

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المدرسة العليا للأساتذة \_ بوزريعة \_

النص الحجاجي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي

- السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللغة العربية وآدابها

تخصص تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة: خراز نعيمة  
إشراف: د. نصيرة غماري  
المشرف المساعد: أ.د. عبد الله قلي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الصفة	الجامعة
أ.د شفيقة العلوي	رئيسا	المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي بوزريعة
أ.د نصيرة غماري	مشرفا مقورا	المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي بوزريعة
أ.د عبد الله قلي	مشرفا مساعدا	المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي بوزريعة
أ.د هندة بوسكين	ممتحنا	جامعة الجزائر
أ.د بلغدوش فتيحة	ممتحنا	المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي بوزريعة
أ.د جمال موسى	ممتحنا	جامعة الجزائر
أ.د فاطمة الزهراء شطبي	ممتحنا	المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي بوزريعة

السنة الدراسية: 2020/2019

# الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

## وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

### المدرسة العليا للأساتذة \_ بوزريعة \_

## النص الحجاجي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداع

- السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللغة العربية وآدابها

تخصص تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة: خراز نعيمة  
إشراف: د. نصيرة غماري  
المشرف المساعد: أ.د. عبد الله قلي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الصفة	الجامعة
أ.د شفيقة العلوي	رئيسا	المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي بوزريعة
أ.د نصيرة غماري	مشرفا مقورا	المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي بوزريعة
أ.د عبد الله قلي	مشرفا مساعدا	المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي بوزريعة
أ.د هندة بوسكين	ممتحنا	جامعة الجزائر
أ.د بلغدوش فتيحة	ممتحنا	المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي بوزريعة
أ.د جمال موسى	ممتحنا	جامعة الجزائر
أ.د فاطمة الزهراء شطبي	ممتحنا	المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي بوزريعة

السنة الدراسية: 2020/2019



**Abstract :**

This study highlighted the role of language as a way of thinking through the impact of argumentative text analysing and writing , It seeked to investigate how the elements of CT( critical thinking) and CT 5( creative thinking) are displayed in students' argumentative essay ,so as to reveal the development of their CT skills. The data are in the form of essay written and argumentative essay analysing by the fourth and third middle school students who taking argumentative essay writing course. The analysis is based on Stapleton's criteria of CT (2001) and others, Claims, kinds of reasoning, the extent of evidence, and recognition of opposing arguments and refutation, and fallacies. The results show that there are many weak arguments in the essays due to the insufficiency of reasons and evidence. It is highly possible for an essay to have multiple arguments. However, the logical correlations between them are not clearly articulated in the essays and many students fail to show them. Students also lack of refutation skills as they tend to accept a claim from other sources without trying to judge and evaluate it. While most conclusions are in the form of suggestion, they can be made better by clearly showing the position of the writer in relation the arguments posed in the essay. Fallacies are mostly found in the form of generalization and over-simplification. The results are expected to give insights to Educational Planners and teachers and about how CT skills could be effectively taught and improved in middle school writing

Classes.

## الإهداء

إلى ذكرى جدّي وجدّتي رحمة الله عليهما

إلى والدي الحبيبين على ما بذلاه من غال ونفيس من أجلي

إلى من صبر وتحمل... وقاسمني الآلام والآمال.... زوجي رفيق دربي

إلى فلذات كبدي وورود حياتي وأملي في غدي: ماريا، معاذ، معتز سيف الدين

إلى إخوتي وأخواتي الذين شدوا عضدي ..

إلى كل من علّمني حرفا..

إلى المفكرين الناقدین المبدعين في كل مكان وزمان أهدي هذا العمل المتواضع

الباحثة

## شكر وتقدير:

الحمد لله المنعم على عباده بما هداهم إليه من الإيمان، والمتمم إحسانه بما أقام لهم من جلّي البرهان وهدانا للاستبصار به عن الوقوع في عماية الضلالة ، وخصّ بني آدم ببصيرة العقل ، وأنزل القرآن ليكون لهم بشيرا ونذيرا ، ودليلا على وحدانيته، وحجة لرسوله الذي أرسله به لايحتاج مع وضوحها إلى بيّنة تعدوها أو حجة تتلوها،أحمده سبحانه والحمد نعمة مستفادة، ونشكر له والشكر أول الزيادة ،راجين منه عز وجل أن ييسط لنا في العلم ، والصلاة والسلام على رسولنا الكريم الصادق الأمين المبعوث رحمة للعالمين.

أما وقد قدّر لهذا العمل أن يبلغ غايته، فإنّه لايسعني إلاّ أن أتقدّم بجزيل الشكر ووافر الامتنان إلى سعادة الأستاذة"نصيرة غماري" المشرفة على هذه الرسالة على ما أولتني به من رعاية علمية وتوجيه صادق ، كما أتوجّه بفائق الشكر إلى الأستاذ الفاضل "علي عبد الله" على توجيهاته الطيبة ، نسأل الله العليّ القدير أن يجعل جهدهما في ميزان حسناتهما.

كما أشكر السادة أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضّلوا بقبول مناقشة هذا الرسالة، وتقديم توجيهاتهم السديدة وخبراتهم القيمة.

كما لا يسعني في هذا المقام إلاّ أن أتوجّه بفائق الامتنان إلى أمّي العلمية سعادة الأستاذة "بركاهم العلوي" على ما أولتني به من رعاية وعناية واهتمام فأسأل الله العليّ القدير أن يجزيها عني خير جزاء.

إلى كل هؤلاء أقول كما قال الشاعر:

عقود مدح فما أرضى لكم كلمي

ليت الكواكب تدنو لي فأنظمها

## فهرس الموضوعات:

- II.....البسمة. -
- III.....مستخلص البحث باللغة الإنكليزية. -
- IV.....الإهداء. -
- V.....شكر وتقدير. -
- VI.....فهرس الموضوعات. -
- XI.....فهرس الجداول. -
- XII.....فهرس الأشكال. -
- XII.....فهرس الملاحق. -
- 01**.....مقدمة. -
- 2.....\_الإشكالية. -
- 4.....\_أهداف الدراسة. -
- 4.....\_أهمية الدراسة. -
- 5.....\_حدود الدراسة. -
- 6.....\_تحديد مفاهيم الدراسة. -
- 9.....\_الدراسات السابقة. -
- 13.....\_الفصل الأول: الحجاج والنص الحجاجي. -
- 14.....\_المبحث الأول: المفاهيم والتقاطعات. -
- 15.....\_تمهيد. -

15.....	-1	الدلالة اللغوية للحجاج.....
16.....	-2	الدلالة الإصطلاحية للحجاج.....
21.....	-3	بعض المفاهيم الحجاجية.....
21.....	-1-3	الإقناع والإقناع.....
24.....	-2-3	الإغواء والإغراء.....
26.....	-4	مصطلحات البنية الحجاجية.....
26.....	-1-4	الحجة.....
27.....	-2-4	القضية.....
29.....	-3-4	الدحض.....
31.....	-5	الحجاج اللغوي.....
33.....	-6	نظرية السلام الحجاجية.....
36.....	-7	العوامل الحجاجية.....
<b>38.....</b>	<b>-</b>	<b>المبحث الثاني: النص : مفهومه ووظائفه.....</b>
39.....	-1	مفهوم النص.....
41.....	-2	الشروط المعيارية للنص.....
42.....	-3	النص و الخطاب.....
44.....	-4	أنواع النصوص.....
<b>47.....</b>	<b>-</b>	<b>المبحث الثالث: النص الحجاجي.....</b>
48.....	-1	تعريف النص الحجاجي.....
50.....	-2	خصائص النص الحجاجي.....
51.....	-3	بنية النص الحجاجي.....

56.....	4-	تحليل النص الحجاجي بوصفه إعادة بناء.....
61.....	5-	الآليات الحجاجية.....
63.....	6-	الحجاج البلاغي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.....
73.....	7-	دراسة البنات الخارجية المدعمة للحجاج.....
<b>74.....</b>	<b>-</b>	<b>المبحث الرابع : كتابة النص الحجاجي.....</b>
77.....	1-	مفهوم كتابة النص الحجاجي.....
80.....	2-	أهمية كتابة النص الحجاجي.....
81.....	3-	مهارات كتابة النص الحجاجي.....
88.....	4-	مقاربات كتابة النص الحجاجي.....
83.....	1-4-	مقاربة المنتج.....
83.....	2-4-	مقاربة النظرية المعرفية.....
91.....	3-4-	المقاربة الأنماط.....
91.....	4-4-	المقاربة الشاملة.....
93.....	5-	صعوبات كتابة النص الحجاجي لدى المتعلمين.....
<b>99.....</b>	<b>-</b>	<b>الفصل الثاني: تعليم الحجاج وعلاقته بالتفكير الناقد والإبداعي.....</b>
<b>100.....</b>	<b>-</b>	<b>المبحث الأول: مدخل إلى التفكير الناقد والإبداعي.....</b>
100.....	-	تمهيد.....
101.....	1-	مفهوم التفكير الناقد.....
108.....	1-1-	خصائص المفكر الناقد.....
112.....	1-2-	أهمية التفكير الناقد.....
114.....	1-3-	خطوات التفكير الناقد.....

114.....	4-1	مهارات التفكير الناقد.....
116.....	2-	التفكير الإبداعي.....
116.....	2-1	مفهوم الإبداع.....
117.....	2-2	محاور الإبداع.....
119.....	2-3	مفهوم التفكير الإبداعي.....
121.....	2-4	السمات الشخصية للأفراد المبدعين.....
122.....	2-5	المتعلم في المرحلة المتوسطة وملامح التفكير الإبداعي.....
123.....	2-6	مهارات التفكير الإبداعي.....
127.....	2-7	معوّقات التفكير الإبداعي.....
128.....	2-8	اتجاهات تعليم التفكير الناقد والإبداعي.....
132.....	2-9	لماذا التفكير الناقد والإبداعي معاً.....
<b>136.....</b>	<b>-</b>	<b>المبحث الثاني: تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال الحجاج.....</b>
<b>137.....</b>	<b>1-</b>	<b>بدايات اللقاء الأولى بين التفكير الناقد والحجاج.....</b>
141.....	2-	نموذج بنية التدليل الحجاجي عند تولمين.....
141.....	3-	معايير التقييم الحجاجي عند تولمين.....
143.....	4-	مصطلح المعقولية عند أصحاب التّظريّة الذريعيّة.....
144.....	5-	البنية المغالطيّة.....
151.....	6-	المغالطات ومفهوم النقاش النقدي.....
154.....	7-	مغالطات بلاغية.....
<b>157.....</b>	<b>-</b>	<b>المبحث الثالث: تعليم الحجاج والتفكير الناقد والإبداعي الواقع والرؤية.....</b>
158.....	1-	دواعي تعليم الحجاج والتفكير.....
163.....	2-	أهميّة التعليم المبكر للحجاج.....
167.....	3-	نموذج تدريجي مقترح لتعليم الحجاج في المدرسة الجزائريّة.....
169.....	4-	الحجاج والمواطنة.....
173.....	5-	تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي في القرن 21.....
183.....	6-	الحجاج في المناهج التعليميّة الأجنبيّة.....

188.....	- الفصل الثالث: بيئة التعلم الحجاجي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي
189.....	- المبحث الأول: الصف الدراسي الحجاجي : الواقع والرؤية.
190.....	- تمهيد.....
198.....	- المبحث الثاني: متعلمو المرحلة المتوسطة ودرس الحجاج
199.....	-1 تمهيد.....
202.....	-2 المتعلم مركز العملية التعليمية الحجاجية.....
206.....	-3 الخصائص النفسية لمتعلمي المرحلة المتوسطة.....
208.....	-4 المقاربة النفسية.....
209.....	-5 تطور الكفاءة الحجاجية لدى متعلمي المرحلة المتوسطة.....
219.....	- المبحث الثالث: المعلم ميسر ومسير الأداء الحجاجي
220.....	-1 تمهيد.....
224.....	-2 تحديات تعليم الحجاج.....
225.....	-3 تنمية الكفاءة الحجاجية لدى المتعلمين.....
226.....	-4 استراتيجيات تنمية الكفاءة الحجاجية لدى المتعلمين.....
233.....	-5 السؤال النقدي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.....
240.....	-6 الحجاج التعاوني مفهومه وأهميته.....
245.....	-7 دراسات تعليمية في الحجاج التعاوني.....
246.....	-8 مراحل الحجاج التعاوني.....
251.....	-9 دور المعلم في الحجاج التعاوني.....
254.....	-10 الكتابة الحجاجية التعاونية.....
259.....	-_ الفصل الرابع: الدراسة الميدانية.....
260.....	- المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية.....
264.....	-1 الحجاج وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي في المقام المدرسي.....
264.....	-2 مدى اعتناء مناهج اللغة العربية بالحجاج وتنمية التفكير الناقد والإبداعي.....
270.....	-3 الكتاب المدرسي ودرس الحجاج.....
273.....	-4 حضور الحجاج في كتاب السنة الثالثة المتوسطة.....

276.....	-5	حضور الحجاج في كتاب السنة الرابعة المتوسطة.....
278.....	-6	ملاحظات حول نتائج الجدول.....
281.....	-7	تعليم التحليل الحجاجي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي في الكتاب المدرسي.....
283.....		<b>المبحث الثاني : عرض وتحليل نتائج الاستبيان.....</b>
284.....		__ عرض وتحليل النتائج الإحصائية لاستبيان المتعلمين المتعلقة بالجزء الأول من الأسئلة.....
302.....		__ عرض وتحليل النتائج الإحصائية لاستبيان متعلمي السنة الثالثة المتعلقة بالجزء الثاني.....
302.....		__ عرض وتحليل النتائج الإحصائية لاستبيان متعلمي السنة الرابعة المتعلقة بالجزء الثاني.....
310.....		__ مناقشة النتائج المتعلقة باستبيان متعلمي السنة الثالثة من التعليم المتوسط.....
310.....		__ مناقشة النتائج المتعلقة باستبيان متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط.....
312.....		__ مقارنة النتائج المتحصل عليها عند المستويين ومناقشتها.....
313.....		__ عرض وتحليل النتائج الإحصائية المتعلقة باستبيان أساتذة التعليم المتوسط.....
322.....		<b>المبحث الثالث.....</b>
323.....		__ مدى توافر مهارات الناقد والإبداعي في كتابات المتعلمين الحجاجية.....
324.....		__ علاقة النص الحجاجي بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.....
325.....		__ اختبار كتابة وتحليل النص الحجاجي.....
326.....		__ المواضيع المختارة من قبل المتعلمين.....
327.....		__ تحليل مدى توافر مهارات الناقد في كتابات المتعلمين الحجاجية.....
331.....		__ تحليل مدى توافر مهارات الإبداعي في كتابات المتعلمين الحجاجية.....
336.....		__ مدى توافر مهارات الناقد والإبداعي تحليل النص الحجاجي المقروء.....
341.....		__ الخاتمة.....
344.....		__ قائمة المصادر والمراجع.....
365.....		__ - الملاحق.....

قائمة الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	المهارات المتعلقة بمرحلة ما قبل الكتابة	88
2	المهارات المتعلقة بمرحلة الكتابة المبدئية	89
3	المهارات المتعلقة بمرحلة المراجعة والتعديل	89
4	المهارات المتعلقة بمرحلة بالكتابة النهائية	90
5	المهارات المتعلقة بمرحلة بتقويم الكتابة	90
6	المهارات المتعلقة بمرحلة النشر	90
7	مقارنة بين التفكير الناقد و التفكير الإبداعي	132
8	نموذج تدريجي مقترح لتعليم الحجاج في المدرسة الجزائرية	169
9	جدول توزيع السنوات وفق الأطوار التعليمية في الجزائر	201
10	أهم المقاربات التي تناولت مرحلة المراهقة	207
11	توجيهات صفيّة لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي	239
12	أهم الصعوبات التي تخل بالأداء الحجاجي	251
13	خطاظة حجاجية للمعلم	253
14	حضور الحجاج في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط	275
15	حضور الحجاج في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط	278
16	توزيع تدريس الحجاج في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط	279
17	عرض النتائج الإحصائية المتعلقة بالجزء الثاني من الاستبيان للسنة الثالثة من التعليم المتوسط	305
18	عرض النتائج الإحصائية المتعلقة بالجزء الثاني من الاستبيان	309

	للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	
312	مقارنة النتائج بين المستويين	19

### قائمة الأشكال

92	رسم تخطيطي يبيّن نموذج الكتابة وفق المقاربة الشاملة	1
117	محاوّر الإبداع في الحجاج التعليمي	2
133	التقسيم الرباعي للدماغ عند هيرمان	3
141	البنية الحجاجية عند تولمين	4
149	التسلسل الهرمي للاختلاف عند غراهام بيل	5
175	أهم مهارات القرن 21	6
193	نماذج لطريقة الجلوس وفق الوضعية التعليمية للمتعلم	7
194	نموذج مقترح لأداء حجاجي داخل فصل افتراضي	8
197	مجسم لمتوسطة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار التعلم القائم على الحجاج	9
205	أهم الروافد المؤثرة حياة المتعلم	10
205	العوامل المؤثرة في تكوين المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط	11
213	المرحلة الأولى من مستوى نمو المهارات الحجاجية	12
214	المرحلة الثانية من مستوى نمو المهارات الحجاجية	13
214	المرحلة الثالثة من مستوى نمو المهارات الحجاجية	14
230	نموذج خطأ استراتيجية STOP	15
235	تنمية مهارات التفكير من خلال الأسئلة	16
241	التعلم في إطار وضعية حجاجية تعاونية	17
246	مراحل الحجاج التعاوني	18
251	العمل التعليمي في المدرسة التلقينية	19

## جدول الملاحق:

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
ملحق رقم 1	الاستبيان الذي وجه لأساتذة التعليم المتوسط	366
ملحق رقم 2	الاستبيان الذي وجه لمعلمي السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط	368
ملحق رقم 3	اختبار التحليل الحجاجي	372
ملحق رقم 4	الاختبار الكتابة الحجاجية	375
ملحق رقم 5:	معايير تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الكتابة الحجاجية	376

## مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد عليه أفضل صلاة وأزكى

تسليم إلى يوم الدين وبعد:

تشهد مجتمعاتنا العربيّة تغيّرا اجتماعيّا ومعرفيّا وتكنولوجيّا، مستهدفا جميع مناحي الحياة، غير أنّ هذا التغيير يحتاج إلى إقناع بالأدلة والحجج القويّة، كما يتطلّب حوارا بناء، تحضّر فيه أخلاقيات النقد ، وعليه صار من المحتمّ اليوم على النظم التربوية الحديثة أن تعمل على تنمية وتعليم مهارات التفكير، ليتمكّن المتعلم من مسايرة متطلبات التعامل وتنبثق منه سياقات ودلالات ذات أهميّة للمجتمع، ومن هنا تبرز أهميّة الاهتمام بتسيخ مهارات التفكير الناقد والإبداعي عن طريق الدّرس الحجاجي، كونه مدخلا أساسيّا ومسارا مركّبا يسير جنبا إلى جنب مع المتعلمين في حياتهم التعليميّة وتجاربهم الإنسانيّة والاجتماعية وحتى العلمية، وعليه مع الحياة المعاصرة؛ إذ إنّ من مقومات التفكير الناقد والإبداعي أنّ الحقيقة ليست ملكا لأحد، وأنّ أفكارنا ينبغي أن تؤسس على أسباب وجيهة ، أساسها الحوار والتواصل مع الآخرين والاستفادة من خبراتهم وتجاربهم .

ومادام الاهتمام بمهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال النص الحجاجي يعدّ مشروعا تعليميّا يكرس قيم التقد البناء وتقبل الرّأي الآخر والتسامح الفكري، وجدتني لهذه الأسباب مدفوعة إلى تعقبه منذ أن بدأت ممارسة التعليم في المرحلة الإعدادية ، حيث رحّت أستجلي إمكانية تصور موضوع يجعل من تعليم التفكير الناقد والإبداعي ممكنا ، يجمع فيه المتعلم بين ثلاثة عوامل واسعة ، ذات ارتباط شديد فيما بينها ، وهي تعليم اللغة ( بحكم التخصص) والحجاج والتفكير في آن واحد ، حيث إنّ اللغة تحمل بصفة ذاتية وجوهريّة وظيفة حجاجية، وهي لاتكاد تفارق التفكير ، ثم إن تنمية مهارات التفكير هي الهدف الأسمى ومبتغى كل منهاج تعليمي ، وقد جاءت دراستنا هذه لتفصح عن النص الحجاجي كنشاط لغوي جدير بللمّ شمل كل تلك العوامل وتوثيق العرى بينها ، حيث يمكنها أن تفتق تفكير المتعلم وتنمي مهاراته النقديّة والإبداعية .

ومن هذا المنطلق وبالاستشارة مع أستاذتي المشرفة والأستاذ المساعد كان الاختيار للموضوع الموسوم:

## " النص الحجاجي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى متعلمي السنة الثالثة والرابعة من التعليم

### متوسط"

ويظل الهدف الأساسي من ربط النص الحجاجي بالتفكير الناقد والإبداعي في إطار رؤية تعليمية جديدة تجمع بين النقد والتفاعل والإبداع، حتى يتمكن المتعلمون من تحليل نصوصهم المقروءة ومواقف حياتهم المشهودة، حيث تعدّ بنية النص الحجاجي المحل المناسب التي يمكن الاشتغال عليها في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، لما يستهدفه من التأثير في المتلقي من خلال طرح قضايا خلافية تحتاج إلى تمييز الحق من الباطل وترجيح الرأي الصائب، ووضع الفرضيات وحل المشكلات واستيلاء أفكار جديدة، ثم إن ممارسة الحجاج والتفكير تعتبر الخبز اليومي لكل متعلم سواء داخل الغرفة الصفية أو خارجها، إذ يعيش المتعلم وضعا يمكن أن نطلق عليه الانغماس الحجاجي شبيه بما يسمى عند اللغويين بالانغماس اللغوي.

وعندما يتلاقى الحجاج بالتفكير الناقد والإبداعي، سيؤدي إلى شحن الملكات النقدية والإبداعية لدى المتعلم فيحسن التصرف مع النص الحجاجي في شكله المقروء أو السمعي البصري وغيره عن طريق المران والدربة وتذوق النصوص وفهمها، فترسخ في نفسه مهارات التحوار والنقد والإبداع. وتجتمع لديه ملكات لغوية وفلسفية وبلاغية وبذلك يصبح أفق حقائقه مبني على بصيرة من النقد البناء والتحليل العميق، لا على هوى نفس. وعندما يمتلك المتعلم مهارات التفكير فقد امتلك أساس مهارات تعلمه ومفتاح نجاحه الأكاديمي، فتعلم التفكير لا يعد مهارة مضافة إلى جملة المهارات اللغوية التي يتعلمها المتعلم من قراءة وكتابة إنما هو أساس هذه المهارات وعليه مدارها.

### الإشكالية:

يعد التفكير كنز الطاقات الإبداعية الذي لا ينضب، وثمره التعلم الحقيقية التي لا غنى عنها، إذ تساهم في حسن تعامل المتعلم مع مشكلات الحياة حاضرها ومستقبلها، غير أنه ومن خلال تتبعنا لواقع تحليل النصوص وبخاصة النصوص الحجاجية نجد أن الغالب على طرق تدريسها وأساليب مدرسيها التلقين والمراجعة، إذ يحتفي الأساتذة في تدريسهم اللغة العربية بما يسمى مستوى الفهم الأساسي ذلك الذي يعني بالبحث عن المعنى الأساسي للكلمة أو الجملة أو النص أو الفكرة أما التفكير الناقد و التفكير الإبداعي فهما منا ببعيد، إلى جانب أسئلة معينة لا تثير تفكير المتعلمين ولا تهتم بإبداعهم، الأمر الذي يشكل مدعاة للملل من قبل المتعلمين، ثم إن الشق الآخر من المشكلة

يكن في الإجابة عن السؤال الذي يبقى ماثلاً أمامنا : ما الهدف من تدريس الحجاج للمتعلمين في مناهجنا الدراسية ؟ وهل يحقق درس تحليل النص الحجاجي الأهداف المرسومة له من قبل المنهاج الدراسي في مدارسنا؟ ومن هذا المنطلق تولدت لدينا فكرة إنجاز البحث من خلال طرح الإشكالية الآتية : ما الدور الذي يلعبه النص الحجاجي في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى متعلمي السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط؟

وقد انطوت تحت هذه الإشكالية جملة من الأسئلة نذكر منها:

- ما النص الحجاجي التعليمي وما هي مميّزاته وما هي العمليات المعرفية الفكرية المرافقة له؟
- كيف يلتقى الحجاج بالتفكير الناقد والإبداعي؟
- ما واقع وآفاق تعليم الحجاج وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي؟
- ما مميزات البيئة الصفية الحجاجية الميسرة لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي؟
- ما الدور الذي يلعبه المعلم لتسيير وتيسير الأداء الحجاجي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي؟
- هل مرحلة التعلّم المتوسط مناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال النص الحجاجي؟

وفي سبيل الإجابة عن هذه الإشكالية وأسئلتها أنشأنا الفرضيات الآتية:

- للنص الحجاجي التعليمي في شكله المقروء أو المكتوب مميّزات تجعل من العمليات المعرفية الفكرية المرافقة له سبيلاً فعالاً لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.
- البيئة الصفية الحجاجية تيسر تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.
- يلعب المعلم دوراً رئيساً في تسيير وتيسير الأداء الحجاجي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين.
- تعدّ مرحلة التعلّم المتوسط مناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال النص الحجاجي.

## - أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة في المقام الأول إلى تناول العلاقة المتبادلة بين النص الحجاجي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى متعلمي السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط.
- ويمكن أن يتم ذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية :
- رصد واقع تدريس النص الحجاجي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى متعلمي السنة الثالثة والرابعة من التعليم متوسط.
- وضع تصور تعليمي شامل مقترح لتيسير تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين من خلال النص الحجاجي..

## - أهمية الدراسة ومبرراتها:

يظل الهدف الأساسي من ربط النص الحجاجي بالتفكير الناقد والإبداعي في إطار رؤية تعليمية جديدة تجمع بين النقد والتفاعل والإبداع، حتى يتمكن المتعلمون من تحليل نصوصهم المقروءة ومواقف حياتهم المشهودة، حيث تعدّ بنية النص الحجاجي المحل المناسب التي يمكن الاشتغال عليها في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لما يستهدفه من التأثير في المتلقي من خلال طرح قضايا خلافية تحتاج إلى تمييز الحق من الباطل وترجيح الرأي الصائب ، ووضع الفرضيات وحل المشكلات واستيلاد أفكار جديدة، ثم إن ممارسة الحجاج والتفكير تعتبر الخبز اليومي لكل متعلم ومن ثم فإنّ يمكن القول إنّ:

- إن الإنسان حجاجي بطبعه، فأى ممارسة تعليمية في أي مادة معرفية كانت، هي ممارسة عقلية ( أدب- تاريخ...) هي ممارسة حجاجية، تحتاج إلى الأخذ والعطاء وإلى تقييم ومراجعة ، ثم بناء فإبداع.
- إن خضوع المتعلم للمعارف التلقينية، هو علامة تهميش للتفكير وفي ذلك موت الفكر الناقد والإبداعي، فالمتعلم المقبل على ولوج ميدان العلوم على تشعب مجالاتها إذا لم يتسلح بالمهارات الحجاجية ومن ورائها مهارات التفكير الناقد والإبداعي سيلفظه كل علم، لأنّ العلوم تنبض بالمهارات الحجاجية النقدية الإبداعية.

- "ولكم في الحجاج حياة يا أولي الألباب لعلكم تعقلون": فعندما نخرج من الحجاج سندخل دائرة العنف والعنف هنا ليس بالضرورة أن يكون ضربا على الأجساد فحسب، بل يمكن كذلك أن يكون ضربا للسلوكات والقيم والمفاهيم والآراء.

- لابد من الإشارة في هذا السياق إلى المغالطات، فحياتنا أضحت عامرة بالإعلانات التي تعتمد المغالطات سبيلا لها: ( السياسية \_ الدينية \_ الاستهلاكية... ) ... وعندما يتعلم المتعلم الحجاج مستندا في ذلك إلى مهارات التفكير الناقد والإبداعي فإنه يتعلم كيف يردّ محاولات القهر \_ على حدّ تعبير بولو فريري \_ هذه حتى لا تؤثر سلبا على حياته.

### حدود الدراسة :

#### - الحدود الموضوعية:

- **النص الحجاجي**: اقتصرت الدراسة في اختباراتها على مدى توافر مهارات التفكير الناقد والإبداعي في النص الحجاجي في شكله المقروء أو في شكله المكتوب ( الكتابة الحجاجية).

#### - مادة اللغة العربية: لكونها مجال الاختصاص.

- **مستوى السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط**: يرجع الأمر لكوني على اتصال بتدريس

هذه المستويين منذ ما يقارب العقد من الزمن، كما يحث المنهاج الدراسي على تكييف البيئة المدرسية التي تضمن تشجيع مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى متعلمي هذين المستويين وتنميتها.

- **الحدود الزمانية والمكانية**: لقد أجري الاستبيان بمدينة باب الزوار وبالضبط بحي 8 ماي 1945،

التابعة إداريًا لولاية الجزائر العاصمة، وقد توّج الاستبيان على متوسطتي ابن رشيق وابن رشد في أواخر الفصل الثالث من العام الجاري (2019). وولتوضيح فإن اختيار منطقة التحري لم يتم على قاعدة معينة أو افتراضات مسبقة وإنما تم اللجوء لهاتين المتوسطتين بحكم عمل الباحثة في إحدهما وقربها من الأخرى.

## تحديد مفاهيم الدراسة:

### - النص الحجاجي:

**الحجاج لغة :** مصدر لفعل حاجج أي غلب بالحجج ، ويقال حاجه حاججة وحجاجا :أي نازعه الحججة . وفي لسان العرب حاججته حجاجا ومحاجة حتى حججته: أي غلبته بالحجج التي أدليت بها.

**اصطلاحا:** يعرف "طه عبد الرحمن" الحجاج بكونه: " بنية للحوار النقدي أو الحوار الاختلافي يكون الغرض منه دفع اعتراضات يوردها أحد الجانبين المتحاورين على رأي أو دعوى الآخر، بأدلة معقولة ومقبولة عندها"2، هذا التعريف يحمل في طياته التأسيس للبعد الاختلافي للحجاج، فطريق الحجاج حوار يُدرأ به النقد والاعتراض بين المناوئ والمناصر، ومعمده في ذلك على التفكير الناقد ، حيث يحاول كل واحد من الطرفين إقناع الآخر بوجهة نظره أو تشكيكه فيها ،مؤسسا إياها على أدلة معقولة ومقبولة عند الجماعة التي ينتمي إليها.

**النص الحجاجي:** يعرف "محمد العبد النص الحجاجي بأنه: " خطاب لغوي تواصلية، يبنى على قضية أو فرضية خلافية يعرض فيها المتكلم دعواه مدعومة بالتبريرات، عبر سلسلة من الأقوال المترابطة ترابطا منطقيًا، قاصدا إلى إقناع الآخر بصدق دعواه والتأثير في موقفه أو سلوكه تجاه تلك القضية"2. إذا فالنص الحجاجي يبنى على فكرة أو قضية معينة قد يظهر فيها الاعتراض واضحا صريحا أو مضمرا ضمنيا، وقد يهدف فيه الكاتب إلى منع القارئ من اتباع موقف خصم مناوئ ما من خلال تبكيت رأيه ودحض حججه.

### - التفكير الناقد: يمارس التفكير الناقد لأغراض الكشف عن العيوب والمحسن أو للتأكد من شيء فيه

غموض أو تحليل شيء معين أو حل مشكلة ما وعلى هذا الأساس فإنه يتضمن مستويات الإدراك العقلي العليا المتمثلة بالتحليل والتركيب والتقويم وتكمن أهميته في أنه يزيد من فعالية النشاط العقلي للطالب ويؤدي إلى الإتيان وكذلك يدفعه إلى مراقبة تفكيره وضبطه، الأمر الذي يجعل أفكاره أكثر صحة

<sup>2</sup> أنظر : عليوي أبا سيدي، الحجاج والتفكير النقدي، دار نشر المعرفة، ط01، الرباط \_ المغرب، 2014 ، ص:13.

<sup>2</sup> محمد العبد، النص الحجاجي العربي ، دراسة ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته، عالم الكتاب الحديث، اربد، الأردن، ط01، 2010، ص:07.

ودقة. وأيضاً يكتسب القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء والمعلومات والإدعاءات والبراهين والحجج الواهية، وتعرف أوجه التناقض والتطابق في النص المقروء<sup>1</sup>.

## - مهارات التفكير الناقد:

حدد باير **Beyer** مهارات التفكير الناقد كالاتي<sup>2</sup>:

- 1- التمييز بين الحقائق القابلة للبرهان والإثبات وبين الادعاءات.
- 2- التمييز بين الإثباتات والأدلة الموضوعية والعشوائية التي ترتبط بالادعاءات.
- 3- التحقق من مصداقية مصدر الخبر.
- 4- تمييز الادعاءات والبراهين الغامضة من الموضوعية.
- 5- القدرة على تمييز المغالطات التي تبدو منطقية.
- 6- لقدرة على تقدير درجة تحيز الآخرين.
- 7- تمييز الافتراضات المتضمنة في النص من غير الظاهرة.
- 8- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق من خلال عمليات الاستدلال
- 9- تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الادعاء.

## أما "فاسيون" فيحددها بكونها تنطوي على:

- التفسير: وهو الاستيعاب والتعبير عن دلالة واسعة من المواقف والمعطيات والمعايير وتشمل مهارات فرعية

متعددة: كالتصنيف وفك الرموز وتوضيح المعاني والملاحظات والمصفوفات.

- التحليل: تشير إلى تحديد العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم وتشمل على

مهارات متعددة مثل: فحص الآراء واكتشاف الحجج، وتحليلها.

---

<sup>1</sup> عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009 ص: 181 - 182.

<sup>2</sup> العتوم عدنان يوسف الجراح وآخرون، تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011 ص: 80.

- **التقويم:** تشير إلى مصداقية العبارات، أو إدراك الشخص وتشمل مهارات: تقويم الادعاءات، تقويم الحجج.
- **الاستدلال:** وتعني تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص نتائج معقولة وتشمل المهارات الآتية: تفحص الدليل، تخمين البدائل، الوصول إلى استنتاجات.
- **الشرح:** وهو إعلان نتائج التفكير وتبريره في ضوء الأدلة والمفاهيم، والقياس، والسياق والحجج المقنعة، وتشمل المهارات الفرعية الآتية: تقديم النتائج، تبرير الإجراءات، عرض الحجج.
- **الانضباط الذاتي:** وهي قدرة الفرد على التساؤل، والتأكد من المصداقية، وتنظيم الأفكار والنتائج، ولها مهارتان هما: اختبار الذات وتنظيم الذات<sup>1</sup>.

### ● التفكير الإبداعي:

- يعرّف التفكير الإبداعي بأنه مجموعة مهارات قابلة للتعلم والتدريب ولا تحتاج إلى مواهب وقدرات خاصة ينبغي توافرها لدى الطالب ليكون مبدعا في تفكيره<sup>2</sup>.
- **مهارات التفكير الإبداعي:** هي الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية، والموضوعية التي تقود إلي تحقيق إنتاج جديد، وأصيل ذي قيمة من قبل الفرد أو الجماعة، وقد أعد كلا من "تورانس و" جيلفورد" اختبارين من أكثر اختبارات مهارات التفكير الإبداعي شيوعا حدّدا فيها مهارات التفكير الإبداعي على النحو الآتي<sup>3</sup>:
  - **الطلاقة اللفظية:** هي القدرة علي سرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات.
  - **الطلاقة الفكرية:** هي القدرة علي سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار.
  - **المرونة:** ويقصد بها القدرة علي تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف وهي عكس عملية الجمود الفكري.
  - **الأصالة:** ويقصد بالأصالة عند المبدع القدرة علي توليد أفكار جديدة غير مألوفة.

<sup>1</sup> Facione,P.. Critical Thinking. What it is and why it Counts. California Academic Press. - Insight Assessmen,2015 ;p :09.

<sup>2</sup> عطية،محسن علي،الجودة الشاملة والجديد في التدريس،مرجع سابق،ص:180.

<sup>3</sup> يوسف قطامي، تفكير الأطفال، تطوره وطرق تعليمه الأهلية للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، عمان - الأردن، ص:249.

## الدراسات السابقة:

### - دراسات سابقة باللغة العربيّة:

لم تعثر الباحثة وخلال عقد من الزمن من الاشتغال على موضوع النص الحجاجي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي سواء باللغة العربية أو الأجنبية عن بحث تناول العلاقة المتبادلة بين النص الحجاجي أو الكتابة الحجاجية وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي على هذا النحو من البحث المتكامل بين العناصر الأربعة ( النص الحجاجي \_ الكتابة الحجاجية \_ التفكير الناقد \_ التفكير الإبداعي، مرحلة التعليم المتوسط)، ولكن وجدنا أبحاثاً كثيرة تضمّنت بشكل خاص تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي دون النظر في الوجه العلائقي بينها وبين النص الحجاجي أو الكتابة الحجاجية ، وقليل جداً من الأبحاث الأجنبية التي اقتصرت على الكتابة الحجاجية ودورها في تنمية مهارات التفكير الناقد فحسب، وهذا على النحو الآتي:

### دراسات سابقة باللغة العربية:

دراسة العلاقة بين مدركات عيّنة من طالبات المرحلة الثانوية لمهارات الكتابة الإقناعيّة ومهارات التفكير

الناقد لديهن :

هدف البحث إلى دراسة العلاقة بين مدركات عينة من طالبات المرحلة الثانوية لمهارات الكتابة الإقناعية ،ومهارات التفكير الناقد لديهن ،ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبار مهارات الكتابة الإقناعية ، واختبار مهارات التفكير الناقد ،وتطبيقهما علي عينة مكونة من ٤٠ طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس الثانوية للبنات بمحافظة الفيوم ،وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين تحسن مستوى مهارات الكتابة الإقناعية لدى الطالبات وتحسن مستوى مهارات التفكير الناقد لديهن<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> هند سيد توفيق ، دراسة العلاقة بين مدركات عيّنة من طالبات المرحلة الثانوية لمهارات الكتابة الإقناعيّة ومهارات التفكير الناقد لديهن ،مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية العدد 13، ج1، جوان 2019.

## دراسات أجنبية:

### - Investigating the Link between Critical Thinking Skill and Argumentative Writing Skill: The Case of Islamic Senior High School

قامت الباحثة "**Riza Oktari Putri**"<sup>1</sup> في هذه الدراسة على استكشاف الرابط بين مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب ومهاراتهم في الكتابة الحجاجية، وتأسس الإجراء الأول من الدراسة على تبين مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب باستخدام اختبار كورنيل للتفكير النقدي (CCTT)، حيث تم اختيار طلاب السنة الثانية من مدرسة ثانوية إسلامية في ولاية باليمبانج، جنوب سومطرة، بدولة إندونيسيا في العام الدراسي 2018/2017 وتكونت العينة من 60 طالبا ثانويًا، أما الإجراء الثاني فقد تم إعطاء الطلاب اختبارًا في كتابة نص حجاجي، وتضمنت الخطوة التالية تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد خلصت الدراسة إلى قبول الفرضية البديلة. في حين تم رفض الفرضية الصفرية حيث كان معامل الارتباط 0.695 والقيمة p كانت أقل من 0.05 (0.05 > 000.). وهذا يعني أن هناك ارتباطًا إيجابيًا مهمًا بين مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب ومهارة الكتابة الحجاجية لدى طلاب السنة الثانية ثانوي، تعني هذه النتيجة أيضًا أنه كلما كان مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب أعلى، كانت مهارة الطلاب في الكتابة الحجاجية أفضل، وباختصار، فقد أكدت الدراسة أنه كلما كان تفكير الطالب أكثر انتقادًا، زاد إبداعهم وانتقادهم في تطوير الأفكار وإنتاج نصوص حجاجية قيمة، كما أوصت الدراسة بضرورة أن تأخذ الدراسات المستقبلية في الاعتبار ما إذا كانت طريقة التدريس مرتبطة بتطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وكذلك الارتباط بمتغيرات أخرى نظرًا لوجود العديد من العوامل التي تؤثر على مهارات الكتابة الحجاجية لدى الطلاب.

---

<sup>1</sup> Riza Oktari Putri , Investigating the Link between Critical Thinking Skill and Argumentative Writing Skill: The Case of Islamic Senior High School , edukasi jurnal ,Volume 5,N2 |December 2018|

## - The Effect of Critical Thinking on Developing Argumentative Essays by Iranian EFL University Students

- حاولت هذه الدراسة (2012) التي قام بها الباحث الإيراني "منصور فهميم"<sup>1</sup> من جامعة "أزاد الإسلامية Islamic Azad University" بالعاصمة طهران معرفة ما إذا كانت تقنيات تدريس التفكير النقدي من خلال الكتابة لطلاب اللغة الإنجليزية الإيرانيين على المستوى الجامعي يمكن أن تقودهم إلى تطوير كتابة مقالات جدلية. وتكوّنت العينة من 63 طالبًا جامعيًا في فصلين مختلفين من جامعة آزاد الإسلامية ، بمتوسط سن 21 عامًا تخصصوا في الترجمة، ، طُلب من المشاركين كتابة مقالين حججيين من خمس فقرات ؛ واحد في بداية الفصل ، والآخر بعد 6 جلسات، لمدة أربع جلسات وكل جلسة 30 دقيقة ، تلقت المجموعة التجريبية المعالجة المناسبة في كيفية كتابة مقالة حججية ومهارات التفكير الناقدتم استخدام اختبارات T للتحقق من الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، أبرزت هذه الدراسة أن تقنيات التفكير النقدي يمكن أن تساعد الطلاب على أن يصبحوا مفكرين نقديين حيث إنّ التحسن كان إيجابيًا.

### هذا وقد جاء بحثنا في أربعة فصول سبقتها مقدّمة و تلتها خاتمة:

وقد ابتدأت الدراسة **بالفصل الأول**، وقد خصّصنا المبحث الأول لمبحث مفهوم الحجاج ومميزاته وآلياته وأهم وظائفه، ثم أعقبه مبحثا النص والنص الحججوي ووضحت فيهما أهم مميزات النص الحججوي وآلياته، ثم تلاهما مبحث كتابة النص الحججوي وقد تعرّضت فيه لمفهوم الكتابة الحججوية وأهم مميزاتها والصعوبات التي تعترضها.

**وفي الفصل الثاني** الذي وسمناه بـ ( **تعليم الحجاج وعلاقته بالتفكير الناقد والإبداعي**) فقد قسمناه لثلاثة مباحث ، حيث تضمّن المبحث الأول مدخلا إلى التفكير الناقد والإبداعي ، ذكرنا فيه أهم مميزاتها والمهارات التي تنطوي تحت كل نمط من التفكير، كما عرجنا في المبحث الثاني إلى بدايات اللقاء بين تعليم الحجاج والتفكير الناقد، وعرضنا فيه أهم النماذج التطبيقية التعليمية التي تجمع بين الحجاج وتنمية مهارات التفكير كنموذج "تولمين" هذا وقد جاء المبحث الثالث ليستجلي واقع وآفاق تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال الحجاج.

---

<sup>1</sup> Mansoor Fahim ,Journal of Language Teaching and Research, Vol. 3, No. 4, pp. 632-638, July2012© 2012 .

وفي الفصل الثالث الذي سميناه بـ (بيئة التعلم الحجاجي وتنمية مهارات التفكير الناقد الإبداعي)، وهو الآخر

على ثلاثة مباحث، حيث تطرّق المبحث الأول إلى أهمية البيئة الحجاجية ودورها في تنمية مهارات التفكير الناقد

والإبداعي، وقد أعقبه مبحثاً (متعلمو المرحلة المتوسطة ودرس الحجاج)، و مبحث المعلم ودوره في تيسير الأداء

الحجاجي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي للمتعلمين.

أما الفصل الرابع فقد تضمّن جوانب الدراسة الميدانية وحيثياتها، حيث تبعنا في مباحثه الثلاثة مختلف

المعطيات الحجاجية التي تضمنها الكتاب المدرسي والوثائق المرافقة له المتعلقة بالسنة الثالثة والرابعة متوسط، كما قمنا

بتحليل استبيانات المعلمين والمتعلمين حول النص الحجاجي في علاقته بالتفكير الناقد، ولم نتوقف الدراسة عند هذا

الحد بل قامت بتحليل كتابات المتعلمين الحجاجية ومدى تمكنهم من تحليل النصوص الحجاجية.

وقد ذيلنا الدراسة بخاتمة ذكرنا فيها أهم النتائج التي تمّ التوصل إليها وبعض التوصيات والمقترحات، ثم مصادر

الدراسة وملاحقها.

هذا وقد اعتمدت دراستنا المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وذلك في جمع البيانات وتحليل

النتائج، إذ جرى تحليل كتابي السنة الثالثة المتوسطة والرابعة المتوسطة بقصد تبين مدى تضمنهما لمادة الحجاج

ومهارات التفكير الناقد والإبداعي، كما تمّ تحليل استبيانات المتعلمين والمعلمين، وكذا تمّ تقديم اختبارات قرائية وكتابية

للمتعلمين من أجل الوقوف على مدى تمكنهم من تحليل النصوص الحجاجية ومهارات التفكير الناقد والإبداعي.

وقد استفادت الدراسة من عدة مصادر ومراجع لعل من بينها على سبيل المثال لا الحصر: الحجاج لكريستيان

بلانتان، الحجاج والتواصل لبروتون، والتفكير الناقد لإلك فيشر، ومجموعة قيمة من كتب طه عبد الرحمن، والنص

الحجاجي لمحمد العبد، التعليم المبكر للحجاج لجواكيم دولز.....

والله الموفق وهو من وراء القصد

## الفصل الأول:

### الحجاج والنص الحجاجي

● الحجاج : المفاهيم \_ التقاطعات

● النص: مفهومه \_ وظائفه

● النص الحجاجي

● كتابة النص الحجاجي

# المبحث الأول:

الحجاج: المفاهيم \_ التقاطعات

## تمهيد:

إنّ المتتبع لمسيرة الحجاج قد يعجب لما يتعرّض له هذا العلم بين العلو والانحطاط ، بين الأفول وإعادة الاعتبار وإن كان هذا الأفول إنّما هو على مستوى التحول التاريخي للحجاج و الذي تميّز بالتأسيس على يد السفسطائيين والاتجاه المدرسي في تعليم الجدل والخطابة ما بين القرن الخامس والسادس ميلادي ثم الاكتمال على يد أرسطو ومن جاء بعده ليتعرض بعدها إلى التراجع مع سقوط الدولة الرومانيّة ، ثم التجديد العلمي له مع ستينيات القرن الماضي بجهود نخبة من الباحثين من أمثال "بيرلمان" و"تولمين" و"ديكرو" وغيرهما<sup>1</sup>... أما على صعيد الأداء الحجاجي فلا يمكن أن نتصوّر مجتمعا تغيب فيه الممارسة الحجاجيّة ، ولهذا يعتقد الباحثون المعاصرون أنّه حتى يستوي الحجاج ويكتمل نضجه، ينبغي إقامة نظرية حجاجية تؤلف بين رؤى اكتسبت عبر الزمن، وليس بين أنواع مختلفة من البحث، تكمن مهمة منظري الحجاج ، في إقامة ربط مدروس بين هذه الرؤى ، كما هو معبر عنها في نماذج معيارية من قبيل تلك الموجودة في المنطق الصوري ، هذا من جهة ومن جهة أخرى ، الربط بين النتائج الآتية من الأوصاف التجريبية كما يقدمها محللو الخطاب من ذوي التوجّهات الاجتماعيّة واللغويّة، حيث يميل المناطقة المعاصرون إلى التركيز بخاصّة على أدلة لارتباطها أي علاقة مباشرة بالكيفيّة التي يؤدّي بها الحجاج على المستوى العملي<sup>2</sup>.

### 1\_ الدلالة اللغويّة لمصطلح الحجاج:

يحدّد الحجاج عند ابن منظور بأنه: " البرهان وقيل الحجّة ما توقع به الخصم، وقال الأزهري: الحجّة الوجه الذي يكون به الظفر عند الخصومة، ورجل محجاج أي جدل، والتجاج التخاصم وجمع الحجّة حجج، وحجاج ومحاجّة وحجاجا.... وحجّه يحجّه حجّا غلبه، على حجّته، وفي الحديث: " فحجّ آدم موسى أي غلبه بالحجّة... والحجّة الدليل والبرهان ، يقال حاججه، فأنا محاج وحجيج، فعيل بمعنى فاعل ومن حديث معاوية: فجعلت أحج خصمي أي أغلبه بالحجّة"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> نعمان عبد الحميد بوقرة، النظرية والخطاب والإجراء، دار جامعة الملك سعود للنشر، د ت، ص:106.

<sup>2</sup> فرانس إمبران، روب غروتندورست، نظرية نسقيّة في الحجاج، ت: عبد المجيد جحفة، دار الكتاب الجديد، ط01، بيروت ، لبنان ، 2016، ص:22.

<sup>3</sup> ابن منظور، لسان العرب، ط1، مجلّد 2، دار صادر، بيروت ، لبنان، 1990، ص:288.

أما الزمخشري فيرى بأن مصدر كلمة حاج من: "حجج، احتج على خصمه بحجة شهباء وبحجج شهب، زحجج خصمه فحجّه وفلان خصمه محجوج وكانت بينهما محاجة وملاحة"<sup>1</sup>.

ونلاحظ مما سلف ذكره عن حد الحجاج في المعاجم اللغوية العربية، أن الحجاج عندهم يدور في فلك الغلبة والمغالبة، ويتخذ لنفسه وضعيّة نزاعية، حيث يتنازع الخصمان فيغلب أحدهما الآخر فيحجج إلى هدفه أي إلى مقصده، فيظفر بالغلبة أي الإقناع، كشعور فطري ينزع نحوه كل إنسان، وهنا يتحقق أفق الحجاج عندما ينجح المخاطب في تحصيل إنجاز فعل أو الإمساك عنه. وهو ما يدعى بالإقناع.

أما في المعاجم الغربية فنجد بعضها قد جمع بين المكون الحجاجي (الحجج) والعملية الحجاجية (استعمال الحجج) في تعريفه للحجاج حيث يعرف صاحب موسوعة "الاند الفلسفية" الحجاج بأنه: "سلسلة من الحجج تنتهي بشكل كلي إلى تأكيد النتيجة نفسها حيث إن الحجاج طريقة في تنظيم الحجج واستعراضها أو تقديمها"<sup>2</sup>.

## 2- الدلالة الاصطلاحية للحجاج:

تعرف الأبحاث العلمية الحديثة المتخصصة الحجاج بأنه عملية البحث عن الوسائل المؤدية للإقناع حيث ينقل تعريفا لكل من "برلمان وألبراخت تيتيكاه": "موضوع النظرية الحجاجية هو دراسة التقنيات الخطائية التي تمكن من الحصول على موافقة العقول على الأطروحات التي تعرض عليهم أو أن تزيد في درجة التسليم، وربما كانت وظيفته جعل العقل يذعن لما يطرأ عليه من الأفكار أو زيادة درجة الإذعان والتسليم"<sup>3</sup>.

ويرى "غرايز" أن الحجاج يرمي إلى العمل على التأثير في رأي شخص أو موقفه بل وحتى في سلوكه.... إن الحجاج كما أفهمه يعتبر المخاطب لا بوصفه شيئا يتصرف فيه المرء، وإنما هو المعادل الموضوعي له الذي يحمله على مشاركته في الرؤية والعمل على التأثير فيه هو السعي إلى تغيير مختلف التمثلات التي تنسب إليه بإبراز بعض مظاهر الأشياء

<sup>1</sup> أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري جار الله، أساس البلاغة، دار صادر، بيروت لبنان، 1992، ص: 113.

<sup>2</sup> لالاند أندريه، الموسوعة الفلسفية، معجم مصطلحات الفلسفة النقدية، ت: خليل أحمد خليل، دار عويدات للنشر، مجلد 01، بيروت، لبنان، 2008، ص: 93.

<sup>3</sup> باتريك شارودو - دومينيك منغونو، معجم تحليل الخطاب، ترجمة: عبد القادر المهيري - حمادي صمود، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2013، ص: 68.

وإخفاء البعض الآخر، واقتراح مظاهر جديدة، وذلك بواسطة ترسيمية ملائمة<sup>1</sup>، إذن فالهجاج نشاط عقلي لغوي (لفظي) واجتماعي، يرمي إلى الإقناع بوجهة نظر معينة، حيث تبدأ من قضية غير مشكوك فيها ليستخرج منها ما هو مشكوك فيه أو محتمل ليتم تقديم جملة من الحجج أو الأدلة لإقناع الطرف الآخر.

ولذلك يقع الهجاج في منطقة وسطى بين الحقيقة والزيف، إنه مجال "المماثل للحقيقة" le vrai semblable أي مجال "المحتمل" إنَّ الهجاج إذ هو إقناع لا بد أن يقع في مجال المحتمل في المجال الذي يتميز بغياب وجود البراهين وإلا فلم نحتج إليه<sup>2</sup>.

ثم إن ماهية الهجاج عند "طه عبد الرحمن" تقوم على: "كونه ينطوي على قدر من الالتباس في الوظيفة، هذا الالتباس الذي لانجد له نظيرا في غيره من طرق الاستدلال ولولا تضمن الهجاج لهذا الالتباس لما تميّز طريقه عن طريق البرهان، فهذا الالتباس هو إذن الفاصل بين الهجاج والبرهان"<sup>3</sup>.

"ينطلق الهجاج إذن من قضايا غير مشكوك فيها أو محتملة ويستخرج منها ما يبدو مشكوكا فيه أو أقل احتمالا إذا ما نظر إليه معزولا، إن عملية انبثاق المشكوك فيه من الحقيقة المسلم بها هو إنتاج وابتكار للمعرفة لا يتوقف عند حد الاعتقاد بها فحسب، حيث إنَّ استراتيجية النسبية هذه التي ينطلق منها المحاجج تعد وضعية أمثل لتعدد وجهات النظر وتنوع الرؤى وكثرة الاحتمالات"<sup>4</sup>.

وفي هذا الصدد يمكن القول على حد رأي "فينو" Vignaux إن الهجاج هو عملية: "تفكيك لما تم بناؤه ثم إعادة البناء من جديد، أو بعبارة أخرى يمكن القول إن المنتج الهجاجي هو إيدان ببناء منتج حجاجي آخر"<sup>5</sup>.

ويعرّف "هوبر" الهجاج بأنه: "عملية تتم على المستوى التواصلية ويستخدم فيها المنطق لإحداث التأثير في الآخرين وعلى كلّ حال يستخدم الهجاج في محاولة لتغيير مواقفنا أو تبني أخرى... إنَّ الهجاج يستعان به للتأثير

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 68.

<sup>2</sup> كورنيليا فون راد-صكوحى، الهجاج في المقام المدرسي، منشورات كلية الآداب، منوبة، تونس، 2003، ص:15.

<sup>3</sup> طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1998، ص228.

<sup>4</sup> أنظر: محمد عبد الباسط عيد، في حجاج النص الشعري، إفريقيا الشرق، المغرب، 2013، ص:13.

<sup>5</sup> Samira Rabehi, De l'argumentation jaillirait l'oral en class FLE ! Synergies Tunisie n° 3 - 2011 pp. 183

فيمن حولنا من خلال الكلمات المكتوبة أو المنطوقة، إنّه يجب علينا الانتباه إلى أن العمليّة الحجاجيّة الحقيقيّة تنبثق من حقائق فعلينا الانتباه إلى أنّ الهدف من الحجاج هو التأثير في القناعات<sup>1</sup>.

يستحضر هذا التعريف البعد المنطقي في الحجاج، حيث ينبغي تأسيس الحجاج وضمان سيره سيرورة صحيحة، تكون فيها النتائج متوافقة مع المقدمات، كما يمكن اللجوء إلى الاستدلال العلمي المبني على الملاحظة والتجربة والإقناع بالنتائج الملموسة.

أمّا " بلانتان " فيرى أنّ للحجاج وجه عرفاني، فأن تُحاج معناه ممارسة فكرة صائبة، تُهيكل حسب تمشّ تحليلي، ثمّ نظر في مشكل ما، ونفكر ونفسر، ونبرهن بواسطة حجج ودواعٍ وبيّنات، ونوفّر أسبابا، وتمثّل نتيجة الحجاج اكتشافا وتنتج أمرا جديدا...<sup>2</sup>.

إذن للحجاج مراحل يمرّ بها المحاجج تبدأ من فكرة، فأشكالية، ليوضع مخطط تحليلي لهذه الفكرة، ثمّ الإتيان بالبيانات والحجج والقوانين التي تثبت صدق القضية أو صواب الفكرة وتنفيد ما يضادها، لينتهي الأمر بإنتاج إبداعي.

في حين يضع "باتريك شارودو" للحجاج أسسا ينبغي توحيها وهي كالآتي<sup>3</sup>:

- أ- **خبر عن العالم:** يجب أن يمثّل إشكالا بالنسبة إلى شخص ما من حيث مشروعيته.
- ب- **فاعل يلتزم بهذه الإشكالية** (قناعة) وينشئ برهنة لمحاولة تأسيس حقيقة (سواء كانت خاصة أم كونيّة وسواء أتعلق الأمر بمجرد مقبوليّة أو بمشروعيّة ما لهذا الخبر).
- ت- **فاعل آخر مهتم بالخبر نفسه** إشكالية وحقيقة هو الذي يشكل هدف الحجاج، إنّ الأمر يتعلّق بالشخص الذي يتوجّه إليه الفاعل المحاجج على أمل استدراجه نحو مقاسمة الحقيقة نفسها (الإقناع) مع العلم أنّ ذلك الشخص بإمكانه قبول الحجاج أو رفضه، وهكذا يتحدّد الحجاج في علاقة ثلاثيّة.

<sup>1</sup> Robert B. Huber, Influencing through argument published by international debate education association, New York, 2005, p:02\_03. Samira Rabehi, De l'argumentation jaillirait l'oral en class FLE ! Synergies Tunisie n° 3 - 2011 pp. 183-

<sup>2</sup> كريستيان بلانتان، الحجاج، ت:عبد القادر المهيري، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، 2008، ص:29.

<sup>3</sup> باتريك شارودو، الحجاج بين التّظريّة والاسلوب، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص: 14.

كما نجد الحجج عند بعض الفلاسفة من المحدثين يشتغل على مصطلحات حديثة كالتواصل والتداول والحوار النقدي، فأخرج الحجج بذلك من ضيق التنارع ليتوسّع مجاله فيشمل مختلف أشكال التخاطب الاجتماعي الديني والأدبي والسياسي والإعلامي والإعلاني.... حيث يقول طه عبد الرحمن: " وحدّ الحجج أنه فعالية تداولية جدلية، فهو تداولي لأنّ طابعه الفكري مقامي واجتماعي ، إذ يأخذ بعين الاعتبار مقتضيات الحال من معارف مشتركة ومطالب إخبارية وتوجّهات ظرفية، ويهدف إلى الاشتراك جماعياً في إنشاء معرفة عملية، إنشاء موجّه بقدر الحاجة، وهو أيضا جدلي لأنّ هدفه إقناعي قائم على بلوغه على التزام صور استدلالية أوسع وأغنى من البنيات البرهانية الضيقة<sup>1</sup>.

فوفقا ل"طه عبد الرحمن" يعدّ توقّر البرهان في الحجج ليس شرطا كافيا لبلوغ مقصد الإقناع فقد يقتنع المخاطب باعتماد براهين مبنية على المغالطة، أو كما يسميه "الفساد الصوري"، ولهذا فالحجج \_ على حدّ رأي طه عبد الرحمن \_ أوسع من الفلسفة وعلى الفلسفة الواعية بأصولها الطبيعية والتداولية أن تبغي بمسالك الحجج بدبلا، لأنها وحدها الكفيلة في إطار مجال التداول ومقتضياته التفاعلية بأن تحصل الإقناع وتدفع إلى العمل.

وفي مقام آخر يعرف "طه عبد الرحمن" الحجج بكونه: " بنية للحوار النقدي أو الحوار الاختلافي يكون الغرض منه دفع اعتراضات يوردها أحد الجانبين المتحاورين على رأي أو دعوى الآخر، بأدلة معقولة ومقبولة عندها"<sup>2</sup>، هذا التعريف يحمل في طياته التأسيس للبعد الاختلافي للحجج، فطريق الحجج حوار يُدرأ به النقد والاعتراض بين المناوئ والمناصر، ومعتمده في ذلك على التفكير الناقد ، حيث يحاول كل واحد من الطرفين إقناع الآخر بوجهة نظره أو تشكيكه فيها ،مؤسسا إياها على أدلة معقولة ومقبولة عند الجماعة التي ينتمي إليها.

وهذا التعريف يتوافق مع ما يراه "بلانتان" من كون غاية النشاط الحجج هو إقامة إجماع وفسخ خلافات في الرأي، فالتنافر علامة النقص أو الخطأ ، والحجج وسيلة لإدماج الانشقاق بإزالة رأي من الآراء المتنازعة عن طريق

<sup>1</sup> أنظر طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000، ص:65.

<sup>2</sup> أنظر : عليوي أبا سيدي، الحجج والتفكير النقدي، دار نشر المعرفة، ط01، الرباط \_ المغرب، 2014 ، ص :13.

العقل\*، وعليه فإن المحاج يميل إلى التّظر النقدي ، حيث تتجلى قدراته في مناقشة الأفكار وتتجاوبه الآراء وتقابل بالاعتراض وتُدحض، يؤدي تعدّد وجهات النظر إلى التسامح، وهذا لا يعني أنّ المرء يتخلّى عن إقناع الطرف الآخر ، ويفترض المحجاج الوقوف موقفاً يميّز من الاختيار الأفضل<sup>1</sup>.

إنّ المحجاج وفق هذه الرؤية يتمثل في كونه بنية للحوار النقدي ، الذي يُعتبر بدوره بنية لحل الاختلاف بين طرفين، حيث يعتبر التحجاج نشاط معرفي وتفاعلي ، ويبحث كل طرف في هذا النشاط إلى إقناع الطرف الآخر بشكل تداوتي وتعاقدي بصحة وملاءمة الحل المقدم ، بالتّظر لطبيعة الاختلاف المطروح بينهما ، كما يجمع الحوار النقدي بين البعد الحواري المحجاجي والبعد المعرفي المحجاجي ، هذا ما يسوقنا إلى التعريف الشامل الذي وضعه كلا من "فرانز إيميرن وزميله" للمحجاج ، والذي بسط فيه من القول والتنظير ما يفيد في دراستنا هذه والتي يتعلّق فيها المحجاج مع التفكير الناقد.\*

فقد أسّس الباحثان الهولنديان من خلال أعمالهما لاتجاه المحجاج النقدي، فحدّد المحجاج عندهما هو : " نشاط كلامي واجتماعي وعقلي ، الغرض منه إقناع ناقد معقول (reasonable critic) بمقبوليّة وجهة نظر (standpoint) عن طريق تقديم كوكبة من القضايا المبرّرة أو المفنّدة للقضيّة المعبرّ عنها في وجهة النظر"<sup>2</sup>.

إنّ هذا التعريف يحمل عدّة إشارات لعل أهمها:

- التأكيد على الجانب اللغوي للمحجاج ، فالمحجاج نشاط لغوي ، غير أنّه بهذا أخرج ماهو غير لفظي من المحجاج.
- المحجاج نشاط اجتماعي ، حيث يهدف إلى استمالة الآخرين نحو وجهة نظر ما، وقد يعتبر حوار الشخص مع ذاته حججاً مونولوجياً ، موجه للذات لإقناعها بالقبول أو الرفض.

---

\* في الجانب الموازي لهذا الرأي يرى باحثون معاصرون من أمثال "ويلارد Willard أنّ نشاط المحجاج : " هو تنشيط الخلافات وتعميقها. ويمكن للمحجاج أن يعين على إنتاج آراء غير موافقة ، والتنافر شرط تجديد الفكر. أنظر: كريستيان بلانتان، المحجاج، مرجع سابق ، ص: 30.

<sup>1</sup> أنظر: كريستيان بلانتان، المحجاج، مرجع سابق ، ص: 30.

\* نظراً لأن دراستنا تهم بكل ما ينمي مهارات التفكير الناقد والابداعي من خلال المحجاج فسنبه في الكلام عما أسسه هذان الباحثان للنقاش النقدي في النص المحجاجي بما يتماشى ومرامي الدراسة التي تحدف في أحد أبعادها إلى اقتراح بديل عن العنف ألا وهو المحجاج المهادف إلى حل الخلاف.

<sup>2</sup> فرانز فان إيميرن، روب غروتندورست، نظريّة نسقيّة في المحجاج، ت: عبد الحميد جحفة، دار الكتاب الجديد، ط01، بيروت ، لبنان ، 2016، ص: 01.

- الحجاج نشاط عقلي: يقوم الحجاج على اعتبارات فكرية ، ووفق خطاطة ذهنية يسير عليها الطرفان المتحاجان، ومع هذا الدور الفعال للعقل في السيورة والمنتج الحجاجيانلا لا يمكن إهمال دور الباتوس، أي جانب الأحاسيس والعواطف، حيث تستخدم كبراهين وحجج.
- يروم الحجاج دوما إقناع الطرف الآخر بوجهة النظر وسيأتي الكلام لاحقا وبالتفصيل عن الإقناع.
- يتصل الحجاج دوما بوجهة نظر مخصوصة، أو بمنطلق يرتبط بقضية من القضايا، يدافع المتكلم أو الكاتب عن وجهة النظر هاته ، من خلال الحجاج، أمام سامع أو قارئ يشك في مقبولية المنطلق أو له منطلق مغاير<sup>1</sup>.

### 3\_ بعض المفاهيم الحجاجية:

لن ندهش ونحن نخوض في مكامن الحجاج أن تصادفنا مصطلحات غنية جدا ، من قبيل التبرير الاستدلال، التبكيت ، الإقناع والاقناع يزخر بها سوق الحجاج ، والعجيب أن مفاهيم هذه المصطلحات تختلف باختلاف كل نظرية في الحجاج ولعل أهم المصطلحات التي تفيدنا في هذه الصدد والتي سنتعرض لها بما يأتي بيانه:

### 3\_1\_ الإقناع والاقناع :

يعد الإقناع محدد الحجاج الأساسي وأبرز غاياته، ولقد تطوّرت دراسات التواصل الحجاجي خاصة في الولايات المتحدة واهتم الباحثون كثيرا بما يسمّى بالآثار المقصودة والآثار المنتجة ، أو بين المرسل إليه المثالي والمرسل إليه الفعلي.أو بالأحرى التمييز بين الإقناع والاقناع .

أمّا الحجاجي الإقناعي Argumentation persuasive فهو غير الحجاج الإقناعي Argumentation convaincante . حيث إنّ مراد الأول حسب "برلمان وتيتيكاه" هو تسليم جمهور الخاصة، أما الاقناع فإنّ مراده حصول الإذعان به يكون عند جمهور العامة، " نسمي إقناعيا كل حجاج لا

<sup>1</sup> أنظر: فرانز فان اميران، نظرية نسقية في الحجاج، مرجع سابق، ص:12.

يطمح إلى أن تكون له قيمة إلا عند جمهور خاص، ومقنعا ذلك الذي من شأنه أن يحصل على موافقة كل كائن عاقل"<sup>1</sup>.

ولهذا يعتد كثيرا بالاقتناع لعموميته وشموليته للجمهور العام من جهة ، ثم في المسلك المنطقي الذي يتبعه المحاجج للوصول إلى هذه الغاية.

أما بعض الأبحاث الفرنسية فهي تقابل بين مصطلحي الإقناع (persuader) هو ذلك الذي يأتي من قبل غيرنا، في حين يعد الإقناع (convaincre) هو الإقناع الذي ينتج عن اقتناع ذاتي"<sup>2</sup>.

ويعرّف " توماس شايدل " Thomas Scheidel الإقناع بأنه محاولة واعية للتأثير في السلوك كما يرى أوستين فريلي Austen freely أنّ الحجاج والإقناع جزئين من عملية واحدة، ولا اختلاف بينهما إلا في التوكيد Emphasis، يولي الحجاج الدعاوى المنطقية أهمية خاصة، ولكنه يجعل من اختصاصه أيضا الدعاوى الاخلاقية والعاطفية، أما الإقناع فإنه ينعكس على التوكيد الذي يُبطل ضده، وفي ذات السياق يرى "كينيث اندرسون Keeneth Anderson" أنّ كلّ اتصال هدفه الإقناع، وذلك أنه يبحث عن تحصيل ردّ فعل على أفكار القائم بالاتصال"<sup>3</sup>.

غير أنّ "محمد العبد" يستدرك على هذه الأقوال بتوضيح يجلي فيه الغموض عن الفرق بين النصّ الإقناعي أو ( الكتابة الإقناعية) والنصّ الحجاجي أو الكتابة الحجاجية، حيث إنّه يمكن أن يكون النصّ نصّا إقناعيا ولكنه ليس نصّا حجاجيا بالضرورة، لأنّه لا يعبر بالضرورة عن قضية خلافية، يعني هذا أنّ كلّ نصّ حجاجي هو نصّ إقناعي وليس كلّ نصّ إقناعي نصّا حجاجيا<sup>4</sup>.

ثم إنّ من الكتاب من يؤسس الإقناع على مبدأ الحرية: "إن قضية الإقناع لا تتحدد في ذاتها وإنما هي رهان يؤسس قاعدة الحجاج داخل اقتضاءات مجالية متنوّعة يتمتّع فيها المتخاطبون بقسط كبير من الحرية، وإذا لم تتوفر الحرية فإنّ

<sup>1</sup> باتريك شارودو وزميله، معجم تحليل الخطاب، ص: 419.

<sup>2</sup> كورنيليا فون راد-صكوحى، الحجاج في المقام المدرسي، منشورات كلية الآداب، منوبة، تونس، 2003، ص: 14.

<sup>3</sup> محمد العبد، النصّ و الخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ج م ع ، 2014، ط 01، ص: 140.

<sup>4</sup> المرجع نفسه ص: 140.

ما يطرحه ويدافع عنه الناس لن يكون سوى قولاً نظرياً ، خالصاً وفارغاً من سلطة الإقناع، والحرية شرط أساسي ينبغي استحضاره في كلِّ مقارنة للخطاب الحجاجي"<sup>1</sup> .

ومن هنا نستنتج أنه إذا غاب شرط الحرية حضر الإكراه أو الإغواء أو الاستغلال.

إنَّ "فيليب بروتون" يتساءل في هذا الصدد عن الثقافة المحدودة للجماهير حول إجاباتهم المتعلقة بالهدف من الحجاج ، حيث تتجه أغلبها إلى اعتبار الهدف من الحجاج يتعلّق أساساً بالإغراء ، ويعلق " بروتون" على ذلك بتراجع التكوين وثقافة الحجاج الضرورية في الحياة الديمقراطية، غير أنه يستأنف بعدها الكلام قائلاً إن الإقناع غالباً ما يعد موضعاً لعنف معيّن ويعطي على ذلك مثلاً من إعلانات البيع. وهنا تنبغي الإشارة إلى ما يسمّى الإقناع السري حيث يكون فيها هذا الأخير خفياً، ولهذا فلا بد من تعلّم الطرائق التي يسلم فيها الآخر من حصره في فخ فكري لا يمكن أن يتخلّص منه إلا بتبني الفعل أو الرأي المقترح، ثم إنَّ هذه السلامة التي يشير إليها الكاتب إنما تتحقق للفرد عن طريق إلمامه بمهارات التفكير الناقد اللازمة ، وإذا كان الإقناع السري يوسم عند "بروتون" بالعنف ، فإنَّ هناك الإقناع اللطيف وهو الذي يتّخذ من الإغراء سبيلاً<sup>2</sup>.

وقد لجأ الفلاسفة الأقدمون منذ القرن الرابع قبل الميلاد إلى وضع مبادئ عامة للإقناع ، حيث يحدد أرسطو ثلاث دعائم للإقناع وهي كالآتي:

أ- **الدّعامَة الأولى:** وتعتمد على الصّفات الشخصية للمتكلّم ( المرسل ذو ثقة\_ ذو خبرة.....)، وتسمّى هذه الدّعامَة في البلاغة الحجاجيّة بالدّعامَة الايتيقيّة التي ترتبط بسلطة المتكلم ويطوسه<sup>3</sup>.

ب- **الدّعامَة الثّانيّة:** تهيئة الجمهور لسماع الكلمة ( لفت الانتباه للرسالة).

ج- **الدّعامَة الثّالثة:** الاعتماد على البرهان الظّاهر ( الحقائق العامة) الذي يؤدي إلى الهدف المنشود<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، دار افريقيا الشرق، الدار البيضاء \_ المغرب \_ 2006، ص: 22.

<sup>2</sup> أنظر: فيليب بروتون، الحجاج في التواصل، ترجمة: محمد مشبال\_ عبد الواحد التهامي العلمي، المركز القومي للترجمة، تونس\_ ط1، 01، 2013، ص: 25. \* الباطوس: مراعاة الخطيب لأهواء الجمهور...أما الإبتوس: فهو محاولة الخطيب أن يعرض نفسه في أحسن صورة..أنظر كورنيلا فون راد، الحجاج في المقام المدرسي، مرجع سابق، ص: 29.

<sup>3</sup> أنظر: باتريك شارودو ، معجم تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص 67.

<sup>4</sup> علي رزق، نظريات في أساليب الإقناع، دار الصّفوة، ط1، بيروت \_ لبنان، 1994، ص: 10.

وبهذا فإنه يتعيّن على المتلقي التّأقء ألا يأخذ الرسالة على ظاهرها ، إنما يلج إلى داخلها فيفككها ويسبر أغوارها فقد يلحق بالدّعامة الثالثة بعض الوهن ، وذلك بلجوء المحاجج إلى حجج ليست بالجيّدة ، ولهذا فعلى المرسل إليه أن يفقه فحوى الرسائل ويتوصّل إلى مكنوناتها عبر المهام التي يحددها "بويل" كالآتي:

أ\_ تمييز ما إذا كان تم تقديم الحجّة أم لا، فأنت في حاجة لتحديد القضية التي نوقشت ، وحاول أن تحدّد ما إذا كان المتكلّم أو الكاتب يحاول أن يقنعنا باستخدام الحجّة.

ب\_ عندما تتأكّد من أنّ الكاتب أو المتكلّم يقدم حجّة، فعليك أن تتحوّل إلى مهمّة إعادة بناء الحجّة Reconstructing the argument حتى تعبّر عنها بشكل واضح .

ج\_ إن إعادة البناء الواضح ستقدّم لك تقييم الحجج Evaluating the argument ، حيث ستسأل عن الجيّد فيها والسيّء<sup>1</sup>.

### 3\_2\_ الإغواء:

الإكراه أو الإغواء أو الإغراء أو الاستغلال هي مصطلحات تدور في فلك المصطلح الأجنبي manipulation، مع العلم أن هذا المصطلح قد اكتنفته وجهتا نظر مختلفتان ، إيجابا وسلبا، أمّا عن النظرة الإيجابية فتتظر دوائر التربيّة والتعليم في البلدان المتقدّمة إلى مصطلح manipulation بمفهوم التعبئة وقد أقيمت دراسات في هذا المجال من قبيل الدّراسة التي أجراها فريق بحث تابع لجامعة كنتيوكي University of Kentucky تحت عنوان : تعبئة الصورة الرقميّة<sup>2</sup> Digital image manipulation.

أما عن الاتجاه الثاني فيرى في كلمة Manipulation معنى سلبيا مرادفا لمعنى الاستغلال وهو أداة من أدوات القاهرين يستغلون بها المقهورين فيحيدونهم عن التفكير في واقعهم ، ويأسرونهم في مستنقع أهدافهم فيرضخون

<sup>1</sup> أنظر: تريسي بويل، جاري كمب، التفكير الناقد دليل مختصر ، ت- عصام زكريا جميل، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة\_ مصر\_ 2015، ص:28. بتصرف.

<sup>2</sup> Hofer, M, et al, Digital image manipulation: A compelling means to engage students in discussion of point of view and perspective, Issue in technology and teacher education, V/ 05, N:(3-4), p;290, 299.

لهم ومن أساطير القاهرين التي يستغل بها نجد أسطورة "البرجوازي" : " ففي بعض الأحيان تتم عمليّة الاستغلال بواسطة حلف بين القاهرين والمقهورين والذين لا يتبينون حقيقة هذا الحلف قد يظنونه علاقة حوارية بين الطرفين وهو في حقيقته غير ذلك، لأنهم محكومون بأهداف القاهرين وأغراضهم"<sup>1</sup>.

من جهة أخرى نجد من يترجم معنى مصطلح manipulation إلى كلمة الإغواء: " وطريق الإغواء هو أسلوب يتّجه نحو مخاطبة العاطفة ( ترهيبا وترغيبا) حيث يلعب على الجوانب النفسيّة والمشاعر الحساسة ، وهو تغييب شبه كليّ للعقلانيّة، أما طريق الحجاج فهو أسلوب يتّجه نحو مخاطبة العقل وآلياته العقلانيّة..... وهذا التمييز بين الإغواء والحجاج لا ينبغي اعتباره انفصالا نهائيّا ، لأنّ الأمر يتعلّق بضرورة استيعاب هذه الثنائيّة القائمة على استعمال الإغواء كطريقة للإقناع واستعماله كطريقة منبثقة من طبيعة الحجاج الهادفة إلى الإقناع دون أن تكون بديلا عنه"<sup>2</sup>.

وفي هذا الصدد يحضرنى كتاب لـ"بيار راينو Pierre Raynaud L'art de manipulation فن الإغواء أو كيف لا تُعوى بعد اليوم"<sup>\*</sup> ودائما مع مصطلح manipulation وتعدد تعريفاته حيث نجد من يطلق عليه مصطلح " التلاعب " كالتلاعب الغيبي " Mystical manipulation " كعمليّة من عمليات غسيل المخ ، والذي تعني به : " التلاعب بشخص من أجل استمالته إلى أنماط معيّنة من السلوك بطريقة قد تبدو لا إراديّة"<sup>3</sup>.

إنّ الحجاج الحقيقي يعني في لّبّه نبذ الاختلاف والعنف ، فهو يخلع عن نفسه كل لباس رثّ الخلفيّة هدفه الإغواء أو الاستغلال وغيرها، إنّ الحجاج هو البحث مع الآخر عن حلول مشتركة واشتراك في الرأي ، وأن يكون هذا الآخر في وضع تواصل حُر ، يمكنه من تأسيس رأيه وفق اقتناع نابع من ذات حرّة .

<sup>1</sup> باولو فريري، تربيّة المقهورين، ترجمة: يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت ، لبنان،ص:68.

<sup>2</sup> عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، مرجع سابق، ص:20.

\*Pierre RAYNAUD ,l'art de manipulation ou comment ne plus être manipuler, VLRICH.

<sup>3</sup> Kathleen Taylor, Brain Washing, the science of thought control, Oxford University press, England , Pierre RAYNAUD ,l'art de manipulation ou comment ne plus être manipuler, VLRICH.2017, p :34.

#### 4\_ مصطلحات البنية الحجائية:

4\_1\_ الحجّة: إنّ كانت كلمة "حجّة" لم تصبح شائعة عند الغرب ، حسب ما أورده "معجم تحليل الخطاب" ، إلا في القرن التاسع عشر في تطبيقات خاصة بالإشهار للبيع<sup>1</sup>، فإنّ القرآن قد تطرّق لها قبل ذلك بقرون عديدة حيث يقول الله عزّ وجل في محكم تنزيله : " والذين يحاجون في الله من بعد ما استجيب له حاجتهم داحضة عند ربّهم.."<sup>2</sup>.

والحجة عند "طه عبد الرحمن" ذات معان عديدة فهي عنده ذات ثلاث معان أساسية:

أ\_ الحجّة المجرّدة: " الحجّة بناء استدلائيّ مستقل بنفسه".

ب\_ الحجّة الموجهة: " الحجّة بوصفها بناء استدلائيّ يأتي به المتكلّم".

ج\_ " الحجّة التقويمية": الحجّة بوصفها فعلا استدلائيّا يأتي به المتكلّم بغرض إفادة المستمع مع نهوض المستمع بتقويم هذا الفعل<sup>3</sup>.

يقول الغزالي: " والحجة هي التي يؤتى بها في إثبات ما تمس الحاجة إلى إثباته من العلوم التصديقية وهي ثلاثة أقسام : قياس واستقراء ، وتمثيل " ويقول ابن سينا: ( جرت العادة بأن يسمى الشيء الموصول إلي التصديق حجة ، فمنه قياس ومنه استقراء ، ونحوهما)<sup>4</sup>.

أمّا "تريسي بويل" فيعرّف الحجّة بقوله: " الحجّة An argument هي مجموعة من القضايا واحدة منها نتيجة والباقي مقدمات، من المفروض أنّها تدعّم النتيجة"<sup>5</sup>.

فهو هنا يشرك مصطلحين في لفظ واحد ، فالحجّة الواحدة تتجرّأ إلى قضايا متعدّدة ، ويفهم من كلامه أنّ الحجّة هي المحاججة المتكونة من مقدمات تعقبها نتيجة.

<sup>1</sup> باتريك شارودو، معجم تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص:66.

<sup>2</sup> القرآن الكريم، سورة الشورى، الآية:....

<sup>3</sup> طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ط01، 1998، ص:254\_272.

<sup>4</sup> عبدالمعال زين العابدين ، المنطق ، الخرطوم، 2003م، ص (183).

<sup>5</sup> تريسي بويل، التفكير الناقد\_ دليل مختصر\_ مرجع سابق، ص:31.

في حين يذهب معجم "تحليل الخطاب" أنّ الحجّة " ملفوظ ( قطعة من خطاب) محتمل يعبر عن سبب يعرض لتثبيت صحة قضية هي موضوع أخذ ورد وهي بمثابة نتيجة"<sup>1</sup>.

ويعرّف العزّاوي "الحجّة" بكونها: " عنصر دلالي يقدمه المتكلم لصالح عنصر دلالي آخر، والحجّة قد ترد في هذا الإطار على شكل قول أو فقرة أو نصّ، أو قد تكون مشهدا طبيعيا أو سلوكا غير لفظي إلى غير ذلك، والحجّة قد تكون ظاهرة أو مضمرة بحسب السياق، والشئ نفسه بالنسبة للنتيجة والرابط الحجاجي الذي يربط بينهما"<sup>2</sup>.

وبناءً على ما سبق ذكره من تعريفات الحجّة، فإننا نخلص إلى كون هذه الأخيرة إحدى التقنيات الحجاجية التي يستنفرها المتكلم قصد بلوغ هدفه، وتختلف الحجّة وفقا للسياق ، فقد يؤتى بحجج قولية ( نصية) كما يمكن أن تأتي بحجج مرتبة ( حجة الصورة مثلا). ثم إنّ علاقة الحجج بالتفكير الناقد تتمثل في كونها الباعث ل: " التفكير بأنّ زعما أو ادعاء ما صادق true، إنّ طبيعة الصدق هي قضية فلسفية خلاقية عميقة لا نحتاج أن نتأملها الآن"<sup>3</sup>.

والحجّة عند تولين تتميز : "بوظيفتها التبريرية ، فالحجّة بالنسبة له هي كلّ قضية claims نقدمها كتأكيدات assertions ومصاغة بشكل أو بآخر كأسباب grounds"<sup>4</sup>. كما تتفرّع الحجّة إلى أنواع عديدة حيث نجد ما يسمى بأعماطية "برلمان وتيتيكاه" ، كما نجد أعماطية "تولين" فمن أراد الاستزادة المعرفية فهي مبثوثة في عدّة كتب.\*

**4\_2\_ القضيّة:** تعرّف القضيّة بكونها: " محتوى واقعي معبر عنه بجملة تقريرية في مناسبة خاصّة، ويمكن التعبير عن نفس القضيّة بجمل مختلفة، على سبيل المثال في مناسبة خاصّة : قرّرت الحكومة أن تجري بحثا عاما في هذا الشأن ، يمكن أن يعبر عن نفس القضية، لقد تقرّر أن الحكومة سوف تجري بحثا عاما في هذا الشأن"<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> بارتنيك شارودو وزميله، معجم تحليل الخطاب، ص: 67.

<sup>2</sup> أبو بكر العزّاوي، اللغة والحجاج، ط1، العمدة في الطبع ، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص: 18.

<sup>3</sup> تريسي بويل، التفكير الناقد\_ دليل مختصر\_ مرجع سابق، ص: 29.

<sup>4</sup> فيليب بروتون\_ جيل جوتيه، تاريخ نظريات الحجاج، ت: محمّد صالح ناجي الغامدي، مركز النشر العلمي، جدّة\_ السعودية، ط1، 2011، ص: 60.

\*أنظر : كريستيان بلانتان ، الحجاج ، ت: عبد القادر المهيري، دار سيناترا، المركز الوطني، للترجمة، تونس، 2008، ص: 66./ فيليب بروتون ، تاريخ نظريات الحجاج، مرجع سابق، ص: 62.

<sup>5</sup> تريسي بويل، التفكير الناقد، مرجع سابق ، ص: 31.

أما مفهوم القضية عند الفلاسفة فإن الجملة التامة الخبرية تسمى في هذا الفن قضية، إذ تتضمن أحكاما ، وهذه الأحكام عرضة لأن تكون صادقة أو كاذبة فتحتاج بذلك إلى حجج تثبت صدقها حقيقتها أو تفندها..<sup>1</sup> .

ونلاحظ هنا أن الجمل الإنشائية كالأمر أو الاستفهام، فإنّ فلاسفة المنطق \_ على سبيل المثال \_ لا يبحثون فيها لأنها لا تتحمل الصدق أو الكذب أصلا، فلا تحتاج إلى أدلة وحجج تثبت صدقها أو تثبت كذبها، حيث لا اعتبار لها في القضية لأنها لا تتحمل الصدق أو الكذب وبالتالي فلا تحتاج إلى تصديق أو تكذيب.

ويفضّل " كريستيان بلانتان " مصطلح العرض حيث يقول في هذا الصدد: " ينتج المتكلم خطابا يعبر عن وجهة نظر ، عن عرض Proposition ،..... يمكن لخطاب كامل أن يحمل عرضا واحدا ويصبح هذا العرض وقد دعم بمعطيات و نتيجة (ن) للحجاج، ويسمى المتلفظ الذي يقدم العرض بطبيعة الحال عارضا (عا)<sup>2</sup>.

ونلاحظ أن " معجم تحليل الخطاب " قد أشار إلى مصطلح " المعارض Proposant " ولم يشير إلى مصطلح " القضية " بالتعريف حيث يقول: " المعارض يقدم قضية يرفضها المعارض واضعا المعارض هكذا أمام ضرورة الدفاع عنها ، والمعارض هو الطرف المنتج للتدخل الفاتحة، ويسير ضدّ المشهور ويتحمّل مسؤوليّة البينة، ودور المعارض هو الدحض"<sup>3</sup> .

إذا كان لا يمكن للمعارض المحتمل أن يعبر عن رأيه في العرض المقدم من قبل المعارض فلا وجود لحجاج ممكن، ويمكن أن نقول إنّ صياغة الحجاج لا يمكن أن تتم إلا إذا توفرت بعض الشروط الثقافية والشخصية معا، حيث يفترض "كريستان بلانتان" وجود مجتمع ديمقراطي، فإن لم يتوفر فوضعية ديمقراطية على الأقل، ويفهم من كلام " كريستيان بلانتان " أنّ للاعتراض شروطه والتي من بينها:

- لا حجاج من دون اعتراض.
- على المرء أن يتسلح بسلاح الريبة والشك فيما يعرض عليه من قضايا، فيخضعها للدحض ويعرضها للفحص.

<sup>1</sup> أنظر: عبد الرحمن حنبكة، ضوابط الاستدلال، مرجع سابق، ص: 68.

<sup>2</sup> كريستيان بلانتان، الحجاج، مرجع سابق، ص: 37\_38.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص: 39.

- لا بد من تهيئة أرضية توافقية بين العارض والمعارض من حيث الجانب الشخصي والثقافي ( بما فيه اللغوي).
- لا بد من وجود مجتمع تشيع فيه الديمقراطية، فإذا لم ينشأ الناس على مبدأ الرأي والرأي الآخر وحرية تعدد وجهات النظر فأنتى لهم الجرأة على الإفصاح بالاعتراض ، فعدم وجود «ألفة» بين الناس وبين الديمقراطية تجعلهم لا يطبقونها حتى ولو كان الطرف العارض لا يتمتع بأي سلطة من أي نوع كان.

#### 4-3- المقدمات والنتائج:

يتم تشكيل الحجج من مقدمات ونتائج. إن النتيجة هي ما تحاول الحجة أن تثبته. والمقدمات هي الأسباب المفترضة للنتائج، والقضايا المساندة للنتائج.(والتهجئة الأمريكية هي ((premise)) والتهجئة البريطانية هي ((premises)).) وليس من السهل دائما تمييز المقدمة عن النتيجة، فأحيانا تكون النتيجة في بداية الحجة، وأحيانا تكون في النهاية، ومن حين لآخر تنحشر في الوسط. هناك بضعة كلمات أو جمل تدل على المقدمات وكلمات وجمل أخرى تدل عادة على النتائج، ويسبق المقدمات عادة كلمات مثل: منذ، بمقتضى حقيقة أن، لأن. ويُستدل على النتائج عادة بكلمات مثل: بناء عليه، إذن، لذلك، لذا، نتيجة لذلك.

**4\_4\_ الدّحض:** ينفرد العارض ببناء معرفة نظرية، سالكا في البناء طرقا مخصوصة يعتقد أنّها ملزمة للمعروض عليه... حيث إنّ العارض يعتقد صدق ما يعرض، ويلزم المعروض عليه - بتصديق عرضه، ... والغالب في التخاطب أن يكون المتكلم عارضا والمستمع معترضا، لكن يجوز أن يصير المستمع عارضا والمتكلم معترضا، متى تعددت أطوار التخاطب، أو تشعبت بنيته<sup>1</sup>.

من جهة أخرى يعرف " معجم تحليل الخطاب " مصطلح الدّحض بأنه: " عمل ردّ فعل حجاجي اعتراضي"<sup>2</sup> الدّحض من وجهة نظر الاستعمال ينزع إلى الإشارة إلى كلّ صيغ الرّفص الصّريح للموقف، باستثناء مقترحات العمل فالمرء يدحض أطروحات أو آراء تدّعي الحقيقة، لكنّه يرفض ( لا يدحض ) مشروعا، أمّا الاتهامات فيمكنها أن ترفض

<sup>1</sup> طه عبد الرحمن ، أصول الحوار، ص: 32-42.

<sup>2</sup> بارتريك شارودو وزميله، معجم تحليل الخطاب، ص: 179.

كما يمكنها أن تدحض من وجهة نظر علمية ، تدحض قضية إذا ثبت أنها خاطئة، ... من وجهة نظر تحاورية تدحض القضية إذا ما تحلّى عنها الخصم بصفة صريحة أو ضمنية بعد أن نوقشت<sup>1</sup>.

كما يفرّق المعجم ذاته بين الدّحض والاعتراض ، فهما وضعان تفاعليان مختلفان، فالدّحض هو بمثابة التقويض أمّا الاعتراض فهو بمثابة وضع عقبة ، فالاعتراض هو من جهة تقديم حجّة لا تسير في اتجاه نتيجة الطرف الآخر مع الاحتفاظ في آن واحد بهذه النتيجة ضمناً، من جهة أخرى فإن الذي يدحض يدعي أنه يغلق النقاش أما الذي يعترض فهو يقي النقاش مفتوحاً. فحجته تطلب جواباً أمّا التقويض فيعرفه "أوليفي ريبول": "إعلان أنّ ما قاله الخصم فيه ما يقوّضه" على ضوء المثل الشعبي: من لسانك أدينك<sup>2</sup>.

وفي التراث العربي الفلسفي نجد هناك مصطلحا آخر يورده "ابن سينا" في كتابه "المنطق" وهو "المناقضة" وتعني عنده: "أن يورد الخصم حجّة بإزاء حجّة الخصم تنتج نقيض نتيجة حجّة الخصم"<sup>3</sup>.

والمراد منها أيضاً: "ادعاء السائل بطلان دليل المعلن مع استدلاله على دعوى بطلانه"<sup>4</sup>.

وتقنية المناقضة هذه إحدى التقنيات العقلية التي يعتمد إليها الطرف الآخر لإبطال دعوى خصمه وبيان تناقضها، ناظراً فيها بعقله لا بلسانه، بحيث يتفرغ لنقض حجج الخصم وإبطالها ، وبالتالي نقضها أي هدمها من أساسها، ومن أشكال المناقضة نجد ما يلي:

أ- المناقضة بالمقابلة: حيث يقابل أحد الطرفين بين مقدمات القضية ونتائجها، فيظهر سلبية النتائج: "إنّ المتكلم متى أراد دفع مبدأ معين أنشأ مفارقة بينه وبين نتائج السلبية، إذا طبّق فأضحى واقعا، أكّد بذلك أنه لم يجانب الصواب حين رفضه، وبالتالي تنشأ المقابلة على سبيل الافتراض"<sup>5</sup>. كما نجد المناقضة بالتقويض وقد سبقت الإشارة إليها.

<sup>1</sup> المرجع نفسه، الصفحة:179.

<sup>2</sup> المرجع السابق، ص:395..

<sup>3</sup> محمد بن سعيد الدّكان ، الدفاع عن الأفكار ، ، الدفاع عن الأفكار، تكوين ملكة الحجج والتناظر الفكري، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت- لبنان، 2014، ص: 227.

<sup>4</sup> عبد الرحمن حنبكة، ضوابط المعرفة، مرجع سابق، ص:437.

<sup>5</sup> المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

## 5\_ الحجاج واللغة:

تعتبر " نظرية " أفعال اللغة لأوستين" والتي أسس لها في كتابه الموسوم ب: How to do things with words ( كيف ننجز الأشياء بالكلام) فالكلام لا يقتصر على تبليغ المعلومات فحسب لكنه يتمثل في "فعل" أي محاولة التأثير في المخاطب بل في العالم المحيط بوساطة اللغة ومن هذا المفهوم الأخير كانت بطاقة ولادة لما تم تربيته فيما بعد في مجال اللغة و الحجاج من قبل " ديكر و انسكومبر"، حيث إن: " التفاعل الحجاجي غير منفك عن استعمال اللغة، فما يقوم به المتحاجون هو في أفعال لغوية، إن المتحاجين مثلا، حين ينطقان بعبارة من العبارات، مفردة كانت أم موصولة بغيرها بأداة من أدوات الوصل والربط، يصبحان فاعلين لغويين ينجزان فعل الادعاء أو فعل السؤال أو فعل الأمر أو فعل الإخبار... للحجاج إذن تعلق وثيق بنظرية أفعال اللغة، وهي نظرية لا يجوز إغفالها في الدرس النظري للتواصل الحجاجي الطبيعي، خصوصا لك التواصل الذي تكون غايته النموذجية هي: تحقيق التجارة القصوى في تبادل الإفادة بين المتواصلين، يصبح التواصل الحجاجي من هذه الجهة تواصلا منزها عن اللغو والخبث ونشر القول له غاية أو غايات مشتركة بين المتواصلين المتحاجين"<sup>1</sup>.

إنّ الكاتب يشير في كلامه هذا إلى أمرين مهمين ويتمثلان في :

أ- أخلاقيات الحجاج: حيث لا بد من التأني عن اللغة الغامضة واللغة التي تثير الالتباس لدى المتلقي وسيأتي الكلام عنها لاحقا في باب المغالطات البلاغية.

ب- البحث عن الأرضية المشتركة بين المتحاجين: والتي تؤدي بدورها إلى الحل المشترك بينهما وهو ما تحرص عليه النظرية النسقية والتي بدورها سيأتي التفصيل فيها لاحقا .

والحجاج عند ديكر و انسكومبر ذو مفهوم تقني ( وفق تقسيم كلا من أن ريبول وموشلار) متميّا عن الحجاج العادي argumentation ordinaire الذي يتمثل في كونه مجموعة من الخطط ensemble de dispositifs التي يستعين بها المحاجج لإقناع متلقيه"<sup>2</sup>.

ولعل من أهم المبادئ التي يتأسس عليها الحجاج في اللغة عند أبي بكر العزاوي نجد:

<sup>1</sup> محمد بن سعيد الدّكان، الدّفاع عن الأفكار، تكوين ملكة الحجاج والتناظر الفكري، مرجع سابق\_ ص:171.

<sup>2</sup> عز الدين التاجح، العوامل الحجاجية، مكتبة علاء الدين، صفاقس، تونس، 2011، ص:26.

- المبدأ الأول: الوظيفة الأساسية للغة هي الحجاج.
- المبدأ الثاني: المكوّن الحجاجي أساسي والمكوّن الإخباري ثانوي.
- المبدأ الثالث: عدم الفصل بين الدلاليات والتداوليات<sup>1</sup>.

وكما نلاحظ فإنّ المبدأين الأولين يؤكدان على الأولوية الحجاجية للغة، فللغة قوة حجاجية فالقول قد يؤثر بناء على قوة ملفوظه بدون أن يستعين فائله بالآليات الاستدلالية، وعليه فإن الوظيفة الأولية والأساسية للغة هي الحجاج أما الإخبار فيأتي في مقام ثانوي.

أما المبدأ الثالث فهو مبدأ تصالحي بين الدلالية والتداولية وكما يطلق عليه "التداوليات المدججة"<sup>\*</sup>.

إذن فالحجاج من وجهة نظر "ديكرو وأنسكومبر" تتمثل وظيفته في توجيه الخطاب أي بعبارة أخرى هو طريقة للفعل في آخر (المتلقي) فاللغة حاملة للحجاج في ذاتها وبذاتها ، وهذه هي الفرضية المحورية التي تنطلق منها هذه النظرية ألا وهي : "أنا نتكلم عامة بقصد التأثير "أي تحمل اللغة في طياتها بصفة ذاتية وجوهريّة ووظيفة حجاجية مؤشر لها في بنية الأقوال نفسها ، وفي المهني وفي كل الظواهر الصوتية والصرفية والدلالية". عليه، " تنتمي دراسة الحجاج إلى البحوث التي تسعى إلى اكتشاف منطق اللغة، أي القواعد الداخلية للخطاب والمتحكمة في تسلسل الأقوال وتتابعها بشكل متنام وتدرجي، وبعبارة أخرى، يتمثل الحجاج في إنجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب"<sup>2</sup>.

كما تفترض المقاربة التداولية الجدلية أنّ الاستعمال الحجاجي للغة يُعدّ مبدئيًا جزءا من تبادل آراء بين طرفين لا يقتسمان نفس الرأي، وإن اتّخذ تبادل الآراء شكل مونولوج ، فهنا يُعتبر المونولوج نوعا خاصا من النقاش النقدي

<sup>1</sup> أبو بكر العزاوي، نحو مقارنة حجاجية للاستعارة، مجلة المناظرة، السنة الثانية، ع04، 1991، الرباط، ص: 79.

<sup>\*\*</sup> ( يتحدّد الجانب الإجرائي للتداولية المدججة) في معالجة جملة من المسائل المتعلقة باستعمال اللغة والتي تتأسس على بعض النقاط الأساسية ومن بينها: أولا : الحجاج: لقد تمثّلت نظريتها في الحجاج التي تهدف من خلالها نحو الاهتمام بالوسائل اللغوية وبامكانيات اللغة الطبيعية التي يتوفّر عليها المتكلم وذلك بقصد توجيه خطابه وجهة ما، تمكنه من تحقيق بعض الأهداف الحجاجية كما تريد ان تبين أنّ اللغة تحمل بصفة ذاتية وجوهريّة ووظيفة حجاجية. ثانيا: تقوم هذه النظرية على التصور اللاوصفي للغة بما مفاده أنّ الأقوال لا تبلغ حالات أشياء في الكون ( وظيفتها التمثيلية) بل تبلغ أعمالا أي أعمالا لغوية من قبل الأمر والوعد والحجاج... أنظر : بلخيري عبد المالك، التداولية المدججة، مجلّة تاريخ العلوم، ع 8، ج1، جوان 2017، ص118.

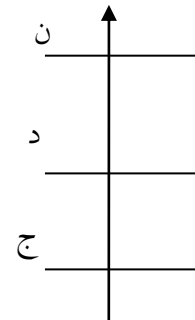
<sup>2</sup> أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع ، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006، ص: 08.

حيث يتكلّم أو يكتب المناصر لوجهة النَّظر، ويبقى الدّور الذي يقوم به المناوئ ضمنيًا . وحتى وإن لم يكن دور المناوئ منجزًا بفعاليّة وبشكل صريح، فإن خطاب المناصر يُمكن تحليله رغم ذلك بوصفه مساهمة في نقاش نقدي، المناصر يقوم بمحاولة التّصديّ للتشكيك أو التّقد ( الكامن) عند متلقين أو قراء مخصوصين أو غير مخصوصين<sup>1</sup>.

على أنه من المهم الإشارة إلى أهمية المقام (السياق) في الحجاج اللغوي، حيث يجب أن ندرك \_ من وجهة نظر المقاربة التداولية \_ أنّ العبارات اللفظيّة ليست بطبيعتها وجهات نظر أو حججا، أو أنواعا أخرى من وحدات الاستعمال اللغوي التي تمّ منظري الحجاج، إنّها لا تغدو كذلك إلا عندما تظهر في سياق تؤدي فيه وظيفة خاصة في سيرورة التواصل، إذ ذاك تكون هذه الأقوال ، بصورة خاصة، أدوات لبلوغ هدف معيّن، مثلا تعتبر عبارة شفويّة أو مكتوبة وجهة نظر إذا عبّرت عن موقف إيجابي أو سلبي إزاء اقتراح، مما يجعلها تعارض ما يؤيّد المتكلم أو الكاتب، ولا تشكل سلاسل من الأقوال حججا إلا إذا استُعملت هذه التعابير معا في محاولة تبرير أو تنفيذ اقتراح ما، مما يعني أنّه بالإمكان أن يُنظر إليها بوصفها جهدا يرمي إلى الدّفاع عن وجهة نظر بطريقة تجعل الطّرف الآخر مقتنعا بمقبوليّتها<sup>2</sup>.

## 6\_ نظريّة السلام الحجاجيّة:

يعد مفهوم السلام الحجاجيّة من أهم المفاهيم الأساسيّة التي جاءت بها النظرية اللغويّة في الحجاج، والسلم الحجاجي هو علاقة ترتيبيّة للحجج ، يتكون من فئة حجاجيّة موجهة ، تتراوح درجاتها بين القوة والضعف، كما أن قيمة السلم الحجاجية لا تخضع للصدق المنطقي ، إنّما هي تنبثق من البنية اللغويّة ذاتها:



<sup>1</sup> فرانز ايميران وزميله، نظريّة نسقيّة في الحجاج، مرجع سابق، ص:79.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص: 13.

