الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة سعيدة الدكتور مولاي الطاهر
كليّة الآداب واللّغات والفنون
قسم اللّغة العربيّة وآدابها

تمظهرات الحجاج في الإنتاج الكتابيّ

-الثّالثة متوسّط أنموذجا-

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر

تخصّص: لسانيّات عامّة

إعداد الطّالبتين:
* كريمة قداري
* سميرة لاطرش

إشراف الدّكتور:
* أحمد واضح

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ	الصّفة
الدّكتور: طيبي أحمد	رئيسا
الدّكتور: واضح أحمد	مشرفا
الدّكتور: بن عبد الله حمداد	ممتحنا

السّنة الجامعيّة: 1444هـ-1445هـ/ 2023م-2024م

﴿ وَتِلْكَ حُجَّتُنَا آتَيْنَاهَا إِبْرَاهِيمَ عَلَىٰ قَوْمِهِ ۚ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّن نَّشَاءُ ۗ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ ﴾

[الأنعام: 83]

شكر وتقدير

نحمد الله عزّ وجلّ كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، ونشكره على نعمه الّتي لا تعدّ ولا تحصى، ونرفع إليه أسمى آيات الحمد والثّناء حتّى يرضى. والصّلاة والسّلام على سيّدنا محمد نبيّ هذه الأمّة وقدوة الأوّلين والآخرين وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد شكر الله تعالى وحمده، يسعدنا أن نتقدّم في هذا المقام بعظيم الشّكر والعرفان والامتنان إلى الأستاذ المشرف الدّكتور "أحمد واضح" على قبوله الإشراف على هذا البحث، و على ما قدّمه من إرشادات وتوجيهات وتصويبات مفيدة في سبيل إنجازه.

كما يطيب لنا أيضا أن نتقدّم بالشّكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذه المذكّرة و تحمّلهم عناء ومشقّة قراءتها.

كما أوجّه خالص شكري إلى الّذين حملوا أقدس رسالة في الحياة، إلى الّذين مهّدوا لنا طريق العلم والمعرفة، إلى جميع أساتذتنا الأفاضل. إلى كلّ من مدّ يد المساعدة.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي :

- ❖ إلى الّتي توسّدها التّراب أمّي "عائشة" رحمها الله وأسكنها فسيح جنانه.
- ❖ إلى والدي الفاضل "محمد" حفظه الله وأدامه نورا لدربي.
- ❖ إلى روح أخي "لحسن" تغمّده الله برحمته الواسعة.
- ❖ إلى جميع الأهل والأحباب والأصدقاء.
- ❖ إلى تلاميذي بمتوسّطة "عبد الجبار امعمر".
- ❖ إلى من شدّوا من أزري، ورفعوا همّتي.

كريمة قداري

إهداء

أهدي ثمرة تخرّجي ونجاحي:

- ❖ إلى ينبوع الصّبر والتّفاؤل والأمل، سندي وقوّتي وملاذي، والديّ الكريمين.
- ❖ إلى القلوب الصّادقة الحنونة، إلى شموع تنير حياتي، أفراد عائلتي.
- ❖ إلى من وقفوا بجانبي وكانوا لي سندا، رفيقة الدّرب "جمعاء مليكة"، إلى الطّيّبة "كريمة بومعزة"، إلى كلّ الأصدقاء والزّملاء.
- ❖ إلى كلّ من مدّ يد العون من قريب أو من بعيد، إلى متوسّطة "خديجة أمّ المؤمنين".
- ❖ إلى نفوس غالية على قلبي تمنّت مشاركتي هذه الفرحة، لكن شاءت الأقدار أن يبتعد الجسد، وتبقى أرواحهم حيّة قريبة منّي.

سميرة لاطرش

مقدّمـــة

يعدّ الحجاج من أهمّ القضايا القديمة الحديثة، الّتي لاقت رواجا واسعا من قبل الباحثين، وقد بلغ شأنا كبيرا، في البحوث الغربيّة والعربيّة لأهميّته العلميّة وقيمته العمليّة، بل أكثر من ذلك فإنّ الحجاج قد أضحى مدخلا أساسيّا لترسيخ مختلف القيم الإنسانيّة، ولا يمكن غضّ الطّرف عنه لارتباطه الوثيق بتحضّر المجتمعات وبناء العلاقات المتماسكة، ولذا سعت المنظومة التّربويّة الجزائريّة إلى الاهتمام بالدّرس الحجاجيّ، وإدراجه في المناهج التّعليميّة خاصّة وأنّ الشّغل الشّاغل للقائمين على التّربيّة، هو تعليم النّاشئة وتكوين شخصياتهم وعقولهم، وإعداد الأجيال الصّالحة الّتي تحسن التّعامل مع الآخر من خلال الحوار البنّاء الّذي يتوخّى الوصول إلى الحقيقة، والإقناع والإقتناع بوجهات النّظر المختلفة، ولا يمكن تحقيق ذلك إلاّ بالحجاج الّذي يعتبر مبدأ رئيسيّا في مجال التّواصل واستراتيجيّاته، ومهارة أساسيّة لابدّ للمتعلّم من اكتسابها تحقيقا للكفاءة التّواصليّة، فالتّعليم ضرب من التّواصل.

والمتتبّع للشأن التّربويّ يلحظ أنّ الإنتاج الكتابيّ –بوصفه شكلا من أشكال التّواصل اللّسانيّ– كان له نصيب لا بأس به في تعليميّة اللّغة العربيّة، إذ تبرز كفاءته لدى المتعلّم في مدى قدرته على إثبات رأيه وجعل خطابه فاعلا ومقنعا، يبلغ الأسماع والنّفوس.

ولم يكن اختيارنا لموضوع البحث الموسوم بـ: " **تمظهرات الحجاج في الإنتاج الكتابيّ – الثّالثة متوسّط أنموذجا–**" محض صدفة، وإنّما انطلاقا من معطيات يسّر الله لنا سبيل الاطّلاع عليها، فاستمالنا موضوع الحجاج، وولّد فينا رغبة الخوض في هذا الحقل المعرفيّ الواسع، ومزاوجته بالتّعليميّة، وممّا زاد اهتمامنا بالموضوع بواعث أخرى، منها:

- ✓ الميل لهذا الموضوع والرّغبة في التّعرّف على أهمّ مفاهيم الدّرس الحجاجيّ، خاصّة وأنّ البحث يتقاطع تقاطعا كبيرا مع مجال عملنا ألا وهو التّعليم، وبالتّالي الاستفادة من نتائجه في إثراء المادّة التّعليميّة التّعلميّة للّغة العربيّة.
- ✓ معرفة الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم والّتي تقف حاجزا أمام قدرته على إنتاج النّصّ الحجاجيّ.
- ✓ أهميّة الحجاج في تحقيق كفاءة الإقناع والتّواصل، وغرس أخلاقيّات الحوار.
- ✓ أمّا اختيارنا لمستوى السّنة الثّالثة متوسّط كان سببه إدراج الدّرس الحجاجيّ في هذه المرحلة.

ونتوسّم من وراء ذلك تحقيق جملة من الأهداف أهمّها:

- ✓ تفعيل العمليّة التّعليميّة التّعلميّة لمسايرة العصر.
- ✓ دفع المتعلّم إلى إجادة التّفكير بعد اكتساب مهارة الحجاج.
- ✓ الرّغبة في تسليط الضّوء على مواضيع الإنتاج الكتابيّ.
- ✓ الاهتمام بالحجاج كونه أهمّ التّقنيّات الخطابيّة.
- ✓ تقريب المفاهيم من المتعلّم وذلك من خلال دعمه بالتّقنيّات الحجاجيّة.
- ✓ معالجة قصور المتعلّمين فيما يتعلّق بنسج نصّ حجاجيّ.
- ✓ ضرورة تمكين المتعلّم في مرحلة التّعليم المتوسّط من استيعاب الحجاج؛ لأنّه سييسّر له الطّريق في مشواره الدّراسيّ.
- ✓ وبناء على ماسبق ذكره، حددنا إشكاليّة بحثنا وفق الشّكل التّالي:

- إلى أيّ مدى كان الحجاج ظاهرا في الإنتاج الكتابيّ لمتعلّم السّنة الثّالثة متوسّط؟.

وانبثقت عن هذه الإشكاليّة جملة من التّساؤلات أهمّها:

- ما مدى حضور الحجاج في متون ومقرّرات اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط؟.
- ما مدى توظيف متعلّم السّنة الثّالثة متوسّط لمكتسباته الحجاجيّة في إنتاجه الكتابيّ؟.

وللإجابة عن هده التّساؤلات طرحنا الفرضيّة التّالية:

– الحجاج موجود في الإنتاج الكتابيّ.

وليحقّق البحث أهدافه ارتأينا تقسيمه إلى ثلاثة فصول: فصل نظريّ وفصلان تطبيقيان مسبوقان بمقدّمة، وتعقبهم خاتمة، وقائمة المصادر والملاحق.

تفصيل الخطّة كان على النّحو الآتي:

الفصل الأوّل: خصّص للدّراسة النّظريّة، ووسمناه بـ:" **الإطار المفاهيميّ للحجاج**"، ويحتوي على أربعة مباحث: تناولنا في المبحث الأوّل المعنى اللّغويّ والاصطلاحي للحجاج، وفي المبحث الثّاني حاولنا أن نعرض أهمّ ما يتعلّق بالحجاج عند الغرب، أمّا المبحث الثّالث خصصناه للحديث عن الحجاج عند العرب، وآخر مبحث عرضنا فيه بعض آليّات الحجاج وأدواته.

الفصل الثّاني: خصّص للدّراسة الميدانيّة معنونا بـ:" **الحجاج في متون ومقرّرات السّنة الثّالثة متوسّط**"، وجاء في أربعة مباحث: تطرقنا في المبحث الأوّل إلى مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط(2016)، وفي المبحث الثّاني عرضنا دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط، وفي المبحث الثّالث الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة-مرحلة التّعليم المتوسّط-، أمّا آخر مبحث خصّصناه لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط، محاولين التّركيز على مواطن الحجاج في هذه المتون.

الفصل الثّالث: خصّص للدّراسة الميدانيّة موسوما بـ:" **المعطى الحجاجيّ في الإنتاج الكتابيّ لمتعلّم السّنة الثّالثة متوسّط**"، وجاء في أربعة مباحث: المبحث الأوّل عرضنا فيه تعريفا للإنتاج الكتابيّ وأهميّته، والمبحث الثّاني تطرّقنا إلى الحجاج كدرس مستقلّ في الإنتاج الكتابيّ، وحصرنا الحديث في المبحث الثّالث عن هيكلة ميدان الإنتاج الكتابيّ، وأمّا آخر مبحث خصصناه للاستبانة وتحليلها..

و أعقبنا هذه الفصول بخاتمة اجملنا فيها أهمّ النّتائج المتوصّل اليها .

ونظرا لطبيعة البحث فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي الّذي يقتضي تتبّع الظّاهرة الحجاجيّة في المتون، وفي ميدان الإنتاج الكتابيّ، وتحليل الإنتاجات الكتابيّة الخاصّة بالمتعلّمين، وكذا الاستبانة الّتي شاركناها إلكترونيّا مع أساتذة اللّغة العربيّة للتعليم المتوسّط.

وتحقيقا لجديّة البحث العلميّة اعتمدنا جملة من المصادر والمراجع سهّلت علينا إنجاز هذا العمل أهمّها:كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التعليم المتوسّط، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، وكتاب "الحجاج -مفهومه ومجالاته- دراسة نظريّة وتطبيقيّة في البلاغة الجديدة، " للدكتور حافظ إسماعيلي علوي"، وكتاب "الحجاج في البلاغة المعاصرة"، لمحمد سالم محمد الأمين،

وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك العديد من الدّراسات السّابقة الّتي تناولت موضوع الحجاج في مرحلتي التّعليم المتوسّط والثّانويّ منها:

- أطروحة دكتوراه للباحثة شفيقة بن الشّارف، الموسومة بـ:"المحتوى التّعليميّ في كتاب السنة الرّابعة متوسّط (الجيل الثّاني) في ضوء المقاربة التّواصليّة.
- مقال موسوم بـ:"درس الحجاج في كتاب اللّغة العربيّة المدرسي للسنة الثّالثة من التّعليم متوسّط"، من إعداد الباحثة ياسمينة طالبي.
- مقال موسوم بـ:"تعليميّة النّصّ الحجاجيّ في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط-الجيل الثّاني- الأسس النّظريّة والإجراءات التّطبيقيّة-" للباحثة جميلة روقاب.

ولا شكّ أنّ طريق البحث ليس سهلا، بل تكتنفه صعوبات ومطبّات تعرقل الباحث، وتثنيه عن عمق السّبر والتّقصّي، لولا تحلّيه بالصّبر، ومن الصّعوبات الّتي واجهتنا في دراستنا:

- ضيق الوقت بسبب ارتباطات العمل.
- تجاهل الأساتذة الإجابة عن أسئلة الاستبانة الإلكترونيّة ممّا عطّل عمليّة تحليل النّتائج.
- كثرة المصادر والمراجع وتشعّب موضوع الحجاج، ممّا جعلنا في حيرة من أمرنا في اختيار الأهمّ من المهم، واستيعاب بعض القضايا الّتي لها صلة بالبحث.

ويعود الفضل بعد الله عزّ وجلّ في تجاوز هذه الصّعوبات إلى أستاذنا المشرف الدّكتور "واضح أحمد"، وتشجيعاته ودعمه لنا لإتمام مراحل هذا العمل، فله منّا جزيل الشّكر وكلّ التّقدير والاحترام،كما نتوجّه بخالص الشّكر والتّقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة، الّتي سيكون لنا شرف الاستفادة من توجيهاتها وتصويباتها، والشّكر موصول أيضا إلى قسم اللّغة العربيّة (أساتذة، إداريين....) على كلّ ماقدّموه لنا من عون وتسهيلات، وما توفيقنا إلاّ بالله عليه توكّلنا وإليه أنبنا، والحمد لله من قبل ومن بعد.

سعيدة بتاريخ: 2024/05/26 كريمة قداري

سميرة لاطرش

الفصل الأوّل:

الإطار المفاهيميّ للحجاج

المبحث الأوّل:

المعنى اللّغوي والاصطلاحيّ للحجاج

المبحث الثّاني:

الحجاج عند الغرب

المبحث الثّالث:

الحجاج عند العرب

المبحث الرّابع:

آليّات الحجاج وأدواته

توطئة:

تعدّد مفهوم الحجاج في العصر الحديث في الدّرس الغربيّ والعربيّ، وذلك لاختلاف الرّؤى بين العلماء والباحثين، ممّا جعله يأخذ تعاريف شتّى تتكامل مع بعضها البعض، فهو من منظور بلاغيّ يسعى إلى الإقناع بالحجّة والدّليل العقليّ أوّلا، ثمّ التّوجيه إلى العمل ثانيا. ومن منظور فلسفيّ هو حوار عقلانيّ يتشارك فيه المتكلّم والمتلقّي، انطلاقا من حقائق ومقدّمات ومعطيات واحدة بعيدا عن كلّ أساليب المغالطة والمناورة والتّلاعب، إضافة إلى المنظور التّداوليّ الّذي يسعى إلى إثبات فكرة عامّة مفادها أنّ اللّغة تحمل في جوهرها وظيفة حجاجيّة.

المبحث الأوّل: المعنى اللّغويّ والاصطلاحيّ للحجاج

يختلف مفهوم الحجاج من حقل إلى آخر ومن مجال إلى آخر، ولذلك يعتبر من المفاهيم الّتي يصعب الإحاطة بها، وذلك بالنّظر إلى الاتّجاهات والنّظريات الّتي اهتمّت به، وهذا لا يغني عن عرض المعنى المعجميّ والمعنى الاصطلاحيّ للحجاج في المبحث الأوّل من بحثنا.

1- الحجاج لغة:

لضبط الدّلالة المعجميّة لكلمة الحجاج، لابدّ من الرّجوع إلى المعاجم العربيّة، فقد ورد في كتاب العين: "المحجّة: قارعة الطّريق الواضح، والحجّة: وجه الظّفر عند الخصومة. والفعل حاججته فحججته. واحتججت عليه بكذا، وجمع الحجّة: حجج. والحِجاج المصدر"[1].

وجاء في معجم مقاييس اللّغة لابن فارس "يُقال: حاججت فلانا فحَجَجْتُه أي غلبتُه بالحجّة، وذلك الظَّفَرُ يكون عند الخصومة، والجمع حُجَجٌ والمصدرُ الحِجَاجُ "[2].

وإذا ما رجعنا إلى ابن منظور فقد قال في اللّسان: " والحجّة: البرهان، وقيل: الحجّة ما دُوفع به الخصم، والتَّحَاجُ : التّخاصم، وجمع الحجّة: حُجَجٌ و حِجَاجٌ. وحَاجَّهُ يُحَجُّهُ حَجًّا: غلبه على حجّته"[3].

أمّا في المعجم الوسيط في مادّة (حجّ) ما نصّه:" الحجّة الدّليل و البرهان. والمِحْجَاجُ الّذي يكثر الجدل"[4].

1- الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السّامرائي، الرسالة الكويت 1970، (د-ط)، مج3، ص10.

2- أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللّغة، تحقيق عبد السّلام محمد هارون، دار الفكر، ط1، ج2، بيروت،1399هـ/ 1979م، ص30.

3- ابن منظور، لسان العرب، ضبط وتعليق د. خالد رشيد القاضي، دار الصّبح ط 1، بيروت، 1427-2006، ص49.

4- مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّولية، ط4، 1425هـ،2005م، ص157.

وقد ورد أيضا عند أبي بكر الرّازي في معجمه "الصّحاح": مادة (ح ج ج): (الحجّ)، في الأصل: القصد، وفي العرف: قصد مكّة للنسك، فحجّ(حاج) و جمعه (حُجّ) بالضم والحِج بكسر الاسم، و(الحجّة): المرّة الواحدة والحِجّة بالكسر والجمع (الحِجج)[1].

يتّضح من خلال التّعاريف اللّغوية السّابقة أنّ الحجاج يؤدّي معنى المخاصمة والمغالبة بين شخصين أو أكثر قصد الظّفر، باستعمال الوسيلة المتمثّلة في الدّليل والبرهان.

وممّا يجدر الإشارة إليه أنّ كلمة الحجاج وردت في القرآن الكريم ، فعلى سبيل المثال جاء على لسان إبراهيم –عليه السّلام– في محاججته للنمرود:" أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ[2]"، ومما ينبغي الإشارة إليه أن هاتين الآيتين:258-259 من "سورة البقرة" قد وردتا في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة متوسّط الجيل الأوّل 2007.

"والّذي حاجّ وجادل إبراهيم–عليه السّلام– هو النّمرود ابن كنعان، ومعنى حاجّه أي ناظره وأدلى كلّ واحد بحجّته، والحجّة هي الدّليل والبرهان في ألوهيّته فإبراهيم يدعو إلى عبادة الله وحده لا شريك له، والنّمرود ينكر الله أساسا"[3]. ونلاحظ أنّ معنى الحجاج هنا يحمل نفس المعنى اللّغوي أي المخاصمة والمناظرة.

كما وردت في الحديث النّبوي الشّريف في حديث الدّجال:" إِنْ يَخْرُجْ وَأَنَا فِيكُم فَأَنَا حَجِيجُهُ "[4]. أي مُحَاجُّهُ ومُغَالِبُهُ وأردّ على أباطيله بإظهار الحجّة عليه.

1- أبو بكر الرازي، مختار الصّحاح، دار الندى، الجزائر،ط4،1990م،ص87.

2- الآية 258، سورة البقرة.

3- محمد بن صالح العثيمين، تفسير القرآن الكريم، دار ابن الجوزي، ط1، الدّمام،1423هـ، ص278.

4- مسلم النّيسابوري، صحيح مسلم، دار الفكر، بيروت، ج 8، ص197.

وفي اللّغة الفرنسيّة نجد لفظ الحجاج يقابله مصطلح [Argumentation] الّذي يدلّ على نفس المعنى، منها ما ورد في "le grand robert" "هو القيام باستعمال الحجج أو مجموعة من الحجج الّتي تهدف إلى تحقيق نتيجة واحدة، أو هو فنّ استعمال الحجج أو الاعتراض بها في مناقشة معيّنة"[1].

و"يشير مصطلح "Argue" في اللّغة الإنجليزيّة الحديثة إلى وجود اختلاف بين طرفين، ومحاولة كلّ واحد منهما إقناع الآخر بوجهة نظره من خلال تقديم الأسباب أو العلل الّتي يراها حجّة مدعّمة أو داحضة لفكرة أو رأي أو سلوك ما"[2].

نلاحظ تقاربا كبيرا في معنى الحجاج بين اللّغة العربيّة واللّغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة، ذلك أنّ الحجاج هو جدل قائم بين المتلقّي والمتكلّم، باستعمال الأدلّة والبراهين الّتي يقدّمها كلّ طرف لتدعيم رأيه.

2- الحجاج اصطلاحا:

بعد تحديد مصطلح الحجاج لغويّا نورد التّعريف الاصطلاحيّ له:

يعرّفه "محمد الولي" قائلا: "يقصد إلى دعم رأي بواسطة الدّفاع عنه والتّفنيد لما قد يكون رأيا معارضا له، وهذا يعني أنّ الحجاج هو دوما توجّه نحو شخص أو جهة لأجل الإقناع وتعديل موقفه أو تثبيته"[3].

والفكرة نفسها ذهب إليها "عبد الهادي بن ظافر الشّهري" حيث ربط الحجاج بالإقناع فقال:" الحجاج هو الآليّة الأبرز الّتي يستعمل المرسل اللّغة فيها، وتتجسّد عبرها استراتيجيّة الإقناع"[4].

ويعرّفه طه عبد الرّحمان: بأنّه " كلّ منطوق به موجّه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحقّ له الاعتراض عليها"[1].

1- Le Grand Robert, Dictionnaire de la langue francaise,1er reddition Paris,1689 ,p5

2- Cambridg,Advanced Learners :Dictionary,Cambridge University Press,2nd pub,2004.

3- محمد الولي، الاستعارة في محطّات يونانيّة وعربيّة وغربيّة، منشورات دار الأمان، ط1، الرّباط، المغرب، 2005، ص.16

4- عبد الهادي بن ظافر الشّهري، إستراتيجيّات الخطاب: مقاربة لغويّة تداوليّة، دار الكتاب الجديدة المتّحدة، ط1،بيروت، 2004، ص456.

ومن جهة أخرى عرّفه "أبو بكر العزّاوي" قائلا:"يتمثّل الحجاج في إنجاز متواليات من الأقوال، بعضها هو بمثابة الحجج اللّغويّة، وبعضها الآخر هو بمثابة النّتائج الّتي تستنتج منها"[2].

ويعرّفه "لالاند": قائلا: "المحاجّة أو الحجاج: هي سلسلة من الحجج تنتهي بشكل كلّي إلى تأكيد النّتيجة نفسها، ويرى أنّ الحجاج طريقة في تنظيم الحجج واستعراضها أو تقديمها"[3].

أمّا الحجّة في معجم "فولكيي" بمثابة اعتبار موجّه لإثبات أطروحة أو دحضها، وبهذا المعنى ترادف الحجّة الدّليل، أو الاستدلال والتّبرير"[4].

فالحجاج هو أطروحة و نقيضتها، يسعى كلّ طرف إلى تقديم وسائل و أدلّة قصد استمالة المتلقي وجذبه إلى أطروحته، ودحض الأطروحة الأخرى.

المبحث الثّاني: الحجاج عند الغرب.

1- الحجاج عند أفلاطون:

1- طه عبد الرّحمان، اللّسان والميزان أو التّكوثر العقليّ، المركز الثّقافي العربيّ، الدّار البيضاء، المغرب، ط1،1998،ص.226

2- أبو بكر العزاوي، اللّغة والحجاج، منتديات سور الأزبكية، العمدة في الطّبع، الدّار البيضاء، ط1، 1426هـ/2006م، ص16.

3- حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته، دراسة نظريّة وتطبيقيّة في البلاغة الجديدة، عالم الكتب الحديث، ط1431،1هـ/2010م، ج1، ص2.

4- ينظر المرجع نفسه، ص.3

لقد أقام أفلاطون بلاغته الجديدة خصوصا في محاورته "فرجياس" على أساس مناهضته السّفسطائيّين، وبحث في موضوع الخطابة و وظيفتها على النّصوص. "وذكر أنّ الإقناع نوعان إقناع يعتمد على العلم وإقناع يعتمد على الظّن. وهذا الثّاني أي الإقناع بالاستناد إلى الظن هو موضوع الخطابة السّفسطائيّة في رأيه. ولما كان العلم يقوم على مبادئ صادقة وثابتة بل أزليّة كان الإقناع المعتمد عليه مفيدا يكتسب منه الإنسان المعرفة، ولما كان الظّن يقوم على الممكن والمحتمل كان الإقناع المعتمد عليه غير مفيد حسب "أفلاطون" فهو لا يكسب الإنسان معرفة بل ينشئ لديه اعتقادا"[1].

والمحاورة الثّانية الّتي سمّاها "فيدر"، "اعتمد في نقده على استراتيجيّة واحدة وهي إستراتيجيّة الكشف، لأنّه رأى أنّ مقارعته لهم تعدّ على نحو معيّن كشفا للقناع، ورفعا للستار عن أغلاطهم ومزاعمهم وتلاعبهم بالألفاظ، ومعظم النّقد الّذي وجهه إليهم كان يدور حول الحجاج ومقصده في ضوء قيمتي الحقّ والخير"[2].

وبهذا نكتشف أنّ معيار الحقّ عند "أفلاطون" هو المعتمد لكلّ حجاج أو بلاغة ينتفع منها الفرد أو المجتمع على حدّ سواء، كما أنّه يصب اهتمامه على الحجاج الأخلاقيّ وهو حجاج يتّصف بالمثالية.

ويبدو لنا أنّ السّفسطائيّ يستعمل الخطابة لكسب القضية في حين "أفلاطون" يهمّه منها تحقيق الفضيلة للنفس وشبّه صناعة الخطابة بالطّب في قوله:" إنّ البلاغة الإقناعيّة اليونانيّة هي بلاغة الحشود(حشود الهيئة القضائية في المحكمة، وحشود المواطنين في الجمعية، وحشود اليونانيّين المجتمعين في الأولمبياد) والواقع أنّ هذه الحشود هي العنصر الأساسيّ في مقام الإغراء الّذي تقيمه البلاغة، إنّها تمثّل ضرورة الإقناع المكثّف، ومن دون أن يتوفّر إمكان الاعتراضات أو الانتقادات، إذ أنّه من المتعذّر

1- هشام الرّيفي، الحجاج عند أرسطو، بحث ضمن كتاب أهم النّظريّات الحجاج في التّقاليد الغربيّة، إشراف حمادي صمود، منوبة جامعة تونس، كلية الآداب، د ط، د ت، ص.63

2- حامد ناصر الظّالمي، وعايدة جدوع حنون، نشأة الحجاج، مجلة آداب، العدد 73، ص 6.

أمام الجمهور المتلقّي للخطاب هنا وضع الأسئلة أو مساءلة الآثار الّتي يحدثها إغراء الخطابات فهي مقابل الحشود يمكن بسهولة إقامة واقع إقناعيّ، بل قهريّ للخطاب الإقناعي"[1]. وهنا تلغى فرضيّة وجود مرسل ومرسل إليه.

نلاحظ أنّ فكر "أفلاطون" يرفض الضّغط الفكريّ وفرض الإقناع لمجرّد أنّ العامّة تساند هذه الفكرة، في رأيه لا ينبغي الاحتكام إلى العامّة حين يتعلّق الأمر بالعامّة.

2- الحجاج عند أرسطو:

لقد أرسى "أرسطو" معالم البلاغة الجديدة منذ القديم من خلال كتابه "الخطابة"، حيث ظلّت تحمل لعدّة عقود آراءه ومنهجه وعليه فإنّ الحجاج عند أرسطو يرتكز على دعامتين أساسيتيّن هما: الأولى يختزلها مفهوم الاستدلال والثّانية تقوم على البحث اللّغوي الوجوديّ"[2]. فالاستدلال الحجاجيّ عند أرسطو " تفكير عقليّ بواسطته يتمّ إنتاج العلم"[3].

وبهذا نستنتج أنّ "أرسطو" أسّس فهمه للحجاج من منطلقات منطقية استدلاليّة، وهذا ما منح النّظريّة الصّدى الواسع في العلوم الإنسانيّة، أمّا الدّعامة الثّانية للنظريّة الأرسطيّة فتتمثّل في البحث اللّغويّ وعلاقته بالإنسان والوجود، فأكّد أنّ الإنسان لا يحيا إلاّ باللّغة و إدراكه لذاته. ويتّضح لنا أنّ "أرسطو" هو العمدة في عمليّة الحجاج فهو المرجع الأساسيّ لنظريّة الحجاج في العصر الحديث، ذلك " لأنّه تناول الحجاج من زاويتين متقابلتين من زاوية بلاغيّة، ومن زاوية جدلية. فمن الزّاوية البلاغية يربط الحجاج بالجوانب المتعلّقة بالإقناع، ومن الزّاوية الجدلية يعدّ الحجاج عملية تفكير تتمّ في بنية حوارية، وتنطلق من مقدّمات لتصل إلى نتائج تربط بها بالضّرورة، فهاتان النّظريّتان

1- نوري محمد، البلاغة وثقافة الفحولة، منشورات كليّة الآداب، (د-ط)، منوبة تونس، 2008، ص 132.
2- محمد سالم محمد الأمين، الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتب الجديدة المتحدة،ط1، بيروت، لبنان،2008، ص36
3- أرسطو طاليس، الخطابة، تحقيق: عبد الرحمان بدوي، دار القلم، (دط)، بيروت، 1979، ص245.

المتقابلتان تتكاملان في التّحديد الّذي يقدّمه أرسطو لمفهوم الخطاب إذ يبيّنه انطلاقا من أنواع: النّوع الاستشاريّ، النّوع القضائيّ، النّوع القيميّ"[1].

وعليه فإنّ الحجاج في الخطابة عند "أرسطو" هو محصلة أركان ثلاثة هي:" اللّغوس أي القول بما هو فكر، والأخلاق أخلاق القائل، والانفعال انفعال المقول له على أنّ تراتبيّة الرّكنين الأخيرين تختلف من جنس خطابيّ إلى آخر حسب ما يستفاد من الصّناعة الأرسطيّة نفسها، فالمحصّلة الحجاجيّة عند أرسطو تقوم على أركان ثلاثة: القول والقائل والمقول له"[2].

ومن ثمّ "الإيتوس: يصف الخصائص المتعلّقة بشخصية الخطيب، والصّورة الّتي يقدّمها عن نفسه. والباتوس: يشكّل مجموعة من الانفعالات يرغب الخطيب في إثارتها لدى المستمعين. واللّغوس: ويمثّل الحجاج المنطقيّ الّذي يمثّل الجانب العقلانيّ في السّلوك الخطابيّ، فيرتبط بالقدرة الخطابيّة على الاستدلال والبناء الحجاجيّ"[3].

وممّا سلف فإنّ الحجاج "موجود في الخطابة وموجود في الجدل فهو القاسم المشترك بينهما، بمعنى آخر أنّ الخطابة تعتمد الحجاج شأنها في ذلك شأن الجدل، فهو يقع في المنطقة الفاصلة بين الجانب الإقناعيّ الذّاتي للمخاطب في الخطابة، وبين الجانب الإقناعيّ القائم على الحمل، أي حمل المخاطب على الإقناع في الجدل مع بعض الاختلافات بينهما، منها: الجدل ينشئه طرفان السّائل والمجيب، وغالبا ما يستعمل في المناظرات، أمّا الخطابة فينشئها الخطيب نفسه"[4].

أمّا الخطابة فتكون موجّهة للجمهور وهي فعل أخلاقي يهتمّ بالجانب العاطفيّ غايته الإقناع.

وفي الأخير نستنتج أنّ الحجاج عند "أرسطو" فعاليّة ونشاط خطابيّ بلاغي يشكّل طريقا منهجيّا للحوار الفلسفيّ الخارجيّ، فالفلسفة للعقل والفهم والتّأويل وهي أمور متّصلة بالحجاج، أمّا

1-محمد طروس، النّظرية الحجاجية من خلال الدّراسات البلاغية والمنطقية واللّسانية، دار الثّقافة، ط1، المغرب، 2005،ص15.

2- هشام الرّيفي، الحجاج عند أرسطو، المرجع السّابق، ص.265

3- محمد طروس، النّظرية الحجاجيّة من خلال الدّراسات البلاغيّة والمنطقيّة واللّسانيّة، المرجع السّابق، ص.18

4- حامد ناصر الظالمي، وعايدة جدوع حنون، نشأة الحجاج نشأة الحجاج، المرجع السّابق، ص9-8.

في الخطابة فيلجأ إليه لأهداف عدّة منها تحقيق الإقناع العقليّ والعاطفيّ معا في استمالة الآخر ودفعه إلى الفعل والتّعبير أحيانا.

3- الحجاج "بيرلمان Ch.Perelman" و "تيتيكاه L.O.Tyteca"

ولد مصطلح البلاغة الجديدة، عام 1958م مع "بيرلمان" و"تيتيكاه"، وسميت هذه النّظرية باسم البلاغة الجديدة كونها أعادت بعث البلاغة القديمة خاصّة بلاغة "أرسطو"، مع التّطوير الّذي مسّ بعض المبادئ والأسس، حيث كان الحجاج عند "بيرلمان" و "تيتيكا" غير الخطابة، فهو يختلف عنها من جهتين، من جهة نوع الجمهور فالجمهور في الخطابة وقف على الجماعة المجتمعة في السّاحة تستمع إلى الخطيب، على خلاف جمهور الحجاج الّذي يمكن أن يكون بين شخصين متجاورين، أو بين المرء ونفسه، أمّا من جهة نوع الخطاب، فالخطابة حصرته فيما هو شفويّ، بينما الخطاب الحجاجيّ عند المؤلّفين يمكن أن يكون منطوقا كما يمكن أن يكون مكتوبا بل إنّهما ركّزا على ما هو مكتوب، فقد استطاع الباحثان انطلاقا من تحديد أنواع الجمهور أن يبعثا الخطابة إلى الوجود في ثوب جديد، أسموها "الحجاج"L' argumentation"[1] .

إذ تمثّلت هذه المنطلقات من الوقائع والحقائق والافتراضات والقيم والهرميّات والمعاني أو المواضع الّتي تنقسم بدورها إلى مواضع الكمّ والكيف ومواضع أخرى كمواضع التّرتيب ومواضع الموجود[2].

4- الحجاج "ديكرو A.Ducrot" و"أنسكومبر J.C.Anscombre"

إنّ نظرية الحجاج عند "ديكرو" و" أنسكوبر" تتعارض مع تصوّر بلاغة "أرسطو" في البلاغة القديمة، أو بلاغة "بيرلمان" و"تيتكا" في البلاغة الجديدة، فهذه النّظرية تبيّن أنّ اللّغة تحمل بصفة ذاتيّة

1- ينظر: عبد الله صولة، الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنيّاته من خلال مصنّف في الحجاج-الخطابة الجّديدة ل: بيرلمان و تيتيكا ضمن كتاب أهم النّظريّات الحجاج في التّقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، ص306-.307

2- ينظر: المرجع نفسه، من ص: 308 إلى ص:.312

وجوهريّة وظيفة حجاجيّة، فهي وفق هذا التّصوّر نظريّة لسانيّة تعني كيفيّة توجيه المتكلّم خطابه إلى مستمع متوسّلا باللّغة قصد التّأثير، لتحقيق بعض الأهداف الحجاجيّة انطلاقا من المقولة الشّائعة (إنّنا نتكلّم عامّة بقصد التّأثير)"[1].

وبهذا نقول أنّ النّظريّة الحجاجيّة نظريّة لسانيّة تُعنى بالوسائل اللّغويّة الحجاجيّة الّتي تتضمّنها اللّغات الطّبيعيّة، مع دراسة الأهداف الحجاجيّة و رصد تأثيرها التّداوليّ على المستمع، ويعني هذا أنّ الأقوال اللّغويّة تحمل في جوهرها مؤشّرات لسانيّة ذاتيّة تدلّ على طابعها الحجاجيّ دون أن يكون ذلك متعلّق بالسّياق التّداوليّ الخارجيّ.

فإذا قلنا: الجزائر بلد الأفارقة، محمد جزائري، إذا محمد إفريقيّ، فهذا برهان أو قياس منطقيّ حتميّ ضروريّ، أمّا إذا قلنا: انخفضت درجة الحرارة، إذا سيمرض محمد، فهذا حجاج أو استدلال طبيعيّ غير برهانيّ، يحمل استنتاجا احتماليّا.

كما أنّهما سعيا إلى إثبات الحجاج في اللّغة وتغلغله فيها، فالخطاب كما تطرّقنا له ليس فقط وسيلة بل هو غاية أيضا، فهو وسيلة إخباريّة تكمن غايتها في التّأثير على الغير، وهذه العمليّة التّأثيريّة هي الّتي تدعى الحجاج"[2].

ومعنى ذلك أنّ المتكلّم يصدر قولا فيعتبر حجّة ترمي إلى التّأثير في المتلقيّ بشكل من الأشكال.

قال "ديكرو" في موضع آخر أنّ "كلّ قول يحتوي على فعل إقناعيّ، فإن تتكلّم يعني أنّك تحاجج (كل قول حجاج)، ولا وجود لكلام دون شحنة حجاجيّة، فالحجاج عنه هو علاقة دلاليّة تربط بين الأقوال في الخطاب تنتج عن عمل المحاجّة"[3].

1- عبد الرّحمن بن حميدي المالطي، الحجاج في ضوء البلاغة القديمة والنّقد الحديث، مجلة البحث العلمي في الآداب، ج2، العدد19،2018، ص.12.

2- جابلي عمر، نظريّة الحجاج اللّغويّ عند" أوزفالد ديرو" و"أنسكوبر"، مجلة العمدة في اللّسانيات وتحليل الخطاب، العدد3- 2018، ص.196.

1- أبو بكر العزاوي، اللّغة والحجاج، المرجع نفسه، ص14-.16.

وبهذا نقول أنّ الحجاج عنده مجرّد ظاهرة مرتبطة بالاستعمال في المقام، فترابط الأقوال لا يستند إلى قواعد الاستدلال المنطقيّ، إنّما هو ترابط حجاجيّ مسجّل في أبنية اللّغة بصفة علاقات توجّه القول وجهة دون الأخرى وتفرض ربطه بقول دون آخر.

وفي الأخير نستنتج أنّ "ديكرو" و "أنسكوبير" يسعيان من خلال نظريّتهما إلى أنّ اللّغة تحوي إضافة إلى الوظيفة التّواصليّة وظيفة حجاجيّة بالضّرورة، و أنّ الحجاج لصيق باللّغة وملازم لها فلا يمكن فصل طرف عن الآخر.

