

فاعلية الحجة في الحوار التعليمي بين التنظير والإجراء

*The effectiveness of the argument in the educational dialogue
between theoretician and the procedure*

الدكتور: السعيد قاسمي

قسم اللغة والأدب العربي – المركز الجامعي الشهيد سي الحواس – بركة-(الجزائر)
saidgasmi14@yahoo.com

تاريخ النشر: 2021/03/15

تاريخ القبول: 2020/12/21

تاريخ الإيداع: 2020/04/25

يعد الحوار من بين أهم الاستراتيجيات التواصلية التي تضمن التفاهم والتواصل؛ باعتباره استراتيجية مباشرة وفق ما يقتضيه الموقف وخصوصيته، والخطاب التعليمي واحد من هذه المواقف التواصلية التي تعد الحجة أحد أهم ركائزه، باعتباره حوارا تأزريا إقناعيا يساير فيه المعلم متعلميه وفق سياقات تواصلية خاصة. بواسطة يمارس الفعل التعليمي ويحقق هدفه، من أجل توجيه مسارات الفكر وصناعة الرأي. ولمعالجة هذا الموضوع، وجب الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما هي أهم خصوصيات الحوار التعليمي؟
- كيف تساهم الحجة في تحقيق أهدافه؟
- ما الدور المنوط بطرفي هذا الحوار؟

الكلمات المفتاحية: الفاعلية -المعلم – المتعلم -الحوار – الحجة

Dialogue is one of the most important communication strategies that ensure understanding and communication as a direct strategy, as required by the situation and its specificity, and the educational discourse is one of these communicative positions, which is one of the most important pillars of the argument, as a synergistic dialogue in which the teacher follows his teacher in accordance with special communication contexts. By doing so, he practices the educational act and achieves its goal, in order to guide the paths of thought and opinion-making.

To address this issue, the following questions must be answered:

- What are the most important peculiarities of educational dialogue?
- How does the argument contribute to its objectives?
- What is the role of both sides in this dialogue?

Key words: Effectiveness, teacher, student, dialogue, argument

مقدمة

الحوار هو أحد أهم الاستراتيجيات التداولية التي يتحقق من خلالها التوافق والتواصل المباشر، وفق ما يقتضيه الموقف وخصوصيته من أجل تحقيق أغراض معينة. فبواسطته يستطيع الفرد إبداء آرائه والدفاع عنها والاحتجاج لها، قصد إثبات كينونته من جهة، وتحقيق العرض التواصلي من جهة أخرى، كما يقتضي في طبيعته الجوهرية مراسلا ومتلقيا، يكون للمتلقي الاستعداد لتلقي الرسالة انطلاقا من مبدأ التعاون الذي اقترحه قرايس¹، أما المرسل فممنوط به البرهنة وتوجيه الإرادة، من أجل ضمان التواصل بطريقة يسيرة، مستغلا ما يوفره له الموقف من إعجاب وإقناع. وهو الشرط الكفيل بترقية الحوار، من أجل تحقيق مقصد معرفي معين من ناحية وحمل المتلقي على الإقناع من ناحية ثانية، هذا المقصد الذي يكون قد وُضعت له الأطر الاستراتيجية لتوصيله بطريقة ناجحة.

خصوصية الحوار التعليمي:

الخطاب التعليمي واحد من هذه المواقف التواصلية، الذي كان ولا يزال محل اشتغال المختصين في كل زمان ومكان، محاولين في ذلك ضبط آلياته وتحديد طرائق اشتغاله، والذي يعد الحوار المباشر فيه أحد أهم ركائزه، فبواسطته ينجح الفعل التعليمي ويحقق أهدافه، وفق سياقات تواصلية خاصة؛ هذه الخصوصية التي يفرضها المقام التعليمي من جهة والمعرفة المراد استهدافها من جهة أخرى. فهو حوار تآزري يسير فيه المعلم متعلّميّه، وفق الخلفية المعرفية التي يمتلكها عنهم، سواء من حيث قدراتهم العقلية أو مستواهم الفكري، وذلك من أجل أن يصل بهم إلى الكفاءة المخطط لها، هذه الكفاءة التي يراها ضرورة لإرساء قواعد معرفية علمية واعية، وفق استراتيجيات تعليمية خاصة وفي زمن محدد، فبواسطته- الحوار- يقع الانسجام ويتحقق التواصل من أجل المسك بالدلالة الصحيحة، لذلك وجب تسليط الضوء على هذه التقنية المحورية في الخطاب التعليمي، التي بواسطتها تتحقق أسى أهداف التعليمية، ألا وهي عملية التحصيل المعرفي وضبط آليات تطبيقه.

ولمعالجة هذا الموضوع وجب الإجابة على سؤال محوري ألا وهو:

- ما الذي يميز الحوار التعليمي من أجل التحقق الكفاءة المعرفية المستهدفة؟ وما مدى فاعلية الحجة في بلورة ذلك؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال وجب تحديد الدور المنوط بطرفي الحوار التعليمي (المعلم، المتعلم)، مع تسليط الضوء على أهم مقوماته الحجاجية، التي تجعل منه حواراً ناجحاً.

إن استراتيجية الحوار في الخطاب التعليمي هو الأسلوب الأمثل لتحقيق الكفاءات التعليمية المسطرة، التي تسعى إليها المدرسة بكل مقدراتها البشرية وغير البشرية، لأن الخطاب التعليمي كثيراً ما يكون القصد منه هو الوقوف على المقدرات المعرفية التي يمتلكها المتعلم، من أجل تطويرها وتحسّس مواطن الضعف فيها من أجل تصحيحها. فهو - الحوار التعليمي - الكفيل بتعطيل العادات المعرفية الخاطئة التي ألفها المتعلم، وفسح المجال واسعاً أمام تساؤلات منطقية واعية تعمل على تصحيح تلك المفاهيم وتصويبها، من أجل صناعة الرأي وبلورة شخصية الفرد التي يسعى المجتمع إلى تكوينها، من هذا المنطلق تتضح أهمية الحوار بالنسبة للمتعلم، فهو: "لا يسمح له فقط بإدراك المعايير التي تتحكم في تجربة العالم لديه، فيدرك من ثم شيئاً من ذاته، لم يكن على وعي به من قبل، بل ويمنحه الفرصة لتجاوزها أيضاً في اتجاه تجربة جديدة لم يكن بإمكانه أن يحياها لو ظلت أفكاره المسبقة هي التي توجه فهمه"²، كما يؤكد طه عبد الرحمن أن الحوار هو بالدرجة الأولى معرفة المتحاور لذاته من خلال تفاعله مع الآخرين حيث يقول: "الحوار الذي أدخل فيه مع الآخرين، والذي يعطيني فرصة لتقوية الاستدلال وتنميته، هو في جوهره، ممارسة لمعرفة الذات نفسها؛ فحواري مع الآخرين هو حوار لمعرفة الذات"³، مما يؤكد لنا أن الحوار التعليمي لا يشكل فقط شكلاً من أشكال التخاطب اليومي فحسب، بل يتعداه إلى وقوف الذات المتعلمة عند حدود المعرفة التي تمتلكها، والبحث على موقع آمن في العملية الحوارية، من أجل الاندماج ومواصلة الحوار من جهة، كما تمكنها في الوقت نفسه من اختبار المعارف المحصّلة سابقاً، وتضعها عند حدودها من جهة أخرى، إضافة إلى كونها تشجع على الكسب المعرفي وترقية الملكة الفكرية باختبارها.

إن المعلم باعتباره الطرف الفاعل في العملية التربوية، وأحد أهم أقطاب الحوار التعليمي، لذلك فمن الضروري أن يكون له متزج البرهنة وتوجيه الإرادة، مستغلا ما يوفره له الموقف التعليمي من آليات حوارية مقنعة. هذه الشروط كفيلة بصناعة الرأي وتوجيه مسارات الفكر من أجل تحقيق مقصد معين، وُضع من أجله الخطاب التعليمي منذ البداية، لذلك وجب ضبط الأطر الحوارية وفق استراتيجية واعية لتمكين المتعلم من المعرفة المستهدفة، كل ذلك يدخل ضمن دائرة مسؤوليات المعلم تجاه متعلميه، نتيجة ما يربط بينهما من وشائج معرفية وأخلاقية.

