

لغة - كلام

مجلة فصلية محكمة

تعني بالأبحاث والدراسات في مجال اللغة والنواصل

تصدر عن مختبر اللغة والنواصل

بالمركز الجامعي بغيليزان/ الجزائر

السنة الثالثة. المجلد الثالث. العدد الأول

رجب 1438 هـ - مارس 2017 م



الترقيم الدولي

ردمد: 0746- 2437- print ISSN :

الهاتف: 00213670117979

<http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/176>

<http://www.cu-relizane.dz/images/stories/SiteLabo/SiteLaboTawasol48/Ar-AC.htm>

البريد الالكتروني: laboratoiretawasol48@yahoo.fr



المدين مسؤول النش / رئيس التحرير

د/ مفلح بن عبد الله

الهيئة الاستشارية

من خارج الجزائر

- أ.د. أحمد حساني. الإمارات العربية المتحدة
- أ.د. لزعر مختار. المملكة العربية السعودية
- أ.د. دلدار عبد الغفور البالكبي. العراق
- أ.د. عبد القادر فيدوح. جامعة قطر
- أ.د. حاتم عبيد. المملكة العربية السعودية
- أ.د. بريمي عبد الله. المملكة المغربية
- أ.د. سعيد كرمي. المملكة المغربية
- أ.د. ناعيم مليكة. المملكة المغربية
- أ.د. ضياء غني العبودي. العراق
- أ.د. بوقرة نعمان. المملكة العربية السعودية
- أ.د. عز الدين الناجح. المملكة العربية السعودية

من الجزائر

- أ.د. ملياني محمد. جامعة وهران 1
- أ.د. مونسى حبيب. جامعة سيدي بلعباس
- أ.د. العربي عميش. شلف
- أ.د. حمودي محمد. جامعة مستغانم
- أ.د. ملاحى علي. جامعة الجزائر 2
- أ.د. بوطجين سعيد. جامعة مستغانم
- أ.د. حمو الحاج ذهينة. جامعة تيزي وزو
- أ.د. زروقي عبد القادر. جامعة تيارت
- أ.د. عقاق قادة. جامعة سيدي بلعباس
- أ.د. الشريف بوشعلان. جامعة. جامعة عنابة
- أ.د. اسطبول ناصر. جامعة وهران 1

شارك في تحكيم هذا العدد

- د. مفلح بن عبد الله المركز الجامعي بغليزان
- د. خليفي سعيد المركز الجامعي بغليزان
- د. بوقصة عبد الله المركز الجامعي بغليزان
- د. خاين محمد المركز الجامعي بغليزان
- د. بلعجين سفيان المركز الجامعي بغليزان
- د. مقدم محمد المركز الجامعي بغليزان
- د. مجاهدي صباح المركز الجامعي بغليزان

تدقيق اللغة العربية

- د. بن شمان محمد المركز الجامعي بغليزان
- د. بن عسلة عبد القادر المركز الجامعي بغليزان
- أ. بوقفحة محمد المركز الجامعي بغليزان

تدقيق اللغة الانجليزية

- أ. بن زرجب فزيلات

تدقيق اللغة الفرنسية

- د. بن قولة سفيان

أمانة التحرير

- أ. بوش منصور

التدقيق في الشائكة

- أ. مصمودي مجيد

قواعد النشر في المجلة

1. تنشر المجلة البحوث الرصينة المتعلقة بقضايا اللغة والنوصل باللغة العربية، مع إمكان النشر باللغتين الإنجليزية والفرنسية؛ إذا اتى هيئة التحرير أهمية ذلك.
2. تنشر البحوث في المجلة بعد أن تخضع لفحص لجنة تكبير من ذمي الاختصاص، للتقييم وإبداء الرأي في صلاحيتها للنشر أو عدمها.
3. يجب أن لا تقل صفحات البحث عن خمس عشرة صفحة، ولا تزيد عن عشرين صفحة من الحجم العادي (A4).
4. يراعى في تنسيق خط المشاركات الالتزام بالآتي:
 - في متن النص يستخدم الخط (Sakkal Majalla) عادي (حجم 16).
 - في الهوامش يستخدم الخط (Sakkal Majalla) عادي (حجم 12).
 - في العناوين الرئيسية يستخدم الخط (Sakkal Majalla) غامق (حجم 18).
 - في العناوين الفرعية يستخدم الخط (Sakkal Majalla) غامق (حجم 16).
5. تكتب الاحالات والتعليقات جميعها في آخر البحث يدوياً.
6. تكون الحواشي 2 سر على جوانب الصفحة الأربعة.
7. الجداول والسومات والمخططات تكون بصيغة JPG.
8. تكتب المصادر والمراجع مفصلة في آخر البحث في قائمة خاصة لها، وفق الترتيب التالي: المؤلف، عنوان الكتاب أو المقال، عنوان المجلة أو الملتقى، الناشر، البلد، السنة، الطبعة والصفحة، وذلك وفق منهجية الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA).
9. يرفق الباحث ملخصاً لبحثه في حدود (70 كلمة)، وكلماته الدالة في حدود (5 كلمات) باللغة العربية والفرنسية والإنجليزية.
10. يلتزم الباحث بعدم إرسال بحثه لأي جهة أخرى للنشر حتى يصله رد المجلة.
11. يلتزم الباحث بإجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفق التقارير المرسلة إليه، وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز 15 يوماً.
12. لا يجوز للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله للمحكمين إلا لأسباب تقتضها هيئة التحرير.

13. قرارات هيئة التحرير بشأن البحوث المقدمة إلى المجلة لهايئة، وتحفظ الهيئة ختمها في عدم إبداء مبررات لقراراتها .
14. لا يجوز لصاحب البحث أو لأي جهة أخرى إعادة نشر ما نشر في المجلة أو ملخص عنه في أي كتاب أو صحيفة أو دورية إلا بعد مرور سنة على تاريخ نشره في المجلة بشرط أن يشير إلى ذلك .

عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني

تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات
اللسانية الحديثة

يوم الأربعاء 22 فيفري 2017

المحتويات

- بلعيداس خديجة 11
السياق وأثره في تدريس اللغة العربية
- بومناخ ياس 25
المنهج اللساني التداولي ودوره في العملية
التعليمية وتعليم اللغات
- بوتخية مريم 41
تعليمية التعبير الشفهي من خلال النص
المسموع لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي
- تزروتي حفيظة 57
تعليمية التعبير الشفهي في مناهج "الجيل الثاني"
للمرحلة الابتدائية ونظرية أفعال الكلام
- دايلي خيرة 91
تعليمية البلاغة العربية وفق النظرية التداولية
- حلقوم نورة 73
حجاجية الخطاب التعليمي للغة العربية في
المرحلة الثانوية: مقارنة تداولية
- دسقاوي كلثوم 103
أثر نظرية الفعل الكلامي في امتلاك الكفاية
التداولية لدى منعلمي الطور الأول: مقارنة
ديداكتيكية تداولية
- سعد الدين أمينة 123
واقع التمارين اللغوية المنضمة في الكتب
المدرسية في ضوء المقاربة النصية: كتاب
اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم
المتوسط نموذجاً
- صافح أحمد 141
تطبيق المنهج التداولي في تدريس اللغة
العربية
- صراع محمد 159
النظرية التعليمية استلزام تداولي

علامر الزهرة 169

تعليمية اللغة العربية بين أكساب الكفاءة
اللغوية وتحصيل الكفاءة النواصلية

فر فوري ياسين 183

تدريس نشاط البلاغة العربية وفق
اللسانيات النداولية: الاستعارة نموذجاً

قاسمي السعيد 201

تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة
بالكفاءات من منظور تداولي

لعقد سارة 213

تعليمية اللغة العربية في إطار النظريات
الوظيفية - النظرية الوظيفية لسيمون
ديك أنودجا -

منداس عبد القادر 227

تعليمية العربية بين لسانيات تشومسكي
الكلية واللسانيات النسبية

نش منال 243

تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة
النصية: السنة الرابعة المنوسطة نموذجاً

وعزيب سميرة 263

تعليمية النص الحجاجي في كتاب السنة الأولى
من التعبير الثانوي

كلمة رئيس الملّقى

إنّ هذا المحفلَ العلمي المتعلّق بـ"تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة" هو محاولةٌ لاستعراض رؤى جديدةٍ في تدريس اللغة العربية في بلادنا. تقومُ على استثمارِ النظرياتِ اللسانيةِ الحديثةِ والمعاصرة من (تداولية ونصية وتحويلية توليدية وغيرها)، وهي مشاريعُ لسانيةٌ مهمة، يمكنُ الإفادَةُ منها في تطويرِ تعليميةِ اللغة العربية، ومعالجةِ قضاياِ تدريسِها من منظورٍ لساني وظيفي تواصلِي حجاجي.