المبحث الثّالث: الحجاج عند العرب.

1- الحجاج عند الجاحظ (ت 255هـ):

نجد في متون نصوصه ما يتعلّق بالحجاج، ولا سيما عند حديثه عن البلاغة وإيراده إحدى مفهوماتها، الّتي توحي بها إلى أنّ البلاغة، تتضمّن بنية إيقاعيّة إذ يقول " أوّل البلاغة اجتماع آلة

البلاغة وذلك أن يكون الخطيب رابط الجأش، ساكن الجوارح، قليل الحظّ، متغيّر اللّفظ، لا يكلّم سيّد الأمّة، ولا الملوك بكلام السّوقة ويكون في قواه فضل التّعرّف في كلّ طبقة"[1].

يذهب "الجاحظ" في هذا القول إلى أنّ النّاس طبقات مختلفة، وعلى الخطيب أن يخاطب كلّ طبقة بما يستطيع أن يؤثّر أو يقنع بها من خلال الوسيلة اللّغويّة، معنى ذلك حسن اختيار الألفاظ، فهو يقصد بذلك المخاطب الجيّد.

كما التفت "الجاحظ" في كتابه " البيان والتّبيين" إلى الحجاج في مواضيع عدّة منها قوله: "قال بعض أهل الهند: جماع البلاغة البصر بالحجّة، والمعرفة بمواضيع الفرصة، ثمّ قال: ومن البصر بالحجّة، والمعرفة بمواضيع الفرصة، أن تدع الإفصاح بها إلى الكناية عنها، إذ كان الإفصاح أوعر طريقة وربّما كان الإضراب عنها صفحا أبلغ في الدّرك، وأحقّ بالظّفر"[2].

يتّضح لنا من خلال هذه المقولة أنّ "الجاحظ" بيّن لنا كيفيّة ورود الحجّة، لأنّ المتلقيّ قد يتساءل عن طبيعة ورودها هل تفي الغرض بأنّها أقوم وأبلغ، وهو بيّن ذلك ليزيل الإبهام وعليه الحجّة تظهر قيمتها حين تكون مضمرة وغير مفصح عنها.

و"الجاحظ قويّ الحجّة قادر على الإقناع إذا كان متكلّما لا يهمّه الجانب الجمالي الفنّي في الكلام بقدر ما يهمّه مدى ما يمارسه الكلام من تأثير وسلطة على السّامع ...وهذا يكون (بالقول الفصل) أو (فصل الخطاب) وهو نوع من القول تجتمع فيه الصّنعة اللّفظيّة، والحجّة المقنعة مع عدم الإثقال على السّامع"[3].

يتّضح لنا من ذلك أنّ مذهبه الكلاميّ كان له الأثر الواضح في نظريّة " البيان والتّبيين".

1- أبوعثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتّبيين، تحقيق: عبد السّلام هارون، مكتبة الخانجي،ط5،ج1، القاهرة،مصر،ص.88

2- المرجع نفسه، ص88.

1- محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثّقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيت النّهضة، ط1، ج2، بيروت، لبنان، ص.53

إنّ للحجّة دورا أساسيّا في تبليغ المعنى إلى قلب السّامع، وهي من الأسس الّتي ينبغي على الخطيب أن يمتاز بها، ويشترط أن تكون مضمرة وغير مفصح عنها، وبناء عليه فالبلاغة "إصابة المعنى والقصد إلى الحجّة دون فضل أو تقصير، أو دون تطويل أو إيجاز، وهذا يعني المساواة، فالكلام البليغ هو الّذي نستخدم فيه من الألفاظ القدر الضّروري لإبلاغ المعنى إلى السّامع"[1].

يعطي "الجاحظ" أهميّة لثنائيّة الفهم والإفهام، ودورهما في الوصول للإقناع من خلال تعريفه الجامع للبيان، يعرّف البيان بقوله: " البيان اسم جامع لكلّ شيء كشف لك قناع المعنى وهناك الحجاب دون الضّمير حتى يفضي السّامع إلى حقيقة ويهجم على محصوله كائنا ما كان ذلك البيان، و من أيّ جنس كان الدّليل، لأنّ مدار الأمر والغاية الّتي يجري إليها القائل و السّامع إنّما هو الفهم والإفهام فبأيّ بلت الإفهام و أوضحت عن المعنى فذلك هو البيان في ذلك الموضع"[2].

وقد حصر "الجاحظ" أنواع البيان بخمسة لا تزيد ولا تنقص هي: اللّفظ، والإشارة، والعقد، والخطّ، والحال.

كما يعتبر الإشارة بالجوارح كاليد والطّرف والحاجب مرفقا كبيرا يعين النّاس في أمور يحاولون سترها عن البعض دون البعض.

أمّا الخطّ أو الكتابة فهو وسيلة التّبيين في الكتب، ونقل المعرفة عبر الزّمان والمكان، ولولاه لاندثر العلم. و من ثمّ كانت أهمية الكتب و أفضليّتها لأنّ الكتاب يدرس في كلّ زمان ومكان بينما لا يعدو اللّسان سامعه.

2-الجاحظ، البيان والتّبيين، المرجع السّابق، ص.53

3- المرجع نفسه، ص76.

كما قال في موضع آخر "القول بأنّ المعارف ضروريّة، ليس إلاّ مظاهر من مظاهر ثقة (الجاحظ) بالعقل وسلطانه في المعرفة، إنّه سلطان مطلق، بحيث لو أنّ الإرادة وجّهت نشاط العقل و قيدته بقوانينه المنطقيّة لمكنته من الوصول، بصفة حتمية، شبه آلية ضرورية إلى اكتساب المعارف"[1].

إنّ "الجاحظ" يتحدّث عن درجات النّظر المؤدّي إلى المعرفة الّتي تتفاوت بتفاوت الأنظار، وتباين الدّواعي، بمعنى أنّ هناك استجابات معرفيّة مختلفة تحدث عند الأفراد إذ ما وقفوا على قضيّة واحدة وهذا يدلّ على على أنّ هناك قدرا معرفيّا مشترطا بين هؤلاء الأفراد، والمعارف ثابتة نسبيّا وهي تتبّع خارج النّظر الّذي يشكّل وسيلة ومنهجا للكشف عن المعارف.

وفي الأخير نستنتج أنّ الحجاج عند "الجاحظ" يتّفق كثيرا مع حجاج "بيرلمان"، فمفهوم البيان عند "الجاحظ" مفهوم إجرائيّ يتلخّص في وظيفتي (الفهم والإفهام)و لاسيما الوظيفة الإقناعيّة للإفهام، كما جعل أهمّ متمّمات الرّسالة الإقناعيّة في الخطاب توفّر الخطيب أو المرسل إليه على مؤهّلات وصفات مقنعة ومستميلة.

2- الحجاج عند حازم القرطجاني (ت 684هـ):

ينظر "حازم القرطجاني" إلى مصطلح الإقناع على أنّه أساس للخطابة، حين يكون التّخييل عماد الشّعر، واعتبر كلّ من الخطابة والشّعر صناعتان تندرجان تحت علم البلاغة فيقول:" لما كان علم البلاغة مشتملا على صناعتي الشّعر والخطابة وكان الشّعر والخطابة يشتركان في مادّة المعاني ويفترقان بصورتي التّخييل والإقناع، وكان لكلتيهما أن تخيل وأن تقنع في شيء من الموجودات الممكن أن يحيط بها علم إنسانيّ، وكان القصد في التّخييل و الإقناع حمل النّفوس على فعل شيء أو اعتقاده أو التّخلّي عن فعله واعتقاده"[2].

1- هيثم سرحان، الحجاج عند الجاحظ، بحث في المرجعيات والنّصيّات والآليّات، المجلة العربيّة للعلوم الإنسانيّة، مجلس النّشر العلمي، العدد 115، الكويت، 2011، ص61.

1- حازم القرطجاني، أبو الحسن، منهاج البلغاء وسراج الأدباء،تح، محمد الحبيب ابن الخوجة، تونس، الدّار العربية للكتاب، 2008م، ص18-19.

بمعنى أنّ الشّعر يحقّق مقصده الحجاجي عن طريق التّخييل أمّا الخطابة تحقّقه من خلال صورة الإقناع، وهنا يكمن الفرق بين كلّ من الخطابة والشّعر، وهذا لا يمنع من وجود الفرق بين كلّ من الخطابة والشّعر، وهذا لا يمنع من وجود الشّبه بينهما، والّذي يكمن في المعاني وموقعها في النّفوس، فكلاهما يؤثّر بمعانيه في نفوس السّامعين إمّا بالإيجاب أو بالسّلب.

3- الحجاج عند طه عبد الرّحمن:

يذهب "طه عبد الرّحمن" في كتابه "في أصول الحوار وتجديد علم الكلام" إلى أنّ الحجاج لا يدور على الألسن بالدّرجة نفسها الّتي يدور بها عليها لفظ التّواصل، ويحدّه بقوله:" إنّه فعاليّة تداوليّة جدليّة، فهو تداوليّ لأنّ طابعه الفكريّ مقاميّ واجتماعيّ، وهو أيضا جدليّ لأنّ هدفه إقناعيّ قائم بلوغه على التزام صور استدلاليّة أوسع وأغنى من البنيّات البرهانيّة الضّيّقة"[1]. ومن ثمّة فالحجّة عنصر دلاليّ متضمّن في القول يقدّمه المتكلّم على أنّه يخدم أو يؤدّي إلى عنصر آخر، وأنّ الحجاج في معناه أنّه تداوليّ وجدليّ لأنّ هدفه إقناعيّ.

كما يرى أن لحجاج "كلّ منطوق به موجّه لى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحقّ له الاعتراض عليها"[2].

وهذا يعني أنّ طبيعة الخطاب لا تتحدّد فقط في العلاقة التّخاطبيّة، بل إنّ للعلاقة الاستدلاليّة أيضا دور في ذلك، إذ "لا خطاب بغير حجاج، ولا مخاطب من غير أن تكون له وظيفة (المدّعي) و لا مخاطب من غير أن تكون له وظيفة (المعترض)"[3].

2-طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثّقافي العربي،ط3، الدار البيضاء، بيروت،207م، ص.65

3- طه عبد الرحمان، اللّسان والميزان أو التّكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ط1، الدّار البيضاء، بيروت، 1988م، ص 226.

1- طه عبد الرحمان، اللّسان والميزان أو التّكوثر العقلي، المركز الثقافي العربيّ، المرجع السّابق، ص .226

2-محمّد العمري، في بلاغة الخطاب الإقناعيّ، مدخل نظريّ وتطبيقيّ لدراسة الخطابة العربيّة، الخطابة في القرن الأوّل نموذجا، ط2، المغرب، 2002م، ص.20

3- المرجع نفسه، ص20، 21.

فالحجاج عند "طه عبد الرحمن" له نفس الأبعاد الدّلاليّة للاستدلال وبيان ذلك استناده على القراءات المعجميّة.

4- الحجاج عند محمّد العمري:

لقد استمدّ "العمري" أسس بلاغة الخطاب الإقناعيّ في كتاب "الخطابة" "لأرسطو" وقد حدّدها بثلاث عناصر هي كالآتي:

- وسائل الإقناع أو البراهين.
- الأسلوب أو البناء اللّغويّ.
- ترتيب أجزاء القول بالإضافة إلى عنصر الإلقاء يتضمّن الحركة والصّوت"[1].

وقد لخّصها في قوله:" وهذه عناصر لا يختصّ بها الخطاب عند اليونان واللاّتين دون العرب، ولا القديم دون الحديث، إنّما الاختلاف في العنصر المهيمن فيها من حضارة لأخرى، فربما كانت للمنطق الأولويّة عند اليونان فكان الاهتمام بالحجّة...كما أنّ اختلاف الموضوعات والمخاطبين يقتضي تقديم وسيلة وتأخير أخرى، فما يتقدّم بين يدي القضاة في الخطابة (القضائيّة) ليس ما يستعمل للتأثير على جمهور النّاس في الخطابة الاحتفاليّة"[2].

يؤكد "العمري" في هذا القول أن "أرسطو" ذكر هذه العناصر ليس رغبة في تخصيصها عند اليونان دون العرب، أو في القديم دون الحديث بل الهدف من ذلك إبراز الاختلاف في كلّ حضارة، وعليه فإنّ اليونان اهتمّوا بالخطابة أمّا العرب قد اهتمّوا بالشّعر ممّا ولّد اختلافا في الموضوعات والخاطبين، ومعنى ذلك أنّ الشّيء الّذي يقدّمه المتكلّم ليس نفسه ما يستعمله ليؤثّر في الجمهور خاصّة في الخطابة الاحتفاليّة.

ويتّضح لنا أنّ "محمّد العمري" تأثّر بكتاب "الخطابة "لأرسطو" حيث يعتمد كثيرا في الحجج والبراهين الخطابيّة، فقد جاء في كتابه " بلاغة الخطاب الإقناعيّ" إذ يقول:"...والخطيب يقنع بالأخلاق إذا كان كلامه يلقى على نحو يجعله خليقا بالثقة، لأنّنا نستشعر الثّقة على درجة أكبر و

باستعداد أوسع بأشخاص معتبرين في كلّ الأمور بوجه عام، لكن إذا أعوز اليقين وكان مجال الشّك فإنّ الثّقة مطلقة، وهذا الضّرب من الإقناع، مثل سائر الضّروب ينبغي أن يحدث عن طريق ما يقوله المتكلّم لا عن طريق ما يظنّه النّاس عن خلقه قبل أن يتكلّم"[1].

يتبيّن لنا أنّ للأخلاق دور مهمّ في الحجاج، وذلك عن طريق الثّقة حيث أنّه إذا كان فيها شكّ فتصبح مطلقة مثل غيرها.

إنّ " محمّد العمري" ينظر للحجاج على أنّه ذو طابع إقناعيّ كونه متأثّر بالفلاسفة اليونانيّين وهذا ما أكّده في كتابه "الخطاب الإقناعي" إذ يقول:" حمل أفلاطون في محاورته على الخطابة لاهتمامها بالإقناع، بدل البحث عن الحقيقة"[2].

فأفلاطون هنا يؤكّد على الخطابة باعتبار أنّها تهتمّ بالإقناع عوضا عن التّحقيق في أبحاث الحقيقة، و"محمّد العمري" يؤيّد أفلاطون نتيجة التّأثير الكبير بمصطلح الإقناع لكن دون الرّجوع إلى أصول الحقيقة، ويقصد بذلك إظهار مكانة الخطاب بين المجتمع اليونانيّ القديم مكانة تؤهلها لمنافسة الفلسفة، بل حاولت هذه الأخيرة من مجال الحياة والسّياسة.

وبيّن أنّ نظريّة البيان عند "الجاحظ" قوامها الفهم والإفهام، كما تناول في هذا الفصل الدّور الإقناعيّ للكلام وما يتّصل به من عناصر إقناعيّة، غير لغويّة، وعالج مكوّنات الخطاب الإقناعيّ كما وردت عند "الجاحظ"، وتوصّل في نهاية الفصل إلى أنّ البيان عند "الجاحظ" تنازعه ثلاث وظائف هي:" الوظيفة المعرفيّة، وتتمثّل في إظهار الأمر على وجه الإخبار قصد الفهم، أمّا الوظيفة التّأثيريّة، فتتجلى في تقديم الآخر على وجه الاستمالة وجلب القلوب، والوظيفة الحجاجيّة، تبرز وجه الاحتجاج والإضرار"[3].

1- محمّد العمري، في بلاغة الخطاب الإقناعيّ، المرجع السّابق، ص.24،25

2- المرجع نفسه، ص13.

1-محمّد العمري، البلاغة العربيّة أصولها وامتداداتها،إفريقيا الشّرق، (د-ط)، المغرب، 1999، ص312-313.

وفي الأخير نستنتج أنّ أعمال "محمّد العمري" أسهمت في تطوير آليّات النّظر البلاغيّ والمقاربة المنهجيّة عبر متابعة الموروث البلاغيّ العربيّ القديم، متابعة جادّة وفاعلة لإيمانه بقيمة هذا الموروث، لأنّه يمثّل المرجع والدّليل المادّي القائم على خصوصيّة ثقافة المجتمع، وأبعاده الفكريّة.

المبحث الثّالث: آليّات الحجاج وأدواته.

يقوم الموقف الحجاجيّ على آليّات مختلفة، تسهم في الرّبط بين الحجج، وتحقيق الإقناع، متمثّلة في آليّات لغويّة، وشبه منطقيّة، وبلاغيّة.

وهذا ما أنتجته النّظريّات الحجاجيّة، الّتي تنوّعت تصنيفاتها للآليّات لتنوّع منطلقاتها، الفلسفيّة واللّسانيّة والبلاغيّة، غير أنّ الاختلاف لا يمنع وجود روابط مشتركة بينها.

فنجد "بيرلمان Ch.Perelman" في نظريّة الحجاج، أو ما يعرف "بالبلاغة الجديدة" يقسّم التّقنيّات الحجاجيّة إلى فئتين هما: تقنيّات طرق الوصل، وتقنيّات طرق الفصل[1].

أمّا "ديكرو A.Ducrot" و"أنسكومبر J.C.Anscombre" فقد قاما بتصنيف التّقنيّات إلى: تقنيّات تعود للمكوّن اللّغويّ، وتقنيّات تعود للمكوّن البلاغيّ، ومن ثمّ فقد اهتمّا في النّظريّة المعروفة "بالتّداوليّة المدمجة" بالسلّم الحجاجيّ، والعوامل الحجاجيّة[2].

في حين اهتمّ "مايير M.Meyer" من خلال نظريّة المساءلة بمفهوميّ: "التّضمين والتّصريح"، فيقول: "الحجاج هو دراسة العلاقة القائمة بين ظاهر الكلام وضمنه، وتطبيقه في ضوء نظريّة المساءلة"[3].

ولا بدّ من الإشارة إلى أن "الجاحظ" قد تحدّث قبله عن الصّريح والضّمنيّ من الكلام في كتابه "البيان والتّبيين".

واستنادا على كثير من النّظريّات الحجاجيّة، وموروث التّقسيمات اللّغويّة، يمكن تقسيم آليّات الحجاج بعامّة إلى[4]:

1- ينظر: إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته دراسات نظريّة وتطبيقيّة في البلاغة الجديدة، المرجع السّابق، ص.79

2- ينظر: جابلي عمر، نظريّة الحجاج عند "أوزفالد ديكرو" و "أنسكومبير"، المرجع السّابق، ص.200

3- حبيب منصوري ومحمد سعيد، "آليّات الحجاج اللّغويّة في المثل الشّعبيّ –مقاربة تداوليّة-"، مجلّة التّعليميّة، مج 10، العدد 2، جويلية 2020، جامعة أحمد بن بلة 1، وهران، الجزائر،ص 138.

1- إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، المرجع السّابق، ص.79

2- المرجع نفسه، ص.80

1-**الأدوات اللّغويّة الصِّرفة:** مثل ألفاظ التّعليل، بما فيها الوصل السّببيّ، والتّركيب الشّرطيّ، وكذلك الأفعال اللّغويّة، والحجاج بالتّبادل، والوصف، وتحصيل الحاصل.

2-**الآليّات الشّبه المنطقيّة:** يجسّدها السلّم الحجاجيّ بأدواته وآليّاته اللّغويّة. ويندرج ضمنه كثير من الأدوات اللّغويّة. مثل: الرّوابط الحجاجيّة (لكن،حتّى، فضلا عن، ليس كذا فحسب، أدوات التّوكيد)، ودرجات التّوكيد، والإحصاءات، وبعض الآليّات والصّيغ الصّرفيّة، مثل التّعدية بأفعل التّفضيل، والقياس، وصيغ المبالغة.

3-**الآليّات البلاغيّة:** مثل تقسيم الكلّ إلى أجزائه، والاستعارة،البديع، التّمثيل.

وفيما يلي عرض موجز لهذه الآليّات:

1- الأدوات اللّغويّة:

1-1 – ألفاظ التّعليل:

ألفاظ التّعليل "من الأدوات الّتي يستعملها المخاطِب لتقديم حججه في الخطاب، ما يمكن أن نصطلح عليها بألفاظ التّعليل، مثل المفعول لأجله، وكلمة (السّبب) ولأنّ. إذ لا يستعمل المخاطِب أيّ أداة من هذه الأدوات، إلاّ تبريرا لفعله أو تعليلا له، بناء على سؤال ملفوظ به، أو سؤال مفترض"[1].

ويستعمل المتكلّم ألفاظ التّعليل في خطابه لتأكيد صحّة رأيه وموقفه، فذكر الشّيء معلّلاً، أقوى وأبلغ في النّفس من ذكره دون تعليل، وذلك لسببين[2]:

1- أوّلهما: أنّ النّفس تنبعث للأحكام المعلّلة بخلاف غيرها.

2-ثانيهما: أنّ العلّة المنصوص عليها تقضي بعموم المعمول.

3- ينظر: الزّركشي بدر الدّين محمد بن عيد الله، البرهان في علوم القرآن، تح:محمد أبو الفضل إبراهيم، ج3، دار إحياء الكتب العربيّة، القاهرة، مصر، ط1، 1376هـ/1957، ص91.

1- ينظر:حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، المرجع السّابق، ص84.

2- المرجع نفسه، ص.87

1-2- الأفعال اللّغويّة:

تسهم الأفعال اللّغويّة بأدوار مختلفة في الحجاج، فمنها[1]:

- الأفعال التّقريريّة: فالمرسِل يستعمل هذه الأفعال لمواصلة حجاجه من خلال التّأكيد والإدّعاء، ولتدعيم وجهة نظره أو للتراجع عنها عند اقتناعه بأنّها لم تعد صالحة، وهي الأكثر استعمالا.

- الأفعال الالتزاميّة: تستعمل عند قبول وجهة النّظر، أو عند الرّغبة في الحجاج من عدمه، وفي تدعيم موقف المخاطِب الّذي اتّخذه لقبول التّحدّي والدّفاع عن موقفه، وتستعمل كذلك للتعبير عن الموافقة على مناصرة الدّعوى أو معاداتها، واتخاذ القرار ببدء النّقاش مع الموافقة على ضوابطه. **- الأفعال التّوجيهيّة:** فلا يستعمل المخاطِب جميع أصنافها، وذلك لطبيعتها الّتي لا تناسب ما تقتضيه طبيعة النّقاش، إذ لا يتضمّن بعض الأنواع منها، مثل الأوامر وأفعال التّحريم، ولذلك يقتصر استعمال المخاطِب على البعض منها، مثل التحدّي للدفاع عن وجهة النّظر، أو طلب الحجاج.

1-3- الحجاج بالتّبادل: "يحاول المخاطب بهذه الآليّة أن يصف الحلّ نفسه لوضعيّتين في سياقين متقابلين وذلك ببلورة علاقات متشابهة بين السّياقات، ويمكن أن تكون نقلا لوجهة النّظر بين المخاطِب والمخاطَب"[2].

1-4- الوصف: "يشمل الوصف عددا من الأفعال اللّغويّة منها: الصّفة واسم الفاعل واسم المفعول"[3].

1-5- تحصيل الحاصل: "هناك من يعدّ بعض الخطابات مجرّد حشو أو تحصيل حاصل لا تقدّم شيئا في الخطاب، والحقّ أنّ كلّ جزء من الخطاب يضطلع بدلالته الحجاجيّة"[4].

2- الآليات شبه المنطقيّة يجسّدها السلّم الحجاجي بأدواته وآلياته اللّغويّة.

3- المرجع نفسه، ص87.

3

1- حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، المرجع السّابق، ص.91

الموقف عبارة عن رسائل، يريد المخاطِب إيصالها للمتلقّي، لإقناعه بفكرة ما، ولأجل تحقيق هذا الإقناع، يستخدم المخاطِب مجموعة من الحجج والأدلّة المتعدّدة، ويرتّبها حسب قوّتها ، بحيث تندرج من الأضعف إلى الأقوى، لتحقيق هدفه المقصود من خطابه، وهذا ما يسمّى بالسلّم الحجاجيّ.

1- تعريف السّلم الحجاجيّ وقوانينه:

السّلم الحجاجيّ هو " عبارة عن مجموعة غير فارغة من الأقوال مزوّدة بعلاقة ترتيبيّة وموفية بالشّرطين التّالين:

أ-كلّ قول يقع في مرتبة ما من السلّم يلزم عنه ما يقع تحته، بحيث تلزم عن القول الموجود في الطّرف الأعلى جميع الأقوال الّتي دونه.

ب-كلّ قول كان في السلّم دليلا على مدلول معيّن، كان ما يعلوه مرتبة دليلا أقوى عليه. وله ثلاثة قوانين وهي:

1- قانون الخفض.

2- قانون تبديل السلّم.

4-قانون القلب"[1].

وإذا ما عدنا إلى قانون الخفض فنجده يتمّ عن طريق النّقيض وهذا ما قاله "طه عبد الرّحمن": "إذا صدق القول في مراتب معيّنة من السّلم الحجاجيّ، فإنّ نقيضه يصدق في المراتب الّتي تقع تحتها"[2].

أمّا قانون تبديل السلّم فقد صاغه "طه عبد الرّحمن" بقوله: "مقتضى هذا القانون أنّه إذا كان القول دليلا على مدلول معيّن، فإنّ دليل نقيض هذا القول دليل على نقيض مدلوله"[3] .

وبالنّسبة لقانون القلب فإنّه يرتبط بالنّفي أيضا، ومفاده " أنّ السّلم الحجاجيّ للأقوال المنفيّة هو عكس الأقوال المثبتة"[1].

2- المرجع نفسه، ص.95

3- طه عبد الرّحمن، اللّسان والميزان، المركز الثّقافي العربيّ، المرجع السّابق، ص277.

1- طه عبد الرّحمن، اللّسان والميزان، المركز الثّقافي العربيّ، المرجع السّابق، ص278.

2- أدوات السلّم الحجاجيّ:

يتحقّق الحجاج بالسلّم الحجاجيّ باستعمال أدوات لغويّة، وآليّات شبه منطقيّة كالتالي[2]:

- الأدوات اللّغويّة، كالرّوابط الحجاجيّة، مثل (بل، لكن، حتّى، فضلا عن، ليس كذا فحسب) السّمات الدّلاليّة، ودرجات التّوكيد.

- الصّيغ الصّرفيّة (أفعل التّفضيل، صيغ المبالغة).

- المفهوم: الموافقة، المخالفة.

- حجّة الدّليل.

3-الآليّات البلاغيّة:

استنادا إلى ما أقرّه "الجاحظ" في قوله: "أنّ البلاغة في أوسع معانيها هي فنّ الحجاج"[3].فإنّ البلاغة تقوم بدور حجاجيّ في الخطاب اللّغويّ، لما توفّره من آليّات وتقنيّات يتوسّلها المرسِل قصد

2- المرجع نفسه،ص278.

3- حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته دراسات نظريّة وتطبيقيّة في البلاغة الجديدة، المرجع السّابق ص101-102.

1- بركان عائشة، النّصّ الحجاجيّ ودوره في تعليم اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية ثانوي-شعبتا آداب وفلسفة ولغات أجنبيّة أنموذجا- دراسة وصفيّة تحليليّة، مذكّرة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربيّ، تخصّص: تعليميّة اللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، كليّة الآداب واللّغات، جامعة يحي فارس بالمدية، الجزائر، 2020/2019، ص54 .

إثارة مشاعر المتلقّي وإقناعه. وبالعودة إلى ما قاله "الجاحظ" نجده قد قرن الحجاج بالبلاغة وجعلهما وجهين لعملة واحدة، حين أطلق على الحجاج مصطلح البيان-ذلك العلم البلاغيّ- وجعله وسيلة لبلوغ غاية الإفهام، الّذي هو غاية كلّ خطاب حجاجيّ، فالبلاغة بهذا المعنى هي: " إيصال المعنى إلى القلب بأحسن صورة من اللّفظ"[1]، هي مطيّة من مطايا الحجاج والإقناع على حدّ نظر ابن الأثير (ت637هـ) الّذي أطلق على الحجاج مصطلح الاستدراج، جاعلا البلاغة رافدا من روافده إذ يعرّفه بأنّه: " مخادعات الأقوال الّتي تقوم مقام مخادعات الأفعال، والكلام فيه وإن تضمّن بلاغة فليس الغرض ههنا ذكر بلاغته فقط، بل الغرض ذكر ما تضمنه من النّكت الدّقيقة في استدراج الخصم إلى الإذعان والتّسليم، وإذا حقّق النّظر فيه علم أنّ مدار البلاغة كلّها عليه، لأنّه انتفاع بإيراد الألفاظ المليحة ولا المعاني اللّطيفة الدّقيقة، دون أن تكون مستجلبة لبلوغ غرض المخاطب بها"[2]. وعادة ما يلجأ المرسِل إلى الوسائل البلاغيّة، لأنّه على دراية من أنّ المرسَل إليه يميل إلى الكلام غير المباشر المنزاح عن الواقع المألوف ممّا يترك وقعا في نفسه.

ونعني بالآليّات البلاغيّة "كلّ الصّور والوسائل الكلامية الّتي تندرج تحت باب البلاغة وفنونها المختلفة من معان وبيان وبديع هاته الوسائل الّتي تمكّن من تأدية المعنى المراد بأحسن الألفاظ وأجمل الصّيغ والتّراكيب، ممّل يمكّنها من إضفاء مساحات جمالية وقيم أسلوبية تثري الخطاب"[3].

ولايهمّنا في هذا المقام الخوض في شرح هذه الصّور البلاغيّة المختلفة بقدر مايهمّنا من إبراز ما لها من قيم حجاجيّة.

ومن خلال كلّ ماسبق ذكره نستطيع أن نقول أنّ البلاغة من آليّات الحجاج ودعائمه، الّتي تهدف إلى الإقناع وجلب انتباه الآخر وإفهامه، وذلك باستخدام وسائل بلاغيّة حجاجيّة، وهي كثيرة ومتنوّعة وسنخصّ بالذكر التّمثيل والاستعارة والبديع.

2- محمدي يسية الآليّات البلاغيّة ودورها الحجاجيّ، مجلة مفاهيم للدّراسات الفلسفيّة والإنسانيّة المعمّقة، جامعة زيان عاشور، الجلفة، العدد10، أكتوبر 2021، ص.103

3- المرجع نفسه، ص104.

4- المرجع نفسه ص102.

3-1- التّمثيل:

يعدّ التّمثيل من وسائل الحجاج البلاغيّة، لما يتضمّنه من قدرة على إقناع المتلقّي والتّأثير عليه، من خلال الصّورة التّشبيهيّة الّتي يعرضها له.

وهو" عقد الصّلة بين صورتين، ليتمكّن المخاطِب من الاحتجاج وبيان حجّته"[1].

ولعلّ المقصود من هذا التّعريف الخروج من التّمثيل في مفهومه البسيط الّذي هو اشتراك شيئين في صفة أو أكثر، إلى مفهوم أوسع وأكثر تعقيدا، وهو الرّبط بين العلاقات المتماثلة، وقد عقد الجرجانيّ فصلا " في مواقع التّمثيل وتأثيره [لأنّه] ممّا اتّفق العقلاء عليه أنّ التّمثيل إذا جاء في أعقاب المعاني أو برزت هي باختصار في معرضه، ونقلت عن صورها الأصليّة إلى صورته، كساها أبّهة...فإذا كان مدحا كان أبهى وأفخم...وإن كان حجاجا كان برهانه أنور، وسلطانه أقهر، وبيانه أبهر، وهو بذلك يكسب الخطاب بعدا حجاجيّا إضافة إلى البعد الجمالي.

3-2- الاستعارة:

تعدّ الاستعارة من أبرز الآليّات البلاغيّة وذلك لما تحقّقه من إيصال وتقريب المعنى إلى المتلقّي.

إذ تُعرَّف الاستعارة الحجاجيّة بكونها "تلك الاستعارة الّتي تهدف إلى إحداث تغيير في الموقف الفكريّ أو العاطفي للمتلقّي"[2].

وهذا ما ذهب إليه عبد القاهر الجرجانيّ الّذي أشار إلى حجاجيّة الاستعارة في قوله:" ...فالاستعارة تهدف إلى الإقناع وتوجيه المتلقّي الوجهة الّتي يريدها المتكلّم رغبة في تغيير مواقفه وأفكاره"[3].

وبذلك تتبوّأ الاستعارة منزلة مهمّة في العمليّة الحجاجيّة، حيث إنّ المتكلّم يمارس بواسطتها فعل الإقناع والتّأثير، وذلك باستمالة فكر المتلقّي ومشاعره لإقناعه بمضمون خطابه.

1- حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، المرجع السّابق،ص .139

2- المرجع نفسه،ص.137

1- عبد الحسن علي حبيب شبيب النّاصر، الخطاب الحجاجي لأهل البيت (عليهم السّلام) في كتاب الاحتجاج دراسة تداولية، مركز عين للدراسات والبحوث المعاصرة، (د-ب)، ط 1، 1439هـ/2018م، ص 294-296.

3-3- البديع:

"يستعمل المخاطِب أشكالا تصنّف بأنّها بديعيّة، ولايقف دورها عند الوظيفة الشّكليّة، ولكنّ لها دور حجاجيّ لا على سبيل الزّخرفة، ولكن بهدف الإقناع، حتّى لو تخيّل النّاس غير ذلك، بيد أنّ البلاغة العربيّة مليئة بهذه الصّور والإمكانات، ومليئة بالشّواهد الّتي تثبت أنّ الحجاج من وظائف هذه الصّور، وليس وجودها على سبيل الصّنعة في أصلها، وإن كان لا يمنع المخاطِب من أن يبدع كيفما شاء"[1].

يلعب البديع دورا مهمّا في العمليّة الحجاجيّة، فهو أيضا إلى جانب وظيفته التّزيينيّة الزّخرفيّة شكل بلاغيّ برهانيّ هدفه الإقناع. ومن أبرز المحسّنات البديعيّة لعبا لهذا الدّور التّزييني والإقناعي معا نجد السّجع، الطّباق، الجناس، والمقابلة.

ومن النّماذج الّتي تجسّد البعد الحجاجيّ والإقناعيّ للبديع مخاصمة أبي الأسود الدّؤلي وامرأته بين يدي زياد بن أبيه: "جرى بين أبي الأسود الدّؤلي وبين امرأته كلام، في ابن كان لها منه، وأراد أخذه منها، فسار إلى زياد وهو والي البصرة. فقالت المرأة: أصلح الله الأمير، هذا ابني، كان بطني وعاءه، وحِجري فناءه، وثديي سقاءه، أَكْلَؤُه إذا نام، وأحفظه إذا قام، فلم أزَل بذلك سبعة أعوام، حتّى إذا استوفى فِصاله، وكملت خصاله، واستوكعت أوصاله، وأمَّلت نفعه، ورجوت دفعه، أراد أن يأخذه منّي كرها، فآدني أيّها الأمير، فقد رام قهري، وأراد قسري. فقال أبو الأسود: أصلحك الله، هذا ابني حملتُه قبل أن تحمله، ووضعته قبل أن تضَعَه، وأنا أقوم عليه في أدبه، وأنظره في أَوَدِه، وأمنحه علمي، وألهمه حِلمي، حتّى يكمُل عقله، ويستحكم فَتله. فقالت المرأة: صدق أصلحك الله، حمله خفّا، وحملته ثقلا، ووضعته شهوة، ووضعته كرها. فقال له زياد: اردد على المرأة ولدها، فهي أحقّ به منك، ودعني من سجعك، أو قال: إنّها امرأة عاقلة يا أبا الأسود، فادفع ابنها إليها، فاخلق أنّ تُحسِنَ أدبَه"[2].

2- حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، المرجع السّابق،ص 139.

1- حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، المرجع السّابق، ص.140

ففي الخطاب صور كثيرة منها: السّجع في انتهاء فواصل العبارات، كان بطني وعاءه، وحِجري فناءه، وثديي سقاءه، ففي تواطؤ الفواصل على حرف الهاء، إحداث لجرس موسيقيّ يستهوي الأذن ويستميل الوجدان، وهذا ما قال عنه القزويني:" وإذا كان للسجع فائدة ونكتة لا تقلّ عمّا ذكروه للجناس، إذ أنّه يخامر العقول مخامرة الخمرة، ويخدّر الأعصاب إخدار الغناء، ويؤثّر في النّفوس تأثير السّحر، ويلعب بالإفهام لعب الرّيح بالهشيم، لما يحدثه من النّغمة المؤثّرة والموسيقى القويّة الّتي تطرب لها الأذن وتهشّ لها النّفس، فتقبل على السّماع من غير أن يداخلها ملل أو يخالطها فتور، فيتمكّن المعنى في الأذهان، ويقرّ في الأفكار" وبالتّالي فإنّ السّجع هو حجّة مقنعة بثوب جميل.

ومنها الجناس (نام وقام) ولتوافق اللّفظ مع اختلاف المعنى استمالة للمتلقّي عبر صورة حسيّة ومعنويّة، إضافة إلى وقعها الموسيقيّ الّذي يشدّ الانتباه ويزيد من قيمتها الحجاجيّة.

ومنها الطّباق بين (خفّا وثقلا)، وبين (شهوة وكرها)، وهنا يتّضح الدّور الحجاجيّ الذذي يلعبه الطّباق إلى جانب دوره الزّخرفيّ الجمالي، فهو يزيّن الكلام ويجمّله كي يوصله بيسرٍ إلى المتلقّي، فيؤثّر فيه، وبالتّالي يقنعه، كما أنّه يزيد المعنى قوّة ووضوحا وتوكيدا، يجعل من السّياقات اللّغويّة الّتي يرد فيها، تأبى الشّك أو الرّيب، وبالتّالي قطع كلّ الشّكوك وصولا إلى اليقين ورحاب الإثبات، ومن ثمّ بلوغ غاية الإقناع الّذي هو هدف كلّ حجاج.

ومن أمثلة المقابلة قول الفضيل بن عياض الّذي استعمل المقابلة: "قيل للفضيل بن عياض: ما أزهدك؟ قال: أنتم أزهد منّي، قيل: كيف؟ قال: لأنّي أزهد في الدّنيا وهي فانية، وأنتم تزهدون في الآخرة وهي باقية"[1].

نلاحظ أنّ الفضيل بن عياض استطاع أن يحاجج من سأله وأن يثبت الدّعوى بأنّهم أزهد منه، باستعمال المقابلة بين عبارتي (الدّنيا فانية و الآخرة باقية).

يتّضح لنا ممّا سبق تجسيد البعد الحجاجيّ والإقناعيّ للبديع، متمثّلا في الطّباق، والمقابلة، والسّجع، والجناس.

1- حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، المرجع السّابق، ص140.