مادامت الرسالة بهذه المسؤولية موجهة من قبل المعلم باعتباره المالك للمعرفة، فإنه يتحمل أخلاقيا مسؤوليتها الدلالية، فالمعنى متصل بمقاصده، كما " أن المتفهم للخطاب لا يستطيع الانفلات من هيمنة المتكلم واستحضاره في ذهنه، وهو يحاول فهم كلامه، لأنه يسأل نفسه حينها: ماذا يريد المتكلم أن يقول؟ وهو إن لم يعرف المتكلم بحسب أحواله من قصده وإرادته واعتقاده، وغير ذلك من الأمور الراجعة إليه حقيقة أو تقديرا"⁴، معنى ذلك أن المتلقي- المتعلم- وهو أمام معلمه، لا يملك إلا أن يحتاج من أجل أن يقتنع بالمعرفة التي يتلقاها، ويسعى لإرساء قواعدها والوصول إلى حقيقتها.

مادام الأمر متعلقا بحوار خاص، ينتمي إلى مجال معرفي خاص- وهو الخطاب التعليمي- وانطلاقا من هذا المفهوم ذات السمات الخاصة التي تقتضي التركيز على " استعمال نسبة هامة من المسانيد المتعلقة بـ "الأنا" ... لتمشي الحوار الشفوي المتجه تحديدا نحو المكتسبات السابقة ... لدى التلميذ عبر إثارة استدلالات حجاجية خارج عملية أي حكم... وهذا يوافق آفاق الدعم التي طورها علماء نفس بيداغوجيون"⁵، لأن ذلك من شأنه أن يصل إلى مستوى الإقناع في المقام الأول، ثم البحث عن الوسائل التعبيرية الكفيلة بتحقيق أغراضه، وحتى يتحقق ذلك وجب مراعاة قدرات المتعلم المعرفية وكذا النفسية قصد التأثير عليه، وتحقيق الفعل التعليمي، وهو ما يقول به كل المختصون، وفق ما يؤكد القول السابق.

إن المتعلم من جهته يتعرض بالضرورة لمحاولات إقناعية عديدة في حياته المدرسية، بشتى الوسائط وفي مختلف المواضيع الحوارية، فيحاول في خضم ذلك البحث عن الدلالات الصحيحة لما يسمع، قصد تشكيل وعي يعينه على الاندماج والمشاركة، مستعينا بكل الوسائل المتاحة من أجل ضبط مسارات التأويل، للوصول إلى عملية الاقتناع. هذا التأويل الذي يتميز بـ "إعادة تقييم المعلومات التي يتوفر عليها الإنسان من قبل، إذ يمكن تغييرها بتعديل أو تأكيد ما

كان يعتقد الإنسان⁶ وهو أسعى ما يتوخاه المعلم من خلال خطابه الميثوث في الحوار، لأن حقيقة التواصل هي السعي للوصول إلى " ما يقضي ببث الأخبار من نقطة ما إلى نقطة أخرى ويكون نقل الخبر بواسطة رسالة مسننة لها شكل معين"⁷؛ بمعنى أن الخطاب الناجح هو ذلك الخطاب الواعي الذي يحمل رسالة ذات أهداف معينة ومحددة مسبقا. ويحمل المتلقي من مستوى معرفي معين إلى مستوى أعلى، مما يجعل المتعلم يشعر " بأن ما يتعلمه له معنى ووظيفة حقيقية يشعر بها في حياته اليومية"⁸. والمتعلم في هذه الحالة ينتظر من معلمه "المساعدة والتفهم والتعاطف على المستوى السلوكي فما لم تتجسد مثل هذه الخصائص في سلوك تعليمي لن تؤدي إلى إحداث تغيير في العلاقات الصفية والتفاعل الصفية"⁹، لأن أساس نجاح الحوار التعليمي وتحقيق أهدافه، يتوقف على المساعدة التي يوفرها المعلم، من أجل ترقية الملكة المعرفية لمتعلميه.

إن أساليب تلقي المعرفة أنواع كثيرة ومتنوعة والحوار المباشر واحد من أهمها، يأتي به المعلم قصد التواصل مع متعلميه من ناحية، وتحقيق فعل الإقناع لأكبر شريحة من ناحية أخرى؛ من أجل التغيير الإيجابي، سواء على مستوى الأفكار والقناعات، أو على مستوى السلوك والممارسات، مستعينا في ذلك بشتى الرموز اللغوية وغير اللغوية المتاحة؛ التي تجعل المتعلم يأنس لما يسمع ليندمج في العملية الحوارية من جهة، ويحقق الحوار أغراضه من جهة أخرى. وحتى يتسنى له ذلك وجب على المعلم البحث عن أسير الطرق وأقربها إلى ذهن المتعلم، للوصول إلى حاجاته المعرفية بالدرجة الأولى، مستعينا في ذلك بشتى الأساليب والصيغ التعبيرية من أجل التأثير والإقناع.

إن الحديث عن استراتيجية الحوار في العملية التعليمية، لا يمكن لنا أن نغفل معها بالتوازي مبدأ التأويل الصحيح، الذي يعد من بين أهم الركائز الضرورية، التي تجعل منه حوارا جادا وطريقا للوصول إلى المعرفة الصحيحة. التي يتحقق من خلالها الهدف من العملية التعليمية ككل. حيث ينتقل من خلاله المتعلم من الشكل اللغوي الرمزي المضطرب، المتمثل في مضمون اللغة التخاطبية الجديدة بالنسبة له داخل الصف الدراسي أولا، إلى ما تؤول إليه من دلالات متكاملة الأبعاد وقابلة للتطبيق ثانيا. وفق ما تتيحه له السياقات اللغوية بمختلف أشكالها وتمظهراتها من جهة، وتماشيا وقدراته التأويلية ومكتسباته القبلية من جهة أخرى، هذا التأويل الذي يعد العتبة الأولى لعملية التحصيل المعرفي الجاد. من خلاله يتدرج المتعلم ليصل إلى عملية الإدراك التي تعني في الأصل " معرفة قائمة على سلسلة من الافتراضات التي تستند إلى معرفة سابقة من أجل إنتاج معرفة أخرى، دون أن يعي ذلك. إن هذه المعرفة الجديدة هي

بالضرورة معرفة صحيحة¹⁰. هذه العملية من شأنها أن تساهم في النضج العقلي، الذي هو هدف العملية التعليمية. فالعقل "ملكة منظمة، تتوزع بين نقد العقل الخالص¹¹، ونقد العقل العملي¹²، ثم نقد ملكة الحكم^{13،14}، بمعنى أن العقل البشري هو الكفيل الوحيد لنقد الأشياء والحكم عليها بالإيجاب أو السلب، وفق المقدرات الخاصة التي يتميز بها كل فرد عن غيره من الأفراد. لأن " الإدراك ليس بدوره إلا حصيلة جد معقدة للذكاء العملي¹⁵، وأن تربية الحواس يجب إذن تحقيقها ضمن التنشيط الكلي للذكاء¹⁶؛ معنى ذلك أن الإدراك هو محصلة لمجموعة من العمليات التأويلية، التي تؤطر عمل الفرد، وذلك من أجل تكوين وتنشيط ملكة الذكاء، هذه الملكة التي تؤهل صاحبها إلى حسن تجسيد المعرفة. فكلتا هاتين العمليتين العقليتين-التأويل، الإدراك-هي نواتج للحوار بصفة عامة، والحوار التعليمي بصفة خاصة، واحد من هذه الحوارات الذي يملك من المقومات العلمية الواعية التي تساعد على تكوين متعلم ذكي، يحسن التصرف في مختلف المواقف التواصلية، بأقل جهد وفي أسرع وقت ممكن.