فلماذا استشرافُ مثل هذه المقارباتِ اللسانية في تدريس اللغة العربية؟

وكيف يمكن استثمارُها؟

إشكالٌ من الأهمية بمكان.. ويعلمُ الجميعُ أنّ كلّ البيداغوجياتِ المعتمدةِ في منظومتنا التربوية منذ الاستقلالِ إلى يومنا هذا من قبيل: بيداغوجيا المضامين بتراكميتها المعرفية، وبيداغوجيا الأهداف بتفاعليتها السلوكية، وحتى المقاربة بالكفاءات بجيلتها: الأول بتصوّره البنائي التصاعدي المرتّب زمنياً سنةً بعد سنة. والثاني بتصوّره التنازلي المنسجم انطلاقاً من كفاءةٍ شاملة ذات صلةٍ بالواقع الاجتماعي إلى كفاءاتٍ ختامية وأخرى عرضية.

إن كلّ هذه المقارباتِ التي أُعتمدتُ في منظومتنا التربوية لها مزايا وعليها مأخذ؛ فبيداغوجيا المضامين: تزوّد المتعلم بكمّ تراكمي هائل من المعلومات، لكنّها لا تحرّر تلقائيتها المبدعة، بل تُكبّئته ولا تسمح بتقويمه تقويماً أنجع. أمّا بيداغوجيا الأهداف؛ فإنّها تثير المتعلم ليستجيب بمشاركته في العملية التعليمية، لكنّها لا توفرُ القدر الكافي من المعرفة.

وكذلك بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي من شأنها أن توفرَ المعلومات وتضمن مبادرة المتعلم في بناء معارفه، لكنّ ذلك غالباً ما يكون على حساب عامل الوقت.

لذا تَقترَحُ الآفاقُ المستقبليةُ إحداثَ نُقْلَةٍ نوعيةٍ لاحقةٍ دون القطيعةِ مع الاجتهاداتِ السابقة، باستشرافِ المقارباتِ اللسانيةِ بوظيفيتها وقصديتها وتواصليتها وحجاجيتها في تعليميةِ اللغة العربية على وجه الخصوص. فلغتنّا العربيةَ لساننا الرسمي ومقومنا الأساسُ دستورياً وروحياً، ولسانُ حالنا يردّدُ دوماً "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا"، وأملنا أن ترسخَ العربيةُ في أذهانِ متعلمينا، وترقى بسلوكاتهم قولاً وفعلاً، لأنّ اللغةَ للإنسانِ استعمالٌ وتطبيق أكثر ممّا هي تعبيرٌ وتنظير.

د. عبد الله بوقصّة

تعليمية النصّ الّجّالّ في كتّاب السنّة الأولى من التعليم الثانوي- لّجّاء مشتركّة أّكّاب

وعزيب سميرة
المجمع الجزائري للغة العربية / الجزائر
samouazib@yahoo.fr

**Didactique du texte argumentatif dans le manuel de première
année secondaire - Lettres**

OUAZIB Samira
Académie Algérienne de Langue Arabe / Algérie
samouazib@yahoo.fr

تعليمية النصّ الحجاجي في كتاب السنّة الأولى من التعليم الثانوي- جذع مشترك آداب

سميرة وعزيب

المجمع الجزائري للغة العربية / الجزائر

samouazib@yahoo.fr

الملخص

إنّ السعي لتحقيق كفاءة تواصلية في ظل البعد الوظيفي للتعليم، وفي ظل اعتماد المقاربة النصّية التي تقتضي إكساب المتعلم كفاءة نصّية يتطلب منا أن ننطلق من نصوص وظيفيّة تخدم هذه الغاية، ويكون ذلك بأن تكون خطاطتها واضحة يسهل تلقّيها وتمثّلها واستحضارها في ذهن المتعلّم بغية النسخ على منوالها في مرحلة أخرى هي مرحلة الإنتاج.

ومن هنا سنحاول تسليط الضوء على تعليميّة النصّ الحجاجي في كتاب السنّة الأولى من التعليم الثانوي، باعتبار هذا الأخير من بين الكفاءات المستهدفة خلال هذه السنّة.

الكلمات الدالة: تعليمية – نص – نص حجاجي – الأنماط النصّية.

Didactique du texte argumentatif dans le manuel de première année secondaire - Lettres

OUAZIB Samira

Académie Algérienne de Langue Arabe / Algérie

samouazib@yahoo.fr

Résumé

Atteindre une compétence communicative, dans le cadre d'un enseignement fonctionnel et en se basant sur l'approche textuel visant à installer une compétence textuel chez l'apprenant, requiert la sélection des textes fonctionnels qui servent cette fin, Et pour ce faire ; ses textes devraient être clair et abordables, facilement assimilés et schématisés dans son esprit pour produire des textes Dans une autre phase.

A partir de cela nous allons mettre en lumière la didactique du texte argumentatif dans le manuel de première année secondaire qui est une des compétences visées cette année

Les mots clés : didactique- texte- texte argumentatif- types de textes

مقدمة:

لقد مثل الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص نقلة نوعية في مجال الدراسات اللسانية واللغوية كما شكّل تحوّلًا جذريًا في الدراسات المهمة بتحليل الخطاب/النص، وقد استفاد حقل تعليمية اللغات والدراسات التربوية من هذا التحوّل، وذلك بتبني مجموعة من المقاربات والبيداغوجيات الحديثة انطلاقًا من ضرورة التغيير والتجديد ومسايرة هذه التطورات الحاصلة في مجال الدراسات اللسانية، ومنه كان تبني بيداغوجيا الكفاءة تكديلاً لبيداغوجيا الأهداف حتمية وضرورة لا بد منها.

إنّ الحديث عن المقاربة بالكفاءات يجزّنا بالضرورة للحديث عن المقاربة النصية التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية في تعليم اللغة العربية، والتي تركز النظرية الشمولية للغة على أساس أنها نظام يقوم على مجموعة من المستويات لا يمكن إدراكها بشكل منفصل بل ككل منسجم يؤدي وظيفة معينة هي وظيفة التواصل، فالهدف من هذه المقاربة التي تقوم أساسًا على التلقّي والإنتاج هو أن يستطيع المتعلّم إدماج هذه المستويات والمعارف في وضعيات مختلفة، والتعبير كتابة ومشافهة في مختلف الأنماط لتحقيق الكفاءة التواصلية، ومنه فإنّ معرفة الأنماط النصية من أهمّ الكفاءات التي تسعى المقاربة النصية لتحقيقها غير أنّ هناك صعوبات تواجه متعلّمي السنّة الأولى من التعليم الثانوي في اكتساب النمط الحجاجي خاصة وهي صعوبات تعود في مقدّماتها إلى طبيعة النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي، وكذا لطريقة تناولها، ففي هذه السنّة يتعرّف المتعلم لأول مرة على النصوص الأدبية المنتقاة والمقدمة وفق المدخل التاريخي ومن خلالها يتعلّم الحجاج، الذي يعدّ من بين الكفاءات الختامية، حيث ورد في منهاج اللغة العربية لهذه السنّة أن الكفاءة المستهدفة في المجال الكتابي "كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة..."، وإذا كانت كتابة نصوص من النمط الحجاجي من بين الكفاءات الختامية المستهدفة، فإننا نتساءل عن طبيعة النصوص الحجاجية المتضمنة في الكتاب وإلى أي مرجعية معرفية تستند خطاطتها، خاصة وأن أغلب النصوص المقترحة في الكتاب شعرية فرضها اعتماد المدخل التاريخي. ثم كيف يتم تحليلها وهل الطريقة المعتمدة في التحليل تقود المتعلّم لتمثّل الخطاطة الحجاجية تمثلاً جيّداً وواضحاً؟

هذا ما سنحاول الكشف عنه وذلك وفق خطة بحث ارتأينا التطرق فيها إلى الخطاطة الحجاجية عند جون ميشال أدام، نعقها بدراسة وصفية تحليلية لبعض النماذج الشعرية الحجاجية المتضمنة في الكتاب، وكذا طريقة تحليلها، بغية الوقوف على مدى تحقّق الكفاءة الختامية من عدمه، وكذا مناسبة هذه النصوص الشعرية والطريقة المتبعة في ذلك لتعليم خطاطة النصّ الحجاجي.

1- الأنماط النصية عند جون ميشال أدام:

تتلخص فرضية العمل التي ينطلق منها جون ميشال أدام في مقولته الآتية: «فرضيتي في العمل تتمثل في الاهتمام بذلك الانتظام والتناسق الداخلي الذي تحدث عنه باختين، أو التناسق المقطعي حيث يكون من الممكن اختصار المقاطع القاعدية في المقاطع النموذجية الآتية: السردية، الوصفية، الحجاجية، التفسيرية والحوارية»⁽¹⁾

وعليه يحدد الباحث خمسة مقاطع تشكل الأنماط الأساسية للنصوص وهي: المقطع السردى، المقطع الوصفى، المقطع الحجاجى، المقطع التفسيري والمقطع الحوارى.

