الأستاذة: حفيظة تازروتي

قسم الترجمة (جامعة الجزائر 2)

وعضو اللجنة المتخصّصة في إعداد مناهج اللغة العربية

الحجاج في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية

اهتمت الجزائر في السنوات الأخيرة بإصلاح منظومتها التربوية،مسايرة لمستجدّات اجتماعية واقتصادية وسياسية وتربوية،فلم تكن إرادة تحسين نوعيّة التّعليم وحدها الدّاعي إلى هذا الإصلاح ،بل إنّ التّحولات التي شهدتها البلاد على المستوين الدّاخلي والخارجي قد فرضت نفسها على المدرسة بصفتها جزءا لايتجزّأ من المجتمع؛فعلى المستوى الوطني عرفت الجزائر ظهور التّعددية السياسية التي «تفرض على المنظومة التّربوية إدراج مفهوم الدّيمقراطيّة وبالتالي تزويد الأجيال الشّابة بروح المواطنة وبكلّ ماينطوي عليه هذا المفهوم من قيم ومواقف التّفتّح والتّسامح والمسؤولية في خدمة المجتمع الذي تغذّيه الهويّة الوطنية والسعي إلى رغد العيش»[1].أمّا على المستوى الخارجي،فإنّ التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية وكذا عولمة الاقتصاد يشترطان على المنظومة التربوية التحضير المناسب للأجيال الصاعدة كي تكفل لهم العيش في وسط تنافسي والتكيّف معه؛لذلك حدّد القانون التّوجيهي للتربية الجديد[2]سياسة تربوية بإمكانها الاستجابة لطموحات الأمّة عن طريق تحقيق مجموعة من الغايات في مقدّمتها:

»

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على**حبّ الجزائر** وروح الاعتزاز بالانتماء إليها،وكذا تعلّقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمّة؛
- تقوية الوعي الفردي والجماعي **بالهوية الوطنية**،باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصّلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.
- إرساء ركائز مجتمع متمسّك **بالسلم والديمقراطية**،متفتّح على العالمية والرقي والمعاصرة بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل **والتضامن واحترام الآخر والتّسامح**،وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة ،على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية »[3]

أمّا مهام المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية،فممّا جاء فيها:

»

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم **المواطنة** بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات **والتّسامح واحترام الغير والتّضامن** بين المواطنين؛

- منح تربية تنسجم مع حقوق الطّفل وحقوق الإنسان ،وتنمية **ثقافة ديمقراطية** لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ **النّقاش و الحوار**
وقبول رأي الأغلبية بحملهم على نبذ التّمييز **والعنف وعلى تفضيل الحوار....»**[4]

تظهر الغايات المذكورة والمهام المنوطة بالمدرسة وعيا كبيرا بضرورة " التّكوين على المواطنة " وترسيخ قيمها عن طريق بسط مجال الديمقراطية وتعدّد الرأي ونبذ العنف ،وهي قيم نبيلة،تشهد مقتضيات الواقع،أنّنا في أمسّ الحاجة إلى غرسها في نفوس الأطفال،بل إلى تلّمسها في سلوكاتهم،الأمر الذي لايمكن تحقيقه ما لم نهيئ أسباب أجرأة هذه القيم حتّى لاتبقى حبيسة النصوص الرسمية ،ومن هنا تأتي مشروعية التساؤل الآتي:

ما عدّة النظام التربوي الجديد لإكساب الفرد سلوكا ديمقراطيا يقبل التعدّدية وحق الاختلاف؟

ممّا لاشكّ فيه أنّ ترسيخ القيم المذكورة لايمكن أن يتمّ بموجب قرار سياسي لأنّ الرهان تربوي بالدرجة الأولى،فالتربية على السلوك الديمقراطي تستدعي تعليم الفرد أنّ الآراء نسبية قد يعتريها النقصان وأنّ الميزان الذي تقدّر به قيمة الآراء هو قوّتها الحجاجية ،ومن هنا فإنّ تكوين مجتمع ديمقراطي ،يقتضي ـ قبل كلّ شيء ـ توفير تعليم يبذر في الأطفال بذور الإيمان بقيم التّسامح وحقّ الاختلاف ونبذ العنف،وهي قيم أكّد الكثير من الباحثين بانّ أحسن طريقة لترسيخها تتمثّل في إكسابهم كفاءة حجاجية،وهو مايتحقّق بقراءة نصوص حجاجية ،يستبطن التلميذ بنيتها الكلية ليتمكّن من الإنتاج على هديها؛فإذا كان الحجاج يدرس في المجتمعات القديمة باعتباره أداة تواصلية تسمح للمتعلّمين الانخراط في غمار الحياة السياسية والقضائية والثقافية ،فإنّه قد أصبح اليوم هدفا تكوينيا عاما ،بل ومنهجا فكريا لتكوين الإنسان المعاصر ،لذلك أكّدت الكثير من التّعليمات الرسمية الغربية الخاصّة بتعليم اللغات على أهميته وعلى ضرورة تعلّمه في سنّ مبكّرة.

ويقودنا الحديث عن أهمية الحجاج وعن المرحلة العمرية المناسبة لتدريسه إلى التّساؤل عن وضعه في مناهج اللغة العربية الخاصّة بالمرحلة الابتدائية،وهو وضع يمكن تشخيصه بالإجابة عن التّساؤلات الآتية:

- إذا كانت الغايات المسطّرة في القانون التّوجيهي الجديد تتماشى مع ضرورة إكساب المتعلّم كفاءة حجاجية،فهل هيّئت الأسباب في المناهج لأجرأتها؟
- وإذا كان الحجاج شكلا من أشكال التواصل الهامّة، فما موقعه في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟
- هل حضوره أو غيابه يرتكز على أسس علمية مذكورة ومضبوطة؟
- هل يستطيع التلميذ ـ في سنّ مبكّرة ـ التخلّص من مركز الذّات والتّفاعل مع وجهة نظر الآخر؟
- هل تتضمّن الإنتاجات المكتوبة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية خطاطة حجاجية(schéma argumentatif)

ولايمكن الإجابة عن هذه الأسئلة عن طريق الاكتفاء بما ورد في مناهج اللغة العربية لهذه المرحلة ،وبالاستناد إلى نتائج الدراسات المختلفة المتعلّقة بالمرحلة العمرية التي يظهر فيها الحجاج لدى الطفل،بل لابدّ من اللجوء إلى الدراسة الميدانية،لأنّها وحدها الكفيلة بتقديم السند أو التّزكية لأي اعتقاد على حساب آخر،وهي الكفيلة أيضا بإبطاله.

وليس الهدف من الإجابة عن هذه الأسئلة التّأثير في مصداقية الأطروحات المختلفة التي تعقّبت سنّ ظهور الكفاءة الحجاجية في إنتاجات التلاميذ، بقدر ماهو البحث فيما يترتب عن ذلك من خيارات تعليمية (ديداكتيكية) كالإحجام عن أي تدخّل ديداكتيكي(Intervention didactique) في المرحلة الابتدائية أو الإقرار بضرورة الإقدام عليه.

انطلاقا من كلّ ما ذكرنا، سيكون مدار مداخلتنا حول محورين؛

أولـهـمـا نـظـري، نرصد فيه وضع الحجاج في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية ونناقشه بناءً على نتائج مختلف الدراسات الخاصة بالتعليمية وعلم النّفس اللّغوي.

وثانيهما تطبيقي، نبحث فيه على تأكيد مسألة وجود خطاطة حجاجية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أو تفنيدها ،وذلك من خلال تحليل عيّنة من كتاباتهم.

1- وضع الحجاج في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية:

بنيت كل مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ـ شأنها شأن مناهج المرحلة المتوسطة والثانوية ـ على المقاربة النّصيّة، لما لها من عظيم الفوائد،فقد بات من المؤكّد لدى الباحثين أنّ كثرة التّعامل مع النصوص القرائية المنسجمة يسهم في استبطان بنية كليّة أو خطاطة تنزل منزلة قوالب جاهزة ينتج التلميذ على هديها نصوصا يفهمها ويسترجعها،كما أنّ النشاط التّصنيفي للنصوص يمكّن المتعلّم من التّبصّر بالفروق القائمة بين الأنماط النّصيّة المتغايرة بتغاير الأوضاع التّواصلية،وإن كانت عملية التصنيف هذه،تثير خلافا بين الدارسين باعتبارها تنطوي على حدس ذاتي،وهو ماجعل ج.آدام(J.M.Adam) يقول:«لاوجود لنظرية خطابية أو نصيّة عامّة»[5]،وما جعل ر.بارت(R.Barthe) يزكّي هذا الطرح مستدلا بكون كلّ نص يتفرّد بخصائص لاتتوفر في غيره[6]. وإذا كان لهذا الموقف مبرراته النظرية،فإنّ الدّواعي التربوية تنقضها،لأنّ المدرسة تعمل في سنّ مبكّرة على دفع التلميذ إلى استضمار القدرة على«تمييز الأشكال الهندسية والمجموعات المنطقية»[7] مع تصنيفها ومقارنتها،ومن ثمّة فإنّ المناهج التعليمية تطرح عملية التصنيف في سنّ مبكّرة .

