الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة العربي التبسي–تبسة–

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

الآليات الحجاجية في الخطاب التعليمي لمادة النحو

–السنة الرابعة متوسط أنموذجا–

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في اللغة و الأدب العربي L.M.D

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبة: مريم سماعلي

إشراف الأستاذة: فطومة لحمادي

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
صالح غريبي	أستاذ التعليم العالي	العربي التبسي–تبسة–	رئيسا
فطومة لحمادي	أستاذ التعليم العالي	العربي التبسي–تبسة–	مشرفا و مقررا
قواوة الطيب العزالي	أستاذ محاضر–ب–	العربي التبسي–تبسة–	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:

2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم :

﴿اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1)﴾

صدق الله العظيم

سورة العلق «الآية:01»

شكر و عرفان

الحمد لله ربي العالمين ، و صل اللهم و سلم على سيدنا المصطفى محمد بن عبد الله ، أما بعد:

أحمد الله حمدا كثيرًا طيباً مباركاً أنه منّ علي بإتمام هذه المذكرة ،فالحمد لله سبحانه و تعالى أولاً وآخراً.
و أتوجه بالشكر الخاص إلى أستاذتي المشرفة " لحمادي فطومة" على ما أمدته إلي و إلى بحثي من جهد، و لم تبخل عليا بتوجيهاتها ومعلوماتها القيمة التي أفادتني كثيراً في إنجاز بحثي المتواضع كما أشكرها على رحابة صدرها وصبرها معي، فجزاها الله خيراً و حفظها من كل سوء.
وأتقدم بعظيم الشكر و الامتنان للأهل الكرام، الذين ساندوني معنويا وماديا ووقفوا بجانبي منذ بداية مسيرتي العلمية ولغاية الآن، فأسأل الله تعالى أن يجزيهم عني كل خير و أن يوفقني على رد جميلهم.
كما أتوجه بالشكر لكل من آمن بي و شجعني على إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد
و إن كان بكلمة طيبة.
أشكر كل من سقاني من نهر معرفته خلال مشواري الجامعي بجامعة العربي التبسي، فحبب لي لغة القرآن و شوقني للغوص فيها و تأمل جمالها الفني و العلمي، أساتذتي الكرام ،أشكرهم جزيل الشكر .
آمل أنني قد حققت في هذا البحث ما كنت أصبو إليه، كما أرجو أن يكون فيه بعض النفع و الإفادة و الإضافة الجديدة إلى ميدان الدراسات التعليمية و الحجاجية المعاصرة، و أدعو الله العلي القدير أن ينفعني بتوجيهات أساتذتنا الكرام الذين شرفوني بقبول مناقشة المذكرة و تصويب أفكارها و تسديد منهجها و تصحيح أخطائها ، لا يسعني إلا أن أشكرهم، و أسأل الله أن يجزيهم كريم الجزاء.

فللجميع مني وافر الشكر و التقدير، و من الله السداد و التوفيق
و ما توفيقي إلا بالله عليه توكلت و إليه أنيب.

إهداء

أهدي بحثي هذا، إلى أمي وأبي العزيزين .

إلى أمي الثانية ليلـــى، و ملاكي الحارس زينب

إلى إخوتي هدى، المعتصم بالله، عبد الحق و إسلام

إلى من آمن بي

الأستاذة لندة،

سارة نحال،

إلى صديقاتي العزيزات : آمال، حنان، سعيدة، بثينة، خولة.ن

سارة.ف، بيبي، تهاني،

و إلى من لم يؤمن بي

كنت لي حافزا

و إلى من يطلع لبحثي هذا في المستقبل

أهديكم إياه

مقدمة

لقد عرفت الأبحاث و الدراسات اللسانية تطور هائل في مجال تحليل الخطاب وفق مناهج متعددة، من بينها النظريات التداولية التي فتحت أفق البحث أمام الفعل الإنساني و ما ينتجه الفرد من إبداع ، و تجارب فردية و معارف تنقله من الأقوال إلى الأفعال عن طريق قواعد لسانية و منطقية و اجتماعية و قيم ثقافية، و من هذه النظريات التي كان لها الأثر الواضح في معالجة الخطاب الإنساني و تطبيق آلياتها و تقنياتها في دراسته هي نظرية الحجاج.

يعد الحجاج أحد أهم مباحث التداولية، ذلك لما يؤديه من دور باعتباره حلقة ضرورية تمر عبرها كل العلوم، كيف لا و الحجاج ادخل الى الحياة اليومية بعامة، فلا تواصل بلا حجاج، وحيث اللغة والتواصل فثم حجاج، فالحجاج يلعب دور منطق اللغة. نظرية الحجاج تعنى بدراسة التقنيات الخطابية التي تمكن المخاطِب من التأثير في المتلقي لتعديل وجهة نظره عبر عرض الحجج المناسبة حيث تركز على الخطاب كونه وسيلة الإقناع. و نجد الحجاج في كل أنواع الخطابات: سياسية، دينية، تعليمية، محاورة يومية، كتابات علمية .. وغيرها. ولذا عمل الباحثون على استثمار الحصيلة العلمية لهذه النظرية اللسانية بغية إفادة المجالات و الميادين الأخرى و تطويرها، و من بينها ميدان البيداغوجيا الذي يهتم بوضع المناهج الدراسية و مقرراتها، و المنظومة التربوية الجزائرية من المنظومات التربوية التي تسعى باستمرار إلى تطوير المناهج و تحسين الجانب العلمي و الثقافي و التعليمي واضعة في اعتبارها أن اللغة هي جوهر التفكير، لأن التفكير في الحقيقة عملية ذهنية لا تتم بدون لغة، وبما أن اللغة تحمل الوظيفة الحجاجية بصفة ذاتية فيها، بالضرورة أن نلمس هذه الحجاجية في الأساليب و الطرائق الإقناعية التي يوظفها كلا طرفي العملية التعليمية: "المتعلم و المعلم" في ظل مبادئ المقاربة بالكفاءات ، وعليه فقد جاء موضوع البحث كالتالي:

"الآليات الحجاجية في الخطاب التعليمي لمادة النحو –السنة الرابعة متوسط أنموذجا– "

حيث تسعى دراستنا لهذا الموضوع لإجابة عن الإشكاليات التالية :

–ما مدى مساهمة الآليات الحجاجية في تكوين و بناء الخطاب التعليمي لمادة النحو في كتاب سنة رابعة متوسط ؟، وهل اصلاحات المنظومة التربوية تولي اهتماما بالحجاج كوسيلة تيسر العملية التعليمية و التعلمية؟

و من الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع هو اهتمامي بالدراسات التداولية عموما، و بالحجاج على وجه خاص، فأردت أن أسخره في دراسة موضوع يشمل تخصصي "تعليمية اللغات" ،فهي و إن كانت فرعا من فروع اللسانيات إلا أن توظيف باقي المناهج اللسانية و مباحثها على التعليمية و البيداغوجيا سيفيدها بشكل كبير و يعالج المشاكل التعليمية التي توجهها، بل و سينتقل بها لمستوى متقدم. أما اختياري لمادة النحو من بين الأنشطة لأن بالنحو تستقيم اللغة، ويسلم اللسان من اللحن، فدراسة الآليات الحجاجية فيه يمكّننا من معرفة المداخل التي قد تيسر على المعلمين بصفة خاصة مهمة تبليغ الخطاب التعليمي لمادة النحو على أكمل

وجه. فالهدف من بحثي هذا هو تحديد مدى فعالية الآليات الحجاجية في تبليغ الخطاب التعليمي و تحقيق الكفاءات المنشودة. أما في ما يخص المرجعية المعرفية التي استندت عليها في تغذيت دراستي هذه، فإن أهم المراجع التي وظفتها في دراسة الآليات هي كتاب:

-حافظ اسماعيلي العلوي: الحجاج مفهومه و مجالاته دراسات نظرية و تطبيقية في البلاغة الجديدة.

-عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية.

اتبع البحث منهجا لسانيا، مستندا على أدوات إجرائية تتمثل في التحليل و الوصف، و هذا ما فرضته طبيعة المدونة و الموضوع فالوصف و الإحصاء مكنا البحث من تتبع الآليات و التقنيات اللغوية، و من ثمة تحليلها و عرضها على التطبيق. كما وظفت المنهج التاريخي في تتبع المناهج التي مرت بها المنظومة التعليمية في الجزائر.

و اقتضت طبيعة البحث تقسيمه بعد هذه المقدمة إلى مدخل اصطلاحي، ثم فصلين، فخاتمة. أما المدخل الاصطلاحي المعنون بـــ: مدخل اصطلاحي: مصطلحات و مفاهيم ، تطرق البحث فيه إلى ثلاثة مباحث، جاء في أولها: مفهوم الخطاب لغة و اصطلاحا عند الغربيين و العرب، وعُرض فيه الفرق بين الخطاب و النص كونها قضية دائمة الطرح في الدراسات اللسانية. أما المبحث الثاني فتناول: مفهوم الحجاج بنفس منوال مفهوم الخطاب، لغة و اصطلاحا عند الغربيين و العرب، ثم تطرقنا إلى الخطاب الحجاجي. لنصل إلى الخطاب التعليمي في آخر مبحث من هذا المدخل، عُرض فيه مفهوم التعليمية، و الخطاب التعليمي، و ختمناه بتعليمية الخطاب النحوي. ثم الفصل الأول و هو الآخر، فصل نظري موسوم بـــ: تاريخ طرق التدريس في الجزائر، قسم إلى مبحثين، الأول تطرق البحث فيه إلى تطور المناهج التعليمية في الجزائر، حيث عرض عناصر العملية التعليمية، و مفهوم المنهاج و عناصره و تطويره، ووجب الوقوف على المناهج التي مرت بها المنظومة الجزائرية، كما تناول البحث في المبحث الموالي الموسوم بـــ: طرائق تدريس الظواهر اللغوية، عرض فيه مصطلحات و مفاهيم أساسية، و تطرق البحث لأهداف و طرائق تدريس الظواهر اللغوية، و كذا القواعد الأساسية التي تبنى عليها، ثم في آخر هذا الفصل تطرقنا إلى عوامل اختيار طريقة التدريس و الاعتبارات التي يتخذها المعلم لتدريس فعال. ثم أتبعناه بفصل ثان و هو الفصل التطبيقي بعنوان: آليات الحجاج في الخطاب التعليمي تطرقنا فيه لوصف المدونة ونموذج عن تسيير نشاط الظاهرة اللغوية ليعطي فكرة لمتفحص هذا البحث عن الخطاب التعليمي المدروس، ثم استخرجت ما توفر من آليات حجاجية في المدونة من آليات لغوية وبلاغية و شبه منطقية. و في خاتمة البحث جمعت أهم ما توصلت إليه من نتائج.

أما الصعوبات التي واجهت مسيرة البحث فأهمها ندرة الدراسات الحجاجية في البيداغوجيا التي كانت لتفيدنا كمرجع . و لم يكن لهذا البحث أن يأخذ صورته النهائية المتواضعة لولا لمسة أستاذتي فطومة لحمادي، التي أشرفت على هذا البحث بصبر و حكمة، فلها مني جزيل الشكر. كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة.

مدخل اصطلاحي: مصطلحات و مفاهيم

المبحث الأول: مفهوم الخطاب

-**المطلب الأول:** الخطاب لغة

-**المطلب الثاني:** الخطاب اصطلاحا

-**المطلب الثالث:** بين الخطاب و النص

المبحث الثاني: مفهوم الحجاج

-**المطلب الأول:** الحجاج لغة

-**المطلب الثاني:** الحجاج اصطلاحا

-**المطلب الثالث:** الخطاب الحجاجي

المبحث الثالث: الخطاب التعليمي لمادة النحو

-**المطلب الأول:** مفهوم التعليمية

-**المطلب الثاني:** الخطاب التعليمي

-**المطلب الثالث:** تعليمية الخطاب النحوي

توطئة :

عرف البحث اللساني تطورا مذهلا خلال القرن العشرين، تفرعت عنه علوم عدة، كعلم الدلالة و السيمياء و التداولية و تحليل الخطاب .. و غيرها. حيث يعمل الدارسون على توظيف هذه العلوم منهجا و مباحثا في دراسة ميادين و فروع أخرى لسانية و غير لسانية ، و ذلك عن طريق استثمار رصيدها النظري –النظريات و المناهج اللسانية– بغية الاستفادة منها، ومن بينها : الحجاج و البيداغوجيا. فأوضح ما قد يبين لنا ارتباط هذين المجالين قول بيرلمان Perelman الآتي :

"إن التصور السائد عن التربية وعن القضايا التي يمكن أن تطرحها، يمكن أن يتضح كثير من جوانبها بفضل وجهة نظر البلاغة (Rhétorique) ، و الحال أن وجهة النظر هذه جوهرية بالنسبة لكل شخص يفكر للحظة في الهدف الذي يسعى إليه المربي .فهذا الأخير يسعى إلى تكوين العقل والشخصية، ولن يستطيع أن يتجاهل تقنيات الحِجاج التي تسعى إلى الدفع إلى قبول الدعاوى المعروضة على السامعين لتنال موافقتهم، طالما كان تأثيره يحصل بواسطة الإقناع، وليس بواسطة الإكراه"[1]

فالبيداغوجيا موضوع حساس، لما لها من أثر في ترسيخ مختلف القيم و الأخلاق المنتجة لفرد صالح خادم لمجتمعه، ذو فكر و شخصية متحضرة لا تقبل كل ما يعرض عليها إكراها، بل تقتنع بالحجة ،و نقطة البداية تكون من خلال استثمار تقنيات الحجاج داخل الخطاب التعليمي لتصير ملكة في المتعلم مع الوقت.

فهذا الارتباط بين المجالات المختلفة يوجب علينا كباحثين ضبط المصطلحات الخادمة لهذا البحث في المدخل التالي .

[1]نقلا عن : عبد الرحيم وهابي:« الحجاج في المناهج التعليمية و أهميته في ترسيخ ثقافة الاعتدال و التسامح »، مجلة رؤى تربوية، مؤسسة عبد المحسن القطان للنشر، المملكة العربية المتحدة، ع 53، 54– ديسمبر 2016، ص85. بيرلمان شاييم: « التربية و الخطابية»، تر: الحسين بنو هاشم، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، المغرب، ع 03-2013، ص152.

المبحث الأول: مفهوم الخطاب

ظهر الاهتمام بمصطلح الخطاب مع تطور الدراسات اللسانية، و انتقالها من دراسة الظواهر اللغوية في إطار الجملة، لتتعداها إلى إطار النص ، ثم تلت دراساتها على مستوى الخطاب. و لم يكن الخطاب حكرا على الحقل اللساني بل امتد ليشمل حقول أخرى كعلم النفس، علوم سياسية، علم التربية.. وغيرها.

المطلب الأول: الخطاب لغة

1-عند العرب:

تدور لفظة "الخطاب" في المعاجم العربية القديمة حول نفس المعنى تقريبا، ففي كتاب العين "للخليل" (ت175هـ) مادة خطب "الخَطْب:سَبَبُ الأَمر...و الخِطَاب:مراجعة الكلام"[1]

و أورده ابن فارس (ت 395هـ) تحت باب " الخاء و الطاء و ما يثلثهما" ، مادةخطب " الخاء و الطاء و الباء أصلان: أحدهما الكلام بين اثنين، يقال خاطبهُ يُخاطِبه خطاباً، والخُطبة من ذلك...و الخطب:الأمر يقع،و انما سمي بذلك لما يقع فيه من التخاطب و المراجعة"[2] ، الخطاب كلام متبادل بين متخاطبين، فهو تفاعل بينهما.

أما ابن منظور (ت 711هـ) فقد أبان عن مفهوم الخطاب بقوله:" خطب: الخطبُ:الشأنُ أو الأمرُ، صَغُر أو عَظُم، و قيل: هو سَبَبُ الأمر...و الخَطْبُ: الأمر الذي تَقَع فيه المخاطبة...و الخِطابُ و المخاطَبَة: مُراجعة الكلام، و قد خاطبَه بالكلام مخاطبةً و خطاباً، و هما يَتخاطبانِ."[3] فقد دل عنده الخطاب على معنى يخص الكلام بين المتخاطبين.

و يوافقهما الفيروز أبادي (ت817هـ) في تعريف الخطاب و لا يضيف جديدا في هذا الصدد حيث يرد :"الخَطْبُ: الشأن، و الأمر صَغُرَ أو عَظُمَ، ج:خُطُوبٌ، و خطب الخاطِبُ على المنبر خَطابةً، بالفتح،خُطبةً،

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 2003، ج01، (مادة خطب)، ص،ص:418،419.

[2] أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا : معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، سوريا، (د.ط)، 1979، ج02، (مادة خطب) ، ص198.

[3] أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط01، 2000، مج05، (مادة خطب)، ص، ص: 97، 98.

بالضم،و ذلك الكلام خطبة أيضا، أو هي الكلام المنثور المسجّع و نحوه، و رجل خطيب: حسن الخُطبة بالضم...و فصل الخطاب: الحكم بالبينة، أو اليقين، أو الفقه في القضاء،أو النطق بأما بعد"[1] .

و لقد سلكت المعاجم العربية الحديثة في وضعها لمفهوم الخطاب نفس مسار المعاجم القديمة و ان كان فيها بعض الاشارة لمفهوم الخطاب الاصطلاحي ، فنجد في المعجم الوسيط "خَطَبَ الناس، و فيهم، و عليهم، خِطابةً و خُطْبَةً: ألقى عليهم خُطْبَةً. و يقال: خَاطَبَهُ في الأمر: حدثه بشانه. الخِطَابُ: الكلام. و في التنزيل العزيز:﴿فَقَالَ أَكْفِلْنِيهَا وَ عَزَّنِي فِي الخِطَابِ﴾[2]. و الخطاب المفتوح:خطاب يوجه الى بعض اولي لأمر علانية. و الخطبة: الكلام المنثوريخاطب به متكلم فصيح جمعا من الناس لاقناعهم"[3] ، الخطاب تبادل الكلام بشأن أمر ما، و هو الكلام المراد به الاقناع.

و في معجم الرائد: "الخطاب: مصدر خاطب. ما يكلم به الانسان صاحبه. الرسالة. (فصل الخطاب): الفصاحة. (فصل الخطاب): الخطاب الذي ليس فيه اسهاب أو اختصار... (فصل الخطاب): الخطاب الفاصل بين الحقة الباطل. (فصل الخطاب): الحكم بالبينة و البرهان، أو اليمين"[4] و هو الكلام بين المتخاطبين كما جاء عند ابن فارس و ابن منظور.

فالخطاب لغة في المعاجم القديمة و الحديثة يرد بمفهوم الكلام، و هناك من يزيد التخصيص فيذكره بأنه الكلام بين المتخاطبين المراد منه الإقناع.

2-عند الغربيين:

تعود جذور الخطاب الى اللوغوس الاغريقيLogos . فالموسوعة الفرنسية Larousse تربط بين Discours و الكلمة اللاتينية Discursus التي كانت تعني "جرى هنا و هناك" و هي في الفعل اللاتيني discurrere. ثم يعرفه بأنه :

"-الكلام الذي تتناوله في المحادثة.

---

[1] محمد بن يعقوب الفيروز آبادي مجد الدين : القاموس المحيط، تق: أبو الوفا نصر الهوريني المصري الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 2004، ص، ص:108، 109.

[2] سورة "ص": الآية: 23

[3] ابراهيم مصطفى و آخرون: المعجم الوسيط، المكتبة الاسلامية، اسطنبول، تركيا، ، ط02، د.ت، ج01، ص،ص: 242، 243.

[4] جبران مسعود: الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط7، 1992، ص:338.

-قطعة شفوية هدفها الاقناع ؛مثال؛ خطب شيشرون Cicéron (خطيب روماني) من الفعل Discuter: فعل المخاطبة (التخاطب)؛ أصله لاتيني discutere .

-مناقشة مشكلة ما بعناية، مناقشة الايجابيات و السلبيات.

-الاستفهام حول، جدال، استفسار حول أوامر.

-تبادل أفكار، حجج حول موضوع ما.

-التعبير عن رأي مغاير لرأي المحاور"[1]

و في معجم اوكسفورد Oxford، يرتبط تعريف الخطاب "discourse" بحقل تحليل الخطاب:

"-امتداد مترابط من اللغة (خاصة اللغة المنطوقة) عادة أكبر من الجملة، و ينظر له على أنه تفاعل بين المتكلمين، أو بين كاتب و قارئ أو قراء.
-يضعه البعض مقتصرا على اللغة المنطوقة دون اللغة المكتوبة"[2]

فالمفهوم اللغوي لمصطلح الخطاب في المعاجم الأجنبية يأخذ معنى التواصل بين شخصين. و غالبا ما يرتبط باللغة المنطوقة.

المطلب الثاني: الخطاب اصطلاحا

1- عند الغربيين:

ظهر لفظ الخطاب عند علماء الغرب في الدراسات اللسانية الحديثة، و قد تشبعت مفاهيمهم و تعريفاتهم له تبعا لتوجهاتهم الفكرية و ميولاتهم الايديولوجية. و من بينهم زيليغ هاريس "Zellig Hariss" الذي يطبق منهجه التوزيعي في دراسة الخطاب ، و الذي انتهجه لدراسة الجملة قبل ذلك، فيعرفه على أنه:"ملفوظ طويل، أو هو متتالية من الجمل تكون مجموعة منغلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من

[1] Dictionnaire Encyclopédique, Petit LAROUSSE illustré, Librairie Larousse, Paris, 1976, p :323

[2] BAS AARTS, SYLVIA CHALKER , EDMUND WEINER : The Oxford Dictionary of English Grammar, Oxford University Press, Oxford, 2014, p:123

العناصر، بواسطة المنهجية التوزيعية و بشكل يجعلنا نظل في مجال لساني محض"[1]. حيث بنى مفهومه للخطاب من الناحية الشكلية " متتالية من الجمل"، معتبرا الجملة أصغر وحدة خطابية.

أما إيميل بنفنست"Emile Benveniste" فيعرف مصطلح الخطاب باعتباره" الملفوظ منظورا إليه من وجهة آليات و عمليات إنشغاله في التواصل...و هو كل تلفظ يفترض متكلما و مستمعا و عند الأول هدف التأثير على الثاني بطريقة ما."[2] الخطاب عنده فعل تلفظي يستوجب مخاطب و متلقي، هدف الأول التأثير في الثاني في اطار تحقيق الوظيفة التواصلية، و الذي يجعل تعريفه يركز على الناحية الوظيفية في حد الخطاب.

يرى جون دوبوا "Jean Dubois" الخطاب Discours :"في مفهومه اللساني الحديث يمثل كل الملفوظات الخارجة عن نطاق الجملة، بالأخذ بعين الاعتبار قواعد تسلسل متتاليات الجمل"[3] أي أن الخطاب يتجاوز حدود الجملة أو هو كلام مؤلف من عدة جمل متتالية خاضعة لقواعد معينة.

أما ميشال فوكو"Michel Foucault" فقد عرف الخطاب في محاضراته "نظام الخطاب" بقوله: "الخطاب شبكة معقدة من النظم الاجتماعية و السياسية و الثقافية التي تبرز فيها الكيفية التي ينتج فيها الكلام كخطاب"[4] فهو تظافر المعلومات التي تنتمي الى مجالات مختلفة و التي تشغل فيها حيزا ينتج من خلالها الكلام في صيغة خطاب، ليس لساني أو لغوي فقط بل يفوق ذلك حيث ينتج من الرصيد المعرفي لمنتجه.

و يوافقانه في ذلك كل من جيوفري ليتش "Geoffrey Leech" و مايكل شورت " Michael Short" حيث عرفا الخطاب بأنه : "تواصل لغوي ينظر إليه باعتباره عملية تجرى بين متكلم و مستمع،أو تفاعل شخصي يحدد شكله غرضه الاجتماعي" [5]، فالخطاب تجربة تتم عن طريق التفاعل بين أطراف عدة: مخاطب و متلقي(مستمع)، فهو نشاط متبادل بينهما يسعى فيه المستمع إلى تحليل هذا الخطاب للوصول إلى

---

[1] نقلا عن: سعيد يقطين: تحليل الخطاب الروائي (الزمن، السرد، التبئير)، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط03، 1997، ص17.
F. Marchand et autres : Les analyses de la langue, Delagrave, 1978, P :116.

[2] نقلا عن : سعيد يقطين: تحليل الخطاب الروائي، ص: 19.
E. Benveniste : Problèmes de Linguistique, édi Gallimard, Tome, I, 1966 , P :129-130.

[3] Jean Dubois et autre :Dictionnaire de linguistique, Larousse.Bordas/ VUEF, 2002, p150.

[4] نقلا عن: نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص و تحليل الخطاب دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط01، 2009، ص: 13. ميجان الرويلي و سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي،ص، ص: 88، 89، و محمد الحناش، البنيوية في اللسانيات، ص376 و ما بعدها.

[5] نقلا عن: سارة ميلز: الخطاب، تر: عبد الوهاب علوب، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر،ط01 ،2016، ص: 15.
Crystal, D : The Cambridge Encyclopaedia of Language, Cambridge University Press, Cambridge, 1987, P116.

استيعابه و لمس الجوانب التي ساهمت في بناء هذا الخطاب (الغرض الاجتماعي: مسائل دينية، ثقافية، سياسية، فكرية، تراثية....).

و في المعجم تحليل الخطاب، نجد تعريف الخطاب بأنه: "وحدة لسانية متكونة من جمل متعاقبة، و هذا هو المعنى الذي يقصده ز.س.هريس (1952) عندما يتحدث عن تحليل الخطاب"[1] فالخطاب يتحدد بكونه وحدة لغوية أكبر من الجملة. " و الخطاب يتصور باعتباره اقحاما لنص في مقامه(=ظروف انتاجه و تقبله)[2] فالخطاب يختلف عن النص في ارتباطه بالسياق الخارجي.

فالخطاب عند الغربيين هو الوحدة اللسانية التي تتعدى الجملة و توصف بالتلفظ لتحقيق وظيفة تواصلية تنتج انطلاقا من رصيد معرفي منتجها .

2- عند العرب

أما عند العرب فقد ذكر لفظ الخطاب في القرآن الكريم في عدة آيات و بصيغ مختلفة (فعل، مصدر...)و منها؛ قوله تعالى:﴿وَ اصْنَعْ الفُلكَ بِأَعْيُنِنَا وَ وَحْيِنَا و لاَ تُخَاطِبْنِي فِي الذِينَ ظَلَمُوا إِنَهُمْ مُغْرَقُونْ ﴾[3] و في قوله تعالى في آية أخرى: ﴿رَبُ السَمَاوَاتِ وَ الأَرضِ وَ مَا بَيْنَهُمَا الرَحْمَنُ لاَ يَمْلِكُونَ مِنْهُ خِطَاباً﴾[4] حيث جاءت في الأولى بصيغة الفعل تخاطبني و في الثانية مصدراً خطاباُ.

و كذلك اهتم النحاة بالمخَاطب للدلالة على طرف الخطاب الآخر، الذي يوجه المرسل كلامه إليه، حيث اهتموا بمفهوم الخطاب من الناحية الشكلية.[5] يضع الشيرازي (ت 476هـ) مفهوماً للخطاب بأنه "ما دل عليه اللفظ من جهة التنبيه"[6]، و نجد مصطلح الخطاب عند الأصوليين بكثرة فمنهم من لم يعرفه لبداهته و منهم منهم من عرفه.

---

[1] باتريك شارودو، دومينيك منغنو: معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري، حمادي صمود، مر: صلاح الدين شريف، دار سيناترا، تونس، (د.ط)، 2008، ص: 180.

[2] المرجع نفسه، ص: 181.

[3] سورة هود: الآية: 37.

[4] سورة النبأ: الآية: 37.

[5] عبد الهادي ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط01، ط01، 2004، ص: 35.

[6] أبو إسحاق إبراهيم بن علي الشيرازي و آخرون : اللمع في أصول الفقه، تح: عبد القادر الخطيب الحسني، مكتبة نظام يعقوبي الخاصة، البحرين، ط01، 2013،ص: 147.

الآمدي (ت 631هـ) يعرفه بقوله: "اللفظ المتواضع عليه المقصود به افهام من هو متهيٌء لفهمه"[1] فالخطاب عنده هو ما كان لفظاً يشترط فيه التواضع، و التواضع يستحضر المخاطب و المتلقي و تشاركهما في معرفة و لغة و إطار استعمال هذه اللغة سواء كان حقيقيا أم مجازياً و ذلك للوصول الى تحقيق الهدف من هذا الخطاب و هو " الإفهام". كما يراعي الآمدي حالة المتلقي و استعداده لاستقبال و فهم الخطاب.

أما صاحب الإبهاج (ت 756هـ) فقد عرف الخطاب قولان: أحدهما أنه الكلام و هو ما تضمن نسبة إسنادية، و الثاني أنه أخص منه و هو ما وجه من الكلام نحو الغير لإفادته[2] حيث يرى أن الخطاب هو الكلام عامةً متضمناً نسبة إسنادية و الضرب الثاني من الخطاب هو: الكلام المراد منه الإفادة و الإفهام.

و عرفه التهانوي (ت 1158هـ) في كتابه كشاف اصطلاحات الفنون و العلوم بأنه: "توجيه الكلام نحو الغير للإفهام ثم نقل الى الكلام الموجه نحو الغير للإفهام"[3]

حيث نلاحظ من تعريفات الأصوليين للخطاب أنهم يتفقون على أن دوره الأساسي هو الإفهام و الإفادة .

أما العرب المحدثين فقد تعددت تعريفاتهم للخطاب و لم تأخذ منحنى دلالي محدد و واضح كما عند القدامى، فيعرفه عبد الرحمن الحاج بأنه: "ممارسة اجتماعية لغوية متصلة بموضوع ما، بكل ما يقتضي ذلك من كونه حدثاً يقتضي أثراً يتجاوز الأثر الجمالي الى الأثر الانشائي، و تواصلاً لغوياً يتكون داخل سياق ما"[4] حيث وضع تعريفه على أساس الدراسات المعاصرة للبحث اللساني مع مراعاة ضرورة تقاربه مع المنظور الأصولي، و ذلك من حيث القصدية في إحداث أثر في المتلقي (الإفادة و الإفهام عند الأصوليين فيما سبق)، كما أنه ركز على السياق بصفته جزءاً من مفهوم الخطاب ذاته و عنصراً منه.

نعمان عبد الحميد بوقرة هو الآخر يشير الى السياق الذي ينشأ فيه الخطاب و يعتبر جزءاً منه، حيث يعرف الخطاب بقوله: "بنية الخطاب ليست مجرد متوالية قولية، أنجزها المخاطب في الزمان و المكان و الظروف المعينة، بل هي خطة قولية تستهدف رؤية المخاطَب، و مواقفه المختلفة، تصويباً أو تأكيداً أو تغييراً مما يجعل من

---

[1] أبو الحسن سيد الدين علي بن محمد بن سالم الثعلبي الآمدي : الإحكام في أصول الأحكام، تح: سيد الجميلي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط02، 1986، ج01، ص: 136.

[2] علي بن عبد الكافي السبكي : الإبهاج في شرح المنهاج (منهاج الوصول الى علم الأصول للبيضاوي) ، تح: شعبان محمد اسماعيل، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1981، ج01، ص: 44.

[3] محمد بن علي التهانوي : موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون و العلوم، تق: رفيق العجم، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط01، 1996، ج01، ص: 749.

[4] عبد الرحمن الحاج: الخطاب السياسي في القرآن السلطة و الجماعة و منظومة القيم، الشبكة العربية للأبحاث و النشر، بيروت، لبنان، ط01، 2012 ، ص: 22.

البنية المنجزة فعلاً قصدياً ذا أبعاد نفسية و اجتماعية متعددة الغايات."[1] فالخطاب أقوال تحدث في إطار زمني و مكاني داخل سياق معين لها غرض التأثير في المخاطَب إما بالتغيير أو التأكيد في آراءه، فهي بذلك تحمل أبعاد نفسية و اجتماعية

أما أحمد المتوكل فربط الخطاب بمصطلح لطالما اختلط و تساوى أحيانا مع هذا المصطلح و هو مصطلح النص، حيث يرى "مصطلح الخطاب يوحي أكثر من مصطلح النص بأن المقصود ليس مجرد سلسلة لفظية (عبارة أو مجموعة من العبارات) تحكمها قوانين الاتساق الداخلي (الصوتية و التركيبية و الدلالية الصرف) بل كل إنتاج لغوي يُربط فيه ربط تبعية بين بنيته الداخلية و ظروفه المقامية (بالمعنى الواسع)"[2]

فالخطاب عند المتوكل كل تعبير لغوي بغض النظر عن حجمه إن كان في حدود جملة أو تخطاها إلى عدة جمل حيث ترتبط هذه البنية بالظروف المقامية التي أنتج فيها الخطاب لتحقيق وظيفة تواصلية بين المخاطب و المتلقي.

فيما اتبع طه عبد الرحمن ما وقف عنده التهانوي عند الخطاب حيث يقول: "حدّ الخطاب أنه كل منطوق به موجّه إلى الغير بغرض إفهامه مقصوداً مخصوصاً"[3]

الخطاب مصطلح أشمل من النص، منطوق هدفه الإبلاغ و الإفهام في سياق معين و يحمل أبعاد المخاطِب الفكرية الثقافية و الاجتماعية.

المطلب الثالث: بين الخطاب و النص

"النص و الخطاب" مصطلحان ذكر أحدهما يستدعي الآخر، لما يوجد من خلط بين مفهومهما و الذي أدى إلى عدم الوضوح و الدقة في استعمالهما، فيأخذان على أساس مفهومين متطابقين حيناً، و متقاطعين حيناً، و يفرقون بينهما حيناً آخر. كان استخدام مصطلح النص أسبق في اللسانيات، فجاء تعريفه في المعاجم العربية على أنه رفع الشيء، و عرفه إبن فارس: "النون و الصاد أصلٌ صحيح يدل على رفع و ارتفاع و انتهاء في الشيء. منه قولهم نصَّ الحديث إلى فلان: رفعه إليه"[4]

---

[1] نعمان عبد الحميد بوقرة: الخطاب و النظرية و الاجراء، دار جامعة الملك سعود، الرياض، م ع السعودية، ط01، 2015، ص: المقدمة"ب".

[2] أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار الأمان، الرباط، المغرب، (د.ط)، 2001، ص: 16.

[3] طه عبد الرحمن: اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط 01، 1998، ص: 215.

[4] ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، ج 05، ص: 356.

أما في الاصطلاح فالنص عند جوليا كريستيفا "Julia Kristiva" ممارسات سيميائية، تعتبر عبر لسانية[1]، فهي ترى أن النص" أكثر من مجرد خطاب أو قول. إذ أنه موضوع لعديد من الممارسات السيميولوجية التي يعتد بها على أساس أنها ظاهرة عبر لغوية، بمعنى أنها مكونة بفضل اللغة، لكنها غير قابلة للانحصار في مقولاتها"[2]. فالخطاب أوسع من أن يحدد بعدد من الأقوال لأنه ممارسة سيميائية جامعة.

فيما ذهب هاليداي "Michael Halliday" و رقية حسن إلى اعتبار النص : " وحدة استعمال اللغة في مقام تفاعل و باعتباره وحدة دلالية، لا يعرف إطلاقاً بطوله (إنّ جملة ، أو "عبارة حكميّة" أو مجلدات كثيرة هي نصوص على نفس الدرجة مع قولنا "التدخين ممنوع" أو "للبيع" "[3]

من ناحية أخرى يختصر بول ريكور " Paul Ricoeur " تعريفه للنص على أنه" كل خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة."[4] فهو يعتبر النص خطابا بشرط أن يكون مدونا.

أوزوالد ديكرو "O. Ducrot" و جان ماري سشايفر "Jane Mary Schaefer" يعرفان النص في قاموسهما بوصفه "سلسلة لسانية محكية أو مكتوبة و تشكل وحدة تواصلية."[5]

و يعرفه رومان جاكبسن"Roman Jakobson":" النص الأدبي خطاب تغلبت فيه الوظيفة للكلام"[6] حيث يساوي بين النص و الخطاب.

إنّ مفهوم النص يتشعب و يتعقد من باحث لآخر و ذلك ناتج عن تعدد الرؤى و المنطلقات و الغايات، حيث تعتبر الدلالة إحدى مقومات النص بغض النظر عن طوله أو قصره، سواء كان مكتوباً أو محكياً، في حين خصه ريكور بأنه يكون مكتوباَ.

---

[1] جوليا كريستيفا: علم النص، تر: فريد الزاهي، مر: عبد الجليل ناظم، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط 01، 1991، ص: 22.

[2] صلاح فضل: بلاغة الخطابة و علم النص، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، 1992، ص: 211.

[3] نقلا عن : باتريك شارودو، دومينيك منغنو: معجم تحليل الخطاب، ص: 554.

[4] نقلا عن: صلاح فضل: بلاغة الخطاب و علم النص، ص: 219.

[5] أوزوالد ديكرو و جان ماري سشايفر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2007، ص: 533.

[6] تقلا عن: نبيل خالد أبو علي: البحث الأدبي و اللغوي طبيعته– مناهجه– اجراءاته، دارالكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2012، ص: 69.

و من خلال تعريفنا للنص و مما عرفناه سابقا للخطاب، يتضح لنا أن الفرق بينهما يكمن في نقاط هي:

- الخطاب يتعلق باللغة المنطوقة، أما النص فهو عبارة عن لغة مكتوبة.
- النص غير تفاعلي بينما الخطاب تفاعلي، فالأول يتطلب منتجاً (مؤلف) و متلقياً غائباً يتلقى النص عن طريق القراءة، و الثاني –الخطاب– يتطلب مُخاطِباً و مُخَاطباً أثناء التواصل.
- الخطاب لحظي موجّه لمستمع معين ينقطع بانتهاء التواصل، أمّا النص يتعدى حاجز الزمان و المكان و هو متاح لكل المتلقين عبر القراءة.