وفي الأخير تمثّل البلاغة آلية من آليّات الحجاج، وذلك لاعتمادها الاستمالة والتّأثير، عن طريق الحجاج بالصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة، أي إقناع المتلقّي عن طريق فكره ووجدانه معا، حتّى يقتنع بالفكرة أو القضية المطروحة، فالبلاغة هي تحسين وتزيين الكلام لبلوغ الغايات وتحقيق الحاجيّات، وبامتلاكها لعنصر الجمال تبهر قلب وعقل السّامع، فتؤثّر فيه، وتقوده إلى الإقتناع والتّسليم.

الفصل الثّاني:

الحجاج في متون ومقرّرات السّنة الثّالثة متوسّط

المبحث الأوّل:

منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط (2016)

المبحث الثّاني:

دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط

المبحث الثّالث:

الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة (مرحلة التّعليم المتوسّط)

المبحث الرّابع:

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط

توطئة:

لابدّ أنّ لمؤلّفي المتون والمقرّرات التّعليميّة –فيما يتعلّق بالحجاج وإدراجه في السّنة الثّالثة متوسّط– أرضيّةً معرفيّة اعتمدوا عليها إذ أنّنا نجدهم غير بعيدين عن نظريّات الحجاج. ولعلّ الكفاءة التّواصليّة المحقّقة عن طريق مُرسِل و مُرسَل إليه تمّ أخذها عن "أفلاطون" الّذي كان رافضا لفرض الإقناع لمجرّد أنّ العامّة تساند الفكرة، زد على ذلك إيرادهم للاستدلال قد اسْتُمِدَّ ممّا جاء به " أرسطو" إذ أنّه تحدّث عن الاستدلال و زاويته البلاغيّة ومدى تحقيقه للإقناع، وعن اللّغة و زاويتها الجدليّة ومدى تحقيقها للبنية الحواريّة.كما لم يغفلوا عن ثنائية "الجاحظ" في الفهم والإفهام ودورهما للوصول إلى الإقناع ولعلّ أقرب هذه الرؤى المعتمدة في الكتاب المدرسي هو ما قال به "ديكرو" و " أنسكونبير": "لا وجود لكلام دون شحنة حجاجيّة"[1]. فاللّغة تحتوي إضافة إلى الوظيفة التّواصليّة وظيفة حجاجيّة.

وعليه فقد حاولنا في هذا الفصل الوقوف على مواطن الحجاج ضمن متون اللّغة العربيّة الخاصّة بالسّنة الثّالثة متوسّط.

المبحث الأوّل: منهاج اللّغة العربيّة للتعليم المتوسّط (2016)

1- جابلي عمر، نظريّة الحجاج اللّغويّ عند "أوزفالد ديكرو" و" أنسكومبير"، المرجع السّابق، ص196.

يعتبر المنهاج خطّة شاملة لمجموعة من الخبرات التّعليميّة التّعلميّة الّتي يتمّ إكسابها للمتعلّم في صفّ دراسيّ أو مرحلة دراسية محدّدة داخل جدران مؤسّسة تعليميّة نظامية، وهو مثابة الحجر الأساس في تدريس أيّ مادّة تعليمية.

"المنهاج التّعليميّ هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسقٍ تربطها علاقات التّكامل المحدّد بوضوح. وإعداد أيّ منهاج يقتضي بالضّرورة الاعتماد على منطقٍ يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشريّة والتّقنيّة والمادّيّة المجنّدة، و بقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم"[1].

ونخصّ بالذّكر في هذا المقام مناهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط 2016 وجاء فيه:

1- غايات المادّة في مرحلة التّعليم المتوسّط:

لكلّ مادّة غايات تسعى لتحقيقها، واللّغة العربيّة كغيرها من المواد، قد سطّرت أهدافا، تعمل من أجل تحقيقا، وهذا ماجاء واضحا جليّا في مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط:

"يرمي تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط إلى دعم المكتسبات اللّغويّة للمتعلّمين وإثرائها، وتغذية البعد الثّقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبّي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية، واعتمادها وسيلة للتّواصل اليوميّ الشّفوي و الكتابي، وصقل شخصياتهم بالتّحكّم في الأدوات المنهجية والفكرية، وغرس القيم الأخلاقية والرّوحية للأمّة الجزائريّة، وتذوّق جماليات آدابها وفنونها، والاعتزاز بأمجادها[2].

ويمكن القول أنّ ما يسعى إليه المنهاج، هو جعل اللّغة العربيّة لغة التّواصل والخروج بها إلى أفق واسع"[3].

1- أحمد سعيد مغزي و آخرون، دليل استخدام كتاب "اللّغة العربيّة" السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، تنسيق وإشراف مفتّش التّربية الوطنيّة ميلود غرمول، أوراس للنشر، ص.7

2- التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة، منهاج التّربية الإسلامية 2016، ص.5

3- المرجع نفسه، ص5

ندرك ممّا سبق أهمية بناء متعلّم محافظ على أخلاق وقيم دينيه ومجتمعه وإكسابه كفاءة تواصلية تمكّنه من التّعبير عن أفكاره وآرائه مشافهة وكتابة.

ولا تتحقّق هذه الغايات إلاّ بالحجاج الّذي يهدف إلى تهيئة المتعلّم في المشاركة في الحياة الاجتماعية سواء في البيئة أو المدرسة أو على مستوى المجتمع. فالعملية التّعليميّة التّعلميّة هي فعل تواصليّ يُفضي إلى الإقناع، لأنّ هذا الأخير هو الغاية المثلى في كلّ تواصل إنسانيّ، وهكذا "يتبيّن أنّ التّواصل هو محاججة تهدف إلى عقد علاقات متينة بين أفراد العشيرة اللّغوية وهو ما من شأنه أن يخلق نوعا من التّوازن والاستقرار لأنّه إذا أنزل الخلاف منزلة الدّاء الذّي يفرّق فإنّ الحوار ينزل منزلة الدّواء الّذي يشفي"[1].

ولعلّ ماقاله الدكتور "أبو بكر العزاوي" يؤكّد ما سبق ذكره:"لا تواصل من غير حجاج ولا حجاج من غير تواصل"[2].

2- مساهمة المادّة في التّحكّم في المواد الأخرى:

و إذا ما انتقلنا إلى إسهام المادّة في التحكّم في المواد الأخرى فقد جاء في المنهاج " اللّغة العربيّة من حيث هي لغة التّدريس تمثّل كفاءة عرضية تُسهم في اكتساب المواد الأخرى. فأنماط النّصوص الّتي تعلّمها تمكّنه من إدراك المفاهيم الّتي تهيكل هذه المواد، على سبيل المثال، النّص السّردي يمكّنه من إدراك أحداث التّاريخ وتسلسلها، والنّص التّفسريّ يعينه على استيعاب دروس العلوم والتّكنولوجيا، والنّص الوصفي يساعده على إدراك خصائص الكثير من مناطق العالم في دراسة الجغرافيا الطّبيعية، بينما النّص الحجاجي يكسبه المنطق، ويُيسّر عليه فهم الكثير من مسائل الرّياضيات. إلى جانب ذلك، فإنّ هيكلة الفكر مرتبط باللّغة بالدّرجة الأولى، لأنّها وسيلة التّعبير عن الأفكار والوجدان"[3].

1- التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة، منهاج التّربية الإسلامية 2016، ص5.

2- حسن بدوح أهمية الحجاج في ممارسة التّواصل الإنسانيّ، ضمن سلسلة الحجاج رؤى نظرية-دراسة تطبيقية- إشراف حسن خميني الخلع، عالم الكتب الحديث،2010، ص3.

3- أبو بكر العزاوي، حوار حول الحجاج، ط1، الدّار البيضاء الأحمدية للنشر، 2010، ص108.

وممّا يجدر الإشارة إليه أنّ تأخير تدريس الحجاج في الإنتاج الكتابيّ للمعلّم وتقديم تدريس بقية الأنماط (السّرد، الوصف، الحوار، التّوجيه) كون هذه الأخيرة تعدّ من آليّات الحجاج الخادمة له، وما هذا إلاّ إظهار للأهمية القصوى الّتي يكتسيها الحجاج.

3- ملامح التّخرّج الخاصّة بالمادّة " المرحلة، الطّور، السّنة"

"ملمح التّخرج هو ترجمة للغايات الّتي رسمها القانون التّوجيهي للتربية، ويتُرجم الملمح بدوره إلى كفاءات تسعى كلّ مادّة دراسيّة إلى إرسائها عند المتعلّم، لذا من الضروري أن يطّلع الأستاذ على ملامح التّخرّج من المرحلتين المكوّنتين للتعليم الأساسيّ، قبل أن يطّلع على ملامح التّخرّج السّنوية، وذلك قصد إعداد مخطّط التّعلّمات السّنوي"[1].

3-1- ملامح التّخرّج من التّعليم الأساسي:

يتكوّن ملمح التّخرّج من المرحلة من الكفاءة الشّاملة لمرحلتي التّعليم الابتدائي والمتوسّط، والكفاءة الختامية لميادين اللّغة العربيّة (ميدان فهم المنطوق، ميدام فهم المكتوب، ميدان الإنتاج الكتابي) والجدول التّالي يوضّح ذلك[2]:

1- التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة، منهاج التّربية الإسلامية 2016، ص6.

2- المرجع نفسه، ص6.

	ملمح التّخرج من التّعليم الأساسي	ملمح التّخرّج من التّعليم الابتدائي
الكفاءة الشّاملة / **الميادين**	في نهاية مرحلة التّعليم المتوسّط، يكون المتعلّم قادرا على استعمال اللّغة العربيّة كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية وتبليغها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة وفي وضعيات تواصلية دالّة، وتوظيفها عبر الوسائط التّكنولوجية.	في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، يكون المتعلّم قادرا عى استعمال اللّغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم، في وضعيات دالّة من الحياة الاجتماعية، واستعمالها عبر الوسائط التّكنولوجية.
فهم المنطوق وإنتاجه	يفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، ويتواصل مشافهة بوعي وبلسان عربيّ معبّرا عن رأيه، موضّحا و معلّلا وجهة نظره، في المواقف الأدبية والعلمية و عبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.	يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، من شتى الوسائط وفي سياقات مختلفة. يتواصل بلسان عربيّ ويعبّر عن رأيه، ويوضّح وجهة نظره ويعلّلها، في المواقف اليومية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.
فهم المكتوب	يقرأ قراءة تحليلية نقدية واعية نصوصا أدبية وعلمية مركّبة ويفهمها، من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة.	يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط ويفهمها، قراءة مسترسلة واعية، من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة.
الإنتاج الكتابي	ينتج كتابة نصوصا منسجمة في سياقات مختلفة، أدبية، علمية، ثقافية. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	يتواصل كتابة بنصوص منسجمة من مختلف الأنماط، وينجز مشاريع كتابية لها دلالات اجتماعية.

ومن الملاحظ ميدانيا، أنّ المتعلّمين في مرحلة التّعليم المتوسّط قلّما يتمكّنون من التّواصل بلغة عربية سليمة، بل إنّهم يواجهون صعوبة في التّعبير عن أبسط الاحتياجات، ويمكن إرجاع ذلك إلى أنّ اللّغة العربيّة هي حبيسة جدران المدارس ولا توظّف كأداة تفكير، حتّى أنّ الجانب الأسري لا يساعد على تفعيلها.

3-2- ملامح التخرج من أطوار التّعليم المتوسّط:

تتكوّن ملامح التّخرج من الطّور من الكفاءة الشّاملة و الكفاءات الختامية لميادين اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، و تتكوّن أيضا من الكفاءة الشّاملة وكذا الكفاءة الختامية لميادين اللّغة العربيّة للطور الأوّل المتوسّط والّذي يمثّل السّنة الأولى من المرحلة، والطّور الثّاني المتوسّط والّذي يضمّ السّنتين الثّانية والثّاثة من المرحلة، والطّور الثّالث و يمثّل السّنة الرّابعة من المرحلة، وحاولنا التّركيز على ملامح التّخرج من الطّور الثّاني أو طور الدّعم و التّعميق، و الّذي يشكّل فترة أساسية في اكتساب وتنمية كفاءات المادّة والكفاءات العرضية ورفع المستوى الثّقافي والعلمي والتّكنولوجي، والجدول الآتي يوضّح تلك الملامح[1].

	ملمح التّخرج من التّعليم الأساسي	ملمح التّخرج من الطّور 2 المتوسّط
الكفاءة الشّاملة	في نهاية مرحلة التّعليم المتوسّط، يكون المتعلّم قادرا على استعمال اللّغة العربيّة كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية وتبليغها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة وفي وضعيات تواصلية دالّة، وتوظيفها عبر الوسائط التّكنولوجية.	في نهاية الطّور الثّاني من التّعليم المتوسّط يتواصل مشافهة في وضعيات مركّبة بلسان عربيّ، ويقرأ قراءة مسترسلة منغّمة تحليلية واعية نصوصا متنوّعة الأنماط مشكولة جزئيّا ويفهمها، وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظّفا رصيده اللّغوي، في وضعيات تواصلية دالّة.
	يفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، ويتواصل مشافهة بوعي وبلسان عربيّ معبّرا عن رأيه، موضّحا و معلّلا وجهة نظره، في المواقف الأدبية والعلمية و عبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.	يتواصل مشافهة بلسان عربيّ ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة، ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالّة.

1- التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة، منهاج التّربية الإسلامية 2016 ، ص7.

الكفاءات الختامية	يقرأ قراءة تحليلية نقدية واعية نصوصا أدبية وعلمية مركّبة ويفهمها، من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة.	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخّصها بأسلوبه، لا تقلّ عن مئتي وعشرين كلمة مشكولة جزئيا.
	ينتج كتابة نصوصا منسجمة في سياقات مختلفة، أدبية، علمية، ثقافية. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التّحكّم في خطاطات أنماط النّصوص الحوارية والتّوجيهية والتّفسيرية والحجاجية تتراوح بين 12 و14 سطرا، في وضعيات تواصلية دالّة.

3-3- ملامح التّخرّج من سنوات التّعليم المتوسّط:

تتكوّن ملامح التّخرّج من السّنة من الكفاءة الشّاملة و الكفاءة الختامية لميادين اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، وتتكوّن أيضا من من الكفاءة الشّاملة وكذا الكفاءة الختامية لميادين اللّغة العربيّة للسنوات الأولى والثّانية والثّالثة والرّابعة متوسّط، وخصّصنا حديثنا عن ملمح التّخرج من السّنة الثّانية و الثّاثة فقط والجدول الآتي يوضّح ذلك[1]:

	ملمح التّخرج من مرحلة التّعليم الأساسي	**ملمح التّخرج من الطّور 2 من التّعليم المتوسّط**
		السّنة 03

1- التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة، منهاج التّربية الإسلامية 2016، ص8-9.

الكفاءة الشّاملة	في نهاية مرحلة التّعليم المتوسّط، يكون المتعلّم قادرا على استعمال اللّغة العربيّة كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية وتبليغها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة وفي وضعيات تواصلية دالّة، وتوظيفها عبر الوسائط التّكنولوجية.	في نهاية الطّور الثّاني من التّعليم المتوسّط يتواصل مشافهة في وضعيات مركّبة بلسان عربيّ، ويقرأ قراءة مسترسلة منغّمة تحليلية واعية نصوصا متنوّعة الأنماط مشكولة جزئيّا ويفهمها، وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظّفا رصيده اللّغوي، في وضعيات تواصلية دالّة.
الكفاءات الختامية	يفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، ويتواصل مشافهة بوعي وبلسان عربيّ معبّرا عن رأيه، موضّحا و معلّلا وجهة نظره، في المواقف الأدبية والعلمية و عبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.	يتواصل مشافهة بلسان عربيّ ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة متنوّعة، ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالّة.
	يقرأ قراءة تحليلية نقدية واعية نصوصا أدبية وعلمية مركّبة ويفهمها، من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة.	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية نصوصا نثرية وشعرية، متنوّعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخّصها بأسلوبه، لا تقلّ عن مئتي وعشرين كلمة مشكولة جزئيا.
	ينتج كتابة نصوصا منسجمة في سياقات مختلفة، أدبية، علمية، ثقافية. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التّحكّم في خطاطة نمطي التّفسير و الحجاج لا تقلّ عن 14 سطرا، في وضعيات تواصلية دالّة.

يبدو أنّ الملامح المأمول تحقيقها لا تعكس الواقع التّعلّمي التّعليمي للمتعلّم الّذي لا يفكّر باللّغة العربيّة، فكيف يمكنه التّواصل مشافهة بها ؟ بل هل سيتمكّن من فهم مضامين النّصوص المنطوقة والمكتوبة سواء كانت نثرية أو شعرية حتّى يصل إلى الإنتاج نصوص متنوّعة الأنماط أو تلخيصها بأسلوبه؟، والأدهى والأمرّ أنّ مجموعة من التّلاميذ ليست بالقليلة مجرّد مردّدة لقوالب جاهزة يستقيها إمّا من أستاذه أو من شبكة الت بالقليلة مجرّد مردّدة لقوالب جاهزة يستقيها إمّا من أستاذه أو من شبكة الإنترنت، وهو في الكثير من الأحيان لا يعي ما يقول أو يكتب.

وممّا لا يفوتنا ذكره أنّ التّعليم الأساسي يضمّ مرحلتي التّعليم الابتدائي والمتوسّط، وإذا ما تأملنا الجداول السّابق ذكرها لاحظنا أنّ عبارة التّعليم الأساسي قد وردت في الجدول بمعنى التّعليم المتوسّط.

و الملاحظ أيضا من خلال ملامح التّخرّج الخاصّة بالمادّة " المرحلة، الطّور، السّنة" المشار إليها سابقا، أنّ الكفاءة الشّاملة والختامية لملمح التّخرّج من التّعليم الأساسي هي نفسها.

وبالرّغم أنّ الحجاج كان مصاحبا للمتعلّم في مختلف ميادين اللّغة العربيّة، إلاّ أنّ الكفاءتين الشّاملة والختامية لم تصرّحا أنّ المتعلّم سيتواصل مشافهة أو كتابة في وضعيات حجاجيّة إلاّ في الكفاءة الختامية لملمح التّخرج من السّنة الثّالثة متوسّط من ميدان الإنتاج الكتابي.

4- مصفوفة الموارد المعرفيّة:

"مخطّط الموارد هو مصفوفة المحتويات المعرفية والمنهجية الّتي تهيكل مختلف المفاهيم اللّغويّة والأدبية، من نحو وصرف وإملاء، ونصوص نثرية وشعرية، الّتي ينبغي إرساؤها لدى المتعلّم لبناء مختلف الكفاءات والقيم المنصوص عليها في المنهاج"[1]. و الجدول الآتي يبيّن ما قيل آنفا مركّزين على الطّور الثّاني فقط[2]:

1- التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة، منهاج التّربية الإسلامية 2016، ص.10

2- المرجع نفسه، ص10.

الأطوار	الميادين	الكفاءات الختامية	موارد بناء الكفاءات	
			موارد معرفية	موارد منهجية
الطّور الثّاني	**فهم المنطوق وإنتاجه**	يتواصل مشافهة بلسان عربيّ، ويفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة، ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالّة.	**خطابات مسموعة:** توجيهيّة–حوارية تفسيرية– حجاجية	– التّكيّف مع المسموع –حسن الإصغاء إلى الآخر – التّدخّل المناسب – إبداء ردّ الفعل المناسب
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمضمونها، لا تقلّ عن مائة وثمانين كلمة مشكولة جزئيا.	**نحو النص:** –خطاطة النّصّ الحواري –خطاطة النّصّ التّوجيهي – علامات الوقف – الرّصيد اللّغوي المناسب **نحو الجملة:** – الأسماء – الأفعال –الأساليب اللّغويّة –البلاغة والعروض	–احترام خصوصيّات القراءة الصّامتة والقراءة الجهريّة –ترتيب المعاني والأفكار وتصنيفها –استعمال طرائق الإقناع والتّعليل –استثمار المكتسبات القبلية وتوظيفها –تجنيد الموارد المختلفة لبناء المعنى –توظيف الرّوابط المناسبة لأنماط النّصوص.
	الإنتاج الكتابي	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التّحكّم في خطاطات أنماط النّصوص الحوارية والتّوجيهية والتّفسيرية والحجاجية تتراوح بين 12 و14 سطرا، في وضعيات تواصلية دالّة.		–الفهم السّليم للتعليمة –تصميم مخطّط الإنجاز –تجنيد الموارد الملائمة للمنتوج – تنظيم الأفكار المختارة بشكل منطقي

5- البرامج السّنوية:

تضمّ البرامج السّنوية تدرّج التعلّمات وفق نسق منهجيّ، نُظِّمت فيه كفاءات المادّة ومركّباتها في انسجام مع الموارد المعرفية والمنهجية اللاّزمة لإرسائها ونموّها، وقد روعي في ذلك المكتسبات القبلية للمتعلّمين، وقدراتهم العقلية والمعرفية.

البرامج السّنوية من التّعليم المتوسّط (السّنوات الأربعة)

تتكوّن البرامج السّنوية من التّعليم المتوسّط (السّنوات الأربعة) من الكفاءة الشّاملة لمرحلة التّعليم المتوسّط وكذا الكفاءات الختامية لميادين اللّغة العربيّة، بالإضافة إلى – مرّكبات الكفاءة، المحتويات المعرفية، أنماط لوضعيات تعلّمية، معايير التّقويم ومؤشّراته، الزّمن– لكلّ ميدان، وقد خصينا بالذكر برنامج السّنة الثّاثة، والجدول الآتي يوضّح ذلك[1]:

الكفاءة الشّاملة	يتواصل مشافهة في وضعيات مركّبة بلسان عربيّ، ويقرأ قراءة مسترسلة منغّمة تحليلية واعية نصوصا متنوّعة الأنماط مشكولة جزئيّا ويفهمها، وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظّفا رصيده اللّغوي، في وضعيات تواصلية دالّة					
الميادين	**الكفاءة الختامية**	**مركبات الكفاءة**	**المحتوات المعرفية**	**أنماط لوضعيات تعلمية**	**معايير التّقويم ومؤشّراته**	**الزّمن**
فهم المنطوق وإنتاجه	يتواصل مشافهة بلسان عربيّ، ويفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة، ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما	1-يستمع إلى خطابات شفهية ويتفاعل معها، ويستخلص أفكارها الأساسية. 2-ينتج خطابات تفسيرية وحجاجية منطوقة موظّفا رصيده اللّغوي	**خطابات متنوّعة** يغلب عليها التّفسير والحجاج، بالاعتماد على مسرحيات، أشرطة، حوارات، محاضرات،خطب **خطابات توفّر**	**وضعيات استماع المنطوق:** -يفهم الخطاب ويتفاعل معه. -يميّز بين الكلام الدّال على التّوافق، عدم التّوافق،	**يعبّر عن فهمه** بإشارة، بردّ فعل، بالشّرح... **يحدّد** المعلومات المعبّة عن القبول، الرّفض، المساندة.	32سا

1- التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة، منهاج التّربية الإسلامية 2016، من ص12 إلى ص14.

	أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالّة.	الجديد. 3- يتبنّى أسلوب الإقناع بالحجّة والبرهان.	**الرّوابط:** **الشّرطية:** إذا، في حال، شرط أن، لنفترض، حسبما، تبعا **الغائية:** من أجل، خوف أن، حتّى، لغاية، لكي... **التّشابهية:** كما، شبيه، نظير، مثل، مثال، الكاف، بالتّساوي، بمقدار، هكذا، كذلك، سواء.	المبرر وغير المبرّر. **وضعيات تعلم الإدماج:** تلخيص شفهي لنصّ حجاجي أو تفسيري، ينتج خطابات شفوية حجاجية وتفسيرية، ويؤدّي أدوار مسرحية.	**يستخدم الحجج** المناسبة ويراعي تسلسل الأفكار وترابطها. **يستعمل الشّواهد** المناسبة. **يوظّف الرّوابط** المنطقية، و**التّشبيهات** لتثبيت الفكرة	
فهم المكتوب	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخصها بأسلوبه، لا	1- قراءة معبّرة بضوابط النّطق، والاسترسال والوقف المناسب. 2- تحليل المقروء لاستخلاص الضّوابط اللّغوية النّحوية والصّرفية. 3- يستخلص	**نصوص علمية،** أدبية خيالية و واقعية. **نحو النّصّ:** القواعد المتحكّمة في بنية النّصّ. **نحو الجملة(نحو و صرف)** **-الاسم:** اسم الفاعل وعمله، صيغ المبالغة،	**وضعيات قرائية:** قراءة صامتة واعية، وجهرية مسترسلة. -اكتشاف القرائن اللّغوية المرتبطة بالنّصّ الحجاجي والتّفسيري **وضعيات قرائية لإرساء** الموارد النّحوية	-القراءة المسترسلة المعبّرة - التّعبير عن فهم النّصّ بالأجوبة الصّحيحة. -التّمييز بين العبارات الدّالة على الحجاج والتّفسير. - فهم الشّواهد	64سا

	تقلّ عن مائتي وعشرين كلمة مشكولة جزئيا.	القيم ويتبنّاها في سلوكاته.	الصّفة المشبّهة وعملها. **الفعل**: الباء في الأفعال، نصب الفعل المضارع بأن المضمرة، أسماء الأفعال، أفعال المقاربة والرّجاء و الشّروع **لا النّافية** للجنس **أدوات الشّرط الجازمة** وأحوال الفعل معها **أدوات الشّرط غير الجازمة** النّداء: أدواته، أقسامه، إعرابه.	والصّرفية المستهدفة. **وضعيات تعلّم الإدماج:** -انطلاقا من سندات كتابية متنوّعة يدمج المتعلّم مكتسباته اللّغوية بالتّحليل والنّقد للمقروء.	الموظّفة في الحجة والتّفسير. - إبراز القرائن اللّغوية للحجّة والتّفسير.	
الإنتاج الكتابي	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التّحكّم في خطاطة نمطي التّفسير والحجاج لا تقلّ عن 14 سطرا،	1- تقنيات التّلخيص والإطناب و وضع خطّة التّحرير الكتابي. 2- توظيف قرائن الحجاج والتّفسير والرّوابط المناسبة. 4- اللّغة السّليمة		**وضعيات تمكّن من:** تحديد الخطّة. -تلخيص نصوص بأسلوبه. -تحرير فقرات حجاجية وتفسيرية. وضعيات تعلّم	-الموضوع احترام التّعليمة. -توظيف الرّصيد اللّغوي المناسب. بروز الرّوابط الحجاجية والتّفسيرية المناسبة. - توظيف	48سا

	في وضعيات تواصلية دالّة.	واحترام تعليمات الموضوع، وتوظيف القيم.		الإدماج: في وضعية تواصلية دالّة، يحّرر المتعلّم كتابيا نصّا حجاجيا أو تفسيريا، موظّفا مكتسباته اللّغوية والقيمية.	الشّواهد للإقناع. - انسجام الأفكار واتساقها. - جمال العرض والكتابة.	

يرتبط ما جاء في المناهج 2016 من كفاءات شاملة وختامية ارتباطا وثيقا بالتّدرج السّنوي لبناء التّعلّمات* المدرج في كتاب دليل استخدام اللّغة العربية من الصّفحة 45 حتّى الصّفحة 49، وعليه فإنّ تحقيق الكفاءة الختامية للإنتاج الكتابي تتحقّق بعد ممارسة وتدريب من خلال ما اكتسبه المتعلّم من معارف في مختلف ميادين اللّغة العربية.

ولابدّ من التّنويه إلى ما هو واقع في المنظومة التّربوية بالرغم من الثّراء المعرفي والمنهجي للبرنامج إلاّ أنّ التّوزيع الزّمني لإرساء الموارد المقرّرة لا يبدو مناسبا، فهناك كثافة تفوقه والدّليل على ذلك المخطّطات الاستعجالية المخفّفة الّتي تبعث بها الوصاية في بداية الفصل الثّالث من السّنة الدّراسية، و مازاد الطّينة بلّة الظّرف الاستثنائي الّذي شهده العالم أجمع والمتمثّل في جائحة كورونا 2019 والّذي لم يُتخذ له أيّ إجراء مناسب و مدروس لإنقاذ المتعلّم...

*هو مخطّط عام لبرنامج دراسيّ، ضمن مشروع تربويّ، يُفضي إلى تحقيق الكفاءة الشّاملة لمستوى من المستويات التّعليميّة، انطلاقا من الكفاءات الختاميّة للميادين، ويُبنى على مجموعة من المقاطع التّعلمية المتكاملة. ينظر: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط،ص45.

المبحث الثّاني: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الثّالثة متوسّط

من المعلوم أنّ الباحثين في مجال التّربية منشغلون بتقديم ما يساهم في تعليم وإعداد الأجيال الصّالحة الّتي تحمي مقوّمات الأمّة من الانهيار، وعليه فقد وضعوا بين أيدي الأساتذة والمربّين وسيلة مساعدة و منظّمة للعمل والمتمثّلة في دليل استخدام الكتاب المدرسي لكلّ المراحل التّعليميّة وعلى ضوء هذا سنخصّ في الحديث عن دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الثّالثة متوسّط.

وقد جاء في الفصل الثّاني من الدّليل الموسوم ب: المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلّم اللّغة " أنماط النّصوص"، وبما أنّ المنظومة التّربوية قد تجدّدت فإنّنا نجد مصطلح "الأنماط النّصيّة" الّذي لم يكن معروفا في السّتينيات والسّبعينيات حتّى الثّمانينات، حيث السّائد آناذاك هو النّصّ الأدبي بنوعيه الشّعري و النّثري، والدّليل على ذلك ما جاء في مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط الجيل الأوّل فيما يتعلّق بتدريس النّصوص الأدبية مع القراءة وتحت عنوان ملمح الخروج، أنّ التّلميذ في نهاية السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط يكون قادرا على كتابة نصوص نثرية متنوّعة يغلب عليها الطّابع الحجاجيّ بتوظيف المكتسبات القبلية، إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النّصوص.

وعليه فإنّ مصطلح "النّمط" هو نتاج الإصلاحات التّربويّة الخاصّة بالجيل الثّاني، والاختلاف قائم بين النّوع الأدبي والنّمط ، فالأوّل ارتبط بالطّبيعة النّصيّة في حدّ ذاتها، في حين أنّ النّمط أصبح أكثر دقّة، فهو يعبّر عن مختلف المظاهر والأساليب النّصيّة، ويوضّح ذلك "جورج مارون" في قائلا:" يختلف النّمط عن النّوع الأدبي في بنيته وحركته وترسيمه، فهو يستند إلى مجموعة من الجمل يستدعي بعضها البعض الآخر، في إطار وحدة نصيّة ويرتبط بمواصفات شكلية بارزة منها: أزمنة الأفعال المهيمنة في النّص، الضّمائر الّتي استعملها الكاتب في التّعبير، نوعية أدوات الرّبط، طريقة المعالجة

وعرض الأفكار، نوعية وكثافة الأدوات التّعبيرية في النّص، أي ما يسمى بالصّور والإيقاعات، الغاية من الكلام، استعمال قاموس معجمي معيّن"[1].

وقد قام العالم اللّساني "إيفون ويرليش" بتصنيف النّصوص إلى خمسة أنواع هي: النّص الوصفي، والنّص السّردي، والنّص الإعلامي، والنّص الحجاجي، والنّص التّوجيهي. ثمّ جاء "جون ميشال آدم" وأبقى على الأربعة الأولى، واستبدل الخامسة بالنّص الحواري. ثمّ حصل المزج بين هذه الأنماط في الواقع البيداغوجي، حتّى استقرّت في أغلب المراجع و الكتب المدرسية على النّحو الآتي[2]:

النّمط السّردي. النّمط الوصفيّ.

النّمط الحواريّ. النّمط التّوجيهيّ.

النّمط التّفسيريّ. النّمط الحجاجيّ.

يقترح المنهاج تناول مختلف الأنماط مع التّركيز على الأنماط المبيّنة في الجدول أدناه[3]:

الطّور	**الطّور الأوّل**	**الطّور الثّاني**		**الطّور الثّالث**
السّنة	**الأولى**	**الثّانية**	**الثّالثة**	**الرّابعة**
النّمط الغالب	السّرد و الوصف	التّوجيه والحوار	الحجاج والتّفسير	كلّ الأنماط المقرّرة

ويجب التّأكيد على أنّ هذا التّرتيب كان منهجيّا مدروسا بدقّة يراعي مستوى المتعلّم وقدراته، فتدريس الحجاج للمتعلّم في السّنة الثّالثة متوسّط، يحيلنا إلى أنّ المتعلّم في هذه المرحلة قادر على أن يُحاجج، فيبدي رأيه ويدافع عن أفكاره، كما يمكنه أن يرفض آراء الغير الّتي لم يقتنع بها، خاصّة وأنّه بصدد الانتقال من مرحلة سابقة كان يقبل فيها كلّ ما يعرض عليه دون اعتراض، إلى مرحلة صُقلت فيها شخصيته وأصبحت رغبته جامحة إلى إبراز تميّزه، وبالتالي فإنّ الحجاج يغدو أكثر ملاءمة لترسيخ قيم التّسامح والحوار.

1- جورج مارون، تقنيات التّعبير وأنماطه بالنّصوص الموجّهة، مؤسّسة الحديث للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2009،ص 185، 186.

1-أحمد سعيد مغزي و آخرون، دليل استخدام كتاب "اللّغة العربيّة" السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، المرجع السّابق، ص.20

2-الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط2016، إعداد المجموعة المتخصّصة لمادّة اللّغة العربيّة،ص5.

و قبل الخوض في الفصل الخامس من دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الثّالثة متوسّط الموسوم ب" نصوص فهم المنطوق" لابدّ من المرور بما يتعلّق بميدان فهم المنطوق و إنتاجه و"هو الميدان الّذي تستهدف كفاءته الختاميّة "الإصغاء و التّحدّث" أي: "التّعبير الشّفويّ"، ويُتناول في بداية الأسبوع البيداغوجيّ خلال حجم زمنيّ أسبوعيّ يساوي ساعة واحدة".[1]

وبما أنّ دراسة النّص هي فرصة لتزويد المتعلّم بمعطيات جديدة فقد احتوى الدّليل على مجموعة من النّصوص المختارة حسب المقاطع التّعلميّة الثّمانية ذات محاور ثقافية من واقع المتعلّم وهي: الآفات الاجتماعية، الإعلام والمجتمع، التّضامن الإنسانيّ، شعوب العالم، العلم والتّقدّم التّكنولوجيّ، التّلوّث البيئي، الصّناعات التّقليديّة، وأخيرا الهجرة الدّاخلية، وسيكون انطلاقنا من المقطع الخامس **"العلم والتّقدّم التّكنولوجيّ"** إذ أنّ موضوع الحجاج يندرج ضمنه، وقد احتوى على أربعة نصوص وهي:

1- أثر التّقدّم العلميّ على التّلوّث البيئيّ: يبدو أنّ هذا النّصّ هو تمهيد لاكتشاف النّمط الحجاجيّ من خلال مطالب تدعو المتعلّم إلى ممارسة الحجاج، فيُطالب مرّة بالدّليل: " أفادت التّكنولوجيا الإنسان في تطوير معيشته، لكنّها في المقابل جعلت من مخلّفات تصنيعها وسيلة تهدّد حياته. ما الدّليل على ذلك؟"، و مرّة أخرى بتوظيف الحجّة: "في خطاب تعرضه على زملائك، اذكر تخصّصا تكنولوجيّا أفاد الإنسان، وفي المقابل كانت له سلبيات. عدّدها. وادعم رأيك فيه بالحجّة".

2- الدّور الحضاريّ للإنترنت: وفيه أيضا يُكلّف المتعلّم بالإنتاج الشّفهيّ من خلال: علّق على القول:" فأعظم بخدمات الإنترنت" و أبد رأيك مدعوما بالحجج؟.

3- يا شباب الجزائر ! وفيه يمارس المتعلّم الحجاج بوعي أكبر، إذ أنّه اكتسب بعض المعارف الخاصّة به من خلال حصتي الإنتاج الكتابي، فورد تحت عنوان أنتج مشافهة: سمعت عبارة " يا شباب الجزائر: هكذا كونوا، أو لا تكونوا".- ناقش معنى هذه العبارة، وادعمها بحجّة يتطلّبها التّقدّم التّكنولوجيّ.

1 - أحمد سعيد مغزي و آخرون، دليل استخدام كتاب "اللّغة العربيّة" السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، المرجع السّابق ، ص.44

4- مجتمع المعرفة: وكون هذه الحصّة هي الأخيرة في فهم المنطوق، فإنّ المتعلّم يستطيع أن يوظّف مكتسباته الحجاجيّة، وهذا ما يظهر جليا في إجابته عن السّؤال الرّابع: اذكر بعض حجج الكاتب في دعم فكرته حول مظاهر تأثّر التّعليم بالتّكنولوجيا، و أنتج مشافهة: في خطاب قصير تعرضه، حدّد موقفك من السّلبيات المحسوبة على التّقدّم التّكنولوجيّ مع توظيف تعلّماتك السّابقة.

ننتقل إلى نصوص المقطع التّعلميّ السّادس **"التّلوّث البيئيّ"**:

1- بيئتنا مهدّدة: نلتمس ممارسة المتعلّم الحجاج بالتّعبير عن الرّأي من خلال السّؤالين الآتيين:

السّؤال الثّاني: برأيك، هل هذا الخطر يمتدّ إلى القردة فقط دون غيرها؟ وضّح المسألة أكثر.

السّؤال الرّابع: ورد في الخطاب التّساؤل الآتي:"أليس هذا الأمر مفزعا؟ ما الدّلالة الّتي يحملها هذا السّؤال برأيك. وهو واضح أيضا في الإنتاج الشّفهي: بناء على ما فهمت من الخطاب المسموع، ألق كلمة تناقش فيها الأخطار المهدّدة للبيئة، وادعم ما تقول بالأدلّة.

2- **التّلوّث الصّناعيّ:** يكتشف المتعلّم في هذا النّصّ العلاقة الوطيدة بين التّفسير و الحجاج، إذ أنّ المؤشّرات التّفسيريّة هي خادمة للحجاج، وتظهر ممارسة المتعلّم للحجاج في السّؤالين: الأوّل: ما هي برأيك متطلّبات توفير بيئة نظيفة للأجيال القادمة؟ والرّابع: هل أقنعك الكاتب بأفكاره حول حلّ هذه المشكلة؟ هل ترى أنّ هناك حلولا غيرها؟

3- التّلوّث المائيّ: طلب من المتعلّم أن يتوسّع في الفكرة الأولى من الخطاب المسموع: " توسّع في الفكرة الأولى من الخطاب المسموع. الفكرة هي: "إنّ أيّ سياسة إيكولوجيّة ناجحة يجب أن تستند إلى ركائز ثلاثة هي: منع التّلوّث، وتخفيضه، والتّحكّم فيه".