لا يتأتى للمتعلم ذلك إلا إذا سايه معلمه فيما يملك وما يجب أن يملك، لأن الوقوف على المعنى الحقيقي من طرف المتعلم، يكون من خلال التوجيه المستمر للحوار من طرف معلمه، وعملية الانتقاء الواعية التي يقوم بها المتعلم لمختلف الدلالات التي يتضمنها الحوار، هي الكفيلة الوحيدة لمواصلة الحوار وتحقيق المعرفة. لأن " احترام الراشد من طرف الطفل كثيرا ما تؤدي إلى تدعيم مركزية الأنا عند الطفل بدل تصحيحها، وذلك بالاستعاضة عن الاعتقاد الشخصي بالاعتقاد المستمد من السلطة بدون زيادة، أي بدون ذلك التفكير وذلك النقاش النقدي اللذين يؤسسان للعقل، واللذين لا يمكن تنميتها إلا من خلال التعاون والتبادل الحقيقي¹⁷.

إن اللغة المنطوقة بمختلف مظهراتها تعتبر الوسيلة الأولى والمباشرة للاتصال الشفوي بين المعلم ومتعلميه، وهي "الطريقة التي تنتقل المعرفة والأفكار بواسطتها، من شخص إلى شخص آخر. بقصد التفاعل والتأثير المعرفي أو الوجداني في هذا الشخص أو باختباره بشيء، أو تبادل المعلومات والأفكار معه أو إقناعه"¹⁸، كما تعد الوقود الرئيس للحوار المباشر بشكل عام مهما كان نوعه واختلف مقامه، بما في ذلك الحوار التعليمي، بحكم ما تحمله هذه اللغة من متضمنات قولية، تساهم في زرع الثقة بين المتحاورين وإقناعهم على مواصلة الحوار من جهة، والاقترناع بما يسمعون من أجل تبني تلك الأفكار والدفاع عنها من جهة أخرى، ولا يتحقق ذلك إلا بواسطة اللغة باعتبارها " أداة تُسَخَّر لتحقيق التواصل داخل المجتمعات البشرية. من هذا المنظور تعد العبارات، مفردة كانت أم جملاً، وسائل تُستخدم لتأدية أغراض تواصلية

معينة"19، مما يوفر لطرفي الحوار أرضية للتواصل الهادف، لما تحمله هذه اللغة من رموز ودلالات. كما تساعد على جذب انتباه المتعلم ووضعه في صلب العملية الحوارية، وحثه بطريقة غير مباشرة على المشاركة الفعلية والفعالة في المنتج الحواري، الذي يرغب المعلم في تشكيله. كما يعمل المعلم على توجيه هذا الحوار بلغة هادفة وفق آليات بيداغوجية يراها مناسبة، من أجل الوصول إلى الكفاءة المعرفية المراد تحقيقها؛ لأنه حوار يقتضي مراعاة المتعلم، باعتباره مشاركاً فاعلاً إما سائلاً أو مجيباً أو متلقياً، وليس مستمعاً محايداً.

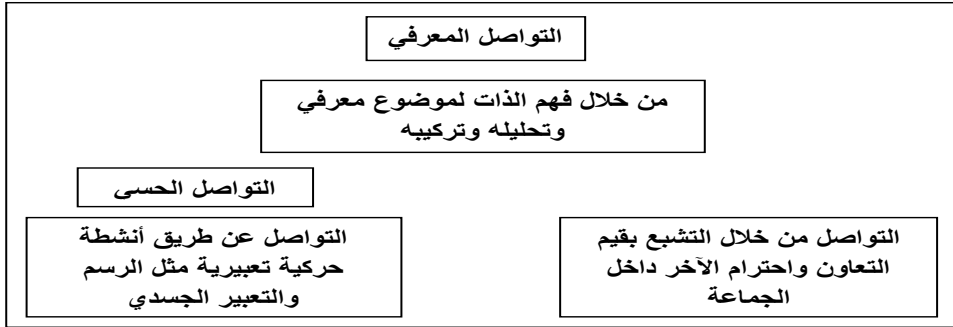
إن الحوار التعليمي المحمّل بمختلف التراكيب اللغوية التي قصدها المعلم، كفيل بإرساء أفكار يجهلها المتعلم أو يحمل حولها تساؤلات؛ لأنه حين يستقبل الخطاب تتفاعل أفكاره من أجل الوصول إلى الحقيقة المستهدفة من الحوار. ففي خضم هذا التفاعل، يصحح المتعلم وبطريقة ضمنية ما كان يحمله من حقائق معرفية خاطئة، ويعزز ما كان يعرفه. وقد يأخذ هذا الحوار أشكالاً لغوية متعددة، من أسئلة واضحة تستوجب إجابات محددة، لا تقبل الشك أو التأويل من جهة، كما أنها لا تفتح هامشاً لفرضيات أخرى لا يتوخاها المعلم من تدخلات متعلميه من جهة أخرى، لذلك يجب أن تحمل هذه اللغة مضامين تعبيرية واضحة لا تثير تساؤلاً. كما يمكن أن تتضمن أسئلة مفتوحة تستدعي إجابات متعددة، يتمتع فيها المتعلم بهامش من الحرية التعبيرية والتأويل الشخصي المسيّج بكفاءاته المعرفية السابقة، مما يضمن حضوره في أكثر مفاصل الحوار، من أجل البحث عن الحقيقة المعرفية الغائبة، بمساعدة كل أطراف العملية الحوارية. سواء أكان معلماً أو بقية المتعلمين، من خلال مشاركتهم الإيجابية في العملية ككل.

كما يمكن للحوار التعليمي أن يكون صامتاً في بعض المواقف التعليمية؛ بمعنى أن يكون من طرف واحد (المعلم) ولا يستوجب مشاركة المتعلم في الوقت نفسه؛ وذلك لخصوصية الحوار، وما يحمله من أفكار في شكل تساؤلات – خاصة في الفئات التعليمية المبتدئة-؛ كالبحث في بعض المعتقدات الدينية والنصوص القرآنية والمسلمات التي يجب التصديق بها دون مناقشتها، مما يفتح آفاق واسعة للتفكير واستدعاء المكتسبات القبلية من ناحية، ومساعدة المعلم من خلال توجيه الحوار، من أجل الوصول إلى التأويل الصحيح من ناحية أخرى، كما قد يحمل المضمون الحوارى إجابات ضمنية أيضاً، يستغلها المتعلم في نهاية الحصة البيداغوجية من أجل الاستفسار أو إبداء الرأي²⁰.

لنجاح الحوار لا يكفي فقط الاستعداد الذهني للعملية الحوارية، بل يتعداه إلى وجوب اختيار نمط لغوي مقصود وفق ما يقتضيه الموقف التواصلية أي إن الحوار "يفيد نمطا من الفعل اللغوي (وليس فاعلية ذهنية سيكولوجية كما في الاستنتاج) بمقتضى إنجازه أن يعتمد المتكلم إلى إنتاج ملفوظ معين، بحيث يكون هذا المتكلم ك وهو يتلفظ بهذا الملفوظ م يحيل في الآن نفسه على واقعة محددة س يعرضها باعتبارها منطلقا للقيام باستنباط يؤدي إلى التلفظ بـ م"²¹، وهذا يعني بشكل أو بآخر أن التواصل يتم في سياق يفرض على صاحبه نمطا حواريا معينا، يكون واضح المعالم ومحدد الأهداف، يتشكل من لغة ذات مضمون محدد، خاصة في الخطاب التعليمي باعتباره خطابا تحدّد أهدافه وطريقة اشتغاله سلفا، لأن النص "يحدد بكيفية مسبقة سيرورات تلقيه الممكنة ويراقب كل واحدة منها بفضل قدرات التأثير التي تحركها بنياته الداخلية، وبعبارة أخرى فإن النص هو الذي يتحكم في كل سيرورات القراءة"²²، مما يستوجب حسن اختيار المضمون النصي الحواري، الذي يجب فيه مراعاة جميع قدرات المتعلم الذاتية خاصة المعرفية منها.