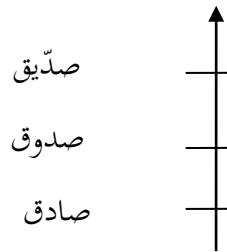
بحيث ن تمثل النتيجة ،أما د و ج وب فيمثلان حججا وأدلة تخدم النتيجة ن ، ولهذا فإنّ السلم الحجاجي

يتسم بسمتين هما:

- كل قول ما يرد في درجة ما من السلم يكون القول الذي يعلوه أقوى منه.
  - إذا كان ب يؤدي إلى النتيجة ن فإنه يستلزم ج و د الذي يعلوه درجة يؤدي إليها والعكس غير صحيح<sup>1</sup>.
- وقد تم تقسيم هذه السلمية الحجاجية ذات العلائقية المتبادلة بين الكلمات إلى أنواع منها<sup>2</sup>:
- **سلمية المعجم:** من قبيل الصفة التي تطلق للتعبير عن حالة الطقس ( منعش \_ بارد \_ قارس) أو ( دافئ \_ ساخن \_ حار) وقد يطال السلم الأرقام في تراتبها أو الكميات ( بضع \_ بعض ...).



- **سلمية الصرف:** قد تتجاوز السلمية المعجم إلى الجانب الصرفي التصريفي:

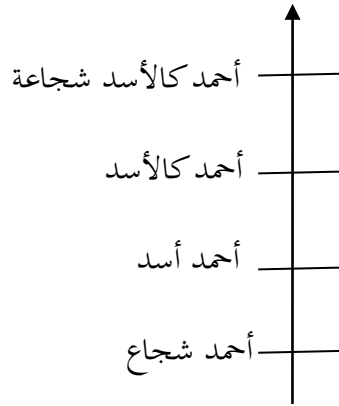


- **سلمية النظام البلاغي:** ويقصد بها ما يوفره المكوّن البلاغي للملفوظ من قيمة مضافة ليحتل درجة مهمة

من السلم الحجاجي، والسلم الآتي يبين الانتقال من التشبيه التام إلى التشبيه البليغ:

<sup>1</sup> أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، مرجع سابق، ص: 21.

<sup>2</sup> عز الدين الناجح، العوامل الحجاجية في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 123 \_ 127.



وحتى لا نُهمَل أحد الأسس التي ارتبطت بها نظريّة السلام الحجاجيّة ألا وهو مفهوم التوجيه الحجاجي *l'orientation argumentative* الذي يخدم كثيرا النظرية اللغوية الحجاجية القائمة على حجاجية اللغة أكثر من إخباريتها ، ويعني هذا المفهوم أنّه إذا كان قول ما يمكن إنشاء فعل حجاجي فإنّ " القيمة الحجاجيّة الحجاجيّة لهذا القول يتم تحديدها بواسطة الاتجاه الحجاجي، وهذا الأخير قد يكون صريحا أو مضمرا، فإذا كان الخطاب أو القول معلما (marqué) أي مشتملا على بعض الروابط والعوامل الحجاجيّة، فإنّ هذه الأدوات والروابط تكون متصمّنة لمجموعة من الإشارات والتعليقات التي تتعلّق بالطريقة التي يتم بها توجيه القول أو الخطاب. أمّا في حالة كون القول غير معلم، فإنّ التعليقات المحدّدة للاتجاه الحجاجي تستنتج إذاك من الألفاظ والمفردات ، بالإضافة إلى السياق التداولي والخطابي العام"<sup>1</sup>.

وقد يتفرّع هذا التوجيه الحجاجي إلى نوعين:

توجيه يكون لصالح نفس النتيجة فتكون الحجة الأولى مدعمة لنتيجة الحجة الثانية:

1- ما ثمن هذا الهاتف سوى خمسة آلاف دينار ← اشتره

2- هذا الهاتف جيد ← اشتره

وقد يتخذ التوجيه موضعا آخر مضاد فيسمى بالتوجيه المضاد، حيث تكون الحجة الأولى مؤيدة للنتيجة (ن) والحجة الثانية ضد النتيجة (ن):

3\_ ما ثمن هذا الهاتف سوى ألفي دينار ← اشتره (إنه رخيص الثمن)

4- الأشياء الرخيصة سريعة التلف ← لا تشتريه (الذي أعجبه رخصه رمى نصفه) مثل شعبي جزائري.

1 - أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، مرجع سابق، ص:25.

وهكذا يُعتبر اللَّفظان ( اشتره\_ ولا تشتره) النتيجة التي ترمي إليهما العبارتان 1 و4 ويمكن أن تظلّ هاتان النتيجةتان ضمنيتين تماما، ولهما أيضا خاصيتا ارتباطهما ارتباطا تاما بمعنى كلمتي جيد وريئى يقوم هذا التحليل على تصوّر يكاد يكون فضائيا \_ على حدّ وصف بلانتان\_ فمعنى الكلمة لا يُطلب في مطابقته واقعا مادّيا أو ذهنيًا، وإنما يُنظر إليه على أنّه اتجاه، ما أريد قوله، ما اتّجه إليه، ( النتيجة التي اتّجه إليها) يقول مثل صيني بطبيعة الحال حين يشير الحكيم إلى النجوم ينظر المجنون إلى الإصبع<sup>1</sup>.

ومن الناحية التعليمية، فإنّ الحجاج بوصفه عملا يمارس باللغة، يتطلب من التلاميذ التحكم المتنامي في الوسائل اللسانية بمراعاة العناصر الآتية:

1 – الإدراك الدقيق لعملية التلفظ *énonciation* والاستراتيجيات اللفظية والصيغية.

2 – وعي التضمينات والاقتضاءات وتحليل دورها.

3 – القدرة على إنشاء الحجة والمثال أثناء تشكيل المحاجة<sup>2</sup>.

## 7\_ العوامل الحجاجية:

لقد أخرج "ديكرو وأنسكومبر" العوامل الحجاجية من سياقها النحوي التقليدي، إلى سياق تداولي حجاجي كما ميّز الباحثان بين العوامل الحجاجية *les opérateurs* والروابط الحجاجية *les connecteurs*، فهذه الأخيرة يتمثّل دورها في الربط بين قولين أو بين حجّتين على الأصح أو أكثر، ومن بينها: بل، لكن، حتى ، لاسيما إذن بما أنّ، ، إذ...إمّا العوامل الحجاجية فهي لا تربط بين حجّة وأخرى، بل تقوم بدور حصر الإمكانيات الحجاجية وتقييدها داخل ملفوظ حجاجي معيّن. ومن أدواته " ربما، تقريبا، كاد، قليلا، وكثيرا، إلّا...وجل أدوات الحصر والقصر"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> كريستيان بلانتان، الحجاج، مرجع سابق ، ص:120.

<sup>2</sup> أنظر نصيرة غماري: تعليمية النص الحجاجي في كتاب "المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة" للسنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب) ، مجلة العربية ، مخبر علم تعليم اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ، ع 4 ، 2011 الجزء الأول ص 12.

<sup>3</sup> جميل حمداوي: من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، افريقيا الشرق، الدّار البيضاء، 2014، ، ص:39.

يرى " بلانتان " أنّ العلاقة بين الروابط والحجاج معروفة تمام المعرفة، يحلّل الرابط لأن تقليديًا على أنه يفتح باب الحجاج، وأنّ إذن ولذا تفتحان باب النتائج<sup>1</sup>.

كما يقسّم " العزوي " الروابط الحجاجيّة إلى أنماط أربعة وهي<sup>2</sup>:

- الروابط المدرجة للحجاج: حتّى ، وبل ، ولكن ، ومع ذلك، ولأنّ...)
- الروابط المدرجة للنتائج مثل: إذن، إذا، وبالتالي....)
- الروابط التي تدرج حججا قويّة : ( حتّى ، بل ، ولكن ، لاسيما....)
- الروابط التي تدرج حججا ضعيفة وروابط التعارض الحجاجي، مثل: بل، ولكن ، ومع ذلك...، وروابط الاتساق الحجاجي، مثل، ( حتّى، ولاسيما...)

---

<sup>1</sup>كريستيان بلانتان، الحجاج، مرجع سابق، ص:120.

<sup>2</sup> أبو بكر العزوي، اللغة والحجاج، مرجع سابق، ص:30.

## المبحث الثاني:

النص: مفهومه \_ وظائفه

## تمهيد:

مع مطلع التسعينيات بدأ البحث اللساني ينزع نحو الشمولية أو النظرة الكلية، ونقصد بها الانتقال من نحو الجملة باعتبار هذه الأخيرة وحدة أساسية في الكلام العربي إلى ترسيخ نمط دراسي جديد وهو نحو النص، بهدف الوصول إلى فهم أعمق للظاهرة اللغوية، باعتبار أن ما ينطق به الناس إنما هو في الأساس حوار مع الآخر، تتشابك فيه العلاقات بين شكله ومضمونه وعليه فقد "بدأ البحث اللساني يرغب في تجاوز البنية اللغوية المغلقة إلى الفضاء التداولي والسياقي، إدراكاً لأبعاد التبليغ الأدبي في ضوء التبليغ اللغوي العام، وقد سعت إلى ذلك علوم أخرى، كعلم النفس والاجتماع وعلوم التربية، متوجهة نحو الطرق المختلفة لفهم النصوص، وكيفية استيعابها وإعادة صياغتها بحثاً عن التأثيرات التي تحدثها الأبنية اللغوية للنصوص على آراء وسلوك المتلقين وطرق تفاعلها لتحديد الأشكال النصية للتواصل في مختلف المواقف"<sup>1</sup>.

### 1\_ مفهوم النص:

تختلف تعاريف النص باختلاف الخلفيات المعرفية والنظرية التي ينطلق منها حيث يعرفه طه عبد الرحمن من منطلق شكلي بنوي فيقول: "النص بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات"<sup>2</sup>. أما "هاليداي" و"رقية حسن" فالنص عندهما: "أي فقرة منطوقة أو مكتوبة بغض النظر عن طولها وحجم امتدادها، والنص وحدة دلالية مترابطة يرتبط سابقها باللاحقها (الإحالة إلى الأمام والإحالة إلى الوراء، فبنية النص تتشكل من الترابط النصي بين جمل النص، ثم إن قوة الترابط هذه منشؤها على العلاقات الضمنية المعنوية"<sup>3</sup>. في حين يحدد "دوبوجراند" ماهية النص من حيث وظيفته التوجيهية التي يحدثها في المتلقي أي الإنجاز الفعلي فيذهب إلى القول بأنه: "لا يمكن النظر إلى النص بزعم أنه مجرد صورة مكونة من الوحدات الصرفية morphemes أو الرموز، إنَّ النص تجلِّ لعمل Action إنساني بنوي به شخص أن ينتج نصاً ويوجه instruct السامعين به إلى أن يبنوا عليه علاقات من أنواع مختلفة وهكذا يبدو هذا التوجيه instruction مسبباً لأعمال إجرائية"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> أنظر: نعمان عبد الحميد بوقرة، الخطاب والنظرية والإجراء، مرجع سابق، ص: 02\_03 بتصرف.

<sup>2</sup> طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، ط02، 2000، ص35.

<sup>3</sup> M.A.K and Ruquaya Hassan, cohesion English, longman, London, 1976, p: 1-2.

<sup>4</sup> روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ت: تمام حسان، ط01، 1998، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ص: 92.

إنّ أجرة الفعل النصي هذه التي تكلم عنها "دوبجراند" تنفي الاعتباطية عن الفعل النصي حيث إنّ النص المكتوب غير محرّر بطريقة اعتباطية ودون مراعاة لأي غاية، إن الهدف من إنتاجه هو إحداث أثر في القارئ الافتراضي<sup>1</sup>، فالتوجيه في النص الحجاجي مثلا مدار إجرائه على الإقناع بترك فعل أو القيام به، أو تبني موقف أو التحلي عنه، وهي التي يسميها بالقصدية والتي ستأتي الإشارة إليها لاحقا. أي الوظيفة الأساسية التي ينشدها النص فيحقق النص غرض مؤلفه، ويذكر "برينكر" أنّ أهم وظيفة تنوط بالنص هي وظيفة الاستتارة، حيث يفهم الباث المتلقي أنّه يحثه على أن يتخذ موقفا محددا تجاه شئ ما (التأثير في الرأي) أو أن ينجز فعلا معينا (التأثير في السلوك) حيث يختار الباث عادة البسط الحجاجي<sup>2</sup>.

إنّ وظيفة النص (textfunktion) (text function) هذه التي يشير إليها "برينكر" إنّما يستند فيها إلى "نظرية أفعال اللغة ل"أوستين"، حيث يمكن للمرء إنجاز فعل بواسطة اللغة، وقد ألف "أوستين" في هذا الصدد كتابه المذكور آنفا والذي ترجم إلى الفرنسية تحت عنوان "Quand dire c'est faire" "عندما يكون الكلام فعلا" حيث يعلن هذا الاختيار للعنوان بوضوح عن الفرضية المنطلق منها: لاشك أنّ الكلام يتمثل في تبليغ الغير بعض المعلومات عن الشئ الذي يتم الكلام في شأنه، لكنّه يتمثل أيضا في "فعل" أي محاولة التأثير في المخاطب، بل في العالم المحيط<sup>3</sup>.

أمّا "شميث" فيجمع بين التعريفين حيث يقول: "النص هو كل تكوين لغوي منطوق من حدث اتصالي (في إطار عملية اتصالية) محدد من جهة المضمون Thematisch، ويؤدي وظيفة اتصالية يمكن إيضاحها، أي يحقق إمكانيّة قدرة جليّة ومن خلال وظيفة إنجازية يقصدها المتحدث ويدركها شركاؤه في الاتصال وتحقق في موقف اتصالي ما من حيث يتحوّل كم من المنطوقات اللغوية إلى نص متماسك يؤدي بنجاح وظيفة اجتماعية اتصالية وينتظم وفق قواعد اتصالية"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> أنظر: عمر بلخير، مقدمات في الحجاج والنص، جامعة مولود معمري، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2001، ص66.

<sup>2</sup> كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط1، ص114. 2005.

<sup>3</sup> أنظر: باتريك شارودو، معجم تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص:20.

<sup>4</sup> سعيد حسن البحيري، علم اللغة النص، مكتبة لبنان، الشركة المصرية العالمية للنشر، 1997، ص81.

في حين يرى " سوينسكي " أنّ النص عبارة عن " إبداعات لغويّة يستدعيها واقع معيّن أو وجهة نظر فعلية معيّنة، ويجب أن تدرك في إطار هذه الخاصية على أنّها أبنية للمعنى ويتركز الاهتمام على مضمون هذه النصوص، على ما يقولون، كيف يتوسّلون بالمعلومات؟ كيف يقولونها؟ وأيّ تأثير يعقبها أيضا؟ ومن هنا عني علم النص بوجه خاص بالعمليات المنتظمة لتشكيل النصوص وبالتفاعل والعناصر المؤثرة، وبالوظائف والتأثيرات الاتصالية للنصوص"<sup>1</sup>.

إذن مما سبق ذكره فإنه يمكننا تحديد ماهية النص فيما يأتي:

- ماهية النص أكبر من أن نحصرها في معانٍ جمليّة جزئية.
- مدار النص على الحركة التفاعلية بين المرسل والمتلقي فلو انعدمت هذه الحركة لعاد النص إلى العدم.
- للنص وظائف يؤديها وأهداف مسطرة عليه أن يبلغها، وأمانة بلوغها تتجلى في الإنجاز الذي يظهر لدى المتلقي.
- قد يكون النص وسيطا معينا يأخذ المجتمع الإنساني نحو أفق الوعي واليقظة.

## 2\_ الشروط المعيارية للنص:

إنّ للنص شروطا معيارية تؤهله لبلوغ مرتبة النصية " لهذا أحدث التعريف الذي صاغه دوبروند و دريسلر de beaugrande و dressler في كتابهما المشترك "introduction to textelinguistics" للنص باعتباره تجانسا بنيويا قائما على معايير معيّنة منعرجا حاسما في مفهوم النصية ، حيث رفعاه من المستوى اللساني البنيوي إلى مستوى عالم الخطاب"<sup>2</sup> وهي كالاتي<sup>3</sup>:

أ\_ **السبك Cohesion**: وهو ارتباط العناصر السابقة في النص بالعناصر اللاحقة له، فيتحقق للنص الترابط الرصفي séquentiel connectinty والتضام.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص: 105.

<sup>2</sup> نصيرة غماري: التحليل النصي - المصطلح والإجراء ب، مجلة الباحث ، عدد خاص مداخلات الملتقى الوطني الأول " المقاربة النصية في الممارسة التعليمية" يومي : 12 - 13 ديسمبر 2017 بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ، ص: 55.

<sup>3</sup> روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، مرجع سابق،، ت: تمام حسان، ط01، 1998، عالم الكتب، القاهرة ، مصر، ص: 92.

ب\_ الالتحام **Coherence**: وهو يتطلب من الإجراءات ماتنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي  
. Conceptual connectivity

ج\_ القصد **Intentionality**: وهو يتضمن موقف منشئ النص م كون صورة ما من صور اللغة قصد بها أنّ  
أن نصا يتمتع بالسبب والالتحام وأنّ مثل هذا النص وسيلة **Instrument** من وسائل متابعة خطة معينة للوصول  
إلى غاية بعينها.

د\_ القبول **Acceptability**: وهو يتضمن موقف صاحب النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها  
أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام.

هـ\_ رعاية الموقف **Situationality**: وهي تتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن  
استرجاعه.

و\_ التناص **Intertextuality**: وهو يتضمن العلاقة بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به.

ز\_ الإعلامية: إنّ المتفحص لهذه المعايير يجد أنها تجمع في طياتها ما يمكن أن نطلق عليه تكافل العوامل بين بنية  
النص والسياق وفاعلية الإنتاج والتلقي بين الكاتب والقارئ<sup>1</sup>.

### 3\_ النص والخطاب:

كثيرا ما يختلط الأمر لدى الباحثين بين مصطلحي "النص" والخطاب " ولعله يشتد هذا الاشتباك كثيرا عندما  
نتكلم عن خطاب حجاجي في مقابل نص حجاجي، فهل هما سيان أم هناك ملاحظات تمييزية بينهما؟  
حيث يظل التمييز بين النص والخطاب من زاوية كون النص في الأساس بنية ( مكتوبة) في مقابل كون الخطاب في  
الأساس موقفا<sup>2</sup>، ويرى "فوكو" أنّ: "كلّ كلام أو نصوص ذات معنى وتأثير في الواقع تعد خطابا"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص: 94.

<sup>2</sup> محمد العبد، النص والخطاب، مرجع سابق، ص: 10.

<sup>3</sup> سارة ميلز، الخطاب، ت: عبد الوهاب علوب، المركز القومي للترجمة، ط: 2016، ص: 181.

وقد يذهب البعض بعيدا في التمييز، حيث يركّز على الطبيعة الصّداميّة للخطاب، فهو دائما في حوار وفي صدام مع مواقف أخرى، ونخلص مما سبق ذكره من مقابلات بين النص والخطاب إلى مايلي:

- تركيز الخطاب على التأثير في المتلقي.
- الخطاب يجمع بين النصيّة مع مراعاة مقام التواصل وتهيئة ظروف تقبله .
- يغلب على الخطاب الخاصيّة الشفويّة ، في مقابل الخاصيّة الكتابيّة للنص .
- الاختلاف بين النص والخطاب ضئيل.

بالإضافة إلى ما سبق، فقد ذكر " محمد العبد " بعض الملاحظات التي ينعقد عليها الإجماع نظريًا ومن بينها:

- ينظر إلى النصّ في الأساس من حيث هو بنية مترابطة تكوّن وحدة دلاليّة ويُنظر إلى الخطاب من حيث هو موقف ينبغي للغة فيه أن تعمل على مطابقته.
- يحصل من ذلك القول أنّ الخطاب أوسع من النصّ فالخطاب بنية بالضرورة ولكنّه يتسع لعرض ملابسات إنتاجها وتلقيها وتأويلها ويدخل في تلك الملابسات ما ليس بلغة كالسلوكيات الحركيّة المصاحبة إيجابا للاتصال.
- النصّ في الأصل هو النصّ المكتوب والخطاب في الأصل هو الخطاب المنطوق ولكنّه يتلبّس بصورة الآخر على التوسّع إذ يطلق على المنطوق كما يطلق الخطاب على المكتوب كالخطاب الروائي.
- يتميّز الخطاب عادة بالطول وذلك أنّه في جوهره حوار أو مبادلة كلاميّة، أمّا النصّ فيقصر حتى يكون كلمة مفردة<sup>1</sup>.

على أنّه إذا أمعنا النظر في التمييز الأخير الذي وضعه "محمد العبد" فإننا نجد أنّ مناط الطول والامتداد والحواريّة التي يتميّز بها الخطاب ترجع لكون ذا الأخير يرنو إلى التعبير عن وجهات النظر والمواقف المختلفة واعتقادات المؤلف وأنواع الأحكام وهذه تشكل في معظمها نقطة تلاق بين الخطاب الحجاجي والنصّ الحجاجي<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، مرجع سابق، ص:10.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص: 11.

#### 4\_ أنواع النصوص:

يعتبر "ج. شميدت" و"هاليداي" و"برينكر" و"وارليش" أبرز من قعدوا لعلم النص بشكل عام ونظرية أنواع النصوص The text typological model بشكل خاص، ومع أننا لا نريد أن نقدّم مراجعة شاملة لأدبيات هذه النظرية، لكن سننتقي منها ما يتناسب ودراستنا هذه، وبما يفيدنا إجرائياً في تقليص احتمال التباس في هذا الدراسة، إذ يرى "برينكر" أن أنواع النصوص هي نماذج سائدة عرفياً لأفعال لغوية مركبة، ويمكن أن توصف بأنها روابط نمطية في كل منها، بين سمات سياقية ووصفية تواصلية وتركيبية نحوية، وتحدد تصنيفاً للنصوص وفقاً لمعايير حددها برينكر كالآتي<sup>1</sup>:

أ\_ الوظيفة النصية معياراً أساسياً: ويقود هذا المعيار إلى التفريق بين أنواع نصية خمسة نصوص إبلاغية (كالخبر والإنشاء) ونصوص استجابة كالقانون والطلب) و التزمية (كالعقد والضمان) واتصالية (كالإعراب عن الشكر، التعزية).

ب\_ معايير تركيبية: حيث يعد موضوع النص وشكل بسط الموضوعات أساساً للتمييز بين أنواع النصوص:

• موضوع النص: حيث يركّز على:

\_\_ التحديد الزمني للموضوع أو مايسمى بالتوجيه الزمني ( ماقبل الكلام وزمن الكلام واللاحق ومنيا للكلام).

\_\_ العلاقة بين الباث والمتلقي والموضوع.

ت- شكل البسط الموضوعي:

أي الشكل الذي يظهر فيه النص حيث يفرّق بين البسط الوصفي والسردى والحجاجي.....

<sup>1</sup> كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمنهج، ت: حسن سعيد بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط2005، ص182.

## ج \_ المعايير السياقية:

وتجري على مستوى الوصف الموقف الذي يضم مقولتي: شكل النص ومجال الفعل الذي يتم فيه الفعل التواصلية: الحديث وجها لوجه، المحادثة التليفونية والإرسال الإذاعي، رسالة موقف صحفي<sup>1</sup>.

أما وارليش في كتابه "نحو النص في اللغة الإنجليزية" فيصنّف النصوص إلى مايلي:

### أ\_ النصوص العرضية Expository

ب\_ النصوص السردية: ويستعان به لسرد الأحداث ..

ج\_ النصوص الوصفية: ويستعان به لوصف الأشياء.

د\_ النصوص الحجاجية: ويستعان بها لتقييم ما سبق ذكره من الأصناف حيث تسعى الكتابات الحجاجية لتقييم الأحداث والمفاهيم...

هـ\_ النصوص التوجيهية: وتهدف إلى توجيه المتلقي<sup>2</sup>.

في حين يطرح "بوجراند" مصطلحا آخر في عالم أنواع النصوص وهو مايسميه بمراكز الضبط Control centers حيث يقول فيما تعلق بالنصوص الحجاجية: "ومراكز الضبط في عالم النص بالنسبة للنصوص الجدلية هي قضايا كاملة تنسب إليها قيم صدق Values of truthfulness وأسباب reasons لاعتقد كونها حقائق ويغلب أن يكون هناك تعارض بين القضايا التي تتصادم فيها القيمة كونها موصوفة بالصدق وسوف تتكرر هنا أنواع من الوصل تمثل: القيمة value والإفادة significance والإدراك cognition والإرادة والسبب وسوف يشتمل النص السطحي على حشد من عبارات تحديد القيمة وأكثر نماذج المعلومات تطبيقا هنا هو نموذج الخطة plan الذي غايته الانتهاء إلى المشاركة في المعتقدات"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> Anu Karkkainen. *Sanna Pirttinen. FACTORS RELATED TO THE DIFFICULTY. OF READING COMPREHENSION TEXTS, university of JYVASKLA ,1997.p :15*

<sup>3</sup> روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء ، ت: تمام حسان، مرجع سابق، ص:416.

فمراكز الضبط هاته تمثل بؤرة الغلبة dominances لعناصر معيّنة تتحكم في الوضع النهائي الذي يخرج به النص ومن هذه العناصر الأساسية نجد: أنماط المعلومات، موقف واقعة الاتصال....

وتفديد نظرية أنواع النصوص من الناحية التعليمية المتعلم في التمكن من تحليل النص وبناء وعي بكيفية تحليل النصوص فيكون على بصيرة بطريقة التعامل مع المعلومات والمحتويات النصية ، الأمر الذي ينمي لديه مهارات التفكير المنهجي كالتفكير النقدي والإبداعي ، هذا على مستوى النصوص المقروءة أما على مستوى النصوص التي ينتجها المتعلم بنفسه فيتبصر عن طريق معرفته بأنواع النصوص وطريقة بنائها ومختلف الآليات اللغوية والمنطقية التي تتحكم فيها. خاصة ما تعلق بنوع معين من النصوص وهو النص الحجاجي، " والذي يشكل مدخلا كريما نحو ترسيخ أخلاقيات الحوار، وتوجيه المتعلم إلى الدفاع عن وجهة نظره بأساليب حضارية بعيدا عن العنف ، فكلما كان المتعلم قادرا على الحجاج اكتسب سلوكيات حضارية، يجعله لا يفرض رأيه بالقوة بل يحاجج لإثباته وقد تتخلى عنه لصالح رأي آخر، وفي هذا الصدد تظهر مجموعة من المهارات التي نسعى إلى ترسيخها لدى المتعلمين، وهي مهارات لا تزال بحاجة إلى المزيد من الاهتمام والتطوير، لتتحول من ممارسة تعليمية إلى ممارسة واقعية<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> أنظر: عبدالرحيم وهابي، الحجاج في المناهج التعليمية وأهميته في ترسيخ ثقافة الاعتدال والتسامح، مجلة رؤى التربوية، العدد 53\_54، ص:88.

## المبحث الثالث:

النص الحجاجي: مفهومه ومميزاته

## 1\_ تعريف النص الحجاجي:

يعرّف النص الحجاجي بأنه: "صنف من النصوص يختلف عمّا سواه من جهة هدفه الذي يمكن اعتباره دون ريب برهائياً فإذا كان قصده معلنا واستدلّاه واضحا وأفكاره مترابطة فلائته يحرص كل الحرص على الإقناع ، إقناع المتلقي بوجهة نظره أو طريقه في تناول الأشياء، بل قد يحاول حمله على الإذعان دون اقتناع حقيقي، فهو نص يلزم صاحبه على نحو صارم بما جاء فيه بل يورّطه بشكل واضح جلي"<sup>1</sup>.

ونجد في هذا التعريف تركيزه على الأهداف الحجاجية كالإذعان والإقناع ، ولبلوغ هدفه فإنه يلزم نفسه (أي كاتب النص) بأن يخرج نصّه متناغما واضح الخضوع للمعايير النصية والاستجابة لها، على أنه يسمح لنفسه أحيانا بأن يستعين بجملة من الآليات الحجاجية محمودها ومذمومها، فالأول يتمثل في الاستدلال المنطقي وثانيها يتمثل في ما سمّته "الدريدي" **توريط المتلقي**، أي حمله على الإذعان بشكل لاشعوري كالاتماد على المغالطات أو أن يتخذ المرسل وضعيّة كالانطلاق من وضعيّات مشترك ومصادق عليها للوصول إلى نتيجة تحوّل لصالح موقف معيّن مخالف للمقدمات التي انبنت عليها.

ويرى "محمد العبد" أنّ النص الحجاجي خطاب لغوي تواصلية، يبنى على قضية أو فرضية خلافية يعرض فيها المتكلم دعواه مدعومة بالتبريرات، عبر سلسلة من الأقوال المترابطة ترابطا منطقيًا، قاصدا إلى إقناع الآخر بصدق دعواه والتأثير في موقفه أو سلوكه تجاه تلك القضية"<sup>2</sup>.

في حين يتحدّث "كتيليان" في "الكتاب التاسع" من المؤسسة الخطابية *L'institution oratoire* عن النص الحجاجي في إطار التّأليف ، أي **البصر بالحجة** (اختيار الحجج) ، والعبارة (الصياغة بالكلمات) وترتيب الأقسام (خطة النص) مجتمعة<sup>3</sup>.

**والبصر بالحجة** في المصطلح اللاتيني هو: *Inventio* وتعني باللغة العربية الطّفر الشّبيء ، أي حسن التدبير والتقاط المناسبة بين الحجّة و سياق الاحتجاج في صورتها المثلى حتى يسد المتكلم السبيل عن السامع فلا يجد منفذا

<sup>1</sup> سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي، بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2، 2011، ص26.

<sup>2</sup> محمد العبد، النص الحجاجي العربي ، دراسة ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته، عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، ط01، 2010، ص:07.

<sup>3</sup> باتريك شارودو، معجم تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص:553.

لاستضعاف الحجّة والخروج عن دائرة فعلها، وربما نقضها بما يخالفها ويباينها. وعليه فإنّ هدف دراستنا هو تحويل هذه المهمة إلى الطّرف الآخر أي المتلقي أو المستمع فعليه أن يكون ذا بصيرة بالحجج فيسد على المتكلم باب الإغواء أو الاستغلال، حيث يجب أن كون ماهرا بطرق تقويض الحجج وتقييم الحجج وابرار وجه المغالطات وتبكيته. هذا من جهة، أما قوله: الخروج عن دائرة فعلها فقد يقصد به الوظيفة الإنجازيّة للحجج وهو ما سنتكلم عنه لاحقا.

أما قوله: وترتيب الأقسام: فبعد الظّفر بالحجّة والتفكير في مكونات الخطاب، لابد من التفكير في الحجج ووضع كلّ واحدة منها في المكان المناسب، فيزيدها ذلك قوّة ويمكّن لها في ذهن المستمع في حين نجد يقصد بقوله: العبارة **Lixis- Elocutio** : فبعد أن يهتدي المتكلم إلى الحجج المناسبة للمقام ، يتخيّر لها الألفاظ المناسبة التي تخرجها من الوجود الذهني إلى الوجود الفعلي<sup>1</sup>.

- أهم ملامح النص الحجاجي :

يرى "محمد العبد " أنّ ملامح النص الحجاجي يمكن تحديدها كالآتي:

أ- العلاقة بين أجزاء النص الحجاجي علاقة منطقيّة logical أكثر من كونها علاقة تصوّريّة perceptual كما هي الحال في النص غير الحجاجي، ويقصد بالعلاقة التصوريّة تلك التي تصدر عن تجربة محدّدة مقيّدة بتصور، والعلاقة المنطقيّة علاقة استنباطيّة invented غالبا، في مقابل العلاقة المباشرة غالبا في النص غير الحجاجي، حيث يعتمد النص الحجاجي كثيرا على بنّية القياس المنطقي وفي القياس يرى الحجم على نتيجة القياس حكما على الحجج المقدّمة من حيث هي علاقة بين منطوقات تعبّر عن قضايا محدّدة بأنّها صالحة أو فاسدة ، لا حكما عليها بالصواب والخطأ.

ب- النص الحجاجي نص تقويمي والقيمة هومفهوم يستنبط ممّا يقوله الناس ومما يفعلونه، ومما تشيده المجادلات والقيم. مع الدليل ومصادر معقوليّة الأشياء \_تكون المادة التفاعليّة التي يقدر بها الناس

<sup>1</sup> أنظر: هشام الزيفي وحمود الصمود، أهم نظريات الحجج في التقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، جامعة الآداب والعلوم الإنسانيّة، تونس، 1998، ص: 11\_16. بتصرّف.

الحجاج الذي يستحق منهم المولاة . والقيم من أهم المفاهيم التي يبنى عليها النص الحجاجي ، وبالنسبة للقيمة فالنظرية الحجاجية المعاصرة تحدد نمطين من القيمة وهي القيمة الوسيلة والقيمة الغاية<sup>2</sup>.

أما "رايموند روبرت" فيرى أن النص الحجاجي: " يتطرق لقضايا ذات اهتمام فلسفي أو علمي حيث يتناول هذه القضايا بطريقة عقلانية عن طريق تقديم الحجج بطريقة منطقية والاعتماد على المعلومات المحققة ، كما قد يتطرق إلى وجهات النظر المعارضة لوجهة النظر المدافع عنها"<sup>1</sup>.

من هنا يتبين لنا وبشكل جلي أنّ جوهر النص الحجاجي يعتمد على تطوير الأفكار ولهذا نجد أن مجال اشتغال النص الحجاجي هو المجال العقلي أي مجال المختلف فيه من القضايا ذات البعد العلمي أو الفلسفي أو الاجتماعي وغيرها.

## 2\_ خصائص النص الحجاجي:

يرى بينوا رينو Benoit Renaud أنّ أهم سمات النص الحجاجي تتمثل في النقاط الآتية:

1\_ **القصد المعلن:** إنّه البحث عن إحداث أثر ما في المتلقي أي إقناعه بفكرة معينة وهو ما يعبر عنه اللسانيون بالوظيفة الإيحائية للكلام.

2\_ **التناغم:** فالنص الحجاجي نص مستدل عليه لذلك يقوم على منطق ما في كل مراحلها ويوظف على نحو دقيق التسلسل الذي يحكم ما يحدثه الكلام من تأثيرات سواء تعلق الأمر بالفتنة والانفعال أو إحداث مجرّد تقدّم وهو ينم من هذا الوجه عن ذكاء صاحبه ويشي بمعرفته الدقيقة بنفسية المتلقي وقدراته وآفاق انتظاره لذلك يعلن أمرا ويذكر آخر ، يختزل فكرة ويسهب في تحليل أخرى ، يسأل ويحجب بل قد يأتي بالفكرة الواحدة على أنحاء مختلفة فيتجلى في نصّه سحر البيان وتتأكد فتنة الكلام.

<sup>2</sup> محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، مرجع سابق، ص: 149.

<sup>1</sup> Raymond Robert Tremblay , Yvan Perrier, Savoir plus le text argumentatif, éditions de la chemelière, 2006, p :01

**3\_ الاستدلال:** وهو سياق العقلية أي تطوره ، فالنص الحجاجي نص قائم على البرهنة فيكون بناؤه على نظام معين ترتبط فيه العناصر وفق نسق تفاعلي وتهدف جميعها إلى غاية مشتركة ومفتاح هذا النظام لسانيّ بالأساس فإذا أعدنا النص الحجاجي إلى أبسط صورة وجدناه ترتيباً عقلياً للعناصر اللغوية .

وحدّ العلاقة الاستدلالية عند "طه عبد الرحمن" أنّها بنّية تربط بين الصّور المنطقية لعدد معين من جمل النصّ، وعليه فالنص الاستدلالي هو ماكانت عناصره مقترنة بعلاقات استدلالية<sup>1</sup>.

**4\_ البرهنة :** إليها تردّ الأمثلة والحجج وكل تقنيّات الإقناع مروراً بأبلغ وأوضح استدلال وصولاً إلى أطف فكرة وأنفذها.

**5\_ الحوارية:** أثار العديد من الباحثين سمة أو خاصية أخرى للنص الحجاجي وهو سمة "التحاورية" أو الحوارية ، فالنص الحجاجي في جوهره حوار مع المتلقي حوار يقوم على علاقة ما بين مؤسس النص ومتلقيه ، "حيث مقتضى هذه المسلمة أنّه لا كلام مفيد إلاّ بين اثنين، لكل منهما مقامان هما مقام المتكلّم ومقام المستمع، ولكل مقام وظيفتان هما: وظيفة المعتقد ووظيفة المنتقد، بحيث إذا كان المتكلم معتقداً كان المستمع منتقداً، وإذا كان المستمع معتقداً كان المتكلم منتقداً<sup>2</sup>.

كما يتأسس النص الحجاجي على أسلوب التحليل التعليلي مثل التعريفات والمقارنة، والمصطلحات العلمية، والألفاظ الدقيقة، دقة المعاني والقدرة على تفكيك بنية الموضوع وإعادة البناء والتركيب وغيرها من الآليات التي ستعرض لها لاحقاً بالتفصيل.

### **3\_ بنية النص الحجاجية :**

إنّ أوّل ما ينبغي أن يتعلّمه المتعلم ويطلع عليه فيما يتعلّق بالنص الحجاجي هو قدرته على تفكيك بنيته التي يتكوّن منها ، فإذا ما تعودّ هذا التفكيك فسوف تحصل بينه وبين النص الحجاجي "ألفة" وبالتالي يسهل عليه سبر أغوار هذا النوع من النصوص فيتمكّن منه إنتاجاً وتحليلاً.

<sup>1</sup> طه عبد الرحمن، في أصول الحوار ، مرجع سابق، ص:90.

<sup>2</sup> سامية الدريدي،. الحجاج في الشعر العربي، مرجع سابق، ص:37.

وتقسم شارترون "Chartrand" مكونات بنية النص الحجاجي إلى نوعين<sup>1</sup>:

المكونات السياقية وتقصدها مكونات الوضعية الحجاجية والمكونات النصية أي بنية النص الحجاجية (الداخلية):

## 1 \_ المكونات السياقية: Les composants situationnels

كل نص يعد تواصلًا إنسانيًا حيث يتضمن بالإضافة إلى اللغة بعض المعايير الفيزيائية والاجتماعية، حيث يحدث التواصل في مكان وزمان معينين ووفقًا لهدف معين.، وتمثل المكونات السياقية في: الكاتب التجريبي، القارئ التجريبي، السياق المكاني والزمني، الهدف.

### أ\_ الكاتب التجريبي والقارئ التجريبي L'auteur et le lecteur empiriques:

يتم التوقيع على معظم النصوص الحجاجية المكتوبة، ويشير هذا التوقيع إلى مؤلفهم التجريبي (المفرد أو الجماعي) حيث يحمل إضاء شخصيته: (الجنس، العمر، المهنة، الأيديولوجية) ويعد ذكر اسم المؤلف من الأهمية بمكان في تحليل خلفية النص.\* ويستهدف المؤلف التجريبي المتلقي أو الجمهور أو القارئ، الذي يتلقى المسؤولية عن النص.

### ب\_ السياق الزمني والمكاني Le contexte spatiotemporel:

يرى أرسطو أنّ الإقناع لا يعتمد على المتكلم والجمهور وقوة الحجج فحسب، إنما لابد من مراعاة زمان ومكان الإنتاج والاستقبال «contexte spatiotemporel de la communication». إذ لا يفصل التواصل اللفظي عنهما.. ولهذا يرى أرسطو أن القيمة المقنعة للخطاب الحجاجي لا تعتمد فقط على المتحدث أو الجمهور أو الحجة، ولكن على الحالة الزمنية التي أنتج فيها.

---

<sup>1</sup> Suzanne\_G\_chartrand, les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un model construit à des fins didactiques pour la class de francais, Revue des science de l'éducation, V19\_N°04, 1993,p :683.

\* للتوسع في هذا الموضوع اطلع على المقال الآتي: Inger Østenstad, Quelle importance a le nom de l'auteur ?,

أما عن المكان الاجتماعي للإنتاج والاستقبال Le lieu social de production-réception

فمن منظور التفاعلات الاجتماعية ، وفق ما يذهب إليه "فيجوتسكي" و"بختين" يتصور النشاط الاستدلالي كإطار ينظم ويتحكم في التفاعلات البشرية ضمن المكان الاجتماعي لإنتاج الخطاب (المؤسسة، والأجهزة الأيديولوجية...)، وهذا هو السبب وراء التصنيفات المتعددة في الخطاب الحجاجي والمبنية على أصولها المؤسسية: القضائية، الدينية، السياسية، والإعلانية، الصحفية، والعلمية، بالإضافة لذلك، هناك أماكن لممارسات لغوية حجاجية أقل مؤسسية مثل الملاعب، وتفضل "شاترون" مصطلح المكان الاجتماعي الذي حدده "برونككارت" عن "المؤسسة الاجتماعية" كون هذه الأخيرة أضيق من أن تشير إلى جميع العوامل الاجتماعية التي ينتج فيها النشاط اللغوي الحجاجي.

## د\_ الهدف:

النص الحجاجي ليس مجموعة من القضايا مركبة ولكنه فعل لغوي يرمي لإقناع الآخرين. ( ويعرف الهدف الحجاجي بأنه التأثير المحدد للسلوك اللغوي أي إسقاط التأثير المتوقع على ما يسمونه المنتج المشارك ، والذي نسميه القارئ التجريبي. وعليه فإن الغرض من الخطاب الحجاجي هو التصرف على أساس السلوكيات، أو المعتقدات، أو على المعرفة (أو اثنين أو ثلاثة من هذه الاحتمالات في وقت واحد)<sup>1</sup>.

## 2\_ المكونات النصية Les composant textuels:

قد يكون النص من الصنف الإظهارى إذا ذكرت جميع الصور المنطقية التي تدخل في بنائه، كما قد يكون من الصنف الإضماري إذا طويت بعض هذه الصور واحتيج إلى ذكرها لتمام بنيته الاستدلالية<sup>2</sup> ، وهذا ما دفع العديد من اللسانيين وضع آليات إجرائية لدراسة بنية النص الحجاجي قصد تسهيل تعليمته ومنهم آلان بواسينو Alan Boissino، حيث اقترح دراسة البنية الحجاجية على مستويين، مستوى البنية الشكلية للنص و مستوى البنية العميقة للنص<sup>3</sup>:

<sup>1</sup> المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> تريسي بويل، مرجع سابق، ص:36.

<sup>3</sup> VeraZdragus, Indices d'organisation logique du texte argumentatif dans l'apprentissage du Français, Univertatea de StatdinnTiraspol, p :50\_55\_2017.

وقد استثمرتها الباحثة " نصيرة غماري" لتقديم نموذج لتعليمية النص الحجاجي في المرحلة الثانوية ، إذ تتم دراسة البنية الشكلية والعميقة للنص الحجاجي وفق المراحل الآتية :

1- استحضار المقام التواصلية من خلال دراسة مؤشرات القول Les indices de l'énonciation

التي تحدّد وضعيّة المحاجج الزمانيّة والمكانيّة ( هنا ، هناك ، اختيار المعجم ، استخدام الضمائر الشخصية وفق إجراءات خطائية ممثلة في المعيّنات الدالة على هيئات التلقظ و الموجهات modalisateurs وهي الكلمات الدالة على أحكام القيمة والمواقف .

2- تفكيك التنظيم العام للنص الحجاجي : ويتمّ بدراسة الأسلوب الموظّف و مؤشرات التنظيم Les indices de l'organisation

والمقصود بها دراسة علاقة الجمل ( الملفوظات ) ببعضها بعض ، إذ يعدّ اتساقها الدعامة التي يستند إليها الخطاب -بمختلف أنواعه- ليحقّق وحدته وانسجامه وتضمّن هذه المؤشرات الروابط النحوية والروابط الحجاجية .

3- مؤشرات المعجم Les indices de lexic: وتعمل على تتبّع علاقة المعجم الموظّف في

الخطاب بمضمون القضية وكشفه ، من خلال دراسة المفردات المتقابلة و استخدام البيانات ، والحقائق و تصنيف أفعال الكلام ؛ ذلك أن انتقاء المتكلم -المحاجج صيغة بعينها من بين إمكانات عدة ( مثل الطلب أو الاستفهام أو تعجب أو تحكم) ، له بعد تأثيري يحاول أن يمارسه على المتلقي<sup>1</sup> .

4- دراسة الإضمار في النص الحجاجي لتحديد القضية والقضية الضد: وأبرز آلياته الإجرائية الاقتضاء

والمفهوم بالإضافة إلى التوظيف الحجاجي للصور البلاغية<sup>2</sup> ، وبهذا يغوص المتعلم القارئ في ثنايا النص فيسبر أغواره ويحدد مبتداه ومنتهاه، وموضوعه العام الذي يتكلم عنه والقضية التي يدافع عنها، ليحدد بعدها غاية المؤلف التأثيرية فعلا أو عاطفة، ولكي يتسنى للمتعلم التعرف أكثر على القضية المدافع عنها فإنه يقوم بتصنيف الحقل المعجمي والدلالي للنص حيث يقوم القارئ بتحديد الكلمات التي تنتمي لحقل دلالي Semantic field أو مجال دلاليّ Semantic domain واحد وتصنيفها مما

1 - انظر نصيرة غماري، تعليمية النص الحجاجي في كتاب "المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة" للسنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب) ، مجلة العربية ، مخبر علم تعليم اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ، ع 4، الجزء الأول، 2011 .  
2 المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

يسر عملية تحديد القضية التي يدعمها الكاتب والقضية التي يسعى لتفنيدها في النص، وذلك من خلال استيعاب القارئ للعلاقة الترادفية أو التضادية بين مفردات الحقل..

من جهة أخرى يرى "فرانز إيبران" وزميله بما أن بنية الحجاج استدلالية منطقية ووفق المفهوم الجديد للناقد المعقول ، فإنه يتعين على محلل النص الحجاجي أن يخضعها لقانون السلامة الصورية المنطقية من جهة ومن جهة أخرى عليه أن يسبر أغوار النص فيستخرج ما وُري من خلفيات معرفية وسياقية : " وفي بعض الحالات ، يركّز الحجاج على بعض العناصر التي تمثل في النص ضمناً فحسب وبذلك يمكن اعتبارها " غير معبر عنها" ينطبق هذا بالخصوص على المقدمات غير المعبر عنها أو غير المصرح بها، في الحجاج هناك دوماً مقدمة في الاستدلال تكون هي أساس الحجاج ، وتظلّ ضمنية في جلّ الحالات ، يمكن العثور على هذه المقدمة بسهولة ، غير أنه ، في حالات أخرى يصعب أن نحدّد بدقة المقدمة غير المعبر عنها التي ينطلق منها المحاجج، وبالتالي فإنّ التحليل المنطقي الذي يعتمد على معيار السلامة الصورية فحسب، سيكون تحليلاً غير حاسم ، ولا يتضح، في الممارسة الفعلية الالتزام الذي يتعهّد به، في بعض الحالات ، المتكلم أو الكاتب ، باعتباره فاعلاً عقلياً، وهذا يتطلب بدوره تحليلاً ذريعاً يستخدم المعلومات السياقية والخلفية المعرفية"<sup>1</sup> .

وفي مقام آخر وفي ذات السياق يرى "فرانز إيبران" أنّ التحليل الحجاجي وفق المقاربة التداولية الجدلية يسعى إلى الغوص في أعماق النص الحجاجي لإدراك عناصره المضمرة والمقتّعة وإخراجها إلى السطح، وقد تكون هذه العناصر أحياناً أساسية في النقاش النقدي غير أنّه يتم تغييبها ، بالإضافة لذلك يتم حتى تغييب السيورة الحجاجية ، فنادراً ما تذكر نقطة الانطلاق بشكل صريح أو ذكر كيفية توزيع دوري النقاش دور المناصر والمناوى، وعليه فإنّه على إعادة البناء أن تحملها إلى السطح<sup>2</sup>.

ونظراً لأهمية التحليل الذي وضعه "إيبران" وزميله، وارتباط ذلك بالتفكير الناقد والإبداعي فقد ارتأيت أن أفصّل في تحليل النص الحجاجي وفق المقاربة النسقية بعض الشيء.

<sup>1</sup> فان إيبران وزميله، نظرية نسقية في الحجاج، مرجع سابق، ص.13\_14.

<sup>2</sup> المرجع السابق، الصفحة:120.

#### 4\_تحليل النص الحجاجي بوصفه إعادة بناء وفق المقاربة التداولية الجدلية:

إنّ إعادة تحليل نص حجاجي هي في الواقع إعادة بناء جديدة (إبداعية) .." في إعادة البناء تحلّل الأفعال الكلامية المنجزة في الخطاب أو النص، إن أمكن ذلك بمساعدة النموذج المثالي للنقاش النقدي، وتحلّل بوصفها حركات حجائية يُسعى من خلالها إلى التوصل إلى حل خلاف في الرأي"<sup>1</sup>.

إن تحليل نص حجاجي وفق المقاربة التداولية الجدلية يسعى لإعادة بناء النص الحجاجي تروم حل الخلاف في الرأي، ولهذا فهو يأخذ بعين الاعتبار كل المكونات المتصلة بالنص مأخذ التحليل والنظر، ويخص هنا بالتحليل المكونات التي يعتقد أنها تساهم في حل الخلاف، وعليه يتم التغافل عن كل الأجزاء النصية غير المهمة في حل الخلاف، لكن الملاحظ أنّه تم التراجع عن هذا الشرط في العمل المشترك الذي قام به فرانز إيميرن وتلميذه بيتر هاوتلوسر، حيث أقحما مفهوم المناورة الاستراتيجية والتي تهدف إلى الحفاظ على التوازن بين سعي نحو التأثير البلاغي مع الاحتفاظ في الآن نفسه بالمعقولة الجدلية، وعليه فقد تم إعادة الاعتبار والالتفات إلى الجانب البلاغي الذي ظل في الهامش سابقا، مفسحين المجال لاستثمار كل الأشكال اللفظية وغير اللفظية في إعادة البناء.

#### 4\_1\_ التحوّلات في إعادة بناء تحليل النص الحجاجي:

أ\_ الحذف: ويعني به حذف الأجزاء غير الواردة في سيرورة حل الخلاف في الرأي المطروح.

ب\_ الإضافة: يقتضي التحويل الثاني إضافة الأجزاء الواردة ولكنها ضمنية في الخطاب أو النص الحجاجي، فبواسطة إعادة البناء تغدو صريحة.

ج \_ الاستبدال: يقتضي إحلال صياغات أوضح محل الصياغات الملتبسة أو المبهمة، مثل أريدها أن تأتي، يمكن تعويضها بصريح العبارة بالصيغة الآتية: وجهة نظري أنّ مريم ينبغي أن تُدعى إلى حفل جون.

د\_ التبديل (أو القلب المكاني): يتطلّب أن يُعاد ترتيب أجزاء من النص عندما يكون ذلك ضروريًا بطريقة تُبرز ورودها في سيرورة الحل، إن الترتيب الذي ترد به مختلف الأجزاء في الخطاب أو النص قد يكون مختلفا عن المتواليّة

<sup>1</sup>المرجع نفسه، الصفحة:117.

المشار إليها في نموذج النقاش النقدي، تبعا للنموذج المثالي للنقاش النقدي، تختار إعادة البناء الترتيب التحليلي الذي يكون الأنسب لجعل سيرورة الحل منظورة<sup>1</sup>.

#### 4\_2\_ سيرورة تحليل النص الحجاجي وفق المقاربة التداولية الجدلية:

تعتبر سيرورة تحليل النص الحجاجي وفق المقاربة التداولية الجدلية فريدة من نوعها ، حيث يتم تحليل النص في نظر أصحاب النظرية النسقية إلى أربع مراحل أساسية وهي:

أ\_ **مرحلة المواجهة:** في مرحلة المواجهة يتضح يتضح أنّ ثمة وجهة نظر غير مقبولة لأنها تُلاقي على غير توقّع الشك أو التكذيب والإنكار، وهو ما ينشأ عنه خلاف ( غير مختلط أو مختلط) في الرأي، قد يتعلّق الخلاف في الرأي بأكثر من وجهة نظر واحدة ( وبذلك يُعتبر متعدّدا) يمكن التعبير عن الخلاف في الرأي بشكل صريح، في التبادل الحجاجي أنّ الخلاف موجود أو يتم استباق إمكان الخلاف في الرأي، بدون مواجهة حقيقية (أو مفترضة) لا حاجة إلى نقاش نقدي. وعموما فإنه في هذه المرحلة يتم تحديد المواضع المتنازع عليها في النص الحجاجي.

ب \_ **مرحلة الافتتاح:** يسعى طرفا الخلاف في الرأي إلى العثور على الأرضية الواردة المشتركة لديهما ( مثل شكل النقاش أو الخلفية المعرفية ، القيم، وما شابه ذلك)، ومن ثم فهما يحاولان اتخاذ قرار حل الخلاف و يتمكّن من تحديد ما إذا كانت "مساحة الاتفاق" الإجرائية و الجوهرية واسعة كفاية لإجراء نقاش مثمر، لا مجال للمغامرة في حلّ خلاف للرأي، عبر تبادل حجاجي لوجهات النظر إذا لم يكن ثمة تعهد متبادل بصدد نقطة انطلاق مشتركة، قد تتضمن تعهدات إجرائية واتفاقا جوهريا .

ج\_ **مرحلة المحاججة :** تعتبر هذه المرحلة حاسمة حيث يتم فيها عرض أدلة كل طرف، وعليه يقدم المناصرون الحجج على وجهات نظرهم التي يُفترض أنّها تصدّ نسقيا شكوك المناوئين أو تفند الردود النقدية التي يقدمها المناوئ ، يستقصي المناوئون مدى صحة الحجج المقدم ومقبوليته، إذا رأوا أنّ الحجج أو بعض أجزائه، غير مقنعة تماما، أتوا بردود إضافية، ويتلوها حجج آخر من المناصر، وهكذا دواليك، بهذه الطريقة .

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص: 125\_127.

د- مرحلة الاختتام: تعتبر هذه المرحلة مرحلة الاتفاق وتوصّل كلا الطرفين إلى حل مرض ، بخصوص كل مكوّن من مكوّنات الخلاف في الرّأي، على أنّ وجهة نظر المناصر مقبولة ، وأنّ شك المناوئ مردود، أو أنّ وجهة نظر المناصر مردودة ، في الحالة الأولى حلّ الخلاف لصالح المناصر، وفي الحالة الثانية لصالح المناوئ. كما يرى إيميرن أنّ مرحلة الاختتام لا تعني ختم النقاش كليًا ، فقد ينخرط الطرفان في نقاش جديد<sup>1</sup>.

#### 4\_3\_ وظائف تقويم النص الحجاجي وفق المقاربة التداولية الجدليّة:

يرى " عليوي أبا سيدي " أنّ تقويم النص الحجاجي يختلف عن تحليله من وجهة نظر التفكير الناقد ، فالتحليل عملية واسعة تشمل البحث عن الآليات الداخلية ( التي ينطوي عليها النص الحجاجي ) حيث تنظر في حجّة الحجة ونضبط من خلالها العملية الحجاجية قصد بيان مدى اتساق النسق الحجاجي، أما التقويم فهو عمليّة خارجيّة تهدف تحديد ما يلائمنا وتنظر في مآل الحجج المقدّمة، فنحن ننتقل من التحليل والتدليل إلى التقويم، حيث نحدّد الخلاصات النهائيّة التي تمّ التوصل إليها، وبذلك فإننا نضع نتائجنا وقراراتنا موضع تفكير تقويمي، ويسعى الجانب التقويمي إلى تحقيق وظيفتين أساسيتين هما الوظيفة النقدية والوظيفة التوجيهية:

أ\_ الوظيفة النقدية: انطلاقا من التحليل الشامل للعمليات الحجاجية، تظهر معالم المسارات الحجاجية التي يجب تقويمها لتحديد مدى جودتها ومقبوليتها، فمن أجل تقويم النص الحجاجي ، أي تقويم الأدلة المستعملة في النص الحجاجي يجب تحقيق العمليّات الآتية:

- التحقق مما إذا كان الخطاب الحجاجي المنطقي والتداولي متجانسا أو غير متجانس.
- تحديد مدى مقبولية القضايا المقدمة في التحليل الحجاجي.
- تقويم الصحة المنطقية للعمليات الحجاجية.
- التأكد من تطبيق الخطاطات الحجاجية بشكل ملائم في النص الحجاجي.
- التحقق مما إذا كانت هناك مغالطات أخرى ، لم يتم التحقق منها في العمليات التحليلية.

<sup>1</sup> فرانز إيميرن، نظرية نسقية في الحجاج، مرجع سابق، ص: 79\_80.

ب\_ الوظيفة التوجيهية: يستعمل التحليل الشامل للعملية الحجاجية في كل مسارات إنتاج الدعاوي، ويستهدف جمع المعلومات الضرورية التي تساعدنا على تقويم الحوار الحجاجي النقدي، لذلك تهدف عملية التقويم في جانبها التوجيهي التحقق من قدرة أي وضعية حجاجية للرد على الانتقادات الموجهة إليها، كما أنها تحدد كل نقط الضعف الموجودة فيها، والعمل على تعديلها أو توسيعها أو حذفها، وعليه فالوظيفة التوجيهية تمثل الدليل الموجّه، وتعد محور الإبداع في الحوار أو التفكير النقدي.

عموماً يمكن القول بأن تقويم النص الحجاجي النقدي يعني:

- البحث عن حالات خرق أي قاعدة من القواعد العشر للمقاربة التداولية.
  - تحديد المرحلة أو المرتبة التي تم الوصول إليها في حل النزاع بين الطرفين في أي حوار نقدي<sup>1</sup>.
- 5\_ الآليات الحجاجية : تتنوع الآليات الحجاجية التي يستعين بها المحاجج للدفاع عن قضيته أو دحض دعوى الآخر وبالتالي يعتمدها في نصه الحجاجي المكتوب أو الشفهي ، حتى يتحقق له ما يصبو إليه من التأثير والإقناع:

5\_1\_ الآليات المنطقية: وهي مجموعة من الحجج تشبه الطرائق الشكلية والمنطقية والرياضية في البرهنة، ومن هذا الشبه تستمد قوتها المنطقية الحجاجية وتنقسم إلى قسمين:

- القسم الأول: الحجج شبه المنطقية التي تعتمد البنى المنطقية الشائعة، مثل : التناقض وعدم الاتفاق، التماثل والحد \_ الحجج القائمة على العلاقات التبادلية وعلى قاعدة العدل.
- القسم الثاني: الحجج شبه المنطقية التي تعتمد على العلاقات الرياضية، ومنها (إدماج الجزء في الكل، تقسيم الكل إلى أجزائه، الحجج القائمة على الاحتمال.

5-2\_ الحجج المؤسسة على بنية الواقع:

أ\_ حجة التابع والوصل السببي: وفيها يستخلص أسباب وقوع حدث "ما" من خلال الربط بين أحداث متتابعة وهو ما يسميه البعض بالتنبؤ.

<sup>1</sup> عليوي أبا سيدي، الحجاج والتفكير النقدي، دار نشر المعرفة ، الرباط- المغرب \_ 2014، ص: 220-221.

ب\_ **حجة الغائية:** وتتأسس هذه الحجج على الفكرة القائلة بأن قيمة الشيء تتصل بالغاية التي هو وسيلة الوصول إليها، ولهذا من أجل كذا<sup>1</sup>.

وتتفرع عن هذه الحجة الأخيرة حجتان هما<sup>2</sup>:

أ\_ **حجة التبرير:** وتقوم على فكرة الاتصال والتتابع، وإن لم يعتمد فيها على السببية، وتمثّل في ضرورة إتمام عمل ما قد بدأناه إذا كان الرجوع عنه يشكل خسارة يجب تفاديها: بما أننا شرعنا في إنجاز هذا العمل، وضحينا في سبيله بما لو أعرضنا عن إتمامه، لكان مضیعة للمال والجهد".

ب\_ **حجة الاتجاه:** وتمثّل في تبني كل ما يقود إلى الغاية التي نريدها ورفض ما عداها.

ج\_ **حجة الذات:** وتقوم على تفسير ما حدث أو تبريره باعتماد الذات الفاعلة له وهذا يقتضي معرفة بمهذه الذات فهذه الحجة تربط العمل بصاحبه... فالحجاج هنا لا يتبع مسار عمل\_ شخص وإنما يتبع فيها أيضا مسار شخص عمل، وهو ما أسماء بيرلمان التداخل بين العمل والشخص.

د\_ **حجة السلطة:** وفيها يكتسب الكلام طاقته الإقناعية من قائله ومما يعزى إليه، كأن تقبل أطروحة ما بإرجاعها إلى صاحبها الجدير بالثقة، وقد تكون هذه الحجة شخصية كأن ينسب القول إلى عالم معروف مثلا.

---

<sup>1</sup> محمد عبد الباسط عيد، في حجاج النص الشعري، مرجع سابق، ص: 16\_17.

<sup>2</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها.

5\_3\_ الآليات اللغوية : إنّ الحديث عن التقنيات اللغوية مفاده أنّ هذه اللغة هي نطفة المقام الحجاجي، التي منها يتخلّق ، ويتشكّل ويتطوّر في نشأته وربعانه، إنّ اللغة بهذا البيان هي التي تحقن في أوردة المتحاجين أن يقولوا وأن يدافعوا ويستفهموا ويؤكّدوا ويعلّلوا، في إطار الكشف عن غاياتهم تجاه أفكارهم التي يدافعون عنها، فالحجاج سليل اللغة، منها بدأ، وبها ينتهي<sup>1</sup>، ولعل من أهم الآليات اللغوية التس يستعين بها المتحاجين ما يلي:

أ\_ **انتقاء الألفاظ**: يقوم المحاجج بانتقاء الاختيارات اللفظية والتركيبيّة انتقاء واعياً، فيحل اللفظ محلاً معيّناً من أجل الوصول إلى الغاية التي ينشدها، فهذا الشاعر العربي "عنتره" يقنع جمهوره بأحقّيته بالبطولة والشجاعة، فهو الذي يجود بسيفه على الأبطال فيكون لهم شرف الموت على يد هذا البطل المغوار:

### جادت له كفي بعاجل طعنة      بمثقف صدق الكعوب مقوم

فاستخدامه للفظ "جادت" كان مناسباً تماماً، الأمر الذي يجعل الآخرين يقتنعون بفروسيته، ومن هنا يتبيّن لنا أنه متى أحسن المحاجج انتقاء ألفاظه وأحلّها محلاً مناسباً في حجاجه، مثل ذلك رافداً حقيقياً يرفد الحجاج فيؤثّر في المتلقي ويستمسله إلى ما يقصده وما يروم تحقيقه عبر كلامه الشفهي أو المكتوب، ولهذا فإنّه إذا كان اليوم يستنجد المحاجج بآليات حديثة كالصور وأشرطة الفيديو السمعي البصري لدعم قضاياه ، فإنه قد بما كان المعتمد الاساسي هو الصناعة اللفظية التي يعوّل عليها في ذلك ، ويبرر ابن رشيق أهمية انتقاء الألفاظ في النثر والشعر في المكتوب والشفهي فيقول: "الألفاظ في الأسماع كالصّور في الأبصار"<sup>2</sup>، فجمع بين حجة الصورة وحجة الألفاظ .

ب \_ **الحجاج بالاستفهام**: تعد البنية الاستفهامية من أهم البنى الحجاجية، والأدوات والتقنيات المنتمية إلى هذا الأسلوب والمسماة بالأدوات الاستفهامية، هي أدوات معينة بشكل كبير للمتكلم، ومدعمة له في سبيل توفقه إلى الإقناع، وتحفّزه لانتصار الفكرة لديه، وأسلوب الاستفهام هو من حيث الانتماء اللغوي والبلاغي هو أسلوب إنشائي طلي وهذه الأساليب تبدو علاقتها بالمقام الحجاجي أقوى من غيرها من الأساليب اللغوية، ثمّ إن ما تتميز به الأساليب الإنشائية هي أنها لا تحمل خبراً ولا تحكي حدثاً وبالتالي فهي تثير المشاعر التي تُشحن بطاقة حجاجية، وبالتالي التأثير في الآخر.

<sup>1</sup> محمد بن سعيد الدّكان، الدفاع عن الأفكار، مرجع سابق، ص: 173.

<sup>2</sup> سامية الدريدي، الحجاج في الشعر القديم، مرجع سابق، ص: 102.

و من جهة أخرى تعد الأسئلة والأسئلة المضادة جزءا رئيسيًا من اللعبة الحجاجية، وبالتالي فهي ذخيرة الخطاب الحجاجي وخادمة أفكاره<sup>1</sup>.

**ج- الحجاج بالتكرار:** يربط الكثير بين التكرار والوظيفة الإقناعية التي هي من أهم وظائفه، وقد ربط الجاحظ بين التكرار والإفهام من خلال ما نقله من الشواهد حوله، وينقسم التكرار إلى نوعين، نوع متصل بتكرار الألفاظ والنوع الآخر يتصل بتكرار المعاني بألفاظ مختلفة<sup>2</sup>.

**د- الحجاج و البلاغة:** لقد سار التراث البلاغي منذ أرسطو على أنّ البلاغة أو الخطابة تعني فن الإقناع، وإلى هذا التراث في البلاغة الحقّة كانت عودة "بيرلمان" وأولبريخت عندما عرضا نظريتهما في الحجاج، وتطرّقا لمسألة الاستعارة، ثم إن دور هذه الأخيرة الحجاجي يرتبط بدور التمثيل في مجال الحجاج<sup>3</sup>، لذا نجد التّظريّة الحجاجيّة قد عوّلت على البلاغة، حتى قيل بأنّ " وراء كلّ حجاج بلاغة، والعكس صحيح، لأنّ مدار ذلك هو الإغراء والاستغواء، قصد الامتاع والإقناع"<sup>4</sup>.

ونظرا لأهمية حجاجية المجاز ( الاستعارة والتشبيه ) ، نرى من المفيد بسط القول فيه قصد توضيح علاقة المجاز الحجاجي بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين ورغم قلة البحث العلمي في هذا الشأن والنزر القليل الذي توصلنا إليه إلا أننا رأينا أنه من الفائدة أن نشير إليه.

<sup>1</sup> محمد بن سعيد الدكان، الدفاع عن أفكارنا، مرجع سابق، ص: 187.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص: 194.

<sup>3</sup> أنظر: ميشال لوقرن Michel le Guern، الاستعارة والحجاج، ت: طاهر عزيز، مجلة المناظرة، ع4، ماي 1991، ص: 89.

<sup>4</sup> الحبيب أعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي " عناصر استقصاء نظري"، ضمن كتاب (الحجاج مفهومه ومجالاته)، إعداد وتقديم: حافظ إسماعيل علوي، ج3، عالم الكتب الحديث، الأردن 2010، ص: 45.

## 6\_ الحجاج البلاغي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين:

1. الاستعارة : تقول " إيلينا سيمينو " في كتابها " الاستعارة في الخطاب ": أقصد بالاستعارة : الظاهرة التي نتكلم، وربما نفكر من خلالها في شيء ما، بمفردات شيء آخر، ففي التعبير " الحرب على المخدرات " على سبيل المثال، يتم الكلام عن تقليص عدد المتعاطين بمفردات الحرب"<sup>1</sup>.

إذن فالاستعارة لم يعد يتوقف دورها على إضفاء الزينة والجمال على النص إنما أصبح لهذا الدور ( بالإضافة إلى الزينة والجمالية التي لا يستغنى عنها) مطمحا آخر وهو الإقناع ، حتى أصبح الكلام اليوم عن نوعين من الاستعارة الاستعارة الشعرية والتي يتوقف دورها على الغاية الجمالية، كما نتكلم عن الاستعارة الحجاجية ذات البعد الحجاجي وبالتالي فإن الاستعارة لم تعد لباسا خارجا معتريا عن الحجاج بل هي تتواجد في بنيته الخاصة.

وتتميز الاستعارة بقوتها الحجاجية ولهذا فإنّ الدراس لحجاجية النص الشعري خاصة يجد أن الشعراء يستنجدون بها للوصول إلى غاياتهم المنشودة، والاستعارة من الوسائل التي يعول عليها كثيرا في توسيع الحجاج لما توفّره من قدرة على الإفهام والإقناع وبما تثيره من إبهامات ودلالات تنتجها تداعيات الصورة المجازية .

ثمّ إنّ : " الوصف التعارضى الصريح للاستعارة يكشف عن آليات حوارية وحجاجية وعملية في بنيتها، تجعلها مركبة المستويات ومتداخلة الذوات ومتنوعة العلاقات"<sup>2</sup>.

وفي هذا السياق لابد من الإشارة إلى ملاحظة مهمة وتتمثل في : " خاصية أساسية تتميز بها الاستعارة وهي الإيجاز ، ولا يخفى لهذا الأخير من فاعلية في توصيل الرسالة بأقل تعبير، بالإضافة إلى التوظيف الملائم للمقام الداخلي والخارجي و معرفة ملايسات التلقي والمقاصد وتجنب الإغراب والإبهام وإلا فقدت الاستعارة قيمتها الحجاجية بل قد تنقلب إلى حجة-ضد- تساعد على تبيكيت المتكلم وإبطال دعواه"<sup>3</sup>.

ورغم كل هذا الإطار الذي حازته جمالية الاستعارة وقوتها البلاغية إلا أنّها عند بعض الفلاسفة والباحثين قد يشوبها شيء من الغش والمغالطة وهذا راجع لكونها تصرف نظر المتلقي إلى ما يروج له لكونها تؤثر فيها اعتمادا على الخيال وهذا ما جعل ابن سينا يقول: "وليعلم أن الاستعارة في الخطابة ليست على أنّها أصل، بل إنّها غش ينتفع به في

<sup>1</sup> إيلينا سيمينو ، الاستعارة في الخطاب ، ت: عماد الدين عبد اللطيف و خالد توفيق، المركز القومي للترجمة ، القاهرة، ط1\_ 2013، ص21.

<sup>2</sup> طه عبد الرحمن، الاستعارة بين حساب المنطق ونظرية الحجاج، مجلة المناظرة، ع:04، 1991، ص: 70.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ترويج الشيء على من ينخدع ويغش، ويؤكد عليه الإقناع بالتخييل، كما تغش الأطعمة والأشربة بأن يخلط معها شيء غيرها لتطيب به، أو لتعمل عملها فيروج أتمها طيبة في أنفسها....<sup>1</sup>.

أما التشبيه فيروم ماترومه الاستعارة من الجمالية والحجاجية، فهو يسعى إلى إحضار العقل وتقريب ذهن المتلقي من فقه القضية ومكنوناتها، مما يكسبه طاقة لا حدود لها من الإدراك بشغله للفكر والوجدان معا. فيتحقق المراد الإقناعي بتوضيح الصورة في ذهن المتلقي ويكون ذلك بالاعتماد على الانتقال من المفهوم إلى المثال ومن المجرد إلى الملموس، وهذا ما تأنس به النفوس وتميل إليه، ولهذا ينصّ عبد القاهر الجرجاني على فعاليته الحجاجية فيقول: " وإن كان (التشبيه) حجاجا كان برهانه أنور، وسلطانه أقهر وبيانه أبحر"<sup>2</sup>.

وتأسيسا على ما تقدم، فما يجمع بين تعليمية المجاز والحجاج – رغم ما لهما من علاقة في التمكين لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين – هو ذلك التغييب التعليمي وأحيانا التبسيط الشديد الذي لحقهما، فهما يسيران جنبا إلى جنب في تواجدهما الدراسي، إذ لا يظهران في المنهاج الدراسي إلا أواخر السنة الثالثة المتوسطة، ليفسح المجال لهما في السنة الرابعة المتوسطة وباحثشام، رغم أن بعض الأبحاث – على قلتها – قد أفترت بإمكان تدريسهما في أوائل المرحلة العمرية للطفل\*، وأتمها بالإمكان أن تعطي نتائج إيجابية في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، حيث يتساءل " جاينات ليتلمور": " لماذا يتم استبعاد الحجاج والاستعارة إلى غاية المرحلة الأخيرة من التعليم المتوسط؟ على الرغم من أنّ كليهما قابل للتحليل ومرتبطة بالثقافة والتفكير اليومي، كما أنّ البعض الآخر ينظر إلى الاستعارة والحجاج كونهما يندرجان ضمن المنحى الأدبي إلى حد كبير ولهذا يرمونها بالصعوبة والغموض"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> أبي علي الحسين بن عبد الله بن الحسن ابن سينا، الهداية في المنطق، تحقيق محمد أحمد عبد الحكيم، ج3، دار الكتب العلمية، د ت، ص:415.

<sup>2</sup> عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، تحقيق وتعليق سعيد محمد اللحام، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ص: 69.

\*Nausicaa Pouscoulous ; Michael Tomasello ,Early birds: Metaphor understanding in 3-year-olds, Journal of Pragmatics , 156 (2020): 160-167.

<sup>3</sup> Littlemore, J, Loui, G, Metaphorical competence and communicative language ability, Applied Linguistique ,27,(2), p:268\_294.

يقول " أوليفي روبول" في معرض كلامه عن الحجاج البلاغي: "أستنتج من هذا التحليل أنّ كل حجاج هو حجاج بلاغي، وهو كذلك متفاوت ، فيكون أكثر بلاغية ما كان شفويًا مثلاً، وأضيف بأنّ بلاغته راجعة إلى كونه موجّهاً إلى الإنسان ككل، إلى الإنسان الذي يفكر ويتصرّف ويحس"<sup>1</sup>.

إذن في ضوء ما أدلى به " أوليفي" نستنتج أن الحجاج لا يصل إلى قمة بلاغته ولا البلاغة تصل إلى قمة حججيتها إلا إذا وضعت بين يدي المتعلم الذي يفكر ويتصرّف ويحس، فيجمع بين قوة العقل وقوة الخيال، وينميها ليصل إلى ذروة الإبداع في تحليله لمكونات التعابير البلاغية ومراميتها، حيث تؤدي الاستعارة أو المجاز بشكل عام دوره في تغيير زاوية النظر عند المتعلم، إذ يقوم بفرز مكونات وعلاقات الاستعارة الجديدة المقترحة. ومدى بلوغها مرادها في استمالته نحو الغاية التي يرنو إليها كاتب النص، وعلى العكس من ذلك، فإذا قصّرت الاستعارة في استمالة المتعلم وإذا لم تتفتق الملكة العقلية عند المتعلم فيهب الاستعارة ديناميكية وحيوية فكرية، فإن المجاز ( الاستعارة – التشبيه – الكناية) لا يعدو كونه محض كلامي جميل نمّق به الكاتب نصّه.

حيث تقوم الاستعارة بتشغيل ملكات المتلقي العقلية وطاقاته الخيالية في ملأ المحل الشاغر بين المستعار والمستعار منه أو المشبّه والمشبه به، عندما يقدم له شئ (الأصل أو الهدف) في صورة شئ آخر (الفرع أو المصدر)، فتدفعه إلى الرّبط محفزاً مهاراته النقدية في المقارنة وإقامة التناظر أو التنافر ( تبكيك الحجاج وتبيان وجه المغالطة فيه) بين مفهومين أو نسقين متباعدين ويكون لهما صورة في ذهنه لا وجود لها في الواقع ، إلا أن عناصرها وجزئياتها مأخوذة من واقع المتعلم ومن محيطه الحسي والثقافي الذي خبره ، مما يثير الفاعلية الحجاجية لدى المتعلم ، فينتج ويبدع في إنتاج إبداعي آخر<sup>2</sup> ، وفي هذا الصدد تطرح دراستنا بعض الأسئلة من قبيل:

- كيف يمكن تيسير تحليل المجاز ( الاستعارة، التشبيه ، الكناية) من وجهة نظر تعليمية؟
- هل المجاز مغالطة أم إبداع بلاغي؟
- ما علاقة المجاز بتنمية مهارات التفكير الناقد و الإبداعي؟

<sup>1</sup> أوليفي روبول، هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي، ترجمة : محمد العمري، ملحق بكتاب : البلاغة والتخييل، 229، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط02، 2012.

<sup>2</sup> أنظر: أكرم علي معلا، فاعلية الاستعارة في التركيب اللغوي للأدب، رسالة دكتوراه، جامعة البعث، سوريا ، 2009، ص:343.

يقدم " كريستيان سانتبيانيثأف" منهجيّة تحليليّة يستحسن للمتعلّمين أن يأخذوا بها عند تحليلهم للجمل المجازيّة وقد خصّ الاستعارة بالذكر على النحو الآتي<sup>1</sup>:

- تحديد التعابير الاستعاريّة مثل قوله : "هاجم كل نقطة من نقاط حجتك الضعيفة".
- تمييز المجالات التصوريّة ، حيث إن مجرّد الحدس يوجّه التصورات الاستعاريّة في الأمثلة ويحلل العلاقة الأساسيّة بينهما:النقاش ← حرب

- وهكذا يمكن أن يعتقد المتعلم أن الاستعارة التصوريّة تسمى ( النقاش حربا)، كما يمكنه تحديد مجالي المصدر والهدف :

● مجال المصدر ←الحرب

● مجال الهدف ←النقاش

- تمييز مظهري لمجال المصدر حيث يقوم المتعلم بتتبع الخصائص الأساس لهذا الأخير ،وتفكيدها على النحو الآتي:

● الحروب تتطلّب وقتا.

● الحروب تستلزم إنفاق الطاقة البدنيّة والعقليّة والإقتصاديّة والاجتماعية.

● الحرب تخلف جناة وضحايا.

1- المنطق الظرفي لمجال المصدر ضمن الخصائص ومالدينا من تجارب واقعية يظهر أموراً أخرى على سبيل المثال:  
(كلما زاد الهجوم زاد الدمار)،(كلما كان الهجوم أسرع كان التصر أسرع).

2- وفي هذه المرحلة يخطو المتعلم خطواته نحو التفكير الناقد و الإبداعي، في الربط الفعال وإسقاط التقابلات والوصول إلى التنبؤات بين مجالي الهدف والمصدر، إذ يمكنه أن يستنتج أنه و كما هو الحال في الحرب، يمكن الحصول على أفضل النتائج حسب أفضل التكتيكات العسكريّة والفوز بمناقشة حجة استناداً إلى أفضل

<sup>1</sup> أنظر ترجمة مقال ،الاستعارة والحجاج:مصطفى عاشق ، مكانة الاستعارات التصورية ووظيفتها في العمل الحجاجي للدكتور كريستيان سانتبيانيث ، المجلد 6، العدد 1، 2018 ص: 197. ترجمة : لمقال نشره الباحث التشيلي باللغة الإسبانية ولمن أرد الرجوع للمقال الأصلي يجده على الرابط الآتي :

استراتيجية حجاجية، كما أنه في الحرب يتحقق الانتصار من خلال مهاجمة أجنحة العدو الضعيفة، وتحقيق النصر في نقاش ما يتم من خلال مهاجمة نقاط الضعف في حجج الخصم، غير أنه لا يمكن تغافل المتعلم على نقطة الاختلاف بين مجالي الهدف والمصدر ففي الوقت الذي لا يستغنى فيه عن استعمال القوة البدنية في الحرب لا يمكن الاستعانة بها في ميدان النقاش ، حيث يعد هذا من قبيل العنف الجسدي<sup>1</sup>.

### • هل المجاز مغالطة أم إبداع نقدي بلاغي؟

وفقاً للرأي التداولي الكلاسيكي الذي يمثله "غرايس"<sup>2</sup>، والذي حدّد فيه معايير التواصل ومن بينها الوضوح اللغوي من قبل المرسل والمرسل إليه، تُعتبر الجمل التي تحتوي على الاستعارة جملاً كاذبة حقيقة ، حيث تحث على البحث عن المعنى الضمني الذي يناسب السياق بشكل أفضل، لذلك قد تؤدي الاستعارات إلى مغالطات التفكير بسبب الغموض اللغوي الذي يكتنفها، هذا ما حدا بالناقد البريطاني "جون روسكن" إلى أن يطلق على استعارة " السماء تبكي" على سبيل المثال، اسم مغالطة إثارة الشفقة *Pathetic fallacy*، حيث إن إسقاط المشاعر الإنسانيّة على السماء وهي ذات طبيعّة صمّاء فيه نوع من المبالغة في أنسنة الطبيعة<sup>3</sup>.

وعلى هذا النحو جرى رأي الباحث المتخصص في التفكير الناقد " تريسي بويل" إذ يرى أن الاستعارة ما هي إلا استدلال زائف غير قائم على حجة، فقد تتظاهر بعض أساليب الإقناع بأنها تقدّم أسباب قبول زعم ما، إلا أنّ قوّتها الحقيقيّة تعتمد على شيء لا يعد حجة، بالإضافة لذلك تستحضر الأساليب البلاغيّة المشاعر والعواطف وليس التفكير الذي يمثل نطاق الحجاج، ومن المهم أن نتعلّم التمييز بين الأساليب البلاغيّة والمغالطات، حيث يمكن التعامل مع المغالطات باستخدام أساليب تحليل وتقييم الحجّة، أما الأساليب البلاغيّة فتعتمد على التدريب السيكلوجي وعلى ما أوتيت من قوة جماليّة ، التي يمكن بها التأثير بصورة غير عقلانيّة على رغباتنا ومخاوفنا ومعتقداتنا وأفعالنا باستخدام اللغة لتتمسك بمعتقدات ونؤدي أفعالاً، ويعرّف ذات الباحث البلاغة بكونها " أي محاولة منطوقة أو مكتوبة لإقناع الآخر، حتى يصدق أو يرغب في أو يفعل شيئاً ، بينما هي لا تقدّم أسباب وجيهة لهذا التصديق أو الرغبة أو الفعل، ولكنها تحاول تحفيزه نحو هذا التصديق أو الرغبة أو الفعل من خلال قوّة ما تستخدمه من

<sup>1</sup> المرجع نفسه، الصفحة نفسها بتصريف.

<sup>2</sup> Carston, R. (2011). Metaphor and the Literal / Nonliteral Distinction

<sup>3</sup> see : P.C.Sharma &Shetna Sehrawat , Roskin concept of the Pathetic fallacy, English journal, june 2007, p 1\_8

كلمات<sup>1</sup>، غير أنه يمكن القول من جهة أخرى أنه يمكن للبلاغة أن تلعب دوراً مفيداً عندما تكون غاياتها سليمة ففي حال التأثير على شعور الرحمة أو الشفقة، فإنه يؤدي دوراً إيجابياً من خلال إيقاظ ضميرنا وتنبهنا إلى حجة عقلائية ألا وهي كيف نتصرف في موقف معين، فبوسع أحاسيس الشفقة أن تدفعنا إلى البحث عن حجج تقدم أسباباً وجيهة للفعل الذي تقترحه الأساليب البلاغية<sup>2</sup>.

وهذا ما ذهب إليه "حمزة بن علي" إذ يرى أن الاستعارة منشؤها على التجوُّز لا على المغالطات ويرى أن هذا عين البلاغة حيث يقول: "اعلم أنك إذا حققت النظر في مثل قولك: لقيت الأسد وجاءني البحر، علمت قطعاً أن التجوُّز إنما كان من جهة المعنى دون اللفظ، من حيث اعتقدت أن ذات زيد ذات الأسد من غير مخالفة (أي الملكية الكلية للذات، لا الملكية الجزئية لبعض الصفات) ومن أجل هذا قال أهل التحقيق من علماء المعاني، إن استعمال المجاز يكون أبلغ في تأدية المعاني من استعمال الحقائق"<sup>3</sup>.

ثم إن هذا الغموض المذموم من لدن البعض إنما يراه "حمزة بن علي" ديباج الاستعارة ومبلغ حسنها ولهذا فهو يعطي للاستعارة مكانة أقوى من التشبيه وأبلغ: "اعلم أن من حق الاستعارة وحكمها الخاص أن يكون المستعار له مطري الذكر، وكلما ازداد خفاءً ازدادت الاستعارة حسناً، فإن أدخلت على الاستعارة حرف التشبيه فقد وضعت تاجها وسلبتها ديباجها"<sup>4</sup>.

إذن ففي الواقع، توفر الاستعارات الحجاجية الاقتصاد في اللغة، والحيوية الأكبر، وإثارة الاهتمام والقوة الخفية، إن الاستعارة هي استراتيجية حجاجية يتم من خلالها رؤية مجال مفاهيمي مستهدف (بشكل عام أكثر تجريدًا وغير معروف) في ضوء مجال مفاهيمي مصدر (أكثر عمومية وأكثر شهرة) حيث يتم تحديد بعض الخصائص ذات الصلة بمجال المصدر لفهم المجال الهدف، ولكن عند إسقاط هذه الخصائص على مجال الهدف، تظل الخصائص الأخرى أقل من قيمتها أو مخفية ببساطة. إن تحليل خصائص التضمين من المصدر إلى الهدف تساهم في تنمية

<sup>1</sup> تريسي بويل، التفكير الناقد، مرجع سابق، ص: 84.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص: 88.

<sup>3</sup> يحيى بن حمزة بن علي، الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وبلاغة الإعجاز، مطبعة المقتطف، مصر، 1322هـ، ص 210.

<sup>4</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها.

مهارات التفكير وتقييم الاستعارة الحجة من مناظير متعددة، وبالتالي نجد أنفسنا أمام وجهات نظر نقدية مختلفة تحلل الجملة الاستعارية .

فضلا عن ذلك فقد أثبتت الأبحاث أن الاستعارة قد مدت بخيالها العلمي مجالي العلوم والفيزياء بتدفق هائل في الأفكار الإبداعية التي تحوّلت مع مر الزمن وبإخضاعها للبحث العلمي إلى حقائق علمية\* .

من ناحية أخرى، تستند الاستعارات بالفعل إلى آلية إسقاط (رسم خرائط) عبر المجالات بشكل تناظري، والتي تتحرى وجه العلاقات بين مجال المصدر والمجال المستهدف، أي إن الاستعارات عبارة عن أنظمة معالجة للعلاقات، في هذا الصدد ، لا ينبغي تفسير الاستعارة على أنها فخ يؤدي إلى المغالطات ، بل كوسيلة مفيدة لتحقيق التفكير الإبداعي ، إذ إن الاستعارة قد تلعب دورًا بناءً في التفكير ، من خلال تعزيز قوتها الإبداعية<sup>1</sup>.

في المنطق التناظري الذي تتأسس عليها الاستعارة ، يمكن القول إنه تم تأسيس مقارنة بين س و ع حيث تتشارك س و ع في مجموعة ج من الخصائص ذات الصلة. تنتمي إلى المصدر ع الذي يمكن تعيينه على الهدف س، خاصةً في حالة الاستعارات التقليدية ، فإن مجموعة الخصائص ذات الصلة يتم تقديمها من خلال "نظام الملكيات المشتركة ذات الصلة" التي يفترض عادةً أنها صحيحة حول المصدر ع ، وتنطبق على الهدف وهي متكاملة داخل بنية الذاكرة الدلالية على سبيل المثال: عندما نقول أن "الحمامي قرش" ، فإننا لا ندعي أن أسماك القرش والحمامين يتقاسمون نفس الصفات تمامًا ، ولكن بدلاً من ذلك أن الحمامي يشبه القرش على أساس مجموعة معينة من الممتلكات ذات الصلة ج ، بما في ذلك خاصية "العدوانية" المرتبطة عادةً بمفهوم "القرش". استنادًا إلى هذه المقارنة ، إذا كان لدى ع خاصية ذات صلة ن تنتمي إلى المجموعة ج ، فمن العدل أن نستنتج أن س تمتلك أيضًا الخاصية (ن)، لذلك نظرًا لأن "القرش عدواني" ، وفقًا للقياس ، فيجب أن نستنتج أن "الحمامي عدواني" ، بحيث يعتبر طرفا الجملة المجازية ( استعارة أو تشبيه ، كناية) بمثابة المقدمة الكبرى، وعلى هذه الجملة بيني المتلقي المتعلم ( المبدع) جملة أخرى هي بمثابة

---

\*See: Cynthia Taylor ,On the Problem and Promise of Metaphor Use in Science and Science Communication, J Microbiol Biol Educ. 2018; 19(1): 19.1.46.

<sup>1</sup> Hansen, J., Richland, L.E., & Baumer, E. (2012). Metaphor and Creativity in Learning Science Metaphor and Creativity in Learning Science.

المقدمة الصغرى، مبتدؤها هو المشبه به أو المستعار منه وخبرها هو لازمة من لوازم العقل أو الاعتقاد ( المشترك الثقافي) على النحو الآتي:

• جاء القرش ( يقصد المحامي) مقدمة كبرى

• القرش عدواني مقدمة صغرى

• المحامي عدواني نتيجة منطقية

أما في حالة عدم تضمين الخاصية ن في المجموعة ج من الخصائص التي تنتمي إلى كلٍ من الهدف والمصدر باعتبارها ذات صلة بالمعنى المجازي التقليدي ، على سبيل المثال :

• جاء القرش م ك

• القرش سمكة م ص

• المحامي سمكة مغالطة

في مثل هذه الحالة ، من الفرضية الأولى ( المنطقية) إلى الفرضية الثانية ( المغالطية) ، حيث لا يمكن تطبيق الملكية التي تنتمي فقط إلى مصدر "القرش" على "المحامي" المستهدف. لذلك ، فإن المنطق التناظري ليس متضمنا والحجة مغالطة . هناك تحول في معنى "القرش" من الفرضية الأولى إلى الفرضية الثانية ، حيث لا يمكن تطبيق الملكية ( السمك) التي تنتمي فقط إلى مصدر "القرش" على "المحامي" المستهدف. لذلك ، فإن المنطق التناظري ليس متضمنا والحجة مغالطة .

إذن وعلى حد قول "بول ريكور" الاستعارة ليست لغزا بل هي حل اللغز" حيث إن العملية العقلية التي تتم بها الاستعارة تولّد توترا، إن هذا التوتر بين الألفاظ أو بعبارة أدق بين التأولين الذين يكون أحدهما مجازيا والآخر حقيقيا يثير على مستوى الجملة خلقا حقيقيا للمعنى، وابتكارا للدلالة ، وبذلك تشبه الاستعارة حل اللغز لأنها تقوم بحل لغز التنافر الدلالي<sup>1</sup>.

وبناءً على ما سبق ذكره، فإن المقارنة بين مجالي الاستعارة ، واختراق المعنى بعمق في تحليل أوجه التشابه بين ظاهرتين ، ثم إماطة اللثام عن بؤرة الحجاج وكشفه من قبل المتعلم وتبيان وجه المنطق فيه والقبول له أو تبيخه من خلال توضيح مساره المغالطي، كل هذا سيساهم وبقوة في فهم المتعلمين لآراء بعضهم البعض وبالتالي التشجيع على

<sup>1</sup> بول ريكور، الخطاب وفائض المعنى ، ت: سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط 2، 2006، ص: 93.

التفكير الناقد، فمصطلحات مثل : السعادة ،الحرب والحرية...تمثل مفاهيم يمكن تفسيرها بشكل مختلف من قبل المتعلمين، وهذا راجع لكون هذه المصطلحات مجردة نسبياً ويتم عادة التعبير عنها بلغة مجازية من قبل المتعلمين ففي المثال الذي أعطيته لمجموعة من متعلمي السنة الثالثة المتوسطة لإنتاج قائمة من العبارات المجازية حول كلمة " المدرسة" تلقيت مجموعة من الإجابات لعل من بينها على سبيل المثال لا الحصر:

- المدرسة شر لا بد منه.
- المدرسة دكان أبي.
- المدرسة الغد الأفضل.
- المدرسة مصنع ملابس موحدة لأناس مختلفين .
- عندما أدخل المدرسة أشعر أنني ذاهب إلى مخفر الشرطة.

وفي هذه الأمثلة نلاحظ بشكل جلي بلاغة التعبير وأوجه الاختلاف والإبداع في التعبير عن "المدرسة"، كما نلاحظ أن التعابير تراوحت بين الاستعارة والتشبيه البليغ، ومن ناحية تنمية مهارات التفكير الناقد يمكن للمعلم أن يطرح الاختلاف بين المتعلمين، فهناك من يرى بأن المدرسة هي الغد الأفضل وهناك من يراها شر لا بد منه ، وفي ظل هذه الأمثلة الزاخرة بتوالي التقابلات والاختلافات والنتائج المنطقية والمغالطات يمكن للمتعلم أن يبدع أيما إبداع في إنتاج استعارات أخرى أو الوصول إلى قناعات ، وفي هذا الصدد يذكر " " جيفري سينامود" أن: " الاستعارات تخلق مفاهيمنا حول الحقائق، وإذا ما استخدمت بشكل متكرر بما فيه الكفاية ، يمكن أن تصل إلى موقع القبول كواقع أي كقناعات"<sup>1</sup>.

إن الاستعارة إذن تنطلق من ملكيات مشتركة بين مجالي المصدر والهدف ويستخرج منها ما يبدو محتملا أو أقل احتمالا ، إن عملية انبثاق النتائج المحتملة من نظام معالجة العلاقات بينهما هو إنتاج وابتكار للمعرفة، حيث إنّ استراتيجية النسبية هذه التي ينطلق منها المتعلم حين تحليله للاستعارة في سياقها الحجاجي تعد وضعية أمثل لتعدد وجهات النظر وتنوع الرؤى وكثرة الاحتمالات.

---

<sup>1</sup>Cinnamond, Jeffrey. 1987. "Metaphors as Understanding: Recent Reform Reports on Education." Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, San Diego.

وقبل أن نطوي ملف الاستعارة التعليمية في علاقتها بتنمية مهارات التفكير الناقد ، وجدنا أنه من المفيد الإشارة إلى نقطة مهمة في هذا الصدد حيث يشير " بوف شارون Pugh, sharon L وزملاؤه" <sup>1</sup> إلى الدور الذي تلعبه الاستعارة كمؤثر إبداعي قوي في المواقف الحياتية في أيّ ثقافة ، فالناس يبتكرون استعارات للتعامل مع بعض الحقائق والمواضيع الحساسة للغاية التي تتجاوز حدود معرفتهم فيضطرون إلى الاستعانة بما يسميه الكلمات الملطفة euphemisms أي تلك الكلمات التي تستخدم كمستحضرات تجميل لفظية للحقائق المحزنة، وهنا نجد أن للثقافة الدينية أو الخلفية الثقافية للمتعلم دور جلي في صياغة وإنتاج الاستعارات من قبل المتعلمين، ففي ثقافتنا العربية الإسلامية هناك العديد من العبارات الملطفة للموت فنقول عن الميت:

- قضى نحبه.
- انتقل إلى الرفيق الأعلى.
- انتقل إلى جوار ربه.

في حين نجد في الثقافة الغربية المسيحية يسندون العبارات الاستعارية للميت فيقولون:

- انضم إلى أسلافه.
- انتقل إلى الجانب الآخر.
- ذهب إلى السماء وقدم التضحية السامية.
- بدأت المغامرة الكبرى.
- ذهب إلى راحته الأبدية.

---

<sup>1</sup>see: Pugh, sharon L.; And Others, Bridging. A Teacher's Guide to Metaphorical Thinking, Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.1992.

## 7\_ دراسة البنيات الخارجية المدعمة للنص الحجاجي:

**7-1- الاستشهاد:** ويعد الاستشهاد "حالة خاصّة يلجأ إليها الخطاب لتأسيس الواقع، رغبة في زيادة التصديق بأطروحة ما أو المساهمة في تأسيسها، وذلك من قبيل تنزيل الخاص منزلة العام"<sup>1</sup>.

وإذا كان بيرلمان يقول: "الاستشهاد يمنح المصدقيّة"، فإنّ القرآن الكريم يأتي هنا على رأس سلّم الاستشهاد، فهو القوّة الاستشهاديّة الكبرى في يد المتكلم أو كما يسمسها "طه عبد الرحمن" الحجّة العليا<sup>2</sup>، بالإضافة إلى ركيزة القرآن الحجاجية، يمكن أن يلجأ المحاجج إلى الحديث النبوي الشريف، ثم الشعر العربي، وأقوال أصحاب المذاهب الأربعة وغيرهم.

---

<sup>1</sup> محمد طروس: النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2005، ص:35.

<sup>2</sup> سعيد الدكان، مرجع سابق، ص:299.

المبحث الرابع:

كتابة النص الحجاجي:

## تمهيد:

يخطئ من يحرص الكتابة في الأداء الفيزيائي الجسدي لها فحسب، إنما على العكس من ذلك تعتبر الكتابة ممارسة اجتماعية وتاريخية مرنة يمكن استخدامها لتلبية حاجيات الأشخاص المتنوعة ، حيث إن الكتابة تسمح للنص بالتواصل، ولالأجيال بالتواتر فهي تزيل كل المسافات الزمنية والمكانية، كما تعد الكتابة وسيلة مثلى لإقناع الآخرين، وقد وقع اختيارنا للكتابة الحجاجية كمقياس لمعرفة مدى تمكن متعلمي المرحلة الأخيرة من التعليم المتوسط من الكتابة الحجاجية لأسباب لعل أهمها :

- أنها تدل على التعبير الكتابي الحجاجي دون الشفوي.
- أنها تعبير عن تصور جديد لكتابة النصوص الحجاجية في المرحلة المتوسطة.
- أنها نشاط حاضر في الامتحانات المقررة في نهايتي الطور المتوسط والثانوي والجامعي وحتى الدولي\* ، في اللغة العربية وغيرها من المواد، حيث إنّ التقويم المدرسي يبني عليها في مختلف المواد الدراسية.
- أنها من الكفاءات الأربع المطلوبة في تعلم اللغات، والمتمثلة في : القراءة، الكتابة، المحادثة وفهم الكلام المسموع.

وقد أطلق أحد الكتاب على مهارة الكتابة بشكل عام "غاية الجهاد" و"المادة السحرية" ولعل الكتابة الحجاجية تعد رأس هذه الغاية وأولويتها : "إنّ الإنشاء هو غاية الجهاد هذا الجهاد المتواصل في تعلّم اللغة العربية، بل يكاد يكون هذا الإنشاء هو المظهر الصادق لقوّة تفكير الطالب في نفسه وفي الأشياء من حوله، وقوّة تعبيره عمّا يشعر بلغة سليمة.....ثم إنّ الإنشاء قد استحال إلى مادة سحرية يقدر عليها طلاب معدودون أوتوا موهبة مُبدعة ويقصر عنه آخرون حتى كادوا يؤمنون بعجزهم وما كان ضعفهم لعجز منهم وما كان قدرة أولئك لموهبة منهم"<sup>1</sup>.

والأمر نفسه يقوّه "ستيف غراهام Steve Graham" وآخرون من أن عدم إجادة المراهقين للكتابة له عدة آثار سلبية ، ففي المدرسة يعدّ الطلاب ذوو المستوى الضعيف في الكتابة أقل رغبة في توسيع فهمهم للمحتوى المعرفي

---

\* مثل امتحان التوفل TOFEL و امتحان IELTS على سبيل المثال فإن المترشح يُمتحن في كتابة مقال حجاجي.

<sup>1</sup> خليل الهنداوي، تيسير الإنشاء، مكتبة دار الشرق ، ط10، ص05.

وتحليله وبالتالي تراهم يعانون من ضعف درجاتهم خاصّة حين تُعتمد الكتابة الوسيلة الوحيدة لتقييم التقدّم التعلّمي، ممّا يقلل من فرص التحاقهم بمستويات تعليميّة أعلى<sup>1</sup>.

كما أشار "Billo" إلى أن الكتابة، كإنتاج لغوي، تلعب دورا أساسيا في تعزيز اللغة وذلك باستعمال مفردات وجمل جديدة، كذا تعد الكتابة وسيلة هامة للتفكير وبالتالي التواصل مع الآخرين وعرض أفكارهم، إنّ واحدة من أسباب الفشل الرئيسة في المنهج التقليدي يمكن أن تُعزى إلى عدم إيلاء الكتابة الاهتمام الكبير<sup>2</sup>.

ولعل من أهم ما تمتاز به الكلمة المكتوبة باعتبار كينونتها اللغوية المطلقة أنّها مادة لأشكال التفكيرين: الناقد والابتكاري، وعندما يكتب المتعلمون لغرض ما فإنهم يعرضون في كتاباتهم أشكال ذكائهم، ومزيدا من تطوّرهم وإبداعهم، فليس التعبير الكتابي أداة من أدوات التواصل فحسب، لكنّه أيضا أداة لتسهيل عملية التفكير وتنميتها، إذ يتيح الفرصة أمام المتعلم لشحذ أفكاره، واستدعاء ماله من ثروة لغويّة ليصب فيها أفكاره مرتبة ومنسقة وحسنة الصياغة<sup>3</sup>.

ونظرا لأهميتها سارع القائمون على المنظومة التعليميّة في بلادنا إلى استحداث ما يسمّى ب"الوضعيّة الإدماجيّة" والتي تحوز على نسبة 40 بالمئة من نسبة التقييم وتتواجد في كل المواد ، ورغم أنّنا لم نحصل بعد على دراسة علمية أو تقارير رسميّة تحدد ما إذا كان ذلك مُجديا أم لا؟ غير أنّنا نلاحظ أن المستوى الكتابي عند المتعلمين لم يصل بعد إلى المستوى المرغوب فيه ، حيث إنّ وجودنا لمدة تربو على العقد في التعليم المتوسط يجعلنا نقيم الأداء الكتابي بكفاءة لا تتجاوز الثلث من المتعلمين.

ومن مبادئ الوضعيّة الإدماجيّة أنّها تقوم على المعرفة الإجرائيّة procedural knowledge أي حسن تعبئة المتعلم لمهاراته ومعارفه من أجل حل وضعيّة مشكلة ما. ولعل أبرز الوضعيات المشكلة التي يواجهها متعلمو اللغة العربية هي كتابة نص حجاجي والتي تتطلب بدورها تعبئة لجملة من المعارف والمهارات العقليّة ، وتعد الكتابة

<sup>1</sup> Steve Graham et al, A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students, Journal of Educational Psychology, Carnegie Corporation of New York, 2007, Vol. 99, No. 3, 445-476, p:445.

<sup>2</sup> Bello, T. (1997). Writing Topics for Adult ESL Students, Paper presented at the 31st Annual Teachers of English to Speakers of Other Language Convention, Orlando, FL, USA. p :03.

<sup>3</sup> أنظر أحمد صومان، دراسات في تنمية مهارات التحدّث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسيّة، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، ج م ع، 2010، ص: 68.

الحجاجية من الأهمية بمكان، فهي تعتمد على الإقناع، ومعالجة القضايا الجدلية بتقديم الأدلة والبراهين، وتهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات وتقديم أفضل الوسائل لمناقشة الادعاءات المختلفة للقضايا المختلفة للقضايا الجدلية، وتساعد في تنمية قدرات التواصل مع الآخرين لإجراء المناقشات، والحوارات المختلفة حول الموضوعات الجدلية.