4- الإنسان والتّلوّث: بعد اكتشاف المتعلّم للعلاقة القائمة بين نمطي التّفسير والحجاج، طلب منه: اعرض سببين اثنين، وبيّن مدى إسهامهما في تلويث البيئة، موظّفا بعضا من روابط التّفسير والحجاج.

وبعد الدّراسة والتّمحيص لنصوص المقطع السّابع **"الصّناعات التّقليديّة"**، توضّح لنا أنّ اكتشاف الحجاج بالنسبة للمتعلّم سيكون صعبا لأنّ المؤشّرات الحجاجية ضمنية غير جلية بالنسبة له، ولهذا اتّخذ مؤلّفو الكتاب المدرسي التّعبير عن الرّأي بتوظيف الرّوابط الحجاجيّة كمطية لربط

المتعلّم بالنّمط الحجاجي، ومن أمثلة ذلك ما ورد في النّص المنطوق الأوّل "**الصّناعات التّقليديّة قبل الاحتلال**": ما الشّعور الّذي ينتابك وأنت تتعرّف على عظمة الصّناعة التّقليديّة والصّناع الجزائريّين قبل الاحتلال؟ عبّر عن ذلك بتوظيف الرّوابط وفق المنوال: " لنفترض...من أجل...وكذلك...".

أمّا في نصّ "**صناعة الحليّ في الجزائر**" ما ورد في السّؤال الثّالث: قارن بين الحليّ في منطقة القبائل، وفي منطقة الأوراس. عبّر عن رأيك في هذا التّنوّع موظّفا عبارات على منوال: "وكما...تبعا ل...فإنّ...لكي..."، إضافة إلى الإنتاج الشّفهي: لخّص الخطاب المسموع بأسلوبك و احرص على إقناع زملائك بضرورة الاهتمام بصناعة الحليّ، وفي نصّ "**صناعة النّحاس في تلمسان**" يظهر الحجاج في السّؤال الرّابع: أكّد أو انْفِ هذه المقولة اعتمادا على ما سمعت: (اهتمّ الصّانع التّلمسانيّ بالكيف لا بالكمّ)، والسّؤال الخامس: لاحظ العبارة:"...إذ يعتمد النّحّاس على مرونة يديه، فواحدة...والأخرى...". ثمّ صغ على منوالها مضمون المناقشة، وأعد عرضها، وكذا أنتج مشافهة: في أفواج ثنائية، ستقومون بمعاودة الإصغاء إلى الخطاب المسمع من أجل:

- رصد بعض الآراء مع الحجج الدّاعمة لها.
- عرض تلك الآراء مدعومة بحججها، ثمّ التّعليق عليها.

وفي نصّ "**الفخّار والخزف**" يعبّر المتعلّم عن رأيه بتوظيف عبارات على منوال: (وإذا...فإنّ...من أجل...وهذا سواء كان نظير...أو بمقدار...)، كما كُلِّفَ في الإنتاج الشّفهي تطبيق تقنية الدّحض والتّفنيد: في أفواج: حول فكرة الاهتمام بالصّناعات التّقليديّة، ستقومون ب:

1-عرض رأي الفوج 2- دحض الرّأي المخالف بأسلوب مقنع.

وكان الحجاج حاضرا بقوّة في نصوص ميدان فهم المنطوق المدرجة ضمن المقطع التّعلّمي الثّامن والأخير "**الهجرة الدّاخلية والخارجيّة**"، إذ طلب من المتعلّم صراحة في النّصّ الأوّل " **الهجرة السّريّة**" التّحدّث عن واجب المجتمع اتجاه الشّباب الّذين اختاروا طريق الهجرة السّريّة، وفق نمط الحجاج، وفي نصّ "**هجرة الأدمغة**" طلب منه: تصوّر أنّ أحد أقربائك من هذه الطّاقات الخلاّقة قد

قرّر الهجرة إلى بلاد الغرب. **في فوج ثنائيّ**: يقوم أحدكما بتمثيل إطار عازم على الهجرة إلى الخارج. ويقوم الآخر بمحاولة ثنيه عن قراره.

المطلوب: إنتاج الحوار الثّنائي المناسب. فيجد المتعلّمون أنفسهم يمارسون دورة تواصلية حجاجيّة يخدمها النّمط الحواري، وفي نصّ "**الحدث العظيم**" تمّ ربط المتعلّم بالحجاج من خلال السّؤال الخامس: علّل الحكمة من هجرة النّبي-صلى الله عليه وسلم-والصّحابة سرّا، موظّفا عبارات على المنوال: "إنّ...لأنّ...وكلّ ما..."، أمّا في نصّ "**البدو الرّحّل**" يرتبط المتعلّم بالحجاج من خلال الإجابة عن السّؤال الخامس: علّق بأسلوبك الخاصّ عمّا أعجبك في يوميات البدو الرّحّل، ومن خلال أنتج مشافهة: شاهدت شريطا متلفزا، عن حياة البدو الرّحّل في ولاية من ولايات جنوبنا الكبير وسمعت تصريحات المواطنين حول ظاهرة الهجرة نحو الشّمال، فكان منهم من يفضّل الهجرة لطلب الكلإ، ومنهم من يفضّل الاستقرار.

في أفواج: ستقومون بتلخيص مضمون الشّريط المتلفز متبوعا بعرض الآراء الواردة فيه معلّلة، ثمّ إبداء الرّأي الخاصّ في النّهاية.

وفي الأخير نخلص إلى أنّ تعليمات كثيرة في ميدان فهم المنطوق تصبّ في ربط المتعلّم بالحجاج، لأنّ الغاية هي التّأثير والإقناع وإبداء الرّأي والدّفاع عنه بحجج مناسبة و بروابط منطقية.

المبحث الثّالث: الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة (مرحلة التّعليم المتوسّط)

تيسيرا لمقروئية مناهج الجيل الثّاني وضع بين أيدي المدرّسين هذه الوثيقة الّتي تتضمّن منهجية وضع برنامج اللّغة العربيّة قيد التّنفيذ وتقدّم دلائل ضرورية لتصاميم الكتب المدرسية كما تقترح مقاربات بيداغوجية للتكفّل بمختلف الميادين المهيكلة للمادّة وتحيل القارئ إلى مراجع مسهلة للتحكّم في طرائق التّقديم والتّقويم والعلاج[1].

إذن هي سند بيداغوجي رسمي صادر عن وزارة التّربية الوطنيّة، موجّهة أساسا للمدرّسين، بحيث تمكّنهم من الفهم الموّحد للمناهج، وتيسير تطبيق المعطيات الواردة فيه من بلوغ الأهداف والكفاءات المحدّدة مسبقا.

التمسنا من خلال الاطّلاع على الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة (مرحلة التّعليم المتوسّط) حضورا مؤكّدا لنمط الحجاج في السّنة الثّالثة متوسّط، كما فصّلت في تعريفه:"هو إقامة الحجّة، والبيّنة، والدّليل، والبرهان، وهو أسلوب تواصليّ يرمي إلى إثبات قضيّة، أو الإقناع بفكرة، أو إبطال رأي، أو السّعي إلى تعديل وجهة نظر ما، من خلال الأدلّة والشّواهد المقنعة"[2]. وعرضت أهمّ مؤشّراته وهي[3]:

- استخدام أساليب التّوكيد والنّفي والتّعليل والاستنتاج والتّفصيل والمقابلة.
- طرح القضيّة ودعمها بالبراهين أو دحضها.
- استخدام ضمير المتكلّم.
- استخدام الخطاب المباشر والجمل القصيرة.
- الاستعانة بالبراهين والأدلّة من المصادر والمراجع التّاريخيّة أو الفكريّة.
- استخدام أدوات الرّبط المتّصلة.
- استخدام أسلوب الشّرط.

1-الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، إعداد المجموعة المتخصّصة لمادّة اللّغة العربيّة، المرجع السّابق، ص3

2-المرجع السّابق، ص.6

3-المرجع نفسه، ص7.

والملاحظ أنّ هذه المؤشّرات متوافقة مع ما جاء في الموارد المقرّرة في ميدان الإنتاج الكتابيّ بالكتاب المدرسي للسنة الثّالثة متوسّط، فعلى سبيل المثال مؤشّر استخدام أساليب التّوكيد والنّفي والتّعليل والاستنتاج والتّفصيل والمقابلة وارد تحت عنوان الرّوابط النصيّة (3) روابط النّصّ الحجاجيّ، وكذا مؤشّر طرح القضية ودعمها بالبراهين والحجج أو دحضها واردٌ تحت عنوان التّعبير عن الرّأي(3) الدّحض والتّفنيد.

كما لم تهمل الوثيقة المرافقة موضوعات الحجاج والمتمثّلة في: المقالات، الإعلانات، الشّعارات، نصوص نقدية.

غير أنّنا لا نلتمس وجودا فعليّا لموضوعات الإعلانات والشّعارات لا منطوقة ولا مكتوبة، وهنا يجب أن يجتهد الأستاذ على ربط المتعلّم بالنصّ الإعلاني والشّعارات من خلال سندات أو فيديوهات أو غير ذلك ممّا يخدم الحجاج.

المبحث الرّابع: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط

يعدّ الكتاب المدرسيّ من أهمّ مقوّمات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، كونه يمثّل المحور الأساسيّ في تكوين المتعلّم، فهو في الغالب يُترجم واقع التّلميذ الاجتماعي والثّقافي، فهو دعامة حقيقيّة رائدة في تفعيل وإعمال مقتضيات المبادئ والقيم والاختيارات التّربويّة العامّة الّتي نصّ عليها الميثاق الوطني للتربية والتّكوين، والّتي تؤكّدها وثيقة الاختيارات والتّوجّهات التّربويّة العامّة، ويبقى الكتاب مصدرا للمعرفة قريب المنال، سهل التّعاطي معه من لدن التّلاميذ، وسيطا بين التّلميذ و بين المصادر والموارد الثّقافيذة للمادّة الدّراسيّة، مساعدا للمدرّس وللتلميذ على تنظيم المادّة وترتيبها وتوجيهها، أداة فعّالة لغرس القيم، واكتساب وتنمية القدرات والمهارات، وتكوين الاتّجاهات وتصحيح المواقف، وتثبيت التّعلّمات، كما يعتبر أداة تواصليّة فعّالة داخل الفصل الدّراسي، و وسيلة مساعدة للإعداد والمراجعة خارج الفصل، أرضية موحدّة تضمن الحدّ الأدنى من تكافؤ الفرص بين المتعلّمين.

وهذا ما يؤكّده دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة: "الكتاب هو وثيقة تربويّة تعتمد في جلّ العمليّات التّعليميّة التّعلميّة، إنّه وثيقة مكتوبة ومصحوبة برسوم وصور توضيحيّة متنوّعة، وتهدف إلى الدّفع بعمليّة التّعلّم نحو حدود قصوى...يعدّ الكتاب المدرسيّ ترجمة للمنهاج الدّراسيّ في سلسلة من النّشاطات التّعليميّة التّعلّميّة، والنّشاطات التّقويميّة، المرتّبة في مقاطع تعلميّة، كما يعتبر الكتاب المدرسيّ أهمّ مركّبة من مركّبات الوسيلة التّعليميّة، بالإضافة إلى الدّليل والقرص"[1].

وبناء على ماسبق ذكره فإنّ الكتاب المدرسي سيعين المتعلّم على الإعداد القبلي للدرس و ييسّر له سبل التّعلّم الذّاتي خارج الفصل الدّراسيّ.

وكون الكتاب المدرسيّ له علاقة مباشرة بالمتعلّم فإنّه من الواجب علينا تتبّع مواطن الحجاج بين طيّات كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، والّذي ساهم في تأليفه كلّ من:

ميلود غرمول: مفتّش التّربيّة الوطنيّة للغة العربيّة وآدابها.

كمال هيشور: مفتّش التّربيّة الوطنيّة للغة العربيّة وآدابها.

أحمد بوضياف: أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتّعليم الثّانوي.

1- أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، المرجع السّابق، ص.42

رضوان بوريجي: أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتّعليم الثّانوي.

أحمد سعيد مغزي: أستاذ بالتّعليم العالي.

عزوز زرقان: أستاذ بالتّعليم العالي.

نور الدين قلاتي: مفتّش التّعليم المتوسّط للّغة العربيّة.

الطّاهر لعمش: أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتّعليم المتوسّط.

1- نصوص الكتاب المدرسي: نلاحظ أنّ المتعلّم مدعوا إلى ممارسة الحجاج وذلك ضمن العناوين التّالية: "أفهم و أناقش"، "أقوّم مكتسباتي"، أ"تذوّق نصّي"، "أوظّف تعلّماتي".

1-1- أفهم وأناقش: يرتبط المتعلّم بالنّص ارتباطا وثيقا بالنّص مباشرا بعد قراءته له، ويمكنه الوصول إلى الفهم من خلال الإجابة عن أسئلة أفهم وأناقش حتّى أنّنا نلحظ في اختيار هذا العنوان خلفية غير مباشرة لما تحدّث عنه الجاحظ في الفهم والإفهام فالمتعلّم إذ توصّل إلى الفهم سيحاول أن يوصله وبالتّالي سيعتمد أسلوبا حجاجيّا ليثبت إدراكه لأفكار النّص كما يمكنه أن يؤيّد أو يرفض ليجد نفسه محاججا دون أن يشعر، ولترسيخ الحجاج تمّ إدراج جملة من الإشارات إليه من خلال أسئلة أفهم و أناقش فمثلا:

- هل يمكن لوسائل الإعلام اليوم الاستغناء عن الشّبكة العنكبوتيّة؟ علّل. فمطالبة المتعلّم بالتّعليل سيفضي به إلى ممارسة الحجاج.

- لماذا عدّت الصّحافة المطبوعة أمّ وسائل الإعلام؟ ما هي أسباب استعمال الفيسبوك من طرف الأطفال حسب النّص؟ وأيّ هذه الأسباب أقوى حسب رأيك؟ فذكر المتعلّم للأسباب سيفضي إلى نتائج حجاجية، وبهذا يمارس حجّة منطقية.

- هل تحبّ أن تكون من روّاد الفيسبوك؟ ولماذا؟ فتعبير المتعلّم عن رأيه يتطلّب الحجاج.

- حاول "غريب" إقناع والده. تتبّع حُجَجَهُ في النّصّ. ولماذا لم ينجح في إقناعه؟ وفي هذا السّؤال تصريح مباشر بالحجاج من خلال إدراج الحجج، إلاّ أنّ المحاجِج "غريب" حاول ممارسة الإقناع القهري الّذي رفضه "أفلاطون" ولهذا لم ينجح "غريب" في إقناع والده.

– ما الحجج الّتي اعتمد عليها الشّاعر لإقناعهم؟ – ما الدّليل على أنّ الباحثين يواصلون مجهوداتهم دون أن يستسلموا؟ وفي هذا السّؤالين تمكين للمتعلّم من رصد الحجج واكتسابها قصد تطبيقها.

– ما الدّليل الّذي قدّمه الكاتب ليؤكّد وجود الأصول العربيّة ممتدّة في شعب جزر القمر؟

– هات آيات وأحاديث شريفة استلهم منها الشّاعر هذه المعاني السّامية.

– كأنّ الشّاعر يقول: نحن في سفينة واحدة، استدلّ بالبيت الّذي يشير إلى هذا المعنى. وفي هذا السّؤال دعوة المتعلّم إلى الاستدلال الّذي تُشكّل عبارته صورة بيانية متمثّلة في الكناية، وفي ذلك عودة إلى ماجاء به "أرسطو" فهو اعتمد الاستدلال من زواية بلاغية للوصول إلى الإقناع.

– لماذا ربط الشّاعر بين العلم والأخلاق؟ والإجابة عن هذا السّؤال تثبت فكره ارتباط العلم بالأخلاق.

– ما الفرق حسب الشّاعر بين من يهتمّ بالعلم والمدارس، ومن لا يهتمّ بها؟ و في هذه المقارنة يعبّر المتعلّم عن أطروحتين متناقضتين بصفة منظّمة يكون لكلّ منها حججه الّتي يرتكز عليها، ويجب على المتعلّم الدّفاع عن الموقف الّذي يؤيده.

1–2– أقوّم مكتسباتي:

– في النّصّ الموسوم ب"الشّريد"طولب المتعلّم ب: ماهي أسباب التّشرّد؟ اذكر حديثا شريفا يحثّ على التّكافل لوقاية المجتمع من الآفات. يبدو أنّه مطالب بتوظيف حجّة الشّاهد القولي.

– أمّا في نصيّ "وسائل الإعلام" و" المهاجر إلى المجد" طلب من المتعلّم في النّصّ الأول: لو خيرت بين قراءة الجريدة الورقيّة وقراءة الجريدة نفسها على شبكة الإنترنت فماذا تفضّل؟ علّل خياراتك، أمّا في النّصّ الثّاني طلب منه: رغم ما تعرّض له الفتى المهاجر "دروت" من سخريّة واحتقار إلاّ أنّ هذا الموقف الصّعب لم يؤثّر عليه و واصل تحدّيه.علّل سرّ قوّته. فنلاحظ من خلال هذين السّؤالين إدراج التّعليل الّذي يعتبر مؤشّرا مهمّا في الحجاج.

– وفي نصّ "الصّحافة الإلكترونيّة" كان على المتعلّم أن يبيّن بالحجّة خطورة الصّحافة الإلكترونيّة على الصّحافة الورقيّة إجابة عن السّؤال: أين تكمن خطورة الصّحافة الإلكترونيّة على الصّحافة الورقيّة.

– و في نصوص "الصّحافة الإلكترونيّة" و"الهلال الأحمر الجزائري"و"وصانعة الفخّار" على المتعلّم أن يعتمد نمطا حجاجيّا مقارنا، فيميّز بين رأيين لكلّ منهما دلالته وحجّته بعد إبراز العناصر المشتركة والمتباينة.

– وفي نصّي "أخي الإنسان" و" ظاهرة الهجرة"، يطالب المتعلّم بإدراج حجّة المثل إذ يُؤتى بها للتدقيق فتكون خير مثال على وجهة نظر المحاجج، حيث طلب منه في النّصّ الأول ما يلي: في مجتمعنا الجزائريّ صور عديدة للتّضامن الاجتماعيّ.

– اضرب أمثلة من هذه النّماذج، موظّفا ما ورد في النّصّ من أسماء فعل الأمر.

أمّا النّصّ الثّاني طلب منه: بماذا تميّزت هجرة الأنبياء والصّالحين عن باقي أنواع الهجرات الأخرى؟ وضّح ذلك بأمثلة من عندك.

– وفي نصّ "محاورة الطّبيعة" سيحاول المتعلّم إقناع المتلقي بفكرته منطلقا من تحليل القضية المطروحة من خلال السّؤال الآتي:

يعدّ تدمير الطّبيعة مسّا بحقّ أساسيّ من حقوق الإنسان.

– أبرز ذلك بتحليلك للسّؤال الّذي طرحه الكاتب على نفسه في آخر النّصّ.

1–3– أتذوّق نصّي:

تنمية للحسّ الجمالي لدى المتعلّم خُصّص نشاط أتذوّق نصّي والّذي تُوجّه فيه بعض الأسئلة المتعلّم إلى تحديد مواطن الحجاج في النّصّ ومثال ذلك:

– السّؤالين الثّالث والرّابع: ماذا تفهم من عبارة "ولقد" في بداية الفقرة الثّانية؟ – ماذا تفهم من عبارة "ولكن" في بداية الفقرة الثّالثة؟ من خلالين هذين السّؤالين يطالب المتعلّم بتوظيف الرّوابط الحجاجيّة كالتّوكيد(ولقد) و الاستدراك (ولكن).

– من وسائل الحجاج المستخدمة التّوكيد والإلحاح. مثّل لهما من النّصّ. وفي هذا السّؤال إبراز إلى أنّ التّوكيد والإلحاح وسيلتين مهمّتين في الحجاج.

– أنشئ جملة على منوال التّعبير السّابق: (ولم...بل...).وفي هذا السّؤال تدريب المتعلّم على توظيف الرّوابط الحجاجيّة الدّالّة على النّفي والإثبات.

– استخدم الكاتب التّكرار في النّصّ. مثّل له وبيّن غرضه. وفي ذلك اكساب المتعلّم وسيلة من وسائل التّوكيد والمتمثّلة في التّكرار.

– من وسائل الحجاج في النّصّ استخدام الشّرط. مثّل من النّصّ بثلاثة أمثلة. تدريب المتعلّم على استخدام أسلوب الشّرط الّذي يعتبر وسيلة حجاجيّة مهمّة.

– ماهو النّمط الغالب على النّصّ؟ اذكر بعض مؤشّراته. في هذا السّؤال إشارة إلى تمكّن المتعلّم من إدراك الحجاج وبالتّالي سيسهل عليه تحديده من خلال مؤشّراته.

– في النّصّ عبارات تدلّ على السّخريّة والاستهزاء، استدل من القرآن والحديث ما يوجّهنا إلى عدم احتقار بعضنا والحطّ من شأنهم. وفيه تدريب المتعلّم على توظيف الشّاهد القولي بنصّه أو بمعناه ويضمّ القرآن الكريم والحديث النّبويّ الشّريف والشّعر.

1–4– أوظّف تعلّماتي: ومن أمثلة تمظر الحجاج

– برز الحوار في النّصّ بروزا كبيرا. ما السّبب في رأيك. من الواضح أنّ الكتاب يركّز على أخلاقيات الحوار من أجل تحقيق الكفاءة التّواصليّة.

– رفض أحد زملائك تصرّف التّلميذ (غريب) مدّعيا أنّ الأَوْلَى هو المحافظة على الكتاب. فتدخّلت مؤيّدا سلوك (غريب). اكتب ملخّصا للحوار الّذي دار بينكما. نسّجل في هذا السّؤال أنّ المتعلّم سيقبل على الممارسة الحجاجيّة ضمنيّا.

– أعرض بعض زملائك عن المساهمة في حملة التّنظيف الّتي قرّرتها مؤسّستك التّربويّة. اكتب فقرة تقنعهم من خلالها بضرورة المشاركة، موظّفا الأسلوب الخبري والتّشبيه.وفي هذا السّؤال حثّ للمتعلّم على توظيف الأسلوب الخبري لما يحتويه من مؤكّدات، وكذا توظيف التّشبيه، فكلاهما يمثّلان الموقف المراد الدّفاع عنه.

– حاولت إقناع هذه المرأة بأنّ عملها هذا صار مرهقا لجسمها، إضافة إلى أنّ النّاس صاروا لا يُقبلون على مصنوعاتها.

– اكتب فقرة قصيرة تتخيّل فيها كيف كان ردّها. وفي هذا السّؤال تدريب المتعلّم على عرض المواقف المتناقضة ودعمها بالحجج المناسبة.

2– قواعد اللّغة:

من الملاحظ أنّ ارتباط مواضيع قواعد اللّغة بالحجاج هو ارتباط غير مباشر أو ارتباط ضمنيّ إذ أنّ المتعلّم في كثير من التّعليمات الإنتاجيّة وبالتّحديد في نشاط أوظّف تعلّماتي مطالب بإنتاج فقرات يوظّف من خلالها معارفه الخاصّة وبالتّالي توظيف القواعد اللّغويّة الّتي اكتسبها فمثلا:

– ألّف فقرة موجزة تشرح فيها سبب تفضيلك للصحافة المرئيّة (**التّلفزيون**) على حساب الصّحافة المكتوبة موظّفا اسم الفاعل عاملا في حالتي كون فعله لازما ومتعدّيا. فالظّاهر من خلال هذه التّعليمة أنّ النّمط المستهدف هو التّفسير لكن ما يقرأ بين السّطور أنّ الغاية هي إقناع الآخر بأفضلية الصّحافة المرئيّة ولن يتحقّق ذلك إلاّ بالحجاج.

– راودتك وبعض زملائك فكرة التّشجير وذلك قصد تحسين صورة المحيط.

اكتب فقرة في هذا الإطار تشرح لهم هذه الفكرة وتحثّهم على تطبيقها، موظّفا اسم الفعل المضارع.

– الجميع داخل المتوسّطة وخارجها يعانون من آثار تلوّث البيئة، ويريدون له حلاّ.

اكتب فقرة مختصرة تدعو فيها زملاءك وتحفّزهم فيها على وجوب المحافظة على المحيط موظّفا ما استطعت من حروف النّداء.

الواضح من خلال التّعليمتين السّابق ذكرهما أنّ التّفسير والتّوجيه هما النّمطان المستهدفان، لكن لا يمكن للمتعلّم أن يشرح فكرة دون الاقتناع بها، كما لا يمكنه أن يدعو أو يحثّ أو يحفّز غيره دون أن يقدّم الحجج الّتي تدعم موقفه.

- ممارسة داوود –عليه السّلام- مهنة الحدادة تؤكّد على أنّ المهن اليدويّة مهما صَغُرَ شأنها عند بعض النّاس، أفضل من البطالة.

أكّد هذه الفكرة في خمسة أسطر موظّفا فعل الرّجاء عسى. وعليه فإنّ التّأكيد لن يتحقّق إلاّ إذا أيّدته أدلّة وبراهين تثبت صحة الفكرة.

- آلمك ترك بعض الحرفيّين التّقليديّين لصناعاتهم وتغيير نشاطهم، في فقرة من خمسة أسطر ادعهم إلى التّمسّك بحرفهم موظّفا النّداء.فدعوة الآخر إلى الفكرة تتطلب توظيف الحجاج من أجل إقناعه.

وبعد الدّراسة والتّمحيص أفضى تتبّع مطالب نشاط أوظّف تعلّماتي إلى رصد العديد من الوضعيّات الّتي تندرج ضمن الكتابة الحجاجيّةوبالتّالي فإنّ المتعلّم سيدرك أنّ القواعد هي وسيلة وليست هدفا.

لقد حاولنا في هذا الفصل الثّاني من رسالتنا تتبّع تمظهرات الحجاج في متون اللّغة العربيّة لمستوى الثّالثة متوسّط، إذ أنّ تعدّد المتون والمقرّرات هو الدّعامة البيداغوجيّة الّتي يستعين بها المعلّم في تدريسه، والّتي تهدف إلى تيسير وتوحيد العمل البيداخوجيّ، وتهيئة أرضيّة صلبة يُعتمد عليها في أداء المهام، من خلال التّوضيح والتّنظيم والتّوجيه، وكلّ هذا من أجل إنجاح العمليّة التّعليميّة التعلميّة.

وبعد تتبّع مواطن المعرفة الحجاجية الّتي تقدّمها هذه المتون رصدنا:

– أنّ هناك ارتباطا وثيقا ممنهجا بين ماجاء في مناهج اللّغة العربيّة والوثيقة المرافقة 2016، وبين ما أدرج في دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، وما احتواه الكتاب المدرسي في اللّغة العربيّة لمستوى الثّالث من التّعليم المتوسّط، فكان الجانب النّظري التّأسيسيّ للحجاج في المتنين الأولين الجامعين لكلّ مراحل التّعليم المتوسّط، أمّا الجانب التّطبيقيّ فقد ورد بشكل جزئيّ في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة متوسّط ودليل استخدامه، وهذا ما تجلّى في المطالب الموجّهة للمتعلّم ضمن أنشطة مختلفة في الكتاب المدرسيّ "أنتج مشافهة"، "أفهم وأناقش"، "أقوّم مكتسباتي"، "أتذوّق نصّي"، "أوظّف تعلّماتي".

الفصل الثّالث:

المعطى الحجاجيّ في الإنتاج الكتابيّ لمتعلّم السّنة الثّالثة متوسّط

المبحث الأوّل:

ميدان الإنتاج الكتابيّ

المبحث الثّاني:

الحجاج كدرس مستقلّ في الإنتاج الكتابيّ

المبحث الثّالث:

هيكلة ميدان الإنتاج الكتابيّ

المبحث الرّابع:

تحليل بعض النّماذج من الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين

توطئة:

إنّ أهمّ مكسب للإنتاج الكتابيّ عند متعلّم السّنة الثّالثة متوسّط هو:" أن ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التّحكّم في خطاطتيّ نمطيّ التّفسير والحجاج لا تقلّ عن أربعة عشر سطرا في وضعيّات تواصليّة دالّة"[1].

ويشكّل ميدان الإنتاج الكتابيّ أحد الميادين الثّلاثة المقرّرة لتعليم اللّغة العربيّة، والّتي تتمثّل في: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، ميدان الإنتاج الكتابيّ، وترتبط بكلّ ميدان كفاءة ختاميّة واحدة، ويشكّل مجموع الكفاءات الختاميّة للميادين الكفاءة الشّاملة لمادّة اللّغة العربيّة في السّنة الّتي تتمثّل في أن:"يتواصل مشافهة في وضعيّات مركّبة بلسان عربيّ، ويقرأ قراءة مسترسلة منغّمة تحليليّة واعية نصوصا متنوّعة الأنماط مشكولة جزئيّا ويفهمها، وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظّفا رصيده اللّغوي، في وضعيات تواصلية دالّة"[2].

ونلاحظ تركيز الكفاءتين الختاميّة والشّاملة على طابع انسجام النّصوص، وتنوّع أنماطها، بالإضافة إلى سلامة اللّغة.

1- التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة، منهاج التّربية الإسلامية 2016، ص.9

2- التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة، منهاج التّربية الإسلامية 2016، ص.19

المبحث الأوّل: ميدان الإنتاج الكتابيّ.

يعتبر الإنتاج الكتابيّ بابا فسيحا يشرّع أمام المتعلّم ليلج من خلاله إلى الحياة، فبه تنال المقاصد، وتحقّق الميول، وبه يتمّ التّفاعل بين النّاس، وتبادل الآراء، ونشر القيم، وهذا الأمر الّذي استوجب المنظومة التّربويّة منحه أهميّة بالغة. وتجدر الإشارة إلى أنّ مصطلح "إنتاج المكتوب" يشير إلى شيء موجود من قَبْل، وهذا يتنافى مع الكفاءة المرجوة من التّعبير وهي الإنتاج بمعنى خلق وإبداع شيئ لم يكن موجودا، أمّا مصطلح "الإنتاج الكتابيّ" هو الّذي يفي بالغرض،كما تجدر الإشارة أنّ مصطلح " إنتاج المكتوب" في مناهج الجيل الثّاني هو نفسه مصطلح "التّعبير الكتابيّ" في مناهج الجيل الأوّل، فالمصطلحان يشتركان في المفهوم نفسه.

1- تعريف الإنتاج الكتابيّ(التّعبير الكتابيّ):

يعرّف من النّاحية العامّة بأنّه:" نشاط لغويّ يعبّر به الفرد عن عن مشاعره وأحاسيسه وآرائه، وحاجاته ونقل خبراته إلى الآخرين، بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعي قواعد الرّسم الصّحيح، واللّغة وحسن التّنظيم والتّراكيب، وترابط الأفكار و وضوحها"[1].

أمّا من النّاحية البيداغوجيّة عرّف في الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة "مرحلة التّعليم المتوسّط" على أنّه: "القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقيّ منسجم واضح، تترجم من خلاله الأفكار والمواقف والميول (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنيّة معيّنة). وهو الصّورة النّهائيّة لعمليّة الإدماج. ويتجسّد من خلال كلّ النّشاطات الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلّمين"[2].

2- أهميّة الإنتاج الكتابي(التّعبير الكتابيّ):

1- محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغويّ وتعليمها، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص160.

2- الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، إعداد المجموعة المتخصّصة لمادّة اللّغة العربيّة، المرجع السّابق، ص4.

للإنتاج الكتابيّ أهميّة بالغة في التّعليم المتوسّط، فهو يساهم في تنمية المهارات لدى المتعلّمين، لأنّه يعكس مدى قدرتهم على ترجمة أفكارهم ومشاعرهم باستعمال اللّغة بشكل واضح، ومن أهمّ هذه المهارات مايلي[1]:

– **تنمية مهارات التّفكير**: يساعد الإنتاج الكتابيّ المتعلّم على تطوير مهارات التّفكير العليا، مثل التّفكير النّاقد والتّحليليّ والإبداعيّ. فعندما يكتب المتعلّم، فإنّه يضطر إلى التّفكير في أفكاره وتنظيمها والتّعبير عنها بشكل واضح ومفهوم.

– **تحسين مهارات التّواصل**: يساعد الإنتاج الكتابيّ المتعلّمين على تطوير مهارات التّواصل الشّفويّ والكتابيّ. فعندما يكتب المتعلّم، فإنّه يتعلّم كيفيّة استخدام اللّغة بشكل صحيح وفعّال للتعبير عن أفكاره ومشاعره.

– **إثراء المعرفة**: يساعد الإنتاج الكتابيّ المتعلّمين على إثراء معرفتهم وتوسيع مداركهم. فعندما يكتب المتعلّم عن موضوع ما، فإنّه يضطرّ إلى البحث عن معلومات جديدة وفهما بشكل جيّد.

– **تنمية المهارات اللّغويّة**: يساعد الإنتاج الكتابيّ المتعلّمين على تنمية مهاراتهم اللّغويّة، مثل الإملاء والقواعد والأسلوب. فعندما يكتب المتعلّم، فإنّه يتعلّم كيفية استخدام اللّغة بشكل صحيح وسليم.

1- محمد عقوني، مستشار في التّربية، الإنتاج الكتابي في التّعليم المتوسّط للسنوات 1،2،3،4،(د-ط)، 2023، ص2-3.

المبحث الثّاني: الحجاج كدرس مستقلّ في الإنتاج الكتابيّ.

لقد تأخّر إدراج "الحجاج" كدرس مستقلّ في ميدان الإنتاج الكتابيّ لمستوى الثّالث متوسّط، حيث بدأ من المقطع الخامس، والجدول الآتي يوضّح ذلك[1]:

إنتاج المكتوب / التّعبير الكتابيّ	الميدان / النّشاط	المقاطع	الأسابيع
الحجاج1		05	17
الحجاج2			18
الحجاج3			19
وضعيّات تقويم الإدماج			20
الرّوابط النّصيّة1		06	21
الرّوابط النّصيّة2			22
الرّوابط النّصيّة3			23
وضعيّات تقويم الإدماج			24
التّعبير عن الرّأي1		07	25
التّعبير عن الرّأي2			26
التّعبير عن الرّأي3			27
وضعيّات تقويم الإدماج			28
الفقرة التّفسيريّة الحجاجيّة1		08	29
الفقرة التّفسيريّة الحجاجيّة2			30
الفقرة التّفسيريّة الحجاجيّة3			31
وضعيّات تقويم الإدماج			32

1-أحمد سعيد مغزي و آخرون، دليل استخدام كتاب "اللّغة العربيّة"، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، المرجع السّابق، ص49.

وبعد تتبّعنا لتوزيع مواضيع الحجاج لميدان الإنتاج الكتابيّ في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة متوسّط، سجلنا مجموعة من الملاحظات:

– في المقطع الخامس نجد أنّه ثمّة إغفال لتعريف الحجاج تعريفا صريحا ومحدّدا ، والانطلاق من تقديم عناصر **"دورة التّواصل في وضعيّة الحجاج"**، والاكتفاء بالإشارة إلى هذا التّعريف عرضيّا عند الحديث عن المرسِل:" يعرض أفكاره وأحاسيسه (رسالة)، ويحاجج دفاعا عنها، لمرسَل إليه بنيّةالإقناع"[1].

– أمّا فيما يتعلّق بالحصّة المعنونة بـ: **"الموضوعيّة في الحجاج"** هناك افتراض مسبق لمؤلّفي الكتاب على أنّ المتعلّم يدرك مفهوم الحجاج من خلال ماجاء في الخلاصة:" حتّى يكون الحجاج مقنعا مؤثّرا، يجب أن يكون موضوعيّا..."[2]. وسنقف وقفة متأمّل عند مصطلح "الموضوعيّة" الّذي تمّ تداوله مع المتعلّم كمؤشّر من مؤشّرات النّمط التّفسيريّ، والّتي تنفي وجود الذّاتيّة، في حين أن الحجاج ذاتي يقحم ذات المتكلّم، أمّا الموضوعيّة المقصودة في هذه الحصّة تعني: "التّركيز في الحجاج على الموضوع الّذي يقوّي الحجج أو يضعفها، بل قد يبطلها"[3]، وفي هذه القضيّة تضليل للمتعلّم، وعلى المعلّم ألاّ يقع في فخّ المصطلح والمفهوم، الّذي شكّل عائقا و لا يزال في الدّراسات العربيّة.

– أمّا في الحصّة الثّالثة من المقطع نفسه المعنونة بـ:**"إنتاج نصّ حجاجيّ"**، فقد ورد في الخلاصة لفظ التّصميم الّذي لم يكن جديدا على المتعلّم؛ لأنّه على معرفة سابقة بالتّصميم (المقدّمة، العرض، الخاتمة)، لكن كان من المفروض أن يقدّم له بنية النّصّ الحجاجيّ المتمثّلة في: الأطروحة والّتي قدّمت كمحتوى في المقدّمة، ثمّ تقديم الحجج والّتي تمّ إدراجها في خضمّ حديثهم عن العرض، وأخيرا النّتيجة والّتي تمثّل إثبات رأي و نفي آخر أو قبول رأي الآخر والاقتناع به، لكن ما جاء في الخاتمة هو

1– ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنشر – السّداسي الثّاني– الجزائر 2017، ص.95

2– المرجع السّابق، ص .100

3– المرجع السّابق، ص.100

"تقديم خلاصة مكثّفة لما جاء في صلب الموضوع، مع إبداء الرّأي الشّخصي بوضوح"[1]، زد على ذلك ما تمّ إدراجه في نهاية الخلاصة " استعمال الرّوابط النّصيّة الّتي تخدم الحجاج بأنواعها، والّتي تحفظ للنصّ تماسكه"[2].فكيف لمتعلّم لم يتعرّف بعد على الرّوابط الحجاجيّة ويطالب باستعمالها؟، ثمّ يتمّ إدراجها في المقطع اللاّحق.

– زد على ذلك التّعميم، وهذا ما نلمحه واضحا جليّا في خلاصة موضوع "**روابط النّصّ الحجاجيّ**": "روابط النّصّ الحجاجيّ: هي الرّوابط الّتي تبقي على معاني النّصّ مترابطة بإحكام، في سياق الدّفاع عن الرّأي، وعرض الحجج والبراهين، وهي تساعد على تنظيم الأفكار وترتيبها، ونذكر منها[3]:

1– الرّوابط اللّغويّة: كحروف العطف، والضّمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة...

2– الرّوابط المنطقيّة: روابط التّعليل والاستنتاج، روابط التّفصيل والتّقسيم، روابط التّشابهيّة، روابط الغائيّة...

3– الرّوابط الضمنيّة: وخصوصا الفصلة، والنّقطة، والفصلة المنقوطة، والنّقطتان المتراكبتان، وعلامة الاستفهام، والقوسان، والمزدوجتان، وعلامة التّعجّب أو التّأثّر...

فقد جعلت هذه الخلاصة كلّ الرّوابط روابطا حجاجيّة، وكأنّ الحصّة كانت للروابط بصفة عامّة، وليس لنوع خاصّ منها.