ويرى جون ميشال أدام أنه من الخطأ الحديث عن " أنماط النصوص"، ذلك أن النص حسب وحدة جد مركبة وغير متجانسة، لا يمكنها أن تمثل انتظاما لسانيا قابلا للحصر⁽²⁾، في حين يضع الوقائع المنتظمة المسماة السرد، الوصف، الحجاج، التفسير والحوار في مستوى يقترح تسميته بالمقطعي «séquentiel».

ويحدد الباحث المقطع على أنه « وحدة مؤلفة للنص»⁽³⁾ فالنص عنده يتشكل من مقاطع تتألف هي الأخرى من قضايا كبرى مؤلفة من عدد من القضايا الصغرى، ويضيف جون ميشال أدام أن الوحدة النصية التي يقترح تسميتها بالمقطع هي في الواقع:

« - شبكة علاقات متدرجة: يمكن تقسيمها إلى أجزاء مترابطة فيما بينها، وبين الكل الذي تنتهي إليه.

- كيان مستقل، مرتبط بنظام داخلي خاص وبالتالي في علاقة استقلال/ لا استقلال مع الكل الأكثر شمولاً الذي ينتهي إليه. »⁽⁴⁾

ويميز جون ميشال أدام بين بنيتين مقطعتين:⁽⁵⁾

بنية متجانسة (Homogène): بسيطة أو معقدة وذلك حين يحتوي النص على مقطع واحد، أو عدة مقاطع من نفس النمط.

بنية غير متجانسة (Hétérogène): عندما يتضمن النص عددا من المقاطع مهما كان نوعها وتكون إما مقاطع متعاقبة لأنماط مختلفة { حجاج (سرد) }، {سرد (وصف)، (حوار (سرد)) أو مقاطع لأنماط مدرجة تحكمها خاصية الهيمنة، أي هيمنة نمط على بقية الأنماط كأن تغطي المقاطع السردية على المقاطع الوصفية والحوارية في القصة، وانطلاقاً من خاصية الهيمنة المقطعية يتحدد نمط النص.

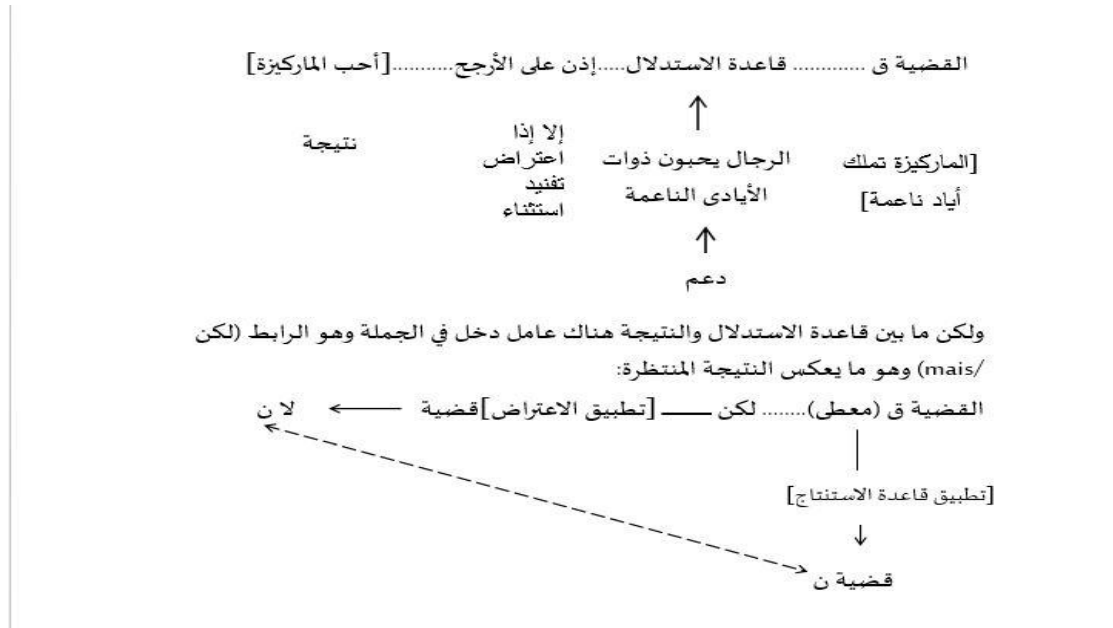
النمط/ المقطع الحجاجي:

إن الحجاج عند جون ميشال أدام بمثابة «الوظيفة السابعة للغة»⁽⁶⁾، ذلك أننا غالباً ما نتحدث بحثاً عن مشاركة الآخرين وجهات النظر وتبادل الآراء معهم بغية التأثير فيهم وإقناعهم بالقضية أو الرأي الذي نتبناه، وهو ما يذهب إليه جون بيار بيلان (Jean-Pierre Béland) بقوله: « يبدأ الحجاج بأخذ شكل في الخطاب حين يبحث المتحدث عن التأثير في تصديق الآخر لما يقوله».⁽⁷⁾

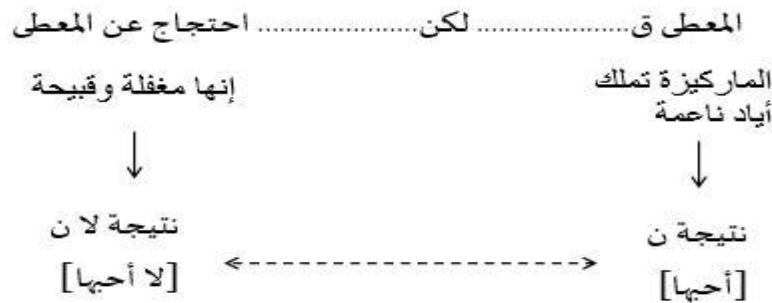
والنص الحجاجي نص لامتجانس، لا يختلف بذلك عن بقية النصوص، إذ يحتوي مقاطع وصفية، تفسيرية أو سردية مكتملة للمقطع المهيمن وهو الحجاجي، وهذه المقاطع تأتي غالباً لدعم وإعطاء قوة وقيمة للحجج المقدمة.

ولتوضيح هذا المقطع يقدم لنا جون ميشال أدام المثال الآتي: {الماركية تملك أيادٍ ناعمة لكني لا أحبها}

في هذا المثال تعتبر جملة " الماركية تملك أياد ناعمة" معطى- حجاج (ق) لنتيجة (ن) وهي "لا أحبها"، وللوصول من (ق) إلى (ن) يفترض أن هناك استنتاجاً مفاده: كل الرجال يحبون النساء ذوات الأيدي الناعمة، ويمكن تمثيل ذلك بالشكل التالي:



ويكون الاعتراض لأسباب معينة منها أن الماركيزة غير مهذبة، سليطة اللسان، عصبية وهو ما يعطي شكل المربع الحجاجي:



نستنتج من الخطاطات السابقة أن للمقطع الحجاجي بنية ثلاثية تتمثل في المقدمة القياسية التي تطرح عادة موضوعا، فعلا (fait) أو وجهة النظر، والحجج التي تلعب دورا مختلفا وهي بالتأكيد « الجزء الأكثر أهمية في المقطع الحجاجي »⁽⁰⁸⁾ ولذلك من المهم « أن تتسلسل منطقيا لإقناع المستمع بتبني الفكرة التي أعلنها الكاتب في المقدمة »⁽⁰⁹⁾ ، وقد تكون هذه الحجج عبارة تحمل حقيقة كونية معروفة مثل: (كل إنسان سيموت) فهذا الإثبات حقيقي ولا جدال فيه، كما يذهب إلى ذلك ريموند بلان (Raymond Blain)، ولكن « غالبا ما تكون الحجج فكرة مجردة لذا يجب دعمها وشرحها لتكون حجة قوية »⁽¹⁰⁾، وينتهي المقطع الحجاجي باستنتاج يعود بطريقة ما إلى الفكرة التي انطلقنا منها، ونمثل لذلك بالخطاطة الآتية⁽¹¹⁾:

البنية المقطعية الحجاجية		
المقدمات القياسية	سلسلة الحجج	استنتاج
- موضوع	(حجة 1، 2، 3...)	
- فعل		

كان هذا المقطع الحجاجي كما تصوّره جون ميشال أدام، وهو التصوّر الذي تبنته لسانيات النصّ، وفيما يلي سنحاول تتبع المقطع أو النمط الحجاجي كما تصوّره الكتاب المدرسي، فما هي الخطاطة التي اعتمدها وما طبيعة النصوص المتضمّنة فيه؟

2- النصّ الحجاجي في كتاب السنّة الأولى من التعليم الثانوي(المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة):

1-2-الهدف الختامي المندمج للسنّة الأولى من التعليم الثانوي- جذع مشترك آداب:

يتمثل الهدف الختامي المندمج للسنّة الأولى من التعليم الثانوي في تحصيل كفاءة الإنتاج لنصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير وذلك في المجالين الشفوي والكتابي، وهو بهذا يعكس المقاربة المعتمدة التي تقوم أساسا على التلقي والإنتاج، فالمقاربة النصّية تقتضي تعليم مختلف الأنماط النصّية وذلك بعرض مختلف أصناف النصوص من سردية حجاجية وصفية...بُغية تمثّلها والنسج على منوالها، ويتمثل الهدف الختامي في مجال التعبير الكتابي تحديدا في كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة، وهو اختيار يتناسب والغايات المسطرة في السياسة التربوية، حيث ورد في المادة الخامسة من القانون التوجيهي وفي إطار المهام المنوطة بالمدرسة: «من حترية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبجمله على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار»⁽¹²⁾، كما أن هذه المرحلة العمرية التي ينتمي إليها تلميذ السنّة الأولى من التعليم الثانوي (من 12 سنة فما فوق) حسب نظرية الخصائص النمائية الذهنية لبياجيه، ملائمة لبداية التطرق لمثل هذه العمليات العقلية والفلسفية والمواضيع المقترنة بها، وفي ذلك فوائد تربوية عديدة منها إكساب المتعلم القدرة على تحليل المواضيع ومناقشتها دون عقدة وذلك بإشراكه في تنشيط الدرس والتفاعل معه، والنمطين الحجاجي والتفسيري هما بالتأكيد الأرضية المناسبة لذلك.