من الباحثين العرب الذين فرقوا بين الخطاب و النص: أحمد المتوكل حيث يقول "النص وحدة بنيوية من وحدات الخطاب تحتل أعلى مرتبة في سلمية التعقيد باعتبارها مجموعة من الجمل... الخطاب وحدة تواصلية يحددها مقام و موضوع و غرض في حين أنّ النص وحدة بنيوية تقابل المركب و الجملة، يمكن أن يكون الخطاب جملة بسيطة أو جملة مركبة أو جملة كبرى إذا كانت هذه الجملة تشكل وحدة تواصلية."[1] حيث يعتبر النص من أقسام الخطاب من حيث البنية و درجة التعقيد، و الخطاب يحدده مقام و موضوع و غرض.

أما سعيد يقطين فيفرق بينهما بقوله: "النص وحدة مجرّدة لا تتجسّد إلاّ من خلال الخطاب كفعل تواصلي. و في إطار هذه العلاقات يتم الربط بين النص كإعادة بناء نظري مجرد و بين سياقه التداولي كما يتجلى من خلال الخطاب... إن الخطاب هو في آن واحد فعل الإنتاج اللفظي، و نتيجته الملموسة و المسموعة و المرئية، بينما النص هو مجموعة البنيات النسقية التي تتضمن الخطاب و تستوعبه، و بتعبير آخر، إنّ الخطاب هو الموضوع الأمبريقي* و المجسّد أمامنا كفعل، أما النص هو الموضوع المجرد و المفترض"[2] فالنص يعتبر وحدة "مجردة" تتضمن الخطاب الذي يعتبر الوحدة التجريبية و الحسية المجسدة كفعل.

و قد يتضح الفرق بينهما أكثر من خلال الموازنة بين علم النص و تحليل الخطاب، فالأول "العلم الذي يصف النظام الداخلي للنص و طريقة بنائه و وظيفة كل جزء فيه، و الثاني هو دراسة النص في علاقته مع ظروف إنتاجه"[3] و منه فالخطاب يختلف عن النص.

---

[1] أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار الأمان، الرباط، المغرب، (د.ط)، 2001، ص: 81.

*كلمة مقترضة من اليونانية بمعنى التجريبية.

[2] سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي–النص و السياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 02، 2001،ص: 16.

[3] محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، ناشرون–منشورات الاختلاف، بيروت، لبنان، ط 01، 2008، ص: 73.

المبحث الثاني: مفهوم الحجاج

إن الطبيعة البشرية طبيعة تخاطبية، تقتضي علاقات تواصلية بين الأفراد على اختلاف آرائهم و مبادئه و ايديولوجياتهم، و يكون هذا التواصل لغاية الإقناع، و من هنا ظهر مصطلح الحجاج. إنّ هذا المصطلح لم يكن حديث النشأة بل عرف منذ القدم و تعددت مفاهيمه و معانيه المعجمية و الاصطلاحية، و عاد حديثا ليلقى اهتماماً منقطع النظير باعتباره مبحثاً لسانيا تداولياً مع البلاغة الحديثة التي أنشأها بيرلمان و التي تعمل مع العلوم الأخرى (سيمياء، علم النفس، أنثروبولوجيا...) في كشف سبل و مكامن الإقناع في الخطابات و ذلك لاعتبار القيمة الحجاجية أولى من القيمة الإبلاغية.

المطلب الأول: الحجاج لغة

1-عند الغربيين:

في قاموس Le Robert –روبير- الفرنسي، نجد: Argumentation بمعنى:"

"-مجموعة الحجج التي تستهدف تحقيق نفس النتيجة (نتيجة واحدة).

و في القاموس ذاته: Argument، الحجة: دليل لدعم أو تفنيد قضية ما.

أما الفعل فهو: Arguer: و يستخدم لحالتين: الدفاع عن مسألة ما بالحجج، و الأخرى: معارضة مسألة ما (الجدال حولها)."[1]

يدل الحجاج على استعمال الحجج في الإثبات أو الاعتراض.

و ذكر في موسوعة لالاند الفلسفية الفرنسية: "حجّة ARGUMENT: استدلال يرمي إلى برهان قضية معينة أو دحضها...مُحاجّةٌ ARGUME NTATION: مسرد حجج تنزعُ كلها إلى الخلاصة ذاتها، و هي طريقة عَرْضِ الحُجج و ترتيبها."[2] فهو إقامة الحجج للاستدلال بها بغية برهنة أو دحض قضية ما.

---

[1] Martyn BACK, Silke ZIMMERMANN, Laurence LAPORTE : Le Robert, Dictionnaire de Français, Sejer, Paris, 2005, p : 23.

[2] أندريه لالاند: موسوعة لالاند الفلسفية، تع: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط 02، 2001، مج01، ص، ص: 93، 94.

2-عند العرب:

يرجع مصطلح الحجاج إلى مادة "حَجَجَ"، و بالرجوع إلى المعاجم اللغوية العربية، نجد الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ) يعرفه في مادة حجج: " والحُجَّة: وَجْهُ الظَّفر في الخصومة . و الفِعل حاججتُه فَحَجْجْتُه احتَجَجْتُ عليه بكذا. و جمع الحُجّةِ: حُجَجٌ. و الحجاجُ المصدر."[1]

أما الزمخشري (ت538 هـ) عرفه بقوله : "احتجّ على خصمه بحُجّةٍ شهباءَ، و بحُجَجٍ شُهب. و حاجّ خصمه فحجّه، و فلان خصمه محجُوجٌ، و كانت بينهما مُحَاجّةٌ و مُلاجّةٌ."[2] من الخصام

و الرازي يورد في تعريفه للحجاج مرادفاته؛ مثل الاستدلال و البرهان، فيقول:" الحجُّ، في الأصل القصد ... و(الحُجَّةُ): البُرهانُ و (حَاجّه فحَجَّه) من باب ردَّ أي غَلَبَهُ بالحُجَّةِ. لَجَّ فَحَجَّ فهو رجل (مِحْجَاجٌ)بالكسر أي جَدِلٌ و (التَحَاجُّ) التَخَاصُمُ."[3]

ذكر ابن منظور (ت 711هـ) الحجاج في التعريف الآتي: "الحجُّ: القصد... والحُجَّةُ: البُرهان، و قيل: الحُجَّة ما دُوفعَ به الخصم... و هو رجلٌ مِحْجَاجٌ أي جَدِلٌ. و التّحَاجُّ: التَّخاصم، و جمع الحُجَّةِ: حُجَجٌ و حِجَاجٌ. و حاجّهُ مُحَاجّةً و حِجاجاً: نازعه الحُجَّةَ. و حَجَّه يُحُجُّه حجّاً: غلبه على حُجَّتِه... قال الأزهري: إنما سميت حُجّة لأنها تحجُّ أي تقصد لأن القصد لها و إليها... و الحُجَّةُ: الدليل و البرهان."[4] . فالحجاج هو الإتيان بالدليل و البرهان و المجادلة.

إنّ ما ورد في المعاجم القديمة يصل إلى أنّ الحجاج يدور بين القصد و الجدل و الظفر و الخصام و البرهنة، فهو عملية جدلية تقع بين طرفين أو أكثر، يقدم كل طرف حججه و براهينه قصد الظفر بالخصم و التغلب عليه بالحجة.

المعاجم الحديثة تعرفه "الحجة: الدليل و البرهان: ما يدفع به الخصم: مصدر بمعنى الاحتجاج."[5]

و في المعجم الوسيط: " حجّ، حاجَّهُ، مُحاجَّةً، و حِجاجاً: جادله. و في التنزيل العزيز: ﴿أَلَم تَرَ إِلى الَذِي حَاجَّ إبْراهيم فِي رَبِّه﴾[6]. احتجّ عليه: أقام الحجّة. وعارضه مُستنكراً فعلَه. تحاجّوا: تجادلوا... الحُجَّةُ: الدليل و البرهان...(ج) حُجَجٌ، و حِجَاجٌ"[1] و هو ما ورد في المعاجم القديمة، لا تباين بينهما.

---

[1] الخليل بن احمد الفراهيدي: كتاب العين، (مادة: حجج)، ص: 287.

[2] محمود بن عمر الزمخشري جار الله أبو القاسم : أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 01، 1998، ج 01، (مادة: حجج)، ص: 169.

[3] محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي : مختار الصحاح، تق: دائرة المعاجم، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، (د.ط)، 1986، (مادة حجج) ص: 52.

[4] ابن منظور: لسان العرب، مج 04، (مادة حجج)، ص: 38.

[5] أحمد رضا: معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط 01، 1960، مج 02، ص: 30.

[6] سورة البقرة: الآية 258.

لابد من الإشارة إلى أنّ لفظ الحجاج قد ورد في آيات الذكر الحكيم، نذكر منها؛ قوله تعالى: ﴿فمن حاجّكَ فِيهِ مِن بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ العِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْا نَدْعُ أَبْنآءَنَا و أَبْنآءَكُمْ وَ نِسآءَنَا وَ نِسآءَكُمْ وَ أنفُسَنَا وَ أنفُسَكُم ثُمَّ نَبْتَهِلْ فَنَجْعَل لَّعْنَتَ اللَّهِ عَلَى الكَاذِبِينَ﴾[2] و قوله عزّ و جل: ﴿هَا أنتم هؤلآء حاججتم فيما لكم به علم فلم تحآجّون فيما ليس لكم به علم و الله يعلم و أنتم لا تعلمون﴾[3]، هذا فيما يخص ورودها كلفظة، أمّا من ناحية استخدام الحجاج كخطاب و ظاهرة، فإنّ" القرآن الكريم خطاب حجاجي من الطراز الأول... فظاهرة الحجاج بارزة بقوة، في كل القضايا التي يطرحها.."[4] كانت هذه الحجج و البراهين للبرهنة أو للإقناع.

فالحجاج لغة هو ما يدفع به الخصم و يكون ذلك بالإتيان بالحجة و الدليل و البرهان .

المطلب الثاني: الحجاج اصطلاحا

إنّ للحجاج امتداداً تاريخياً يرجع إلى التراث اليوناني، حيث ارتبط بالمنطق و بالبلاغة و الديالكتيك*، و قد أسس له أرسطو في كتاباته مع كتابيه: "البلاغة" و "الخطابة" اللذان مهدا للحجاج، حيث جعل البلاغة نقدية حِجاجية، فقد وسع حقل البلاغة لتصير "القدرة على الكشف بتفكر عند كل حالة، عما يمكن أن يكون مقنعاً فيها، و يكون ذلك بالتأكيد، باستخدام تلك القدرة فعلياً في كل المواقف التي تظهر الحاجة فيها للإقناع"[5] حيث تحولت البلاغة مع أرسطو من تقنية تجريبية إلى تقنية لها قواعد رياضية خاضعة لنظرية محددة، و هناك كانت البداية لإعادة اعتبار الحجاج.

1-عند الغربيين:

عرفت البلاغة بعد أرسطو انحطاطا و لم تعطى أهميتها الحقيقية، حتى أعاد لها شاييم بيرلمان " Chaïm Perelman" الاعتبار بمشاركة لوسي أولبريخت تيتيكا "Lucie Olberchts-Tyteca" في كتابهما: "مصنف الحجاج- البلاغة الجديدة "Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique" سنة 1958،حيث يقدمان تعريفات عدة للحجاج في مواضع مختلفة من كتابهما منها:

---

[1] إبراهيم مصطفى و آخرون : المعجم الوسيط، ج 01، (مادة حجج) ، ص، ص: 156، 157.

[2] سورة آل عمران : الآية 61.

[3] سورة آل عمران : الآية 66.

[4] حافظ إسماعيلي علوي : الحجاج مفهومه و مجالاته، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 01، 2010، ص : 253.

*كلمة يونانية بمعنى الجدلية في الفلسفة الكلاسيكية، و هو الجدل أو المحاورة دفاعاً عن وجهة نظر معينة.

[5] فيليب بروتون، جيل جوتييه: تاريخ نظريات الحجاج، تر: محمد صالح ناحي الغامدي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية، ط 01، 2011، ص، ص : 29، 30.

" الحجاج جملة من الأساليب تضطلع في الخطاب بوظيفة هي حمل المتلقي على الاقتناع بما نعرضه عليه أو الزيادة في حجم هذا الاقتناع"[1]، فالحجاج عندهما آلية توظف لتحقيق هدف اقتناع المخاطَب و ذلك بتثبيت أو زيادة لحجم هذا الاقتناع. حيث مثلت نظرتهما للحجاج نظرة بلاغية.

و يضيفان في موضع آخر من كتابهما " غاية كل حجاج أن يجعل العقول تذعن لما يطرح عليها من آراء، أو أن تزيد في درجة ذلك الإذعان. فأنجع الحجاج ما وُفِّق في جعل حدة الإذعان تقوى درجتها لدى السامعين بشكل يبعثهم على العمل المطلوب (إنجازه أو الإمساك عنه)، أو هو ما وُفِّق على الأقل في جعل السامعين مهيئين للقيام بذلك العمل في اللحظة المناسبة"[2] و الإذعان هو الخضوع و الانقياد و الإقرار، وهو غاية الحجاج من خلال الخطاب الذي يوصله، فيجعل السامع يقتنع و يقر بالآراء التي يطرحها المتكلم، فهما ينظران للحجاج من كونه بناء عقلي مجرد من كل تواصل غير لساني، الحجج فيه موجهة إلى العقل، فهو مزيج بين الجدل و الخطابة، لتولد البلاغة الجديدة كما أسمياها.

جاء ميشيل مايير "Michel Meyer" بنظرية المساءلة و التي تعد من النظريات البلاغية المعاصرة ضمن الإطار الفلسفي و التي تنطلق من التفلسف حول مكونات الكلام، فالحجاج عنده يتعلق بهذه النظرية "و هو يشتغل باعتباره ضرورة تؤدي إلى نتيجة أو موقف نحمل الغير على اتخاذه إزاء مشكل مطروح في سياق يوفر للمتخاطبين مواد إخبارية ضرورية للقيام بعملية الاستنتاج المتصل بالزوج سؤال/ جواب"[3] فهو يعمل على بيان نتيجة ضمن مقصد المخاطب و في مقتضيات المقام، فالحجاج آلية بلاغية تسخّر في دراسة السؤال المنفتح غلى الأجوبة المتعددة حسب ما تقوم عليه نظرية المساءلة عنده. أما أزوالد ديكرو "O. Ducrot " و زميله جون كلود أنسكومبر "ANSCOMBRE J.C" أشار إلى الحجاج داخل اللغة، إذ ترتكز دراسته في أديم لساني بحت، حيث عرفا الحجاج على النحو الآتي : "نقول عن المتكلم إنه يقوم بحجاج حينما يقدم القول ق1(أو مجموعة الأقوال) و غايته في ذلك حمله على الاعتراف بقول ق2 (أو الأقوال)"[4]

---

[1] نقلا عن: سامية الدريدي : الحجاج في الشعر العربي بنيته و أساليبه، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 02، 2011، ص: 21. Chaim Perelman et Lucie Olbrechts Tytéca : Traite de l'argumentation La nouvelle rhétorique, presses Universitaires de Lyon,1981, P13.

[2] نقلا عن: عبد الله صولة: الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط 01، 2007، ص: 27. Perelman et Tyteca, Traité de l'argumentation, op. cit, p5

[3] محمد علي القارصي: البلاغة و الحجاج من خلال كظرية المساءلة لميشال مايير، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمادي صمود، كلية الآداب منوبة، جامعة الآداب و الفنون و العلوم الإنسانية، تونس، (د.ط)، مج 39، ص:394.

[4] عمر جابلي: « نظرية الحجاج اللغوي عند أزوالد ديكرو و انسكومبر»، مجلة العمدة في اللسانيات و تحليل الخطاب، جامعة الاغواط، الجزائر، ع 03 -2018، ص: 196.

مثال ذلك قولنا: هذا الدرس معقّد، ركز جيدا إذن.

(ق1) (ق2)

فالـ "ق2" هي النتيجة التي يخلص إليها المتلقي، من خلال "ق1"، فقول "هذا الدرس معقد" يستلزم "التركيز". أزوالد ديكرو يرى أن تقديم المتكلم للقول الأول(1) و التي هي الحجّة التي يؤثر بها على المتلقي للتسليم بنتيجة ما و هي القول (2). فالحجاج عندهما يقوم على اللغة بالأساس بل يكمن فيها .

يضع كريستيان بلانتان "Christian Plantin" عدة تعاريف للحجاج متكاملة فيعتبره: "عملية تعتمد على ملفوظ مثبت(مقبول)، هو الحجة، قصد بلوغ ملفوظ أقل إثباتاً (أقل قبول) هو النتيجة"[1]. فهو بذلك توجيه حجج من طرف المخاطب إلى المتلقي ليقبل بنتيجة، و يعرفه في موضع آخر بأنّه " مجموع التقنيات (الواعية أو غير الواعية) التي تعطي مشروعية لمعتقدات و سلوكات، و هو يروم أن يؤثر في معتقدات من يستهدف و سلوكاتهم (الواعية أو غير الواعية) أو يغيرها أو يدعمها"[2]و هو في ذلك يبين الوظيفة التأثيرية الإقناعية للحجاج.

يصف فيليب بروطون "Philippe Breton" الحجاج بأنه " مجموعة الأفعال الإنسانية التي تسعى إلى الإقناع... بواسطة أدلة تحمل المتلقي على الانخراط في رأي ما... تتمثل خصوصيته في تشغيل استدلال داخل مقام تواصلي"[3] فهو يعطي للحجاج بعداً تواصليا محترماً حرية التلقي عند المخاطب و ذلك لإقناعه بحجج للتسليم برأي ما.

أما باتريك شارودو "Patrick Charaudeau" يضع مفهوما للحجاج في شكل نقاط[4]:

- الحجاج لا ينحصر في عملية الوسم لجمل متتابعة أو لأقوال موصولة بروابط منطقية.
- الحجاج و الأحداث القولية (كالنفي، الدحض، الحظر) شيئان مختلفان، فهو عندئذ يصير برهنة.
- الحجاج يتحدّد في علاقة ثلاثية بين(فاعل محاجج) و (خبر عن العالم) و (فاعل هدف)، فالخبر هو الإشكال بالنسبة لشخص ما، يعمل الفاعل المحاجج على البرهنة لإقناع الفاعل الهدف بقناعته و لهذا الأخير حق القبول أو الرفض.
- فالحجاج إذن هو نشاط قولي من منظور الفاعل المحاجج الباحث عن الحقيقة (عقلي، تأثيري).

---

[1] كريستيان بلانتان: الحجاج، تر: عبد القادر المهيري، مر: عبد الله صولة، دار سيناترا، تونس، ط 02، 2010، ص43.

[2] المرجع نفسه : ص 44.

[3] فيليب بروطون: الحجاج في التواصل، تر: محمد مشيال، عبد الواحد التهامي العلمي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط01، 2013، ص، ص: 18، 19.

[4] باتريك شارودو: الحجاج بين النظرية و الأسلوب عن كتاب «نحو المعنى و المبنى»، تر: أحمد الودرني، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 01، 2009، ص- ص: 10-15.

حيث يعرف الحجاج عند اللسانيين الغرب تبعا لموضوعه و وظيفته الإقناعية التي يسعى المخاطب تحقيقها للتأثير في المرسل إليه و ذلك إما بإقناعه أو زيادة درجة الإقناع أو التغيير في رأيه عن طريق حجج للتسليم بنتيجة محددة .

2- عند العرب

في التراث العربي نجد الجاحظ يعرف الحجاج من خلال تعريفه للبيان و الذي ينظر فيه إلى الكلام من خلال بعده التواصلي الذي يكتسي بُعداً تداولياً، بقوله: "البيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، و هتك الحجاب دون الضمير، حتى يُفضي السامع إلى حقيقته، ويهجُم على محصوله كائناً ما كان ذلك البيان، و من أيِّ جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر و الغاية التي يجري إليها القائل و السامع، إنّما هو الفهم و الإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام و أوضحت عن المعنى فذلك هو البيان في ذلك الموضع"[1]، فهدف البيان إفهام السامع (المخاطَب)، و هو نفسه الحجاج الذي في نظره ينبني على أثر الخطاب في المتلقي من خلال استحضار المقام.

إنّ ما يقابل الخطابة اليونانية عند العرب هو البلاغة، غير أنّ هدف الدراسة اختلف بينهما، فالأولى كانت للمناظرة أمّا البلاغة العربية عنت بالجانب الفني و دراسة القرآن، و منها نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني.

أمّا ابن خلدون فذكر في مقدمته الحجاج باعتباره آلية إقناع، من خلال حديثه عن الجدل في قوله: "و أمّا الجدلُ: و هو معرفة آداب المناظرة التي تجري بين أهل المذاهب الفقهية و غيرهم، فإنّه لما كان باب المناظرة في الرد و القبول متسعاً و كل واحد من المناظرين في الاستدلال و الجواب يرسل عنانه في الاحتجاج. و منه ما يكون صواباً، و منه ما يكون خطأً... و لذلك قيل فيه: إنه معرفة بالقواعد من الحدود و الآداب في الاستدلال التي يتوصل بها غلى حفظ رأي أو هدمه سواء كان ذلك الرأي من الفقه أو غيره"[2]. فالمقصود من الحجاج عنده هو إيصال المتكلم لفكرة قد يوافقه فيها الآخر فتثبت عنده، أو يخالفه فيها فيعترض عليها.

و من الباحثين العرب المحدثين الذين اهتموا بدراسة الحجاج و تأثروا بالدراسات الغربية، أبو بكر العزاوي يعرف الحجاج بأنّه " تقديم الحجج و الأدلة المؤيدة إلى نتيجة معينة، و هو يتمثل في إنجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب، و بعبارة أخرى، يتمثل الحجاج في إنجاز متواليات من الأقوال، بعضها هو بمثابة

---

[1] أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: البيان و التبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 07، 1998، ج 01، ص76.

[2] عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون : مقدمة ابن خلدون، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، سوريا، ط 01، 2004، ج 02، ص203.

الحجج اللغوية، و بعضها الآخر هو بمثابة النتائج التي تستنتج منها"[1] فهو الانتقال من تقديم الحجج بغية الوصول لنتيجة معينة داخل الخطاب.

أما صابر حباشة فيعرف البلاغة الجديدة بأنها " نظرية الحجاج التي تهدف إلى دراسة التقنيات الخطابية، و تسعى إلى إثارة النفوس و كسب العقول عبر عرض الحُجج، كما تهتم البلاغة الجديدة أيضا بالشروط التي تسمح للحجاج بأن ينشأ في الخطاب، ثم يتطور"[2] و هو بتعريفه هذا يحاكي التعاريف الغربية و كذلك ما ورد عند العرب القدامى.

لقد ميّز عبد الله صولة بين مفاهيم الحجاج التي تجعله مرادفاً للجدل تارة، و جامعاً بين الجدل و الخطابة تارة أخرى، إلاّ أنه تبنى المفهوم الآتي في دراساته: "الحجاج مبحث فلسفي و لغوي قائم الذات مستقل عن صناعة الجدل من ناحية و عن صناعة الخطابة من ناحية أخرى... و هو المشاركة في تقديم الحجج و على مقابلة الحجة بالحجة... بمعنى المناقشة و الحوار"[3] حيث يعتبر الحجاج بأبسط صوره تقديماً للحجج خلال المناقشة.

ممن عنو بدراسة الحجاج في كتابه من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، جميل حمداوي حيث يعرفه: "الحجاج أداة لمناقشة الأفكار مهما كانت طبيعتها و مصداقيتها، و غدا آلية مهمة في محاورة الأطراف المشاركة في عملية التواصل و الغرض من كل ذلك هو التأثير أو الإقناع أو الحوار، أو مناقشة الآراء المطروحة بالتشكيك في صحتها أو معارضتها أو تأييدها أو تثبيتها، أو اقتراح أفكار أخرى للوصول إلى جواب مقنع و شاف لمجموعة من القضايا و الأسئلة الخلافية التي يتجادل حولها الناس و المفكرون و العلماء على حد سواء ."[4]

صلاح فضل يصف البلاغة الجديدة التي أتى بها بيرلمان: "مبادئها تدور حول وظيفة اللغة التواصلية، على اعتبار منظر الخطاب البرهاني يهتم بدوره بالأشكال البلاغية كأدوات أسلوبية و وسائل للإقناع و البرهان"[5]. فمن الأهداف التي يرمي المرسل إلى تحقيقها من خلال خطابه إقناع المرسل إليه بملفوظه و إحداث تغيير في الموقف الفكري أو العاطفي فالمرسل إليه هو أهم هدف للمرسل.[6]

أمّا نعمان بوقرة فيفصل في الغاية من الحجاج في قوله: "يعد الحجاج فعلاً طبيعيا من أفعال اللغة، و لكي يحصر مفهومه لا مناص من مقابلته مع الحجة و الاستنتاج، فالحجاج ليس مرماه التطرق للكلام عن

---

[1] أبو بكر العزاوي: اللغة و الحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، المغرب، ط 01، 2006، ص 16.

[2] صابر الحباشة: التداولية و الحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات و النشر، دمشق، سوريا، ط 01، 2008، ص15.

[3] عبد الله صولة: الحجاج في القرآن ، ص 09.

[4] جميل حمداوي: من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د.ط)، 2014، ص، ص: 9، 10.

[5] صلاح فضل: بلاغة الخطاب و علم النص، ص 66.

[6] عبد الهادي ظافر الشهري: إستراتيجيات الخطاب، ص 144.

الأدلة، كما أنه ليس خطاباً مهتما بالمبادئ المنطقية كعملية استنتاج، و بمعنى آخر أن تحاج لا يعني أن تبرهن على صحة فكرة ما، و لا أن تبين الطابع المنطقي الحصيف لعملية نظر، أن تحاجج يعني إعطاء أسباب و حقائق لنتيجة ما"[1]

لقد اعتمدت أغلب دراسات الباحثين العرب المعاصرة و الحديثة على استثمار النظريات الغربية أو ترجمتها، فنجد الكثير من التشابه. حيث اعتمدت البلاغة الجديدة "الحجاج" بشكل رئيسي على البلاغة (أرسطو) الإقناعية. فالحجاج ممارسة

المطلب الثالث: الخطاب الحجاجي

1-مفهوم الخطاب الحجاجي:

إذا حددنا الحجاج بأنه محاولة لتغيير تمثلات المخاطب فمن الواضح أن كل إخبار من شأنه أن يضطلع بهذا الدور و يمكن أن يسمى بهذا المعنى حجاجيا [2] ، فالحجاج بذلك يحضر في كل الخطابات بدرجات و كيفيات مختلفة، إما بطريقة مباشرة (الإشهار، الانتخابات، السياسة...)، و إما بطريقة غير مباشرة كالفلسفة و الأدب و الفن . أما أبو بكر العزاوي فيعرف الخطاب الحجاجي على أنه "مجموعة من الأقوال والجمل ومجموعة من العلائق الدلالية المنطقية القائمة بينها، أو بتعبير حجاجي هو مجموعة من الحجج والنتائج التي تقوم بينها أنماط مختلفة من العلائق، فالحجة تستدعي الحجة المؤيدة أو المضادة لها، والدليل يفضي إلى نتيجة والنتيجة تفضي إلى دليل آخر، وكل قول يرتبط بالقول الذي يسبقه ويوجه القول الذي يتلوه، وبعبارة أخرى، فإن الأقوال والجمل تقوم بينها علاقات منطقية ودلالية مثل الشرط والسببية، والاستلزام والاستنتاج والتعارض وكلها علائق حجاجية استدلالية، ومجموع هذه العلائق هو ما يكون البنية المنطقية للنص أو الخطاب المقصود، وهو ما نسميه عادة بمنطق الخطاب أو المنطق الطبيعي". [3] فالخطاب الحجاجي عبارة عن مجموعة من الجمل والفقرات المترابطة، من حيث الاتساق والانسجام والحوار، و ذلك بواسطة مجموعة من الروابط والعلاقات المنطقية والقياسية و الاستقرائية والاستدلالية والحجاجية بغية التأثير والإقناع والاقتناع. فالحجاج الخطابي يوظف لاستمالة الغير المخاطب، والتأثير فيه ذهنيا، ووجدانيا، وعاطفيا، وحركيا.

---

[1] نعمان عبد الحميد بوقرة: الخطاب و النظرية و الإجراء، ص 49.

[2] باتريك شارودو، دومينيك منغنو : معجم تحليل الخطاب، ص69.

[3] أبو بكر العزاوي: حوار حول الحجاج، الأحمدية للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2010، ص9.

ما يميز الخطاب الحجاجي حسب عبد السلام عشير " كونه خطابا مبنيا و موجها و هادفا و مبنيا بناء استدلاليا يتم فيه اللجوء إلى الحجة و الاستدلال و المنطق و العقل، و موجها مسبقا بظروف تداولية تدعو إلى إكراهات قولية أو اجتماعية أو ثقافية أو علمية أو عملية أو سياسية، تتطلب الدفاع عن الرأي أو الانتصار لفكرة، أو تتطلب نقاشا حجاجيا يلامس الحياة الاجتماعية، أو المؤسساتية، بهدف تعديل فكرة أو نقد أطروحة أو جلب اعتقاد أو دفع انتقاد"[1] حيث "يهدف الخطاب الحجاجي إلى استعراض الآليات التي يشتغل بها الحجاج في خطاب ما، سواء أكان هذا الخطاب سياسيا أم فلسفيا أم إشهاريا أم أدبيا أم قضائيا... ويعني هذا أن الهدف من هذا الخطاب هو استجلاء مختلف الأدوات و الروابط و الاستراتيجيات التي ينبني عليها الخطاب الحجاجي في إيصال رسائل المتكلم إلى السامع للتأثير عليه أو إقناعه سلبا او إيجابا."[2]

غالبا ما تكون الخطابات مبنية على مقصدية حجاجية هدفها إقناع الآخر. و من جهة أخرى هناك خطابات لا تهدف إلى الحجاج ، لكننا يمكننا استجلاء البعد الحجاجي في هذه الخطابات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، فكل خطاب يحمل صبغة حجاجية داخله بطريقة ما.

2-مبادئ الخطاب الحجاجي:

يقوم الخطاب الحجاجي على ثلاثة مبادئ رئيسية وهي:

-مبدأ الغيرية حيث وجود المتكلم المتلفظ و المخاطب السامع

-مبدأ التأثير حينما يقترن الملفوظ بوظيفة التأثير على الغير

-مبدأ السيطرة الذي يقوم به المتكلم حينما يمتلك سلطة اللغة و الحقيقة، لأن اللغة حسب –رولان بارت- سلطة، و مصدرها السلطة، فالذي يمتلك زمام اللغة يمتلك سلطة التصرف و الأمر و النهي و التوجيه عن طريق التأثير و الإقناع.[3]

عندما نتأمل تعريف ايميل بنيفنست للخطاب -المذكور سابقا - نلمس فيه البعد الحجاجي للخطاب في هدفه التأثيري على الآخر، فالخطاب عملية تفاعلية تواصلية و تداولية تحضر فيها أطراف ثلاثة: المرسل و المرسل إليه و الرسالة.

---

[1] عبد السلام عشير : عندما نتواصل نغير، أفريقيا الشرق للنشر، دار البيضاء، المغرب، ط02، 2012، ص128.

[2] جميل حمداوي: من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، ص43.

[3] المرجع نفسه، ص44.

3-معايير الخطاب الحجاجي:

يرتبط الخطاب بمعايير أربعة و هي:

-الانسجام النصي: كل التسلسلات المعروضة على أنها حجاجيّة هي حجاجية، و التقييم الوحيد يتعلق بانسجام الخطاب. و تكون النظرية وصفية.

-النجاعة: أحسن خطاب هو الذي يفعل أحسن ما يُفعَل من وجهة نظر المتكلم سواء أتعلق الأمر بالانتخاب أو بالشراء او بالحبظ و هكذا تبرر البلاغة على أساس منفعتها.

-التصديقية: إن الخطاب الجيد هو الذي ينتقي مقدمات صادقة و ينقل إلى النتيجة صدق المقدمات.

-الاستقامة الإيتيقية (أخلاقية) : إن الخطاب الجيد هو الخطاب المطابق لمنظومة معايير سياسية- أخلاقية (الكلام الموجه إلى الجمهور) أو دينية (الكلام الديني). [1]

فجملة المعايير و المبادئ التي يقوم عليها الخطاب الحجاجي تضمن له تحقيق أهدافه الإقناعية .

[1] باتريك شارودو، دومينيك منغنو : معجم تحليل الخطاب، ص73.

المبحث الثالث: الخطاب التعليمي لمادة النحو

المطلب الأول: مفهوم التعليمية

1-لغة:

التعليمية أو الديداكتيك نسبة للغات اللاتينية: Didactique مأخوذة من الكلمة اليونانية Didaktikos و تعني ما هو مرتبط بالتربية و التعليم و هي فرع من البيداغوجيا، واستعملها لالاند في موسوعته للتعليم فيعرفها بأنها: " جزء من علم التربية موضوعه التدريس"[1] .

التعليمية مصدر ميمي من الفعل الثلاثي علم، " عَلِمَهُ كسمعهُ، علماً، بالكسر: عرفه، و علم هو في نفسه، و رجلٌ عالمٌ و عليم... ج: علماء و علّام كجهّال، و علّمه العلم تعليماً و علاماً... و أعلمه إياه فتعلمهُ"[2].

و مصطلح تعليمية بهذا شكل لم يوجد في المعاجم القديمة، بل هي من الإشتقاقات التي فرضتها الحاجة إلى مصطلحات جديدة تواكب التطور المعرفي و النظريات الحديثة.

2-اصطلاحا:

التعليمية " هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يتدرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية و عقلية أو وجدانية أو نفس حركية"[3] التعليمية الدراسة العلمية لمحتويات التدريس و طرقه و وسائله، و يعرفها أكويندي بأنها: " ذلك العلم الذي يضبط عملية التدريس و يجعلها قابلية تدريسية لكلّ الوحدات المعرفية و المهارية و القيمية الحاملة قوانينها الداخلية المنطوية على عمق التجربة الإنسانية"[4].

---

[1] أندريه لالاند: موسوعة لالاند الفلسفية، مج 01، ص 276.

[2] الفيروز ابادي: القاموس المحيط، (مادة علم) ،ص 1151.

[3] وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة و علم النفس، الجزائر،(د.ط)، 1999، ص 12.

[4] سعد علي زاير، سماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمان، الأردن، ط 01، 2015، ص 115.

نعمان بوقرة يعرفها قائلاً: "التعليمية: الديداكتيك: La didactique تهتم بالطرق و الوسائل التي تساعد على تعليم اللغة الأم، أو اللغات الأخرى التي يتعلمها الطلاب في المدارس كما تعد البرامج و الخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الاكمل بمساعدة المخابر اللغوية"[1]

و هي تلك الدراسة التي تنطبق مبادئها على مواد التعليم، و تقدم المعطيات الأساسية و الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي و كل وسيلة تعليمية، و بعبارة أدق، التعليمية تؤسس نظرية التعليم، عن طريق القوانين العامة للتعليم بغض النظر عن محتوى مختلف المواد"[2].

إنّ التعليمية هي مقاربة لظواهر التعليم و تحليلها و دراستها دراسة علمية موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم و إعداد الوضعيات التعلمية أو التعليمية و ذلك لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي.

المطلب الثاني: الخطاب التعليمي

1-مفهوم الخطاب التعليمي:

إن الخطاب باعتباره ملفوظ/ مكتوب يشكل وحدة تواصلية تصنف حسب معايير ثلاثة: الموضوع و الآلية و البنية، و نجد الخطاب التعليمي في فئة الخطابات التي تصنف حسب الموضوع، فموضوعه يختص بفعل التعليم، فصفة التعليمي " Didactic تطلق على العمل الأدبي الذي يكون هدفه الرئيسي نقل رسالة سياسية أو أخلاقية أو دينية أو علمية، مثال ذلك: ألفية ابن مالك في النحو"[3] و بذلك يكون الخطاب التعليمي هو الخطاب الذي يهدف لنقل رسائل بتنوع موضوعاتها هادفة. و الخطاب التعليمي ليس مرتبطا بتعليمية المواد بشكل خاص كما يوضح صاحب معجم تحليل الخطاب في قوله: " إذا كانت التعليمية فنا قائم الذات (مجموعة معارف خصوصية حول تبليغ معارف و مهارات في ميدان خاص و امتلاكها)، فإنها تفسح المجال لخطابات بحث علمي (خطابات أولى و خطابات مصدر)، و كذلك لخطابات ثانية (خطابات تقريب المعارف، خطابات وسائطية، خطابات تعليمية) كسائر الفنون الأخرى، و إذا وجدت خطابات تعليمية في ميدان

---

[1] نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص و تحليل الخطاب دراسة معجمية، ص: 130.

[2] عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، الزاد النفيس و السند الانيس في علم التدريس، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، ط 01، 2014، ص: 21.

[3] مجدي وهبة، كامل المهندس : معجم المصطلحات العربية في اللغة و الأدب، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط02، 1984، ص، ص: 112، 113.

التعليمية، فليست كل خطابات التعليمية تعليمية"[1] ففي ميدان التعليم توجد خطابات غير هادفة لتنمية كفاءة الأفراد، و هي بذلك غير تعليمية لأنها لا تحمل آثار تعليمية.

كما نعرفه بكونه المادة الخطابية التي تشكلها الملفوظات التي تم إنتاجها من قبل المعلم في نشاط من نمط خاص، و في إطار مؤسسة معطاة (مؤسسة تعليمية، المتوسطة مثلا) و هذا النوع من الخطاب يمتاز بوجود علاقة ثلاثة فواعل: أحدهم يدرس شيئا للآخر.[2] فالخطاب التعليمي وسيلة تواصل، و أداة إبداع ، ووعاء للفكر، و مكون من مكونات الهوية التي تسهم في بناء المجتمع، فالخطاب التعليمي عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى خطاب ذو طابع تعليمي، حيث يتكرر فيه خطاب الآخر الذي يكسبه ميزة تربوية. حيث يحدد على أساس غياب علامات التلفظ فيه، و بالخصوص غياب الفاعل المتلفظ أمام ملفوظه الذي يحدد الخطاب الأصلي العلمي.