كما يتميز هذا النوع من الحوار، بالدقة في الطرح وخصوصية في المحتوى، تبلوره طريقة تشكله الواعية، وغرض ممارسته التي تهدف إلى تحقيق المعرفة: بمعنى أن المعلم مطالب وفق الأهداف المسطرة سلفا بإنتاج خطاب مقصود، يهدف من ورائه إلى استثارة دافعية المتعلم في مجال معرفي محدد، لإنتاج خطاب مقصود لغرض تواصلية معين، لأن الفهم والتأويل عند المتعلم "لا يمكنهما أن يستقلا عن أفق النص ولا عن أفق المؤول، بل ينصهران معا لكي يضمّان تجربة المعنى توازنهما"²³، مما يساعد المعلم على توجيه الحوار، من أجل تحقيق أهدافه البيداغوجية المسطرة. كما يساعد الحوار على "إكساب الطلبة اتجاهات ايجابية نحو المعلم ونحو المادة الدراسية، بل ونحو زملائهم، حيث ينمي لديهم مهارات الاستماع والتعبير والمناقشة، وذلك بما يوفره المعلم لطلّبه من أمن وعدالة"²⁴؛ معنى ذلك أن الحوار يجعل المتعلم ايجابيا داخل القسم، سواء مع معلمه من خلال مشاركته في العملية الحوارية، أو مع زملائه من خلال التعاون وتبادل الأفكار.

كل ذلك لا يمكن له أن يتحقق إلا من خلال الانسجام والتناغم الذي يُخلَق بين الذات المتعلمة والمعرفة المستهدفة، وذلك من خلال التواصل المتعدد الاتجاهات الذي من شأنه إثراء العملية الحوارية، من أجل حوار مثمر بين المتعلم والمعلم المرتكز على: التواصل الوجداني، والمعرفي، والتواصل الحس حركي، كما هو مبين في الشكل الآتي:²⁵



معنى ذلك أن الحوار التعليمي -خاصة في الفئات الدنيا-، هو تواصل ذو ثلاثة أبعاد (وجداني-معرفي-حس حركي) من أجل تحقيق الانسجام الكي في العملية الحوارية، مما يخلق بين طرفي العملية التعليمية داخل القسم روح جماعية، تجعلهم يتعاونون في التنقيب عن المعرفة وتحصيلها. كما أن هذه الاستراتيجية-الحوار التعليمي-، يساعد على تحقيق جملة من الفوائد أهمها "أنه يحفز المتعلمين، ويرفع من اهتماماتهم، ويساعدهم على إدراك العلاقات الجديدة، واستخراج المفاهيم والتعميمات"²⁶، بمعنى أنه يعمل على خلخلة البنية المعرفية للمتعلم، مما يجعله يراجع معرفته ويعيد بناء تعلماته؛ باعتباره آلية يتفاعل بواسطتها، ويتموضع ضمن سلسلة حوارية تعليمية تعلمية، وهو ما يؤهله لإصدار الأحكام عن معرفة ودراية، يتبين من خلالها أنه حصل كفاءة الحصة البيداغوجية المخطط لها سلفاً.

خصوصية الحجة في الحوار التعليمي

تعد الحجة أحد أهم مقومات الحوار التعليمي ووسائله الواعية، التي تساهم في عملية الإقناع والاستئناس والدعوة الضمنية للحوار، فهي أداة لمناقشة الأفكار في كل أنواع الخطابات، سواء على مستوى الفكر والقناعات أو على مستوى التجسيد والممارسات، كما أنها السبيل الأمثل للعقل والمنطق؛ فهي التي من شأنها أن تقيم قواعد ومبادئ توافقية، تساهم في بناء متوازن للفرد بشقيه النفسي والعقلي، باعتبار "العقل يعمل عادة في التحري عن العلل وتحديد الأساليب، وهي إحدى طرق الاحتجاج المؤدية إلى الإقناع"²⁷؛ فالحجة هي الدليل الواعي على معرفة مسبقة لعواقب الأمور، ونظرة ثاقبة لمحصلات النتائج، لأن "مقصدية المتكلم تعني في جميع الأحوال أن المتكلم يملك زمام التحديد القبلي المراد تبليغه للقارئ"²⁸، أي إن المتكلم على دراية مسبقة بنواتج الحوار، وما يمكن أن يترتب عنه من سلوكات، ومن ثمة فهو ملزم بخطاب العقل بالدرجة الأولى قبل القلب. في كل أنواع الخطابات، مما يستوجب على

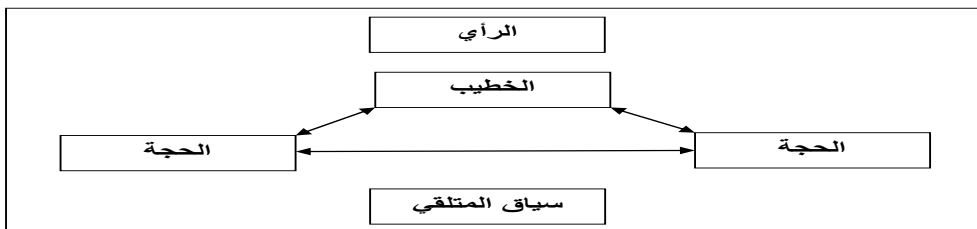
الخطيب الإتيان بالأدلة والحجج والبراهين المناسبة للموقف الكلامي المناسب، والتي ينبغي أن تكون منتقاة بعناية كبيرة، لكي تُمكن المخاطب من أسر عقل المتلقي قبل قلبه، وتحقيق فعل الإقناع الذي من شأنه أن يحمل المتلقي إلى الاقتناع بما يسمع، فتتشكل لديه قواعد تفكير واعية، تجعله مقتنعا بأفكاره ويدافع عنها، لأنه "لابد أن يؤدي تبادل الأدلة والحجج إلى تفكير في سبل الربط بين الأحكام ليوصل التدليل إلى الغرض المتوخى، وإلى فحص مدى مناسبة الأدلة المقدمة من قبل المتحاورين للدعاوي المقررة"²⁹؛ بمعنى أن تبادل الحجج والبراهين بين المتحاورين من شأنه أن يجعل طرفي الحوار على ثقة بموضوع الحوار، مما يشجعهم على مواصلته، كما أن العقل هو محل المعرفة والمسؤول على تطبيقها لأنه "مناط التكاليف وعليه المعول في فهم الشريعة وتطبيقها، وإذا ما اختل العقل، سقطت التكاليف"³⁰. ولنا في القرآن الكريم أمثلة كثيرة التي يسعى من خلالها، وبالدرجة الأولى إلى إرساء قواعد معرفية واعية لا تقبل الشك، من ذلك قول الله تعالى في سورة النساء {أُولَئِكَ الَّذِينَ يَعْلَمُ اللَّهُ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ وَعِظْهُمْ وَقُلْ لَهُمْ فِي أَنْفُسِهِمْ قَوْلًا بَلِيغًا} النساء: 63، من خلال هذه الآية، يتبين لنا دعوة الله تعالى للرسول صلى الله عليه وسلم وحثه على مخاطبة أولئك الذين في قلوبهم مرض والاحتجاج لهم، قصد إقناعهم بالعدول عما هم عليه من شك وريب وكفر، ولا يمكن لكل هذا أن يتحقق إلا بتقديم حجج دامغة لا تقبل التأويل، تجعلهم يقلعون عما هم عليه من جهة، وإتباع أوامر الله عز وجل والانتفاء بنواهي من جهة أخرى.