2-2-النصوص المتضمّنة في الكتاب:

يخضع تضمين المحتويات في الكتاب للتصور المحدد في المنهاج، فعلى مؤلف الكتاب أن يراعي المعالم التي سطرها له وأن يتم انتقاء المحتويات وفق هذه المعالم، وتشمل المحتويات «...كل الخبرات التي تحقق النمو الشامل والمتكامل والمتطور للفرد، من ذلك الخبرات المعرفية والانفعالية والنفوس حركية»⁽¹³⁾، وتحقق هذه الخبرات من

خلال مجموعة المعارف والمعلومات التي يتم اختيارها دون غيرها في ضوء معايير محددة يتكفل المنهاج بوضعها انطلاقاً من السياسة التربوية.

وقد وردت محتويات الكتاب في شكل وحدات تعليمية وعددها اثنا عشر (12) وحدة وفي كل وحدة مجموعة من النشاطات وهي: النص الأدبي، النص التواصلية وما يتبعهما من نشاطات وهي قواعد اللغة، العروض، البلاغة، النقد إضافة إلى نشاطي المطالعة الموجهة والتعبير الكتابي، ومعظم النصوص الأدبية شعرية فرضها اعتماد المدخل التاريخي، حيث هيمن النصالشعري على النص النثري بعشرة نصوص مقابل نص نثري واحد في الوحدة الثانية عشر ومجموعة من الأمثال والحكم في الوحدة الرابعة.

أما العصور المخصصة لهذه السنة فهي: العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، العصر الأموي، وقد أرفق كل عصر بنبذة عن بعض ملامحه وهي كما جاء في الكتاب معطيات مختصرة.

وكما سبق القول، فإنّ كتابة نصوص من النمط الحجاجي من بين الكفاءات الختامية المستهدفة لهذه السنة، وهنا يحقّ لنا أن نتساءل: كيف سيكون تلقي وإنتاج هذه النصوص الحجاجية عبر النماذج الشعرية التقليدية التي فرضها المدخل التاريخي المعتمد علماً أن البنية الحجاجية من أصعب البنى النصية، وتتطلب دراستها في مثل هذا المستوى نصوصاً بسيطة تعكس الخطاطة الحجاجية بشكل واضح، بحيث يتمكن المتعلم من استحضارها بسهولة في أي موقف كان، ذلك أن من شروط فهم وإنتاج النص أن يمتلك المتعلم تمثّلات واضحة عن البنية التي هو بصدد الكتابة فيها.

وللإجابة على هذه الإشكالية حرّى بنا أن نعرّج للإجابة على الأسئلة الآتية: ما هي الطريقة المعتمدة في تحليل النصّ الحجاجي؟ وما هي الخطاطة المتبنّاة من قبل مؤلفي الكتاب، وهل تؤدي إلى تحقيق الكفاءة الختامية؟

2-3- دراسة نماذج من النصوص الحجاجية:

إنّ الملاحظ عند تصفّح الكتاب محطّ الدّراسة، أنّ عدد النصوص المقدمة على أنها حجاجية ثلاثة، الأول منها من العصر الجاهلي لزهير بن أبي سُلّى الذي يمدح من خلال قصيدته سيّدي قبيلتي عبس وذبيان لإقلاعهما عن الحرب وتصفية حساباتهما، عارضاً في ذلك مجموعة من الدلائل التي تصوّبّ كلياً في مساوئ الحرب وبشاعتهما، والثاني منها من العصر نفسه لعنترة بن شداد يفتخر فيه بنفسه ويدافع عن قيم الشجاعة والفروسية، والنص الثالث من العصر الأموي للكميت بن يزيد وهو نص جدلي سياسي يقع في اثني عشر بيتاً أيضاً، يدافع فيه الشاعر عن بني هاشم وأحقّيتهم في الخلافة ويعرض بمذهب خصومه، فهو نص يقوم على المعارضة والجدل.

ولتقريب الفكرة التي نحاول بسطها، نعرض فيما يلي نصّ عنترة بن شداد الذي يقول فيه:

الإرشاد	وَمَدَّ إِلَيْكَ صَهْرُ الدَّهْرِ بَاعًا	إِذَا كَشَفَ الرِّمَانُ لَكَ الْقِنَاعَا
	ودافع ما استطعت لها دفاعًا	فَلَا تَخْشَ الْمَنِيَّةَ وَاقْتَحِمَهَا
	وَلَا تَبْكِ الْمَنَازِلَ وَالْبَقَاعَا	وَلَا تَخْشَ فَرَامُشًا مِنْ حَرِيرٍ
	وَمَهْتَكَنَ الْبَرَقَعَ وَاللَّفَاعَا	وَحَوْلَكَ نَسْوَةٌ يَنْدُبْنَ حُزْنَآ
التبرير/العجاج	إِذَا مَا جَسَّ كَفَّكَ وَالذَّرَاعَا	يَقُولُ لَكَ الطَّبِيبُ دَوَاكَ عِنْدِي
	يَرُدُّ الْمَوْتَ، مَا قَاسَى النَّزَاعَا	وَلَوْ عَرَفَ الطَّبِيبُ دَوَاءَ دَاءٍ
السرد	وصيّرنا النُّفُومَ لَهَا مَتَاعَا	أَقْمَنَّا بِالذَّوَابِلِ سَوْقَ حَرْبٍ
	فَخَاضَ غِمَارَهَا، وَشَرَى وَبَاعَا	حَصَانِي كَانَ دَلَالِ الْمَنَآيَا
	يُدَاوِي رَأْسَ مَنْ يَشْكُو الصُّدَاعَا	وَمُسِفِي كَانَ بِالْهَيْجَا طَبِيبًا
	وَقَدْ عَايَنْتَنِي فَدَعَ السَّمَاعَا	أَنَا الْعَبْدُ الَّذِي خُبِّرْتَ عَنْهُ
	لَكَانَ مَهْيَبَتِي يَلْقَى السَّيَّاعَا	وَلَوْ أَرْسَلْتُ رُمُحِي مَعَ جَبَانٍ
	وَخَصَمِي لَمْ يَجِدْ فِيهَا اتِّسَاعَا	مَلَأْتُ الْأَرْضَ خَوْفًا مِنْ حُسَامِي
	تَرَى الْأَقْطَارَ بَاعًا أَوْ ذِرَاعَا	إِذَا الْأَبْطَالُ فَرَّتْ خَوْفَ بَأْسِي

ينتهي هذا النص إلى الأدب الجاهلي وقد ورد في ثلاثة عشر بيتا تحت عنوان "الفروسية" في الصفحة السابعة والثلاثين،

وقد تمّ التعريف بصاحب النصّ في بضعة أسطر دون التقديم لهذا الأخير، حيث لا نجد أية معلومة تخصّ مناسبة القصيدة أو سياقها التاريخي.