انطلاقا ممّا ذكرنا،يبقى النشاط التصنيفي للنصوص أهمّ وسيلة«.. لإقدار المتعلّم على استضمار قواعدها[النصوص] وتمثّل أبنيتها الكبرى ،ومعرفة الفروق الحاصلة بينها ،ثمّ إقداره على صياغة فرضيات القراءة صياغة أقرب إلى الصدق،وعلى استنفار المعارف والمهارات المتوافرة لديه لتمكينه من تمحيص هذه الفرضيات وبناء المعنى الذي حصله في هذه القراءة»[8]

ونظرا لهذه الأهمية،خصّص معدوا مناهج اللغة العربية اكلّ سنة من سنوات المرحلة كفاءة ختامية،تقوم على التحكم في فهم نمط من الأنماط النصية وإنتاجه ،فقد تحدّدت الكفاءة الختاميةللسنة الثانية من التعليم

الابتدائي مثلا، في أن يكون التلميذ «قادرا على فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الإخباري»[9].وبذلك كانت أنماط النصوص المقرّرة في المرحلة الابتدائية:

الحواري،الإخباري،السردي،الوصفي.

وإذا كان لهذه الأنماط النصيّة كلّها أهمية وأثر في الكفاءة التّواصلية للمتعلّم ،فإنّ بعضها قد يسترعي اهتمام المتعلّم الصغير أكثر من الأخرى ،وهو شأن النصوص السردية التي تشدّ الانتباه وتغري بالإصغاء لما لها من جاذبية وقدرة على الإمتاع،ولكن ذلك لاينفي أهمية الأنماط الأخرى ،وفي مقدّمتها النمط الحجاجي باعتباره أحكم طريقة لترسيخ قيم المواطنة كما ذكرنا ،ولما له من أهمية في إبراز بعض المهارات العقلية كالقدرة على التصنيف و المقارنة والاستدلال،و القدرة على الإثبات بتقديم الأدلة على صحة الرأي أو الادعاء وعلى تحليل الأفكار وإعادة تركيبها....،وهي مهارات استهدفتها مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية،فقد جاء في أهدافها التعلّمية الخاصة بالسنة الخامسة مثلا: «

- يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدّله عند الاقتضاء
- يعرض آراءه الشخصية فيما يقرأ ويدعمها .....
- يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال....
- ينظّم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو التعليق على ذلك
- يكيّف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة والاستماع والتحلّي بالجرأة للتدخّل وبالبقاء في صلب الموضوع....
- يعرض وجهة نظره ويصدر حكما
- يبرر وجهة نظره ويصوغ حكمه.....
- يحرّر ملخصا عن حدث ويبدي رأيه في شأنه....
- يحسن الاستماع إلى غيره ويتدخّل في النقاش محترما آداب الحديث
- يشرح ردود فعله ويدافع عن أفكاره
- ينصت إلى الآخرين ويحتفظ بمبرراته للإفصاح عنها في حينها
- يبرر حكمه ويعلّق على الآخرين....»[10].

إنّ القراءة المتأنية لهذه الأهداف ولأهداف أخرى وردت متفرّقة في ثنايا عرض مختلف نشاطات اللغة العربية ،لتجعلنا نلمس مفارقة غريبة بين أهداف مسطّرة تروم إكساب قدرات التحليل والتركيب والمناقشة وإبداء الرأي والدفاع عنه وإصدار الحكم والتبرير... وأنماط نصوص قرائية تظلّ عن هذا القصد بعيدة،فكيف يمكن تحقيق هذه الأهداف في غياب النص الحجاجي،أي في ظلّ تعليم يستهدف تمكين المتعلّم من أساليب الإقناع والتبرير وإبداء الرأي؟ثمّ كيف نريد للمتعلم أن يتشرّب قيما من قبيل حقّ الاختلاف واحترام الغير دون أن نجعله في وضعيات تعلّمية ومواقف تعليمية ترسي معالم هذه القيم؟

بهذا تبقى الأهداف المذكورة مجرد " مقولات " مسوقة بدون تخطيط مسبق لطرائق أجرأتها،وتبقى مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية فقيرة من حيث تعليمية القيم الديمقراطية (Didactique des valeurs démocratiques)التي تتجسد بموجب تعلّم الحجاج باعتباره أحسن وسيلة ل « تمهير[المتعلّم] على التلفظ بالدلائل...وتبرير إثباتاته وتمثّل تبريرات غيره،مع الوقوف عند مواطن ضعفها أو غموضها ومحدوديتها وكفايتها»[11].

وعلى الرغم من عدم ورود مايبرر إسقاط النمط الحجاجي من الأنماط النصية المقررة في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية،أو في الوثائق المرافقة لها،فإنّ تغييبه قد يستند إلى مبرر يسوّغ عدم وروده

يتمثّل في عدم مناسبته لقدرات تلميذ هذه المرحلة،وهو بالفعل الحجة التي استند إليها وانتصر لها الكثير من القائمين على إعداد المناهج،ومازالت تثير خلافا بينهم إلى يومنا[12]،فكانت النتيجة أن تبنت مناهج اللغة العربية هذا الافتراض المزعوم وأضحى في حكم المؤكّد لكونه استند إلى بعض طروحات بياجي(Piaget) في مجال علم النفس التّكويني.

2- الحجاج وسن المتعلّم :

ساد الاعتقاد ،منذ أكثرمن نصف قرن أنّ الكفاءة الحجاجية عند الطفل،تكتسب في سنّ متأخّرة،استنادا إلى ماجاء في ثنايا كتاب بياجي "الحكم الأخلاقي عند الطفل"[13]،وقد كان بياجي قد توصّل إلى أطروحته هذه من خلال نظرته إلى الحجاج من زاوية تطور المعرفة،أي في إطار رصد تطور المنطق الفرداني للأطفال،وليس في إطار تفاعلهم الاجتماعي.ومنذ ظهور النظرية التفاعلية الاجتماعية لفيجوتسكي(L .S.Yygotsky)،أخذت الأبحاث والدراسات المتعلّقة بالحجاج منحى آخر.

لقد كانت قضية التمركز حول الذات،في مقدّمة أفكاربياجي التي انتقدها فيجوتسكي[14] ،مركّزا على الطريقة التي استخدمها- بياجي وغيره - في تقييم النمو لدى الطفل؛والتي تعتمد على اختبار واحد يقوم به الطفل بمفرده،فإذا كانت نتيجته فيه مرضية ،تبيّن أنّه قد وصل إلى المستوى الضروري من التفكير الذي يسمح له بالدنو من نوع معيّن من التعلّم،وإذا بدا النمو العقلي غير كاف لمواصلة التعلّم،يؤجلّ إلى فترة لاحقة.

يعترض فيجوتسكي على هذه الطريقة،ويقدّم بديلها المتمثّل في اختبارين،يحدَّد بواسطتهما الإطار الذي يكون فيه التعلّم مفيدا،يهدف الأول إلى التعرّف على الكيفية التي يحلّ بها الطفل المشكلات بصفة فردية،وهو ما يحدّد مستواه الحالي من النمو(Développement actuel)،ويقود الثاني إلى الوقوف على الطريقة التي يحلّ بها الطفل هذه المشكلات،ولكن في إطار تفاعله مع غيره؛أي بمساعدة الكبار،الأمر الذي جعله يكتشف مستوى آخرمن النمو،يقع فوق المستوى الحالي،[15]ويعرف بالمنطقة التقريبية للنمو(Zone proximale de Développement).

وبهذا لايأخذ فيجوتسكي في الاعتبار مسارات النمو التي تمّ تحقيقها فحسب،بل تلك التي هي في طور النمو والنضج.

لقد شكّلت أفكار فيجوتسكي هذه،السند للكثير من الأبحاث التي استعاضت عن التكوينية الفردية،

لبياجي بتكوينية تفاعلية ،وساهم أصحابها في توضيح الحقائق المخالفة لتصور بياجي ،ولقد كان في مقدّمة هؤلاء،ميلر(Miler)[16]،وويس وساكس(Weiss et Sachs)[17]،إذ اعتمدوا خطاب الأطفال الإقناعي للكشف عن قدراتهم المعرفية ومدى خروجهم عن مركز الذات(Décentration).

جعل ميلرمن "تطور الحجاج الجماعي" أداة لتجنّب نقائص التكوينية الفردية المعتمدة لدى بياجي،فرصد الكفاءة الحجاجية لدى الأطفال،وحدد مسارها النمائي،انطلاقا من تفاعلاتهم داخل الجماعة،كما اهتمّ اهتماما خاصا بنوعية الحجج التي يستخدمها الأطفال بغرض الإقناع،فخلص إلى أنّ المسار التطوري للحجاج،يمر بمرحلتين ،يتمكّن الطفل في نهايتهما من الخروج من التمركز حول الذات،أطلق على الأولى اسم:"خصومة بدون حجج"(Antagonisme sans argument)[18]،وتظهر عند الأطفال البالغين سنّ الثالثة،الذين يعجزون عن قرن أحكامهم بحجج،أمّا المرحلة الثانية،فتتجسّد بتوجّه إنتاجات الأطفال نحو

التبرير بحجج تستند إلى "معايير جماعية"وهنا يقوى الطفل على الخروج من مركز الذات ،إن هيّئت له أسباب ذلك.