2-عناصر الخطاب التعليمي:

يتشكل الخطاب التعليمي من ثلاثة عناصر أساسية متكاملة و هي :

-شكل الخطاب:

و هو بنية الخطاب الشكلية، من حيث هو نص لغوي متماسك تتحقق فيه المعايير النصية (تماسك، انسجام، اتساق...) إضافة إلى جملة من الآليات التقليدية التي تميز كل خطاب عن غيره، فنجد الخطاب التعليمي يتميز بوصفية معيارية، و لغة علمية مرتكزة على نقل المعلومة إلى المتلقي.

-مضمون الخطاب:

و هو الرسالة أو الدلالة التي ينضوي عليها الخطاب حيث تتفاعل المكونات البنيوية للنص (ألفاظ، جمل، فقرات) من حيث بناها العميق، و لغة توليد الدلالة التامة للخطاب بصفة عامة، و هذا ما يمكن الوصول إليه عن طريق بيداغوجيات معينة، و التوسل بطرائق ممنهجة، تحافظ على تماسك الخطاب معرفيا و بنيويا و دلاليا.

-سياق الخطاب و مرجعه:

و هو الإطار الثقافي و الإيديولوجي الذي ينجز ضمن الخطاب وفقا لجملة من الحيثيات الاجتماعية التي يفرضها السياق، الذي ولد فيه الخطاب اللغوي التعليمي، و عليه فإن الحيز الذي يضمن تداول الخطاب من قبل المرسل و المرسل إليه.[3]

---

[1] باتريك شارودو، دومينيك منغنو : معجم تحليل الخطاب، ص178.

[2] نوارة بوعياد :« دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية »، مجلة إنسانيات، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية، وهران، الجزائر، ع 14،15- 2001، ص131.

[3] حيزية كروش: « الخطاب التعليمي التداولي بين المعلم و المتعلم»، مجلة التعليمية، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، ع11-جوان2017، ص81.

فكل خطاب حسب نوعه يكتسب الخصائص الثلاثة: شكل، مضمون، سياق، حسب نوع الخطاب، فالخطاب الديني يختلف عن السياسي و عن التعليمي في خصائصه و التي تتجلى من خلال المضمون.

المطلب الثالث: تعليمية الخطاب النحوي

1- مفهوم النحو

1-1- لغة:

النحو عند الرازي (660هـ) " القصدُ و الطريق يقال (نَحَا نَحْوَهُ) أي قصد قصده، و نَحَا بصره إليه أي صرف و بابهما عدا، و أنحى بصره عنه عَدَلَهُ، و النحو إعراب الكلام العربي، و النحِي بالكسر رقٌّ للسمن و الجمع أنحا" [1]

"نَحَوْتُ نحو الشيء من باب قَتَلَ قصدتُ (فالنَحْوُ) القصدُ و منه (النحوُ) لأن المتكلم ينحو به منهاج كلام العرب إفرادا و تركيبا"[2]

عرفه الجوهري:" النحو: إعراب الكلام العربي"[3]

و ابن فارس: " النون و الحاء و الواو و تدل على القصد و نحوت نحوه و لذلك سمي نحو الكلام لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب يتكلم به و يقال إن بني نحو قوم من العرب "[4]

فالنحو لغة هو إنتحاء كلام العرب أي اتباع منهجه و اتخاذه المرجع لأنه هو أصل اللغة العربية.

1-2- اصطلاحا:

لقد عرفه العديد من اللغويين القدامى و المحدثين و أشهر تعريف ليومنا هذا ، تعريف ابن جنّي (هـ) "النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه، من إعراب و غيره كالتشبيه و الجمع و التحقير و التكسير، و الإضافة و النسب، و التركيب و غير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها

---

[1] محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي : مختار الصحاح، مادة (نحو)، ص648.

[2] أبو العباس الفيومي : المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تح: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط02، (د.ت)، مادة(نحا)، ص596.

[3] الجوهري، الصحاح، مادة(نحا، نحى)، ص1120.

[4] ابن فارس : معجم مقاييس اللغة، مادة (نحا)، ص403.

و إن لم يكن منهم، و إن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها"[1] فالهدف من وضع النحو يكمن في صيانه اللسان من الخطأ، فهو وسيلة لجعل متعلمه يتقن اللغة العربية ويكون فصيحا كأهلها.

فيما ذهب الشريف الجرجاني إلى تعريفه من حيث هو " علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب و البناء و غيرهما، و قيل النحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، و قيل: علم بأصول ما يعرف بها صحيح الكلام و فساده" [2].

أما من المحدثين فقد عرفه صبري المتولي " النحو علم يبحث فيه عن بنية الجملة العربية من حيث مكونات الكلام بعد الإسناد، حيث يترتب على علاقة التأثير و التأثر بين الإسم و الفعل و الحرف ما لا يكاد يتناهى من جمل أصلية و جمل معدلة يتحقق بها غرض مطابقة الكلام لمقتضى الحال"[3]

فالنحو هو رياضيات اللغة العربية، و هو من أهم علومها، قواعده مضبوطة تحدد أبنية المفردات و صيغها و أبنية الجمل و تراكيبها، فيحفظها من اللحن .

2-تعليمية النحو:

النحو التعليمي التربوي هو المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب والأداء وأداء الغرض وترجمة الحاجة. حيث يتمثل في مجموعة من قواعد وظيفية يهتم بها المختصون في التربية والتعليم.

يبحث النحو التعليمي في كيفية إيصال التراث النحوي العربي إلى المتعلم منذ نشأته، بطريقة سهلة تبعده عن الواقع في متاهات التحليل والتعليل والفلسفة التي لا جدوى منها في النحو العربي

يمثل النحو التربوي التعليمي "المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان ، وسلامة الخطاب ، وأداء الغرض وترجمة الحاجة . فهو يركز على ما يحتاج إليه المتعلم ، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي ، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية"

و خلاصة هذا المدخل الاصطلاحي الذي تضمن أهم المصطلحات المرتبطة بالبحث تتعلق بمفاهيم كل من الخطاب و الحجاج و التعليمية و ما ينتج عن مزاوجة هذه المصطلحات كالخطاب التعليمي و حجاجية الخطاب لتكون مدخلا موضحا لما سيتم دراسته فيما بعد .

---

[1] ابن جني : الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 2001، ج01، ص88.

[2] الشريف الجرجاني : كتاب التعريفات، ص259.

[3] صبري المتولي : علم النحو العربي، دار الغريب، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2001، ص08.

الفصل الأول: طرق التدريس في الجزائر

المبحث الأول: تطور المناهج التعليمية في الجزائر

-**المطلب الأول:** عناصر العملية التعليمية

-**المطلب الثاني:** مفهوم المنهاج

-**المطلب الثالث:** عناصر المنهاج

-**المطلب الرابع:** تطوير المناهج

-**المطلب الخامس:** المناهج التي مرت بها المنظومة الجزائرية

المبحث الثاني: طرائق تدريس الظواهر اللغوية

-**المطلب الأول:** مصطلحات و مفاهيم أساسية

-**المطلب الثاني:** أهداف تدريس الظواهر اللغوية

-**المطلب الثالث:** طرائق تدريس الظواهر اللغوية

-**المطلب الرابع:** القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس

-**المطلب الخامس:** عوامل اختيار طريقة التدريس و الاعتبارات التي يتخذها المعلم لتدريس فعال

المبحث الأول: تطور المناهج التعليمية في الجزائر

يرتكز علم التربية على بناء المناهج و تطويرها، فالخوض في الحديث عن طرق التدريس يحول الى البحث في ماهية المنهاج و عناصره . ان المنهاج التربوي هو السبب الأول في نشوء المدرسة، حيث تلعب دورا تربويا و تعليميا في المجتمع يظهر من خلال السير على المنهج الذي يمثل صورة لفلسفة و ثقافة و تطلعات المجتمع.

المطلب الأول: عناصر العملية التعليمية

تقوم العملية التعليمية على أربع عناصر أساسية و هي في مايلي:

1-المتعلم:

المتعلم هو محور العملية التعليمية التربوية، فهي تقوم بمجملها حول رفع احتياجات المتعلم التعليمية، فيتم التركيز في الفكر التربوي الحديث على مبدأ "التعلم الذاتي" للمتعلم دون تعليمه[1] ، لذا فإن المهمة التربوية الأساسية هي تعليم الإنسان كيف يتعلم، و كيف يواصل تعلمه.

إن المتعلم هو المستهدف بالعملية التعليمية، لذا وجب الإحاطة به و بما له صلة به من استعداداته، و دوافعه، البيئة المحيطة به (عائلة، مجتمع..)، قدراته الفكرية و المهارية، شخصيته ..

2-المعلم:

تغير دوره مع عصر المعلومات من مجرد ناقل للمعرفة إلى كونه مشاركا و موجها يقدم لطلبته يد العون لإرشادهم إلى موارد المعلومات و فرص التعلم المتعددة، فقد أصبحت مهمة المعلم مزيجا من مهام المربي، و القائد و مدير المشروع البحثي و الناقد..[2] الذي يفرض على المعلم أن يكون ملما بالمعارف المطلوبة في مجال التعليم و أسس المعرفة، و أن يكون محيطا بأساليب التعليم و طرائقه، و عليه أيضا أن يتمكن من تحديد أهداف المادة التي يدرسها، و أن يكون له القدرة على صياغتها بطريقة قابلة للقياس و الملاحظة ليتبين مدى فعاليتها لتتناسب هذه الأهداف و احتياجات المتعلمين، و تواكب التطور.

---

[1] مجموعة مؤلفين : مشاريع التجديد و الاصلاح في الحوزة العلمية خطاب الإمام الخامنئي نموذجا، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي للنشر، بيروت، لبنان، ط3، 2017، ص26.

[2] المرجع نفسه، ص27.

3- المنهاج:

لا يمكن حدوث تعلم دون محتوى تعليمي. المنهاج هو ما يمثل المادة الدراسية، يعرفه جون ديوي في قوله: "الطفل و المنهج حدان لعملية واحدة، إنها عملية إعادة بناء مستمرة تبدأ من خبرات الطفل الحالية إلى ما يمثل حقائق نطلق عليها دراسات، و هي نفسها الخبرة، أي خبرة الجنس البشري"[1]، فالمنهج يمثل محتوى التعلم و أهدافه، و طرائقه، و تقويمه، و للمنهج أسس لابد لواضعي المنهج من أخذها بعين الاعتبار عند وضع منهج تعليمي و هي: أسس فلسفية تربوية، أسس نفسية، اجتماعية، اقتصادية، ومراعاة التقدم العلمي و الاتجاهات الحديثة في بناء المناهج. خلاصة القول أن المنهاج هو الخطط الموضوعة لتوجيه التعلم، حيث يعيشها المتعلمون في بيئة تعليمية توثر بدورها فيما يتعلم. و سنأتي على تفصيل المنهاج في المطلب اللاحق.

4-بيئة التعلم:

يختلف العنصر الرابع من باحث لآخر، هناك من يدرج المنهجيات ضمن عناصر العملية التعليمية، و أغلبهم يدرج بيئة التعلم و ذلك لما لها من دور هام و تأثير في المتعلم و هي كل ما يتصل به من تسهيلات إدارية و تنظيمات داخل المدرسة و داخل الصف الدراسي، من إنارة و تهوية و نظافة، وسائل تعلم و الراحة كالملحقات (حدائق)، و علاقته بمن حوله داخل المؤسسة التعليمية و خارجها: إدارة المدرسة، المعلم، المجتمع، أولياء الأمور و غيرهم مما يشكل قاعدة نفسية تأثر في نتائج عملية التعلم.

و عليه فإن تضافر عناصر العملية التعلمية من معلم و متعلم و منهاج و بيئة تعلم و تحقيق جميع الشروط التي تحكمها يأمن نجاح العملية التعليمية التعلمية.

المطلب الثاني: مفهوم المنهاج

1- لغة:

لفظة منهاج مشتقة من الفعل الثلاثي نَهَجَ، يَنْهِجُ، نَهْجًا و مِنْهَاجًا. لقوله تعالى: ﴿لِكُلٍ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَ مِنْهَاجاً﴾[2] . جاء تعريفها في معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي (170هـ) في مادة نهج " نهج : طريقٌ، نَهْجٌ: واسع واضح، و طرقٌ نهجةٌ. و نهج الأمر وأَنْهَجَ –لغتان- أي: وضح. ومِنْهجُ الطريق: وضحه.

---

[1] نقلا عن: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط01، 2003، ص21.

[2] سورة المائدة : الآية48 .

والمنهاجُ: الطريق الواضحُ"[1]

كما عرفه الجوهري (398هـ) في معجم الصحاح بأنه " النّهْجُ: الطريق الواضح. و كذلك المَنْهَجُ و المِنْهاجُ. و أَنْهَجَ الطريقُ، أي: استبان و صار نَهْجًا واضحًا بَيِّنًا...ونَهَجْتُ الطريق، إذا أَبَنْتَهُ و أوضَحْتُهُ، يقال: اعْمَلْ على ما نَهَجْتُهُ لك. ونَهَجْتُ الطريق أيضا : إذا سلكته. و فلان يَسْتَنْهِجُ سبيلَ فلان، أي: يسلُك مسلَكَهُ."[2]

أما ابن منظور (711هـ) فقد أورد تعريف المِنهاجُ كما يلي "الطّريقُ الواضحُ . و اسْتَنْهَجَ الطريقَ: صار نَهْجاً. و في حديث العباس: لم يمت رسول الله، ﷺ ، حتى تركّكم على طريق ناهجةٍ، أي واضحةٍ بيِّنةٍ. و نَهجتُ الطريقَ: أبنتهُ و أوضحتهُ"[3]

فالمنهاج في اللغة هو الطريق الواضح البيِّن الذي يسلكه الشخص بغية الوصول لهدف ما.

2- اصطلاحا:

إن المنهاج كلمة إغريقية الأصل و تعني "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل، و تحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة"[4] ، وقد نقل إلى مجال التربية ليشير إلى النهج الذي يجب أن يتبع لبلوغ الأهداف التربوية التي تتطلع المدرسة لتحقيقها.

و يوجد اتجاهين لتحديد مفهوم المنهاج ، مفهوم تقليدي "يرتبط بمفهوم التربية القديمة التي كانت التربية في ضوئه تشدد على المعرفة الذهنية، و حشو دماغ المتعلم بالمعارف، و ما على المتعلم فيها إلا أن يتلقى المعارف من المعلم و الكتاب المدرسي، و يسترجعها متى ما طلب منه ذلك"[5] فالمتعلم فيها سلبي، حيث تنقل له المعارف الثقافية المتراكمة عبر العصور دون أن يكون عنصرا فاعلا في العملية التعليمية. والمنهج في مفهومه التقليدي يركز على المعلومات فقط، دون تحديد نوع محتوى المنهاج أو الأخذ بعين الاعتبار ميول و رغبات التلاميذ، كما كان المنهاج التقليدي مرادفا "للمقررات الدراسية، أو المواد التي تُعلَم للتلميذ"[6]

ثم أخذ المنهاج منحا جديدا و مفهوما جديدا باعتباره "مجموعة الخبرات المخططة التي تهيؤها المدرسة،

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، ج4، مادة (نهج)، ص،ص: 270، 271 .

[2] أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري: الصحاح ،تح: محمد محمد تامر، دار الحديث، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2009، مادة (نهج)، ص 1172.

[3] ابن منظور: لسان العرب، مج13 ، مادة (نهج) ، ص551.

[4] عبد الرحمن بدوي : مناهج البحث العلمي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1993، ص05.

[5] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،دار صفاء،عمان، الأردن، ط1، 2009،ص،ص: 28،29 .

[6] مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 76 .

و تقدمها إلى الطلبة، سواء أكان ذلك في داخل المدرسة أو في خارجها لغرض تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم في المجال العقلي، و الجسمي، و الوجداني، و بناء تلك الشخصية بموجب أهداف تربوية محددة، و خطة علمية تؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم."[1] حيث أصبح المنهاج يأكد على الجانب الخلقي في العملية التعلمية من خلال تكوين شخصية المتعلم في جميع المجالات عن طريق القيام بنشاطات تحت إشراف المدرسة لبلوغ أهداف مسطرة لتنشئة فرد فعال يتلاءم و ظروف المجتمع و متطلبات الحياة.

بالمقارنة بين التعريفين التقليدي و الحديث نلاحظ أن الأول تعريف قاصر و جد محدود مما أدى الى عجزه في مواكبة التطورات، أما مع المفهوم الحديث فقد اتسع و صار أكثر شمولية و أكثر تغطية لمتطلبات نمو المتعلمين و حاجات المجتمع من خلال جعل بناء خبرات المتعلم و إثراءها الهدف الأساسي فيه مع جعل المتعلم مستعدا للتغيير من أجل مواكبة كل ما هو سائد في عصره من تطور.

فالمنهاج "مجموعة من المعلومات و المفاهيم و المبادئ و القيم و النظريات التي تقدم للمتعلمين في مرحلة تعليمية بعينها، تحت إشراف المدرسة الرسمية و إدارتها"[2] فهو بذلك يرتبط طرديا مع تقدم الأمة، لأنه يبنى على اختياراتها الثقافية و الاجتماعية ساعية لتحقيق أهداف تجعل منها تواكب التقدم المعرفي و العلمي أما تعريف المنهاج التربوي من طرف الوزارة فهو أكثر دقة حيث يقول: "المنهاج بنية منسجمة لمجموعة العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، و إعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات و المضامين و الأساليب المعتمدة لتجسيدها، و ربطها كذلك بالإمكانيات البشرية و التقنية و المادية المجندة، و بقدرات المتعلم و كفاءات المعلم."[3]

إن عملية التعليم تبنى على المنهاج الذي يتمثل في مجموعة المعارف و القيم و المهارات التي تضعها هيئات مختصة لتحقيق أهداف لتطوير أو تعديل سلوك المتعلمين عن طريق أنشطة تطبق في مواقف تعليمية داخل أو خارج المدرسة لتنمية قدراتهم جاعلا المتعلم طرفا مشاركا في عملية التعلم بل محورها .

---

[1] المرجع السابق : ص 31.

[2] محمد محمود الخوالدة : أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص18.

[3] أحمد سعيد مغزي و آخرون : دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، إشراف ميلود غرمول، أوراس للنشر، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، (د.ط)، 2015، ص07.

المطلب الثالث : عناصر المنهاج

إن عناصر المنهاج الحديث تختلف عن عناصر المنهاج التقليدي التي تتمثل في المواد الدراسية المنفصلة المنظمة على أساس منطق المادة من خلال التدرج من السهل إلى الصعب و حسب الترتيب الزمني للمعلومات، أما عناصر المنهاج الحديث فهي أربعة عناصر متكاملة و متفاعلة فيما بينها و هي كالتالي:

1-الأهداف:

1-1-مفهوم الأهداف التعليمية:

الأهداف التعليمية هي تلك "التغيرات السلوكية أو نواتج التعلم التي يسعى المعلم إلى إحداثها في تلاميذه في الوقت المخصص للتدريس نتيجة تزويده بخبرات تعليمية و تفاعله مع المواقف التعليمية المحددة، و هذه التغيرات السلوكية تقبل الملاحظة و القياس"[1] فالأهداف هي النتائج التي يسعى إليها واضعوا المنهاج، و يتم صوغها لتتناسب مع حاجات الطلاب و قدراتهم و اهتماماتهم من جهة، ومطالب المجتمع و حاجاته من جهة أخرى . أما مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية فمختلفة يمكن إجمالها من وجهة نظر أغلب الفلسفات التقدمية بالآتي: "الفلسفة التي يتبناها المجتمع و حاجاته ، المتعلم و حاجاته و خصائصه، التطور العلمي و التكنولوجي الحاصل في العالم، طبيعة المادة و معطياتها، الاتجاهات التربوية الحديثة"[2]، هذه أهم المصادر.

1-2-مستويات الأهداف التعليمية :

-الأهداف التربوية:

و هي المقاصد و الغايات طويلة الأمد، و من خصائصها أنها شديدة التجريد و العمومية و الشمولية.

و هي وصف للمحصلة النهائية للتربية في مرحلة تعليمية أو لأهداف وزارة تربية و التعليم، و من أمثلة هذه الأهداف تكوين مواطن صالح ، أو تنمية القيم الأخلاقية ...وغيرها ، و هي أهداف واسعة ليست من مهمة المدرسة لوحدها.

-الأهداف التعليمية:

تتميز هذه الأهداف أنها أقل عمومية وأكثر تخصيصا من سابقتها، و هي تضم مجموعة من نواتج التعلم

---

[1] حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط02، 2001، ص62.

[2] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص39.

ترتبط بثلاث مجالات هي:

-الأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم...)

-الأهداف الوجدانية (الانتباه، الاستجابة، تكوين الاتجاهات و القيم، التنظيم و تكوين المركب القيمي...)

-الأهداف المهارية (الإدراك، التأهب، التعود، المرونة، التكيف، الإبداع الحركي ...)

- الأهداف الإجرائية:

تسمى أيضا الأهداف السلوكية أو الأهداف الأدائية و هي تصف استجابات المتعلمين النوعية و التي تتجلى في سلوكهم بالفعل و تكون قابلة للملاحظة و القياس حيث يحددها المعلم و يتوقع حدوثها لدى المتعلمين في نهاية الدرس . و من أمثلتها: أن يشرح المتعلم عبارة مختصرة بأسلوبه الخاص، أن يميز بين ما هو حقيقة و ما هو رأي ، يجري تجربة بتتابعها الصحيح، و غيرها [1]

1-3- أهداف تدريس اللغة العربية:

من بين أهداف تدريس اللغة العربية في المدرسة[2] :

- تمكين التلاميذ من استعمال اللغة استعمالا صحيحا و تنمية ثروتهم اللغوية التي تعيينهم على حسن التعبير عن أفكارهم و عن ما يخالج نفوسهم.
- تنمية مهارة القراءة لدى التلاميذ ، كالسرعة فيها و فهم المقروء و التعبير عنه في آن واحد.
- الارتقاء بقدراتهم و مهاراتهم اللغوية، كالقدرة على تأدية فكرة ما بطلاقة و فصاحة و ترتيب منطقي فتصل الفكرة بوضوح للمتلقي، و القدرة على الاستفسار من خلال صياغة أسئلة وتوجيهها بشكل صحيح و مباشر.
- تشجيع التلاميذ على المطالعة الخارجية للتحرر من القيود المدرسية لتنمية مداركهم و تغذية عقولهم.
- تنمية الذوق الجمالي لدى التلاميذ من خلال الإحساس بأنواع التعبيرات الأدبية من شعر و نثر.
- تمكين التلاميذ من استخدام القواعد النحوية و الصرفية أثناء القراءة و الكتابة و الحديث، بمعنى وضع النظريات موضع التطبيق.
- إدراك المتعلم لدور اللغة العربية في ترسيخ وحدة الفكر و المشاعر بين أبناء وطنه و أمته بحيث يقدر هذا الدور و يزداد إيمانه بوحدة الهدف و المصير المشترك.

فالأهداف هي أول خطوة في أي عمل تربوي، و أول خطوة في منظومة المنهج لأنها هي الموجه له حيث

---

[1] حسن شحاته: المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق ، ص،ص: 62، 63 .

[2] بليغ حمدي إسماعيل : استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط01، 2013، ص،ص50، 51.

يستهدف تنمية المتعلم و تحديد كفاءة المعلم و كفاءة المؤسسة التعليمية، و الحكم على مدى نجاح الممارسات التربوية داخل المدرسة و خارجها ، حيث تنقسم إلى ثلاثة مستويات و تعتبر الأهداف السلوكية هي أهمها لأن المعلم باستطاعته قياسها و ملاحظتها و بذلك يلمس التغيير الذي يسعى التعليم الوصول إليه.

2-المحتوى:

2-1-مفهوم المحتوى:

لا يمكن حدوث تعلم من دون محتوى، لذلك يعتبر من أهم عناصر المنهاج لما له دور كبير في تحقيق الأهداف، و يعرف المحتوى بأنه: " مجموع المعارف التي يتم اختيارها و تنظيمها على نحو معين، و قد تكون هذه المعارف مفاهيم، أو حقائق، أو أفكارا أساسية فالمحتوى يشتمل على المفاهيم و القوانين و النظريات و القيم."[1] فهو "مجموعة الخبرات التربوية و الحقائق التي يرجى تزويد الطلاب بها، و كذلك الاتجاهات و القيم التي يراد تنميتها عندهم. و أخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم اياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج."[2] ، فالمحتوى يرتبط بالأهداف التي يسعى المنهاج لتحقيقها و ذلك عن طريق تسخير المعارف و القيم و الخبرات التربوية التي تكونه .

2-2-معايير اختيار المحتوى:

إن اختيار محتوى المنهاج يرتبط بجملة من المعايير نذكر منها :

-معيار الصدق Validity: المحتوى الصادق هو الذي يتصف بالواقعية و الصحة العلمية و الموضوعية.

-معيار الأهمية Significance: يكتسب المحتوى أهميته من قيمته في حياة المتعلم و مدى إفادته و تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه، ويكون ذلك بتغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة و القيم و المهارات، مع الاهتمام بتنمية المهارات العقلية و أساليب تنظيم المعرفة.

-معيار الميول و الاهتمامات Interest: تأخذ ميول و اهتمامات المتعلمين بعين الاعتبار (فيعطيها الأولوية) دون اهمال ما هو مهم لهم.

---

[1] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص40.

[2] رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2004،ص31.

-معيار القابلية للتعلم Learnability: يتحقق هذا المعيار بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين و قدراتهم، و مراعاة مبادئ التدرج في عرض المادة التعليمية.

-معيار العالمية Universality: و ذلك بتضمين أنماطا من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر، و بقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط المتعلم بالعالم المعاصر من حوله. [1]

2-3- معايير تنظيم المحتوى:

تنظيم محتوى المنهاج يعتمد على عدة أساليب منها: المنطقي ، السيكولوجي، و أيضا التنظيم القائم في ضوء نظريات التعلم (الهرمي، التوسعي، من العام إلى الخاص، الحلزوني). حيث يراعي واضعوا المناهج معايير في هذا التنظيم و هي:

- التوحيد: و هي وضع المواد التي يجمعها المجال الواحد في وحدات خاصة، مثال ذلك فروع اللغة العربية في مجال اللغة العربية .
- الاستمرارية: و هي أن تنظم المادة بطريقة تتيح للمتعلم ممارسة جوانب التعلم المختلفة في مراحل متتابعة على مستوى الصف، و المرحلة الدراسية بشكل يتسم بالتكرار الرأسي*. و من شأن الاستمرار أن يؤدي إلى زيادة فاعلية التعلم و جعله أكثر فائدة للمتعلمين.
- التتابع: و يعني أن تؤسس الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة و أن تؤسس الخبرات الحالية للخبرات اللاحقة، و أن يراعى التدرج في تقديمها من السهل إلى الصعب، فتزداد اتساعا و تعقيدا مع انتقال المتعلم من مستوى إلى مستوى أعلى منه.
- التكامل: تقديم المعارف للمتعلمين بشكل مترابط يشعر المتعلمين بتكامل المعرفة و وحدتها على مستوى الموضوعات في المادة الواحدة، و على مستوى المواد في الصف الواحد و المرحلة. [2]

---

[1] المرجع نفسه : ص32.

*نقصد به العلاقة بين الخبرات التي تقدم للمتعلمين في كل مرحلة تعليمية، و مراعاة قضية المستوى قبل المحتوى.

[2] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص41.

3-طرائق التدريس و أساليبها

3-1-مفهوم طرائق التدريس

تتخذ المدرسة مجموعة من الأساليب و الطرائق في التعليم و التي تتفق مع الفلسفة التربوية التي يؤمن بها المجتمع ضمن إطار الاتجاهات و القيم و المعايير التي يحددها من أجل إعداد أفراد نافعين، و بذلك تصبح طرائق التدريس هي " الوسيلة التي تتخذها المدرسة و يرتضيها كل من المعلم و التلميذ لتحقيق الغايات الاجتماعية و التربوية...فالطريقة خطة يمكن اختيارها من مجموعة خطط، أما التدريس فهو تطبيق هذه الخطة"[1]

فطريقة التدريس هي الخطة التي يضعها المعلم قبل دخول قاعدة الدرس و يعمل على تنفيذها لتحقيق أهداف تربوية لذلك تأخذ الطرائق كعنصر من عناصر المنهاج لأن الطرائق الصحيحة تعمل على سير المنهاج و نجاحه.

3-2- معايير اختيار طرائق و أساليب التدريس

يختار المعلم طرائق و أساليب التعليم وفق معايير نذكر منها [2] :

-ملاءمة الطريقة للأهداف المنشودة: يختار المعلم الطرائق و الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف، فإذا كان الهدف عاما و كبيرا كتنمية انفعالات خاصة لدى استماع القرآن الكريم يقوم المعلم بتنويع المواقف و الأساليب لتحقيق هذا الهدف، أما إذا كان الهدف سلوكيا محددا كاستماع تلاوة القرآن الكريم فالطريقة المناسبة هي توفير جو ملاءم للاستماع و الإنصات.

-ملاءمة الطريقة لمحتوى المادة الدراسية: إن المحتوى و الأهداف و الطرائق ترتبط ببعضها البعض لذا وجب أن تتماشى الطرائق المتبعة في التدريس مع مستوى صعوبة و نوع العمليات العقلية التي يتطلبها فهم هذا المحتوى.

-ملاءمة الطريقة لمستويات نمو المتعلمين: مراعاة الفروقات الفردية بين التلاميذ لذلك يجب أن تكون الطريقة المختارة و المخطط لها قادرة على جذب انتباههم و تنشيط تفكيرهم و متناسبة مع خبراتهم السابقة و مع رغبتهم في المشاركة الإيجابية و القيام بالنشاط المطلوب.

---

[1] زكريا اسماعيل أبو الضبعات: المناهج أسسها و مكوناتها، دار الفكر، عمان، الأردن، ط01، 2007، ص253.

[2] مروان أبو حويج : المناهج التربوية المعاصرة، ص-ص: 173-175.

-نظرة المعلم إلى التعليم: فلو افترضنا أن المعلم يرى أن التعلم عملية ذاتية يقوم بها المتعلم فإن طريقته في التدريس سوف تنسجم مع هذه النظرة، فالمعلم الذي يرى نفسه موجه و باحث و مرشد و معد للمواد التعليمية، يستخدم طرقا و وسائل تعليمية تعطي المتعلم الفرصة للقيام بالنشاط التعليمي بطريقة ذاتية.

4-التقويم

4-1-مفهوم التقويم:

التقويم هو العنصر الرابع من عناصر المنهاج يرتبط بنتائج العملية التعليمية و مدى التقدم في تحقيقها.

يعرف التقويم على أنه " عملية جمع و تصنيف و تحليل و تفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار" [1] فالتقويم يسمح لنا بتحديد مدى ما بلغناه في تحقيق الأهداف التي نضعها في المنهاج ، فتقويم المنهاج يقوم على خطوات أهمها: " تحديد الهدف من التقويم، و تقرير المواقف التي يمكن بها جمع معلومات تقريبية متصلة بذلك الهدف، و تحديد المعلومات التي يحتاج إليها المقوم، و تصميم أدوات و أساليب التقويم و بناؤها، و جمع البيانات بالأدوات المقررة و من المواقف المحددة، و تحليل تلك البيانات و تسجيلها في صورة يمكن بها الاستدلال و الاستنتاج و تفسير تلك البيانات، في صورة تتضح بها المتغيرات و البدائل تمهيدا للوصول إلى الحكم أو القرار، و إصدار الحكم أو القرار و متابعة تنفيذه."[2] حيث يكون عونا لنا عبر هذه الخطوات على تحديد المشكلات و تشخيص الأوضاع و معرفة المعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية و رفع مستواها عبر تطوير المنهاج.

4-2- أنواع التقويم:

يصنف التقويم التربوي في الأنواع الآتية [3] :

- التقويم المبدئي Initial Evaluation:

يطلق عليه أيضا التقويم التمهيدي/ القبلي/ الأولي ، يتم قبل البدء في تطبيق المنهاج التعليمي، حتى تتوفر للمعلم صورة شاملة حول المكتسبات القبلية للمتعلمين و مستوى كل متعلم.

---

[1] محمد السيد علي : اتجاهات و تطبيقات حديثة في المناهج و طرق التدريس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص 371.

[2] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، ص 49.

[3] المرجع السابق، ص، ص: 372، 373 .

-التقويم التكويني Formative Evaluation:

يطلق عليه أيضا التقويم البنائي/ الشكلي/ المستمر/ التطوري ، له دور هام في العملية التعلمية لما يوفره من تغذية راجعة Feedback لكل من المعلم و المتعلم و مخططي المناهج التعليمية، و يكون مصاحبا لعملية التدريس جنبا إلى جنب.

-التقويم التشخيصيDiagnostic Evaluation:

يشمل هذا التقويم تحديد العوامل الجسمية و الوجدانية و البيئية و النفسية خارج قاعة الدرس، و التي تؤثر في سلوك بعض المتعلمين سلبا.

-التقويم الختاميSummative Evaluation :

يعرف أيضا بالتقويم النهائي أو التجميعي، يصمم هذا التقويم لقياس النتاجات التعلمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة أو جزء حيوي من تلك المادة، بمعنى أنه يجري في ختام التعامل مع المنهاج التعليمي، لتقدير أثره و فعاليته تقديرا شاملا بعد أن اكتمل تطبيقه.

-التقويم التتبعيFollow-up Evaluation:

يجري عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج، حيث يوفر تغذية راجعة عن آثار المنهج المستقبلية الخاصة بفعالية المتعلم في العمل، و تعامله مع نشاطات الحياة، و مجابهة مشكلاتها.

-التقويم المؤسسيInstitutional Evaluation:

وهو عملية تشخيصية علاجية، لتحديد جوانب القوة و الضعف في أداء المؤسسة من أجل تعزيز نقاط القوة، و علاج نقاط الضعف، يرتبط بسياسة الدولة.

-التقويم الأصيل Authentic Evaluation:

يعرف أيضا بالتقويم البديل/ الواقعي/ الشامل/ القائم على الأداء/القائم على الأحكام/ المباشر و غيرها. هذا التقويم مُتصل من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، و توضيحات شاملة، حيث يحدد ممارسة المتعلم الواقعية لما تعلمه في مواقف حقيقية و واقعية.

تتكامل عناصر المنهاج الأربعة : الأهداف و المحتوى و طرائق التدريس و التقويم و تتفاعل فيما بينها و تسودها علاقات تبادلية، مشكلة النظام العام للمنهاج. فوضع الأهداف و المحتوى يقوم على أساس قيم تحددها فلسفة المجتمع بالدرجة الأولى كما يخضعان لمعايير أخرى مشتركة، و كذلك طرائق التدريس على اختلافها فإن اختيارها يكون بمراعاة مضمون المحتوى و مدى يسره أو صعوبته و قدرات المتعلمين على استيعابه لتكون هذه الطرائق فعالة في تحقيق الأهداف، ثم يأتي التقويم متمما لعناصر المنهاج و محددا لمدى فعالية العناصر التي سبقته . فكل عنصر يلعب دوره و يأثر في العناصر الأخرى و يتأثر بها.

المطلب الرابع : تطوير المناهج

1-مفهوم تطوير المنهاج:

إن التطور يعني التغيير أو التحويل من طور إلى طور، و يعني على وجه العموم التحسين وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر فعالية و كفاءة. و تطوير المنهاج " عملية تحسين ما أثبت تقويم المنهج حاجته إلى التحسين من عناصر المنهج أو المؤثرات عليه، و رفع كفاية المنهج على وجه العموم في تحقيق الأهداف المنشودة. للوصول بمستوى المناهج الدراسية إلى أفضل صورة ممكنة و بطريقة اقتصادية في الوقت و الجهد و التكلفة."[1] فتطوير المنهاج يعمل على إحداث تغييرات في عنصر أو أكثر من عناصر المنهاج بقصد تحسينه، و مواكبته للمستجدات العلمية و التربوية، و التغيرات في المجالات الاقتصادية، و الاجتماعية، و الثقافية بما يلبي حاجات المجتمع و أفراده مع مراعاة الإمكانات المتاحة.

2- دواعي تطوير المناهج:

إن عملية تطوير المنهاج عملية هامة لا تقل أهميتها عن عملية بناءه و هي تكمل عملية تقويمه، فلا يمكن تصور وجود منهج ثابت لا يتغير في مجتمع دائم التغيير و التطوير ، حتى يواكب ما يحدث من حوله في العالم من متغيرات سريعة و متلاحقة، لذلك وجب أن تكون عملية تطوير المناهج عملية مستمرة غير منتهية، و من المبررات و الأسباب التي تدعو إلى ضرورة تطوير المناهج ما يلي[2] :

-عدم اتساق عناصر المنهاج، كأن لا يتفق محتوى المنهاج أو استراتيجيات التدريس أو أساليب تقويمه مع الأهداف الموضوعة له ، الذي يحدث خلل و عدم تناسق يؤدي إلى فشل في تحقيق الأهداف.

-عجز المناهج الدراسية الحالية عن تحقيق معظم ما تنشده من أهداف، و ما تزعم القدرة على إكسابه

---

[1] المرجع نفسه ، ص 24.

[2] محمد السيد علي: اتجاهات و تطبيقات حديثة في المناهج و طرق التدريس، ص ،ص: 30،31 .

للمتعلمين.