ويستهل الشاعر قصيدته بالنصح والإرشاد في الأبيات الثلاث الأولى مستخدما في ذلك النمط الإرشادي⁽¹⁴⁾،

ومما يدل على ذلك استعماله صيغة الأمر مع النفي مثل: لا تخش-اقتحمها-دافع-لا تختر-لا تبك، وفيها يدافع عن قيم الفروسية والشجاعة مبررا ذلك بأن لا أحد بإمكانه ردّ الموت حتى الطبيب وذلك في قوله:

يَقُولُ لَكَ الطَّبِيبُ دَوَاكَ عِنْدِي إِذَا مَا جَسَّ كَفَّكَ وَالذَّرَاعَا
وَلَوْ عَرَفَ الطَّبِيبُ دَوَاءَ دَاءٍ يَرُدُّ الْمَوْتَ، مَا قَاسَى النَّزَاعَا

ويمكن اعتبارهما البيتين الحجاجيين الوحيدين في النصّ، حيث يمثل البيت الأول القضية والبيت الثاني حجة داحضة لها، إذ إن الشاعر لا يواصل بنفس الوتيرة حيث ينتقل إلى السرد وذلك من البيت السابع إلى البيت التاسع حيث يكثر استعمال الأفعال الماضية الدالة على السرد ومنها: أقمنا-صيّرنا-كان - خاض-شرى - باع، غير أن النمط السردى قوله

هنا يصبّ في الحجج التي يعرضها الشاعر للدلالة على قوّته وفروسيته بغرض الفخر مثل:

أَقْمَنَا بِالذَّوَابِلِ سَوْقَ حَرْبٍ وَصَيَّرْنَا النُّفُوسَ لَهَا مَتَاعًا
حَصَانِي كَانَ دَلَالِ الْمَنَايَا فَخَاضَ غِمَارَهَا، وَشَرَى وَبَاعَا

ليصل في الأخير إلى الاستدلال على فروسيته بشهرته وذيوع صيته مستخدما ضمير المتكلم "أنا" وذلك في الأبيات الأربعة الأخيرة حيث يقول:

أَنَا الْعَبْدُ الَّذِي خُبِّرْتَ عَنْهُ وَقَدْ عَايَنْتَنِي فَدَعِ السَّمَاعَا
وَلَوْ أُرْسِلْتُ رُمَحِي مَعَ جَبَانٍ لَكَانَ بَهِيَّتِي يَلْقَى السَّبَاعَا
مَلَأْتُ الْأَرْضَ خَوْفًا مِنْ حُسَامِي وَخَصِمِي لَمْ يَجِدْ فِيهَا اتِّسَاعَا
إِذَا الْأَبْطَالُ فَرَّتْ خَوْفَ بَأْسِي تَرَى الْأَقْطَارَ بَاعَا أَوْ ذِرَاعَا

إنّ هذا النصّ لا متجانس بلفظ جون ميشال أدام، إذ يتكوّن من ثلاث مقاطع، من بينها المقطع الحجاجي الذي ورد في البيتين الخامس والسادس، وواضح من خلال النصّ أن الشاعر بصدد تبرير قيم معينة، والتبرير آلية من آليات الحجاج وبنية إسنادية دنيا، وإن كان الشاعر يبرر موقفه من الشجاعة والفروسية بغرض الفخر بنفسه، فإننا نتساءل هل كل فخر بالنفس يصبّ بالضرورة في الحجاج؟

هذا، وإنه لمن المعروف عن النصّ الشعري القديم قيامه على عدة أغراض، وهو ما يحول دون التعرف على نمطه، ذلك أن الشاعر ينتقل في قصيدته من غرض لغرض وفق حالته النفسية فالفخر والغزل والهجاء والمدح كلها موضوعات تشكل قصيدة تقليدية واحدة، ومن هنا يصعب حقا تحديد الغرض الذي من أجله قال الشاعر قصيدته، وبالتالي يصعب تحديد نمطها، ذلك أن كل غرض من الأغراض الأنفة الذكر يختص بنمط معين، وهو ما توضح لنا في هذا النصّ حيث تنوع بين النصّح والإرشاد والفخر وتنوعت بذلك أنماطه النصّية.

وبعد هذا يمكن القول أنّ مؤلفي الكتاب قد أخفقوا في اجتزاء هذه الأبيات وتصنيفها ضمن النمط الحجاجي، لأنّ مثل هذا النصّ لا يساعد على تمثّل الخطاطة الحجاجية لأنها لا تظهر بوضوح، حيث نجد كلا من النمط الإرشادي والوصفي والسردى والحجاجي بنسب متقاربة، وهذا التداخل في الأنماط من شأنه أن يشوش على المتعلم أفكاره خاصة وأنه لا توجد هناك قاعدة تجعل من هذا النمط صالحا لهذا الغرض أو ذاك، فالحجاج مثلا لا يصلح للفخر بالضرورة، فقد يصلح له نمط آخر كالوصف أو غيره، ونشير هنا إلى أننا اعتمدنا في تحديد النمط على ما أقره الكتاب ولو لم يصرح به، تأسيسا على ما ورد فيه، حيث نجد في تحديد بناء هذا النصّ الوضعية الآتية⁽¹⁵⁾:

رفض والدك أن يسمح لك بممارسة الرياضة خوفا من أن تلهيك عن الدراسة
فأخذت ترد عليه معتمدا النمط المناسب بما يفيد أنك تقبل على ممارستها من باب
جعلها رافدا لخدمة دراستك. ابسط أوجه الردّ في بضعة أسطر.

من الواضح أن الغرض من هذه الوضعية هو إنتاج نصّ حجاجي، يبرر فيه المتعلم سبب اختياره للرياضة التي يريدها، ما يعني أن القصيدة التي تم عرضها لعنترة بن شداد صُنفت على أنّها حجاجية، إذ ليس من المنطق عرض نصّ من نمط معيّن ومطالبة المتعلم بإنتاج نص من نمط آخر، وكما نلاحظ فإن الكتاب لا يصرّح بالنمط المقصود، وهو ما أدى إلى خلط كبير لدى الأساتذة، حيث وبعد اطلاعنا على عدد من مذكراتهم وجدنا أن كل أستاذ يصنف النص ضمن نمط معين، فمنهم من صنفه كنص وصفي، ومنهم من صنفه على أنه سردي وآخرون صنفوه على أنّه حجاجي، وإذا كان هذا حال الأساتذة فلنا أن نتصور حال المتعلمين الذين سيدفعون ثمن التناقض الذي وقع فيه أساتذتهم، وعدم ذكر الكتاب للأنماط النصية بشكل صريح.

أما النصّ الثاني الذي نعرضه فهو للكميت بن يزيد وجاء فيه: (16)

المقدمة	{	طربْتُ وَمَا شَوْقًا إِلَى الْبَيْضِ أَطْرَبُ	وَلَا لِعِيَا مَنِّي وَذُو الشَّيْبِ يَلْعَبُ
		وَلَمْ يُلْهِني دَارٌ وَلَا رَسْمٌ مَنَزَلُ	وَلَمْ يَطْرَبْنِي بَنَانٌ مُخَضَّبُ
1و	{	وَلَكِنْ إِلَى أَهْلِ الْفَضَائِلِ وَالنَّهْيِ	وَخَيْرُ بَنِي حَوَاءَ وَالْخَيْرُ يَطْلُبُ
		إِلَى النَّفَرِ الْبَيْضِ الَّذِينَ يَحْبِبُهُمْ	إِلَى اللَّهِ فِيمَا نَالِي أَتَقَرَّبُ
		بَنِي هَاشِمٍ رَهْطِ النَّبِيِّ فَإِنِّي	بِهِمْ وَلَهُمْ أَرْضِي مَرَارًا وَأَغْضِبُ
2و	{	خَفَضْتُ لَهُمْ مَنِّي جَنَاحِي مُودَّةً	إِلَى كَنْفِ عِطْفَاءِ أَهْلٍ وَمَرْحَبُ
		بَأَيِّ كِتَابٍ أَمْ بَأَيِّ سُنَّةٍ	تَرَى حُبَّهُمْ عَارًا عَلَيَّ وَتَحَسَبُ؟
هجج 1و 2و	{	أَيَعْيُبُونَنِي مِنْ خِيَمِهِمْ وَضَلَالِهِمْ	عَلَى حُبِّكُمْ، بَلْ يَسَخَرُونَ وَأَعْجَبُ
		يُرُونَ لَهُمْ حَقًّا عَلَى النَّاسِ وَاجِبًا	سِقَافًا وَحَقُّ الْهَاشِمِيِّينَ أَوْجِبُ
		يَقُولُونَ لَمْ يَورَثْ، وَلَوْ لَا ثِرَاثُهُ	لَقَدْ شَرَكْتُ فِيهِ بِكَيْلٍ وَأَرْحَبُ
		فَإِنْ هِيَ لَمْ تَصْلَحْ لِعَيٍّ سِوَاهُمْ	فَإِنَّ ذَوِي الْقُرْبَى أَحَقُّ وَقَرَبُ
		أُنَاسٌ بِهِمْ عَزَّتْ قُرَيْشٌ فَأَصْبَحُوا	وَفِيهِمْ خِيَاءُ الْمَكْرُمَاتِ الْمُطَلَّبُ

ينتمي هذا النصّ إلى العصر الأموي، وقد ورد في اثني عشر بيتا تحت عنوان: "في مدح الهاشميين" وجاء تقديمه كما يلي: (17)

واكب الشّعور الحياة السياسيّة في العصر الأموي بعد ظهور الأحزاب السياسيّة إثر انفراد الأمويين بالحكم، واحتكارهم للخلافة، وكان لكل حزب سياسي شعراؤه الذين يعبرون عن مبادئه وأهدافه، بحيث مثل الكميت آل البيت وناصرهم بكل صدق وشجاعة وثبات. عرفت قصائده السياسيّة بالهاشميات ومنها هذه الأبيات.