ولهذا فإن كتابة نص حجاجي أو ما يعرف بالكتابة الحجاجية\* تتيح الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم ومشاعرهم مما يساهم في استخدامهم لمدى واسع من عمليات التفكير الناقد والإبداعي، علاوة على أنها تأكيد للفهم العميق، كما يمكن تشبيه عملية الكتابة بمهام من مهام حل المشكلات، وللوصول لحل المشكلة، فإنه يتعين على المتعلم الكاتب أن يقوم بممارسة عمليات التفكير بمستوياته المتعددة والمتدرجة.

## 1\_ مفهوم الكتابة الحجاجية:

يرى "فيريتي" وآخرون: "أنّ الكتابة الحجاجية هي عملية حل المشكلات حيث تنطوي على استخدام إجراءات ذاتية التنظيم موجهة نحو تحقيق الهدف"<sup>1</sup>.

وتعتبر الكتابة الحجاجية في نظر "ماسرون كارولين" انطلاقة لحل مشكلة ما، ويتم ذلك على مستويين، المستوى المعرفي والمستوى ما وراء المعرفي، حيث يقوم المتعلم في المستوى الأول بتعبئة المعارف التي لديه أما في المستوى الثاني فيقوم بإدراك ما يقوم به من عمليات عقلية"<sup>2</sup>.

ويتميز علماء النفس بين وضعين من معالجة المعرفة، المعالجة الجامدة حيث يقتصر الأمر على معالجة جزء فقط من المشكلة، والمعالجة المفاهيمية التي تتطلب التنشيط والمرونة والانفتاح على كل جوانب المشكلة، ومن بين مؤشراتهما: أخذ الملاحظات، تكييف المعارف، الدخول في مفاوضات، الاهتمام ببناء سياق مثير للجدل... ويعرفها

---

\* نظرا لأن مصطلح الكتابة الحجاجية يعد الأكثر تداولاً في تعليمية الحجاج فنستعاض به عن مصطلح كتابة النص الحجاجي خاصة وأن المعنى سيان بينهما.

<sup>1</sup> Ralph P. Ferretti, William E. Lewis, and Scott Andrews-Weckerly Do Goals Affect the Structure of Students' Argumentative Writing Strategies?; Journal of Educational Psychology © 2009 American Psychological Association, 2009, Vol. 101, No. 3, 577-589.

<sup>2</sup> Masseron Caroline. Francine Thyron, L'écrit argumenté, Questions d'apprentissage, Peeters, Coll. SPILL, Louvain-La-Neuve, 1997. In: L'Information Grammaticale, N. 81, 1999. pp. 55-56

"جراموند Grammond " بأنها: " نوع من التفاعل والتكامل الذي يُحقِّقه الكاتب بين محتوى الموضوع الذي يكتب فيه، وبين البنية التنظيمية له، أي أنّ الكاتب يولّد بعض الأفكار ذات الصلة بالموضوع ثمّ ينظّم هذه الأفكار في ضوء الأسلوب المناسب والبنية التنظيمية للموضوع بهدف التأثير على الجمهور"<sup>1</sup>.

وربما أكثر من أي نوع آخر من الكتابة ، تتطلب الكتابة الحجاجية وبشكل جاد من الكاتب توقّف العديد من الأدوات البلاغية الفعالة ، كما أنّ أحد أهم عناصر الكتابة الحجاجية هو وجوب تقديم الكاتب نصه بشكل منطقي ومعقول ودون تحيز، وبغض النظر عن مدى شعوره بالحماس نحو القضية، فإنّ أفضل الكتابات الحجاجية هي الكتابات الموضوعية التي تعكس محاولة جادة من الكاتب للنظر في المسألة من جميع جوانبها، ولهذا يربط " جورج نوال" بين الكتابة الحجاجية والتفكير الناقد فيقول: "نحن نعرف الكتابة الحجاجية كنوع من التفكير الناقد ومن الإنتاج البلاغي ، حيث تنطوي على تحديد القضية أو الأطروحة ، ثمّ تقديم أدلة داعمة وتقييم للحجج المضادة، كما يجب أن تحترم الكتابة الحجاجية وجهات النظر المتعارضة لاسيما داخل المجتمعات غير المتجانسة heterogeneous، وبالتوافق مع تقرير " راند RAND" لعام 2002 ودراسات القراءة والكتابة فإنّ الكتابة الحجاجية تعدّ أمرا بالغ الأهمية أكاديميا واجتماعيا وحتى على مستوى النجاح الاقتصادي"<sup>2</sup>.

ويعرّفها "كروهيرست Crouhurst" بأنها: "إحدى الكتابات التي تهدف إلى إقناع القارئ بوجهة نظر ما\_ أو فكرة ما\_ بحيث تتناول قضية قابلة للنقاش يتحرّى فيها الكاتب الرأى والرأى الآخر، معلنا عن موقفه ومدافعا عن وجهة نظره"<sup>3</sup> .

كما تعرّف أيضا الكتابة الحجاجية بأنها: "أحد الأنواع الشائعة من الكتابة الأكاديمية ، حيثتقدم قضية جدلية ما، وتدعم هذه القضية باستخدام حجة تستند على الأدلة. هدف الكاتب هو التفاوض مع القارئ ومحاولة التغلب

---

<sup>1</sup> JOANNA G .Grammod, The Uses and Complexity of Argument Structures in Expert and Student Persuasive Writing ,Journal of second language writing, Vol 15, Issue 2, 1998, p :262

<sup>2</sup> George E. Newell et al, Learning from (and with) Expert Teachers of Argumentative Writing, Adolescent Literacy In Perspective, May 2013, Ohio Resource Center,p :04.

<sup>3</sup> Crowhurst ,M,teaching and learning the wrting of persuasive argumentative discoure , Canadian journal journal of education ,Vol 15, N°004 ,1990,p :348

بموقفه، أما موقف القارئ فيتمثل في التحقق من مدى حيابة الكاتب على أسباب مقنعة للتأثير ليتفق مع الاقتراحات التي قدمها"<sup>1</sup>.

في حين يتفق كلا من "أبو حجاج" و"نحلة عليش" على تعريفها بكونها: "القدرة على معالجة إحدى القضايا الجدلية كتابة، وذلك بتبني رأيا ما، ثم تقديم الأدلة التي تدعم هذا الرأي والربط بين الأدلة والرأي المخالف أو المضاد وأخيرا تفنيده ودحضه بالأدلة"<sup>2</sup>.

وعليه يمكن القول إجمالاً وتحديدًا أنّ المقصود بالكتابة الحجاجية في دراستنا هي قدرة المتعلم على معالجة قضية حجاجية تتناول موضوعاً ما، فيتبني رأياً يدعمه بالأدلة المناسبة ويدحض الأدلة المعارضة ويفنّدها بالأدلة والبراهين المناسبة.

ووفقاً للكثير من الباحثين فإنّ الكتابة الحجاجية تتسم بالتواجد المركزي في العديد من التخصصات\* حيث يلتزم المتعلمون بكتابتها عاجلاً أم آجلاً، كما تتسم بتعقيدها خاصة للمتعلمين الذين يكتبون بلغات غير ناطقين بها ، إن الكتابة الحجاجية ممارسة اجتماعية تتطلب من الكاتب فهم توقعات القارئ فضلاً عن الاستخدام اللغوي السليم لنقل المعنى بسلاسة ، ناهيك عن البصيرة الثقافية المناسبة، ضف على ذلك أن تواجد الحجاج في تخصصات مثل الأدب والتاريخ والعلوم الطبيعية ، سيمكن المتعلم من استخدام طرق متنوعة لدعم القضايا الحجاجية، كما ينوع من الآليات البلاغية بحسب كل تخصص الأمر الذي يوسع مداركه الحجاجية ومهاراته في الشكير الناقد والإبداعي"<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> DíazHormazábal, René, Argumentative writing strategies and perceptions of writing in academia by EFL college studentsLiteratura y Lingüística, núm. 18, 2007, pp. 27

<sup>2</sup> محمد الظنحاني،فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع2014،35،ص: 226.

\*see: Pearson, P. & Griffo, Vicki & Miller, Catherine & Olson, Barrie. (2018). Argumentation Across the Disciplines. Literacy Design Collaborative (LDC).

<sup>3</sup> Nor Hafizah Anwardeen1, Eunice Ong Luyee1, Joanna Indra Gabriell & Seyed Ali Rezvani Kalajahi1, An Analysis: The Usage of Metadiscourse in Argumentative Writing by Malaysian Tertiary Level of Students ,p :83

## 2- أهمية كتابة النص الحجاجي:

تعتبر الكتابة الحجاجية مهمة بشكل لا يمكن إنكاره لمستخدمي اللغة، هذا لأنها تسمح لمستخدمي اللغة التأثير في رأي الناس ، وحشد الدعم ، وتغيير سلوك الأشخاص، وفي السياق الماليزي ، فإن تدريس الكتابة الجدلية هو مهم أيضًا لأن هذا النوع من الكتابة مضمّن في المنهاج التربوي الماليزي KBSM. ومع ذلك لا يزال الطلاب يفتقرون إلى القدرة على كتابة مقال حجاجي بشكل فعال<sup>1</sup>.

ويؤكد " كروهيرست" على أن الكتابة الحجاجية مهارة حاسمة خلال سنوات الدراسة وما بعدها، ففي المجتمع الأمريكي من المتوقع أن يكون الشخص المتعلم قادرًا على التعبير عن موقف بشأن المسائل الهامة لإقناع الزملاء، والمواطنين والحكومات وغيرهم<sup>2</sup>.

وإذا كانت الكتابة الحجاجية في غاية الأهمية في سياق الحياة العامة ولاشاعة روح الديمقراطية في المجتمع، فهي أكثر أهمية لمتعلمي المرحلة المتوسطة حتى يألفوا التفكير في القضايا التي تحيط بهم بشكل نقدي وإبداعي، وذلك بالتعبير عن آرائهم بأدلة مقنعة والأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخري فيتعودون البحث عن حلول للمشاكل والقضايا التي تحيط بهم دون تعصّب أو تحيز.

كما يذهب فلتون إلى القول بأنه: " رغم أن الكتابة الحجاجية تعتبر عملية معقدة ودقيقة، لكن يجب علينا ألا نغفل حقيقة كونها تشكّل عنصراً أساسياً من محو الأمية الأكاديمية والمهنية"<sup>3</sup>.

وإجمالاً يمكن تحديد أهمية كتابة النص الحجاجي فيما يلي:

- تكسب الطلاب القدرة على تقديم الأدلة التي تؤيد موقفاً معيناً أو ادعاءً معيناً.

<sup>1</sup> Jai Shree a/p Bipinchandra et al, user Needs Analysis in Learning Argumentative Writing via Mobile Platform Procedia - Social and Behavioral Sciences 118 ( 2014 ) 198 – 205.

<sup>2</sup> Crowhurst ,M, teaching and learning the wrting of persuasive argumentative discoure , Canadian journal of education , Vol 15, N°004 ,1990,p :34.

<sup>3</sup> Mark Felton et al, Arguing to Agree: Mitigating My-Side Bias Throug Consensus- Seeking Dialogue, Written Communication, 2015, Vol. 32(3) 317–331 © 2015 SAGE Publications, p :318.

- تمكّن الطلاب من مناقشة مختلف الادعاءات وحل المشكلات.
- تساعد الطلاب على إنتاج المعاني والأفكار المختلفة.
- تمكّن الطلاب من معرفة الأطراف الأخرى التي يتحاور معها، وكذلك فهم اعتقاداتهم وأفكارهم.
- تكسب الطلاب القدرة على مراجعة تفكيرهم نحو القضايا المختلفة.
- تساعد الطلاب على إثبات الحقائق وتحريّ صدقها، وإثبات صدق الادعاءات المختلفة.
- تكسب الطلاب القدرة على التواصل مع الآخرين، من خلال إجراء حوارات ومناقشات مختلفة.
- تسهم في تنمية مشاركة الطلاب في الحياة السياسيّة والاجتماعيّة.
- تُسهم في تنمية الشجاعة لدى الطلاب من خلال عرض أفكارهم على الآخرين، ونقدها.
- تسهم في تنمية قدرات التفكير التحليلي والناقد لدى الطلاب.
- تمكّن الطلاب من التعبير عن ذواتهم والدّفاع عن وجهات نظرهم.
- تعدّ وسيلة للتعلّم واكتساب المعارف والثقافة، فهي مفتاح الاتصال بالآخرين ، ومن خلالها يكتسب الطلاب معلومات جديدة عن الطّرف الآخر في قضية ما من خلال الإقناع.

### 3\_ مهارات كتابة النصّ الحجاجي: لقد خلصت بعض الدّراسات والأبحاث المتعلّقة بالكتابة الحجاجيّة إلى وضع

قائمة بأهم المهارات المتعلّقة بها والمناسبة للمتعلمين من سن [ 13-17 سنة] ، ولعلّ أبرزها من الدراسات الغربيّة نجد تلكم الدّراسة التي قام بها الثنائي " ديانا كوهن. Kuhn برفقة ايدال Udell " وهذا الأخير مع واديا Wadiya<sup>1</sup> :

أ\_ مهارات خاصّة بالرّأي ، والبيانات والمبرّرات، وتتمثّل فيمايلي:

- تحديد القضية الرئيسيّة.
- تحديد المعارف المدعّمة للقضية.
- تنظيم المعلومات والبيانات المتصلة بالادعاء.

<sup>1</sup> Kuhn –D, & Udell,W, the developement of argument skills child developement October, Vol 74, Issue 5, p :1245\_1260.

- الرّبط بين المعلومات بعضها ببعض ، وبينها وبين الرّأي ( الإدعاء).
- تحديد الأسباب الكامنة وراء الرّأي ( الإدعاء).
- استخدام المعلومات والبيانات في دعم الأسباب بالأدلة المنطقيّة.
- تقييم الاسباب ومراجعتها.
- تنظيم عرض الأسباب ، التعبير عنها بألفاظ وجمل معبّرة.
- ب- مهارات خاصّة ببناء وصياغة الحجّة الشخصيّة وتمثّل فيما يلي:**
- ربط المعلومات الموجودة بالبنية المعرفيّة للقضيّة أو المشكلة.
- تحديد الأسس التي تبني عليها الحجّة.
- توليد أكبر عدد من الأسانيد التي تدعّم الحجّة.
- اختيار أساليب وكلمات مناسبة للموقف.
- توليد عدد من الافكار في التعبير عن الحجّة.
- ج- مهارات خاصّة بتعرّف الآراء المضادة وحجج الطرف الآخر وإبطالها وتمثّل فيما يلي:**
- تحديد آراء الآخرين المضادة أو المخالفة<sup>1</sup>.

إذن فالكتابة الحجاجية ليست عمليّة تنظيم لجملة من الكلمات والعبارات فحسب ،إنما هي في الواقع عملية معقّدة تنطوي على مهارات فهم الموضوع، وتنظيم خطاب منسجم وصياغة الأفكار ،وحل المشكلات، كما يستدعي القدرة على التفكير الناقد ، وهذه الأخيرة تعد أهم لبنة يضمنها الكاتب نصه<sup>2</sup>.

إنّ القدرة على كتابة نص حجاجي بطريقة معقدة ودقيقة هو عنصر أساسي من محو الأمية الأكاديمية والمهنية والحياتيّة، سواء حاجج الشخص لغرض بناء المعرفة العلمية أو التحليل النقدي لبعض المواقف المعاشة، حيث يجب

---

<sup>1</sup> Kuhn –D, & Udell,W, the developement of argument skills child developement October, Vol 74, Issue 5, p :1245\_1260.& Udell –W,Enhancing adolecent girls argument personal and non personal dicision cognitive developement ,V 22,Issue 3, p :341\_352 \*.

<sup>2</sup> Zahra Ahmadvpour, Reza Khaasteh , Writing Behaviors and Critical Thinking Styles: TheCase of Blended Learning, University of Mazandaran, Iran, Khazar Journal of Humanities and Social Sciences Volume 20, Number 1, 2017, © 2017 Khazar University Press ,p :05

على الطلاب الكتابة إلى جمهور واع، ومع ذلك، فإنّ البحوث النفسية تشير إلى أنه في العديد من السياقات، يجب أن يتعلم الكتاب التحكّم في العمليات المعرفية التي تتداخل مع الكتابة الحجاجية المتوقعة في السياق الأكاديمي، فما هي هذه العمليات المعرفية التي تتداخل والكتابة الحجاجية والتي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلم.

#### 4\_ مقاربات كتابة النص الحجاجي:

#### 4-1\_ مقارنة المنتج Product approaches (المقاربة الشكلية):

تتأسس هذه المقاربة مبدئيًا على المعرفة اللسانية (اللغوية) ، حيث تركز على المعجم والألفاظ و التراكيب ومدى التناسق داخل النص. إن مقارنة المنتج إذن تركز على العمل النهائي للمنتج المكتوب، كما أنها تركز على خلو النص من الأخطاء النحوية والإملائية والتركيبية، وعلى هذا الأساس جرت معايير التقييم ردحا من الزمن في منظومتنا التعليمية ولا تزال هي المعتمدة على الأقل في الواقع التقييمي للإنتاج الكتابي لدى المعلمين .

ويرى " تسوي Tsui " أنّ مقارنة المنتج هذه ليست بالجيّدة نظرا للأسباب الآتية<sup>1</sup>:

- السبب الرئيسي أنّها غير فعّالة نظرا لأنّ المعلمين يبذلون جهدا ووقتا في تصحيح وتتبع أخطاء المتعلمين .
- لا يسجل المتعلمون تطوّرا من الناحية الفكرية في كتاباتهم نظرا لحرصهم على الشكل فحسب .
- تحول المعلم إلى مدقق لغوي مما يجعل في ظن المتعلمين أنّ عملية تصحيح الأخطاء هي مهمة المعلم بدلا منهم.

#### 4\_2\_ مقارنة النظرية المعرفية في الكتابة الحجاجية:

يميل النموذج المعرفي للكتابة إلى تعريف هذه الأخيرة من حيث كونها أداة لحل المشكلات، وبالتالي فإنّ الكتابة في نظر أصحاب هذه المقاربة تعد عملية معقّدة تاما، ثم إن إنشاء نص لا يتأتى إلى الوجود دون المرور بمجموعة من

---

<sup>1</sup> SIWABORN Saito, An Analyzing of argumentative essays of THAI third year , SRINKHARIN WIROT university, 2010,p22.

العمليات المعرفية، لهذا تعد الدراية بهذه العمليات أمر بالغ الأهمية خاصة للمبتدئين من متعلمي اللغات الأجنبية، لإعداد أنفسهم للإنتاج الكتابي والقراءة المعرفية.

ولهذا يرى كلا من "هايز وفلاور" : " أنه من الأفضل فهم الكتابة على أنها مجموعة من العمليات التي ينظمها الكتاب أثناء كتاباتهم، وتحدد مراحل الكتابة في نظر هذين الباحثين بثلاث مراحل يمرّ بها الإنتاج الكتابي أو ما يطلق عليه مصطلح "عقد الكتابة act of writing" :

### 1\_ مرحلة التخطيط **Planing**:

وتتمثل في إنتاج خطة مفاهيمية conceptual plan كما تشتمل على أنشطة فرعية كتوليد الأفكار وترتيبها تحديد الأهداف.

### 2\_ مرحلة الترجمة **Translation**:

ترجمة الخطة المفاهيمية إلى منتج مكتوب.

### 3\_ إعادة النظر **Re\_viewing**:

وتتمثل في قراءة النص وإدخال تعديلات عليه لتحسينه ومراجعة وتدقيقا من خلال بناء أسئلة ناقدة تساعد على رؤية الأشياء كما لم ترها من قبل<sup>1</sup>.

وتعد المرحلة الأخيرة من الأهمية بمكان حيث تعد المراجعة مفهوما إجرائيا وتتحدّد المراجعة بكونها المرحلة التي يقطع فيها قلم الكاتب الحركة إلى الأمام لإحداث تعديلات على النص المكتوب مسبقا<sup>2</sup>.

ولهذا فإنّ عمليات الكتابة ينبغي التطر إليها على أنّها مجموعة من الأدوات في يد الكاتب ليست مقيدة ولا خاصة بمرحلة واحدة فقط، إنّما هي مراحل وعمليات تكمل بعضها بعضا فتوليد الأفكار يتطلّب تقييمها والتقييم يُجبر الكاتب على إنتاج أفكار جديدة<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Linda flower, John Hayes, A cognitive process theory of writing, college composition and communication, VOL 32 .NO 04.1981.P369.

<sup>2</sup> Laurent heurley, La révision de texte, l'approche de la psychologie cognitive, In, langages, 40, N°164,2006,p :12.

<sup>3</sup> see: Linda flower, John Hayes, Acognitive process theory of writing, college composition and communication, VOL 32 .NO 04.1981.P: 376.

إن تدريس الكتابة الحجاجية يحتاج إلى طريقة معينة تختلف نسبيًا عن مهارات اللغة الأساسية الأخرى، حيث ينبغي أن يركّز المعلمون في تعليم الكتابة الحجاجية على العمليّات لا على المنتج، أي عملية "ترجمة الأفكار إلى لغة مرئية"، إذ إنّ تعليم العمليات التي تمر بها الكتابة بدلًا من المنتج سيولّد الوعي لدى المتعلمين بمراحل الكتابة الحجاجيّة ومن ثمّ الخبرة بها.

وتبدأ كتابة النص الحجاجي بتشغيل الذاكرة لاستكشاف الموضوع محل الكتابة مع الأخذ بعين الاعتبار المتلقي ثم مخطط النص، ثم تطوير الأفكار والحجج لتنتهي بتنقيح وتدقيق النص ثم عرضه، إن العملية المعرفية في الكتابة تتعامل مع مراحل يشارك فيها الكاتب بدءًا من تحديد الموضوع حتى الانتهاء بمنتج نهائي، ويؤكد "براون" أن هناك ثلاث مراحل تمر بها عملية الكتابة؛ الكتابة المسبقة، الصياغة، ومرحلة المراجعة. تتضمن الكتابة المسبقة عدة طرق في توليد الأفكار، مثل القراءة، إجراء بعض البحوث وتبادل الأفكار، والبيانات، وجمع الأدلة، الخ، أما مرحلة الصياغة والمراجعة فتعدّ المرحلة الأساسية في عملية الكتابة بحد ذاتها. هناك عدة طرق يمكن أن تطبق في صياغة وتنقيح الكتابة، مثل التكيف such as adapting والتقنيات، ومراجعة الأقران للمحتوى، والتحرير و مراجعة الأخطاء النحوية، الخ، ليخرج في النهاية منتجًا كتابيًا كامل الاستواء<sup>1</sup>.

ومن بين النماذج المعرفية نجد: نموذج "تريفل Trifle" القائم على ثلاث مراحل وهي<sup>2</sup>:

• **تجميع الأفكار Generation of ideas**

• **جمع البيانات The collection of data**

• **النشر Publication**

ونموذج "برتون وزملاؤه: **Britton Production model** والمتمثل في المراحل الآتية:

• **مرحلة التصوّر Conception / مرحلة الحضانة Incubation / مرحلة الإنتاج Production<sup>3</sup>.**

<sup>1</sup> Linda flower, John Hayes, Acognitive process theory of writing, college composition and communication, VOL 32 .NO 04.1981.P: 486. أنظر أيضا: Fahrus Zaman Fadhly et al, COGNITIVE PROCESS IN ARGUMENTATIVE WRITING: A CASE STUDY OF THREE INDONESIAN COLUMNISTS, ENGLISH REVIEW: Journal of English Education , Volume 5, Issue 2, June 2017,p-248

<sup>2</sup> Trifle,C, Writing, Oxford , Oxford university press, p37

<sup>3</sup> Britton, J. (1970). Language and Thought. Harmonds worth: Penguin. P :45.

هذه النماذج المعرفية تعد من النماذج المألوفة في وصف عملية الإنتاج الكتابي، وتتميز بكونها سلسلة من المراحل، تتم وفق التطور التدريجي للمنتج المكتوب.

و "ما قبل الكتابة" هي المرحلة التي تدون فيها الكلمات الأولية على الورق؛ ثم مرحلة "الكتابة المبدئية" وهي مرحلة إنتاج المنتج المكتوب؛ لتليها مرحلة "المراجعة والتعديل"، ثم في المرحلة الأخيرة مرحلة "التقييم" وهي المرحلة النهائية للكتابة، و تعرفها "قولدر" بكونها مرحلة تقييم مدى تحقق الكفاية بين النص المكتوب الفعلي والأهداف التي وضعت في التخطيط<sup>1</sup>.

إنّ النموذج المعرفي يميل إلى تحديد الكتابة وكتابة النص الحجاجي بشكل خاص، من حيث كونها حلا للمشكلات، فوفقاً لـ "ماكوتشينييت آل" فإنّ مشاكل الكتابة تبدأ مع محاولة المتعلم الكاتب التخطيط لترجمة أفكاره ومشاعره للقراء عن طريق اللغة، مع الأخذ بعين الاعتبار توقّعات القراء "وبالإضافة إلى ذلك يرى "بيريتروسكارداماليا" أن المتعلم الخبير غالباً ما يجعل من مهمة الكتابة مشكلة "a writing problematize" task، ولهذا ينبغي أن يلجأ المتعلم الكاتب لاعتماد إستراتيجية تسمى المعرفة المتحوّلة knowledge transforming ("ماذايقول؟ كما ينبغي أن تستند الخيارات إلى المعايير البلاغية") ("كيف أقول ذلك؟"). عند تطبيق استراتيجية "المعرفة المتحوّلة"، يسترد الكاتب من الذاكرة المعلومات ذات الصلة بموضوع المناقشة أثناء أخذ الجمهور المتلقي بالحسبان (الأهداف الحجاجية).

في حين نجد أنّ استراتيجية "المعرفة القويّة knowledge telling" تسمح فقط بإنتاج ما له صلة موضوعية مع ما هو مطلوب (فضاء المحتويات) ولكن دون الأخذ بعين الاعتبار المتلقي المحتمل (الفضاء الحجاجي) يتم نسخ المعرفة، كما هي عليه في ذاكرة الكاتب بدلا من إعادة تشكيلها وفقاً لاحتياجات القارئ. كما يلاحظ أنّ الكتاب الخبراء عادة ما يضعون أهدافاً متطورة لكتاباتهم لاسيما من حيث المحتوى والأهداف البلاغية، في المقابل عادة ما يعتمد الكتاب المبتدؤون أبسط الطّرق للتعبير عن أفكارهم<sup>2</sup>.

ولهذا فإنّه بالنسبة إلى الكتابة الحجاجية، فإنّها نوع من الكتابة التي تتطلب من الكاتب التحقيق في موضوع واتخاذ موقف بشأنه، كما تتطلّب التنسيق بين جملة العمليات المعرفية مثل استرجاع مخطط النص و البحث عن

<sup>1</sup> Caroline Golder, Monik Favart « Arguementer c'est difficile...Oui, mais pourquoi ?Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite »,Ela. Études de linguistique appliquée 2003/2 (no 130), p. 187-209.p :190

<sup>2</sup> أنظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المعلومات من مصادرها، ويعدّ نموذج "هايز وفلاور" الأكثر تفصيلاً لكيفية استخدام العمليات المعرفية أثناء الكتابة وكيف يتم تنسيقها. فبالنسبة إلى "فلاور وهايز" تعد فكرة عدم الحيابة على التمثيل العقلي mental representation المناسب لكتابة نص حجاجي (يعني المخطط)، واحدة من المصادر المحتملة لضعف أداء المتعلمين في مثل هذا النوع من الكتابات سواء قراءة أو كتابة<sup>1</sup> ، ولهذا فإن المخطط الآتي يوضّح أهم العمليات المعرفية التي تمر بها الكتابة الحجاجية، كما أنه يعد كنموذج مقترح لتدريب متعلمي المرحلة المتوسطة على كتابة نص حجاجي بمراحل متدرجة في بناء المعرفة الحجاجية لديهم، ونلاحظ جلياً أن هذه المراحل تلتقي كثيراً ومراحل عمليات الإنتاج الإبداعي مما يؤكد على العلاقة بين الكتابة الحجاجية والتفكير الإبداعي وهي كالآتي:

يحدد المدرس بعض المؤشرات المتوقعة لكفاءة كتابة نص حجاجي من قبل المتعلمين على النحو الآتي:

- تحديد العناصر الفنية لكتابة نص حجاجي.
- يحدّد فكرة تصلح للحجاج مع بيان رأيهم تجاه الفكرة.
- يجمعوا المعلومات والبيانات والحقائق المؤيِّدة لصالحهم.
- يذكروا حجة الرأى المعارض لرأيهم ويفندوها.
- يعدّوا خطة كتابة نص حجاجي ويوضّحوا فيها الغرض والجمهور والأفكار.
- يعدّوا قائمة بالاسئلة النقدية التي تحتاج إلى البحث عنها.
- يكتبوا الملاحظات والتعليقات أثناء البحث عن البيانات.
- يوثّقوا البيانات.
- يحوّلوا خطة كتابة النص حجاجي إلى مسودة.
- الكتابة النهائية للنص.

يكتب الأستاذ الوضعية الحجاجية المشكلة على السبورة ، فمثلا في الدرس الأول الذي ابتدأ به كتاب السنة الثالثة المتوسطة سابقا : "حجاج إبراهيم والملك النمرود" يمكن للأستاذ أن يدوّن الآيات الكريمة على السبورة

---

<sup>1</sup> Michel FAYOL, Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite »,Ela. Études de linguistique appliquée 2003/2 (no 130), p. 187-209.p :190.

وبعدها يسأل المتعلمين عن معنى كلمة "حاج" التي وردت في بداية الآيات، ثم يتناقش معهم حتى يتثبت مفهوم الحجاج وعناصره ووظيفته في أذهانهم.

ومن خلال ماسبق يتدرج المدرس ( الأستاذ) نحو مفهوم النص الحجاجي وعناصره ويبسطه على النحو الآتي :  
مقدمة: تجذب القارئ وتوضح الفكرة القابلة للحجاج، ووجهة نظر المتعلم الكاتب تجاهها ثم يركز على بعض النقاط الأساسية:

- أ- آراء تؤيد وجهة نظر المتعلم الكاتب تجاه الفكرة.
- ب- أدلة تؤيد هذه الآراء.
- ت- تفنيد الآراء المعارضة للفكرة.
- ث- خاتمة تلخص الموضوع وتظهر نتيجة الحجاج.

بعد ذلك يبدأ الاستاذ في إرشاد المتعلمين نحو القيام بعمليات كتابة النص الحجاجي على النحو الآتي<sup>1</sup>:

مهارات الكتابة الحجاجية	ت	
تحديد قضية حجاجية ما	1	أولاً : المهارات المتعلقة بمرحلة ما قبل الكتابة
تحديد الجمهور المرسل إليهم والغرض من الكتابة.	2	
البحث عن البيانات والمعلومات المتعلقة بالقضية في مصادر متعددة (مجلات، كتب، مقابلة..).	3	
كتابة الملاحظات والتعليقات والأسئلة التي يريدون البحث عنها	4	
تنظيم المعلومات وفق وجهتي النظر المختلفة	5	
تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية	6	
وضع خطة لكتابة النص الحجاجي	7	

الجدول 1: المهارات المتعلقة بمرحلة ما قبل الكتابة

<sup>1</sup> أنظر: قصي عبد العباس، ياسر عباس علي، دليل مقترح لتعليم التعبير وفق عمليات الكتابة التفاعلية، مجلة التربية الأساسية، ع36، جامعة بابل، كانون الأول 2017، ص: 762-763. بتصرف واسع وفق ما يتناسب والكتابة الحجاجية.

مهارات الكتابة الحجاجية	ت	
الاستعانة بالأفكار والملاحظات والتعليقات والخطة في كتابة الموضوع.	1	ثانياً : المهارات المتعلقة بمرحلة الكتابة المبدئية
كتابة كل فكرة متعلقة بوجهة نظر ما في ورقة على حدى	2	
تنظيم الأفكار مرة أخرى على مسودة تمكنه من التعديل بيسر .	3	
كتابة مقدمة شيقّة وجذّابة، كان تبدأ بسؤال مثير أو مقولة مقتبسة من أحد أو مقولة ....	4	
إعادة كتابة وجهتي النظر المختلفة في صلب موضوع واحد بشكل متسلسل ومنطقي.	5	
تلخيص الافكار الرئيسة ويجبّد أن تنتهي بعبارة بليغة تعلق بذهن القارئ وتضم نتيجة.	6	

الجدول 2: المهارات المتعلقة بمرحلة الكتابة المبدئية

مهارات الكتابة الحجاجية	ت	
مراجعة المسودة الكتابية في ضوء معايير كتابة النص الحجاجي .	1	ثالثاً : المهارات المتعلقة بالمراجعة والتعديل
تدوين بعض الملاحظات على المسودة أثناء المراجعة.	2	
تدوين المقترحات ( تقويم الأقران مثلاً).	3	
عمل مسودة أخرى إذا اقتضى الأمر	4	

الجدول 3: المهارات المتعلقة بالمراجعة والتعديل

مهارات الكتابة الحجاجية	ت	رابعاً: المراحل المتعلقة بالكتابة النهائية
إعادة الكتابة في ضوء المقترحات التي أعدت في عملية المراجعة.	1	
العناية بحسن الخط ووضوحه.	2	
تنظيم ورقة الكتابة	3	
كتابة العناوين الرئيسة على الهوامش	4	
عدم الشطب أو المحو.	5	
توثيق البيانات المقتبسة في أسفل الصفحة.	6	

الجدول 4: المهارات المتعلقة بالكتابة النهائية

مهارات الكتابة الحجاجية	ت	خامساً: المراحل المتعلقة بتقويم الكتابة
تقويم النص الحجاجي المكتوب ذاتياً	1	
تقويم الموضوع بشكل ثنائي بين الأقران	2	
تقويم الموضوع داخل المجموعة الحجاجية الواحدة	3	

الجدول 5: المهارات المتعلقة بتقويم الكتابة

مهارات الكتابة الحجاجية	ت	سادساً: المراحل المتعلقة بالنشر
قراءة المتعلم لموضوعه أمام طلبة الصف الدراسي	1	
قراءة الموضوع في الإذاعة المدرسية إن وجدت	2	
كتابة الموضوع بنحو منظم ومتناسب مع وضع السبورة في الصف	3	

الجدول 6: المهارات المتعلقة بمرحلة النشر

والجدير بالذكر أنّ مقارنة النظرية المعرفية قد تعرّضت لبعض الانتقادات في نظر الباحثين ومنها على سبيل المثال لا الحصر إحداثها لفصل اصطناعي Artificialseparation بين العمليّات الذهنيّة داخل العقل الإنساني وبين

السياق الاجتماعي والثقافي له ، كما أهملت نوعا ما جانب التدقيق اللغوي بتركيزها على التطور الفكري للكتابة ولهذا ظهرت إلى الوجود ما يسمى بمقاربة الأنماط.

#### 4\_3\_ مقاربة الأنماط:

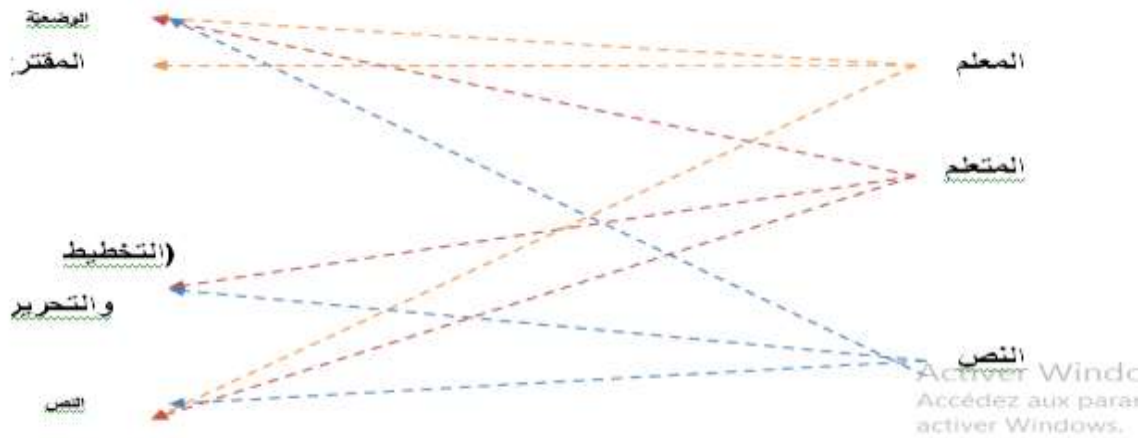
بالرغم من أن مقاربة الأنماط تعتبر بحثا جديدا في ميدان تعليمية الكتابة إلا أن الباحثين يرونها شبيهة إلى حد بعيد بمقاربة المنتج أو إنها امتداد Extention قوي لها، حيث ترى هذه المقاربة أنّ الكتابة تختلف وفقا للسياقات التي تكتب فيها ولهذا سيكون مجوزتنا قائمة من أنماط الكتابة: كالرسائل الإدارية والمقالات العلمية والنصوص الحجاجية....ومن ثم يتعيّن على المعلمين تكرار المواقف Replicate the situation لتزويد المتعلمين بالدعم الكافي<sup>1</sup>.

#### 4\_4\_ المقاربة الشاملة:

نظرا للانتقادات التي وُجّهت لكل من المقاربات السابقة اقترح "بادجر وآخرون" مقاربة مخضمة وشاملة تجمع بين مقاربتى النظرية المعرفية ونظرية الأنماط أو أنواع النص وهي التي تسمى ب: the process genre approach والتي تأخذ بعين الاعتبار كلا من اللغة باعتبارها أداة الكتابة وتعنى بسلامتها ، كما لا تهمل المهارات الحاصلة والموظّفة أثناء فعل الكتابة والسياق الذي كتبت فيه على نحو متكامل ودون الفصل بينهم كما هو موضّح في الشكل الآتي:

---

<sup>1</sup> see : Richard Badger, Goodith White, A process genre approach to teaching writing, ELT journal , V 54/2, Avril 2000, Oxford university press, p :154.



### الشكل رقم 1 : يوضح رسم تخطيطي يبيّن نموذج الكتابة وفق المقاربة الشاملة<sup>1</sup>

وقد قام "سيوابورن سايتو SIWAPORN Saito" بدراسة تعلّقت بتحليل كتابات المتعلمين الذين اعتمدوا المقاربة الشاملة في كتاباتهم الحجاجية ، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أنّ متعلمي المجموعة التجريبية الذين تعلّموا كتابة مقال حجاجي وفق المقاربة الشاملة، قد طوّروا بشكل لافت كتاباتهم الحجاجية وأنتجوا مقالات فعّالة Effective writing essays argumentative، وذات تنظيم محكم حيث ابتدأ معظمهم بمقدمة تمهيدية للموضوع ثم الأسباب الداعمة لوجهة نظرهم ، كما ذكروا بعض الحجج المضادة ، أمّا في الخاتمة فقد لخصوا الموضوع وذكروا الحجج القوية التي اعتمدها<sup>2</sup>.

وقد لخصت بعض الأبحاث الحديثة جدا المتعلقة بالكتابة الحجاجية أربع عمليّات مترابطة ذات صلة وهي كالاتي:

1\_ عمليات التفكير the reasoning process: وتعني الأخذ بعين الاعتبار العلاقات المنطقية بين أجزاء المعلومات، على سبيل المثال العلاقة السببية.

<sup>1</sup> See: Richard Badger, Goodith White, A process genre approach to teaching writing, ELT journal, V 54/2, Avril 2000, Oxford university press, p : 159.

<sup>2</sup> SIWAPORN Saito, An Analysing of argumentation essays of third-year English major instructed, by the integrated process\_ genre approach, Srinakhar University, 2010, p :60.

2\_ **العمليات الحجاجية the argumentative process** : والتي تتأسس على اختيار أفضل تنظيم هرمي the best hierarchical organisation للمعارف الحجاجية أي التدرج في المعلومات والحجج مع الأخذ بعين الاعتبار التوجيه ( مع أو ضد الموقف الرئيسي) .

3\_ **العمليات الخطية the linearization process**: حيث يجمع الكاتب بين الحجج المؤيدة والحجج المضادة بشكل متسلسل ومتناسق.

4\_ **عمليات التشفير اللغوي the linguistic coding process** : حيث يتم اللجوء إلى العوامل والروابط اللغوية الحجاجية<sup>1</sup>.

ورغم جهود الباحثين في تقريب المسافة بين المتعلم وكتابة النص الحجاجي، غير أنّ الدراسات التعليمية الميدانية أثبتت أنّ المتعلمين لا يزالون يجدون في كتابة نص حجاجي تحدياً لهم نظراً لبعض الصعوبات التي يواجهونها .

#### 5\_ صعوبات كتابة النص الحجاجي لدى المتعلمين:

لقد كانت هناك عدة محاولات للتحقيق في الصعوبات التي تنطوي عليها مختلف العمليات التي يقوم بها المتعلمون أثناء إنتاج النصوص الحجاجية، حيث يواجه المتعلمون صعوبة في التعبير عن الأفكار والإدلاء بالحجج بشكل فعال حتى ولو كانوا يتمتعون بقدرة لغوية كبيرة. والعكس بالعكس، حيث إنّ تحديد الأفكار وترابطها يتطلب مهارات لغوية متطورة. إن الانتقال من حوار إلى مونولوج بما في ذلك أيضاً دمج تعدد الأصوات (المواقف المتعارضة) في النصوص الحجاجية هو أيضاً واحد من أكثر التحديات الأساسية في إنتاج النص الحجاجي، كما ترتبط بعض الصعوبات في نظر بعض الباحثين بشكل وثيق بالتنظيم الذهني عند الكاتب the writer's mental organisation لا سيما فيما يتعلق بالقدرة على هيكلية النص بشكل متماسك<sup>2</sup>.

إن القدرة على بناء الحجج هي مهمة تعد مهارة أكاديمية رئيسة، حيث يتوقع من الطلاب أن يكونوا قادرين على فهم وتقييم وبناء الحجج عبر معظم المجالات الموضوعية، وعلى الرغم من ذلك، فإن التقييمات الوطنية وجدت أن 15% فقط من طلاب الصف الثاني عشر يعدّون مؤهلين على نحو كاف في إنتاج النصوص الحجاجية المكتوبة.

<sup>1</sup> Evangelia Chryssafidou, Argument diagramming and planning cognition in argumentative writing, University of Birmingham, ,Ph.D. Thesis,2014,p :46.

<sup>2</sup> Evangelia Chryssafidou, Argument diagramming and planning cognition in argumentative writing ,University of Birmingham, ,Ph.D. Thesis,2014,p :46.

فمعظم مقالات الطلاب تفشل في تقديم قضية واضحة، وتقديم الدعم المناسب لها، كذا عدم وجود تنظيم نصي متماسك، وبناءً عليه، فإنّ العديد من المتعلمين يفشلون في معالجة الحجج المخالفة لمواقفهم الخاصة<sup>1</sup>.

لقد أثبت الباحثون أن كتابة النص الحجاجي هي أصعب نموذج في الكتابة، حيث يرى "فيري" أن: "الكتابة الحجاجية تحد صعب"<sup>2</sup>، إذ يعد هذا النوع من الكتابة أمراً حاسماً بالنسبة لطلاب التعليم العالي للتعبير عن أفكارهم الخاصة في أنماط وأساليب مناسبة أكاديمياً. غير أنه و لسوء الحظ، فإنّ متعلمي اللغة، خاصة ما تعلق بتعلم اللغات الأجنبية، غالباً ما يواجهون صعوبات في استخدام الأشكال النحوية المعقدة والعناصر المناسبة في إنتاج الكتابة الحجاجية، كما أنّ هناك ندرة في الأبحاث المتعلقة بصعوبات الكتابة الحجاجية ومن ثمة، فهناك حاجة ماسة لاستكشاف أهم الاستراتيجيات الفعالة من أجل تحسين قدرة الطلاب على الحجاج<sup>3</sup>.

وتذهب "نايولد" إلى القول: "إنّ الكتابة الحجاجية مهارة حاسمة غير أنّها تشكّل تحدياً صعباً للمتعلمين، ففي الكتابة الحجاجية يأخذ الكاتب موقفاً ويحاول إقناع الآخرين به، تتطلب هذه المهمة التواصلية الصعبة دراية تامة بالموضوع، ووجهات النظر المختلفة، واستخدام الآليات اللغوية المناسبة للأسف فإن أغلب هذه المميّزات غالباً ما تكون غائبة في الكتابات الحجاجية عند المراهقين، فعلى الرغم من أن البعض منهم يكتب بكفاءة إلا أنّ البعض الآخر غير قادر على الانتقال إلى ما هو أبعد من وجهة نظر بسيطة ومن جانب واحد، إن القدرة على إدارة وجهات نظر متعارضة يشكّل تحدياً خاصّة وأنها تتطلب مهارات معرفية متقدمة<sup>4</sup>.

وكما ذكر "كروهورست"، فإن الحجاج في قضية ما يشكل تحدياً خاصاً، على الرغم من "أهميته لكل من النجاح الأكاديمي ولأغراض الحياة العامة" إن الكتابة الحجاجية هي مفتاح الكتابة الأكاديمية<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Christopher R. Wolfe et al, Argumentation Schema and the Myside Bias in Written Argumentation, Written Communication, Volume 26 Number 2, April 2009 183-209, © 2009 Sage, p:183\_184.

<sup>2</sup> Ferris, D. R. (1994). Rhetorical strategies in student persuasive writing: Differences between native and non-native English speakers. Research in the Teaching of English, 45-65.

<sup>3</sup> see: Maleerat Ka-kan-dee and Sarjit Kaur Teaching Strategies Used by Thai EFL Lecturers to Teaching Argumentative Writing, Procedia - Social and Behavioral Sciences 208 (2015) 143 – 156 \_ p144.

<sup>4</sup> see: Nippold, M. A., & Ward-Lonergan, J. M. (2010). Argumentative writing in pre-adolescents: The role of verbal reasoning. Child Language teaching and therapy, Vol/06, N°03, p:239.

<sup>5</sup> Maleerat Ka-kan-dee and Sarjit Kaur, Teaching Strategies Used by Thai EFL Lecturers to Teaching Argumentative Writing, Procedia - Social and Behavioral Sciences 208 (2015) 143 – 156, p:144.

وعليه يعتقد الكثير من الباحثين أن قراءة النص الحجاجي وكتابته تعدّان ممارسات اجتماعية تعاونية ففي دراسة حديثة ، قام بها Applebee and Langer ، حاولا من خلالها استكشاف أداء الطلاب ، وتوصّلا إلى أنّ أكثر من 40٪ من الطلاب ما قبل المتوسط والمتوسط يكتبون المقالات التي تتطلب التحليل أو الترجمة الفورية في أغلب الأحيان بضع مرات في السنة. وهذا أمر مثير لل صعوبات، حيث يعد هذا النوع من الكتابة الأكثر تعقيداً والأكثر طلباً للنجاح الأكاديمي المتقدم في الدورات الدراسية الجامعية، وبناءً على ذلك ، أظهرت الأبحاث الحديثة حول أداء كتابة الطلاب أن جزءاً صغيراً فقط من الطلاب (أي 3٪ من طلاب الصف الثامن ، 6٪ من طلاب الصف الثاني عشر في سياقات ESL) يمكنهم أن يصدروا ، أحكاماً نقدية حول النصوص المكتوبة<sup>1</sup>.

من جهة أخرى ينبغي الإشارة إلى مسألة مهمة تتعلّق بصعوبات الكتابة الحجاجية وهي مسألة انعدام الألفة (the lack of familiarity with this genre) بين المتعلمين والنص الحجاجي ، حيث وفي مقابلة أجريت مع مجموعة من الأساتذة تبين أنّ السبب الرئيس في هذه المشكلة هو سيطرة نمطي السرد والوصف، مما يجعل من قدرة المتعلمين على تحديد القضية ونتائجها أمراً بالغ الصعوبة<sup>2</sup>.

ففي دراسة قامت بها باحثة من جامعة "جنوب فلوريدا" تدعى: "وي زهو Wei zhu" حول "الكتابة الحجاجية في اللغة الإنجليزية: الصعوبات، المراحل والاستراتيجيات"، خلصت إلى أنّ أهم الصعوبات التي يعانيها المتعلمون تتمثّل في مايلي:

- هيكله النصّ Structure/Organization
- محدودية صفحة الكتابة Page Limit
- الخاتمة/ الإغلاق Conclusion/Closure
- المعجم اللغوي Vocabulary

<sup>1</sup> Abdullah M. Almelhi, Effects of Teaching Argumentative Reading and Writing by Integration in an ELearning Environment on Literacy Development in EFL College Students, *International Journal of Humanities and Social Science Vol. 4 No. 5; March 2014*, p :85

<sup>2</sup> Maleerat Ka-kan-dee and Sarjit Kaur, Teaching Strategies Used by Thai EFL Lecturers to Teaching Argumentative Writing , *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 208 ( 2015 ) 143 – 156 , p:144.

• تحديد القضية والإحاطة بالموضوع Topic Selection

• قواعد اللغة Grammar<sup>1</sup>

أما "قولدر" فترى أنّ العمليات المعرفية الثلاث للكتابة ( التخطيط، الترجمة وعملية المراجعة ) تعمل بشكل مرن ومتكرر عند الكاتب الخبير le scripteur expert طوال مدة الإنتاج، ولإدارة كل هذه العمليات فإن هناك الكثير مما ينبغي أن يقوم به الجهاز المعرفي البشري لدى المتعلم، ولهذا يذهب كلا من "هايز وفلاور" إلى اعتبار الإنتاج المكتوب هو أكثر الأنشطة العقلية البشرية تكلفاً.

ولهذا فإنّ الحجاج كعملية تفكير منطقية لا تقوم على توضيح الأهداف، ولكن على الأحكام والآراء والمعتقدات والرغبات والرغبات الذاتية. هذه الخصائص تتطلب تعبئة معارف مختلفة و استخدام أشكال متنوعة وهياكل لغوية محددة، وعليه فإنّ أهم صعوبات الحجاج بشكل عام و الكتابة الحجاجية عند المتعلمين تكمن في ما يلي<sup>2</sup>:

أ\_ استعادة الأفكار من الذاكرة:

يجب على المحرر تقديم آرائه ومعتقداته، والعثور على الكلمات المناسبة وإقامة علاقات ذات صلة بين العناصر المختلفة في نصّه، هذه السمة الحجاجية لا تخلو من عقبات وذلك خلال عملية استعادة الأفكار من الذاكرة، فوفقاً "لغالبريث" فإن عملية الاستعادة هذه تتم وفق طرق مختلفة، فعلى سبيل المثال إذا كان الهدف هو ( تكديس) حجج حول الموضوع، فإن ذلك سيتم من خلال استراتيجية " المعرفة القولية" « knowledge-telling» هذا النوع من الاسترداد قد ينصدم بصعوبات فالحجاج حول موضوع مثير للجدل ليس سيان كالحجاج حول موضوع غير مثير للجدل، والحجاج داخل مجموعة تتقاسم القيم والمبادئ الاجتماعية ليس كالحجاج داخل مجموعة لا تربطك بها علاقات اجتماعية.....

<sup>1</sup> Wei Zhu, Performing Argumentative Writing in English: Difficulties I Processes I and Strategies, TESL CANADA JOURNAUREVUE TESL DU CANADA ,VOL. 19, NO.1, WINTER 2001, p ;40.

<sup>2</sup> Caroline Golder, Monik Favart « Argumenter c'est difficile...Oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite », Ela. Études de linguistique appliquée 2003/2 (no 130), p. 187-209.

## بـ تقييم وانتقاء الأفكار **Évaluation et sélection des idées**:

بمجرد استرداد الأفكار في شبكة المعرفة ، يقوم الكاتب المتعلم باتخاذ قرار حول هذه الأفكار المستردة، فينتقي بعضها ويقرر عدم إدراج الباقي في النص أما بالنسبة للتقييم، فيلعب هذا الأخير دورًا مهمًا ومركزيًا يشمل جوانب مختلفة خاصة ما تعلق بشكل النص وتوجه الحجج ، وأهميتها في هذه العملية من المنطق ، ومقبوليتها العامة ..بالإضافة إلى ذلك ، الأخذ بعين الاعتبار المتلقي كعنصر مهم.

## جـ التنظيم والخطية **Organisation et linéarisation**:

بمجرد استرداد الأفكار وتقييمها، يجب على الكاتب تنظيمها وفق البنية نصية التي تتلاءم والموضوع ، فعندما يتعلق الأمر بالسرد مثلا سيكون من السهل القيام بذلك نتيجة رسوخ النموذج السردى في ذهن المتعلم ، وسيؤدي به إلى إنتاج نص متماسك ومفهوم من قبل المتلقي، لكن في الإطار الحجاجي ، لا سيما عندما يحتاج الموضوع إلى تنظيم وفقا لمختلف التوقعات والأهداف ووجهات النظر ، ليس كافيا لمحرر نص حجاجي حتى ولو كان خبيرا بما يتعلق بالموضوع وإعداده، إلا أنّ يكون متمكنا من استراتيجيّة التفاعل بين المحتوى والخصائص الخطائيّة "تحوّل المعرفة"<sup>1</sup>.

## دـ إخراج النص: علاقات التماسك في النص الحجاجي:

### **Mise en texte : les relations de cohésion dans le texte argumentatif**

ترمي هذه المرحلة إلى إعادة تنظيم النص وضع نصوص ذلك بالاستعانة بالروابط الحجاجيّة التي تمكّنه من الربط بين معلومات النص ، وبالتالي ضمان فهم جيد، نظرا لأهمية أخذ المتلقي بعين الاعتبار في الحجاج ، وهنا ينبغي أن يستعين المتعلم بالروابط اللغوية الحجاجية ، والتي تحتاج في كثير من الأحيان أن تدار في وقت واحد ، فعندما يجادل المرء ، يكون المرء في مجال التفاوض الاستطراذي الذي يتطلب منه المرونة في استخدام هذه الروابط، فعلى سبيل المثال نجد أن العامل "لكن" يستخدم قليلا في الإنتاج قبل سن 13-14 ، كما نلاحظ انخفاضًا في استخدام عوامل

---

<sup>1</sup> Caroline Golder, Monik Favart « Argumenter c'est difficile...Oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2003/2 (no 130), p. 187-209.

التسلسل الزمني (ثم ، بعد ، أيضا) لتوليد سلسلة من الحجج ، كذا ما تعلق باستخدام العوامل التي تعلن صراحة عن وجهة نظر (من جانبي ، بالنسبة لي ...) <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Caroline Golder, Monik Favart « Argumenter c'est difficile...Oui, mais pourquoi ?Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2003/2 (no 130), p. 187-209.

## الفصل الثاني:

تعليم الحجاج وعلاقته بالتفكير الناقد والإبداعي

- المبحث الأول: مدخل إلى التفكير الناقد والإبداعي
- المبحث الثاني: تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال

الحجاج

- المبحث الثالث: تعليم الحجاج وتنمية مهارات التفكير الناقد

والإبداعي \_ الواقع والآفاق\_

## تمهيد:

لقد تعالت صيحات المهتمين بالشأن التعليمي بضرورة الاهتمام بالتفكير وتفعيله في المحيط التعليمي بما يحويه من مناهج تعليمية وتأهيل للمرشدين من المعلمين لتنفيذ هذه المناهج بكفاءات عالية، حتى يواكبوا القرن الواحد والعشرين والألفية الثالثة بتحدياتها فيعدّوا لها ما استطاعوا من قوة ومن رباط التفكير الفعّال.

فهذا " كارل ماهايم" يقول في كتابه: " تشخيص لأحوال زماننا" ، مبينا أهمية تعليم التفكير الناقد في بناء مجتمع واع ومتقدم: " في مجتمع يراد له أن يحدث تغييرات رئيسة من خلال التدبير الاجتماعي وإعادة تقييم أوضاعه على رؤية من البصيرة العقلية والوفاق العام يصبح من الضروري تأسيس نظام تعليمي جديد بكلّيته وعليه أن يركّز في مجمل نشاطاته على تنمية القدرات التفكيرية"<sup>1</sup>.

تعود الأدبيات في موضوع "التفكير الناقد والإبداعي"، في العصر الحديث لمجال الفلسفة وعلم النفس، فإذا كانت النظريات الفلسفية قد اهتمت قديما بدراسة التفكير من خلال إخضاع ناتجها للسلامة المنطقية ومدى تواؤمه مع الحقائق ، فإنّ علم النفس يطرح سؤال ماهي العمليات (process) العقلية وما يصاحبها من انفعالات التي يمر بها المتعلم حين يقوم بالتفكير؟ وكيف تكون استجابته؟

وعلى ذكر المتعلم وأهمية تعلّم التفكير فإنّ " الهدف الأساسي اليوم من تعليم وتعلم التفكير هو تحسين مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة التي تمكنهم من النجاح في مختلف جوانب حياتهم كما أنّ تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف ، يردّي إلى توسيع آفاق الطلبة المعرفية ويدفعهم نحو الصّحة من الخطأ ، ولا يمكننا أن التوقّع بأن نقوم بأحكام صحيحة إذا كنا نقبل بكل شيء على الإطلاق"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> باولو فريري، التعليم من أجل الوعي الناقد، ترجمة : حامد عمّار، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ج م ع، 2007 ص:73.

<sup>2</sup> صالح أبو جادو، تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، ط01، دار المسيرة، الأردن، 2007، ص:226.

## أولاً: التفكير الناقد:

يعني التّقد لغة : تمييز الصحيح من المغشوش والجيد من الرديء، كما تميّز النقود ، فيتبين صحيحها من زائفها، وفي هذا أنشد الشاعر:

تنفي يداها الحصى في كل هاجرة نفي الدنانير تنقاد الصياريف

وقد عبّر عن هذا الأسلوب "ستيوارت كيلبي وزميله" بأسلوب فرز الذهب ، كأسلوب بديل عن أسلوب الاسفنجة الذي لا يتطلّب الكثير من إعمال الفكر، كما يتميّز بالسرعة والسهولة، في حين يتميّز أسلوب فرز الذهب بأنّه يؤمّن نموذجاً للقارئ أو المستمع الذي يحاول تحديد قيمة ما يقرأ أو يسمع، وهذه مهمة صعبة وقد تبعث أحياناً على الضجّر<sup>1</sup>.

من جهة أخرى يذهب بعض الباحثين إلى أنّ أصل كلمة " ناقد" مشتق من الكلمة اليونانية ktisis والتي تعني "الفصل" ، فالحياة تقدم لنا نقاط التحول ، فعندما نواجه مواقف تطلب قراراً حاسماً نحتاج إلى خطط من شأنها أن تسفر عن نتائج إيجابية ، وبالتالي نحن بحاجة إلى التفكير الناقد، هذا التفكير الذي يسمح لنا بفصل أنفسنا عن الأزمة التي يمكن أن تمتصنا ومعالجتها من بعيد<sup>2</sup>.

يعرّف جون ديوي\* التفكير الناقد بكونه: " إنه اعتبار فاعل ومتشبّث ، وحذر لاعتقاد أو لافتراض نوع من أنواع المعرفة في ضوء قاعدة تدعمه واستنتاج ينتج عنه"<sup>3</sup>، ويمكننا تحليل هذا التعريف كما يلي:  
\_ قوله: " فاعل" : ويعني بذلك تمييزه عن التفكير الذي يتلقى فيه المرء الأفكار والمعلومات من آخرين، حيث تفكر في الأمور بنفسك وتلقي أسئلة بنفسك وتستنتج معلومات متعلّقة بالأمر بنفسك.

\_ قوله: " متشبّث وحذر": وهذا تمييز له عن التفكير غير التأملي الذي نقع فيه أحياناً، عندما نتسرّع بنتيجة أو عندما نرتجل قراراً من غير أن نفكر فيه ملياً، ولا بد لنا من أن نظطر أحياناً تحت وطأة الضرورة إلى اتّخاذ قرار سريع أو

<sup>1</sup> نيل براون ، ستيوارت كيلبي، طرح الأسئلة المناسبة : مرشد للتفكير الناقد، ترجمة : نجيب الحصادى و محمّدة أحمد السيّد، المركز القومي للترجمة، ط1، ج م ع ، 2009، ص:46.

<sup>2</sup> Marlene Caroselli, 50 Activities for Developing Critical Thinking Skills, HRD Press, Inc. Amherst • Massachusetts, p :01.

\* يعتبر جون ديوي أبو التفكير الناقد المعاصر، وهو فيلسوف أمريكي معاصر ومدّرّس و عالم نفس.

<sup>3</sup> الك فيشر، التفكير الناقد، تعريب: ياسر العيتي، فهرسة مكتبة الملك فهد، ط1، 2009، ص:15.

أن يكون الأمر غير مهم فلا نضطر معه إلى تفكير غير حذر، غير أننا نفضل ذلك عندما ينبغي أن نقف ونفكر في الأمر مليًا\_ حيث كان علينا أن نتشبّث بالتفكير قليلاً.

\_ قوله: " في ضوء قاعدة تدعّمه واستنتاج ينتج عنه: " يقول ديوي في هذا الصّدّد: " إنّ المهم هي الأسباب التي تحملنا إلى اعتقاد ما وهو مضمون اعتقادنا ، فالتفكير الناقد يعوّل كثيراً على الأسباب وتعليلها"<sup>1</sup>.

ويقدم " ماندلمان" تعريفاً للتفكير الناقد حيث يقول: " التفكير الناقد عملية عقلية a mental process لتحليل أو تقييم المعلومات ، على وجه الخصوص البيانات أو المقترحات التي يتم تقديمها على أنها حقيقية، ويمكن وصف التفكير الناقد بأنه "تدريجي" حيث يتم التقدم من السطحي إلى الأكثر تعقيداً<sup>2</sup>.

أما " واتسون وجلاسر"<sup>3</sup> فيحدّدان مفهوم التفكير الناقد بأنه مزيج من المعرفة a blend of knowledge والمواقف والأداء عند كلّ فرد ، بما في ذلك القدرة على فهم المهارات ، وتحديد الفرضيات ، والاستدلال ، والتحليل وتقييم الحجج المنطقية. التفكير الناقد هو طريقة يستمتع من خلالها الطلاب بدراساتهم ويتحفزون للحصول على نتائج سارة ومعلومات منقّحة<sup>3</sup>.

ويعتقد " ويلينجهام" أن تعليم مهارات التفكير النقدي أمر صعب للغاية ، يعتمد التفكير الناقد على المفاهيم والانتظامات وليس على عمليات فضفاضة ، إن نواة التفكير الناقد تشتمل على التحليل ، التفسير ، الاستدلال والتفسير ، التقييم ، والتنظيم الذاتي<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> Mendelman, L. (2007). Critical thinking and reading. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 51(4), p :300. 300-304. Retrieved

\* شارك الباحثان " واتسون وجلاسر" في إعداد أشهر اختبار يقيس التفكير الناقد ، وقد سمي الاختبار باسمهما Watson \_ Glaser thinking Appraisal ولاقي شيوعاً تطبيقياً وتجريبياً في مختلف الأبحاث العالمية.

<sup>3</sup> Chee Choy S, Kin Cheah P.2009. Teacher Perceptions of Critical Thinking among Students and its Influence on Higher Education. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(2), 198-206.

<sup>4</sup> Willingham DT.2007. Critical thinking: Why is it so hard to teach? American Educator, summer, 8-19. Retrieved from [http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/summer2007/Crit\\_Thinking.pdf](http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/summer2007/Crit_Thinking.pdf)

أما "بيغ و شيرميس" Bigge & Shermis فيربا بأن "التفكير النقدي ينطوي على مجموعة واسعة من مهارات التفكير التي تساعد على الوصول إلى النتائج المرغوبة والتفكير التأملي يقوم على دمج مهارات التفكير هذه من خلال المساعدة في إصدار الأحكام<sup>1</sup>.

ويورد "روبرت إنس" Robert Ennis الذي يعد أشهر مطوري البحث في التفكير الناقد تعريفاً للتفكير الناقد بكونه: "تفكير منطقي ، تأملي ، يركز على اتخاذ قرار عمّا يجب اعتقاده أو عمله"<sup>2</sup>، ووفقاً لهذا التعريف فإن "إنس Ennis" يقدّم على وضع ثلاث أركان أساسية للتفكير الناقد وهي:

- **التأمل:** تفكير متأمل يظهر فيه وعي تام لخطوات التفكير التي يتم التوصل بها إلى الاستنتاجات والقرارات، وهذا تميّزاً له عن التفكير غير التأملي والذي يحصل عندما يقفز امرؤ إلى نتائج يستنتجها أو أدلة يتقبلها أو ادعاء أو قرار سطحي دون تفكير عميق بالموضوع<sup>3</sup>.
- **المنطق:** بمعنى أن يؤدي إلى استنتاجات وقرارات سليمة مسوغة أو مؤيدة بطريقة مقبولة.
- **اتخاذ القرار:** تتطلب القرارات حول ما يجب ما يجب اعتقاده ، أو عمله نوعين من الحكم على الأقل ، يرتبط الأول بمقبولية الأسس التي يبني ذلك الاعتقاد ، في حين يتعلّق الثاني بالاستدلال من الأسس المقبولة إلى الاعتقاد التي يجب الأخذ به<sup>4</sup>.

ويقدم كلا من "فيشر وسكريفن" Scriven تعريفاً للتفكير الناقد بكونه: "عملية تنطوي على "التفسير الماهر والنشط وتقييم الملاحظات والاتصال والمعلومات والحجج"<sup>5</sup>. ويتوضح من خلال هذا التعريف ما يلي:

- **التفكير لا يكون ناقداً لأنّ أحداً أراده كذلك فحسب، فلكي يكون الفكر ناقداً عليه أن تتحقق فيه معايير معيّنة من الوضوح ، وعلاقة بالموضوع ومنطقية.**

<sup>1</sup> Bigge, M. L., & Shermis, S. S. Learning theories for teachers (1999).. N\_Y: Longman, P :07.

<sup>2</sup> الك فيشر، التفكير الناقد، مرجع سابق، ص:17.

<sup>3</sup> المرجع السابق، ص: 31.

<sup>4</sup> اسماعيل ابراهيم علي، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق، الأردن. ص: 61.

<sup>5</sup> Fisher, A. (2001). Critical thinking. New York: Cambridge University Press, p :10.

- التّأويل : تأويل النّصوص والكلام والأفلام والرسوم...
- بارع : يتطلب التفكير الناقد براعة في تأويل الملاحظات وتقويمها، وحسن الصلة ومصادر أخرى من المعلومات، ويتطلّب أيضا براعة في استخلاص الفرضيات وطرح الأسئلة، والتعليل والحجج...
- فعّال: لأنّها تشمل تساؤلات من جهة وتشمل ما يلعبه ما وراء المعرفة وسيأتي الكلام عنه لاحقا.
- المعلومات: للإشارة إلى الإدعاءات الحقّة .
- الاتصال: للذهاب إلى ما وراء المعلومات، لتضمين الأسئلة والأوامر وغيرها من الكلمات اللغوية والإشارات<sup>1</sup> .

من جهة أخرى نجد أن " مايكل سكرفن" يؤكّد على أنّ التفكير الناقد هو " كفاءة مثل القراءة والكتابة ولا تقل أهمية عنهما"<sup>2</sup> .

ولهذا يؤكّد " مانديمان " على أن قراءة العالم يمكن أن تكون موازية لقراءة النص ، ولهذا تعد النصوص الأدبية أداة مثالية لتدريس المهارات الأساسية الضرورية في التحليل ، في الواقع إنّ الشباب اليوم بحاجة إلى إثبات القدرة على التفكير بشكل ناقد عندما يقرؤون وعندما يتواصلون ، سواء في أكان ذلك بشكل مكتوب أو شفوي، ولهذا فإنّ أفضل مكان لتطوير عادات العقل التي تؤدي إلى تفكير نقدي عميق هي الفصول الدّراسيّة<sup>3</sup> .

إنّ التفكير الناقد هو القدرة على تحليل المواقف أو النص، ثم اتّخاذ قرارات قائمة على هذا التحليلقد يُطلب من المتعلمين الكتابة عن النصوص المألوفة أو غير المألوفة،دراسة الافتراضات حول النصوص عبر الكتابة الناقدة والقراءة الناقدة، يفكر الكتاب من خلال الأفكار والمشكلات والقضايا؛تحديد وتحدي الافتراضات؛ واستكشاف طرق متعددة من الفهم.

ويمكن للمدرسين مساعدة المتعلمين على تطوير التفكير الناقد من خلال توفير الفرص لهم من خلال:

<sup>1</sup>أنظر: الك فيشر، مرجع سابق، ص:27\_31.

<sup>2</sup> Fox, C. (2002). The race to truth: Disarticulating critical thinking from whiteness pedagogy. Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition and Culture, 2 (2), 197–213.

<sup>3</sup> Mendelman, L. (2007). Critical thinking and reading. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 51(4),p :300-304.

- قراءة نصوص من وجهات نظر متعددة .
- توجيه ردود كتابية للنصوص التي تطرح أفكار الكاتب في محادثة تلك النصوص.
- تقييم مصداقية المصادر، و النظر في مدى وجود تحيز، كذا جودة الأدلة.
- إجراء البحوث الأولية والثانوية باستخدام مجموعة متنوعة من المصادر.
- كتابة نصوص لمختلف الجماهير<sup>1</sup>.

ووفقاً لـ "رايت" يتكون تعريف التفكير النقدي مما يلي:

1- التفكير النقدي هو مرادف لحل المشكلات.

2- التفكير الناقد هو مهارة.

3- ينطوي التفكير النقدي على طرح أسئلة على مستويات أعلى من تصنيف بلوم-أي: التحليل والتركيب والتقييم.

4- يتم تطبيق التفكير النقدي على المسائل الواقعية فقط، ولا يتم تطبيقه على القيم<sup>2</sup>.

ثم إنّ الباحثان المتخصصان في التفكير الناقد وقد أشرنا لهما سابقاً وهما "ريتشارد بول وليندا الدر" يميّزان بين نوعين من التفكير الناقد وهما التفكير الناقد بالمعنى الضعيف و التفكير الناقد بالمعنى المحكم:

"إذا قارب المرء التفكير الناقد بوصفه نهجاً في الدفاع عن معتقداته المبدئية أو تلك التي يؤجر الاعتقاد فيها، فإنّه يقحم نفسه في عملية تفكير ناقد بالمعنى الضعيف، استخدامه مهارات التفكير الناقد على هذا النحو إنّما يعني أنّه لا يهتم بالسعي وراء الحقيقة أو الفضيلة، الغاية من التفكير الناقد بالمعنى الضعيف، مقاومة وتقويض الآراء والاستدلالات المغايرة لآراء المرء واستدلالاته"<sup>3</sup>.

في المقابل، يشترط التفكير الناقد بالمعنى المحكم تطبيق الأسئلة النقدية على كلّ المزاعم بما فيها مزاعمنا ، بإرغام أنفسنا على النظر بأسلوب نقدي إلى معتقداتنا المبدئية ، ومن ثمّ فإنّنا نسهم في حماية أنفسنا من تضليل الذات والامتنال لما تصادف وأن التزمنا بإقراره، ... إنّ الفحص الناقد لمثل هذه المعتقدات قد يُعزّز التزامنا الأصلي بماند

<sup>1</sup> Mansoor Fahim1 & Samaneh Eslamdoost1, Critical Thinking: Frameworks and Models for Teaching, English Language Teaching; Vol. 7, No. 7; 2014,p : 142

<sup>2</sup> Wright, I. (2002). Is that right?: Critical thinking and the social world of the young learner. Ontario, Canada: Pippin Publishing Corporation. 2002,p :43

<sup>3</sup> نيل براون، ستيوارت كيلبي، طرح الاسئلة المناسبة، مرجع سابق، ص 50\_51.

عهد طويل حذرنا "جون ستيوارت" من خواء الآراء التي تراكمت دون عون من التفكير الناقد بالمعنى المحكم، الذي لا يعرف سوى منظوره للقضيّة، قد تكون مبرراته وجيهة وربما لم يتسن لأحد دحضها، غير أنّه إذا كن عاجزا بالقدر نفسه عن تنفيذ الموقف المعاكس، لن يكون لديه أساس لتفضيل أيّا من الموقفين<sup>1</sup>.

إذن فالتفكير بشكل ناقد في العمليّة الحجاجية التعليمية التعلمية، يعني قدرة المتعلم على رؤية الأمر من اتجاهين مختلفين، حيث يكون منفتحاً على براهين لا تتوافق مع وجهة نظره الشّخصية، ويكون منطقياً بشكلٍ موضوعي وقادر على ربط الإدعاءات الشّخصية بالبراهين، كما يمتلك القدرة على الاستنتاج من خلال الحقائق وحل الوضعيات الحجاجية المشكّلات، وعليه يعتقد "فيشر" Fisher أنّ تعلم التفكير بشكل ناقد يعني:

- تعلم كيفية طرح الأسئلة، وموعد طرح الأسئلة، وطرح الأسئلة التي يجب طرحها.
- تعلم كيفية التفكير، وموعد استخدام المنطق، وطرق التفكير المنطقية المستخدمة.

كما يذكر "فيشر" أن كون المتعلم مفكراً نقدياً ينبغي عليه أن يطور مواقف معينة، مثل الرغبة في التفكير، والرغبة في

التحدي والشغف بالحقيقة<sup>2</sup> passion for truth.

إنّ التفكير الناقد، هو تفكير تأملي Reflective، بمعنى أنه تفكير متمهل وغير متسرع، لا يقفز إلى النتائج دون بحث أو دليل وبيّنة. ولهذا فهو يتطلب من المتعلم وقتاً لإصدارالحكم حول القضية التي يكتب نصّه الحجاجي حولها أو يقرأ عنها، فهو لا يكتفي بإخضاع المواضيع المبحوث فيها للتفكير المتمهل، بل يتجاوز ذلك إلى التفكير في عملية التفكير نفسها. وهنا تظهر الخاصية الميتا معرفية Metacognitive للتفكير الناقد.

وقد عرّف "ستينبرغ" التفكير في التفكير بأنّه: "عمليات الضبط العليا التي تستخدم في التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد ونشاطاته العقلية أثناء قيامه بالمهمّة، وهي تقابل ما أطلقه "فلافل" flavel وغيره من الباحثين على مصطلح ( ما فوق المعرفة) واستنادا لهذا الوصف فإنّ العمليات فوق المعرفة تقوم بالتنظيم والإشراف وإصدار التعليمات حول كيفية السير في حلّ المشكلة، وتطبيق استراتيجيات الحل<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Fisher, R. (1990). Teaching children to think. London: Nelson Thorns Ltd. P :65.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، الصفحة نفسه.

<sup>3</sup> عز الدين، عزت الشقيير، أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقد على التفكير المعرفي لدى طلبة الصف العاشر، الجامعة الأردنيّة، 2005، ص 54.

ويشتمل التفكير في التفكير على: "معرفة المتعلمين وتحكمهم في أنشطة التفكير والتعلم الخاصة بهم، أي الوعي بفكر المرء، والوعي بمحتوى المفاهيم، والرصد النشط للعمليات المعرفية، ومحاولة تنظيم العمليات المعرفية، وتطبيق مجموعة من الاستدلالات كأداة فعالة لمساعدة الناس لينظموا أساليب تعاملهم مع المشكلات بشكل عام<sup>1</sup>.

إنّ "فيشر" يشير في هذا التبيان إلى مصطلح يتعلق كثيرا مع التفكير الناقد وهو مصطلح التفكير فوق المعرفي ، أو ما وراء المعرفي Meatacognition ، والذي يعرفه بأنّه " التفكير في التفكير"<sup>2</sup>.

أمّا عن علاقة التفكير الناقد بالتفكير فوق المعرفي كمارسة تعليمية أثناء قراءة أو كتابة نص حجاجي ، فإنّه ينبغي للمتعلم أن يدرك العمليات الفكرية التي يقوم بها، حتى يُحسن تفكيره ويصبح ذو جودة لأن التفكير الجيد يؤدي الى تغيير وتحسين في عمليات التفكير نفسها. ثم إن هذه الممارسة تيسر للمتعلم أن يقوم بنقد ذاتي لتفكيره وخطوات عمله ، ولهذا نجد أنّ "كوهن" قد أعلنت في مقال لها نشرته بمجلة الأبحاث التربوية إلى أنّ هناك علاقة وطيدة بين التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي، فهو مرتبط بها ارتباطا مباشرا، كما أنّ مهارات التفكير فوق المعرفي تسهل على المتعلمين معرفة طريقة تفكيرهم، ولهذا فإنه \_ حسبها \_ ينبغي أن نولي اهتماما كبيرا بتطوير التفكير ما وراء المعرفي ، حيث يعد ضروريا لتقدم التفكير الناقد<sup>3</sup>.

وعليه فقد أكدت الدراسات الحديثة أنّ مفهوم قراءة النصوص وفق التّظريّات الحديثة يذهب إلى أنّ المعنى ليس متضمّنا في النص ، فلا يكفي أن يقوم القارئ بمجرد فك رموز الكلمات ليحدّد معناها ، إذ تتطلّب القراءة تفاعلا ذهنيا ومعرفيا بين القارئ والمعلومات التي يقترحها النص ومع خصائص السياق ، فقدره القارئ على ضبط تعلمه تسهم في القدرة على الفهم ، إذ إنّ هذه القدرة والتي تسمى ( مافوق المعرفية ) تضمّ: القدرة على التخطيط ومراقبة الفهم وتقويم ما يتعلّمه المتعلم<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Emily R. Lai ,Critical Thinking: A Literature Review Research Report ,June 2011  
Pearson'sresearch p:19.

<sup>2</sup> الك فيشر مرجع سابق،ص: 27.

<sup>3</sup> Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. Educational Researcher, 28(2), p:16-46..

<sup>4</sup> عزت الشقير، أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة، مرجع سابق، 49.

من ناحية أخرى ، نجد أنّ التفكير الناقد يرتبط كثيرا بالحافز motivation، حيث يُنظر إلى تحفيز الطلاب على أنه شرط مسبق ضروري لتنمية مهارات وقدرات التفكير الناقد، ويؤكد بول أن الدافعية هي واحدة من "سمات العقل" التي تجعل شخصا ما مفكرا نقديا ، وهكذا ، مثل ما وراء المعرفة ، يبدو أن الدافع هو شرط داعم للتفكير الناقد ، فإذا لم يكن المتعلمون متحفزين فمن غير المرجح أن يظهروا قدراتهم في التفكير الناقد<sup>1</sup> .

## 1\_1\_ خصائص المفكر الناقد:

يحسن بنا قبل أن نورد كلام المتأخرين من المهتمين بدراسة التفكير الناقد ومعرفة سمات من يتسم به ، أن نعرّج على ما وضعه المتقدّمون من علمائنا، كشروط يجب توفرها فيمن يتقدّم للزّد، ويريد كشف مضار العلوم ، وما ينطبق على لفظ "العلوم" في كلام الشيخ الغزالي يمكن أن نسقطه على المحتويات المعرفية التي تحتوي عليها النصوص سواء أكانت نصوص تعليمية أو غيرها ، ففي مفتتح كتابه "المستصفي" يقول: "إني ابتدأت بعد الفراغ من علم الكلام بعلم الفلسفة وعلمت يقينا أنه لا يقف على فساد نوع من العلوم من لا يقف على منتهى ذلك العلم حتى يساوي أعلمهم في أصل العلم ثم يزيد عليه ويجاوز درجته فيطلعه على ما لم يطلع عليه صاحب العلم من غور وغائلة، فإذاك يمكن أن يكون ما يدّعيه من فساده حقا،... ولم يكن في كتب المتكلمين حين اشتغلوا بالزّد إلا كلمات معقدة مبددة ظاهرة الفساد... فعلمت أنّ ردّ المذهب قبل فهمه والاطلاع على كنهه رمي في غواية"<sup>2</sup> .

فالغزالي يضع شروطا منهجية يجب توفرها فيمن ينبري للزّد، ويكشف زيف المردود وهو هنا يتكلّم عن مجاله خاصّة أي علم الكلام، فهو يبدو ضمنا إلى التفتّح على العلوم الأخرى بما فيها الفلسفة اليونانية ولا يحسن رفضها مباشرة من غير عله بيّنة ، كما لا بد للراد (الناقد) من الإحاطة بالعلم الذي يرّد فيه ، فإذا ما توافر له ذلك حسن ردّه وتبيّنت أحقيّة حججه، أما إذا لم يتوفّر هذا الشرط فإنّ مثل هذا الرّاد كرام سهم بليل لا يدري أأصاب الهدف أم لم يصب .

<sup>1</sup> Emily R. Lai ,Critical Thinking: A Literature Review Research Report ,June 2011  
Pearson'sresearch p: 21

<sup>2</sup> أبو حامد الغزالي، المستصفي من علم الأصول، تحقيق: أحمد زكي حمّاد، دار الميمان للنشر والتوزيع، م ع السعودية، دت.

إنّ بيت القصيد مما سبق ذكره فيما يتعلّق بتعليميّة النص الحجاجي هو التحقق من مدى ملاءمة النص و الخلفيّة المعرفيّة للمتعلم، فلا تعطى نصوص عويصة الفهم للمتعلم ثم يُطلب منه أن يحلّلها تحليلاً نقدياً، وهذا المتعلم غير مستوعب لما ورد فيها . كما نشير إلى أهميّة التنسيق بين المواد فإذا كان المتعلم يدرس في مادة العلوم درس التعديل الوراثي للنباتات مثلاً ، فيستحسن أن يتضمّن كتاب اللغة العربيّة نصاً يناقش إشكاليّة التعديل الوراثي بين المؤيدين والمعارضين ، وهكذا فيما يتعلّق بمادة التاريخ وغيرها ، الأمر الذي يعطي تغذية راجعة للمتعلم من جهة ومن حهة أخرى تسنح له الفرصة لتعبئة معارفه وإدماجها من مصادر مختلفة.

وفي هذا السياق نعيد التذكير بأهمية التنسيق المعرفي القائم على الحجاج بين المواد ، وهو ما سميناه التواجد المركزي للحجاج **argumentation across disciplines** في قلب بعض المواد إن لم يكن أغلبها، فللتاريخ تحليله الحجاجي ، ولدرس العلوم إشكالياته وأدلته وغيرها... الأمر الذي سيساهم دون شك في زيادة قريحة المتعلم الحجاجية وبعث ملكته الحجاجية وتنويعها عبر مساقات مختلفة.

ثم إنّ الملاحظ على كلام الشيخ "الغزالي" هو جعله النقد في مكان عال يصعب على أيّ كان الإمساك بزمامه وهذا في نظرنا الذي جعل الناس عامة، وأهل الاختصاص خاصة يصرفون همّهم وعنايتهم عن النقد ، نتيجة تقديسه من جهة ومن جهة أخرى نتيجة اشمزاز العلماء منه وتفضيلهم الانصراف عنه وهذا الذي جعل طلبة العلم ينزعون نحو التهميش على كتابات علمائهم مكثفين بشرحها فحسبون نحن نتعجّب رغم سعة علمهم لما غفلوا عن النقد إذا كان المراد منه تقييم بناء و بناء إبداعي.

أما ما سطره المتأخرون عن خصائص المفكر الناقد فنجدها كما يلي:

أ\_ خصائص المفكر الناقد عند باولو فريري: يرى باولو فريري أنّ أهم ما يميّز به المفكر الناقد ما يلي<sup>1</sup>:

- يتعمّق في تفسير المشكلات.
- يزيع الأفكار الأسطوريّة ويحل مكانها أسس منطقيّة السببيّة.
- يضع الحقائق مكان التجربة والاختبار.

<sup>1</sup> باولو فريري، التعليم من أجل الوعي الناقد، ترجمة: حامد عمار، ط01، الدار المصرية للبناءيّة، القاهرة، ج م ع ، 2007، ص:54.

- يتعد عن الأفكار المسبقة عند إخضاع المشكلات للتحليل .
- يرفض إسقاط المسؤوليات على الغير ويستنكر المواقف السلبية.
- يتميز بالحدافة عند توظيف الأسانيد أثناء الحوار .
- يرحب بالجديد لا على كونه جديدا أو قديما حتى تثبت مصداقيته وجدواه<sup>1</sup>.

أما "ستيوارز" فيرى أنّ: "التفكير الناقد يتضمّن أيضا مواقف وتصرفات مهمّة ، ويبحث المفكّرون الناقدون عن الأسباب ، وهم يقومون بذلك بذهن منفتح ، باحثين عن كافة الأسباب وعن ال(مع) وال(ضد) قبل القبول بأيّ فكرة ، وقد يعمدون إلى عدم إعطاء حكمهم إذا لم يجدوا الأسباب التي تدعم حكمهم أو تنقذه، وقد يبدلون موقفهم في حال حصولهم على أدلة جيّدة، كذلك قد يخضعون المعتقدات الأساسيّة إلى التدقيق الناقد، لأنّ أيّ شيء يقبلون به أو يقومون به يجب أن يعتمد على أسباب وجيهة ومقنعة<sup>2</sup>.

الأمر الذي يشاطره فيه "تريسي بول" حيث يقول: إنّ المفكرين الناقدين يهتمون بشكل أساسي بالحجج، وما إذا كانت تلك الحجج تنجح في أن تقدّم أسبابا وجيهة للفعل أو للاعتقاد، لكن نحن في حاجة أيضا لأنّ نتأمل المحاولات التي لا تعتمد على حجج في الإقناع، حتى نكون قادرين على تمييز تلك المحاولات عن الحجج، وهذا الأمر لا يتم دائما بشكل مباشر خاصّة وأنّ العديد من محاولات الإقناع يشتمل على مزيج متنوّع من التقنيّات الحجاجيّة واللاحجاجيّة حتى يجعل القراء يوافقون على وجهة نظر أو يقومون بفعل ما<sup>3</sup>.

في حين يرى فيرت Feirtt أنّ: " هناك العديد من خصائص المفكّر الناقد لعلّ من أبرزها القدرة على توجيه الأسئلة وثقة الصلّة بين الموضوعات التي تتم معالجتها أو القضايا التي يتم البحث فيها وإصدار الأحكام على ما يتم سماعه أو قراءته من بيانات أو مجادلات والاعتراف بجوانب النقص في الفهم والاستيعاب أو المعلومات اللازمة ، ويهتم المفكر الناقد باكتشاف الحلول الجديدة للمشكلات التي يواجهها هو أو غيره ...."<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> روبرت سوارتز وساندرا باركس، دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس، تر: عمر أحمد عبد الكريم، مركز إدراك، 2005، ص: 561.

<sup>3</sup> تريسي بويل، جاري كيمب، التفكير النقدي، مرجع سابق، ص: 22.

<sup>4</sup> صالح أبو جادو، تعليم التفكير ، مرجع سابق، ص: 231.

فالفرد الذي يمتلك القدرة على التفكير الناقد يتميز بأنه شخص قادر على تقويم حياته وتقييم ذاته، محاكم لموثوقية المصادر، وموضوعي في نقل المعلومات، ولهذا يرى "باير" أنّ من أهم خصائص المفكر الناقد ما يأتي<sup>1</sup>:

- **توفّر القبلية العقلية المهمة Dispositions:** مثل التشكيك والعقل المتفتح وتقدير الدليل والاهتمام بكل من الدقة والوضوح والنظر إلى مختلف وجهات النظر وتغيير المواقف في ضوء الأسباب والمبررات الجديدة.
- **توفّر المعايير والمحكات المناسبة Criteria:** وفمن أجل التفكير بطريقة ناقدة سليمة، فإنّه لابد من تطبيق المعايير أو المحكات الملائمة .
- **توفّر نوع من المجادلة Argument:** والتي تتمثل في عبارة أو مقترح مدعوم وهنا فإنّ التفكير الناقد يتضمّن المجادلات والعمل على تقييمها وتطويرها.
- **الاهتمام بالاستنباط والاستنتاج Inferring:** حيث من الضروري توفّر المقدرة على استنباط أو استنتاج الأحكام والقواعد النهائية من واحدة أو أكثر من المسلّمات ومن أجل الوصول إلى ذلك، فإنّ الأمر يتطلب فحص العلاقات المنطقية والمعلومات المتوفرة.
- **الاهتمام بوجهات النظر الأخرى Point of view:** فالمفكر الناقد ينظر إلى الظاهرة أو القضية أو المشكلة من زوايا مختلفة ، مراعيًا أنّه إذا كانت لديه وجهة نظر في القضية فإنّ للآخرين وجهات نظر يجب الاستماع إليها، بل والاستفادة منها من أجل الوصول في نهاية الأمر إلى القرار الأكثر دقة وصواباً.
- **توفّر إجراءات Procedures لتطبيق المعايير والأحكام:**
- **يتم في التفكير الناقد العديد من الإجراءات التي تساعد على تطبيق المعايير والمحكات وتتمثل في طرح الأسئلة والتوصّل إلى الأحكام وتحديد الفرضيات<sup>2</sup>.**

<sup>1</sup> أحمد جودت سعادة، تدريس مهارات التفكير مع مغات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق، عمان، الأردن، 2003، ص: 104\_105.

<sup>2</sup> أحمد جودت سعادة، تدريس مهارات التفكير مع مغات الأمثلة التطبيقية ، مرجع سابق، ص : 104\_105.

## 1\_2 \_\_ أهمية التفكير الناقد:

يرى " نيل براون وستيوارت كيللي " أن التفكير الناقد : " نشاط مقلق بطبيعته، فهو محاولة لامتحان افتراضات نقرها أو نصادر عليها أو نسلك بمقتضاها ، غير أنّ الناس لا يرغبون في أن تمتحن افتراضاتهم وتبتلى تصرفاتهم أكثر مما يجب، ولا يروقههم \_ على حدّ تعبير " إزيا برلن " \_ أن تصبح جذورهم بادية في العراء، معظم البشر فيما ينبهنا "رسل" يفضلون الموت على التفكير ، غير أنّ الحياة غير المتفكرة ليست بشرية بأي حال<sup>1</sup>.

وفي هذا الصدد يرى الثنائي "بول وإلدر" أنّه من المحتمّ جدا أن يكسب متعلمو المرحلة المتوسطة شهاداتهم الدراسية وينتقلون إلى عالم جماعي ، أو عالم العمل ، وهم مجهزون بمهارات التفكير الناقد التي هي ضرورية للتنقل في مجتمع عالمي، ولهذا يجب أن تكون المدارس الثانوية مكاناً ينطوي على مشاركة الطلاب في العمل التعاوني؛ بتحمل مسؤولية بناء مهارات القرن الحادي والعشرين ؛ والقدرة على مواجهة التحدي المتمثل في إعادة التصميم redesign في محاولة لخلق بيئة يبني فيها الطلاب مهارة مجموعة من المهارات تضمن لهم النجاح في عالم تنافسي. ودون إعادة التصميم هذه ستتعرض المدارس الثانوية للخطر حيث تصبح غير ذات صلة irrelevant ، إنّ المعرفة متاحة بسهولة عبر الإنترنت ، وهذا يتم أحيانا بأنظمة تكنولوجية لا تحاكي الفصول الدراسية التقليدية فقط، ولكن في بعض الأحيان تفوق الصيغ التقليدية للفصول الدراسية، إنّها وحتى تبقى الفصول الدراسية ذات صلة بالمتعلمين فإنّه ليس لديها خيار سوى تعليم المهارات التي يحتاجها الأطفال للنجاح، وتشمل هذه المهارات المفاهيم الأساسية مثل الإبداع و الابتكار ، وحل المشكلات ، والاتصالات ، والتعاون ، والعمل الجماعي ، والتفكير النقدي ، إنّ القدرة على التحليل والتكيف الخلاق مع المواقف الجديدة هي في صميم التفكير النقدي،ومن هنا نؤكد على أن التفكير الناقد "يوفر وسيلة لتثقيف العقل"<sup>2</sup>.

ولهذا فإنّ فكرة تنمية القدرات البشرية هي تطوّر طبيعي للتراكم المعرفي في مجال دراسة السلوك الإنساني، لذلك تهدف التربية السيكولوجية إلى كشف أوجه النقص في قدرات الطالب وإمكاناته وتنمية ما يتميز منها، لذلك فإنّ أهمية التفكير الناقد تكمن في كونه يساعد المتعلمين على أن يصبحوا متفتحي العقول وأن يحترموا وجهات نظر

<sup>1</sup> نيل براون وزميله، طرح الأسئلة المناسبة، مرجع سابق، ص:18.

<sup>2</sup> Paul, R., & Elder, L. Critical thinking : the nuts and bolts of education. *Optometric Education, 2008, p :14.*

الآخرين، وأن يكونوا على استعداد لتغيير آرائهم في ضوء المعلومات الجديدة وأن يلتفتوا إلى الأفكار غير العادية وفوق كل شيء أن يبحثوا عن أسباب لقبول الأفكار المختلفة<sup>1</sup>.

وعلى الرغم من أهميته من الناحية التعليمية إلى أن الكثير من الباحثين يقرّون بصعوبة التفكير الناقد واستصعاب المتعلمين له أمر لا يدعو للقلق، إذا ما قورن بالفائدة التي يجنيها المتعلمون جراء استخدامهم للتفكير الناقد في مسارهم التعليمي أو في الحياة الوظيفية والاجتماعية، حيث يرى "ستيوارت كيللي" وزميله أن التفكير الناقد عمل **مضمن** حتى بالنسبة لخبراء هذا المجال، وهو يتطلب تركيزا وانتباها أكثر من ذلك الذي يتطلبه أسلوب الاسفنجية، غير أنّ لدينا يقينا بأنّ هذا ثمن زهيد لما نحصل عليه من نفع، تعلم أن تكون خبيرا في التفكير الناقد شبيه بتعلم أن تكون لاعب سلة محترف<sup>2</sup>.

ويذهب صاحب كتاب " طرح الأسئلة " إلى أبعد من ذلك فهو يدعو إلى **الحجر** على أصحاب القرارات المتسرفة أو العاجزين عن اتخاذ قرارات أصلا: "إنّ العاجز عن التفكير بطريقة نقدية عاجز عن اتخاذ قرارات عقلانية والعاجز عن اتخاذ مثل هذه القرارات يتوجب ألا يترك طليق السراح، فكونه يتصرّف بطريقة غير مسؤولة إنّما يعني أنّه يشكل خطرا على نفسه والآخرين"<sup>3</sup>.

أخيرا فإنّ ما يعكس أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد أنّ أولئك الذين في السلطة أحيانا ما يخشون تأثير أولئك الذين بوسعهم التفكير نقديا في القضايا الأخلاقية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وبالتالي فإنّ القدرة على التفكير الناقد ضرورة إذا ما كان للمرء أن يمارس دوره الحق كمواطن ، ولم يأت وصف سقراط \_ وهو أحد أشهر المفكرين الناقدين \_ بكونه " شوكة في الحلق " من فراغ<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> ابراهيم مجدي عزيز، التفكير من منظور تربوي، ط1، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005، ص: 377\_378.

<sup>2</sup> نيل بروان وزميله، طرح الأسئلة مرجع سابق، ص:54.

<sup>3</sup> المرجع السابق ، ص:25.

<sup>4</sup> تريسي بويل، التفكير الناقد، مرجع سابق، ص:25.

### 1\_3\_خطوات التفكير الناقد:

يرى بعض الباحثين أنه ولكي تتحقق للمتعلم كفاءة التفكير الناقد، عليه أن يتبع مجموعة من الخطوات لعل أهمها ما يلي<sup>1</sup>:

- 1- جمع كل ما يمكن جمعه عن موضوع البحث.
- 2- استعراض الآراء المختلفة والمتربطة بالموضوع.
- 3- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح من الخاطئ.
- 4- تمييز نواحي القوة والضعف في الآراء المتعارضة.
- 5- تقييم الآراء بطريقة موضوعية.
- 6- البرهنة على صحة الحجج.
- 7- الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا اقتضى الأمر.
- 8- الدقة في ملاحظة الأحداث من حيث وقوعها.
- 9- تقييم موضوعي للموضوعات.
- 10\_ البعد عن العوامل الشخصية في التقييم.

### 1\_5\_مهارات التفكير الناقد:

لقد ظهرت محاولات عديدة لتحديد مهارات التفكير الناقد ، ومن أشهرها وأكثرها اعتمادا تلك المهارات التي أوردها " روبرت إنيس " الذي حدّد مهارات التفكير الناقد باثنتي عشرة مهارة يقترن بكل مهارة سؤال يختص بها ونذكر منها على سبيل المثال<sup>2</sup>:

- 1\_ اكتشاف معنى العبارة : هل هي ذات معنى؟
- 2\_ الحكم على مدى مافيها من غموض: هل الفكرة واضحة؟
- 3\_ الحكم على خلو الفكرة من التناقض: هل يتسق بعضها مع بعض؟

<sup>1</sup> عبد العزيز سعيد، تعليم التفكير ومهاراته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2، 02، 2009، ص:110.

<sup>2</sup> صالح محمد أبو جادو وزملاؤه، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان \_ الأردن، 2007\_ ص: 238\_ 239.

- 4\_ الحكم على لزوم النتائج عن مقدماتها: هل الفكرة منطقيّة؟
- 5\_ الحكم على دقة العبارات: هل هي دقيقة؟
- 6\_ الحكم على مافي الاستقراء من تبرير : هل هي مبرّرة؟
- 7\_ الحكم على مدى ثبات الملاحظات : هل هي ثابتة التوارد؟
- 8\_ الحكم على مدى وضوح المشكلة: هل المشكلة معرّفة بشكل جيّد؟
- و من المهارات التي لاقت إجماعا بين الباحثين والتي من بينها:

- التمييز بين الحقائق والآراء.
  - تقويم الأدلة التي يوردها الكتاب.
  - التمكن من كشف مدى موثوقيّة المصادر.
  - القدرة على تحديد المغالطات وتقويمها.
  - التمييز بين الأفكار الحياديّة والأفكار المتحيّزة.
  - التفتح على الآراء وتقويمها.
  - التنبؤ بالنتائج وفق افتراضات مدروسة.
  - إدراك درجة التناقض في النصوص المقروءة أو البرامج الإعلاميّة.
- من جهة أخرى و في عام 1990 ، عقدت مجموعة ضمّت أكثر من ثلاثين 30 خبيرا فيما يعرف بدراسة دلفي Delphi study والذي أشرفت عليه جمعية علم النفس الأمريكيّة ، وتقرر من خلالها أنّ التفكير الناقد هو عملية مقسمة إلى مهارات. هذا التعريف الأكثر شيوعا حول التفكير الناقد حتى الآن ، ويشتمل على أهم المهارات التي حددتها دراسة دلفي وهي:

- التفسير **Interpretation**: القدرة على فهم النص، تصنيفه، توضيح المعنى.
- التحليل **Analysis**: القدرة دراسة الأفكار، تحديد الحجج، وتحليل الحجج.
- التقييم **Evaluation** : القدرة على الحكم على ما إذا كانت هذه الحججة ذات مصداقية وصالحة بناء على المنطق والأدلة المقدمة.
- الاستدلال: القدرة على الاستفسار، التخمين.

- التوصل **Explanation**: القدرة على التوصل الفكري مع الآخرين.
- التنظيم الذاتي **Self-Regulation**: القدرة على مراقبة تفكير المرء واستبصار عيوبه في المنطق.
- البحث عن الحقيقة **Truth-seeking** : الاستعداد لمواجهة تحيزات المرء الخاصة وإعادة النظر في وجهات النظر.
- "الذهنية: المرونة في النظر في وجهات النظر البديلة.
- النظامية **Systematicity**: التفكير المنهجي الذي يتبع عملية خطية.

والملاحظ هنا هو استبعاد هذه الدراسة صراحة لدور الأخلاق، وقد تم انتقاد هذا التوصيف كحافز لإضافة عنصر الأخلاق إلى التفكير النقدي<sup>1</sup>.

## ثانيا: التفكير الإبداعي:

إنّ القرن الحادي والعشرين، بما فيه من متغيرات وتحديات، لا توجد به فرصة عمل لمن فقد جينات إبداعه، وأصبح لا يتمتع بأفق خلاق وغير قادر على حل المشكلات، إن دول العالم المتقدم سعت منذ أكثر من نصف قرن، واستوعبت دروس التاريخ وآمنت بالتطوير والإصلاح الذاتي، فأسّرت وأصلحت وطورت نظم التعليم وجندت كل القوى التي تستهدف التنمية البشرية فوفرت المناخ المحرض على الإبداع وكثفت من برامج تحفيز الطاقات الإبداعية إيماناً منها بأن اكتشاف طفل مبدع أهم من اكتشاف بئر بتروك<sup>2</sup>.

## 2\_1\_ تعريف الإبداع:

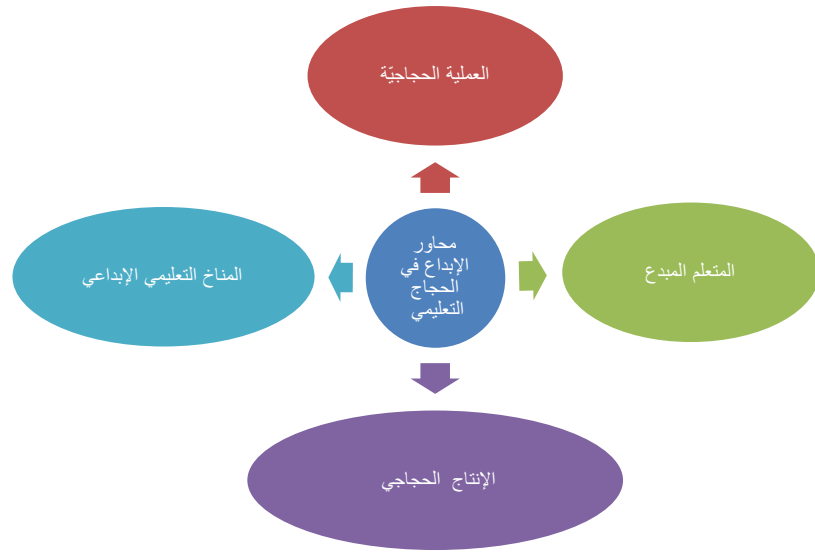
إنّ الإبداع ظاهرة معقدة متعددة الوجوه أكثر من كونها مفهوما نظريا محدد التعريف، والإبداع هو الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية و الموضوعية التي تقود إلى تحقيق انتاج جديد وأصيل وذو قيمة من قبل الفرد أو الجماعة. كما أنه النشاط أو العملية الذهنية التي تقود إلى انتاج يتصف بالجدة والأصالة والقيمة.

<sup>1</sup> Martin, J. R. (1992). Critical thinking for a humane world. In S. P. Norris (Ed.), The generalizability of critical thinking (pp. 163–180). New York: Teachers College Press.p ;91.

<sup>2</sup> حسن شحاتة ولبلى معوض، التعليم للإبداع وصناعة المبدعين، الدار المصرية اللبنانية، 2018، ص:17.

ورغم ذلك يبقى مفهوم الإبداع من المفاهيم المحيرة التي لا يوجد لها تعريف محدد يحظى بالقبول حيث تحصي بعض الدراسات، أكثر من مئة تعريف للإبداع والتفكير الإبداعي<sup>1</sup>.