-عدم مواكبة المناهج الحالية للتطورات المعاصرة و لحاجة المجتمع من القوى العاملة.

-إهمال المناهج الحالية للغة العربية الفصحى كلغة تواصل.

-مشكلة الغزو الثقافي التي يقع فيها المتعلمين فريسة، بسبب عدم أخذها في الحسبان من طرف واضعي المناهج.

-قصور المناهج الحالية في إكساب الطلاب الثقافة العلمية التي تعد من أساسيات الحياة المعاصرة.

-توجيه التعليم بعامة و المناهج الدراسية بخاصة من قبل السلطة، و تقليص دور القائمين على تنفيذ المنهج.

-تدني مستويات أداء خريجي الجامعات في المجتمع بشكل عام، الذي يطرح سؤالا حول موقع المناهج الدراسية من هذه الظاهرة، و دورها في التصدي لها.

- ما يستجد من متغيرات تطرح في كل مرحلة صورة معينة لمواطن جديد يمتلك من أشكال المهارات ما يمكنه من التعامل مع كل عصر و طبيعته.

- التأثيرات التي أحدثتها العولمة في المجتمعات التي تفرض على المؤسسات التعليمية القيام بتغييرات في الممارسات التعليمية و في إعداد المتعلمين للحياة المعاصرة.

-ما تسفر عنه جهود البحث العلمي في حركته المتطورة من نتائج تفرض نفسها على الأهداف التربوية و وسائلها، سواء أكانت أبحاثا لغوية أم تربوية أم نفسية أم علمية أم تكنولوجية.

- تغير المفاهيم و القيم و الاتجاهات و الميول و الاهتمامات عند أفراد المجتمع، و ذلك بتأثير طوفان المعرفة المتجددة، و ثورة الاتصال ووسائله، مما يفرض علينا تنويع أساليب التعليم لتناسب شخصيات جديدة في عصر جديد.

3-أشكال تطوير المناهج:

يأخذ تطوير المنهاج الأشكال التالية [1] :

-التطوير بالحذف أو الإضافة أو الاستبدال:

يعتبر من أبسط الأنواع، حيث يحذف واضعوا المنهاج مادة أو يضيفون أو يستبدلون مادة بمادة. و هذا النوع لا يتطلب إجداث تغييرات كبيرة في أهداف المنهاج أو تنظيماته و بدلك لا يتطلب دراسات علمية مستفيضة.

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، ص 48.

- تطور تنظيم المناهج المدرسية:

توجد العديد من التنظيمات للمناهج الدراسية، منها تنظيم على أساس المواد المنفصلة أو المترابطة، أو منهج المجالات الواسعة، أو على أساس المنهج المحوري أو منهج النشاط. و لذلك وجب إجراء دراسة عملية لأسس المناهج الدراسية و أهدافها و الالتزام بالفلسفة المتبعة في كل نظام عند التفكير في إلغاء تنظيم معين أو اتباع آخر.

- تطوير نظام الدراسة:

هذا التطوير يستدعي الابتعاد عن دراسة مواد أو موضوعات دراسية منفصلة، و تنظيم الدراسة في مسافات بحسب نظام الساعات المعتمدة، و اعتبار النجاح في المسافات عملية مستقلة لا تتطلب النجاح في المسافات الأخرى.

- تعديل سلم التعليم:

و نقصد به تعديل مراحل التعليم وفق فلسفة تربوية معينة، فتقسم الدراسة مثلا على مراحل أساسية و ثانوية، فتحدد لكل مرحلة منها أهداف و مناهج خاصة بها.

-تعديل النظم التعليمية و أنظمة الامتحانات و أسس النجاح:

هذا الشكل من أشكال التطوير يستدعي إجراء تعديلات خاصة بالمناهج تنسجم و الأفكار التي يرغب المربون في تطبيقها.

المطلب الخامس: المناهج التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية:

لقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا مجموعة من المناهج و الاصلاحات و التي تعتبر "أيّ محاولة فكرية أو علمية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي، أو طرق التدريس أو الكتب الدراسية و غيرها"[1]، حيث تعددت أساليب التعديلات و التغيير في المنظومة التربوية لتحسين مردوديتها و معالجة النقائص و مواكبت ما استجد من تحولات على الصعيدين الوطني و العالمي. و قد بلغت هذه المناهج ثلاثة مناهج كبرى نلخصها فيما يلي:

[1] محمد منير مرسي: الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر، ط02، 1996، ص09.

1- التدريس بالمعارف:

أو ما يعرف بـــ "بيداغوجيا تبليغ المحتويات" و التي تعتبر عقل التلميذ مستودعا فارغا لابد من ملئه بالمعرفة التي يمتلكها المعلم بمفرده و ينقلها للتلميذ الذي يتلقاها ليخزنها في ذاكرته من أجل أي يقيّم عليها عن طريق الامتحانات التي تبنى على قياس الحجم المعرفي المخزون[1] . حيث يرتكز هذا المنهاج على معرفة الاستاذ الذي يستعمل كل مكتسباته و قدراته و مهاراته في التدريس لتبليغ هذه المعرفة للمتعلم المطالب بعد ذلك بحفظها و استظهارها، فهو غير معني بالمشاركة الفعلية في تسيير الدرس في أي مرحلة منه، حيث يلعب دورا سلبيا فيما يمثل المعلم محور العملية التعليمية منذ بداية الدرس إلى نهايته ،فالمعلم هو من يطرح العنوان، ثم القضية التي هو بصدد تدريسها و هو كذلك من يستخلص القاعدة، في أثناء كل هذه المراحل المتعلم يستقبل المعلومات و يفهمها فقط، ثم يطالب بحفظها و استظهارها فيما بعد.

مميزات هذا النموذج تتجلى في " سرعة بناء التلميذ للمفاهيم في ذهنه بشكل آلي، و كذا قدرته الفائقة على استحضارها، فهو حاضر البديهة قادر على إبراز تفوقه، و يثق في ذاكرته التي تخزن المعلومات"[2] و هي تكون فعالة مع المواد الدسمة التي تطلب الحفظ ، لكنها لا تصلح أن تكون مقاربة بيداغوجية لوحدها، و من سلبياتها " أنها تبالغ في الحشو و تستفيض في طرح الموضوعات التي تتعين تخزينها، مما يعني ضخامة البرنامج، فدور المتعلم في خزن المعارف من أجل استرجاعها وقت الحاجة يجعله لا يفكر في تنمية قدراته بقدر تفكيره في عملية إرجاع المعرفة التي تلقاها حينما تحل ساعة الامتحان، و هو بهذا لا يحفل بالسياق الذي يجب أن تستعمل فيه المضامين، و لذلك يصعب عليهم الاندماج السريع في عالم الشغل، ويظهرون عجزا كبيرا لفهم متطلباته"[3] كما أنها تعاني من غياب الأهداف كعنصر من عناصر العملية التعلمية، فالأهداف فيها منحصرة في المجال الذهني فقط.

2- التدريس بالأهداف:

اعتمد هذا النموذج في بيداغوجيا التدريس بالأهداف على مبدأ المثير و الاستجابة، فالمعلم يصدر مجموعة من الاستجابات فيصبح السلوك بذلك شبه آلي، فيتعود المتعلم على بعض المثيرات التي كانت تنتج عنها مجموعة من الاستجابات كلما ظهر نفس المثير. فالمقاربة بالأهداف "تهتم بتعليم السلوك الذي يعني بالدرجة الأولى تعليم كيفية الرد و الاستجابة لوضعية ما، دون أن ينطوي هذا الرد على إمكانية التكيف مع

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، الجزائر، أفريل 2003، ص09.

[2] نور الدين زمام: «المقاربة بالكفاءات (النشأة و التطور)»، مجلة دفاتر المخبر، ع10-أكتوبر2012، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص 147.

[3] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

الوضعية المذكورة"[1]، حيث يركز التدريس بالأهداف على الأهداف الإجرائية (السلوكية) و التي تتجلى في الممارسات اليومية للتعلم و التعليم ، فحاولت تنظيم العملية التعليمية من خلال وضع استراتيجية تضمن تعيين الأهداف المرجوة من الفعل التربوي، و التي يراد بها إحداث تغيير في سلوك المتعلمين، كإضافة معلومات جديدة إلى ما لديهم من معلومات، أو اكسابهم مهارات جديدة، فالأهداف التي يحققها المتعلم من نشاط الظواهر اللغوية مثلا هي التمكن من اللغة و اتقانها عن طريق التعرف على أسرارها في دروس يوظفها و يثري رصيده المعرفي بها.

المنهاج في بيداغوجيا الأهداف يرسم جملة من الأهداف حول المهارات و المعارف التي يتعين على المعلم تدريسها للمتعلم و الذي يتمثل دوره هنا في المشاركة في الدرس، فهو لم يعد مجرد وعاء يملأ بالمعلومات و يستظهرها فيما بعد بل يشرك في العملية التعليمية من خلال الإجابة على التقويمات المرحلية. وقد ركزت هذه المرحلة على المعلم و المحتوى الدراسي بصفة خاصة.

وقد تركزت هذه المقاربة على أربع مبادئ أساسية متعلقة بالأهداف بحيث:

"- يجب أن يكون المحتوى معروضا بطريقة واضحة لا غموض فيها.
- يجب أن يصف نشاط المتعلم وفق سلوك يمكن ملاحظته.
- يجب أن يفصح عن الشروط التي يجب أن تتجلى في السلوك المطلوب.
- يجب تحديد مستوى الحاجات و المطالب الذي يتعين أن يتموضع ضمنها المتعلم، و تحديد المعايير التي تستخدم لتقويم هذا التعلم."[2]

فسلبيات هذا المنهج فاقت إيجابياته، فوجب التخلي عنه كمنهاج في مرحلة ما.

3- التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

ترتكز بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على أسس تصورية تختلف عن بيداغوجيا الأهداف، فهي تعتبر المعارف مجرد موارد كان لابد من تعبئتها و تستلزم عملا منظما يتوسل بالوضعية المشكلة حيث تعمل على تكوين مواطن يجيد بكل كفاءة مواجهة أي وضعية مشكلة . و لأنه المنهاج المتبع حاليا، اقتضت الحاجة للوقوف على مفهوم المقاربة و الكفاءة أولا قبل التطرق إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات بمفهومه المرتبط بالتدريس.

[1] فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، (د.ط)، 2000، ص 07.

[2] نور الدين زمام: «المقاربة بالكفاءات (النشأة و التطور)»، ص 150.

3-1-مفهوم المقاربة:

3-1-1-لغة:

المقاربة على وزن مفاعلة، مشتقة من الفعل الرباعي "قارب"، وردت في مادة قرب في كتاب العين (170هـ) "القُرابُ: مُقاربةُ الشيء، تقول معه ألف درهم، أو قُرابُ ذلك، و معه مِلءُ قدح ماء أو قُرابُه. و أتيتُه قُرابَ العشِيّ، و قُرابَ اللَّيْلِ. و هذا قدحٌ قَرْبانُ ماءً و ملآنُ ماءً، و قَرْبانُ أي قارَبَ الامتِلاءَ"[1] ، وجاء في لسان العرب لابن منظور (711هـ) في مادة قرب " قال الليث: القُرابُ و القِرابُ مُقارَبة الشيء. تقول معه ألف درهم أو قرابه، و معه ملءُ قَدَح ماءٍ أو قُرابُه. و تقول: أتيتُه قُرابَ العشيِّ، و قُرابَ الليلِ. و إناءٌ قَرْبانُ: قَارَب الامتلاءَ... قال سيبويه: الفعل من قَرْبانَ قارَبَ. قال: و لم يقولوا قَرُبَ استغناء بذلك. و أَقْرَبتُ القَدَحَ، من قولهم: قَدَح قَرْبانُ ماءً، و هو الذي قد قَارَبَ الامتِلاءَ."[2]

و في معجم اللغة العربية المعاصرة جاء تعريف المقاربة على أنها: كيفية معالجة الموضوع بطريقة منطقية، و مماثلة في الرأي بين الزوجين مقاربة. و أفعال المقاربة تدل على قرب وقوع الخبر منها: كاد و أوشك [3]

فالمقاربة في المعنى اللغوي من الجذر قرب أي أوشك و مماثلة الشيء

3-1-2-اصطلاحا:

المقاربة هي تصور و بناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب من طريقة و وسائل و مكان و زمان و خصائص المتعلم و الوسط و النظريات البيداغوجية [4] حيث تعرف المقاربة بأنها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما و التي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما،[5] و قد استخدمت في هذا السياق للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجية تربوية و بيداغوجية واضحة .

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي : كتاب العين، ج03، مادة (قرب)، ص 370.

[2] ابن منظور : لسان العرب، مج1 ، مادة (قرب)، ص 664.

[3] أحمد مختار عبد الحميد عمر : معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، عمان، الأردن، ط01، 2008، مج03، مادة (قرب)، ص 1793.

[4] محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، ط02، 2002، ص42.

[5] فاطمة الزهراء بوكرمة: الكفاءة مفاهيم و نظريات، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، 2008، ص45.

3-2-مفهوم الكفاءة:

3-2-1-لغة:

تعددت تعريفات الكفاءة من الناحية اللغوية فعرفها صاحب كتاب العين (170هـ) "كفأ: يُقال: هذا كُفءٌ له، أي مثله في الحسَبِ و المالِ و الحرب. و في التزويج: الرجُل كُفءٌ للمرأة. والجميع: الأَكْفاءُ... قال حسان:

و جبريـــــلٌ أميـــنُ اللـــهِ فينـــا و رُوحُ القُدْس ليس لـــــه كِفـــــاءُ

يعني أن جبريل، عليه السلام، (ليس له نظير و لا مثيل). و فلانٌ كفيئُك و كَفِئٌ لك و كُفءٌ لك، و المصدر الكَفاءَة و الكفاء" [1]

و ورد في صحاح الجوهري (398هـ) " الكَفِيءُ : النظير. و كذلك الكُفْءُ و الكُفُؤُ، على فُعْلٍ و فُعُلٍ، و المصدر الكَفاءَةُ بالفتح و المدِّ. و تقول: لا كِفاءَ له بالكسر، و هو في الأصل مصدر، أي: لا نظير له."[2] فكل من الخليل و الجوهري يتفقان على أن الكفاءة تعني المماثلة و المساواة.

3-2-2-اصطلاحا:

ما يقابلها في اللغة الأجنبية Compétence حيث تأخذ تعريفات مختلفة حسب السياق الذي ترد فيه، و المقصود بها قدرة الشخص على استعمال المهارات والمعارف الشخصية من وضعيات (إشكاليات) جديدة داخل إطار معين.[3] كما تعرف الكفاءة بأنها " الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والخبرات والمهارات و السلوكات لمواجهة وضعية جديدة."[4] حيث يكتسب المتعلم كفاءات و يستفيد و يوظف المعارف و المهارات للتكيف مع الوضعيات الجديدة أي الوضعية المشكلة و إيجاد الحلول المناسبة في أقل زمن و جهد ممكنين كما يوظف المتعلم هذه الكفاءات في انتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير تكون لها دلالة معنوية بالنسبة إليه.

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، ج04، مادة (كفأ)، ص37.

[2] أبي نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهري: الصحاح ، مادة (كفأ)، ص1002.

[3] زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية، الاستماع، التحدث، القراءة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، (د.ط)، (د.ت)، ص33.

[4] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط01، 2004، ص30.

فالكفاءة للمتعلم ينبغي أن تشكل مكسبا كامنا فيه ، بحيث يلجأ إلى البرهنة عليها بالممارسة الفعلية عن الحاجة إليها، فهي تمثل الأداء الفعلي للمهارات و المعرفة التي يكتسبها في ميادين مختلفة منها الشخصية و الاجتماعية و المهنية. أما في تحليل الخطاب، فالكفاءة ملكة نحوية تمكن الذين يتمتعون بها من انتاج و فهم عدد لا متناه من الجمل الجديدة، و ملكة تداولية تنطوي على قواعد تسمح للمتكلم بتأويل ملفوظ بالنسبة إلى سياق بعينه [1]

و مما سبق فإن المقاربة بالكفاءات "بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، و من ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة" [2] فهي مقاربة تربوية تقوم على استخراج القدرات و المكتسبات القبلية للمتعلمين لمواجهة و حل المشكلات (الوضعيات) ليضيف عليها خبرات جديدة، و ذلك لتكيف مع المحيط و يصير عنصرا فاعلا فيه، لا يكتفي بتلقي العلم، بل و يصير باحثا و منتجا للمعارف يخلص لها بجهده الفكري و بتوجيه من المعلم. حيث ترتكز هذه البيداغوجيا على المتعلم باعتباره القطب الرئيس في العملية التعليمية التعلمية، و المعلم فيها موجه و المرشد للمتعلم. العملية التعليمية فيها لم تعد تقتصر على تبليغ المحتويات بشكل مجرد بل ترتكز على كيفية بنائها و تفاعلها في منظومة متعددة العلائق فهي كمنهاج يحث على التعلم الذاتي و مبادرة المتعلم في البحث عن المعرفة.

3-3- الوضعية-المشكل و خصائصها:

إن الوضعية-المشكل في نظر منظري الكفاءات، هي التي تبني كفاءة فعلية لا كفاءة افتراضية أو متوقعة، فيما يتم تقويم الكفاية و تعديلها، فهي " وضعية ديداكتيكية تطرح من خلالها للفرد مهمة لا يتغلب عليها إلا بالتعلم الدقيق. هذا التعلم هو الهدف الحقيقي للوضعية المسألة الذي يتم برفع عائق يحول دون إنجاز المهمة. فهي مشكل يشبه المشاكل التي يصادفها التلميذ في الحياة و قد تفوقها تعقيدا، و في التعلم عليها أن تكون دالة بالنسبة للتلميذ لممارسة كفاءة أو تقويمها"[3] و هي الوضعية المحفزة للتلميذ و التي ترغبه في التعلم لأنه يعتبرها تحد، و تتميز الوضعية-المشكل بعدة مميزات نذكر منها[4]:

---

[1] دومينيك مانغونو : المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط01، 2008، ص، ص: 22، 23.

[2] فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات ، ص 11.

[3] الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية، أفريقيا الشرق للنشر، الرباط، المغرب، (د.ط)، (د.ت)، ص76.

[4] المرجع نفسه، ص،ص: 76، 77.

- الشمولية، أي أنها تجري في سياق فتتطلب أكثر من فعل أو إجراء و قابلة للتجزئة في الوقت نفسه، كما أنها لا ترتبط بتخصص واحد .
- التعقيد، أي تتطلب عدة معارف.
- المعنى، أي أن لها معنى في ذهن المتعلم.
- هادفة، أي أنها تستهدف تحقيق أهداف تعلمية.
- تورط التلميذ في العمل، أي أنه مطالب بتجاوز العوائق و بالتالي بناء معارفه، فهي لا تقبل الحل المباشر.
- تساهم في تغيير التمثلات و تعيد بناء الأفكار.
- الوضعية-المشكل ترتبط بالإنجاز، و تعتبر ذريعة للتعلم.
- تتلاءم و مستوى المتعلمين، فهي لا تتسم بالطابع التعجيزي.
- الوضعية-المشكل ليست إشكالية ، لكن طرح المتعلمين للإشكاليات يتطلب تدرجا يحصل بواسطة سلسلة من الوضعيات.
- تستهدف الوضعية-المشكل التكوين الذاتي للمتعلم، كما أنها تمس اهتماماته.
- تتسم بالمعنى و الانفتاح و الدينامية و تفاعلية التلاميذ.

الوضعية-المشكل وضعية مبنية و متدرجة في سيرورة التعلمات، و هي وسيلة للتعلم الذاتي و استراتيجية في التدريس تقوم على مشاركة المتعلمين و بناء المعرفة بعيدا عن البيداغوجيات التقليدية.

3-4- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

ترتكز بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ، نذكر منها:

- مبدأ البناء، أي استرجاع المتعلم لمكتسباته القبلية قصد ربطها بالمعارف الجديدة في ذاكرته الطويلة.
- مبدأ التطبيق، و هو ممارسة و توظيف الكفاءة من أجل التحكم فيها، لأن الكفاءة تعرف بأنها القدرة على التصرف في وضعية ما.
- مبدأ التكرار، أي تكليف المتعلم بنفس المهام عدة مرات قصد تثبيت اكتساب الكفاءات و المحتويات عنده.
- مبدأ الإدماج، و هو ممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى، فهي تتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة و المحتويات ليدرك الغرض من التعلم.
- مبدأ الترابط، يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم و المتعلم من الربط بين أنشطة التعلم و أنشطة التقويم، و التي تستهدف كلها تنمية الكفاءة.

فهذه المبادئ تسعى إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، و جعل اكتساب الكفاءات و توظيفها في الحياة اليومية هو الغاية في حد ذاتها و ليس تحصيل المعارف صماء.

3-5- متطلبات المقاربة بالكفاءات:

تتطلب هذه البيداغوجية جملة من الشروط التي يجب أن تتوفر في المتعلم و هي[1]:

- الانخراط، فليس من الممكن بناء كفاءات إلا بمواجهة مشاكل واقعية و الانخراط فيها.
- الشفافية، فالمقاربة بالكفاءات تشجع على السيرورات و الإيقاعات و طرق التفكير و الفعل واضحة
- التعاون، فهي تعمل على حل مشكلات المعقدة في إطار تنسيق مهام جماعة بعضهم بعض و باستدعاء مختلف المهارات.
- المشاركة القوية، فاستثمار التمارين في المقاربة بالكفاءات يكون طويل المدى، الغاية الأسمى من انجازها هو المحافظة على الهدف المرجو منها بغض النظر عن المدة التي أنجز فيها.
- المسؤولية، فالمتعلم يتحمل المسؤولية اتجاه الأطراف الخارجية عن عملية التعلم و لكنهم جزء من الوضعيات المشكلة.

إن المقاربة بالكفاءات عملت على تغيير مهام كل طرف من أطراف العملية التعليمية التعلمية و ما يرتبط منها من أطر و طواقم أخرى متدخلة فيها.

3-6-مستويات الكفاءة:

تبنى التعلمات عبر مستويات محددة من البسيط إلى المركب، إذ يتحقق كل مستوى معين بمرحلة تعليمية معينة، و تتدرج المستويات حسب مراحل التكوين، و هي:[2]

-الكفاءة القاعدية:

و تعد المستوى الأول من الكفاءة، تتصل مباشرة بالمقطع و تشكل الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات و هي مجموعة نواتج التعلم الأساسية يلزم المتعلم التحكم فيها ليتمكن من تسيير تعلماته الجديدة و الكفاءات القاعدية تمثل حلقات متصلة ببعضها البعض في سلسة تمثل كفاءة أخرى ألا و هي الكفا1ءة المرحلية

- الكفاءة المرحلية:

و هي مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، و يتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية معينة قد تستغرق شهرا أو سداسيا، و يتم بناؤها بالشكل التالي:

كفاءة قاعدية1+ كفاءة قاعدية2+ كفاءة قاعدية3+ ....= كفاءة مرحلية.

---

[1] المرجع نفسه، ص، ص : 82، 83.

[2] خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، الجزائر، ط01، 2005، ص75.

- الكفاءة الختامية:

تعني مجموعة الكفاءات التي يتحكم فيها المتعلم عند نهاية مرحلة تكوينية، و يمكن أن تنجز في سنة دراسية أو طور دراسي، و يتم بناؤها بالشكل التالي:

كفاءة مرحلية1+ كفاءة مرحلية2+ كفاءة مرحلية3+ ....= كفاءة ختامية.

- الكفاءة المستعرضة:

تنبني من تقاطع المعارف و المهارات و السلوكات المشتركة بين كل التعلمات أو المواد و النشاطات، و يمكن تحقيقها عندما تدمج نواتج التعلمات المختلفة و تركب منها كفاءات متقاطعة ضمن مجال معرفي واحد

3-7- أهداف التدريس المقاربة بالكفاءات:

للتدريس بالكفاءات جملة من الأهداف التي يلخصها فريد حاجي في النقاط التالية[1]:

- فسح المجال للمتعلم لتفجير طاقاته و قدراته الكامنة.
- بلورة استعداداته و توجيهها في الاتجاهات التي تتناسب مع الفطرة.
- تدريب المتعلم على كفاءة التفكير المتشعب و الربط بين المعارف في المجال الواحد و الاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- الوعي بدور العلم و التعليم في تغيير الواقع و تحسين نوعية الحياة.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها المتعلم في مواقف واقعية تواجهه في الحياة.
- توعيته لإدراك تكامل المعرفة و تداخل و اندماج حقولها.
- جودة البحث و حجة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية و مصادر تعليمية متعددة التي تيسر عليه عملية التعلم .
- مساعدة المتعلم أثناء مواجهة المواقف و المهام على:
  - معرفة كيفية استقبال المعلومات و تحليلها.
  - التعرف على كيفية تخزين المعلومات على المدى القصير أو البعيد .
  - تمكينه من التحكم في نشاطه الذهني، و جعله قادرا على التأقلم مع تغير استراتيجيات التعلم.
  - وضع المتعلم في مواجهة مستمدة من الممارسة اليومية.
  - بحث المشكل و مناقشته و استخلاص النتائج.
  - تقلص حضور و تدخل المعلم.

[1] فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي للنشر، الجزائر، 2005، ص، ص: 22، 23.

- تحرير التقارير النهائية و مراقبة النتائج.

- تنمية طرق تفكير المتعلمين لمواجهة المواقف الحياتية و حثهم على الاستقلال الذاتي كمتعلمين.

3-8-الصعوبات التي تعترض تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

"-عدم ربط المعارف بالكفاءات.

-عدم تغيير الممارسات السلبية من المربين.

-عدم تجديد تعليمية المواد.

-عدم الإهتمام بأساليب الرسوب .

-عدم التوفيق بين المحتوى الكلي للمواد والحجم الساعي.

-عدم ادخال تغييير جدري في طرق التقويم.

-عدم النظر بجدية في ظروف العاملين في القطاع .

-عدم التخلص من النظرة الذاتية .

-صعوبة تجسيد الكفاءة في المناهج المقررة ، وعجز في تبسيطها بشكل يسمح للمعلم من توظيفها في تحضير وتقدير وتقويم الدرس.

-قلة وندرة المراجع التي تتناول الكفاءة بأسلوب عملي يمكن المعلم من توظيفها.

-غموض مصطلح الكفاءة." [1]

4- من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج " الجيل الثاني":

عرفت المدرسة الجزائرية الكثير من النّظريات التّربويّة والطّرائق البيداغوجية، مثل: التّدريس عن طريق الأهداف الإجرائية، ونظرية التّدريس بالأهداف، ونظرية التّدريس بالكفاءات، في مجالي البيداغوجيا و الدّيداكتيك. والّتي قد تناولتها مناهج الجيل الأول لتأتي مناهج الجيل الثّاني مكملة لنقائص هذه الأخيرة .

[1] نورة العايب: « المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية»، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة1، الجزائر، ع 43- جوان 2015، مج أ ،ص328.

4-1- ماهية مناهج الجيل الثاني وخصائصها:

مناهج الجيل الثاني تمثل مجموع الاصلاحات التي أدرجت على مناهج الجيل الأول "و هي في بعدها المنهجي، منظورها بنائي اجتماعي يضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات ويستهدف الاستقلالية في بناء التعلم و تجنيد جملة من الموارد بشكل مدمج، فالبعد المنهجي يتناول التعلم في شبكات مفاهيمية تشترط الشمولية في التعلم، أما البعد القيمي فيركز على الاجتماعية و المهنية"[1]

إن لبيداغوجيا الإدماج سمات عامة تتجلى في: التدريس الهادف الذي اتخذت فيه الأهداف طابعا ملموسا لكنه غير مركب، كما أن المقاربة بالكفاءات التي اتسمت الكفاءات فيها بخاصية التركيب غير الملموس عبر منطقها الداخلي القائم على إرساء الموارد و تخطيط التعلمات، و تعلم الإدماج ثم تقويمه بالعمل على حل وضعيات مركبة تنتهي بجمع بيانات و معطيات حول مدى نماء الكفاية المقصودة لدى المتعلمين، و اقتراح معالجات و دعم مناسبين ينسجمان مع الإنصاف[2]

4-2-مميزات الجيل الثاني من المناهج:

نظرا لاتصاف المناهج التربوية بالمرونة وعدم الجمود، فإننا نجد جل دول العالم تخضعها دوريا إلى التعديل والتحسين وإعادة النظر. ولعل من أهم ما يميز منهاج الجيل الثاني هو[3]:

-انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي.

-اعتماد البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي.

-العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد، وتناول المشاريع المتعددة المواد، وتنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية والقيم بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي.

---

[1] سليماني فاطمة الزهراء، بلقوميدي عباس: «مناهج الجيل الثاني و الأسرة الجزائرية، أي واقع؟»، مجلة التنمية البشرية، الجزائر، ع10-مارس 2018، ص3.

[2] محمد ريسي: «المنظومة التربوية المغربية و"الاختيار البيداغوجي"ملاحظات من أجل البحث»، مجلة علوم التربية، المغرب، ع56 ، ص، ص: 125، 126.

[3] بن كريمة بوحفص: « الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر:ضرورة أم خيار»، مجلة جيل العلوم الإنسانية و الإجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، البليدة، الجزائر، ع36- نوفمبر2017، ص24.

4-3- مبادئ مناهج الجيل الثاني:

تخضع مناهج الجيل الثاني لجملة من المبادئ التي تسعى تدارك النقائص و الأخطاء التي خلص لها تقويم المناهج السابقة، و من هذه المبادئ :

-التكفل بالبعد القيمي الأخلاقي، من خلال قيم الهوية التي تمثلها الثلاثية: الإسلام، العروبة و الأمازيغية.

-قيم المدنية التي تعطي فردا مسئولا يدرك معنى المواطنة.

-القيم الأخلاقية المنبثقة عن تقاليد مجتمعنا كقيم التضامن و التعاون.

- القيم المرتبطة بالعمل و الجهد و بخلق المثابرة و أخلاقيات العمل.

-القيم العالمية بما يتلاءم و قيمنا (حقوق الإنسان). [1]

- الشمولية : وذلك ببناء منهاج لكلّ مرحلة تعليمية.

-الانسجام :من خلال شرح العلاقات بين مختلف مكونات مناهج السنوات وفي جميع الأطوار والميادين لمعالجة تفكك مناهج الجيل القديم، كما فصلت الكفاءات العرضية ضمانا للانسجام الأفقي للمناهج.

-القابلية للتطبيق : وتتم بالتكفّل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ.

-المقروئية :وتعني توخي البساطة والوضوح والدقة.

-الوجاهة :وذلك لتوخي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية.[2]

4-3- التجديد الذي أتت به مناهج الجيل الثاني:

بدأ تطبيق مناهج الجيل الثاني في مستوى السنة الرابعة متوسط مع حلول السنة الدراسية 2019/2018.ومن متعارف عليه أن الاصلاح البيداغوجي و الانتقال من جيل إلى جيل يتطلب حجة تبرر هذا التغيير، و قد وضعت مجموعة من المبررات تفسر الانتقال إلى الجيل الثاني، نذكر منها:

- جعل القيم أولوية من أولويات التعلم و إدراجها ضمن منهاج كل المواد.
- إعادة تقسيم التعلم إلى أطوار تضبط المراحل التعليمية.
- الكفاءة الشاملة عوض الهدف الختامي الادماجي، تحدد للمادة الواحدة في نهاية مرحلة على أنها كفاءة كبرى تدمج مجموعة من الكفاءات الختامية.
- تكاملية المواد، و التي تقوم على الإدماج الأفقي الذي يتحقق عبر الكفاءات العرضية (إدماج موارد من مواد مختلفة) والإدماج العمودي ويتم عبر إدماج موارد المادة الواحدة.

---

[1] سليماني فاطمة الزهراء، بلقوميدي عباس: «مناهج الجيل الثاني و الأسرة الجزائرية، أي واقع؟»، ص5.

[2] المرجع السابق، ص24.

- الموارد، تعتبر مركبات الكفاءة بمعنى إذا صففنا مجموعة من الموارد أي ركبناها سوف نتحصل على كفاءة.
- التركيز على التقويم و جعل الخطأ أداة للتعلم. [1]

المبحث الثاني: طرائق تدريس الظواهر اللغوية

لقد تعددت الآراء حول اعتبار التدريس علما ام فنا او كلاهما معا، و إن كان المعلم ملزم بالتكوين والإعداد المهني ليتقن التدريس او انه مجموعة مهارات واستراتيجيات يكتسبها المعلم مع الممارسة، غير ان فشل العديد من العلماء في ايصال علمهم إلى الآخرين يؤكد انه اكثر من ان يكون علما لوحده او فنا لوحده بل هو اتحاد لهما. فالتدريس و طرائقه مهما تعددت و اختلفت حجر اساس في عملية التعليم والإلمام بها و استحضار الطريقة المناسبة عند الحاجة امر ضروري لنجاح التعليم.

المطلب الأول: مصطلحات و مفاهيم أساسية

1-مفهوم الطريقة:

1-1- لغة:

وردت لفظة الطرائق في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا﴾ [2] بمعنى فرق مختلفة ، وردت العديد من التعاريف للفظة الطريقة في لسان العرب لابن منظور و نختار منها :" الطريقة: السيرة. و طريقة الرجل: مذهبه. يقال ما زال فلان على طريقة واحدة أي على حالة واحدة. و فلان حسن الطريقة، و الطريقة الحال" [3] فالطريقة هي المذهب و السيرة و المسلك و جمعها طرق و طرائق.

---

[1] محمد الطاهر وعلي : «رأي حول مناهج الجيل الثاني في قطاع التربية الجزائر»، الجزائر، اطلعت عليه بتاريخ: 2019/05/11، الموقع الالكتروني:
https://www.ouarsenis.com/vb/showthread.php?t=108087

[2] سورة الجن، الآية : 11.

[3] ابن منظور: لسان العرب، مج10 ، مادة (طرق) ص221.

1-2- اصطلاحا:

أما في مفهوم الطريقة الاصطلاحي في ميدان التعليمية فهي " الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء" [1] فالمعلم يعتمد على الطرائق للتوجيه التدريس من أجل تحقيق الأهداف التعليمية و هي بذلك تعتبر مجموعة إجراءات و خطوات مخطط لها لتحقيق غاية ما.

2-مفهوم التدريس:

2-1- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور " دَرَسَ الكتاب يَدْرُسُهُ دَرْسًا و دِرَاسَةً. من ذلك كأنه عائده حتى إنقاده إلى حفظه. و دَرَسْتُ الكِتَابَ أَدْرُسُهُ دَرْسًا أي ذللته بكثرة القراءة حتى خف حفظه علي"[2]

كما يعرف :" التدريس من دَرَسَ يَدْرُسُ دَرْسًا و دَارِسًا و هو دَرَس و المفعول مَدْرُوسٌ، و يقال: دَرَسَ الكِتَابَ و نحوه: كرر قرائته ليحفظه و يفهمه"[3]

فالتدريس لغة جاء بمعنى الحفظ و التعلم.

2-2- اصطلاحا:

التدريس" Instruction عملية إنسانية مقصودة هدفها مساعدة المتعلمين على التعلم، فهو الجانب التطبيقي التكنولوجي للتربية، و يتضمن شروط التعليم و التعلم معا، و يحتاج إلى معلم و آلة، و قد يتم داخل الغرفة الصفية أو خارجها"[4] فهو غير مرتبط بمحيط المدرسة، كما يعرف على أنه " مجموعة الأنشطة الفعالة التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محدودة، و لكي تنجح

---

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط02، 2009، ص 142.

[2] ابن منظور: لسان العرب، مج05 ، مادة (درس)، ص244.

[3] أحمد مختار عبد الحميد عمر : معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، مج01، مادة (درس)، ص737.

[4] حسام الدين محمد مازن: تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال، دار العلم والإيمان، دسوق، مصر، (د.ط)، 2015، ص09.

عملية التدريس الفعال لابد من توفير الوسائل و الإمكانات، و استخدامها بطرائق و أساليب متبعة للوصول إلى أهدافه"[1] فالتدريس يعمل على نقل الخبرات و العارف من شخص إلى آخر باستخدام أساليب مختلفة للوصول إلى أهداف محددة.

3-مفهوم طريقة التدريس:

وعليه فالربط بين المصطلحين طريقة و تدريس، تعبر عن مجموعة الإجراءات و الأفعال التي تظهر في صورة أداءات يقوم بها المعلم أثناء العملية التعليمية بقصد حدوث التعليم و تحقيق أهداف تربوية ،و هي: "الأسلوب الذي يتبعه المعلم، لمعالجة النشاط التعليمي، و إيصال المعارف إلى طلابه بأيسر السبل، وأقل الوقت و الجهد و النفقات"[2] فهي الوسيلة و الأداة التي عبرها تنقل المعارف و العلوم و المهارات من المعلم إلى المتعلم و هي بذلك عنصر أساسي من المنهج الذي يصبو لتحقيق التغيير المرغوب فيه في سلوك المتعلمين و لا يكون ذلك الا عن طريق طريقة التدريس الناجحة و التي تعالج النواقص و الاخطاء في المنهج او الكتاب او في سلوك المتعلم في حد ذاته.

4- مفهوم الظاهرة اللغوية:

لقد استخرج النحاة الأوائل أحكام من نصوص العربية في فترة من الزمان تمتد بين قرن و نص قبل الإسلام و قرن و نصف بعده، هذه الأحكام هي ظواهر تجري عليها في تركيبها الجملي، و حركات أواخر الكلم، و أحوال أبنية الكلم فيها، و قرروا هذه الظواهر على صورة قواعد التي تعتبر وسيلة لضبط الكلام و صحة النطق و الكتابة و هي التي تحكم قواعد اللغة الصوتية، و قوانين تركيب الكلمة فيها، و قوانين تركيب الجملة[3] . أما مصطلح الظاهرة اللغوية في ميدان التدريس فهو نتاج للإصلاحات التربوية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية و هو يشير إلى نشاط القواعد سابقا ، وهي " القوانين و المبادئ و الضوابط اللغوية الواجب اتباعها للتعلم و الكتابة بلغة صحيحة"[4] فالظاهرة اللغوية تدرس قواعد التراكيب النحوية و الصيغ الصرفية، و ارتباطهما بالدلالة حتى يتسنى للمتعلم فهم اللغة العربية و استعمالها استعمالا صحيحا شفهيا و كتابيا داخل و خارج الصف الدراسي.