إنَّ أوَّل ملاحظة نسجلها في تقديم النَّص هي غياب مناسبة القصيدة، ولو أنَّ في هذا الكلام إشارة إلى أنَّ القصيدة سياسية وفيها يدافع الشاعر عن آل البيت، وهذا لا يكفي لضمان فهمه، فالمتعلم يجد نفسه أمام نص مبهم لا يملك مفاتيحه، لأنَّ معرفة مناسبة القصيدة ستساعد المتلقي في استيعابه لها، في حين أنَّ «المتلقي الذي لا يملك إلماما بمناسبة القصائد أو قائلها، أو حتى رصيда لغويا يمكنه من الفهم الصحيح لمفرداتها، سيجد نفسه عاجزا عن تلقي النَّص» (18)

وموضوع هذه القصيدة هو الدفاع عن أحقية بني هاشم في الخلافة، ويفتتحها الشاعر بنفي كل احتمالات الطرب الشائعة في زمانه كاللهو والوقوف على طلل الماضين أو التغزل والبكاء على الحبيب، ويربط شوقه وطربه بآل النبي وأهل بيته، الذين يمدحهم من البيت الثالث حتى السادس:

وَلَكِنْ إِلَى أَهْلِ الْفَضَائِلِ وَالْهَيْ
وَحَيْرُ بَنِي حَوَاءَ وَالْخَيْرُ يُطْلَبُ
إِلَى النَّفْرِ الْبَيْضِ الَّذِينَ بِحُبِّهِمْ
إِلَى اللَّهِ فِيمَا نَالِي أَتَقَرَّبُ

وتتجلى القضية الأولى في البيتين الخامس والسادس حيث يصرِّح بسبب طربه إذ يقول:

بَنِي هَاشِمٍ رَهْطِ النَّبِيِّ فَإِنَّنِي
بِهِمْ وَلَهُمْ أَرْضَى مَرَارًا وَأَغْضَبُ

وبعد هذا ينتقل الشاعر إلى عرض القضية النقيض، إذ هناك من يعترض على حبه لآل البيت، وهم خصومه الذين يرون حبه لأهل البيت عارا بل ويعيبون عليه ذلك ويسخرون منه، ويعتبر معارضة خصومه له ليست إلا من ضلالهم وغيمهم ويظهر ذلك في قوله:

بِأَيِّ كِتَابٍ أَمْ بِأَيِّ سُنَّةٍ
تَرَى حُبَّهُمْ عَارًا عَلَيَّ وَتَحَسَبُ؟
أَيَعْبُونَنِي مِنْ خِيَمِهِمْ وَضَلَالِهِمْ
عَلَى حُبِّكُمْ، بَلْ يَسْخَرُونَ وَأَعْجَبُ

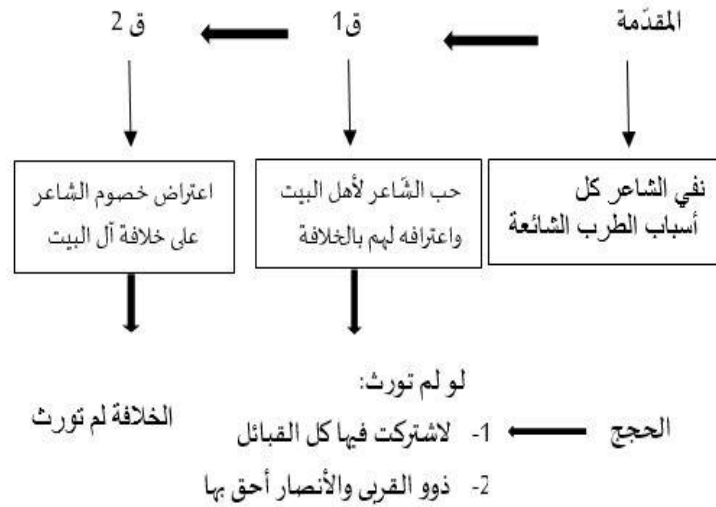
غير أنَّ الملاحظ أنَّ الطرف الثاني للخصومة غير مصرِّح به، فالشاعر يمثل له بضمير الغائب تارة وضمير المخاطب تارة أخرى، ومن الواضح أنَّ الأبيات مجتزأة من قصيدة طويلة يعرض فيها الشاعر ببني أمية وينتقدهم ويبين لهم أنَّ الخلافة ليست حقًا لهم لأنَّ آباءهم اغتصبوها وأنَّ بني هاشم أولى بها منهم.

ويشدد تعريضه بخصومه حين يعترض على ادعائهم بأنَّ الخلافة لم تُورث، وحجته في ذلك أنَّها لو لم تُورث لاشتريت فيها جميع القبائل عظيمها وأحقرها، وكان ذوو القربى والأنصار الذين ناصروا الرسول وعزّت بهم قريش أحقَّ بها، وذلك في الأبيات الأربع الأخيرة، فيقول:

يُرُونَ لَهُمْ حَقًّا عَلَى النَّاسِ وَاجِبًا
سَفَاهًا وَحَقُّ

يُقُولُونَ لَمْ يُوْرَثْ، وَلَوْلَا ثَرَاثُهُ
لَقَدْ شَرَكْتَ فِيهِ بِكَيْلٍ وَأَرْحَبُ
فَإِنْ هِيَ لَمْ تَصْلُحْ لِحَيِّ سِوَاهُمْ
فَإِنَّ ذَوِي الْقُرْبَى أَحَقُّ وَأَقْرَبُ
أُنَاسٌ بِهِمْ عَزَّتْ قُرَيْشٌ فَأَصْبَحُوا
وَفِيهِمْ خِبَاءُ الْمَكْرُمَاتِ الْمُطَنَّبُ

وبعد تحليلنا لهذا النص نستنتج خطاطته الحجاجية المبنية على مقدمة، القضية الأولى، القضية النقيض، الحجج:



إن هذه القصيدة على ما تقوم به من جدل ومعارضة لا تصلح لتعليم الخطاطة الحجاجية، ذلك أن الأطروحة النقيض لا تظهر إلا من خلال ما يدعيه الشاعر وما جاء على لسانه كما أن الخصم هنا غير واضح، وربما يرجع ذلك لكون الأبيات مجتزأة من قصيدة طويلة وهو ما حال دون وضوح طرفي النزاع أو الخصومة، فالذي لا يمتلك معرفة تاريخية لا يمكن أن يفهم أن الكميت بن يزيد يدافع عن الشيعة ضد السنّيين الذين يمثلهم بني أمية، وقد يقول قائل أنه لا عيب في ذلك غير أننا نلفت نظر القارئ إلى أنّ المقام هنا هو مقام تعليم، ويتطلب ذلك تبسيط المعرفة فالمتلقي في مثل سنّ متعلّمي السنة الأولى من التعليم الثانوي لن يفهم مثل هذه القضايا خارج سياقها التاريخي، ودون إلمام كاف بحيثيات الموضوع.

إن فهم النص الحجاجي يتطلب أولاً كما يقول الباحث ريموند بلان « فهم عرضه المرئي (visuelle) في فقرات وأيضاً فهم بنيته وبنية فقراته »⁽¹⁹⁾ ويضيف في الشأن نفسه أنه و من أجل إنجاح عملية تعلم هذا النمط النصي « لا بدّ أن يحترم العرض أقسام النص: المقدمة في الفقرة الأولى، الاستنتاج في الفقرة الأخيرة والحجج – حجة لكل فقرة- في بقية الفقرات »⁽²⁰⁾، فهم بنية الفقرات التي تحتوي الحجج أمر مهم، حيث يجب أن تبتدأ الفقرة بحجة تكون متبوعة بتوضيح عن طريق حدث أو مثال⁽²¹⁾، الأمر الذي يُسهّل على المتعلم اكتشاف الخطاطة الحجاجية لأن فهم النص الحجاجي هو فهم بنيته وبنية فقراته، وهو ما لا نجده في النصوص الشعرية المصنفة في الكتاب على أنها حجاجية، ومنها النصّ الذي عرضناه، خاصة وأنها عبارة عن أبيات مبتورة عن نصّها الأصلي كما قلنا، ما يعني أن إمكانية فهم النص كما ورد في سياقه العام الحقيقي احتمال غير وارد، فاجتزاء بعض الأبيات من قصيدة يتجاوز عدد أبياتها العشرين (كأقل تقدير) توفرت على بعض الحجج، لا يعني أن النص حجاجي بالضرورة.