تعد الاستراتيجية الحجاجية المعتمد على الدليل والبرهان لتبرير شرعية المعرفة الصفية، من أهم المقومات الخطابية المساعدة على تثمين آليات الحوار التعليمي، وجعله حوارا مثمرا. وتعد اللغة حجة في حد ذاتها باعتبارها الوسيلة الأساسية في تحقيق عملية التواصل، فهي تُسترسَل وفق آلية منطقية يقبلها العقل في نظامها الملفوظي، والمرتبة ترتيبا منطقيا، يؤهلها لأن تكون ملفوظا حجاجيا ضمنيا بترابعية لغوية معينة، يُراعى فيها كفاءة المتلقي اللغوية من جهة، والهدف من الخطاب التعليمي ككل من جهة ثانية، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر الحوار الذي ينشئ بين المعلم والمتعلم لشرح درس في القراءة في مستوى تعليمي معين لا يمكن له إلا أن يكون باللغة المتفق عليها من قبل المنظومة الاجتماعية. معنى ذلك أن "اللغة حجاجية في ذاتها أي أنها لا تحمل فقط معلومات وتعبيرا، ولكن تحتوي في نفسها وبصرف النظر عن استعمالها في السياق على عناصر حجاجية بحتة... تسمح بمتابعة الملفوظ، بملفوظات معينة وتمنع المتابعة بملفوظات أخرى؛ أي أنها ترجح اتجاها من النتائج وتمنع آخر"³¹؛ مما يعني أن اللغة المرتبة ترتيبا منطقيا، والتي تسعى لتحقيق غرض تواصل معين، بمستوى لغوي محدد وبتركيب معين، يتمكن المعلم من خلاله ملازمة حاجيات المتعلم المعرفية، ما يجعله -المتعلم- ينخرط

بصورة تلقائية في عملية الحوار، محاولاً في ذلك المشاركة بإيجابية من أجل الوصول بالحوار إلى منتهاه.

إذا كان الحوار المدرسي في ظاهره تواصل وتفاهم، فهو في باطنه حجة وإقناع. يعتمد المعلم بواسطته التأثير في المتعلم، إما لدعم موقف علمي جاء به، أو تغيير رأي خاطئ سائد وتبني آخر جديد وصحيح، لأن تسلسل الدروس في مختلف المراحل التعليمية في شكل محاور مترابطة يفرض على المعلم مراجعة المعارف السابقة قصد بناء معرفة جديدة أكثر تعقيداً ومن خلال المعلومات التي تُقدّم أثناء الحوار فهي حجة ضمنية تجعل المتعلم يراجع ما تم تحصيله، وما يُميز هذا النوع من الحوار هو تطوره وتراتبته، التي لا تقبل التجزئة في بنية نصية واحدة، فهو خطاب حوار منظم بطريقة تسمح لطرفيه التحكم في تطوره وتحديد أبعاده وشكله وأهدافه مسبقاً، يتفاوض طرفيه (المعلم والمتعلم) ضمن مجال تعليمي محدد نسبياً، يستوجب منهما التقيد بمضمونه، من أجل السماح بتوجيهه إلى الغاية المقصودة والهدف المحدد له، ولا يخلو هذا التوجيه من دليل وحجة، هذه الحجة التي ينبغي أن تكون "طريقة عرضها وتقديمها، تستهدف التأثير في السامع، فيكون بذلك الخطاب ناجعاً فعالاً... إذ يجب ألا يهمل طبيعة السامع (أو المتقبل) المستهدف"³².

كما يجب أن يتميز هذا النوع من الحوار بالحجة المقنعة، لا أن يتسلط المعلم وينفرد برأيه ويفرضه على المتعلم لأن "ما ينبغي مراعاته في الحجاج أول الأمر، ليس إبراز المتكلمين لذواتهم، ولكن أن يشاطر الآخرين أفكارهم"³³؛ معنى ذلك أن من بين أهم الركائز التي تجعل من الحجاج استراتيجية لغوية ناجحة في تحقيق عملية الإقناع والتواصل، هو العمل على جعل المتلقي يشارك أفكار المرسل من خلال البحث على آليات تتناسب وقدراته بمختلف أنواعها، لا أن يستبد المرسل برأيه ويفرض أفكاره. فعلى سبيل المثال إذا أراد المعلم أن يقنع المتعلم في مسألة عقائدية - وحدانية الله مثلاً- فمن الأولى أن يقدم حجته من القرآن الكريم، قال تعالى: {قل هو الله أحد} الإخلاص 01، فهذه الآية حجة مقنعة من شأنها أن تحمل المتعلم على الاقتناع والتسليم مباشرة دون نقاش في مضمون هذه الآية. وفيما يلي مخطط يوضح سياق



كما ينبغي أن تكون الحجة حاضرة في كل مفاصل الخطاب التعليمي، خاصة في الوقت الراهن باعتباره زمن الحجة بامتياز، ناهيك عن وجوب حضورها خاصة في مرحلة التعليم الثانوية، باعتبارها مرحلة تعليمية حرجية تكون الحجة أكثر الأساليب إقناعاً، مقارنة بسن متعلميها، والتي تكون أكثر من غيرها. من خلال البحث عن الصيغ اللغوية الإقناعية. كما تعتبر الحجة أهم المقومات اللغوية التي تضمن استمرارية الحوار التعليمي؛ لأنها تساهم بشكل فعال في تكوين الوعي الفردي والجماعي، مما يجعلهم - أي المتعلمين - يشاركون فيه بشكل فعال باعتبارهم أحد أهم الأطراف الفاعلة من جهة، وكذا سعيهم إلى تلقي معرفة رصينة المبني والمعنى من جهة أخرى، فبمشاركتهم في بلورة الحجة وفهم مضمونها، يضمن المعلم استمرارية الحوار مما يكسبهم ثقة في معلمهم، وفي المعرفة التي يتلقونها، لأن "التدريب على الحجج لا يقل أهمية عن تحليل النص الحجائي في تكوين الوعي الحجائي لدى التلميذ. إذ أن قدرته على فهم الحجج، تتماشى وقدرته على إنتاج الحجج"³⁵. ويكون ذلك أكثر حضوراً في المواد العلمية كالرياضيات مثلاً التي تحتاج دائماً إلى البرهان والدليل. وهذا يعني أن المتعلم الذي يحسن التعامل مع الحجة فهماً وممارسةً، أثناء التبادل الكلامي بينه وبين معلمه وزملائه، ستتشكل عنده بالضرورة ملكة حجائية، تؤهله مع مرور الوقت بأن يدافع عن آرائه بعلمية، وذلك باختيار الحجة المناسبة، للموقف المناسب وفي الوقت المناسب أيضاً.

هذا ما يؤهل المنظومة التربوية إلى تحقيق أهدافها من خلال تكوين فرد بشخصية علمية واعية. لا تقبل المعرفة الساذجة أو الجاهزة، إلا من خلال النقد العلمي البناء. الذي يجعل من المتعلم فرداً إيجابياً يقبل ما يتلقاه بوعي أو يرفض عن بصيرة³⁶، كما تُمكن الصيغ الحجائية المعتمدة في الحوار التعليمي المتعلم من صناعة الرأي وتوجيه الذات، انطلاقاً من الزاد المعرفي المبني أساساً على الحجة والتفكير الناقد.