---

[1] المرجع نفسه، ص 09.

[2] طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية و الاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث للنشر، إربد، الأردن، ط1، 2009، ص 12 .

[3] محمد إبراهيم الخطيب: مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص293.

[4] داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، دار الكتاب الحديث، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص64.

حيث تكمن أهمية القواعد اللغوية في تقويم ألسنة المتعلمين و تجنيبهم الخطأ في الكلام و الكتابة و تعويدهم على استعمال المفردات السليمة الذي يساعد المتعلم على زيادة ثروته اللغوية و يحافظ على سلامة التعبير.

المطلب الثاني: أهداف تدريس الظواهر اللغوية:

تتميز الظواهر اللغوية بوظيفتها الحيوية في اللغة العربية، فبمجرد تغيير الحركة في الكلمة يتغير شكلها و يتغير معناها و يتغير بذلك معنى الجملة الموجودة فيها، فمعرفة هذه القواعد يتيح للمتعلم معرفة بناء اللغة و تعلم القواعد الأساسية التي تتركب منها، فتدريس هذه القواعد له أهداف منها[1] :

- تنمية العقل الرياضي لدى المتعلم و دفعه لتدبر عبقرية اللغة عن طريق فهم قواعد عملها، و طرق إنتاجها، و استثمارها.
- مساعدة المتعلم على اكتشاف عملية الخلق اللغوي و ذلك من خلال توظيف هذه القواعد، ذلك ما يجعله أكثر قدرة على التعبير و الكتابة.
- إكساب المتعلم سرعة الاستيعاب لنشاطات المعنى من خلال ممارسة هذه القواعد في أنشطة اللغة.
- تزويد المتعلم بعدد أكبر من الألفاظ و الكلمات بفضل تدربه على الاشتقاق اللفظي و المعجمي.
- إكساب المتعلم القدرة على التمييز بين الخطأ و الصواب من حيث النطق و الكتابة.

إن تعليم الظواهر اللغوية ليس غاية في حد ذاته، و إنما هي وسيلة تسهم في تحقيق سلامة التركيب و صحة الأسلوب ، و تسهم في إتقان المتعلم لوجوه التعبير الشفهي و الكتابي و جودته.

المطلب الثالث: طرائق تدريس الظواهر اللغوية:

إن التدريس بالمقاربة بالكفاءات لا يحد المعلم في انتهاج طريقة دون أخرى، و إنما يفوضه للجوء إلى طرائق التدريس الفعالة و الملائمة للأنشطة و المواد المراد ممارستها و التي تخدم كل درس حسب الكفاءة المراد تحقيقها. فالمعلم من هذا المنطلق يسعى إلى تنويع طرائق التدريس و تفعيلها بما يجعل المتعلم يستوعب المادة التعلمية و يحسن التفاعل معها، و من الطرائق النشطة التي يقترحها منهاج اللغة العربية:" و يتعزز استخدام الطرائق النشطة باعتماد بيداغوجيا المشروع و حل المشكلات لكونها عملية واقعية أساسها ربط مكتسبات المتعلم المدرسية بالحياة و ذلك بإثارة مشكلات من واقعه المعيش، الأمر الذي سيولد لديه الرغبة في حلها

[1] حنا غالب : مواد و طرائق التعليم في التربية المتجددة، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، ط02، 1980، ص431.

باستخدام الوسائل اللازمة و جمع المعلومات المناسبة و تقديم النتائج المتوصل إليها" [1]. ذلك لا ينفي توظيف المعلمين لطرائق غير هاتين الطريقتين.

المدرسة الجزائرية تنتهج في تدريسها لنشاط الظاهرة اللغوية على المقاربة النصية، حيث يندرج نشاط الظاهرة اللغوية ضمن حصة فهم المكتوب بعد حصة القراءة و دراسة النص مباشرة. فنص فهم المكتوب بمختلف أشكاله (حكاية، حوار، شعر..) و مختلف أنماطه (وصفي، حجاجي، إخباري..) يعتبر منطلقا لجميع الأنشطة اللغوية –من بينها الظاهرة اللغوية– و محلا لممارسة الفعل التعليمي من أجل إكساب المتعلم المهارات اللغوية اللازمة للوصول به إلى التحكم في مختلف الكفاءات المستهدفة[2] أي جعل النص محورا لجميع الأنشطة، فيكون منه هو المنطلق. فالمقاربة النصية "تنظر إلى اللغة باعتبارها نظاما نسقيا شموليا، باعتبار النص موضوعا للدراسة اللغوية بجميع فروعها، و يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية و الصوتية و الدلالية، و النحوية و الصرفية و الأسلوبية، و بهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلمية، و من خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة"[3] و من طرائق تدريس الظواهر اللغوية الأخرى نذكر:

3-1-الطريقة الاستقرائية:

يستخدم المعلمون الاستقراء في تدريسهم بشكل ملحوظ كونها طريقة منطقية، فيبدؤون بعرض أمثلة جزئية من ملاحظات المتعلمين المحسوسة، و يتدرجون مع المتعلمين إلى أن يصلوا إلى قاعدة أو تعميم يشمل كل الأمثلة الجزئية و الأمثلة المشابهة له. فمعلم اللغة العربية حين يعطي مثالا على الفاعل، ثم مثالا آخر أو أكثر، و يترك للمتعلمين فرصة استنباط القاعدة بأن الفاعل اسم مرفوع يأتي بعد الفعل و يشير إلى من فعله، إن مثل هذا المعلم يستخدم الاستقراء.[4]

---

[1] منهاج اللغة العربية سنة رابعة متوسط، جوان2013، ص 19.

[2]الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم المتوسط (وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية)، دار الهدى، الجزائر، (د.ط)، 2012، ص 122.

[3]أحسن الصيد وآخرون : اللغة العربية دليل استعمال الكتاب "السنة الرابعة المتوسط"، إشراف: حسين شلوف، منشورات الشهاب، الجزائر، (د.ط)، 2019، ص88.

[4] مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة، ص 181.

3-2-الطريقة القياسية:

أما القياس فهو انتقال الفكر من الكل إلى الجزء، و هو وسيلة للتدريس أكثر منه طريقة له، حيث يقوم من خلالها المتعلم بالتفكير والاستنتاج، ليصل إلى المعارف و الحقائق الجزئية و القياس يمكن أن يستخدم في مختلف طرق التدريس، فكل من المعلم و المتعلم يستطيعان استخدامه في النقاش كوسيلة للشرح أو للتفكير و الاستنتاج. [1] أما في تدريس الظاهرة اللغوية، فالمعلم الذي يضع الميزان الصرفي لصيغة ما مثلا أمام المتعلمين، و يترك لهم فرصة استنتاج أمثلة و تطبيقات عليه فإنه يستخدم أسلوب القياس.

3-3-طريقة النصوص المتكاملة (الطريقة المعدلة):

تقوم هذه الطريقة على عرض نص معين، أما عن طريقة معالجة الموضوع المراد استخراجه وتبيانه فهي كما يعالج درس القراءة ثم تستخلص منه الأمثلة التي تشمل موضوع الدرس وهذا كله وفق خطوات الطريقة الاستقرائية لهذا السبب تسمى هذه الطريقة بالمعدلة أي أنها مشتقاة من الطريقة الاستنباطية مع اختلاف الشواهد فهذه الأخيرة تقدم نصا متكاملا يعالج الظاهرة المراد دراستها ،وقد نشأت متأثرة في أساسها بنظرية الجشطالت في علم النفس من حيث أن الأمور الكلية تدرك قبل الأجزاء[2]

3-4- طريقة حل المشكلات:

يعتبر هذا الأسلوب امتداد لأسلوب الاكتشاف الموجه، فهو يعتمد على قدرات التلاميذ على التنوع في استجاباتهم، فالأسلوب الأول كان يتضمن سؤالا من المعلم تقابله استجابة من طرف المتعلم، أما أسلوب حل المشكلات يتضمن سؤالا واحدا من المعلم يستدعي مجموعة من الاستجابات من طرف المتعلم .وتتجلى أهمية المشكلات في كونها أساس التعلم واكتساب المعرفة فتمثلات المتعلمين وتصوراتهم تتكون من خلال المشكلات والوضعيات التي يواجهونها ويحاولون إيجاد الحلول المناسبة والملائمة لها، ومن هنا فإن علم النفس المعرفي يرى بأن حل المشكلات يعد أحد مظاهر النشاط العقلي لدى الإنسان يجد فيه مختلف قواه العقلية[3]

---

[1] المرجع نفسه، ص182.

[2] محمود أحمد السيد: الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، لبنان، ط 01، ص129.

[3] محمد عصام طربية: أساليب وطرق التدريس الحديثة، دار حمورابي للنشر، عمان، الأردن، ط2008،01 ، ص 20.

3-5-طريقة المشروع:

المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته و ترسيخها و تجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات-المشكلة، حيث تنمي كفاءات المتعلم بطريقة فعالة. حيث يقوم المعلم بمناقشة عامة مع تلاميذه، تساعدهم في الكشف عن اتجاهاتهم و ميولهم و اهتماماتهم، والخبرات التي يرغبون في الاستزادة منها، و عندما يشعر بتركز اهتمامات الطلاب على موضوع ما، و برغبتهم في القيام بنشاطات تتعلق بهذا الموضوع، لاستكمال خبراتهم، أو لإشباع حاجاتهم إلى الكشف عن مجال ما، فإن ذلك يعني أن تحديدا لموضوع المشروع، كما يعني بأن لطلابهم الأساس في هذا التحديد و الاختيار[1]. حيث يعالج المشروع مجالا هاما، يؤدي إكساب المتعلمين خبرات و كفاءات متنوعة في مشكلة يشعرون بها و بالحاجة إلى البحث و إيجاد حل لها.

3-6- طريقة الخطوط البيانية:

إن الرسوم من أقدم الوسائل التعليمية البصرية الحسية، و تتميز على الكلمة بقوة تأثيرها و سهولة فهمها ، فللرسوم أهمية كبيرة في الاتصال، لأنها تساعد على تذكر المجردات، و تفيد بشكل خاص في تعليم المفردات، و التمارين النحوية، و النصوص الأدبية، و موضوعات القراءة و التعبير، و تعد الرسوم البيانية من الوسائل الحسية التي تستخدم في تعليم اللغة العربية[2] حيث تساعد على تثبيت الحقائق في أذهان المتعلمين و تجذب الانتباه، و تدفع إلى النشاط الذاتي، و تبعد الملل و تنمي القدرة على الاستنتاج، فهي تلخص الدرس و تبسطه فيرسم في ذهن على شكل مخطط يسهل عليه عملية تذكره. و يستعملها معلم اللغة العربية كوسيلة لتدوين قاعدة درس الظاهرة اللغوية المستنتجة من طرف المتعلمين على السبورة.

المطلب الرابع: القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس

تبنى طرق التدريس على مجموعة من المبادئ التي نذكرها فيما يلي: [3]

1-التدرج من المعلوم الى المجهول: فإذا ارتبطت المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة التي يعرفها التلاميذ، فإنها عندئذ تفهم، وفي دروس اللغة العربية نستطيع أن نفيد من هذا المبدأ بأن نبدأ بتدريب التلاميذ في القراءة على الصورة التي يعرفها (صورة الأب والأم)ثم نتدرج في تعريفه على الرمز الدال عليها وهو المجهول.

---

[1] مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة ، ص176.

[2] طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية و الاستراتيجيات التجديدية، ص67.

[3] المرجع نفسه، ص، ص: 52، 53.

2-التدرج من السهل إلى الصعب:ويقصد بالسهل والصعب ما يراه التلميذ سهلا أو صعباً، لا ما نراه نحن .ومن الأمثلة على هذه القاعدة في اللغة العربية البدء في تعليم التلاميذ المفردات أو الجمل التي تتكون من حروف مقطعة مثل :دار، درس، دور، والتدرج بعد ذلك إلى الكلمات أو الجمل المتصلة مثل :سمير، سعيد، بيت وغيرها.

3-التدرج من الكل إلى الجزء: وهذا المبدأ يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء، فالناظر إلى شجرة يراها كلا متكاملا قبل أن يبدأ في النظر إلى جزيئاتها وهي الساق والفروع والأوراق والثمر .ومن الأمثلة على هذه القاعدة في الدروس العربية قراءة الكلمة أو الجملة ومن ثم تحليلها إلى أجزائها وهي المقاطع والحروف في حالة الكلمة، والمفردات والمقاطع والحروف في حالة الجملة.

4-التدرج من المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرد: والطفل يدرك الأشياء من حوله بهذه الطريقة فهو يعرف حيوانات البيئة عن طريق رؤيته لها في البداية، ثم في مرحلة تالية يعرفها عن طريق الصورة وأخيرا يستطيع إدراك الأشياء إدراكا مجردا حين سماعها أو ذكرها. ومن أمثلة هذه القاعدة في دروس اللغة العربية، عرض كلمة كتاب أو قلم مقرونة برمزها، ثم الانتقال إلى عرض صورة الشيء (الكتاب أو القلم) مقرونة برمزها، ثم الوصول بعد ذلك إلى تدريب التلميذ على قراءة المفردة أو الجملة مجردة من الصورة.

المطلب الخامس: عوامل اختيار طريقة التدريس والاعتبارات التي يتخذها المعلم لتدريس فعال

إن إختيار الطريقة الصائبة دون غيرها لتدريس ظاهرة ما يتوقف على مجموعة من العوامل نذكر منها ما يلي [1]:

1-المرحلة التعليمية :يتعلق اختيار الطريقة بالمرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم، مرحلة ابتدائية أو متوسطة أو ثانوي، فما يلائم مرحلة تعليمية قد لا يلائم مرحلة تعليمية أخرى فلكل مرحلة مميزاتها الخاصة بها.

2-مستوى المتعلمين :يجب أن تراعى عند اختيار طرائق التدريس الفروق الفردية بين المتعلمين سواء من حيث التعلم وأساليب التفكير وطريقتهم في الحفظ والفهم، كما تراعى أعمارهم وجنسهم وخلفياتهم الاجتماعية.

3-الأهداف المنشودة :فكل طريقة تسهم في تحقيق هدف معين، فالطريقة المناسبة لتحقيق الأهداف في

[1] مصطفى نمر دعمس : استراتيجيات تطوير المناهج و أساليب التدريس الحديثة، دار غيداء، عمان، الأردن، ط01، 2011، ص49.

اكتساب المعارف لا تكون مجدية في تنمية التفكير العلمي وفي اكتساب مهارات عملية يدوية أو في إكسابهم ميولا واتجاهات وقيما.

4-المحتوى العلمي للدرس وطبيعة المادة العلمية :لكل درس محتوى علمي معين يراد تحقيقه ولما كانت المادة متنوعة لذا فانه من الضروري تنويع طرائق التدريس لتتناسب وطبيعة المادة ومحتواها العلمي.

5-النظرة الفلسفية للعملية التعليمية التعلمية :يتعلق اختيار الطريقة بالنظرة الفلسفية للمجتمع.

وعلى العموم، فإن على المعلم الذي يود استخدام استراتيجية فعالة في تدريس طلبته ان يراعي الاعتبارات التالية:

1-التخطيط والترتيب المنظم الهادف :على المعلم أن يقوم بالتحضير والتخطيط المسبق للنشاطات وكيفية استخدامها ومتطلبات تنفيذها.

2-التنوع والتكامل :على المعلم أن ينوع الطرائق في الدرس الواحد وهذا يساعد على إثارة الطلاب وشد انتباههم.

3-الالتزام بالأسس النفسية للتعلم :مراعاة تدرج المعلومات ومدى مناسبتها للتلاميذ وأساليب تقديمها وعرضها ومستوى نضج المتعلمين.

4-الفاعلية والعمل :ويرتبط ذلك باعتماد الطرائق على نشاط المتعلم وفاعليته وقيامه بالعمل نفسه بصورة إفرادية أو زمرية وتفاعله مع الوسائل التعليمية سواء في الصف أم في المختبر أم الميدان وذلك لأن: التعلم نشاط يقوم به المتعلم وليس المعلم و التعلم كمفهوم يرتبط بالخبرة. [1]

نستخلص من هذا الفصل الذي تناولنا فيه واقع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية ، و التي وصلت اليوم لما هي عليه نتيجة لعدة تطويرات وتعديلات .وقد كان لهذا الإصلاح عدة دواعي أهمها الرغبة في مواكبة العالم في تطوراته، و النهوض بالقطاع التعليمي لما له من انعكاسات على باقي القطاعات و تعزيز القيم الدينية و الوطنية لبناء مواطن صالح و منتج. كما تناولنا طرق تدريس مادة النحو و أهم العوامل في اختيار الطريقة الصحيحة لتحقيق تدريس فعال.

[1] المرجع نفسه، ص 50.

الفصل الثاني: آليات الحجاج في الخطاب التعليمي

المبحث الأول: وصف المدونة و تسيير نشاط الظاهرة اللغوية

المبحث الثاني: الآليات الحجاجية في المدونة

-المطلب الأول: الآليات اللغوية

-المطلب الثاني: الآليات البلاغية

-المطلب الثالث: الآليات الشبه منطقية

المبحث الثالث: المستويات الحجاجية للخطاب التعليمي

المبحث الأول: وصف المدونة وتسيير نشاط الظاهرة اللغوية

المطلب الأول: تعريف المدونة

المدونة "مجموعة معطيات لغوية وقع اختيارها و تنظيمها حسب معايير لغوية صريحة لتكون عينة من اللغة"[1] فهي المعطيات الأساسية لوصف و تحليل ظاهرة ما. أما في بحثنا هذا تتمثل المدونة في المؤسسة التي تربصنا فيها بالإضافة إلى الكتاب المدرسي الذي يعتمد عليه كل من الاستاذ و التلميذ في التعليم و التعلم.

1-التعريف بالمؤسسة:

المؤسسة هي الحدود المكانية التي أجريت فيها الدراسة، و تتمثل في المكان الذي يضم المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة و هو متوسطة "مشري محمد الناصر" الواقعة بمدينة تبسة بحي جبل الجرف، فتحت أبوابها لأول مرة سنة 1987 ، تخضع لنظام خارجي، أما بالنسبة لهياكلها البيداغوجية فتتمثل في: 18 حجرة دراسة، و 3 ورشات، و مخبرين، قاعة إعلام آلي، مكتبة و مدرج ،قاعة و ملعب رياضة بالإضافة إلى هياكل إدارية: عبارة عن 4 مكاتب و قاعة أساتذة. إحصاءات الحدود البشرية للسنة الدراسية 2019/2018 فيها حددت بـــ: 39 أستاذ، 35 منهم إناث، و 4ذكور،(أساتذة اللغة العربية فيها: 8 أستاذات)، و قدر عدد التلاميذ بـــ: 731 تلميذا. كانت دراستنا مخصصة لطور رابعة متوسط و الذي بلغ عدد أقسامها في هذه المؤسسة بـــ:6 أقسام، بمعدل 40 تلميذا في كل قسم.

2-التعريف بالكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي من مدخلات النظام التعليمي، و وسيلة من الوسائل الأساسية في عملية التعليم و التعلم حيث يساهم بشكل فاعل في تحقيق أهداف المنهاج، كما يعرف الكتاب المدرسي على أنه "وثيقة تربوية ذات محتوى مكتوب يمثل مضمون المقرر الدراسي، منظم على أسس و معايير محددة لغرض مساعدة المتعلم و المعلم في تحقيق أهداف معينة في مرحلة دراسية و مدة زمنية محددة"[2] فهو صلة الوصل بين المعلم و المتعلم، فيعد مرجعا للمتعلم يعود إليه في أي وقت للتحضير و المراجعة و الحفظ.

و الكتاب المدرسي الذي نطبق عليه هو كتاب السنة الرابعة متوسط أصدرته وزارة التربية الوطنية بعنوان: "اللغة العربية 4 للسنة الرابعة من التعليم المتوسط". أشرف على انجازه: الشريف مريبعي، من تأليف:

---

[1] باتريك شارودو، دومينيك منغنو: معجم تحليل الخطاب، ص146.

[2]عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص260.

الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بو مصباح، هاشمي عمر، من تصميم و تركيب: بوبكري نوال. من ناحية عدد صفحات كتاب اللغة العربية فهي تبلغ مائتين و تسع و ثلاثون صفحة (239).

يشتمل الكتاب على واجهة تحوي المعلومات المتعلقة به من عنوان و مؤلفين، يستهل الكتاب بتقديم و هو مدخل تعريفي بالكتاب الذي يذكر فيه المنهج المتبع و الأهداف المنشود تحقيقها، ثم يليه صور توضيحية تبين الأنشطة و كيفية استخدام الكتاب، يليها مباشرة جدول التوزيع السنوي للمحتوى، خلال ثلاثة فصول دراسية، يحوي الشريط العلوي للجدول عناوين الأنشطة بالترتيب التالي:

فهم المنطوق و إنتاجه (التعبير الشفوي) – فهم المكتوب(القراءة و دراسة النص+ قواعد اللغة)– إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي)– المشاريع

هُيكِل الكتاب في ثمانية مقاطع تعلمية، يشمل كل مقطع مجالا ثقافيا تبنى هيكلة المقطع التعليمي على الوضعية المشكلة الانطلاقية الغاية منها جعل المتعلمين ينظرون إلى عملية التعلم من حيث هي حاجة و ضرورة لحل المشكلة التي وضعوا فيها من خلال اكتساب موارد معرفية (معارف) و موارد منهجية (مهارات و سلوكات) يتخذونها أدواتا للحل، و يستهدف إنماء كفاءات ثلاثة ميادين التي تنتظم على النحو الآتي:

–فهم المنطوق و إنتاجه: هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية - الإصغاء و التحدث - أي ؛ " التعبير الشفوي "، ويتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي خلال حجم زمني أسبوعي يساوي ساعة واحدة.

–فهم المكتوب: هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية قراءة النصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها، ويتناول الوضعية التعلمية الجزئية الأسبوعية بالإضافة إلى نشاط الظاهرة اللغوية، بحجم ساعي يساوي ساعتين في الأسبوع.

– إنتاج المكتوب: هو آخر الميادين تناولا في الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة، وتتناول حصته الوحيدة تقنية من تقنيات التعبير، وتكلل بإنتاج فقرة متسلسلة الأفكار و سليمة اللغة ، و تحل الوضعية المشكلة الأم التي طرحت في أول حصة من الاسبوع الأول خلال حصة "إنتاج المكتوب" في الأسبوع الثالث.

المطلب الثاني: تسيير ميدان فهم المكتوب و علاقتها بالميادين الأخرى

1- تسيير القراءة و دراسة النص و الظاهرة اللغوية:

لدراسة نشاط الظاهرة اللغوية ، يجب علينا تتبع تسيير نشاط القراءة، ذلك أن الظاهرة اللغوية تعتمد على هذا النص لتحقيق المقاربة النصية و يشكلان معا ميدان فهم المكتوب.

تتم تعلمات ميدان فهم المكتوب خلال حجم زمني يقدر بثلاث ساعات كحد أقصى. حيث يطلب الاستاذ من المتعلمين قراءة النص و تحضير أعمال إثراء الرصيد اللغوي كأعمال تحضيرية يقومون بها في المنزل. أما أثناء

الحصة ، فيقرأ المتعلمون النص قراءة صامتة ثم يعرض الأستاذ قراءته أمام المتعلمين (كقراءة نموذجية) و يطلب منهم بدورهم قراءته قراءة جهرية مراعين ضوابط و معايير القراءة. يتعرض بعدها إلى مناقشة المتعلمين فيما يتعلق بإثراء الرصيد اللغوي. و بذلك يكون قد انتقل إلى أيقونة " أقرأ النص". من خلال أيقونة أفهم الخطاب و أناقش فِكرَه، و التعليمات المنضوية تحت هذه الأيقونة، و يبادر الأستاذ إلى استهداف مركبة " فهم مضمون النص و مناقشة أفكاره". بتنشيط النقاش بين المتعلمين تنتهي باستنتاجات يتوصلون إليها. و بالمنهجية نفسها يسير نشاط تحليل نمط النص من خلال أيقونة "أكتشف نمط النص و أبين خصائصه" فيتبادل المتعلمون النقاش و يعلقون على فرضياتهم و مقارباتهم ليصلوا رفقة الأستاذ إلى تبيان النمط/ الأنماط و وظيفية كل نمط. كما يتم تدريب المتعلمين على ممارسة التحليل من خلال استعمال وسائل التحليل التي تتبناها المقاربة النصية و هي اكتشاف مظاهر الاتساق و بناء النص و استكشاف مظاهر انسجامه. و هذا في إطار أيقونة "أبحث عن ترابط جمل النص و انسجام معانيه".

المرحلة الثالثة في سيرورة تعلمات ميدان فهم المكتوب تتعلق باستهداف مركبة بيان البنية اللغوية من خلال تحليل ظاهرة من الظواهر اللغوية باعتبارها موردا معرفيا هاما في إنتاج النصوص. و قد ورد المسار تحت أيقونة أدرس الظاهرة اللغوية. و هو ما يهمنا في هذا البحث .

حيث يتم التعامل مع الظاهرة اللغوية باعتبارها عنصرا عضويا داخل النص تتفاعل معه و به. فوجودها في النص وجود عضوي و وظيفي من ناحية تركيبة النص المتجانسة و من حيث الوظيفة الدلالية لها. كما أن تعليمها للمتعلمين لا يستهدفها كظاهرة مستقلة لذاتها، و إنما كي يوظفوها لأداء وظيفتها الدلالية التعبيرية و التواصلية، لذلك يبدأ الأستاذ نشاط الظاهرة اللغوية بوضعية مشكلة ، و هي وضعية انطلاق يهيأ فيها المتعلمين للدرس، تكون بربط الدرس الجديد بدرس قديم، إما يكون ذا صلة بالدرس الجديد أو ينتميان إلى موضوع واحد (التوابع مثلا) من أجل توظيف المكتسبات القبلية في بناء معارف جديدة، أو أن ينشأ الأستاذ وضعية مشكلة ليضع التلميذ في إطار الدرس يستنتج المتعلم منها موضوع الدرس. بعد ذلك يستدرج الاستاذ التلاميذ لاقتطاع الجمل التي يبني عليها عناصر تحليل الظاهرة اللغوية من النص و هي مقتبسة منه كي يبقى المتعلم في إطار الحقل الدلالي للنص الذي يتعامل معه و قد يشكل امتدادا لهذا النص.

و يعمد الأستاذ إلى جعل المتعلمين يستنبطون منها الأحكام اللغوية عبر التحليل و المقارنات و تبادل النقاش فيما بينهم، و يكتفي الأستاذ بإدارة النقاشات و توجيه التحليلات نحو الاستنتاجات، حتى يشعر المتعلمون أنهم هم من بنوا تعلماتهم و صنعوها، و هم كذلك فعلوا بفضل توجيهات الأستاذ . ثم ينتقل إلى الجانب التطبيقي من خلال ثلاثة أنشطة تنطلق من التحكم في المعارف اللغوية إلى توظيفها ثم إدماجها إدماجا جزئيا. وبذلك المتعلم يكوّن من هذا النشاط كفاءة متمثلة في استخراج الظواهر اللغوية و استنتاج ضوابطها .

هكذا تسير حصة فهم المكتوب (قراءة و دراسة نص+ قواعد اللغة) بشكل مختصر.

دروس الظواهر اللغوية المقررة في كتاب السنة الرابعة متوسط للجيل الثاني، عشرون (20) درسا كما يوضحها الجدول الآتي :

المقاطع	نشاط الظاهرة اللغوية
01 قضايا اجتماعية	الجملة البسيطة (الفعلية و الاسمية)
	الجملة المركبة (الفعلية و الاسمية)
	الجملة الواقعة مفعولا به
02 الإعلام و المجتمع	الجملة الواقعة حالا
	الجملة الواقعة نعتا
	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ
03 التضامن الإنساني	الجملة الواقعة خبرا لناسخ: كان/إنّ/كاد و أخواتهن
	عطف النسق
	الجملة الواقعة جوابا للشرط
04 ثقافات شعوب العالم	الجملة الواقعة مضافا إليه
	الممنوع من الصرف لعلة
05 العلم و التقدم التكنولوجي	الممنوع من الصرف لعلتين
	التمييز و أنواعه (الذات و النسبة)
	أحكام العدد و المعدود (المفرد و المركب)
06 البيئة و الطبيعة	أحكام العدد و المعدود (المعطوف و العقود)
	الاستثناء بـــ: إلاّ
	الاستثناء بـــ: غير و سوى، عدا-خلا-حاشا
07 الصناعات و الفنون	البدل
	عطف البيان
08 الهجرة و السياحة	التوكيد اللفظي و المعنوي

الشكل الأول: مواضيع دروس الظواهر اللغوية [1]

و سوف نطبق لدراستنا من جملة هذه الدروس باستخراج الآليات الحجاجية الغالبة في كل درس و التي يوظفها الأستاذ في تدريس الظواهر اللغوية، و ذلك من خلال اعتماده على الكتاب المدرسي كأحد الوسائل التي

[1] كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط (المدونة)، ص: 06.

يستقي منها المعارف باعتباره همزة الوصل بينه و بين التلميذ من جهة، و باعتباره المرجع الذي يبني عليه درس الظاهرة اللغوية كونه يحتوي نص القراءة الذي يستقي منه أمثلة الدرس تحقيقا للمقاربة النصية.

2-علاقة ميدان فهم المكتوب بالميادين الأخرى:

المقاربة النصية تركز على النص و تجعله المحور الأساس الذي تدور حوله مختلف الأنشطة اللغوية، حيث تربط دراسة اللغة بالنصوص و تيسر في الوقت نفسه الجمع بين نشاط "القراءة و دراسة النص" و "إنتاج المكتوب" من جهة ، كما تحمل المتعلمين على اكتشاف القواعد اللغوية و المفاهيم النحوية و الخصائص الأدبية النصية، بدل فرضها عليهم قسرا

إن الميادين الثلاث، تبنى بشكل منسجم فما يستهدف من نمط و خصائص لغوية في الخطابات المنطوقة، و ما تم استهدافه في النصوص المكتوبة هي ما يستهدف في إنتاج المكتوب، فلا فصل في التعلمات لأنها تتخذ شكلا بنائيا [1]

ففي ميدان فهم المنطوق و إنتاجه يستهدف الأستاذ تنمية قدرة المتعلم على فهم الخطاب الذي يستمع إليه و يحلله و يحدد نمطه، و يفيد هذا الميدان نشاط الظواهر اللغوية كون المتعلم يقف عند التعابير الصحيحة، فيصير يميز بينها وبين التعابير الخاطئة و يستنبط بذلك القواعد النحوية بصورة آلية غير مباشرة، فتصير عنده خلفية معرفية بقواعد اللغة أو نستطيع أن نصفها بأنها ملكة و التي يوظفها في إنتاج المنطوق .

ولا يغيب عنا الاشارة للدروس الخادمة لظاهرة الحجاج كنمط من أنماط النصوص و التي تدرس في ميدان إنتاج المكتوب و هي: "كتابة نص توجيهي، كتابة نص حجاجي، القرائن اللغوية للحوار، القرائن اللغوية للحجاج" فالهدف الأول من برمجة هذه الدروس هو إنتاج نص مكتوب بلغة سليمة مستخدما الروابط و القرائن اللغوية المناسبة لهذا النمط في وضعيات تواصلية دالة، و من جهة أخرى إكساب المتعلم سلوك المحاججة و التعرف على خصائصه، و أسلوب الحوار و النقاش، و ذلك يظهر من خلال تسيير حصة إنتاج المكتوب، حيث يطرح الأستاذ الوضعية التعلمية و ينشط النقاش بين المتعلمين الذين يعرضون اختياراتهم و يبررون هذه الاختيارات، بينما يناقشهم زملاؤهم و يبدون آراءهم. بذلك نجد المتعلم يستثمر أسلوب الحجاج بطريقة لاإرادية ليترسخ ضمن سلوكه و فكره.

[1] أحسن الصيد وآخرون : اللغة العربية دليل استعمال الكتاب "السنة الرابعة المتوسط" ،ص10.

المبحث الثاني: الآليات الحجاجية في المدونة

يدخل الحجاج ضمن تفسير اللغة بهدف بيان حقيقة ما بإقناع المخاطب أو إنشاء معرفة، ووظيفته في العملية التعليمية تتعدى الإقناع إلى الترغيب لاستمالة المتعلم، بأن يقدم المتكلم ما يعلم أنه يؤثر في نفس المتلقي من ترغيب وترهيب واطماع وتزهيد، ولأن أمزجة الناس تختلف في ذلك فينبغي أن يستمال كل شخص بما يناسبه [1] . فعملية التدريس هي عملية تواصلية بين المعلم و المتعلمين، و التواصل هو عملية تتم بين طرفين، تشمل كل ما يصدر عنهما من أقوال قصد الإفهام و الإقناع، و لما كان الحجاج خطابا إقناعيا غرضه التأثير في المتلقي، فهو جوهر العملية التواصلية التي تقوم في ظل المقاربة بالكفاءات على الحوار و النقاش بين طرفي العملية التعليمية (المعلم و المتعلم)، حيث يستثمر كليهما تقنيات و أدوات (لغوية ، شبه منطقية و بلاغية) داخل خطابه، فهذه الأدوات ليست الحجج بعينها و إنما تعتبر الوسائل التي تنظم العلاقات بين الحجج و النتائج. و يلخص عبد الهادي الشهري آليات (تقنيات) الحجاج كما يلي:

"–الأدوات اللغوية الصرف، مثل، ألفاظ التعليل، بما فيها الوصل السببي، و التركيب الشرطي، وكذلك الأفعال اللغوية، و الحجاج بالتبادل، و الوصف و تحصيل الحاصل

–الآليات البلاغية، مثل تقسيم الكل إلى أجزائه، و الاستعارة، و البديع، التمثيل

–الآليات شبه منطقية، و يجسدها السلم الحجاجي، بأدواته و آلياته اللغوية، و يندرج ضمنه كثير منها، مثل الروابط الحجاجية: (لكن، حتى، فضلا عن، ليس كذا فحسب، أدوات التوكيد) ، و درجات التوكيد، و الإحصاءات، و بعض الآليات منها الصيغ الصرفية، مثل التعدية بأفعل التفضيل و القياس و صيغ المبالغة. "[2]

صحيح أن الأستاذ في ظل المقاربة بالكفاءات يكيف الطرائق و يغيرها حسب المقام الذي تستدعيه، لكن ذلك لا يغير من أسلوبه في التدريس في حد ذاته، لذلك نجد بعض الآليات يوظفها في كل الدروس، و بكثرة . و من خلال هذا المبحث سنعمل ما أمكن على إعطاء الأمثلة من دروس مختلفة لتغطية كل الآليات الموظفة.

المطلب الأول: الآليات اللغوية:

إن الحجاج هو العملية التي من خلالها يسعى المتكلم إلى تغيير التصورات التي يحملها مخاطبه في ذهنه و ذلك بواسطة اللغة، و هذه الأخيرة تكتسب صفة الحجاجية عن طريق الأدوات اللغوية "التي يعمد المرسل إلى توظيفها، بمعانيها و خصائصها و إمكاناتها المعروفة، و تنوع وظائفها في السياقات الممكنة الذي يكسب

[1] الكواز محمد كريم: البلاغة و النقد، الانتشار العربي للنشر، بيروت، لبنان، ط01، 2006، ص297.

[2] عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب، ص477.

الخطاب ثراء التنوع و يمكن المرسل من حرية الاختيار، حسب ما يتطلبه السياق"[1] و من بين هذه الوسائل و الآليات ما يلي:

1-ألفاظ التعليل:

ألفاظ التعليل من الأدوات اللغوية البسيطة المستعملة و التي يوظفها الأستاذ للتعليل أثناء الشرح و التحليل ، كما يستخدمها المتعلم للتعليل على إجابته ، و ألفاظ التعليل تظهر من خلال "يستعملها المرسل لتركيب خطابه الحجاجي، و بناء حججه فيه، و منها: المفعول لأجله، و كلمة السبب، و لأن. إذ لا يستعمل المرسل أي أداة من الأدوات، إلا تبريرا أو تعليلا لفعله، بناء على سؤال ملفوظ به أو مفترض"[2] ، و من ألفاظ التعليل التي تستعمل في الحجاج و الأكثر تداولا هي:

المفعول لأجله ، لأن ، كي (الناصبة للفعل المضارع) ، اللام (سواء كانت لام كي، لام التعليل، أو اللام الناصبة للفعل المضارع، و كذلك اللام الجارة)، كلمة 'سبب'، وغيرها من الألفاظ التعليل .و مما ورد من هذه الألفاظ في المدونة:

- "لأن"، و هي من أهم ألفاظ التعليل، حيث يبدأ بها المرسل خطابه الحجاجي أثناء تركيبه، و يستعملها لتبرير فعله، و ورد استخدمها من طرف التلاميذ لتبرير أجوبتهم، لأن الدرس يقوم على المناقشة بين المعلم و المتعلم. و نستشهد لذلك من المدونة في ما يلي :

-الجملة البسيطة:

* يطرح الأستاذ السؤال: هل يصح المعنى إن حذف المبتدأ والخبر؟ -التلميذ: لا

-الأستاذ: لماذا؟ -التلميذ: 'لأنهما' أساسيان.