– أمّا إذا انتقلنا إلى المقطع السّابع نجد حصّة التّعبير عن الرأي بعنوان "**الإقناع بالرّأي**" والثّالثة بعنوان "**الدّحض والتّفنيد**"، سنلاحظ نوعا من الاضطراب على برمجة مواضيع الدّرس الحجاجيّ، فيتبادر إلى أذهاننا السّؤال التّالي: ما الدّاعي إلى فصل الإقناع، والدّحض عن الحجاج؟ خاصّة وأنّ التّعريفات تشير إلى وجود علاقة بين الحجاج و الإقناع، وبينه وبين الدّحض.

1– ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، المرجع السّابق، ص.105

2– المرجع نفسه، ص.105

3– المرجع نفسه، ص125.

حيث عرّف الإقناع أنّه: "أسلوب في التّعبير، يعكس إلحاحنا للتأثير في المخاطَب، وحمله على تبنّي رأينا الّذي ندافع عنه، من خلال توظيف الحجج والبراهين"[1].

أمّا الدّحض فهو: " أسلوب في التّعبير، يهدف المرسِل من خلاله إلى إبطال رأي الخصم بوساطة حجج دامغة.

فالعلاقة بينهم علاقة طرديّة، فأينما وجد الحجاج تحقّق الإقناع والدّحض، وأينما كان الهدف هو الإقناع لابدّ من امتطاء الحجاج.

ونجد في الحصّة الثّانية المعنونة بـ"الاستدلال" من المقطع نفسه، إشارة مقتضبة لأنواع الحجج، "وهي كثيرة منها:

- المعطيات العلميّة - المعطيات العدديّة - المعطيات التّاريخيّة.

- السّببيّة - أقوال رجال العلم"[2].

نلمس في النوع الأخير من الحجج تهميشا للشاهد القرآنيّ والحديث النّبويّ، رغم أنّهما يمثّلان أقوى الحجج الّتي تحدث تصديقا تأثيريّا في نفس المتلقّي.

1- ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، المرجع السّابق، ص.135

2- المرجع نفسه، ص.140

المبحث الثّالث: هيكلة ميدان الإنتاج الكتابي.

1- تسيير ميدان الإنتاج الكتابيّ:

يُسيّر ميدان الإنتاج الكتابيّ للسنة الثّالثة متوسّط، حسب مناهج الجيل الثّاني وفق ثلاث حصص عبر ثلاثة أسابيع، تحمل عنوانا رئيسيّا تتفرّع عنه عناوين جزئيّة، إذ يتعرّف المتعلّم من خلالها على التّقنيّة المستهدفة، انطلاقا من وضعيّات تعلميّة، وضّحها الدّليل[1]:

1- الانطلاق من النّصّ.

2- التّدرّج في تقديم التّقنيّة.

3- الحرص على استثمار السّندات النّصيّة والتّوضيحيّة.

4- توجيه المتعلّمين نحو بناء الخلاصة بأنفسهم.

5- الاعتناء بفاصيل التّقنيّة خلال التّدريب.

6- التّقويم بتدريب المتعلّمين على التّقنيّة.

7- إنهاء الأسبوع بإدماج جزئيّ يظهر في الإنتاج الأسبوعيّ المتضمّن حلّ الوضعيّة الجزئيّة، من خلال فقرة "أنتج"، مع ضرورة توجيه المتعلّمين إلى ضرورة الاحتفاظ بإنتاجاتهم الأسبوعيّة (الّتي تمثّل حلّ الوضعيّة الجزئيّة) لكي يتمّ استثمارها في الإدماج النّهائي (حلّ الوضعيّة الأمّ).

فيقوم الأستاذ بعرض سند مناسب، ويتدرّج في تقديم التّقنيّة، إلى أن يصل المتعلّم إلى بناء الخلاصة. ومن ثمّ يُطالب بتدريب بسيط حتّى يطبّق التّقنيّة، ثمّ إنتاج وضعيّة جزئيّة.

وعليه يعتمد الأستاذ في تسيير حصّة الإنتاج الكتابيّ على خطوات أربع هي واضحة في الكتاب المدرسي، موسومة بـ:**"أتعرّف"**، **"أستنتج"**، **"أتدرّب"**، **"أنتج"**.وعلى هذا المنوال يتمّ تسيير نشاطات الأسبوعين الثّاني والثّالث مثل تسيير نشطات الأسبوع الأوّل، وتخصيص الأسبوع الرّابع للإدماج، يتمّ وضع المتعلّم أمام وضعيّة إدماجيّة لإنتاج نصوص، وذلك بتوظيف التّقنيّات والأنماط، وموارد معرفيّة أخرى، قصد اختبار كفاءة المتعلّمين.

1- أحمد سعيد مغزي و آخرون، دليل استخدام كتاب "اللّغة العربيّة" السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، المرجع السّابق، ص.60

لكن المعمول به ميدانيّا لا يمتّ بصلة إلى ماجاء في دليل الأستاذ لا من حيث الحجم السّاعي، ولا من حيث المحتوى، خاصّة وأنّ المخطّط السّنويّ للتعلّمات وآليّات تنفيذه، المادّة اللّغة العربيّة، المستوى: السّنة الثّالثة من مرحلة التّعليم المتوسّط، السّنة الدّراسيّة، جويلية 2021، الصّادرة عن المفتشيّة العامّة للتربيّة الوطنيّة، قد قلّصت حصص الإنتاج الكتابيّ إلى حصّة واحدة بدل ثلاث حصص، وفي ذلك إجحاف بحقّ المتعلّم؛ لأنّ ستّين دقيقة لن تكون كافية ليتعرّف على ثلاث تقنيّات والتّدرّب عليها في آن واحد، وحلّ الوضعيّات الجزئيّة الثّلاثة، وهذا ما سيؤثّر سلبا على الحصّة الثّانية (تحرير)، زد على هذا حذف حصّة الإدماج الكلّي، وبالتّالي فإنّ تحقيق الكفاءة المستهدفة سيكون نسبيّا.

2- تحليل بعض النّماذج من الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين.

قصد إعطاء بعد إجرائيّ للإنتاج الكتابيّ لدى المتعلّمين، حاولنا تحليل المادّة الّتي جمعناها لعمليّة الإحصاء، محاولين تقييم وتقويم النّتائج، من خلال بعض إنتاجات التّلاميذ من متوسّطتين مختلفتين تابعين لولاية سعيدة.

وارتباطا بالكفاءة المستهدفة اخترنا إنتاج نصّ حجاجيّ من خلال أيقونة **"أنتج"**:

"أيقنت أنّه لا سبيل إلى النّجاح العلميّ والعمليّ في المستقبل، إلاّ بالاجتهاد في طلب العلم والتّحلي بالأخلاق الفاضلة.

اكتب فقرة حجاجيّة من أربعة عشر سطرا، تتناول فيها ضرورة التّكامل بين الاجتهاد في الدّراسة، والتّحلي بالأخلاق الفاضلة لضمان مستقبل زاهر، وتوظّف فيها جملا شرطيّة متنوّعة"[1].

في هذا النّموذج نلاحظ أنّ التّلميذ مطالب بكتابة فقرة حجاجيّة في موضوع التّكامل بين العلم والأخلاق.

والجدول الآتي يمثّل مدى توظيف التّلاميذ للحجاج في إنتاجاتهم الكتابيّة:

	عدد التّلاميذ	**النّسبة المئويّة**
التّلاميذ الّذين وظّفوا الحجاج بشكل جيّد.	22	%23.91
التّلاميذ الّذين وظّفوا الحجاج بشكل متوسّط.	39	%42.39
التّلاميذ الّذين لم وظّفوا الحجاج.	29	%31.52
المجموع	92	%100

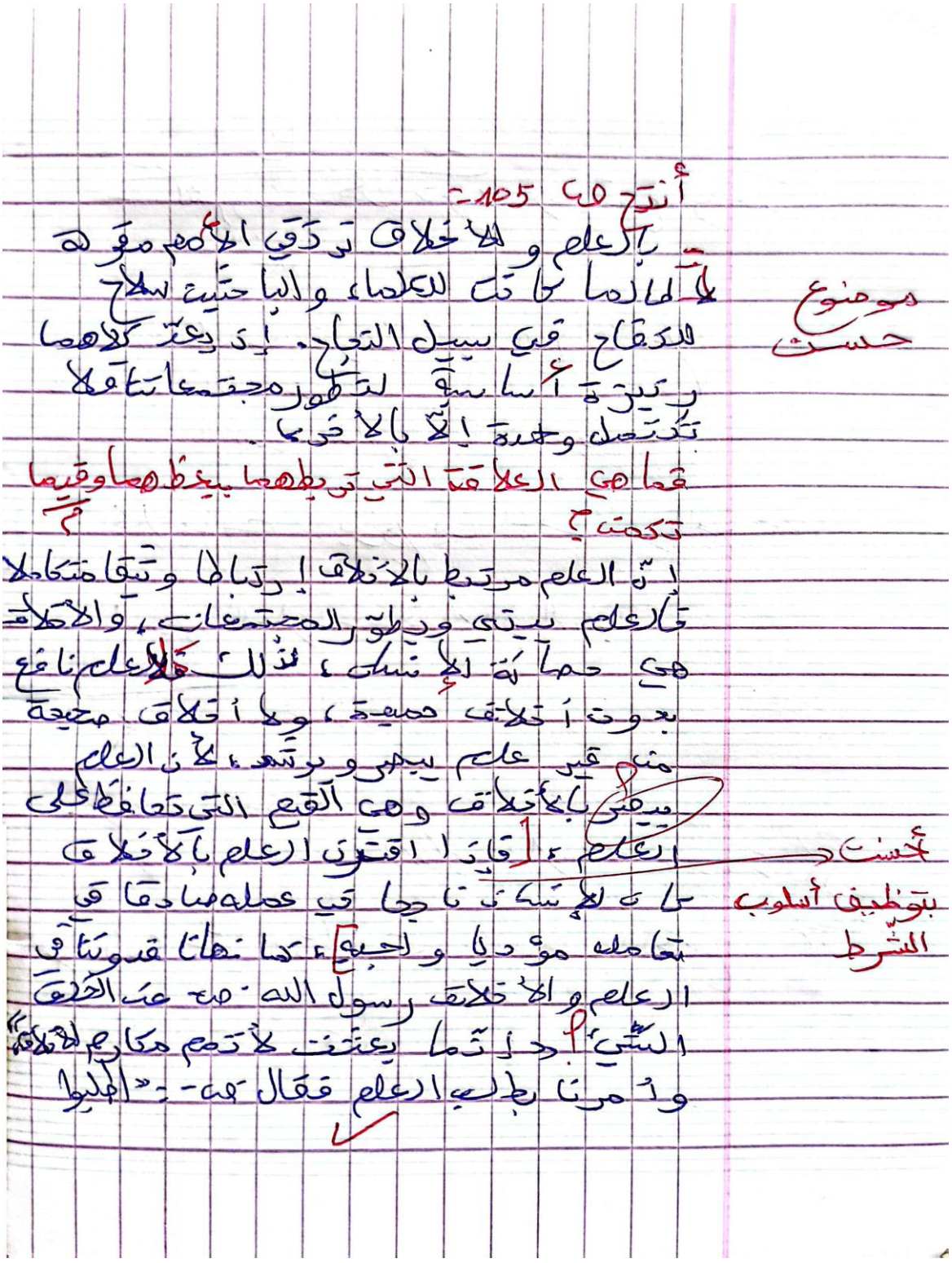
قراءة وتعليق:

من خلال الجدول، نلاحظ أنّ نسبة قليلة من التّلاميذ نجحوا في توظيف مكتسباتهم الحجاجيّة، والّذين بلغ عددهم اثنين وعشرين(22) تلميذا بنسبة 23.91%. ولعلّ ذلك يرجع إلى أنّ الحجاج يحتاج إلى تجنيد كمّ هائل من الأفكار وترتيبها، حسب الأهميّة، كما يحتاج إلى رصد كافٍ للشواهد الّتي تدعم رأيه وتمكّنه من إقناع الآخر، والأمر الّذي ينبغي ألاّ نتجاوزه، أنّ هذه الفئة رغم قلّتها قد

1- ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، المرجع السّابق، ص.105

أبدعت في تقديم آرائها بشكل مؤثّر ومقنع، و إيصال الفكرة بلغة سليمة بسيطة و واضحة، خاصّة وأنّها تمكّنت من دعم إنتاجاتها بأمثلة واقعيّة، والاستشهاد بنصوص شرعيّة، إضافة إلى توظيفها لآليّات حجاجيّة كالتّوكيد، وأدوات التّعليل، وبعض الصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة.

نموذج رقم(1): لتلميذ(ة) وظّف الحجاج بشكل جيّد.



أنجز ص 105:

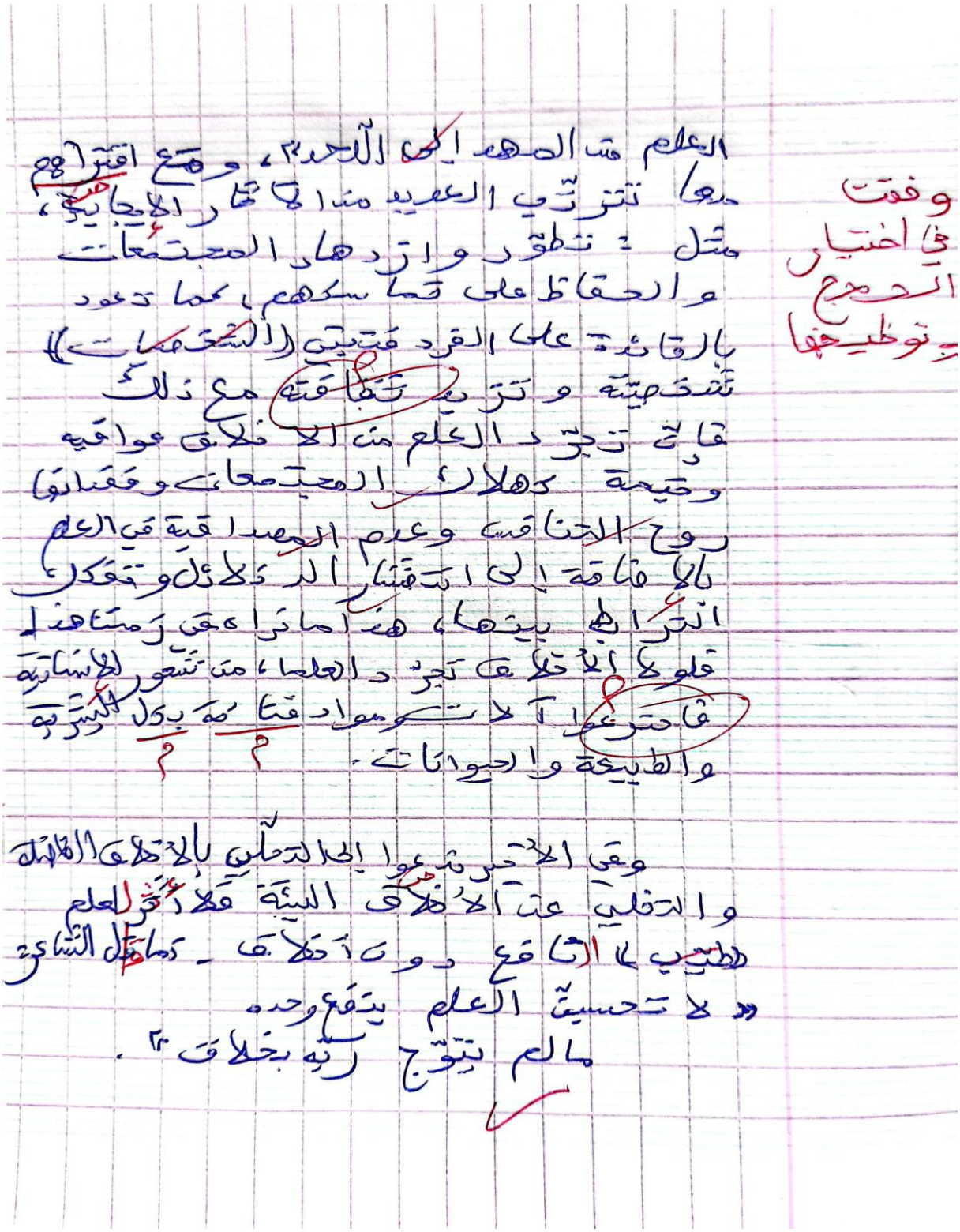
العلم والأخلاق تدفعان الأمم نحو الرقي والازدهار كانت للعلماء والباحثين سلاح للكفاح في سبيل التجاح. إذ يعدّ كلاهما ركيزة أساسية لتطور مجتمعاتنا فلا تكتمل واحدة إلا بالأخرى.

فما هي العلاقة التي تربطهما بعضهما وقيمها؟ كيف تكون؟

إنّ العلم مرتبط بالأخلاق ارتباطا وثيقا متكاملا فالعلم يبني ويطور المجتمعات، والأخلاق هي حماية له من الشك، لذلك فالعلم نافع بدون أخلاق حميدة، والأخلاق مجهدة من غير علم يبهر ويرشد، لأن العلم يرتبط بالأخلاق وهي القيم التي تحافظ على العلم، إذا اقترن العلم بالأخلاق كان له من الشك تأكيدا في عمله صادقا في تعامله مؤديا واجبه، كما نجد قدوتنا في العلم والأخلاق رسول الله صلى الله عليه وسلم الذي أدبه ربه فأتم مكارم الأخلاق وأمرنا بطلب العلم فقال صلى الله عليه وسلم: «اطلبوا

موضوع حسن

أحسنت بتوظيف أسلوب الشرط



العلم من المهد إلى اللحد»، ومع اقتراحهم هذا تترتّب العديد من الآثار الإيجابية، مثل: تطوّر وازدهار المجتمعات والحفاظ على تماسكهم، كما تعود بالفائدة على الفرد فتنمّي (المكتسبات) شخصيته وتربّي ثقافته، مع ذلك فإنّ تجرّد العلم من الأخلاق عواقبه وخيمة كهلاك المجتمعات وفقدانها روح التنافس وعدم المصداقية في العلم بالإضافة إلى انتشار الرذائل وتفكك الترابط بينها، هذا ما يراه كلّ من يشاهد فلو كانت الأخلاق تجرّد العلم، من شعور الإنسانية فاستبدلوا الأخلاق بمواد فتاكة بدل الكبرياء والطيبة والحيوانات.

وفي الأخير ندعو الجالسين بالأخلاق الفاضلة والتخلي عن الأخلاق السيئة فلا يُثمر العلم الطيب إلا في واقع وبأخلاق. كما قال الشاعر:

«لا تحسبنّ العلم ينفع وحده
ما لم يتوّج ربّه بخلاق».

وفقت في اختيار الدرج وتوظيفها

قراءة وتعليق:

إذا ما حاولنا رصد مواطن الحجاج عند الفئة الّتي وُفِقَت في توظيف كتابيّا، نجده ظاهرا في:

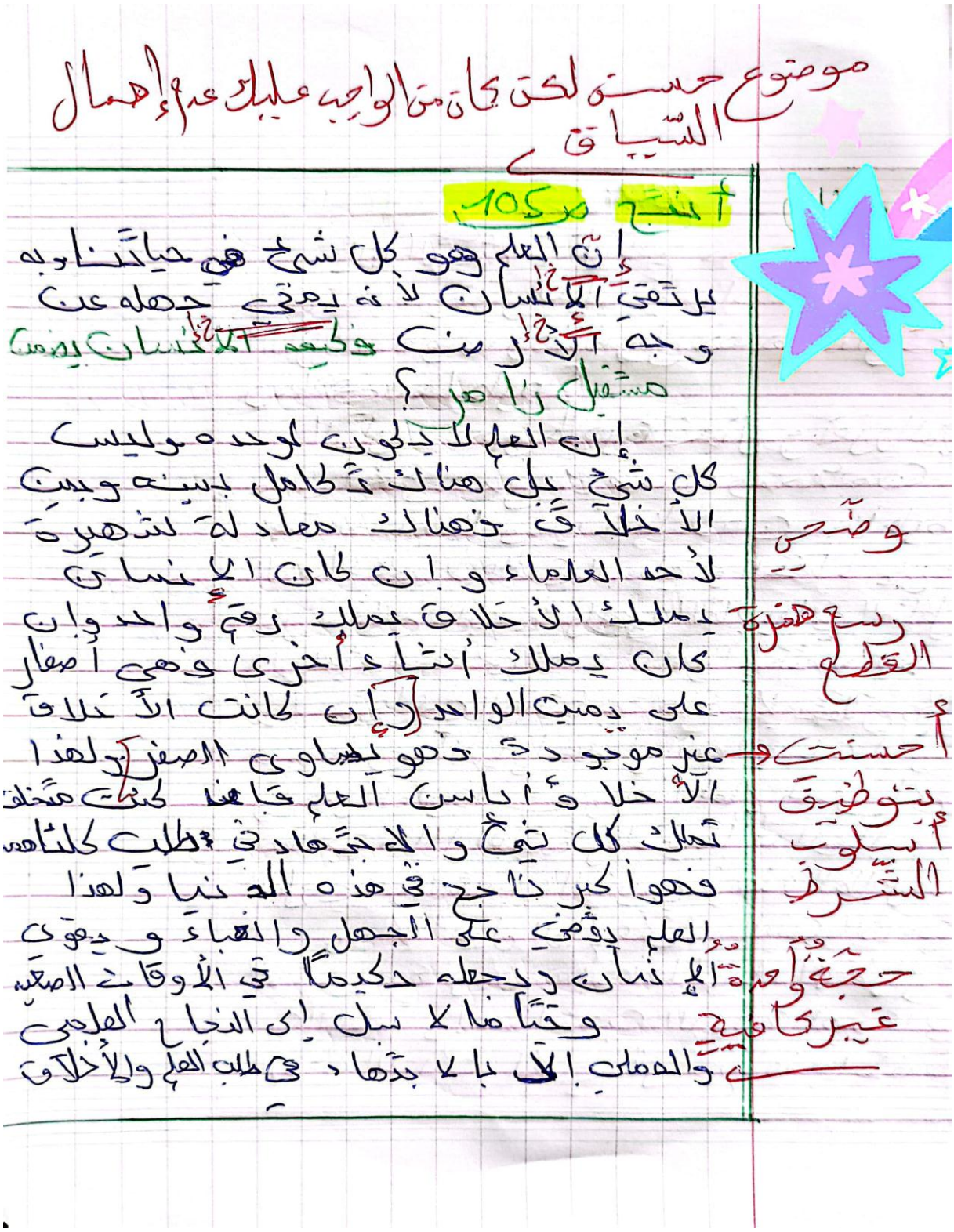
– في تصميم النّصّ الحجاجيّ فالمتعلّم طرح فكرته ومهّدت لموضوعها في المقدّمة "ارتباط العلم بالأخلاق وسيلة للتطوّر والنّجاح"، أدرجت إشكاليّة.

– أمّا في العرض: فقد حاولت هذه الفئة دعم فكرتها، والدّفاع عنها بحشد جملة من الشّواهد والبراهين، للتأثير في المتلقّي، وتغيير رأيه أو سلوكه، نذكر مثلا من النّموذج رقم (1) :توظيف الحديث النّبويّ الشّريف، والآية الكريمة، والبيت الشّعريّ، بالإضافة إلى المثال الواقعيّ، دون أن تغفل عن آليّات الحجاج اللّغويّة، والبلاغيّة، والمحسّنات البديعيّة.

– وفي الخاتمة: وصلت هذه الفئة إلى إثبات وتأكيد فكرة "التّكامل بين العلم والأخلاق"، وبهذا فقد وصلت إلى الغاية المنشودة من الحجاج ألا وهي الإقناع والتّأثير في الآخر.

وبالرّجوع إلى الفئة الّتي وظّفت الحجاج بشكل متوسّط، وبلغ عددها تسعة وثلاثين (39) تلميذا بنسبة 42.39%، وهي نسبة لا بأس بها، إذ نجد جل النّسبة كانت من نصيبها، ونرى كذلك أنّ تمثّل فارقا كبيرا جدّا مقارنة مع الفئة الّتي وظّفت الحجاج بشكل جيّد.

نموذج رقم(2): لتلميذ(ة) وظّف الحجاج بشكل متوسّط


موضوع حسنة لكن يجب عليك مراعاة الواجب إهمال السّياق

أنتج ص 105

إنّ العلم هو كل شيء في حياتنا به يرتقي الإنسان لأنّه يمحي جهله عن وجه الأرض وكيف الإنسان يؤمن مستقبل زاهر؟

إنّ العلم لا يكون لوحده وليس كل شيء بل هناك تكامل بينه وبين الأخلاق فهناك معادلة لتذهيرة لأحد العلماء وإن كان الإنسان يملك الأخلاق يملك رقيّ واحد وإن كان يملك أشياء أخرى وهي أصفار على يمين الواحد وإن كانت الأخلاق غير موجودة فهو يساوي الصفر لهذا الأخلاق أساس العلم فإذا كنت متخلق تملك كل شيء والاجتهاد في طلب كلتاهما فهو أكبر نجاح في هذه الدنيا ولهذا العلم يؤدي على الجهل والغباء ويجعل الإنسان ويجعله حكيمًا في الأوقات الصعبة وحتّى ما لا سبل إلى النجاح العلمي والعمل إلّا بالاجتهاد في طلب العلم والأخلاق

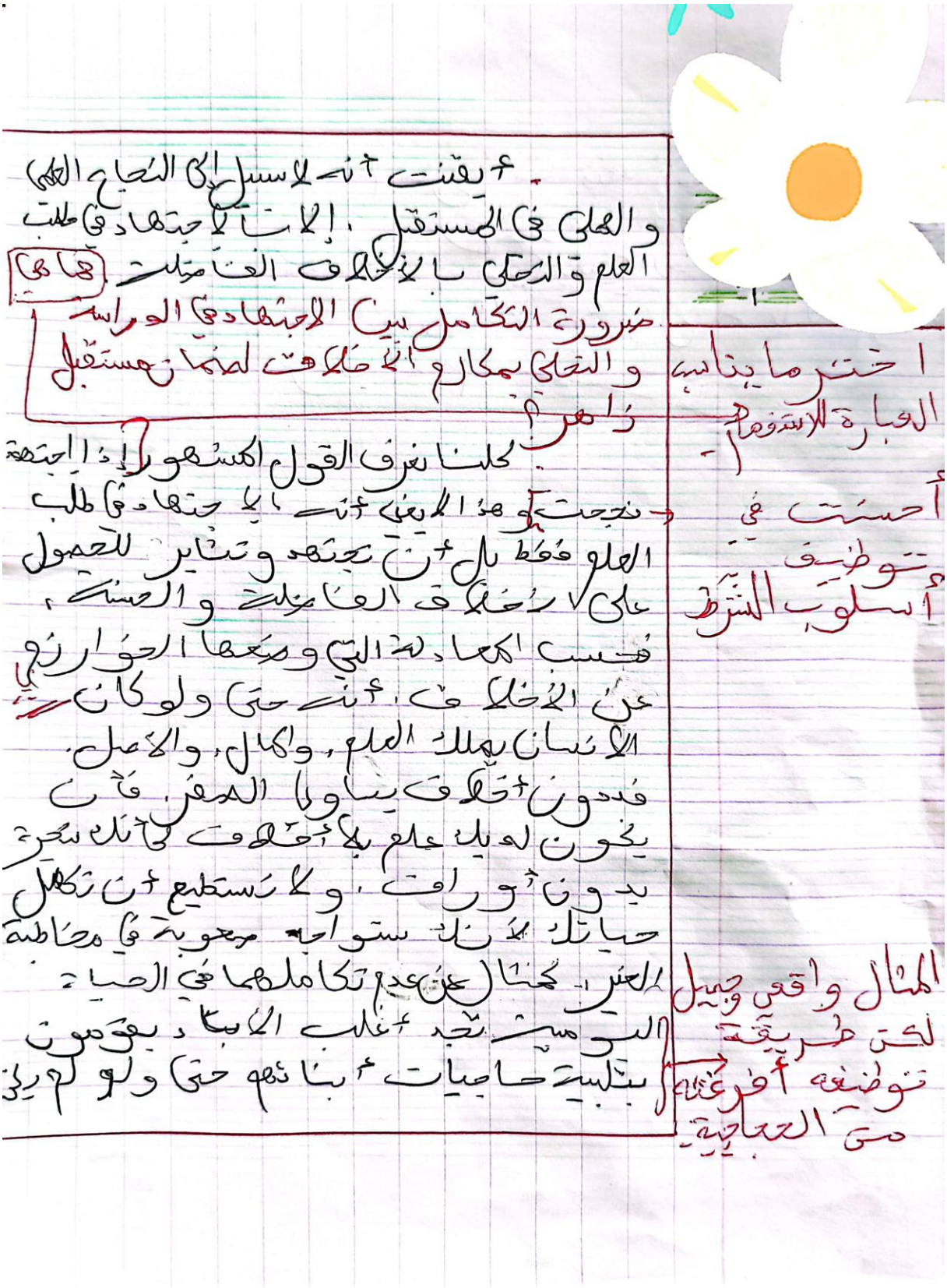
وضّح

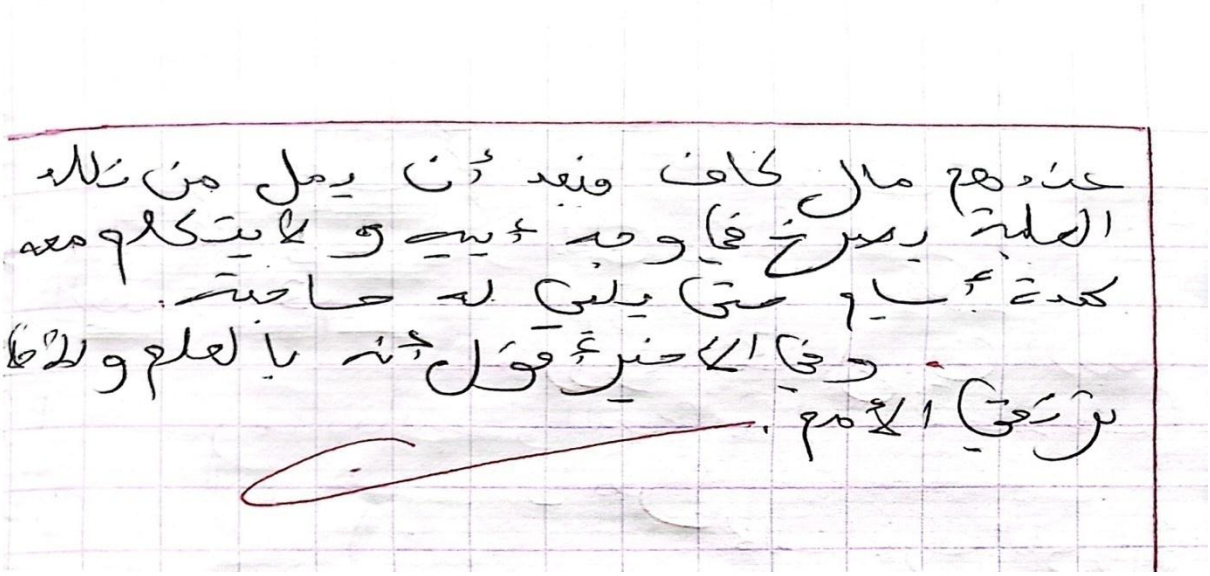
رسم همزة القطع

أحسنت وظّف أسلوب الشّرط

حجّة واحدة غير كافية

نموذج رقم(3): لتلميذ(ة) وظّف الحجاج بشكل متوسّط


أيقنت أنه لا سبيل إلى النجاح الحقيقي
والعلى في المستقبل، إلا بالاجتهاد في طلب
العلم والتحلي بالأخلاق الفاضلة هاهي
ضرورة التكامل بين الاجتهاد في الدراسة
والتحلي بمكارم الأخلاق لضمان مستقبل
زاهر؟
لطالما نعرف القول المشهور إذا اجتهد
نجحت هذا يعني أنك بالاجتهاد في طلب
العلم فقط بل أنت تجتهد وتثابر للحصول
على الأخلاق الفاضلة والحسنة،
فحسب الكاتبة التي وضعها الحوار نفي
عن الأخلاق، أنه حتى ولو كان
الإنسان يملك العلم، والكمال، والأصل.
فدون أخلاق يتساوى الدفن، فأن
يكون لديك علم بلا أخلاق كأنك تحرث
بدون أوراق، ولا تستطيع أن تكمل
حياتك لأنك ستواجه صعوبة في محاطبة
الناس، كمثال عن عدم تكاملهما في الحياة
اليوم سنجد أغلب الآباء يقومون
بتلبية حاجيات أبنائهم حتى ولو لم يرى
اختر ما يناسب
العبارة الاستهلالية
أحسنت في
توظيف
أسلوب الشرط
المثال واقعي وجميل
لكن طريقة
توضيحه أفرغته
من الحجاجية

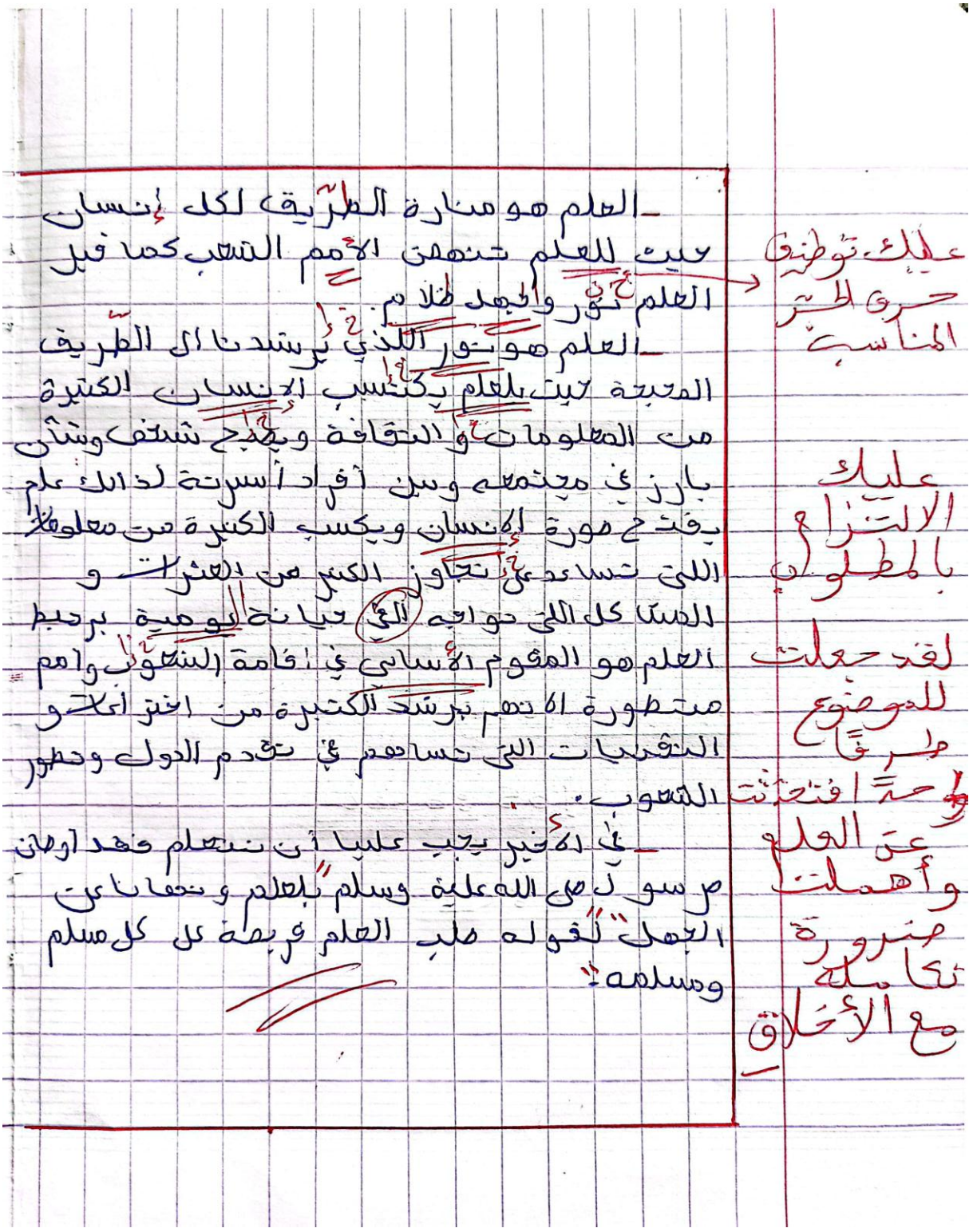


قراءة وتعليق:

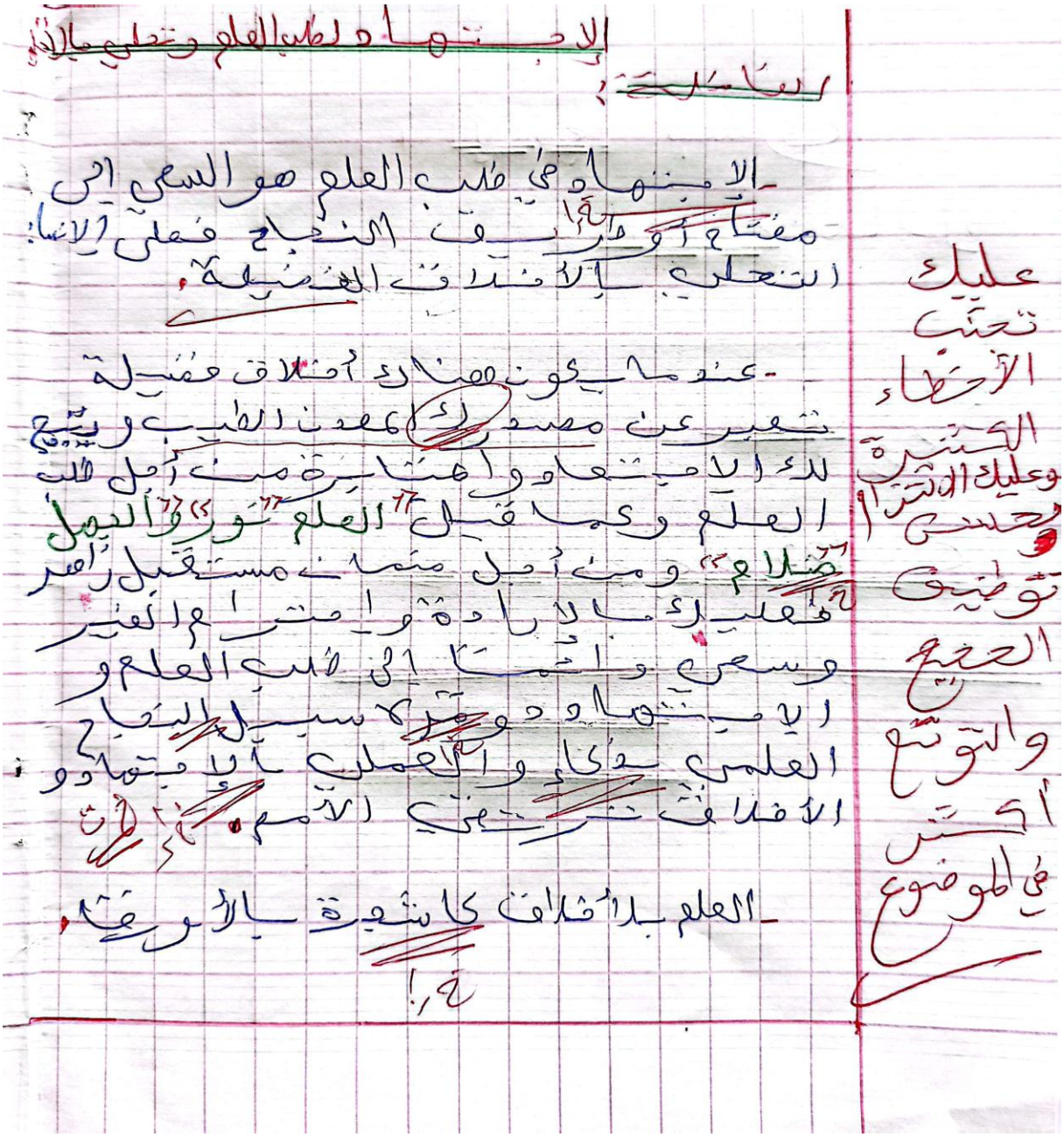
لقد سارت هذه الفئة على خطى الفئة الّتي سبقتها في المقدّمة والخاتمة، إلاّ أنّنا نلحظ ندرة توظيف الحجج والشّواهد، فقد يوظّف المتعلّم في إنتاجه الكتابيّ حجّة واحدة، أو شاهدا واحدا، وقلّ ما نجد توظيفا للصور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة، ومع هذا فقد وُفِقَت هذه الفئة نوعا ما في توظيف الآليّات اللّغويّة.