ودرس ويس وساكس الاستراتيجية الإقناعية التي يستعملها الأطفال المتراوحة أعمارهم مابين الرابعة والسادسة،فاهتما بنوع الحجج التي يعتمدونها لتبليغ مقاصدهم الحجاجية،معتمدان على تقنية عرفت ب "العفوية المراقبة"(Improvisation contrôlée)[19] ،وتقوم على لعبة تتم بين الطفل والمجرّب،حيث يعتمد هذا الأخير على سيناريو يمكّنه من مراقبة الوضعية التجريبية.وقد توصّل الباحثان إلى أنّ الاستراتيجيات الأكثر شيوعا عند أطفال هذه السن ،هي بحسب ترتيب تردّدها عند الأطفال:

- الجزاء الإيجابي،ويقوم على تقديم معروف أو مساومة.
- الجزاء السلبي،والمقصود به،القيام باستجداء،أوصراخ...
- الالتماس،وهو نوع من أنواع الطلب .
- الاستحضار المعياري، ويستخدم الطفل فيه حججا وقواعد عقلية.
- الإثباتات الكلامية التي تكتسي قوة وتستهدف تحقيق رغبة معيّنة.

هذا،وأوضحت أبحاث كارون(J .Caron) ،أنّ الاستراتيجية التخاطبية للأطفال تستحضر مصالح مخاطبيهم وتكيّف السلوك الحجاجي تبعا لهذه الاعتبارات،إذ يقول في هذا السياق:«لقد أتاحت ملاحظاتنا الخاصّة،إدراك فكرة أنّ هذه الإمكانيات المزدوجة التي تفضي بالخروج من مركز الذات وإقامة تصميم يخوّل تنظيم إجراءات حجاجية في سنّ مبكّرة،ليست بعيدة المنال عند الأطفال الذين يصل سنّهم مابين الثالثة والرابعة»[20].

كما بيّنت أبحاث فرانسو(F .François) أنّ الحجاج يظهر في سنّ مبكّرة لدى الأطفال خصوصا في الوضعيات الحوارية مع الراشدين أو الأقران،ممّا جعله يؤكّد على ضرورة إدراج أنشطة حجاجية في المناهج التعليمية الخاصة بالمرحلة التحضيرية،لأنّ من شأن هذه الأنشطة التمكين من تقليص الهوّة بين كفاءات الأطفال قبل دخولهم المدرسة الابتدائية[21].

ويرى كلّ من تريون(F.Thyrion)[22] وبراسارت(D.Brassart)[23] أنّ اكتساب أشكال الخطاب الحجاجي المنظّمة والمعدّة يتمّ بشكل تدريجي، فالطفل يقوى على النهوض بخطاب حجاجي مكتوب،إذا توفرت له أسباب تمكّنه من تمثّل مختلف العمليات المعرفية(سياق الإنتاج والتصميم والنصية..) ولذلك فإنّهما يقترحان البدأ في تدريسه منذ المرحلة الابتدائية.

وإذا كانت هذه الدراسات ـ كلّها ـ تجمع على أنّ الكفاءة الحجاجية تظهر لدى الطفل في سنّ مبكّرة ،وعلى ضرورة إدراجها في المناهج التعليمية منذ المراحل الأولى ،فإنّ فلوران(A.Florin)[24]
وفرايس(D.Fraysse)[25] قد تجاوزا ذلك إلى اقتراح مضمون الأنشطة الحجاجية الواجب تقديمها للأطفال،فقد أكّدا على أنّ التعليم المبكّر للحجاج ينبغي أن يركّز على دلالة الحجاج وعلى العمليات التصنيفية التي تسمح بتعلّم التسيير والتنظيم في وضعيات مركبة،وعلى إقامة العلاقات بين الأشياء..،وفي هذا المنظور يندرج برنامج التربية التحضيرية في الكيباك(كندا)،إذ تبرز الكفاءتان الرابعة

والخامسة(التواصل باستعمال الموارد اللغوية)و(بناء فهمه للعالم) على الترتيب،ضرورة بحث التلميذ عن المعلومة وانتقائها وكذا تنظيم الأفكار وربطها،وإيجاد علاقات مع حياته اليومية،وعلى إقامة فرضيات والتّحقّق منها...،كما جاء في شرح إحدى الكفاءات المستعرضة"ممارسة حكمه[التلميذ] النقدي" من مناهج المرحلة الابتدائية:«الإدلاء بحكم نشاط نمارسه قصد توجيه أفعالنا مهما كانت طبيعتها بغرض التأثير على أفعال الغير أو لمجرد الممارسة،فلا يخلو منه أي مجال من مجالات النشاط الإنساني،السياسي منه والعقائدي والأخلاقي والعلمي والفني والترفيهي أو الرياضي..

إنّ عالم الأفكار والشغل والأعمال والاستهلاك والعدالة والإعلام والترفيه،هي فضاءات قابلة لإصدار الأحكام.

وتلعب المدرسة دورا في تنمية قدرة التلميذ على إصدار الأحكام،بحمله على مراعاة الأحداث والتمييز بين انفعالاته المختلفة واللجوء إلى الحجاج المنطقي وتكييف استنتاجاته بالنظر إلى السياق،مع ترك مجال للشك والتأويل ورفض الأفكار المسبقة والجاهزة.

ولا تأخذ ممارسة الحكم معناها إلاّ إذا اندرجت في مسار متواصل،والمدرسة هي الكفيلة بإبرازها وإثرائها من خلال المواد التعليمية والمواضيع التي تعالجها»[26]

لقد حملت نتائج الدراسات المذكورة أعلاه،واضعي مناهج تعليم اللغة الفرنسية،ليس في كندا فحسب،بل في فرنسا أيضا،على إدراج الحجاج في المذكرات الرسمية الخاصة بالمرحلة الابتدائية،وحدّدت أهميته من زاويتين،تتمثّل الأولى ،في أنّه مكوّن أساسي ومتمم للنجاح،وتتجلى الثانية في القيمة التربوية التي يحظى بها في ترسيخ قيم المواطنة والتسامح لدى المتعلّم[27]،أمّا عندنا فقد بقي الاعتراض على إدراج النمط الحجاجي في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية قائما بحجّة عدم قدرة الطفل على الخروج من مركز الذات،وذلك استنادا إلى أفكار بياجي كما ذكرنا،على الرغم ممّا أثبتته الدراسات والأبحاث المذكورة من قصور في أفكار بياجي ،وهو ما يمكن تأكيده من خلال نتائج القسم التطبيقي.

3-منهجية الدراسة الميدانية:

اهتمت الدراسة الميدانية برصد الكفاءة الحجاجية لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية(السنة الخامسة)،من خلال عيّنة تتكوّن من ستّة ومائة تلميذ (106)،يتوزّعون في ثلاث مدارس،تقع الأولى منها في العاصمة،وتنتمي الثانية إلى مدارس ولاية بومرداس ،بينما تقع الثالثة في ولاية البليدة،وقد تمثّلت مدونة هذه الدراسة في نصوص كتبها التلاميذ استجابة ل"وضعية" قدّمت لهم،روعي في بنائها ،تقيّدها بشرط "قابلية النقاش" الذي يقتضي أن يتّسع الموضوع لتمثّلات المتكلّم،حتى يجد زادا يعينه على خوض غمار المناقشة،وأن تطرح(الوضعية) وجهة النظر المخالفة،كي يحاول التلميذ تعديلها أو تغييرها بالحجة.،فكانت على النحو الآتي:

«طَلَبَتْ أُمُّكَ مِن أَبيكَ أَنْ يَشْتَرِيَ لَكَ حَاسُوباً،فَرَفَضَ لأَنَّ الحَاسُوبَ في نَظَرِهِ يَحْتَوي عَلى أَلْعابٍ تُلْهيكَ عَنِ الْمُراجَعَة،خَاصَّةً وأَنَّكَ مُقْبِلٌ على امْتِحَانِ نهايَةِ الْمَرْحَلَةِ الابْتِدَائِيَة.

تَدَخَّلْتَ لِتُقْنِعَه.

أُكْتُبْ نَصّاً ،لا يَقِلُّ عَنْ اثْني عَشْرَ سَطْراً،تُحاوِلُ فِيهِ أَنْ تُقْنِعَ أَبَاكَ بِفَوَائِدِ الْحَاسُوبِ كَيْ يَشْتَرِيهِ لَكَ».