من المسلم به في الخطاب التعليمي، وجود بعض الصيغ الحجائية التي تحمل في ظاهرها مغالطة المتلقي في إدراك المعنى الحقيقي المنتظر من الكلام، قصد إثارة انتباهه وإخضاعه لعملية التقييم الذاتي، وهذا النوع من الحجة "هو شكل من أشكال الإقناع لأنه يقوم على خطأ منطقي له دلالة من حيث أنه طُعْم يوظفه المتكلم بُغية تحقيق غاية ما"³⁷ فالمعلم مثلاً أثناء مراجعته للفعل المضارع المنصوب بإحدى أدوات النصب يمكنه أن يقدم معلومة خاطئة مفادها أن الفعل المضارع يكون دائماً مرفوعاً، وهذا من شأنه أن يجبر المتعلم

على مراجعة معارفه السابقة وتصحيح ما جاء من خطأ في خطاب معلمه، وذلك تأكيداً لما جاء به المختصون الذين ينصحون بضرورة الاعتماد على مثل هذا النوع من الحجة في العملية التعليمية، خاصة إذا كانت الحجة تحاول تفنيد ما تم تحصيله في الدروس السابقة من معرفة، لأنها ستجعل المتعلم يراجع مكتسباته القبلية ويتأكد من صحتها، وذلك من خلال ممارسة عملية التقييم الذاتي، في اللحظة نفسها التي يحتج فيها أحد أطراف الحوار سواء أكانت هذه الحجة صادرة من معلم أو متعلم آخر. أي إن المتعلم في هذه الحالة يقوم بتغذية راجعة ذاتية، تؤهله بأن يختبر معلوماته السابقة، ويعزز سلامة مضمونها بعد اكتشافه لخطأ الحجة المستعملة. وهو ما يُعرف في المجال التعليمي ببيداغوجيا الخطأ. فهو - أي الخطأ- "مؤشر للتعلم كما هو مبين في الأعمال التي قام بها تارديف في تحليله للتعليم الاستراتيجي وإسهامات علم النفس المعرفي وبالتالي فإنه بفضل الخطأ يتمكن الأستاذ من بناء المعرفة التي تؤهله لمساعدة المتعلم، ويكشف ضرورة اقتراح استراتيجيات جديدة لمساعدته"³⁸، هذا ما يؤكد أن هذا النوع من الحجج هو أسلوب بيداغوجي ناجح، ومحك حقيقي للمعرفة المحصلة.

بمثل هذا النوع من الحجة يتمكن المعلم من قياس مدى تمكن المتعلم من المعارف السابقة، من خلال دعوته لاختبارها عن طريق التغليف، سواء بطرح سؤال اختباري مغلوطة، أو إعطاء معرفة مجانية للحقيقة العلمية، فيوضع المتعلم من خلالها في حيرة. مما يجعله يقع في اضطراب معرفي، يحتم عليه استدعاء مكتسباته القبلية محل الثقة، من أجل تجاوز تلك المعضلة المعرفية التي وُضع فيها وهكذا، فبعد مخابرته لمعارفه السابقة يتحدد مستواه المعرفي، إما بتصحيح الخطأ أو بالتوجيه أو التعزيز من طرف المعلم، فتصبح هذه المعرفة الجديدة محل ثقة، يستدعيها متى ما أرادها في مختلف المواقف التواصلية، كما "تزيد مهاراته في استخدام أدوات فوق معرفية"³⁹ متوسطة للتعلم فتزيد ثقته واحترامه لنفسه وتقديرها، وتسهّل تعلم بنية المعرفة وعمليات تكوينها"⁴⁰، كما تمكن مثل هذه الاستراتيجية - بيداغوجيا الخطأ- المتعلم من تكوين شخصية متوازنة، تساعد على كسب معرفة إدماجية، يستطيع من خلالها تجاوز مختلف المواقف التي تعترضه علمية كانت أو اجتماعية، فيصبح بواسطتها عنصراً إيجابياً مع نفسه من جهة، وداخل الجماعة التي يعيش فيها من جهة أخرى.

أن مثل هذا النوع من الحجة يحفز المتعلم كي ينتبه أكثر لما سيأتي في الحوار، ويتحرى الصادق منه. - كما هو في المثال المقدم سابقاً (الفعل المضارع المنصوب)- ويعمل على أن يكون متميزاً بين زملائه، من خلال مراقبة فصول الحوار عله يكتشف مغالطة حجاجية أخرى تجعله يعتز برصيده المعرفي من جهة، ويثبت تمكّنه من المعارف السابقة أمام معلمه وزملائه من جهة

أخرى، ما يجعله يحظى بالثناء والشكر من طرفهم، وهذا الموقف يجعله محبا للمادة ومثابرا في تحصيل مضامينها، كما يعد ذلك بالنسبة له بمثابة ختم ثقة، يؤهله بأن يعتز بما يملك من معارف، وقد بين كثيرا من الدارسين المحدثين بأن "الأشكال المغالطية يمكن أن تستعمل استعمالا صحيحا، أي أن التمييز بين الحجج الحقيقي والمغالطي، يعتمد بدرجة كبيرة على عوامل تتجاوز الشكل اللغوي أو حتى الشكل المنطقي. وتتوقف على خبرة المتلقي وقدرته على فهم سياق الحجج العام وخلفياته"⁴¹.

تساهم الحجة في تقويم المعرفة المستهدفة وتصحيح مساراتها، لكي تكون ركيزة معرفية متينة، تجعل المتعلم يثق فيها ويستغلها متى ما أرادها لأن "عملية التقويم عملية موضوعية تعتمد في أحكامها على الدليل والبرهان"⁴²، ويتمثل ذلك على سبيل المثال في التقويم الختامي(النهائي) الذي يجريه المعلم لمتعلميه في نهاية كل حصة بيداغوجية، من أجل قياس مدى نجاح مضمون هذه الحصة. وما الحجة إلا واحدة من أقوى الصيغ اللغوية التي تقدم الدليل والبرهان على صحة المعلومة وعلميتها. كما يعد التكرار أحد أهم أشكال الحجج في الخطاب التعليمي، لما يتميز به من ثقة في الطرح وتأكيد على صحة المعلومة، خاصة في الفئات التعليمية المبتدئة، حيث "يأخذ التكرار قيمته الحجاجية من حيث إن المتكلم يستخدمه حين يرغب تثبيت الحكم في نفس المخاطب وتقريره في قلبه"⁴³. ويكون ذلك مثلا في حمل المتعلم على القراءة المتكررة لقاعدة معرفية معينة تم استنتاجها قصد ترسيخ مضمونها والحث على العمل بها. فتكرار خطاب معين يؤهل مضمونه لأن يكون محل ثقة المتلقي. والحجة المقصودة - حسب رأينا- في الخطاب التعليمي -خاصة وفق المقاربات التعليمية الحديثة التي تؤمن أكثر بالتطبيق-، هي تلك التي تعمل على "حمل السامع على التسليم بصحة القول وصواب الفعل"³، وعلى عكس بعض أنواع الخطاب، فالخطاب ذي الطابع الحجاجي بإمكانه أن يلغي كل الأفكار الخاطئة السابقة عند المتلقي، ويدحض كل الأحكام الجاهزة لديه غير المبنية على المعرفة العلمية الواعية. التي لا تقبل البرهان والدليل.

إن مثل هذا الخطاب هو الذي من شأنه أن يؤثر في المتلقي، لما يتمتع به من حجة تستدرجه لتحقيق عملية الإقناع، والخطاب التعليمي واحد من أهم هذه الخطابات التي يعد الحجج فيه الوسيلة المركزية التي يستوجب حضورها، من أجل تحقيق فعل الإقناع، الذي يعد من بين أسعى أهداف العملية التعليمية، ولبنة أولية مهمة من أجل الوصول إلى التطبيق، حيث يسعى المعلم من خلال حوارهِ إلى التأثير في أكبر شريحة من المتعلمين، وحفلهم على قناعة واعية بما يتلقونه، من أجل الارتقاء بفكرهم إلى درجة الممارسة اليومية ، ولا يتسنى لهم ذلك

إلا إذا كان المعلم على دراية مسبقة، ولو بشكل يسير بمستواهم المعرفي، ونوعية الخطاب الذي يمكن له أن يؤثر فيهم، ويحقق ذلك الغرض الذي يريده من خلال هذا الخطاب أو ذاك ألا وهو الإقناع. لذلك عليه أن يكون على دراية "سلفا بنوعية المتلقي وثقافته وطبقته الاجتماعية، وحتى جنسه، وسنه، ومكانه، فيتمكن بكل يسر تبليغ غرضه وفق كمية من العناصر اللسانية المناسبة"⁴⁴، فمتعلم المرحلة الابتدائية مثلا لا يحمل نفس مواصفات متعلم المرحلة الثانوية، مما يستوجب خطابا خاصا لكل مستوى تعليمي، وهذا النوع من الحوار الواعي هو الذي من شأنه أن يكسب المتعلم "مهارات القيادة والاتصال والتواصل مع الآخرين، لأنه يبعدهم عن روتين التلقي للمعلومات"⁴⁵، من أجل إكسابه كفاءة تداولية، لأنها "الكيفية التي تجعل من الممكن استعمال العبارات اللغوية بخصائصها البنيوية مع وقائع تواصلية معينة"⁴⁶، وهو أسى ما تسعى إليه كل المنظومات التربوية العالمية بما في ذلك المنظومة التربوية الجزائرية من جهة، وكل الاستراتيجيات التعليمية المعاصرة وفي مقدمتها المقاربة بالكفاءات بجيلها الأول والثاني المتبناة في المدرسة الجزائرية من جهة ثانية.