أمّا ما يمكننا قوله عن الفئة الّتي لم تتمكّن من توظيف الحجاج، والّتي بلغ عددها تسعة وعشرين(29)، بنسبة 31.52 %، وهي نسبة عالية بعد الفئة المتوسّطة. وربّما سبب ذلك هو صعوبة الحجاج الذّي يحتاج إلى تركيز ومجهود لفهمه، فأغلب التّلاميذ من هذه الفئة لا يملكون حسّ الإقناع بطريقة ذكيّة وملفتة، وكأنّها كلام عابر وفقط. كما لاحظنا أنّ حجم إنتاجاتها الكتابيّة قصيرة ومشوّشة، مفرداتها غير منتقاة، وتركيب الجمل عشوائيّ.

نموذج رقم(4): لتلميذ(ة) وظّف الحجاج بشكل ضعيف



نموذج رقم(5): لتلميذ(ة) وظّف الحجاج بشكل ضعيف



قراءة وتعليق:

إنّ عدم احترام المطلوب والخروج عنه، سينتج عنه لا محالة عدم توظيف للحجاج بصورة مناسبة.

المبحث الرّابع: الاستبانة

تحقيقا للموضوعيّة والدّقّة المرجوة من البحث، ورغبة منّا في الوصول إلى نتائج مضبوطة ومحكمة، وارتباطا بالواقع التّعليميّ في المدرسة الجزائريّة، آثرنا اعتماد الاستبانة الإلكترونيّة موجّهة للأساتذة في مختلف المؤسّسات التّعليميّة.

أوّلا– إجراءات الدّراسة:

1- المنهج المستخدم:

اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفيّ القائم على "رصد ومتابعة ظاهرة معيّنة ف فترات زمنيّة معيّنة، من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة، تُعمّم وتساعد على فهم الواقع وتطويره"[1]

2– حدود الدّراسة:

لكلّ دراسة علميّة مكان معيّن وفترة زمنيّة محدّدة:

2–1– الحدود الزّمنيّة: أنجزت دراستنا خلال الموسم الجامعيّ 1444هـ/1445هـ، 2023م/2024م، من 2024/05/17م إلى 2024/05/23م .

2–2– الحدود المكانيّة: أجريت هذه الدّراسة عبر إنشاء استبانة إلكترونيّة موجّهة لأساتذة اللّغة العربيّة، وتمّ وضعها في مواقع التّواصل الاجتماعيّ، وقد بلغ عدد المجيبين ثمانية وأربعين أستاذا، يتوزّعون على مختلف متوسّطات الجزائر.

3– عيّنة الدّراسة:

وقد شملت عيّنة دراستنا أساتذة اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط.

ثانيا: عرض نتائج الدّراسة وتحليلها:

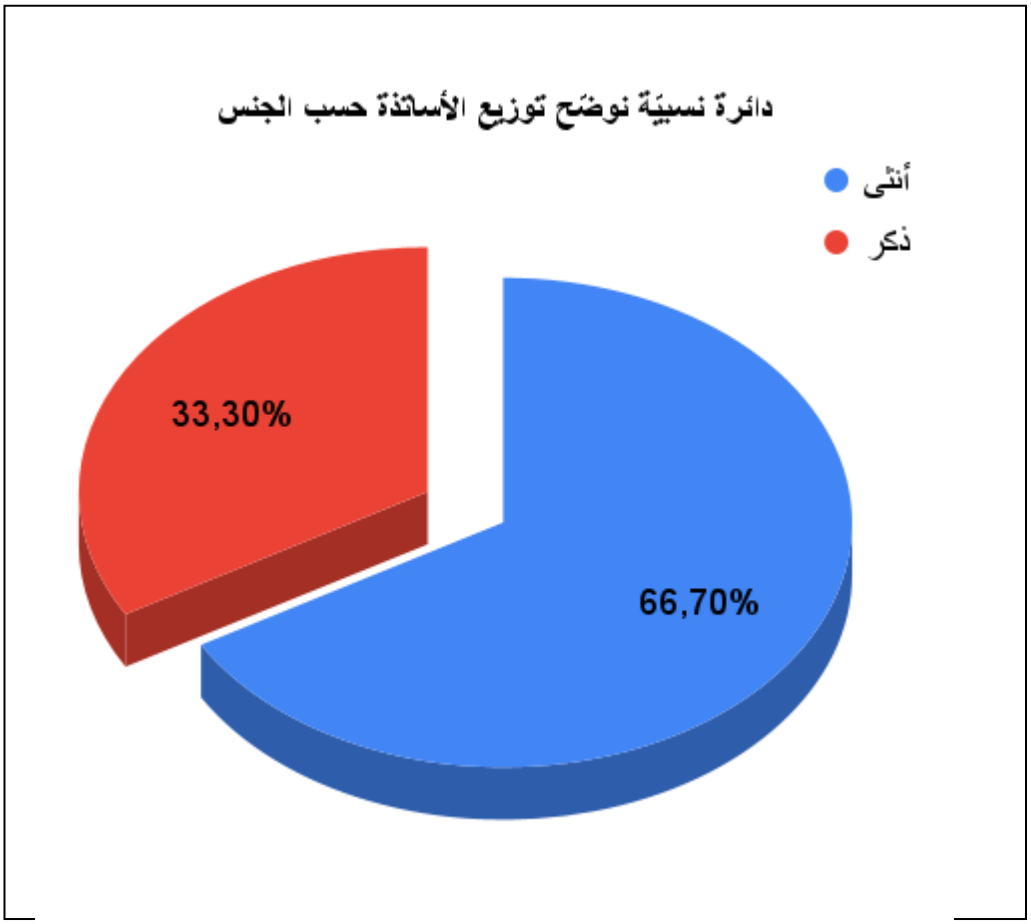
سنحاول عرض نتائج الاستبانة في صورة جداول، و دوائر نسبيّة، وتمثيلات بيانيّة توضيحيّة، تتضمّن النّسب المئويّة لإجابات الأساتذة عن الأسئلة المطروحة، مع إرفاق ذلك بنتائج التّحليل.

1- ينظر: رابحي مصطفى عليان، وعثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلميّ ، "النّظريّة-التّطبيق"، دار الصّفاء، عمّان، الأردن، ط1، 200، ص43.

1- جدول يوضّح توزيع الأساتذة المجيبين حسب الجنس:

الجنس	التّكرار	النّسبة المئويّة
ذكر	16	%33.33
أنثى	32	%66.70
المجموع	48	%100

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



قراءة وتعليق:

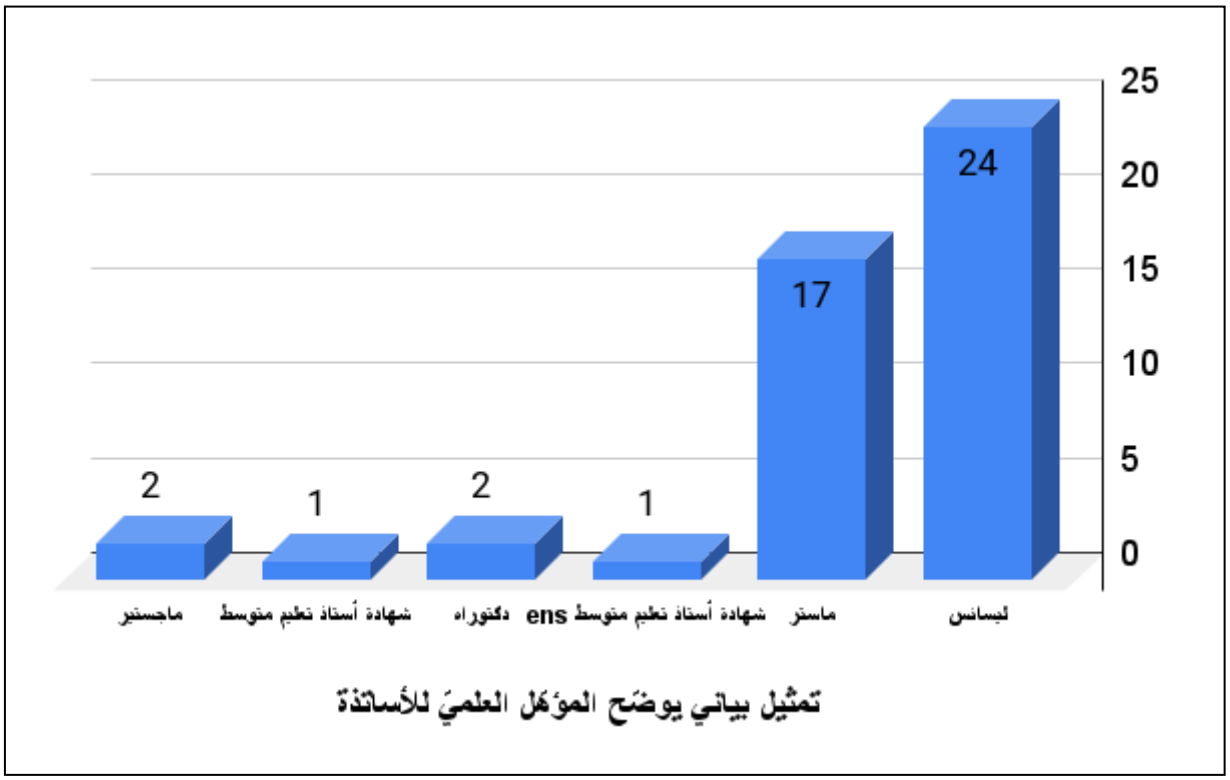
يلاحظ من خلال استقراء هذه النّتائج، أنّ مؤشّر نسبة الإناث يفوق مؤشّر نسبة الذّكور، حيث بلغ عدد الإناث اثنين وثلاثين (32) أستاذة، بنسبة 66.70% ، في حين كان عدد الذّكور ستّة عشر (16) أستاذا ،بنسبة 33.30%، ولعلّ سبب ذلك يرجع إلى مناسبة هذه المهنة للمرأة وقدرتها على الصّبر، والتّكيّف مع التّلاميذ أكثر من الرّجل كونها مربيّة بالفطرة، بالإضافة إلى العطل

الّتي تحضى بها في هذا القطاع دون غيره؛ فتتيح لها فرصة التّوفيق بين أسرتها وعملها، في حين يميل الرّجال إلى التّخصّصات العلميّة والمجالات التّقنيّة أكثر.

2- جدول يوضّح توزيع الأساتذة المجيبين حسب المؤهّل العلميّ:

المستوى الدّراسي	التّكرار	النّسبة المئويّة
ليسانس	24	%50
ماستر	17	%35.40
ماجستير	02	%4.20
دكتوراه	03	%6.25
مؤهّل آخر	02	%4.20
المجموع	48	%100

ويمكن تجسيد بيانات الجدول على التّمثيل البياني الآتي:



تمثيل بياني يوضّح المؤهّل العلميّ للأساتذة

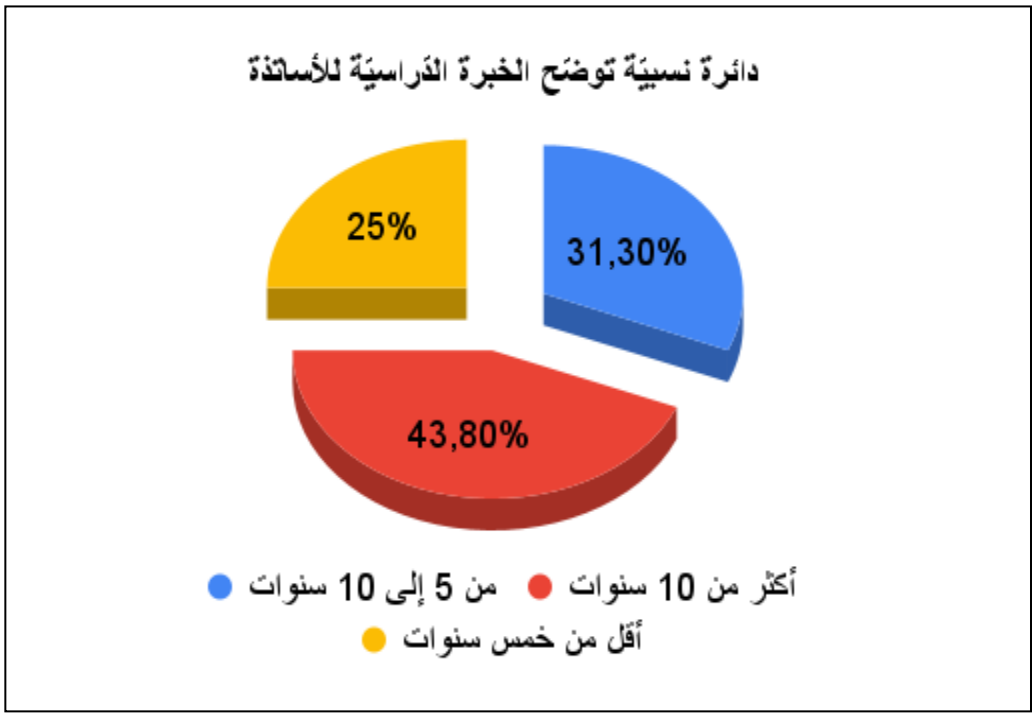
قراءة وتعليق:

نلحظ من خلال المعطيات أنّ عدد الأساتذة الحاصلين على شهادة ليسانس بلغ أربعة وعشرين(24) أستاذا، بنسبة 50%، وهي نسبة مرتفعة تبعا لظروف التّوظيف للالتحاق بالتّعليم المتوسّط، أمّا عدد الأساتذة الحاصلين على شهادة الماستر بلغ سبعة عشر (17) أستاذا، بنسبة 35.40%، وهذا يعود إلى تفضيلهم التّدريس في المرحلة الثّانويّة، بحكم ماهو مطبّق في التّوظيف، وعدد الحاصلين على شهادة الماجستير أستاذان فقط بنسبة 04.20%، وسبب ذلك أنّ شهادتهم تؤهّلهم إلى العمل في الجامعة، أمّا الحاصلين على شهادة الدكتوراه فعددهم ثلاثة أساتذة فقط بنسبة 06.20%، وربّما يكون حصولهم على هذه الشهادة بعد التّوظيف أو حروبا من شبح البطالة، ونجد أستاذين فقط بنسبة 04.20% بمؤهّلات أخرى غير الّتي ذكرت آنفا، ومردّ ذلك أنّ أغلب أساتذة هذه الفئة أحيلوا على التّقاعد.

3- جدول يوضّح توزيع الأساتذة الموجيبين حسب الخبرة الدّراسيّة:

الخبرة الدّراسيّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
أقلّ من خمس سنوات	12	%25
من خمس سنوات إلى عشر سنوات	15	%31.30
أكثر من من عشر سنوات	21	%43.80
المجموع	48	%100

وتعكس الدّائرة النّسبيّة التّاليّة بيانات هذا الجدول:



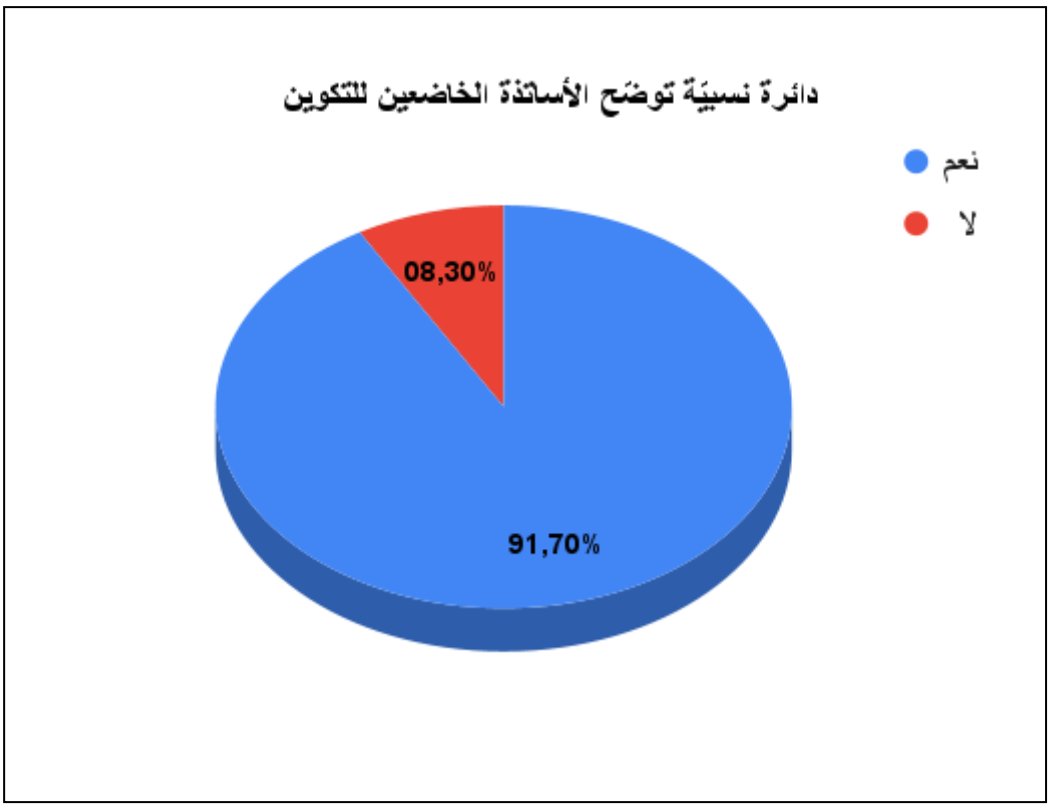
قراءة وتعليق:

يوضّح لنا الجدول والدّائرة النّسبيّة السّابقان الخبرة المهنيّة للأساتذة، فكان عدد الّذين تجاوزت خبرتهم عشر سنوات، واحدا وعشرين (21) أستاذا، بنسبة 43.80%، وهي نسبة إيجابيّة جدّا، بينما خمسة عشر(15) أستاذا، بنسبة 31.30%، تراوحت خبرتهم بين خمس إلى عشر سنوات، واثني عشر(12) أستاذا، بنسبة 25% لهم خبرة مهنيّة أقلّ من خمس سنوات وهذا أيضا مؤشّر إيجابيّ، لأنّ التّفاوت في سنوات الخبرة للأساتذة المجيبين يعطي البحث موضوعيّة ودقّة.

4- جدول يمثّل عدد الأساتذة الخاضعين للتكوين:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
المكوّنون	44	%91.70
غير مكوّنون	04	%8.30
المجموع	48	%100

ويمكن إسقاط بيانات الجدول على الدّائرة النّسبيّة التّالية:



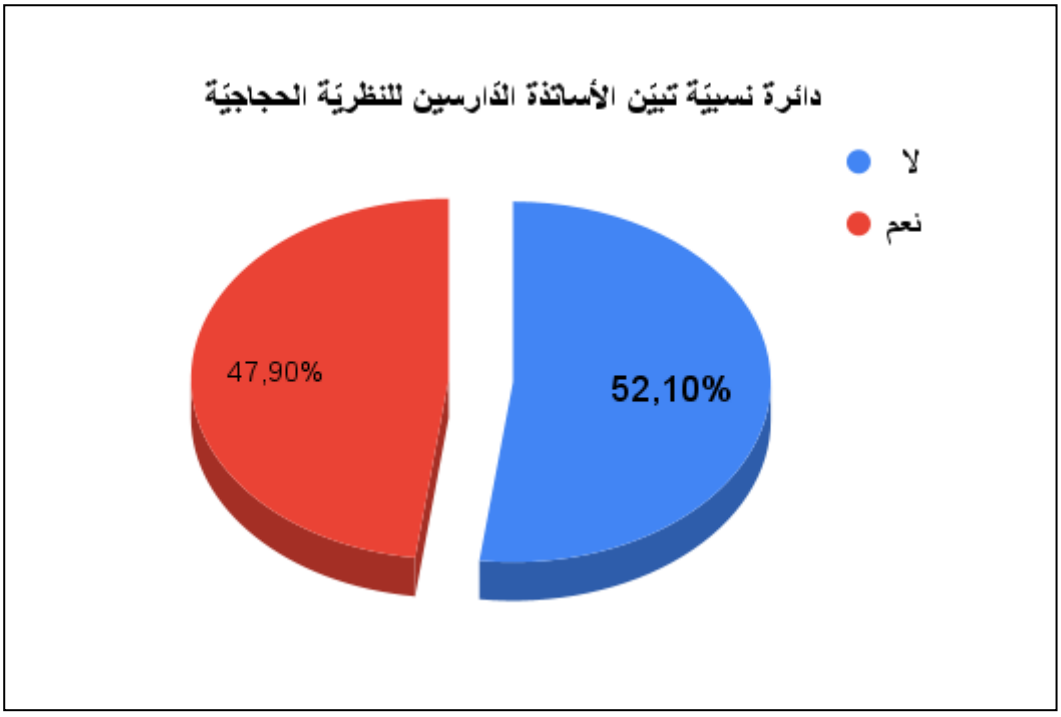
قراءة وتعليق:

يعدّ التّكوين البيداغوجيّ حقّا من حقوق الأستاذ، إذ يساهم في رفع أدائه الوظيفيّ وتحسينه، وهذا ما يتجلّى من خلال النّتائج الواردة أعلاه، فكانت نسبة الأساتذة المكوّنين عالية جدّا بتقدير أربعة وأربعين(44) أستاذا، بنسبة 91.70%، في حين قدّر عدد غير الخاضعين للتكوين أربعة (4) أستاذة، بنسبة 08.30%.

5- جدول يبيّن الأساتذة الدّارسين للنظريّة الحجاجيّة:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	23	%47.90
لا	25	%52.10

وتبيّن الدّائرة النّسبيّة التّالية المعلومات الواردة في الجدول:



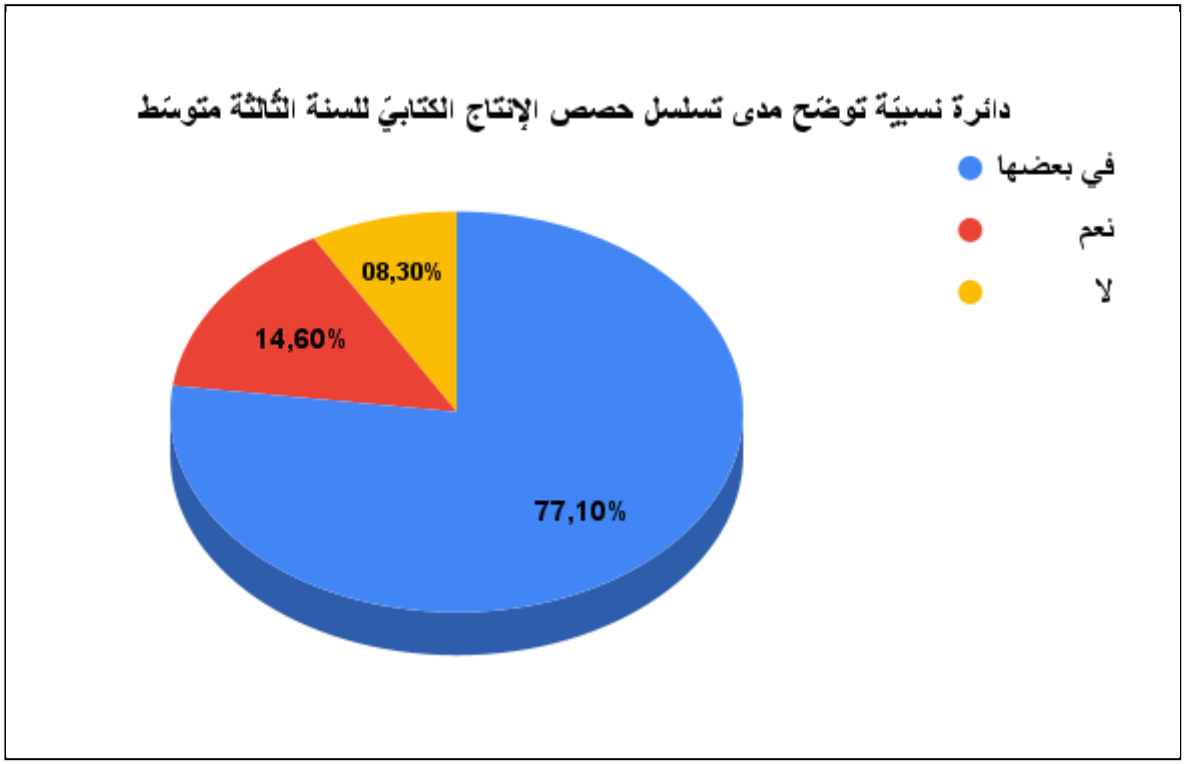
قراءة وتعليق:

تظهر هذه النّتائج أنّ عدد الأساتذة الّذين درسوا النّظريّة الحجاجيّة بلغ ثلاثة وعشرين(23) أستاذا، بنسبة 47.90%، بينما الّذين لم يدرسوا النّظريّة الحجاجيّة بلغ عددهم خمسة وعشرين أستاذا(25) بنسبة 52.10%، وربّما يرجع السّبب إلى طبيعة النّظام الجامعيّ.

6- جدول يوضّح مدى تسلسل حصص الإنتاج الكتابي للسنة الثّالثة متوسّط:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
نعم	07	%14.60
لا	04	%08.30
أحيانا	37	%77.10
المجموع	48	%100

ويمكن إفراغ بيانات الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّالية:



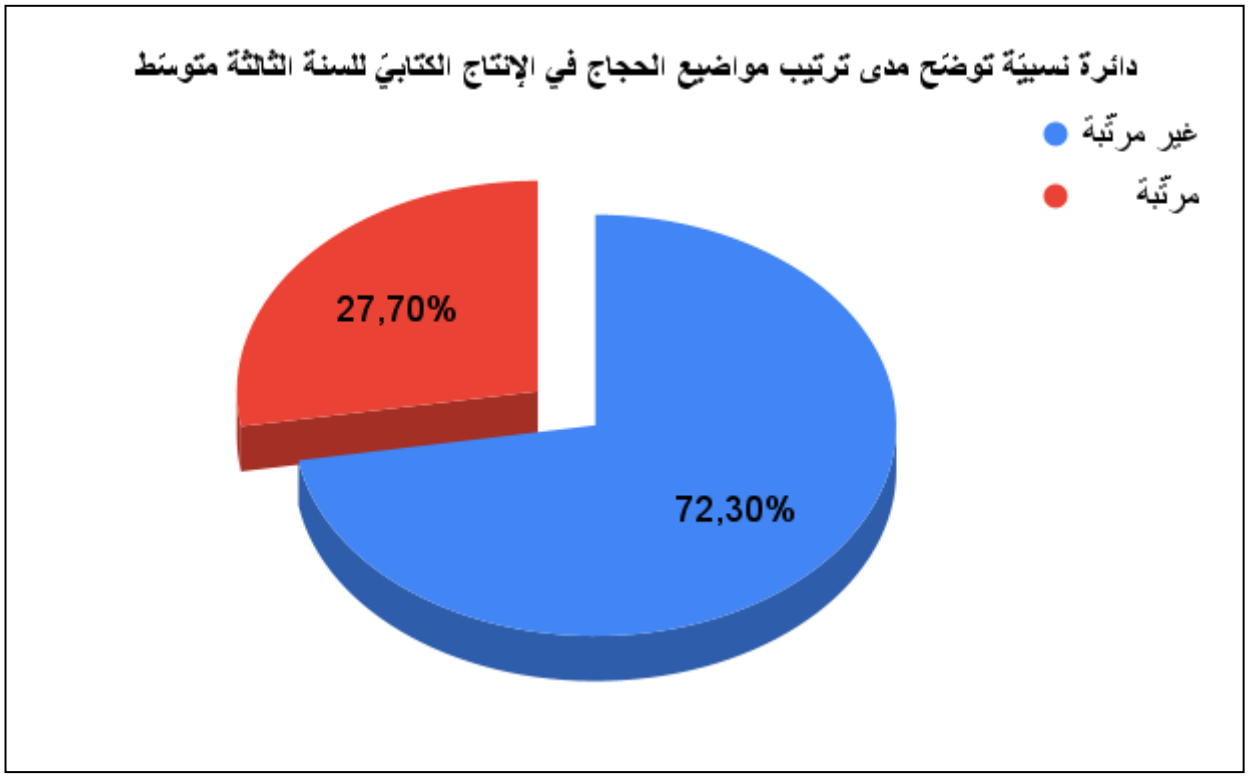
قراءة وتعليق:

تظهر النّتائج المحصّل عليها سابقا أنّ حصص الإنتاج الكتابيّ يشوبها بعض الاضطراب، وهذا ما أثبته عدد الأساتذة المجيبين في "**بعضها**" الذّي بلغ سبعة وثلاثين(37) أستاذا، بنسبة 77.10%، وهي نسبة عالية مقارنة بمن أجابوا بـ: "**نعم**" وعددهم سبعة(07)، بنسبة 14.60%، أمّا من أجابوا بـ:"**لا**" كانوا أقلّ عدد وهم أربعة (04) أساتذة فقط بنسبة 08.30%.

7- جدول يوضّح مدى ترتيب مواضيع الحجاج في ميدان الإنتاج الكتابيّ للسنة الثّالثة متوسّط:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
مرتّبة	14	%27.70
غير مرتّبة	34	%72.30
المجموع	48	%100

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّالية:



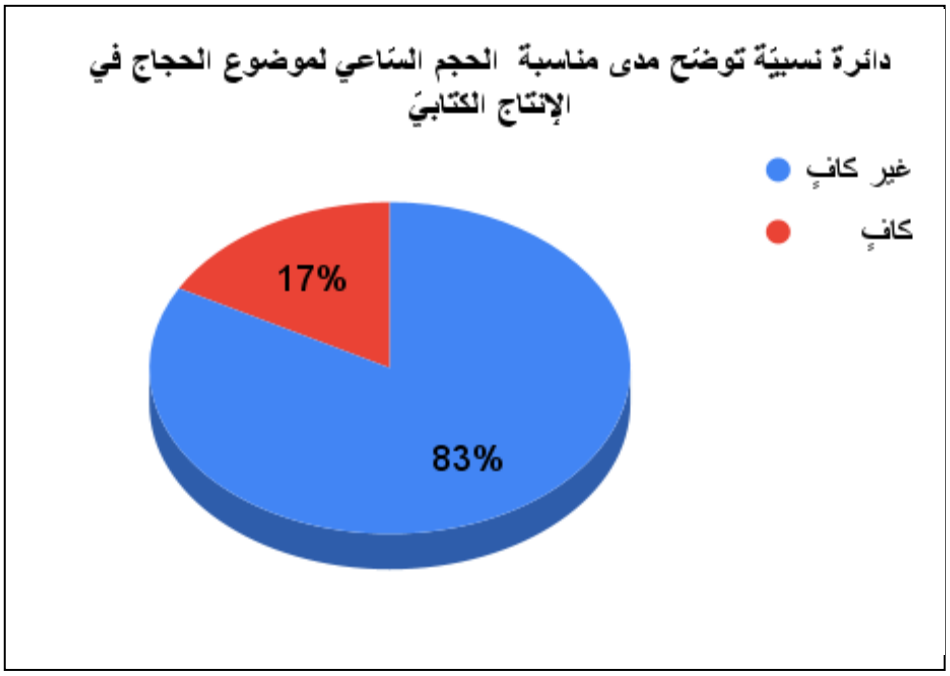
قراءة وتعليق:

الملاحظ عند استقراء النّتائج السّابقة، أنّ عدد الأساتذة المجيبين بـ:**"غير مرتّبة"** أربعة وثلاثون(34) أستاذا، بنسبة 72.70%، وهذا يعود بنا إلى السّؤال المطروح عن حصص التّعبير الكتابي واضطراب تسلسلها الّذي أكّدته الإجابة عن التّرتيب المنطقيّ للحجاج.

8- جدول يوضّح مدى مناسبة الحجم السّاعي للحجاج في الإنتاج الكتابي:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
كافٍ	08	%17
غير كافٍ	40	%83
المجموع	48	%100

وتنعكس بيانات الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّالية:



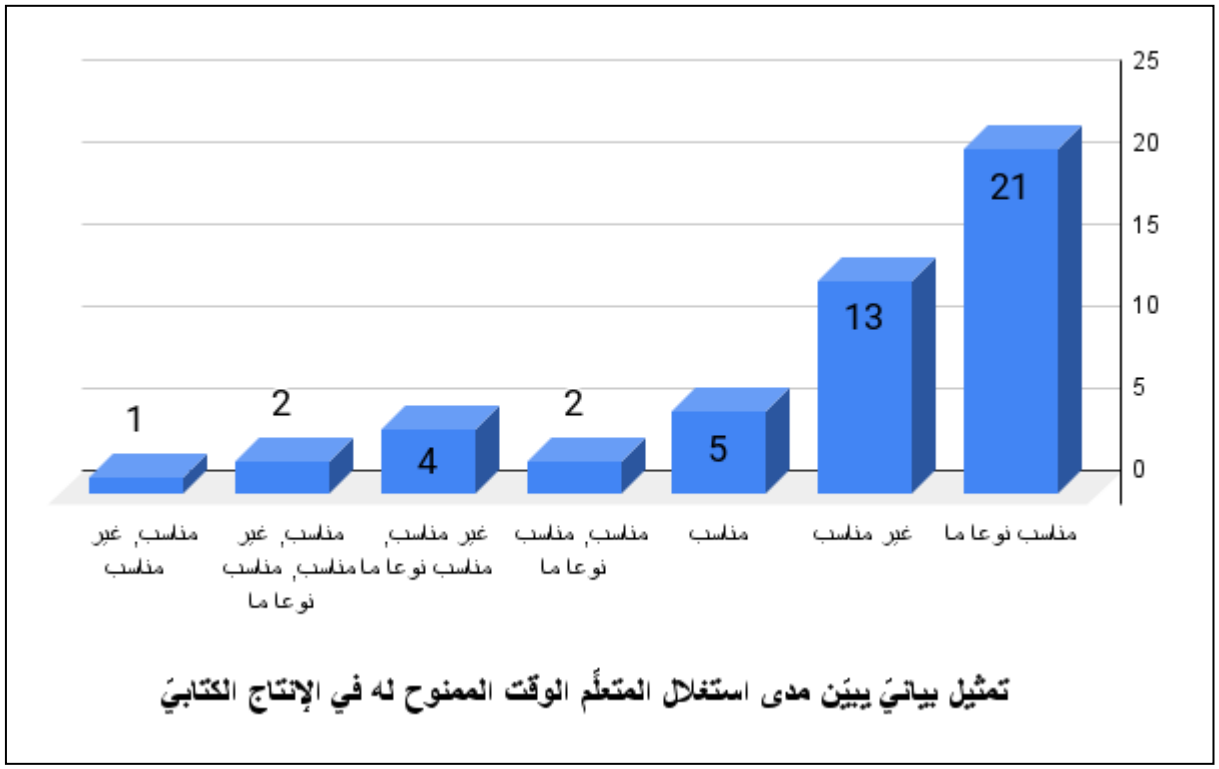
قراءة وتعليق:

توضّح النّتائج السّابقة أنّ أربعين(40) أستاذا، بنسبة 83% أثبتوا أنّ الحجم السّاعي المخصّص للحجاج غير كافٍ، في حين كان كافيا عند ثمانية أساتذة فقط بنسبة 17%، ممّا يدلّ على أنّ الحجاج يحتاج إلى حجم ساعيّ أكثر ممّا هو مبرمج حاليّا.