*يسأله الأستاذ التبرير على إجابته بنعم عندما سأله إن كان المعنى يستقيم بعد حذف الصفتين ، فيبرر التلميذ قائلا: لأن الصفة عنصر متمم.

- الجملة المركبة:

*الأستاذ: هل الجملة "إن الأب يحب ابنه" بسيطة؟ - التلميذ: لا، بل مركبتان. لأن الخبر في كليهما جملة. *الأستاذ: هل أمثلة الزمرة (ب) جمل بسيطة أم مركبة؟ - التلميذ: جمل مركبة

الاستاذ: علل إجابتك. —التلميذ: لأن عناصرها المتممة جمل.

-درس العدد و المعدود:

*ما علامة جر النعت اثنين؟ -التلميذ: الياء، لأنه ملحق بالمثنى .

حيث يستخدمها التلاميذ لتبرير اختيارهم و لإقناع المعلم بإجاباتهم.

---

[1] عبد الهادي ظافر الشهري : استراتيجيات الخطاب، ص477.

[2] المرجع نفسه، ص478.

-كما تستخدم لأن في بناء القواعد و الاستنتاجات، مثل :

*عطف النسق : لنسق لأنه ينسق الكلام بعضه على بعض بحيث يأخذ المعطوف نسق المعطوف عليه في أحكام معينة (الإعراب و المعنى)

فقد جاءت لتعلل سبب الحكم في القاعدة النحوية.

- "كي"، أو لكي (كي+ لام التعليل)، يستخدمها الأستاذ لإقناع المتعلمين أثناء تكراره للقاعدة خلال شرحه للأمثلة إذا ما أحس بنقص في فهم تلاميذه أو عدم اقتناعهم بما يقول. كقوله: " نعيد شرح الأمثلة 'لكي' تتضح لنا الفكرة و يزول الغموض و الالتباس".
- لفظة "السبب"، وردت في درس الممنوع من الصرف لعلتين ، في ذكر العلل التي تمنع الاسم من الصرف، في قوله: الاسمان إبراهيم و إسماعيل ممنوعان من الصرف. لعلك ستعرف السبب إن عرفت أنّ قومهما ليسوا من العجم.
- لام التعليل: لم يرد استخدامها كثيرا، من المواضع التي وردت فيها:

* درس الجملة الواقعة مفعولا به: "الأستاذ: ظن من الأفعال المتعدية إلى مفعولين، فلم استغنت عن المفعول به الثاني؟.-التلميذ يجيبه: لوقوع المصدر المؤول قد عوض المفعولين معا، لذلك نقول أنه سد مسد المفعولين"

وردت ألفاظ التعليل للإقناع ، فنجدها تقع قبل الحجة، حيث ترد أغلب الأوقات في الإجابة على أسئلة.

2-التركيب الشرطي:

التركيب الشرطي أسلوب لغوي "يتألف من أداة شرط تربط بين جملتين الأولى شرط للثانية، و تسمى الأولى جملة الشرط و الثانية جواب الشرط"[1] فالشرط يسهم في بناء استدلال يوجهه المخاطب بحسب غايته، و يدفع الخصم إلى دعم القضية المطروحة بطريقة حتمية، و ذلك لأن العلاقة بين جملة الشرط و جواب الشرط علاقة حتمية متلازمة بين الطرفين، و من التراكيب الشرطية التي صادفناها في المدونة:

-من البديهي أن نجد آلية التركيب الشرطي في درس "الجملة الواقعة جوابا للشرط"، فهي تدرس الظاهرة النحوية للشرط، فنجده في الأمثلة و القاعدة المستنتجة و التطبيق:

-يوظف التركيب الشرطي في سرد تنوع الحالات في بناء الاستنتاج القاعدة:

مثال ذلك ما جاء في درس 'الممنوع من الصرف لعلتين'، عند ذكر حالات منع العلم من الصرف لعلتين :

*إذا كان ثلاثيا ساكن الوسط، و غير أعجمي جاز فيه الوجهان، الصرف أو المنع.

[1] فؤاد نعمة : ملخص قواعد اللغة العربية، نهضة مصر للنشر، القاهرة، مصر، ط19، 2015، ص176.

درس عطف النسق زاخر بها :

*من معاني "أو": التخيير ، إذا وقعت بعد طلب.

*أم تفيد التعيين إذا سبقت بهمزة الاستفهام.

*لكن تفيد الاستدراك إذا سبقت بنفي أو نهي.

بل: تكون عاطفة إذا دخلت على مفرد ، و تفيد الإضراب إذا وقعت بعد أمر أو خبر

بل تفيد الاستدراك إذا كان سبق الكلام بنفي أو نهي، و لا تكون عاطفة إذا تلتها جملة.

* تقع الجملة مفعولا به ثانيا إذا سبقت بفعل متعد إلى مفعولين

-كما نجد التركيب الشرطي في ذكر الحالات الإعرابية المختلفة للموضوع الواحد، مثال ذلك :

*إذا كان المفعول به مصدرا مؤولا أعربناه: مصدرا مؤولا جملة (اسمية أو فعلية) في محل نصب مفعول به.

إذا كان جملة واقعة بعد قال أو ما يقوم مقامه (هتف، صاح، زعم، حكى ...) أعرب: جملة مقول القول في محل نصب مفعول به.

*كل ما جاز إعرابه عطف بيان جاز إعرابه بدل كل من كل إلا: إذا لم يكن الاستغناء عنه، أو إذا لم يمكن الاستغناء عن متبوعه.

*إذا أضيفت : كلا و كلتا إلى اسم، فإنهما تعربان بالحركات المقدرة، و حينها لا تفيدان التوكيد.

*إذا لم يتصل الضمير بالبدل أعرب تمييزا.

3-الأفعال اللغوية:

و تصنف الأفعال اللغوية حسب سيرل إلى 5 أنواع، أما النوع الذي يلعب الدور الحجاجي و نجده بكثرة في مدونة بحثنا فهو :

*الأفعال التوجيهية: هدفها جعل المرسل إليه يفعل شيئا ما، و يحاول المرسل تحقيق هذا الهدف بدرجات مختلفة تتراوح بين اللين و ذلك بالإغراء أو الاقتراح أو النصح، و بين العنف و الشدة، وذلك بالإصرار على فعل الشيء [1] ، فنجد الأستاذ يحرص على توجيه تلاميذه و يرشدهم طوال الحصة ذلك أن دور الأستاذ في منهاج المقاربة بالكفاءات هو دور مرشد و موجه للتلميذ، و من بين هذه الأفعال التي يستعملها الأوامر، كقوله:

-'اقرأ' الأمثلة المدونة على السبورة يا محمد.

-'لاحظوا'، 'تأملوا' معي مجموعة الأمثلة (أ) ..

-'راجعوا' دروسكم

[1] عبد الهادي ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب، ص158.

-‘عد’ إلى المثال الأول

-‘استخرج’ من الجمل التالية ..

-‘حدد’ وظائف الجمل في ما يلي ..

-‘انتبه’ إلى حركتها الإعرابية.

-‘أعرب’ ما بين قوسين اعراب جمل.

حيث جاءت هذه الأفعال التوجيهية لإثبات وجهة نظره حول الأسئلة التي يطرحها تارة ، و أثناء تحليل الدرس و التطبيق تارة أخرى.

5-التكرار:

يعتبر التكرار ظاهرة لغوية يعرض بها الخطاب عرضا حجاجيا، فهو يلعب دورا في إبراز شدة حضور الفكرة المقصود إيصالها و التأثير بها. و هو أنواع شتى " تكرار الحرف، و تكرار الكلمة، و تكرار الجملة، و تكرار المعنى . و كلها تؤدي دورها الفني و البياني بحسب السياقات و المقامات التي تقال فيها"[1]، فالتكرار يؤكد المعنى بإعادة اللفظ أو معناه و هذا ما يحقق له قيمته الحجاجية و أثره في إقناع المخاطب أحيانا، و تغيير السلوك غير المرغوب فيه حينا آخر .

من أنواع التكرار التي تظهر بكثرة في الخطاب التعليمي الذي بين أيدينا، تكرار الجملة و تكرار المعنى ، حيث لا يخلو درس من هذا النوع، و أكثر ما يتجلى ذلك من خلال :

-الوضعية المشكلة الجزئية تبنى على المكتسبات القبلية، حيث تكرر قاعدة الدرس المدروس سابقا و المرتبطة بالدرس الجديد، كتذكرة و في نفس الوقت وضعية انطلاق يبدأ بها المعلم، فالمتعلم يألفها و يبني عليها معارف جديدة، مثلا:

*درس عطف البيان (الأسبوع الثاني من المقطع السابع)، ينطلق الأستاذ بالسؤال عن درس عطف النسق (الذي درس في الأسبوع الثاني من المقطع الثالث)، فيستذكر المتعلمون قاعدة عطف النسق " تابع معطوف يتوسط بينه و بين متبوعه المعطوف عليه حرف عطف" .

*درس الجملة البسيطة يليه درس الجملة المركبة (أول أسبوعين من المقطع الأول)، الجملة البسيطة يستحضر الجملة الفعلية و الاسمية (درست في أولى متوسط، و في ثالثة ابتدائي قبلها)

* الجملة "البسيطة و المركبة" و "الاسمية و الفعلية "كل دروس الجمل (التي لها محل إعرابي: نعت، حال، مفعول به، ...)، يتكرر السؤال عن نوع الجمل في الأمثلة: أبسيطة أم مركبة ، أفعلية أم إسمية.

[1] حافظ إسماعيلي علوي : الحجاج مفهومه و مجالاته، ج01، ص 270.

*درس الممنوع من الصرف لعلتين (الأسبوع الأول من المقطع الخامس)، يسبقه درس الممنوع من الصرف لعلة (الأسبوع الثالث من المقطع الرابع)

بما أن القواعد يعاد ذكرها كما أخذت خلال الدرس فهو تكرار جملة. هذه الآلية نجدها في كل الدروس تقريبا.

– تكليف المتعلم بنفس المهام المدمجة عدة مرات، فيعطي أمثلة و يطبق و يتمرن بعد استنتاج القاعدة ، و يكلفه الأستاذ بعمل مترلي، كأن يكلف بإعراب مجموعة من الجمل لترسيخ درس الجمل التي لها محل من الإعراب و التمييز بينها .كل ذلك من أجل الوصول إلى اكتساب معمق للكفاءة و تثبيت و ترسيخ القواعد في ذهنه ، و يندرج هذا النوع من التكرار ضمن تكرار المعنى، فالمتعلم لا يكرر القاعدة بل يقيس عليها ، مثال ذلك:

–نشاط الادماج يندرج ضمن تكرار المعنى، و ذلك لتثبيت المعلومات و العمل على اذعان من لم يقتنع. فباستثمار دروس القواعد كتوظيف جملتين واقعتين في محل نعت، و توظيف مفردات: من بينها التمييز و البدل مثلا في كتابة نص سردي الذي يطلب من التلميذ في نشاط الادماج، يسترجع التلميذ القاعدة في ذهنه، و في نصه ، فتزيد درجة اقتناعه و تسليمه بمواقع هذه الجمل و إعرابها.

6–الحذف:

الحذف "تغيير دلالي؛ حيث إن العنصر المحذوف يتطلب النظر في كل العبارة من أجل استكناهه، فهو مرتبط من ناحية المعنى بالعبارة التي يرد فيها"[1] فالحذف يرد على المستويين النحوي و الدلالي، و المتلقي يهتدي إلى معرفة العناصر غير الظاهرة و يقوم بتقديرها اعتمادا على مجموعة من القرائن المقالية و السياقية. وهو من أكثر الآليات استعمالا في الخطاب التعليمي، حيث يوظفها الأستاذ، بشكل عكسي، خلال تحليله و تدريسه لدروس الظواهر اللغوية ، فنجدها متأصلة في أسلوبه و طريقة تدريسه للظاهرة اللغوية بشكل خاص، فغرضه من الحذف هو تبيين موقع الكلمة المحذوفة و وظيفتها داخل الجملة ، و إن كانت أساسية أم لا ، و إذا الكلام يختل أو يكتمل بحذفها أم لا، مثال ذلك :

–بعد أن يدون الاستاذ الأمثلة و تقرأ من طرف الأستاذ و التلاميذ،

–في درس عطف البيان: يعطي الأستاذ المثال التالي: "فاطمة مات عمرُ أخوها"، ثم يسأل تلاميذه: نحذف كلمة 'أخوها'، كيف تصير الجملة؟. يجيبه التلاميذ: فاطمة مات عمرُ. ثم يعود ليسألهم عن ما يلاحظوه في الجملة بعد الحذف؟ ، ليجيبوه: أن الجملة تصير غير واضحة و غير مكتملة.

[1] محمد الأمين مصدق: «الحذف و دوره في تماسك النص–دراسة تطبيقية في سورة النحل»، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية و اللغوية، كنوز الحكمة للنشر، الجزائر، ع12 –ديسمبر2017 ،ص191.

مثال ثان: "يا خالد الفاضل". يتبع الأستاذ نفس الطريقة، بحذف كلمة خالد هذه المرة، تصبح الجملة: "يا الفاضل"، يبدوا التلاميذ ملاحظتهم، بأن الجملة فيها خلل، و أن المنادى لا يعرف بـــ "ال".

نفس السؤال في الأمثلة:

*أيكون معنى الجملة "عاد المهاجر يوسف في جو ربيع" صحيحا إذا حذفنا (يوسف)؟

*هل المعنى سليم بعد حذف عطف البيان في المثالين؟

*أيمقدوركم الاستغناء عن المتبوع علي في" يا علي المهاجر"؟

-في درس التمييز كذلك، يحذف الأستاذ التمييز من الأمثلة بنفس الطريقة. مثال ذلك: حذفه لكلمة: كتابا ، علما، جارا في الأمثلة : "اشتريت عشرين كتابا."، "هذا الرجل أغزر علما"، "أكرم به جارا، حسنت أخلاقه" على الترتيب. فيشير التلاميذ إلى عدم اكتمال المعنى فتصير الجمل غامضة و مبهمة .

على نفس الطريقة يرد الحذف في الدروس الأخرى، كما يلي:

-الجملة البسيطة: *هل يصح المعنى إن حذفت المبتدأ و الخبر؟

*و هل يستقيم المعنى بعد حذف الصفتين؟

*هل يمكن حذف اسم الناسخ و خبره؟

-الجملة المركبة: *هل يمكن الاستغناء عن الخبرين؟

*هل يمكن الاستغناء عن أي عنصر في جمل الزمرة (ب)؟

-الجملة الواقعة نعتا: *احذف الطامحين و أعد القراءة، هل اكتمل المعنى؟

-الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ: *احذف الفاء المقترنة بالخبر في "فإنها شعارنا".

-الجملة الواقعة جوابا للشرط: *هل يمكن حذف الجملة الثانية في المثال؟

-الممنوع من الصرف لعلتين:*احذفوا "ان" من رمضان و شعبان لتعرفوا إن كانت أصلية أم لا؟

-البدل: *هل يصح معنى جملة "حضر الفنان تمام" إن حذفنا كلمة تمام؟

*إذا حذفنا المبدل منه و لم يبطل المعنى فالبدل مطابق، مثال ذلك: حذف كلمة الفاروق في الفاروق عمر عادل.

-التوكيد اللفظي و المعنوي:*هل المعنى صحيح إذا حذفنا كلمة الرومان الثانية في "تمقاد بناها الرومان الرومان"؟

من هنا نلاحظ استخدام الأستاذ لآلية الحذف جاءت لتقنع التلاميذ بدور الظاهرة داخل الجملة و أن المعنى يختل بحذفهما. الدروس يوظف فيها الحذف كحجة على وظيفة الكلمة المحذوفة و هي عادة الظاهرة المرغوب دراستها. فيقتنع التلميذ بفائدة اللفظة المحذوفة، كما أنها تعتبر دليلا إن كانت اللفظة زائدة أم ضرورية لتمام معنى الجملة. أما في دروس الجملة التي لها محل من الإعراب يستخدم الأستاذ تقنية الحذف ليحدد التلميذ الموقع الإعرابي للجملة أو شبه الجملة في المثال من خلال السياق فلما تحذف يستنتج المتعلم محلها الإعرابي. نأخذ مثالا عن هذا الحذف من درس الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ، المثال بين قوسين التي أخذ من قصيدة درس القراءة:

– و لكنّ (جهل الجاهلين طحا بهم) إلى كل قول لم يؤيّده برهان

يطلب الأستاذ من التلاميذ حذف الجملة الفعلية "طحا بهم "، فتبقى "جهل الجاهلين" و يعرب الأستاذ بمعية التلاميذ:

جهل: مبتدأ مرفوع و علامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، و هو مضاف.

الجاهلين: مضاف إليه مجرور و علامة جره الياء و النون لأنه جمع مذكر سالم .

يسأل الأستاذ التلاميذ عن خبر المبتدأ ، ليستنتج التلاميذ أنه جاء جملة فعلية .

المطلب الثاني: الآليات البلاغية:

إن الإقناع مقصد أساسي في الخطب و النصوص ذات المترع التأثيري، و الخطاب التعليمي أحدها، و الإقناع فيه يتحقق عبر توسل أدوات و أساليب بلاغية التي تتخطى سياقها البلاغي الجمالي لتؤدي وظيفة إقناعية، استدلالية " ومن هنا يتبين أن معظم الأساليب البلاغية تتوفر على خاصية التحول لأداء أغراض تواصلية و لإنجاز مقاصد حجاجية"[1] فالمرسل يستخدم الآليات البلاغية الحجاجية قصد التأثير في المتلقي و إقناعه. و من هذه الآليات نذكر:

1-تقسيم الكل إلى أجزائه المكونة له:

"قد يذكر المخاطِب حجته كليا في أول الأمر، ثم يعود إلى تفنيدها و تعداد أجزائها، إن كانت ذات أجزاء، و ذلك ليحافظ على قوتها الحجاجية، فكل جزء منها بمثابة دليل على دعواه"[2]

-نجد أن الأستاذ يوظف هذه الآلية في تدريسه لدرس الظاهرة اللغوية بشكل عام و يتجلى ذلك في تدرجه في بناء قاعدة الدرس بناءا جزئيا بتسلسل منطقي، و يوظف ذلك بدءا من الأمثلة و وصولا إلى القاعدة النهائية، حتى في الأمثلة يبدأ فيها فنجده يبدأ بتعريف الظاهرة، ثم أنواعها ، ثم عناصرها ، حالاتها .. و هكذا، مثال ذلك : درس الجملة البسيطة، يطرح الأستاذ الأسئلة على المتعلمين لاستخراج الأمثلة من أجل بناء الاستنتاجات بالتدرج: تعريف الجملة البسيطة ، ثم أنواعها "جملة إسمية: حالاتها و عناصرها" و " الجملة الفعلية: حالاتها و عناصرها" ، حيث يذكر في التعريف الأول : ما سيتطرق إليه من عناصر ، ثم يعود ليفصل فيها و يعدد أجزاء كل عنصر على حدا .

---

[1] صابر الحباشة: التداولية و الحجاج مداخل ونصوص، ص50.

[2] حافظ إسماعيلي علوي: الحجاج مفهومه و مجالاته، ج01، ص133.

2-الحجاج بالبيان:

يسعى المرسل (المخاطب) إلى تضمين الخطاب دلالات غير حرفية، تضمن له التأثير والإقناع، و ذلك عن طريق استعمال صور بيانية لإثبات المعنى و إقامة الدليل عليه، و من هذه الصور الكناية، المجاز، الاستعارة، التشبيه.. أما الاستعارة تظهر الوظيفة الحجاجية فيها لذات المستعير (الذات المظهرة) فهي تدعي وجود المعنى الحقيقي للجملة، أي تدعي المطابقة بين المستعار له و المستعار منه، أما (الذات المؤولة) للمستعير، فيقوم دورها الحجاجي في الاعتراض على وجود المعنى الحقيقي للجملة، بما أن المعنى المؤول هو أولى بالخفاء من المعنى المضمر، أي يقوم هذا الدور في إنكار المطابقة بين المستعار له و المستعار منه.[1] حيث يستغلها المرسل للوصول إلى أهدافه الحجاجية.

و من الصور البيانية التي يرد استخدامها حجاجيا في مدونتنا التشبيه، و الذي يعد آلية من الآليات البلاغية الحجاجية ، يكمن الحجاج فيه أن المرسل يقدم صورتين من واقعين مختلفين لكي يدفع المتلقي إلى الاستنتاج و الاستدلال لاكتشاف وجه الشبه بينهما، فهو بذلك يرسخ الصورة في ذهن السامع، و من ثم إقناعه و التأثير فيه، و يأتي التشبيه كحجة على صحة طرح ما أو كنتيجة، و نجد وروده في المدونة :

-للربط بين الدروس مثلا ، فاستهلال الأستاذ لدرس عطف البيان، فيخبر التلاميذ أن درس اليوم يماثل درس عطف النسق في البساطة .

-في درس الممنوع من الصرف: يسأله عن أسماء العلم إن كانت منصرفة فيمثل له بالاسم محمد (في التصريف)

-الجمل التي لها محل من الإعراب، يصح تأويلها بمفرد و يكون إعرابها كإعراب المفرد الذي تحل محله.

أما باقي الصور البيانية فنجد الأستاذ يضمنها في دروس الظاهرة اللغوية ، لا كآلية حجاجية تخدمه في الإقناع في حد ذاتها، بل ترد كأمثلة عادة لتخدم عنصر 'اتذوق النص' (البناء الفني للنص) الذي موضوعه الظواهر البلاغية، فيوردها الأستاذ لتثبت الدروس و ترسخها في ذهن المتعلم.

مثلا نجد الأستاذ في درس العدد و المعدود يورد مثال عن الاستعارة في التطبيق المباشر بعد الدرس، المثال يقول: انتشر في المدينة خبر عين واحدة من عيون القاضي في السوق لترصد أجواء الرعية .

هنا الاستعارة في قولنا انتشر الخبر اذ شبه الخبر و هو شيء معنوي بشيء مادي (كانتشار الجراد مثلا) فحذف الجراد و أبقى على قرينة تدل عليه و هي فعل الانتشار، على سبيل الاستعارة المكنية.

و في درس التمييز أعطى الاستاذ كناية كنموذج اعرابي : "اشتعل الرأس شيبا"

[1] طه عبد الرحمن : اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي ، ص311.

3-الحجاج بالمعاني:

3-1-الإطناب:

أما الإطناب فمن البلاغة، و هو زيادة اللفظ على المعنى للفائدة ، و تكمن حجاجيته أن الأستاذ يستغل هذه الآلية ليقنع المتعلمين بما ذكره مختصرا في بادئ الأمر. و من أمثلته في المدونة :

-درس عطف النسق: يعرفه مطنبا قائلا:

«عطف النسق: مصطلح نحوي مكون من:

*عطف: اتباع لفظ للفظ قبله بواسطة حرف.

* النسق: لأنه ينسق الكلام بعضه على بعض بحيث يأخذ المعطوف نسق المعطوف عليه في أحكام معينة (الإعراب و المعنى) و منه نخلص إلى أن: عطف النسق تابع (معطوف) يتوسط بينه و بين متبوعه (المعطوف) حرف عطف (أي أنّ عطف النسق يقع بعد أحد حروف العطف). »

-في درس الاستثناء يقول في القاعدة:

«الاستثناء بـــ إلاّ يكون الأسلوب معها على أربع حالات:

أ* التام المثبت (الموجب) : قال ﷺ: "كل أمتي معافى إلا المجاهرين".

-التام: كل ما توافرت فيه أركان الاستثناء الثلاثة (و الجملة قبله مفهومة المعنى)

-المثبت: لم يسبقه نفي أو شبه نفي.

-الموجب: لخلوه من النفي و شبهه.

ب*التام المنفي (السالب): قال تعالى: ﴿ ولا تخشون أحدا إلا الله ﴾

-المنفي: ما سبق بأداة النفي أو شبه نفي ك:

-النهي: (و لا يلتفت منكم أحد إلا امرأتك)

-الاستفهام: و هل تظهر الكواكب نهارا إلا الشمس؟. »

و هكذا مع باقي الحالات، حيث يذكر القاعدة باختصار ثم يشرحها بإطناب ليزيد من إقناع المتعلمين وفهمهم.

-في درس البدل ، يعرفه:

"البدل تابع مقصود بالحكم يسبقه اسم (المبدل منه) يفسره البدل بلا واسطة "

ثم يفصل في هذا المفهوم على النحو الآتي:

" -تابع: لأنه من الأربعة التي تتبع ما قبلها في الحالة الإعرابية رفعا و نصبا و جرا.

-مقصود بالحكم: يحدد المراد و المعني بالكلام .

-بلا واسطة: دون فاصل بينهما كحروف العطف مثلا.

-يفسره البدل: أي يبينه و يحدده (جاء التلميذ محمد أوضح من جاء التلميذ). "

حيث يسهم الإطناب في بناء الخطاب حجاجيا و ذلك لتحقيق الهدف الإقناعي، ذلك من خلال شرح الغموض أو ما كان جديدا على التلميذ من ألفاظ نحوية ، و نجدها عادة في الاستنتاج الجزئي أو النهائي (القاعدة) . فوظيفته تكمن في زيادة درجة اقتناع المتعلم من خلال الشرح.

4-الحجاج بالبديع:

يستعمل المخاطِب أشكالا تصنف بأنها بديعية لها دور حجاجيا على سبيل الزخرفة، و لكن بهدف الإقناع، حتى لو تخيل الناس غير ذلك، بيد أن البلاغة العربية مليئة بهذه الصور و الإمكانات و مليئة بالشواهد التي تثبت أن الحجاج من وظائف هذه الصور، و ليس وجودها على سبيل الصنعة في أصلها، و إن كان لا يمنع المخاطب من أن يبدع كيفما شاء[1] ومن بين هذه الآليات ما يلي:

4-1-الطباق:

تعرف المعاني بأضدادها، و لذلك نوظف طباق الايجاب و السلب لاختبار معلومات التلاميذ و تقييمهم، لتزيد من درجة اقناعهم بمعلوماتهم أو نغير فيها إن كانت تحمل شيئا من الخطأ و تلك في صلب الحجاج. كأن نخيره بين الإجابة الصحيحة و نفيها: كقولنا:

-الجملة البسيطة:

*بالنظر إلى أول عناصر الجملة نجدها إما اسمية أو فعلية.

*التصنيف الجديد للجملة إما بسيطة أو مركبة.(ثم نجد بسيطة و مركبة في أغلب الدروس التي تدرس الجمل)

*كم لفظة تكونت منها هذه العناصر (الأساسية- الفرعية)؟ .

*جملة مجردة ،و جملة منسوخة.

-الجملة الواقعة مفعولا به:

*ظن العمال الحقوق تطلب قبل الواجبات (في الأمثلة)

*المفعول به مفردة، و لا يمكن له أن يكون جملة ؟.

*هل كلمة محمد جامدة أم مشتقة؟

*ما نوع الأفعال من حيث التعدية و اللزوم؟

*اجعل الجملة بسيطة بتحويل المصدر من صريح إلى مؤول.

*هل اكتفت هذه الأفعال بمفعول به واحد فقط؟ - لم تكتف بم به واحد.

-الجملة الواقعة نعتا:

[1] حافظ إسماعيلي علوي: الحجاج مفهومه و مجالاته، ج01، ص،ص 136، 137.

* قد تقع الجملة نعتا لاسم نكرة و تكون: فعلية فعلها ماض أو مضارع، اسمية مجردة أو مقترنة بناسخ.

-الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ:

*المبتدأ: لا قبلي يضاهيني و لا بعدي يكن أول

*الإثبات أن الجملة الفعلية تتحدث عن مبتدأ في المثال أن الرابط الموجود في الخبر و يكون على شكل ضمير و هو هنا مستتر.

-عطف النسق:

*في المثال: أنكون لهم مساعدين أم متخلين؟ فلا تكن معهم قاسيا لكن طيبا، فحبهم أنفع لا كرههم.

مثال آخر: برائتهم بعد الطفولة شبابهم في كبرهم .

*كيف نسمي الاسم الذي سبق حرف العطف و الاسم الذي بعده؟

*لكن نفت الحكم عن المعطوف عليه و أثبتته للمعطوف .

*حتى تفيد غاية في الزيادة أو النقصان.

*من معاني "أو" الإضراب أي : تقرير الأمر ثم العدول عنه.

-العدد و المعدود:

*المثال: مشى سوسلان عشرة أيام و عشر ليالٍ ، نجح في المسابقة خمسين رجلا و أربعين امرأة.

*كيف ورد المعدود من حيث التنكير و التعريف؟

*بين أوجه المطابقة أو الخلاف بين العدد و المعدود في الأمثلة.

* من13 إلى 19: يخالف الجزء الأول منهما المعدود في حين يطابقه الجزء الثاني.

*أي الأعداد المعطوفة تطابق معدودها، و أيها تخالفه؟

*ألفاظ العقود تثبت على لفظ واحد و لا تتغير و تستعمل للجنسين، المذكر و المؤنث.

- الاستثناء بـــ: إلاّ و الاستثناء بـــ: غير، سوى، عدا، خلا، حاشا:

*تأتون إلى المدرسة كل يوم، و لا تأتون يومي الجمعة و السبت.

*ما خفيت الأعراض إلا أعراض السكري- ما ظهرت إلا أعراض السكري.

*الاستثناء إخراج الاسم (المستثنى) الواقع بعد إلاّ أو إحدى أخواتها (أدوات الاستثناء) من حكم ما قبلها (المستثنى منه).

*كيف وردت جملة الاستثناء من حيث النفي و الإثبات فيه؟

*الاستثناء يكون : تاما منفي أو ناقصا منفي .

* المستثنى منه بشر و المستثنى غير ذلك.

- في درس الممنوع من الصرف:

* في تعريف العجمة "كل علم في لغة أجنبية أو أعجمية (غير عربية)"

نجد الأستاذ يوظف الطباق لتيسير الفهم على التلاميذ و حملهم على الاقتناع، فالطباق يأتي كدليل على نتيجة و ضدها، كما نجد الطباق لبيان وجود نوعين لشيء (الجملة: بسيطة و مركبة) بذلك يميز المتعلم الفرق بينهما.

4-2-السجع:

من أشكال البديع التي يوظفها المخاطب للإقناع هو السجع ، و ذلك لما له دور لاستمالة السامع و جذب انتباهه ، الأمر الذي يأخذ السجع من وظيفته الفنية الجمالية إلى تحقيق وظيفة حجاجية إقناعية. أما في الخطاب التعليمي لمادة النحو فتقل هذه الآلية في تدريس نشاط الظواهر اللغوية ما عدا في استثناء حيث نجده في درس الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ، بدأت الأستاذة بـــوضعية انطلاق تقول:

"المبتدأ: أنا الأول في الصف أتجول أمامي الكل يتحول، فلا قبلي يضاهيني و لا بعدي يكن أول .

الخبر: لا أعلم أحدا يستغني عني، و عن أخباري. و لي الفخر أني أتحول إلى مفرد عندما أريد أن أخلد للراحة و جملة لأساعد غيري."

سجع في حرف اللام و الياء، -كما نجد الطباق الذي ذكرناه في العنصر السابق- ، حيث جاء السجع في تعريف المبتدأ و الخبر ، ليلعب دور استمالة السامع (المتعلم) و بذلك يذعن لما يسمعه لما له من لمسة جمالية.

5-الأساليب الانشائية:

5-1- الاستفهام :

الاستفهام "طلب العلم بشيء لم يكن معلوما من قبل، و أدواته هي: الهمزة، و هل، و من، و ما، و متى، وأيان، و أين، و أنّى، و كيف، و كم، و أيّ..."[1] و يستخدم الأستاذ هذا الأسلوب الإنشائي البلاغي طيلة الدرس، لأنه لا ينفك يوجه الأسئلة لتلاميذ، تكون بسيطة و مباشرة، تحقيقا للمقاربة بالكفاءات. نجد الاستفهام في مدونتنا يتوزع على مراحل:

الأولى: أسئلة يوجهها الأستاذ للتلاميذ حول مضمون نص فهم المكتوب، حيث تكون أجوبة الأسئلة المطروحة هي الأمثلة الخادمة لدرس الظاهرة اللغوية تحقيقا للمقاربة النصية، و تكون الأسئلة هنا حسب معلومات النص، مستخدما الأدوات: ما، من، ماذا ، كيف، بم .. لتبيين هذا النوع نمثل له كما يلي:

-درس الجملة البسيطة: الأمثلة من نص "من شمائل الرسول ﷺ"[2]، يستخرجها الأستاذ بتوجيه الأسئلة الآتية:

س*كيف يكون اللين مع النّاس؟ ، س*ما حقيقة المعاملات مع الناس؟

---

[1] يوسف أبو العدوس : مدخل إلى البلاغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط01، 2006، ص73.

[2] المدونة: ص46.

س*أين سرت خصال الخير؟ ، س*هل يألف الناس القبيح؟

-درس الجملة المركبة: الأمثلة حول نص "الناشيء الصغير"[1]، الأسئلة المطروحة على التلاميذ:

س* من أوصى الأب؟، س* ما شعور الأب تجاه وحيده؟،

س* ماذا أراد الأب أن يورث ابنه؟، س*ماذا يطلب من الابن لتحصيل رزق؟

-درس الجملة الواقعة مفعولا به: الأمثلة من نص" في الحث على العمل"[2]، يوجه الأستاذ الأسئلة التالية:

س*بم بين الشاعر العاقل؟، س* ما الذي أراده الشاعر من العمال؟

س* بمن يجب أن يقتدوا؟، س* ماذا قال الشاعر للعمال في البيت 11؟

-درس البدل: الأمثلة من نص " الفنان محمد تمام" [3]، يوجه الأستاذ الأسئلة التالية:

س* ما الذي ميز الفنان تمام؟، س* أين ولد الفنان تمام؟

س*ما الآلات الموسيقية التي احترفها الفنان تمام؟ ،

الملاحظ أنا الاستفهام في هذه المرحلة من الدرس يستخدم أدوات مثل: " كيف، ما، أين، هل، بم، ماذا" ، يتغير التساؤل هنا حسب مضمون النص، فالمعلومات الموجودة في الإجابة ليست المستهدفة في حد ذاتها بل التراكيب النحوية الموجودة فيها و التي تخدم موضوع الظاهرة اللغوية. الاستفهام من هذا النوع في هذه المرحلة من الدرس لا نجده في كل الدروس لأن بعض النصوص لا تخدم الظواهر اللغوية التابعة لها فيضطر الأستاذ استحضار أمثلة لا تكون بعيدة عن موضوع نص فهم المكتوب و تخدم الظاهرة في نفس الوقت.

الثانية: يستخدم الاستفهام في الأسئلة التي تحلل الأمثلة ، تكون الإجابة عنها من المكتسبات القبلية، و التلميذ على دراية بصحتها، يتدرج بها الأستاذ لربطها بالمعارف الجديدة:

في هذه المرحلة أيضا الأستاذ هو من يطرح الاسئلة، حيث يوظف الاستفهام لتحليل الأمثلة للوصول تدريجيا للقاعدة الجزئية، و نمثل لها فيما يأتي:

-درس الجملة البسيطة:

*ما نوع هاتين الجملتين؟، *ما عناصر كل منهما؟، *هل يصح المعنى إن حذفت المبتدأ أو الخبر؟

*هل يستقيم المعنى بعد حذف الصفتين؟ .

-درس الجملة المركبة:

*ما نوع هاتين الجملتين؟ ، *ما عناصر المثال 1؟، *كيف ورد المفعول به؟

*أين خبر المبتدأ؟ ، *كيف جاء الخبر؟ ،

---

[1] المرجع نفسه: ص24.

[2] المرجع نفسه: ص104.

[3] المرجع نفسه: ص 54.

-درس الجملة الواقعة مفعولا به:

*ما نوع هاتين الجملتين؟، * كيف ورد المفعول به؟، *ما نوع هذه الجملة إذن؟

*هل يكون المفعول به مفردا فقط؟، *ما نوع أفعالها من حيث التعدية و اللزوم؟

-درس الجملة الواقعة خبر لناسخ :

*ما نوع الجملة؟، *ما الناسخ فيها؟ ،* ما عملها؟، *أين هو اسمها؟، *أين هو خبرها؟، *كيف نعربها؟

-الجملة الواقعة جوابا للشرط:

*ما هما الجملتين الواردتين في المثال؟ ، *هل يمكن حذف الجملة الثانية؟ و لماذا؟

-الممنوع من الصرف لعلتين:

*ما نوع الكلمات الملونة في الأمثلة؟ ، *ما نوع الأسماء التي دلت عليها؟ ، *ماذا نسمي الاسم الدال على ذلك؟، *بم سبقت الأسماء المسطرة ؟ *ماذا نسمي ما جر بالفتحة بدل الكسرة أو ما لا يمكن تنوينه؟

-التمييز:

*ما نوع الكلمات المسطرة؟، *ماذا ميزت لنا هذه الكلمات؟، *كيف نسميه؟، *ما تعريف التمييز و المميز؟

-العدد و المعدود:

*كم عددا تذكر حين تقول (1 2 3 7 10)؟، * ماذا نسمي الأعداد التي تذكر وحدها منفردة؟

*كيف نعرب العدد؟، كم جزءا كون هذه الأعداد؟، ما الذي فصل بين جزأيه؟، *أي الأعداد تطابق معدودها؟، *فيم تشبهه الجمع المذكر السالم؟،

-الاستثناء بـــ إلاّ:

* ما الفعل الذي حكمنا به على الأمراض؟ ، *هل ينطبق هذا الفعل على كل الأمراض؟، *ما الأداة المستخدمة لإخراج السكري و تمييزه من هذا الحكم؟، *ماذا نسمي الأمراض في هذه الحالة؟، *ما أداة الاستثناء المشتركة بين الأمثلة الثلاثة؟، *هل عناصر الاستثناء الثلاثة موجودة؟

-البدل:

*هل يصح معنى الجملة إن حذفنا كلمة تمام؟، *و لكن هل تعرف الفنان المقصود بكلامنا؟، *ما دور هذه الكلمة إذن تمام؟، هل فصل بين كلمتي : الفنان و تمام فاصل؟، *أيمكنك أن تبدل ترتيب الكلمتين (الفنان- تمام)؟

-عطف البيان:

*أيكون معناه صحيحا بحذف الكلمة الملونة(يوسف)؟، *لكن هل هو واضح؟، * ما فائدة هذه الكلمة؟، *ما حكمكم على هذه الكلمة: جامدة أم مشتقة؟ *ما نوع الكلمة التي قبلها من حيث التعريف و التنكير؟، *ما نوع كل من الكلمتين: جو- ربيع من حيث التعريف أو عدمه؟، أيهما أقوى في المعنى و أشهر: التابعان أم المتبوعان؟

-التوكيد اللفظي و المعنوي:

*هل المعنى صحيح إن حذفنا كلمة الرومان الثانية؟، أي العبارتين أقوى؟، ما فائدة هذا التكرار إذن؟
* ماذا نسمي ما قبله؟.