إنّ النظر للظاهرة الإبداعية في النص الحجاجي يجب أن يتأسس على اعتبارها وحدة متكاملة ومركبة من أربعة محاور مؤثرة بشكل كبير في الإبداع الحجاجي وهي: المتعلم المحاجج المبدع، البيئة التعليمية الميسرة للإبداع في الحجاج ، عملية الإبداع والإنتاج الحجاجي.



الشكل 2: محاور الإبداع في الحجاج التعليمي

## 2\_2\_ محاور الإبداع:

### 2\_2\_1\_ مفهوم الإبداع بناء على العملية الإبداعية:

هناك تعريفات أخرى تناولت التفكير الإبداعي على أساس العملية الإبداعية، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ التفكير الإبداعي ظاهرة داخلية معقدة تمر بعمليات تتباين فيما بينها وتتابع بتوقيت قد يختلف من مبدع لآخر لتتولد في أثنائها أفكار جديدة مبدعة ، حيث يذهب ولاس Wallas إلى أنّ العقل يمر بعدة مراحل للوصول إلى الابتكار وهي:

<sup>1</sup> صالح محمد أبو جادو، تعليم التفكير ، مرجع سابق، ص:131.

- **مرحلة الإعداد Preparation:** إن أي فعل إبداعي يستلزم تحضيراً بحيث يكون هذا التحضير عاماً وخصوصاً، أما التحضير العام فهو يتعلق بالاختصاص كفروع من فروع العلم كالمهندسة مثلاً ، بينما التحضير الخاص يرتبط بالمشكلة المبحوثة مباشرة، التي تواجه الباحث ويحاول أن يجد لها حلاً، وهذا يقود الباحث المهم بحل المشكلة أن يقرأ كثيراً ويتصل بذوي العلاقة ويوثق ويحقق بحثاً دقيقاً وجدياً عن المشكلة التي يربح بإيجاد حل لها.
- **مرحلة الحضانة:** تستمر هذه المراحل لفترة طويلة أو قصيرة أو دقائق أو أياماً أو شهوراً، وربما بضع سنوات، وقد يظهر الحل فجأة في الوقت الذي تكون فيه المشكلة قد نسييت، ويرى بعض العلماء أن الحل يمكن أن يظهر فجأة عبر الصياغة غير الواعية، إذ يأتي الحل من تلقاء نفسه ودون عناء يذكر.
- **مرحلة الإلهام والإضاءة Illumination:** ففي هذه المرحلة يأتي الإلهام أي تأتي الفكرة المبدعة على شكل وهج من الضوء أو البصيرة أو الاستبصار ، حيث يقصد بهذه المرحلة الوصول إلى الذروة في العملية الإبداعية<sup>1</sup>.
- **مرحلة التحقق Verification:** وهي المرحلة الأخيرة من مراحل العملية الإبداعية، فهو يتضمن المادة الخام الناتجة عن عملية البحث السابق ومن الاستبصار الذي يكون في طوره النهائي، وفي هذه المرحلة يتم إخضاع المادة للتحقق مما إذا كانت صحيحة، فإذا كانت هذه المادة مشروعاً فإن الباحث يتحقق من صلاحيته في التطبيق العلمي.

<sup>1</sup> صالح محمد علي أبو جادو وزملاؤه، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص141.

ولقد أعلن تورنس بأن نموذج "والس" هو الأساس لأغلب برامج التدريب على التفكير الإبداعي المتوافرة اليوم حيث نلاحظ أن أول وآخر فكرة من مراحل نموذج " والس" تقول بأن التفكير الإبداعي يبدأ بالتحضير المقصود الهادف، وينتهي بالإثبات النقدي، حيث يقترح هذا النموذج أن التفكير الإبداعي والنقدي يكملان بعضهما البعض<sup>1</sup>.

**2\_2\_2\_ مفهوم الإبداع بناء على أساس الإنتاج الإبداعي:** ويقصد به الإتيان بكل ما هو جديد ومفيد، سواء أكان هذا الجديد أفكاراً أم اختراعات أو حتى تطوير ما هو قائم من أدوات أو قوالب فكرية نمطية سائدة<sup>2</sup>.

**2\_2\_3\_ مفهوم الإبداع بناءً على البيئة Environment:** ويقصد بها البيئة التي التي تساعد وتهيئ الإبداع، جميع العوامل والظروف البيئية المحيطة بالطالب والتي تساعد على الإبداع، أي أن هناك تفاعلاً بين الطالب المبدع وبيئته، فالبيئة إما أن تيسر وتسهل عملية تفجير القدرات الإبداعية، أو تعمل على كبتها، وبالتالي توجه الطالب نحو الإبداع أو عدمه، كما أن هذه الظروف تنقسم إلى قسمين: ظروف عامة ترتبط بالمجتمع وثقافته، وظروف خاصة ترتبط بالمناخ<sup>3</sup>.

**2\_2\_4\_ مفهوم الإبداع بناءً على الشخص المبدع Creative person:** يعد الإبداع سلوكاً مميزاً للفرد يعكس قدرته لتجاوز الموقف الحالي بالتوصل إلى علاقات جديدة، كما أن المبادرة التي يبديها الشخص تتمثل في قدرته على التخلص من النسق العادي للتفكير، باتباعه نمطاً جديداً من التفكير، كما أن الشخص المبدع يتصف بالواقعية خاصة فيما يتعلق بأمور الحياة، فهو يميل إلى التأمل بعمق ولديه قدرة كبيرة على السيطرة على النفس.

### **3\_ التفكير الإبداعي Creative thinking:**

يعد التفكير الإبداعي نمطاً من أنماط التفكير التي منها التفكير الناقد، والتفكير التأملي، والتفكير عالي الرتبة على اعتبار أن التفكير هو عملية ونشاط ذهني يحدث طوال حياة الإنسان. كما يعد من أرقى أنماط التفكير ويتطلب قدرات ذهنية عالية الكفاءة و الفعالية خاصة في إيجاد الحلول و الأفكار غير العادية.

<sup>1</sup> صالح محمد علي أبو جادو، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص:143.

<sup>2</sup> حسن شحاتة ولبلى معوض، التعليم للإبداع وصناعة المبدعين، مرجع سابق، ص:48.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص:49.

ويعرّف " كلاكر " التفكير الإبداعي بأنه: " عملية عقلية يستطيع من خلالها الشخص الوصول إلى أفكار جديدة أو إنتاج جديد مبتكر أو إعادة صياغة أفكار سابقة بطريقة مبتكرة<sup>1</sup>.

أما " ديفيز " فيرى أنّ الإبداع يختلف عن التفكير الإبداعي في أنّ الإبداع يرتبط بالنتائج أو المحصلة، بينما يرتبط التفكير الإبداعي بالعمليات أو المهارات العقلية لعملية الإبداع وهو الذي يوظفه الفرد في إنتاج أكبر عدد من الأفكار التي تتصف بالتنوع والاختلاف عند حل المشكلات<sup>2</sup>.

ويذهب " جيلفور " على كون التفكير الإبداعي: " تفكير في نسق مفتوح ، يتميز الإنتاج فيه بخاصية مزيدة وهي نوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة<sup>3</sup>.

وقد عرف " سولسو " التفكير الإبداعي بأنه : " نشاط إدراكي تنتج عنه طريقة جديدة أو غير مألوفة في رؤية مشكلة ما أو إيجاد حل لمشكلة ما، وهذا التعريف لا يعتمد إلى تقييد الأفراد بأفعال منفعية ، بالرغم من أن كثيرا من أعمال المبدعين مستندة على الأغلب على اختراع نافع أو هادف أو كتابة أو تأليف<sup>4</sup>.

ويعرّف " هافل " التفكير الإبداعي بأنه: " القدرة على تكوين تركيبات جديدة أو تنظيمات مفيدة للإنسانية<sup>5</sup>.

في حين يذهب " كامل " إلى أن التفكير الإبداعي هو: " الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرّض لها (الطلاقة الفكرية) وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف ( المرونة) وعدم تكرار أو الشيع ( الأصالة)<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Gallagher,jj, ,teaching the gift child,3rd, Baston Allyn and Bastona,Inc, 1985, p :30.

<sup>2</sup> عصام الجدوع العواملة وزملاؤه، أثر برنامج النظام الذكي في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بالأردن، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 43، الملحق 2016، 01، ص:744

<sup>3</sup> Guilford,J. Some theoretical views of creativity.H.W ,1959,New delhi,p :127.

<sup>4</sup> صالح محمد علي أبو جادو وزملاؤه، تعليم التفكير، مرجع سابق، ص: 143.

<sup>5</sup> Havel, V ,Living in truth, London, Faber and faber, 1986,p :196

<sup>6</sup> كامل منير ميخائيل ، ندوة التربية العلمية ومتطلبات التنمية في القرن الحادي العشرين ، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، 1996، ص:45.

ويحلل "موريسون" رؤيته السيكلوجية للتفكير الإبداعي فيرى أنه: " يقع ضمن المستوى الأعلى من نموذج بلوم لمستويات التفكير ( التحليل ، التركيب والتقويم) ، ثم إن هذه المستويات من مستويات التفكير العليا ترتبط ارتباطاً قويا بين التحليل والتفكير الناقد وبين التركيب والتفكير الإبداعي<sup>1</sup>.

ويظهر التفكير الإبداعي في الحجاج التعليمي من خلال قدرة المتعلم على اكتشافات علاقات جديدة داخل النص الحجاجي أو وصوله إلى البحث أو طرح حلول لمشكلة حجاجية معينة أو صياغة الفرضيات واختبارها، ثم إنتاج نص حجاجي سواء أكان ذلك شفهيًا أو كتابيًا ذاتيًا فالإبداع الحجاجي هو ابتكار جديد دون إغفال المعارف السابقة.

#### 4\_ السمات الشخصية للأفراد المبدعين:

على الرغم من أن الكثير يعد الإبداع موهبة تميز بها عدد قليل من الأفراد في المجتمعات إلا أن علم النفس الحديث اتجه نحو القول إن كثيرا من أفراد تلك المجتمعات يمتلكون القدرة على الإبداع ، فعندما نعرف أن علامته لا يقتصر ظهورها في الأعمال الفنية أو الأدبية فحسب بل يتجاوز ذلك إلى طرائق تفكيرهم ، وفي امتلاكهم أو اتباعهم أنماطا وقواعد ناجحة في تصريف أمور حياتهم، ثم إنّ من أهم سمات الأفراد المبدعين نجد مايلي<sup>2</sup>:

- عدم الخوف مما هو جديد، والرغبة في اكتشافه، والميل الدائم إلى التعرف والإقبال بنهم على المعارف الجديدة.
- الميل إلى المخاطرة المحسوبة بهدف الاستكشاف وإزالة الغموض مما يراه المفكر ويكتشف فيه مشكلة.
- التحرر من القيود المكبلة للفكر المنفتح والحالم باكتشاف المجهول والكشف عن كل ما يعتبره غامضا.
- التّظر إلى الأمور دوما من زوايا نظر متعدّدة، وعدم الاكتفاء بالرؤية الاختزالية للمشكلات التي تكتفي بحلول جزئية سريعة لا تشكل حلا مبدعا.
- الثقة العالية بالنفس وبقدرتها على تحدي المجهول وكشف سرّه.
- الابتعاد عن النظرة التقليدية للأمور، والميل إلى الجديد بكل ما يحمله من توق إلى المعرفة.

<sup>1</sup>عصام الجدوع العوامل وزملاؤه، مرجع سابق، ، ا، ص:744.

<sup>2</sup> أنطوان صياح، التفكير واللغة والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت \_لبنان\_ ط1، 2016، ص:66\_67.

- القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء والتنبه إلى أبعادها وانعكاساتها والاستدلال على ما يمكن أن يتوقعه من علاقات قد لا تكون ظاهرة.
- التروّي في إصدار الأحكام وعدم قبول الأحكام الصادرة إلا بعد التأكد من صوابيّتها والتحقق من المعطيات المستندة إليها.
- الإقبال على التغيير والارتياح له والعمل لتحقيقه انطلاقاً من الإيمان بصحة الحلول التي يجدها التفكير الإبداعي<sup>1</sup>.

كما أسفرت الدراسة التي توصل إليها " أبو جادو " إلى تحديد مجموعة من السمات التي يتصف بها الشخص المبدع ومنها: " الإثارة في التفكير والتعبير ، والقدرة على التكيّف، والإقبال على المغامرة، وذاكرة جيّدة ومعرفة عامة، ودرجة عالية من الوعي ، ومثابرة وتركيز عال والاستقلالية في العمل، وبصيرة وحكمة وإظهار الانزعاج من الأعمال الروتينية ، والقدرة على اتخاذ القرارات باستقلالية، وطموح عال، ولديهم عقل متفتح ودرجة عالية من التوجّه نحو التعامل مع المشكلات ومرونة في التفكير والإدراك، وطلاقة في التعبير ، ولديهم إبداع في نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة، ويبدعون في التخيل والتصور، ولديهم القدرة على الحكم على الأشياء، الضبط الذاتي، والوعي بالمسؤولية وأخيراً تقبل وجهات نظر الآخرين<sup>2</sup>.

## 5\_ المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط وملامح التفكير الإبداعي:

يتوقف التفكير الإبداعي على كثير من السمات الشخصية غير الذكاء الفطري عند المتعلم في أواخر المرحلة المتوسطة، تلك السمات التي نستطيع أن نغرسها \_ معلمون وآباء \_ لدى لدى هذا المتعلم ونعمل على تنميتها لديه مثل المثابرة والرغبة في إنتاج أفكار جديدة وفي حل المشكلات.

فعندما يستخدم المتعلم عقله في فهم واستيعاب المواد المقروءة أو المسموعة أو المرئية، وبخاصة تلك التي تتناول موضوعات حجاجية مختلف فيها، وعندما ينخرط في كتابة نص حجاجي، فإنّه يستنتج أفكاراً جديدة وعندها

<sup>1</sup> أنطوان صيّاخ، التفكير واللغة والتعليم، مرجع سابق، ص:66-67.

<sup>2</sup> صالح محمد علي أبو جادو وزملاؤه، تعليم التفكير، مرجع سابق، ص: 146.

يستطيع الوصول إلى حلول منطقيّة لمشكلاته الدراسيّة وقضاياه العلمية، فيعتبر هذا الاستخدام والاستنتاج قاعدة للتفكير الإبداعي، كما يعتبر تدريبات للياقة العقلية لديه.

ثم إن قدرة المتعلم في هذه المرحلة على مناقشة وتقييم الأفكار في ضوء معايير معيّنة، ترجع إلى الطريقة التي يتعلم بها ، فهو يستطيع أن يتعلم كيف يطرح فكره كيف يحكم عليها إذا ترسخت لديه أساليب معيّنة في تفكيره منذ الطفولة .

ويعمل التفكير الإبداعي على تحقيق ونمو الذات، وتطوير مواهب المراهق ، ويمكن تنمية هذا النوع من التفكير عن طريق استثمار مهارة حل المشكلات، كما يمكن تنميته بواسطة الحوار الذي يوظفه المعلم للاستفادة منه كطريقة للتفكير الإبداعي لدى المراهق وقد سبق الكلام عن العلاقة الوثيقة بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات<sup>1</sup>.

## 6\_ مهارات التفكير الإبداعي:

**6\_1\_ الطلاقة: (fluency)** وهي القدرة على إنتاج أو توليد عدد كبير من الأفكار الجديدة والصحيحة لمسألة او مشكلة ما، فهي تتضمن تعدد الأفكار التي يتم بها استدعاء استخدامات لأشياء محددة، وسهولة الأفكار وتدققها وسهولة توليدها. وبالتالي فإن الطلاقة تمثل الجانب الكمي للإبداع. ويرى البعض أنّ الطلاقة تعني الخصوبة والسهولة التي يمكن معها توليد الأفكار والتعبير عنها، كما تعرّف بأنها القدرة على إنتاج أفكار لفظيّة وأدائيّة لمسألة أو مشكلة نهايتها مفتوحة، وتشمل الطلاقة الأنواع الآتية:

أ\_ **طلاقة الكلمات (الألفاظ):** ويقصد بها سرعة تفكير الشخص في إعطاء الألفاظ والكلمات وتوليدها في نسق محدّد، وتتمثّل في القدرة على إنتاج ألفاظ عدّة تبدأ بحرف معيّن.

ب\_ **طلاقة التداعي:** أي إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد، مثل حروب، معارك، قتال، نزاع مسلح.

ج\_ **طلاقة التعبير:** أي التفكير في كلمات متصلة ، تناسب موقفا معيّنا وصياغة أفكار في عبارات مفيدة.

<sup>1</sup> فهم مصطفي، تعليم التفكير الإبداعي، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، ص: 116-117.

د\_ **طلاقة الأفكار**: وتعني القدرة على إنتاج أفكار عديدة مرتبطة بموقف معيّن.

ه\_ **طلاقة الأشكال**: وتعني القدرة على الرسم الهندسي السريع لشكل معين<sup>1</sup>.

ومن هنا يمكن القول بأن الطلاقة مهارة أساسية من مهارات التفكير الإبداعي، وهي كذلك مهارة أساسية من مهارات الكتابة الحجاجية الناقدة والإبداعية، وتتمثل في قدرة المتعلم على طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار حول موضوع ما، كما أنها تتمثل في قدرة الطالب على التعبير عن الفكرة بدائل مختلفة.

## 2\_6 \_ المرونة **Flexibility**:

تعرف المرونة بأنها رؤية الأشياء من خلال مناطق وزوايا مختلفة لعمل تلك الأشياء باستخدام استراتيجيات معينة، وتتمثل هذه القدرة في العمليات العقلية التي من شأنها أن تميز بين الفرد الذي لديه القدرة على تغيير اتجاه تفكيره من زاوية لأخرى، عن الفرد الذي يجمد تفكيره في اتجاه واحد<sup>2</sup>.

ومن هنا فإنّ هذه المهارة ستظهر وبشكل جلي في قراءة وتحليل النصوص الحجاجية أو كتابتها، فحيثما ظهر للمتعلم الحق بأدلتها في اتجاه مخالف لما هو عليه فإنّ المتعلم المبدع سيخرج من دائرة الانحياز ليتخذ لنفسه موقفا أكثر مرونة متبعا لأدلتها لا هواه، وبالتالي فهو يخرج من دائرة الجمود الذهني إلى رحاب التفتح العقلي.

حيث يذهب بعض الباحثين إلى أن المرونة تعني: توليد أفكار غير متوقعة عن طريق الشرح، وإبداء الرأي وتقديم الحلول والقدرة على التغيير، وهي القدرة على إنتاج عدد متنوع من الأفكار حول مشكلة أو موقف معيّن، والتحوّل من نوع معيّن من التفكير إلى آخر، عند الاستجابة لمثير يتحدّى تفكير المتعلم<sup>3</sup>.

وتختلف المرونة عن الطلاقة في أن الطلاقة تتحدّد تماما في كمية الاستجابات التي يستطيع الفرد أن يولدها في وحدة زمنية محدّدة، في حين أن المرونة تستند أساسا إلى الخصائص الكيفية للاستجابات المولدة من قبل الفرد وتقاس

<sup>1</sup> صالح محمد علي أبو جادو وزملاؤه، تعليم التفكير، مرجع سابق، ص: 159.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص: 161.

<sup>3</sup> حسن شحاتة ولبلى معوض، التعليم للإبداع، مرجع سابق، ص: 53.

بمقدار تنوع هذه المشكلات<sup>1</sup>، وتنوع المرونة إلى نوعين هما:

أ\_ المرونة التلقائية: وتعني الانتقال من فكرة إلى أخرى بسرعة وسهولة.

ب\_ المرونة التكيفية: وتعني التغيير الناجح في التصرف لمواجهة مشكلة ما<sup>2</sup>.

ومن هنا نلخص إلى أن المرونة من المهارات الأساسية والرئيسية للتفكير وللكتابة الحجاجية الإبداعية وحتى في تحليل النصوص الحجاجية ، أين يتطلب الأمر القدرة على تغيير الأفكار وتنوعها، والابتعاد عن الطرق التقليدية والاتجاهات الروتينية في الاستجابة للمثيرات التي يتلقاها المتعلم وفي رصد الحلول النوعية للمشكلات التي يواجهها.

**6\_3\_ الأصالَة Originality:** وتعرف بأنها القدرة على إبداء وتوليد أفكار جديدة، وفريدة وخلّاقة، فالفرد المبدع ذو تفكير أصيل عندما لا يكرّر أفكار الآخرين ويتفرد بأفكاره عن الآخرين ويبتكر حلولاً غير تقليدية للمشكلات التي تواجهه<sup>3</sup>.

كما تعني الأصالة أيضاً القدرة على التعبير الفريد من نوعه، من خلال إنتاج الأفكار البعيدة والماهرة أكثر من الأفكار الشائعة والمألوفة، وتتميز بقدرتها على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف في الأفكار نحو التفرد والتميز، وتعرف أيضاً بأنها المهارة التي تستخدم من أجل التفكير بطرق واستجابات غير عادية<sup>4</sup>، ويشير "قطامي" إلى أن عامل الأصالة يختلف عن عاملي الطلاقة والمرونة من حيث أنه:

أ\_ لا يشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يولدها الفرد، بل يعتمد على نوعية تلك الأفكار وجدتها وهذا ما يميزها عن عامل الطلاقة.

ب \_ لا تشير الأصالة إلى نفور المتعلم من تكرار تصورات، أو أفكاره هو شخصياً، كما هو الحال في عامل المرونة، بل يشير إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميزه عن المرونة.

<sup>1</sup> صالح محمد علي أبو جادو وزملاؤه، تعليم التفكير، مرجع سابق، ص: 163

<sup>2</sup> حسن شحاتة وليلى معوض ، التعليم للإبداع، مرجع سابق، ص: 54.

<sup>3</sup> صالح محمد علي أبو جادو وزملاؤه، تعليم التفكير، مرجع سابق، ص: 163.

<sup>4</sup> حسن شحاتة وليلى معوض، التعليم للإبداع، مرجع سابق، ص: 54.

**6\_4\_ الإكمال :** تعرف بأنها قدرة الطالب على تقديم إضافات أو زيادة تفصيلات مناسبة لفكرة معيّنة، كما تعني

إضافة تفاصيل للبدائل لتصبح أكثر اكتمالا، كما يقصد بها قدرة الطالب على الإضافة إلى الفكرة الأصلية، لجعلها أكثر ملاءمة لمواجهة المشكلة، ووضع تفاصيل الخطط أو الأفكار، وتشير أيضا إلى قدرة الطالب على إعطاء إضافات وزيادات جديدة لفكرة معيّنة، فهي قدرة الطالب على اتقان وإحكام التفاصيل المتعلقة بالفكرة، وتطويرها<sup>1</sup>.

**6\_7\_ الحساسية للمشكلات:** وتعرف بأنها قدرة المتعلم على رؤية المشكلات في الأشياء والعادات أو النظم، ورؤية

جوانب النقص والعيب فيها، وتوقع ما يمكن أن يترتب على ممارستها، فالمبدع لديه القدرة على التركيز على هدف معيّن وتخطي أية معوقات أو مشتتات تبعده عنه، بل يستعيد نشاطه من جديد لمواصلة الهدف وتحقيقه، كما أنّ هذه المهارة ينبغي أن تتوفر لدى المتعلمين لتمكينهم من التفكير الناقد ومن ثم التفكير والكتابة الناقدة والإبداعية السليمة<sup>2</sup>.

إن المتعلم الناقد المبدع يرقب الأشياء والمثيرات التي لارقيبها غير هو لا يحس بها، فمثلا قد يحس الفرد أن استجابة زميله غير معتادة وبالتالي يشعر بوجود مشكلة، وقد يحس كذلك ببعض الثغرات في الأفكار الشائعة من خلال تعامله مع مجريات الحياة اليومية<sup>3</sup>.

وهذا ما قاد "تورانس" إلى تبني تعريف الإبداع بأنه عملية تحسس للمشكلات وإدراك مواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن الحلول التي يمكن التنبؤ بها، وإعادة صياغة الفرضيات في ضوء اختبارها بهدف توليد حلول جديدة من خلال توظيف المعطيات المتوفرة، ثم نشر النتائج وعرضها على الآخرين<sup>4</sup>.

ثم إن التفكير الناقد والإبداعي يتكاملان في حل المشكلات، التفكير الإبداعي ينصب على استيلاء علاقات ذات معان جديدة وغير مألوفة ومن خلال هذا التفكير تدرك الثغرات، التحديات والمصاعب، ونفكر في احتمالات متنوعة وغير عادية، أما التفكير الناقد فهو ينصب على تحليل وتقييم وتطوير البدائل، وأثناء التفكير الناقد نستعرض

<sup>1</sup> المرجع نفسه، ص:55.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، الصفحة نفسها

<sup>3</sup> صالح محمد علي أبو جادو وزملاؤه، تعليم التفكير، مرجع سابق، ص:165.

<sup>4</sup> فتحي عبد الرحمن جروان، الإبداع مفهومه، تدريبه، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن، ط1، 202، ص:22.

الأفكار ونختار أحد الاحتمالات وندعمها، ونقارن بين البدائل المختلفة، ونتج ونحسن البدائل من أجل التوصل لحكم صائب وقرار ذو فاعلية.

ومما نخلص إليه في هذا الصدد أن النص الحجاجي سيمكن المتعلم من امتلاك وتنمية عدة مهارات إبداعية كالكشف عن المشكلات جديدة، وابتكار حلول لها، ناهيك عن الطلاقة في طرح الأفكار والأسئلة المثيرة للتفكير مع إدراك المعاني الضمنية التي ينطوي عليه النص ولا يفصح عنها كاتبه، الأمر الذي سيمكنه من إنتاج إبداعي حجاجي جديد.

## 7\_ معوقات التفكير الإبداعي:

إذا أمكن النظر إلى كل متعلم على أنه مشروع مبدع، فذلك دافع للتغلب على ما يحول دون إنجاز هذا المشروع ، وهو ما ينبغي أن ينتبه لها الآباء والتربويون، حتى يسهل السيطرة عليها بفاعلية، وقد صنفت عقبات التفكير الإبداعي في مجموعتين رئيسيتين وهما<sup>1</sup>:

### 7\_1\_ العقبات الشخصية:

- ضعف الثقة بالنفس، والاعتقاد في الأفكار البالية، وضعف الحساسية نحو المشكلات، أو الانشغال الزائد بالأعمال الروتينية المملة، والمليل للبقاء في دائرة ردود الفعل .
- النزعة للامتثال إلى المعايير السائدة، مما يعيق استخدام جميع المدخلات، وبمعنى آخر استخدام التفكير النمطي، أي التفكير المقيد بالعادة، بسبب ترسخ أنماط وأبنية ذهنية معينة، حيث يتجاهل الفرد استراتيجيات أخرى أكثر فاعلية.
- قد تؤدي الحماسة المفرطة لتحقيق الإنجازات إلى استعجال النتائج وكذلك التشبع بمعنى الاستغراق الزائد مما يؤدي إلى إنقاص الوعي بحيثيات الوضع الراهن.

<sup>1</sup> أنظر: حسن شحاتة ويلي معوض، التعليم للإبداع، مرجع سابق، ص:69.

## 7\_2\_ العقبات الاجتماعية:

ويقصد بها تلك المتعلقة بالموقف ذاته في محيط الشخص، من جوانب ثقافية سائدة، تؤثر في احتضان الأفكار واستثمارها:

- **معوقات خاصة بالأسرة، مثل: الإدارة الاستبدادية والسلطة الأبوية.**
- **معوقات خاصة بالمدرسة: كاتجاه المعلم نحو مهنة التدريس، والتفكير الإبداعي وأسلوبه، في التعامل مع الطلاب، وطرائق التدريس التقليدية واكتظاظ المناهج ومحتواها. وأساليب التقويم التقليدية.**
- **معوقات خاصة بالمجتمع، ومن أهمها: الاتجاهات والقيم السائدة، وتتلخص في عدة طرق تقتل الإبداع، وتدمر المواهب، كقيم الامتثال، والخضوع، والاستنساخ وكذلك سرعة النقد عند تحدث المبدع بلغة وأفكار غير مألوفة، وتأثير جماعة الرفاق واتجاهاتها السائدة المحبطة للإبداع. ووجود نظم بيروقراطية، كما يؤثر التمييز بين الجنسين، والتحديد الصارم لأدوار كل منهما، فضلا عن التدهور الاقتصادي والاجتماعي<sup>1</sup>.**

## 8\_ اتجاهات تعليم التفكير الناقد والإبداعي:

يرى المهتمون بتعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد والإبداع أنّ الباحثين قد ساروا فيه باتجاهين مختلفين الأول يمكن أن نسميه الاتجاه الاندماجي والثاني يمكن أن نطبق عليه الاتجاه الاستقلالي حيث يذهب الاتجاه الأول إلى أنّه لا بد من أن ندمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي ضمن المحتويات الدراسيّة أي هذه الأخيرة تقوم باحتواء دروس ونصوص من شأنها أو عن طريقها يمكن أن تنمى مهارات التفكير الناقد ، أمّا الاتجاه الثاني فيرى أنّه لا بد من تعليم مهارات التفكير الناقد بمعزل عن المحتويات الدراسيّة، وهنا نجد أنفسنا أمام قضية حجاجيّة جدليّة مفادها: من له الأولويّة في التعليم الحديث : جمع المعلومات أم تعلم المهارات\*؟

أ\_ **الاتجاه الأول:** ويمثله على سبيل المثال كل من " روبرت سوارتز " و " مايرزلي Lee " في كتابه التفكير الناقد في الألفيّة الجديدة ضرورة للعمليّة التعليميّة التعليميّة حيث يذهب " لي " إلى إنّ " : الهدف الأساسي هو إعداد الطلاب

<sup>1</sup> حسن شحاتة ويلي معوض، التعليم للإبداع، مرجع سابق، ص: 69.

\* وهذا ما تبيناه في دراستنا هذه حيث ندعو إلى تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي عن طريق النصوص الحجاجيّة، فيأخذ المتعلم المعارف وتصفّل بجانبها المهارات، وإن كان هذا لا يمنع من الأخذ بالحسنين معا.

ليصبحوا ذوي قدرة كبيرة على كل من التفكير الناقد والقراءة الناقدة، وذلك عند الدّخول في الألفيّة الجديدة، ومن هنا يلزم على الكليّات أن توكّد على فاعليّة التفكير الناقد من خلال انعقاد بعض حلقات البحوث وورشات العمل التي تقوم بدمج الأبعاد التّظريّة والعملية لتعليم التفكير التحليلي الناقد<sup>1</sup>.

ويرى "سوارتز" في هذا الصّدّد أنّه: "أثناء الخمسة والعشرين عاما هذه أصبح الدّمج الأسلوب السائد لتدريس التفكير الناقد بمهارة في المدرسة بدلا من استخدام البرامج القائمة بذاتها والمنفصلة عن المنهج وأثبت الدّمج أنّه من أقوى التقنيّات المستخدمة في هذه الأيام لتطوير التفكير والتعلّم العميق للمحتوى"<sup>2</sup>.

ولعلّ كتابه الذي ألفه عام 1994 والذي يربو عدد صفحاته عن (594) صفحة خير دليل على تبنّيه لاتباع الدّمج حيث عنوانه ب: "دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس دليل تصميم الدّروس"، وقد ضمّنه دروسا في التفكير الناقد والإبداعي لأطفال الروضة والتعليم الإبتدائي ضمن مواد: الرياضيات، الصّحة، الأدب، والتاريخ الأمريكي، ويدافع أصحاب اتّجاه الدّمج عن موقفهم هذا بالتفريق بين التدريس من أجل التفكير وتدريس التفكير: "لم يقتصر الدّمج على كونه ينبثق من أفكارنا وتجاربنا الخاصّة بل هو يضيف إلى الجهود السابقة في مجال تعليم التفكير الناقد أنّنا هنا نتوسع في الأفكار التي طوّرها كل من آرت كوستا وبراندت في تمييزها الهام بين التدريس من أجل التفكير وتدريس التفكير"<sup>3</sup>.

وقد اعتمدت دراستنا رؤية هذا الاتّجاه، فدمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي ضمن المحتويات المعرفيّة للنص الحجاجي، يعد أكثر وظيفيّة، إذ لا يألف المتعلم تحليل النصوص والمعارف التي يتلقاها فحسب إنّما يتجه أيضا نحو الأحداث والوقائع والرسائل التي يجابهها بشكل يومي فيعرضها للصقل والتحليل ويرد عليها بما يناسب من رد ورأي ناقد بناء.

ويدافع "سوارتز" مرة أخرى عن الدّمج فنجدّه يقول: "إنّ تقنيّات التفكير بمهارة التي تمّ تقديمها للطلاب في سياق المحتوى الذي كانوا يتعلّمونه، سواء أكان تاريخيا أو علوما أو دراسة اللغة عبر الأدب، وكان هؤلاء المعلمون

<sup>1</sup> مجدي عبد الكريم الحبيب، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003، ص:246.

<sup>2</sup> روبرت سوارتز وساندرا باركس، دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس، مرجع سابق، ص:10.

<sup>3</sup> روبرت سوارتز وساندرا باركز، دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي، مرجع سابق، ص:10.

يُحْتَوَى على الاشتراك في التفكير العميق حول مثل هذه المحتوى، عن طريق استخدام مهارات التفكير التي كانوا يتعلمونها، وكانت النتائج التي لاحظتها زيادة مطردة في تعليم محتوى بعمق ودافعا أقوى للتعلم وتقدير الذات<sup>1</sup>.

ويوافق " تشامبرز" Chambers مذهب إليه "سوارتز" حيث يقول: " إنَّ تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي يجب أن تكون ضمن المنهاج الدراسي ، كأن ندخله في مواد الإحياء أو الفيزياء أو التاريخ، ثم ننتقل من المفاهيم والشروحات الموجودة فيها إلى التجارب الجديدة بالنسبة إلى الطالب كي يفهمها ويحل مشكلاتها"<sup>2</sup>.

ومما سبق ذكره يمكن أن نحدّد محاسن الدمج في النقاط الآتية:

- يساعد المتعلمين على التغلّب على صعوبات التعلّم المدرسي ( القراءة والكتابة ..)
- يكسب المتعلمين فهما أعمق للمستوى المعرفي، للمادة الدراسيّة، ويعمل على تنشيط المادة الدراسيّة باستمرار.
- يحسّن من تعليم المادة الدراسيّة، ويحفّز المتعلمين على استخدام عمليّات التفكير المختلفة على إيجاد التفسيرات الصحيحة لها، واتّخاذ القرارات الدقيقة بشأنها<sup>3</sup>.

**ب \_ الاتجاه الثاني:** ومن أصحاب هذا الاتجاه نجد كلا من "شيفرد Shepherd وAntiepohl حيث يؤمنان بأنّ التعليم إنّما هو من أجل التفكير Learning for thinking ، ويرى منظّرو هذا الاتجاه أنّ الأمر الأساسي عندهم في العمليّة التعليميّة التعلّميّة إنّما هو الارتقاء بمستوى التفكير لدى المتعلم لا التحصيل المعرفي للمحتوى الدراسي، وقد حدّد "صالح أبو جادو" نقاط الدّفاع عندهم بما يأتي:

- يتحدّد المحتوى التعليمي التعلّمي بزمن يجب إنجازه من خلال الزّمن المحدد ، ومن ذلك أنّ تعليم التفكير الناقد يستند إلى اتباع الموضوع الدراسي، قيد البحث مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النّظر المتباينة لتكوين وجهة نظر خاصّة بالفرد.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص: 09.

<sup>2</sup> اسماعيل ابراهيم علي، التفكير الناقد بين النّظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق، الأردن، ص: 99.

<sup>3</sup> أنظر المرجع السابق، ص: 100.

• في كثير من الأحيان قد لا يتوفّر مدرّس يحسن تعليم مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال مواد الدّراسة، وبالتالي فإنّ تعليم التفكير كمادة مستقلة يكون أجدى.

ويرى "إنس Ennis" أنّ من الضروري إعداد برنامج خاص بالتفكير الناقد والإبداعي ، حيث يكون ذلك أكثر نجاعة من تدريسها بمعىة المحتويات الدّراسية، حيث إنّ إعداد برنامج سيؤدي إلى جعل المتعلمين:

- يُدركون أهميّة الموضوع.
- تقويم التفكير الناقد يكون أكثر نجاعة.
- وعي المتعلمين بالأنشطة والعمليّات العقليّة التي يقومون بتنفيذها (التفكير فوق المعرفي).
- المحافظة على تركيز الطلبة أثناء تعلمهم.
- التدريب على المهارة تالمستهدفة بشكل متسلسل.
- توظيف التغذية الراجعة التطويريّة أثناء تعلم المهارات.
- يقوم المتعلمون بالتحدّث عمّا يقومون به<sup>1</sup>.

جـ. اتجاه الوسطية: نلاحظ من خلال نقاط الدّفاع التي أعلنها كلا الاتجاهين السابقين تشبّث كل واحد منهم برأيه فكان كل اتجاه بما لديهم فرحون، ولكن المشكلة لم تتوقّف عند حد الاختلاف النظري ولكن تعدّت إلى الميدان التعليمي، وهنا ظهرت إشكاليّة اعتماد منهج معيّن منهج الدّمج أم المنهج الاستقلالي، ونظرا لفاعليّة كل اتجاه في العمليّة التعليميّة التعليميّة وفي تحسين أداء الطلبة ، فقد نجم عنه صراع حتى بين المطبقين التعليميين أنفسهم، إذ ظهر اتجاه وسطي لا يميل كل الميل إلى القول باستقلاليّة تدريس مهارات التفكير الناقد والإبداعي ولا إلى القول بضرورة الدّمج وبعد " فريز " من بين أبرز مؤيدي هذا الاتجاه حيث يرى ضرورة التكامل بين تعليم مهارات التفكير كمهارة مستقلة وبين تعليمها ضمن المحتويات الدّراسية حيث يقول: "إنّه من المستحسن أن تتوفّر برامج مستقلة تمكّن الطلبة من استبصار العلاقات بين الخطوات المختلفة في عمليّات التفكير، ويكون للمدرّب أو المعلم دورا واضحا في هذا، وفي المقابل يقوم المعلمون بتعليم مهارات التفكير من خلال المحتويات الدّراسية"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> اسماعيل ابراهيم علي، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: 101.

<sup>2</sup> صالح محمد أبو جادو، تعليم التفكير ، مرجع سابق، ص: 46.

إنّ هذا الاتجاه يحدّد إذن وجود برنامج مستقل لتعليم التفكير ولكن هذا الاتجاه لا يكتمل أكّله إلا إذا رافقه تطبيق من لدن المعلمون له ضمن المحتويات الدراسيّة، ثم إنّ هذا الأمر لا بد له من تنسيق بين معلمي المواد من جهة والقائمين على برامج تعليم التفكير من جهة أخرى وقبلهما إرادة عليا من القائمين على التخطيطي التعليمي التربوي.

## 8\_ لماذا تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي معا:

ينظر إلى التفكيرين الناقد والإبداعي على نطاق واسع على أنّهما نمطا تفكير منفصلان، ويرى كثيرون أنّ التأمّلات الجادة للمفكر الناقد والرحلات التخيلية للعقل الإبداعي على طرفينقيض بالكامل ، بحيث ترى أنّ نواتج التفكير تتنوع تبعا لنوع المهمة، وما إذا كانت تتطلب تفكيرا إبداعيا أو تفكيرا ناقدا، ومن المحاولات التمييزية بين نوعي التفكير الناقد والإبداعي نجد مايلي<sup>1</sup>:

التفكير الناقد	التفكير الإبداعي
تفكير متقارب	تفكير متشعب
يعمل على تقييم مصداقية أمور موجودة	يتصّف بالأصالة
يقبل المبادئ الموجودة ولا يعمل على تغييرها	عادة ما ينتهك مبادئ موجودة ومقبولة
يتحدّد بالقواعد المنطقية، ويمكن التنبؤ بنتائجه	لا يتحدّد بالقواعد المنطقية ولا يمكن التنبؤ بنتائجه
استدلالي مع إصدار الأحكام	تحميني ولا يصدر الأحكام
منطقي	حدسي
نعم ولكن	نعم مع

## الجدول 7: مقارنة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي

<sup>1</sup> أنظر: مصطفى عشوي، المؤتمر الدولي حول الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم، مملكة البحرين، ابريل ، 2011، ص: 11. وأنظر أيضا: دون بارنيز وزملاؤه، التفكير النقدي، ترجمة سناء العاني، دار الكتاب الجامعي، العين، ا ع م، 2006، ص: 32.

وقد أكدت الدراسات الحديثة علناً التفكير الإبداعي يشير إلى استلهاهم أفكار جديدة وأصلية بينما يظهر التفكير الناقد في تقويم الأفكار الإبداعية والفائدة المتحققة من تطبيق تلك الأفكار على المستوى اللفظي والعملي، وأن التفكير الإبداعي يربط بين الأسباب والنتائج بناءً على معلومات كثيرة، بينما يعمل التفكير الناقد على تقديم الدليل أو البرهان لتفسير مطروح، والتفكير الإبداعي يعرّف بأنه تكوين الحلول لحل مشكلة ما أو إيجاد توضيحات ممكنة لظاهرة ما، في حين أن التفكير الناقد هو اختيار وتقويم الحلول المشتركة.

كما حاول علم النفس العصبي البحث في موضوع كيفية حدوث التفكير عند الإنسان ومن أهم النماذج التي لاقت انتشاراً واسعاً نجد نموذج "هيرمان" والمعروف اختصاراً بـ (HWBM) حيث لاحظ "هيرمان" أن نصفي الدماغ لا يعملان بنفس الطريقة، فكل شخص يسيطر عليه أحد نصفي الدماغ الأيمن أو الأيسر، وتنعكس هذه السيطرة على تعليم الأشخاص وطريقة تفكيرهم وفي القرارات التي يتخذونها وكيفية حل مشاكلهم والنموذج الآتي يوضح التقسيم الرباعي للدماغ عند هيرمان\*:



الشكل 3: التقسيم الرباعي للدماغ عند هيرمان

\* إلى جانب نموذج حوله تقسيم أنماط التفكير عند الإنسان، قام "هيرمان" عام 2000 بطرح نموذج آخر والذي يعتبر فيه أن هيمنة Dominance جزء ما في جسم الإنسان من مرحلة النمو الأولى عند الرضيع وقد تبقى مستمرة ومهيمنة عليه بعد ذلك، فهناك من يعتمد كثيراً على الجانب الأيمن وهناك من يعتمد كثيراً على الجانب الأيسر ( العين اليسرى، الأذن اليسرى، الذراع الأيسر....) أنظر : Herrmann, N, 2000, The theory of the HBDI and whole brain technology, the HBDI, The accreditation process, [http://think.herrmannsolutions.com/hubfs/Articles/Theory\\_Behind\\_The\\_HBDI\\_and\\_Whole\\_Brain\\_Technology.pdf](http://think.herrmannsolutions.com/hubfs/Articles/Theory_Behind_The_HBDI_and_Whole_Brain_Technology.pdf)

وقد كان توزيع الأفراد في المجتمع حسب سيادة أو سيطرة الأجزاء الأربعة للدماغ كالآتي:

- 7% من الأفراد يسيطر عليهم ربع واحد فقط من الدماغ .
- 60% من الأفراد يسيطر عليهم ربعان من الدماغ.
- 30% من الأفراد يسيطر عليهم 3 أرباع الدماغ<sup>1</sup>.

من جهة أخرى نجد أن الدراسات العلمية الحديثة أثبتت أن التفكير الناقد والابداعي يسيران جنباً إلى جنب، فكلاهما يبحث عن الإبداع والتجديد ، وقد أقام العديد من الباحثين روابط بين التفكير النقدي والإبداعي، حيث إن أي تفكير جيد يتضمن تقييماً للجودة أو النوعية وإنتاج ما يمكن وصفه بالجدة ، ومنهم " بول والدر " و " بيلين " فللهذه الأولى، قد يبدو أن التفكير الناقد والإبداعي ليس لهما الكثير من القواسم المشتركة ، أو حتى أن يكونا بينهما تبادل. ومع ذلك يجادل " بيلين " Bailin بأن قدرًا معينًا من الإبداع ضروري للتفكير الناقد، ويلاحظ " بول " أن كلا من الإبداع والتفكير الناقد هما جانبان من "التفكير الجيد". على هذا النحو، فإن التفكير الناقد والإبداعي هما وجهان لعملة واحدة، يتطلب التفكير الجيد القدرة على توليد المنتجات الفكرية، التي ترتبط بالإبداع.

يتطلب التفكير الجيد أيضًا أن يكون الفرد واعيًا وذو استراتيجية نقدية بشأن جودة تلك المنتجات الفكرية. كما لاحظ المؤلفان أنّ ، "التفكير الناقد دون الإبداع يقلل من جودته المنتج فيقتصر على مجرد التشكيك والسلبية والإبداع دون التفكير الناقد سيجعله مقتصرًا على البحث على الجودة فحسب"<sup>2</sup>، و يشير " بول " إلى أنه ، من الناحية العملية يرتبط المفهومان ارتباطًا وثيقًا *are inextricably linked* وينموان بشكل متوازي. وبناءً عليه، يعتقد المؤلفان أنه يجب دمج التفكير الإبداعي والتفكير الناقد أثناء التدريس<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> أنظر مصطفى عشوي، المؤتمر الدولي حول الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم، مرجع سابق، ص:01.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص:35.

<sup>3</sup> See: Emily R. Lai ,Critical Thinking: A Literature Review Research Report ,June 2011 Pearson's research ,p :.20.

ومن الدراسات الحديثة أيضا التي دعت إلى ضرورة الجمع بين التفكير الناقد والإبداعي خاصة في السياق المدرسي ، الدراسة التي قام بها "فورستر" عام 2008 ونشرها بمجلة آسيا للعلوم الاجتماعية تحت عنوان "التفكير نقديا، التفكير إبداعيا"، حيث أكد فيه وبالبحر على ضرورة دمج التفكير من خلال تدريس النصوص وكتابتها<sup>1</sup>.

ويرى "فيشر" أن التفكير الناقد قد يدعى أحيانا "الناقد \_ المبدع" وذلك لسببين، أولهما أن عبارة " التفكير الناقد" قد توحى بمعنى سلبي أحيانا، وكأن المرء لا يهتم إلا برأي الآخرين وأفكارهم وسوف يكون ذلك خطأ عظيما، وثاني السببين أن يحسن المرء تقويم حجج الآخرين ويجدر به أن يكون ذا خيال واسع لاحتمالات أخرى، ولاعتبارات بديلة، وهكذا كي تحسن محاكمة الأمور فإنه لا يكفيك أن ترى الخطأ فيما يقوله الآخرون، بل عليك أن تبني محاكمتك على أفضل حجة يمكن أن تصدر عنك، ويتطلب ذلك منك أن تمنع النظر في اعتبارات أخرى ذات علاقة بالأمر ثم تؤخذ بعين الاعتبار، وأن تنظر في الأمر من جهات متعددة، وأن تفكر في سيناريوهات متعددة وربما أن تبحث عن معلومات أخرى متعلقة بالأمر، وخلاصة القول: عليك أن تكون مبدعا<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Forrester,J,C, (2008), thinking critically, thinking creativity, Asia social science, V 4 ,N°5, 102\_103.

<sup>2</sup> الك فيشر ، التفكير الناقد، مرجع سابق، ص: 30.

## المبحث الثاني :

### تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال الحجاج

- بدايات اللقاء الأولى بين تنمية مهارات التفكير الناقد والحجاج.
- نموذج بنية التدليل عند توملين.
- مصطلح المعقولة عند أصحاب النظرية التداولية في الحجاج.
- البنية المغالطية للحجاج.

## 1- بدايات اللقاء الأولى بين تنمية مهارات التفكير الناقد والحجاج:

لقد تميّز المنطق الصوري الذي اعتمدت قواعده في تحليل أنواع الخطاب والفكر الإنساني وبشكل صارم خاصة في السياقات الحجاجية وما يعرف بالجدليات الصوريّة، ويعد المنطق الصوري أطول العلوم عمرا حيث يرجع التأريخ له بحوالي أربع وعشرين قرنا، ويُعتبر أرسطو أبو المنطق الصوري وأول المؤسسين له ، غير أنّه وفي العقود الأخيرة من القرن الماضي بدأت الدراسات تتجه نحو التخلّص من صرامة المنطق الصوري والتشكيك في عصمته وتحكّمه في العقل وذلك من خلال طرح إشكاليّة التباعد بين الواقعي والمتالي في المنطق الصوري فإن كان يرجع إلى هذا العلم الفضل في تعريف الدارسين بالمغالطات التي عليهم أن يتفطنوا لها في كلام الناس غير أنّها أغفلت جانبا وظيفيّتا مهما وهو تعليم الناس كيف يدافعون عن آرائهم أو كيف يردّون على آراء الآخرين وفي هذا الصدد يقول : "جاكوب هنتيكا":

" كان المنطق في الأصل دراسة للتفوق في التفكير، لكنّه صار مجرد دراسة لكيفيّة تفادي الوقوع في الأخطاء في المنطق ، عوضا عن حفاظ المرء على فضيلته المنطقية، إذ يتم تخصيص معظم الوقت لتعريف الطّلاب بقواعد استدلالية لا تعدوا أن تكون قواعد احترازية لتفادي الأوهام والصلالات، وتفشل من ثم في تبيان كيف يفكر الناس ، وكيف يتوجّب عليهم أن يفكروا؟"<sup>1</sup>.

كما أورد أورد " لويني جرينان" يحتوي المنطق الصوري على ثلاثة عيوب جوهرية عند تحليل الحجاج فهو مرّكز جدّا على الاستنتاج ولا يثير مسألة صلاحية المقدمات، كما يتعامل مع الحجج الاستقرائية والحجج المادية ككمية مهملة"<sup>2</sup>.

وعليه فقد برهن الفيلسوف الإنجليزي " تولمين" على أنّ التّماذج المنطقية الصوريّة لا تصلح لتطبيقها على الحياة الواقعية بقضاياها المختلفة، ولهذا فقد قام بإدخال تطوّرات عدّة على المنطق الصوري ليتلاءم والممارسة الواقعية للحجاج، ومن هنا كانت نشأة ما يُعرف بالمنطق غير الصوري، كاتجاه يؤكّد على ضرورة التقليل من استعمال القواعد المنطقية الصّارمة: " إنّ المنطق غير الصوري هو استخدام المنطق في التعرّف على الحجج وتحليلها وتقييمها، كما ترد في سياقات الحديث العادي ومداولات الحياة اليومية، في المحادثات الشخصية والإعلانات والجدل السياسي والقضائي

<sup>1</sup> جاكوب هنتيكا، حول المهام التعليمية للفلسفة، ع 192، المجلس الدّولي للفلسفة والعلوم الإنسانيّة ، مطبوعات اليونسكو، يناير 2003، ص:90.

<sup>2</sup> فيليب بروتون ، جيل جوتيه، تاريخ نظريات الحجاج، مرجع سابق ص 82.

وفي شتى ألوان التعليقات التي نصادفها في الصحف والإذاعة المرئية والمسموعة، وشبكة الانترنت وغير ذلك من وسائل الإعلام<sup>1</sup>.

ويرى " رالف جونسون" في مقال له نشره بعنوان: عندما التقى المنطق الصوري بالتفكير الناقد " بأنّ أحد أهم الأسباب التي كانت وراء نشأة المنطق غير الصوري هي تلك الحركات السياسيّة والاجتماعيّة التي ظهرت مع أواخر عام 1966، حين دُعي كأستاذ للفلسفة في جامعة "نوتردام" وكانت من بين ما اشترطته الجامعة على " رالف جونسون" هو المساهمة في تحديث المنطق Update logic instruction بعدما كان يقتصر درسه على كتاب "تاريخ المنطق" لـ "بوشينكي" كمنطلق نصّي للتحليل الفلسفي، لكن حينما تولّى " رالف جونسون" تدريس المنطق كان معتمده هو كتاب " المنطق الرّمزي" Symbolic logic<sup>2</sup>.

ومن هذا المنطلق يقول \_ رالف جونسون\_ كانت غايّتي هي تعليم الطلاب تقنيّات مختلفة لتحديد ما إذا كانت الحجّة صحيحة أم لا، فقد لمست تحسّنا في تفكير الطلاب ، لقد كنت أواجه أسئلة كثيرة من قبيل : " كيف سيساعدني هذا في اتخاذ قرار بشأن الحرب في الفيتنام؟ فالمنطق الرّمزي كان يعتبر الأفكار رموزا مجردة ، وهذا ما أدى بالطلاب اليوم إلى المطالبة بمزاوجة النظري مع التطبيقي ، ولكن بعدما كثرت الأسئلة على " رالف جونسون" من قبل الطلاب ، قام برفع اهتمامهم إلى رئيس القسم آنذاك والذي شجّعه بدوره أن يفعل ما يراه مناسباً ومن هنا انطلقت دروس " رالف جونسون" بالاستعانة بزميله "أنثوني بلير Anthony Blair" بتدريس المنطق التطبيقي Applied logic ليتوجّأ خلاصة جهدهما بكتاب سميّاه: الدّفاع عن النّفس بالمنطق Logic self – defense.

من جهة أخرى وفي عام 1978 عقد أول مؤتمر دولي حول المنطق غير الصوري بجامعة ويندسون ، وحينها كانت هناك في الجانب الأمريكي بوادر ظهور حركة متميّزة هي "حركة التفكير الناقد" والتي يسميها البعض بحركة

<sup>1</sup> عادل مصطفى، المغالطات المنطقية، المجلس الأعلى للثقافة، ج م ع\_ 2007، ص 12.

<sup>2</sup> See : Ralph H. Johnson The Rise of Informal Logic Essays on Argumentation, Critical Thinking, Reasoning and Politics, Windsor Studies In Argumentation Digital, Edition, 2014, p :10.

"مهارات التفكير" وكانت الإشكالية المطروحة حينها من قبل معلمي قطاع التعليم هي: "أنّ المناهج التعليمية لا تعلم الطلاب كيف يفكرون ومن هنا بدأ المرءون الحديث على نحو متزايد الحديث عن الحاجة إلى التفكير الناقد<sup>1</sup>.

" فالمنطق اللاصوري بمعنى عام ، هو المنطق الذي يهتم بإيجاد مواصفات أو معايير ، وعمليات تمييز ، تحليل وتقييم وتركيب المحاجات كما تظهر في اللغات الطبيعية... فالمحاجة بمفهومها كجوهر عملية التفكير ، أو بدورها كمبرر يقف خلف ما نحملة من ادعاءات في الحياة، هي مدار دراسة المنطق اللاصوري (Informal logic) وإعمال أدوات التفكير النقدي"<sup>2</sup>.

ورغم أنّ اهتمام المنطق غير الصوري في بداياته كان منصبا على "المغالطات المنطقية" غير أنّه تجاوزها وجعل يوسّع من حقله كلما تبين له أنّ دراسة الحجج المصوّغة باللغة العادية تتطلب ارتياد أصقاع جديدة من البحث ومنها التفكير الناقد.

## 2\_ نموذج بنية التندليل الحجاجي عند تولمين\* :

على الرغم من النماذج الحجاجية المتعددة ، إلا أنّ نموذج تولمين لاقى قبولا واسعا في وسط الباحثين وحتى المطبقين في مجال تعليم اللغة، والذي هدف من خلاله إلى تحريّ الأدوات الحجاجية في الأداء اللغوي، كما برهن

<sup>1</sup> Ralph H. Johnson The Rise of Informal Logic Essays on Argumentation, Critical Thinking, Reasoning and Politics, Windsor Studies In Argumentation Digital Edition, 2014, p :10.

<sup>2</sup> يس ، عمرو صالح، التفكير النقدي\_ مدخل إلى طبيعة المحاججة\_ الشبكة العربية للأبحاث، بيروت، لبنان، ط1، 2015، ص:93.

\*\* لقد تأثر البحث الحجاجي المعاصر وخاصة الأبحاث في الجانب الانجلوسكسوني بالنموذج "التولميني" في الحجاج، بل يكاد يخضع له خضوعا تاما، حيث كان لكتاب الفيلسوف الإنجليزي " ستيفن تولمين : استعمال الحجة Use of argument" صدى واسعا لدى الباحثين سواء إطرأ أو نقدا ، ولعل ما جعل الباحثين يقبلون على هذا النموذج الحجاجي الحديث هو نزوعه نحو الجانب العملي التطبيقي ، حيث راح "تولمين" يقترح في المنطق الصوري ويبيّن عيوبه من خلال تركيزه هذا الأخير على المثالية والواقعية . ولعل من الأبحاث العلمية في هذا الصدد نجد على سبيل المثال لا الحصر:

\_Freeman, J. B. (1991). *Dialectics and the macrostructure of arguments. A theory of argument structure.* Berlin, New York: Foris publication. & Georgakopoulou, A., & Goutsos, D. (1997). *Discourse Analysis.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

\_Eeemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair & C. A. Willard (Eds.), *Proceedings of the Second International Conference on Argumentation* (pp. 1157-1169). Amsterdam: Sic

\_ Lunsford, K. J. (2002). Contextualizing Toulmin's model in the writing classroom - A case study. *Written Communication*, 19(1), 109-174.

تولين على أنّ الاستعمالات الحجاجية اليومية الديناميكية لا تحتاج إلى منطق صارم ثابت لا يتغيّر مع حاجات الناس وأغراضهم، وبالتالي فقد نقل الحجاج من المستوى الصوري الصارم ليكون علماً تطبيقياً، الحجاج حسب "تولين" هو تكييف الناس مع الأفكار أو العكس تكييف الأفكار حسب عقول الناس، الحجاج لا يصبو فقط إلى استمالة النفوس و العقول بل إلى إنتاج الأفكار والمواضعات<sup>1</sup>.

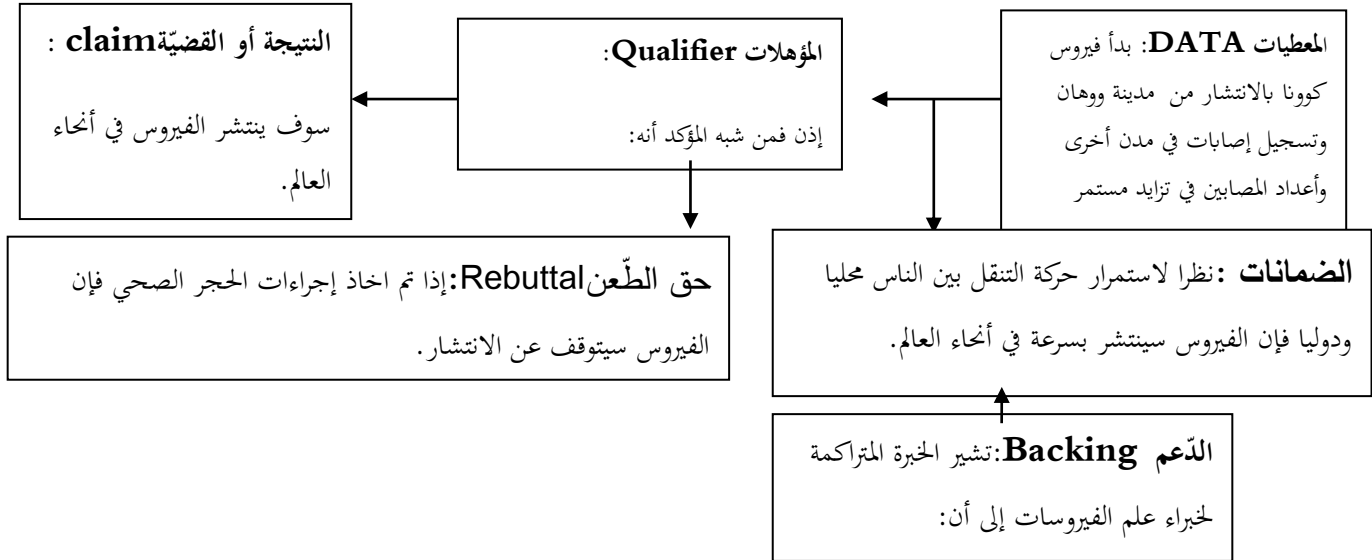
ومن خلال النظر إلى البنية الحجاجية عند تولين نجده قد تجاوز عرف المنطق الصوري في التحليل والذي يتكون من ( مقدمة كبرى \_ مقدمة صغرى \_ استنتاج) إلى التحليل الذي استقاه من المرافعات القانونية و المتمثل فيما يلي:

- 1- **الدعم** : جملة المحتويات التي تصدر منها الضمانات والتي تحيلنا على العالم الجوهري الذي نجد فيه الأبحاث والنصوص والرموز والافتراضات الاجتماعية التي تسمح لنا بتأكيد الضمان.
- 2- **الضمانات**: المبدأ العام أو القاعدة الضمنية أو الاحتمال أو جمل عامة، ذات طبيعة شكلية والتي تتيح نقل البيانات إلى استنتاجات.
- 3- **المعطيات**: فهي ذات طابع تجريبي أو واقعي وتتيح بروز الاستنتاج.
- 4- **النتيجة**: وهي الادعاء أو الدعاوى التي تسعى من بين العديد من الأهداف المحتملة إلى تحديد موقع فعل ما.
- 5- **المؤهلات**: هي بني لغوية تتيح تغيير القوة التداولية لادعاء ما.
- 6- **الطعن**: وهو الاستثناء الذي يقوّض الضمانات ، وهي جزء من المعلومة الواردة في الدعم والتي تقوض قوة الاستنتاج<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Stephen Toulmin, The use of argumnet , Update edition, Cambridge university PRESS , N York, p :92\_93\_97.

<sup>2</sup> مصطفى عاشق، الاستعارة والحجاج ، ترجمة لمقال مكانة الاستعارات التصويرية ووظيفتها في العمل الحجاجي، كريستيان سانتبيانث، مجلد 6، ع01 ديسمبر، 2018، ص: 34.



الشكل رقم 4 يوضّح: مثال البنية الحجاجية وفق نموذج تولمين

ويميّز "تولمين" بين المعطيات Data وبين الضمانات Warrant حيث تتميّز المعطيات بكونها صريحة أمّا الضمانات فهي ضمنية، إن هذا التمييز بينهما يشبه التمييز الذي نجده في المحاكم بين قضايا الواقع Questions of effect والقضايا القانونية questions of low ، بحيث يمكن القول على سبيل المثال أنّ الرجل الذي ولد في بورمودا من المحتمل جدا ( شبه المؤكّد) هو بريطاني الجنسية ، وهذا لأنّه وببساطة القوانين تجعلنا نتوقّع ذلك، ولهذا يرى تولمين أنّ أفضل مثال لتطوير النموذج الحجاجي هو الاقتباس من النموذج المستخدم في المحاكم، فالنزاعات وأشكال الخطاب الحجاجي اليومي ليست بعيدة عمّا يحدث في المحاكم، فحل وضعيّة نزاعيّة وما يصاحبها من طرح الأسئلة والادعاء المبدئي والأدلة والقوانين ، كلّ هذا يمكن جلبها إلى الواقع الحجاجي<sup>1</sup>.

## 2\_1\_ معايير التقييم الحجاجي عند تولمين:

معايير تقييم الحجاج في رأي تولمين خاضعة للحقل الذي تنتمي إليه، إذا كان هذا يعني أنّ كلّ حجاج أن يقيّم بواسطة خبراء في الحقل المعني، فإنّ من مستتبعاته أنّنا بحاجة إلى أنواع مختلفة من الانتقادات ( المعقولة) لتقييم صحة الحجاج في حقول مختلفة ، وبسيرة في هذه المقاربة ، يدير تولمين ظهره للمفهوم الكلّي ( للصحة الصّورية)، في المنطق

<sup>1</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها.

الحديث، ففي نظره، الصّحة الصورية معيار صحة ينسحب على الحجج التحليليّة فحسب، وهي حجج نادرة على مستوى الممارسة<sup>1</sup>.

وعلى الرّغم من اعتراف "تولين" بالحجّة المنطقيّة وبحقل منطقي في الحجاج، إلّا أنّه يرفض فكرة أنّ جميع أنواع الحجج والحقول الأخرى في الحجاج يجب أن تقاس على طريقة الحجج والحقل المنطقي، لهذا فقد رفض وجهة النّظر القائلة بأنّ معايير الحقل المنطقي كليّة (universaux) ، ويمكن وفقا لها تقييم معايير الحقول الأخرى، ورفض الموقف الذي يحتزل هذه الحقول في الحقل المنطقي وباختصار فقد هاجم تولين المنطق الصوري بتحكمه في العقل.

هذا التشكيك في المنطق الصوري ، يقدّمه "تولين" في شكل فرضيّة هي: وجود تباعد رئيس وجوهري بين أصناف الحجج العمليّة العاديّة وأصناف المنطق الصوري، ويرى تولين هذا التباعد، بصورة محدّدة في التعريف المختزل الذي يقدّمه المنطق الصوري لمعايير تقييم صلاحية الحجج ، ففي حين ترتبط الكيفيّة (modalité) ( مثل الاحتماليّة والضرورة وغيرها) بحقل استخدامها، فإنّ المنطق الصوري يعطيها تعريفا غير متغيّر. هذا ونرى أنّ "تولين" قد وّجه تولين الكثير من الانتقادات للمنطق الصوري في مقدّماتها أنّ يتعلّق حصريا بالقياس المضمر خاصّة النوع التحليلي<sup>2</sup>.

غير أنّ نموذج "تولين" هذا لم يلبث أن تعرّض هو نفسه للنقد من قبل أصحاب النظريّة التداولية في الحجاج ،فقد أغفل "تولين" - في نظرهم- جانبا مهما في الحجاج وهو المتلقي، حيث يبدو " من النّظرة الأولى أنّ تولين يضع الحجاج في السياق الجدلي لنقاش نقدي بين متكلّم و سامع، ولكن إذا تفحصنا الأمر، تبين لنا أنّ مقارنته بلاغيّة... إن نموذج تولين عبارة عن توسيع بلاغي للقياس المماثل للقياس الإضماري الكلاسيكي، وإذا كانت ردود فعل الآخرين مستبقة، فإنّ نموذج تولين يتوجّه نحو تمثيل الحجاج من وجهة نظر المتكلّم أو الكاتب الذي يتقدّم بالحجج ويظل الطّرف الآخر سلبيا، فمقبوليّة الدّعوى تتوقّف هنا على الوزن النسقي للحجج التي تكون ضد الدّعوى وصالها<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> فرانس إمبران وزميله، نظريّة نسقيّة في الحجاج، مرجع سابق، ص 65.

<sup>2</sup> فيليب بروتون وجيل جوتيه، تاريخ نظريات الحجاج، ترجمة: محمد صالح ناحي الغامدي، ص: 65.

<sup>3</sup> فرانس إمبران وزميله، نظريّة نسقيّة في الحجاج، مرجع سابق، ص 65.

### 3\_ مصطلح المعقولية\* عند أصحاب النظرية التداولية في الحجاج :

ينقسم مصطلح المعقولية عند أصحاب النظرية التداولية في الحجاج إلى قسمين:

#### 3-1- معقولية النص الحجاجي أو الخطاب الحجاجي:

تتعلق معقولية النص الحجاجي باحترام القواعد الإجرائية للنقاش النقدي ، بالإضافة إلى ذلك يتطلب الأمر استيفاء بعض الشروط المسبقة المرتبطة بالحالة الذهنية للمشاركين ، والواقع السياسي والاجتماعي والثقافي.

أما عن معقولية الناقد، فيقترح منظرو المدرسة النسقية التداولية في الحجاج مدونة لسلوك المناقشين المعقولين الذين يريدون حل خلافاتهم في الرأي اعتمادا على حجج يتأسس على رؤية نقدية معبر عنها في إجراء النقاش التداولي الجدلي ، وتتكون هذه المدونة من عشرة مقتضيات لسلوك المعقول وقد أطلقوا عليها الوصايا العشر، تتضمن هذه الوصايا قائمة للحركات الممنوعة في الخطاب أو النص الحجاجي ، والتي تعيق حل خلاف في الرأي، مع العلم أن هذه الوصايا تتفق تماما وخصائص المفكر الناقد وهي كالاتي<sup>1</sup>:

- 1\_ على المناقشين ألا يمنعا بعضهما بعضا من التقدم بوجهات نظر أو التشكيك في وجهات النظر.
- 2\_ على المناقشين الذين يتقدمون بوجهة النظر ألا يرفضوا الدفاع عن وجهة النظر هاته عندما يطلب منهم ذلك.
- 3\_ لا تنصب الهجومات على وجهة نظر لم يتقدم بها الطرف الآخر.
- 4- لا يدافع عن وجهة النظر بواسطة لا \_ حجج أو حجج غير وارد بالنسبة لوجهة النظر.
- 5\_ لا ينسب المناقشان كذبا مقدمات غير معبر عنها إلى الطرف الآخر، ولا يتبرآن من المسؤولية عن مقدماتهما غير المعبر عنها:
- 6\_ لا يقدم المناقشان كذبا شيئا ما بوصفه نقطة انطلاق أو يدحض كذبا شيئا ما بوصفه نقطة انطلاق مقبولة.

\* للمزيد حول تصورات المعقولية في دراسة الحجاج أنظر، فرانز إمبران وزميله، نظرية نسقية في الحجاج، مرجع سابق، ص: 152.

<sup>1</sup> فرانز إمبران وزميله، نظرية نسقية في الحجاج، مرجع سابق، ص: 220.

- 7\_ الاستدلال الذي يقدّم في حجاج ما بوصفه حاسماً صورياً لا يكون فاسداً بالمعنى المنطقي (قاعدة السلامة).
- 8\_ لا يعتبر الدفاع عن وجهات النظر دفاعاً حاسماً بواسطة حجاج لم يُقدّم بوصفه يبني على استدلال حاسم صورياً إذا لم يعتمد الدفاع على خطاطات حجاج ملائمة مطبّقة تطبيقاً صحيحاً (قاعدة خطاطة الحجاج).
- 9\_ الدفاعات غير الحاسمة عن وجهات النظر لا تؤدي إلى التثبيت بوجهات النظر هاته، والدفاعات الحاسمة عن وجهات النظر لا تؤدي إلى التثبيت بعبارات الشك المتعلقة بوجهات النظر هاته (قاعدة الاختتام).
- 10\_ قد لا يستعمل المناقشان صياغات غير تامة الوضوح أو ملتبسة بشكل غامض ، وقد يسيئان تأويل صياغات الطرف الآخر عمداً ( القاعدة العامة لاستعمال اللغة)<sup>1</sup>.

#### 4\_ البنية المغالطية للحجاج:

لقد اهتم كثيرا منظرو الحجاج بطرق الحجاج التي يسلكها المحاجج ، فهل تحقيق الغاية في الحجاج يقتضي إطلاق العنان لطرق الوصول إليها؟ والتي تعد إشكالية طرحت منذ القدم مع حجاج أفلاطون وحجاج السفسطائيين، وإن كان أرسطو أول من اهتم بالمسألة عندما أراد تبكيث حجاج السفسطائيين في كتابه: التبكيات السفسطائية "Réfutations sophistiques" والذي أضحى منطلقاً للفلاسفة والمناطق ، خاصة ماتعلق بالأساليب المغالطية . ويسمي " تريسي بول" المغالطات بالاستدلال الزائف حيث يقول:

فالمغالطات استدلال زائف قائم على الحجّة، بمعنى أنّها تبقى حججا بالمعنى نفسه الذي يناسب تعريفنا لمجموعة من القضايا المنطقية، فبعضها مقدّمات منطقية، وواحدة منها تعتبر نتيجة، ولكنّها جميعا وبطريقة أو بأخرى، حجج فاسدة<sup>2</sup>.

فالمغالطة إذن هي حجة قد تبدو سليمة ، غير أنّها في الحقيقة عكس ذلك، فالمغالطة هي صورة غير صحيحة لحجة ما، بعبارة أخرى يكون الانتقال في الأساليب المغالطية انتقالاً غير مسوغ من مقدّمة أو عدّة مقدّمات إلى نتيجة ما .

<sup>1</sup> أنظر المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> تريسي بويل، التفكير الناقد، مرجع سابق، ص:84.

ومع كثرة الأساليب المغالطية وتنوعها وبحكم أن التفكير النقدي يسير في طريق المنطق اللاصوري، فإنه من الضروري الكلام عن المغالطات، فقد ارتأينا أن نشير إلى بعض هذه السفسطات\* اللاصورية ، وهذا درءاً للعبء المعرفي الذي قد يحصل لدى القارئ خاصة غير الملم بالعدة الفلسفية المختصة، وهذا لتوعية المتعلمين وغيرهم بهذه الحيل الحجاجية ، لعله يسهم في تضيق الخناق على السفسطائيين الجدد الذين أصبحوا يملأون حياة الناس بالأوهام والأباطيل، والتي منها:

1\_ **سفسطة تجريح الشخص ( الشخصية):** مغالطة الشخصنة تحدث عندما يُرد على حجة بالهجوم على صاحب الحجة بدلاً من الحجة نفسها، وتعتبر من أشهر السفسطات على الإطلاق، وتسمى باللاتينية Ad hominem، والتي تعني ضد الشخص against the man أو مهاجمة الشخص personal attack وهي استراتيجية حجاجية مضللة، حيث يتم تجنب المناقشة الحقيقية للموضوع قيد البحث عن طريق مهاجمة الشخص الذي يقدم الحجة ، أو الأشخاص المرتبطين بالحجة ، بدلاً من مهاجمة مضمون الحجة نفسها<sup>1</sup>.

ثم أن لهذه السفسطة وجهين: " أحدهما يتعلّق برفض الفكرة المعروضة بدعوى اتصاف عارض هذه الفكرة ببعض الخصال غير المناسبة، أو بدعوى خضوعه لظرف خاص يتحكّم فيه ويضطره إلى الدفاع عن هذه الفكرة ، بحيث يعمد المحاور في البداية إلى الهجوم على الشخص على هذا الشخص، وإبراز عيوبه ( الخلقية والفكرية... ) أو ظرف من ظروفه الخاصّة، وينتقل بعد ذلك ليُدّعي ادعاء صريحاً، أو يومئ إيماء خفيّاً، إلى أن هذا العيب الخلقى ينسحب على فكرته أيضاً"<sup>2</sup>، ومن أمثلة ذلك:

\_ أحمد يطرح الفكرة ف

---

\*فإن لم نجد اليوم الخطيب السفسطائي ، فقد عوّضه اليوم الإعلامي بدعاياته المغرضة ودعاويه المضللة ، وغيره من المهرة الذين يركون النفوس... اعتماداً على معارفهم في طرق الإقناع وسبلها) للمزيد حول الأصل اللغوي والتاريخي لمصطلح سفسطة أنظر: رشيد الراضي ، المغالطات، مرجع سابق، ص : 11) وقد تطرقت الطالبة إلى بعض المغالطات الشائعة فحسب وليس كلها فقد ورد في كتاب " تنمية مهارات التفكير من الألف إلى الياء" مايربو عن (ثلاثين) مغالطة: أنظر: نايجل واربرتون، تنمية مهارات التفكير، ت: هالة عباس وأسامة عباس، مركز نماء للبحوث والدراسات، ط1، بيروت\_لبنان، 2018.

<sup>1</sup> Michael C. Labossiere (2002–2010). "42 Fallacies: Ad Hominem" p. 2. Retrieved 2013-10-17.

<sup>2</sup> رشيد الراضي، الحجاج والمغالطة، دار الكتاب الجديد، بنغازي \_ ليبيا\_ ط1\_ 2010، ص : 19.

— أحمد لم ينجح برنامجه السياسي والدليل على ذلك عدم انتخابه من طرف الشعب.

— إذن فكرة أحمد غير صائبة ( غيرصالحة مثل مشروعه).

## 2- سفسطة(السلطة) الخبير **Appeal to authority**: المقصود بالسلطة **Appeal to authority** في

اللفظ الأجنبي سلطة المنزلة العلمية والفكرية للمرجع الذي نسوق الكلام منسوباً إليه، أو نذكر اسمه في معرض دفاعنا عن فكرة مدّعين أنّه من بين المناصرين لها أيضاً، مع أنّ الشخص لاصلة له أصلاً بالمجال الذي تتعلّق به المحاورّة الحجاجيّة... فيتم اللعب على الطبيعة المتساهلة والمتساهلة للجمهور الذي لا يدقق في مسألة التخصص، بل يميل إلى التسليم بمجرد معرفته أنّ فلانا من أهل الخبرة في أي مجال كان، (حيث في كثير من الأحيان يتم تذييل أسماء المتدخلين بالإشارة إلى اختصاصهم، :خبير في قضايا حقوق الإنسان" متخصص في الحركات الإسلاميّة، ..... وقد يكون الواحد من هؤلاء مجرد كاتب لمقال أو مقالين..، فيأخذ الناس كلامه على محمل التخصص<sup>1</sup>.

ويكون مثالها على الشكل الآتي:

— إن "س" خبير في مجال المعلوماتيّة .

— "س" يرى بأنّ استعمال الانترنت غير مناسب للأطفال .

— إذن ففكرة "س" صادقة.\*

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص:23.

\* وهنا تنبغي الإشارة إلى أنّ حجة السلطة منتشرة بصفة كبيرة في الثقافة الإسلامية، والتي تسمى بالحجة النقلية ، على أنّ علماء أصول الفقه قد حدّدوا شروطاً للاحتجاج بالنص الشرعي حتى يخرج عن إطار المغالطة ويكون حجة وهي كالآتي :

أولاً: أن يكون النص ثابتاً عن الشارع: وهذا الشرط يضم جميع المباحث الأصوليّة المتعلّقة بالأخبار وطرق ورودها، وإفادتها القطع أو الظن، والاحتجاج بالقراءات الشاذة، وخبر الآحاد.

ثانياً: أن يكون النص دالاً على المطلوب : وهذا الشرط يضم جميع المباحث المتعلّقة بأبواب الألفاظ وأنواعها ودلالاتها كالعام والخاص والمطلق والمقيّد...

ثالثاً: أن يكون النص محكماً: أي ان لا يكون منسوخاً بأن عارضه نص آخر متأخر في التاريخ فإنّه حينئذ يحكم للناسخ ويسقط الاحتجاج بالمنسوخ..  
رابعاً: ألا يعارضه نصّ آخر في خصوص المسألة اقوى منه، فإنّه حينئذ يحكم للراجع ويسقط الاحتجاج بالمرجوح. أنظر:أمن صالح ، المبادئ العامة للفكر الأصولـ فقهي في تعامله مع النص ، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، ع 77، ص:37.

وعندما نتكلم عن سفسطة الخبير يحضرنى الكلام عن سلطة القوة وقوة السلطة، فإذا كانت هذه الأخيرة تعني ما ذكرناه سابقاً فإنّ الأولى تعني اللجوء إلى استعمال القوة إذا لم يحظوا بالسلطة التي تأتي من تقدير الجمهور لهم "كأن يقول أحدهم مخاطباً الآخر: اعترف بأنني على حق وإلاّ آذيتك"، ومع أن الحجاج بسلطة القوة لا يؤدي إلى اقتناع شخصي عند المتلقي، لذلك لا يعتبر بصفة عامة أسلوباً حجاجياً.

**3- سفسطة رجل القش: straw man:** تقصّد السخرية من حجة الشخص بهدف الهجوم على الشخص بدلاً من حجته نفسها هو ما يسمى "مغالطة رجل القش". إن حجة الخصم حين لا تعرض بشكل صحيح أو تقتبس مشوهةً أو تُبنى بمشاشة أو تبسط بما يُضَعِّفُها، أي مما سبق، هو مغالطةٌ. إنّ حجة رجل القش عادة حجة تسخيفية أكثر منها حجة حقيقية. وتجعل من الخصم هدفاً سهلاً للهجوم عليه وتخالل الشخص المتهجم عليه نحو الدفاع عن الحجة الهامشية بدلاً من الحجة الرئيسية<sup>1</sup>.

تقوم هذه السفسطة على تهمين الرأي الذي تتم محاورته، وذلك بإعادة بنائه على نحو يصير من اليسير نقضه وبيان تهاوته، بحيث يكون من ينسب إليه هذا الرّأي كرجل القش الذي يتهاوى بضربة واحدة توحى بأنّ منتقد الفكرة قد أقام الحجة على فسادها فعلاً. وتأخذ هذه السفسطة الصورة الآتية:

— زيد يدّعي القضية (ق) — عمرو يورد القضية (ق1)

(وهي صورة محرّفة من (ق)) — عمرو ينتقد (ق1) — إذن (ق) كاذبة وعارية من الصحة<sup>2</sup>.

**4- سفسطة التعميم:** هذه المغالطة تقع عندما يعمم المرء حكماً من مثال صغير جداً أو خاص جداً ليكون ممثلاً عن العموم، فسؤال عشرة أشخاص في الشارع عن رأيهم بخطة الرئيس لتخفيض العجز العام لا يمكن بأية حال أن يبيّن موقف الأمة كلها فيه<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> صادق النمر، المغالطات المنطقية، كتيب حول المغالطات مصوّر ومتّرجم، قام بإخراجه علي الموسوي، الصور الفتيّة: أليخاندر جيرالدو، دار جاسبر كوليز للنشر والتوزيع، 2014. ص: 16.

<sup>2</sup> رشيد الراضي، الحجاج والمغالطة، مرجع سابق، ص: 33.

<sup>3</sup> صادق النمر، المغالطات المنطقية، مرجع سابق، ص: 28.

5- **سفسطة المصادرة على المطلوب: Begging the question:** في هذه السفسطة يتم في المقدمات إدراج النتيجة التي يلزم إقامة الدليل على صدقها، وذلك حتى يتوهم المخاطب أنّ هذه النتيجة من المقدمات المسلّمة وقد يتم هذا الإدراج إما بصورة صريحة أو ضمنيّة ويكون مثالها كالآتي:

\_\_ مقدمات تتضمّن النتيجة (س) نفسها التي ينبغي التّكليل على صدقها إمّا في صورة ضمنيّة أو صريحة.  
\_\_ النتيجة المدعاة (س) صادقة<sup>1</sup>.

6- **سفسطة التعميم المتسرّع Hasty Generalization:** نجد التعميم المتعجل أو المتسرّع حين تبالغ الدراسات الاحصائيّة مثلاً في تعميم نتيجة عن عينة صغيرة على عينة كبيرة، بحيث تفشل في التوصل إلى رؤية استثناءات<sup>2</sup>.

### 7- **سفسطة المنحدر الزلاّق Slippery Slope:**

تتمثّل هذه السفسطة في أن يدّعي الفرد لزوم وقوع حدث ما، كنتيجة لحدث آخر دون أن يدلّل على ذلك بحجج معقولة ومثال ذلك:

\_\_ وقوع الحدث (ج) : بيع الكتب الدينيّة

\_\_ إذن لاشك أنّ الحدث (د): سيقع : سيؤدّي إلى انتشار الأفكار المتطرّفة<sup>3</sup>.

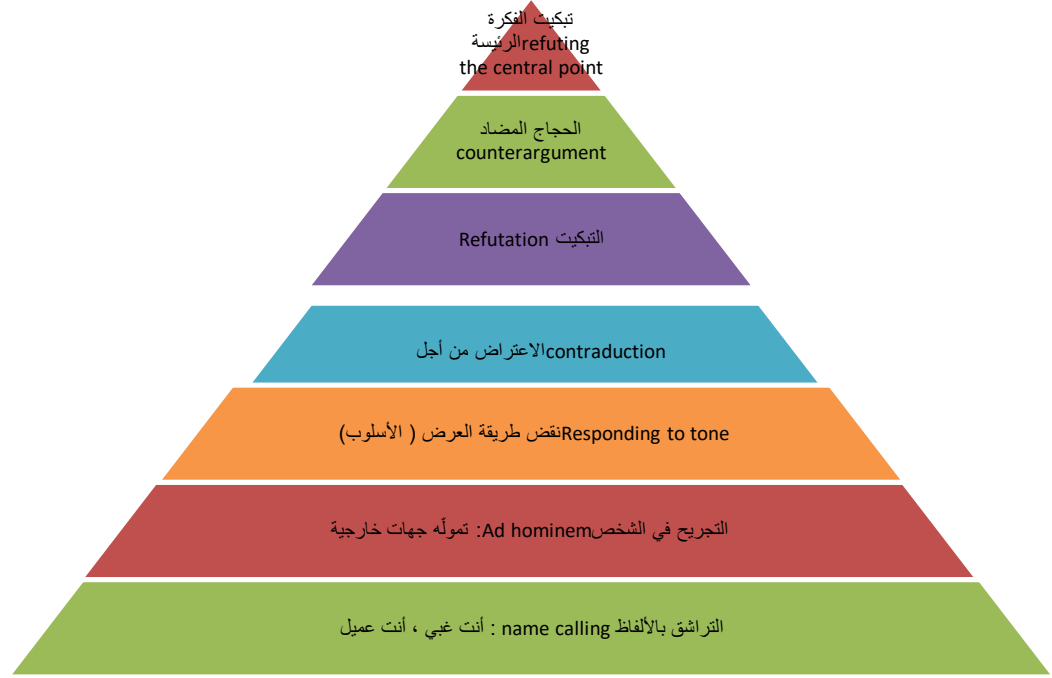
وقد اقترح غراهام بول "التسلسل الهرمي للاختلاف" في مقالة له نشره عام 2008 بعنوان "كيف أعارض How to disagree"<sup>4</sup>، حيث وضع أنواعاً من الحجج في تسلسل هرمي مكّون من سبع طبقات أدناها "التناز بالألقاب التراشق بالأسماء" وأعلها رفض الفكرة من أساسها :

<sup>1</sup> رشيد الراضي، مرجع سابق، ص 39.

<sup>2</sup> Rudinow, J & Barry V. E. (2008). Invitation to critical thinking, 6th ed. USA: Thomson Wadsworth.

<sup>3</sup> رشيد الراضي، الحجاج والمغالطات، مرجع سابق، ص: 44.

<sup>4</sup> المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.



#### الشكل رقم 5: يوضح التسلسل الهرمي للاختلاف عند غراهام بيل

#### 4\_1\_ نحو مقارنة وظيفية للمغالطات:

لقد وسم "هامبلان ما سلف ذكره من المغالطات" بالمقارنة التقليدية للمغالطة "ويقصد بها من الناحية التاريخية تلك المقارنة التي سادت في دراسة المغالطات منذ القرن الثاني عشر حتى عهد المصنفات التعليمية الحديثة للمنطق وهي تشكل امتداد للمقارنة الأرسطية للمغالطات مع بعض الإضافات فعلى الرغم من أنها ليست أرسطية بالكامل إلا أنها أرسطية في توجهها، لأنها تعتمد على اللائحة الأرسطية وتستمد معيارها من التصور الأرسطي للدليل والفسفة. كما أحدثت الدراسات التي قام بها هامبلان تأثيراً بالغاً في تاريخ دراسة المغالطات، انتقل بها من الغاية التعليمية لتدريس المغالطة إلى عملية تطويرها، فكان أن برزت العديد من ردود الأفعال، "وتشكل نظرية دوقلاس والتون سواء بمفرده أو بمعية زميله وودز Woods من المساهمات الأكثر طموحاً في دراسة المغالطات بعد مساهمة هامبلان، والتي جاءت معيبة على المقارنة التقليدية سطحيتها وافتقادها إلى تحليل واضح للمغالطات غير الصورية<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> بنتاجر سعيد، الملامح العامة في نظرية دوقلاس والتون في المغالطات، مجلة مقاربات فلسفية، مجلد 01، ع:02، ص:13\_54.

وقد لجأ " والتون" إلى مفهوم جديد في نظرية المغالطة يخضع لشروط منطقية وتداولية ويأخذ بعين الاعتبار السياق الحوارى واللغوى ، متجاوزا في الوقت نفسه الأطروحة المنطقية التفليدية، وهو مفهوم الموضوعة الحجاجية ( Argumentation theme والذي يعني :سلسلة من الحجاج مصاغ في نموذج للحوار ( Profil of Dialigue) تكشف كيف استعملت الحجة، وبالتالي فإن " والتون" قد أخرج المغالطات أخيرا من ضيق المنطقية إلى رحاب التداولية .

" وقد تأسست هذه النظرية الجديدة للمغالطة على نظرية جديدة للدليل غير تلك المعروفة في المنطق وهي النظرية الوظيفية للحجة كما طورها والتون، وهي تقرّر التمييز بين الدليل ( reasoning) والدليل (Argument) فالتدليل يعرفه على أنه متوالية من القضايا ( مقدمات ونتائج) تدخل فيخطوات لزوم بلوزومات مضمونة، أما الدليل فيعرف على أنه استعمال للتدليل للمشاركة في تفاعل بالكلام أو النقاش المسمى حوارا، فالدليل بهذا المعنى أشمل من التدليل، وصار مرتبطا بشكل أكبر بالمقام الحوارى"<sup>1</sup>.

وعلى ذكر الحوار فقد صنّف " والتون" المقامات الحجاجية الحوارية إلى أصناف عدّة\*، يختص كل نمط حوارى بنوع مخصوص من المناسبات الجدلية، بحكم اختلاف الأهداف بين كل نمط حوارى وآخر، ومن هنا يمكن الحديث عن مناسبة جدلية خاصة بحوار الإقناع ، وأخرى خاصة بالفحص، وأخرى خاصة بالتفاوض وهكذا ، وكل خرق للنوع الخاص من المناسبة الجدلية، لكل نمط من أنماط الحوار يعتبر أمرا مرفوضا وغير مشروع، وقد يمثل تحولا جدليا في بعض الأحيان ، لأن خرق المناسبة الجدلية معناه أنّ الخطة الحجاجية المقدّمة لا تشكل مساهمة في تحقيق هدف

<sup>1</sup> المرجع السابق،الصفحة :13\_54.

\*\*في مقاله الذي نشره بمجلة "الحجاج" عام 1989 والذي عنوانه ب:" نظرية حوارية من أجل التفكير الناقد Dialogue Theory for Critical Thinking اقترح دوقلاس والتون النظر إلى الحجة في سياقها الحوارى وعليه فقد حدّد أصناف المقامات الحجاجية كالاتي:الإقناع- التفاوض - المواجهة - البحث- التفاوض - نشر المعلومات- الحث على إنجاز فعل)، كما حدّد " والتون " أربع مراحل تمر بها هذه الحوارات وهي كالاتي: مرحلةالبدء- مرحلة المواجهة- مرحلةالحجاج - مرحلة الإنهاء، وهي شبيهة إلى حد كبير بما اقترحه لاحقا أصحاب النظرية الدريعية والذي سنفصل فيه.

DOUGLAS N. WALTON, Dialogue Theory for Critical Thinking, Argumentation 3:169—  
184,Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.1989 ;p :175\_177.

النمط، الحوار الجاري ( معيقة لتحقيق الهدف ) أو تخرج بهذا الحوار عن الهف المقصود منه في البداية فيصير تحولا جدليا<sup>1</sup>.

على أنّ الحجاج في شكله الجديد يخلع عن نفسه لباس المناورة والمغالطة: " فالحجاج معقوليّة وحرية وهو حوار من أجل حصول الوفاق بين الأطراف المتحاورة ، ومن أجل حصول التسليم برأي الآخر بعيدا عن الاعتباطيّة واللامعقول الذين يطبعان الجدل ومعنى ذلك كله أنّ الحجاج عكس العنف بكل مظاهره"<sup>2</sup>.

وبهذه الخلاصة الأخيرة نستنتج أنّ الحجاج أخيرا أخذ له مسلكا أكثر تطورا خرج فيه من ضيق المنطق الصوري إلى رحاب الخطاب اليومي في أشكاله المتعدّدة ومن خلال فتح باب التفكير في رسالة الخطاب بعيدا عن النمطية العقلية والعنف الرمزي.

#### 4\_3\_ المغالطات ومفهوم النقاش النقدي\* عند أصحاب النظرية التداولية الجدلية:

لقد صاغ كلا من الباحثين فرانز فان إيمرن و زميله روب غروتندورست في كتابهما المشترك نظرية نسقية في الحجاج، قواعد للنقاش النقدي ( المعقول ) ومراحل وفق منظور ذريعي\* .

ولهذا فهما يعتبران كل خرق لقاعدة من هذه القواعد ، أو مرحلة من المراحل ، سيصعب من التوصل لحل الخلاف، أو قد يعرقله ، ولهذا فهو يعتبر هذا الخرق مغالطة والمغالطة هنا أوسع من التصور الذي يعتبر المغالطات قياسات فاسدة أو غير سليمة، (مختلفين بذلك عن المقاربات التقليدية)، ولكنه أخص أيضا، تصوّرا أوسع لأننا لا نربط المغالطات فقط بمرحلة نقاش واحد مخصوصة ، نسميها مرحلة المحاججة، حيث يُختبر استدلال المناصر في

<sup>1</sup> بنتاجر سعيد، الملامح العامة في نظرية دوقلاس والتون في المغالطات، ص:46.

<sup>2</sup> عبد الله صولة، نظرية في الحجاج: دراسات وتطبيقات منتدى سور الأزيكية، مسكيلي للنشر، ط1، 2011، ص 11\_12.

\* ( يرى فرانز إيميران أنّه يتطلّب لتحديد ما هي خروقات قواعد النقاش النقدي من الضروري التحقّق إلى أي مدى يمكن لهذا الخطاب أو النص أن يعاد بناؤهما بوصفهما نقاشا نقديا ص 216).

\* ارتأى عبد المجيد جحفة مترجم كتاب " نظرية نسقية في الحجاج " أن اختياره لمصطلح الذريعي بدلا من مصطلح التداولي يرجع لكون هذا الأخير لا يستحضر الأبعاد المرتبطة بالذرائع والمقاصد والنوايا والضمنيات والمستلزمات والغايات وهو ما يعبر عنه مصطلح الذريعيات ويغفله مصطلح تداوليات.ص

صحته وسلامته، وهو أخصّ لأنه يربط المغالطات بصورة خاصة وصريحة بضرورة حل الخلاف في الرأي ، وقد صنّفها الباحثان المغالطات إلى صنفين مغالطات متعلقة بأفعال الكلام وأخرى تتعلق بمراحل النقاش النقدي، وعليه فقد عرضا خروقات قواعد النقاش الذريعي \_ الجدلي بالنسبة لكل مرحلة من مراحل النقاش ، وبيّن الذي قد يرتكب المخالفات، وعلى افتراض أن المناقش الذي تقدّم بوجهة النظر الأولى في مرحلة المحاججة في النقاش يلعب دور المناصر في مرحلة المحاججة ، وأنّ المناقش الذي شكّك في وجهة النظر الأولى يؤدي دور المناوئ<sup>1</sup>:

## 1\_ مغالطات متعلقة بأفعال الكلام:

أ\_ قد يحدث أنّ فعلاً منجزاً ليس فعلاً كلامياً: قد يستتبع إنجاز فعل مختلف عن فعل كلامي خرقاً أساسياً بشكل ما لطابع نقاش الغرض منه حل خلاف في الرّأي، ولكن خطورة تبعة الخرق وأثرها على حلّ الخلاف ، لن تكوندوما هي نفسها، إنّ رفع القبضة مهدّداً ، مثلاً، خرق أكثر خطورة من القيام بحركات لإضفاء المزيد من القوة على إقرار معين، في الحالة الأولى ، الفعل غير اللفظي عبارة عن خرق فوري للقاعدة الأولى التي تحكم إجراء نقاش نقدي، والتي تنصّ على أنّ المشاكين لهم الحق اللامشروط للتقدّم بأي وجهة نظر أو التشكيك فيها، والشخص المسؤول عن ذلك يكون قد ارتكب مغالطة الاحتكام إلى القوة (Argumentation ad baculum) .

ب\_ لا ينتمي إلى النوع الملائم من الأفعال الكلامية: باستثناء تصريحات العادة، ليست التصريحات ، شأنها شأن التعبيريّات ، جزءاً من النقاش النقدي ، فيما يخص الإيقاعات يعود السبب في ذلك إلى كونها تتطلّب دوما شكلاً معيناً من السلطة في مؤسسة خارج \_ لغويّة حيث تستعمل في نص حجائي ممارسة الضغط على الطرف الآخر. أمّا التعبيريّات فتستخدم لإخبار الطرف الآخر بأحاسيس المرء إزاء بعض مظاهر النقاش، في الحالة الأولى هناك خرق للقاعدة الأولى، أما في الحالة الثانية فقد يقتصر الضرر على ظهور ملاحظة غير واردة لا تعرقل بالضرورة حل الخلاف إلا إذا انصب التعبيريّ المعني على وظيفة القياس كما هو الحال في مناشدة الشفقة أو استدرار العطف ( the argumentation ad misericordiam)<sup>2</sup>.

ج\_ لم ينجز من الطرف الملائم.

<sup>1</sup> فرانز إيرمان وزميله، نظرية نسقية في الحجاج، مرجع سابق، أنظر ص: 191.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص: 192.

د- لم ينجز الفعل الكلامي في المرحلة الملائمة.

## 2\_ مغالطات متعلقة بمراحل النقاش النقدي:

أ- **خروقات مرحلة الافتتاح:** في مرحلة الافتتاح ، يتحدّى المناوئ المناصر لكي يدافع عن وجهة نظره في مرحلة المحاججة طبقاً للقواعد التي يتفق حولها الطرفان، من خروقات هذه المرحلة ألا يبلغ المناصر والمناوئ مرحلة المحاججة ( التفكير النقدي) لأنّ المناصر لم يتحدّه المناوئ(ق 1)، أو لأنّ المناصر لا يقبل التحدي(ق 3)، أو ضبط عبء الإثبات ، حين يحاول المناصر التهرّب من عبء الإثبات بتمريه للمناوئ وهنا يرتكب مغالطة تحويل عبء الإثبات والذي يسميه جون لوك حجة الجهل.

ب- **خروقات مرحلة المحاججة:** قد يرتكب المناصر خطأ التعبير عن قضايا لا تظهر ( أو لا تظهر إطلاقاً) في لائحة القضايا المقبولة وبعد التمحيص الدقيق لا يقبلها المناوئ آلياً، في حين أنّ المناصر لا يزال يُبقي على الحجج. تكمن تبعة القاعدة 7 في أنّ المناصر يكون مجبراً على التراجع عن حججه إذا كانت نتيجة إجراء التعيين سلبية ولم يجعل المضمون القضوي للحجاج مقبولاً عند المناوئ. الأمر الذي يعرقل سير النقاش نحو حل الخلاف.

يمكن أن يرتكب المناصر خروقات للقاعدة 8 تتصل باختيار خطاطة الحجج بإحدى طريقتين، يمكن للمناصر أن يتقدّم بحجاج مبني على خطاطة ليست مقبولة لدى المناوئ، ويمكنه كذلك أن يتقدّم بحجاج لا يتيح إعادة البناء لخطاطة حجج تقيم ترابطاً بين المضمون القضوي للحجاج المقدم، والقضية المعبر عنها في وجهة النظر<sup>1</sup>، كما أنّ ثمة طريقة أخرى يمكن أن يخرق بها المناصر القاعدة 8 وذلك بأن يرفض الرد على الأسئلة النقدية التي توافق خطاطة الحجج التي استخدمها، أو حتى بالحيلولة دون أن تطرح الأسئلة (إعاقة التفكير الناقد).

ج- **خروقات مرحلة الاختتام:** القاعدة الوحيدة التي تنطبق على مرحلة الاختتام ( القاعدة 14) تنص على التبعات المترتبة بالنسبة للمناصر، عن هجوم حاسم على وجهة النظر الأولى من قبل المناوئ (المفكر الناقد)، وبالنسبة للمناوئ عن دفاع حاسم من طرف المناصر، في الحالة الأولى تكمن التبعة

<sup>1</sup> المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بالنسبة للمناصر في أنه ملزم بالتراجع عن وجهة النظر الأولى ، وفي الحالة الثانية تكمن التبعة بالنسبة للمناوئ في أنه ملزم بالتراجع عن تشكيكه في وجهة النظر<sup>1</sup>.

#### 4\_4 \_المغالطات البلاغية من وجهة نظر التفكير الناقد:

يقول تريسي بويل: " نحن المفكرين الناقدين نسعى إلى أن نعتاد تمييز وتحديد تلك الأنواع المختلفة من الاستدلال الزائف، ونرغب في فهم آلياتها، وكيفية ومن تفادي الانقياد لها هذه الأساليب الحجاجية التي نعيشها يوميا والتي لا تخضع للمنطق الصوري ولكنها تحتاج إلى إعمال التفكير الناقد ، نذكر ما يلي<sup>2</sup>:

أ\_ الاحتكام لما هو حديث وجديد **Appeal to novelty** : يقوم شخص ما بإقناعنا كي نجرب أو نشترى شيئا لكونه جديدا، فهو بالتالي مختلف وأفضل من مثيله الموجود لدينا، وغالبا ما يتلاعب هذا الأسلوب برغبتنا في ألا تفوتنا صيحة جديدة ، أو تستثير خوفنا من أن نبدو قديمي الذوق، وأحيانا ما تؤثر على إحساسنا بكوننا على استعداد لتجربة خبرات جديدة، كما قد تقنعنا بفكرة أنه طالما أن المنتج جديد فلا بد أنه نسخة محسنة من المنتج الذي لدينا، ومن الأمثلة على ذلك الاعلانات التي تحاول إقناعنا بتطوير أنفسنا وشراء طرازات جديدة من منتجات نملكها بالفعل، وذلك مثل برامج الحاسب الآلي والسيارات ، ومن ذلك أيضا قولهم عن النقابات العمالية إنها "موضة قديمة" ولا تصلح للقرن الحادي والعشرين مع أن لا أحد منهم يقدم لنا أسبابا وجيهة لذلك<sup>3</sup>.

ب\_ الاحتكام عن طريق الرحمة والشفقة والشعور بالذنب: **Appeal to compassion , pity or**

**guilt**: تعتمد هذه الوسيلة الحجاجية الشائعة على محاولة دفعنا إلى القيام بشيء ما عن طريق استثارة شعور الرحمة تجاه متلقي الفعل أو الاعتقاد المقترح، أو شعور بالذنب تجاه معاناته، ولا يعطينا الإحساس وحده سببا وجيها للقيام بالفعل المنشود وقد صممت صور الأطفال الجوعى والحيوانات.

علينا دائما أن نتذكر أنّ الغرض الأساسي من فحصنا لهذه الأساليب هو غرض نقدي، بمعنى أننا نشجع المفكر الناقد على ألا يقتنع بها وأن يتفادها في محاولة إقناع الآخرين<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> المرجع نفسه، ص: 200\_202.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> تريسي بويل، التفكير الناقد ، مرجع سابق، ص: 85.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص: 87.