4-نتائج الدراسة الميدانية:

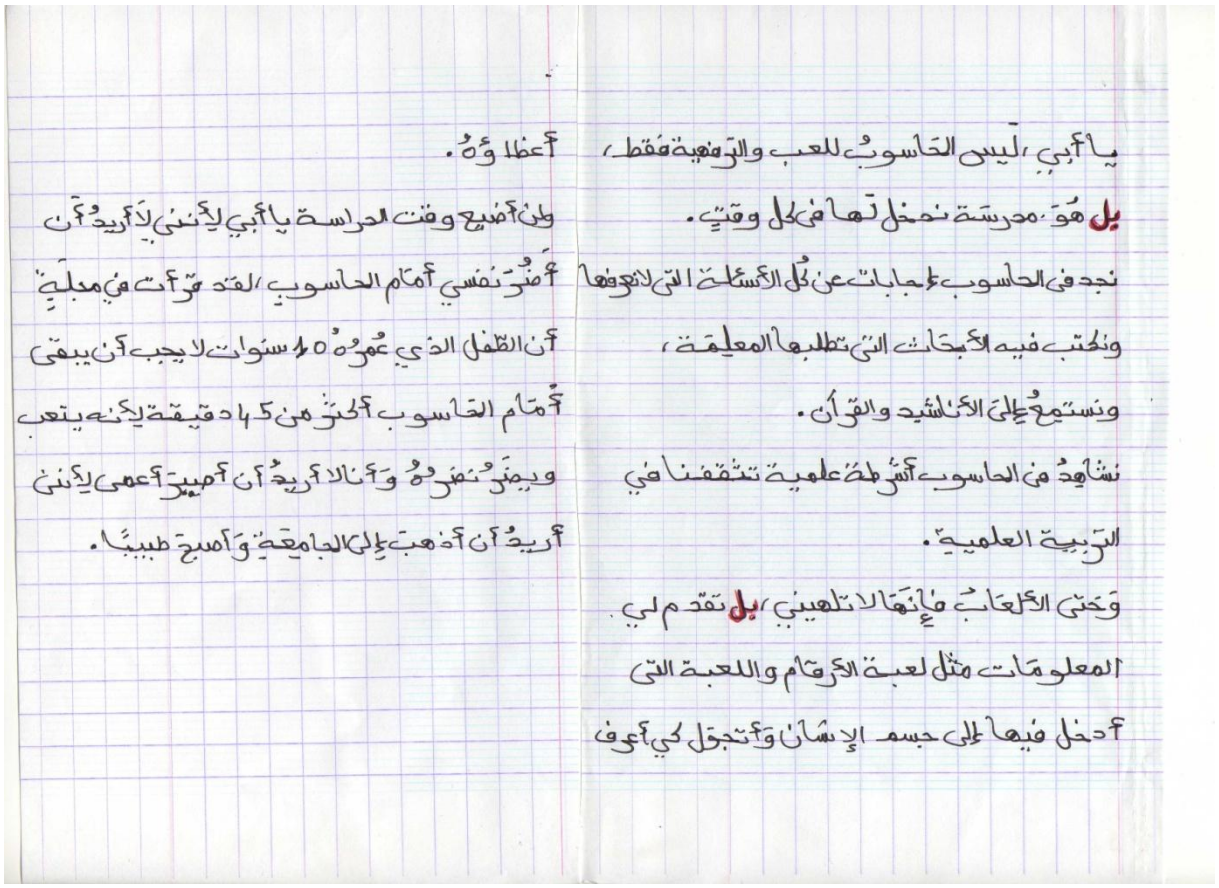
4-1 أنماط الخطابات في إنتاجات التلاميذ

يتبيّن من خلال تحليل إنتاجات التلاميذ الكتابية بأنّهم يتوسّلون في الحجاج بأنماط مختلفة من الخطابات[28]،تنم عن درجة اكتسابهم للكفاءة الحجاجية،ويمكن تصنيف إنتاجاتهم في أربعة أصناف:

1- النموذج التفنيدي أو الإبطالي :

ويتحدّد هذا النموذج بمدى استحضار التلميذ لخطاب الآخر وقدرته على الاعتراض عليه وهدم مرتكزاته،ومثاله النصان الآتيان الآتي:

خلق الله الإنسان ويدور هذا الشيء الذي خلقه، إخترع إختراعات عديدة ومتطورة قدمت لنا المحاسف والمساوئ. طلبت أمي من أبي شراء حاسوب، فرفض وطلب إغلاق الأمر نهائيا لأنه يظن أن الحاسوب يلهيني عن الدراسة. تدخلت لإقناعه بشرائه فقلت: إن الحاسوب يا أبي جهاز مفيد، فهو ليقدم لي كل المعلومات التي أحتاجها في البحوث ويساعدني على القيام بعمليات حسابية. صحيح أن الحاسوب يحتوي على ألعاب ولكنه لا يستطيع أن يلهيني عن مراجعة دروسي، بل هو يسليني و يرفه عن نفسي وحتى هذه الألعاب فإنها مفيدة ولا تضيع وقت الدراسة، بل بالعكس تساعدني على الثقافة لأن فيها ألعاب تربوية. ليس للحاسوب للترفيه فقط، بل للتعلم أيضا خاصة عندما أدخل فيه قرصا يحتوي على تمارين في الرياضيات وأحلها، كما أنه لا يسبب الإنفاق الكثير من المال رغم أن لديه بعض المساوئ ولكنه يغنيني كثيرا ويعفيني عن العالم والأشخاص يا أبي حتى وإن كان الحاسوب يلهي بعض التلاميذ فليس كلهم بل الكسلاء فقط، وأنا مجتهدة أعرف كيف أنظم الوقت. أعجب والدي بكلامي و أقنعه فاشترى لي حاسوب أستفيد منه يوميا، كما أني أصبحت فيلسوفة بفضله.


يا أبي، ليس الحاسوب للعب والترفيه فقط،
بل هو مدرسة نتعلم فيها في كل وقت.
نجد في الحاسوب إجابات عن كل الأسئلة التي لا نعرفها
ونكتب فيه الأبحاث التي تطلبها المعلمة،
ونستمع إلى الأناشيد والقرآن.
نشاهد من الحاسوب أفلاما علمية تثقفنا في
التربية العلمية.
وحتى الألعاب فإنها لا تلهيني، بل تقدم لي
المعلومات مثل لعبة الأرقام واللعبة التي
أدخل فيها إلى جسم الإنسان وأتجول كي أعرف
أعطاؤه.
ولن أضيع وقت الدراسة يا أبي لأنني لا أريد أن
أضر نفسي أمام الحاسوب، لقد قرأت في مجلة
أن الطفل الذي عمره 10 سنوات لا يجب أن يبقى
أمام الحاسوب أكثر من 1 ساعة دقيقة لكي لا يتعب
ويضر نظره، وأنا لا أريد أن أصير أعمى لأنني
أريد أن أذهب إلى الجامعة وأصبح طبيبا.

لقد استوفى هذان النموذجان مقتضيات الحجاج المضاد،نظرا لإدماجهما خطاب الآخر في بنية مركّبة،فضلا عن استخدامهما لروابط لغوية تعكس اتّساق الخطاب الحجاجي وهي الروابط الدّالة على التعارض(بل،لكن،..)،ونضيف إلى ذلك المقبولية الكبرى التي تحظى بها الحجج والحجج المضادة التي وظّفت في النموذج الثاني نظرا لارتكازها على قيم مشتركة ،وهوما تجسّده الحجة التي استقاها التلميذ من المعلومات التي قرأها في المجلة.