عادة ما تكون الأسئلة في هذه المرحلة لتعريف الظاهرة، حيث تبدأ بالعمومية لتصل للخصوصية، فنجد بعض الأسئلة تتكرر في كل الدروس، مثل:
*ما نوع الجملة (بسيطة/مركبة) ؟ ، *كيف نسميه؟ ، *هل يصح المعنى إذا حذفنا ..؟، *ما نوع الكلمة (النكرة، معرفة) ؟، *ماذا/كيف تعرب كلمة...؟
نفس هذه الأسئلة تجيب عن نقاط محددة للتعريف عن كل ظاهرة.

الثالثة: خلال بناء الوضعيات التعليمية الأخرى يعتمد الأستاذ على الاستفهام في بناء القواعد الجديدة على التلميذ، حيث تستهدف هذه الأسئلة خصائص الظاهرة من أركان و عناصر، يستنبطها التلميذ من وجودها في المثال فيقيس عليه لاستنتاج القواعد الجزئية إلى غاية نهاية الدرس، و هي أكثر تخصصا من الأسئلة التي سبقتها ، لأنها تستهدف عنصر في موضوع الدرس الذي يميزه عن غيره ، مثلا:
-ما هو النوع الأول للجمل البسيطة؟،
-ما هي الحالات التي تكون عليها الجملة الواقعة مفعولا به؟
-كيف جاءت جملة جواب الشرط في المثال 2؟،
-ما المحل الإعرابي للجملة الواقعة جواب للشرط في المثال؟
- من خلال ما سبق، متى تكون الجملة الواقعة مضافا إليه فعلية؟
-بعلبك اسم علم دال على مكان. من كم جزء تركب هذا الاسم؟
- لم اعتبرنا كلمات أبيض، أسود، كسلان .. ممنوعة من الصرف؟
-فيم يطابق المعدود عدده؟ ، -كيف ورد المعدود؟
-هل لهذه العقود مفرد من جنسها؟
-ما أداة الاستثناء المشتركة بين الأمثلة الثلاثة؟، -هل المستثنى من جنس المستثنى منه؟
-بم نحكم عن المبدل منه و البدل في هذه الحالة؟
-ما نسمي كلمة بن مادام قد بينت العلاقة بين الابن و أبيه؟
-هل يمكن أن نقدم التوكيد على المؤكد؟
حيث كل سؤال منها يستهدف خصوصيات الدرس، و يمكننا أن نخمن موضوع الدرس بمجرد قراءتها .

-كما يعتمد على السؤال عن الاستنتاج لحوصلة هذه المفاهيم، كقوله :
*ماذا استخلصت من الدرس ؟

* كيف نعرب الكلمة التي تأتي مباشرة بعد ظرف الزمان؟،

*ما استنتاجاتكم ؟.

*إلام توصلتم؟،

– من الاستفهامات التي يستخدمها الأستاذ، "العدول عن التقرير إلى الاستفهام و عن النفي إلى الاستفهام "[1] ، مثال:

* عرفنا في الدرس السابق أن الحال قد يأتي مفردة و قد يأتي جملة، أليس كذلك؟

* أيصح أن لا يكون للمبتدأ خبر؟، * هل تكذب الكلام إن تكرر؟ ،

فهذا النوع من الاستفهامات التي يستخدمها الأستاذ يجعل المتلقي يجيب في الاتجاه الذي يرسمه سؤال الأستاذ ، فيزيد في درجة اقناعه بالنتيجة التي يرغب فيها به؟

يوظف الاستفهام كآلية لاستنباط و تحليل الأمثلة (الحجج) التي تبنى عليها القاعدة (النتيجة) ، و الواقع أن التلميذ هو من يستنبط الأمثلة و يحللها ، و يستنتج القاعدة و يقتنع بها ، يبدو الأمر كما لو أنه يحاجج نفسه، لكن كل هذه الأفعال (من استنباط و تحليل و استنتاج) ما كانت لتكون بدون توجيه الأستاذ. ظاهرة الاستفهام تمثل حجة قوية لما فيه من دفع للسامع إلى الإقرار بالنتيجة التي يقصدها المتكلم.

و الملاحظ أن الآليات الحجاجية البلاغية و اللغوية توظف في الخطاب التعليمي بصفة متفاوتة، حسب الموقف المستخدم فيها .

المطلب الثالث: الآليات الشبه منطقية:

تتجلى العلاقة المجازية بين الدعوى و الحجة، فتصبح العلاقة شبه منطقية. و إن كانت تتجسد من خلال الأدوات اللغوية فيتمثل صلب فعل الحجاج في تدافع الحجج و ترتيبها بحسب قوتها، إذ لا يثبت غالبا، إلا الحجة التي تفرض ذاتها على أنها أقوى الحجج في السياق. و لذلك ينشد المخاطب الحجج التي يرى أنها تتمتع بالقوة اللازمة التي تدعم دعواه.[2] فالتحدث عن الآليات الشبه المنطقية يستدعي الحديث عن السلم الحجاجي و العوامل و الروابط الحجاجية، و التي سنتعرف عليها و نمثل لها من مدونتنا في نفس الوقت في ما يلي.

[1] حافظ إسماعيلي علوي: الحجاج مفهومه و مجالاته، ج02، ص47.

[2] حافظ إسماعيلي علوي: الحجاج مفهومه و مجالاته، ج01، ص 94.

1- الروابط و العوامل الحجاجية:

تتميز اللغة بوظيفتها الحجاجية، حيث تحدد التسلسلات الخطابية بواسطة العناصر و المواد التي تم تشغيلها، فقد اشتملت اللغات الطبيعية على مؤشرات لغوية خاصة بالحجاج تدعى بالروابط و العوامل الحجاجية[1] ، أما الروابط فهي التي تربط بين قولين (حجتين أو أكثر) منها: لكن ، بل، حتى، لاسيما، إذن، لأن، بما أن، إذ ...و غيرها من الروابط. و قد ميز أبو بكر العزاوي بين أنماط عديدة من الروابط منها:

"-الروابط المدرجة للحجج (حتى، بل، لكن، مع ذلك، لأن ...) و الروابط المدرجة للنتائج: (إذن، لهذا، و بالتالي...)

-الروابط التي تدرج حججا قوية (حتى، بل، لكن، لاسيما ...) و الروابط التي تدرج حججا ضعيفة.

- روابط التعارض الحجاجي (بل، لكن، مع ذلك ..) و روابط التساوق الحجاجي (حتى، لاسيما..)"[2]

أما العوامل الحجاجية وظيفتها حصر و تقييد الحجج ، من بينها: ربما ، تقريبا، كاد، قليلا، كثيرا، ما... إلا، ..و غيرها من أدوات القصر. "إن العامل إذ يخرج الملفوظ من الإبلاغية إلى الحجاجية و من الحيادية إلى لالتزام بمهمة حجاجية يقدح الموضع و ينشطه و على هذا الموضع أن يحدد المفهوم و الاستلزام المقصود" [3]

و من ما ورد في المذكرة من توظيف لهذه الروابط و العوامل ما يلي:

-لكن: يمثل هذا الرابط في القول الحجاجي من جهة علاقة القوة الحجاجية، و من جهة أخرى، تعارضا حجاجيا، و علاقة القوة الحجاجية تفترض أنه إذا كانت هناك حجة (ب) تنتمي إلى فئة حجاجية محددة بنتيجة (ن) فإن هناك حجة (ج) تنتمي إلى فئة حجاجية محددة بنتيجة (لأن) .[4] فهي تقترح النتيجة المضادة . كقولنا: آية ذكية لكنها كسولة ، فصفة الكسل تتعارض و الذكاء .

-حتّى: أما 'حتّى' فليس دورها منحصرا في أن تضيف إلى القول الذي دخلت عليه معلومة أخرى، بل إن دورها يتمثل في إدراج حجة جديدة، أقوى من الحجة المذكورة قبله، و الحجتان تخدمان نتيجة واحدة لكن بدرجات متفاوتة من حيث القوة الحجاجية. [5] كإدخال حتى على جملة : زينب جاءت ، تصير حتى زينب جاءت ، (نفهم منها أن مجيء زينب لم يكن متوقعا) .

---

[1] أبو بكر العزاوي: اللغة و الحجاج، ص 26.

[2] أبو بكر العزاوي: اللغة و الحجاج، ص 30.

[3] حافظ إسماعيلي علوي: الحجاج مفهومه و مجالاته، ج01، ص304.

[4] عبد السلام عشير : عندما نتواصل نغير، ص86.

[5] أبو بكر العزاوي : اللغة و الحجاج، ص27.

-**ما...إلا:** يعد النفي و الاستثناء ب إلا عاملا حجاجيا مهما، ذلك لأن هذا العامل صورة من صور تقييد الفكرة المطروحة، و الضغط على محتواها الخبري، ليجعل المتلقي يلتفت إليها ليقتنع

-**إنما:** فإنها تأتي إثباتا لما يذكر بعدها و نفيا لما سواه، حيث يظهر معنى ثابتا و ذلك بتقييده و جعله مؤكدا به، مما يكسب الخطاب نوعا من ترتيب الحجة و تقويتها، فغالبا ما يستعمل هذا العامل في مواطن التلبث عند الأهم، ثم المهم [1] فهي تكسب الخطاب تقييدا لمحتوى ذهني عميق كاسبا الخطاب أبعادا جديدة، من خلال تسليط الضوء على معنى واحد. و بحذفها يصير الكلام لمجرد الإبلاغ و الإعلام فقط.

-**بل:** تكمن حجاجيتها من أن المخاطب يرتب بها الحجج في السلم، بما يمكن تسميته بالحجج المتعاكسة، و ذلك بأن بعضها منفي و بعضها مثبت.

-**لأن:** عندما تتوسط لأن بين القولين "أ" و "ب" فالمتكلم لا يقنع بإخبار المتلقي أن المحتوى "أ" متضمن بشكل ضروري في محتوى "ب" ، لكن يأخذ بعين الاعتبار أنه يجيز "ب" ، و يحيل إلى استلزام "أ" لـــ "ب".

-**إذن:** تربط بين الحجة و النتيجة ، حيث تدرج النتيجة بعدها مباشرة

لا نجد الكثير من روابط و عوامل الحجاجية في مدونتنا ، حيث يعود السبب لذلك هو استخدام الاستاذ للأسلوب المباشر في التدريس، هو يسأل و التلميذ يجاوب ، فهو لا يلقي الدرس كمحاضرة. و من بين الأمثلة التي تحوي هذه الروابط و العوامل و التي نصادفها في الخطاب التعليمي النحوي:

-استعمال الأستاذ الرابط "حتى" لربط بين الاستذكار أو الوضعية المشكلة في وضعية الانطلاق و بداية الدرس، في قوله: " حتّى نميز بين العطف بالأدوات و هو ما عرفناه سابقا بعطف النسق، والعطف دون حروف عطف لنتأمل الأمثلة التي على السبورة و نحللها معا" فالنتيجة التي يرجو تحقيقها هو إنماء قدرة التلاميذ على التفريق بين عطف النسق و عطف البيان ، و الحجة لهذه النتيجة هو تأمل و تحليل الأمثلة التي تظهر الاختلاف بين الدرسين. يستخدم الاستاذ حتى أيضا في قوله: " حتّى تتضح لنا أنواع التمييز سنقوم بتطبيق، نستخرج التمييز و نبين نوعه "

-لأن ، قد سبق أن استخرجنا المواضع التي وردت فيها لأن كأداة تعليل ،

[1] مثنى كاظم صادق: أسلوبية الحجاج التداولي و البلاغي، منشورات ضفاف، بيروت، لبنان، ط01، 2015، ص113.

- أما لكن، نجد استخدامها في درس التوكيد اللفظي و المعنوي في :" العبارة من غير تكرار صحيحة لكن معناها أقوى بالتكرار" حيث استعملت لكن كأداة لربط بين قولين متعارضين ، الأول توضح أن غياب التكرار لا يخل في معنى العبارة ، و لكن في نفس الوقت حضوره يزيد من قوة المعنى.

كما نجد التلميذ يستخدمها عند طرح تساؤلاته، و ذلك لربط بين فهمه و بين الغموض قد وقع فيه أو معلومة تتعارض مع معلوماته السابقة.

و يستخدمها الاستاذ في تقويمه للتلاميذ عندما يخطأ فينبهه ليستدرك خطأه .

-بل : نجدها في الاجابة عن الاسئلة كما في:"س: هل يوجد ما يثبت أن الخبر يتحدث عن المبتدأ في عبارة "أما الوحدة فإنها شعارنا ؟ . ج: لا، بل بدخول الفاء بين المبتدأ و الخبر."، فالرابط بل جاء بعد نفي القول الأول و أعطى الحجة الصحيحة التي تثبت النتيجة. و في جواب التلميذ: حين سأله الأستاذ إذا تعتبر العقود جمعا مذكرا سالما ، فأجاله التلميذ : لا، بل نعتبرها ملحقة به فقط .

-إذن : في قول الأستاذ: "هذا الدرس معقد ، ركز معي جيدا إذن "، فحجة الأستاذ لحمل التلميذ على التركيز هي أن الدرس صعب .

في موضع آخر ،بعد أن يحلل الاستاذ و التلميذ المثال " كي يستردوا حقوقهم حتى الكرامة"، فيستنتجان: إذن المعطوف جزء من المعطوف عليه. الشاهد هنا و الحجة على أن المعطوف جزء من المعطوف عليه هي المثال.

فالرابط إذن نجده في الاستنتاجات التي تربط الأمثلة بالقاعدة، فالامثلة تمثل الحجج التي نستخلص منها القاعدة التي تمثل النتيجة .

و من هنا نستنتج أن الروابط و العوامل الحجاجية تعمل على الربط بين قولين أو حجتين في الخطاب التعليمي لمادة النحو و ذلك بغية الوصول إلى نتيجة محددة، فتعمل هذه الروابط على إضفاء قوة حجاجية للقول الذي ترد فيه لتزيد من درجة إذعان المتعلم.

2-السلم الحجاجي:

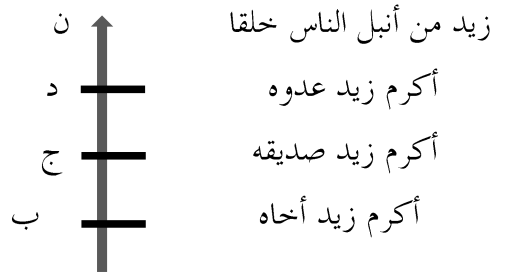
السلم الحجاجي "عبارة عن مجموعة غير فارغة من الأقوال مزودة بعلاقة ترتيبية و موفية بالشرطين التاليين:

أ- كل قول يقع في مرتبة ما من السلم يلزم عنه ما يقع تحته، بحيث تلزم عن القول الموجود في الطرف الأعلى جميع الأقوال التي دونه.

ب-كل قول كان في السلم دليلا على مدلول معين، كان ما يعلوه مرتبة دليلا أقوى عليه"[1]

فالسلم الحجاجي هو مجموعة الحجج التي يعرضها المرسل وفق ترتيب عمودي من الحجة الأضعف إلى الحجة الأقوى و ذلك بهدف دعم دعواه، و نرمز لها بالشكل التالي:

[1] طه عبد الرحمن:اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي، ص 277.



حيث تمثل "ن" النتيجة، و كل من "ب" و "ج" و "د" حججا و أدلة تخدم النتيجة "ن". [1]
فهو علاقة ترتيبية للحجج كما يبسط أبو بكر العزاوي في تعريفه للسلم الحجاجي.[2] فالمرسل يرتب حججه من الحجة الأضعف وصولا إلى أقوى حجة لإثبات نتيجة معينة وقد تكون هذه النتيجة مضمرة. و السلم الحجاجي تحكمه ثلاث قوانين هي:

- **قانون النفي:** إذا استخدم المتكلم قول ما "أ" ليخدم نتيجة معينة، فإن نفي هذا القول سيكون حجة لصالح النتيجة المضادة، فقبول حجاج القول الأول يفرض علينا قبول نفيه (نفي الحجة و النتيجة).

- **قانون القلب:** يرتبط هذا القانون أيضا بالنفي ، فالسلم الحجاجي للأقوال المنفية هو عكس سلم الأقوال الإثباتية، فإذا كانت إحدى الحجتين أقوى من الأخرى في التدليل على نتيجة معينة، فإن نقيض الحجة الثانية أقوى من نقيض الحجة الأولى في التدليل على النتيجة المضادة، و نرمز لهذا بالسلمين الحجاجيين التاليين:

حيث تصير الحجة الأضعف في الإثبات هي الحجة الأقوى في النفي.
-**قانون الخفض:** إذا صدق القول في مراتب معينة من السلم، فإن نقيضه يصدق في المراتب التي تقع تحتها. كقولنا:
*الجو ليس باردا
*إذا لم يكن الجو باردا، فهو دافئ أو حار. [1]

[1] المرجع نفسه، ص 277.
[2] أبو بكر العزاوي: اللغة و الحجاج، ص20.

-و نعطي أمثلة عن السلالم الحجاجية من المدونة :

-المثال 01: تدور المناقشة التالية بين الأستاذ و المتعلم:

يعطي الأستاذ المثال الآتي: عاد المهاجرُ محمدٌ في جو ربيعٍ، و يسأل التلاميذ: من عاد؟ . يجيبونه: محمدٌ.

-الأستاذ: هل محمد اسم جامد أم مشتق ؟ -التلاميذ: جامد.

-الأستاذ: ما الدور الذي لعبته لفظة محمد في الجملة؟ . -التلاميذ: أزالت الغموض، فعبارة: 'عاد المهاجر محمد في جو ربيع' أوضح من ' عاد المهاجر في جو ربيع'.

-الأستاذ: ما الحركة الإعرابية للاسم محمد؟ -التلاميذ: جاء مرفوع

-الأستاذ: هل تبع ما سبقه في الحركة الإعرابية؟ -التلاميذ: نعم ، المهاجر أيضا مرفوعة.

-الأستاذ: ما هو إعراب محمد في الجملة إذن ؟ -التلاميذ: عطف بيان.

محمد في المثال عطف بيان

ح/3 تابع : تبع المهاجرُ في الحركة الإعرابية

ح/2 يوضح متبوعه : أوضح من المهاجر الذي عاد

ح/1 جامد: محمد اسم جامد

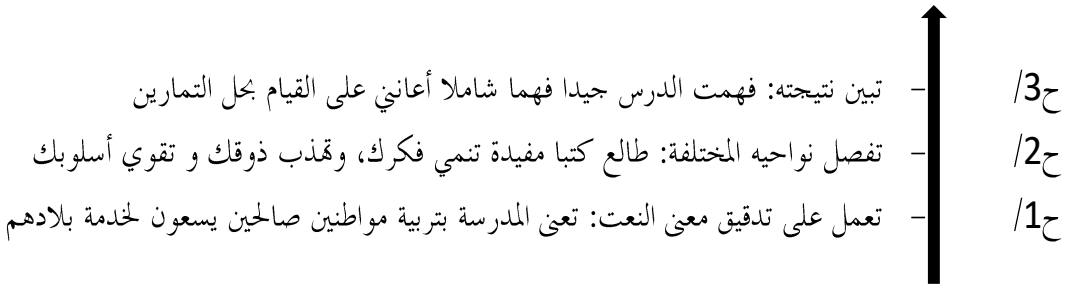
فقد جاءت الكلمات "جامد، يوضح متبوعه، تابع لما قبله " حجج على موقعه في الجملة، نتيجتها أنه عطف بيان .

-مثال02: "تدل الجملة النعتية على صفة يتصف بها المنعوت حيث تعمل على تدقيق معنى النعت السابق و ضبطه، و تفصيل نواحيه المختلفة، و بيان نتيجته"

و نمثل لهذه القاعدة بأمثلة من أفواه التلاميذ، بالسلم الحجاجي الآتي:

[1] المرجع نفسه، ص- ص: 22-25.

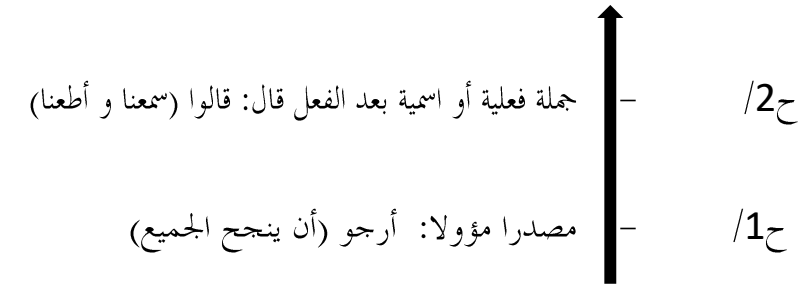
ن/ الجملة النعتية تصف المنعوت : لي صديق يحب القراءة و لا يملها



-مثال 03: "أنواع المفعول به الواقع جملة ، إما أن يكون: مصدرا مؤولا، أو جملة فعلية أو اسمية بعد الفعل قال أو أحد ما يقوم مقامه "

و نمثل لهذه القاعدة بأمثلة الدرس، بالسلم الحجاجي التالي:

ن/ للمفعول به الواقع جملة نوعان : مصدر أو جملة

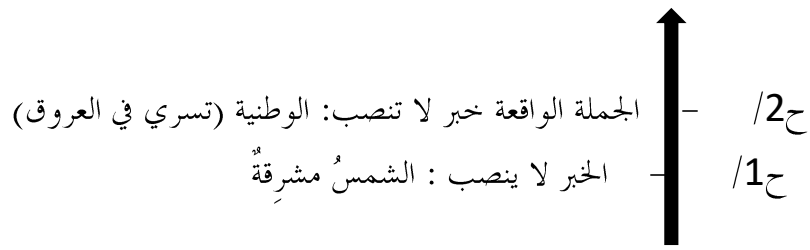


فالحجج 1 و 2 جاءت لتثبت النتيجة ن .

-المثال 03: " الخبر لا ينصب، إذا الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ لا تكون في محل نصب"

نمثل هذه القاعدة بالسلم الآتي:

ن/ الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ مرفوعة



و هو ما يحقق قانون القلب

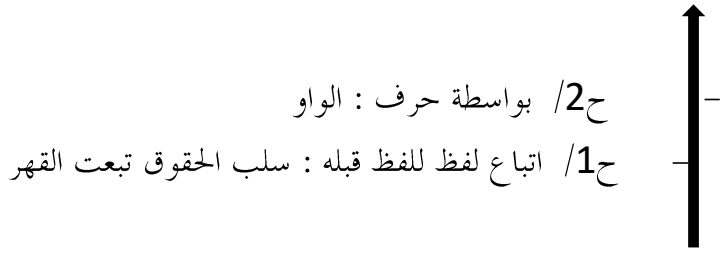
-المثال 04: "عطف النسق:

عطف : اتباع لفظ للفظ قبله بواسطة حرف

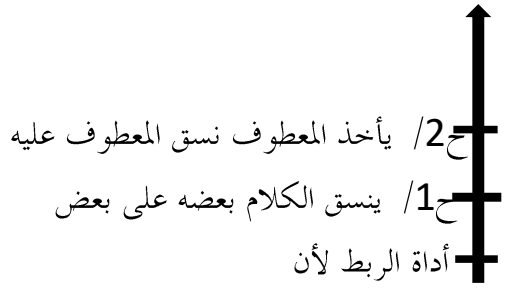
النسق: لأنه ينسق الكلام بعضه على بعض بحيث يأخذ المعطوف نسق المعطوف عليه في أحكام معينة (الإعراب و المعنى) "

و نمثلها في السلميين الآتيين :

"القهر و سلب الحقوق" ن/ يتصف بأنه عطف



ن/ يعرف بأنه نسق



المبحث الثالث: مستويات الخطاب الحجاجي التعليمي

مما سبق يمكن أن نلحظ ثلاث مستويات للخطاب الحجاجي التعليمي يتدرج صعودا عبر مراحل مختلفة، انطلاقا من عنصر واحد في الدرس إلى الدرس كله، إلى سلسلة من الدروس التي تخدم موضوعا واحدا عاما، و عليه يمكنك أن نحدد هذه المستويات الحجاجية كما يلي:

-حجاج متعلق بعنصر من الدرس

-حجاج متعلق بكل درس على حدة

-حجاج متعلق بسلسلة دروس في المقطع التعلمي

المطلب الأول: المستوى الأول "الحجاج المتعلق بعنصر من الدرس" :

يتمظهر هذا الحجاج في عنصر واحد من الدرس، و غالبا ما يوظف الأستاذ هذا النوع لشرح عنصر مستجد على المتعلم يحتاج لأخذ و رد بين المعلم و المتعلم، أو عنصر يحتاج إلى شرح مفصل من المعلم بسبب صعوبته. يكون هذا العنصر أحد وضعيات بناء التعلمات في نشاط الظاهرة اللغوية. و سنبين هذا المستوى من مستويات الحجاج في نماذج مختلفة من الدروس، تشمل وضعيات بناء التعلمات على اختلافها، لنكتشف القيمة الحجاجية في كل مرحلة من مراحل الدرس.

1-نموذج الحجاج في الوضعية المشكلة(وضعية الانطلاق):

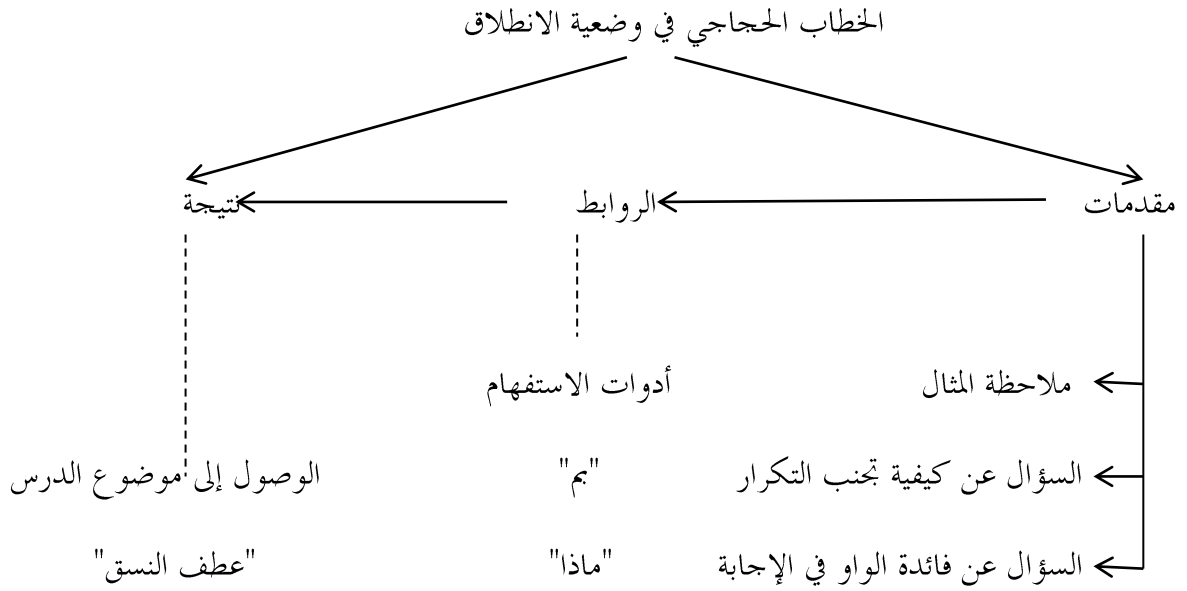
يمكن أن نأخذ مثالا وضعية الانطلاق في درس "عطف النسق"، حيث يعد المعلم إلى بناء المرحلة على سلمية حجاجية تتألف من ثلاث عناصر:

-الأول: ملاحظة المثال التالي: "راجعت دروس اللغة العربية، راجعت دروس التربية الإسلامية، راجعت دروس الاجتماعيات."

-الثاني: السؤال عن كيفية تجنب التكرار في المثال ،" بم نتجنب تكرار كلمتي: راجعت دروس؟"

-الثالث: السؤال عن فائدة الواو في الإجابة المفترضة ، " ماذا أفادت الواو هنا؟ " ، راجعت دروس اللغة العربية و التربية الإسلامية و الإجتماعيات.

و كل هذا إنما سيق من أجل الوصول إلى نتيجة حجاجي واحدة و هي التعرف على موضوع الدرس "عطف النسق" . و بناءا على ما ورد ذكره يأتي تمثيل الخطاب الحجاجي في النموذج كما يلي:



بالنظر إلى المخطط يحسن بنا أن نتناول كلا من السلم الحجاجي في هذه المرحلة، و الروابط الحجاجية المعتمدة في بنائه.

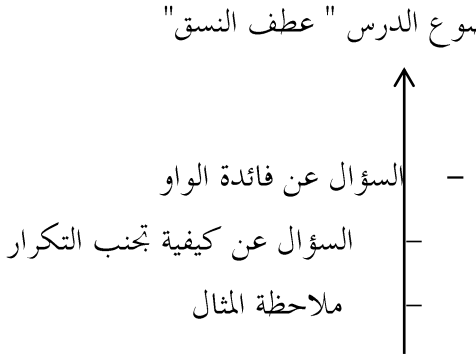
يظهر السلم الحجاجي في المقدمات التي ينطلق منها المعلم ليصل بالتلميذ إلى اكتشاف موضوع الدرس، و هو يستند في ذلك إلى عدة مقومات يتمكن من خلالها من نقل المتعلم من معرفة سابقة إلى معرفة جديدة وفق آليات محددة، حيث يظهر لنا في المثال المتقدم ثلاثة درجات سلمية، و هي:

1- الملاحظة: تعكس هذه الخطوة عمومية وضعية الانطلاق، حيث يوظف المعلم ملكة الاستقراء عند التلميذ كمرحلة أولى، و لا شك أنه يعمد إلى اختيار مثال مناسب من أجل انتقال سلس و مناسب إلى الهدف.

2- السؤال عن كيفية تجنب التكرار: هنا يحدث الانتقال من عموم الملاحظة إلى خصوصية تتعلق بالدرس المنشود، و هذا يعكس تماما سلمية حجاجية تنتقل متدرجة من العموم إلى الخصوص. وقوام هذه المرحلة سؤال المتعلمين : "بم نتجنب تكرار كلمتي: راجعت دروس؟"

3- السؤال عن فائدة الواو: و في هذه المرحلة يصبح السلم الحجاجي أكثر تحديدا، إذ يصل بالمحاجَج (أي التلميذ) إلى تفصيل موضوع الدرس و هو عطف النسق.

و عليه يمكن تجسيد السلمية الحجاجية لهذه المرحلة التعليمية تحديدا كما يلي:



و الملاحظ للنموذج يرى أنه يتمتع بخاصيتين و هما ليستا متعلقتين بهذا النموذج وحده، و إنما هما ميزتان غالبتان في أغلب وضعيات الانطلاق، و هما:

1-أنه سلم حجاجي توجيهي، حيث عرف طه عبد الرحمن الحجاج التوجيهي بقوله : " هو إقامة الدليل على الدعوى بالبناء على فعل التوجيه الذي يختص به المستدل، علما أن التوجيه هو هنا فعل إيصال المستدل لحجته إلى غيره"[1] و يعني هذا أن تظهر رؤية صاحب الكلام للعالم من خلال ملفوظاته، فتكون أقرب للخطاب منها للنصوص العلمية البحتة. و الغرض من التوجيه في هذه المرحلة الأخذ بيد المتعلم بسبب إمكانياته المعرفية المحدودة في هذا الطور من مرحلة تعليم المتوسط، فهو لا يزال يحتاج للتوجيه من طرف الأستاذ للوصول للكفاءات المستهدفة من المنهاج. و هو يعكس تدخل شخصية المعلم من أجل تسهيل التعلمات.

2-أنه سلم حجاجي متدرج من العموم إلى الخصوص، يبدأ بالملاحظة العامة للمثال المختار، ثم تدريجيا بالسؤال عن خصوصية متعلقة بالدرس ثم بالسؤال مرة أخرى للوصول إلى الموضوع.

3-أنه سلم حجاجي موجز يستغرق حيزا زمنيا قصيرا في أول الدرس، لأن الهدف منه التمهيد للحصة.

أما الروابط الحجاجية في النموذج الأول :

[1] طه عبد الرحمن: اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي: ص 227.

إن الروابط الحجاجية من أهم عناصر الحجاج في الخطاب عامة، وفي الخطاب التعليمي خاصة، لأنها تسهل على المتعلم الانتقال من المقدمات إلى النتائج . و إذ نعرض لنموذج وضعية الانطلاق كما جرى بيانه فيما سبق، يجدر بنا أن نستخلص الرابط بين الحجاجين في المثال :

الأول هو الاستفهام بـــ "بم" و الغاية منه التدرج بالملاحظة من عموم النموذج إلى خصوص الموضوع، يركز المتعلم إنتباهه على أداة الواو، و الثاني هو الاستفهام ب "ماذا" و الغرض منه البحث عن فائدة الواو و وظيفتها النحوية في التراكيب، و هما كما نلاحظ رابطان لغويان منطقيان في الوقت نفسه، إذ يتركان مجال المبادرة للمتعلم لينقل بقناعته الخاصة من تلك المقدمات إلى الغرض الحجاجي من دون التأثير عليه.

2-النموذج الثاني: الحجاج في الوضعية الجزئية الأول:

و لدراسة الحجاج في هذه الوضعية نتخذ عنصر "التعرف على التوكيد" من درس "التوكيد اللفظي و المعنوي" مثالا. إذا أمعنا النظر في درس التوكيد اللفظي و المعنوي نجد أنه يتضمن مجموعة مراحل، كل مرحلة من هاته المراحل تهدف للوصول إلى جزء من القاعدة النهائية للدرس، و على هذا الاعتبار ننظر إلى كل مرحلة على أنها جهاز حجاجي مستقل و هي تمثل في الوقت نفسه عنصرا واحدا من الدرس. حيث ينبني هذا العنصر على سلمية حجاجية تتمظهر فيما يلي:

مقدمات تتمثل في مجموعة الأمثلة المستخلصة من درس فهم المنطوق، و مجموعة الأسئلة التي يطرحها الأستاذ أثناء تحليله لهذه الأمثلة ، و التي تتلخص في العناصر التالية:

1-استخراج الأمثلة من النص عن طريق المقاربة النصية ، في هذه الوضعية اعتمد الأستاذ على مثال توضيحي واحد لبناء خطابه الحجاجي، و هو :" تمقاد بناها الرومان الرومان" .