ويرى الباحثون في هذا أنه بمجرد اجتزاء هذه الفقرات من سياقها و من الوحدة التواصلية الأكثر اتساعاً التي تتضمنها، وتقديمها معزولة عنها لغايات بيداغوجية سيحدّ من خاصيتها كخطاب طبيعي وأننا عادة لا نقرأ خطاباً

ما في شكل فقرات مستقلة ولكن في شكل وحدات خطابية مكتملة: إنشاء، مقال، رسالة، روبورتاج، وذلك لأنها تحمل إلينا فائدة معينة في الموضوع الذي تعالجه⁽²²⁾، فمثلا إذا «أعطينا أحدهم سلسلة من الفقرات وطلبنا منه قراءتها ليس لتعلم شيء ذي فائدة وأهمية عن العالم، ولكن لتعلم شيء ما عن اللغة التي يستعملها فإن ذلك يمثل تشويها أكيدا للتوظيف الطبيعي للغة»⁽²³⁾

وهو ما يدعونا للاعتقاد أن اختيار أبيات شعرية بعينها لهذا الشاعر أو ذاك، لم يكن بغرض الدراسة الأدبية في ذاتها، بقدر ما كان استحضارا لمثال يصلح لأن نُسقط عليه الظاهرة المراد تدريسها (تعليم النص الحجاجي مثلا) وهو ما يقلص من طبيعيتها هذه النصوص ويفقدها خاصية التواصل والأصالة.

هذا وإنّ البنية الشعرية بنية قائمة بحد ذاتها، وهو ما ذهب إليه بعض الباحثين على غرار جون ميشال أدام، عندما رفض تصنيفها مع بقية الأنماط النصية (السردية، الوصفية، الحجاجية، التفسيرية والحوارية) معتبرا النص الشعري ذا بنية خاصة، هذه الخصوصية تنبع من كونها بنية مُتضمّنة في كل البنى القاعدية الأخرى وهي بنية تختص بإقامة التوازن بين البنى المقطعية الأخرى⁽²⁴⁾. ورغم أننا لا نعدم وجود نصوص شعرية حجاجية إلا أننا نوافق الباحث المغربي أبو بكر العزاوي الذي يذهب إلّا أنّ «طبيعة الحجاج تختلف من نص شعري لآخر»⁽²⁵⁾ كما يذهب الدارس في المقابل إلى أن «الحوار هو أهم أشكال التفاعل اللفظي وهو المجال الطبيعي الذي يقع فيه الحجاج بامتياز»⁽²⁶⁾

3- طريقة تحليل النصّ:

من المهم جدا أن نعرّج إلى مسألة التحليل المدرسي للنص، إذ يسمح لنا ذلك بمعرفة تصوّر الذي تبناه مؤلفو الكتاب في تحليل النصوص الأدبية أولا باعتبار أن الأنماط النصية تُعلّم من خلالها، ولمعرفة المرجعية المعرفية التي تبناها هؤلاء في تحليل النص الحجاجي وذلك للوقوف على ما إذا كانت تقود المتعلم لاكتشاف النمط المعني أم أنها تكتفي بعرض أسئلة سطحية بسيطة. ولاكتشاف ذلك نقدم بعض الأسئلة التي أرفقت بنص الكميت بن يزيد:

1- وردت في مرحلة "اكتشاف معطيات النص" مجموعة من الأسئلة التي كانت في متناول المتعلم الذي يستطيع الإجابة عنها من النص ومن ذلك:

- لمن طرب الشاعر؟ وعمن أعرض عن طربه؟
- في أية مرحلة من العمر نظم الشاعر هذه القصيدة؟
- عن أية دار أو رسم أعلن الشاعر عزوفه؟ وما المقصود بالبنان المخضب في البيت الثاني؟ بم وصف الشاعر بني هاشم؟ وما العواطف التي تجمعهم بهم؟
- ماذا عاب عليه خصوم بني هاشم؟ وبماذا أجابهم؟

وكما هو ملاحظ فإن هذه الأسئلة تقود المتعلم تدريجيا لاكتشاف أهم الأفكار المتضمنة في النص بسهولة لأنّ الإجابات موجودة فيه، لكننا في المقابل نتساءل عن إدراج السؤال الذي يقول: لم ذكر الشاعر الحيّين: "بكيل" و "أرحب" دون باقي الأحياء؟ وماذا يقصد بهذا التخصيص؟

فرغم ما لهذا السؤال من أهمية إذ يقود المتعلم لاكتشاف إحدى الحجج التي يسوقها الشاعر للردّ على خصومه، إلا أنّ فيه تعجيزاً له، فمن أين له أن يعرف سبب ذكر الشاعر للحيين؟ وهو لا يمتلك معرفة بالسياق التاريخي، علماً أن النصّ لا يحتوي على أية معلومات جانبية قد تقوده لاكتشاف الإجابة، أمّا في شرح المفردتين، فقد اكتُفي بآتهما حيّان من همدان⁽²⁷⁾

2- ولعلّ الأمر لا يتوقف عند اكتشاف معطيات النص بل يتعداه إلى مرحلة مناقشتها، حيث نجد أسئلة لا يمكن فهمها خارج سياقها التاريخي ومن ذلك:

- ما موضوع هذا النصّ؟ وما هي الظروف التي أفرزته؟
- ما مذهب الشاعر السياسي؟

فإذا تمكن المتعلم من اكتشاف موضوع النص من خلال المعطيات الواردة فيه، فأثى له أن يعرف الظروف التي أفرزته؟ وأثى له أن يعرف مذهب الشاعر السياسي وهو الذي لا يملك فكرة عن مفهوم المذهب؟⁽²⁸⁾

إنّ هذا تماماً ما نقصده من ضرورة أن يكون النصّ مصحوباً ببعض المعلومات المتعلقة بسياقه التاريخي والاجتماعي والسياسي...الخ، حتّى تساعد المتعلّم على فهمه، حيث يعتبر الباحثون أن من هذه المعارف الاجتماعية والتاريخية والنفسيّة و الفلسفيّة، يتمكّن المتعلم من « إدراك المكونات المشكّلة لنسيج النص وفهم أبعاده وامتداداته وعلاقته بسياقه»⁽²⁹⁾

وعليه فمن الإجحاف أن لا نفعل بحجة أنّ المقاربة بالكفاءات تدعو المتعلم لبناء تعلماته بنفسه، ذلك أنه لا يجب تجاهل معطى آخر هو سنّ المتعلم من جهة وكونه في هذه السنّة يتلقى معارف أدبية لأول مرة، والمفارقة أن النصّ التواصلية النثري الذي يلي هذا النصّ الأدبي يتناول موضوع الخلافات السياسية التي انجرّ عنها انقسام الشعراء بين الشيعة والسنّة والخوارج، وفيه الكثير من المعلومات التاريخية الهامة التي لو تلقاها المتعلم قبل تلقيه النصّ الأدبي لكان أفضل له من الناحية الفكرية والنفسيّة و البيداغوجية ولتحقّق الهدف المرجو من هذا الأخير.

3- أمّا مرحلة تفحص مظاهر الاتساق والانسجام، فنجد فيها مجموعة من الأسئلة ومنها:

- تكرر النفي في البيتين الأول والثاني، ما أثر ذلك على المعنى؟
- على من يعود ضمير الغائب "هم" من البيت الرابع إلى البيت الأخير؟ وما مفاده؟
- بين دلالة أسماء التفضيل في الأبيات الأخيرة على معاني النصّ.

ولعلّ القارئ يوافقنا القول في أن هذه الأسئلة أكثر تماشياً مع المناهج النصية الجديدة، لأنها تقود المتعلم لاكتشاف اتساق النصّ وانسجامه، دون حاجة لأن يتزوّد بمعارف خارجة عنه (النصّ).

أخيراً ورد في مرحلة تحديد بناء النص التي تقصّدنا تركها للأخير- إذ هي التي لتقود المتعلم نحو اكتشاف النمط النصي المقصود - ما يلي:

تحديد بناء نصّ:	- أسلوب الشاعر، في مجمله مباشر، بم تفسر ذلك؟
في مدح الهاشميين	- علام أقام الشاعر جدله السياسي؟ وما نمط الأسلوب الذي تبناه؟
الكميت بن يزيد	- هل ترى في قلة الأساليب الإنشائية خصائص لنمط مغاير؟ وضح ذلك.
ص:150	- أردت أن تسافر جوا، غير أن والدك عارضك وطلب منك أن تسافر برا. كيف تقنعه بحسن اختيارك لوسيلة سفرك؟

إن إجابة المتعلم عن هذه الأسئلة لا يعني بالضرورة أنه قد اكتسب النمط الحجاجي، لأن هذه الأسئلة لا تضع معالم واضحة لتبين خطاطة النمط المقصود، كالإشارة إلى المقدّمة والقضية الأولى أو المتبناة من طرف الشاعر، وبيان وجهة نظر خصومه وحججهم في ذلك..الخ، فإذا كان المقصود من السؤال الأول أن يعرف المتعلم أن النمط الحجاجي يتطلب أسلوبا مباشرا وإن افترضنا بأنه قد توصّل إلى استنتاج ذلك، فإننا نجد في السؤال الثاني استكمالا لما سبق طرحه في مناقشة معطيات النص، ولم يكن على مؤلفي الكتاب الفصل بينهما، ثم لا نجد مبرّرا لطرح السؤال الذي يربط بين الأسلوب الإنشائي ونمط النص، ذلك أنه قد يشوش على المتعلم بعض المفاهيم حين تتداخل المصطلحات خاصة بين الأسلوب والنمط وهو ما اختبرناه من خلال تجربتنا في التعليم أين نجد المتعلم يخلط غالبا بين نمط النصّ وأسلوب النصّ.