9- جدول يوضّح مدى استغلال المتعلّم الوقت الممنوح له في الإنتاج الكتابيّ:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
مناسب	10	%20.80
غير مناسب	20	%41.70
نوعا ما	29	%60.40

ويمكن تجسيد هذه البيانات على التّمثيل البياني التّالي:



تمثيل بيانيّ يبيّن مدى استغلال المتعلّم الوقت الممنوح له في الإنتاج الكتابيّ

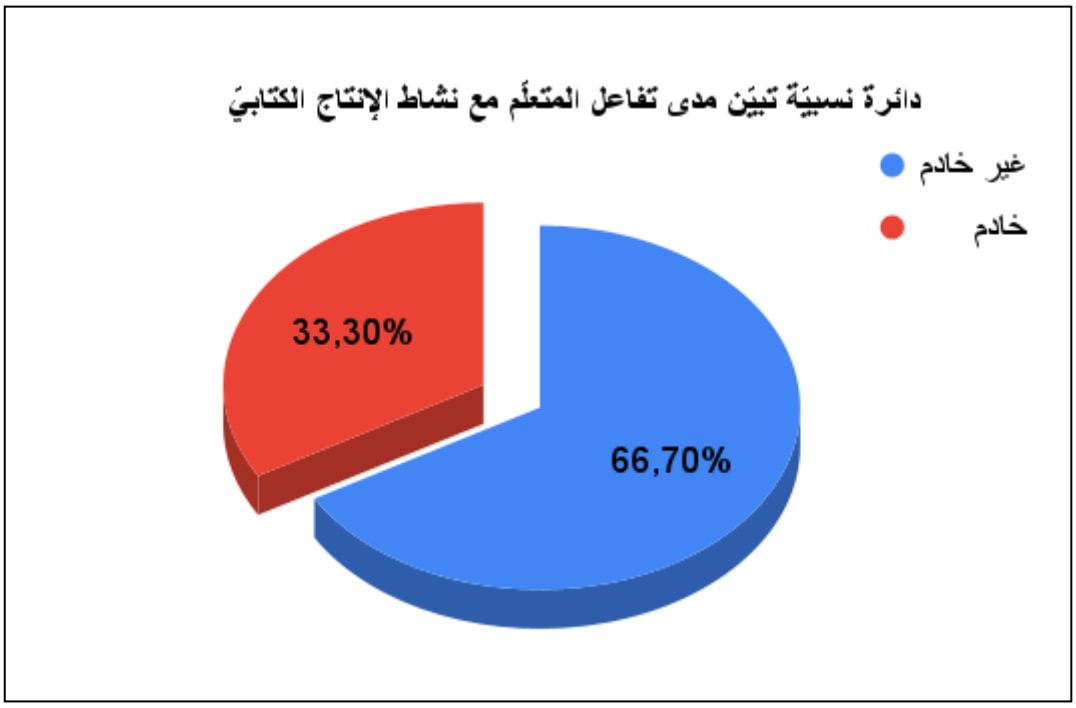
قراءة وتعليق:

تظهر نتائج الرّسم البياني أن عدد الأساتذة المجيبين بـ:"**مناسب نوعا ما**" تسعة وعشرون (29) أستاذا، بنسبة 60.40%، وعدد المجيبين بـ:"**غير مناسب**" عشرون(20) أستاذا، بنسبة 20.80%، ويبدو أنّ هناك تفاوتا بين النّسب في الإيجابات الثّلاث ونرجع هذا للفروقات الفرديّة بين المتعلّمين.

10- جدول يوضّح مدى تفاعل المتعلّم مع نشاط التّعبير الكتابيّ:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
خادم	16	%33.30
غير خادم	32	%66.70
المجموع	48	%100

وتظهر النّتائج واضحة على الدّائرة النّسبيّة التّالية:



قراءة وتعليق:

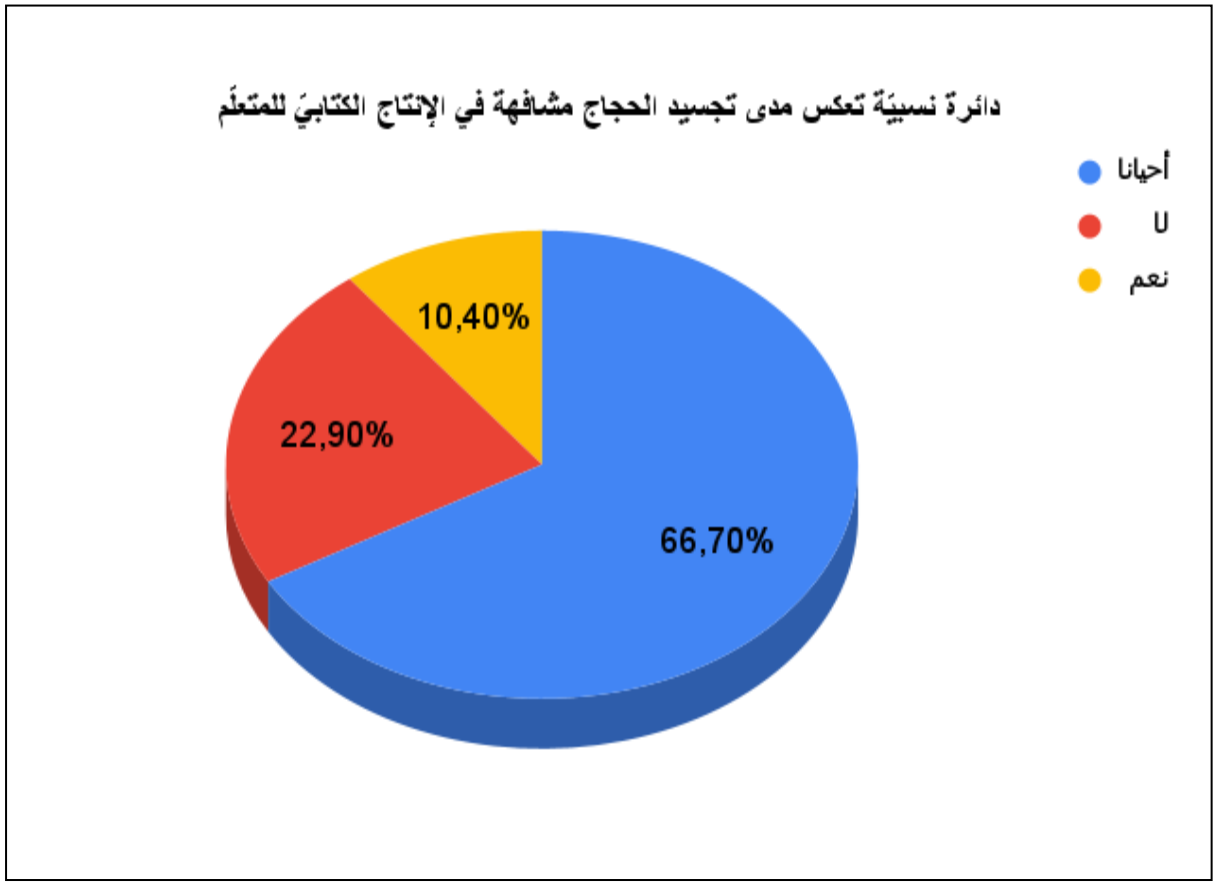
من خلال الجدول والدّائرة النّسبيّة يتّضح أنّ الأساتذة الّذين لا يرون تفاعلا من المتعلّم مع نشاط الإنتاج الكتابيّ، عددهم اثنان وثلاثون(32) أستاذا، بنسبة 66.70%، أمّا من يقرّون بتفاعل المتعلّم، فعددهم ستة عشر(16) أستاذا، بنسبة 33.30%، قد يرجع هذا إلى أسباب تتعلّق بالمواضيع الّتي لا تكون مناسبة للمتعلّم، أو لأسباب تتعلّق بالمتعلّم نفسه كافتقاره للرّصيد اللّغويّ الّذي يؤهّله إلى إنتاج تعبيرات كتابيّة سليمة لغويّا وأسلوبيّا.

11- جدول يوضّح مدى تجسيد الحجاج مشافهة في الإنتاج الكتابيّ للمتعلّم:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
نعم	05	%10.40
لا	11	%22.90
أحيانا	32	%66.70

المجموع	48	%100

وتنعكس بيانات الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّالية:



قراءة وتعليق:

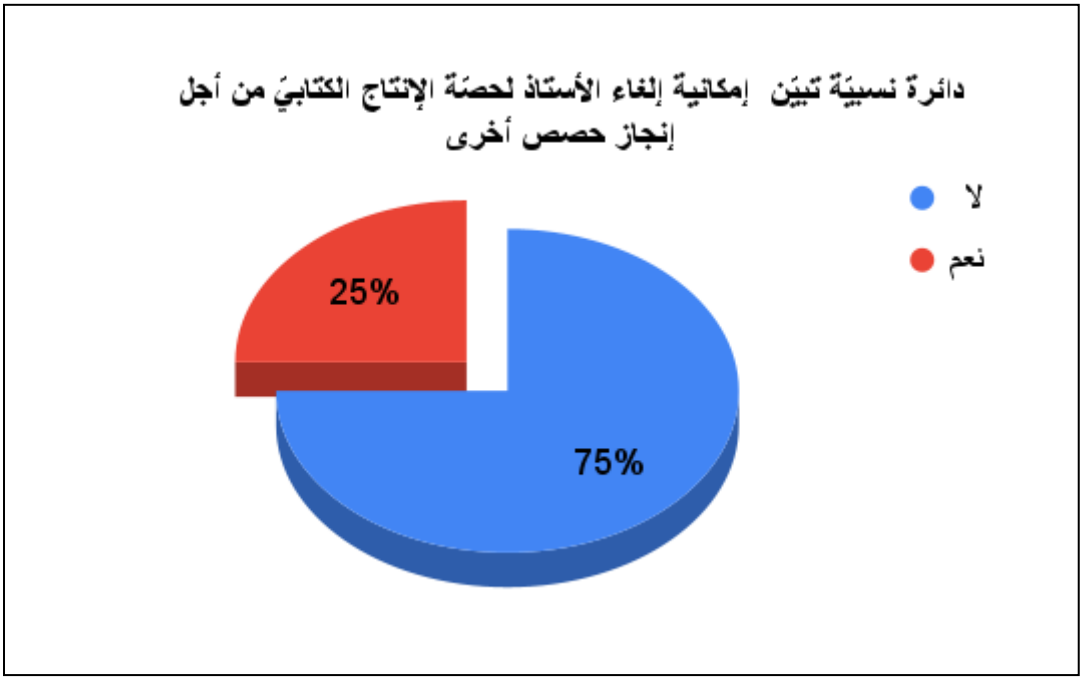
يؤكّد أغلب الأساتذة أنّ ما ينتجه المتعلّم من الحجاج شفاهة مجسّد فيما ينتجه كتابة، وبلغ عددهم اثنين وثلاثين(32) أستاذا، بنسبة 66%، في حين نفى بعضهم الآخر ذلك وكان عددهم أحد عشر(11) أستاذا، بنسبة 22.90%، وخمسة(05) أساتذة فقط ممّن أثبت تجسيد الحجاج مشافهة في الإنتاج الكتابيّ، بنسبة تقدّر بـ: 10.40%، وهذا دليل على تباين قدرة المتعلّمين في استحضار مكتسباتهم القبليّة.

12-جدول يوضح إمكانية إلغاء حصة الإنتاج الكتابيّ من أجل إنجاز حصص أخرى:

الإختيارات	التّكرار	النّسبة
نعم	12	%25
لا	36	%75

المجموع	48	%100

ويمكن توضيح هذه البيانات في الدّائرة النّسبيّة التّالية:



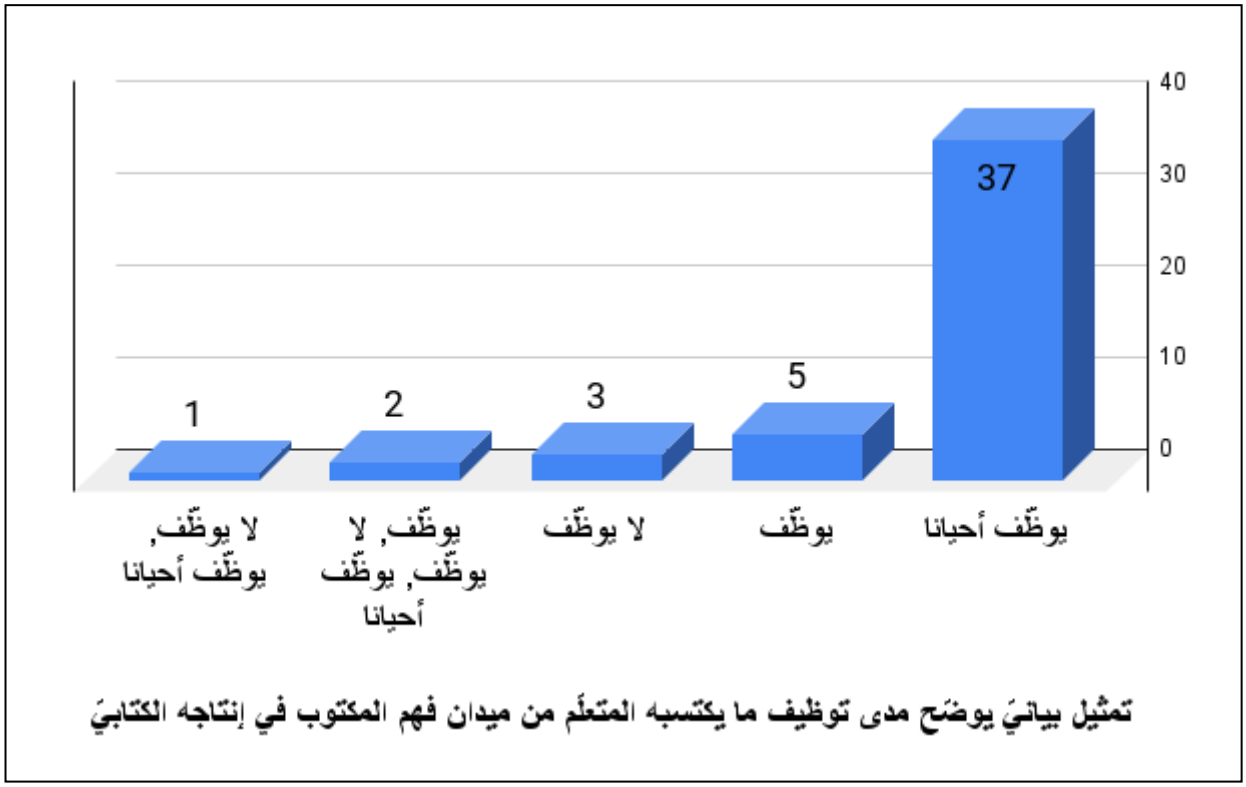
قراءة وتعليق:

نلاحظ أن عدد الأساتذة الّذين لا يلغون نشاط الكتابيّ ولا يستبدلونه بأنشطة أخرى هو ستّة وثلاثون(36) أستاذا، بنسبة 75%، وهذا دليل على أنّهم يدركون أهمّية الإنتاج الكتابيّ، وما يثير التّساؤل هو عدد الّذين يلغون هذا النّشاط المهمّ، مقلّلين من شأنه، وعددهم اثنا عشر(12) أستاذا، بنسبة 25%، وبالتّالي هم يحرمون المتعلّم من فرصة إثبات ذاته بالتّعبير عنها في الإنتاج الكتابيّ.

13- جدول يوضّح مدى توظيف المتعلّم لمكتسباته من ميدان فهم المكتوب في الإنتاج الكتابيّ:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
يوظّف	07	%14.60
لا يوظّف	06	%12.50
يوظّف أحيانا	40	%83.33

تمثيل بيانيّ يوضّح بيانات الجدول السّابق:



تمثيل بيانيّ يوضّح مدى توظيف ما يكتسبه المتعلّم من ميدان فهم المكتوب في إنتاجه الكتابيّ

قراءة وتعليق:

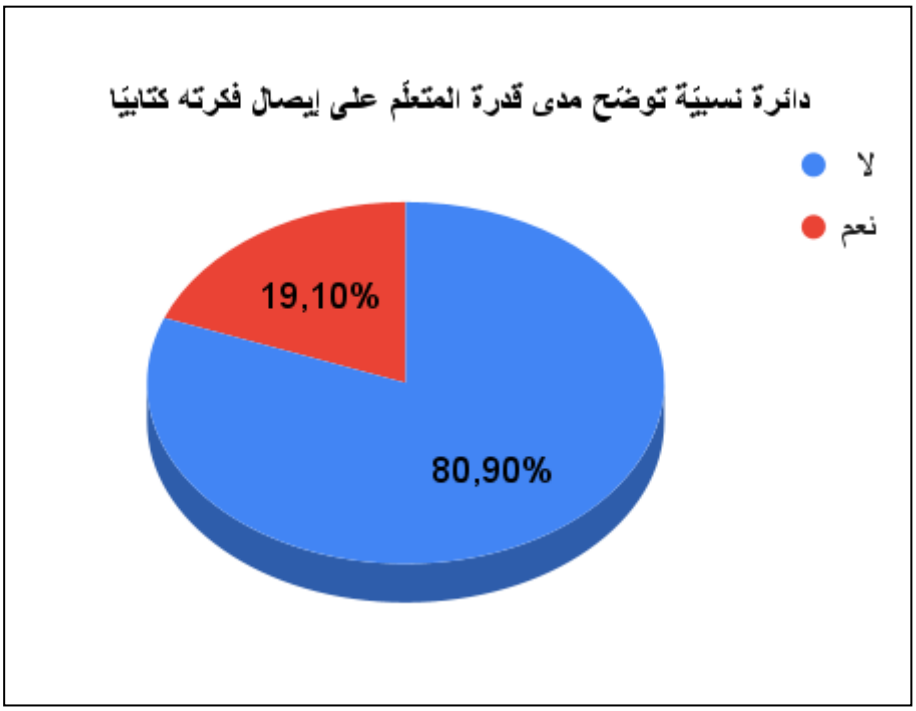
يوضّح الجدول والتّمثيل البيانيّ أنّ عدد الأساتذة الّذين يرون أنّ التّلاميذ يوظّفون مكتسباتهم من ميدان فهم المكتوب، في إنتاجاتهم الكتابيّة هو: سبعة(07) أساتذة، بنسبة14.60%، أمّا من أجابوا بـ:**"يوظّف أحيانا"** كان عددهم أربعين(40) أستاذا، بنسبة 83.33%، وهذا مؤشّر إجابيّ لأنّه يحقّق الكفاءة المستهدفة، بينما ستّة أساتذة نفوا ذلك، بنسبة 14.60%، ولعلّ السّبب يرجع إلى نفور المتعلّم من حصّة فهم المكتوب، نتيجة عدم فهمه لنصوص القراءة، وضعف مستواه اللّغويّ والمعرفيّ.

14- جدول يوضّح مدى امتلاك المتعلّم القدرة على إيصال فكرته كتابيّا:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
نعم	09	%19.10

لا	39	%80.90
المجموع	48	%100

والدّائرة النّسبيّة التّالية توضّح بيانات الجدول:



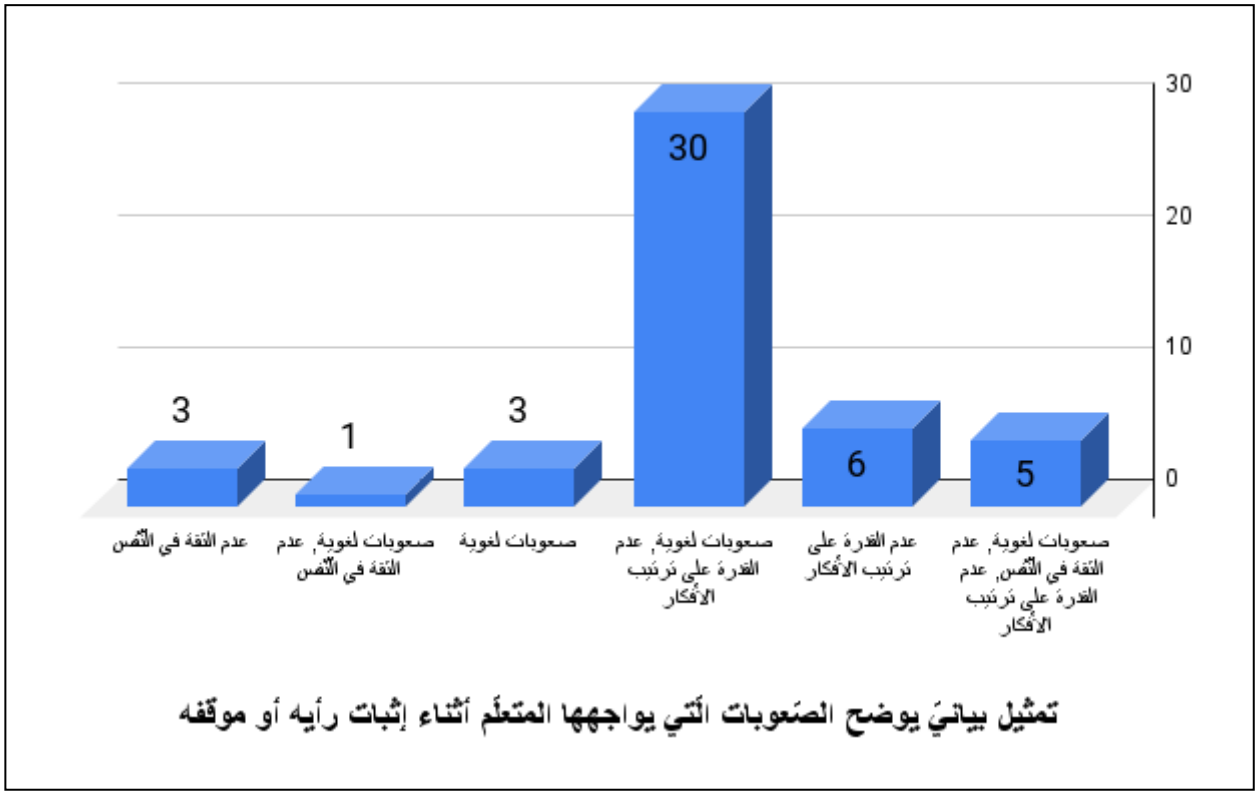
قراءة وتعليق:

بعد استقراء معطيات الجدول والدّائرة النّسبيّة، لاحظنا أنّ عدد الأساتذة الّذين يرون عدم قدرة المتعلّم على إيصال فكرته ببساطة ووضوح هو تسعة وثلاثون(39) أستاذا، بنسبة 80.90%، وربّما يرجع هذا إلى افتقاره لرصيد لغويّ ومعرفيّ كافيين، أمّا عدد الأساتذة الّذين أكّدوا امتلاك المتعلّم لتلك القدرة هو تسعة(09) أساتذة، بنسبة 19.10%، ممّا يعني ثراء رصيد المتعلّم اللّغويّ والمعرفيّ.

15- جدول يمثّل الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم خلال إثبات رأيه أو موقفه:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
صعوبات لغويّة	39	%81.30
صعوبات عدم الثّقة في النّفس	09	%18.80
صعوبات عدم القدرة على ترتيب الأفكار	41	%85.40

تمثيل بيانيّ يوضّح معطيات الجدول:



تمثيل بيانيّ يوضح الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم أثناء إثبات رأيه أو موقفه

قراءة وتعليق:

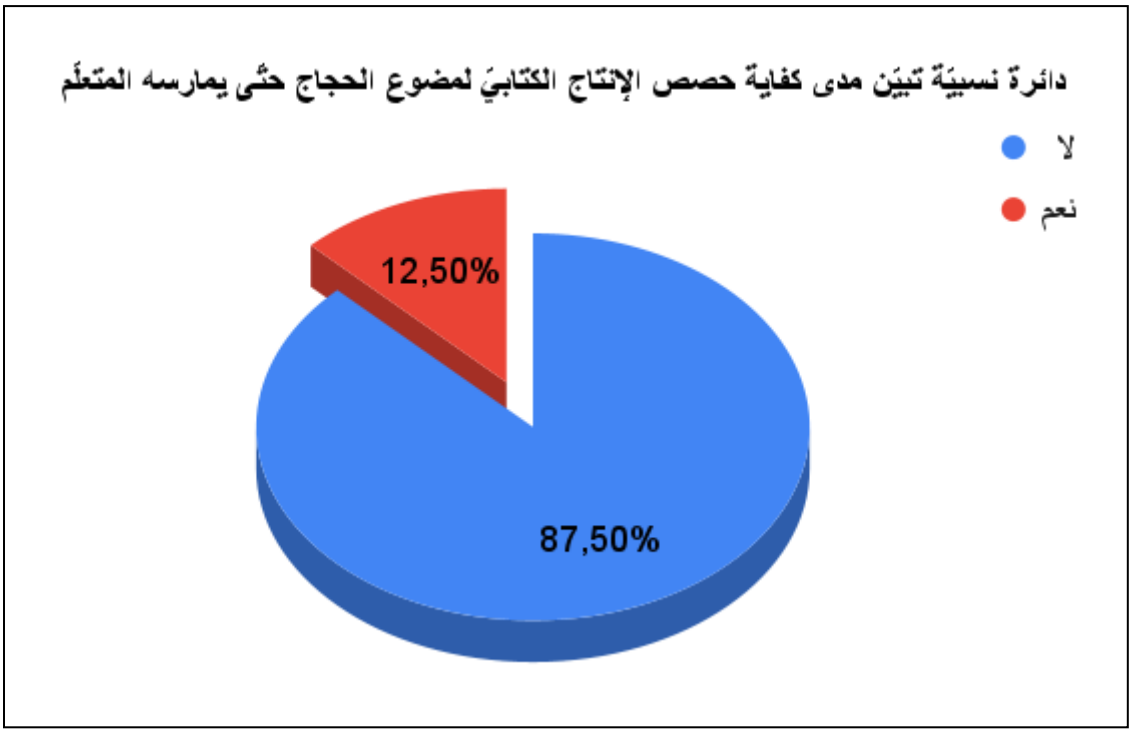
تثبت هذه النّتائج أنّ عدم القدرة على ترتيب الأفكار هي الصّعوبة البارزة الّتي تواجه المتعلّم، أثناء محاولة إثبات رأيه أو موقفه، إذ بلغ عدد الأساتذة الّذين اختاروا هذه الإجابة واحدا وأربعين(14) أستاذا، بنسبة 85.40%، في حين تسعة(09) أساتذة اختاروا "**صعوبة عدم الثّقة في النّفس**"، بنسبة 18.80%، والّذين وقع اختيارهم على "**الصّعوبات اللّغويّة**"، عددهم تسعة وثلاثون(39) أستاذا، بنسبة 81.30%، وقد نرجع هذا إلى عدم ملاءمة المواضيع المقترحة في الإنتاج الكتابيّ للمستوى الفكريّ للمتعلّمين، بالإضافة إلى صعوبة التّعبير باللّغة العربيّة الفصحى.

16- جدول يوضّح مدى كفاية حصص الإنتاج الكتابيّ لموضوع الحجاج:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
نعم	06	%12.50
لا	42	%87.50

المجموع	48	%100

والدّائرة النّسبيّة التّالية توضّح بيانات الجدول:



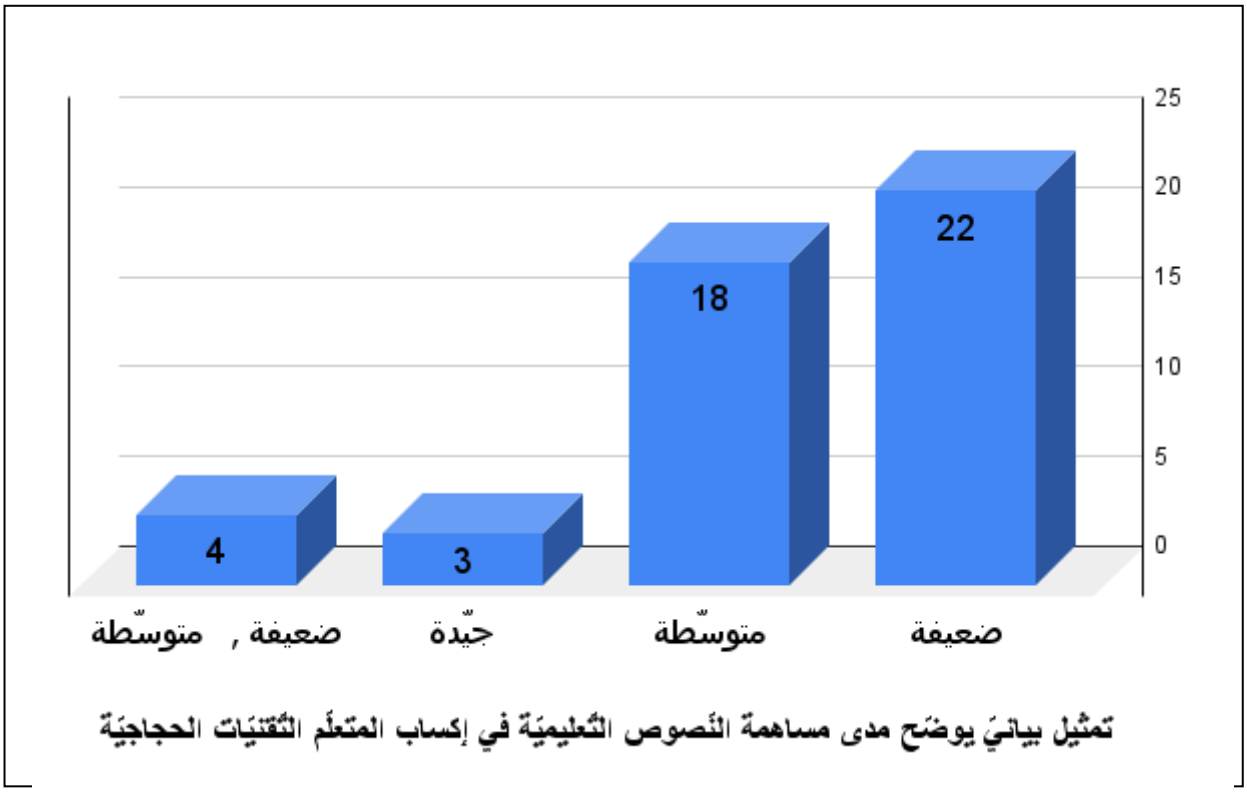
قراءة وتعليق:

توضّح النّتائج السّابقة أنّ ستّة(06) أساتذة، بنسبة 12.50%، أجابوا بـ:"نعم" بمعنى كفاية الحصص المخصّصة للحجاج في ميدان الإنتاج الكتابيّ، أمّا من يؤكّدون عدم كفاية الحصص، بلغ عددهم اثنين وأربعين(42) أستاذا، بنسبة 87.50%، فلا بدّ لها من تكثيف، حتّى يحيط المتعلّم بموضوع الحجاج من كلّ جوانبه.

17- جدول يوضّح مدى مساهمة النّصوص التّعليميّة إكساب المتعلّم التّقنيّات الحجاجيّة:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
جيّدة	03	%06.40
متوسّطة	22	%46.80
ضعيفة	26	%85.30

تمثيل بياني يوضّح معطيات الجدول السّابق:



تمثيل بيانيّ يوضّح مدى مساهمة النّصوص التّعليميّة في إكساب المتعلّم التّقنيّات الحجاجيّة

قراءة وتعليق:

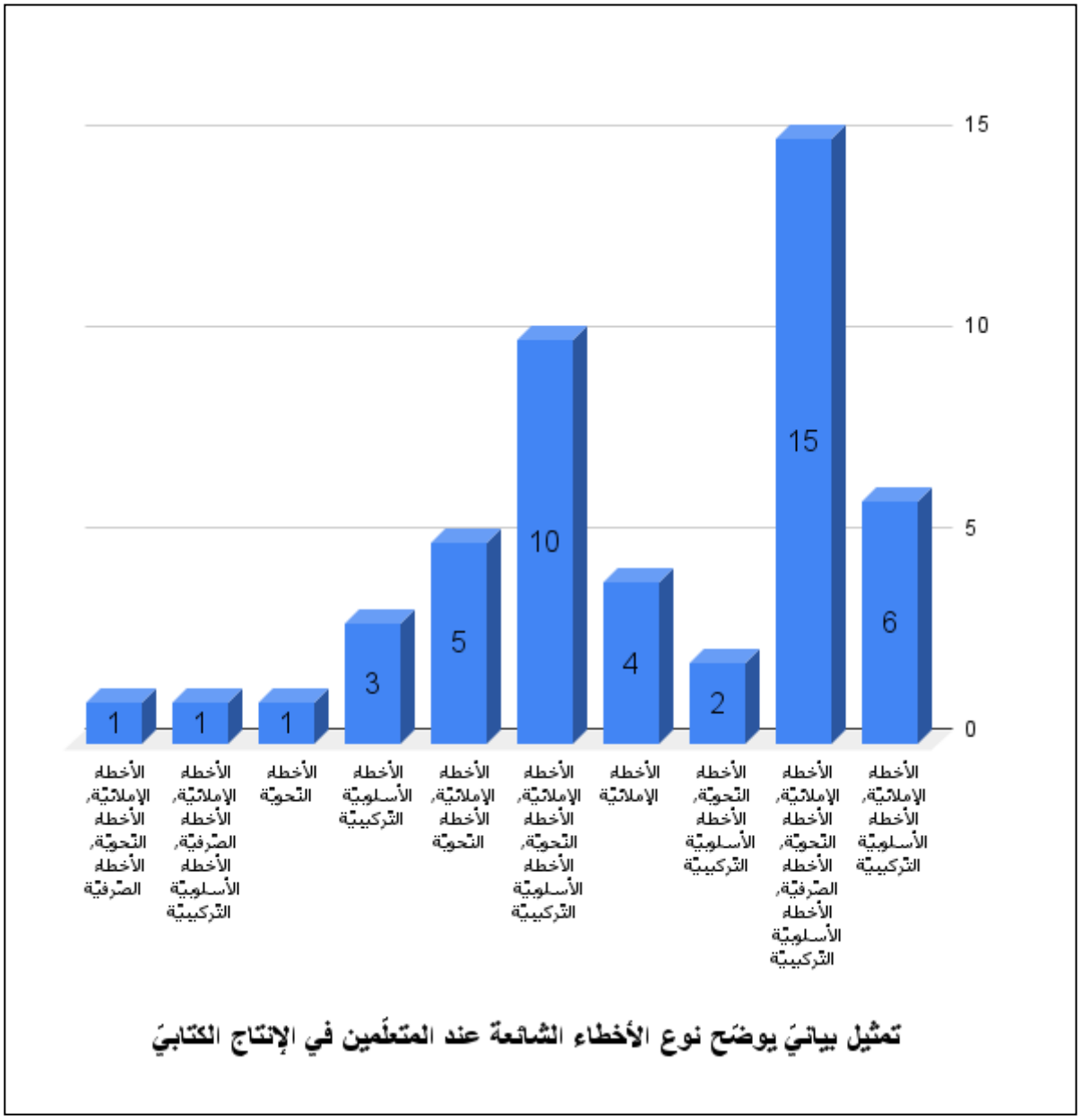
تظهر هذه النّتائج أنّ ستة وعشرين(26) أستاذا، بنسبة 55.30%، قيّموا مساهمة النّصوص التّعليميّة إكساب المتعلّم التّقنيّات الحجاجيّة بـ:"**ضعيف**"، وأجاب ستة وعشرون(26) أستاذا، بنسبة 46.80% بـ:"**متوسّط**"، ومردّ ذلك ضعف الحمولة الحجاجيّة في النّصوص التّعليميّة، بينما ثلاثة(3) أساتذة فقط، بنسبة 06.40%، أجابوا بـ:"**جيّد**".

18- جدول يوضّح نوع الأخطاء الشّائعة للمتعلّمين في الإنتاج الكتابيّ:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
الأخطاء الإملائيّة	42	%87.50
الأخطاء النّحويّة	34	%70.80

الأخطاء الصّرفيّة	17	%35.40
الأخطاء الأسلوبيّة والتّركيبيّة	37	%77.10

والتّمثيل البياني التّالي يمثّل معطيات الجدول:



تمثيل بيانيّ يوضّح نوع الأخطاء الشائعة عند المتعلّمين في الإنتاج الكتابيّ

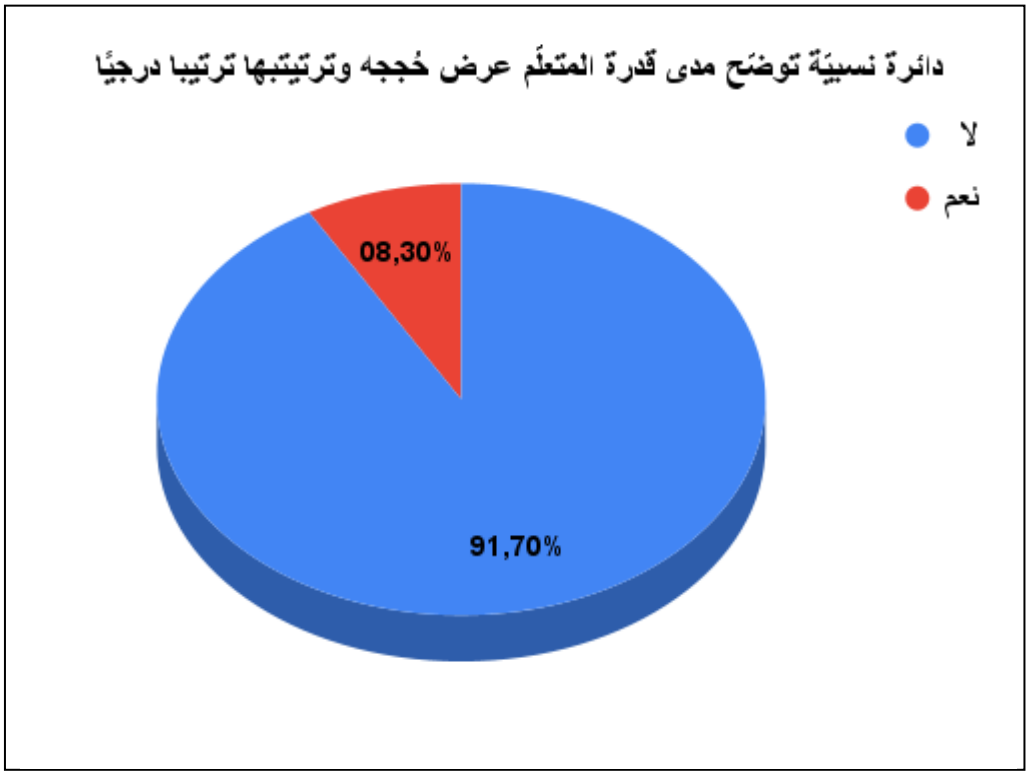
قراءة وتعليق:

نستشفّ من خلال هذه النّتائج أنّ غالبية الأساتذة، بنسبة 87.50%، يرون أنّ الأخطاء الإملائيّة هي الأكثر شيوعا، ثمّ تليها الأخطاء التّركيبيّة بنسبة 77.10%، وتليها الأخطاء النّحويّة بنسبة 70.80%، وآخر الأخطاء الصّرفيّة بنسبة 35.40%، وقد يرجع ذلك إلى إهمال حصّة الإملاء في مرحلة التّعليم المتوسّط.