2-ملاحظة المثال "ماذا تلاحظ على المثال التوضيحي؟"

3-السؤال عن صحة المثال في حال حذفت الرومان الثانية ، "هل المعنى صحيح إن حذفنا كلمة الرومان الثانية؟"

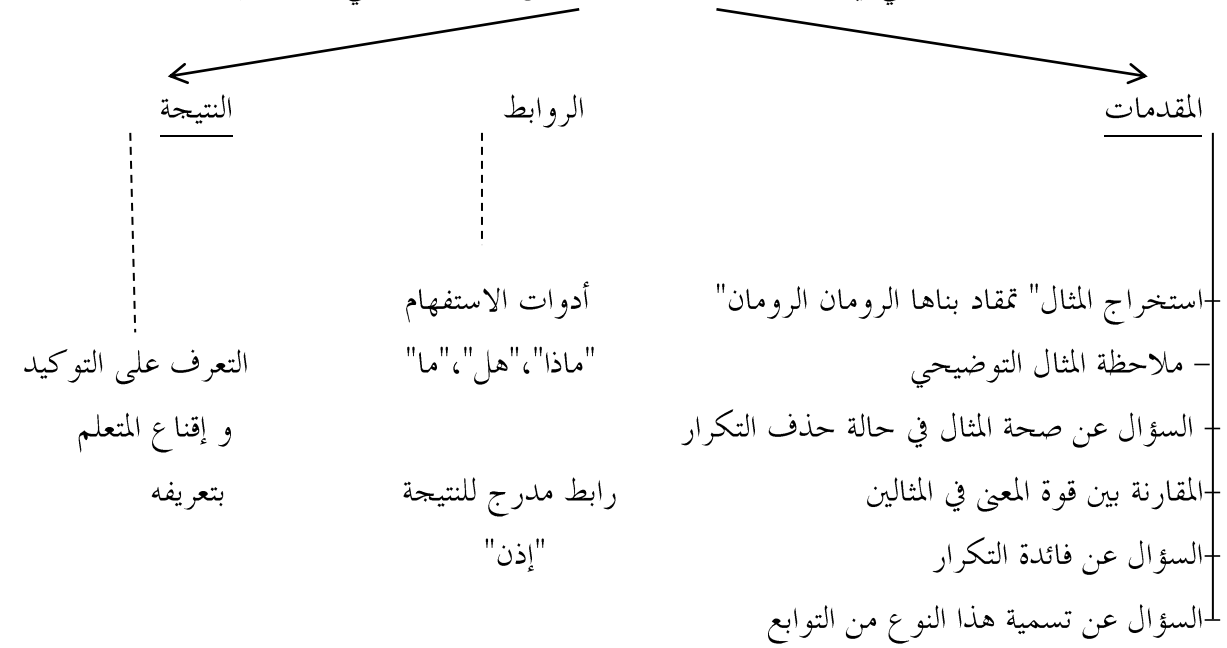
4-المقارنة بين قوة المعنى في العبارتين : بالتكرار و من دونه. "لكن، أي العبارتين أقوى؟، بالتكرار أو بدونه"

5-السؤال عن فائدة التكرار، "ما فائدة هذا التكرار إذن؟"

6- السؤال عن تسمية هذا النوع من التوابع ، "سموا هذا التابع. و ماذا نسمي ما قبله؟"

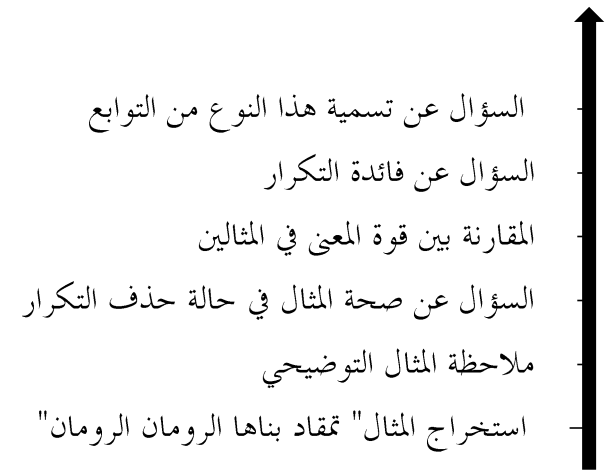
-يصل المتعلم من جملة هذه المقدمات إلى التعرف على التوكيد ، و استخلاص قاعدة تتمثل في: "التوكيد تابع يؤتى به لتقوية متبوعه (المؤكد) بتثبيت ما يريده المتكلم في ذهن المستمع و إزالة ما يتوهمه من احتمالات". و هي نتيجة هذا الخطاب الحجاجي. و نمثل لبنية الخطاب الحجاجي لهذا العنصر من الدرس بالشكل التالي:

الخطاب الحجاجي في الوضعية الجزئية الأولى لدرس التوكيد اللفظي و المعنوي



يبنى الخطاب الحجاجي للمستوى الأول من خلال توظيف المقدمات المتمثلة في المثال و الأسئلة التي تطرح حوله و التي تمثل الحجج وصولا إلى النتيجة و المتمثلة في القاعدة الجزئية الخاصة بعنصر واحد من الدرس.
و نمثل لهذا المخطط بالسلم الحجاجي التالي:

ن/ القاعدة الجزئية:
التعرف على التوكيد و وظيفته



يظهر السلم الحجاجي في المقدمات التي يطرحها الأستاذ ليصل بالمتعلم إلى قاعدة جزئية من الدرس تتمثل في التعرف على معنى التوكيد و وظيفته و هو يستند في ذلك إلى الآليات، التي تظهر من خلال درجات السلمية التالية:

1-استخراج المثال من النص، تبين هذه الخطوة الاستناد الى نص فهم المكتوب في دراسة نشاط ظاهرة اللغوية، تماشيا مع المقاربة النصية التي تهدف إلى إدخال القواعد النحوية ضمن التجربة المعيشة للمتعلم ليربطها ب

أما مجموعة الروابط التي استخدمها كل من طرفي العملية التعليمية، الروابط النحوية (اللغوية): من بين هذه الروابط التي رصدناها في هذا الدرس:

-الافعال اللغوية : أفعال الأمر " لاحظ ، اقرأ، تأمل، تعرف، سمّي "، الأوامر التي يوجهها الأستاذ للمتعلم أثناء التحليل.

*الحذف: في حذفه لكلمة الرومان الثانية من المثال، للمقارنة بينها العبارة بالتكرار و بدونه.

*التكرار: في المثال التوضيحي للظاهرة

*صيغة التفضيل: أقوى، في عبارة بالتكرار يكون المعنى أقوى.

-الروابط البلاغية :

* يوظف الاستفهام بكثرة لطبيعة المنهاج المتبع ،"ماذا تلاحظ ؟ ، هل المعنى صحيح.. ؟ ..."

*الطباق: بالتكرار≠ بدونه

-الروابط المنطقية: جاءت لتوضح انسجام العلاقة بين المقدمات (مثال و أسئلة)و النتيجة، واستخدمت الروابط:

*لكن، في عبارة 'لكن أي العبارتين أقوى' أفادت الاستدراك،

*إذن، في عبارة ' ما فائدة الكلام إذن؟' و في 'إذن فقد غير التكرار نظرتك' جاءت للاستنتاج

المطلب الثاني: "المستوى الثاني" الحجاج المتعلق بالدرس الواحد

حيث يظهر في كل درس على حدة ، فيمكن اعتبار كل درس في ذاته مشروعا حجاجيا مستقلا نسبيا ، حيث يسعى المعلم إلى إقناع التلميذ بالقاعدة. بما أن الدرس الواحد يتركب من مجموعة عناصر و مما تطرقنا إليه في المستوى الأول للحجاج المتعلق بعنصر الواحد، فحصيلة هذا المستوى تعتبر تركيب لمجموعة من المستوى الأول و التي تشكل لنا قضية حجاجية جديدة . و قد أخذنا درس البدل لتمثيل هذا المستوى كالتالي :

-تحديد بنية الخطاب:

الدرس الواحد يساق للوصول إلى القاعدة، من خلال إتباع خطوات منطقية تترتب في مراحل متمثلة في مجموعة العناصر الجزئية للقاعدة العامة ، و التي تدرس من خلال مجموعة وضعيات بناء التعلمات ، و بذلك نصيغ بنية الخطاب الحجاجي لهذا المستوى لدرس التوكيد اللفظي و المعنوي بالشكل التالي:

-المقدمات/ النتيجة :

المقدمات في هذا المستوى تتمثل في مجموعة وضعيات التعلم التي تترتب كالتالي:

- وضعية بناء المشكل (أو الوضعية المشكلة) يطرح فيها الإشكالية تمهيدا للدرس "تعرفنا سبقا على نوعين من التوابع: النعت و المعطوف ، و درس اليوم نوع جديد من التوابع "
- الوضعية الجزئية الأولى، يتعرف المتعلم فيها على :

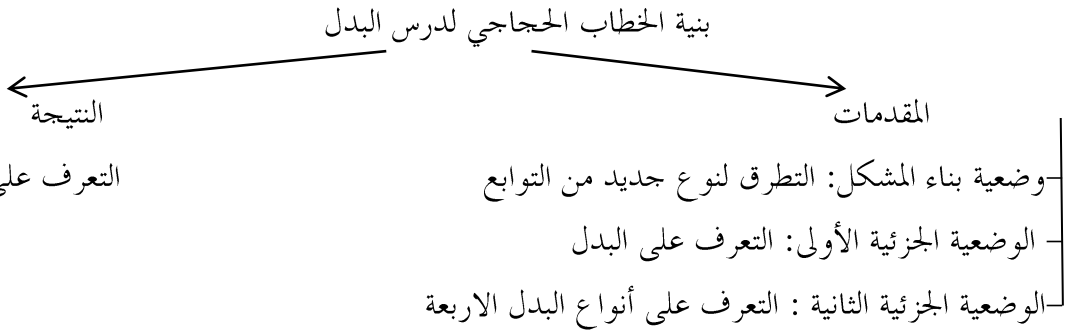
*" مفهوم البدل: تابع مقصود بالحكم يسبقه المبدول منه يفسره البدل بلا واسطة"

*أنواع البدل: المطابق ،البعض من كل، الاشتمال، المباين

- الوضعية الجزئية الثانية، و هي الوضعية الختامية، يتدرب المتعلم فيها على المبدل منه و البدل و نوعه مع التمكن من إعرابه إعرابا صحيحا عن طريق إنجاز تطبيق ليرسخ القاعدة التي استخلصها في الوضعية الجزئية الأولى.

يصل المتعلم إلى نتيجة نهائية و هي التعرف على البدل و أنواعه .

ونمثل لبنية الخطاب الحجاجي للمستوى الثاني، درس البدل كالتالي:

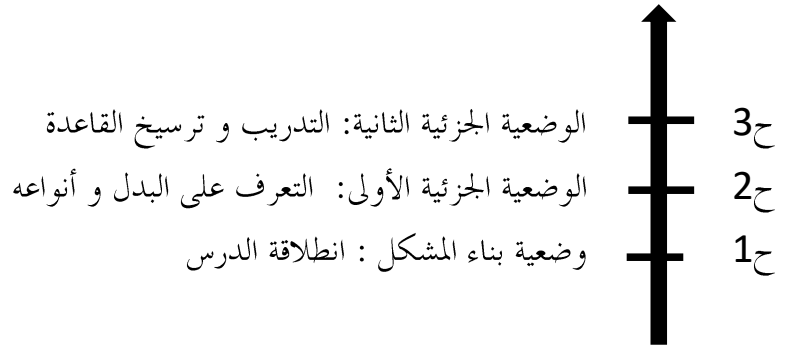


بنية الخطاب الحجاجي على مستوى الدرس كمشروع حجاجي مستقل تتكون من مقدمات (الأدلة و الحجج) تتمثل في مجموعة وضعيات التعلم و من نتيجة تمثلها القاعدة الكلية للدرس.

-السلم الحجاجي:

و في هذا المستوى السلم الحجاجي يبنى كالتالي:

ن/ القاعدة الإجمالية للدرس :البدل تابع مقصود بالحكم
وله أربع أنواع : مطابق، البعض من كل، الاشتمال، المباين



نلاحظ أن السلم الحجاجي لدرس واحد (درس البدل)، أما الروابط التي تعمل على الربط و تحقيق الانسجام بين مقدمات الدرس الواحد (وضعيات بناء التعلمات) فهي:

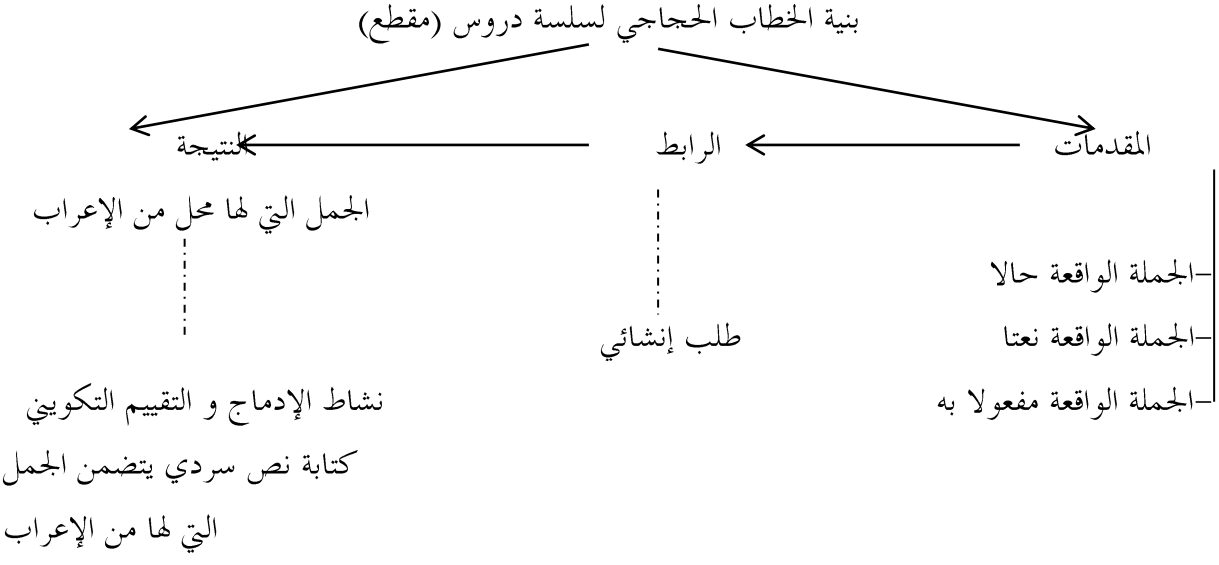
-الروابط النحوية: تتمثل في الأفعال اللغوية: أفعال الأمر "لاحظ ، حاول ،استنتج .."

المطلب الثالث: المستوى الثالث: الحجاج المتعلق بسلسلة دروس

حيث تجمع جملة من الدروس لغرض حجاجي واحد يمثله مقطع واحد و هو يتضمن غالبا ثلاثة دروس ، و لنمثل لذلك ، من خلال المقطع الثاني .

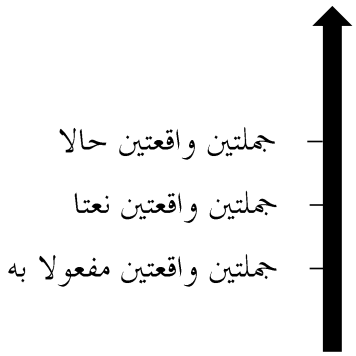
-بنية الخطاب الحجاجي:

إن بنية الخطاب الحجاجي في المستوى المتعلق بسلسلة دروس تتخذ من كل درس إحدى مقدماتها (حجة) ، فيما يمثل القاعدة المستخلصة من مقطع المتكون من ثلاث دروس معا "النتيجة" ، نمثلها في لشكل التالي:



و يتضح لنا هذا المخطط من خلال رسم سلمه الحجاجي التالي:

ن/ كتابة نص سردي يحتوي جمل التي لها محل من الإعراب



-الرابط الحجاجي :

المشروع الحجاجي للمقطع هو مشروع مجزء، لا يظهر للعيان في نص حجاجي واحد واضح المعالم نتبين فيه سهولة المقدمات و النتائج و الروابط بينها. بل يظهر غالبا في الخلاصة التي تنتهي إليها مجموعة من الدروس في النشاط المسمى نشاط الإدماج و التقييم التكويني . يظهر من الأنشطة التي يتضمنها أنه يعتمد عدد من الإنشاءات الطلبية المرتبة ترتيبا منطقيا من أجل بلورة المعارف المكتسبة في الدروس السابقة و دمجها معا في نشاط واحد، و عليه يمكن اعتبار الصيغ الطلبية في هذا النشاط روابط حجاجية تؤسس للخطاب في المستوى الثالث، و يمكن تلخيص هذه الطلبات الإنشائية فيما يلي:

1-طلب كتابة نص

2-إقرأ محتوى الوضعية

3-ابن شبكة تقييم

4- أنجز المطلوب

5- قارن النصين

6-عين مواقع الصواب و الخطأ

7-قارن بينهما

و هذه الطلبات توجد في كل الأنشطة الإدماجية، مع اختلاف في محتويات كل نشاط على حدة، و يمكن أن نمثل لدور هذه القرائن اللغوية في المشروع الحجاجي للمقطع الواحد.

إن هذا النشاط ليس مجرد طلب فعل بل يتضمن قيمة حجاجية كبرى، لأن طلب الاستعمال هو نوع من أنواع الاقناع التي تبنى عليه المقاربة بالكفاءة، فاكتساب المعرفة المتعلق بممارسة المتعلم لها، و كلما أدخل في الاستعمال كلما كان ذلك أشد اقناعا له بمحتوى الدروس السابقة المنضوية تحت هذا المقطع.

الخاتـــمة :

حاولت في هذا البحث إبراز أهم الآليات الحجاجية التي نجدها في الخطاب التعليمي لمادة النحو في سنة الرابعة المتوسط، و قد توصلنا من خلال ما تم دراسته إلى جملة من النتائج، و المتمثلة في ما يلي:

– مصطلحي الخطاب و الحجاج ، أصبحا محطة هامة توقف عندها الدرس اللساني الحديث لما يلعبان من دور في ربط الفكر باللسان و تحقيق الوظيفة التواصلية.

–الخطاب وحدة لسانية ملفوظة تتعدى الجملة ،تحقق وظيفة تواصلية تقوم على الإفهام و الإفادة، و ينتج انطلاقا من رصيد معرفي لمنتجه. يرتبط بمصطلح النص لكنه يختلف عنه

– موضوع الحجاج قديم قدم التراث العربي و الغربي، استمد وجوده من مشارب مختلفة و مرجعيات متباينة، فأصبح علما قائما بذاته، له أركانه و آلياته. و يعرف على أنه آلية خطابية تحمل وظيفة تواصلية تكمن في التأثير في المتلقي و إقناعه أو التعديل من سلوكه .

– الخطاب الحجاجي أو الأجدر القول حجاجية الخطاب ، لأن أغلب الخطابات تكون لها هدف إقناعي ، و حتى الخطابات التي لا تحمل هدف حجاجي فإننا يمكننا استجلاء البعد الحجاجي فيها ذلك أن هدف اللغة هو التواصل و التواصل مبني على تحقيق فائدة .

– الخطاب التعليمي هو تحويل المادة العلمية إلى خطاب ذو طابع تعليمي حيث يشكل وحدة تواصلية بين المعلم و المتعلم، و هو يتشكل من ثلاث عناصر متكاملة: شكل ، مضمون و سياق.

– المنهاج التربوي هو مجموعة المعارف و القيم و المهارات التي تضعها هيئات مختصة لتحقيق أهداف لتطوير سلوك المتعلمين .

–يقوم المنهاج التعليمي على أربعة عناصر هامة متكاملة هي: الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، التقويم . يخضع كل عنصر فيها لمعايير تحكمه.

– عرفت المنظومة التربوية الجزائرية ثلاثة مناهج كبرى منذ الاستقلال، و هي: التدريس بالمعارف، و التدريس بالأهداف، و التدريس بالكفاءات و خضع هذا الاخير إلى العديد من الاصلاحات آخرها : مناهج الجيل الثاني.

–المقاربة بالكفاءات مقاربة تربوية تقوم على استخراج المكتسبات القبلية للمتعلمين و توظيفها لحل المشكلات لاكتساب خبرة و معارف جديدة.

-المقاربة بالكفاءات تحث على استخدام طريقتي حل المشكلات و طريقة المشروع في تدريس مادة النحو، لكنها في الوقت نفسه تترك المجال مفتوحا لاستخدام أي طريقة تحقق الكفاءات المستهدفة.

-يحث الجيل الثاني من اصلاحات المقاربة بالكفاءات على تكاملية المواد، أي تدريس الأنشطة المختلفة (فهم منطوق و انتاجه، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب) كوحدة واحدة كل نشاط متصل بالنشاط الذي يليه و يسبقه، و ذلك لتحقيق كفاءات و تثبيت قيم لينتج لنا مواطن صالح ذو مبادئ و قيم، متمكن من اللغة لأن اللغة وعاء للفكر .

- يتحقق الحجاج من خلال آليات و تقنيات تصنف إلى ثلاثة أنواع : آليات لغوية و آليات بلاغية ، و آليات شبه منطقية .

-من الآليات الحجاجية اللغوية المستخدمة في أغلب الخطابات التعليمية لمادة النحو، هي : التكرار و الحذف حيث يستخدمان كآلية حجاجية تزيد من إقناع المتعلم لبناء معارف جديدة ، فيتعرفون من خلالها على وظيفة و فائدة الظاهرة، فتكون حجة لإقناعهم .

-التركيب الشرطي أحد الآليات اللغوية التي توظف في تدريس الخطاب التعليمي النحوي و نجده: في سرد الحالات النحوية لصياغة الاستنتاجات ، أو في ذكر الحالات الإعرابية الممكنة للظاهرة الواحدة .

-الاستفهام، أسلوب انشائي من أهم آليات بلاغية الموظفة في الخطاب التعليمي النحوي، يكون حسب مستويات النص، من وضعية انطلاق للتمهيد للدرس ، و يستخدم لتحليل الأمثلة و استنتاج القاعدة النهائية

- الآليات الشبه المنطقية في الخطاب التعليمي لمادة النحو تستخدم كوسيلة للتدرج من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم الأكثر تعقيدا.

و يبقى هذا البحث المتواضع، محاولة منا لإدخال الحجاج كنظرية لغوية في تطوير ميدان البيداغوجيا و نرجو أن يكون بحثنا هذا مرجعا لدراسات لاحقة.

أصل الى ختام بحثي ، وأشكر الله عز و جل على توفيقه، فإن أصبت فبتوفيقه سبحانه و تعالى، و إن أخطأت فمن نفسي .

قائمة المصادر و المراجع

المصادر

1-القرآن الكريم، رواية حفص عن عاصم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1436ه

2-المدونة: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية2018-2019.

المراجع

أولا- الكتب العربية

1- بليغ حمدي إسماعيل : استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط01، 2013.

2- أبو الحسن سيد الدين علي بن محمد بن سالم الثعلبي الآمدي : الإحكام في أصول الأحكام، تح: سيد الجميلي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط02، 1986.

3-عبد الرحمن بدوي : مناهج البحث العلمي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1993.

4-نعمان عبد الحميد بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص و تحليل الخطاب دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط01، 2009.

5- نعمان عبد الحميد بوقرة: الخطاب و النظرية و الاجراء، دار جامعة الملك سعود، الرياض، م ع السعودية، ط01، 2015.

6- فاطمة الزهراء بوكرمة: الكفاءة مفاهيم و نظريات، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، 2008.

7- محمد بن علي التهانوي : موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون و العلوم، تق: رفيق العجم، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط01، 1996.

8- الجاحظ: البيان و التبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 07، 1998.

9-علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني : معجم التعريفات، تح: محمد الصديق المنشاوي، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2000.

10- ابن جني : الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 2001.

11- أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري: الصحاح ،تح: محمد محمد تامر، دار الحديث، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2009.

12- عبد الرحمن الحاج: الخطاب السياسي في القرآن السلطة و الجماعة و منظومة القيم، الشبكة العربية للأبحاث و النشر، بيروت، لبنان، ط01، 2012.

13-فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، (د.ط)، 2000.

14-صابر الحباشة: التداولية و الحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات و النشر، دمشق، سوريا، ط 01، 2008.

15-محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، ط02، 2002.

16- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط02، 2009.

17- جميل حمداوي: من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د.ط)، 2014.

18- محمد الحمري: في بلاغة الخطاب الاقناعي مدخل نظري و تطبيقي لدراسة الخطابة العربية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط02، 2002.

19-مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2006.

20- محمد إبراهيم الخطيب: مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

21- ابن خلدون : مقدمة ابن خلدون، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، سوريا، ط 01، 2004.

22- محمد محمود الخوالدة : أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص18.

23- زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية، الاستماع، التحدث، القراءة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، (د.ط)، (د.ت)، ص33.

24- سامية الدريدي : الحجاج في الشعر العربي بنيته و أساليبه، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 02، 2011.

25- [1]مصطفى نمر دعمس : استراتيجيات تطوير المناهج و أساليب التدريس الحديثة، دار غيداء، عمان، الأردن، ط01، 2011.

26- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط01، 2003.

27-طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية و الاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث للنشر، إربد، الأردن، ط1، 2009.

28-الرازي: مختار الصحاح، تق: دائرة المعاجم، مكتبة بيروت، لبنان، (د.ط)، 1986.

29-أحمد رضا: معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط01، 1960.

30- الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 01، 1998.

31-سعد علي زاير، سماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمان، الأردن، ط 01، 2015.

32-علي بن عبد الكافي السبكي : الإبهاج في شرح المنهاج (منهاج الوصول الى علم الأصول للبيضاوي) ، تح: شعبان محمد اسماعيل، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1981.

33- محمود أحمد السيد: الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، لبنان، ط 01، (د.ت).

34-حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط02، 2001.

35-عبد الهادي ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط01، 2004.

36-أبو إسحاق إبراهيم بن علي الشيرازي و آخرون : اللمع في أصول الفقه، تح: عبد القادر الخطيب الحسني، مكتبة نظام يعقوبي الخاصة، البحرين، ط01، 2013.

37-محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، ناشرون- منشورات الإختلاف،بيروت، لبنان، ط 01، 2008.

38-عبد الله صولة: الحجاج في القرآن الكريم من خلال اهم خصائصه الأسلوبية، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط 01، 2007.

39-مثنى كاظم صادق: أسلوبية الحجاج التداولي و البلاغي، منشورات ضفاف، بيروت، لبنان، ط01، 2015.

40-زكريا اسماعيل أبو الضبعات: المناهج أسسها و مكوناتها، دار الفكر، عمان، الأردن، ط01، 2007.

41-محمد عصام طريبة: أساليب وطرق التدريس الحديثة، دار حمورابي للنشر، عمان، الأردن، ط01، 2008.

42-رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2004.

43-رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط01، 2004.

44-طه عبد الرحمن: اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط 01، 1998.

45-داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، دار الكتاب الحديث، بيروت، لبنان، ط1، 1998.

46-يوسف أبو العدوس : مدخل إلى البلاغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط01، 2006.

47-أبو بكر العزاوي: اللغة و الحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، المغرب، ط 01، 2006.
48-أبو بكر العزاوي: حوار حول الحجاج، الأحمدية للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2010.
49-عبد السلام عشير : عندما نتواصل نغير، أفريقيا الشرق للنشر، دار البيضاء، المغرب، ط02، 2012.
50-حافظ إسماعيلي علوي : الحجاج مفهومه و مجالاته، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 01، 2010.
51-نبيل خالد أبو علي: البحث الأدبي و اللغوي طبيعته- مناهجه- اجراءاته، دارالكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2012.
52-محمد السيد علي : اتجاهات و تطبيقات حديثة في المناهج و طرق التدريس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011.
53-أحمد مختار عبد الحميد عمر : معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، عمان، الأردن، ط01، 2008.
54-حنا غالب : مواد و طرائق التعليم في التربية المتجددة، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، ط02، 1980.
55-أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا : معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، سوريا، (د.ط)، 1979.
56-الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 2003.
57-صلاح فضل: بلاغة الخطابة و علم النص، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، 1992.
58-محمد بن يعقوب الفيروز آبادي مجد الدين : القاموس المحيط، تق: أبو الوفا نصر الهوريني المصري الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 2004.
59- أبو العباس الفيومي : المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تح: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط02، (د.ت).
60-محمد علي القارصي: «البلاغة و الحجاج من خلال كظرية المساءلة لميشال مايير»، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمادي صمود، كلية الآداب منوبة، جامعة الآداب و الفنون و العلوم الإنسانية، تونس، (د.ط)، (د.ت).
61-الكواز محمد كريم: البلاغة و النقد، الانتشار العربي للنشر، بيروت، لبنان، ط01، 2006.
62-الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية، أفريقيا الشرق للنشر، الرباط، المغرب، (د.ط)، (د.ت).
63-عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، الزاد النفيس و السند الانيس في علم التدريس، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، ط 01، 2014.
64-حسام الدين محمد مازن: تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال، دار العلم والإيمان، دسوق، مصر، (د.ط)، 2015.

65-أحمد المتوكل:قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار الأمان، الرباط، المغرب، (د.ط)، 2001.
66-صبري المتولي : علم النحو العربي، دار الغريب، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2001.
67-محمد منير مرسي: الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر، ط02، 1996.
68-جبران مسعود: الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط7، 1992.
69-ابراهيم مصطفى و آخرون: المعجم الوسيط، المكتبة الاسلامية، اسطنبول، تركيا، ، ط02، د.ت.
70-أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط01، 2000.
71-مجموعة مؤلفين : مشاريع التجديد و الاصلاح في الحوزة العلمية خطاب الإمام الخامنئي نموذجا، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي للنشر، بيروت، لبنان، ط3، 2017.
72-فؤاد نعمة : ملخص قواعد اللغة العربية، نهضة مصر للنشر، القاهرة، مصر، ط19، 2015.
73-عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،دار صفاء،عمان، الأردن، ط01، 2009.
74-خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، الجزائر، ط01، 2005.
75-سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي-النص و السياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 02، 2001.
76-سعيد يقطين: تحليل الخطاب الروائي (الزمن، السرد، التبئير)، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط03، 1997.

ثانيا- الكتب المترجمة

1-أندريه لالاند: موسوعة لالاند الفلسفية، تع: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط 02، 2001.
2-أوزوالد ديكرو و جان ماري سشايفر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2007.
3-باتريك شارودو: الحجاج بين النظرية و الأسلوب عن كتاب «نحو المعنى و المبنى»، تر: أحمد الودرني، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 01، 2009.
4-باتريك شارودو، دومينيك منغنو: معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري، حمادي صمود، مر: صلاح الدين شريف، دار سيناترا، تونس، (د.ط)، 2008.

5-بيرلمان شاييم: « التربية و الخطابية»، تر: الحسين بنو هاشم، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، المغرب، ع 03-2013.

6- جوليا كريستيفا: علم النص، تر: فريد الزاهي، مر: عبد الجليل ناظم، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط 01، 1991.

7-دومينيك مانغونو : المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط01، 2008.

8-سارة ميلز: الخطاب، تر: عبد الوهاب علوب، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط01، 2016.

9-فيليب بروطون: الحجاج في التواصل، تر: محمد مشبال، عبد الواحد التهامي العلمي، المركز القومي للترجمة، القاهرة،مصر، ط01، 2013.

10-فيليب بروتون، جيل جوتييه: تاريخ نظريات الحجاج، تر: محمد صالح ناحي الغامدي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية، ط 01، 2011.

11-كريستيان بلانتان: الحجاج، تر: عبد القادر المهيري، مر: عبد الله صولة، دار سيناترا، تونس، ط 02، 2010.

ثالثا- الكتب الاجنبية

1- BAS AARTS, SYLVIA CHALKER , EDMUND WEINER : The Oxford Dictionary of English Grammar, Oxford University Press, Oxford, 2014 .

2-Crystal, D : The Cambridge Encyclopaedia of Language, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

3- Dictionnaire Encyclopédique, Petit LAROUSSE illustré, Librairie Larousse, Paris, 1976.

4-E. Benveniste : Problèmes de Linguistique, édi Gallimard, Tome, I, 1966.

5-F. Marchand et autres : Les analyses de la langue, Delagrave, 1978.

6- Jean Dubois et autre :Dictionnaire de linguistique, Larousse.Bordas/ VUEF, 2002.

7-Martyn BACK, Silke ZIMMERMANN, Laurence LAPORTE : Le Robert, Dictionnaire de Français, Sejer, Paris, 2005.

رابعا- المجلات و الدوريات

1-عمر جابلي: « نظرية الحجاج اللغوي عند أزوالد ديكرو و انسكومبر»، مجلة العمدة في اللسانيات و تحليل الخطاب، جامعة الاغواط، الجزائر، ع 03-.2018

2- محمد ريسي: «المنظومة التربوية المغربية و"الاختيار البيداغوجي"ملاحظات من أجل البحث»، مجلة علوم التربية، المغرب، ع.56

3- نور الدين زمام: «المقاربة بالكفاءات (النشأة و التطور)»، مجلة دفاتر المخبر، ع10- أكتوبر2012، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص .147

4- سليماني فاطمة الزهراء، بلقوميدي عباس: «مناهج الجيل الثاني و الأسرة الجزائرية، أي واقع؟»، مجلة التنمية البشرية، الجزائر، ع10-مارس .2018

5- نورة العايب: « المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية»، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة1، الجزائر، ع 43- جوان 2015.

6- نوارة بوعياد :« دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية »، مجلة إنسانيات، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية، وهران، الجزائر، ع 14،15- .2001

7- حيزية كروش: « الخطاب التعليمي التداولي بين المعلم و المتعلم»، مجلة التعليمية، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، ع11-جوان2017.

8-بن كريمة بوحفص: « الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر:ضرورة أم خيار»، مجلة جيل العلوم الإنسانية و الإجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، البليدة، الجزائر، ع36- نوفمبر.2017

9- محمد الأمين مصدق: «الحذف و دوره في تماسك النص-دراسة تطبيقية في سورة النحل»، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية و اللغوية، كنوز الحكمة للنشر، الجزائر، ع12 –ديسمبر.2017

10-عبد الرحيم وهابي:« الحجاج في المناهج التعليمية و أهميته في ترسيخ ثقافة الاعتدال و التسامح »، مجلة رؤى تربوية، مؤسسة عبد المحسن القطان للنشر، المملكة العربية المتحدة، ع 53، 54- ديسمبر 2016.

خامسا- الوثائق و الكتب المدرسية

1- فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي للنشر، الجزائر، 2005.

2- الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم المتوسط (وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية)، دار الهدى، الجزائر، (د.ط).

3-أحسن الصيد وآخرون : اللغة العربية دليل استعمال الكتاب "السنة الرابعة المتوسط"، إشراف: حسين شلوف، منشورات الشهاب، الجزائر، (د.ط)، 2019.
4-اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، الجزائر، أفريل 2003.
5-أحمد سعيد مغزي و آخرون : دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، إشراف ميلود غرمول، أوراس للنشر، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، (د.ط)، 2015.
6-منهاج اللغة العربية سنة رابعة متوسط، جوان2013 .
7-وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة و علم النفس، الجزائر،(د.ط)، 1999.

سادسا- المواقع الالكترونية

محمد الطاهر وعلي : «رأي حول مناهج الجيل الثاني في قطاع التربية الجزائر»، الجزائر، اطلعت عليه بتاريخ: 2019/05/11، الموقع الالكتروني:
https://www.ouarsenis.com/vb/showthread.php?t=108087

فهرس الموضوعات

الموضوعات الصفحة

مقدمة ..... أ- ب
مدخل اصطلاحي: مصطلحات و مفاهيم 04
المبحث الأول: مفهوم الخطاب.....06
-المطلب الأول: الخطاب لغة.....06
1-عند الغربيين.....06
2-عند العرب.....07
-المطلب الثاني: الخطاب اصطلاحا.....08
1-عند الغربيين.....08
2-عند العرب.....10
-المطلب الثالث: بين الخطاب و النص.....12
المبحث الثاني: مفهوم الحجاج.....15
-المطلب الأول: الحجاج لغة.....15
1- عند الغربيين.....15
2-عند العرب.....16
-المطلب الثاني: الحجاج اصطلاحا.....17
-المطلب الثالث: الخطاب الحجاجي.....22
1-مفهومه.....23
2-مبادئ الخطاب الحجاجي.....24
3-معاييره.....24
المبحث الثالث: الخطاب التعليمي لمادة النحو.....25

-المطلب الأول: مفهوم التعليمية.....25
1-لغة.....25.
2-اصطلاحا.....26
-المطلب الثاني: الخطاب التعليمي.....26
1-مفهومه.....26
2-عناصره.....27
-المطلب الثالث: تعليمية الخطاب النحوي.....28
1-مفهوم النحو.....29
2- تعليمية النحو.....29
الفصل الأول: تاريخ طرق التدريس في الجزائر.....30
المبحث الأول: تطور المناهج التعليمية في الجزائر.....31
-المطلب الأول: عناصر العملية التعليمية.....31
-المطلب الثاني: مفهوم المنهاج.....32
-المطلب الثالث: عناصر المنهاج.....35
1-الأهداف (مفهومها، مستوياتها، أهداف تدريس اللغة العربية).....35
2-المحتوى (مفهومه، معايير اختياره، معايير تنظيمه).....37
3-طرائق التدريس و أساليبها (مفهومها، معايير اختيارها).....39
4-التقويم(مفهومه، أنواعه).....40
-المطلب الرابع: تطوير المناهج.....42
1-مفهومه.....43
2-دواعي تطوير المناهج.....44

3-أشكال تطوير المناهج 45

-المطلب الخامس: المناهج التي مرت بها المنظومة الجزائرية.....44

1-التدريس بالمعارف.....45

2-التدريس بالأهداف.....45-46

3-التدريس بالمقاربة بالكفاءات.....46

3-1-مفهوم المقاربة (لغة ، اصطلاحا).....47

3-2-مفهوم الكفاءة (لغة، اصطلاحا).....48-49

3-3-الوضعية-المشكل و خصائصها 49-50

3-4-مبادئ المقاربة بالكفاءات.....50

3-5-متطلبات المقاربة بالكفاءات.....51

3-6- مستويات الكفاءة (قاعدية، مرحلية، ختامية، مستعرضة).....51-52

3-7-أهداف التدريس بالكفاءات.....52

3-8-الصعوبات التي تعترض تطبيق بيداغوجيا الكفاءات 53

4- من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج (الجيل 2).....53

4-1-ماهية مناهج الجيل الثاني وخصائصها 54

4-2- مميزاتها.....54

4-3-مبادئها.....55

4-4- التجديد الذي أتت به مناهج جيل 2 55

المبحث الثاني: طرائق تدريس الظواهر اللغوية.....56

-المطلب الأول: مصطلحات و مفاهيم أساسية.....56

1-الطريقة.....56

2-التدريس.....57
3- طريقة التدريس.....57
4-مفهوم الظاهرة اللغوية.....58
-المطلب الثاني: أهداف تدريس الظواهر اللغوية.....59
-المطلب الثالث: طرائق تدريس الظواهر اللغوية.....60-61
-المطلب الرابع: القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس.....62-63
-المطلب الخامس: عوامل اختيار طريقة التدريس و الاعتبارات التي يتخذها المعلم لتدريس فعال.....63
الفصل الثاني: آليات الحجاجية في الخطاب التعليمي.....65
المبحث الأول : وصف المدونة و تسيير نشاط الظاهرة اللغوية 66
المطلب الأول: تعريف المدونة 66
المطلب الثاني: تسيير ميدان فهم المكتوب وعلاقتها بالميادين الأخرى 67
المبحث الثاني: الآليات الحجاجية في المدونة 70
المطلب الأول : الآليات اللغوية 71
المطلب الثاني: الآليات البلاغية.....78
المطلب الثالث: الآليات شبه المنطقية 87
المبحث الثالث: مستويات الخطاب الحجاجي التعليمي 95
المطلب الأول: المستوى الأول الحجاج المتعلق بعنصر من الدرس 95
المطلب الثاني: المستوى الثاني الحجاج المتعلق بالدرس الواحد 100
المطلب الثالث: المستوى الثالث الحجاج المتعلق بسلسلة دروس 102
الخاتمة 104
قائمة المصادر و المراجع 107
فهرس الموضوعات 116