جـ **أسلوب الكلمات الرائجة: Buzzwords**: هذا أسلوب استخدام كلمات تكون رائجة وجديدة وشائعة الاستخدام في مجتمع معيّن وذات قدرة بلاغية بسبب ما تحمله من رمزية ودلالة، وتلك الكلمات قادرة على التحفيز وبتّ الحماس، وبالتالي يصعب ترويضها، وهي ما يجعلها تمثّل مشكلة للمفكر الناقد، فإذا ما أردنا القيام بتحليل موضوعي لكلام معيّن، فعلينا إعادة التعبير عمّا قيل أو كتب بطريقة تستبعد تلك الكلمة، ومن ثم القيام بالتحليل، ومن الكلمات الرائجة نجد "الجمهورية الحديثة" التي أطلقها بعض السياسيين في الجزائر قبيل انتخابات 2019، والتي كان يقصد بها الرغبة في سياسة جديدة وأسلوب جديد للحكم، على أنّ هذه الكلمة قد تستحضر الخوف من المستقبل إذا ما وضعت في سياقات أخرى<sup>1</sup>.

دـ **الهجوم المباشر والبيع بالأمر The direct attack and hard sell**: ويعد هذا النوع من أبسط الأساليب البلاغية ونجده كثيرا في الإعلانات، كما يستخدم في بعض الحملات الانتخابية، كقولهم: انتخب الرقم كذا..، أو تدوّق الشيبس.... فبالرغم من أن لا أحد يقدّم لنا أسبابا وجيهة لأكل الشيبس، غير أن الاعتياد على المزيد من سماع هذه الجمل أو قراءتها، تؤدي إلى زيادة احتمال تنفيذها، خاصة عند الأطفال مثلا.

هـ **علامات التنصيص Scare quotes**: هذا الأسلوب وسيلة للتأثير بالرأي ضد وجهة نظر يعارضها فيأخذ الكاتب أو المتحدث كلمات رئيسية يقوم معارضه من خلالها بالتعبير عن آرائه، ويحاول نفي وجهة تلك الآراء بجعلها تبدو سخيفة أو موضع شك من خلال استخدام علامات التنصيص، ولا يتم تقديم سبب لرفض الرأي بل يتم استغلالنا نحو رفض الرأي لكونه بدا سخيفا وموضع شك، من خلال استخدام علامات التنصيص، ولا يتم تقديم سبب لرفض الرأي، بل يتم استغلالنا نحو رفض الرأي لكونه بدا لنا سخيفا وموضع شك، ولنفرض أنّ أحدهم يقدّم الزعم الآتي حول أناس يحاولون الإقامة في بريطانيا لأسباب تتعلق باللجوء السياسي:

- أغلب طالبي اللجوء السياسي هم من المهاجرين لأسباب اقتصادية.

ولندرس الآن تأثير استخدام علامات التنصيص حول مصطلح "طالبي اللجوء السياسي" فيصبح الزعم على النحو الآتي: أغلب " طالبي اللجوء السياسي" من المهاجرين لأسباب اقتصادية.

<sup>1</sup> أنظر: المرجع السابق، ص: 92، بتصرف.

إنّ إضافة علامات التنصيص يحمل نفس التأثير لإضافة عبارة " ما يسمّى " قبل المصطلح أو العبارة، ويزداد الزعم سلبية فيما يتعلّق بالشك في مشروعية مزاعم طالبي اللجوء السياسي ، والحقيقة أنّ لها نفس التأثير لقولنا ( المتظاهرين باللجوء السياسي)<sup>1</sup>.

تسعى هذه الأساليب الحياتية إذن \_ على حدّ رأي تريسي بويل\_ إلى تحقيق الإقناع من خلال وسائل غير حجاجية، وطالما نرمي إلى أن نكون عقلايين ، وأن نخاطب عقلانية الآخرين، فعلينا أن نتفادى استخدام الأساليب البلاغية والمغالطات في محاولتنا الإقناع، وأن نحرض على أن ننتبه لمحاولات الآخرين إقناعنا بأساليب بلاغية تستحثنا على الفعل أو التصديق، وأفضل سبيل لتحقيق هذا هو أن نعتاد التعرّف على مختلف الأساليب البلاغية الشائعة.

---

<sup>1</sup> تريسي بويل، التفكير الناقد ، مرجع سابق، ص:93.

المبحث الثالث: تعليم الحجاج والتفكير الناقد والإبداعي : الواقع

## والآفاق

- دواعي تعليم الحجاج
- أهمية التعليم المبكر للحجاج
- الحجاج في المناهج التعليمية الأجنبية
- تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والحجاج في القرن 21

## 1\_ دواعي تعليم الحجاج:

يواجه الناس في حياتهم اليومية عدّة تحديات تتعلّق أساسا بتوضيح مواقفهم وإقناع الآخرين بأفكارهم وأطروحاتهم أو في المقابل دحض أفكار الآخرين وتفنيدها، وهذا ما يعكس مستوى التعامل الراقي بين الناس، حيث صراع الأفكار لا صراع العضلات.

حيث تشهد مجتمعاتنا المعاصرة تطورا معرفيا وتكنولوجيا مذهلا، أين يجد المتعلمون أنفسهم \_ أطفالا كانوا أو بالغين \_ في تحدّ للتفكير بشكل ناقد بناء فيما يقوله ظاهر المعرفة وباطنها، إنّ الكثير من الدراسات والبحوث الأكاديمية المتعاقبة حديثا أظهرت الأهمية الكبرى لتنمية المهارات الحجاجية لدى المتعلمين وعلاقة ذلك بتنمية مهارات المواطنة الصالحة، فلا مناص من القول إن التعليم هو السبيل الأقوى سواء تغييرا أو تطورا لتحقيق طموحاتنا العلمية والاجتماعية.... الخ،

وإذ يحضّ خبراء التربية والتعليم اليوم على أهمية تعليم الحجاج وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين وهذا نظرا لنجاحاتها سواء في مسيرة المتعلم العلمية والعملية أو في حياته الشخصية والاجتماعية: " إنّ خطاب هذا العمل يجد إطاره النظري والاشكالي في الطموح إلى الإسهام في إغناء وتطوير ( التربية الفكرية ) و ( التربية التفكيرية ) من حيث هي تربية يقوم التعليم داخلها على تنمية القدرات العقلية للمتعلم، كما يتجه إلى إكسابه مهارات وأنشطة فكرية، وذلك في أفق تجاوز الاكتفاء بتربية أفعال " الحفظ " و " التذكّر " إلى الاهتمام كذلك بتربية وتعليم أفعال " الفهم " و " الاستدلال " والتحليل والتركيب والمقابلة والتقييم ويمكننا أن نجد ما يؤسس دمج مختلف هذه الأفعال في مفهوم الفكر وفي عملية التفكير عند بعض الفلاسفة والبيداغوجيين"<sup>1</sup>.

ثم إن متعلم اليوم بحاجة ماسة للإمساك بزمام مهارات الفحص والنقد والدحض والإقناع في قراءته للنصوص المكتوبة أو المسموعة أو المرئية وحتى في المواقف الحياتية المختلفة، حيث يمارس المواطنون الحجاج بشكل يومي، أين نجد رجل العلم يبحث وسائل الإقناع بفرضياته، والسياسي يحاول التأثير جماهيريا ببرامجه والمتعلم في فصله الدراسي يواجه نصوصا من ورائها كتابا تختلف غاياتهم ومللهم .

ولهذا نجد اليوم المتعلم يعيش وضعاً يمكن أن نطلق عليه الغمر الحجاجي شبيه بما يسمى عند اللغويين بالغمر اللغوي: " والحجاج هو جزء من حياتنا اليومية، والدليل على ذلك هو وجوده في حالات عديدة : في المناقشات

<sup>1</sup> عبد المجيد الانتصار، الاستدلال البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة، منتديات سور الأزبكية، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1997، ص11.

الخاصة داخل الأسرة، ومع الجيران، وفي المناقشات العامة بين السياسيين، وبين الطلاب ، وفي الصحافة، أين يتواجد في الافتتاحيات وصفحات الرأي والمقالات ناهيك عن المحاكم وغيرها...<sup>1</sup>.

هنا تحصل لدى المتعلم ملكة حسن التصرف مع المعروض في شكله المقروء أو السمعي البصري وغيره عن طريق المران والدربة وتذوق النصوص وفهمها، فترسخ في نفسه مهارات التحوار والنقد والابداع. وتجتمع لديه ملكات لغوية وفلسفية وبلاغية.

ومن خلال تجربتي في التعليم فإنني لاحظت أن الكثير من المتعلمين يعتقدون بشكل تلقائي بما تقوله نصوص الكتب المدرسية حتى إنهم يعتقدون أنّ هذه الأخيرة لا يرب فيها وأنها مقدسة لا يجوز تحطي عتبة الفهم فيها ، وكأنهم جُبلوا على تقليص مهارات قراءة النصوص في الفهم واليقين بما تقوله دون تمحيص أو تقييم.

وهذا ما يصفه عالم الاجتماع والتربية الفرنسي " بيير بورديو" بسلطة العنف الرمزي للفعل البيداغوجي: " من جزاء أنّ كل فعل بيداغوجي يتهيأ بطبيعته على سلطان بيداغوجي فإنّ المتلقين البيداغوجيين مهينين منذ الوهلة الأولى للاعتراف بشرعية الإخبارية المرسلّة وبسلطان المرسلين البيداغوجيين ، إذن هم مهينون لتقبل الرسالة واستبطانها"<sup>2</sup>.

إن أطفالنا يمتلكون طاقة عقلية هائلة سرعان ما تبدأ في التلاشي وهم يتدرجون في مراحلهم التعليمية لأن هذه الطاقة لم توجه ولم تصقل، بل لم تجد المناخ التعليمي المناسب لتهيئتها وتنميتها حيث أصبحت المدرسة الجزائرية عرضة لكثير من الانتقادات تتعلق بتأهيل المتعلم اجتماعيًا واقتصاديًا ومعنويًا، وهذا راجع لما أصابها: "من الوهن في مختلف المستويات، أصبحت بيئة للعيان ولا تحتاج جهدا كبيرا لملاحظتها: البنية التحتية اهترأت ومكتسبات المتعلمين تددت، عدد المنقطعين تفاقم، الأداء اختل، عدد العاطلين عن العمل تضاعف، وغيرها من المظاهر الغريبة المشينة التي اخترقت الفضاء التربوي وأربكت وضعه، كثيرة غيابات المتعلمين والمدرسين، التدخين، تعاطي المسكرات والمخدرات، العنف..."<sup>3</sup>.

وعودا على بدء فإنّ الخبراء اليوم يدعون إلى إعادة النظر في سياسة التخطيط التربوي وخاصة ما تعلق بمهارات تنمية التفكير وتطوير آليات الحجاج حيث يذهب " ريشارد أندروز Richard Andrews" إلى أنه: " يجب أن

<sup>1</sup> Joaquín Dolz; Auguste Pasquier, Argumentar para convencer Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 1996, p:09.

<sup>2</sup> بيار بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الانتاج : في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ت : ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت ، لبنان، 2007، ص 123.

<sup>3</sup> مؤتمر الإيسيسكو الأول لوزراء التربية ، تونس محرم 1438 هـ / 27 أكتوبر، 2016 ، ص:2.

ندرس التلاميذ في أولى مراحلهم الدراسية الكتابة الحجاجية هذه الأخيرة التي يجب أن تصطبغ بها أغلب نصوص الكتب المدرسية، وهذا ليس لتخريج مواطنين قادرين على الحجاج بشكل منطقي فحسب، وإنما لتطوير المعرفة في حد ذاتها حيث إن الكثير من المعارف تطوّر عن طريق الجدل وعدم اليقين كذا في شحذ الهمم وأخذ المواقف (sharpening positions)<sup>1</sup>، إن التوجه القديم في التعامل مع المعرفة والمؤسس على الحفظ والتلقين لم يعد ناجعا ومعنى آخر " يجب أن نتجه إلى تعليم التلاميذ أنماط وأساليب الوصول إلى المعرفة والتعامل معها بدلا من حفظها وتذكرها وإقرارها مرة أخرى في الامتحان"<sup>2</sup>.

وفي هذا الصدد يقول " جورج هيلوكس " : "يعد العمل التأطيري للطلاب على الحجاج ذو أهمية كبيرة سواء تعلّق الأمر بمسيرة الطالب التعليمية في الجامعة أوفي العمل المعني ، ففي بعض الأحيان يساعد التمكن من الحجاج على التمكن من التخصص في الجامعة أو العمل في وظيفة ما بسهولة"<sup>3</sup>.

إذن فلقد آن الأوان أن نعيد النظر في تموقع ( locating ) الكفاءة الحجاجية في مناهجنا الدراسية بما يشتمل عليه من كتب مدرسية وسندات مرافقة ولهذا نجد الدول المتطورة قد سارعت إلى الاهتمام بهذا النوع من الكفاءات فأنشأت ما يمكن أن نطلق عليه دستور التربية والتعليم مثلما هو الأمر في الولايات المتحدة الأمريكية والذي يطلق عليه اختصارا (CCSW) أي المعايير الأساسية المشتركة والذي أعطيت فيه الأولوية لتدريس الحجاج نظرا للحاجة الماسة إليه عصرا ومصرنا ، وذلك نظرا لاختلاف الثقافات والأعراق هناك .

إنّ " أريال و ويل دورانت "Ariel and Will Durant\* كانا على حق حينما قالوا : "التعليم هو التحوّل الحضاري".

حيث إنّ " وضع التحديات الحالية في سياقها التاريخي يوضّح أنّه إذا لم يتمكن شباب اليوم من فهم وتحليل ما يقرؤونه، ومن ثمّ إعادة إنتاج ما تعلموه من معرفة وما يعتقدونه من أفكار، فإنهم بذلك يكونون قد ظلموا مواهبهم

<sup>1</sup> Christopher R. Wolf , Argumentation across the curriculum , written communication ,SAGE publication 2011 p01.

<sup>2</sup> شبل بدران، التعليم والحرية، الآر المصرية اللبنانية ، 2011 ط 1 ص 66.

<sup>3</sup> George Hillocks Jr. Teaching Argument for Critical Thinking and Writing: An Introduction . English Journal 99.6 (2010): p :25.

\*ويليام جيمس دورانت : 5 نوفمبر 1885 - 7 نوفمبر 1981) كاتب ومؤرخ وفيلسوف أمريكي. اشتهر بكتابه: "قصة الحضارة، 11 مجلدا مكتوبا بالتعاون مع زوجته أرييل دورانت، نشرت بين عامي 1935 و 1975.)، يوصف بأنه "عمل على تعميم الفلسفة في الأوساط الشعبية.

وإمكاناتهم، إن شباب اليوم الذين لا يستطيعون تحويل أفكارهم وخبراتهم إلى كلمات مكتوبة، فإنهم بذلك قد حرموا متعة التحقيق والشعور بالفضول المعرفي ، وليس هذا فحسب إنما ما يعنيه الأمر لنا جميعا هو أن الإرسال التربوي والمعرفي الذي تم تمريره جيلا بعد جيل إنما يعاني اليوم خطر التلاشي أو حتى الصمت"<sup>1</sup>.

ولهذا فلا عجب أن نرى الحجاج يحظى بمكانة لا يستهان بها من قبل كبار المتخصصين وفي مجالات عديدة: فمن فلاسفة اللغة نجد "غرايس Grize" ومن اللغويين نجد "ديكرو وبلانتان، وحديثا سارع الباحثون في علم النفس اللغوي من أمثال قولدر Golder وبراسار Brassart إلى الاهتمام بالحجاج التعليمي وتطوره لدى المتعلمين في مختلف مراحل حياتهم.

وحيث إنّ الحجاج هو عملية تعليمية شاملة فقد أوجد لنفسه مكانا في الأدب، والبلاغة، واللغة والعلوم والفلسفة، بل يعتبر الأداة الفعّالة التي ساهمت في تطوير جميع هذه العلوم وتنميتها وإعادة تشكيلها من جديد وبأسس ومعطيات جديدة: "إذا التمسنا الحجاج اليوم كوسيلة تعليمية داخل الصف الدراسي، فإنه هو الآخر لا يعدو كونه أحيانا موضوعا للدراسة، إن ما يميّز به الحجاج هو أنه مفهوم متعدد التخصصات ( **notion interdisciplinaire**) فهو في خدمة الفلسفة واللغات والعلوم والتاريخ ولكن ما سنركّز عليه في دراستنا هو الدور الطليعي للحجاج في تنمية مهارات التفكير الناقد ومن ثم في تشكيل مواطني المستقبل"<sup>2</sup>.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره من مزايا الحجاج ، فلقد وصف كلا من " كريستا و باريش Christa Baruch B. Schwarz (Asterhan & Baruch B. Schwarz) (تعليم الحجاج بالأقاليم الغير مستكشفة Unexplored Territories في عالم التعليم والتربية ، وقد ذهبنا الى أبعد من ذلك من خلال استحداث نظرية الحجاج من أجل التعلّم the Argumentation For Learning (AFL) في حين أرجعنا الأسباب الرئيسية وراء الاهتمام العالمي بتدريس الحجاج إلى مايلي<sup>3</sup>:

---

<sup>1</sup> Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education , p :01.

<sup>2</sup> voir :Marie Gausse, Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen n Dossier de veille de l'IFÉ ,institut français de l'éducation, • n° 108 • Février 2016, p :01

<sup>3</sup> Christa S. C. Asterhan & Baruch B. Schwarz, Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories \* Educational Psychologist, Vol 51, 2016 , p:1\_02.

## السبب الأول :

يتعلق بإدراك أن الحجاج أساسي لنجاح المشاركة في المجتمعات الديمقراطية في القرن الحادي والعشرين. فمع تزايد إمكانية الوصول إلى تكنولوجيات الاتصال الحديثة، يحصل المواطنون العاديون على كميات هائلة من مصادر المعلومات ويشاركون بحرية في مناقشات متعددة الأطراف ومفتوحة بشأن مجموعة كبيرة ومتنوعة من المواضيع مع مشاركين من خلفيات ثقافية واجتماعية واقتصادية وعرقية مختلفة. وفي هذا الواقع، يتفاوض الأفراد على حلول للمشاكل السياسية والاجتماعية والطبية والبيئية المعقدة من خلال التعاون والمناقشة والمداولات ولهذا ينبغي للتعليم الرسمي أن يعد الطلاب ليكونوا قادرين على المشاركة بطرق تعكس المبادئ الأساسية للتفكير المتحضر والعقلاني والتعاوني. ولعله ليس من المستغرب حينئذ أن الحجاج هو موضوع بارز في المبادرات الوطنية والدولية المختلفة التي وضعت أهدافا ومعايير تعليمية جديدة لمجتمع اليوم (على سبيل المثال، مهارات القرن الحادي والعشرين، المعايير الأساسية المشتركة، ومعايير العلوم في الجيل التالي). وقد أسفرت برامج التدخل طويلة الأجل التي يتم فيها نمذجة المهارات الابداعية وممارستها بشكل مكثف عن نتائج ملحوظة ، ومن ثم فإن تعزيز تدريس الحجاج يعدّ وسيلة قابلة للتطبيق لتعزيز المشاركة في مجتمع ديمقراطي.

## السبب الثاني :

يعد تزايد الاهتمام بالحجاج هو إعادة التفكير في التعلم في تخصصات المدارس الأساسية، مثل الرياضيات ، والتاريخ ، حيث يقال إن الأطفال لا ينبغي لهم أن يعرفوا مجموعة من المعارف فحسب، بل ينبغي أن يطوروا أيضا فهمهم لكيفية إنشاء هذه الهيئات المعرفية في تخصص معين. وبغض النظر عن العديد من الاختلافات الأخرى، فإن الحجاج هو أحد الوسائل الأساسية التي يستخدمها العلماء في جميع التخصصات، لفحص المعرفة والخروج بمعرفة و أفكار جديدة وربما نظريات جديدة.

ولذلك فإن النقد والحجاج أساسيان للمساعي العلمية، وبدون جدال وتقييم، فإن بناء معرفة موثوقة سيكون مستحيلا ، وعليه ينبغي أن يصبح تدريس الحجاج مألوفا في كل الفصول الدراسية، وعلاوة على ذلك، فإن كل تخصص له نوع خاص من الكلام ( نوعيّة الخطاب) ومعايير تقييم الحجج الجيدة من الرديئة، حيث يجب أن يكون للطلاب الفرصة لمراقبة وممارسة والانخراط في عدة أنواع مختلفة من الخطاب الحجاجي: تماما كما طالب الرياضيات

يجب تعلم التفسير الرياضي والإثبات، و طالب التاريخ يجب عليه الحصول على نوع معين من تفسير الأحداث التاريخية من مصادر متعددة، توفر التخصصات الأساسية للتعليم بنية ضرورية للحصول على هذه القدرات .

### السبب الثالث:

يتعلق بتغييرات مفاهيمية هامة في نظريات التعلم والنمو المعرفي. حيث استنادا إلى الأفكار التي اقترحها المنظرون مثل " فيغوتسكي " و " جون ديوي " و " ميد " و " باختين " و " بياجيه "، فإنّ هذه الهيئة البحثية تقوم على أساس أن الإدراك الفردي يتشكل من خلال التفاعلات الاجتماعية، وأن الحوار اللفظي يلعب دورا خاصا في هذه العملية وبالتالي فإنّه عندما يشارك الطلاب في الأنشطة الحوارية اللفظية التي تتطلب منهم التفكير والشرح، وتوضيح تفكيرهم أو آرائهم ومواقفهم حول ذلك، موافقة أو طعنا ، يعتقد أنّها سبيل أفضل لمعالجة محتوى موضوع المناقشة (مما يؤدي إلى تحسين فهم الطلاب). بل إن هناك بعض الأدلة على أن المشاركة المتكررة في هذه الأنشطة في الفصول الدراسية لفترات طويلة يمكن أن تؤدي إلى آثار انتقال بعيدة في اختبار موحد للقدرات المعرفية<sup>1</sup>.

### 2\_ أهمية التعليم المبكر للحجاج :

إنّ السؤال الأساسي القمين بطرحه في هذا السياق هو: لماذا يتأخّر تدريس الحجاج في حين تتقدّم أنماط أخرى كالوصف والسرد؟

فعلى الرّغم من الجهود الحثيثة في تحسين نوعيّة التعليم في أمريكا مثلا، وخاصة في وعيهم بأهميّة تنمية مهارات التفكير عن طريق الكتابة الحجاجيّة إلا أننا نجد أن هناك الكثير من الانتقادات تطالها، يقول "جرالد قراف" في كتاب بعنوان مثير : "الظلام الأكاديمي: كيف يتجاهل التدريس حياة العقل؟":

"بالنسبة للطلاب الأمريكيين فمن الأفضل لا أعني عشرين بالمئة منهم فقط وإنّما أجد كل الطلّبة بحاجة إلى معرفة قواعد التلخيص وكيفية صياغة الحجج إنّها قواعد اللعبة التعليمية ولكنها على وجه التحديد اللعبة التي لطالما تجاهلتها الدّراسة الأكاديمية"<sup>2</sup>.

وهنا يطرح مشكل عدم استقصاء النّقائص التعليمية وحتى إن سجّلت فإنّ أغلبها يبقى حبيس المكتبات ، ولهذا أجدني أوافق ما ذهب إليه "جرالد قراف" حيث إنّ مشكل التحرير يعترى الكثير من الطلبة الجامعيين وخاصة عندما

<sup>1</sup> Christa S. C. Asterhan & Baruch B. Schwarz, Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories \* *Educational Psychologist*, Vol 51, 2016 , p:1\_02.

<sup>2</sup> Gerald Graff, clueless in academe, how scholling obscures the life of mind , YALE university press,2003,p03.

يطلب منهم إعداد رسائل في الدراسات العليا، إن الكثير من الطلبة لا يفشلون في اختيار المواضيع ولا في جمع المادة وإنما ما يثبط عزائمهم ويؤخر بحوثهم لعدة سنوات ، يرجع بالدرجة الأولى إلى نقص المهارات التي أشار إليها " جرالدر قراف " ، حتى إن الطلبة كثيرا ما يتداولون بينهم " بضاعة الأستاذ تردّ إليه " يعني تحولنا من سوق السلع ومقايضتها إلى سوق المعرفة وإرجاعها، أو ما يطلق عليها بسلعنة المعرفة كما نجد مصطلح التعليم التسخيري أي تسخير التعليم ليلبي حاجة الشغل لكن للأسف وفي نهاية المطاف نجد أنفسنا ضيعنا الأمرين فلا الشباب اشتغلوا ، والاحصائيات السنوية تثبت ذلك والتي تسجل سنويا نموا مطّردا في عدد البطالين من حاملي الشهادات الجامعية، ومن جهة أخرى ضاعت مقاصد الأمة في تحجر ميدان التربية والتفكير والإبداع بل ضآلتهم في المؤسسات التي توسم بالدرجة الأولى أنها تربية فأضحى هناك منهج يكاد يغلب على معظم موادّه الدراسيّة \_ إن صحّ التعبير \_ " علمنة التدريس " أي تدريس شتى المواد بعيدا عن عمليّة الدمج التربوي لها.

ولهذا " يجب أن يتأسس النظام الجديد على مبدأ مغاير للمبدأ الحالي المستهلك وينبغي أن يسمح هذا النظام الجديد بتنميّة مهارات الفكر ويفجر طاقاته الكامنة ويبعث على التفكير في مصير الشخص والمجتمع في تعقده. وأنّ المرجو من هذا النظام التربوي هو التركيز على دوره التمديني والحضاري ومحاولة ادماج التفاهم بين الأشخاص والشعوب و الاثنيّات في صلب العمليّة التربويّة والوعي بتحدّيات المرحلة واستحقاقاتها والتعرّف على الحاجيّات السياسيّة والاخلاقيّة والاجتماعيّة للأفراد والجمع بين التقاليد العلميّة في البحث والثقافة الانسيّة وشروطها التحرّرية ورسالتها الوجوديّة والايكولوجيّة"<sup>1</sup>.

إنّ النصّ الحجاجي الذي هو مناط دراستنا يكتسي أهميّة بالغة وفي هذا الصدد نجد الباحث : " جواكيم دولز " يدعو إلى التعليم المبكر للحجاج \* *enseignement précoce de l'argumentation*، إذ ليس بالجديد \_ على حدّ رأيه \_ على أيّ شخص يمارس التدريس التطبيقي بشكل اعتيادي أن يلاحظ مدى سيادة الأنشطة السردية قراءة وكتابة ، في ظل تأخر تدريس الحجاج إلى نهاية التعليم الإلزامي، ولعلّ التفسير الضمني لهذا التأخير يرجع بالدرجة الأولى للتمكين التعليمي الحاصل لنمطي السرد والوصف منذ البدايات الأولى للتعليم ، خاصّة

<sup>1</sup> زهير الخويلدي، فلسفة التربية والتعليم والحاجة إلى التثوير، دار الكتب El kutub، بريطانيا، ط 1، 2016، ص 28\_29.

\* يُطلق عليه في المرجع الأصلي باللغة الاسبانية ب: la enseñanza precoz de la argumentación

وأنتهما يتميّزان بنوع من المرونة والجادبيّة لدى متعلمي المرحلة الابتدائيّة ، مما يجعل من سلك سبلهما أمرا أيسر من خوض غمار الحجاج والشرح الذي يتسمان بشيئ من التعقيد<sup>1</sup>.

وفي ذات السياق يتساءل "دولز" في مقال آخر عن عمليّة استبعاد تعليم الحجاج إلى وقت متأخر من مرحلة التعلم الأساسيّة، في الوقت الذي يمكنُ فيه لغيره من الأنماط النصيّة: " ليس بالغريب على أي مطلع على الشأن التعليمي أن يرى بأنّ النمط السائد والمعتاد حاليًا في الأنشطة المدرسيّة هو النمط السردّي حيث تعتبر النصوص السردية سهلة المنال وجذابة وفقا لهذا الافتراض، فإنّ تعليم الحجاج يتم ركنه دائما الى وقت متأخر من التعليم، حيث تتم الإشارة اليه في المرحلة الثانوية وقليلًا في المرحلة الجامعية ، كما نجد أن الكتب المدرسيّة قليلا ما تتضمن نصوصا حجاجيّة ، الأمر الذي ينعكس علمستوى الأداء الحجاجي في المجتمع ويتبيّن ذلك من خلال مستوى وعيهم بالقضايا الجدلية التي نشهدها بين الفينة والأخرى<sup>2</sup>.

ويؤكد "باتريك شارودو" هذا القول بأنّ: " التقليد المدرسي لم يكن أبدا على وفاق تام مع هذا النشاط اللغوي \_ يقصد الحجاج \_ بخلاف القص والوصف، اللّذين طوّرها... وإن كانت التوجيهات الرسميّة غالبا ماتنص على تطوير طاقات البرهنة لدى التلاميذ، فإن شيئا لا يكاد يذكر حول طريقة الوصول الى ذلك،.."<sup>3</sup>.

ولا يزال " دولز" يبحث في أسباب غياب الحجاج ، ثم تواجهه في مرحلة متأخرة من التعليم المتوسّط حيث يذهب هذه المرة إلى: " أنّ المتخصّصين في التعليميّة دائما ما ينتقدون النظرة التشاؤميّة للمتخصّصين النفسانيين، فهم يرون أن ربط صعوبات تدريس الحجاج بالتعقيد الداخلي الذي يتميّز به هذا الأخير والذي يؤخّر امتلاك القدرة الحجاجيّة حتى وقت متأخر من الدراسة ليس وحده السبب ، إنما هناك أسباب أخرى والتي منها، إن الحجاج غالبا ما يُنظر اليه على أنّه مصدر للخلاف والصراع و اللاّحياديّة"<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Anna Camps y, Joaquim Dolz, Introducción: Enseriar a argumentar: un desafío para la escuela actual Comunicación, Lenguaje y Educación, 1995, 25,p :06.

<sup>2</sup> voir : J. DOLZ, L'apprentissage des capacités argumentatives\_Etude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans ,Publié dans, Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée) 61, 119-136, 1995, p :139 .

<sup>3</sup> باتريك شارودو، الحجاج بين النظرية والأسلوب، ت: أحمد الوديني، دار الكتاب الجديد، ط1، 2009، بيروت \_ لبنان، 2009، ص: 06.

<sup>4</sup> J\_DOLZ, Pour une enseignement précoce de l'argumentation,, Journal de l'enseignement primaire,N°03, Avril 93,p :09.

ولهذا يتأسف "دومينيك براسار" لغياب البحوث العلمية التي تتناول النص الحجاجي بالدراسة خلافا للنص السردى مثلا، سواء فيما يتعلق بطريقة تدريسه أو مراحل تدريسه، ونمو اكتساب تقنياته كتابة ومناقشة من قبل المتعلمين<sup>1</sup>.

والأمر سيّان حينما يتعلّق الأمر بتدريس الحجاج في بلادنا حيث لا يزال يعاني تأخرا وإن كنا سجّلنا مؤخرا نوعا من الاهتمام حيث هناك وحدتين خاصتين بالحجاج في كل من السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط، وإن ظلّ تموضعهما في البرنامج الدراسي (المحتوى المعرفي) غير أساسي، كوجود حبة الكرز على طبق من الحلوى على حدّ تعبير "روكسان قانون"<sup>\*</sup>.

ونظرا لاتباع جل الأنظمة التعليمية في العالم هذه الاستراتيجية التفضيلية لمنطوي السرد والوصف فإنّ ما يتعلّمه التلاميذ في مدارسهم، قد يخلو أحيانا من الاستفزاز المعرفي Cognitive provocation الذي يساعد المتعلمين على تنمية مهارات طرح السؤال والبحث العلمي، مع ان النمط الحجاجي لا ينفرد من الأنماط الاخرى وانما بالإمكان تواجدها مع بعض وفي وضعيّة واحدة.

وبشكل عام فإنّ اتقان كتابة نص حجاجي تأتي في وقت متأخر مقارنة بالنص السردى مثلا، سواء من ناحية : الفهم ، التذكر أو الانتاج ، ورغم ذلك لايمكن أن نفهم أنّ النص الحجاجي أكثر تعقيدا من النص السردى رغم أنّ هذا الأخير يبقى النمط المفضل للمدرسة، ولكن هذا لا يمنع من تكريس تعليم النص الحجاجي في السنوات الابتدائية مما قد يمتن قدرة إنتاجه وفهمه وتحليله لدى المتعلمين، ولكن في ظل غياب نتائج بحوث علمية حول الكفاءة الحجاجية في المرحلة الابتدائية، فإنّه لايمكننا الحكم مسبقا على مستوى الأداء الذي يمكن أن يكون<sup>2</sup>.

وفي هذا الصدد نجد " لاجروني كارين" LAGREULET Carine في دراسة قامت بها حول مدى قدرة متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط على إنتاج فقرة حجاجية ، تذهب الى القول : " نظرا لأهمية الحجاج في الحياة اليومية، فإن تعلم الحجاج ينبغي أن يحل في المناهج الدراسية طيلة الدورة الدراسية للمتعلمين بدءا من المرحلة

---

<sup>1</sup> Dominique BRASSART, LE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS DISCURSIVES CHEZ L'ENFANT DE 8 A 12 ANS, REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE, NO 90 janvier-février-mars 1990, p : 31-41.

<sup>\*</sup>Jean-François DE PIETRO Roxane GAGNON Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école, Publié dans Bulletin VALS-ASLA 98,2013,p157

<sup>2</sup> أنظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

الابتدائية إلى غاية المرحلة الجامعية، ولهذا نجد أن من بين التوصيات المطروحة فيما تمخض عن ورشات التفكير المنطقي هي فتح المجال لتنمية القدرات الفكرية لدى المتعلم، وهذا التطوير لا يتأتى إلا من خلال اكساب المتعلم القدرة على إنتاج الفقرة الحجاجية والتي تبدأ من المرحلة الابتدائية لتتطور وتُصقل كلما اعتلى مرحلة تعليمية جديدة"<sup>1</sup>. ومع كل هذا الكلام عن تعليم الحجاج سواء على مستوى التخطيط التعليمي أو من حيث كيفية تطبيقه، يبقى الهدف الأساسي من كل هذا هو إخراج الحجاج من ضيق الفضاء المدرسي إلى رحابة التطبيق اللغوي الاجتماعي (الوظيفي) له بحيث: "تهيئة التلميذ للمشاركة في هذا النشاط الاجتماعي سواء في بيته، أو في المدرسة أو على مستوى المجتمع وتمكينه من فهم الخطط الحجاجية التي يتعرّض لها في مختلف مجالات حياته كي يتمكن من تقييم الحجاج ثم قبوله أو تبين الخطأ فيه والرّد عليه إن كان له رأي آخر، فهذه القدرة على فهم الحجاج وعلى إنتاجه تتجاوز دراسة أشكال الحجج وأسمائها من حيث لا ندرس الحجاج كشكل خطابي ولكن كفعل لغوي"<sup>2</sup>.

### 3- نموذج تدريجي مقترح لتعليم الحجاج في المدرسة الجزائرية (ابتدائي- متوسط):

يعتبر النموذج المقدم في هذه الدراسة نموذجاً أعدّه خبراء متخصصون\* في مجال تدريس المهارات المتعلقة بالحجاج<sup>3</sup>، حيث قدم هؤلاء مستويات تقدّم رئيسة، كما أرفقوها بملامح لكل مستوى، وقبل أن يفصح هؤلاء الخبراء عن برنامجهم هذا قدّموا مجموعة من الإشكاليات التي يطرحها تعليم الحجاج ولعلّ من بينها:

• بناء المفاهيم الحجاجية: أي الحوض على أهمية تتبع ووصف التغييرات التي تطرأ على المعرفة الحجاجية وإجراءاتها لدى المتعلمين. CoConceptual: Argument Building.

• أهمية تقديم تعليم الحجاج و النقد إلى المراحل المبكرة من التعليم.

• الحث على الطبيعة الاجتماعية للحجاج، وأهمية تعليم التعامل بالحجاج كحوار بين الناس والاطلاع على وجهات النظر مختلفة.

<sup>1</sup> voir : LAGREULET Carine, l'apprentissage du paragraphe argumenté en classe de quatrième, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne, 2 Directrice de mémoire : Annie Compos , Année 2002-2003, N° de dossier : 02STA03480;P :12.

<sup>2</sup> كورنيلا فون راد-صكوشي، الحجاج في المقام المدرسي، مرجع سابق، ص:16.

\* CBAL research initiative

<sup>3</sup> Yi Song et al, Using Argumentation Learning Progressions to Support Teaching and Assessments of English Language Arts, RD connections N 22, November 2013, p:6.

• وقد حاول هذا النموذج دمج كل هذه الاهتمامات في الإصدار الحالي لتطورات تعليم الحجاج على النحو

الآتي:

المستوى	الاجتماعي	المفاهيمي 1	المفاهيمي 2	الأدائي
ابتدائي ( تحصيلي ) أولى + ثانية (ابتدائي)	- يحاول أن يقدم فكرة ما شفهيا يقنع بها جمهورا (عائلته...)	- يدرك معنى أن يتخذ موقفا ما اتجاه تصريح شخص ما، بالرفض أو القبول. بناء على مدى مراعاته للحقائق.	- يدرك المتعلم أن المواقف قد تحتاج إلى دعم بالأسباب والأدلة حتى تكون مقنعة للجمهور.	- ينتج وضعية يتخذ فيها موقفا من قضية بسيطة ما ويقدم الأسباب التي تدعم موقفه.
ابتدائي (السنة الرابعة والخامسة)	- يقوم المتعلم بإنتاج فكرته كتابيا، مع بعض التحليل البسيط، يحاول فيه إقناع جمهوره (العائلة + الأصدقاء)	- يدرك المتعلم المواقف ويعبر عنها كتابيا، مع توظيف بعض ماتعلمه من معارف في السياق التعلمي.	- يتعرف المتعلم ويولد ويشرح الأسباب في موقفه الحجاجية.	- يقترب من كتابة نص إقناعي بشكل منظم ومنسق بالأسباب التي تدعم موقفه.
متوسط (أولى ثانية متوسطة)	يقدم وجهات نظر متباينة ويبنى صورا بلاغية متطورة لإقناع الجمهور الهدف.	يفهم ويعبر عن المواقف بوضوح _ يحلل الآراء المتضادة.	. الوعي بالحاجة إلى الأدلة لمواجهة حجج الآخرين في سياق مألوف وجذاب.	يقترّب من إنتاج نصوص حجائية تتضمن آراء مختلفة مدعمة بالأدلة المقنعة.

متوسط) الثالثة _ الرابعة المتوسطة)	يظهر مرونة وطلاقة في تفسير القضايا الحجاجية ومناقشتها وتحليلها ودحضها، مع مراعاة الفروق بين الجماهير	يطوّر من رصيده الغوي و مفاهيمه حول الحجاج، يحلل بنجاح الفرضيات ولا يغفل عن التحيّزات والمغالطات.	يفهم دور الدحض والنقد في الرّد على الأدلة والأسئلة النقدية، وتمييز الحقائق من الآراء، التعميمات.	ينتج نصا حجاجيا أكثر مرونة وإتقان، يدعمه بالأدلة المختلفة) وثائق _ مقابلات _ شريط (فيديو....)
---------------------------------------	---	--	---	--

#### الجدول 8: نموذج تدريجي مقترح لتعليم الحجاج في المدرسة الجزائرية ( ابتدائي \_ متوسط)

#### 4\_ الحجاج والمواطنة:

يذهب " فيليب بروتون" Philippe Breton إلى أنّ معرفة: " الحجاج ليست ترفا أوفاهية ثقافية، بل هي ضرورة ملحة ، عدم القدرة على الحجاج تعد من أهم أسباب عدم المساواة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، بل وسيلة تتسبب في عدم اكتمال مواطنة الأشخاص وقديما لم يفرط الرومانيون القدامى في الحجاج بل أولوه أهمية كبيرة: " حيث كان الرومان القدامى \_ مخترعو الجمهورية \_ يفهمون جيّدا هذا الطابع المركزي للحجاج في التعليم وفي بناء المواطنة، على أنّ ممارسة المواطن للحجاج يجب أن تبنى على معايير سليمة في الوقت الذي فتحت فيه الأبواب على مصرعها للتضليل الإعلامي والاستخدام المفرط للدعايات"<sup>1</sup>.

إذن يكمن أساس المشروع الديمقراطي في رأي" بروتون" في قبول الاختلافات في الرأي التي تميز الحياة الاجتماعية والسياسية ، وتعمل كمتطلب أساسي لتغيير وتطور وتلاقح الأفكار ، فلن تكون هناك مواطنة ممكنة دون ممارسة جدلية ؛ ولا يتأتى هذا إلا بإشاعة تعليم الحجاج - من منظور المواطنة - داخل النظام المدرسي .وجعله نواة لكل تعليم وأساسا للمواطنة ، حتى نواكب عصرنا هذا.

<sup>1</sup> BRETON Philippe, compétence à prendre la parole, est-elle vraiment démocratique ?, L'argumentation dans la communication - 3e éd - Pans La Découverte, 2003 -p :12.

وإن علمنا المتعلم فقط أن يقدم حججا في موضوع معين وأن ينتج الحجاج ويبرر رأيه، دون أن نمنحه الوسائل لتقييم حجاج الآخر، هذا الآخر الذي يريد أن يقنعه ويسيره ويؤثر فيه، فلن ينفعه هذا الإنتاج الحجاجي بشيء إذ يبقى في حقيقة الأمر ضحية توجيه حجاج الآخر وفريسة تسيير المنظمات الاقتصادية والسياسية والإيديولوجية حوله، فكيف يمكن حينئذ أن يصبح مواطنا مسؤولا صاحب رأي شخصي، قادرا على حسم خلافاته مع الآخرين عن طريق الخطاب لا العنف؟<sup>1</sup>.

إن المهمة الأساسية التي تضطلع بها المدرسة إذن هي تكوين وبناء مواطني المستقبل، كأفراد مستقلين، يحملون فكريا نقديا مستنيرا، إن تطوير الحجاج لدى المتعلمين يعد الوسيلة الأنجع والأنسب لهذه الأولوية، حيث إن التعلم لا يتشكل من فراغ ولا يوظف في فراغ، بل لابد له من معرفة مدرسية متواصلة يتغذى بها، وعليه يمكن القول إن تدريس الحجاج اليوم ينظر إليه كوسيلة أساسية في اكتساب المهارات اللسانية والتواصلية داخل المجتمعات.<sup>2</sup>

ففي سؤال مهم طرحته "روكسان قانون Roxan GAGNON": "كيف يمكن تطوير تعليم الحجاج وتعلمه في المدرسة الأساسية؟" فبالرغم من الدور الهام الذي يلعبه في بناء الهوية الوطنية وإنشاء أحكام عن الآخرين وفي تشكل الوعي المدني، ما يزال الحجاج غير ذي أهمية في التعليم الابتدائي و بمستوى من الاهتمام القليل في المرحلة الثانوية، فالمعلمون لديهم نظرة دوغمائية\* في تعليم مهارات التواصل والمناقشة، فحصروا الحجاج في القدرة على الدفاع عن القناعات الشخصية فحسب<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> فون راد صكوشي، الحجاج في المقام المدرسي، مرجع سابق، ص:223.

<sup>2</sup> voir : Samira Rabehi, De l'argumentation jaillirait l'oral en class FLE ! Synergies Tunisie n° 3 - 2011 pp. 183

\* لمصطلح الدوغمائية "Dogmatisme" عدة أسماء يعرف بها فيطلق عليه أحيانا دوغماتية أو دوغمائية، وهي الجمود الفكري أي التعصب الحاد لفكرة معينة -حتى لو لم يوجد عليها دليل- وأصل الكلمة التي نسب لها المصطلح يوناني "δῶγμα" دوغما الذي يعني "الرأي" أو "المعتقد الأوحده"، وبالتالي يحمل المصطلح داخل طياته استبدادية فكرية، وقد أعرب "جون ديوي" عن قلقه الشديد تجاه انتشار الدوغمائية في التعليم، وراح يهاجمها، واصفا إياها بالأرثوذكسية المغلقة التي تحد من تفكير المتعلمين وفضولهم ولهذا دعا إلى وقف تمريرها ومحاربتها في المدارس وبرامج إعداد المعلمين. للمزيد أنظر:

Douglas J. Simpson, JOHN DEWEY'S CONCEPT OF THE DOGMATIC THINKER: IMPLICATIONS FOR THE TEACHER, JOURNAL OF PHILOSOPHY AND HISTORY OF EDUCATION, 1998, p :160.

<sup>3</sup> Roxan Gagnon & Serge ERARD, Enseignement et l'apprentissage de l' argumentation, curriculum et progression en français Curriculum et progression en français: Actes du 11e colloque de l'AirDF, DIPYQUE, 2010, p :163

وعليه فإنه غير كاف في تعليم المتعلم المواطن تقديم إنتاج حجاجي ، إنما ينبغي له أن يطلع على آليات التقييم الحجاجية ، التي تجعله على بصيرة من حجاج الأخر وفي الوقت نفسه تحصنه من الرضوخ له، " فإن علمنا فقط أن يقدم حججا في موضوع معيّن وأن ينتج الحجاج ويبرر رأيه دون أن تمنحه الوسائل لتقييم حجاج الأخر، هذا الأخر الذي يريد أن يقنعه ويسيرّه ويؤثّر فيه، فلن ينفعه هذا الإنتاج الحجاجي بشيء إذ يبقى في حقيقة الأمر ضحية توجيه حجاج الأخر وفريسة تسيير المنظمات الاقتصادية والسياسية والإيديولوجية حوله، فكيف يمكن حينئذ أن يصبح مواطنا مسؤولا صاحب رأي شخصي، قادرا على حسم خلافاته مع الآخرين عن طريق الخطاب لا العنف؟"<sup>1</sup>.

وفي هذا الصدد ترى الباحثة " ج ليزلي Duhaylongsod, Leslie J " إن المهارات الحجاجية مهمة للغاية لتحقيق الديمقراطية الناجحة ، حيث يحتاج المواطنون مثل هذه المهارات للمشاركة بعمق في الحياة المدنية ، و حتى في تحقيق اقتصاد ناجح للبلاد، حيث يحتاج العمال إلى نفس المهارات من أجل التعاون الفعال، ومن ثمة ، فإن المسابقة نحو تنمية مهارات الحجاج لدى الطلاب هو استثمار جيد لهم ، ولحسن الحظ ، يبدو أن سياسة التعليم الوطنية تتفق مع هذا الرأي. حيث تدرك معايير الدولة الأساسية المشتركة (CCSS) أن بناء الحجج وتقييمها هو من المهارات الأساسية لاستعداد الكلية والوظيفة<sup>2</sup>.

ولهذا فإن هناك ارتباطا وثيقا بين المهارات التي يفرزها تدريس الحجاج وبين المواطنة، ثم أليست المواطنة قابلة للاختلاف الاثني والديني وتجاوز كل ما من شأنه إعاقه تماسك المجتمع وحسن بنائه، ومن ثم إعداد نشء ديمقراطي يكبر على الانفتاح في مناقشة القضايا والمسائل الاجتماعية والسياسية والعلمية، كالهجرة الغير شرعية والتعديل الوراثي للغذاء وغيرها كثير: " : إنّ تلقين مبادئ الديمقراطية لا يمكن أن يفصل اليوم عن السياسة ولذلك ينبغي أن نقدّم للمواطنين معلومات أساسية لها صلة بقضايا المجتمع والاقتصاد ، وأن نحثهم على الانخراط في الحياة العامة، وفي النشاط الاجتماعي والثقافي، مع مساعدتهم على الاحتفاظ بإرادتهم الكاملة، وبحريتهم في اختيار ما يشاؤون، وينبغي أن نعلمهم كيف يقاومون الدعايات المغرضة والكلام المعسول الذي تردده ليل نهار وسائل الاعلام الجماهيري، وكيف يقاومون محاولات الاستلاب وما في تلك المحاولات من أفكار مسمومة تهدف إلى تشويه تربيتهم الأصلية"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> فون راد صكوجي، الحجاج في المقام المدرسي، مرجع سابق، ص: 223.

<sup>2</sup> Duhaylongsod, Leslie J. 2016. Promoting Argumentation Skills in Urban Middle Schools: Studies of Teachers and Students Using a Debate-Based Social Studies Curriculum. Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education, p :03.

<sup>3</sup> ايدجار فو، تعلم لتكون، ترجمة: حنفي بن عيسى، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1979، ص: 159.

هذا الذي حفّز الكثير من الدول لتبني دستور تربوي تعليمي جديد يجعل من مهارات التفكير الناقد ذات أولوية في التعليم ومن ثم في تكوين المواطن، حيث تؤكّد نتائج البحوث المتعلقة بالكتابة الحجاجية زيادة الاهتمام بهذه الأخيرة في العديد من الدول على غرار أمريكا وكندا وإنجلترا وغيرهم من الدول، حيث ازداد في الآونة الأخيرة الاهتمام بالكتابة الحجاجية في المناهج الوطنية لهذه الدول، خاصة في المرحلة الثانية والثالثة التعليميتين، والتي تتماشى مع المرحلة العمرية [7\_14\_23] ، وتؤكّد نتائج البحوث أن التلاميذ في المرحلة العمرية ما بين [7\_11\_11] سنة وكذلك الفئة العمرية ما بين [11\_14] سنة يمكن أن يحققوا تقدماً إيجابياً في الكتابة الحجاجية ، ولهذا ظهرت مؤخراً الدعوات المتكررة للتبكير بتدريس الحجاج ، حيث إن التركيز على الحجاج هو مهم بشكل خاص في ضوء استمرار ضعف أداء المتعلمين الكتابي في إنجلترا مثلاً، مقارنة بآدائهم القرائي ، حيث تطوّر الأداء القرائي في حين يتعثر الأداء الكتابي رغم أنهما يتماشيا جنباً الى جنب في جميع المراحل التعليمية<sup>1</sup>.

ففي فرنسا مثلاً، وفي المجال الثالث من المنهاج الذي يحوي القيم والمعارف المشتركة بين المواطنين قد أوقع بالتدريب الحجاجي في قلب التدريب على المواطنة وذلك لنقل القيم والمبادئ الدستورية، والقدرة على التحكم في النفس والشعور بالانتماء للمجتمع، والمشاركة بفعالية في تحسين الحياة المشتركة بين أبناء الوطن الواحد، وهذه هي أهداف المدرسة في مهمتها التعليمية، خاصة مع استحداث مادة التربية المدنية والاخلاقية (EMC)، والتي تهدف إلى تعزيز مهارات التفكير الناقد في إطار المناقشات الجدلية وممارسة الديمقراطية<sup>2</sup>.

إنّ صناعة المواطن الصالح تقتضي أن يفقه مع الممارسة ما يلي:

- تقديم فرضيات والتعمّق في تفسيرها والبحث عن اجابات علمية لها.
- يحدق استخدام المصادر الموثوق بها.
- يبحث عن الحقيقة كلما كان ذلك ممكناً.

---

<sup>1</sup> voir :Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., McGuinn, N. and Robinson, A. (2006) Teaching argumentative non-fiction writing to 7-14 year olds: a systematic review of the evidence of successful practice. Report. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, p:22.

<sup>2</sup> Marie Gausse, Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen n Dossier de veille de l'IFE ,institut français de l'éducation, • n° 108 • Février 2016, p :01.

• يغير مواقفه اذا رأى أنّ حججه غير وجيهة وقويّة.

• يضع الحقائق مكان التجربة و الاختبار.

• يحل المشكلات التي يواجهها.

• يقدر ذاته ومن ثم يقدر الهوية التي ينتمي اليها.

أخيرا يمكن القول إن القدرة على التبكيث وتحري المغالطات أثناء قراءة النصوص الحجاجيّة أو كتابتها و التدقيق فيما يكتبه من حجج وما يقدمه من أدلة من أهم الأهداف التي ينبغي أن يتعلّمها المتعلم ليتكوّن عنده وعي حجاجي و يقضة حجاجيّة تكشف ما يقدمه الآخر من ادعاءات أو أدلة وهميّة لا أساس لها من الصحة ، ليغلط بها غيره وعن طريق هذا الوعي يمكن إعداد المواطن القادر على اتخاذ قراره على بصيرة من أمره فيما يحيط به من قضايا البلاد.

## 5\_ تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والحجاج في القرن 21:

إنّ لكل زمان أهله وزماننا هذا بحاجة إلى جيل يفهم حاجياته ويتماشى معها بل ويسعى جاهدا حتى لا يفوته حسن التعايش مع عصره وفي مصره فتزلق أقدامه نحو الفشل الذاتي والوطني والعالمي، فلا بد أن تتماشى المناهج مع متطلبات المرحلة الراهنة سعيا لتوفير نوعا من العصمة لعقول المتعلمين حتى لا ينجزّون وراء الدعايات ولا يقعون في الغلط والشطط.

ولهذا نجد اليوم الكثير من التصنيفات العالميّة التي تحدّثت عن مهارات القرن الحادي والعشرين حتى إنهم يطلقون على هذا القرن بقرن مهارات التفكير ففي كتابهما: " مهارات القرن الحادي والعشرين: إعادة التفكير فيما يتعلمه الطلاب" يرى كلا من "جايمس بلونكا وزميله" أنّه لا بد وأن \_ أن تتناسب المناهج التعليميّة و احتياجات المتعلمين المعاصرين زدلك من خلال:

\_ إيجاد السبل التي تمكن من تدريس المهارات المختلفة جنبا إلى جنب مع المحتوى الدراسي.

\_ توفير تعليم نوعي نابض بالحياة من خلال النظر إلى الحاجيات التعليميّة عند الشباب وما يودون تعلّمه ويرغبونه

في السّياق المدرسي، وكيف نعطي دفعا أكبر لمشاركتهم في العمليّة التعليميّة التعليميّة وإبداء آرائهم<sup>1</sup>.

أذكر أنّه بعد أن لاحت في الأفق تباشير دخول البشريّة القرن الحادي والعشرين أو الألفيّة الثالثة ، كان هناك توجّسا كبيرا من قبل الكثير من الناس و جرت نقاشات كثيرة من قبل المحللين في شتى المجالات حول ماذا سيصيب

<sup>1</sup> James Bellanca, , Ron Brandt ; 21st century skills : rethinking how students learn / [edited by], Solution Tree Press2010 USA, ,p 120.

العالم حينها؟ واليوم ونحن نكاد نتجاوز الخمس من هذا القرن، نجد أنّ أكبر التحدّيات التي تواجهها البشريّة اليوم هي صناعة الإنسان الذي تطمح الأمة إليه .

إن أكبر التحدّيات التي تواجهها الأمّة اليوم هي التعليم ، الذي يعتبر أحد البؤر الأساسيّة لصناعة الإنسان المنجز فكرا ومادة ، أصالة ومعاصرة ، أو تدمجه عن طريق خلق الفجوة بين هذا الإنسان وبين واقعه وعصره وبهذا تنطبق عليه المقولة الشهيرة التي تنسب "لبرتراند راسل" : " نحن تواجهنا حقيقة متناقضة، وهي أن التعليم أصبح أكبر العراقيل في وجه الذكاء والحرية الفكرية.

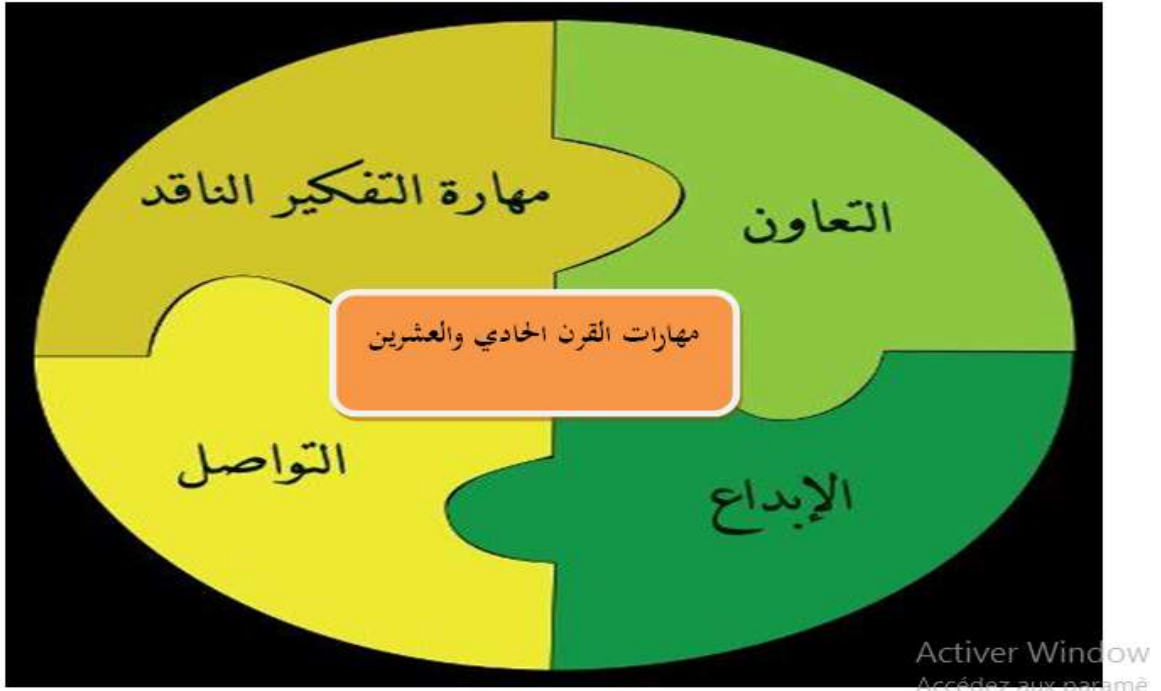
من الشائع اليوم أن العالم أصبح قرية صغيرة، وعلى أهل هذه القرية يتعاونوا من أجل رفاهيّة المجتمع البشريّ وحسن تواجده على هذه الأرض فقد عرضت الأمانة على السماوات والأرض فأبين أن يحملنها وحملها الإنسان فالمجتمع العالمي مطالب بنشر العدل والعلم والأخوة والتسامح ونبذ العنف والظلم والأنانيّة، وعليه فإن مدارس اليوم تحمل على عاتقها مسؤولية الحفاظ على روح الابتكار والاختراع على مدى الحياة في المشاريع التي تقوم بها من أجل النجاح في حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية<sup>1</sup>.

إنّه لمن المؤلم جدا أن نعيش الانسحاب القيمي من مدارسنا ومن ثم من مجتمعاتنا ، حيث غيّب السخاء والعطاء والإنسانيّة وحلّت محلّه السوق الماديّة، حيث لا اعتبار إلا للمال والانتاج والبورصات والثروات النقديّة وهكذا اختزل الدور المنوط بالمدرسة في إنتاج الكفاءات اللازمة لعالم الشغل فحسب ، فأصبحت وظيفتها التي تضطلع بها هي حساب التكلفة وجودة المنتج وكساد البضاعة في بعض الأحيان : " فانحرفت عن مسارها الصحيح بإهمالها للقيم الإنسانيّة لحساب القيم الماديّة، وتجاهلها لحاجات المجتمع الرأسمالي، وبتركيزها على متطلبات السوق على حساب متطلبات الحرية والعدالة والديموقراطيّة. وألّية للتسخير بدلا من يكون ساحة للتحرير، بل وسوقا للتجارة ربما تفوق في أرباحها أسواق البضائع الماديّة، ولذلك بدأت تحتفي من نفوس أفراد المجتمع قيم البذل والعطاء والإيثار

---

<sup>1</sup> BERNIE TRILLING , CHARLLES FADEL ,21 century skills, learning for life in our time, Published by Jossey-Bass,A Wiley Imprint ,989 Market Street, San Francisco, USA, 2009 , p XXI.

والتعاون وحب الآخرين لتحل محلها قيم الفردية والتنافسية والجشع والأنانية<sup>2</sup>، وهذه القيم في مجملها من أهم أسباب انتشار العنف في مجتمعنا\*.



### الشكل 6: يوضح أهم مهارات القرن الحادي والعشرين

وهنا أجدني أتساءل: إلى أين سيخرج هذا المتعلم المنهزم نفسيًا بثقافة البقاء للأقوى؟ لماذا يدخل المتعلمون المدرسة في سنٍ واحدة ولكنهم يخرجون منها في أعمارٍ متفاوتة؟ حيث تطرح أزمة الهدر المدرسي school wastage ومن ثم الهدر البشري\*.

<sup>2</sup> اسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، دراسة تحليلية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط2007، 1، ص:30. إن هذه الخلفية التربوية تذكرنا بلعبة يابانية شهيرة هي " لعبة الكراسي" أين يأتون بمجموعة تتكون من عشرة أفراد ثم يحضرون تسعة كراسي ليجلس عليها هؤلاء المتعلمين ويكون معيار الفوز فيها أن لا أحد يبقى بدون كرسي وإلا خسر الجميع، ثم يبدؤون في تقليل عدد الكراسي وهكذا يزرعون ثقافة العمل التعاوني، أما عندنا في المدارس العربية فلا تزال تهيمن ثقافة الأنانية وأن التميز هو ذلك الذي تصنع فيه النفع لنفسك وحدك ولا يشاركك فيه غيرك، وبالتالي فالعملية تكون عكسية أين يأتون بتسعة كراسي لعشرة متعلمين وأن الخاسر هو من لم يستطع الجلوس على أحد الكراسي.

\*يعني مفهوم الهدر لغويًا: فعل هدر ، يهدر ، هدرا فيعني بطل وفقد أحقيته، وبالتالي يمكن إزالته باعتباره فاقدا للحق الذي يلزم باحترام حدوده وعدم التعرض لكيانه، ومنها كذلك: أهدره السلطان أي أبطله وأباحه بمعنى أزال الحصانة عنه وأتاح التعدي عليه أو القضاء عليه، والهدر أشد من القهر الذي كتب عنه باولو فريري واشتهر به، فالهدر هنا بمعنى القضاء عن وجود الانسان ووجود قيمة وجوده وفكره، أما القهر فهو اعتراف بالآخر ولكن في ظل

ومع أن الهدر لا يعرف عمرا محدّدة فقد يصيب الصغار والكبار، غير أنه عند فئة الشباب يتجلّى أكثر فالشباب هم الفئة الأكثر هدرا والأكثر معاناة و تغييرا في ميادين عدة: "وأما هدر الشباب فهو استكمال لهدر الطفولة وترويج له، إنّه ملف قائم بذاته في عالمنا العربي خصوصا، وفي عصر العولمة على المستوى الكوني عموما، أكثر ما يتجلّى الهدر هو في ظاهرة الشباب الفائض عن اللّزوم، تضيق هذه الأنظمة ذرعا بهذه الكتلة المتزايدة من الشباب الفائض عن اللّزوم بدلا من إعدادها لتكون طاقة صناعة المستقبل، وحصانة الأوطان ورصيدها الاستراتيجي، يدفع الشباب إلى الظل من خلال تمهيشه عن مواقع الحياة المنتجة، والمشاركة في صناعة القرار والمصير، إلا أن ذلك يفتح في عمليّة التّهميش هذه سجّل العنف والتطرّف، إذ أن من المعروف أنّ «شباب الظل هم وقود العنف»<sup>1</sup>.

ومن هنا يتبيّن لنا الوقع السلبي لظاهرة الهدر المدرسي، التي تسهم في تعطيل وتراجع أهم الجوانب التي يتكئ عليها المجتمع في تحقيق ازدهاره وأعني بها المستوى الاجتماعي والاقتصادي كما أشار إليه الكاتب سابقا، ورغم أنّ ظاهرة الهدر المدرسي موجودة عند أبناء الطبقة (الفوقيّة) إلا أنّها عند الطبقة (التحتيّة) أشد، كما نلاحظ أنّها مرتفعة عند الذكور مقارنة بالبنات، حيث: "يخلق الفارق في النجاح والإشهاد ما بين الذكور والإناث قلقا كبيرا لدى الباحثين، ويشكل موضوع نقاشات ساخنة، والعديد من المحاولات لتفسيره، إذ يتساءل هؤلاء الباحثون عن سبب انقطاع الذكور عن الدراسة بنسبة أكبر من تلك المسجّلة في أوساط الإناث، بالرغم من خضوع كليهما لنفس النظام التربوي، ونفس الممارسات البيداغوجيّة والتقييميّة. وقد تناسلت مجموعة من هذه الأسئلة عن هذا التساؤل، وهي من قبيل: ماهي السلوكات والمواقف المغدّاة تجاه المدرسة، والتي تدفع بالإناث إلى مزيد من الاهتمام بالدراسة، وإلى مزيد من احترام شروط العالم المدرسي، التي تمكنهم من المثابرة والاجتهاد أكثر من الذكور؟"<sup>2</sup>.

الأمر الذي يؤدي بدوره إلى الاقصاء الاجتماعي، فتهيئة الأجواء لممارسة العنف، فكم عدد الأطفال الذين يعتقدون أنّهم أغبياء والسبب تتحملة المدرسة في فشلها في استثمار الخام العقلي لدى هؤلاء المتعلمين كالمسكة التي يطلب منها تسلّق الشجر وهي لم تعرف سوى البحر، لماذا يتم وأد الحياة الأكاديميّة لشريحة كبيرة من المجتمع في وقت

---

التبعيّة والخضوع، للمزيد حول موضوع الهدر في مجاله الاصطلاحي الواقعي بمعنى هدر الفكر والوعي والابداع، أنظر مصطفى حجازي، الانسان المهودور، دراسة تحليليّة نفسية اجتماعيّة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005. ص 29.

<sup>1</sup> مصطفى حجازي، الانسان المهودور، دراسة تحليليّة نفسية اجتماعيّة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005. ص 35.

<sup>2</sup> عبد الكريم غريب، سوسيولوجيّة المدرسة، منشورات عالم التربيّة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2009، ص: 424.

مبكر؟ كما يطرح إشكالا آخر : هل الفشل المدرسي تتحمّله المدرسة\* بكل توابعها أم يتحمّله المتعلم ومن ورائه مجتمعه؟

ولهذا يلقي عالم الاجتماع "بيير بورديو"\* باللوم على النظم المدرسية وآليات العمل التربوي التي تشكل المتعلم، فهي المسؤولة عن إعادة الانتاج الاجتماعي\* بتطويره أو تكديسه، إن الثقافة التي يتلقاها المتعلم \_ على رأي بورديو \_ في فصله الدراسي هي ثقافة تحمل إضمارا روح الهيمنة لطبقة معينة ، فال تصنيف التعسفي والهيمنة المعرفية لاعتباط ثقافي معين يشكل أهم أسباب الفشل الدراسي ومن ثم الإقصاء الاجتماعي، إذ إن قانون العرض والطلب الذي تفرضه المدرسة لمنتجاتها هو الذي يحدد نجاح الفعل البيداغوجي أو فشله أو بعبارة أخرى فإنه ليس لكل المتعلمين الحظ نفسه في النجاح الدراسي الأمر الذي يجعلهم ينفرون من الدراسة، " لم تعد المدرسة وسيلة للخلاص الشعبي من الأمية والتخلف والعوز، بل تحوّلت هي الأخرى إلى فضاء لتكريس الجهل الجديد في عصر العلم والتقنية وإطار مناسب للمراقبة والضبط والتأديب. لقد تحوّل المشهد التربوي إلى ساحة صراع بين اتجاه لائكي فكتوري، واتجاه تراثي

---

\* في عددها الصادر يوم 23 من شهر جوان، 2008 نقلت جريدة النيويورك تايمز The New York Times في تحقيقها حول التعليم في الجزائر كلاما نسبته للأستاذة: "خولة طالب الابراهيمى" تقول فيه "إن المدرسة الجزائرية خرجت (درّبت) وحوشا ، لتستدرك بعدها القول : "ليس إلى هذا الحد ولكن

المدارس ساهمت في هذا المشكل" تقصد مشكلة العنف في الجزائر إبان ما بصطلح عليه بالعيشية السوداء. In MICHAEL SLACMAN ,

Algeria, a Tug of War for Young Mind, The New York Times, 23 june, 2008. "We say that Algeria's schools have trained monsters," said Khaoula Taleb Ibrahim, a professor of education at the University of Algiers. "It is not to that extent, but the schools have contributed to that problem."

\* ظهرت نظرية إعادة الإنتاج ورأس المال الثقافي كاتجاه معاصر في علم اجتماع التربية وكرد فعل نقدي لما يطلق عليه الاتجاه الوظيفي أو اتجاه التوازن ( الذي يتشبهت بالاتجاه التكنوقراطي للمدرسة وبالتالي يبعد عنها كل ما ترمى به من التحيزات والشبهات الإقصائية) ومن أبرز روادها ماكس وير Weber وعالمي الاجتماع الفرنسيين بورديو وباسرون Bourdieu & Passeron صاحبي المؤلف الشهير «» وقد برزت هذه النظرية بمشروعها الجديد الذي يقوم على عدّة أسس منها، الأساس التناظري: حيث تتناظر البنى المدرسية مع البنى الاجتماعية هذه الأخيرة التي تتسخ فيها قيم السيطرة والهيمنة وفي المقابل تنعدم فيها قيم الإنصاف والمشاركة ، فالأفراد الذين تحويهم المدرسة إنما هم يعكسون صورة مصعرة لمجتمعهم وطبقته، فهناك طبقة دنيا تحتية وهناك طبقة عليا فوقية .

\* في دراسته حول العلاقة بين علم الاجتماع والتربية وبشكل أساسي في دراسته النقدية للمنظومة التربوية من الداخل في الشكل العلائقي للمسارات داخلها ( المعلم ، المتعلم والمحتوى المعرفي....) ومن الخارج في الحتمية التربوية التي تتحكم في تكوين الذات ومن ثم في تكوين الجماعة، حيث يقول " بيار بورديو": " كلما كانت السوق التي فيها تتكوّن قيمة منتجات مختلف الأفعال البيداغوجية موحدة أكثر كان للزمر أو الطبقات التي خضعت لفعل بيداغوجي يلقن اعتبارا ثقافيا مهيمنيا عليه فرصا أكثر أن يذكروا بلا قيمة مكتسبهم الثقافي سواء من قبل جزاءات سوق الشغل ( المجهولة) أو من قبل جزاءات سوق الشغل الرّمزية ( مثل سوق الزوجية ) ومن دون الحديث عن الأحكام المدرسية". أنظر: بيار بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الانتاج : في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ت : ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت ، لبنان، 2007، ص:131.

عقائدي، ولم تتمكن بعض الكفاءات العلميّة والعقول النيرة من ممارسة دورها الطبيعي في التنوير والتثقيف وتأديب الأجيال الناشئة على التفكير والمقارنة والتمييز والسبر والاستنتاج والاستنباط والنقد<sup>1</sup>.

فعلى الرغم من التطوّرات الهامة التي يعرفها النظام التربوي خاصة التطوّرات المتعلّقة بالمنهج الدراسي إلا أنه يعرف العديد من النّقائص والسلبيات، و منها عدم ارتباط ما يتعلّمه التلميذ في ( المنهج المعلن) وما يخفيه (المنهج الخفي) المستتر من ترويض وتطويع وإضعاف روح الإبداع لدى المتعلمين<sup>1</sup>، حيث تكون المدرسة أداة لإعادة إنتاج الواقع بكل سلبياته لصالح النخبة المهيمنة .

فالعنف الرمزي *violence symbolique* وغير المباشر للفعل البيداغوجي هو أحد الأسباب المباشرة للعنف المدرسي البين من قبل التلاميذ مع وجود بعض العوامل الاجتماعية المغذّية له والذي زادت حدّته في السنوات الأخيرة .

وفي هذا الصدد يستحسن الإشارة إلى مبدأ الاعتياديّة أي العمل الأوتوماتيكي الذي يفتقر للحس الواعي وإنما ترسخ في نفس الفرد حتى أضحى لا يبالي بأنه لا يبالي، وهو الإحساس الذي يتيح للفرد التحرك في مجال اجتماعي معيّن، وملاءمة ممارساته بالمتطلبات الاجتماعية بشكل أوتوماتيكي، ومن دون اللجوء إلى التفكير الواعي ويشمل الاعتياد كذلك قيما من قبيل تامين المعرفة كغاية لذاتها والتي تكتسي دلالة حاسمة في الحقل المدرسي<sup>2</sup>.

إننا نلمس في ثنايا هذا الكلام وبشكل جلي الأثر الماركسي وذلك في الكلمات المقتبسة من روح الاشتراكية الماركسيّة من قبيل الهيمنة *domination* و " المهيمن " والمهيمن عليه"، والفئة المسيطرة والفئة الخاضعة، والطبقيّة الاجتماعية التي تتشكل ثم تتفكك ليعاد تشكيلها من جديد وفق الدورة التاريخية الماركسيّة، وعلى الرغم من الايديولوجيا الواضحة التي تحملها الماركسيّة وشططها في الكثير من الأحيان إلا أن ما يحسب لهذه النظرية هو التزامها بنقل الواقع، والواقع يشهد على ذلك فصراع التموضع حاضر بقوة ومن أدواته الحساسة النظام المدرسي الذي يلعب دورا أساسيا وفعّالا في إعادة إنتاج علاقات اجتماعيّة متصارعة، حيث " وفي ظل هيمنة من هذا القبيل، تلعب الكتابة دورا حاسما، إذ أنّ النص الكتابي بموضع السلطة خارج الأشخاص الماديين وخارج الوضعيّات الخاصة، ومن ثم فهو يقوم بترميز عقلانيّة موضوعيّة *Rationalité objective*، وهو الأمر الذي يمثل شكلا من العلاقة

<sup>1</sup> زهير الخويلدي، فلسفة التربيّة والتعليم والحاجة إلى التنوير، دار الكتب El kutub، بريطانيا، ط 1، 2016، ص12.

<sup>1</sup> زينة بن حسان، العنف في المدرسة نتاج مدرسي أم انعكاس للعنف المجتمعي، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ع19، الجزائر، ص40.

<sup>2</sup> أنظر: عبد الكريم غريب، سوسيولوجيّة المدرسة، منشورات عالم التربيّة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2009، ص58.

الاجتماعية . لذلك من الأهمية والضرورة بمكان أن تأخذ المدرسة على عاتقها تعليم الكتابة لأنّ هذه الأخيرة تظل غير قابلة لفصلها عن تعلّم ممارسة السلطة، حيث نجد أن نمط التنشئة الاجتماعية غير قابل للفصل عن الطبيعة الكتابية للدرايات المراد نقلها"<sup>3</sup>.

ولربما هذا الذي يجعلنا نفسر من وجهة نظرنا هيمنة نمطي السرد والوصف في بعض الأنظمة التعليمية حتى ينشأ عليهما المتعلم كنوع من ممارسة السلطة المستترة ويقاء الهيمنة، ونكون بذلك قد أجبنا ولو جزئياً وبما يتناسب محلياً على إحدى الأسئلة التي أرتقت الأستاذ: جواكيم دولز.

إذن يمكن القول إن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي تجاوزت المستوى المحلي إلى الصحف العالمية ففي مقال بعنوان " العنف والمخدرات يعصفان بالمدرسة الجزائرية " نشرته جريدة " العرب الصادرة بلندن تقول فيه : " يأتي ذلك غير بعيد عمّا باتت تفرزه المدرسة الجزائرية من أحداث عنف واعتداءات وسلوكيات مشينة بين التلاميذ أنفسهم من جهة وبين التلاميذ وأساتذتهم أو القائمين على شؤون مدارسهم من جهة ثانية، حيث باتت أخبار العنف المدرسي والمظاهر السلبية أحد الأركان القارة لبعض الصحف المحلية، حيث أنها في كل مرة تُطلع الرأي العام على ممارسات الاعتداءات الجسدية واستهلاك أو اكتشاف الحبوب المخدرة بحوزة التلاميذ فقد كشفت إحصائيات لدراسة كانت وزارة التربية في الجزائر قد أجرتها تهتم بالعنف داخل المحيط المدرسي، عن اتساع رقعة العنف داخل المؤسسات التربوية، حيث فاق عدد الحالات المسجلة 25 ألف حالة، ووصل عدد حالات العنف المسجلة خلال السنة الدراسية 2012 . 2013 إلى 3543 حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي وأكثر من 13 ألف حالة عنف في مرحلة التعليم المتوسط، وأكثر من ثلاثة آلاف حالة في التعليم الثانوي"<sup>1</sup>.

وحتى لا نلقي بكل العبء واللوم على النظام التربوي فحسب لا ضير من أن أشير إلى دراسة ميدانية قام بها الاستاذ " محمد برو " حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر شملت عينة مكونة من 120 تلميذا وتوصل إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات العنف عند تلاميذ هذه المرحلة وصل إلى 3,73 وهي

<sup>3</sup> أنظر: عبد الكريم غريب، سوسيولوجية المدرسة، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2009، ص58.

<sup>1</sup> صابر بليدي ، جريدة العرب ، لندن، بريطانيا، ع 9824، فيفري 2015، ص17.

أعلى من المستوى المتوسط المقدّر ب3 درجات، كما توصّلت إلى أن نسبة الاستعداد للعنف أعلى مما توقعته الدراسة، وقد بيّنت الدراسة أن هناك عدّة عوامل تؤدي لممارسة تلاميذ المرحلة المتوسطة العنف\* وهي كالآتي:

**العوامل النفسية:** حيث وضّحت الدراسة أن أكثر العوامل النفسيّة هي عدم الاستطاعة على تقدير المسؤوليّة تجاه الذات والآخرين، التعرّض للصراعات النفسيّة، والاحباط والتوتّر.

**العوامل التربويّة:** ذكر منها التشدّد والتسلّط من قبل الأساتذة والمساعدين التربويين، النفور من الدراسة بسبب تفضيل الأساتذة لبعض التلاميذ على حساب الآخرين، تحكّم التلاميذ واستهزائهم ببعضهم البعض.

**العوامل الاجتماعيّة:** وقد ذكر منها الإهمال والنزعة التسلطيّة وتقييد الحريّات.

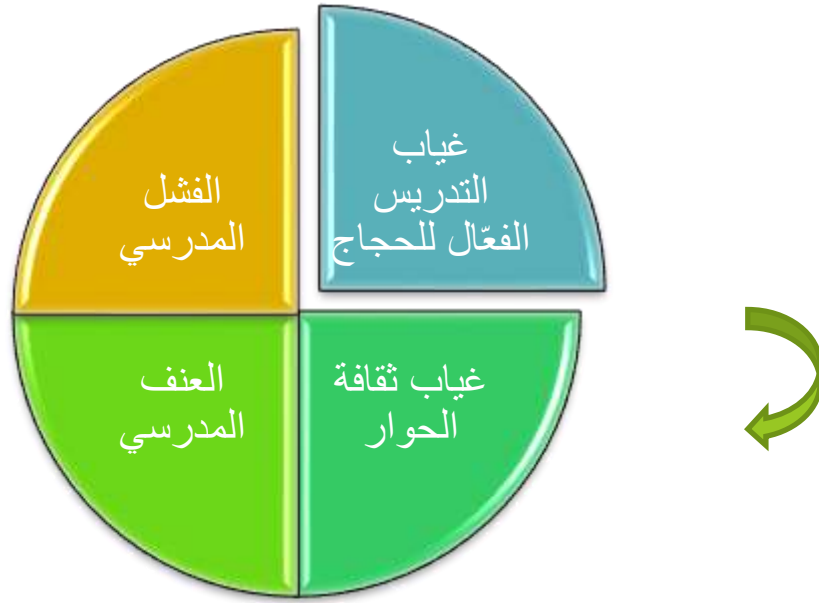
**العوامل الثقافيّة:** والتي تتمثّل في الجرائم التي تنشرها وسائل الإعلام المرئيّة والمكتوبة بالإضافة إلى مشاهد العنف في الأفلام والألعاب الإلكترونيّة<sup>1</sup>.

إنّني ما تطرقت هاهنا للعنف وأسبابه، وقد يقول قائل إن هذا غير متعلّق بموضوع الدّراسة، فهذا صحيح من جهة ظاهر الدراسة ولكن ما وراء سطور العنف المدرسي يتبيّن لك يقينا بوجود تلازم وترافق بين المحاور الآتية:

---

\* وفي إطار الكلام عن العنف المدرسي أريد أن أشير إلى موضوع هام قمين بالدراسة والبحث وهو ما يدعى ب: "صراع الأقران" \* "peers conflit" هذا الأخير الذي أضحي مشكلة وطنيّة في أيامنا هذه والتي لم يتم التناول العلمي لها بالبحث والدراسة في بلادنا ، كموضوع خاص ، ففي ظرف ثلاثي دراسي واحد (2016 \_ 2017) سجلت ثلاث أحداث قتل بين مراهقين من نفس العمر، ولهذا وعودا على بدء فإن إشاعة روح التفكير الناقد الايجابي والحجاج داخل الفضاء المدرسي سيحد من ظاهرة العنف المتنامية بصفة مستمرة في البيئات التعليمية. ،

<sup>1</sup> محمد برو العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مجلة علوم الانسان والمجتمع ع 7 2013 ص : 304.



إن غياب إشاعة ثقافة الحوار داخل الصفوف المدرسيّة بما يرافقها من إدارة ومحيط مدرسي هيّ من الأسباب الرئيسيّة في زيادة العنف المدرسي، هذا الأخير الذي حوّل المدارس والمؤسسات التعليميّة من منابر علم وأخلاق إلى حلّبات صراع وحتى قتال، هذه حقيقة يجب أن لا نفر منها ونُدعي الانضباط والمثاليّة في مؤسساتنا، فيسوء التشخيص وتساء مع المعالجة، الأمر الذي يقتضي فهما عميقا للبحث في أسبابه، تتجاوز التحليلات الأكاديميّة التي يسمها البعض بالتقليديّة، للبحث في ما لم يقله الباحثون أولرّما لم تكن لهم الجرأة الكافيّة أن يفصحو عنه.

ووفق هذه المعطيات يرى فيليب بروتان: " إن تدريس الحجاج يعد اليوم من بين أهمّ الحقول أهمية في الميدان التعليمي، فهو يتميّز بالإثارة والاستمتاع في آن واحد، ولعلّ السؤال الذي يطرح في هذا المقام: كيف يمكن ممارسة فعل الإقناع؟ إن تدريس الحجاج والمهارات التقنيّة للحجاج تنفرد بكونها تلقى وضعياتها على أرض الواقع سواء في المجال المهني أو في مجال ممارسة المواطنة، أما داخل الصف الدراسي فهو يضيفي جوا من الديناميكيّة ويوطد علاقات الطلبة بعضهم ببعض، ثم إن تعليم الحجاج سيساهم في وضع حد للممارسات العنفيّة داخل المجتمعات، إنه باختصار أداة الديمقراطية التي من خلالها ينتشر السلام في العالم"<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Philippe Breton:(Docteur d'État, Chercheur au CNRS de Strasbourg),Comment s'y prend-on pour argumenter ? Colloque national de Paris : POUR UNE REFONDATION DES ENSEIGNEMENTS DE COMMUNICATION DES ORGANISATIONS ,25 au 28 août 2003, p :01

ولا شك أنّما تعرفه مجتمعاتنا في الشرق، كما في الغرب من تنامي ظاهرة العنف والصراع بين المذاهب والأديان والإيديولوجيات ، يعود في جانب كبير منه إلى تهميش الدرس البلاغي في بعده الحجاجي في المناهج التعليمية وذلك نظرا لما بات يوليه مجتمع المعرفة للتعليم التقني التكنولوجي، الذي يقدم المنفعة المادية على حساب القيم التي يجب أن ترسخ لدى المتعلمين، بحيث تغيب أخلاقيات الحوار، واحترام الآخر المختلف في ظل صراع من أجل التفوق وإثبات الذات، والسعي إلى تحقيق الربح المادي وفي ظل مجتمع بات مهوسا بالتقنية حد الجنون، ومن هنا نرى الاهتمام بالدرس الحجاجي في المدارس والجامعات وفي المناهج التعليمية عموما، مدخلا لترسيخ قيم الحوار و الحق في الاختلاف"<sup>2</sup>.

أما الباحثة المختصة في تدريس الحجاج "دونا كوهن" فهي تبدأ أطروحتها بسؤال: "لماذا هذا السعي اليوم لوضع معايير جديدة للتعليم والتعلم؟ ولماذا هذا الاهتمام المتزايد اليوم باكساب المتعلمين المهارات الحجاجية؟ ما الذي يجعل تعلم الحجاج مهتمًا للحد الذي يقودنا لوضع معايير جديدة تتأسس على تدريس الحجاج؟ أنظروا إلى هذا الحوار الذي دار بين طفلين أحدهما يدعى "بييس" أما الثانية فهي بنت تدعى "إيمي":

- إيمي: أعطني الكرة، إنها لي وأريد أن أستعيدها منك.
- بييس: لا، إنها لي خاصتي.
- إيمي: لا إنها لي أنا(خاصتي).
- بييس: لا، ليس كذلك.

سواء اعتبرنا هذا الحوار حجاج حقيقي أم لا، فإنّه من الواضح أنّ الطرفين كانا يسعيان لحل المشكلة عن طريق إدخال القوة الجسدية أو سلطة خارجية"<sup>1</sup>.

إنّ هذه المقدمة من شأنها رفع الحوار السابق إلى حالة الحجاج الحقيقي عن طريق استخدام الأدلة بدلا من القوة لإقناع الآخر، وبالتالي فإنّ تنشيط هذه القدرة البشرية الفريدة هو اعتراف بالدور الواسطي للعقل في ارشاد السلوك الفردي والجماعي ، الأمر الذي سيعزز مستوى التعايش السلمي كما يمكننا من تحقيق أهدافنا.

<sup>2</sup> عبدالرحيم وهابي، الحجاج في المناهج التعليمية وأهميته في ترسيخ ثقافة الاعتدال والتسامح، مجلة رؤى التربوية ، العدد 53\_54 ، ص:85..

<sup>1</sup> Deana Kuhn, Valerie Khait ,Argue with me: Argument as a path to developing students' thinking and writing, researchgate : January 2014,p:04

إنّ المناقشة و الحجاج ليسا ممارسة تعليمية فحسب، إنّهما التجارة الإنسانية le commerce humain حيث تبادل الوعي والفكر، والبحث عن الأفضل والتسامح ونبد العنف وممارسة حرية التفكير ، هذه هي الممارسة الديمقراطية، وعليه فإنّ تدريس الحجاج لاغنى عنه داخل أي حجرة دراسية أو وظيفة عملية<sup>2</sup>.

ولهذا فإنّ تدريس الحجاج سيسهم في تقبل الاختلاف و فسخ المجال أمام حرية الرأي والديموقراطية فتعايش التناقضات المجتمعية وفق آلية الحوار والتحاوور لا وفق منطق الاقتتال و البقاء للأقوى، ثم إنّ متعلّم اليوم حين يستقرئ مستقبله يجده غامضا مشوشا فينعكس الأمر عليه نفسيا وثقافيا وبالتالي تتبدد الفائدة التربوية المرجوة وتتبدد معها الأولويات الوطنية في تشكيل المواطن الصالح وتحقيق احتياجات الأمة الثقافية وطموحاتها الاجتماعية. أخيرا وليس آخرا يمكن القول : " وإن لنا في تدريس الحجاج حياة يا أولي الألباب". حيث بإمكان الحجاج إعادة بناء وتشكيل الحضارة الإنسانية، و غرس القيم العليا في المجتمعات، من محبة وأخوة وأخلاق سامية.

## 5\_ الحجاج في المناهج التعليمية الأجنبية:

أمام التفجر المعرفي والثقافي الذي طال جميعناحي حياة البشرية اليوم، إذ نشهد تضخّما رهيبا في المعرفة العلمية والتكنولوجية ، والذي ألقى بكاهله على مجريات حياة الناس اليوم ، الأمر الذي يلزم بإقامة توازن بين كفة المعطيات البشرية من جهة وكفة متطلبات المعاصرة، ومن هنا فقد أدركت معظم الدول أن إعادة بث الحياة في العقل الإنساني إنّما هو إحياء للأمة ككل، وقد وجد بعض التربويين في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تدريس الحجاج يعد خارطة طريق ميسرة لبلوغ هذا الهدف ، غير أن هذا لا يتأتى إلا من خلال مراجعة الدول لسياستها التعليمية ولإعادة النظر في مكانة الحجاج في مناهجها التعليمية، ولهذا فقد ارتأينا عرض بعض نماذج الدول المتطورة التي خطت خطوات لا بأس فيها في هذا المجال ومنها الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وبريطانيا، حيث لم تتجه السياسة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الاهتمام الجدّي والمتزايد بالحجاج إلا بعد ارهاصات تبلورت نتيجة الصيحات التي أطلقها علماء التربية آنذاك، ومنها: "الحجاج هو روح التعلم".

---

<sup>2</sup> YvonLE SCANFF,«L'Argumentation dans la langue: théorie et pratique»Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 ,Centre de Recherches sur les poétiques du XIXème siècle (CRP 19) Kазан-2012,p :5.

ففي مقالهما "القليل من المعايير، الكثير من الحجاج"، يقول "مايك شموكر" و"جيرالد غراف"<sup>1</sup>: "إذا أردنا أن تنجح أعداد قياسية من الطلاب في دراسات ما بعد المرحلة الثانوية وفي الوظائف، يجب استعادة مفهوم قديم يمكن رده إلى مكانه الصحيح في مركز التعليم: إنَّ الحجاج ، إنَّ الحجاج هو عملية استقصاء وتفكير شامل ، حيث يستكشف الطلاب موضوعًا ، وي طرحون أسئلة ذات معنى ، ويجمعون الأدلة لدعم ادعاءاتهم ، ينظر الطلاب أيضًا في الادعاءات المضادة ويتخذون وجهات نظر متعددة أثناء بناء حججهم. الهدف من الحجاج هو استخدام المعقولة والمنطق من أجل إقناع الآخرين بصحة الدعوى.

وفي الملحق "أ"<sup>2</sup> من معايير الدولة الأمريكية الأساسية المشتركة\* ، يأتي النص الحجاجي على رأس قائمة المعايير كما هو مذكور في الوثيقة ، يتم استخدام الحجاج لعدد من الأغراض المختلفة وهو: "طريقة منطقية لإثبات صحة موقف الكاتب أو معتقده أو استنتاجه". يتم استخدامه "لتغيير وجهة نظر القارئ أو القيام ببعض الإجراءات من

<sup>1</sup> Schmoker, Mike and Gerald Graff. "More Argument, Fewer Standards." *Education Week*. VOL30, Issue 28, April 19, 2011. Accessed at: [www.edweek.org/ew/articles/2011/04/20/28schmoker.h30.html](http://www.edweek.org/ew/articles/2011/04/20/28schmoker.h30.html)

<sup>2</sup> Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects: Appendix A." Washington, D.C.: National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers, 2010. Accessed at: [www.corestandards.org/assets/Appendix\\_A.pdf](http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf)

\* ظهر التوجه نحو ما يسمّى بالتربية بالمعايير عقب موجة من التقارير السلبية الصادرة عن لجان تحري الواقع التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية والتي نجد

من أبرزها التقرير الموسوم: "أمة في خطر" والذي قامت بإعداده في أبريل من عام 1983 لجنة التميز التربوي : The Imperative for Educational Reform أنظر: =

=A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education , Honorable T. H. Bell ,Secretary of Education ,U.S. Department of Education ,Washington, D.C. 20202

ومن أبرز النقاط التي ركزت عليها اللجنة نذكر ما يلي على سبيل المثال لا الحصر:

- تقييم جودة التعليم والتعلم في القطاعين العام و الخاص ، وفي جميع المراحل الدراسية من المرحلة الابتدائية حتى الجامعية.
- عمل مقارنة بين المدارس الأمريكية ومدارس الأمم المتطورة الأخرى.
- دراسة العلاقة بين متطلبات القبول في الجامعات ومخرجات التعلم في المرحلة الثانوية.

" يمكن تحديد التربية المستندة إلى المعايير بأنها عملية لتخطيط المناهج الأكاديمية وتقديمها وإدارتها وتحسينها، وتقدم فيها معايير المحتوى الأكاديمي المحددة بوضوح الأساس محتوى التعليم والتقييم، وفي هذه التربية تساعد المعايير على التأكد من أنّ التلاميذ يتعلمون ما هو مهم بدل إعطائهم كتباً تملئ عليهم الممارسة الصفية، ويكون تعلم التلاميذ محور التربية المستندة إلى المعايير وتهدف هذه التربية إلى تحقيق مستوى من الفهم عال وعميق لدى التلاميذ ، وهو فهم يتخطى التعليم المستند إلى الكتب المدرسية أو إلى الدروس "طوبى طعمة، تطوير التربية من الأهداف الى الكفايات الى المعايير، الورشة الوطنية لمطالبات المناهج وفق مدخل المعايير، 2014، دمشق، سوريا، ص27.

جانب القارئ ، أو مطالبة القارئ بقبول تفسير الكاتب أو تقييمه لمفهوم أو مشكلة ما" قد يأخذ الحجاج شكل الرد على موقف كاتب في قضية أدبية ما، أو للدفع من أجل فهم موقف تاريخي في الدراسات الاجتماعية ، أو لاختبار إشكالية ما في العلوم، مهما كان الغرض من الحجاج ، فإنه يسمح بالتفكير الناقد، من خلال التقييم والاستخدام الدقيق للأدلة، و السماح للآخرين بمناقشة وجهات النظر المتباينة.

ولم يقف الاهتمام بالحجاج عند هذا الحد فحسب، بل اعتبره القائمون على التطبيق التعليمي، مركز التعلم Argument-Centered Education وذلك من خلال وجوده عبر جميع التخصصات وفي مختلف الامتحانات الرسمية.

وتشترط المعايير أن تكون القضايا التي يستكشفها الطلاب ذات صلة بواقعهم المعيشي، حيث تسمح بمعارضة وجهات النظر، ولها آثار في الحياة الواقعية، حتى يتمكن الطلاب من الحجاج المنطقي باستخدام أدلة عالية الجودة وتحديد نقاط الضعف في حججهم الخاصة وحجج غيرهم.

وقد تم توسيع التنسيق فيما يتعلق بتعليم الحجاج وأهميته إلى وسائل الإعلام الكبرى في الولايات المتحدة حيث أعلنت صحيفة "نيويورك تايمز" عن مسابقة كتابية لأحسن نص حجاجي مكتوب، إذ قامت بنشر ما يقارب 200 قضية حجاجية، تدعو من خلالها الطلاب إلى اتخاذ موقف بشأن قضية ما يختارونها بشكل حر، وتشتمل القائمة على مواضيع قابلة للنقاش تتعلق بالتعليم والرياضة والثقافة والتكنولوجيا والحياة الحديثة<sup>1</sup>.

وفي نفس السياق ترى "كايسي دانلاب" فيما سمته التحدي الأمريكي لتدريس الحجاج: "إن الكتابة الحجاجية تشكل أهم البنود التي احتوتها المعايير الأساسية المشتركة، ففي الماضي كنا نركز على تدريس الكتابة الإقناعية (persuasion writing) ، ولكننا وجدنا أنّ الإقناع دائماً ما يتخذ العواطف والمشاعر سبيلاً له في تدعيم أطروحاته، على النقيض من ذلك تتكئ الكتابة الحجاجية على الحقائق والمعارف، كما أنه إذا كان هدف الكتابة الإقناعية هو التأثير في الجمهور في القيام بشيء ما أو اعتقاد معرفة ما ، فإن هدف الكتابة الحجاجية هو دعوة الجمهور للتفكير بشكل نقدي فيما طرحه عليهم<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> See : <https://learning.blogs.nytimes.com/2014/02/04/200-prompts-for-argumentative-writing>.

<sup>1</sup> Kasey Dunlap , Both Sides of the Coin: The Challenge of Teaching Argument\_ Adolescent Literacy In Perspective, May 2013 Ohio Resource Center, 1929 Kenny Road, Columbus, Ohio 43210-1079 ; p :08

كما تتوافق رؤية الباحثة "كايسي" مع ما أفرزته نتائج البحوث عند كل من "كينيفي Kinneavy" و "وارنر Warriner" في تعليقهما على وضع الحجاج ضمن المعايير الأساسية المشتركة حيث يقولان: "حين تكتب نصًا حجاجيًا مقنعًا، ناهيك على منادات العواطف، عليك أن تختار الأدلة المناسبة، والأمر سيان مع الدعيات والإعلانات الإشهارية، ومن ثمة فإنّ الحجاج يجب أن يوضع في قلب الخطاب الأكاديمي، فالكتابة الحجاجية لا يحتاجها الطلاب لتحقيق النجاح الأكاديمي فحسب وإنما أيضا في حياتهم اليومية، ولهذا نرى اليوم أن الحجاج يتبوأ المكانة الأولى في المعايير الأساسية المشتركة"<sup>2</sup>.

ويعقب "جورج نوال George, E, Nowell" على المعايير فيقول: "إنّ هذه المعايير التي أولت اهتماما كبيرا للكتابة الحجاجية توفر فرصة جديدة لإعادة التفكير في أولويات التعليم في بلادنا وداخل مدارسنا"<sup>3</sup>.

أما عن الحجاج في المناهج الفرنسية، فتقول الباحثة "كلودين قراسياس": "إنّ تدريس الحجاج هو عنصر جوهري في العملية التعليمية التعلمية، حيث ينظر إليه كجزء لا يتجزأ من النجاح الأكاديمي للمتعلمين، وليس هذا فحسب إنما له قيمة تربوية قيمة تتمثل في كونه يشارك في تربية المتعلم على المواطنة"<sup>4</sup>.

وترى "آن مونيي" أنّ: "الحجاج هو كفاءة أساسية للتدريب على المواطنة الفرنسية، ولهذا السبب يتم تعليم الحجاج في أشكال متعدّدة، و يعد اليوم هدفا محوريًا في المناهج الدراسية في مرحلة الإلزامي، في مختلف المناطق الفرنسية"<sup>1</sup>.

من جهة أخرى نجد "السيب Alsup" يقرر في معرض حديثه عن التربية الانجليزية: "رؤية استشرافية: إنّ من بين الأهداف المركزية في أدبيات التربية الحديثة تكمن في تعزيز التفكير الناقد والحوار النقدي، وأن يتحلّى المواطن بالمزيد من الوعي واليقظة"<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> George Hillocks, *Offices and agents throughout the world*, Heinemann, 361 Hanover Street Portsmouth, NH 03801-3912, 2011, p: xvii

<sup>4</sup> Garcia-Debanc Claudine. Quand des élèves de CM1 argumentent. In: Langue française, n°112, 1996. L'argumentation endialogue. pp. 50.

<sup>1</sup> Anne Monnier et Laura Weiss, L'argumentation dans les curriculums de français et de mathématiques au post-obligatoire... Éducation & Didactique, 2013, vol. 7, n° 3, p. 98.

<sup>2</sup> Janet Alsup & al, The State of English Education and a Vision for Its Future: A Call to Arms, Purdue University, Purdue e-Pubs, departerment of English Faculty publication, 2006.p :280.

ومما سبق ذكره نخلص إلى أنّ:

- التفكير الناقد والحجاج هما هدفان أساسيان في التعليم.
- يحتاج المتعلمون في مختلف الأعمار إلى تعلم كيفية الإدلاء بأرائهم وحل مشاكلهم واتخاذ قراراتهم.
- مع الانفجار المعرفي المتواصل خاصة على الشبكة العنكبوتية، فإننا بحاجة لنكون قادرين على الحجاج والمشاركة بفعالية في مجتمع المعرفة..

## الفصل الثالث:

بيئة التعلم الحجاجي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي:

• الصف الدّراسي الحجاجي بين الواقع والرؤية

• متعلمو المرحلة المتوسطة ودرس الحجاج

• المعلم ميسّر الأداء الحجاجي

المبحث الأول:

الصف الدراسي الحجاجي بين الواقع والرؤية

## تمهيد:

إنّ دعوة المهتمين بالشأن التربوي اليوم هي بناء المتعلّم في بيئة تعلّم نوعيّة، فأولويّة الاهتمام يجب أن تتجه الى المنجز البشري و الهيكلي على سواء، أمّا عن هذا الأخير فمن المفروض وبعد نصف قرن من الاستقلال يعدّ الكلام عن اكتظاظ الأقسام وعدم كفاية المؤسسات التربويّة قد عفا عنه الزمن، إنّما على الأنظار اليوم أن تتجه نحو أسس مدرسيّة تتماشى والقرن العشرين يراعى فيها التطوّر التكنولوجي والمعرفي، وحتى الايكوييداغوجي، والسؤال الذي نطرحه في هذا السياق هو: ماهو تصميم المحيط التعليمي الحرّي بتطوير العملية الحجاجيّة؟

إنّ الحديث عن الصف المدرسي وهيكلته ثم الفناء الخارجي المحيط به يعد ظاهرة جديدة بالتنبؤ والدراسة، خاصة مع تغيير النظرة إلى مكانة المتعلم في العملية التعليميّة التعليمية، لكن بالرغم من ذلك ماتزال الهيمنة للصفوف المدرسيّة ذات الشكل العسكري وهناك من يسميه الشكل المسرحي هي الهيمنة والشائعة، والتي لا تتجاوز فيها المساحة الممنوحة للمتعلّم عن  $1/2$ م<sup>2</sup> هي المعتمدة في بلادنا والتي تعدّ أكبر الدول الأفريقيّة مساحة وغنى، مع أنّها لا تشجع سواء شكلا أو عددا التلاميذ و حتى الأستاذ لفتح مجال الحوار والمناقشة وتطوير المعارف، الأمر الذي يترتب عليه الافتقار للتعلّم النشط والمريح لدى المتعلمين بل إنّها تزيد من عبء الدراسة ومن نزوع المدرّس نحو التلقين ومن ثم تجاهل مهارات التفكير عند المتعلمين، حيث: " اهتراء البنية التحتيّة المدرسيّة وتراجع مستوى الرفاه بها إلى ما دون مستوى عيش غالبية التلاميذ في أسرهم، فضلا عن خواء أفضل الأقسام لإلّا أمن الطاولات، بما حوّل فضاء التعلّم والحياة المدرسيّة بصورة عامّة إلى فضاء نابذ مُنقَر لا يُرغَب التلميذ في الإقبال على المؤسّسة التربويّة وروافد التحصيل فيها"<sup>1</sup>.

وهنا أريد أن أشير إلى أهميّة التهيئة النفسيّة والعلميّة والذهنية لكل القائمين على الشأن التربوي فالذي حدث في بلادنا فيما يخص الشأن التعليمي هو عملية تغيير لمركزيّة العملية التعليمية شكلا، مع بقاء العمل بشكل فعلي برواسب ما يطلق عليه المدرسة الأساسيّة، حيث أذكر أنّي وقبل أربع سنوات أردت تغيير مخطط جلوس المتعلمين وقد لاقى الأمر استحسانا كثيرا من قبل المتعلمي، لكنني تفاجأت بعدها إذ تم استدعائي من قبل الإدارة ولومي على ( الفوضى) التي قمت بها لأن بعض الأساتذة لا يستطيعون التعليم إلا في ظل المخطط القديم.

<sup>1</sup> مؤتمر الإيسيسكو الأول لوزراء التربية من أجل تعزيز العمل التربوي الإسلامي المشترك "تونس" - الجمهورية التونسية

26 محرم 1438 هـ / 27 أكتوبر 2016 م، ص: 5.