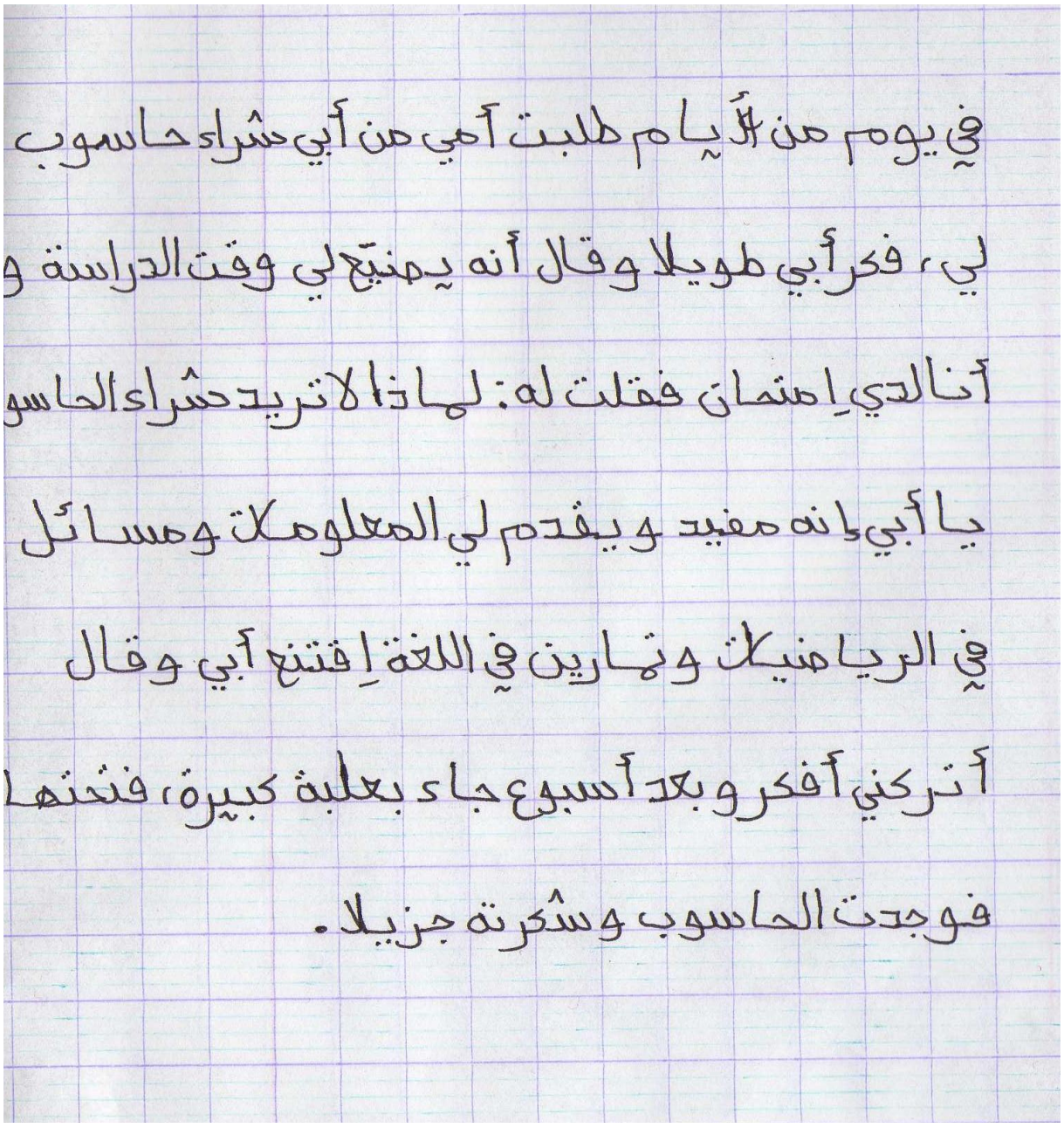
2- النموذج التبريري :

يعتبر هذا النموذج،النموذج الطاغي على الإنتاجات الكتابية لتلاميذ هذا المستوى ،مثلما سيأتي توضيحه وتعليله،ويتحقق بعرض الأطروحة المتبناة ودعمها بمجموعة من الحجج، ومثاله:

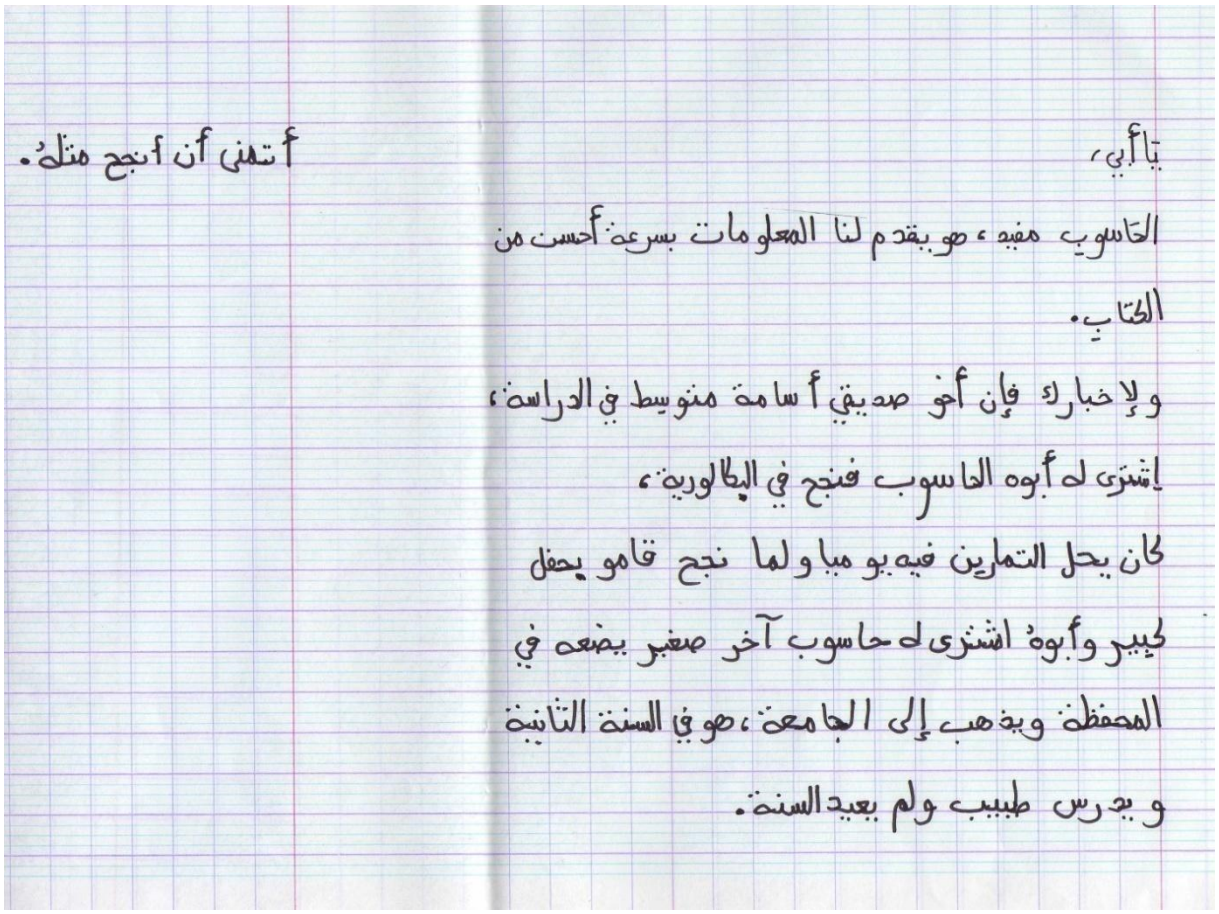
طلبت أمي من أبي أن يشتري لي حاسوبا فرفض و
قال أنه يلهيني عن الدراسة تدخلت لأقنعه فقلت:
يا أبي.
إن الحاسوب مفيد، خاصة إذا ربطناه بالأنترنيت.
هو مفيد في تخزين المعلومات وفي كتابة الأبحاث،
كما يقدم لنا الإجابة على كل الأسئلة.
الحاسوب مفيد أيضا في الإتصال بالأقارب والأصدقاء
ولو كانو بعداء.
وهو يحتوي على فتحة ندخل فيها القرص ونتفرج على
أشرطة علمية وبرامج تساعدنا في الدراسة.
الحاسوب مهم ويجب أن نشتريه يا أبي.

3- النماذج المختلطة:

وردت ضمن إنتاجات التلاميذ نماذج يجمع فيها التلميذ بين الحجاج والسرد والتفسير،فكثيرا ما يبدأ التلميذ فيها بعرض أطروحته ،ولكنه يسوق حججه في شكل "حكي مصغّر" (Un récit court)،يستهدف به تزكية أطروحته،على النحو المجسّد في المثالين الآتيين :


في يوم من الأيام طلبت أمي من أبي شراء حاسوب
لي، فكر أبي طويلا وقال أنه يمنعني وقت الدراسة و
أنا لدي امتحان فقلت له: لماذا لا تريد شراء الحاسو
يا أبي إنه مفيد و يقدم لي المعلومات ومسائل
في الرياضيات وتمارين في اللغة إقتنع أبي وقال
أتركني أفكر و بعد أسبوع جاء بعلبة كبيرة، فتحتها
فوجدت الحاسوب وشكرته جزيلا.

ومنه أيضا:



يخضع هذان النصان "للخطاطة السردية المنمذجة" : وضع البداية ـالعقدة ـالحل،فقد استعمل التلميذ خطابا سرديا قصد تبليغ مقاصد حجاجية غير مباشرة تتمثل في إقناع الأب بضرورة شراء الحاسوب.وقد جاء الإعلان في الأول منهما عن الانتماء للخطاب السردي منذ بدايته،وذلك من خلال توظيف الرابط الزمني " في يوم من الأيّام".