كما يتوضح لنا أيضا أن الأسئلة قد اختُتمت بوضعية يطلب فيها من المتعلم إنتاج نصّ نثري على منوال النمط المدروس، ويُعتبر هذا خطأ بيداغوجيا يتعارض والمقاربة النصّية، إذ كيف نعلّم نمطا نصيا انطلاقا من نصوص شعرية ثم نطالب المتعلم بإنتاج نصّ على منواله، هل سينتج نصّا شعريا أم نثريا؟ وإذا كان إنتاج نصّ حجاجي من بين الكفاءات الختامية المستهدفة في هذه السنة فالأحرى بنا أن نقدّم له هذا النمط انطلاقا من نصّ نثري لا شعري، تفاديا للتناقض، والأمر نفسه يصدق على بقية الأنماط.

الخاتمة:

يمكن القول من خلال تحليلنا لبعض النماذج النصّية، أنّ النصوص الشعرية المعتمدة لا تساعد على تحقيق الكفاءة المستهدفة والمتمثلة في كتابة نصوص حجاجية، ذلك أن النصّ الشعري لا يقدم خطاطة واضحة للنصّ الحجاجي، في حين كان من الممكن تعليم هذا النوع من الأنماط انطلاقا من نصوص نثرية لا شعرية، فالأنماط النصّية من المعارف التي يتطلب تعليمها خطاطات واضحة تستند إلى مرجعيات معرفية واضحة.

ومن أجل تجسيد المقاربة النصّية فعلا في الكتاب، نشدّد ونؤكد على أن تعليم الأنماط النصّية، وخصوصا الحجاجي منها، يقتضي اعتماد نصوص نثرية، وذلك قصد تزويد المتعلم بخطاطات واضحة، تستند إلى مرجعيات معرفية واضحة أيضا، بالإضافة إلى ضرورة تكييف طرائق معالجة النصوص القرائية بما يساعد على التمثّل الصّحيح لهذه الأنماط، ووضع منهجية واضحة لتحليل النصوص بحيث يتمكن المتعلم عبرها من اكتشاف العلائق

النصية والأدوات التي تحدد المعالم الكبرى لهذه البنية أو تلك وذلك تحقيقاً للأهداف البيداغوجية المتوخّاة من تعليمها.

ورغم اتصاف النصوص غالباً باللاتجانس، وتداخل عدة أنماط في النص الواحد، حيث نجد البنية السردية والوصفية أو السردية والحوارية في النص القصصي مثلاً، إلا أن ذلك لا يجب أن يشكل عائقاً أمام التربويين، إذ أننا في المجال التعليمي وتحقيقاً للأهداف المسطرة في المنهاج، مطالبين بالبحث عن منهجيات إجرائية تطبيقية كاختيار نصوص تعليمية ذات خطاطات واضحة تأخذ بيد المتعلم لتصل به إلى اكتشاف البنيات النصية المختلفة: السردية، الوصفية، الحوارية الحجاجية والتفسيرية... الخ.

وعليه نقترح أخيراً، أن يتمّ تعليم الأنماط النصية انطلاقاً من النصوص النثرية التواصلية، ونترك بذلك النصوص الشعرية الأدبية لدراسة الخصائص الفنية والمميزات الأدبية لكل عصر من العصور ونتفرغ في النصوص التواصلية لتدريس الأنماط وفق الطريقة المناسبة لذلك.

الهوامش:

1 -ADAM.Jean-Michel les textes: types et prototypes (récit. Description, argumentation, explication et dialogue), Nathan,France, 1992, p.30

2- انظر ، ADAM Jean-Michel, " Genres, textes, discours reconception linguistique de genre", in revue pour une belge de philologie et d'histoire, Bruxelles, Tom75, fasc 3, 1997, p.665.

3-ADAM Jean-Michel, Eléments de linguistique textuelle,(Théorie et pratique de l'analyse textuelle), MARDAGA,Liège, Luxembourg, 2eme éd,1996. p.85.

4-ADAM Jean-Michel, les textes : types et prototypes,p.28.

5 -ADAM Jean-Michel, " linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité", in : J.L Chiss, J.P. Laurent, J.C Mayer, H.Romian & B. Schneuwly « apprendre/enseigner à produire des textes écrites », actes du 3^e colloque international de didactique du français, Namur 09-1986,Bruxelles, De Boek, 1987 p.29-30.

6 -ADAM Jean-Michel, les textes types et prototypes, p.103.

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

8 -Raymond BLAIN, "le discours argumentatif dans tous ses états", in Québec français, Sainte-Foy (Québec),Canada, n°79,1990, p38.

09-المرجع نفسه، ص.37.

10-المرجع نفسه، ص.38.

11-المرجع نفسه، ص.37.

12-وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي رقم 04-08 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 هـ الموافق لـ 23 يناير 2008، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، ص.09.

13-وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، الجزائر، ملحق سعيده الجبوية، 2009، ص.34.

14-النمط الإرشادي هو: نمط يتوجّه فيه الكاتب بمجموعة من التعليمات أو النصائح والإرشاد، ويُسمى أيضاً النمط الإيعازي أو الأمرّي أو التوجيهي لكثرة أفعال الأمر فيه.

- 15- شلوف حسين وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012-2013 ص.40.
- 16-17- المرجع نفسه، ص.150.
- 18- بن زباني سهام ، "العلاقة بين التلقي والنص الجاهلي في ظل متغيرات اللغة والبيئة والفكر"، في مجلة الباحث، مخبر اللغة العربية وآدابها، جامعة عمارثليجي، الأغواط، الجزائر، ع05، ديسمبر 2010، ص.52.
- 19-20-21- Raymond BLAIN, "le discours argumentatif dans tous ses états" Québec français, Sainte, Foy, (Québec), Canada, n°79, 1990, p.38.
- 22-23--H.GWIDDOWSON, "une approche communicative de l'enseignement des langues", p.93.
- 24- انظر: ADAM Jean-Michel, les textes types et prototypes, p.34 et Eléments de linguistique textuelle, p.85, 86.
- 25-26- أبو بكر العزاوي، الخطاب والحجاج، ط1، بيروت-لبنان، مؤسسة الرحاب الحديثة، 2010، ص.53.
- 27- شلوف حسين وآخرون، المرجع السابق، ص.151.
- 28- ولمسنا هذا خلال تجربتنا في التدريس في مرحلة التعليم المتوسط، فالتعلم لا يعرف هذا المصطلح، وقد سبق لنا أن طرحنا سؤالاً عن مفهوم المذهب السياسي على تلاميذ السنة الرابعة وكانت الإجابة سلبية.
- 29- مساعدي محمد ، "تحليل النصوص الأدبية مدخل منهجي بيداغوجي"، في مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، ع61، يناير 2015، ص.140.

قائمة المراجع:

- أبو بكر العزاوي، الخطاب والحجاج، ط1، بيروت-لبنان، مؤسسة الرحاب الحديثة، 2010.
- بن زباني سهام ، "العلاقة بين التلقي والنص الجاهلي في ظل متغيرات اللغة والبيئة والفكر"، في مجلة الباحث، مخبر اللغة العربية وآدابها، جامعة عمارثليجي، الأغواط، الجزائر، ع05، ديسمبر 2010.
- شلوف حسين وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012-2013.
- مساعدي محمد، "تحليل النصوص الأدبية مدخل منهجي بيداغوجي" في مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، ع61، يناير 2015.
- وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي رقم 04-08 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 هـ الموافق لـ 23 يناير 2008، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04.
- ، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، الجزائر. ، ملحق سعيدة الجهوية، 2009.
- ADAM Jean- Michel, Eléments de linguistique textuelle, (Théorie et pratique de l'analyse textuelle), MARDAGA, Liège, Luxembourg, 2eme éd, 1996.
- _____, " Genres, textes , discours: pour une reconception linguistique de genre", in revue belge de philologie et d'histoire, Bruxelles, Tom 75, fasc 3, 1997, p.665.
- _____, " linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité ", in : J.L Chiss, J.P. Laurent, J.C Mayer, H.Romian & B. Schneuwly « apprendre/enseigner à produire des textes écrits », actes du 3^e colloque international de didactique du français, Namur 09-1986, Bruxelles, De Boeck, 1987 p.29-30.
- _____, les textes: types et prototypes (récit. Description, argumentation, explication et dialogue), Nathan, France, 1992.
- BELAND Jean-Pierre, "vers une didactique du discours argumentatif", in Québec français, Sainte-Foy, (Québec), Canada, n°49, Mars 1983.
- BLAIN Raymond, "le discours argumentatif dans tous ses états", in Québec français, Sainte-Foy (Québec), Canada, n°79, 1990.
- H.G WIDDOWSON, "une approche communicative de l'enseignement des langues" traduction de Katsy et Gérard Blamont, hatier-cred