إنّ من الباحثين اليوم من يطلق على الأقسام الدراسية المعلم الثالث\* حيث يقول "كن روبنسون ken robinson" يمكن أن نوظّف الفصل الدراسي بنجاح للعمل كمعلم ثالث، من أجل تحقيق مصالح المتعلمين، وتوفير فرص لجعل تفكيرهم مرئي ومن ثم تعزيز المزيد من التعلم والمشاركة الفعالة"<sup>1</sup>.

إنّ كلّ شيء تطوّر في حياتنا فالمباني في القرن الواحد والعشرين ليست كما كانت من ذي قبل وهواتفنا تشهد تطورا سريعا إلا فصولنا الدراسيّة \_ التي هي مهية لإعداد مواطنين صالحين \_ فلم تبرح شكلها منذ قرون، حيث يقول "إريك مازور" أستاذ الفيزياء التطبيقية بجامعة هارفارد: " إنّ تسعة وتسعين في المائة (99%) من فضاءات التدريس في العالم مازالت شبيهة إلى حدّ بعيد بمدرسة القصر السّوري قبل (4000 سنة) أو بالمدجّ المسرحي اليوناني، أين نجد مجموعة من الكراسي مصطفة بجانب بعضها بطريقة تفرض على الجمهور التركيز على شخص واحد، ولهذا ينبغي للتدريس اليوم ألا يعتمد على نقل المعرفة من الواحد إلى الجماعة، أو من المعلم إلى المتعلم بل مشاركة التعلم مع المتعلم، لأن المعرفة أضحت متاحة ، يسهل على الطالب التقاطها أينما أراد ومتى أراد، فبدلا من ذلك يجب التركيز على فتح المجال لسياقات تعليمية تستوعب المعرفة ممارسة وتطويرا، وهذا يتطلّب فضاءات تعليمية جديدة وبتقنيات جديدة"<sup>2</sup>.

وهو الرأي الذي يشاطره الباحث "بوب بيرلمان" حيث يذهب الى القول بأنه : "إذا قمت بزيارة إلى أيّ عدد من المباني المدرسية الجديدة في جميع أنحاء الولايات المتحدة مثلا، فسوف تشاهد المباني القديمة نفسها، نحو 700-900 قدم مربع للفصل الدراسية، مصممة بشكل رائع للمعلم ، أين يقف أمام فئة من ثلاثين طالبا يجلسون في

---

\*إذا كانت الاقسام قد تبوّأت المرتبة الثالثة في تعليم المتعلمين، فإن مرتبة المعلم الرابع قد أصبحت من نصيب التكنولوجيا للمزيد حول التكنولوجيا: المعلم الرابع أنظر :

Kevin Henry , THE FOURTH TEACHER: TECHNOLOGY, , IDSA , Education symposium, August,2015, seattle,p :20.

<sup>1</sup> ken robinson,The Third Teacher Designing the Learning Environment for Mathematics and Literacy, The Capacity Building Series produced by the Student Achievement Division to support leadership and instructional effectiveness in Ontario schools. The series is posted at: www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/ July 2012, p:01.

<sup>2</sup> LAWSON REED WULSIN, Classroom Design- Literature Review PRINCETON UNIVERSITY ,2013,p :07.

صفوف أنيقة، يقومون بالاستماع، وتدوين الملاحظات وحل التمارين. نعم فعلا، قد تشاهد أسلاكاً لأجهزة الكمبيوتر وألواح الكتابة التفاعلية في مقدّمة الصف الدراسي، ولكن بخلاف ذلك، لم يتغير سوى القليل<sup>1</sup>. إنَّ نجاح كل طالب يرجع إلى عدّة متغيرات تؤثر فيه، فالدراسات الأكاديميّة خلصت إلى العديد منها مثل الخلفيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة للمتعلم، والدوافع الداخليّة التفسيريّة له إلى طرائق التدريس وغيره، ولكن كثيراً ما نغفل عن مؤثر مهم جداً ويلعب دوراً كبيراً في نجاح العمليّة التعليميّة التعلّميّة ألا وهو تصميم حجرة الدّراسة.

فإذا ما أريد للتعليم أن يحقق النجاح المطلوبه فعلى المدارس أن تخرج من ضيق التطوير إلى رحابة التضييف، أي تصبح مدارس مضيافة **convivial schools**، " وفي هذا السياق ذاته ينظر فوكو إلى المدرسة باعتبارها سليلة المؤسسات العقابيّة التي كانت سائدة في أوروبا في العصور الوسطى، مثل السجون، والمصحات العقليّة، فمجالها هو الضبط، والموضوع المركزي للضبط هو الجسد أي جسد التلميذ، والهدف هو التكييف والتدريب والتطوير والاستجابة من أجل تحقيق الخضوع والتشغيل، وهذا ما عملت المدرسة على تحقيقه... وتتبع المدرسة في ذلك مجموعة من قواعد الضبط هي:

- **التصنيف:** أي توزيع الطلاب على التخصصات والصفوف المختلفة.
- **التربيع:** أي تحديد مربع أو مساحة أو مكان أو موقع لكل فرد.
- **التسكين الوظيفي:** أي أن كل فرد يعرف موقعه ومهامه في علاقته بالآخرين ( المعلم\_ التلميذ، الناظر \_ المعلمين، المعلمين\_الطلاب.....).
- الرقابة التراتبيّة من خلال التنظيم الهرمي.
- العقوبة الضابطة مثل الامتحانات<sup>2</sup>.

وأثناء تبني للمعنى البيداغوجي للصف الدراسي وجدت أنّ معظم المعاجم لم تتجاوز حد الوصف للمناخ التعليمي فهي لا تشير البتة إلى التصميم الهيكلي الفيزيائي للقسم كهيئة الجلوس الصفّيّة، نوعيّة الإضاءة، درجة حرارة القسم مقدار التهويّة اللازمة وشساعة المساحة و(نظافتها) التي تسمح بتنقل المتعلمين، ومدى تأثير كل ذلك على الفاعليّة التعليميّة والتعلّميّة والتفاعل الصّفي بين المتعلمين خاصة وعلى نوعيّة التعلّم بشكل عام.

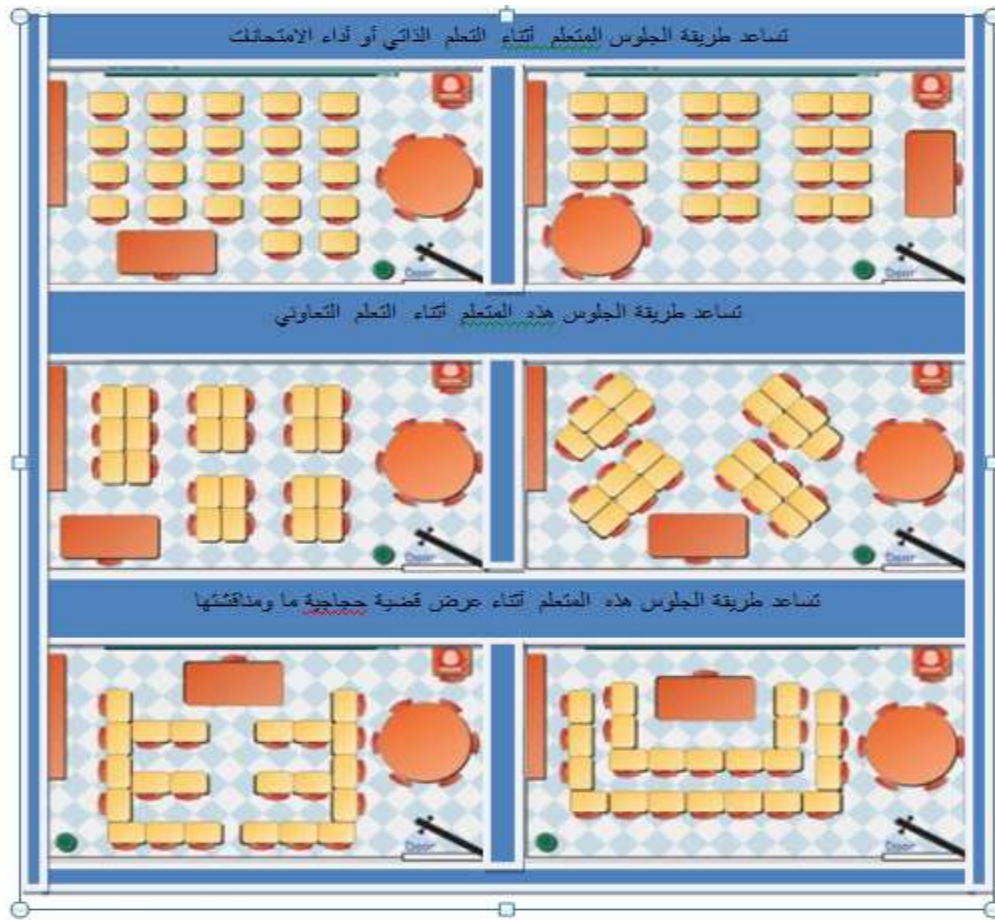
<sup>1</sup> James Bellanca, , Ron Brandt ; 21st century skills : rethinking how students learn / [edited by], Solution Tree Press2010 USAp : 117.

<sup>2</sup> سامي محمد نصار، قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، الدار المصرية اللبنانية، ط2، 2008، ص: 41.

ففي معجم التربية والبيداغوجيا والديداكتيك يعرف الصف الدراسي بأنه: " يقصد بقسم أو فصل دراسي مجموعة تلاميذ يوجدون في مكان معين حيث يتلقون نفس التعليم في نفس الظروف ولهم نفس المستوى ويخضعون لنفس البرنامج وفقا لنفس الطريقة والجدولة الزمنية"<sup>1</sup>، إنَّ المعجم هنا ركّز على الشروط التي يخضع لها مكان ما حتى يكسب صفة الصفية ، ويتعلّق الأمر بمكان تجمع للمتعلمين يتميّزون بالمستوى الدراسي نفسه، كما أنهم يخضعون لبرنامج تعليمي واحد وفي مدة زمنية معينة .

كما جاء في معجم "قاليسون" : "هو عبارة عن مكان انجاز مهام معينة يقوم بها المعلم وتلاميذه وفق أهداف

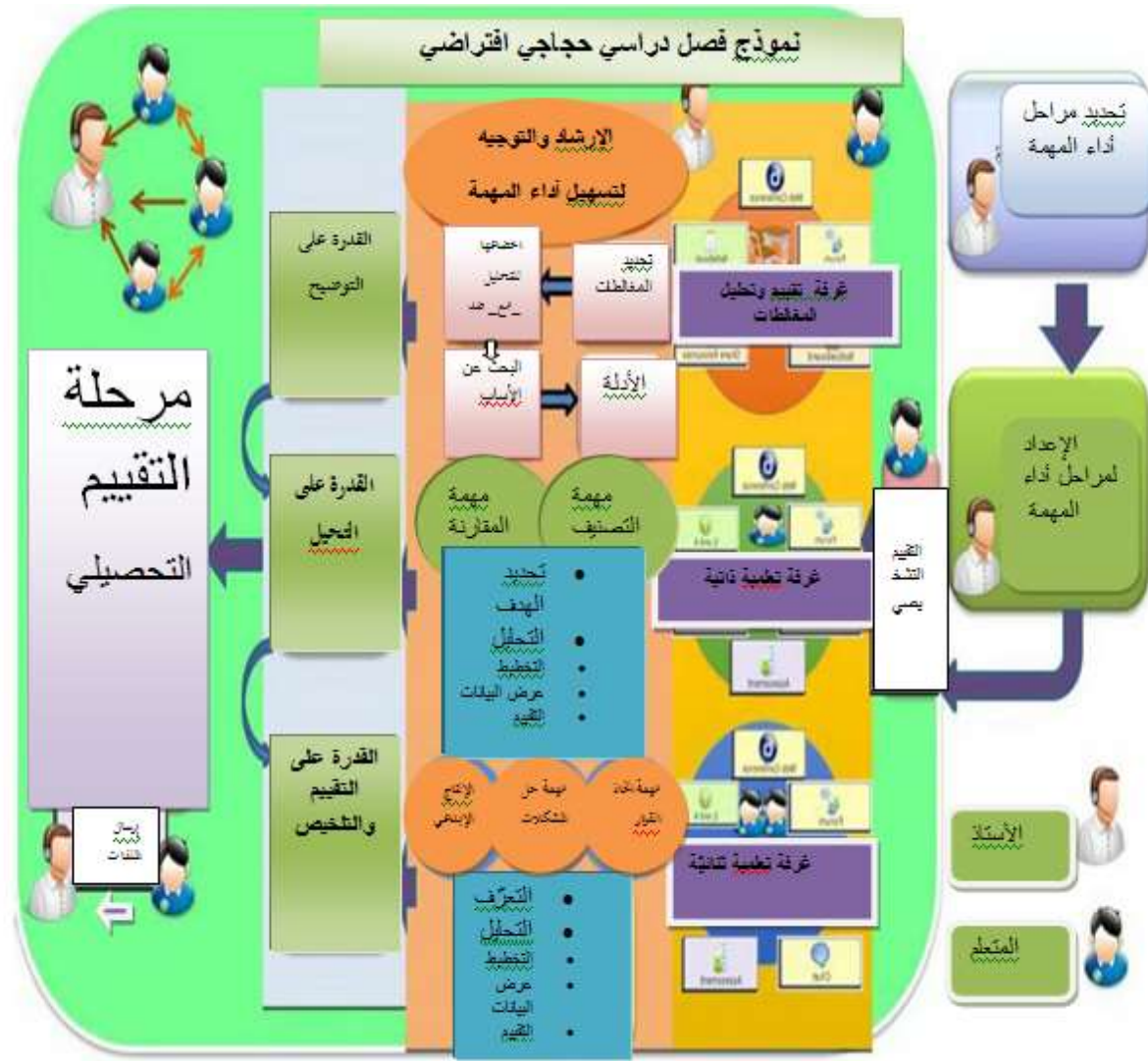
مدرسة"<sup>2</sup>



الشكل رقم 7 يوضح : نماذج لطريقة الجلوس وفق الوضعية التعليمية للمتعلم

<sup>1</sup> عبد اللطيف الفاربي وزملاؤه، معجم علوم التربية ، سلسلة علوم التربية، المغرب، 2010، ص:40.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، الصفحة نفسها.



الشكل 8: نموذج مقترح لأداء حجاجي داخل فصل افتراضي من أجل تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى

المتعلمين\*

أخيرا توصي دراستنا بوجود التنسيق بين صانعي القرار التربوي ومموليه وبين المهندسين المعماريين والمصممين ، وليكونوا على يقين أن إعادة تصميم البنية الصفية هو أحد الحلول الناجعة في تحقيق تعلم نشط ومشاركة ذات فاعلية

\*Pattaraporn Amornchaia\*, Jaitip Na Songkhlab\*, Siridej Sujivac ,Procedia - Social and Behavioral Sciences 174 ( 2015 ) 1031 – 1035

لدى المتعلمين، ولهذا فإنّ الاقسام الجديدة ستمكن المتعلمين من تنمية مهاراتهم ضمن بيئة تعلّم نوعي وكإحدى وسائل التطوير الشامل للتعليم .

إنّ من بين الخطوات الأساسية لتهيئة بيئة صفيّة داخلية ذات نوعيّة والتي يطلق عليها اختصارا Internal environment quality (IEQ) تتناسب والقرن الواحد والعشرين نجد ما يلي:

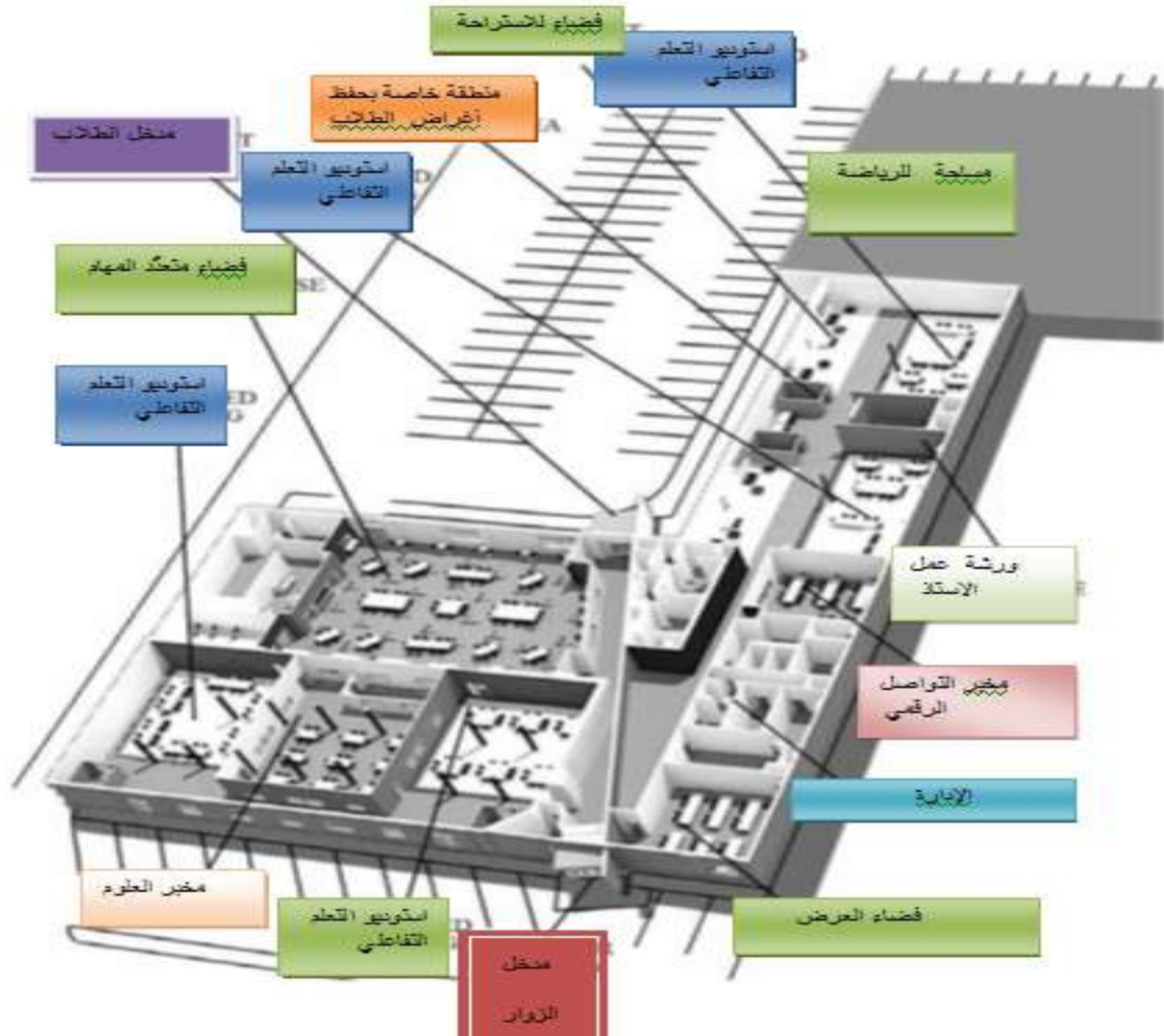
- التخلي عن طريقة اصطد لي السمكة إنّما علمني كيف أصطادها أو اقطع لي الكعكة ثم اتركني أتذوقها، فلا لجمع الأيادي، افسحوا المجال أمام الاستقلاليّة وتحمل مسؤولية التعلّم.
- ينبغي أن يكون فضاء التّدرّس شاسعا يسمح بتدفق أو عبور الصوت و الصورة والهواء بشكل سلس.
- ينبغي أن تتعدد استعمالات المكان فيستعمل لتعلّم ما أمكن من فنون الحياة وأنواع المعارف مثل الطهي ، المسرح، الاذاعة....هلج.
- أن يكون المكان مرنا وقابلا للتجديد.
- تكييف درجة الحرارة وفقا لاختلاف الفصول.
- اختيار الألوان والاضاءة المناسبة لشحذ التفكير لا لتنويم المتعلمين.
- فتح المجال أمام التعلّم التعاوني والتعلم في فضاءات حقيقيّة مفتوحة.
- تشجيع العمل الإبداعي والنقد الذاتي والجمعي.
- تأسيس بيئة تساعد على فتح الحوار والنقاش، فالأقسام القديمة تساعد على القراءة الفرديّة والعمل الفردي ولكنّها تعيق العمل التعاوني والحوار بين المتعلمين.
- ويضيف " ليني سكوت" لذلك مايلي:
- مساحة تجمّع كبيرة للعمل الجماعي والمناقشات، وتقع بالقرب منها ألواح الكتابة التفاعليّة.
- شاشات العرض.
- مساحة تجمع للمناقشات في مجموعات صغيرة - حيث يمكن للطلاب النظر بوضوح لتمثيلات التعلّم التي يتم نشرها على الوحات أو الشاشات و سماع الزملاء حيث يتشاركون الأفكار.
- مساحة مرنة وقابلة لإعادة تشكيل العمل الجماعي التعاوني والتحقق - الفضاء

- حيث يجب أن تسمح للتجمعات من مختلف الأحجام، مثل أزواج، الثلاثي ومجموعات من أربعة أو أكثر.
- مكاتب وطاولات تسهّل المناقشة عن طريق السماح للتواصل العيني للمتعلمين مع أقرانهم ومع المعلم تسهيل حركة المرور داخل الصف الدراسي ومساحة كافية للطلاب للكتابة بشكل تعاوني.
- الاستعانة بالتكنولوجيا .
- توثيق التعلم الخاص بالمتعلمين (على سبيل المثال، أجهزة الكمبيوتر، برامج الكمبيوتر، الكاميرات الرقمية ومسجلات الفيديو، وكاميرات، لوحات بيضاء التفاعلية)<sup>1</sup>.

أخيرا وليس آخرا أريد أن أشير إلى أهمية المدارس ذات المقاسات الصغيرة خاصة بالنسبة للتعليم المتوسط smaller school size ، والتي بطبيعة الحال تكون طاقتها الاستيعابية قليلة إذ يتراوح إجمالي عدد التلاميذ فيها حوالي 400 إلى 700 تلميذ، فكلما كان العدد قليلا كلما كان باستطاعة المعلم إدارة صفه بشكل فعال وكان باستطاعة الإدارة المدرسية خلق فضاء تربوي يساعد على التعلم المريح والإبداع، فقد توصلت كلا من "ميرتينز" وآخرون إلى أنّ هناك مزايا غير مباشرة للمدارس الصغيرة الحجم في التعليم المتوسط خاصة، والتي يقل عدد طلابها عن 750 طالبا، ففيها يتمتع الطلاب بممارسات تعليمية أفضل، ويكون بإمكان الآباء التواصل بشكل جيد مع الإدارة، كما يعطي المعلمين مساحة زمنية واسعة في فتح المجال أمام مناقشة المتعلمين فيما يتعلّموه، وغيرها من الميزات التي يبدو أنّها تساهم في تحقيق تعلم جيّد"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Lennie, PhD, Scott-Webber IIDA, NCIDQ Director, Global Education Environments, Steelcase Education ,Aileen Strickland, MS, NCIDQ, LEED AP Design Researcher, Steelcase Education, Grand Valley State University.

<sup>2</sup> SREB ,Academic Achievement in the Middle Grades:What Does Research Tell Us?Southern RegionalEducationBoard592 10th St. N.W.Atlanta, GA 30318(404) 875-921.



1

### الشكل رقم 9: يوضح مجسم لمتوسطة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار التعلم القائم على الحجاج<sup>1</sup>

قد يقول قائل إن تجديد هذه الأقسام الدراسية سيكلف مالياً بالنظر إلى أن مردود التربية ضئيل و لا يمكن تقديره ولكننا ألسنا نستثمر في أبنائنا؟ أليس باستطاعة المجتمع التضحية من أجل تحسين نوعية التعليم؟ إن هذه الإرادة الاجتماعية لا بد وأن توازرها إرادة سياسية قوية إن الميزانية الوحيدة التي يجب أن تبقى مفتوحة على رأي الخبراء هي ميزانية التعليم.

<sup>1</sup> James Bellanca, , Ron Brandt ; 21st century skills : rethinking how students learn / [edited by], Solution Tree Press2010 USA, ,p :131.

## المبحث الثاني:

متعلمو المرحلة المتوسطة ودرس الحجاج

## تمهيد:

تعتبر مرحلة التعليم المتوسط \_ التي عليها مدار دراستنا \_ واسطة العقد بين التعلم الابتدائي والتعلم الثانوي، والحلقة الأقوى التي يعوّل عليها كثيرا، حيث تشير بعض الدراسات إلى أنّ هناك ارتباطا وثيقا بين النجاح التعليمي في هذه المرحلة والنجاح في المراحل التعليمية العليا وحتى الوظيفية والاجتماعية.

وإني لأرى أنّه ليس هناك وصفا أبلغ لمفهوم المرحلة المتوسطة من ذلك الوصف الذي وصفها به أحد رواد التعليم المتوسط وهو: بول جورج Paul George: "إنها عبارة عن مُرجل من الأفكار"<sup>1</sup> وهذه هي العبارة الأصلية باللغة الانجليزية «Couldron of ideas»، وتعني كلمة المُرجل على حسب ما جاء في المعجم الوسيط: القدر المطبوخ من الطين أو التّحاس<sup>2</sup>، وهو المعنى ذاته الذي تعنيه كلمة Couldron في المعجم اللغوي الانجليزي. ويعكس هذا المعنى المعجمي حالتين: تتعلّق الأولى بشخصية المتعلّم في المرحلة المتوسطة، حيث في هذه المرحلة يتفتّح المتعلمون على الكثير من الآراء والأفكار والأشخاص، بعد أن كان مجاله يكاد يقتصر على الوالدين والمعلم فحسب في مرحلة الابتدائي وبالتالي تبدأ هذه الأفكار تتصارع أو بالأحرى \_ تنطح \_ فيما بينها حتى تستقر بالنضج، أما الحالة الثانية فتعكس حالة التخبّط والعشوائية التي كانت تطل تعليم المراهقين في منتصف القرن الماضي. ولهذا فإنه ومع بداية الربع الأخير من القرن الماضي بدأ ذلك القدر المطبوخ من الأفكار في الاستواء مع الجهود الحثيثة التي قام بها الكثير من الخبراء آنذاك.

وتشتمل هذه المرحلة على المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم عادة ما بين (10\_15 سنة)، مما يجعلها قيمة بالاهتمام التربوي الرسمي والبحث العلمي حيث يقول أحد الباحثين "إني لأجزم مؤكداً أن مرحلة التعليم المتوسط ليست عبارة عن بناية جديدة أو منهاج جديد، أو جدول زمني خاص، إنما هي فلسفة تربوية لها أبعادها المعرفية النفسية، الوجدانية والسلوكية، إنّ ذلك المكان حيث توجد فئة تعليمية ذات حساسية عالية، وهي فئة المراهقين، التي علينا احترام التغيّر الحاصل لها، بتعزيز النمو الاجتماعي والعقلي وتقدير الذات لديها"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Smith & McEwin, The Legacy of Middle School Leaders (The Handbook of Resources in Middle Level Education), Kindle Edition, 2011, p:350.

<sup>2</sup> مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط1، ج م ع، 2004، ص: 332.

<sup>3</sup> Mah-i-Laqa Rafiq, Middle schooling program in public school of CANBERRA AUSTRALIA August, 2005, p:24.

كما ينبغي الإشارة إلى أن بهذا الاهتمام الشديد بمرحلة التعليم المتوسط قد حفّز بعض الخبراء على تأسيس هيئات وطنية لرعاية هذه الفئة وتقديم يد العون اللازمة لها ومنها على سبيل المثال نجد " حركة مؤسسات التعليم المتوسط Middle schools movement والتي يرجع الفضل في تأسيسها إلى " وليام الكسندر" \* في الولايات المتحدة الأمريكية إلى عام 1963، وهو صاحب شعار " تعلم الاجابة الصحيحة لا يكفي The Learning of right answer it is not enough "، وهو عنوان بسيط لكنه يحمل في طياته الكثير من المفاهيم التعليميّة الجديدة، وقد علمت أن في استراليا يوجد مركز للبحث البيداغوجي والتطوير في كل ما يتعلّق بالتعليم المتوسط وهو ما يطلق عليه:

Development (MYPRAD)، The Middle Years Pedagogy Research and

إنّ ما أشرنا إليه لا يشكل سوى فيض من غيض وهو بدوره يعكس درجة وعي واهتمام الدول المتطوّرة بالشباب فتبيّن مهمة العمل سيّودي بالضرورة إلى وضع خطة تتماشى معها وهذا ما ينقصنا اليوم ، بحيث ليس هناك اهتمام أكاديمي واضح بالشخص مركز التعلّم بإرفاقه بمختصين نفسانيين ومدربين في التّئمّة البشريّة وخبراء تربويين في التعليم المتوسّط، إنّما على العكس من ذلك يهرول المسؤولون في نهاية كل فصل بأخذ النتائج الإحصائيّة \_و التي غالبا ما يدخلها الغلط والشطط\_ إلى الجهات المسؤولة لتعطيهم صك الرضا والغفران، فانعدام الرّؤية الواضحة سيّودي بطبيعة الحال إلى تذبذب في طريقة السير، وبالتالي تذبذب في تحقيق الأهداف المرجوة. كما يقول رولاند بارث: " الرّؤية بالنسبة لي....هي نوع من الخيال المعنوي moral imagination الذي يمنح المتعلمين ومن يحيط بهم \_ أفرادا

---

\* يعتبر وليام الكسندر [1912 \_ 1996م] أحد مهندسي التعليم المتوسّط ، حتى إنه يلقّب بأبي التعليم المتوسّط The father of middle school واليه يرجع التأسيس للتعليم المتوسط عام 1963، ولقد آمن " وليام الكسندر بالتركيبية الفريدة والحاجيات التّمائيّة والمتطلبات البيداغوجيّة للطلبة بين عمري 10 \_ 15 سنة، كما تقلّد منصب خبير مناهج التعليم المتوسّط في العديد من الجامعات كجامعة ميشغان وجامعة ميامي ،وقام بنشر العديد من المقالات والكتب الخاصّة بهذه المرحلة التعليميّة ومن بين كتبه نجد كتابه الذي نشره بالاشتراك مع "كين ميكوين" Ken McEWIN والذي يحمل العنوان الآتي: \_ Asurvey of organizationnel patterns of reorganized middle school. \_ The exemplay middle school(1988). وقد قام كلا من تراسي سميث Tracy Smith وكينيث ميكوين Keneeth McEwin باصدار كتاب لهما عام 2011 ضمّناه أهم الأعمال لأبرز رواد التعليم المتوسّط في كتاب لهما تحت عنوان:

The legacy of middle school leaders , In their own words,

كانوا أو مجموعات\_ القدرة على رؤية مؤسساتهم ليس على النحو الذي هي عليه فحسب ، إنما على النحو الذي يرغبون أن تصبح عليه"<sup>1</sup>.

للإشارة فإنّ التعليم المتوسّط في الجزائر بهيكلته التي هو عليها اليوم لم يكن مطبقاً إلا في التعديل الإصلاحي عام 1970 أين استقلّت مرحلة التعليم المتوسّط بنفسها وأصبح المتعلّم بإمكانه مع نهاية هذه المرحلة والتي تدوم أربع سنوات، الحصول على شهادة الأهلية آنذاك، أما قبلها فكانت هناك مرحلتان فحسب وهما:

- مرحلة الابتدائي: وكانت تدوم مدة ست سنوات ويتوّج فيها المتعلم بشهادة الدراسة الابتدائية (CEP).
- مرحلة التعليم الثانوي العام : وتشتمل أيضا على فروع منها التعليم الصناعي والتعليم التقني<sup>2</sup>، ووفقا للتعديل الاصلاحى الأخير للتعليم المتوسط الذي قامت به وزارة التربية الوطنية والذي مسّ الأطوار التعليمية في الجزائر منذ السنة الدراسية (2006-2007) حيث مدّدت سنوات التعليم المتوسط إلى أربع سنوات في حين قلصت مرحلة التعليم الابتدائي إلى خمس سنوات حسب الجدول الآتي:

التعليم الابتدائي	التعليم المتوسط	التعليم الثانوي
السنوات (1_2_3_4_5)	<b>السنوات (1_2_3_4) متوسط</b>	السنوات (1_2_3) ثانوي

الجدول 9: يبين توزيع السنوات وفق الأطوار التعليمية الثلاثة المعتمدة في الجزائر

وعلى الرّغم من أهميّة هذه المرحلة إلا أننا نلمس بعض المشكلات التي توردها الاحصائيات السنوية والتي تكون نسبتها عالية في مرحلة التعليم المتوسط مقارنة بالأطوار الأخرى، مثل مشكلة الرسوب المدرسي والذي قدّرت نسبته ما بين عامي ( 2012\_2013 ) ب ( 208530 ) ، والتسرّب المدرسي بنسبة ( 534021 )<sup>3</sup>، ناهيك عن العنف المدرسي الذي أضحى ظاهرة تؤرق كل حريص على تقدّم الوطن واستقراره. فمن المأمول اليوم التغيير الشامل المبني على دراسات علمية واقعية وليس تغيير شطرنجي فحسب في السنوات التعليمية\* .

<sup>1</sup> RICHARDP. MILLS et al ,DEVELOPING AMISSION STATEMENTFORA MIDDLE-LEVEL SCHOOL: AResource forMiddle-Level Educators ,The University of the State of New York, The State Education Department.

<sup>2</sup> أنظر المعهد الوطني للتكوين مستخدمى التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني ، الجزائر 2004 ص: 25.

<sup>3</sup> محمد برو، العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ودور الاخصائي النفسي في التخفيف منه، مجلة علوم الانسان والمجتمع، ع7 ، 2013.

\* للمزيد حول هذا الموضوع أنظر:

Valere McFarland,Hawai'i Educational Policy Center ,Middle Level Grade Configuration: Impact on Hawai'i's Schools Policy Analysis ,Hawai'i Educational Policy Center, 2007 , p:33.

## 1\_ المتعلم مركز العملية التعليمية التعلمية:

نظرا لأن الفئة المستهدفة بدراستنا هي فئة التعليم المتوسط فإني أريد أن أنوه بالبحوث النفسية والتربوية التي أفصحت عن جملة من التطورات والتغيرات تمس شخصية المتعلم (المراهق) سواء على المستوى الداخلي أو الخارجي ، ومن جملة اهتماماتها وتوصياتها هي خلق بيئة صفية تتماشى وهذه التغيرات التي تستلزم إحاطتها بوسائل الوقاية والعناية والتوجيه والإرشاد.

فالمتعلمون في مرحلة المراهقة ينزعون نحو الوحدة والانطواء أو التعاون، ولهذا فإن توفير بيئة صفية داخلية مريحة مع العمل في مجموعات وطرح مواضيع مهمة للنقاش والتحاوور هو أمر كفيل بتعزيز استواء شخصية المتعلم على النحو المنشود علميا وثقافيا واجتماعيا، فالتطور العلمي الحاصل في مجال تعليم اللغة وغيره من التخصصات المتعلقة مع بعضها مثل علم النفس المعرفي وعلم الاجتماع اللغوي قد أفرزت الكثير من الرؤى العلمية في تعليم اللغات اليوم والتي تدعو إلى تغيير و تجديد في مناهج تعليم اللغات بما يتماشى ومتطلبات متعلمي اليوم النفسية والعقلية .

وقبل أن أتكلّم عن البحوث الحديثة في رؤيتها للمتعلّم في القرن الواحد والعشرين ، أجد نفسي أمام مناظرة تاريخية بين عملاقين كلا منهما ترك بصمته في عالم التربية والفلسفة أحدهما يمثل الشرق بكل حمولته التاريخية والاجتماعية والثاني في الغرب متربع على عرش المعرفة حتى صار يلقب بالمعلم الأول إنهما سقراط وأبو حامد الغزالي، كما أجد نفسي أطرح سؤالاً \_ (وكلنا في الهم شرق) - هل هنا يكمن سبب تخلفنا وتقدمهم؟ حيث يقول الشيخ أبو حامد الغزالي في كتابه " إحياء علوم الدين " : " فليكن المتعلم معلمه كأرض دمثة نالت مطرا غزيرا فتشربت جميع أجزائه وأذعنت بالكليّة لقبوله ، ومهما أشار عليه المعلم بطريق في العلم فليقلده وليدع رأيه ، (...) وبالجملة كل متعلم استبقى لنفسه رأيا واختيارا، دون اختيار المعلم فاحكم عليه بالإخفاق والخسران المبين".

في حين نجد سقراط \_ وهو مؤسس الطريقة السقراطية المبنية على الحوار والتوليد \_ يُسرّ حين يجادله أحد محاوريه حيث يقول: " حقا، إن " سيبس " يبحث دائما عن بعض البراهين، وليس له أقل ميل إلى أن يؤمن في الحين بما يقال"<sup>1</sup>.

لو كان بيننا اليوم الشيخ أبو حامد الغزالي هل سيستقر رأيه على النحو الذي سبق أم يبدله تبديلا؟ هل يبقى مدافعا عن وجوب تسليم المتعلم بما يتلقاه من معلمه؟ هل عاقبة المتعلم الذي يأبى الاتباع هي الفشل والخسران المبين؟

<sup>1</sup> عبد المجيد الانتصار، الأسلوب البرهاني الحجاجي، تدريس الفلسفة، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1997، ص:25.

لا شك أنّ هذا التّوجّه الذي نحاه الشيخ الغزالي يعكس حالة التّوجس التي انتابت العلماء آنذاك فقد عاش الشيخ في النصف الثاني من القرن الخامس الهجري أي أوائل القرن السادس عشر ميلادي، والذي اتّسم بظهور الحركات الفكرية الانفصالية من قبل التلاميذ، ومما هو معلوم أنّ الشيخ أبو حامد الغزالي من علماء الصوفيّة التي من مبادئها انقياد المريد لشيخه في كل مايقوله، وهذا ما انجرّ عنه تكديس المعرفة لقرون عديدة في البلاد العربية والاسلامية فاكتمى التلاميذ بالكتابات الهامشية على مصنّفات معلمهم دون تمحيص أو تجديد؟ مع العلم أنّ الشيخ أبو حامد الغزالي قد استعان بالحجاج كأداة فعالة في كتابه " تحافت الفلاسفة" الذي يحمل مسحة برهانية حجاجية واضحة!

إننا اليوم نشهد تحوّلا اجتماعيًا ومعرفيًا هائلًا فقد انتقلنا من معلم المعرفة إلى مجتمع المعرفة، ومن مجتمع مستنسخ للمعرفة إلى منتج للمعرفة، فتحديد أقدميّة المعرفة كان يخضع قديما لمقياس القرن أو القرون، أما اليوم فهي لا تتعدى الحول حتى يقذف بها في الأرشيف المعرفي، ثم إن المعرفة أضحت متوقّرة للجميع وليست محتكرة من طرف المعلم، الذي يساهم بشكل مباشر أو غير مباشر، إيجابي أو سلبي في البناء الخفي لشخصية المتعلم، إذ لم يعد الكبار يشكلون مرجعية فعلية للجيل الصاعد، على صعيد المعرفة على الأقل. الجيل الصاعد يعرف أكثر من الكبار، ويتقن التعامل مع تقنيات المعلومات وقواعدها، بل يعيش بها ولها أحيانا، لدرجة أصبح معها هو المرجع للكبار حين تستعصي عليهم أسرار عملياتها التشغيلية، الجيل الجديد هو بصدد استبدال مرجعية الشبكة WWW بمرجعية الكبار حيث أصبح يستغني عنهم، ويمت بشكل متزايد إلى « أبوة الدوت . كوم» البديلة، وهنا تبرز ملامح أزمة في العلاقة مع الكبار، حيث تفقد سلطتهم مشروعيتها، بعد أن فقدت مرجعيتها، إلا أن هؤلاء الكبار لازالوا يتحكّمون بزمام مصير جيل الشباب على مستوى الواقع، ذلك مأزق آخر متمثل في تحكّم من فقد مرجعيته، وبالتالي أصبحت مشروعيته موضع تساؤل بجيل الشباب وطموحاتهم<sup>1</sup>.

فالتحدي الذي تجابهه أجيال المتعلّمين اليوم هو المشاركة في إنتاج المعرفة مع التحكم في مهارات حسن التصرف في ما ينتجه الآخر من معارف وأفكار، فالكثير من البحوث اليوم تظهر الأهمية الكبرى لتنمية مهارات النقد والتقييم والإقناع والإبداع لدى المتعلّمين، ولتحقيق ذلك لابد من تظافر الجهود \_ رغبة وعملا \_ لبناء جيل متكامل وطنيًا

<sup>1</sup> مصطفى حجازي، الإنسان المهدور، مرجع سابق، ص:202.

وعالميا يمارس حريته العقلية بكل سلاسة وابداع ، فإذا كان شعار الرأسمالية يوم ظهرت " اتركه يعمل اتركه يمر " فإنّ شعار المتعلم اليوم الذي ينبغي له هو " اتركني أتعلّم أتركني أفكر " والسؤال الذي يطرح في هذا الصدد هو:

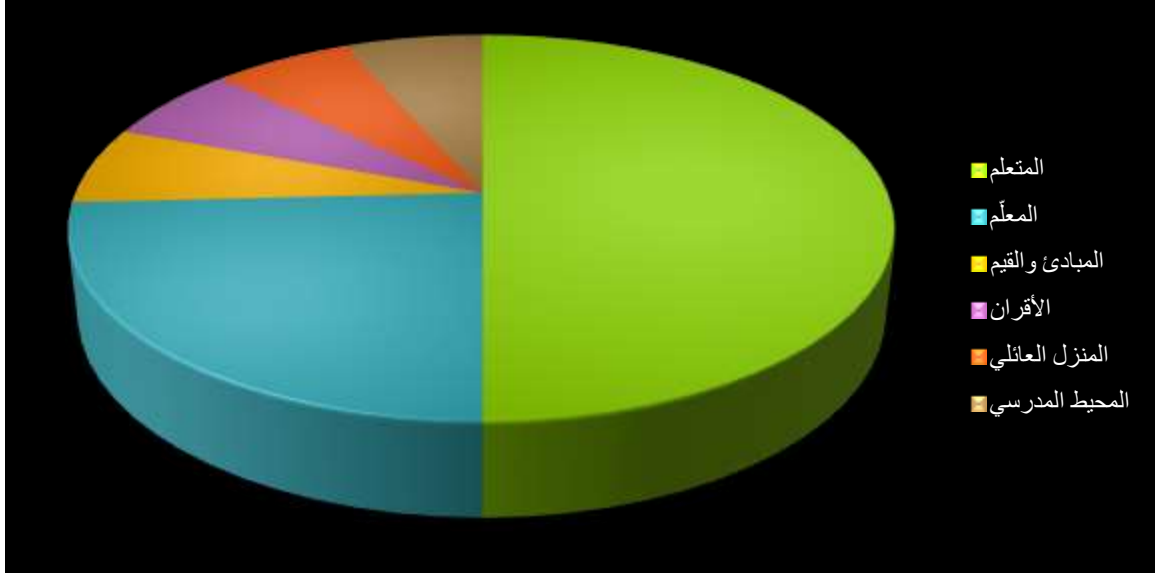
- هل تدريس الحجاج مناسب للمرحلة المتوسطة أو بمعنى آخر هل المتعلم جاهز من الجانب النفسي والبيداغوجي لتعلم مهارات الحجاج تحليلا واستخداما؟
- ألا يمكن الاستعانة بالحجاج عن طريق فتح المجال أمام ممارسة الحرية العقلية كأداة فعالة وآلية ناجعة لوقف العنف المدرسي والمجتمعي ؟

يبني المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط شخصيته ويحدد اتجاهاته، ولهذا فمن الضروري اليوم وضع خارطة طريق roadmap تنطلق من الواقع لتصل إلى المبتغى الاستشراقي : " إذا أردنا تحقيق أهدافنا التعليمية والتربوية علينا أن نولي تلاميذ المرحلة المتوسطة عناية خاصة، كما علينا أن نعلم جيدا أنها ليست محطة عبور لفئة من المراهقين نحو المرحلة الثانوية، إنها بدلا من ذلك تعتبر المرحلة المتوسطة مركزا حيويًا للارتقاء بمتعلمي هذه المرحلة نحو العلا أو في المقابل تعريض أجنحتهم للكسر، إننا إذا لم نزرع الثقة في نفوسهم ونزودهم بقاعدة صلبة من المعارف والمهارات فعلينا توقع فشل الآلاف منهم سواء في المرحلة الثانوية أو الجامعية أو حتى في ميدان العمل وبالتالي ستذهب جهودنا نحو التّقدم والازدهار سدى"1.

فالمتعلّم في المرحلة المتوسطة ينزع نحو التعلّم الذاتي، في محاولة لبناء استقلاليتته المعرفة، مع بقاء بعض الرّوافد الأساسية التي يكون عن طريقها المتعلّم شخصيته ويبلورها والرسم البياني الآتي يبيّن نسبة تأثير أهم هذه الروافد في حياة المتعلّم<sup>2</sup>:

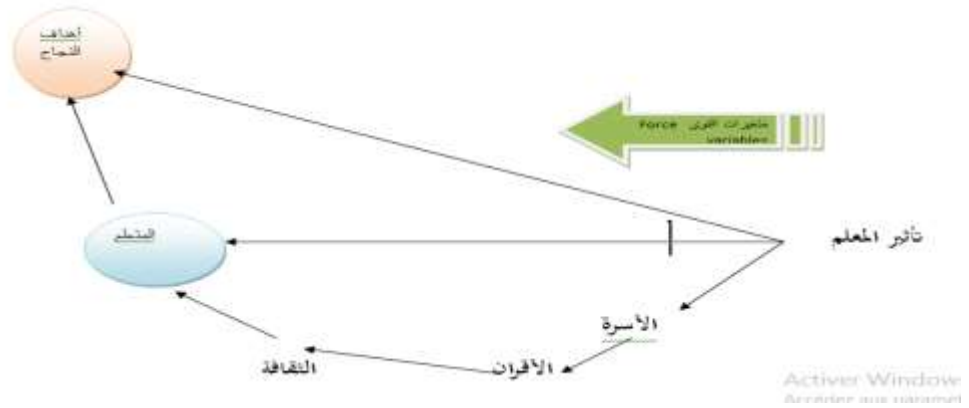
<sup>1</sup> SREB (Southern Regional Education Board) , A new mission for the middle grades, 592 10th St. N.W.Atlanta, GA 30318, p03.

<sup>2</sup> Mah-i-Laqa Rafiq, Middle schooling program in public school, PH in education, UNIVERSITY OF CANBERRA,2005,p :82.



شكل 10: يبيّن نسبة تأثير أهم هذه الروافد في حياة المتعلّم

وهناك من يتفنّن في رسم خارطة الطريق التي تؤثر في حياة كل متعلّم حيث هي سفينة النّجاة التي تأخذ بالمتعلّم نحو برّ الأمان أو الهلاك<sup>1</sup>:



الشكل 11: يبيّن أهم العوامل المؤثرة في تكوين شخصية المتعلم في المرحلة المتوسطة من التعلم

<sup>1</sup> TISOME T. NUGENT, The impact of teacher \_student interaction on student motivation and achievement , the University of Central Florida Orlando, FloridaFall Term, 2009, p:08.

## 2\_ الخصائص النفسية لتعلمي المرحلة المتوسطة:

دائما ما يربط الباحثون في علم النفس بين متعلمي المرحلة المتوسطة وبين مصطلح " المراهقين " لأنها تتماشى كرونولوجيا والمرحلة المتوسطة ، ولهذا لا بد من التعرّيج عليها، حيث تعتبر المراهقة مرحلة خاصة في حياة الأطفال وبالنسبة للأولياء الواعين بأهمية هذه المرحلة وخطورتها في آن واحد، فهي انتقال من تركيب عقلي وجسمي واجتماعي إلى تركيب آخر أكثر نضجا ، حتى إننا نجد القرآن لما يتكلم عن هذه المرحلة يسميها سن الرشد أي حسن التصرف في جميع المجالات كإدارة الشؤون المالية والأسرية وغيرها وهي نظرة راقية تبث في نفس ( المراهق الراشد) الإحساس بالمسؤولية في حل المشكلات واتخاذ القرارات ، وفي هذا الصدد يمكن أن نعتبر المراهقة بداية المرحلة والرشد آذان بنهايتها، حيث إن التحديد الزمني لهذه المرحلة كثيرا ما يصعب على المتخصصين ضبطه بسن معينة وهذا راجع إلى جملة من العوامل التي تتحكم في التعجيل بدخول هذه المرحلة أو التأخر عنها كالعوامل النفسية والاجتماعية وحتى البيئية .

وتجدر الإشارة إلى أنه في الأدبيات النفسية هناك من يذهب إلى تقسيم مرحلة المراهقة إلى ثلاث مراحل عمرية على النحو الآتي:

❖ المراهقة المبكرة Early adolescence: وتبدأ من عمر (10\_14 سنوات)

❖ المراهقة المتوسطة Middle adolescence: وتبدأ من عمر (15\_16)

❖ المراهقة المتأخرة late adolescence : وتبدأ من عمر (17\_21)<sup>1</sup>.

" تبدأ مرحلة المراهقة عادة في الثالثة عشرة وتنتهي في الثامنة عشرة ( قد تمتد إلى الواحدة والعشرين ) وإن اختلفت هذه السنوات قليلا تبعا لعدد من العوامل. فهي تختلف بالنسبة لطبيعة الفرد نفسه وتكوينه الجسمي، إذ تبدأ مرحلة المراهقة مبكرة نسبيا عند ذوي الأجسام الصحيحة والبنية القوية، بما يتأخر بلوغ ضعاف الصحة ، وتختلف أيضا بالنسبة لنوع الجنس، فهي تبدأ مبكرة قليلا عند البنات وتنتهي مبكرة أيضا بالنسبة لهن، والعوامل البيئية بدورها لها تأثيرها، كنظام التغذية الذي يسير عليه المراهق، والظروف الصحية التي يتعرض لها وطبيعة الجو الذي يعيش فيه"<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Sedra Spano ,Stages of Adolescent Development, A collaboration of Cornell University, University of Rochester, and the New York State Center for School Safety • May, 2004, p:01.

<sup>2</sup> ابراهيم وجيه محمود، المراهقة خصائصها ومشاكلها، دار المعارف 1981 ، ص 16.

وقد تناولت عدة دراسات المراهقة وفقاً لمقاربات عديدة فهناك المقاربة النفسية والاجتماعية وحتى الفلسفية العقلية على النحو الذي يبيّنه الجدول الآتي<sup>1</sup>:

زاوية النظر	أشهر المتخصصين	النقاط التي تم التركيز عليها
البيولوجية	ستانلي هال، أرنولد جيسال جيمس تانر	التركيز على التطور الفيزيائي (العضوي) والجنسي لدى المراهق دون الاهتمام بالمتغيرات الأخرى كالبيئة والمجتمع) ويلاحظ أنّ هذه النظرية شديدة التأثير بالنظرية الداروينية حيث الطفولة تمثل البدايات في حين تمثل المراهقة مرحلة البحث عن الاستقرار (التحضر).
النفسية	سيغموند فرويد وأنا فرويد	ركّز على الكبت الجنسي وما سمّوه البلوغ الجنسي
النفسية الاجتماعية	إريك اركسون	البحث عن الهوية
المعرفية	جون بياجيه	ركّز على التطور الذهني لدى الطفل ثم المراهق
الإيكولوجية ( التفاعل بين الذات والمحيط)	يوري برونفبرنر (Urie Bronfenbraenner)	السياق الذي يتم فيه بناء الذات عن طريق التعامل مع من يحيطون به من العائلة والاقربان
التعلم المعرفي الاجتماعي	ألبرت بوندورا	ركّز على تأثير المحيط الاجتماعي عن طريق التربية بالقدوة.
الثقافية	مرغريت مابة، كارول جيليقون	ركّز على السياق الثقافي الذي ينشأ فيه الطفل

### الجدول رقم 10: يوضح أهم المقاربات التي تناولت مرحلة المراهقة

<sup>1</sup> Sedra Spano ,Stages of Adolescent Development, A collaboration of Cornell University, University of Rochester, and the New York State Center for School Safety • May, 2004 , p:02.

وحتى يكون البحث شاملا وفي الوقت آنه مدققا سأكتفي بالحديث المجل عن أهم التطورات النفسية. أمافيمما يخص جانب التطور العقلي، هذا الأخير الذي هو مهم جدا في تبين آلية العمل العقلي عند المتعلم في هذه المرحلة الجديدة من حياته والتي منها يبدأ التخطيط لرسم شخصيته المستقبلية ، فسأفصل فيه ضمن مبحث مدى تناسب مرحلة المراهقة عقليا وبيولوجيا وبيداغوجيا مع تعلم الحجاج.

## 2\_1 \_ المقاربة النفسية:

يرى المهتمون بعلم النفس النمو أن هناك تغيرات نفسية واضحة وجليّة عند كل مراهق، وقد تبدو عند البعض من هؤلاء المراهقين حرجة ومقلقة إلى الحد الذي يتعدى فيه هذا القلق إلى الآباء الذين تجدهم يهرعون نحو المختصين طالبين حلا للمشاكل والاضطرابات التي تعترى أبناءهم في هذه المرحلة، فهم يشعرون بالنمو المتواصل على المستوى الجسمي والعقلي والنفسي ولكنهم يجدون انقطاعا في تواصل الآخرين وأخص بالذكر الآباء والمعلمين معهم بالشكل الذي يتماشى وهذه التغيرات، ، ذلك " وإنه لمن المححف أن نتعامل مع المراهق على أساس أنه بالغ في قامة قصيرة (short adult) إن المراهقين يختلفون بشكل نوعي وكبير عن البالغين، فهم يتميّزون باحتياجاتهم الماديّة والنفسية والاجتماعية التي يجب التعامل معها بحكمة لضمان نمو سليم في شخصية المراهق وإلا كانت العواقب وخيمة على المدى الطويل ، بحيث يتنامى لديهم حب الصراع وتعطيل الحياة الطبيعية والانفصال عن الأسرة ، أو في المقابل بناء مجتمع قوي و متماسك يشارك فيه هؤلاء الشباب بسواعدهم ومهاراتهم وابداعاتهم"<sup>1</sup>.

وقد ركّز " ستاينبرغ" على ثلاث قضايا نفسية عقلية واجتماعية تساور المراهق وهي كالاتي<sup>2</sup>:

1\_ **بناء الذات (الهوية):** تعتبر قضية البحث عن الذات أو الهوية موضوعا كثيرا ما يساور المراهق ، حيث غالبا ما يطرح على نفسه أسئلة من قبيل: من أنا؟ وفي حالة عد تشكّل وعي تام بالهوية يلجأ إلى المقربين منه ( الوالدين، الأصدقاء....) مستفسرا عما يحبونه أو يكرهونه.

2\_ **إقامة حكم ذاتي Establishing outonomy:** يقول " شتاينبرغ" إن الكثير منا يربط مصطلح الحكم الذاتي بالتمرد ولكي أرى إن إقامة حكم ذاتي خلال سنوات المراهقة يعني أن يتمتع المراهق بالاستقلالية في اتخاذ

<sup>1</sup> Foundation Child and adolescent development Action for the Rights of Children (ARC) Revision Version 04/01 ,Page :02

<sup>2</sup> Steinberg, L. (2008). Adolescence, 8th Ed. New York: McGraw-Hill Publishers.

القرارات وحل المشكلات، فهم يتعلمون من أخطائهم وانتصاراتهم، إنّ منح الحكم الذاتي للمراهق ضروري لإعداد أفراد مكنّين ذاتياً في مجتمعاتهم.

### 3\_ بناء الصداقات :

يرى أمسل بأنّ النظريّات الكلاسيكيّة المهتمة بالتنميّة البشريّة ترى في مرحلة المراهقة مرحلة "صحوة Awakening" ومرحلة انبثاق لقدرات ومواهب جديدة ، وعلى حد رأي "ستانلي هول Stanley Hall" \_ يقول آمسَل \_ فإنّ المراهقة هي...نقطة الانطلاق الوحيدة نحو تشكل صورة واضحة للرجل الذي سيكون عليه مستقبلاً"، ووفقاً لـ "جون بياجيه" فإنّ : المراهقة هي الفترة التي تظهر فيها أشكال جديدة وقويّة من التفكير، ولهذا فلا بد من تحديد السياق الذي تنمو فيه هذه المهارات التي تؤدي بدورها الى تغيّرات جوهريّة في كينيّة تفكير المراهقين ونظرتهم لأنفسهم ولمن حولهم وللعالم"<sup>1</sup>.

### 2\_2\_ تطوّر الكفاءة الحجاجية لدى متعلمي المرحلة المتوسطة:

#### 2\_2\_1\_ مفهوم الكفاءة:

يعرّف بيرنو الكفاءة بأنّها : " مجموعة من الموارد des ressources هذه الموارد قابلة للتعبئة للتصرف مع نوع معيّن من الوضعيّات بنجاحة"<sup>2</sup>.

أمّا "ميرييو Meirieu" فيعرّف الكفاءة بأنّها : " معرفة معيّنة ، هذه المعرفة تحتاج إلى تطبيق في وضعيّات محدّدة، وذلك بتأليف مخصوص للقدرات"<sup>3</sup>.

إذن يمكن تلخيص مفهوم الكفاءة على أنّها مجموعة من الموارد والمعارف الاجتماعيّة والثقافيّة، هذه الموارد تشكّل شبكة مناسبة ومترابطة، وبالتالي فهي مجنّدة لمعالجة وضعيّة معيّنة.

<sup>1</sup> E. Amsel & J. Smetana, J. (Eds.), Adolescent Vulnerabilities and Opportunities: Constructivist Developmental Perspectives. New York: Cambridge University Press, p :14.

<sup>2</sup> جواكيم دولز، لغز الكفايات في التربية، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، 2005، ص: 41.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

## 2-2-2- مفهوم الكفاءة الحجاجية وتطورها:

بناءً على ما سبق ذكره يمكن أن نعرف الكفاءة الحجاجية\* بأنّها: الاستغلال الأمثل و المتكامل لمختلف المعارف والموارد الحجاجية والقدرات من أجل تحقيق كفاءة تواصلية حجاجية سواء في وضعيّة مشكلة ( في شكلها المكتوب أو المنطوق) أو في تحليل مختلف الخطابات الشفهية أو المكتوبة.

وفي هذا السياق يرى " شتاين وميلر " Stein and Miller أنّ هناك أربع عناصر أساسية تقف وراء بناء كفاءة حجاجية وهي:

- الرغبة في تحقيق أهداف شخصية ذات معنى.
  - معرفة الآثار الإيجابية والسلبية للإجراءات المرتبطة بتحقيق هذه الأهداف
  - معرفة العقبات التي تقف وراء تحقيق هذه الأهداف.
  - التمكن من معرفة تحديد عواقب عدم تحقيق هذه الأهداف.
- ومن خلال الأهداف المسطرة التي يحددها المتعلمون يمكن التنبؤ بطريقة تفكير هؤلاء والإجراءات التي قاموا بها أثناء محاولات حل الصراع ، فحين يدرك المتعلمون أنّ لديهم وجهات نظر متعارضة سيكونون على استعداد للتوصل لتسوية لقضيتهم عن طريق الفوز أو عن طريق التوصل إلى اتفاق<sup>1</sup>.
- من جهة أخرى فإنه قبل أن نتعرض لإمكانيّة تعليم الحجاج في المرحلة المتوسطة ، أجد أنّه من الحري بنا النظر إلى مدى توفّر التهيئة اللازمة لتدريس الحجاج وممارسته إبان البناء القاعدي للمتعلّم أي في مرحلة الطفولة وهل من الممكن تعليم الطفل الحجاج وتعلّمه ومن ثمّ ممارسته، وما الذي أفصحت عنه الأبحاث الحديثة (القليلة) حول تعليمية الحجاج ( بما فيها المهارات التفكيرية) للأطفال أو بعبارة أخرى ما هو المساق الزمني الذي من الممكن أن تنمو خلاله المهارات الحجاجية؟

" إنّ التعبير المعارض l'expression désaccord يعد اليوم ضرورة تواصلية أساسية لا بد منها إذا ما ابتغينا من متعلمينا أن يكتسبوا سرعة في التواصل ، وحرية في أخذ القرارات، وفي مستوى متقدّم، تعد التعابير المتباينة والقابلة للتأويل للخطاب المعارض لا غنى عنها في المشاركة الفعّالة في المناقشات و في اتخاذ القرارات"<sup>2</sup>.

\* رغم محاولة الطالبة البحث في مصطلح الكفاءة الحجاجية إلا أنّها لم تعثر على تعريفات صريحة لها، وهذا التعريف إنّما هو محض اجتهاد شخصي فحسب.

<sup>1</sup> Baruch B. Schwarz & Christa S. C. Asterhan, Argumentation and reasoning ,p:13.

إنّ الجواب على سؤال مثل: كيف نحاجج في المحيط الاجتماعي؟ هي خطوة يراها علماء التربية ضرورية لتعزيز تدريس الحجج في المدرسة، فقد توصل علماء النفس النمو الى قدرة الأطفال على الحجج في سياقات من قبيل النزاعات مع الأقران والمفاوضات، وكما سبق ورأينا فقد توصلوا الى أنّ هذه العمليات الحجاجية قد تحدث في وقت مبكر من عمر الأطفال، فالأطفال في عمر الثلاث سنوات يطبقون الكثير من أشكال العمليات الحجاجية من خلال التفاعلات اللفظية verbal interactions مع الآخرين، وفي حوالي العام الخامس يصبح الأطفال مهرة في التفاوض مع والديهم، كما سجّل " ويليام McWilliam" أنّ أطفال الحضنة قد استعملوا تقنيات متطورة في تبرير المواقف واختيار البدائل كما سجّل ذات الباحث تفاوتاً في الأداء الحجاجي عند الأطفال بحسب الجنس والمستوى الاقتصادي<sup>1</sup>.

وقد أكّدت خبيرة تدريس الحجج في المرحلة المتوسطة الباحثة "ديانا كوهن" إلى: " أنّ القدرة على تقييم الحجج والإدلاء بها يعتبر أمراً أساسياً فيما يسميه المختصون التربية على التفكير الناقد واتخاذ القرارات، ولهذا فكتساب المهارات الحجاجية يُعدّ ذا أهمية ويؤخذ باعتبار كبير، خاصة في الطور المتوسط وما بعده"<sup>2</sup>.

غير أنّ بعض الباحثين سجّلوا ضعفاً في الإنتاج الشفهي والمكتوب لدى الطلاب ومن بين هذه البحوث التي وثقت أو بعبارة أخرى قامت برصد أوجه الضعف عند طلاب المتوسط أبحاث برام ورييس Brem & Rips عام 2000 وأبحاث كيتنغ Keating عام 2004، وماقامت به كوهن Kuhn وفلتون Felton في تتبعهما لتطور المهارات الحجاجية عند الأطفال والمراهقين وبالغين، حيث توصلوا إلى أنّ الإنتاج الحجاجي عند الأطفال ينطلق دون هيكلية تفكيرية أو رغبة في التأثير على الجمهور، في حين نجد أنّ الإنتاج الحجاجي عند المراهقين يتسم بنوع من الاضطراب وقلة في الحجج وعدم مراعاة السياق، ناهيك على أنّ المراهقين يميلون بشكل كبير نحو التنافس وبالتالي يبنون استراتيجياتهم الحجاجية على هذا الأساس، وعلى الرغم من تسجيل هذه النقاط على أنّها مناط ضعف عند المراهقين إلا أنّ علماء النفس النمو يعتبرونها تطوّراً ملحوظاً ونمو في المهارات وفي إيلاء تأثير الجمهور اعتباراً، أما

---

<sup>2</sup> F. Debyser, Apprendre à communiquer \_ Exprimer son désaccord, centre international d'études pédagogiques, B.E.L.C\_1979, n°5.034, p01.

<sup>1</sup> Baruch B. Schwarz & Christa S. C. Asterhan, Argumentation and reasoning, The Hebrew University of Jerusalem, Elsevier Handbook of Educational Psychology: New Perspectives on Learning and Teaching. Elsevier Press. May: 2008, p:12.

<sup>2</sup> Deanna Kuhn and Wadiya Udell THINKING & REASONING, 2007, 13 (2), p :90.

الحجاج عند البالغين فيتميّز بكونه أكثر اتقاناً وانسجاماً وتكيفاً مع السياق حيث يضبطون استراتيجياتهم لتناسب والسياقات المختلفة للخطاب الحجاجي<sup>1</sup>.

ثم إنّ الأطفال باستطاعتهم ترير أي وجهة نظر ونقيضها مع الاستعانة بمعلومات خاصّة ومتعارف عليها بشكل واسع، ومع ذلك يختلف عدد وطبيعة السندات المرافقة وفقاً لاختلاف السياقات، إذ يستعين الأطفال بسندات متنوّعة للدفاع عن وجهة نظر معيّنة والوصول إلى رأي توافقي، وهنا يأتي دور التعليم المدرسي لخلق ظروف مواتية تساعد على الكتابة الحجاجية، كما يلعب المعلم (المدرّب) دوراً أساسياً في تدعيم الطلاب من خلال استحداث سياقات نوعيّة وكميّة تساعد على الإنتاج الحجاجي<sup>2</sup>.

إذن يمكن للطفل أن يتعلّم الحجاج في وقت مبكّر، و يبدو ذلك من خلال السّماع لحجاج الذين حوالبه فتتكوّن لديه ما يمكن أن نسميه السليقة الحجاجية، ليبدأ في الحجاج مع أقرانه من المتعلمين أو في محيطه الاجتماعي.

ووفقاً لـ"غولدر" فإنّ الطفل ذو السنتين من العمر يبدأ بالحجاج في شكل المساومات الاجتماعية، أما الطفل ذو الست سنوات فإنّه بإمكانه إصدار الأحكام واتخاذ موقف، أما في حدود 13\_14 سنة فإنه بإمكان الغلام أن يرد على حجج محاوره ويدخل في حجاج جماعي<sup>3</sup>.

أما "باسكال نيرامبيبا" Pascal Ntirampeba فتري بأنّ اكتساب الخطاب الحجاجي يتم بصفة تدريجية حيث تقترح أن تكون الانطلاقة من المرحلة الابتدائية، في حين نجد أنّ كلا من Gaonach et Passerault يقرّان بأنّ المرحلة المناسبة لنمو المهارات الحجاجية وتطورها يحصل في المرحلة العمرية ما بين 10 و 17 سنة، مع تسجيل نمو مطرد في المرحلة ما بين 12\_14، حيث يقدر بعض الباحثين كغولدر وآخرون بأنّ المرحلة التي تشهد

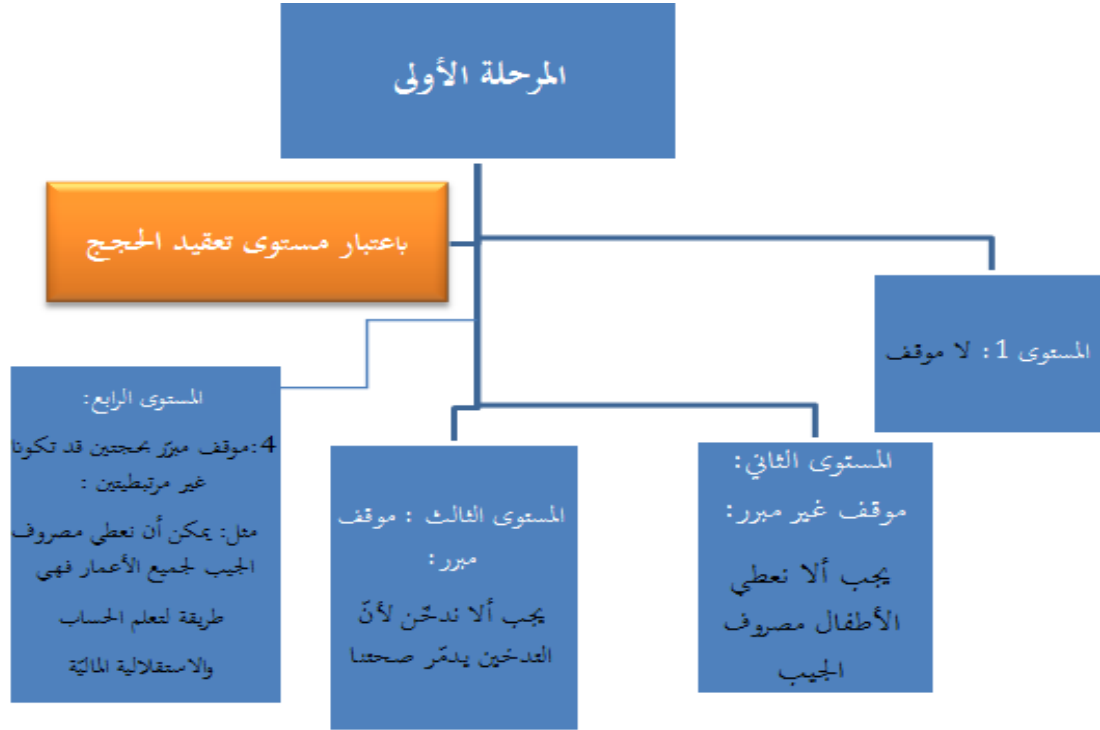
<sup>1</sup> See :Mark K. Felton The development of discourse strategies in adolescent argumentation ,Cognitive Development 19 (2004)p : 38

<sup>2</sup> JEAN-YVES ROUSSEY, ANNIE PIOLAT et ANNE GOMBERT, Contexte de production et de justification écrite d'un point de vue par des enfants âgés de 10 à 13 ans, CNRS et Université de Provence, Revue canadienne des sciences du comportement, 1999, 31:3, p:176-187 .

<sup>3</sup> Caroline Golder, La production de discours argumentatifs : Revue Française de Pédagogie, n° 116, juillet-août-septembre 1996 , p :12.

استقرار النص الحجاجي في أيدي المتعلمين هي ما بين 15 و 16 سنة، وعموما فإنّ المرحلة العمرية المناسبة لتدريس الحجاج تبدأ بنهاية المرحلة الابتدائية أو بداية المرحلة المتوسطة<sup>1</sup>.

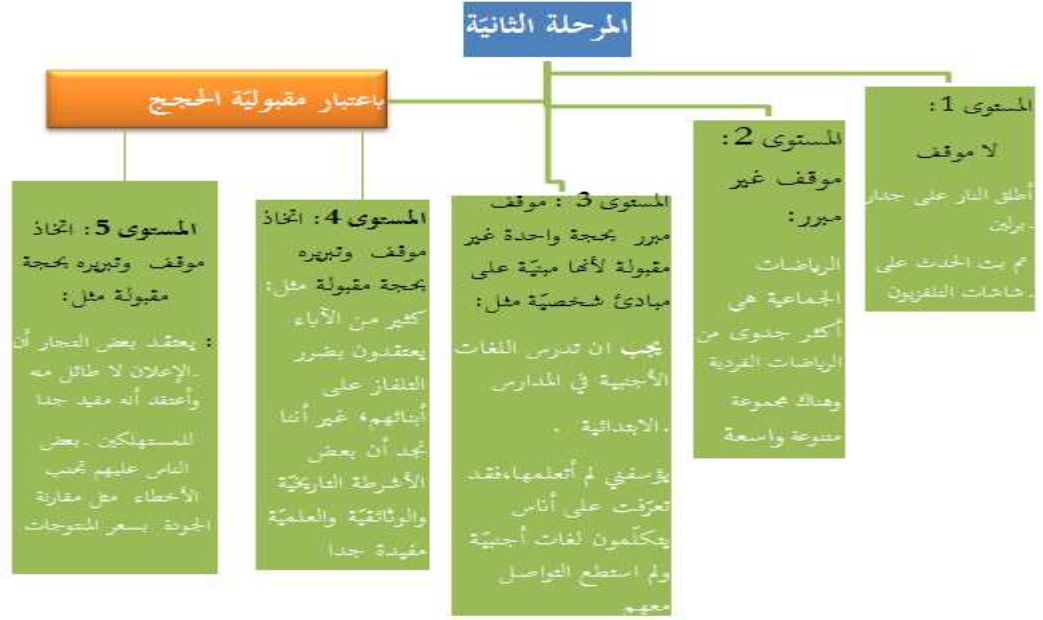
وتقسّم "غولدر" مراحل نمو المهارات الحجاجية إلى ثلاث مراحل أساسية وكل مرحلة تنقسم بدورها الى عدّة مستويات كما توضّحه المخطّطات الآتية<sup>2</sup>:



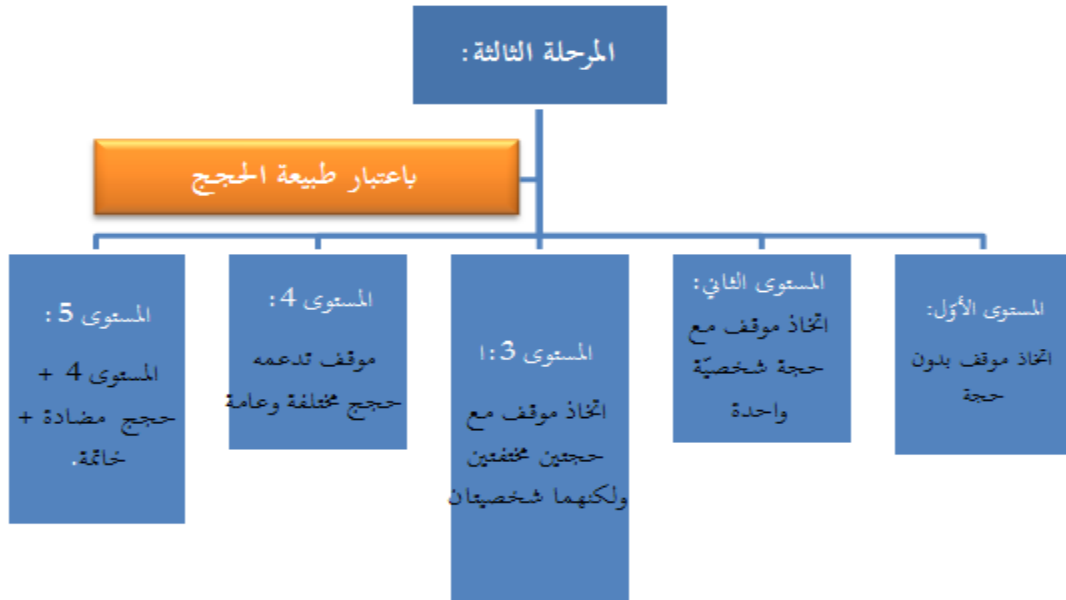
الشكل 12: المرحلة الأولى من مستوى نمو المهارات الحجاجية

<sup>1</sup> Pascal Ntirampeba , La progression en didactique du texte argumentatif écrit ,Université de Montréal, R C L A C J A L, Revue canadienne de Journal of linguistique Applied ,Vol. 6, No. 2, 2003,p :164.

<sup>2</sup> Voir : Caroline Golder La production de discours argumentatifs : revue de questionsRevue Française de Pédagogie, n° 116, juillet-août-septembre 1996, p :129.et : Karine Darbellay, La psycho-pédagogie del'argumentation La psycho-pédagogie del'argumentation :Bibliographie commentéeInstitut de PsychologieUniversité de Neuchâtelmai 2005, p :12 \_13.



الشكل 13: المرحلة الثانية من مستوى نمو المهارات الحجاجية



الشكل 14: المرحلة الثالثة من مستوى نمو المهارات الحجاجية

إنّ أهم التغيرات المعرفيّة التي تحدث خلال فترة المراهقة المبكّرة تتعلّق أساسا بزيادة قدرة الأطفال على التفكير المجرّد، والتفكير في أبعاد مختلفة لمشكلة ما، كما سجلت الدراسات زيادة مطّردة في هذه المرحلة تتعلق بالبحث عن المعرفة وتعلّم المهارات ، والوعي بنقاط الضعف والقوة الخاصّة بهم، مما يؤهلهم لإنجاز مهام أكثر تعقيدا<sup>1</sup>.

كما نلاحظ من خلال ما رصدته كوهن عن الأداء الحجاجي الغير مُحكم (المضطرب) من قبل طلاب المرحلة المتوسطة، الأمر الذي يستوجب إعادة النّظر في مكانة الحجاج التعليميّة في هذه المرحلة والنهوض بها كما من خلال إعطائها حيّزا كبيرا داخل المحتوى التعليمي للمادة الواحدة ، ثم إشاعتها في مختلف المواد التدريسيّة الأخرى وعدم اقتصرها على مادة اللغة العربية وحدها ومن خلال وحدة واحدة، ثم النّظر في نوعيّة التدريس من خلال تتبع الأبحاث العالميّة وما كشفته من الاستراتيجيّات الفعالة لأداء حجاجي سليم.

من جهة أخرى تأتي الاكتشافات العلميّة في ميدان علم الأعصاب الوظيفي لتؤازر اتفاق علماء النفس والباحثين التربويين حول نظريّة النمو التدريجي لمهارات التفكير ومن ورائها المهارات الحجاجيّة من الطفولة وحتى البلوغ حيث بيّنت الدراسات العلميّة أنّ القدرة على التفكير تظهر في وقت مبكّر من الطفولة ثم تتطور ويستمر هذا التطور خلال مرحلة المراهقة وحتى البلوغ، ولهذا فإن التصوير بالرنين المغناطيسي للنشاط العصبي Initial functional neuroimaging يبيّن أنّ تجنيد مناطق الدماغ Brain region عند الأطفال لحل مشكلات ما يماثل تلك التي يستخدمها المراهقون والبالغون ، ولكن مع أنماط مختلفة من التنشيط ، الأمر الذي يدل على عدم اكتمال النضج الوظيفي العصبي عند الأطفال functional immaturity<sup>2</sup>.

إنّ العديد من البحوث قد نوّهت بأهميّة مرحلة التعليم المتوسّط وملاءمتها لتمكين المتعلمين من المهارات الحجاجيّة، حيث يذهب ريتشارد أندروز المعروف باهتمامه بتعليم الحجاج الى القول بأنّ المرحلة العمريّة ما بين (7\_14 سنة) تعدّ الأنسب والأهم لاستكشاف القدرات الحجاجيّة من جهة ومن جهة أخرى لإعداد البحوث حولها، كما تعدّ هذه المرحلة مرحلة تحضيرية لأداء حجاجي أكثر اتقانا في العمريّة ما بين (14\_19 سنة)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Jacquelynne S. Eccles, The Development of Children Ages 6 to 14, The Future of Children Vol. 9 • No. 2 – Fall 1999, p:38.

<sup>2</sup> Silvia a. bunge, allyson p. mackey, and kirstie j. Brain Changes Underlying the Development of Cognitive, Control and Reasoning Whitaker University of California at Berkeley, Berkeley, CaliforniaGazzaniga\_05\_Ch05.indd 81 2/3/2009 ,p:81.

<sup>3</sup> Richard Andrews ,Teaching argument writing to 7-14 year olds: an international review of the evidence of successful practice ,Institute of Education, University of London, UK, p:26.

وتؤكد "كوهن" على أهمية تنمية مهارات الحجاج في مرحلة التعليم المتوسط حيث تقول: "إنني أؤكد من منطلق الأبحاث التي قمت بها أنه يمكن تنمية المهارات الحجاجية لدى المتعلمين خاصة إذا ما وضعت في بيئات تيسر ذلك *facilitative settings* ، ونحن نركز على المرحلة المتوسطة باعتبارها الفترة المثلى للقيام بهذا الجهد، وبناء على متابعتنا لما يقوم بها "غراف" Graff" ومن قبله فينجوتسكي Vygotsky الذين يحثون على أهمية الممارسة الاجتماعية اليومية للحجاج كطريق لتنمية الكفاءة الحجاجية الذاتية"<sup>1</sup>.

كما قامت ذات الباحثة عام 1991 بإجراء مقابلات مع متعلمي المرحلة المتوسطة لاختبار قدراتهم الحجاجية حيث ناقشت معهم بعض القضايا الاجتماعية من قبيل : ما الذي يدفع بالسجناء للعودة إلى الجريمة بعد إطلاق سراحهم؟ حيث وجدت الباحثة أنّ المتعلمين لا يميزون بين المصطلحات ومن ثم الكثير من المفاهيم الحجاجية خاصة ومصطلحات التفكير بشكل عام ، فعلى سبيل المثال هناك خلل في تمييز بين الأدلة الحقيقية والأدلة الزائفة ، وبين تعميم الأحكام.... كما خلصت الدراسة إلى أنّ المهارات الحجاجية تنمو بشكل سلس في الفترة ما بين العام السادس والتاسع من العمر، ليترك بعد ذلك الأمر إلى طبيعة المحتويات المعرفية التي تدرّس وطرائق التدريس حيث تنمو وتتطور أو تحبو وتستكين"<sup>2</sup>.

ولكن رغم كل الدراسات الداعية للتمكين للحجاج في مرحلة التعليم المتوسط إلا أننا مازلنا نرى غياب خطة عمل واضحة لتدريس الحجاج حيث تقر كارين داربلي Karine Darbellay بأنه: "لم نصل بعد الى بناء بيداغوجيا واضحة للحجاج نعلم من خلالها التلاميذ كيفية إقناع الجمهور، في الواقع هناك الكثير من الأسئلة التي تراودنا كباحثين على سبيل المثال: هل هناك بيداغوجيا فارقة بين تعليم الحجاج للأطفال وبين تعليمه للمراهقين في السياق المدرسي؟ وأيضا : هل تعليم الحجاج في المجالات العلمية يتم بالطريقة نفسها حين ندرّس التاريخ واللغة؟ وعلى النقيض من ذلك ما يزال تعليم الحجاج في المدرسة مجالا مفتوحا على مصراعيه ، فحقل علم نفس بيداغوجيا الحجاج لم يتحدّد بعد كعلم قائم بذاته"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Deanna Kuhn and Amanda Crowell, Teachers College, Columbia University Psychological Science 22(4),p : 545

<sup>2</sup> Baruch B. Schwarz & Christa S. C. Asterhanm , Argumentation and reasoning ,p : 13.

<sup>3</sup> Karine Darbellay, La psycho-pédagogie de l'argumentation, Mémoire de master : Université de Neuchâtel, 2005.

عموماً يمكن القول أنّ اتقان كتابة نص حجّاجي يأتي متأخراً أكثر مقارنة بالنص السردي المكتوب، وليس هذا فقط بل يتعدى ذلك إلى الفهم والحفظ والاستدكار، وهذا ما يدعونا إلى الاستنتاج بأنّ النص الحجّاجي أكثر تعقيداً مقارنة بالأنماط الأخرى، كما لا ننسى ولا نهمّل حقيقة التفضيل الذي تحوزه القصّة، مع أنه لا يوجد دليل يثبت بأنّه إذا ما وضع السرد والحجّاج في مرتبة واحدة وأنزلا المنزلة نفسها سيستمر هذا التأخر، *ce décalage temporel persisterait*، إن تجاربنا الخاصة في إطار المعالجة الديدكائيتية قد أظهرت بأنّ افساح المجال لتعليم الحجّاج منذ المرحلة الابتدائية سيكون عاملاً لإسراع في تنمية الكفاءة الحجّاجية المكتوبة، حيث من الممكن العمل مع الأطفال الصغار لكتابة مقال حجّاجي دون تحديد خصائص فائقة لهيكله النص الحجّاجي-*super-structurelles*<sup>1</sup>.

أمّا عن طلاب المرحلة المتوسطة فهم مجادلون في كلّ أحوالهم، فهم في حجّاج مع آرائهم، ومع معلمهم ومع بعضهم البعض، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه: ماذا عسانا نفعل كمعلمي اللغة وفنوّها لنساعد الطلاب في هذه المرحلة على إعداد وكتابة نصوص حجّاجية متقنة وذات مغزى؟ كيف يمكننا مساعدتهم على فهمه أنه يجب عليهم تقييم آرائهم وآراء الآخرين والنظر فيها عند تقديم حجّاجهم؟ كيف نساعدهم على البحث والعثور على المعلومات التي سوف تكون مناسبة لمواضيعهم<sup>2</sup>؟

إنّ هذا الغموض الذي يلفّ تعليم الحجّاج والمرحلة العمرية المناسبة لذلك، قد أزعج الكثير من الباحثين والدليل على ذلك هو كثرة الأسئلة أو الإشكاليات بصفة عامة، التي يطرحها الباحثون فيما يتعلّق بعدم وضوح الرؤية حول هذا المجال العلمي الفتي في تأصيله التعليمي والكبير في بنيته النظرية وشموليته المعرفية حيث تتساءل "ديانا كوهن" في سعيها الحثيث لسبر أغوار تعليم الحجّاج لطلاب المرحلة المتوسطة إذ تقول: "ماذا نعلم بالفعل عن تعليم الحجّاج للأطفال والمراهقين؟ فبعض الأطفال يظهرون بعض القدرات في إنتاج حجّاج لتأييد قضية معينة، أو في فهم البنية

<sup>1</sup> Jean-François DE PIETRO, Roxane GAGNON, Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école, Publié dans Bulletin VALS-ASLA 98, , 2013, p:162.

<sup>2</sup> Laura Adkins, Teaching Middle School Students to Write an Argument, p:13.

الحجاجية، إن الأبحاث التربوية قد بينت أنّ بناء الحجج والانخراط في النقاش الحجاجي ، يتعزّز أكثر في الوسط المدرسي<sup>1</sup>.

ولهذا تمّ تحديد \_ ضمن عدد من المقالات المنشورة \_ عدد من الاستراتيجيات التي تدعّم ممارسة تعليمية تعلمية ناجعة فيما يتعلق بالكتابة الحجاجية للأطفال من سن 7-14 سنة:

- "الاستدلال"، أي السقالات من الهياكل والأجهزة التي تساعد على تكوين الكتابة الحجج - على وجه الخصوص، التخطيط، والتي يمكن أن تشمل فحص السؤال، وتبادل الأفكار، وتنظيم وتسلسل الأفكار وتقييم. و يمكن للتخطيط الواسع والمفصل والتسلسل الهرمي أن يزيد من فعالية صياغة الحجة وإنجازها.
- استخدام الحجج الشفهي، الحجج المضادة، والاعتراض على حجج مكتوبة.
- تحديد أهداف الكتابة الحجاجية بوضوح.
- تزويد المعلم بنمذجة modelling واضحة للكتابة الحجاجية.
- "التسهيل الإجرائي"، أي تدريب المتعلمين من خلال استراتيجية التعلم من خلال الكتابة الحجاجية<sup>2</sup> (دي لا باز وغراهام 2002).

---

<sup>1</sup> Deanna Kuhn and Wadiya Udell , Child Development, The Development of Argument Skills September/October 2003, Volume 74, Number 5, Pages 1245-1260 p1246

<sup>2</sup> See :Richard Andrews , Teaching argument writing to 7-14 year olds: an international review of the evidence of successful practice , *Institute of Education, University of London, UK* , p:19.

**المبحث الثالث:**

**المعلم : مسير و ميسر الأداء الحجاجي**

## تمهيد:

لا يزال الخطاب التربوي التعليمي منذ بداية القرن العشرين والى يومنا هذا يعانى نوعا من التأتأة *bégaiement* بين واقع لا يزال يخضع لمنطق الربان والسفينة أو التعليم المرتكز على المعلم، وبين طموح تعليمي نحو استقلالية التعلّم أو مركزية المتعلم، ففي الأوّل نجد للمعلّم كل الصلاحيّات في تلقين المعارف العلمية والثقافية واللغويّة وهو ما يمكن أن نطلق عليه إعادة إنتاج السلوك الفكري الموحد، أو التقليد الأعمى، أمّا الثاني فيتكى على فرضيّة أن يبني المتعلّم معارفه بنفسه تدريجيًا<sup>1</sup>.

ولهذا فقد تطلب هذا التغيير في مركزية التعلّم من المعلمين أن يغيّروا من مكانهم داخل الفصول الدراسيّة بحيث يعملون على الأقل كميّسين للتعلّم وعلى الأكثر كمارسين خبراء، كما قد يتحوّل فيها المعلّم الى "مستمع"، على سبيل المثال : استحداث نماذج جديدة للكتابة وتدريب المتعلمين على بعض التقنيات والاستراتيجيات الكتابية الاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة كاستعمال اللوح الإلكترونيّ التفاعلية والدخول إلى الشبكة العنكبوتيّة ليثري المجال المعرفي، كما يقترح " جورج هيلوكس " بعض المبادئ التي تهيئ لبيئة صفيّة نشطة:

- الاعتماد على التعلّم النشط (Active Learning) كبديل لأسلوب التعلّم السلبي (Passive Learning).
- تخصيص الحد الأدنى من الحجم الزماني المخصّص للدرس لأسلوب الإلقاء ( presentational model ) ، ليُفسح المجال لما تبقى من الزمن للحوار والأسئلة والمناقشة.
- الاعتماد على أسلوب التحقق والاستقصاء (Inquiring) بدلا من استيعاب المعرفة (Assimilation of information).
- تشجيع تعلم الأقران ( Peers learning ).
- اعتماد مبدأ الشفافية تماما كما هو الحال بالنسبة للحكومات، تحديد الأهداف وتوضيح التوفّعات.

---

<sup>1</sup> See :Philippe Meirieu,L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020, . UNESCO : p 01.

● اللجوء الى استخدام نقاط القوة ، فبعض المعلمين يجد نفسه في الحوار والآخر في العمل مع المجموعات التعليمية التعاونية، وهكذا...<sup>1</sup>

إنّ هذه العلاقات التي تربط بين ثلاثي العملية التعليمية التعليمية ونقصد بها العلاقات بين المعلمين، التلاميذ والصف الدراسي، قد أطلق عليها من قبل باحثين في مجال التعليمية على غرار "Brousseau" عام 1988 العقد التعليمي le contrat didactique، فهو عقد يلتزم فيه كلا من المعلم والمتعلم بجملة من القواعد الواضحة والتي يكون منطلقها المحتويات المعرفية التعليمية<sup>2</sup>.

وهذا العقد التعليمي يجب أن يتسم بالحركية ، والحوار هو الذي يبعث الحركية ، حيث إن نقل المعرفة من جهة واحدة سيؤدي إلى سكوتها وبالتالي زوالها، فمهمة المعلم إذن هي خلق الحركية في نقل المعرفة داخل الصف الدراسي\* وهنا نتذكر مقولة تنسب الى الفيلسوف والصوفي ابن عربي: "الوجود مبدؤه على الحركة ، فلو سكن لعاد إلى أصله وهو العدم"، إذن فطريقة الحوار التعليمي هي السبيل الأنسب في عرض المعرفة ونقدها ثم في انتاج معرفة أخرى مبتكرة. إن طريقة التدريس يجب أن تستند إلى أصول الحوار، الذي يقوم على مبدأ التعاون والتفاهم، واحترام الآخر، ويمكن في هذا الصدد الإحالة على أخلاقيات الحوار التي أسسها "غرايس" (Grice) والتي تتأسس على القواعد الآتية:

- قاعدة الكم: وتعني أن تكون إقادة المخاطب بحسب حاجته، وألا تتجاوز الإفادة الحد المطلوب.
- قاعدة الكيف: والغرض منها منع إدعاء الكذب وتحري الصدق في الأقوال.
- قاعدة العلاقة: وتقوم على مراعاة ملاءمة مقام المخاطبين.
- قاعدة الجهة: وتتأسس على توحي الوضوح والإيجاز وترتيب الكلام<sup>3</sup>.

لقد سبق الكلام عن أهمية مرحلة التعليم المتوسط وأنه يجب أن نوليها أهمية خاصة ، ولعلّه من بين أهم الأطراف التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار الخصائص المعرفية والنفسية والفيزيولوجية لهذه المرحلة هي فئة المعلمين، وعليه فإنه

<sup>1</sup> John RAMAGE et l,Argument and composition, parlor press, USA ,2009,p :16.

<sup>2</sup> للمزيد حول موضوع العقد التعليمي أنظر: Guy Brousseau, le contrat didactique : le milieu, Recherches en didactique de mathématique, Vol.9.N°3, pp\_309\_336.1988

<sup>3</sup> عبدالرحيم وهابي،الحجاج في المناهج التعليمية وأهميته في ترسيخ ثقافة الاعتدال والتسامح، مجلة رؤى التربوية ، العدد 53\_54 ، ص 88.

على معلم المرحلة المتوسطة أن يتسم بجملة من الخصائص الشخصية التي تؤهله إلى أن يحقق مستوى تواصلية (تفاعلي) ناجح مع المتعلمين وكفاءة إنتاجية عالية وهي كالآتي:

- النظرة الإيجابية Positive view : وتعني النظر بروح إيجابية للمتعلمين الذي (يكافحون) من أجل تأسيس شخصياتهم ومفاهيمهم حول الحياة والعالم من حولهم.
- المرونة Flexibility : وتعني الانفتاح على الغير وحب التغيير.
- احترام كرامة الفرد حيث إنّه من الضروري أن يحترم المعلمون شخصية كل فرد ومميزاته.
- الرغبة في التعاون مع المعلمين والإداريين والأولياء من أجل تحقيق أهداف مشتركة ومن أجل تكريس القدوة ، حيث إن المتعلمين في هذه المرحلة بحاجة الى معرفة طرق التواصل ومهاراته لتطبيقها مع أقرانهم .
- الالتزام بالتطوير المعرفي حيث لا بد للمعلم أن يسعى دائما نحو المزيد من المعرفة ، لتطوير أنفسهم وإعطاء نموذج لمتعلميهم حول التعلم المستمر<sup>1</sup>.

أمّا من حيث كفاءة التدريس فيتوجب على المعلم :

- فهم النمو الجسمي والنفسي والمعرفي للمتعلم .
  - خلق بيئة صفية إيجابية.
  - توفير فرص للمتعلمين نحو استقلالية التعلم.
  - توفير مجال خصب للتطوير والتعليم وفق احتياجات المتعلمين الجسدية والعقلية.
  - يشارك بشكل بناء في تصميم البرامج الدراسية وتنقيحها<sup>2</sup>.
- ولهذا يقترح إيرل Earl على المعلمين تهيئة وضعيات مشكلة يختبر من خلالها المتعلمين معارفهم ومعتقداتهم في ضوء معارف جديدة، كما يجب أن يلتزموا ببعض الممارسات الخاصة بهم كمعلمين للمرحلة المتوسطة:
- الإمام بمختلف أشكال المعرفة وطرق التدريس الحديثة.
  - فهم المكتسبات السابقة للمتعلمين.
  - التركيز على جودة التعليم وتعليم التفكير.

<sup>1</sup> Marcinkowski, Thomas J et al, An Environmental Education Approach to the Training of Middle Level Teachers: A Prototype Programme. Environmental Education Series 30. INSTITUTION United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France). Div. of Science, Technical and Environmental Education. PUB 1990 p26..

<sup>2</sup> لمرجع السابق ، ص :35.

● الاهتمام بالتركيبة النفسية والاجتماعية للمتعلم.

وعليه فإننا نجد هناك من يفرق بين المعلم ذو الخبرة بالأقدمية والمعلم الخبير حيث إن هذا الأخير يتسم بما يلي:

● تحديد أهم التمثلات للموضوع محل التدريس.

● توحيد التعلم من خلال التفاعلات الصفية.

● تقييم التعلم وتقديم التغذية الراجعة<sup>1</sup>.

وبعد هذه التوطئة حول ما يجب أن يكون عليه معلم المرحلة التعليمية المتوسطة في إطار العقد التعليمي الذي

يجمعه بمتعلمي هذه المرحلة، نجد أنفسنا تحت وقع إشكالية محورية في مبحثنا حول المعلم ودرس الحجاج وهي:

— كيف يمكن تعليم الطلاب أو المتعلمين وإرشادهم لكتابة النصوص الحجاجية وتحليلها؟

— ماهو واقع الدرس الحجاجي في مرحلة التعليم المتوسطة\*؟

إن تحويل الحجاج النظري إلى فعل تعليمي يجعل المتعلم قادرا على الحجاج، متمكنا من آليات التفكير السليم

بنوعيه الناقد والابداعي، حيث ما جدوى تعلم العلوم دون تطبيقها وممارستها من قبل المعلم والمتعلم على حد سواء،

وهل هناك تدعيم بيدagogي أكاديمي من أجل استحضار و ترسيخ الحجاج داخل الغرف الدراسية بهدف تنمية

المهارات العقلية والخطابية لدى المتعلم؟ إن تحقيق هذا ليس بالأمر السهل كما قد يتوقعه البعض ، باعتبار أن :

تدريس الحجاج يعدّ نشاطا معقّدا، حيث يتطلّب تنسيقا بين المهارات اللغوية والمعرفية والتواصلية، ولهذا فالحجاج

ليس هو بناء معرفي تجريدي، إنّما هو نشاط اجتماعي يتواجد في الكثير من الممارسات الجماعية<sup>2</sup>

وفي هذا الصدد يرى خبير تدريس الحجاج جورج نوال George Nowell من خلال ما استنتجه من

بحوثه المتعمّقة في تعليم الكتابة الحجاجية ، إلى أنه ليس تدريس هذه الاخيرة وحدها يعد عملا معقّدا ، بل إنّ

مصطلح الكتابة في حدّ ذاته لايزال يعاني الكثير من الاختلافات حول ماهيته وما الهدف منها؟<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Mah-i-Laqa Rafiq, Middle schooling program in public school, p :87

\* إن الإجابة على هذا السؤال ستكون ضمن محور الدراسة الميدانية بحول الله.

<sup>2</sup> Marie Gausse, Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen ,Dossier de veille de l'IFÉ • n° 108 • Février 2016, p :08.

<sup>3</sup> Marie Gausse, Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen ,Dossier de veille de l'IFÉ • n° 108 • Février 2016, p :08.

## 1\_ تحديات تعليم الحجاج:

يشتمل تعلم تعليم الحجاج على طرق التفاعل مع المتعلمين لدعم العمليّات التعليميّة الحجاجيّة، مثل تبرير الحجج وتفنيد حجج الآخرين، ومنذ اثني عشرة سنة مضت من البحوث المتواصلة في مجال تعليم الحجاج، سجّل الباحثون خلالها جانبين أساسيين يُشكّلان تحديًا للمعلمين في ميدان تعلم الحجاج وهي كالآتي:

**1\_1\_ جانب تنظيم وتخطيط المناقشات:** وهو ما اصطلح عليه مؤخرًا بالحجاج التعاوني ، حيث لا يزال يجد المعلمون صعوبة في التخلّي عن التهجّ القديم القائم على التلقين والتحكّم في الخطاب داخل الفصول الدّراسيّة، وهو ما يسميه "بورديو" سلطة الفعل البيداغوجي ، فالمعلم هو الخصم وهو الحكم، الأمر الذي ينعكس على المتعلمين قبولًا وإذعانًا ، فتضعف لديهم روح الاختلاف البناء والتفكير الواعي للقضايا من حولهم.

**1\_2\_ إعداد السّنديات والموارد المعرفيّة والبيانيّة:** التي يستعين بها والتي لا بد منها في درس الحجاج لتقويّة الحجج موافقة أو تبكيتًا<sup>1</sup>.

وفي ذات السياق يضع الباحثان الهولنديان "ايمران وزميله" Van Eemeren & Grootendorst بعضا من الشروط التي يتعيّن الوفاء بها لتسهيل تعليم الحجاج في المدارس:

أ\_ ينبغي أن يغطي التحليل الحجاجي مساحة واسعة من الفضاء الزمني التعليمي، ولا يتحقّق هذا إلا إذا حاز الحجاج على اعتراف بأهميّته من قبل المعلمين، وسيتعيّن عليهم بعد ذلك تقديم تقارير لتحسين المنهاج الدراسي .

ب\_ وهذا الشرط ربما يسبق الأول: فمن أجل أن يكون المعلم قادرًا على تعليم الحجاج يجب عليه \_ في الواقع \_ أن يكون ملما بما فيه الكفاية بالتطوّرات المتعلّقة بنظريّة الحجاج وبالتحليل الحجاجي ، حيث إن أهم العوامل التي تمنع التنفيذ الفوري لتعليم الحجاج وتحليل النصوص حجاجيًا هو الافتقار الى طرق التدريس الحيويّة The lack of vital teaching methods ، حيث إن الإلمام النظري بالحجاج غير كاف إنما من الضروري وضع منهج تطبيقي فعّال<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Shirley Simon et al, Progressão do conhecimento docente na pedagogia da argumentação efetiva, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 59-74, abr./jun. 2012. Editora UFPR , p:61.

<sup>2</sup> Eemeren, F. H. van; Grootendorst, R. TITLE Teaching Argumentation Analysis and Critical Thinking in the Netherlands , Institute for Critical Thinking Resource, Publication Series 2 No. 2, 1989..p14.

## 2\_ تنمية الكفاءة الحجاجية للمتعلمين:

تري "جستو" أنّ تنمية الكفاءة الحجاجية لدى المتعلمين لا تتأتى إلا من خلال تنمية كفاءتين قاعديتين وهما: الكفاءة النصية\* والكفاءة الحجاجية معا.

أما عن تنمية الكفاءة النصية فيتعيّن على المعلمين أنفسهم اكتساب مهارة نصية، أي معرفة الآليات اللغوية والعملية التي تجعل سلسلة مكونة من عدة كلمات نصا وعليه فإنّه :

● يجب تعليم المتعلمين احترام البنية الفوقية *superstructure du texte* للنص الحجاجي ، يجب أن يعرفوا أنّ الأفكار في النص الحجاجي تبني وفق ثلاث محاور أساسية وهي القضية أو الأطروحة، الحجج والاستنتاج، ففي رأي العديد من معلمي اللغة يرون أنّ الكتابة الحجاجية لدى المتعلمين المبتدئين تتم بطريقة غير منظمة وبعيدة عن البنية الفوقية للنص الحجاجية.

● ثانياً : فمعرفة الخصائص النصية الكلية *macro textuel* للنص الحجاجي ، حيث على المتعلمين أن يتقنوا الآليات التي تجعل من الممكن تنظيم النص باستخدام تعبيرات مرجعية نحوية أو معجمية و دلالية مرتكزين على سياقها التواصلية. كما ينبغي للمعلم، على سبيل المثال أن يشرح لطلابه أهمية معرفة "التنقل بذكاء بين ثنايا النص من خلال الاستعانة والشيء الرئيس الذي ينبغي أن يعلمهم إياه هو العمل على تجنّب قارئ نصوصهم الشعور بعدم إلمامهم بالموضوع .

● بالإضافة إلى الآليات اللغوية يتعيّن على المعلم أن يشرح لطلابه دور الروابط الحجاجية في النص الحجاجي والتي هي من الأهمية بمكان.

يتعيّن على المعلم أن يصر على المتعلمين أن لا ينسوا أنه في النص الحجاجي، كما أشار أنسكومبر و دوكروا "أصوات" أخرى و التي تقوم وظيفتها على تقديم وجهات نظر أخرى للمشكلة، ولهذا ينبغي تعزيز الحجج؛ بالأدلة والبيانات القويّة التي تؤدي لدى الآخر الشعور بالأمن ومن ثم الإقناع<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> لا تعني الكفاءة النصية عند بوجراند التمييز فقط بين النصّ واللائص ، بل يتضمّن مفهوم الكفاية النصية طائفة من المعارف والإجراءات، مثل معرفة رصيد البدائل في النظم الافتراضية، ومعرفة قيود النظام الخاصة بانتقاء تلك البدائل أو تلافياها ، ومعرفة المعتقدات والمعلومات الشائعة في المجموعة الاتصالية أو المجتمع عن العالم الحقيقي، ومعرفة أنواع النصوص وإجراءات إنتاج النصوص واجراءات استقبال النصوص وإجراءات المحافظة على النصية..... محمد العبد، النص والخطاب، مرجع سابق، ص:17.