مما سبق يمكن التأكيد على أن الحوار التعليمي هو حوار خاص بمقومات تواصلية خاصة تفرضها الأهداف المعرفية المراد تحقيقها في الناشئة من جهة، ومقتضيات الفئة المستهدفة في مثل هذا النوع من الحوارات والظروف المحيطة بها من جهة ثانية. فالمتعلم يفرض سلطة غير مباشرة على معلمه من أجل توظيف أسلوب حوار معين وفق احتياجاته المعرفية. باعتباره المنطلق والهدف من العملية التعليمية التعلمية ككل. كما يعد هذا النوع من الحوار حوارا تآزري، ما يفرض على المعلم مساهمة متعلميه نفسيا ومعرفيا، من أجل تمكينهم من المعرفة المستهدفة، ذلك ما أهله لأن يكون حوارا خاصا بمقتضيات حوارية خاصة.

الخاتمة

مما سبق يمكن اعتبار الحجة أحد أهم مقومات هذا النوع من الحوار وتجسيدها بمختلف الصيغ اللغوية من شأنها أن تصنع الرأي وتوجه الإرادة، باعتبارها دليلا علميا ينتهي إلى الإقناع وصناعة الرأي، هذه الحجة التي تؤكد كل النظريات التعليمية نجاعتها في الخطاب التعليمي، والتي تأخذ أشكالا متعددة كما عرفنا سابقا. منها اللغة في حد ذاتها، بأسلوب يسمح للمتعلم بالتسليم من أجل إثبات قاعدة فقهية مثلا. كما يعد التكرار الذي يُنتهج في ترسيخ قاعدة

معرفية معينة أحد أهم الحجج في المجال التعليمي التي من شأنها أن تُكسب المتعلم ملكة لغوية ومعرفية مهمة، كما يمكن لها-أي الحجة-أن تكون بأسلوب المغالطة وهو ما يُعرف في المجال التعليمي ببيداغوجيا الخطأ والذي تؤكد عليه كل النظريات التربوية المعاصرة لما أثبتته من نجاعة في التحصيل المعرفي. فبفضله يمارس المتعلم تغذية راجعة تجعله يراجع معارفه فيعزز ما تم تحصيله ويصحح ما كان خاطئاً. كما نجد الحجة في هذا المجال أكثر حضوراً في المواد ذات الطابع العلمي كالرياضيات مثلاً، منه في المواد ذات الطابع الإنساني كتعليم قواعد اللغة. مما يؤهلها على أن تكون ركناً رئيساً في العملية التعليمية التعلمية برمتها، باعتبارها أحد أهم الوسائط التي تساعد على الإقناع، قصد تحقيق الفعل التعليمي بمنهجية علمية واعية، محسوبة العواقب فكرياً وممارسة. وهو أسمى ما تصبو إليه كل المنظومات التربوية المعاصرة.

هوامش المقال

¹ - مبدأ التعاون هو مبدأ تقوم عليه نظرية المحادثة الذي جاء به بول غرايس ويعني: تناسب كم الملفوظ الذي يساهم به أحد أطراف الحوار مع ما يقتضيه الغرض التواصل. ويستوجب هذا المبدأ حسبه توفر أربعة مبادئ ثانوية وهي: الكم (Quantity): أن يكون كم الملفوظ المشارك به بقدر ما يتطلبه الموقف الحوار. النوع (Quality): أن تكون مساهمة المحاور صادقة وقابلة للبرهان. العلاقة (Relation): وهي وجوب تناسب الملفوظ مع موضوع الحوار. الحال (Manner): وهو وضوح التعبير وإيجازه (ينظر جورج يول، التداولية، تر، قصي العتاي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 01، 2010، ص68).

² - عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة-دراسة تحليلية نقدية في النظريات الغربية الحديثة-، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 01، 2007، ص184.

³ - طه عبد الرحمن، الحوار أفقا للفكر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط1، 01، 2013، ص29.

⁴ - ابن سنان الخفاجي، أبو محمد عبد الله بن محمد، سر الفصاحة، تصحيح عبد العالي الصعيدي، مكتبة صبيح، القاهرة، 1969، ص44.

⁵ - فيليب بلاشيه، التداولية من أوستين إلى قوفمان، تر، صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، 01، 2007، ص188.

⁶ - عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير-مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج-، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 02، 2012، ص37.

⁷ - حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدلالة-تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي-، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 02، 2007، ص48.

- ⁸ - مجدي الداغر، الصحافة العربية وقضايا الأقليات والجاليات الإسلامية في العالم، مدخل في تحليل الخطاب الإعلامي العربي، ج3، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط01، 2009، ص393.
- ⁹ - الطيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية-أمثلة علمية-دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط01، 2016، ص25.
- ¹⁰ - سعيد بنكراد، مسالك المعنى-دراسة في بعض أنساق الثقافة العربية-دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، ط01، 2006، ص176.
- ¹¹ - **العقل الخالص**: هي تلك المعارف الأساسية المستقلة عن التجربة وعن جميع الانطباعات الحسية وتسمى بالمعارف القبلية، وهي ضرورية لبديء التجربة (ينظر، عمّانويل كنط، نقد العقل المحض، تر، موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، لبنان، ط02، 1987، ص45).
- ¹² - **العقل العملي**: هي تلك المعارف التي يتحصل عليها الفرد انطلاقاً من التجربة، من أجل تعديل أو تعزيز العقل الخالص (ينظر، إمانويل كنت، نقد العقل العملي، تر، غانم هنا، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط01، 2008، ص66-67-68).
- ¹³ - **ملكة الحكم**: هي تلك الملكة التي تتحقق عند الفرد من خلال التوافق الناتج عن مقارنة صور طبيعية بعضها ببعض من خلال التجربة، من أجل وضع قوانين تكون بمثابة أحكام عامة تساعد الفرد على إصدار الأحكام في قضايا مماثلة. (ينظر، إمانويل كانط، نقد ملكة الحكم، تر، سعيد الغانمي، منشورات الجمل، بيروت، ط01، 2009، ص40-41-42-43).
- ¹⁴ - حسن مصدق، النظرية النقدية التواصلية، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط01، 2005، ص97.
- ¹⁵ - **الذكاء العملي**: هو قدرة الفرد على المواءمة بين قدراته وحاجاته من ناحية، وبين متطلبات البيئة من ناحية أخرى (ينظر، فراس حج محمد، تصنيفات العلماء للذكاء، مارس 2012، تاريخ الاطلاع 10-05-2020، رابط المقال: <https://www.oudnad.net/spip.php?article333>).
- ¹⁶ - جان بياجي، علم النفس وفن التربية، تر، محمد بردوزي، منشورات مفترق الطرق، المنظمة الوطنية لحقوق الإنسان، المغرب، ط01، 2012، ص111.
- ¹⁷ - المرجع نفسه، ص138.
- ¹⁸ - محمد مكسي، الاستراتيجيات التعليمية – التعليمية والكفايات -، طوب ايديسو (top. édition)، ط01، 2005، ص62.
- ¹⁹ - حافظ إسماعيلي علوي، وليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، دارالأمان، الرباط، ط01، 2009، ص34.
- ²⁰ - ينظر، عبد السلام عشير، مرجع سابق، ص201.
- ²¹ - رشيد الراضي، المظاهر اللغوية للحجاج – مدخل إلى الحجاجيات اللسانية-، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2014، ص86.
- ²² - عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط01، 2007، ص184.