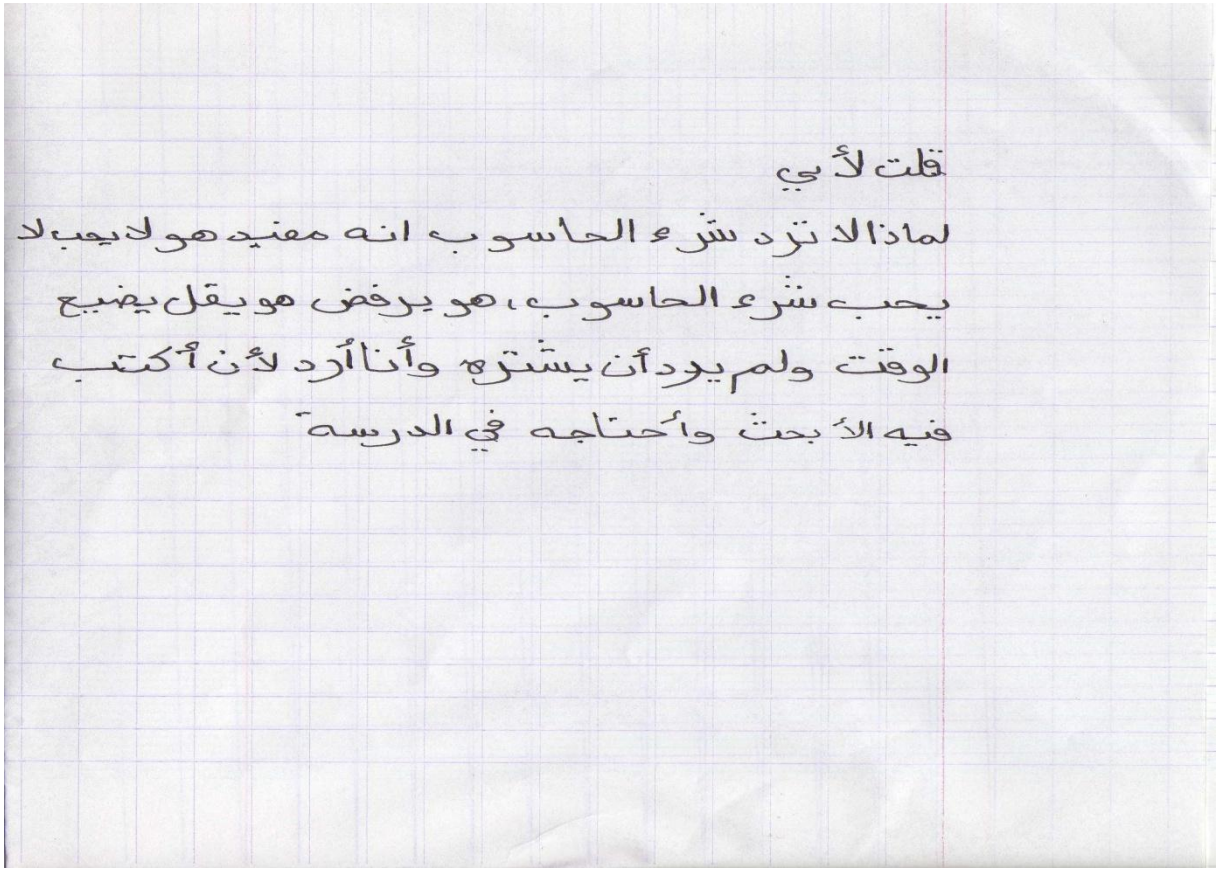
ومن النماذج التي يقحم التلميذ التفسير فيها ـ وإن كانت الحدود بين التفسير والحجاج ضئيلة ـ المثال الآتي:

طلبت أمي من أبي أن يشتري لي حاسوبا فرفض
وقال إنه يلهيني عند الدراسة.
حاولت أن أقنعه فقلت:
يا أبي يجب أن تشتري لي حاسوب لأنه مفيد و
ينفعني كثيرا في كتابة البحث لقد قرأت في مجلة
إخترع الإنسان الحاسوب عام 1941 وهو يتكون
من شاشة، لوحة المفاتيح، فأرة، ملحقات إلا أن و
وحدة المركزية التي هي مهمة جدا ومن فوائده
التمارين التي يقدمها.

الملاحظ في هذا المثال الأخير، أنّ التلميذ، قد بدأ نصّه بالتصريح بأطروحته، ثمّ التدليل عليها ببعض الحجج، ولكنّه سرعان ما انحرف نحو التأريخ لظهور الحاسوب والإخبار عن مكوّناته ليعود إلى ذكر فوائده

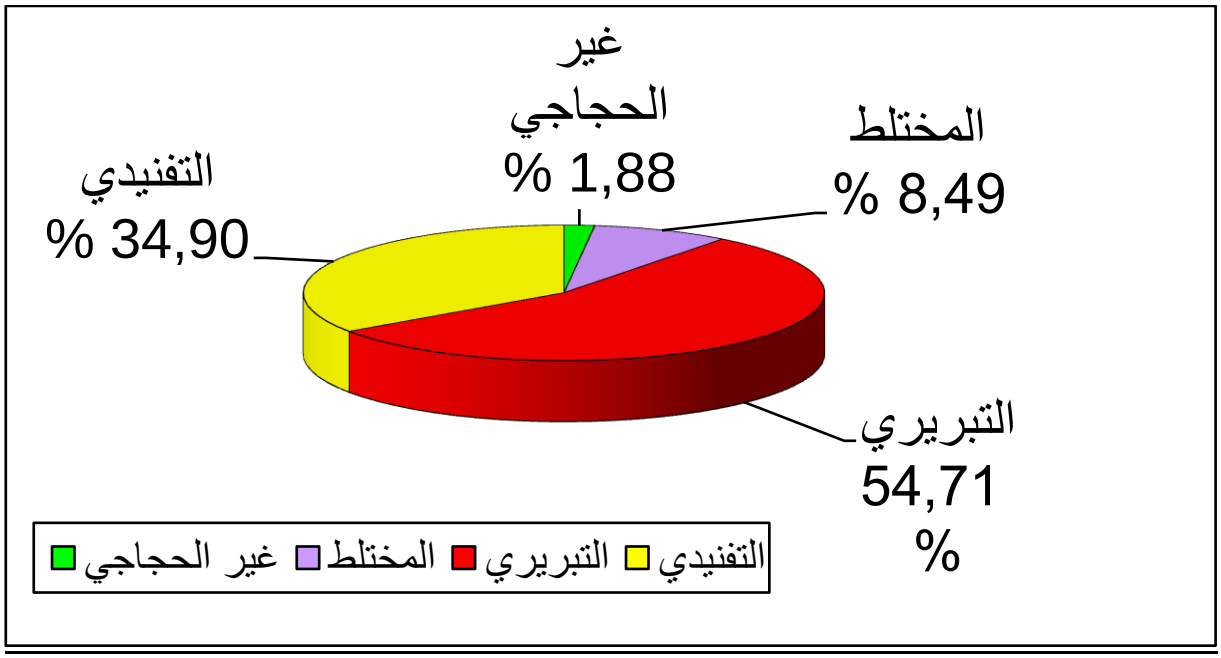
4- نماذج غيرحجاجية :

وهي خطابات فقيرة،تتميّز باكتفائها بإيراد النتائج من دون معاضدتها بأيّة حجّة مع النزوع غلى تكرارها،مثلما هو الحال في النموذج الآتي:


قلت لأبي
لماذا لا تزد شراء الحاسوب انه مفيد هو لا يحب لا
يحب شراء الحاسوب، هو يرفض هو يقل يضيع
الوقت ولم يود أن يشتره وأنا أرد لأن أكتب
فيه الأبحث وأحتاجه في الدرسة

2-4 النسب المئوية للأنماط الخطابية في إنتاجات التلاميذ

يبيّن الشكل أدناه النسب المئوية لأنماط الخطابات التي تضمنتها إنتاجات التلاميذ.



شكل رقم 1: النسب المئوية لأنماط الخطابات

يتّضح من الشكل رقم 1، ارتفاع نسبة الخطاب التبريري مقارنة ببقية الأنماط؛ومعنى ذلك أن خطابات التلاميذ البالغين عشر سنوات(10) تميل إلى تبرير مواقفهم بحجج،وبذلك تكون هذه الخطابات مستوفية للبنية الحجاجية الدنيا (Structure argumentative minimale)

وهو ما يتوافق مع ما خلصت إليه نتائج الكثير من الدراسات،من بينها دراسة كولدر (Golder)

التي أكّدت أنّ الأطفال الممتدة أعمارهم بين (10 - 11سنة) يميلون إلى استعمال حجاج قائم على بنية إسنادية دنيا.[29]

إنّ وجود هذه البنية ـ في غياب أي تدخّل ديداكتيكي ـ لدى فئة كبيرة من تلاميذ العيّنة،لدليل واضح على وجود كفاءة حجاجية لدى أطفال هذه السن،يمكن تنميتها وتطويرها نحو اكتساب خطاطة حجاجية مركّبة،إن هيّأت المدرسة سبل ذلك.

يحتل الخطاب التفنيدي المرتبة الثانية في إنتاجات تلاميذ العيّنة،إذ تمكّنت نسبة 34,90% من التلاميذ من استحضار الحجج المضادة التي تعتبر ركنا أساسيا من أركان "الخطاطة الحجاجية المنمذجة" ،والتي تعكس تركّب الخطابComplexité ،ويردّ سبب تمكّن هؤلاء التلاميذ من ذلك ،في ظلّ غياب أيّ تدخّل

ديداكتيكي،إلى الوسط الاجتماعي الذي نشأوا فيه ،فقد تبيّن لنا أنهم ـباستثناء تلميذ واحد فقط ـ ينتمون إلى أوساط اجتماعية راقية ومساعدة،فهذه الأوساط تنمّي لدى الطفل بذور الاعتراض على الأدلة والأحكام.