<sup>1</sup> Libia Justo , Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant, Synergies Venezuela n° 7 – 2012 ,pp. 39-53.

## 2\_1\_ الكفاءة الاستراتيجية الحجاجية:

تشير الكفاءة الحجاجية إلى قدرة الكاتب على إقناع محاوره بصحة رأيه ولتحقيق ذلك، يجب أن يتبع استراتيجيات محددة وتنقسم هذه الاستراتيجيات إلى نوعين، استراتيجية عقلية وهي التي تستدعي العقل واستراتيجية عاطفية وتستدعي عواطف الناس ومشاعرهم .

وفي رأي الباحثة " جيستو " فإنه من الضروري أن يعلم المعلم أنه مسؤول عن تطوير الكفاءة النصية الحجاجية لدى المعلمين، حتى أولئك الذين هم فترة الشباب، يجب أن تضمن أنهم يعرفون ممارسة الاستراتيجيات الحجاجية المختلفة في سياقات الكتابة المختلفة، لتحقيق الغرض من إقناع المتلقين المحتملين من خلال كتابة نصوص حجاجية. ولهذا ينبغي للمعلم أن يدرّب المعلمين على أن يأخذوا بعين الاعتبار رأي المعارضين المحتملين لأطروحاتهم، وعلى وجه الخصوص، يجب أن يعرفوا كيفية إدراج ذلك في خطابهم دون إعطاء انطباع بأنهم متناقضون أو أنها تتعارض مع بعضها البعض في تأكيداتهما. ويبدو أن العديد من المعلمين، حتى \_ على المستوى الجامعي \_ غير قادرين على فصل الخطاب الخاص بهم ويأخذون في الحسبان خطاب الآخرين<sup>1</sup>.

كما يجب أن يكون المعلم المسؤول عن تطوير الكفاءة الحجاجية المكتوبة، في سياق متعدد الثقافات أو متعدد اللغات، على بينة من فن الحجاج، وطريقة تطوير النص الحجاجي والعمليات اللغوية المستخدمة للوصول إلى هدف إقناع المتعلم من يختلف معه من المحاورين من سياق ثقافي آخر.

وختاماً، كما ترى \_ "جيستو" \_ على أكتاف المعلمين مسؤولية تطوير الكفاءة النصية الحجاجية المكتوبة خاصة مع المعلمين المبتدئين، وتعد هذه المسؤولية هامة ليست لان اكتساب المهارات الحجاجية يعد من أصعب المهارات في الاكتساب فحسب ، وإنما لأن وراء ذلك يخفي الكثير من المعرفة النظرية التي يجب على المعلمين إتقانها حتما بشكل جيد لتحقيق هدفهم، والمتمثلة في إتقان مفهوم الحجاج، وأخيراً يجب على المعلم النظر في الجوانب الثقافية des aspects culturels عند تصميم استراتيجياته التدريس لأنه في سياق متعدد الثقافات حيث كتابة وممارسة الحجاج قد تختلف عن تلك المستخدمة في اللغة الهدف dans la langue cible<sup>2</sup>.

## 2\_2\_ استراتيجيات تنمية الكفاءة الحجاجية لدى المتعلمين :

يعتبر مفهوم الاستراتيجية مفهوماً إجرائياً وفي سياق دراستنا هذه فهو يعني في ماهيته الإجراءات الفعلية التي يتوخاها المعلم من أجل تحقق كفاءة حجاجية لدى المتعلم تنمي لديه مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وهي كالاتي:

<sup>1</sup> Libia Justo , Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant, Synergies Venezuela n° 7 – 2012 pp. 39-53.

<sup>2</sup> See : Libia Justo , Développer une compétence argumentative écrite :p :40.

## 2\_2\_1\_ استراتيجيّة التعلم المنظم ذاتيًا:

تعتبر استراتيجيّة التعلم المنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning من بين أهم الاستراتيجيات التي لاقت اهتمامًا تربويًا وتعليميًا لافتًا للنظر، وذلك في ظل الانتقادات التي واجهها التعلم وفق النمط التقليدي القائم على الحفظ والتلقين، حيث يميّز "سينج" بين التعلم التقليدي والتعلم المنظم ذاتيًا، حيث يقوم الأول على تلقين الطلبة ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو يفعلوه والتركيز على محتوى المادة كهدف نهائي للدرس، كما يسوده الانصياع والاستسلام، ويعتمد فيه على المعلم في اتخاذ القرارات، أمّا التعلم المنظم ذاتيًا فيركّز على حرية المتعلم وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات وتحمل مسؤولية التعلم، كما يستخدم فيه المتعلم أنماطًا مختلفة من التفكير، ويعتمد على عمليّة التقويم والتعزيز والمراقبة الذاتية من المتعلم، ويستخدم أسلوب حل المشكلات ويعتمد على التكامل بين المواد الدراسية، ومصادر المعرفة كما يسوده النمط ماوراء المعرفي في التعليم<sup>1</sup>.

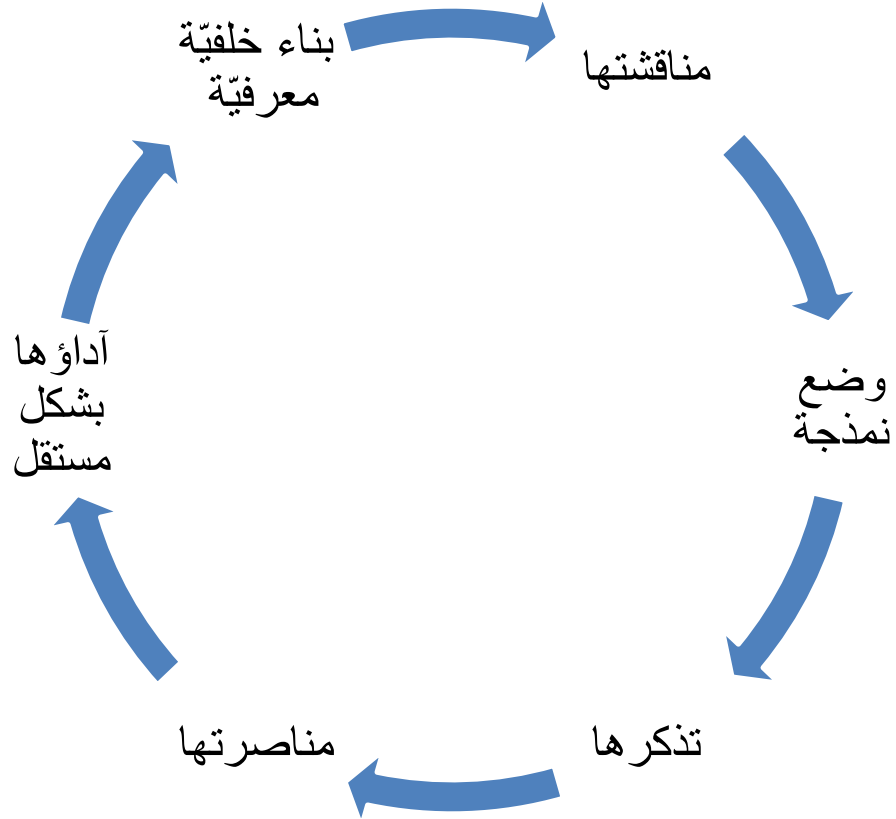
وعليه فإنّ نظريّة التعلم المنظم ذاتيًا تتعلّق بتنظيم الطلاب لعمليات التعلم الخاصة بهم، هذه العمليات الذاتية الموجهة تمكّن المتعلمين من تحويل قدراتهم الإدراكية إلى كفاءات ملموسة، ويلخصها "زيمرمان" في ثلاث خصائص أساسية من شأنها تطوير كفاءة المتعلمين وهي تحديد الهدف والوسائل، الاستجابة للتغذية الراجعة المنظمة ذاتيًا feedback، التحفيز الداخلي والاعتراف بأهميّة العمل<sup>2</sup>.

ولهذا وفيما يتعلّق بتعليم الكتابة الحجاجية ودراساتها يعتبر مدخل التعلم المنظم ذاتيًا الذي يقوم على تنمية وتنشيط الخلفية المعرفية للمتعلم، والتقويم الذاتي، والتنظيم والتحويل وتحديد الهدف أو التخطيط والبحث عن المعلومات والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة، ومتابعة الذات، والبحث عن مساعد للتعلم، ومراجعة السجلات، والتسميع والتذكّر، وبناء عليه فإنّ استراتيجيّة التعلم المنظم ذاتيًا تعني العمليّة التي يقوم بها المتعلمون بتنشيط معارفهم وسلوكياتهم المرتبطة بكتابة النص الحجاجي من خلال فحص بيئاتهم لاستخدام استراتيجيات متعدّدة تسهم في تنمية وعي المتعلمين ذاتيًا بمعرفة وتحسين أدائهم الكتابي الحجاجي.

<sup>1</sup> عبد الناصر الجراح، العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة الصف الأول الثانوي، المجلة الأردنية في علوم التربية، مجلد 06، ع2010، 04، ص:334.

<sup>2</sup> See ; : Barry J.Zimmerman, Self\_Regulated learning, and acadimic achievement ; An overview, Educational Psychologist, 25(1),3\_17,1990,p :06

ومن بين أهم الاستراتيجيات سنورد أولاً استراتيجيات التعلم الذاتي لـ "ستيف غراهام" وقد لخصناها في المخطط كالاتي<sup>1</sup>:



أ\_ بناء خلفية معرفية:

يقوم المعلم بشرح أهمية الكتابة الحجاجية ومكانتها في المنهاج الدراسي، كما يرشد المعلم المتعلمين إلى أخذ المعلومة من مصادرها الأولية، ففي دراسة قامت بها "دي لاباز" وزملاؤها، أثبتت أن توجيه المعلم المتعلمين لأخذ المعلومة من مصادرها يؤثر على تحسين نوعية الكتابة خاصة في الدراسات الاجتماعية، فعندما قام الطلاب الذين كانوا ضمن المجموعة التجريبية بالعودة إلى المصادر الأولية، وتلقوا تدريباً في التعلم المنظم ذاتياً في كتابة نص

<sup>1</sup> Steve Graham , Writing in Response to Source Material: Ensuring Success, ASU , teacher college ; Arizona state university.

حجاجي، كان معدل الحجج و الحجج المضادة في مقالاتهم يتفوق بمعدل ثلاثة أضعاف مقارنة بالمجموعة الضابطة، الذين استخدموا كتباً مدرسية كمصدر ولم يكن لديهم أي خلفية نظرية أو تطبيقية حول التعلم المنظم ذاتياً<sup>1</sup>.

### ب\_ المناقشة:

وتقوم على تعليق الحكم على الموضوع بالنظر إليه من جميع جوانبه، بالاستماع إلى وجهات النظر المختلفة، وتبني وجهة نظر بناءً على قوة الأدلة الداعمة لها.

**3\_ بناء نموذجة:** تقديم نموذج لكيفية كتابة نص حجاجي، وتقوم هذه المرحلة على بعض الاستراتيجيات كاستراتيجية **stop & dare**:

#### 1- استراتيجية التوقف \* **Stop** ويتخذ فيها الطلاب الخطوات:

- تعليق الحكم - قائمة النقاط لكلا الجانبين من الحجة والنظر في جميع الجوانب الممكنة.
- خذ جانباً - اقرأ قائمة النقاط لكلا الجانبين وحدد الجانب الذي تعتقد أنه أكثر إقناعاً.
- نظم أفكارك - حدد أقوى الأفكار، قد يكون من المفيد ترقيمها حسب الأهمية.
- خطط أكثر أثناء الكتابة - استمر في التخطيط أثناء الكتابة.

#### 2- استراتيجية **Dare**:

- 3- طور أفكارك ومعارفك حول الموضوع الحجاجي.
- 4- أضف لموضوعك بعض الأفكار الداعمة.
- 5- انقض حجج الجانب الآخر.
- 6- إنه موضوعك بخاتمة<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Steve Graham , Writing in Response to Source Material: Ensuring Success, ASU , teacher college ; Arizona state university.

\***STOP** is an abbreviation of : 1-Suspend judgment , 2-Take a side. 3- Organize your ideas –4 Plan more as you write.

\***DARE** is an abbreviation of: 1\_Develop your topic sentence.2-Add supporting ideas.3- Reject arguments for the other side.4- End with a conclusion.

<sup>2</sup> Karen R. Harris, Ed.D.and Steve Graham, Ed.D, POWERFUL Writing Strategies for all Students, Paul H. Brookes Publishing Co.Post Office Box 10624Baltimore, Maryland 21285-0624USA,2008,p:210.

ويناقد المتعلمون عملية الكتابة مع التركيز على إعطاء أعت كل متعلم نسخة من الرسم البياني حيث إن كل خطوة لها خطاطتها الخاصة بما فعلى سبيل المثال فيما يتعلق بالخطوة الأولى من استراتيجية "قف" نجدها على النحو الآتي:

الشكل رقم 15: يمثل نموذج خطاطة من استراتيجية STOP

#### 4\_ الاحتفاظ بالاستراتيجية وتذكرها:

- قبل التوجه نحو العمل الذاتي ، على المعلم أن يتأكد أن المتعلم قد استوعب الاستراتيجية بشكل جيد.

#### 5\_ مناصرة الاستراتيجية:

- \_ الخروج من العمل التعاوني نحو الأداء المستقل.
- \_ التوقف عن طلب الدعم والتوجيه من المعلم أو الأقران.
- \_ التحفيز الذاتي.

- \_ التقييم الذاتي.

#### 2\_2\_2 استراتيجية العصف الذهني Brain Storming:

يعدّ العصف الذهني أحد الاستراتيجيات الفعالة في مجال تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، حيث يعد وسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار الجديدة، ذلك أنه "يستخدم أسلوب العصف الذهني في التصدي النشط للمشكلة، إذ يعد من الطرائق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وإطلاق الطاقات الكامنة عند المتعلمين في جو من الحرية يسمح بإبداء كل الآراء والأفكار.

ويقوم هذا الأسلوب على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات خلال جلسة قصيرة وتجدر الإشارة إلى أنه والرغم من حداثة استراتيجية العصف الذهني إلا أن فكرته قديمة حيث نجدها في التساؤلات التي كان يطرحها فلاسفة اليونان كتساؤلات أفلاطون على تلاميذه مثلا . ولو تدبرنا القرآن الكريم لوجدنا العديد من الآيات التي تشير إلى مفهوم العصف الذهني، والحوار، والتشاور، والحجاج والإقناع"<sup>1</sup> .

وفقا لـ "إيساكسن" فإن العصف الذهني هو واحد من أكثر الأدوات المعروفة للتفكير الفعال. ومع ذلك يقول "بوب-وولف": إن العصف الذهني يمكن أن يكون أداة مفيدة وفعالة في الفصول الدراسية ووسيلة لإظهار المتعلمين أنهم قادرون على توليد المزيد من الأفكار لتحسين عملية التعلم. وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة استقلاليتهم في التعلم والمسؤولية الذاتية. ولكن الأهم من ذلك، أنه يحسن نوعية مشاركة الطلاب والإنتاج الطلابي في صف دراسي<sup>2</sup>. وعليه فإنّ العصف الذهني يُعد أحد أساليب تنمية مهارات التفكير الابداعي والناقد بشكل تعاوني أو مستقل بين المتعلمين، والذي يشجع بمقتضاه أفراد المجموعة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمبتكرة بشكل عفوي وفي بيئة تعليمية مشجعة، ولهذا يحسّن للمعلم الذي يريد بناء هذه الاستراتيجية لدى المتعلمين خاصة فيما تعلق بتحليل النصوص الحجاجية أو كتابها أن يرشدهم لاتباع القواعد الآتية: ضرورة تأجيل النقد، وارجاء الحكم على الأفكار إلى آخر الحصة :

لا بد من تجنب كل صور النقد أو التقييم خلال مرحلة توليد الأفكار وذلك في صالح تلقائية الأفكار وبنائها، فإحساس الفرد بأن أفكاره ستكون موضعا للنقد والرقابة منذ ظهورها قد يكون عاملا كافيا لعدم إصدار أفكار أخرى. وتقع مسؤولية تطبيق هذا المبدأ على عاتق المعلم (منشط الجلسة) الذي ينبه أي عضو في الجماعة عند مخالفته. وتتمثل هذه المخالفة في انتقاد أي شخص لفكرة أي شخص آخر، أو محاولة تقييمها. ويحدث أحيانا أن ينبه المنشط صاحب الفكرة نفسه إلى خرقه للقاعدة إذا حاول أن ينتقد فكرته بصورة ما بعد أن عبر عنها أو يحاول أن يعتذر عنها أو أن يطلب شطبها<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> عابد بوهادي ، أهمية استراتيجية العصف الذهني ومهارات حل المشكلات، جامعة عبد الرحمن بن خلدون -تيارت) الجزائر ص:67.

<sup>2</sup> Arzoeo Manouchehy (M.A)et al, THE EFFECT OF TWO BRAINSTORMING STRATEGIES ON THE IMPROVEMENT OF IRANIAN INTERMEDIATE EFL LEARNERS' WRITING SKILL, International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, Volume :06 (4), August, 2014;176---187.

<sup>3</sup> عابد بوهادي ، أهمية استراتيجية العصف الذهني ومهارات حل المشكلات، مرجع سابق ، الصفحة :67\_68.

- إطلاق حرية التفكير واستقبال الأفكار مهما كان نوعها:

ذلك أنّ الأفكار الإبداعية لا تنطلق إلا بعد نفاذ الأفكار التقليدية، التي تصبح لاجدوى منها، وهذا يعني إعطاء الطلاب القدرة على إنتاج الأفكار بدون قيود، لأنه لا إبداع مع القيد.

-المطلوب هو أكبر عدد ممكن من الأفكار ( الكم قبل الكيف):

لأنّ الطالب عندما يرى أصدقاءه يشاركون في إعطاء الأفكار، يتكوّن لديه الحافز لإنتاج الأفكار، وهذه الأفكار من الممكن أن تتولد عن الأفكار التي ذكرت سابقا في الجلسة.

\_ البناء على أفكار الآخرين:

إن كل فكرة موضوعة في جلسة العصف الذهني لا بد أن يكون لها مبدأ ومفهوم تستند إليه، وعدم الاستفادة

من هذه الأفكار قد يفوّت على الطالب فرصا ويهدر وقتا في إنتاج أفكار أصيلة منتجة..<sup>1</sup>

وتأسيسا على ماسبق ذكره من طرائق العصف الذهني يعد عاملا أساسيا في تكوين دافع الكتابة الحجاجية لدى المعلمين، الذين يشكون من افتقارهم للأفكار أثناء التخطيط للكتابة في النمط الحجاجي بشكل خاص، وقد لاحظ " دارايسه" Darayseh أن الكتابة التعليمية لم تعد تعني ببساطة أن يتقن الطلاب قواعد اللغة في الكتابة أو الحصول على كتابة خالية من الأخطاء اللغوية، ، بدلا من ذلك، تنزع الكتابة نحو الرغبة في التواصل مع القارئ،، حيث يطلب المعلم من المتعلمين الاهتمام إلى أفكار يمكن أن تبدو في البداية غير ذات صلة بعض الشيء ولكنها ممارسة قوية لخلق أفكار جديدة، وتوجيه المتعلمين إلى مسارات غير مستكشفة و جديدة من التفكير بعيدا عن الأنماط القديمة في التفكير ، مما يسهم في توليد حلول مبتكرة لمشكلة ما<sup>2</sup>.

ولهذا يرى بعض الباحثين أنّ العثور على حجج لقضية ما، عاضدة أو داحضة يعدّ مهمة صعبة لكثير من المتعلمين الكتاب، وعليه فإن من أفضل الطرق لتقديم المساعدة هي فتح المجال لتبادل الأفكار حيث تُعطى للطلبة الفرصة في التفكير حول الموضوع قبل أن يبدووا بالكتابة، الأمر الذي يساعدهم في هذه المرحلة من العصف الذهني

<sup>1</sup> عبدالله محمد هنانو، مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير عند الطلاب، 2008، ص:14.

<sup>2</sup> See :Darayseh, A. (2003). The Effect of a Proposed Program Based on Semantic Mapping and Brainstorming Strategies on Developing the English Writing Ability and Attitudes of the First Scientific Secondary Students. Unpublished Ph.D. Thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

على تفعيل معارفهم ومهاراتهم السابقة، وعليه فإنّ من مزايا العصف الذهني أنه يمكن الاستعانة به في أي وقت ومع أي مستوى تعليمي وتحت أي حالة<sup>1</sup>.

### 3\_\_ السؤال النقدي الحجاجي كآلية لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين:

يعد السؤال الظاهرة الأكثر بروزا والتي لاغنى عنها لكل معلم داخل الغرفة الصفية، حيث يلعب السؤال دورا هاما في استفزاز المتعلم بكل حمولته المعرفية، وفي ظل التوجّه التعليمي الجديد فإنه يتعيّن على المعلم أن يعيد النظر في الجهاز الاستفهامي الذي يعده خاصة من حيث نوعية الأسئلة التي يتوجّه بها نحو المتعلم، وذلك بتخليه عن الأسئلة المباشرة النمطية (التي يتوقعها المتعلمون أحيانا فيحضرون إجابتها قبل السؤال عنها) التي تفرض على المتعلم ولو ضمنا فهم ما يبتغيه المعلم فيجب بما يرضي معلمه، لا بما يؤمن به هو، وحين لايجيب المتعلم بما يريده المعلم، يلتفت المعلم إلى متعلم آخر وهكذا تستمر العملية حتى العثور على المتعلم النجم، وحينها يؤشر المعلم على نجاح درسه، لكن على العكس من ذلك ينبغي للمعلم التوجّه نحو الأسئلة التي تستثير عقل المتعلم وتنشطه، الأسئلة التي تحمل المفاجأة والصدمة واللامتوقع أحيانا وتكون إجابتها على تلكم الشاكلة، الأسئلة التي تعيد إحياء الكلام مع مكونات النص والنص الحجاجي خاصة لا إسكاته في مونولوج أحادي قد لا يتجاوز مؤلفه فحسب، حيث يقول الزاهدي: "لا أرى شخصا ومن خلال ما راكمته من خبرة في تدريب وإعداد الأساتذة، في الحوار التعليمي غير حوار"، "سقراطي مضلل"، يستدرج بوساطته الأساتذة المتعلمين إلى أهداف مرسومة من قبل، موهمين إياهم بأنهم يشاركون في توليد، وبناء معرفة جديدة تطرق للمرة الأولى"<sup>2</sup>.

فهل يفتح السؤال النقدي للمتعلم في دراسة النصوص الحجاجية هامشا من الحرية لتقييم حجج هذه النصوص وأدلتها، وإعادة إنتاج هذه الأخيرة حسب سياق تلقى المتعلم نفسه؟ هل يضمن له ممارسة التفكير النقدي و الحق في الاختلاف مع المدرس وبقية المتعلمين؟

<sup>1</sup> Rafidah Abd Karim, et al, Abdul Ghani , Brainstorming Approach and Mind Mapping in Writing Activity Proceedings of the 1st English Education, International Conference ,(EEIC) November 12-13, 2016, Banda Aceh,

<sup>2</sup> الحسين زاهدي، أسلوب الحوار التعليمي و إثماء الفكر الناقد مقارنة نقدية، المؤتمر الدولي الرابع للخطابة والمناظرة والحوار، قطر، دت، ص11.

ألا يفرض تعدد المتعلمين في الفصل الدراسي الواحد و اختلافهم في القناعات و الأفكار والمتطلبات و الاهتمامات ... تعدد في و جهات النظر اتجاه الموضوع الواحد بدل تنميته في وجهة نظر واحدة للمدرسين أو مؤلفي النصوص<sup>1</sup>؟

إن التفكير بعناية مشروعٌ لا يكتمل أبداً إنّه قصّة تبحث عن نهاية لا وجود لها، والأسئلة النقدية تعدّ موجهة ومثيرة للتفكير الناقد والإبداعي، لأنّها تمضي بنا قدما شطر بحث مستمر ومتواصل عن آراء وقرارات أو أحكام أفضل. وعليه ترى الباحثة " شياو يان ما " Xiaoyan Ma " : " أنّ طرح السؤال يعد طريقة فعالة يستعين بها المعلم لتنشيط مهارات التفكير لدى المتعلمين، وتعزيز مهارات التحليل والإبداع، وقناة هامة لتبادل الأفكار بين المعلم والمتعلمين"<sup>2</sup>.

كما يشير مفهوم التفكير الناقد حسب استخدام "ستيوارت كيلبي" لهذا المصطلح إلى الآتي:

- الوعي بجملة من الأسئلة النقدية المترابطة.
- القدرة على إثارة أسئلة نقدية والإجابة عنها في أوقات مناسبة.
- الرغبة في توظيف تلك الاسئلة توظيفا فعّالا<sup>3</sup>.

ويذهب " ستيوارت كيلبي" بعيدا بوصفه استراتيجيّة الأسئلة النقدية باستراتيجيّة "فرز الذهب" حيث يقول في هذا الصدد مبيّنا الدور المهم الذي تلعبه الأسئلة النقدية: " ما كان لنا أن نواجه صعوبات لو كان ما يقوله الآخرون واضحا دائما، لو كانت كل أفكارهم الأساسية معنونة بوضوح لو أنّ الكتاب والمتحدثين لا يخطئون أبدا في استدلالاتهم ، ولو أن كل العارفين يتفوقون على أجوبتهم عن الأسئلة المهمة، لو كان ذلك كذلك ، لتسّى لنا أن نقرأ ونستمع بشكل خامل، وأن ندع الآخرين يفكرون بدلا منا، غير أنّ الوضع مختلف تماما غالبا ماتكون استدلالات الآخرين مبهمة، العناصر المهمة غالبا ما تكون غائبة وكثير من العناصر المتوافرة ليست واضحة، لهذا يتوجّب عليك أن

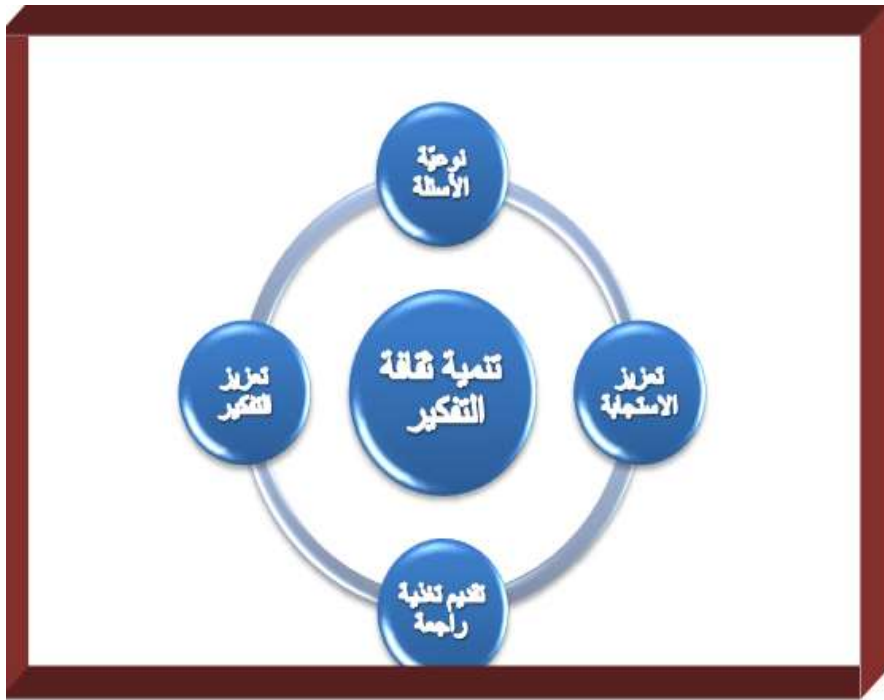
<sup>1</sup> أنظر: السؤال الديدائكتي: مفتاح العقل لا النقل - زكرياء المنصوري.

<sup>2</sup> Xiaoyan Ma , The skills of teacher's questioning in English classes ,International Education Studies , V01, N :04. November, 2008, p :92.

<sup>3</sup> أنظر: نيل براون، ستيوارت كيلبي، طرح الأسئلة المناسبة : مرشد للتفكير الناقد، ترجمة : نجيب الحصادي و محمّدة أحمد السيد، المركز القومي للترجمة، ط1، ج م ع ، 2009، ص:39.

تكون باحثا فاعلا، تستطيع القيام بذلك عن طريق طرح الأسئلة، استراتيجية التساؤل النقدي أفضل استراتيجية بحثية<sup>1</sup>.

وهنا ينبغي أن ينصب اهتمام المعلم على نوعية الأسئلة التي يطرحها وجودتها، وليس على كثرتها، ويتم تعريف الأسئلة النوعية Quality questioning بكونها ليست أداة بسيطة لاستذكار المعلومات المحفوظة، بدلا من ذلك، فهي عبارة عن عملية ديناميكية يقوم بها المعلم عن قصد لإشراك الطلاب في العمليات المعرفية وما وراء المعرفية. وذلك بلفت انتباه المعلمين نحو معرفة محددة من النص ومناقشتها، ومراقبة التقدم نحو تحقيق الهدف التعليمي خلال التقييم الذاتي وتقديم التغذية الراجعة، مع التركيز على خلق فضاء صفحي يعطي أهمية كبيرة للتفكير.



### الشكل رقم 16: يوضح تنمية التفكير من خلال نوعية الأسئلة

إنّ هناك علاقة وطيدة بين تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي والأسئلة المطروحة من قبل المعلمين، حيث تتماشى مهارات التفكير جنباً إلى جنب مع نوعية الأسئلة المطروحة علواً ونزولاً، إذ يمكن تدريس مهارات التفكير

<sup>1</sup> نيل براون، ستوارت كيلي، طرح الأسئلة المناسبة: مرشد للتفكير النافذ، ترجمة: نجيب الحصادي و محمدة أحمد السيد، المركز القومي للترجمة، ط1، ج م ع، 2009، ص:46.

النقدي والإبداعي من خلال طرح الأسئلة ، بشكل يتناسب و مستويات تفكير المتعلمين مع مستويات الأسئلة المطروحة، كما يمكن أن تساعد الأسئلة المليئة بالتحديات الطلاب على تحسين مهاراتهم في التفكير ومهارات التفكير النقدي على وجه التحديد\* .

ويشير Kabilan "كابيلان" في مقاله الذي عنوانه ب: "التفكير الإبداعي والنقدي في فصول اللغة" إلى أن استخدام اللغة ومعرفة المعنى لا يكفيان المتعلم كي يصبح بارعا في اللغة ، حيث يحتاج المتعلمون إلى استخدام التفكير الإبداعي والنقدي من خلال اللغة الهدف. وهو يعتقد أيضاً أنه لا ينبغي تدريس مهارات التفكير الإبداعي والنقدي بشكل منفصل ككيان معزول ، حيث لا بد من تضمينه في المحتوى المعرفي وعرضه في المناهج الدراسية. ثم يستنتج أن معظم المعلمين يتجاهلون قدرات متعلميهم ويتجاهلون آراء المتعلمين. لذلك ، لن يكون المتعلمون قادرين على تدريب واستخدام مهارات التفكير، وعليه ينبغي معالجة هذا الخلل بعقد ورشات تكوينية للمعلمين في التدريب على التفكير حتى يتمرتوا عليها وينقلوها إلى صفوفهم الدراسية، وهذا ما يطلق عليه الباحث: "بيداغوجيا السؤال".

ويرى "كابيلان" أنّ المعلمين يميلون إلى افتراض أن المتعلمين ليس لديهم أي معارف أو خبرات سابقة أو هي قليلة فيما يتعلق بالموضوع الذي سيتم تدريسه في الفصول الدراسية. ويتجاهل هؤلاء المعلمون ، عن دراية أو دون علم ، تفرد الطلاب ومعارفهم وآرائهم فهم يفشلون في فهم وتقدير خبرات المتعلمين الفريدة الخاصة بهم ومفاهيمهم حول العالم. فالمعلمون الذين لا يعترفون بشخصية المتعلمين سيقودون في الغالب صفًا لغويًا مملًا ، بسبب الحد الأدنى لمشاركة المتعلمين ومشاركتهم. سوف يشعر المتعلمون بأنهم مستبعدون ويعتقدون أن آراءهم ومعتقداتهم على أنها غير ذات صلة أو غير مهمة بما يكفي لسماعها في الفصل الدراسي. وفي نهاية المطاف ، سيمهد ذلك الطريق لعملية تشكيل متعلمي لغة سلبيين ، ويكون سبباً في إلحاق الضرر بالتفكير الإبداعي والنقدي<sup>1</sup>.

يمكن للمعلمين كسب الكثير من خلال الاستماع إلى آراء المتعلمين ومعتقداتهم. ولعل أبرزها هو إثراء التجربة من خلال طرح الأسئلة، الأمر الذي يساهم بتدفق الأفكار والأفكار المضادة في مناقشة قضية ما، و دون عائق .

---

\* see :Maho Saho,Critical Thinking Skills and Teacher's Questioning Behavior in a Japanese University EFL Context ,Soka University , January 2014 ,p 14.

<sup>1</sup> Muhammad Kamarul Kabilan, Creative and Critical Thinking in Language Classrooms, University Technology MARA ,The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 6, June 2000.

كما أشار "سافاج" savage"، أن نسبة كبيرة من المعلمين تنطلق من الأسئلة المعدة عقب النصوص التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي ، على أنّ هذه الكتب المدرسية لا تشجع في كثير من الأحيان على التفكير النقدي بين الطلاب ولا تعدو كونها تكرر ماسبق وعرفه المتعلمون في النص<sup>1</sup>.

ولهذا يعتقد وجود أثر قوي لمعتقدات المعلمين التعليمية التي يحملونها على التخطيط التعليمي والقرارات التعليمية وممارستهم داخل الفصول الدراسية ، على نوعيّة الأسئلة التي يطرحونها على متعلميهم.

وعليه فإنّ معتقدات المعلمين ومواقفهم حول أنفسهم، ووظيفتهم داخل فصول تعليم اللغة لها انعكاسات بالغة الأهمية بالنسبة لقدرة المتعلمين على التفكير الإبداعي والنقدي. إذا اعتقد المعلمون أن أدوارهم الأساسية هي التدريس وتقديم الإجابات والمعلومات، فإنّ المتعلمين يتعرضون لثقافة "الإطعام بالملقعة"، وفي نهاية المطاف، فإنّ قدرة المتعلمين على البحث عن الإجابات والحلول، والاستفسار، والبت، والاستجواب، ورفض الأفكار وقبولها ستتنقص بشكل كبير.

يحتاج المعلمون إلى الاعتقاد بأنّ أدوارهم الرئيسية هي التفكير والتوجيه والشروع وتيسير وتشجيع المتعلمين. وهذا يضعهم في إطار عقلي صحيح ويقودون المتعلمين إلى أن يصبحوا مجتمعًا من الباحثين المتعاونين<sup>2</sup>.

وقد وضع الباحثون مجموعة من القواعد والضوابط التي تحكم شروط تقديم السؤال وتوجيهه، فالعمل وفق مقتضيات التفكير الناقد يتطلّب من المعلم الالتزام بمجموعة من الضوابط التي تحقق مشروعية هذا السؤال، ومن هذه الشروط نجد<sup>3</sup>:

#### — الشروط التداوليّة:

- طرح أسئلة مسؤولة.
- توضيح السؤال مع عدم صياغته بشكل مغلق، فيجب أن يبقى مفتوحا لتتيح لغيرك إمكان الاعتراض، فالسؤال المفتوح يُقيي المجال مفتوحا للتعدد والاختلاف.

<sup>1</sup> Savage, L. B. (1998). Eliciting critical thinking skills through questioning. The Clearing House, 71(5), 291-293

<sup>2</sup> See : (2) أنظر: Muhammad Kamarul Kabilan, Creative and Critical Thinking in Language Classrooms, University Technology MARA ,The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 6, June 2000.

<sup>3</sup> بابا عليوي، الحجاج والتفكير النقدي، مرجع سابق، ص: 216.

- استحضار حال المتعلم المتلقي وقدراته الإدراكية .

ـ **الشروط المنطقية:** وهي شروط خاصة بالسائل والمجيب:

الشروط الضرورية الخاصة بالسائل:

- شرط الأسئلة الملائمة ، يجب أن تنصب معاني الأسئلة في مجموعة المواضيع التي هي محل الحوار النقدي أو محل المطالب التي سيتم التفاوض معها.
- شرط الأولوية المنطقية للتساؤل، فأولوية التساؤل تظهر في أولوية الإجابة عنه.
- شرط تجنب الأسئلة المركبة.
- شرط تدقيق الأسئلة.

ـ **أما شروط المجيب فتتمثل فيما يلي:**

- شرط عقلانية الجواب: يجب على المجيب إعطاء الجواب والرد المباشر عليه وعقلانية الرد تكمن في عقلانية التساؤل.

- شرط كفاية الأدلة : على المجيب تقديم الأدلة الكافية لتحقيق المطلوب، فإذا لم يكن عقلانياً في إجابته ، فعليه تقديم على الأقل جواباً مباشراً عن السؤال الموجه إليه.

وفي ما يخص التساؤل النقدي في النص الحجاجي فإنه إذا انعدمت الأدلة النصية يمكن أن يُفتح باب الحوار بين المتعلمين وسنجد منهم من يتولى الدفاع عن قضية الكاتب ، أو قد يتقمص شخصيته، كما نجد في بعض الأحيان كاتب النص نفسه يتولى الإجابة في نصّه عن أسئلة يتوقعها من القراء أو يفترضها.

شرط الصياغة المناسبة للإجابة بعيداً عن الإغرام أو الإحراج<sup>1</sup>.

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره من شروط طرح السؤال والعجابه عنه، يطرح "كوستا" بعض التوجيهات التي ينبغي أن يأخذ بها المعلم داخل الغرفة الصفية ومنها مايلي<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> Costa, A.L. & Marzano, R. (1987). Teaching the Language of Thinking. EducationalLeadership. 45(2), 29-33.

## 1\_ استخدام مصطلحات دقيقة لتشجيع التفكير :

بدلا من قول:	قل:
<p>_ دعونا ننظر إلى الصورتين.</p> <p>_ ماذا تعتقد أنه سيحدث عندما...؟</p> <p>_ ما رأيك في القصة؟</p> <p>_</p> <p>_ كيف يمكنك أن تشرح...؟</p> <p>_ دعونا نعمل على هذه المشكلة.</p>	<p>- دعونا نقارن بين الصورتين.</p> <p>- ماذا تتوقع أن يحدث عندما...؟</p> <p>- ماهي الاستنتاجات التي توصلت إليها من خلال قراءتك للقصة؟</p> <p>- ماهي الأدلة التي بحوزتك لدعم...؟</p> <p>- دعونا نحل هذه المشكلة.</p>

## 2\_ تشجيع وعي المتعلمين بطريقة تفكيرهم :

يقول المتعلم	يقول المعلم:
<p>_ الإجابة هي 46 جنيتها و07 أوقيات</p> <p>-أنا لا أستطيع حل المشكلة؟</p> <p>_ أنا على استعداد للبدء.</p> <p>_ أنا أختار الكبيرة، إنها الأفضل.</p> <p>_ أنا أنهيت.</p>	<p>_ ماذا فعلت حتى حصلت على هذه النتيجة؟</p> <p>_ماعساك أن تفعل في البداية؟</p> <p>_ صف خطة العمل الخاصة بك؟</p> <p>_ ما هي المعايير التي اعتمدها في اختيارك؟</p> <p>_ كيف عرفت بأنك صحيح؟</p>

## 3\_ تجنب التعميم:

عندما تسمع :	قل:
<p>_ إنه لا يسمعي أبدا.</p> <p>_ كل واحد منهم لديه واحدة.</p> <p>_ الأمور تمر بشكل جيد مع...</p> <p>_ لا تفعل هذا؟</p> <p>_ الأولياء.</p>	<p>- أبدا ، أبدا..</p> <p>_ كلهم، من على وجه الدقة؟</p> <p>_ أيُّ هذه الأمور؟</p> <p>_ ماذا سيحدث لو فعلت؟</p> <p>_ أي أولياء؟</p>

جدول رقم 11: يبين أهم التوجيهات الصفية لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي

#### 4\_ الحجاج التعاوني:

يتحدّد مفهوم الحجاج عند طه عبد الرحمن بأنه ذو صفتين أولاهما تداوليّة لأنّ: " طابعه الفكري مقامي واجتماعي، إذ يأخذ بعين الاعتبار مقتضيات الحال من معارف مشتركة ومطالب إخبارية وتوجّهات ظرفيّة ويهدف إلى الاشتراك جماعيّا في إنشاء معرفة عمليّة " أمّا الصفة الثابّة فهي الجدليّة: " لأنّ هدفه إقناعي قائم بلوغه على التزام صور استدلاليّة أوسع وأغنى من البنيات البرهانيّة الضيقّة..."<sup>1</sup>. وإذا كان الحجاج بهذا المفهوم نشاط يتشارك فيه الفرد مع الآخرين الأفكار والآراء ومختلف القضايا الاجتماعية والعلميّة والاقتصاديّة فقد ظهر إلى السطح اليوم مصطلح الحجاج التعاوني collaborative argumentation، ليستحضر الأهمية الحجاجية ويجلبها الى السياقات الصفية ومن ثم السياقات الاجتماعية، "حتى لو كنا لا نعلم ما إذا كانت المناقشة الصفية تؤدي إلى تحسين الأداء الحجاجي أم لا غير أننا على يقين أن المناقشة داخل الفصول الدراسية لديها القدرة على إعطاء الطلاب الفرصة لممارسة مهارات الحجاج في سياق أكثر وضوح وذو معنى، حيث يمكن أن يكون هناك تغيير فعلي في معتقدات الآخرين (الجمهور)، عندما يعلم الطلاب أن حججهم قد تؤثر في الواقع على أفعال الجمهور فسينخرطون بشكل جدّي في الحجاج التعاوني"<sup>2</sup>.

#### 4\_1\_ مفهوم الحجاج التعاوني وأهميته:

تري "ميكا مارتينان" Miika Marttunen " بأنّ مصطلح الحجاج التعاوني يشير الى المناقشة التي تهدف إلى تحقيق الوصول الى جوهر القضية ومكونها من خلال مناقشة نقدية وبناءة critical and constructive debate فأنشاء المناقشة الحجاجية ينطلق المشاركون من مبدأ عدم إرادة الانتصار على الآخر أو التسابق نحو دحض حجج الآخرين أو إهانتهم وابطال دعواهم،إنما مربط الفرس في هذه المناقشة هو التعاون لفحص نقاط الاختلاف والاتفاق حول قضية ما، ولهذا يمكن القول بأنّ تقديم أحد الطرفين حجج غامضة او استعمال لغة معقّدة

<sup>1</sup> طه عبد الرحمن ، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2000، ص:65.

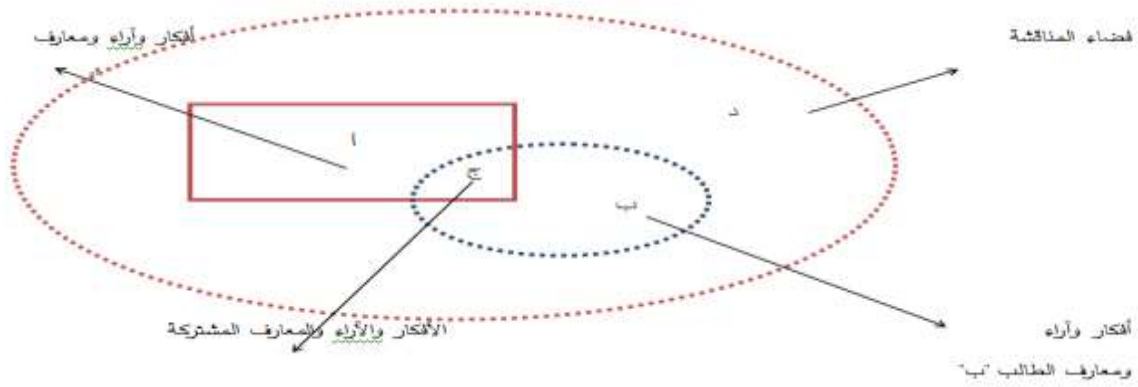
<sup>2</sup> Duhaylongsod, Leslie J. Promoting Argumentation Skills in Urban Middle Schools: Studies of Teachers and Students Using a Debate-Based Social Studies Curriculum. Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.2016, p:84

سيصعب من فهم الآخر لموقفه والرد عليه، ولهذا فلا بد للمشاركين من اكتساب مهارات التفاوض وتحقيق نجاح جماعي في فك خيوط قضية ما<sup>1</sup>.

ومن هنا يظهر بُعد الهدف في الحجاج التعاوني فليس الفوز هاهنا آني فردي وإنما هو جماعي غايته تقويض بؤرة الاختلاف، والتوصل الى فهم قضية ما من جميع جوانبها.

وفي هذا الصدد يقول كلارك شين: " يتشكّل الحجاج التعاوني أثناء الحوار، وتبادل المعارف والبيانات، ومن خلال طرح الأسئلة، وتضم مشاركين اثنين أو أكثر أثناء الحوار يطرح المشاركون قضايا ويرفقونها بأدلتها، ثم يأخذ كل واحد من المشاركين موقفه من القضية وأدلتها بالموافقة أو المعارضة، وأثناء ذلك تستجد حجج جديدة قد تشكّل حلا لعقدة الاختلاف بين المشاركين، وعلى أيّ حال فإنّ مفهومنا للحجاج التعاوني لا ينطلق من الاختلاف حول قضية ما، إنما قد ينخرط المشاركون في قضايا متفق عليها، فقد يشترك المتعلمون في تطوير أدلة قضية متفق عليها، فيجعلون منها منطلقا أوليًا لبناء وضعيات حجاجية جديدة، بأدلة جديدة"<sup>2</sup>.

على النحو الذي يبينه الشكل الآتي:



### الشكل رقم 17: يوضّح التعلم في إطار وضعيّة حجاجيّة تعاونيّة

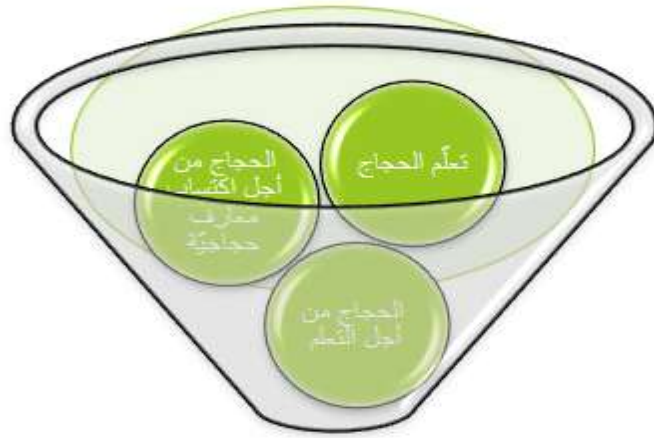
إنّ الحجاج التعاوني يعد جزءا من منظومة العمل التعاوني الشامل حيث يعد هذا الأخير أسلوبا تعليميًا تم تطويره منذ تسعينيات القرن الماضي وأخذ انتشارا واهتماما عالميين وبشكل واسع، وهو يعني العمل ضمن مجموعات من

<sup>1</sup> Mika Marttunen and Leena Laurinen ,Collaborative Learning through Chat ,Journal of Research on Technology in Education, 2007, 40(1), P: 113.

<sup>2</sup> Clark A.Chin, Douglas B.Clark, learning through collaborative argumentation, The international handbook of collaborative learning, Routledge, New York ,2013,p :315.

أجل التوصل إلى فهم مشترك أو حلا لوضعيات مشكلة مختلفة\* ، حتى إنّ بعض الباحثين اعتبره أسلوبا مناسباً للتعلم فيما يسمى بنظرية " الحجاج التعاوني من أجل التعلم".

ثم إن الرؤية البيداغوجية الحديثة وما صاحبها من تطور تكنولوجي كبير قد وضعت الحجاج في مقدمة الممارسات التعليمية المطلوبة في الميدان التعليمي ، فبينما كان الطلاب في السابق يتعلمون ليحاجوا فإنهم اليوم يحاجون ليتعلموا، إن الحجاج التعاوني قد أوجد لنفسه مكانا مرموقا وقيما كتنقئية تعليمية متعددة التخصصات (أي تتواجد مع تخصصات عديدة)، وقد وجد الباحثون أن الحجاج التعاوني قد حقق نجاحا خاصة ما تعلق بتغيير المفاهيم والتعلم الانعكاسي، ثم تطوير الأدوات التكنولوجية لمرافقة ودعم الحجاج التعاوني.\*



توسيع وتعميق معارف المتعلم في  
فضاء المناقشة الحجاجية.

Active  
Accède  
active

وفي هذا الصدد تقول "ماري كوسال": "يلعب الحجاج التعاوني دورا إيجابيا غير محدود مقارنة بالتعلم الفردي، فبغض النظر عن مشاركة البعض من عدمها داخل المجموعة فإن مجرد الاحتكاك بالمشاركين والتعرض للعمل الجماعي وتبادل الحجج والآراء له آثار إيجابية على الفرد نفسه من حيث التعلم"<sup>1</sup>.

\*See :Michael Baker, Interactions argumentatives et processus de Co-élaboration deconnaissances : dynamiques interactives et médiations informatiques, CNRS –Telecom, Paris.,2016,p :23.

<sup>1</sup> Marie Gausse Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen, Dossier de veille de l'IFÉ • n° 108, Bourgeois & Frenay, Février 2016, p :13

أما مواطنها "Veronica Diego" فيرى بأن " من أهم النقاط الإيجابية التي تحسب للحجاج التعاوني هو إعطاؤه وزنا وأهمية كبرى للصراع الاجتماعي المعرفي ، حيث يمكن أن يعبر المشاركون عن أفكار مخالفة للتي لدينا، الأمر الذي يؤدي إلى خلق صراع اجتماعي ومعرفي، مما ينتج عنه تغيير في أفكارنا أو رضوخ الآخر لأفكارنا ، فالحجاج التعاوني على حد رأي "جونسون وجونسون" هو أداة موازية لإنتاج الأفكار والآراء والمعارف بين الأعضاء مما يتيح بناء معارف من خلال التفاعل الاجتماعي"<sup>1</sup>.

من جهة أخرى نجد هناك من يرى أنه يجب التفريق بين مصطلحي الحجاج التعاوني والمناقشة ومعياري التفريق هاهنا هو التفريق بين الدراسة الحجاجية العلمية (الفيزيائية والتكنولوجية.....) والدراسة الحجاجية الأدبية، فالحجاج التعاوني في نظر " اندريسون " Andrisson" هو طريق الوصول الى موقف متفق عليه بين أعضاء المجموعة، ويتواجد الحجاج التعاوني في المجالات العلمية حيث يعتمد العلماء والباحثون والطلبة على نظريات يتحققون منها عن طريق أبحاث تجريبية، ثم يتأكدوا من صحتها أو نقضها، ومن ثم يتوصلون الى استنتاجات علمية، أما مبدأ المناقشة فهو التغلب على الآخر ودحض رؤياه ، وبالتالي نجدها تتواجد أكثر في المجالات الأدبية كالفلسفة و القضاء مثلا. وعليه فإنّ المتمعّن في الأبحاث التي أجريت حول الحجاج التعاوني يجد أغلبها قد تم تجريبها في الأقسام العلمية<sup>2</sup>.

أما "كوهن " Kuhn" ووالتون Walton فهم يفضلون مصطلح " الحوار الحجاجي\*" بدل " الحجاج التعاوني": " الحجاج الحواري هو تفاعل حوار بين المشاركين ، يهدف فيه كل طرف إلى إضعاف حجة الآخر ودعم

---

<sup>1</sup> Veronica Diego , Christophe Vuilleumier , De l'argumentation collaborative, Staff 11, Mai,2004,p01

<sup>2</sup> Carini, R., Kuh, G., & Klein, S. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32.

\* يعد والتون DOUGLAS N. WALTON أحد الذين قعدوا لنظرية الحوار الحجاجي من أجل التفكير الناقد، حيث يذهب مذهبا آخر في تبين أنواع الحوارات التي تدور بين المشاركين في الحوار الحجاجي وقد توصل الى وجود ثلاثة أنواع أساسية هي :

أ\_ الحوار الإقناعي **Persuasion**: حيث ينطلق أحد المشاركين من هدف أساسي هو إقناع الطرف الآخر بقبول اقتراح معين، استنادا لمعطيات توافقية مبدئيا تهيم الطرف الآخر للاقتناع، ومن أمثلة ذلك النزاعات السياسية والقضائية.

ب\_ الحوار التحقيقي **Inquiring**: حيث يكون الهدف من المناقشة هو الحصول على المزيد من المعرفة حول موضوع معين، وبالتالي الوصول الى استنتاجات مستجدة حول القضية، والى معرفة راسخة ، وهو نشاط قريب مما سماه أرسطو Demonstration.

ج\_ حوار المفاوضات **Negotiation**: يكون هدف الحوار فيه هو الحصول على أكبر قدر من المصالح،أي التمكن من أفضل الصفقات وخلافا للنوعين السابقين فإن المفاوضات لاتعطي اعتبارا كبيرا للمعرفة المنطقية أو المثل العليا والقيم الأخلاقية، فهي تنحو منحى المكيافيلية في إن الغاية تبرر الوسيلة.

DOUGLAS N. WALTON, Dialogue Theory for Critical Thinking, *Argumentation* 3:169—184,1989.

موقفه، ويعد الحجاج الحوارية أسلوباً تعليمياً فعالاً لتطوير المهارات الحجاجية الفردية<sup>1</sup>، في الوقت الذي تفضل فيه البحوث الفرنسية على غرار أبحاث "كريستيان بلانتان" مصطلح التفاعل الحجاج L'interaction argumentative<sup>2</sup>.

لقد أكدت عدة بحوث على أهمية الحجاج التعاوني في تكوين شخصية المتعلم، نفسياً واجتماعياً وحتى على صعيد المواطنة، حيث إن التعلم ضمن مجموعات يحقق نتائج تعليمية أفضل مقارنة بالتعلم الانفرادي (الذاتي)، سواء في انخراط المتعلمين في الحلقة الحجاجية أو على صعيد الأداء الحجاجي نفسه.

وفي هذا الصدد يرى "فيليب بارتينالي" "Philippe BERTINELLI" بأن من أهداف المناقشة الحجاجية فيما يتعلق بتشكيل المواطن الصالح هي كالاتي:

- تشكيل آراء معللة، القدرة على التعبير وقبول النقاش العام.
- إعداد أفراد يفكرون تفكيراً ناقداً وقادرين على تحمّل مسؤولياتهم وحل مشكلاتهم.
- تنمية روح المشاركة في الحياة الديمقراطية من خلال النقاش الحجاجي.
- تطبيق مبادئ الجمهورية، الاحترام، مكافحة العنصرية.....
- تطوير الأداء التواصلي الشفهي لدى الأفراد المتعلمين والحجاج والتفكير الناقد<sup>3</sup>.

في حين يرى كلا من "كلارك شين" و"دوقلاس كلارك" بأنه: "حين يتعلم الطلاب بشكل تعاوني فإن ذلك سيزيد من فرص انخراطهم في خطابات متنوعة ومختلفة، كما يزيد من مستوى فهمهم للنصوص أو حلّهم للمشكلات وذلك في مجالات مختلفة وليس في النصوص وحدها، فالطلاب يتناقشون حول كيفية حل مسألة رياضية معينة وقد يجدون أنفسهم مختلفين في حلّها فيبدلي كلّ منهم بدليله في الإجابة حتى يتوصلون الى معرفة الحل الصائب، والأمر

<sup>1</sup> Deanna Kuhn & al, Developing Argumentation Strategies in Electronic Dialogs: Is Modeling Effective? Discourse Processes, 00:1-18, 2015, Taylor & Francis Group, LLC, p02.

<sup>2</sup> Plantin Christian. Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. In: Langue française, n°112, 1996. L'argumentation en dialogue. P : 9-30

<sup>3</sup> Philippe BERTINELLI, suggestions pedagogique pour la mise en œuvre de seances d'enseignement moral et civique, lycée : Blaise Pascal Clermont-Ferrand, :p01

سيان في حصة العلوم الطبيعية حيث تختلف الفرضيات ولهذا فعلى الأساتذة والمعلمون أن يكونوا جاهزين وبشكل متزامن للرد على الأخطاء التي قد يقع فيها المتعلمون وتوفير الإرشاد لهم<sup>1</sup>.

وبناءً عليه، ترى "نورين واب NOREEN Webb" وهي باحثة متخصصة في التعلّم التعاوني، أن التعلّم ضمن مجموعات صغيرة يعزّز كثيرا من تعلّم الطلاب، إلا أنّ معظم الباحثين يتفقون على أن مجرّد وضع الطلاب في مجموعات تعليمية لا يضمن ذلك، حيث الأمر يعود الى طبيعة المشاركة في العمل الجماعي، وتقديم يد المساعدة المعرفية والمهاراتية، وتبادل المعارف، وبناء الأفكار وتبويرها ومدى استعداد الطلاب لتقبّل الاختلاف بينهم<sup>2</sup>.

#### 4\_2\_ دراسات تعليمية في الحجاج التعاوني:

بما أنّ الحجاج التعاوني يعد وسيلة فعّالة تمكن المتعلمين من امتلاك مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، فقد بيّنت الدراسة التي قام بها "آرشوديدو" على عشر مجموعات من طلاب الصف الرابع والخامس، اعتمد فيها على الحجاج التعاوني، أن الطلبة قد كثرت فيما بينهم تداول أسئلة تنمي التفكير الناقد من قبيل ما رأيك؟، وماذا تظن؟ وهل حقيقة هذا أم هو رأي؟... مما يعزز من مهارات التفكير<sup>3</sup>.

كما قام الباحث "فيكتور سامبسون Victor Sampson" بدراسة تحت عنوان: "تأثير التعلّم التعاوني على مخرجات الأداء الحجاجي لدى بعض الطلبة، وقد اختبرت الدراسة عدّة فرضيات من بينها:

— أداء المجموعة أفضل من أداء الفرد لوحده.

— القدرة الاستيعابية للمحتوى المعرفي لدى أفراد المجموعات أفضل من تلك التي يحصلها الفرد لوحده.

— الأفراد الذين يتعلّمون ضمن مجموعات يستفيدون بشكل أفضل من تجارب زملائهم وخبراتهم مقارنة بالأفراد الذين يتعلّمون لوحدهم<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Clark A.Chin, Douglas B.Clark, learning through collaborative argumentation, The international handbook of collabortive learning, Routledge, New York ,2013,p :314.

<sup>2</sup> Noreen Webb, The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom, British Journal of Educational Psychology (2009), 79, The British Psychological Society,p;03

<sup>3</sup> David C. Virtue ,Examining the Effect of Teacher Guidance on Collaborative Argumentation in Middle Level Classrooms , Association for Middle Level Education• RMLE Online—Volume 38, No. 9,2015,p03.

<sup>4</sup> Victor Sampson ,The effect of collaboration on argumentation outcomes, Proquest informationand learning company,USA,2007,p:iii.

أما الثنائي "ماريا إفاغور وجوناثان اسبورن" من قسم التربية من جامعتي نيكوسيا Nicosia وكاليفورنيا على التوالي، حيث قامتا بدراسة استكشافية لتبيين دور الحجاج التعاوني لدى فئة من الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين: [12\_13] سنة، وقد طرحتا الإشكالية الآتية: كيف يمكن للطلبة (من خلفيات عرقية وثقافية ولغوية مختلفة) إنتاج نصوص حجاجية من خلال العمل التعاوني، وقد قسمتا عينة البحث إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد خلصتا في الأخير إلى تسجيل أداء جيد لصالح المجموعة التجريبية من حيث الانتاج الحجاجي المكتوب أو الشفهي أو من حيث تعميق الحوار وتقبل بعضهم لبعض<sup>1</sup>.

#### 4\_3\_ أهم المراحل التي يمر بها الحجاج التعاوني:

تمر عملية الحجاج التعاوني بمراحل أهمها:

- المرحلة الأولى: الانطلاق من وضعيات واقعية، تحمل إشكالية معينة.
- المرحلة الثانية: عرض قضية ما مدعمة بأدلة.
- المرحلة الثالثة: النظر في أفكار بديلة يقدمها طلاب آخرون.
- المرحلة الرابعة: تطوير أفكار جديدة بتوجيه من المعلم وباشتراك مع مجموعة الحجاج التعاوني، الأمر الذي يبعث النشاط والحيوية وتقبل الآخر.

وخلال هذه المراحل من الحجاج التعاوني تحدث عمليات التعلم *Processus d'apprentissage liés* و*l'argumentation dialogué* والتي نجد من بينها :

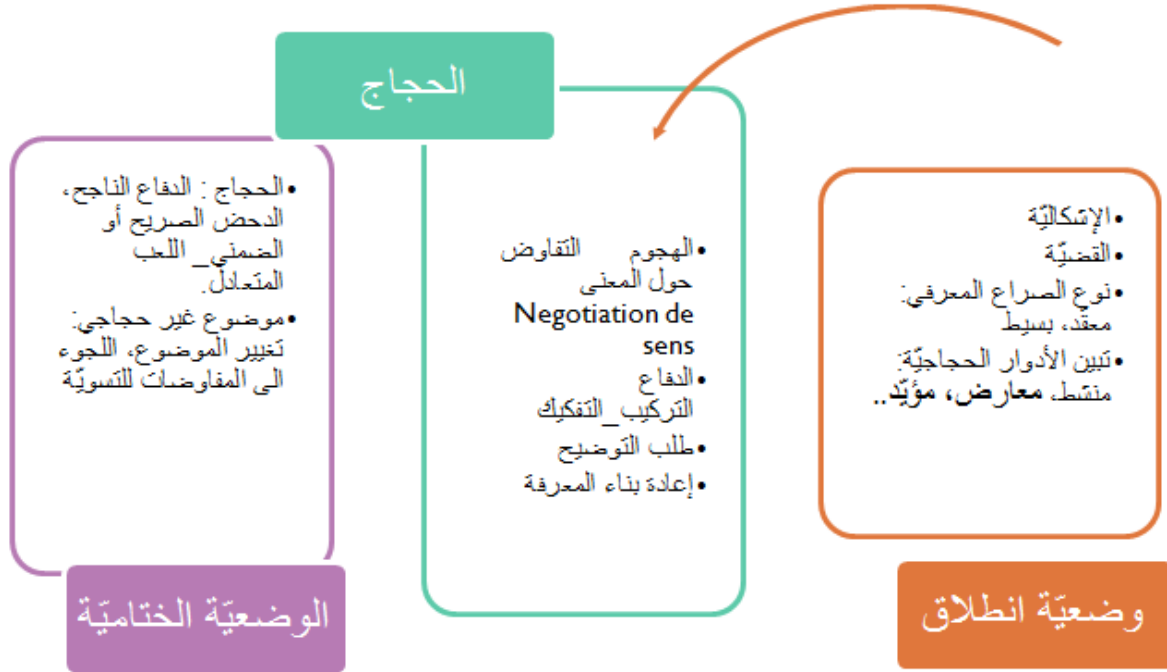
- تغيير الآراء، درجة دعم البيانات، الدحض ، الاعتداد بالرأي الذي يحوي حججا قوية ودقيقة.
- توضيح وإعادة هيكلة وجهات النظر.
- تأثير التفسير الذاتي، التعلم عن طريق تقمص دور المعلم.

- *La négociation des connaissances:* تفاوض المعارف

---

<sup>1</sup> Maria Evagorou ,Jonathan Osborne, Exploring young students collaborative argumentation within a socioscientific Issue, Journal of research in sience teaching , Vol,50,No 02,p:209.

- تغيير المفاهيم وتفكيكها: تعميق وإعادة هيكلة موضوع النقاش\_ تفكيك المفاهيم<sup>1</sup>.



Activer Window

### الشكل رقم 18: يوضح مراحل الحجاج التعاوني

وقد يوزع المعلم أدوارا على طلبة المجموعة الواحدة من المشاركين في الحوار الحجاجي ، وبالتالي تتحدد مسؤولية كل واحد من المتعلمين في إدارة الحلقة الحجاجية، ومن بين أهم هذه الأدوار التي قد تسند للمتعلمين نجد مايلي:

1\_ **المبتدئ (المقدم) Stater**: لا تتمثل مهمته في الإدلاء برأيه موافقا أو معارضا، إنما الدور المسند اليه هو تقديم عرض استهلاكي عام حول الموضوع، وبشكل موجز، ويُصحح الطالب بأنّ يقدم العرض شفهيّا وليس قراءة ، ولا حرج أن يحضّر رؤوس أقلام يستند إليها، وتتراوح مدة العرض ما بين دقيقتين الى خمس دقائق، على حسب طبيعة الشخص المقدم وتعقيد الموضوع المطروح للنقاش.

<sup>1</sup> Michael Baker Interactions argumentatives et processus de co-élaboration de connaissances : dynamiques interactives et médiations informatiques, CNRS –Institut Interdisciplinaire de l’Innovation, 2016, p :13.

2\_ **المبرهن Prover**: يعتبر دور المبرهن الدور الأصب من بين جميع الأدوار، حيث يجب على صاحبه الإلمام بكل جوانب الموضوع معرفة، وتحقيقا وبحثا عميقا، كما يستحسن احضار بيانات وسندات خارجية مدعمة للطرح الذي يميل إليه ، كما ينبغي للمبرهن أن يعلم بأن كل ما يدلي به من حقائق وآراء ستناقش من بعد فعلية أن يعدّ العدة لأي هجوم محتمل، للإشارة قد يستغرق الوقت الذي يأخذه المبرهن ما بين 10\_15 دقيقة.

3\_ **المهاجم Attacker**: وهو الذي يتولّى إدارة الحجاج ضد الفريق الآخر، قد يكتفي بالحد الأدنى من المعلومات، ولكن ماهو مطلوب منه بشكل أساسي، هو حسن الإصغاء وسرعة البديهة والتفكير السريع، على الطالب المهاجم أن يكون على استعداد لقراءة الجانب الآخر من القضية، الجانب غير الظاهر، وأن ينطلق من مبدأ التشكيك فيما قاله المبرهن، ولكن في هذا الدور بالذات على المعلم أن يوجّه المتعلم بأن يكون هجومه ينحصر في دحض القضية وأسسها دون التعرّض للأشخاص.

4\_ **الجمهور Audience**: ويتمثل في الطلاب الذين لم يشاركوا في الحوار الحجاجي وهؤلاء يمكنهم تقديم تقييم للعرض الذي قدّمه المهاجمون.

5\_ **المدرّب (الموجه) Instructor**: من المهم جدا للمعلم (المدرّب) أن يبقى خارج الحلقة الحجاجية ويقتصر دوره على الملاحظة وحل المشكلات التي قد تقع بين الطلاب، فتدخلاته يجب أن تكون طفيفة والا فإن قطار التفكير عند المتعلمين سيخرج عن سكوته<sup>1</sup>.

أما ARJA Lammy Verman فترى بأنّ هناك خمس عناصر أساسية تساهم في تحريك أي وضعيّة حجاجية تعاويّة وإدارتها وهي كالآتي :

1\_ **المعلم The tutor**: يجب أن يتولى المعلم المواقف الحاسمة، فهو يتدخّل لتصحيح المفاهيم الخاطئة وتصويبها، وقد يتدخّل ليعيد للنقاش لحمته، اذا ما حدث أي خرق سلوكي غير سوي من طرف أحد المشاركين، وباختصار فان الدور المنوط بالمعلم بوصفه خبيرا في مجال المناقشات هو تذليل الصعوبات المفاهيمية لدى الطلبة.

2\_ **الطالب The student**: تشير الأبحاث إلى أن الطلاب يدخلون في جدال مع قرنائهم عندما يشكون في معرفة ما أو لا يؤمنون بها أصلا، وبالتالي الاتجاه نحو تفضيل الموقف الشخصي ونبذ الموقف المعارض، وهو شكل من

---

<sup>1</sup> See: McGraw-Hill, Using Taking Sides in classroom, Contemporary Learning Series, a division of The Companies, Inc. Dubuque, IA 52001.p :14

أشكال التحيز، يجد من مساحة التفاوض مما يؤدي إلى إعاقة وتقويض مسار المعرفة وتطورها، وبالتالي على المعلم أن يوجه المتعلمين في هذا الصدد ويصوب اتجاهاتهم حتى يتبينوا حجج غيرهم من الطلاب ، فالحجاج هاهنا متعدد وعليهم أن يلودوا بتقنيّة التساؤل للمزيد من الاستبيان حول موقف ما.

**3\_القرين(الند) the peer:** إن فتح مجال التفاعل بين الاقران المشاركين في الحجاج التعاوني سيعطي للأداء الحجاجي قيمة مضافة، بل ويخرجه الى الواقعيّة، ويتعد عمّا سمته الباحثة باستراتيجيّات التأديب التقليديّة التي تمنع المتعلمين من الدخول في مناقشة ما ، وبالتالي ضمان الجو اللطيف ( الناعم) داخل الصف الدراسي،وعليه فان فتح مجال الحوار الحجاجي بين الطلاب سيخرج المتعلمين من هذا الروتين التعليمي الضيق.

**3\_ المهمة The task:** التعلّم من خلال الحجاج التعاوني سيكون مجديا في الكثير من الوضعيات التعليميّة، المهمة المثلى هي التي تفتح مجال الحرية التعليميّة فيمكان المتعلمين التعلّم عن طريق اختلافاتهم أو عن طريق تبادلهم للمعارف، والخبرات والمعتقدات والقيم، وذلك للوصول الى حل وسطي مشترك فيما بينهم، إن الحجاج التعاوني هو نشاط تعليمي ضروري.

#### 4 \_ الآليات: ونجد منها: طرح الأسئلة، و تبادل الأدوار بين المشاركين<sup>1</sup>.

ولضمان السير الحسن للأداء الحجاجي لدى المتعلمين ينبغي للمعلمين إعلام المشاركين في الحجاج التعاوني بجملة من التعليمات الأساسيّة للمناقشةPrincipes de base pour débattre التي من شأن المتعلمين التقيّد بها ،وهي تمثل نظاما داخليّا على المجموعة الحجاجيّة أن تعتد به ، ويمكن أن يعلق على الحائط داخل الصف الدراسي حتى يألفه المتعلمون ويطبّقونه داخل مجموعاتهم أو حتى في حياتهم الواقعيّة:

ينبغي أن يكون منطلق المشاركة في الحجاج التعاوني هو وجود قضية يحيط بها مشاركون تتعدد آراؤهم وتختلف أفكارهم.أي إنشاء وضعية تواصلية حجاجيّة.

- ترتيب موائد مستديرة أو على شكل U حيث يتسّى للجميع المشاركة وإبداء آرائهم.
- احترام آراء الآخرين وعدم السخرية من المشاركين الآخرين.
- يجب توزيع الكلمة بقدر زمني محدد على كل المشاركين.

<sup>1</sup> See :Arja Lammy Veerman :Computer supported collaborative lrearning through argumrntation, Proefschrift Universiteit Utrecht, 2000,p :10.

- لا ترفع صوتك لتؤكد رأيك.
- ينبغي الاستئذان من منشط الجلسة Animateur للإدلاء بكلمة ما.
- عدم مقاطعة الآخرين حين تعطى لهم الكلمة.
- عدم احتكار الكلام ووقت الحصة.
- توضيح الأسباب والأدلة وراء اتخاذ موقف معيّن.
- استعن بأدوات الربط: لأن ، كي، ولهذا ، بناء على ذلك....
- استخدام لغة سليمة ودقيقة والابتعاد عن الالفاظ التي تثير حساسيات عنصريّة.
- التأكد من مصادر المعلومات والسندات التي نعتمد عليها.
- الاستعانة بأوراق الاستماع، وتسمى أوراق المراقبة، وهي تجلب تركيز المتعلمين حول القضية، ويمكنها من خلالها تدوين الآراء الموالية أو المعارضة.
- عند الاختلاف ندلي بأسئلة من قبيل : لماذا، وما هو اعتقادك؟ ....
- الاعتماد على الحفظ والتسجيل لاحتمال العودة لبعض النقاط التي سبقت مناقشتها أو التي لم تناقش بعد<sup>1</sup>.
- ومن ثمّ، فإن الالتزام بهذه القواعد الداخلية للحجاج التعاوني سيحقق المصلحة العامة في التوصل الى حل مشترك لسؤال يطرحه المشاركون ويريد كل واحد منهم أن يستنير القضية من كل جوانبها متجنباً التلقي السلبي للمعرفة، مطلعاً على آراء الآخرين متدخلاً بأفكاره وآرائه دحضا أو تنفيذاً أو موافقة وتأييداً.
- وفي هذا الصدد تشير "روكسان قانون" الى أن أهم الصعوبات التي قد تخل بالأداء الجيد للحوار الحجاجي تتمثل في عدم تمكن المتعلمين في مايلي<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> See: Isabelle Soidet et al, « Organiser un débat argumenté entroisième *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne],

2016. URL : <http://osp.revues.org/2701> ; DOI : 10.4000/osp.

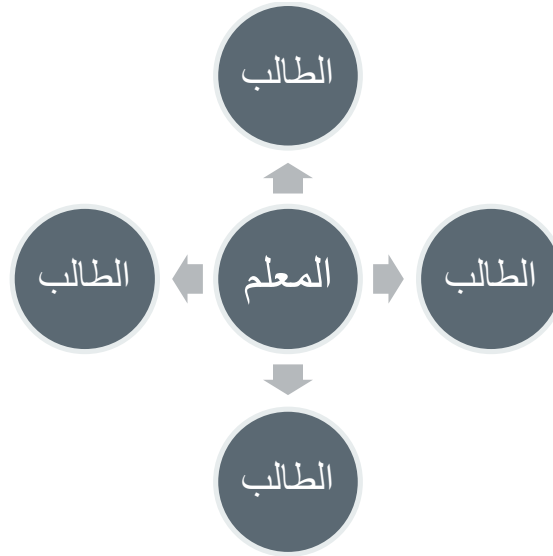
<sup>2</sup> Jean-François DE PIETRO, Roxane GAGNON :Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école, Bulletin suisse de linguistique appliquée © 2013 Centre de linguistique appliquée, No 98, 2013, .170

التفاعل ( بناء فضاء للنقاش )	توزيع الأدوار في إبداء الآراء وأخذ الكلمة، الاستماع للآخرين.....
النمط الحجاجي وبنيته	فتح الموضوع، ختامه، أو تغييره أحيانا...
الآليات اللغوية	استعمال الروابط المنطقية والعوامل الحجاجية، الصور البلاغية.

الجدول 12: أهم الصعوبات التي نحل بالأداء الجيد للحوار الحجاجي

#### 4\_4\_ دور المعلم في الحجاج التعاوني:

إنّ دور المعلم لم يعد هو مركز العملية التعليمية التعلمية ، أي لم يعد المزود الوحيد بالمعرفة، ولكن دوره هو توجيه النقاش وبعث ديناميكية الجماعة وتسيير سبل اكتساب المعرفة من قبل المتعلمين، في تشاركتهم وتفاعلهم وليس عن طريق مونولوج أحادي الاتجاه مرتكز على المعلم فحسب:



#### الشكل رقم 19: العمل التعليمي في المدرسة التقليدية (المرتكز حول المعلم)

ولهذا فقد أكدت البحوث الحديثة على دور المعلم في تعزيز الأداء الحجاجي (التعاوني)، حيث كلما أثار المعلم تفكير الطلاب حول قضية معينة، كلما زادت أسئلتهم وشغفهم بتفكيك الموضوع وفهم جوانبه. حيث ترى " نورين ويب Noreen " بأنه كلما ابتعد المعلم عن الإلقاء برأيه وتدخلاته في الحجاج التعاوني كلما استطاع المتعلمون

تجاهله ، وأدوا حجاجا جيّدا، على خلاف ذلكفعندما يتدخّل المعلم ليقدم موافقه ومعارفه فإنأداء المتعلمين يكون قليلا وتجاوبهم محدودا<sup>1</sup>.

كما درست البحوث الحديثة جدا سبل توجيه المعلم للمتعلمين لتسهيل النقاش وتحسين فعالية الحجاج التعاوني ومن أهم هذه السبل نجد، توجيه المعلم للمتعلمين لرسم خريطة النقاش والتي أطلق عليها خطأ المعلم الحجاجية، وقد توصل البحث الى أنّ هذه الخطا قد حسّنت في جوانب عديدة من الحجاج التعاوني، وتطوير مهارات الحجاج، من خلال خطأ حجاجية نموذجية وفق ما يلي:

مخطوطة المعلم	خصائص المخطوطة الحجاجية
1_ هل تعتقد أن الهواتف المحمولة يجب أن تكون محظورة في المدرسة؟	القضيّة
2 _ إذا كانت الإجابة بنعم، ما هي الأسباب التي تعتقد أنه من أجلها يجب حظر الهواتف المحمولة في المدرسة؟	اتخاذ موقف
3 _ ما الأدلة التي لديك لدعم الأسباب؟	تقديم أدلة
4 _ ما الذي قد يقوله شخص آخر لإثبات أن موقفك خاطئ؟	نقيض الحجة
5 _ ما الذي يمكن أن تخبره به لإظهار أنّه على خطأ؟	الرد
6 _ إذا كان الجواب بالنفي، فما هي الأسباب التي تعتقد أنه لأجلها ينبغي عدم حظر الهاتف الخليوي في المدرسة؟	اتخاذ موقف
7. ما هي الأدلة التي لديك لدعم الأسباب؟	تقديم أدلة
8_ ما الذي قد يقوله شخص آخر لإثبات أن موقفك خاطئ؟	نقيض الحجة

<sup>1</sup> SEE:Noreen Webb, The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom, British Journal of Educational Psychology (2009), 79, p:14.

الرد	9_ ما الذي يمكن أن تخبره به / أنها مخطئة؟
	10_ هل هناك حل توفيقى أو حل إبداعي

### جدول رقم 13: نموذج خطاطة حجاجية للمعلم<sup>1</sup> teacher argumentative scripts

من جهة أخرى هناك من ينصح المعلمين بالاستعانة بالحلقة السقراطية Socratic circles مثلما ذهبت إليه الباحثة ألكسيس كرامبلا \* Alexis Carmela Brown وقد أشارت دراسات سابقة لضرورة توسيع دائرة الارشاد الموسّع ( Extended guidance ) للمتعلمين فيما يتعلّق بالحجاج نظرا لتعقيد الموضوع، وقد يكون من الجيد الطلب من المتعلمين التعبير عن آرائهم ومواقفهم الخاصة من قبيل هل توافق أم لا ولماذا؟ مما يدفع الطلاب إلى المزيد من الانخراط في القضية معرفيًا واجتماعيًا. بالإضافة الى بعث روح التحدي لدى الطلبة: هل هذا صحيح دائما؟ ، ثم إن سلوك (المعلم\_الطالب) يؤثر بشكل جلي على سلوك (الطالب\_الطالب) أثناء تحاورهم فيما بينهم وهنا يظهر جليًا دور التربيّة بالقدوة على سلوك المتعلمين<sup>2</sup>.

ففي دراسة قام بها كلا من "دافيد فيرتو ووزميله" اختبرا فيها مدى تأثير المعلم على الأداء الحجاجي التعاوني عند طلاب المرحلة المتوسطة، أكدوا فيها على أنه من المهم جدا لطلاب المرحلة المتوسطة بناء مهارات حجاجية سليمة في جميع المراحل التعليمية الأكاديمية حتى يتمكنوا من النجاح في آدائهم الدراسي والمشاركة في الحياة المدنية، وتعتبر مرحلة المراهقة المبكرة مرحلة نقدية تهيئ لنمو المهارات الحجاجية وتطورها بشكل مناسب، وعلى الرغم من أنه ومن الناحية النظرية يعتبر المراهقون الفئة القادرة على فهم وبناء الحجج، غير أنّ الطلاب عادة ما يقدمون أدلة غير واضحة أو مقنعة لدعم حججهم، فهم يخفقون في تحديد نقاط الاختلاف بينهم وبين من يتعارضون معهم ، وقد يكون مرد هذا الأداء الضعيف لدى طلاب المرحلة المتوسطة يقف وراءه ضعف في إعداد وتجهيز طلاب هذه المرحلة

<sup>1</sup> David C. Virtue Examining the Effect of Teacher Guidance on Collaborative Argumentation in Middle Level Classrooms ,Association for Middle Level Education ,2015—Volume 38, No,9,p :40.

\*\*Alexis Carmela Brown ,Classroom community and discourse: How argumentation emerges during a Socratic circle, Dialogic Pedagogy: An International Online Journal | DOI:.2016. Vol. 4 (2016),p :93.

<sup>2</sup> Thomas M. McCann & al,Talking in class , , National Council of Teachers of English

1111 W. Kenyon Road, Urbana, , p :26.

لولوج عالم الحجاج، حيث يرى بياجيه أنه وبمجرد التماس فهم للعلاقات والمفاهيم المجردة من قبل المتعلمين فإنه إبانة على جاهزيتهم لتعلم الحجاج ، ولكن ما يجدر النظر إليه هو نوعيّة الدعائم التي يوقّرها المعلمون للطلاب في مختلف مراحل التطوّر المعرفي لديهم لتعلّم الحجاج<sup>1</sup>.

6\_5\_ نموذج ديداكتيكي مقترح لتنمية الكفاءة الحجاجية ضمن الحجاج التعاوني لدى متعلمي المرحلة المتوسطة:

### الوحدة:1

1\_1\_ التمييز بين الرأى والحجة المدعّمة.

الوحدة 2: التمييز بين حجج من نوع أمثلة وحجج مؤكّدة.

1\_2\_ التمييز بين الحجج الموافقة والمعارضة.

### الوحدة:3

3\_1\_ الاستماع للمشاركين وفهم مواقفهم.

3\_2\_ التدخل لدعم موقف معين من المشاركين.

3\_3\_ معارضة موقف أحد المشاركين ( ينبغي الاشارة الى معارضة الموقف وليس الشخص).

الوحدة 4:1\_ الوعي بأهميّة الدور الذي يقوم به المشرف على الحجاج التعاوني.

4\_2\_ فتح مجال النقاش<sup>2</sup>.

### 5\_ الكتابة الحجاجية التعاونية:

تعتبر الكتابة الحجاجية التعاونية منتج كتابي يصدر عن فريق من الطلاب أقلهم اثنان وأكثرهم لاحد له، يعالج قضية حجاجية، وفيها يتم توزيع الأدوار بين الطلاب ، فالطالب ذو الأداء العالي (tutor) (المعرفي) مثلا يتولى وضع

<sup>1</sup> Jean-François DE PIETRO, Roxane GAGNON :Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école, Bulletin suisse de linguistique appliquée © 2013 Centre de linguistique appliquée, No 98, 2013, p :168.

<sup>2</sup> David C. Virtue ,Pi-Sui Hsu & al , Examining the Effect of Teacher, Volume 38, No. 9 p :01\_02.

خطة النص، في حين تسلم الكتابة للطالب المساعد (tutee) ويطلب من المتعلمين العمل كشركاء ، فالكل يتولى أمر المهمة التي أنيط بها، فهناك من يسترسل في البناء المعرفي وآخر في البناء الحجاجي، وآخر يتكفل بالتدقيق اللغوي ثم إنه على الفريق أن يضع مسودة للكتابة الأولية ثم يقوم بإعادة الصياغة حتى يصل الى النسخة النهائية للنص الحجاجي المشترك<sup>1</sup>.

ويعرّف "Giroux" الكتابة التعاونية: "بأنها مهمة تعليمية خاصة ، يبنى فيها المتعلمون نصًا مشتركًا بين متعلمين أو أكثر، وكلّ مشترك مطالب بتحقيق مهمة معيّنة، كما يشير ذات الكاتب إلى أنّ الشركاء التعليميين يعملون مع بعض لحلّ مشكل ما، وخلال عمليّة الكتابة التعاونيّة يدمج الطلاب مهاراتهم الفرديّة الخاصّة مثل التخطيط وصياغة المحتوى والمراجعة... مع بعض المهارات الجماعيّة مثل المفاوضات ، بناء معرفة حجاجيّة والحجاج التعاونية، وتوصف هذه العمليّات بأنها متشابكة للغاية highly interwoven وبشكل عام فإن كتابة نص مشترك هو ظاهرة معقّدة جدا"<sup>2</sup>.

كما قد يطلب من المتعلمين انتاج نص يتم توليفه من مصادر عدة ، تقدّم وجهات نظر مختلفة ومتناقضة حول قضية مثيرة للجدل، وفيها تبرز أكثر الطبيعة الحوارية للحجاج ، مثل تبينّ المواقف والأفكار، فحص مختلف جوانب القضية للوصول الى موقف مشترك.

وفي هذا الصدد فإنّ أهميّة الكتابة الحجاجيّة التعاونيّة تكمن في كونها وسيلة فعّالة لتطوير الأداء اللّغوي عن طريق الكتابة وعن طريق التفاعل الشفهي بين الطلاب، ولهذا يرى "فرانكلين" بأنّ المعرفة تنشأ ويعاد انتاجها ونموها من جديد عن طريق تفاعل الناس حولها ، ومن ثمة فإنّ بناء المعرفة يتحقق في سياق صنع المعنى التعاوني، فيتقدّم المتعلمون أو الطلاب نحو الفهم الجيّد للقضيّة من خلال الجهد الجماعي الذي أسس على البناء والإبداع"<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Cuevas, I., et al, Collaborative writing of argumentative syntheses from multiple sources: The role of writing beliefs and strategies in addressing controversy. Journal of Writing research, (2016).8(2),P :206.

<sup>2</sup> Giroud, A. (1999). Studying argumentative text processing through collaborative writing. In J.Andriessen & P. Coirier (Eds.), Foundations of argumentative text processing (pp. 149--178).Amsterdam: Amsterdam University Press.p150.

<sup>3</sup> Idoia Elola and Ana Oskoz COLLABORATIVE WRITING: FOSTERING FOREIGN LANGUAGE AND WRITING CONVENTIONS DEVELOPMENT Language Learning & Technology ،October 2010, Volume 14, Number 3 pp: 52.

ولعل ما يحسب للكتابة الحجاجية التعاونية كونها تسهم في تقديم تغذية راجعة فورية حول الفعل الكتابي writing action، وهذه التغذية الراجعة تساعد المعلمين على التغلب على مظاهر القصور في الكتابة الفردية، خاصة من حيث غزارة الأفكار واختلاف وجهات النظر، كما، هناك بعض الدراسات التي أثبتت أنّ المعلمين خلال الكتابة التعاونية يستطيعون تحديد الصعوبات الكتابية لديهم، كما وجدت هذه الدراسات أن الكتابة الحجاجية التعاونية لها تأثير إيجابي من حيث :

● تحفيز الشركاء على إعادة صياغة عملهم الكتابي وتنقيحه

● تقدير كتابات الشباب.

● بعث الثقة في العمل الفردي والجماعي.

● يعتبر العمل كتابي التعاوني أكثر عمقا في محتواه، وأكثر دقة في صياغته اللغوية.

وعلى الرغم من هذه الفوائد المذكورة سلفا والتي تحسب لصالح الكتابة التعاونية بشكل خاص والعمل التعاوني بشكل عام، إلا أن هناك من يرى أنه لا بد من أن نأخذ بعين الاعتبار عدة مسائل، حيث لا يكفي ببساطة وضع المعلمين في مجموعة ونطلب منهم أن ينخرطوا بفعالية فيما بينهم. فلا بد من تحديد الأهداف الرئيسية من هذا التعاون، فعندما نشرك الطلاب في تعاون فكري معرفي، هل نفع ذلك كوسيلة لغاية معينة، أم أنه الغاية بحد ذاتها؟ فنحن بحاجة الى أفضل الطرق لإعداد الطلاب للعمل التعاوني الحجاجي<sup>1</sup>؟

كما ينظر إلى مزايا العمل التعاوني أثناء إنتاج المكتوب من وجهتي نظر مختلفتين:

### 1 - من وجهة نظر التعليم / التعلم نجد :

ـ (أ) إن توزيع الأدوار المنفصلة والمتكاملة في أداء المهام له وظيفة "السقالات"، التي تسمح للمجموعة لأداء مهمة تتجاوز الاحتمالات الفردية لكل من أعضائها .

ـ (ب) يجعل عمل المجموعة صياغة التعليمات اللفظية للرفاق ضرورياً، كما يحفز على التفكير تحت ضغط من الجمهور المرئي والحاجة للرد على أسئلة الرفاق.

<sup>1</sup> Deanna Kuhn, Thinking Together and Alone, Educational Researcher, Vol. 44 No. 1, pp. © 2015, p:51.

– ج) الرفاق يعتبرون بمثابة متلقين ووسطاء للنصوص. ردود فعلهم تسمح لأولئك الذين يكتبون لتقديم تمثّل للقراء المحتملين، حيث إن التفاوض حول المعنى بين من يكتب ومن يقرأ. من خلال التفاعل مع أقرانهم، يمكن للكاتب الوصول إلى تمثّل الاستجابة المحتملة من المتلقين.

2. من وجهة نظر البحث حول تعليم / تعلم اللغة: نجد أنّه من الممكن:

أ) معرفة العمليات التي ينفذها التلاميذ عندما ينتجون نصا. نحن نعتبر أنه من الضروري معرفة ما هي المشاكل التي يواجهها التلاميذ، وما هي العمليات التي يتبعونها عند الكتابة، وما هي المعرفة الواضحة التي يستخدمونها، وما هو تمثّلهم لاستخدامات ووظائف الخطاب المكتوب، من أجل التخطيط للتدخلات المناسبة للمشاكل الحقيقية.

ب) معرفة كيفية تفاعل المجموعة أثناء التعلم<sup>1</sup>.

وفي ذات السياق ترى الباحثة "ميكا مارتينان" أنه بالرغم من أنّ بحوثا كثيرة سجلت نتائج ايجابية لصالح الحجاج التعاوني، إلا أنّ هناك الكثير من الأسئلة التي لما نستطع الإجابة عنها، وعلى وجه الخصوص ما تعلق بعمليات التعلّم المختلفة various Learning processus خلال الحجاج التعاوني ثم علاقتها بمخرجات التعلّم النهائية، وهي جديدة بالبحث والدراسة، فعلى سبيل المثال نجد أنّ هناك نقصا في الدراسات المتعلّقة باستخدام الخرائط الحجاجية والرسوم البيانية، كذا فان استعمال الكمبيوتر يحتاج إلى بعض الوقت لبناء المعرفة وتطوير الأفكار، بدلا من مجرد العبث بأدوات الكمبيوتر (وهنا تقصد بشكل خاص الاستعانة بالتكنولوجيا في الحجاج التعاوني)<sup>2</sup>.

من جهة أخرى يرى بعض الدارسين على غرار "كوهن" أن مفهومي التعلّم والتعاون يفقدان أهدافهما فالمتعلمون في الحجاج التعاوني يصرون على الفوز والانتصار على الطرف الآخر، ثم إنّ بعض المناقشات الصفية التي لا تخضع لنظام السير الحسن للمناقشة قد تخرج عن حدها وتنقلب الى ضدها، حيث يسود الصف الدراسي الاختلاف والاعتراض مما يؤدي إلى سيادة التوتر والتحيّز وتجاهل تعدد وجهات النظر بين المتعلمين<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> A. CAMPS, Production de textes en situation de groupe, Institut de linguistique de l'Universite de Neuchatel, 1995,121\_122.

<sup>2</sup> Miika Marttunen and Leena Laurinen Collaborative Learning Through Chat Discussions and Argument Diagrams in Secondary School Journal of Research on Technology in Education, 2007, 40(1)P :112.

<sup>3</sup> Duhaylongsod, Leslie J. 2016. Promoting Argumentation Skills in Urban Middle Schools: Studies of Teachers and Students Using ,Debate-Based Social Studies Curriculum. Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.p:83.

ولعلّ من بين الآراء النقديّة الشهيرة للمناقشات الصفيّة مذكرته تيمبوسكي في كتابها " المناقشة تناقش " the «debate debate» حيث ترى بأنّ هناك أربع نقاط أساسيّة تؤخذ على المناقشات الصفيّة وهي كالآتي:

بعض المناقشات تؤدي الى تقسيم الصف الدراسي إلى ثنائيات والثنائيّة من الناحيّة النظرية هي:

- وجود طرفين متعارضين أو متناقضين، مما يؤدي الى وجود حالة من الانقسام داخل الصف الدراسي مما يخرج الهدف عن مجراه الذي حدد له.
- تركيز المتعلمين على مسألة الرّبح أو الخسارة، فبدلاً من البحث عن حلول لمشكلة ما أو تفكيك قضية ما يصر المتعلمون على مسألة الانتصار على الآخر.
- في بعض القضايا نحتاج الى وجهة النظر الأخرى أو ما نسميه الجانب الآخر من الرواية other side of the story وتستشهد " تومبوسكي " بحادثة المحرقة اليهودية.
- تشير تومبوسكي الى أن الطبيعة العدائية للمناقشة لا تناسب وجنس الإناث ، كما أنّها لا تناسب في وضعيّة توجد فيها أقليّات مختلفة<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> See : Tumposky, N. (2004). The debate debate. *Clearing House*, 78(2), 52-55.

## الفصل الرابع: الدّراسة الميدانيّة

## المبحث الأول:

- إجراءات الدّراسة الميدانيّة
- الحجاج وتنميّة مهارات التفكير النّاقّد والإبداعي في المقام المدرسي
- مادة الحجاج في كتابي السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط

أولاً: إجراءات الدّراسة الميدانيّة:

### 1\_ منهج الدّراسة:

لقد استعانت الباحثة بالمنهج الوصفي التحليلي نظرا لملاءمته لأغراض الدّراسة، حيث استهدفت الدّراسة الدرس الحجاجي وعلاقته بتنميّة مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى متعلمي السنة الثالثة والرابعة متوسط، وعليه فقد شملت دراستنا محاور عدّة وهي كالآتي:

### 2\_ تحليل المنهاج الدّراسي ودليل الأستاذ:

حيث قامت الباحثة بدراسة وصفية تحليلية لمنهاجي السنة الثالثة متوسط والسنة الرابعة متوسط من أجل الوقوف على مدى اعتناء المنهاج بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي بشكل عام ومن خلال النص الحجاجي بشكل خاص، كما امتدت الدّراسة لتشمل دليل الأستاذ للمستويين محل الدّراسة لتبيّن مدى تيسير تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال النص الحجاجي في دليل الأستاذ، وهل هناك إرشادات وتوجيهات فيما يتعلّق بتحليل النص الحجاجي؟

### 3\_ رصد حضور الحجاج في الكتاب المدرسي:

وقد قامت الباحثة بجرد النصوص الحجاجيّة الموجودة في الكتاب المدرسي الخاص بمتعلمي السنة الثالثة والرابعة متوسط، ولم تتوقف الدراسة عند هذا الحد بل راحت تستجلي نوعيّة الأسئلة المرافقة لجميع النصوص والنصوص الحجاجية بشكل خاص ومدى اهتمامها بتنمية واستفزاز قدرات المتعلم العقليّة، كما تتبعت الدّراسة أسئلة الإنتاج الحجاجي سواء أتعلّق الأمر بالجانب الشفهي أو الكتابي وعلاقتها بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي .

### 4\_ الاستبيان:

لقد تطلبت أهداف الدّراسة من الباحثة أن تجري استطلاعاً حول مدى تمكن المتعلمين من تنمية مهاراتهم في التفكير الناقد والإبداعي من خلال قراءتهم أو كتابتهم للنص الحجاجي ، وعليه فقد أعدّت الطالبة استبيانين، أحدهما وجّه لمتعلمي السنة الثالثة والرابعة متوسط، أمّا الثاني فقد وجّه لأساتذة هذين

المستويين بغرض الوقوف على واقع تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي بشكل عام ومن خلال تدريس النص الحجاجي بشكل خاص، وقد شملت هذه الدراسة الاستطلاعية عدة إجراءات وهي:

#### 4\_1\_ عينة الدراسة:

##### العينة الأولى:

لقد شملت الدراسة عينتين من متعلمي السنة الثالثة والرابعة متوسط، اختيروا بشكل عشوائي وهذا من منطلق التنوع في اختيار العينة ، حيث تتراوح أعمار المستبنيين ما بين [14 - 16 سنة] ، لم نراع فيهم متغير الجنس ، وقد أشرنا في الفصل الثالث من الدراسة إلى دواعي اختيار هذه الفئة العمرية مع ما يتوافق وخصائصهم النفسية والعقلية. وقد تكوّن مجتمع الدراسة من 160 متعلما، مقسمين بالتساوي بين مستوى الثالثة والرابعة متوسط، ويزاولون دراستهم بمؤسسات الدولة النظامية.

##### العينة الثانية:

شملت هذه الدراسة مجموعة من أساتذة اللغة العربية ممن يزاولون تدريسهم في المتوسطات، وقد اقتصر الاستبيان على أساتذة السنة الثالثة والرابعة متوسط فحسب، بحكم أن تدريس النص الحجاجي مقتصر على هاتين السنتين فحسب، فهم مؤهلون للحكم وإعطاء نظرة عن كتب حول مدى تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين من خلال النص الحجاجي داخل الغرفة الصفية.

#### 4\_2\_ استبيان المتعلمين:

لقد تضمّن الاستبيان الموجه للمتعلمين (31) سؤالا تتعلق كلها بمهارات التفكير الناقد والإبداعي التي يؤديها المتعلم داخل الصف الدراسي ، أثناء كتابته أو قراءته وتحليله للنصوص الحجاجية التي يدرسونها خلال العام الدراسي. كما تضمّن الاستبيان تفصي وجهات نظر المتعلمين حول بعض النقاط المتعلقة بالنمط الحجاجي بشكل عام وعليه فقد قمنا بتقسيم الاستبيان إلى جزئين، تضمّن الجزء الأول أسئلة مفتوحة تضمنت خيارات أحيانا و تقديم آراء خاصة في أحيين أخرى وقد اشتملت على ثمانية أسئلة، في حين تضمّن الجزء الثاني من الاستبيان مجموعة من الأسئلة ذات الاختيارات المحدودة وفق مقياس ليكارت ( أبدا\_ نادرا\_ أحيانا\_ غالبا\_ دائما)، وفي الوقت الذي أرفقنا نتائج الجزء الأول برسوم توضيحية، آثرنا فيما يتعلّق بالجزء الثاني أن نعرض النتائج الإحصائية النهائية ، طلبا

للاختصار ودرا للإطناب، وقد قارنا بين مستوى السنة الثالثة متوسط والرابعة متوسط في النتائج ، باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

#### 4\_3\_ الإطار الزمني والمكاني للدراسة الميدانية:

لقد أجري الاستبيان بمدينة باب الزوار وبالضبط بحي 8 ماي 1945، التابعة إداريًا لولاية الجزائر العاصمة، وقد توزع الاستبيان على متوسطتي ابن رشيق وابن رشد في أواخر الفصل الثالث من العام الجاري(2019). وولتوضيح فإن اختيار منطقة التحري لم يتم على قاعدة معيّنة أو افتراضات مسبقة وإنما تم اللجوء لهاتين المتوسطتين بحكم عمل الباحثة في إحداها وقربها من الأخرى.

#### 4\_4\_ استبيان الأساتذة:

بهدف الوقوف على تدريس النص الحجاجي وآفاقه في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين ، ارتأت الباحثة أن تقدّم استبيانًا بقصد الإجابة عن مدى إسهام المتعلم داخل الغرفة الصفية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال النص الحجاجي ، وقد خصص جانب منه للمعلومات الشخصية ( الرتبة \_ الشهادة، الجنس...)، وقد احتوى الاستبيان على عشرة أسئلة بعضها تضمّن إجابات مفتوحة، في حين اشتمل بعضها الآخر على أسئلة مغلقة بدرجات مختلفة.

#### 4\_5\_ اختبار الكتابة الحجاجية والتحليل الحجاجي لدى المتعلمين:

بهدف الوقوف على مدى تمكن المتعلمين من تنمية مهاراتهم في التفكير الناقد والإبداعي من خلال النص الحجاجي، أعدت الباحثة اختبارًا يتضمّن كتابة نص حجاجي، يتناول موضوعًا يختاره المتعلم من بين ثلاث موضوعات مألوفاً لدى المتعلم ومن واقعه المعيشي، حتى يتسنى له التعبير عنها وإبداء رأيه فيها، كما تضمّن الاختبار بعض التوجيهات التي تسهل على المتعلم كتابته، من جهة أخرى وبهدف استقصاء دور التحليل القرآني للنص الحجاجي في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي ، أعدت الباحثة اختبارًا تضمّن نصًا حجاجيًا حول الانترنت هل هي نعمة أم نقمة، وقد أعقبت النص جملة من الأسئلة التي تسهل على المتعلم الوقوف على هيكل النص وأبعاده الحجاجية من جهة ومن جهة أخرى تنمي فيه مهارات التفكير الناقد والإبداعي، حيث سهلت على الباحثة الوقوف على درجة تمكنه من تنمية مهاراته في التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليلهم للنص الحجاجي ، مع العلم أن العينة ذاتها التي شملها الاستبيان قد شملها اختباري التحليل والكتابة الحجاجيين.

ثانيًا: الحجاج وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي في المقام المدرسي:

## 1\_ مدى اعتناء منهاجي اللغة العربية للسنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط بمادة الحجاج ومهارات التفكير الناقد والإبداعي:

سبق وأن فصلنا القول في واقع الحركات التي يشهدها تصميم المناهج الدراسية وتطويرها بهدف تحسين مستويات التعلم المختلفة بكافة عناصرها ومكوناتها الرئيسية ، كونها تؤثر تأثيراً مباشراً على العملية التعليمية التعلمية من حيث تحديدها للكفاءات المراد تحقيقها في المتعلم ، وعليه فإنّ للمناهج الدراسية أهمية كبرى في وضع تجليات ومعالج الغاية التعليمية بشكل عام ، فالمناهج الدراسية هي وسيلة لتحقيق سياسات التعليم وفلسفته، وهي بذلك تلعب دور الوساطة في تبين مكامن التخطيط التعليمي ومخرجاته إنّها تعمل على بناء شخصية المتعلمين وصلتها، فتبني فيها الانفتاح على الثقافات وفي الوقت نفسه تنمي فيها الاطلاع على خفايا الأمور والتصدي للعدايات بكل أنواعها وتنمي فيهم مهارة إبداء الرأي والتحاوور مع الآخر بالحجة المقنعة والدليل القاطع ، فينضج فيهم الوعي بالملكات الذاتية وتهيؤهم للتكيف مع واقعهم.