- ²³ - غنيمية كولوقلي، نظرية التلقي-خلفياتها الإستمولوجية وعلاقتها بنظريات الاتصال-، دار التنوير، الجزائر، ط01، 2013، ص49.
- ²⁴ - الطيب نايت سليمان، مرجع سابق، ص89.
- ²⁵ - امبارك خرشوفي، التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي، المديرية الإقليمية بزاكورا، المملكة المغربية، ط01، 2019، ص10.
- ²⁶ - صالح بلعيد، علم النفس اللغوي، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، ط02، 2011، ص131.
- ²⁷ - ينظر، ناصر بن دخيل الله بن فالج السعيد، الاحتجاج العقلي والمعنى البلاغي، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، الرقم الجامعي 42270040، ص12.
- ²⁸ - حميد لحميداني، مرجع سابق، ص105.
- ²⁹ - بناصر البُعزاتي، خصوبة المفاهيم في بناء المعرفة-دراسات إستمولوجية-، دار الأمان للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط01، 2007، ص196.
- ³⁰ - عبد الرحمن عميرة، منهج القرآن في تربية الرجال، دار الجيل، بيروت، ط01، 1991، ص27.
- ³¹ - كورنيليا فون راد، إشراف، حمادي صمود، الحجاج في المقام المدرسي، منشورات كلية منوبة، تونس، ط01، 2003، ص32.
- ³² - صابر لحباشة، التداولية والحجاج-مداخل ونصوص-، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، ط01، 2008، ص21.
- ³³ - فيليب بروطون، الحجاج في التواصل، تر، محمد مشبال وعبد الواحد التهامي العلمي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط01، 2013، ص36.
- ³⁴ - المرجع نفسه، ص36.
- ³⁵ - كورنيليا فون راد، إشراف، حمادي صمود، مرجع سابق، ص22.
- ³⁶ - ينظر، عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، 2011، ط02، ص90.
- ³⁷ - فريق بحث في البلاغة والحجاج، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمادي صمود، جامعة الآداب والعلوم الإنسانية، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، منوبة، تونس، مجلد 41، ص415.
- ³⁸ - عبد القادر نورسي، علم التدريس، دار جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2016، ص242.
- ³⁹ - أدوات فوق معرفية هي "مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة لمواجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير" (ينظر، فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير-مفاهيم وتطبيقات-، دار الفكر، عمان، ط02، 2007، ص48).
- ⁴⁰ - عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2015، ص533.

- ⁴¹ - كورنيليا فون راد-صكوجي، إشراف فري، البحث في البلاغة والحجاج برئاسة حمادي صمود، الحجاج في المقام المدرسي، مرجع سابق، ص14.
- ⁴² - زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم الدرس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط01، 2011، ص198.
- ⁴³ - خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية – مقارنة بين التداولية والشعر دراسة تطبيقية-، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2012، ص103.
- ⁴⁴ - عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2012، ص119.
- ⁴⁵ - مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس، طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط01، 2011، ص169.
- ⁴⁶ - عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي مقارنة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط01، 2012، ص42.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

- 01- ابن سنان الخفاجي، أبو محمد عبد الله بن محمد، سر الفصاحة ، تصحيح عبدالعالي الصعيدي، مكتبة صبيح، ط01، القاهرة، 1969.
- 02- امبارك خرشوفي، التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي، المديرية الإقليمية بزاكورا، المملكة المغربية، ط01، 2019.
- 03- إمانويل كنت، نقد العقل العملي، تر، غانم هنا، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط01، 2008.
- 04- إمانويل كانط، نقد ملكة الحكم، تر، سعيد الغانمي، منشورات الجمل، بيروت، ط01، 2009.
- 05- بناصر البُعزاتي، خصوبة المفاهيم في بناء المعرفة- دراسات إبستمولوجية-، دارالأمان للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط01، 2007.
- 06- جان بياجي، علم النفس وفن التربية، تر، محمد بردوزي، منشورات مفترق الطرق، المنظمة الوطنية لحقوق الإنسان، المغرب، ط01، 2012.
- 07- جورج يول، التداولية، تر، قصي العتاي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط01، 2010.
- 08- حافظ إسماعيلي علوي، وليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، دارالأمان، الرباط، ط01، 2009.
- 09- حسن مصدق، النظرية النقدية التواصلية، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط01، 2005.
- 10- حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدلالة - تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي-، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط02، 2007.
- 11- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية – مقارنة بين التداولية والشعر دراسة تطبيقية- بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2012.
- 12- رشيد الراضي، المظاهر اللغوية للحجاج – مدخل إلى الحجاجيات اللسانية-، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2014.
- 13- زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم الدرس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط01، 2011.
- 14- سعيد بنكراد، مسالك المعنى- دراسة في بعض أنساق الثقافة العربية- دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، ط01، 2006.

- 15- صابر لحباشة، التداولية والحجاج- مداخل ونصوص-، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، ط01، 2008.
- 16- صالح بلعيد، علم النفس اللغوي، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، ط02، 2011.
- 17- الطيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية- أمثلة علمية- دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط01، 2016.
- 18- طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية- أمثلة علمية-، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو، الجزائر، ط01، 2016.
- 19- عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2012.
- 20- عبد الرحمن عميرة، منهج القرآن في تربية الرجال، دار الجيل، بيروت، ط01، 1991.
- 21- عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير- مقارنة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج-، إفريقيا الشرق، المغرب، ط02، 2012.
- 22- عبد القادر نورسي، علم التدريس، دار جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2016.
- 23- عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، ط02، 2011.
- 24- عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة- دراسة تحليلية نقدية في النظريات الغربية الحديثة-، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط01، 2007.
- 25- عمّانوييل كنط، نقد العقل المحض، تر، موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، لبنان، ط02، 1987.
- 26- عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي مقارنة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط01، 2012.
- 27- غنيمة كولوقلي، نظرية التلقي- خلفياتها الإستمولوجية وعلاقتها بنظريات الاتصال-، دار التنوير، الجزائر، ط01، 2013.
- 28- فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات-، دار الفكر، عمان، ط02، 2007.
- 29- فراس حج محمد، تصنيفات العلماء للذكاء، مارس 2012، تاريخ الاطلاع 2020-05-10، رابط المقال: <https://www.oudnad.net/spip.php?article333>.

- 30- فريق بحث في البلاغة والحجاج، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمادي صمود، جامعة الآداب والعلوم الإنسانية، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، منوبة، تونس، مجلد 41.
- 31- فيليب بروطون، الحجاج في التواصل، تر، محمد مشبال وعبد الواحد التهامي العلي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط01، 2013.
- 32- فيليب بلاشيه، التداولية من أوستين إلى قوفمان، تر، صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط01، 2007.
- 33- كورنيليا فون راد، إشراف، حمادي صمود، الحجاج في المقام المدرسي، منشورات كلية منوبة، تونس، ط01، 2003.
- 34- مجدي الداغر، الصحافة العربية وقضايا الأقليات والجاليات الإسلامية في العالم، مدخل في تحليل الخطاب الإعلامي العربي، ج03، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط01، 2009.
- 35- محمد مكسي، الاستراتيجيات التعليمية – التعليمية والكفايات -، طوب ايديسو (top. édition)، ط01، 2005.
- 36- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس، طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط01، 2011.
- 37- ناصر بن دخیل الله بن فالح السعيد، الاحتجاج العقلي والمعنى البلاغي، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، الرقم الجامعي 42270040.