تتّفق نتائجنا المتعلقة بالخطاب التفنيدي نسبيا مع نتائج أبحاث شنولي (Shneuwly[30]) التي تؤكّد أنّه لا يمكن استضمار الخطاب الحجاجي المركّب قبل(13 ـ14 سنة)،فهل معنى ذلك أنّ أطفال هذه السنّ هم الأقدر على الخروج من مركز الذات،وأنّ أطفال العاشرة لايستطيعون استحضار وجهة نظر الآخر لتمركزهم حول ذواتهم ،ممّا يجعل حضور الكفاءة الحجاجية في هذه السنّ مستبعدا مثلما تصوّره بياجيPiaget؟

نعتقد أنّ تمكّن نسبة 34,90% من التلاميذ من توظيف الحجّة المضادة في غياب أي تدخّل ديداكتيكي (Intervention didactique)،دليل واضح على قدرة أطفال سنّ العاشرة على استضمار خطاطة حجاجية ،إن وفرت لهم المدرسة سبل ذلك ،باعتبارها المسؤولة عن إزالة الفوارق الاجتماعية بينهم ،انطلاقا من تقديمها تربية واحدة للجميع . وقد تردّ أسباب عدم قدرة غالبية تلاميذ العيّنة على استحضار وجهة نظر الآخر واكتفائهم بالتبرير،إلى مجموعة قيود يفرضها الحجاج المكتوب خاصّة وعملية الكتابة عامّة،والتي تتطلّب اللجوء إلى عمليات معرفية خاصّة، تغيب أغلبها في الخطاب الشفهي،في مقدّمتها ما يخصّ تصميم النص وتحريره ومراجعته..،هذا بالإضافة ـكما ذكرنا ـ إلى عدم توفير المدرسة الظروف التي تمكّن هؤلاء التلاميذ من استضمار كامل وواضح لمكوّنات النص الحجاجي،فهذا النمط غائب في النصوص القرائية الخاصّة بالمرحلة الابتدائية.وقد أكّدت ـ في هذا الصدد ـ الدراسات التجريبية التي قام بها براسارت(Brassart) أنّ تخصيص أنشطة تعليمية، خاصّة بالقدرات الخطابية الحجاجية، للتلاميذ المتراوحة أعمارهم بين (8- 12سنة)،يمكن أن تجنى منه فوائد جمّة،فبعد إجراء تدخّل ديداكتيكي على أطفال فرنسيين استهدف جعلهم يستأنسون بالخطاب الحجاجي المكتوب من خلال التركيز على البنية الإسنادية الحجاجية ومراعاة الموقف المضاد،بيّنت النتائج تحسّن الكفاءة الحجاجية لدى هؤلاء الأطفال ،فأصبحوا يتمثّلون الحجاج المكتوب تمثّلا مناسبا[31].وهذا ما جعل تيريون(F.Thyrion) يقول:«وفيما يخصّ الكفاءة الحجاجية،فإنّنا نلاحظ واقعا (حدثا) متناقضا:يوظّف السلوك الحجاجي مبكّرا في كثير من المسالك(التعاملات) اللغوية المتداولة،ولكن إرساء كفاءة حجاجية حقيقية،لا يتمّ إلاّ بشكل بطيء ونسبي،في ظلّ غياب تعلّم خاص»[32]

بهذا تتأكّد مسؤولية الأنشطة التعليمية عندنا على عدم تمثّل التلاميذ لمكونات النص الحجاجي،وبالتالي على عدم قدرتهم على مواجهة أوضاع تواصلية خاصّة .

تدل المعطيات الموضّحة في الشكل رقم 1 أيضا على وجود نسبة تقدّر ب 8,49 % من الإنتاجات الكتابية،التي تتوسل بالسرد أو بالمزاوجة بينه وبين الحجاج لبلوغ مقاصد حجاجية،ونردّ ذلك إلى الأنشطة التعليمية التعلّمية الشائعة في المرحلة الابتدائية،والتي يهيمن عليها النمط السردي،المحكوم ب"الخطاطة السردية" :وضع أوّلي ـ عقدة ـ حل،كما قد يفسّر بعدم اكتساب هؤلاء التلاميذ للبنية الدنيا للخطاطة الحجاجية أو لعدم إيلائهم أهميةً لذلك،نتيجة تصويبهم الجهد الذهني في اتّجاه واحد،هو الكتابة في الموضوع؛فالتلاميذ حديثو العهد بالتعبير الكتابي أو غير المتمرسين به،لا يعيرون اهتماما لعملية إقامة ترابط بين خطابهم والخطاب المضاد،لأنّ عنايتهم تنصرف أساسا إلى الوحدات المعجمية والأبنية

التركيبية والمشاكل الإملائية....التي تعترضهم والتي « تستنزف طاقته [التلميذ] ويصبح مجبرا معها ،على معالجة عدد لايستهان به من المشاكل أثناء الكتابة»[33]،وهو ما يشكّل أعباء معرفية إضافية.وإذا لم تكن الكفاءات القاعدية(الإملائية،المعجمية،التركيبية)مستبطنة بالشكل الكافي،فإنّه على المحرر أن يمنحها عناية خاصة،فضلا عن ذلك،فإنّه يجب عليه،في ظل غياب تمثلات جاهزة عن البنية النصية الكبرى، أن يراجع ما حرّره باستمرار كي يحافظ على المستوى المطلوب و الكافي من الاتّساق،لهذا تتميز نصوص المحررين الأقل كفاءة بنقص الانسجام الذي لا يتحقق إلاّ في مستوى الملفوظات(Enoncés) التي تتوالى دون وسائط»[34]

قدّرت نسبة الخطابات غير الحجاجية ب 1,88 %،وهي نسبة وإن كانت ضعيفة، فإنّها تدل على إخفاق بعض التلاميذ في إنتاج المطلوب منهم،ونرجع هذا الإخفاق إلى ضعف الكفاءة اللغوية لديهم،ممّا يجعل مقدرتهم الحجاجية مكبلّة،وهو ما يؤكّده الفقر الملحوظ في نصوص هذه الفئة[35] وقصر إنتاجاتهم ؛فالجهد المعرفي عند هؤلاء التلاميذ،ينصب أساسا على الطرائق التعبيرية التي لاتسعفهم في إبلاغ مقاصدهم،وهم «يستنزفون بسرعة كبيرة إمكانيات تفعيل (Activation)المحتويات ومعالجتها،والتي من المحتمل أن تكون في حاجة إلى إجراءات فعّالة،تسمح بالبحث عن المعلومات في الذاكرة»[36]الأمر الذي يتفوق فيه المحررون المتمرسون(Scripteurs experts) لأنّهم يعتمدون على عمليات مضبوطة أثناء تعبيرهم الكتابي .

بناء على كل ما ذكرنا،نتوقع أن يوفق هؤلاء التلاميذ أنفسهم في الاعتراض على رأي غيرهم،عندما يستخدمون السجل اللغوي (Registre) الذي تعودّوا عليه في حياتهم اليومية وخارج حدود المدرسة،وهو ما يفسّر ظهور الكفاءة الحجاجية لدى الطفل في سنّ مبكّرة،وبروزها في تعامله مع أقرانه،في مقابل عدم قدرته على توظيفها في كتاباته،وإن كان مقام التواصل مع الأقران خارج المدرسة يتطلب استخدام المستوى الشفهي الذي لا يفرض الالتزام بالقيود الواجب احترامها في الحجاج المكتوب ،مثلما ذكرنا.

لقد بات واضحا لدى الكثير من الباحثين أنّ العلاقة بين الكفاءتين، اللغوية والحجاجية علاقة وطيدة،فكلما تملّك الطفل الأولى منهما،سهل عليه اكتساب الثانية،أي أنّه،كلما تقلّص الضغط اللغوي على الطفل،فتحت أمامه آفاق الإفصاح عن كفاءته الحجاجية في النهوض بإنتاج خطاب حافل بالحجج المدعمّة لموقفه.

الخلاصة:

لقد خاضت هذه الدراسة غمار البحث في تمثّلات متعلّم نهاية المرحلة الابتدائية للكشف عن وجود الكفاءة الحجاجية لديه،ثمّ استجلاء طبيعتها،ولقد خلصت إلى النتائج الآتية:

1. ثمّة مفارقة كبيرة بين ما يسطّره القانون التّوجيهي للتربية الوطنية ومناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من أهداف وكفاءات تصبو إلى تنشئة المتعلّم على قيم المواطنة التي تستدعي مراعاة الحوار الاختلافي والتسامح وإشاعة السلوك الديمقراطي،وبين طبيعة الأنشطة اللغوية المقترحة

لتحقيق ذلك،ولعلّ مرّد هذه المفارقة إلى عدم تجسيد مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية للتعالق القائم بين الكفاءات والقيم.

2. يمتلك تلميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي كفاءة حجاجية مكتوبة،وهي كفاءة تظهر بوادرها في سنّ مبكّرة،ولكنّها لا تجد ما يضمن تطورها أو على الأقل العمل على مراعاتها لحظة إعداد المناهج التعليمية.
3. تتسم الخطابات الحجاجية لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية، باستخدام استراتيجية التبرير؛حيث يكتفي أغلبهم بالتدليل على صحة أطروحتهم بحجج،وهذا ما يؤكّد امتلاكهم لبنية حجاجية

دنيا، على المناهج التعليمية أن تسعى لتطويرها.