19- جدول يوضّح مدى قدرة المتعلّم على عرض حججه وترتيبها درجيًّا:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
نعم	04	%08.30
لا	44	%91.70
المجموع	48	%100

يمكن توضيح معطيات الجدول السّابق في الدّائرة النّسبيّة التّالية:



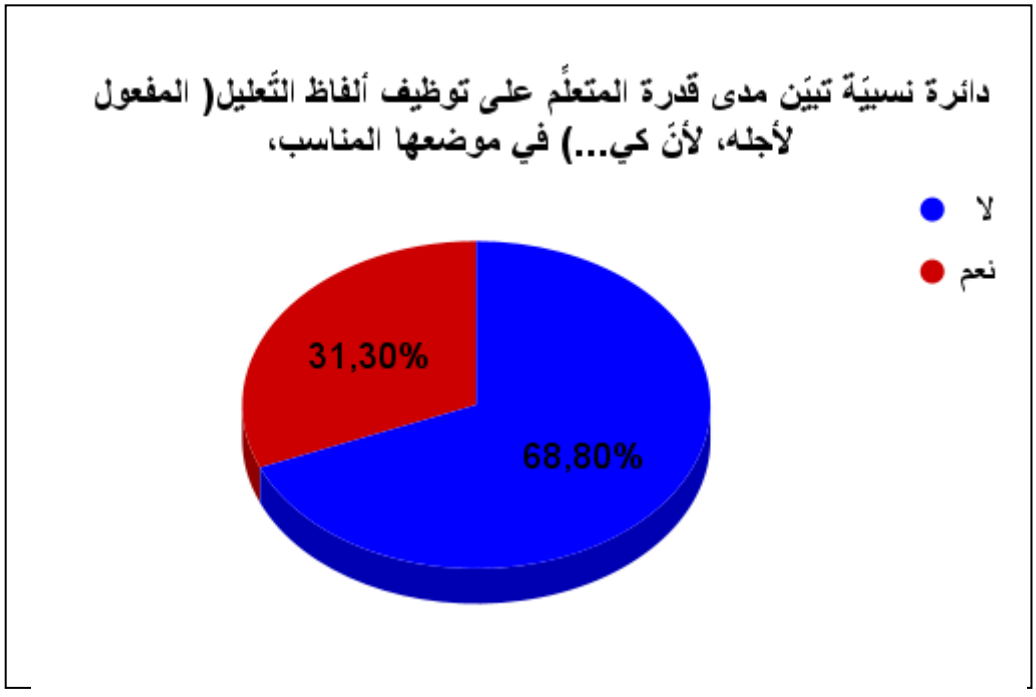
قراءة وتعليق:

أثبت أربعة(04) أساتذة فقط، بنسبة(8.30%)،حسن عرض المتعلّم للحجج وترتيبها ترتيبا درجيًّا، في حين نفى أربعة وأربعون(44) أستاذا ذلك، لعدم قدرته التّمييز بين الحجج القويّة من الضّعيفة، بنسبة تقدّر:(91.70%).

20- جدول يوضّح مدى قدرة المتعلّم على توظيف ألفاظ التّعليل في موضعها المناسب:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
نعم	15	%31.30
لا	33	%68.80
المجموع	48	%100

ويمكن إسقاط بيانات الجدول على الدّائرة النّسبيّة التّالية:



قراءة وتعليق:

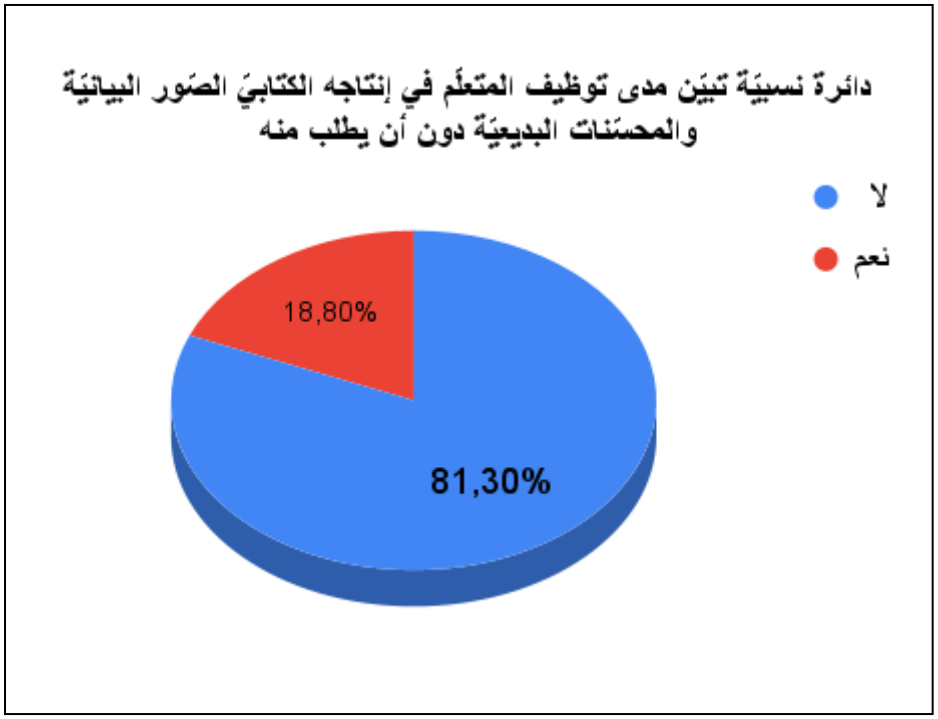
تباينت آراء الأساتذة حول قدرة المتعلّم على توظيف ألفاظ التّعليل في موضعها المناسب، فأكّد ذلك خمسة عشر(15) أستاذا، بنسبة31.30%، بينما نفى ذلك ثلاثة وثلاثون(33) أستاذا،

بنسبة68.80%، ولعلّ مردّ ذلك: عدم تمكّنه من اللّغة العربيّة الفصحى،جهله لمعاني الحروف ومواضعها، ضعف مستواه النّحويّ، اللاّمبالاة وغياب التّركيز.

21- جدول يوضّح مدى توظيف المتعلّم للصور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة في إنتاجه الكتابيّ:

الاختيارات	التّكرار	المجموع
نعم	09	%18.80
لا	39	%81.30
المجموع	48	%100

ويمكن تجسيد هذه البيانات في الدّائرة النّسبيّة التّالية:



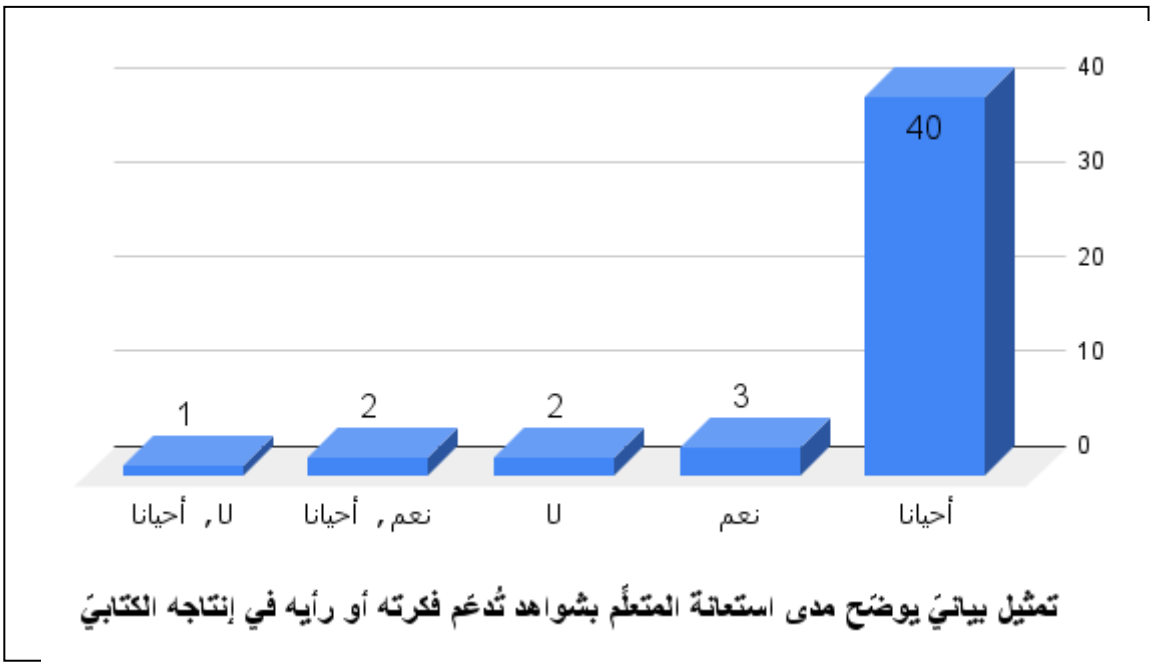
قراءة وتعليق:

نفى تسعة وثلاثون(39) أستاذا، بنسبة81.30%، توظيف المتعلّم للصور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة في إنتاجه الكتابيّ دون أن يطلب منه، وهذا يدلّ على أنّ المتعلم لا يحاول إضفاء لمسته الخاصّة، مكتفيا بما يطلب منه فقط، في حين يرى تسعة(09) أساتذة فقط، بنسبة 18.80%، أنّ المتعلّم يوظّف الصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة في إنتاجه الكتابيّ دون أن يطلب منه، وهذا يسقط على الفئة المتميّزة من المتعلّمين الّتي تحاول إضفاء بعد جماليّ وتأثيريّ لتعبيراتهم الكتابيّة، قصد إقناع المتلقّي والتّأثير عليه.

22- جدول يوضّح مدى استعانة المتعلّم بشواهد تدعّم فكرته أو رأيه في إنتاجه الكتابيّ:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
نعم	05	%10.40
لا	03	%06.30
أحيانا	43	%83.60

يعكس التّمثيل البياني الآتي بيانات هذا الجدول:



تمثيل بيانيّ يوضّح مدى استعانة المتعلّم بشواهد تُدعّم فكرته أو رأيه في إنتاجه الكتابيّ

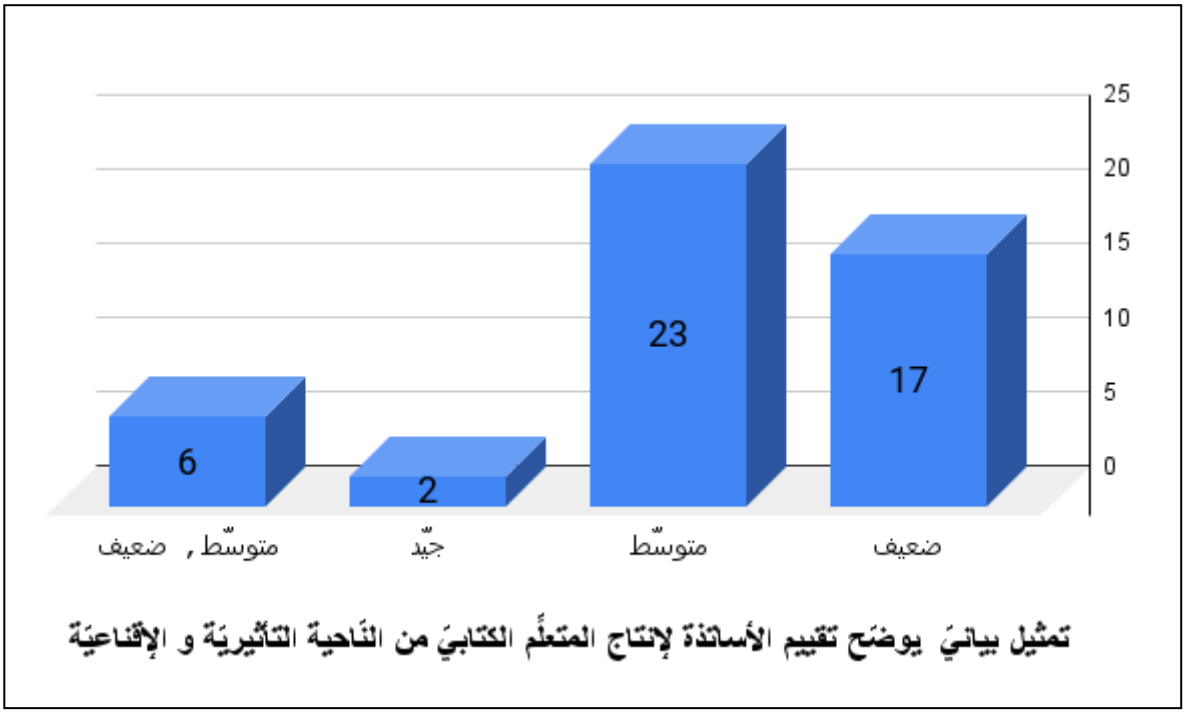
قراءة وتعليق:

يظهر من خلال النّتائج السّابقة، أنّ عدد الأساتذة الّذين يرون أنّ المتعلّم يستعين أحيانا بشواهد تدعّم فكرته أو رأيه في إنتاجه الكتابيّ هو ثلاثة وأربعون(43) أستاذا، بنسبة 89.60%، وهي نسبة عالية مقارنة بمن نفوا ذلك وعددهم ثلاثة فقط(03)، بنسبة 06.30%، ولعلّ مردّ ذلك أنّ المتعلّمين تعوّدوا إدراج مايحفظون من آيات قرآنيّة، وأحاديث نبويّة شريفة، أبيات شعريّة، أمثال وحكم في إنتاجاتهم الكتابيّة؛ فهم يدركون قوّة الحجّة في ثناياها.

23- جدول يوضّح تقييم الأساتذة لإنتاج المتعلّم الكتابيّ من النّاحية التّأثيريّة الإقناعيّة:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
جيّد	02	%04.20
متوسّط	29	%60.40
ضعيف	23	%47.90

ويمكن تجسيد بيانات الجدول في التّمثيل البيانيّ التّالي:



تمثيل بيانيّ يوضّح تقييم الأساتذة لإنتاج المتعلّم الكتابيّ من النّاحية التّأثيريّة و الإقناعيّة

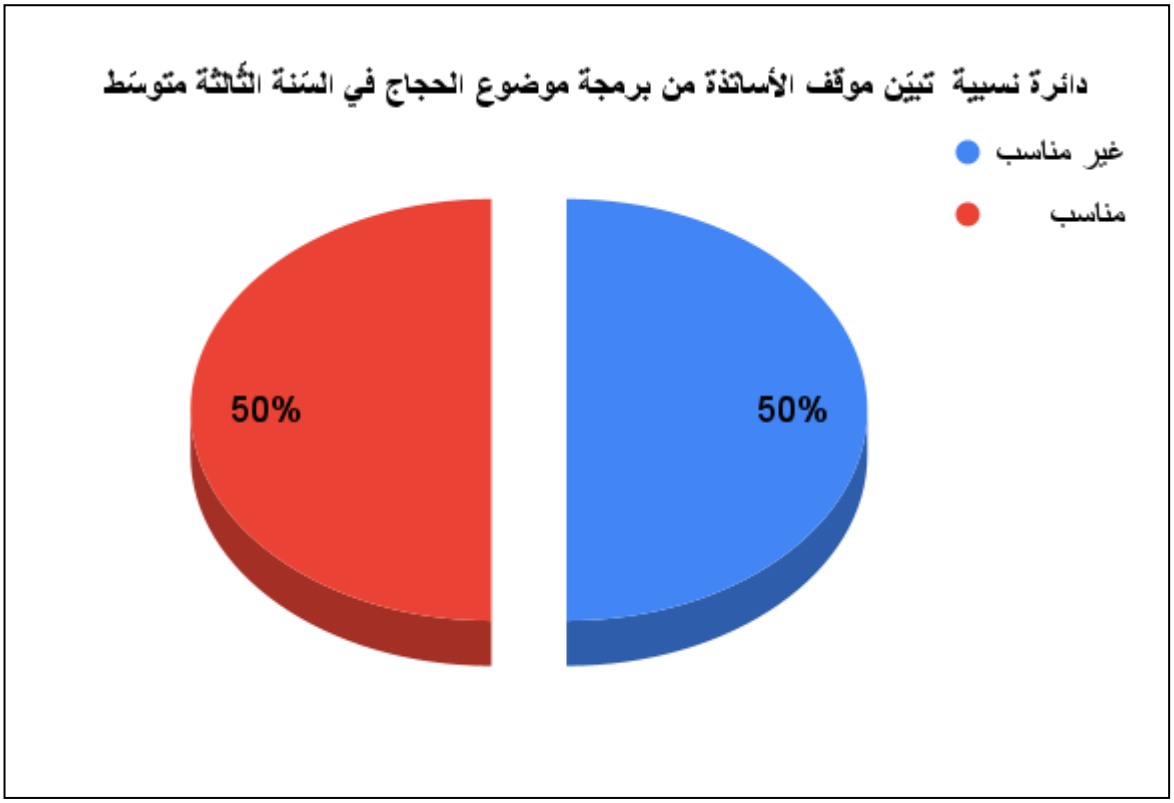
قراءة وتعليق:

تظهر النّتائج أنّ تقييمات الأساتذة لإنتاجات المتعلّمين الكتابيّة من النّاحية التّأثيريّة متفاوتة، حيث ذهب تسعة وعشرون(29) أستاذا، بنسبة60.40%، أنّها متوسّطة، بينما بلغ عدد الأساتذة الّذين قيّموا إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة بأنّها ضعيفة ثلاثة وعشرون(23) أستاذا، بنسبة47.90%، في حين يرى معلّمان فقط أنّ تعبيرات المتعلّم الكتابيّة جيّدة بنسبة 04.20%، ومردّ ذلك إلى طبيعة الموضوع المطروح، والآليّات الإقناعيّة والتّأثيريّة، بالإضافة إلى الرّصيد اللّغويّ والمعرفيّ.

24- جدول يوضّح رأي الأساتذة حول برمجة موضوع الحجاج في السّنة الثّالثة متوسّط:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
مناسب	24	%50
غير مناسب	24	%50
المجموع	48	%100

ويمكن توضيح بيانات الجدول في الدّائرة النّسبيّة الآتية:



قراءة وتعليق:

نستقرأ من خلال المعطيات السّابقة توافق الرّؤى بين الأساتذة الّذين يرون مناسبة برمجة موضوع الحجاج في السّنة الثّالثة متوسّط، والأساتذة الّذين يرون عدم مناسبته، حيث قدّر عددهم أربعة وعشرين(24) أستاذا، بنسبة 50% لكلّ منهما، وذلك راجع للتباين في إدراك أهميّة الحجاج.

خلاصة الاستبانة:

بعد تحليلنا للاستبانة توصّلنا للنتائج التّالية:

- ترتيب مواضيع الحجاج غير مدروس.
- ضآلة الحجم السّاعي المخصّص لموضوع الحجاج في ميدان الإنتاج الكتابيّ.
- افتقار النّصوص التّعليميّة للحمولة الحجاجيّة.
- ضعف الرّصيد اللّغويّ والمعرفيّ والبلاغيّ.
- عدم قدرة المتعلّم على طرح فكرته ومناقشتها بلغة سليمة.
- إدراك جلّ المتعلّمين للقوّة الحجاجيّة في النّصوص الشّرعيّة.

ولتجاوز هذه العثرات نقترح الحلول الآتية:

- ✓ إعادة النّظر في ترتيب مواضيع الحجاج.
- ✓ تكثيف الحجم السّاعي المخصّص لموضوع الحجاج في ميدان الإنتاج الكتابيّ.
- ✓ تحفيز المتعلّمين على ضرورة القراءة والمطالعة واستغلال النّصوص لغرض تنمية الرّصيد اللّغويّ.
- ✓ شحن النّصوص المنطوقة والمكتوبة بالحمولة الحجاجيّة.
- ✓ تحفيز المتعلّمين على التّعبير، ومراعاة الفروق الفرديّة في طرح المواضيع.

خاتمـــة

ها هنا نحطّ ركابنا فلم يبق إلاّ أن نجمع شذرات هذا البحث المتواضع فيما يأتي:

- ✓ هناك اختلاف بين مفهوم البلاغة عند الغرب وعند العرب، وهذا لاختلاف أرضيّة نشأة كلّ منهما، إذ نشأت البلاغة عند الغرب نشأة حجاجيّة، فكانت مهنة مربحة جدّا؛ لأنّ البليغ كانيأخذ موقف المحامي، لكنّه يدافع لم يدافع بالقانون وإنّما دافع باستعمال اللّغة. أمّا البلاغة عند العرب نشأت على القرآن الكريم، فكانت نشأة وصفيّة تقوم على تتبّع الظّواهر وتحليلها وتعليلها. ومن هنا نخلص إلى أنّ تشعّب مفهوم الحجاج كان تابعا لتشّعب الرؤى والمرجعيّات في الدّرس الحجاجيّ.
- ✓ لا بدّ من إدراج النّصّ القرآنيّ في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة متوسّط لسببين رئيسيين هما: أنّه المصدر الأوّل في اللّغة العربيّة، وأنّه مثقل بالحمولة الحجاجيّة، الّتي يمكن للمتعلّم إدراكها، زد على ذلك فإنّ فيه غرسا للقيم لأنّه دستور الحياة.
- ✓ كشفت متون اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة متوسّط، أنّ الحجاج مكوّن أساسيّ في التّربيّة، والغاية منه رسمتها الكفاءتين الختاميّة والشّاملة، غير أنّ تحقيقها مرهون بما يتلّقاه المتعلّم، فإنّه لا يتسنّى لأيّ متعلّم الإنتاج الكتابيّ، ما لم يتزوّد بحمولة حجاجيّة كافية اكتسبها ممّا تلقّاه في ميداني فهم المنطوق وفهم المكتوب، فرغم أنّ الحجاج كان من النّقاط الأساسيّة الّتي اهتمّت بها متون اللّغة العربيّة، إلاّ أنّنا شهدنا ضآلة في تجسيده في الميدانين السّابقين، ولا يكاد يصل إليه المتعلّم بشكل واضح إلاّ من خلال بعض المطالب الموجّهة إليه وهي غير كافية، ممّا يجعله يفتقر إلى آليّات الحجاج الّتي يحتاجها في الدّفاع عن فكرته والتّأثير في المتلقّي. لذا يجب أن تركّز مناهج تعليم اللّغة العربيّة على اختيار نصوص تنتمي إلى الأنماط الحجاجيّة من قبيل المناظرات، الخطب، الحوارات ...إلخ.
- ✓ كشفت التّجربة الميدانيّة على نقاط كثيرة حالت دون بلوغ المتعلّم الممارسة الحجاجيّة كتابيّا وفق ما نصّت عليه الكفاءة الختاميّة ومردّ ذلك أسباب كثيرة منها:
  - عدم كفاية الحجم السّاعي المخصّص لموضوع الحجاج، فرغم ما يحظى به هذا الموضوع من أهمّية، إلاّ أنّ تخصيص حصّة أسبوعيّة واحدة لا تفي بالغرض.
  - قلّة المطالعة والقراءة الذّاتيّة.
  - نفور المتعلّم من حصص فهم المكتوب.

- الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين.
- تقييد المتعلّم بموضوع واحد، فعدم ترك الحريّة للمتعلّم في اختيار الموضوعات تعوقه عن الإنتاج الجيّد.

وعليه فإدراج الحجاج في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، مهما كانت مرجعيّته الفكريّة، يتطلّب دراسة معمّقة مراعية لكلّ أطراف العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع، دمشق، سوريا، ط1، 2014م.

المصادر:

1- أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، تنسيق وإشراف مفتّش التّربيّة الوطنيّة، أوراس للنشر.

2-أرسطو طاليس، الخطابة، تحقيق عبد الرحمن بدوي، دار القلم، (د-ط)بيروت، 1979.

3- أبو بكر الرّازي، مختار الصّحاح، دار النّدى، الجزائر، ط4، 1990م.

4- الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط 2016، إعدا المجموعة المتخصّصة لمادّة اللّغة العربيّة.

5- الزّركشي بدر الدّين محمد بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج3، دار إحياء الكتب العربيّة، القاهرة، مصر، ط1، 1376هـ/ 1957م.

6- حازم القرطجني، أبو الحسن، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد الحبيب بن الخوجة، تونس، الدّار العربيّة للكتاب، 2008م.

7- أبو عثمان عمر بن بحر الجاحظ، البيان والتّبين، تحقيق عبد السّلام هارون، مكتبة الخانجي، ط5، القاهرة، مصر، (د-ت).

8- محمد بن صالح العثيمين، تفسير القرآن الكريم، دار الجوزي، ط1، الدّمام، 1423هـ.

9- مسلم النّيسابوري، صحيح مسلم، دار الفكر، بيروت، ج 8.

10- ميلود غرمول، كتاب اللّغة العربيّة الثّالثة متوسّط.

11- مناهج اللّغة العربيّة والتّربيّة الإسلاميّة، التّعليم المتوسّط، 2016.

-المراجع:

1- أبو بكر العزّاوي، اللّغة والحجاج، منتديات سور الأزبكية، الدّار البيضاء، ط1، 1426هـ/2006م.

2- أبو بكر العزّاوي، حوار حول الحجاج، ط1، الدّار البيضاء، الأحمديّة للنشر، 2010.

3- جورج مارون، تقنيّة التّعبير وأنماطه بالنّصوص الموجّهة، مؤسّسة الحديث للكتاب، طرابلس، لبنان، (د-ت)، 2009م.

4- هشام الرّيفي، الحجاج عند أرسطو، بحث ضمن كتاب أهمّ نظريّات الحجاج، في التّقاليد الغربيّة، إشراف حمادي صمود، منوبة، جامعة تونس، كليّة الآداب، (د-ط)، (د-ت).

5- حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجلاته، عالم الكتب الحديث، ط1، ج1، 1431هـ/2010م

6- حسن بدوح، أهميّة الحجاج في ممارسة التّواصل الإنسانيّ، ضمن سلسلة الحجاج، رؤى نظريّة، دراسة تطبيقيّة، إشراف حسن خميني الخلع، عالم الكتب الحديث، 2010.

7- طه عبد الرّحمن، اللّسان والميزان أو التّكوثر العقليّ، المركز الثّقافيّ العربيّ، الدّار البيضاء، المغرب، ط.1988

8- طه عبد الرّحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثّقافيّ العربيّ، ط1، الدّار البيضاء، المغرب، 2007م.

9- محمّد العمري، البلاغة العربيّة أصولها وامتداداتها،إفريقيا الشّرق، (د-ط)، المغرب، 1999.

10- محمد العمري، في بلاغة الخطاب الإقناعي، مدخل نظريّ وتطبيقيّ، لدراسة الخطابة العربيّة، الخطابة في القرن الأوّل نموذجا، ط2، المغرب2002م.

11- محمد عقوني، مستشار في التّربيّة، الإنتاج الكتابي في التّعليم المتوسّط للسنوات 1،2،3،4،(د-ط)، 2023.

12- محمد الوليّ، الاستعارة في محطّات يونانيّة وعربيّة وغربيّة، منشورات دار الأمان، ط1، الرّباط، المغرب، 2005.

13- محمد سالم محمد الأمين، الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتب الجديدة المتّحدة، ط1، بيروت.

14- محمد طروس، النّظريّة الحجاجيّة من خلال الدّراسات البلاغيّة والمنطقيّة واللّسانيّة، دار الثّقافة، المغرب، 2005.

15- محمد عابد الجابلي، بنية العقل العربيّ، دراسة تحليليّة نقديّة لنظم المعرفة في الثّقافة العربيّة، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيت النّهضة، ط1، ج2، بيروت، لبنان.

16- محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغويّ وتعليمها، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

17- مثنى الكاظم صادق، أسلوبيّة الحجاج التّداوليّ والبلاغيّ، "تنظير وتطبيق على السّور المكيّة"، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2015م.

18- نوري محمد، البلاغة وثقافة الفحولة، منشورات كليّة الآداب، (د-ط)، منوبة، تونس، 2008.

19- عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، مقارنة لغويّة متداولة، دار الكتاب الجديدة المتّحدة، ط1، بيروت.

20- عبد الحسن علي حبيب شبيب النّاصر، الخطاب الحجاجي لأهل البيت (عليهم السّلام) في كتاب الاحتجاج دراسة تداولية، مركز عين للدراسات والبحوث المعاصرة، (د-ب)، ط 1، 1439هـ/2018م

21- عبد الله صولة، الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنيّاته، مصنّف في الحجاج، الخطابة الجديدة، "لبيرلمان وتيتيكا" ضمن كتاب أهمّ النّظريّات الحجاجيّة في التّقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم.

22- رابحي مصطفى عليان، وعثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلميّ "النّظريّة والتّطبيق"، دار الصّفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2000.

المعاجم:

1- ابن منظور، لسان العرب، ضبط وتعليق د. خالد رشيد القاضي، دار الصّبح، ط1، مج 1، ط1، بيروت، 1427، 2006م.

2- أحمد بن فارس بن زكريّا، معجم مقاييس اللّغة، تحقيق عبد السّلام محمد هارون، دار الفكر، ط1، ج2، بيروت، 1399هـ/ 1979م.

3- الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تحقيق مهدي المخزومي، وإبراهيم السّامرائي، الرّسالة، الكويت، (د-ط)، مج3، 1970.

4-مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّرق الدّوليّة، ط4، 1425هـ/ 2005م.

المراجع الأجنبيّة.

1- Cambridg,Advanced Learners :Dictionary,Cambridge University

2- Le Grand Robert, Press,2nd pub,2004.

Dictionnaire de la langue francaise,1er reddition Paris,1689.

المجلاّت:

1- جابلي عمر، نظريّة الحجاج عند "أوزفالد ديكرو" و "أنسكومبير"، مجلّة العمدة في اللّسانيّات وتحليل الخطاب، جامعة الأغواط، الجزائر، العدد3، 2018م.

2- جميلة روقاب، مجلة التّعليمية، تعليمية النّصّ الحجاجيّ في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط-الجيل الثّاني- الأسس النّظريّة والإجراءات التّطبيقيّة، المجلد5 العدد14، ماي2018، كلية الآداب والفنون، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.

3- هيثم سرحان، الحجاج عند الجاحظ، بحث في المرجعيّات، النّصيّات الآليّة، المجلّة العربيّة للعلوم الإنسانيّة، مجلس النّشر العلميّ، العدد 115، الكويت، 2011م.

4- حامد ناصر الظالمي وعايدة جدوع، نشأة الحجاج، مجلّة الآداب، العدد.63

5- محمدي يسية الآليّات البلاغيّة ودورها الحجاجيّ، مجلة مفاهيم للدّراسات الفلسفيّة والإنسانيّة المعمّقة، جامعة زيان عاشور، الجلفة، العدد10، أكتوبر 2021م.

الرّسائل الجامعيّة:

1- بركان عائشة، النّصّ الحجاجيّ ودوره في تعليم اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية ثانوي-شعبتا آداب وفلسفة ولغات أجنبيّة أنموذجا- دراسة وصفيّة تحليليّة، مذكّرة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربيّ، تخصّص: تعليميّة اللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، كليّة الآداب واللّغات، جامعة يحي فارس بالمدية، الجزائر، 2020/2019.

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة

البسملة

شكر وتقدير

إهداء

ملخّص الدّراسة

مقدّمة أ-ي

الفصل الأوّل: الإطار المفاهيمي للحجاج

توطئة 06

المبحث الأوّل: المعنى اللّغويّ والاصطلاحي 07

1- الحجاج لغة 07

2- الحجاج اصطلاحا 09

المبحث الثّاني: الحجاج عند الغرب 11

1-الحجاج عند أفلاطون 11

2-الحجاج عند أرسطو 12

3-الحجاج عند شايم بيرلمان وتيتيكا 14

4-الحجاج عند ديكرو و أنسكومبر 15

المبحث الثّالث: الحجاج عند العرب 17

1-الحجاج عند الجاحظ 17

2-الحجاج عند حازم القرطجاني 19

3-الحجاج عند طه عبد الرّحمن 20

4-الحجاج عند محمد العمري 21

المبحث الرّابع: آليّات الحجاج و أدواته 24

1- الأدوات اللّغويّة 25

1-1 ألفاظ التّعليل 25

1-2 الأفعال اللّغويّة 26

3-1 الحجاج بالتّبادل 26
4-1 الوصف 27
5-1 تحصيل حاصل 27
2- الآليّات شبه المنطقيّة يجسّدها السلّم الحجاجيّ بأدواته وآليّاته اللّغويّة 27
1- تعريف السّلم الحجاجيّ وقوانينه 27
2- أدوات السّلم الحجاجيّ 28
3- الآليّات البلاغيّة 29
1-3 التّمثيل 30
2-3 الاستعارة 30
3-3 البديع 31
الفصل الثّاني: الحجاج في متون ومقرّرات السّنة الثّالثة متوسّط
توطئة 35
المبحث الأول: مناهج اللّغة العربيّة للتعليم المتوسّط (2016) 36
1- غايات المادّة في مرحلة التّعليم المتوسّط 36
2- مساهمة المادّة في التّحكّم في المواد الأخرى 37
3- ملامح التّخرّج الخاصّة بالتّعليم المتوسّط 38
4- مصفوفة الموارد المعرفيّة 43
5- البرامج السّنويّة 45
المبحث الثّاني: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة 49
المبحث الثّالث: الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة (مرحلة التّعليم المتوسّط) 55
المبحث الرّابع: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط 57
1- نصوص الكتاب المدرسيّ 58
2- قواعد اللّغة 62
الفصل الثّالث: المعطى الحجاجيّ في الإنتاج الكتابيّ لمتعلّم السّنة الثّالثة متوسّط
توطئة 66

المبحث الأوّل: ميدان الإنتاج الكتابيّ 67
1- تعريف الإنتاج الكتابيّ (التّعبير الكتابيّ) 67
2- أهميّة الإنتاج الكتابيّ (التّعبير الكتابيّ) 68
المبحث الثّاني: الحجاج كدرس مستقلّ في الإنتاج الكتابيّ 69
المبحث الثّالث: هيكلة ميدان الإنتاج الكتابيّ 73
1- تسيير ميدان الإنتاج الكتابيّ 73
2- تحليل بعض النّماذج من الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين 75
المبحث الرّابع: استبانة 85
1- إجراءات الدّراسة 85
2- عرض نتائج الدّراسة وتحليلها 85
خاتمة 112
قائمة المصادر والمراجع 115
فهرس الموضوعات
ملحق
ملخص

ملحق

استبانة موجّة إلى أساتذة اللّغة العربيّة إلى أساتذة التّعليم المتوسّط مادّة اللّغة العربيّة

في إطار إعداد مذكّرة التّخرّج المقدّمة لنيل "شهادة الماستر"، تخصّص "لسانيّات عامّة"، الموسومة بـ:" تمظهرات الحجاج في الإنتاج الكتابيّ –الثّالثة متوسّط أنموذجا–"، ومساهمة منكم في إثراء هذا البحث نرجو من سيادتكم المحترمة إفادتنا بإجاباتكم عن أسئلة هذه الاستبانة بكلّ دقّة و وضوح، ولكم منّا جزيل الشّكر، ودمتكم في خدمة العلم والمعرفة.

1- اسم المؤسّسة:.....

2- الجنس:

ذكر ○ أنثى ○

3- المؤهّل العلمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐مؤهّل آخر ☐

4- الخبرة المهنيّة:

أقّل من خمس سنوات ○ من 5 إلى 10 سنوات ○ أكثر من 10 سنوات . ○

5- هل خضعت لتكوين الأساتذة؟ نعم ○ لا ○

6- هل درست النّظريّة الحجاجيّة خلال مشوارك الدّراسي الجامعيّ أو أثناء تكوينك ؟

نعم ○ لا ○

ثانيا: أسئلة الاستبانة:

1- هل ترى تسلسلا في حصص الإنتاج الكتابيّ لسنة الثّالثة متوسّط؟.

نعم ○ لا ○ في بعضها ○

2- هل ترى أنّ هناك ترتيبا منطقيّا لمواضيع الحجاج في الإنتاج الكتابيّ للسنة الثّالثة متوسّط؟

مرتّبة ○ غير مرتّبة ○

3- هل الحجم السّاعي المخصّص لموضوع الحجاج الإنتاج الكتابي كافٍ؟.

كاف ○ غير كاف ○

4- كيف ترى استغلال المتعلِّم الوقت الممنوح له في الإنتاج الكتابي؟.

مناسب☐ غير مناسب ☐ نوعا ما ☐

5- ما مدى تفاعل المتعلّم مع نشاط الإنتاج الكتابيّ؟.

خادم ○ غير خادم ○

6- هل الحجاج مشافهة مجسّد في الإنتاج الكتابيّ للمتعلّم؟,

نعم○ لا ○ أحيانا ○

7- هل تلغي حصص الإنتاج الكتابي من أجل إنجاز حصص أخرى؟.

نعم ○ لا○

8- ما مدى توظيف ما يكتسبه المتعلِّم من ميدان فهم المكتوب في إنتاجه الكتابيّ؟.

يوظّف □ لا يوظّف □ أحيانا □

9- هل يمتلك المتعلِّم القدرة على الإنتاج الكتابيّ وإيصال فكرته بسلاسة و وضوح؟.

نعم ○ لا ○

10- ما الصّعوبات التّي تواجه المتعلّم أثناء إثبات رأيه أو موقفه؟.

- صعوبات لغويّة □ - عدم الثّقة في النّفس □ - عدم القدرة على ترتيب الأفكار □

11- هل تعتقد أنّ حصص الإنتاج الكتابيّ لموضوع الحجاج كافية حتّى يمارسه المتعلّم؟

نعم ○ لا○

12- ما مدى مساهمة النّصوص التّعليميّة في إكساب المتعلّم التّقنيّات الحجاجيّة؟.

جيّدة □ ضعيفة □ متوسّطة □

13- ماهي الأخطاء الشّائعة عند المتعلّمين في الإنتاج الكتابي؟.

الأخطاء الإملائيّة □ الأخطاء النّحويّة □ الأخطاء الصّرفيّة □ الأخطاء الأسلوبيّة التّركيبيّة □

14- ما مدى قدرة المتعلّم على الدّفاع عن فكرته كتابة؟.

جيّدة □ متوسّطة □ ضعيفة □

15- هل يحسن المتعلّم عرض حُججه وترتيبها ترتيبا درجيًا؟.

نعم ○ لا ○

16- هل يحسن المتعلِّم توظيف ألفاظ التّعليل(المفعول لأجله، لأنّ، كي...) في موضعها المناسب؟

نعم○ لا ○

17- هل يوظّف المتعلّم في إنتاجه الكتابيّ الصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة دون أن يطلب منه؟

نعم ○ لا○

18- هل يستعين المتعلِّم بشواهد تُدعّم فكرته أو رأيه في إنتاجه الكتابيّ؟.

نعم☐ لا ☐ أحيانا ☐

19- ماتقييمكم لإنتاج المتعلِّم الكتابيّ من النّاحية التّأثيريّة الإقناعيّة؟.

جيّد☐ متوسّط ☐ ضعيف ☐

20- ما رأيكم في برمجة موضوع الحجاج في السّنة الثّالثة متوسّط؟.

مناسب ○ غير مناسب ○

ملخص:

يعدّ الحجاج من أبرز المجالات الّتي تساهم في تنمية الفكر البشريّ، وتعبّر عنه، بل وتمكّنه من التّواصل والتّفاعل مع الآخر في إطار حضاريّ، فالخطاب هو خطاب عقول تترجمه اللّغة، ولأنّ الغاية من البحث ليست مجردّة إضافة شيء إلى ما هو موجود في التّنظيرات الحجاجيّة، وإنّما أن يملك المتعلّمون مفاتيح تيسّر عليهم إنتاج نصوص حجاجيّة في مواقف الحياة المختلفة، فضلا عن أنّ الحجاج مدخل لترسيخ قيم التّسامح والحوار.