4. يتجاوز بعض التلاميذ المنتمين إلى وسط اجتماعي مساعد،ودون تدخّل ديداكتيكي، الاستراتيجية التبريريرية إلى استراتيجية تفنيدية؛ فيستحضرون وجهة نظر الآخر، عاملين على محاولة هدم دعائم الأطروحة المضادة ،وبذلك تكون خطاباتهم مركبة- وإن كانت لاتستوفي كلّ شروط الخطابات الحجاجية المركّبة - ممّا يدحض الأطروحة التكوينية(بياجي) القاضية بأنّ أطفال هذه السن،لا ينجحون في إنشاء خطاب تفنيدي نظرا لصعوبة الخروج من مركز ذواتهم،ومن ثمّة تبرز مسؤولية المدرسة ومناهجها التعليمية التي لاتعدّ وضعيات تواصلية تستهدف إكساب المتعلم آليات الاعتراض.
5. إنّ الاعتماد المفرط على النصوص التي يهيمن عليها النمط السردي - وإن كان ذا أهمية بالنسبة لتلميذ المرحلة الابتدائية - يجعل المتعلّم رهين خطاطته (وضع أوّلي - عقدة - حل)،يستحضرها كلما طلب منه إنتاج نص،مهما كان نمطه،إذ إنّ تعامله المستمر مع هذا النمط النصي ،يجعل نسيجها مستحكما في ذاكرته التصورية.
6. هناك علاقة قويّة بين الكفاءة اللغوية والكفاءة الحجاجية المكتوبة،فالأطفال المتمكنون من اللغة والذين ينتجون نصوصا طويلة ،لديهم حظوظ كثيرة في إنتاج كم كبير من الحجج والحجج المضادة،ممّا يعني أنّ العامل اللغوي قد يقف عائقا أمام الإفصاح عن الكفاءة الحجاجية.

في الأخير ،هذه دراسة ،أردنا من خلالها تقييم مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من زاوية واحدة تتمثّل في إقرارها -أو عدمه - للنص الحجاجي، تجسيدا للغايات المحدّدة في القانون التوجيهي للتربية،وتحقيقا للأهداف والكفاءات المنصوص عليها في المناهج نفسها،وذلك بغرض استشراف آفاق مرتبطة بمجال هام،هو المجال التعليمي(الديداكتيكي)،لأنّ أيّ تدخل ديداكتيكي يستهدف التأثير على معارف المتعلّم أو إكسابه كفاءات معيّنة،ينبغي أن يحيط بتمثلاته،قصد تكييف كلّ معرفة مع مؤهلاته،وهو ما يعرف بالملاءمة الديداكتيكية(Appropriation didactique).ونقرّ في هذا الصدد بضرورة إدراج النص الحجاجي ضمن الأنشطة القرائية في نهاية المرحلة الابتدائية،ولو اكتفينا ببنيته الدنيا، قصد تطوير كفاءة المتعلّم الحجاجية،وجعله يوظّفها على نحو أفضل في مختلف المواد التعليمية،لما لها من عظيم الفائدة التي تتعدّى حدود مادة اللغة العربية.

الإحالات:

(1) وزارة التربية الوطنية،النشرة الرسمية للتربية الوطنية،القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008،عدد خاص،فيفري 2008،ص:6،7.

(2) القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

(3) المرجع نفسه،المادة 2 من الفصل الأول،الباب الأول.

(4) المرجع نفسه،المادة 5 من الفصل الثاني،الباب الأول.

(5) J.M.Adam, Les textes, Types et prototypes, Nathan, Paris, 1992, p :6

(6) R ;Barthe, Le grain de la voix, éd Seuil, Paris,1981,p :106,107

(7)انظر،

Claudine Garcia-Debanc,Le tri de textes :Modes d'emplois, in, Pratiques,n°62,1989 .

(8) محمد البرهمي :القراءة المنهجية للنصوص ،تنظير وتطبيق، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب،ط:1 ،سنة 2005،ص:81.

(9)مديرية التعليم الأساسي،اللجنة الوطنية للمناهج،مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي،مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد،الجزائر،ديسمبر 2003،ص:27.

(10)مديرية التعليم الأساسي،اللجنة الوطنية للمناهج،مناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية،الجزائر،جانفي 2006،ص: 9 ، 11 ،13.

(11).A.Mougniotte,Eduquer à la démocratie,Ed,Cerf,Paris,p :44

(12) هوالمبرر الذي استند إليه أغلب أعضاء لجنة إعداد المناهج وأضفت المناقشة حوله إلى عدم تناول النص الحجاجي في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

(13) J.Piaget ,Le jugement moral chez l'enfant,Delachaux et Niestlé, Neuchâtel Paris, 1932 .

(14)لايعني هذا بأنّ فيجوتسكي لايقرّ بأهمية بعض أفكار بياجي،بل إن نقده جاء بعد الاعتراف بفضله في الكشف عن الخاصية الكيفية لتفكير الطفل من منظور إيجابي،بعدما كان علم النفس التقليدي يتناوله من منظور سلبي.للتوضيح أكثر،انظر :

ل.س.فيجوتسكي،التفكير واللغة،ترجمة طلعت منصور،المطبعة الفنيّة الحديثة،القاهرة،1975،ص:86.

(15) انظر

L .S.Vygotsky,Les racines génétique du langage et de la pensée, dans, Vygotsky,Articles et écrits publiés sous la direction de B.Shneuwly et J.P,Bronckart,Delachaux et Niestlé,Neuchatel,Paris,1985.

(16).M.Miller«Culture and collective argumentation»In,Argumentation,n°1,1987

D.M.Weiss et J.Sachs,«Persuasive strategies used by preschool children»,In,Discourse processes,n°14,1991. (17)

Antagonism without argument(18)

Controlled improvisation (19)

J .Caron, Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation»In,connaitre et le dire, publié sous la direction de G.Pieraut-Le Bonniec,Mardaga,Bruxelle,1987. (20)

F .François «Dialogue, Discussion et argumentation»In, Pratiques,n°28, 1980,p :89-94 .(21)

Francine Thyrion,L'écrit argumenté, question d'apprentissage, Série pédagogique de l'institut de linguistique de Louvain, Peeters,1997. (22)

.G.Brassart,« Didactique de l'argumentation écrite :approches psycho-cognitives»,In, Argumentation,Vol :10,n°1,p :163-174. (23)

A.Florin«Parler ensemble en maternelle :la maitrise de l'oral, l'initiation à l'écrit»In,Revue française de pédagogie,n°119,1997,p :148-149. (24)

D.Fraysse,«Comment aider l'enfant à catégoriser»In,Revue française de pédagogie,n°90,1990, p :15-22. (25)

Ministère de l'éducation du Québec. Programme de formation de l'école québécoise. 2001:http:/www.meq.gouv.qc/DGF/dp/programme-de-formation/primaire/prform2001h.htm (26)

Claudine Garcia Debanc.« Quand des élèves de CM1 argumentent»,In,Langue francaise,n°112,1996,p :50. (27)

(28)استعملنا في هذا الموضع كلمة "خطابات" وليس "نصوص"،لأنّ مفهومها هو الأقرب إلى السياق الذي نريده ،فاستعمال نمط النص(Type de texte)يعني تحديد النص بمعزل عن شروط إنتاجه،فيكون الحديث عن مظاهر نمطية ثابتة وبنية مجرّدة للخطاب،بينما يقتضي استخدام نمط الخطاب(Type de discours) انطلاق المتكلّم من نمط النص وتكييفه مع المقام التواصلي الذي يوجد فيه،مع إضفاء بصماته عليه،فلا تحظر في إنتاجه خصائص النمط النصي مجتمعة دون تبديل،دون أن يعني ذلك عدم تضمّنه لوحدات لغوية نمطية تقترن بهذا الصنف،انظر: C. Golder, ,Le fonctionnement des discours argumentatifs,Université de poitiers,1996.p : 8 .

C. Golder, ,Le fonctionnement des discours argumentatifs, p :98 . (29)

B. Shneuwly ,Le langage écrit chez l'enfant,Delachaux et Niestlé,Neuchâtel, Paris,1988 (30)

G.Brassart,Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans,le discours argumentatif-étude didactique-,Thèse de doctorat,Université de Strasbourg,1987,p :66. (31)

Francine Thyrion,L'écrit argumenté, question d'apprentissage,p :64.(32)

M. Charolles,«L'analyse des processus : aspect linguistique psychologique et didactique» dans, Pratiques,n° : 49,1986,p : 11. (33)

Francine Thyrion,L'écrit argumenté, question d'apprentissage,p :62. (34)

(35) انظر النموذج المقترح في ص 14 من هذه الدراسة.

Francine Thyrion,L’écrit argumenté, question d’apprentissage,p :118.(36)