### 1\_1\_ منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

يحدّد منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط ملامح التخرج لنهاية السنة الثالثة من التعليم المتوسط بأن يكون المتعلم قادراً على<sup>1</sup>:

- قراءة نصوص متنوعة قراءة صحيحة ومسترسلة، وإدراك ما تشتمل عليه من معطيات وتمييز مختلف أنماط وأنواع كل منها وتحديد بعض خصائصها.
- إصدار أحكامٍ شفوية وكتابةٍ \_وتأييدها بالأدلة والأمثلة.
- كتابة نصوص متنوعة يغلب عليها الطابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلية.
- إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النصوص.

من خلال ما سبق تسطيره من بنود يتبين لنا جلياً أن منهاج اللغة العربية يضع تحكّم المتعلم من النص الحجاجي مشافهة أو كتابة في هرم أولويات ملامح التخرج لمتعلم السنة الثالثة من التعليم المتوسط وإن كان يشير ضمناً لتحليل النص الحجاجي المقروء من خلال إدراك ما تشتمل عليه النصوص من معطيات، غير أنه لا يركّز على أهمية التحليل الحجاجي للنص ولا يذكر ذلك ضمن ملامح التخرج.

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، 2013، ص:8.

## الكفاءة القاعدية في ميدان فهم المكتوب (القراءة):

لقد سطرّ منهاج اللغة العربيّة (18) هدفا لبناء الكفاءة القاعدية في ميدان فهم المكتوب ( القراءة) لدى متعلم السنة الثالثة من التعليم المتوسط والمتمثلة في قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات، ولعل من أهم الأهداف الوثيقة الصّلة بميدان الحجاج وتنمية مهارات التفكير نجد المهارات الآتية والتي تمثل نسبة 22.22% من مجموع الأهداف وهي كالاتي:

- يطالع نصوصا على سندات غير الكتاب المدرسي ( البحث عن الحقائق، ومقارنة المواضيع، التحري...)
- يدرك بعض مميزات النّص الحجاجي.
- تصنيف النصوص إلى إخبارية ووصفيّة وسردية وحجاجية.
- يبدى رأيه في مضمون النّص.

## الكفاءة القاعدية في ميدان إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي):

لعل أهم الأهداف التعليمية المتوخاة لدى متعلمي السّنة الثالثة من التعليم المتوسّط والتي لها علاقة مباشرة بالحجاج وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي نجد مايلي<sup>1</sup>:

- يكتب نصوصا حجاجية .
- يلخّص نصوصا وفق قواعد التلخيص.
- يعلّل آراءه ويستدل عليها بالشواهد.
- يوظّف الرّصيد اللغوي المكتسب في أثناء العام الدراسي.

علما بأن هذه الأهداف قد ذُكرت في منهاج اللغة العربية الصادر عام 2013 وفقا لما يسمى الجيل الأول أما المنهاج الحديث فلم نستطع الحصول عليه وهو غير متوفر إلى حدّ الساعة بين يدي الأساتذة، وعليه فقد لجأنا لدليل الأستاذ الصادر عام 2017 وفقا لمنهاج الجيل الثاني وقد لمسنا فيه تعديلا في الكفاءات الختامية لنشاطي فهم المكتوب وإنتاجه وفقا لما يلي:

- الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب:

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص: 9\_11.

" يقرأ ويفهم نصوصاً نثرية وشعرية من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي مشكولة جزئياً لا تقل عن مائتي كلمة، قراءة تحليلية وبأداء حسن منغم محترماً علامات الوقف"<sup>1</sup>.

### • الكفاءة الختامية لميدان إنتاج المكتوب:

" ينتج كتابة نصوص من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، بلغة سليمة لا تقل عن 14 سطراً في وضعيات تواصلية دالة.

ملاحظة: لم يتطرق منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط للكفاءات الفكرية والاجتماعية والشخصية المتعلقة ببناء الذات والحياة الاجتماعية والاندماج وسط المجتمع.

### 1\_2\_ مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط\*:

لقد أعد منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية على أساس بيداغوجيا الكفاءات ويصف منهاج هذه المقاربة بكونها: " مقارنة ناجحة تستجيب لغايات تطوير المدرسة ، وتتمين معارفها لتتكيف مع الواقع وتساير المستجدات ، وهذه البيداغوجيا لا تركز على فكرة الثقافة، أو توفير المعلومات والمعرفة بل تركز على تثمينها أو تفعيلها داخل المدرسة وخارجها"<sup>2</sup>.

في مقدمة منهاج نجد الكلام حول ضرورة التجديد التربوي وأهميته، حيث يبرر ذلك بغية بناء المواطن الصالح الغيور على وطنه وهويته، والقادر على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة: " فحريّة النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي والوطني والقيم الدينية والاجتماعية واستشراف المستقبل بمسئولياته العلمية والتكنولوجية. وإذا ما بحثنا في ثنايا منهاج عن الهدف من تدريس اللغة العربية فإنّها تركز على التنمية اللغوية ، حيث يتسنى للمتعلم ممارسة النشاط اللغوي التواصل في وضعيات مختلفة (قد تشير ضمناً للوضعيات الحجاجية ) كما تركز على تلقي المعارف كهدف أساسي ، حيث تركز على الأهداف الآتية<sup>3</sup> :

### • ممارسة النشاط اللغوي في وضعيات تواصلية.

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية ، دليل الأستاذ، 2017.

\* مع أن كل المناهج مسّها التغيير والتحديث إلا أن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة الصادر عام 2005 لا يزال هو المعتمد إلى غاية يومنا هذا.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص: 11.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

• تلقي المعارف.  
• استيعاب مختلف المواد.  
ونلاحظ من خلال المنهاج أن ملمح الخروج من السنة الرابعة قد جاء مفصلاً لما سبق ذكره من مقاصد تدريس اللغة العربية، حيث نجد فيه<sup>1</sup>:

- قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.
- القراءة المسترسلة المتنوعة.
- تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.
- المطالعة الحرة للوثائق قصد الانتفاع والتسلية.
- تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية .
- التعبير \_ شفويًا وكتابة\_ عن مشاعره وآرائه وتعليقها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.
- كتابة نصوص من أنماط متعددة( الوصف \_ الحجاج \_ السرد...) وأنواع مختلفة (رسالة\_ خطبة\_ مقالة..)
- بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.
- التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية.
- كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.

أما عن الكفاءة الختامية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط فقد ركزت بشكل صريح على النص الحجاجي حيث نجد فيها<sup>2</sup>:

- في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يكون المتعلم قادراً على إنتاج ( شفويًا وكتائياً) كل أنماط النصوص: الإخبارية\_ الوصفية\_ السردية\_ الحوارية\_ والحجاجية مع التركيز على النص الحجاجي.
- ونلاحظ هنا على غياب التركيز على أهمية تحليل النص الحجاجي المقروء من قبل المتعلم ، في الوقت الذي تركز فيه على الإنتاج الشفوي والكتابي ، الأمر الذي يطرح علامة استفهام ، ورغم أنه لا أحد ينكر ما للتواصل الشفهي والكتابي من أهمية ، يبقى تحليل المقروء أيضاً من الأهمية بمكان، في امتلاك المتعلم ناصية تحليل المقروء

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص:20.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

حيث يحتل نشاط القراءة الصّدارة بين النشاطات اللغويّة الأخرى المكوّنة لمادة اللغة العربية لكونه منطلق دراسة الظواهر اللغويّة الأخرى والفنية والإنتاج الكتابي، وهذا في إطار ما يسمى بالمقاربة النصيّة التي هي من المبادئ الجديدة التي جاء بها منهاج اللغة العربية.

### الكفاءات القاعدية لنشاط القراءة<sup>1</sup>:

- يقرأ نصوصاً مشكولة نسبياً قراءة إعرابية مسترسلة وصحيحة وبأداء معبّر.
- يستعمل استراتيجيّة القراءة السريعة أثناء بحثه عن المعلومات.
- يرغب في المطالعة الحرة ويتفاعل مع النصوص.
- يطالع نصوصاً مستقاة من سندات متنوعة (صحف \_ مجلات \_ إعلانات إخبارية.....)
- يحدّد موضوع النص وبناءه الفكري والفني واللغوي.
- يتفاعل مع النصّ ويصدر بعض الأحكام النقدية في مضمونه.
- يميّز بين المعنى المجازي والمعنى الحقيقي.
- يشرح مدلول المفاهيم المجردة.
- يميز بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي.
- يفسّر معاني الكنايات ومختلف إيحاءاتها.
- يميّز بين النصوص العلميّة والأدبيّة.
- يبرز بعض مميزات النصّ الأدبي.
- يصنّف النصوص إلى إخبارية وسردية ووصفيّة وحجاجيّة.
- يستخرج مميزات النصّ الحجاجي ويقارنها بمميزات الأنماط الأخرى.

### الكفاءة القاعدية للإنتاج الكتابي:

على رأس الأهداف التعليمية المتوخاة من نشاط الإنتاج الكتابي لمتعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط نجد ما يلي<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنيّة، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص:21.

<sup>2</sup> المرجع السابق ، ص:23.

- يجزّر نصوصا حجاجية.
- يكتب نصوصا سردية ووصفية وحوارية وإخبارية .
- يعلّل آراءه ووجهات نظره، ويعزّز أحكامه بالأدلة والشواهد.

ومن خلال اطلاعنا على القائمة التفصيلية وجدنا أن نسبة المهارات المتعلقة بالنص الحجاجي قد سجلت 18.75 من النسبة الكلية، الأمر الذي يدل على اهتمام المنهاج بالكتابة الحجاجية ومهاراتها لدى المتعلم.

أما عن الكفاءات الفكرية التي يركّز عليها منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط فهي تتمثل فيما يلي<sup>1</sup>:

- أن يكون قادرا على الفهم والانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الإعلام التي تتعلّق بمجالات مختلفة ذات الصلة بنشاطاته المرجعية.

- أن يتحكّم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات ويكون قادرا على استعمال هذه المعارف للتمكن من حل المشاكل.

- أن يكون قادرا على البحث عن المعلومة ومعالجتها وعلى وضع الفرضيات وعلى الملاحظة والتجربة وهيكلتها نتائجها والإدلاء بها.

ويشير البند الأول صراحة إلى ضرورة امتلاك المتعلم لمهارات النقد الموضوعي ومع أن التركيز على هذه المهارة يعد أمرا محمودا، حيث تحث على أهمية امتلاك مهارات التفكير الناقد وبناءها لدى المتعلمولكن لماذا يحرص هذه المهارة في النقد لوسائل الإعلام فحسب ، مما يثير تساؤلا يتوجّب الإجابة عنحيث ينبغي أن يعمل القائمون على إعداد المناهج التعليمية على تحيينها من حين لآخر ، فالمتعلم لم تعد أمامه وسائل الإعلام فحسب ، أين هو من النصوص التي يقرؤها ، أين هو من الوسائط المعرفية التي يمتلك ناصيتها وهو منشغل بها طوال وقته خارج المدرسة تقريبا. وعندما نعرّج على الكفاءات ذات البعد الاجتماعي والشخصي فإننا نجد بعض المهارات المتعلقة بالتفكير الناقد والإبداعي والحجاج<sup>2</sup>:

- العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي ( المشروع الجماعي غالبا ما تبنيه جماعة لها رؤى مختلفة وآراء متباينة واتجاهات متفرقة فتعاونهم هو ترجمة لحوار تبادل الآراء، وإنتاجهم هو إبداع).

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص:09.

<sup>2</sup> المرجع نفسه،ص:09.

● تطبيق قواعد الحياة في المجتمع، احترام الآخرين، تسيير الخلافات بين الأشخاص بروح العدالة والاحترام المتبادل ( الحجاج التعاوني).

● الاستشهاد ببعض الآيات من القرآن الكريم<sup>1</sup>(الحجاج).

بشكل عام نلاحظ أن منهاج السنّة الرابعة من التعليم المتوسط لم يغفل ولو بنسبة قليلة ما للحجاج وما تعلق به من مهارات التفكير الناقد والإبداعي من أهمية في العملية التعليميّة التعلمية وإن كانت هذه الأخيرة لم تحض بالاهتمام الصريح حيث لا نجد الإشارة لها صراحة إنما تواجدت ضمناً في ثنايا قدرات أخرى، هذا ما جاءت به المناهج فما نصيب الحجاج في الكتاب المدرسي لتعلمي السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط؟

### ثالثاً: مادة الحجاج في كتابي السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط:

#### 1\_ الكتاب المدرسي و درس الحجاج:

يعد الكتاب المدرسي إحدى الوسائل التعليمية التي هيمنت على المشهد التعليمي منذ القدم كما يعد الواجهة التطبيقية للمنهاج الدراسي، حيث يرتبط به ويعكس غاياته بتطبيق توجيهاته والتي من أهمها تنمية المهارات اللغوية والتواصلية ومهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين، من جهة أخرى يجب ألا نغفل حقيقة مهمة تتمثل في كون الكتاب المدرسي حلقة الوصل بين المعلم والمتعلم والتي من خلالها تزداد الحركية الديدانكتيكية داخل الصف الدراسي، حيث عرّف بأنّه: " مجموعة من المواد الدراسيّة التي يتولى المتخصّصون إعدادها وتأليفها ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها ويعمل الطلبة على تعلمها أو دراستها"<sup>2</sup>.

غير أننا نجد بعض الباحثين المتخصصين في تقويم وتقييم الكتب المدرسية يرون أن هذه المحتويات المعرفية المتضمنة في الكتاب المدرسي غالباً ما تكون قليلة الانحراف في الواقع الحي المعاش لدى المتعلمين lived reality ولا تناقش قضاياهم وبالتالي تثبط من مهارات التفكير لديهم ، حيث ووفقاً لكل من "هاردن" وزملائه فإنّ الكتب الدراسيّة تعتبر جزءاً أساسياً من العمليّة التعليمية التعلمية حيث يعتقد المتعلمون أنّ النصوص حقيقة كلها"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> ملحم سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان الأردن، ط6، 2010، ص:460.

<sup>3</sup> Hardin, M., Dodd, J. E., & Lauffer, K. (2006). Passing it on: The reinforcement of male hegemony in sports journalism textbooks. *Mass Communication and Society*, 9 (4) 429 – 446.

كما يرى "أولسن Olson" أن الكتب المدرسية تتحمل إنما كبراً في عدم قيامها بتحديد واضح لمهارات التفكير المراد تنميتها لدى المتعلمين والفشل في ربط أنشطة التعلم بمهارات التفكير ، ففي كثير من الأحيان نجد أن الأسئلة التي تسطرها الكتب تحتاج إلى إجابة بنعم أو لا فحسب..... إن للكتب المدرسية سلطة، إذ أنها تحمل في طياتها نسخة من المعرفة المرخص بها للمجتمع فحسب"<sup>1</sup>.

ويشاطرهما كلا من "لوقا وكاستل" حيث يذهبان إلى أن معظم الكتب المدرسية تؤطر المعرفة frame knowledge في شكل شديد الارتباط بالموضوعات المحايدة neutrality objective مما يقوض قدرة القارئ على الانتقاد "the reader capacity to criticise"<sup>2</sup>.

كما يرى "باري" أن من أهم الإغفالات التعليمية المعيقة لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين تتمثل في كون معظم الكتب المدرسية نادراً ما توفر إرشادات تعليمية للطلاب حول كيفية الإسهام في التفكير. حتى الكتب المدرسية الأكثر اهتماماً تقدم أكثر من مجرد تعريف لكل مهارة وأمثلة على استخدامها، وغالباً ما تكون في شكل أسئلة متعددة الخيارات، ليتم ترك الطلاب بعدها لاستنتاج كيفية تنفيذ المهارة بالضبط تقريباً جميع الكتب المدرسية تغفل الجزء الأكثر أهمية في تدريس المهارة ، أي مناقشة الإجراءات العملية. بسبب هذا الإغفال ، تنشئ الكتب المدرسية الانطباع الخاطئ وتعززه بأنه: يمكننا تدريس مهارات التفكير على أفضل وجه من خلال إجبار الطلاب على الإجابة عن الأسئلة التي تدعي أنها مرتبطة بالمهارات دون إعطائهم أي تعليمات مباشرة حول كيفية الإجابة عن هذه الأسئلة<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Olson, D. R. (1980). On the language and authority of textbooks. *Journal of Communication*, v. 30(1), 186 – 196.

<sup>2</sup> Luke, C., de Castell, S., & Luke, A. (1983). Beyond criticism: The authority of the school text. *Curriculum Inquiry*, 13(2), 111 – 127.

<sup>3</sup> Barry K. Improving Thinking Skills: Defining the Problem Author(s): Beyer Source : The Phi Delta Kappan , Vol. 65, No. 7 (Mar., 1984), pp. 486-490 Published by: Phi Delta Kappa International.

وعليه يذهب "ويلش Welch" إلى حد القول: "بما أن الكتب المدرسية لا تدرب معلمي الكتابة إلى حد كبير على الحجاج والتفكير، يجب علينا مراجعة كتبنا المدرسية بشكل جذري we must radically revise our textbooks"<sup>1</sup>.

ومع التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم وكذا اهتمام المناهج بتنمية مهارات التفكير بدأت وزارات التعليم في بعض الدول المتطورة بمطالبة ناشري الكتب المدرسية بنشر إصدارات الكترونية لهذه الكتب، بالتوازي مع نشر الكتب المدرسية، والتي يمكن إتاحتها على الإنترنت. حيث يستوفي بعض الناشرين هذا المطلب إلى الحد الأدنى من خلال مجرد مسح الكتب المدرسية الموجودة وإعداد نسخة PDF منه، في حين نجد ناشرين آخرين يأخذون بعين الاعتبار موارد تكنولوجية أخرى، وبالتالي إنتاج عمل مختلف نوعياً عن الكتب المدرسية الورقية العادية. نظراً لأن هذه الكتب الإلكترونية تسمح بعدة طرق للتفاعل، يمكنها أن تحفز ظهور أنواع جديدة من التفكير التي لم تكن شائعة عندما يستخدم الطلاب كتباً مدرسية ورقية<sup>2</sup>.

وعليه فقد تطرقنا في هذا المبحث إلى تقييم مدى حاجية النصوص التي تضمنها كتابا اللغة العربية للسنة الثالثة<sup>3</sup> والرابعة من التعليم المتوسط<sup>4</sup> وقد شمل هذا التقييم أربعة محاور أساسية، يتعلق الأمر بمدى تواجد المادة الحجاجية الكتاب المدرسي ووضوحها، كما تم التطرق إلى تقييم الأسئلة التي كانت تعقب مجمل النصوص خاصة ما تعلق بالسؤال عن القضية الرئيسة في النص أو الروابط الحجاجية و الرأي الخاص بالمتعلم و القضية المضادة.. ، دون أن نغفل منها الأسئلة ذات التوجيه الحجاجي أي تلك التي تأخذ المتعلم نحو منحى آخر كطرح مواضيع مثيرة للجدل، أو دعم قيم معينة، كما قامت دراستنا بإحصاء وتقييم الأسئلة المحفزة على الإنتاج الحجاجي بنوعيه الشفهي والكتابي مع العلم أن توضيح الرموز الواردة في الجدول هو كالاتي:

- +++ نصوص قوية الحجاج

<sup>1</sup> Welch, Kathleen E. "Ideology and Fresh man Textbook Production: The Place of Theory in Writing Pedagogy." College Composition and Communication 38.3 (1987): 269-82. Web. 22 Aug.

<sup>2</sup> Sciortino, L. (2016). Styles of reasoning, human forms of life, and relativism International Studies in the Philosophy of Science. 184-165 ,(2)30 .

<sup>3</sup> ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار أوراس للنشر، الجزائر، 2017.

<sup>4</sup> حسين شلّوف وآخرون، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، دار الشهاب، الجزائر، 2019.

- ++ نصوص متوسطة الحجاج

- + نصوص ضعيفة الحجاج

1\_ حضور الحجاج في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسّط:

رقم النص	وضوح الحجاج في النص	عدد الأسئلة المتعلقة مباشرة بالحجاج في النص	عدد الأسئلة التي فيها توجيه حجاجي	عدد الأسئلة الرامية إلى إنتاج حجاجي
1	+	0/7	-	-
2	++	0/7	-	2
3	++	1/8	1	1
4	+	0/7	1	-
5	+	1/7	-	-
6	+	1/6	-	-
7	-	0/5	-	-
8	+	0/6	-	1
9	-	0/5	-	-
10	+	0/5	-	-
11	+++	-	-	2
12	-	0/8	-	-
13	-	0/9	-	1
14	-	0/4	-	-
15	-	0/7	-	-
16	-	0/5	-	1
17	-	0/7	-	-
18	+	0/5	-	-

-	-	2/4	+	19
1	-	0/5	+	20
3	-	2/4	-	21
-	-	0/7	-	22
3	-	0/6	++	23
-	-	0/8	-	24
1	-	0/6	++	25
1	1	0/7	+	26
1	-	0/6	+	27
-	-	0/7	-	28
1	-	1/5	++	29
-	-	0/5	-	30
-	-	0/4	-	31
-	-	0/6	-	32
-	-	0/5	-	33
-	-	1/7	+	34
-	-	0/9	-	35
-	-	0/5	-	36
-	-	0/4	-	37
-	-	0/7	-	38
-	1	0/5	-	39
-	-	0/11	+	40
-	-	0/6	-	41
-	-	0/6	-	42

-	-	2/7	++	43
-	-	2/7	+	44
-	-	0/4	-	45
-	1	0/5	-	46
-	-	0/4	-	47
1	-	0/9	+++	48
1	-	1/6	+	49
-	-	0/7	-	50
1	-	0/4	+	51

الجدول 14: حضور الحجاج في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسّط

2\_ حضور الحجاج في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسّط:

رقم النص	وضوح الحجاج في النص	عدد الأسئلة المتعلقة مباشرة بالحجاج في النص	عدد الأسئلة التي فيها توجيه حجاجي	عدد الأسئلة الرامية إلى إنتاج حجاجي
1	-	0/7	-	-
2	-	0/4	-	-
3	-	0/6	-	1
4	-	0/7	-	-
5	++	0/3	1	-
6	-	0/5	-	-
7	++	1/5	1	1
8	+++	2/7	-	1
9	++	0/3	-	1
10	-	0/5	-	1
11	++	0/4	1	1
12	+++	0/5	-	2
13	+	0/4	-	1
14	+	0/6	-	3
15	+++	0/3	-	1
16	++	1/8	1	1
17	-	0/5	-	-
18	+	1/8	-	1
19	-	0/4	-	-
20	-	0/5	1	-
21	-	0/5	1	-

-	1	2/10	++	22
-	-	0/4	-	23
-	-	0/4	-	24
-	-	0/5	-	25
-	-	0/9	-	26
-	-	0/5	-	27
-	-	0/5	-	28
-	-	0/5	-	29
-	-	0/6	-	30
-	-	0/4	-	31
-	-	0/6	-	32
2	-	2/4	+++	33
1	-	1/4	-	34
1	-	2/2	+++	35
1	-	0/4	++	36
1	-	0/5	-	37
2	-	1/4	+	38
1	-	0/5	++	39
1	-	1/4	++	40
2	-	0/6	+	41
1	-	-	-	42
-	-	0/5	-	43
2	1	0/4	+	44
1	-	0/5	-	45
1	1	0/5	-	46

-	-	0/5	-	47
1	-	0/5	-	48
1	-	0/6	-	49
-	1	0/6	-	50
3	-	0/6	-	51
-	-	0/5	-	52
1	-	0/5	-	53
2	-	0/5	-	54
1	-	1/12	++	55
1	-	0/5	-	56
2	-	1/8	++	57
1	-	0/5	+	58
2	-	0/5	++	59
2	-	0/5	-	60
-	-	0/5	-	61
1	-	0/5	-	62
-	-	0/5	-	63
3	-	2/8	++	64

الجدول 15: حضور الحجاج في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط

#### 4\_ ملاحظات حول النتائج المبينة في الجدول:

من خلال الجدول المبين أعلاه نلاحظ أن نسبة النصوص الحجاجية تزيد من السنة الثالثة من التعليم المتوسط (51 نصا) إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط (64 نصا) هذا بشكل عام ، أما عن حضور الحجاج في كتاب السنة الثالثة فإننا نجد أن نسبة النصوص الواضحة الحجاج أي التي يقوى فيها الحجاج لا تتعدى نسبة ( 7.35%) رغم أن المنهاج \_ كما سلف ذكره\_ يحض على أولوية الحجاج في هذه السنة ، كما سجلنا نسبة ( 11.76%) للنصوص الأقل حجاجا (++) ، في حين سجلت النصوص ضعيفة الحجاج (+) نسبة ( 27.45%) ، وتبقى هذه

النسب ضئيلة مقارنة مع الكفاءات القاعدية لهذه السنة ، وعليه فإنه ومن خلال تتبعنا لأنماط النصوص التي احتوى عليها الكتاب المدرسي للسنة الثالثة نلاحظ جلياً هيمنة النمط الوصفي والسردى على حساب النمط الحجاجي، كما نعتقد أن تقديم الحجاج سواء في شكله المعرفي أو الإجرائي قد تأخر ، حيث إن معدي الكتاب المدرسي قد حجروا واسعاً، فالمادة الحجاجية غزيرة ، ولهذا كان يجذب تقديمها بشكل تدرّجي عرضي مع المقطع الأول وليس تأخيرها إلى المقطع الخامس، ثم تقديمها بشكل مكثف، بشكل قد يستصعبه المتعلم الذي يتعرّف لأول مرة تعلمياً على الحجاج، من جهة أخرى تنبغي الإشارة إلى بعض الاضطراب الحاصل في تقديم المتأخر وتأخير المتقدم فيما يتعلق بمادة الحجاج، حيث يقتضي التدرج التعليمي أن يبني المتعلم معرفته الحجاجية لينتقل بعد ذلك إلى الجانب الإجرائي التطبيقي لها من خلال تحليله للنصوص الحجاجية أو إنتاجها، غير أن الكتاب المدرسي لم يشر البتة إلى مفهوم الحجاج أو وضع حد له ، كما تم الفصل بينه وبين أهم وظائفه وهو الإقناع، ومن خلال الجدول المبين أدناه تتبين لنا جدول توزيع تدريس الحجاج في كتاب السنة الثالثة متوسطة على النحو الآتي<sup>1</sup>:

رقم المقطع	حصّة إنتاج المكتوب	رقم الصفحة
5	- دورة التواصل في وضعيّة حجاجيّة - الموضوعيّة في الحجاج - إنتاج نص حجاجي	95 105_100
6	- الروابط النصيّة - الروابط الحجاجيّة	120-115
7	- الإقناع بالرأي - الاستدلال - الدّحض	135 145 - 140
8	- إنتاج نص تفسيري - إنتاج نص حجاجي - إنتاج نص تفسيري حجاجي	155 165_160

الجدول 16: توزيع تدريس الحجاج في كتاب السنة الثالثة متوسطة

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنيّة، كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، مرجع سابق.

من جهة أخرى نلاحظ أن النماذج النصية التي احتوى عليها كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة لا تعد من أحسن الأمثلة للحجاج ففي نص " دواء السرطان" والذي جاء في المقطع الخامس والذي تم تخصيصه للحجاج بشكل خاص ، نجد أن هذا النص غلب عليه الطابع التفسيري الإخباري، حيث تمت الإشارة فيه إلى أهم جهود الباحثين في القضاء على هذا المرض، وعليه فإننا لا نجد في النص قضية خلافية حجاجية تستفز المتعلم للبحث والتحليل وإبداء الرأي ونقد النص.

بالإضافة إلى ذلك فإننا نجد أن الأسئلة المرفقة للنص لا تمت بأي صلة للحجاج ، حيث جاءت الأسئلة مباشرة بعيدة كل البعد عن التحليل الحجاجي للنصوص والمتضمن لتحديد عناصر النص والظن في القضية وإبداء الموقف الشخصي وتقييم الحجج .

لنأتي بعدها للمقطع الثامن الذي خصص هو الآخر للدمج بين نمطي التفسير والحجاج حيث نجد في نص " ظاهرة الهجرة" والذي هو نص حجاجي ، قد احتوى على تعريف للهجرة وأسبابها وأمثلة عنها من التاريخ الإسلامي ، وهنا نقف متسائلين عن تواجد عنصر الإقناع في هذا النص أو مكنم الخلاف في هذا النص؟ حيث حضرت عناصر الوصف والسرد وغابت العناصر الحجاجية، مما يكرس للنمط التفسيري ويزيح الطابع الحجاجي حتى الأسئلة التي رافقت هذا النص كانت خالية من أي توجيه حجاجي ، أو أسئلة متعلقة بالبنية الحجاجية للنص.

أما فيما يتعلق بكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، فنلاحظ ازدياد الاهتمام بدرس الحجاج مقارنة بالسنة الثالثة من التعليم المتوسط ، حيث نجد أن نسبة النصوص الواضحة الحجاج قد بلغت ( 9.37 % )، أما النصوص متوسطة الحجاج (++) فقد بلغت نسبتها ( 18.75 % ) ، في حين نجد نسبة النصوص المتبقية قد هيمن عليها هي الأخرى نمطا السرد والوصف وقليل من التوجيه، وهنا نجد أنفسنا نطرح السؤال نفسه الذي طرحه دولز ذات يوم " لماذا يتم تأخير تعليم الحجاج وتقزيمه في الكتب المدرسية؟ رغم أننا نجد في الجانب النظري أن الأولوية للنص الحجاجي؟ فهل يرجع الأمر لعدم وجود متخصصين في لجنة إعداد المناهج والبرامج الدراسية؟ أم إن الصراع بين المنهاج الخفي والمنهاج المعلن قد يكون أحد الأجوبة على هذا السؤال.

هذا عن الجانب الإحصائي، أما إذا ما ولجنا النماذج النصية التي يقدمها الكتاب على أساس أنها حجاجية ، فنجدها هي الأخرى تفتقر بوضوح للبنية الحجاجية ، حيث لا تمكن المتعلم من تفكيك النص حجاجيا وتبين هيكله ، حيث نجد في نص " الزراعة بماء البحر" طغيان الطابع التفسيري العلمي على النص، ورغم أن الكاتب يحاول إقناع

القارئ بأهمية استعمال تقنية السقي بماء البحر، غير أننا لا نجد من أحسن الأمثلة التي يمكن أن تقدم للمتعم ليسيير من خلالها أغوار الحجاج.

وحتى الأسئلة التي تلت هذا النص على سبيل المثال لا تستوفي الاستفزاز المعرفي للمتعم ، سواء ما تعلق بتحليل بنية النص الحجاجي ، أو توجيه القارئ نحو التنفيذ والتبكيث، وتبني موقف شخصي.

## 5\_ تعليم التحليل الحجاجي ومدى توافر مهارات التفكير الناقد والإبداعي:

### 5\_1\_ الأسئلة الواردة عقب النصوص:

بلغ عدد الاسئلة المتعلقة مباشرة بتحليل الحجاج في نصوص كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط نسبة (4.99 %) ، وهي نسبة ضعيفة جدا ، وحتى نسبة الاسئلة الحجاجية الواردة في كتاب السنة الرابعة متوسط هي الأخرى لم تتجاوز ( 5.90%) والجدير بالذكر أن نسبة الأسئلة المتعلقة مباشرة بالحجاج في النصوص ( +++ ) كانت منعدمة تماما، والغريب في الأمر أن الاسئلة الحجاجية والأسئلة ذات العلاقة بالتفكير الناقد والابداعي قد تواجدت عقب نصوص صنفت على أنها ضعيفة حجاجيا. مع العلم أننا قد استندنا في هذا التحري على جملة من المهارات ذات الصلة بالتحليل الحجاجي وفي الوقت نفسه ذات علاقة وطيدة بالتفكير الناقد والإبداعي وهي كالآتي:

- التوجيه نحو معارف ومعلومات غير مرتبطة مباشرة بالنص.
- التفريق بين الحقائق والآراء.
- إدراك مدى صحة النتائج التي توصل إليها الكاتب.
- اقتراح بدائل أخرى.
- تقييم مدى قوة الحجج التي اعتمدها الكاتب.
- فحص الآراء.
- قبول الأفكار أو رفضها.
- اكتشاف التناقضات.
- التفريق بين المعلومة الصادقة وغير الصادقة ( المغالطات).
- تحديد مدى كفاية المعلومات التي تضمنها النص.

### 5\_2\_ أسئلة الإنتاج الكتابي والشفهي:

لقد سجلت الأسئلة المتعلقة بالإنتاج الشفهي والكتابي في كتاب السنة الرابعة متوسط نسبة قدرها ( 13.11 % ) ، في حين سجلت نسبة ذات الاسئلة في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط 7.35% ) ، ونلاحظ جليا ضعف هذه النسب مقارنة بالعدد الخام للأسئلة ، رغم أن الإنتاج الكتابي الحجاجي لا يقل أهمية عن التحليل الحجاجي ، بل إن مدار العملية التعليمية التعلمية قائم على التواصل الشفهي والكتابي، فما بالك إذا تعلّق الأمر بمناقشة القضايا والإبداع فيها ، كما يلاحظ أن هذه الأسئلة لم تتجاوز في معظمها جانب التعبير عن الموقف الشخصي ، حيث نأت بالمتعلم عن سر أغوار النص في حد ذاته ، من خلال تتبع الأخطاء المنطقية أو المغالطات...<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> سبق التفصيل في ذلك في باب : الحجاج والمواطنة.

## المبحث الثاني:

- عرض وتحليل النتائج الإحصائية المتعلقة بالاستبيان الموجه للمتعلمين
- عرض وتحليل النتائج الإحصائية المتعلقة بالاستبيان الموجه لأساتذة التعليم  
المتوسّط

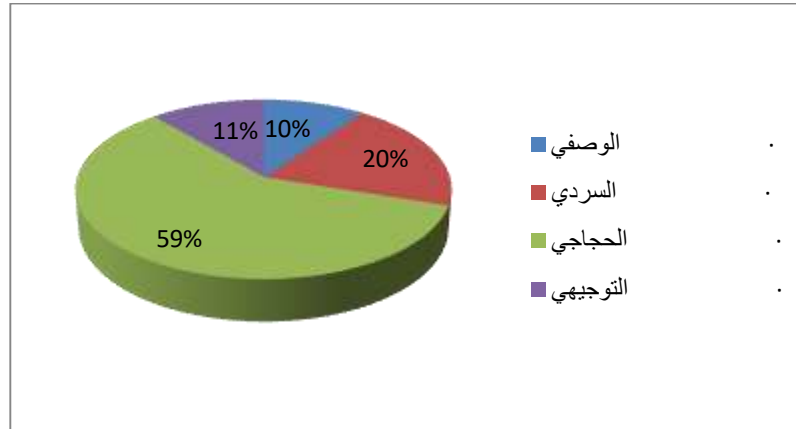
1\_ عرض وتحليل نتائج الاستبيان الموجه للمتعلمين:

- تحليل الجزء الأول من الأسئلة:

السؤال 1: أي هذه الأنماط يشكّل تحديًا لك:

- السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

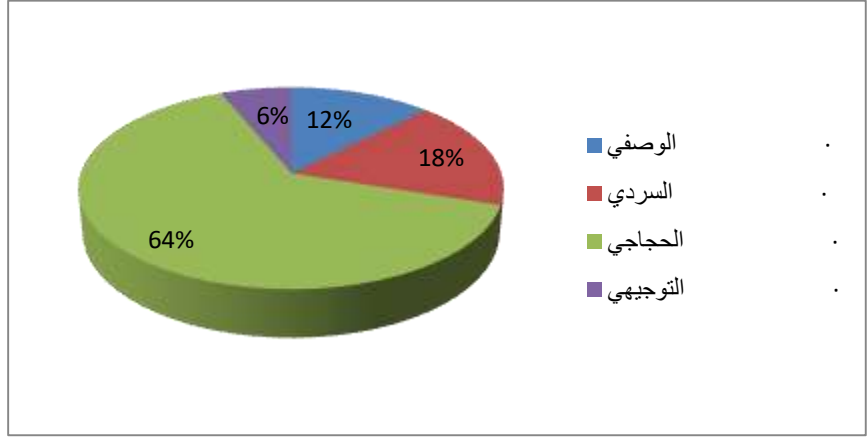
النمط	التكرارات	النسبة المئوية
الوصفي	8	10
السردي	16	20
الحجاجي	47	58.75
التوجيهي	9	11.25
المجموع	80	100



- السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

النمط	التكرارات	النسبة المئوية
الوصفي	10	12
السردي	14	18

64	51	• الحجاجي
6	5	• التوجيهي
100	80	• المجموع



من خلال النتائج المبينة أعلاه فإن حوالي ثلثي (59%) متعلمي الثالثة متوسط يرون أن النمط الحجاجي يشكل أكثر الأنماط النصية تحدياً لهم، وقد تقاربت هذه النسبة ونسبة متعلمي السنة الرابعة متوسط حيث يرى (64) منهم أن النمط الحجاجي يشكل أكثر تحدياً لهم، ولعل السبب وراء استصعاب النمط الحجاجي يعود إلى طبيعة النص الحجاجي التي تحتاج إلى إعمال العقل بشكل كبير، الأمر الذي يحتاج لوقت طويل من الدربة والمران، في حين يرى 20 بالمئة من متعلمي الثالثة متوسط ومتعلمي السنة الرابعة متوسط أن مكن التحدي بالنسبة لهم فيما يتعلق بالأنماط النصية سواء كتابة أو تحليلاً هو النص السردى، في الوقت الذي استسهل فيه المتعلمون النمط الوصفي والتوجيهي وذلك ما دلت عليه النسب الضئيلة التي سجلها الاستبيان.

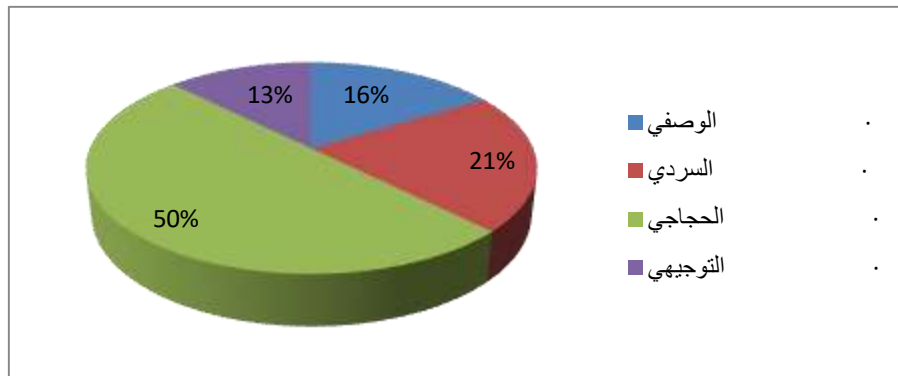
السؤال 2: أيّ هذه الأنماط تعتقد أنه يشكل أهمية كبيرة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط:

الوصفي  \_ السردى  \_ الحجاجي  \_ التوجيهي

• السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

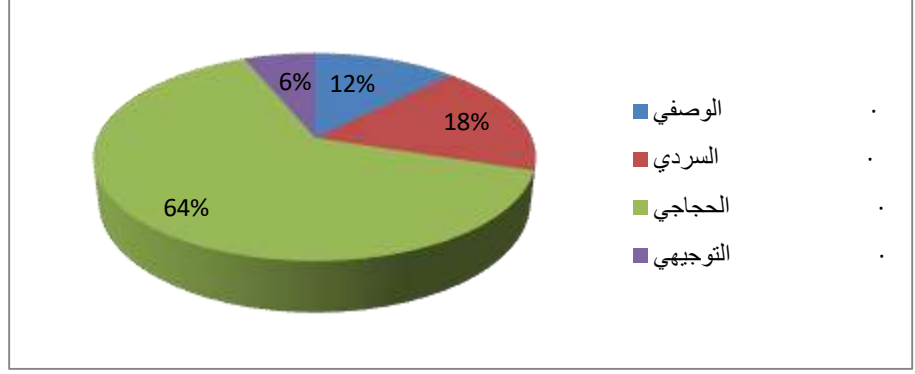
النمط	التكرارات	النسبة المئوية
الوصفي	13	16

21	17	السردى	•
50	40	الحجاجى	•
13	10	التوجيهى	•
100	80	المجموع	•



• السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

النسبة المئوية	التكرارات	النمط	•
7	6	الوصفى	•
5	4	السردى	•
53	42	الحجاجى	•
35	28	التوجيهى	•
100	80	المجموع	•



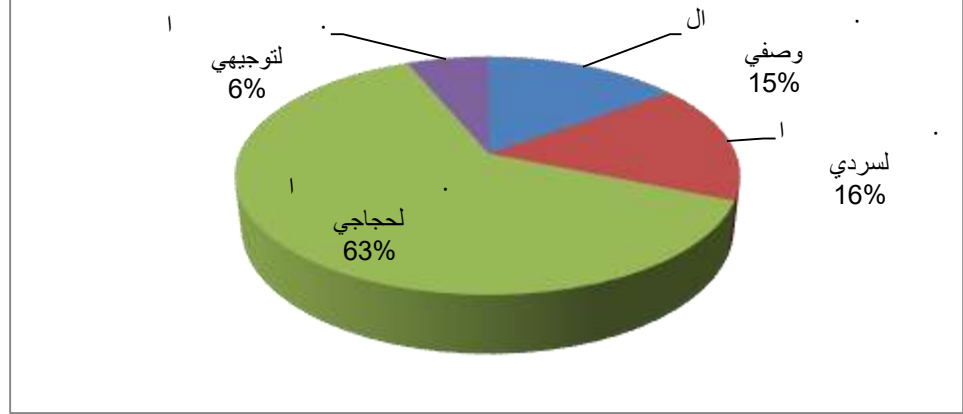
لقد حاولنا بطرحنا هذا السؤال تفصلي مدى وعي المتعلمين وتمييزهم بين الأنماط النصية التي يوظفونها في مراحلهم الدراسية اللاحقة ، وقد ركزت على نهاية المرحلة المتوسطة قاصدة بذلك الكفاءة الختامية لمادة اللغة العربية لكلا المستويين ، والتي يأتي على رأسها التمكن من النمط الحجاجي قراءة وكتابة، وعليه فقد احتل النمط الحجاجي حصة الأسد من خيارات المتعلمين ، حيث يرى 50% من متعلمي السنة الثالثة و53% من متعلمي السنة الرابعة أن النمط الحجاجي يتصدر قائمة الأنماط الأكثر أهمية في نهاية المرحلة المتوسطة، ليأتي بعد ذلك النمط التوجيهي، وما نلاحظه جلياً من خلال هذه النتائج المتحصل عليها، هو استبعاد المتعلمين للنمط السردى والوصفي، الأمر الذي يطرح سؤالاً في غاية الأهمية : ما محل النمط الحجاجي من الإعراب في السنوات ما قبل الثالثة والرابعة متوسط ؟ وما محل نمطي السرد والوصف في مرحلة ما بعد المتوسط؟ حيث تقوم المناهج الدراسي على لعبة التقديم والتأخير بين الأنماط بشكل شطرنجي فحسب، والعمل نفسه يقوم به المتعلمون بعد مرحلة المتوسط بالنسبة لنمطي السرد والوصف.

3- أي واحد من هذه الأنماط تعتقد أنه سيكون الأكثر استعمالاً في مراحلك الدراسية القادمة:

● السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

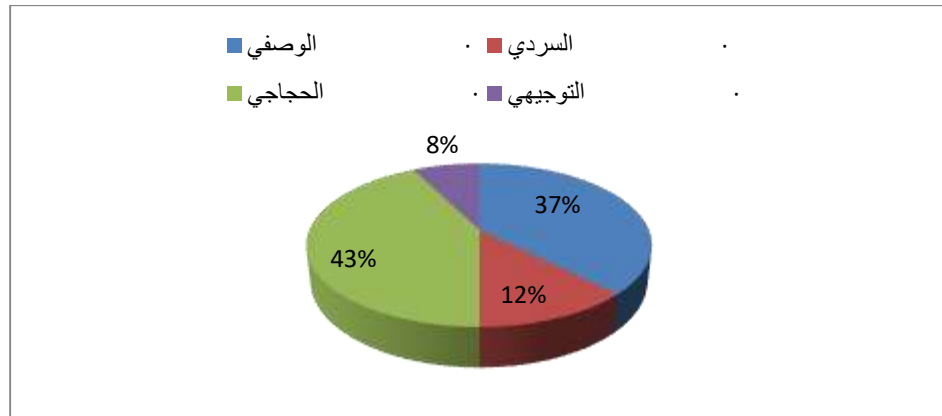
النمط	التكرارات	النسبة المئوية
الوصفي	12	15
السردى	13	16
الحجاجى	50	63
التوجيهى	5	6

100	80	المجموع
-----	----	---------



• السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

النسبة المئوية	التكرارات	النمط
37	30	الوصفي
12	10	السردي
43	34	الحجاجي
8	6	التوجيهي
100	80	المجموع



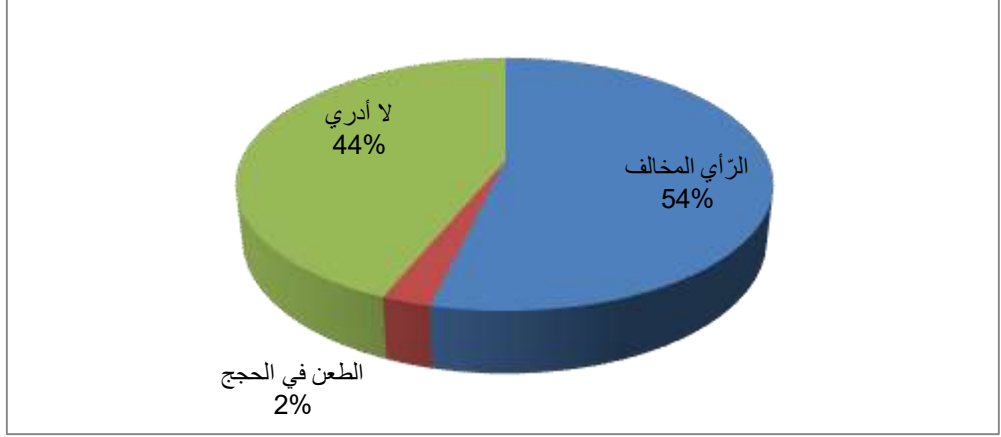
يعتقد أكثر من نصف متعلمي السنة الرابعة ( 63 %) والثالثة متوسط ( 50 %) أن النمط الحجاجي سيكون الأكثر استعمالاً ، في حين يرى (35 %) من متعلمي السنة الرابعة أن النمط التوجيهي سيكون الأكثر استعمالاً، وفي المقابل يرى (21%) من متعلمي الثالثة أن النمط السردى سيكون الأكثر استعمالاً في المراحل الدراسية القادمة ، وربما هذه الفئة هي التي لا تزال شديدة التشبث بالنمط السردى ، ونظراً لعدم وجود دراسات علمية حول نسبة شيوع أو توظيف نمط دون غيره في المرحلة الثانوية أو الجامعية، غير أن تدرجنا في هذه المرحلة أثبت أن النص الحجاجي يحتاجه الكثير من الطلبة، خاصة وأن المرحلة الجامعية تقوم على دراسة قضايا والمقارنة بها الأمر الذي يتطلب توظيف النمط الحجاجي بشكل أساسي.، أما في المرحلة الثانوية فنجد بأن الحجاج يعد الأكثر اعتماداً مثلاً لدى طلبة قسم الفلسفة والعلوم والرياضيات، في حين تتنوع الأنماط النصية بين السرد والحجاج والتوجيه لدى طلبة قسم الأدب.

#### 4- هل تتداولون داخل القسم مصطلحات من قبيل:

\_الرأي المخالف      \_الطعن في الحجج      \_لا أدري

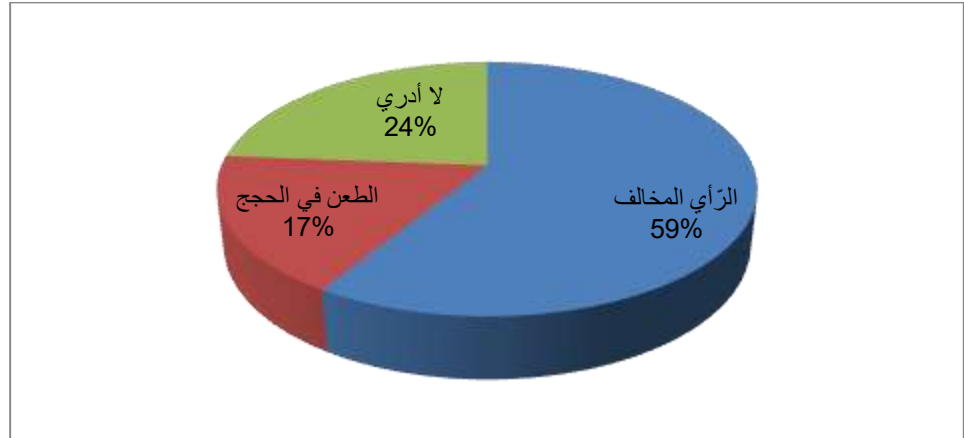
#### ● السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
الرأي المخالف	43	54
الطعن في الحجج	2	2
لا أدري	35	44



● السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
الرأي المخالف	47	59
الطعن في الحجج	14	17
لا أدري	19	24
المجموع	80	100



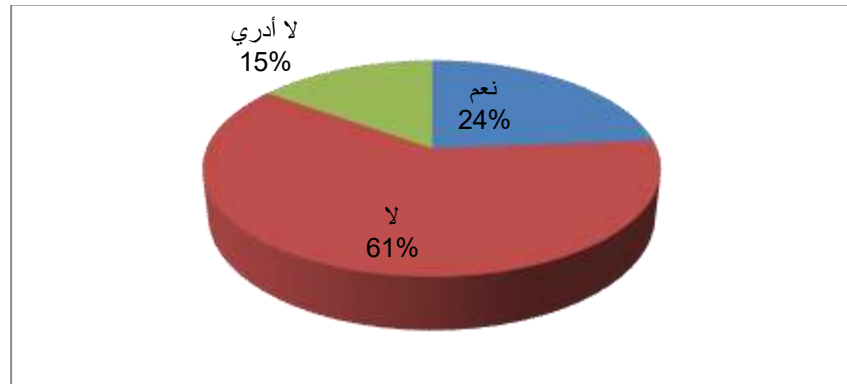
من خلال نتائج الجداول المبينة أعلاه، فإنّ (44%) من متعلمي الثالثة متوسط يؤكّدون أنّهم ليسوا على دراية مطلقا إن كانوا يتدوّلون مصطلحات حجائية داخل فصولهم الصفية، في حين تنخفض هذه النسبة قليلا لدى متعلمي الرابعة ب (24%)، وعدم الدراية هذا قد يعني إما أنّهم خارج دائرة التفاعل الصفّي وبالتالي لا يدرون ما

يجري فيه، أو أن هذه المصطلحات خارج دائرتهم التعليمية، ويستبعد الخيار الأخير لأن النط الحجاجي مبرمج في المستويين، وهذا ما تدحضه أيضا نتائج الاختيار الأول (الرأي المخالف) حيث (54%) من متعلمي الثالثة و(59%) من متعلمي الرابعة متوسط أنهم يتداولون مصطلح الرأي المخالف داخل الصف الدراسي، في الوقت الذي يرى (2%) من متعلمي الثالثة أنهم يتداولون مصطلح الطعن في الحجج، وتعد هذه النسبة ضئيلة جدا رغم أن الاستبيان جرى في نهاية السنة الدراسية، أي التمكن نوعا ما من النمط الحجاجي، وهذا ما يتوافق أيضا والدرجة القليلة جدا في الطعن في الحجج التي سجلناها عند متعلمي الثالثة متوسط أثناء كتابتهم للنص الحجاجي، وفي المقابل ترتفع نسبة تداول مصطلح الطعن في الحجج لدى متعلمي الرابعة مقارنة بالثالثة متوسط حيث سجلنا نسبة قدّرت ب (17%) وهو ما يتفق أيضا ونتائج الاختبار الكتابي والتحليل النصي.

5: عندما تكتب نصا حجاجيا هل تعتقد أنه من الضروري التطرق لوجهات النظر المختلفة:

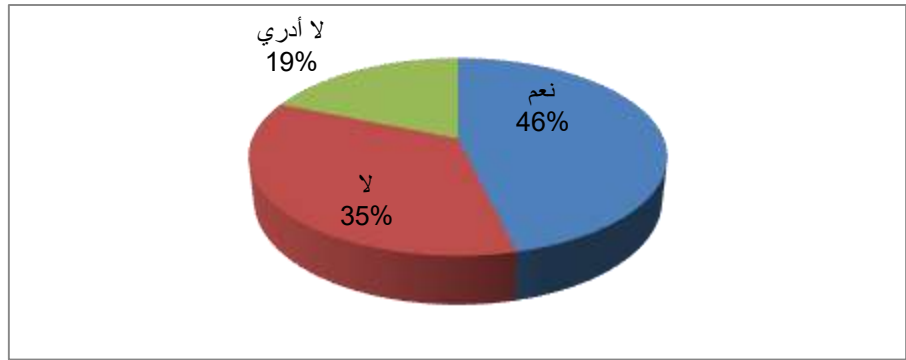
● السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

النسبة المئوية	التكرارات	العبارة
24	19	نعم
61	49	لا
15	12	لا أدري
100	80	المجموع



• السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	37	46
لا	28	35
لا أدري	15	19
المجموع	80	100



لعلّ أهم ما يميّز النص الحجاجي هو التطرّق لوجهات النظر المختلفة المتعلقة بقضيّة ما، غير أن (61%) من متعلمي السنة الثالثة متوسط ينفون القيام بذلك ، حيث يرون أنّه ليس من الضروري التطرّق لوجهات النظر المختلفة، وهنا نفهم لماذا وجدنا نسبة التحيز مرتفعة لدى متعلمي السنة الثالثة في الاختبار الكتابي مقارنة بالسنة الرابعة ، وفي المقابل يرى (46%) من متعلمي الرابعة أنه من الضروري القيام بذلك ، في الوقت الذي نجد (35%) منهم يرون أن التطرّق لوجهات النظر المختلفة ليس ضروريا ، فالمهم أن تعرض فكرتك وتدافع عنها بحججك وأدلتك، من جهة أخرى أبدى (19%) من متعلمي الرابعة متوسط و(15%) من متعلمي الثالثة عدم درايتهم بذلك بشكل مطلق. فأين يقع الخلل هنا؟ هل يعزى السبب إلى المناهج التي تتكلم ولا تطبق في واقع الأمر أو بالأحرى لا تحفز وتهمي آليات التطبيق ، أم أن المشكلة في أداء الأستاذ؟

6- [ عندما تكتب نصًا حجاجيًا أيّ هذه الطرق تتبعها:

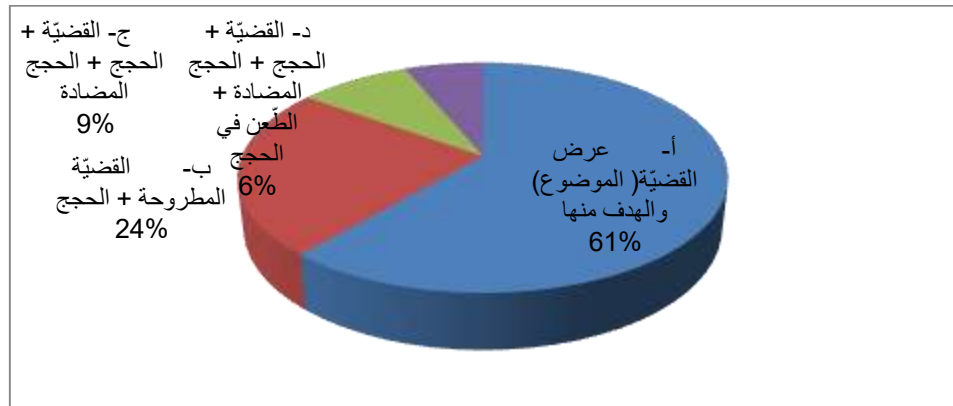
أ\_ عرض القضية والهدف منها

□ ب\_ القضية المطروحة + الحجج

□ ج\_ القضية + الحجج + الحجج المضادة

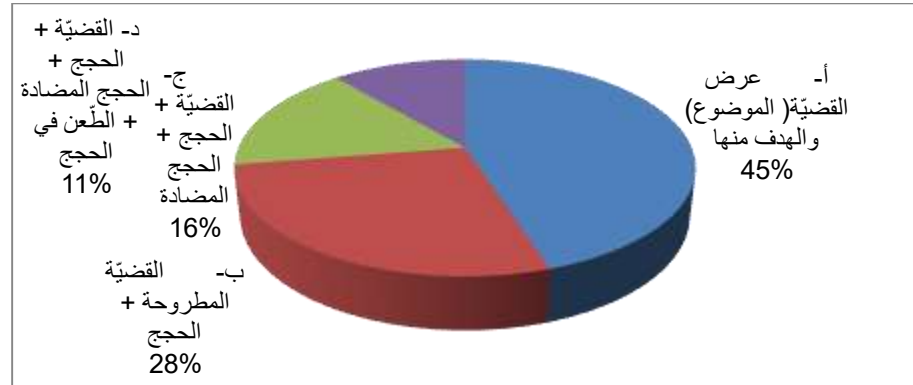
□ د\_ القضية + الحجج + الحجج المضادة + الطعن في الحجج

النسبية المئوية	التكرارات	العبارة
61	49	أ- عرض القضية والهدف منها
24	19	ب_ القضية المطروحة + الحجج
9	7	ج- القضية + الحجج + الحجج المضادة
6	5	د- القضية + الحجج + الحجج المضادة + الطعن في الحجج
100	80	



• السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

النسبة المئوية	التكرارات	العبارة
45	36	أ- عرض القضية والهدف منها
28	22	ب- القضية المطروحة + الحجج
16	13	ج- القضية + الحجج + المضادة
11	9	د- القضية + الحجج + الحجج المضادة + الطعن في الحجج
100	80	



في استطلاعنا رأي المتعلمين حول الطرق التي يتبعونها أثناء كتابتهم للنص الحجاجي تبين لنا أن (61%) من متعلمي الثالثة متوسط قد قاموا باختيار المستوى الأول في كتابة النص الحجاجي أي عرض القضية والهدف منها فحسب، والأمر نفسه لمسناه عند متعلمي السنة الرابعة متوسط حيث يرى (45%) منهم أنهم يكتفون حين كتابتهم للنص الحجاجي بالتعرض للقضية وهدفها فحسب، لتتنازل بعدها النسب كلما قويت البنية الحجاجية للنص

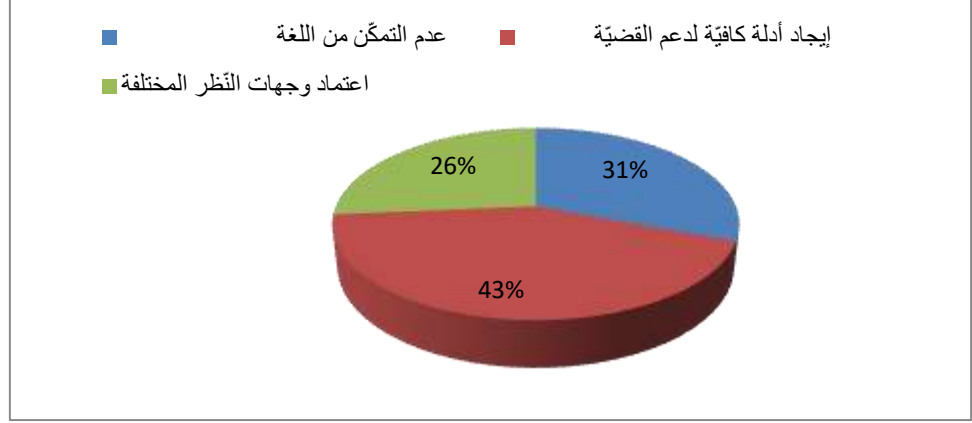
المكتوب، حيث سجّل الاختيار (ج- القضية + الحجج + المضادة) نسبة (9%) لدى متعلمي السنة الثالثة في حين ارتفعت قليلا لدى متعلمي السنة الرابعة حيث سجلنا (16%)، في حين سجّل الاختيار الأخير المتضمن للقضية المضادة والظعن في الحجج نسبيا قليلة جدا، حيث نجد (11%) لدى متعلمي الرابعة متوسط و(6%) لدى متعلمي السنة الثالثة متوسط، وهذه النتائج توافقت وتلك التي تحصّلنا عليها سواء في التحليل القرائي أو في كتابة النص الحجاجي لدى المتعلمين حيث سجلت الأعلى درجة في التقييم والظعن والتبكيك نسبة منخفضة جدا، الأمر الذي يدعو إلى لفت الانتباه في طرائق واستراتيجيات تدريس النص الحجاجي وكذا المرحلة العمرية المناسبة، فكلما تم إبعاد الحجاج إلى وقت متأخر من العمر كلما كان المراس فيه والتمكّن منه صعبا.

7: عندما تم بكتابة نص حجاجي أي هذه الأمور تشكّل صعوبة لك:

أ\_ عدم التمكن من اللغة  ج\_ اعتماد وجهات النظر المختلفة

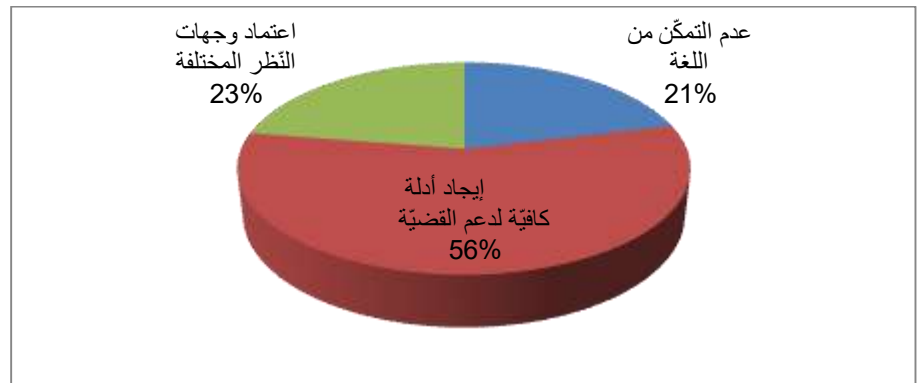
ب\_ إيجاد أدلة كافية لدعم القضية

النسبة المئوية	التكرارات	العبارة
31	28	عدم التمكن من اللغة
43	39	إيجاد أدلة كافية لدعم القضية
26	24	اعتماد وجهات النظر المختلفة
100	80	المجموع



• السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

العبارة	التكرارات	النسبية المئوية
	17	21
إيجاد أدلة كافية لدعم القضية	45	56
اعتماد وجهات النظر المختلفة	18	23
المجموع	80	100



يعتبر إيجاد الأدلة الكافية من أهم ما يشغل بال المتعلمين خلال كتابتهم للنص الحجاجي، حيث يرى (43%) من متعلمي السنة الثالثة متوسط و (56%) من متعلمي السنة الرابعة متوسط أن أهم الصعوبات التي تعترضهم أثناء

كتابة النص الحجاجي هي البحث عن الأدلة الكافية لقضية ما ، في حين يرى (31%) من متعلمي السنة الثالثة و(21%) من متعلمي السنة الرابعة متوسط أن عدم تمكنهم الجيد من اللغة يشكل عائقا كبيرا، أما فيما يتعلق باعتماد وجهات النظر المختلفة فإن (26%) من متعلمي الثالثة متوسط و (23%) من متعلمي السنة الرابعة متوسط يرون أن أكبر عائق لديهم هو معرفة وجهات النظر المختلفة ووفق هذه النتائج فإن النسب قد تقاربت وتوافقت بين طرفي العينة حول الصعوبات التي تعترضهم أثناء كتابة النص الحجاجي، ثم إننا قد فتحنا المجال للمتعلمين بعد هذه الصعوبات المحددة\_ أن يذكروا صعوبات ذاتية وقد جاءت آراء المتعلمين كالآتي:

د\_ صعوبات أخرى أذكرها:

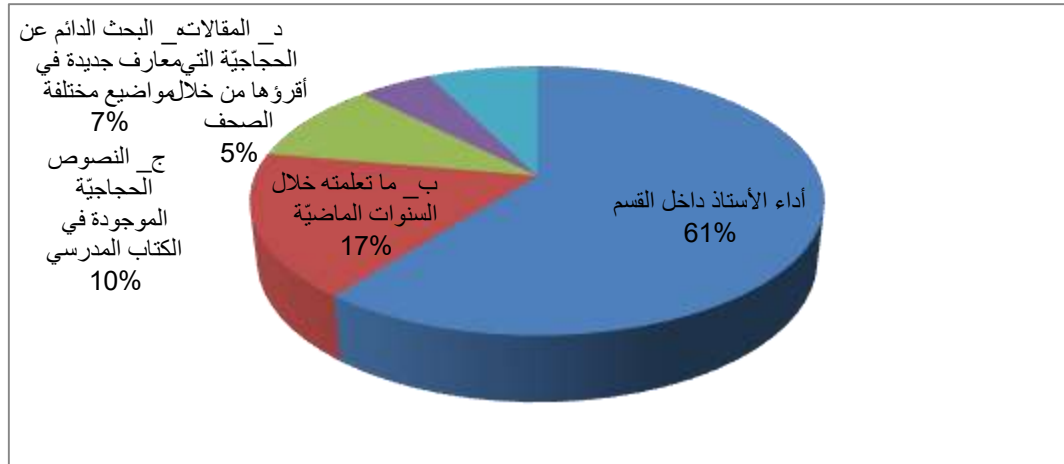
- لا تراودني أفكار، لا تكون عندي مصطلحات.....
- صعوبة في صياغة الأفكار.....
- اختيار الموضوع....
- كتابة مقدمة للنص...
- عدم فهم الدروس والمواضيع الدراسية..
- عدم إيجاد الأفكار الكافية.....
- عدم التمكن من إقناع القارئ...
- عدم تنسيق الأفكار والجمل فيما بينها....صعوبة في الاقتباس
- لا توجد لدي أفكار جميلة ومعبرة عن الموضوع الحجاجي.....
- صعوبة إيجاد مقدمة...
- الإبداع في الموضوع واستعمال الكلمات المناسبة التي تربط بين كل جملة وجملة...
- اعتماد وجهة النظر أي من يخالفك في الرأي..
- التوظيف..
- الحجج..
- عدم التمكن من اللغة .

8]\_ في رأيك أي هذه العوامل الآتية لها تأثير على قدراتك في كتابة نص حجائي أو تحليله:

- أ\_ أداء الأستاذ داخل القسم
- ب\_ ما تعلمته خلال السنوات الماضية
- ج\_ النصوص الحجاجية الموجودة في الكتاب المدرسي
- د\_ المقالات الحجاجية التي تقرأها من خلال الصحف
- هـ\_ البحث الدائم عن معارف جديدة في مواضيع مختلفة

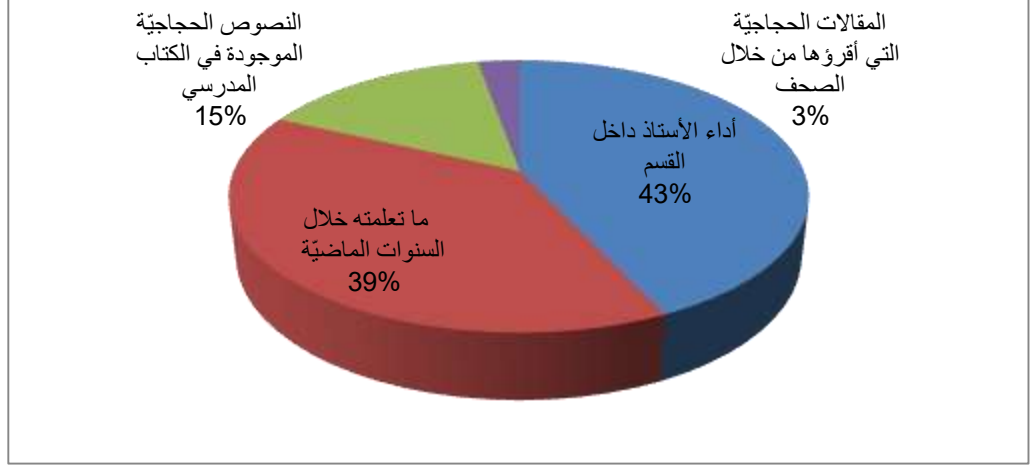
● السنة الثالثة متوسط:

النسبة المئوية	التكرارات	العبارة
61	49	أداء الأستاذ داخل القسم
17	14	ما تعلمته خلال السنوات الماضية
10	8	النصوص الحجاجية الموجودة في الكتاب المدرسي
5	4	المقالات الحجاجية التي أقرأها من خلال الصحف
7	6	البحث الدائم عن معارف جديدة في مواضيع مختلفة
100	80	المجموع



● السّنة الرابعة متوسط:

النسبية المئوية	التكرارات	العبارة
43	31	أداء الأستاذ داخل القسم
39	28	ما تعلمته خلال السنوات الماضية
15	11	النصوص الحجاجية الموجودة في الكتاب المدرسي
3	2	المقالات الحجاجية التي أقرؤها من خلال الصحف
7	8	البحث الدائم عن معارف جديدة في مواضيع مختلفة
100	80	المجموع



من خلال الجدول المبين في الأعلى نلاحظ أنّ العوامل الأكثر تأثيراً في الأداء الحجائي للمتعلم قد تقاربت بين مستوى السنة الثالثة والرابعة متوسط، حيث نجد ثلاثة عوامل حققت نسبة دنيا من التأثير عند كلا المستويين، إذ يرى (15%) من متعلمي السنة الثالثة و(10%) من متعلمي السنة الرابعة متوسط أن العامل الأكثر تأثيراً بالنسبة لهم هو النصوص الحجائية الموجودة في الكتاب المدرسي، حيث يعتمدون عليها في أدائهم الحجائي، وتعد هذه النسب ضئيلة جداً إذا ما علمنا أن المنهاج الدراسي يعوّل كثيراً على هذه النصوص في تنمية الكفاءة الحجائية لدى المتعلمين، فهل يرجع الأمر إلى قلة تأثيرها في نوعية المحتوى الذي لا يساعد على تبين مكان الحجاج، أم كيفية تحليل المحتوى؟ أما فيما يتعلّق بالمقالات الحجائية الصحفية فإنها هي الأخرى كانت في ذيل العوامل الأكثر تأثيراً إذ يرى (5%) من متعلمي السنة الثالثة و(3%) من متعلمي السنة الرابعة أنهم يعتمدون كثيراً على المقالات الحجائية في تنمية مهاراتهم الحجائية.

أما فيما يتعلّق بالعامل الأول المتمثل في أداء الأستاذ داخل القسم فقد اختلفت الآراء بين المستويين ففي الوقت الذي يجد فيه (61%) من متعلمي السنة الثالثة أن أداء الأستاذ هو العامل الأكثر تأثيراً على أدائهم الحجائي، يرى (43%) فحسب من متعلمي السنة الرابعة متوسط أن للأستاذ دور فعال في بناء كفاءتهم الحجائية، ورغم هذا الاختلاف في النسب إلا أننا نلاحظ أن هذه النسب المسجلة كانت الأعلى، الأمر الذي يؤكد ويدل على فاعلية الأداء الأستاذي في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين من خلال النص الحجائي. وهو ما يؤكد مرة أخرى على أهمية تكوين وتدريب المعلمين. حيث إن النمو المهني المستمر للمعلم يعد من ضروريات تسيير وتيسير العملية التعليمية التعليمية.

وقد اختلفت النسب أيضا بين المستويين فيما يتعلّق بتأثير السنوات الماضية على أدائهم الحجاجي، حيث يرى (17%) من متعلمي السنة الثالثة متوسط أن للسنوات الماضية أثر كبير على أدائهم الحجاجي، وهذا إن دل فإنما يدل على الاستحداث الفجائي للنمط الحجاجي في هذه السنة دون بنائه بشكل متدرج خلال المراحل التعليمية، وقد يكون مآل هذه النسبة إلى تأثير ما تعلموه سابقا من الإنتاج الكتابي والتواصل الشفهي كتقنيات الكتابة وغيره، أما عن النمط الحجاجي فيشهد غربة طوال السنوات السبع التعليمية للمتعلم ، وهذا ما تقره النسب المتحصل عليها لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط أين سجلنا نسبة 39% من تأثير عامل السنوات الماضية ،حيث نجد أن هناك تأثيرا رجعيًا واضحًا لدى متعلمي السنة الرابعة، ولعل السنة الأكثر تأثيرا عليهم من ناحية الأداء الحجاجي هي السنة الثالثة متوسط أين يتعرّف المتعلم على النمط الحجاجي وأهم خصائصه.

#### \_\_ المعالجة الإحصائية للجزء الثاني من استبيان المتعلمين:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري بغية الوقوف على مدى استخدام المتعلمين النص الحجاجي كمنطلق أو كآلية لتنمية مهاراتهم في التفكير الناقد والإبداعي، وقد تمّ إعطاء كل عبارة من عبارات الاستبيان وزنا متدرّجا وفق مقياس ليكارت الخماسي :

وبما أن المتغير الذي يعبر عن الخيارات (أبدا ، نادرا، أحيانا ، غالبا ، دائما ) مقياس ترتيبي ، و الأرقام التي تدخل في البرنامج تعبر عن عبارات و هي ( أبدا = 1 ، نادرا= 2 ،.....) ثم نحسب بعد ذلك المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) و يتم ذلك بحساب طول الفترة أولا و هي عبارة عن حاصل قسمة 4 على 5. حيث 4 تمثل عدد المسافات ( من 1 إلى 2 مسافة أولى ،من 2 الى 3 مسافة ثانية ، و من 3 إلى 4 مسافة ثالثة ،و من 4 إلى 5 مسافة رابعة) 5 تمثل عدد الخيارات. و عند قسمة 4 على 5 ينتج طول الفترة و يساوي 0.80 و يصبح التوزيع حسب الجدول التالي:

المستوى	سلم البدائل	المتوسط المرجح
أبدا	1	من 1 إلى 1.79
نادرا	2	من 1.80 إلى 2.59

أحيانا	3	من 2.60 إلى 3.39
غالبا	4	من 3.40 إلى 4.19
دائما	5	من 4.20 إلى 5

• عرض النتائج الإحصائية المتعلقة بالجزء الثاني من الاستبيان بالنسبة لمعلمي السنة الثالثة متوسط:

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
1_ أذكر الأسباب التي دفعتني إلى قبول أو رفض حجج ما أو قضية ما:	2,29	1,034	نادرا
			أبدا
			دائما
			غالبا
			أحيانا
			نادرا
			دائما
			26.3
			32.5
			30.0
			8.8
			2.5
2_ أعيد صياغته بأسلوب الخالص لتحسين فهمي:	3,39	1,382	أحيانا
			أبدا
			دائما
			غالبا
			أحيانا
			نادرا
			دائما
			12.5
			16.3
			20.0
			22.5
			28.8
3_ أميّز بين الحقائق المذكورة وبين الآراء:	2,69	1,374	أحيانا
			أبدا
			دائما
			غالبا
			أحيانا
			نادرا
			دائما
			26.3
			21.3
			23.3
			15.0
			13.0
4_ أقوم بالتحقق من بعض الحقائق للتأكد منها:	2,75	1,153	أحيانا
			أبدا
			دائما
			غالبا
			أحيانا
			نادرا
			دائما
			17.5
			21.3
			37.5
			16.3
			7.5
5_ داخل الصف الدراسي أسأل زملائي عن رأيهم في القضية التي يطرحها:	2,60	1,472	أحيانا
			أبدا
			نادرا
			أحيانا
			غالبا
			دائما

			17.5	11.3	16.3	23.8	31.3
أحيانا	1,281	2,93	6_ استخراج الحجج وأقيمتها:				
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
			15.0	23.8	31.3	13.6	16.3
نادرا	1,340	2,55	7_ عند قراءتي لموضوع نص حجاجي ما أبحث عن أوجه الشبه وأوجه الاختلاف مع عدة قضايا أخرى:				
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
			30.0	22.5	18.8	20.0	8.8
أحيانا	1,400	3,30	8_ أقوم بتفكيك النص إلى عناصر لأتبين كيفية ترتيب الأفكار وتطورها:				
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
			12.5	21.3	17.5	21.3	27.5
نادرا	1,191	2,11	9_ أقوم بالتحري عن كاتب النص:				
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
			40.0	28.8	16.3	10	5.0
نادرا	1,242	2,52	10_ أحاول أن ألعب دور الشخص المضاد لتحسين فهمي للنص:				
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
			25.0	26.3	30.0	8.8	10.0
نادرا	1,283	2,52	11_ أقيم أدلة الحجج لمعرفة مدى قوتها لتبرير الإيمان بها:				
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
			28.8	21.3	27.5	13.8	8.8
أحيانا	1,452	2,76	12_ أهمل القضايا والحجج التي تفتقر للدقة:				
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
			28.8	17.5	17.5	21.3	15
أحيانا	1,335	2,80	13_ أحلل القضية لمعرفة مدى منطقيتها:				
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما

			12.5	21.3	21.3	23.8	21.3
أحيانا	1,463	2,99	14_ أضع جانبا قناعاتي ( تحيزاتي ) لأقيم الحجج بطريقة موضوعية:				
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
			22.5	18.8	16.3	22.5	20.5
أحيانا	1,398	3,36	15_ أميز في النص العناصر الأساسية عن العناصر الثانوية:				
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
			13.8	13.6	25.5	17.0	30
نادرا	1,273	2,50	16_ أبحث عن غير المصرح به في النصوص الحجاجية بدلا من التركيز على ما هو صريح:				
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
			30	18.8	31.3	11.3	8.8
أحيانا	1,318	3,10	17_ أحب الوصول إلى استنتاجي الخاصة بدلا من تبني آراء الآخرين وتأثر بها:				
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
			10.0	30.0	21.3	17.5	21.3
أحيانا	1,295	3,36	18- أقوم بتحديد الهدف الاساسي للنص أو المقترح في النص:				
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
			12.5	11.3	26.3	27.5	22.5
أحيانا	1,263	2,73	19_ أبحث عن معلومات جديدة لتقييم نتائج سابقة:				
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
			21.3	22.5	28.8	17.5	10
نادرا	1,317	2,39	20_ أقيم مدى موثوقية المصادر التي اعتمدها الكاتب في نصه:				
			أبدا	دائما	أحيانا	غالبا	دائما
			33.8	25.0	18.8	13.8	8.8
أحيانا	1,290	2,86	21_ أطرح أسئلة لتعزيز فهمي للقضية:				

			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
			18.8	20.0	31.3	16.3	13.8		
أحيانا	1,255	2,71	22_ أستخلص استنتاجات لأحدّد بعدها إذا كنت سأقبل بمقترح ما أو لا:						
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
			17.5	32.5	22.5	16.3	11.3		
أحيانا	1,379	2,81	23_ هل يشجعك الأستاذ على تنمية ما سبق ذكره من المهارات:						
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
			22.5	20.0	28.8	11.3	17.5		
<b>النتيجة</b>									

الجدول 17: عرض النتائج الإحصائية المتعلقة بالجزء الثاني من الاستبيان بالنسبة لمعلمي السنة الثالثة متوسط

بعد دراسة الجدول السابق لنتائج المستوى نجد أنه حصل على (2.78) أي أحيانا حسب مقياس ليكارت الحماسي، أي أن درجة تمكن متعلمي السنة الثالثة متوسط من استخدام النص الحجاجي كمنطلق لتنمية مهاراتهم في التفكير الناقد والإبداعي قد جاءت في المستوى المتوسط بشكل عام، هذا وقد تبوأَت المهارة رقم (2): أعيد صياغة النص بأسلوبٍ الخاص لتحسين فهمي) أعلى متوسط حسابي قدر ب(3.93)، لتليها المهارة رقم (15) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر ب(3.36)، ثم المهارة (8) بمتوسط قدر ب(3.30)، في الوقت الذي سجّلت فيه المهارات (3\_4\_5\_6\_8\_12\_13\_14\_15\_19\_21\_22\_23) مستوى مقبولا من الاستخدام بمتوسطات حسابية قدرت ما بين (2.60\_2.99). بينما جاءت المهارات (1\_7\_9\_10\_11\_16\_20) دون الاستخدام المقبول، أي ما بين المتوسط الحسابي (2.29\_2.55).

• عرض النتائج الإحصائية المتعلقة بالجزء الثاني من الاستبيان بالنسبة لمتعلمي السنة الرابعة متوسط:

• عند قراءتي للنص الحجاجي:

العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
1_ أذكر الأسباب التي دفعتني إلى قبول أو رفض حجج ما أو قضية ما:	22,5	5,0	46,3	16,2	10,0	2,86	1,23	أحيانا
2_ أعيد صياغته بأسلوبي الخاص لتحسين فهمي:	15,0	16,3	21,2	17,5	30,0	3,31	1,43	أحيانا
3_ أميّز بين الحقائق المذكورة وبين الآراء:	22,5	27,5	20,0	10,0	20,0	2,78	1,43	أحيانا
4_ أقوم بالتحقق من بعض الحقائق للتأكد منها:	22,5	15,0	37,5	20,0	5,0	2,70	1,17	أحيانا
5_ داخل الصف الدراسي أسأل زملائي عن رأيهم في القضية التي يطرحها:	25,0	20,0	23,8	12,5	18,7	2,80	1,43	أحيانا
6_ عند قراءتي للنص الحجاجي استخرج الحجج وأقيّمها:	20,0	16,3	37,5	11,2	15,0	2,85	1,29	أحيانا

أحيانا	1,36	2,89	18,7	26,3	15,0	25,0	20,0	7_أبحث عن أوجه الشبه وأوجه الاختلاف مع عدّة قضايا أخرى:
أحيانا	1,40	3,37	28,7	25,0	12,5	22,5	11,3	8_أقوم بتفكيك النص إلى عناصر لأتبين كيفية ترتيب الأفكار وتطورها:
أحيانا	1,26	2,62	8,7	15,0	32,5	17,5	26,3	9_أقوم بالتحري عن كاتب النص:
نادرا	1,34	2,55	11,3	13,7	22,5	23,8	28,8	10_أحاول أن ألعب دور الشخص المضاد لتحسين فهمي للنص:
أحيانا	1,29	2,91	11,2	23,8	31,2	12,5	21,3	11_أقيم أدلة الحجج لمعرفة مدى قوتها لتبرير الإيمان بها:
أحيانا	1,36	3,09	18,7	21,3	28,7	12,5	18,8	12_أهمل القضايا والحجج التي تفتقر للدقة:
نادرا	1,44	2,46	13,8	10,0	25,0	11,2	40,0	13_أحلل القضية لمعرفة مدى منطقيتها:
أحيانا	1,37	3,03	21,2	15,0	25,0	22,5	16,3	14_أضع جانبا قناعاتي (تحيزاتي) لأقيم الحجج بطريقة موضوعية:

أحيانا	1,31	3,36	25,0	23,7	25,0	15,0	11,3	15_أميّر في النص العناصر الأساسية عن العناصر الثانوية:
أحيانا	1,26	2,64	8,7	18,8	22,5	27,5	22,5	16_أبحث عن غير المصرّح به في النصوص الحجائية بدلا من التركيز على ما هو صريح:
غالبا	1,20	3,77	33,7	32,5	17,5	10,0	6,3	17_أحب الوصول إلى استنتاجاتي الخاصة بدلا من تبني آراء الآخرين وتأثر بها:
غالبا	1,17	3,68	30,0	27,5	30,0	5,0	7,5	18_أقوم بتحديد الهدف الاساسي للنص أو المقترح في النص:
أحيانا	1,26	2,87	18,8	18,8	37,5	16,2	18,7	19_أبحث عن معلومات جديدة لتقييم نتائج سابقة:
أحيانا	1,37	2,70	13,8	16,2	21,2	23,8	25,0	20_أقيم مدى موثوقية المصادر التي اعتمدها الكاتب في نصّه:
أحيانا	1,04	3,18	13,7	17,5	46,3	17,5	5,0	21_أطرح أسئلة لتعزيز فهمي للقضية:
أحيانا	1,13	3,07	13,7	15,0	47,5	12,5	11,3	22_أستخلص

								استنتاجات لأحدّد بعدها غذا كنت سأقبل بمقترح ما أو لا:
أحيانا	1,27	3,09	18,8	13,7	40,0	12,5	15,0	23_هل يشجعك الأستاذ على تنمية ما سبق ذكره من المهارات:

الجدول 18: عرض النتائج الإحصائية المتعلقة بالجزء الثاني من الاستبيان بالنسبة لتعلمي السنة الرابعة متوسط

يتبين لنا من خلال الجدول السابق أنّ أعلى متوسط سجلناه كان بالنسبة للمهارة رقم (17: أحب الوصول إلى استنتاجاتي الخاصة بدلا من تبني آراء الآخرين وأتأثر بما: ) بمتوسط حسابي قدر ب(3.77) ، في حين سجلنا أدنى نسبة بمتوسط قدر ب (2.46)، هذا وإن كنا نجد أنّ المستوى المقبول ( أحيانا) قد طغى على درجة على مستوى تمكن متعلمي السنة الرابعة متوسط من استخدام النص الحجاجي تنمية مهاراتهم في التفكير الناقد والإبداعي، حيث سجلنا 20 مهارة بمتوسطات ما بين (2.62) و(3.37)، في حين سجلنا مهارتين بدرجة تمكن كبيرة ( غالبا) وذلك ما بين المتوسطات الحسابية (3.68\_ 3.77) ويتعلّق الأمر بالمهارة ( 17\_ 18) على التوالي، أمّا بالنسبة لمستوى الاستخدام القليل جدا أو دون المستوى المقبول ( نادرا) فقد سجلنا مهارتين بمتوسط يتراوح ما بين (2.46\_2.55) وهما مهارتان (10\_13).

#### مناقشة النتائج:

لقد آثرنا أن مناقشة النتائج الإحصائية وفق محكين، المحك الانفرادي، أي سنناقش نتائج كل مستوى على حدى بغض النظر عن الطرف الآخر، والمحك الثاني هو المقارنة بين نتائج المستويين الثالثة والرابعة متوسط.

## 1- مناقشة النتائج المتعلقة بمتعلمي السنة الثالثة متوسط:

لقد أشارت النتائج إلى أنّ تقديرات متعلمي السنة الثالثة متوسط مدى استخدامهم لمهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال النص الحجاجي بصورة عامة قد تراوحت بين المستوى المتوسط ودون المستوى حيث نجد (13) مهارة وبنسبة (56.52%)، أي أكثر من نصف المهارات حققت الاستخدام المقبول، وتأتي على رأس هذه المهارات مهارة تحديد الهدف الرئيس من الكتابة وكذا تلخيص النص بأسلوب المتعلم الخاص ، وتمييز العناصر الأساسية من العناصر الثانوية ، من جهة أخرى نجد أنّ (10) مهارات المتبقية وبنسبة (53.48%) قد جاءت دون المستوى المطلوب، ومنها على سبيل المثال التحري عن كاتب النص، ومهارة البحث في مدى موثوقية المصادر ، سواء أعلق الأمر بمصدر النص نفسه أو ما تعلق بالمصادر التي اعتمدها الكاتب، وتحتاج هاتين المهارتين بالأساس والتي حققت استخداما نادرا إلى تدريب وتكوين، غير أن الباحثة ترى أن الأمر المرضي في هذه النتائج هو أنها قد تواجدت ولو بنسب غير مرضية، أي أن متعلمي السنة الثالثة متوسط مؤهلين لدراسة النص الحجاجي ولا يعدمون ذلك، ولكن غريبتهم عن الحجاج منذ عهدهم بالدراسة والتعلم وكذا ضعف الأداء الحجاجي داخل الصف الدراسي، مع قلة تدريب وتأهيل المعلمين والأساتذة في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي قد لعبت دورا كبيرا في عدم ارتقاء النتائج إلى المستوى المأمول.

حيث إن العلاقة بين مهارات التفكير الناقد والإبداعي وفهم المحتوى المعرفي هي علاقة وطيدة، حيث إن التمكن من مهارات التفكير الناقد والإبداعي سيجعل المتعلمين يغوصون في أعماق المحتوى ويربطون عناصره بعضها ببعض ، ويسبرون أغباره، هذا من جهة ومن جهة أخرى يعد النص الحجاجي أرضية سهلة لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي مما يحمله من آراء مختلفة ومواقف متباينة يستثير من خلالها القدرات العقلية للمتعلم ويستفزه للبحث والتنقيب عن الحقيقة، الأمر الذي يؤدي به إلى الاستقلالية في التفكير والتحرر من التبعية وتحقيق الذات.

## 2\_ مناقشة النتائج المتعلقة بمتعلمي السنة الرابعة متوسط :

لقد أشارت النتائج إلى أن تقديرات المتعلمين مدى استخدامهم لمهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال النص الحجاجي وبشكل عام قد غلب عليها المستوى المتوسط في الأداء، بنسبة قدرت ب(82.60%)، أمّا فيما يتعلق بالمستوى الجيد في ما يتعلق بالاستخدام (غالبا) فقد قدرت نسبتها ب(8.69%) حيث نجد أن هناك مهارتين

وهما مهارة الوصول إلى الاستنتاجات الخاصة بدلا من تبني آراء الآخرين وهي مؤشر جيد من مؤشرات التفكير الناقد والإبداعي، كما جاءت في المستوى نفسه مهارة تحديد الهدف الأساسي من النص، وهي مهارة من الأهمية بمكان ، للإشارة فقد سجلنا ذات النسبة في الطرف المقابل من الاستخدام (نادرا) ، ويتعلق الأمر بممارتي تحليل القضية لمعرفة مدى منطقيتها، ومهارة تقمص دور الشخص المضاد لتحسين فهم النص، وتعدان هاتان المهارتان أساسيتان في التحليل الحجاجي وحتى أثناء الكتابة الحجاجية، وتتفق هذه النتائج وما لمسناه في كتابات المتعلمين وتحليلاتهم للنص الحجاجي، حيث يبدو أن المتعلمين لم يتقنوا بعد وضع هيكل للنص الحجاجي أو إعادة هيكلته، إذ لا تزال تسيطر على التحليل النصي القوالب الرتيبة ( الفكرة العام \_ الأفكار الأساسية...) وفي أحيان كثيرة تنقل هذه العناصر من مذكرات موجودة في الأنترنت ولا يساهم فيها المتعلمون البتة. وعودا على بدء فغن تقمص دور الشخص المضاد أو ما يعرف قديما ب"محمي الشيطان" ، كاستراتيجية لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وقد أعيد لها الاعتبار حديثا في الوسط التعليمي في الدول الأوربية خاصة، حيث يرى " هيومان" أنه " عادة ما يلعب دور محامي الشيطان فردا يقدم وجهات نظر وحلول بديلة للمشاكل، وغالبا ما يتحدى افتراضات المجموعة، وبالرغم من أنه قد لا يغير آراء الطلاب ولكن استخدام استراتيجية " محامي الشيطان" في تحديده للمجموعة ، سيدفعهم لتوسيع تحليلهم ومنظورهم وفهمهم للقضية"<sup>1</sup>.

كما يرى "قوس" أن قياس فائدة محامي الشيطان هذه تتحدد من خلال مساهمتها في الأهداف العامة، حيث يتعلم الطلاب تحليل المنطق والافتراضات وانتقاد صحة الآراء وسلامة الحجج والتوصل إلى فهم حقيقي"<sup>2</sup>.

وعليه فمما هو مطلوب اليوم من المعلمين ومن المناهج الدراسية هو أن يفسح المجال أمام هذا النوع من الاستراتيجيات الحديثة التي تضع المتعلم في موقف مضاد ويبحث عن كل المصادر التي تشد من موقفه ، الأمر الذي يساهم بلا شك في يقضة المتعلمين نحو كل ما يتلقونه من معارف وموقف سواء في الوسط المدرسي أو الواقع المعاش.

---

<sup>1</sup>Human, S. (1999). *Formalizing the devil's advocate role in the classroom*. The Vineyard: To Culminate the Teaching and Learning Community at Xavier, October, 1999.

<sup>2</sup>Gose, M. (2009). When Socratic dialogue is flagging: Questions and strategies for engaging students. *College Teaching*, 57(1), 45-50.

### 3\_ مقارنة النتائج المتحصّل عليها بين المستويين:

من خلال عرضنا للنتائج السابقة وتحليلها فإنّه يتبيّن لنا وبشكل جلي تفوق مستوى السنة الرابعة متوسط من حيث استخدام النص الحجاجي كمطيّة لتنميّة مهارات التفكير الناقد والإبداعي، مقارنة بمستوى السنة الثالثة متوسط، وإن كان هذا التفوق لم يتجاوز المستوى المتوسط إلا قليلا ، حيث ومن خلال مقارنة النتائج المتحصّل عليها بشكل عام حيث شملت البدائل وتكراراتها بالنسبة لكل مستوى وفق مايلي:

المستوى/ البدائل	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
السنة الثالثة متوسط	/	07	16	/	/
السنة الرابعة متوسط:	/	02	19	02	/

#### الجدول 19: \_ مقارنة النتائج المتحصّل عليها بين المستويين

يتضح لنا من الجدول المبين أعلاه وجود فروق إحصائية بين المستويين في درجة استخدامهم للنص الحجاجي كمنطلق لتنمية مهاراتهم في التفكير الناقد والإبداعي، حيث اقتصر الاستخدام عند متعلمي السنة الثالثة متوسط على بديلين فحسب وهما ( أحيانا\_ نادرا)، في حين غابت ثلاث بدائل أخرى (أبدا\_ غالبا\_ دائما)، الأمر الذي ينم عن أن متعلمي السنة الثالثة متوسط لا يعدمون مهارات التفكير من خلال درس الحجاج ، ولكنهم من جهة أخرى لم يرقوا بها إلى المستوى المأمول في الاستخدام ( غالبا\_ دائما).

الأمر الذي يدعو على إعادة النظر في برمجة النمط الحجاجي بشكل عام والنص الحجاجي بشكل خاص في المرحلة المتوسطة إلى ما قبل السنة الثالثة متوسط، وبحكم تدريسي في المرحلة المتوسط فإنني قد جربت مع متعلمي السنة الأولى متوسط تحليل نص حجاجي إقناعي للأمير عبد القادر حول "البادية والحضر"، ووجدت تجاوبا رائعا في التحليل من قبل المتعلمين.

من جهة أخرى نجد أن متعلمي السنة الرابعة متوسط قد شمل استخدامهم للنص الحجاجي كمطيّة لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي ثلاثة بدائل وهي ( نادرا\_ أحيانا\_ غالبا)، ورغم أن البديل الأخير كان تواجهه

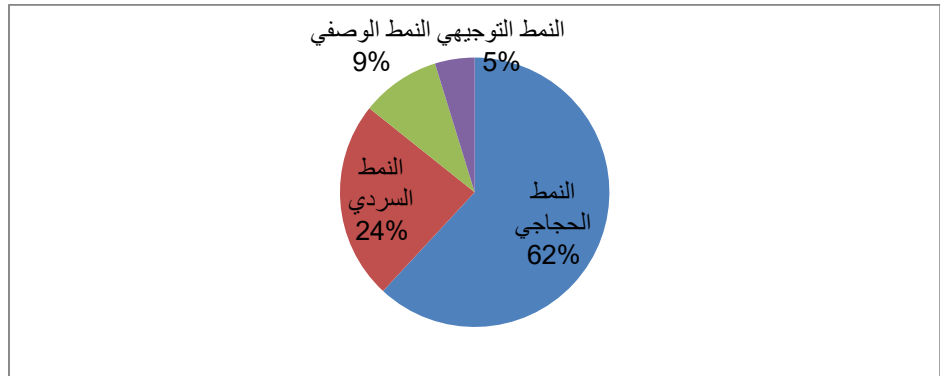
بشكل محتشم إلا أنه يشجع على أهمية الارتقاء في الاستخدام المعلملهذه المهارات داخل الغرفة الصفية ومن خلال النص الحجاجي بشكل خاص، كما نلاحظ من جهة أخرى أن نسبة الاستخدام دون المستوى قد اختلفت بين المستويين، ففي الوقت الذي اتسع فيه مجال الاستخدام القليل لدى متعلمي السنة الثالثة، نجد الأمر على خلاف ذلك بالنسبة لمتعلمي السنة الرابعة متوسط حيث اتسعت بشكل جلي رقعة الاستخدام المتوسط ، وضافت فيه رقعة الاستخدام دون الوسط، الأمر الذي يدل على أن متعلمي السنة الرابعة قد بدؤوا يأخذون بنصية الدرس الحجاجي وبالتبعية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وهذا التفاؤل إنما هو محدود بمدى تضافر الجهود التربوية والتعليمية والسياسية من أجل التمكين للدرس الحجاجي ومهارات التفكير الناقد والإبداعي.

### ثانياً: عرض النتائج الإحصائية المتعلقة بالاستبيان الموجه لأساتذة التعليم المتوسط:

لقد تضمن استبيان الأساتذة بعض الأسئلة المفتوحة و المتعلقة بواقع تدريس النص الحجاجي ومؤهلات التكوين التي يجوزها الأستاذ لتدريس النمط الحجاجي، وقد جاءت نتائج هذه المقابلة التي اغتئنا فرصة تواجدها في إحدى الندوات التي يعقدها المفتش ( المشرف التربوي) لنقابل الأساتذة ، ونأخذ رؤية واضحة حول ما تسهم به هذه الندوات أيضا في فتح المجال لإثراء تدريس النص الحجاجي وآفاه:

### [1] \_ أي هذه الأنماط تجدها مهمة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط:

\_ النمط حجاجي \_ النمط الوصفي \_ السردى \_ التوجيهي

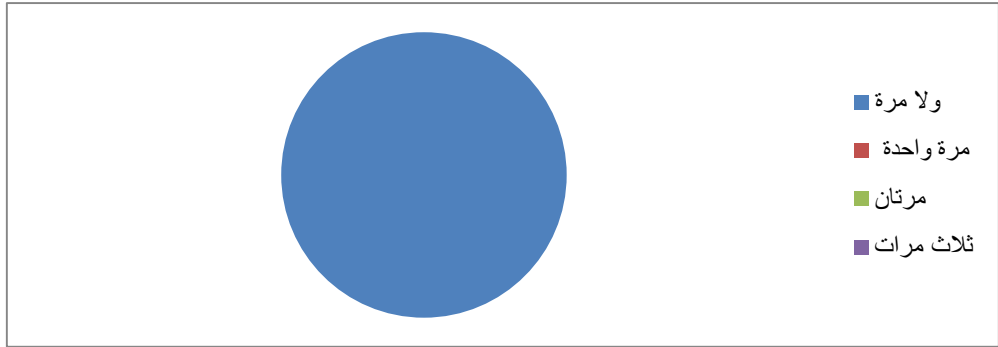


من خلال النتائج المتحصّل عليها نجد أنّ (62%) من الأساتذة الذين استطلعنا آراءهم يعتقدون أن النمط الحجاجي هو المهم بالنسبة لمتعلمي المرحلة النهائية في المرحلة المتوسطة، في حين يرى 24 بالمئة من الأساتذة أن

النمط السردى يبقى في نظرهم هو الأصل ، أما النمط الوصفي والتوجيهي فقد أخذنا نسبة ضعيفة قدرت على التوالي ب ( 5 ) % و (9) %، وعند سؤالنا بعض الأساتذة عن معيار اختيارهم لنمط دون آخر ،فرد بعضهم أن النمط السردى مهم ، حيث يتكون فيه المتعلم منذ نعومة أظافره وحجتهم في ذلك أنه من الممكن جدا أن نستعين بالقصة مثلا كنص حجاجي، في حين يرى بعضهم أنّ مرد اختيارهم هو توجيهات المنهاج وتوصياته، أما البعض الآخر فيرى أن أنماط النصوص التي يمتحن فيها المتعلم في امتحان نهاية التعليم المتوسط هي التي تولي اهتماما لنمط دون غيره وعلى رأس الأنماط المعتمدة في غالب الامتحانات السنوية\_ وفق رأي الأساتذة\_ هي النصوص الحجاجية، وفي بعض الأحيان النمط التوجيهي.

## 2]\_ كأستاذ كم مرّة دعيتم إلى ورشة تكوينية في التفكير الناقد والإبداعي:

— ولا مرّة — ورشة واحدة — ورشتين — ثلاث ورشات



لقد أجمع الأساتذة الذين قابلناهم ( 23 أستاذا) حول عدد الورشات التكوينية التي حضروها والخاصة بتدريس النص الحجاجي أو تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى المعلمين ، أن هناك انعداما كليًا ، فالمشرفون التربويون \_ على حد رأيهم \_ لاتزال تسيطر عليهم رواسب المدرسة التلقينية ، ثم إنّ الندوات التربوية التي تُعقد سنويًا إنما تعد على أصابع اليد الواحدة، حتى إنهم أوضحوا لنا أن هرم بلوم " العتيد" والذي خضع للتعديلات والمراجعات" قد شرعوا في تطبيقه حديثا فحسب على امتحانات اللغة العربية، ووفق هذه النظرة السوداوية حول اتجاهات المعلمين نحو دور الإشراف التربوي في النهوض بتدريس الحجاج وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، فإنه يتعيّن حسب ما يراه " دونالد كريكشانك" أنّه " على المعلمين قبل كل شيء أن يكونوا قادرين على استخدام المهارات العقلية التي

بممتلكونها ، والتي ينوون نشرها بين المتعلمين " فإذا لم يكن لديهم مثل هذه القدرات، فمعناه أن وحدات تكوين المعلمين قد فشلت في اختيار معلمين بهذه الصفة، أو بالأحرى أنّها لا تشجع على مثل هذه المهارات"<sup>1</sup>.

وفي هذا الصدد أيضا يرى " سيلبرمان" أنّه: " ينبغي أن نجد طرقا لتحفيز المعلمين على التفكير ، حيث تتوفر العديد من البدائل التي تهدف إلى رفع مستوى التفكير المعرفي لدى المعلمين، وعليه فإنه يتعين على مكوبي المعلمين أن يقدّموا سياقات تمكن المعلمين أن يتعلّموا فيها استخدام العقل بشكل أفضل، وبالتالي يصبحون أكثر كفاءة كممارسين وأكثر عقلانية وإنسانية كأشخاص "<sup>1</sup>.

### [3]\_ هل بإمكانك ذكر بعض الاستراتيجيات التي تعتمد عليها في تدريس النص الحجاجي:

لعل ما ينبغي الإشارة إليه أن من بين الأساتذة (23) الذين قابلناهم ، نصفهم فقط من استطاع أن يذكر لنا بعض الاستراتيجيات على حدّ رأيهم التي يطبقونها أثناء تدريس النص الحجاجي ،وقد نقلناها كما دونت لنا:  
\_ استخدام النصوص الحجاجيّة الملائمة للنمط الحجاجي مع توظيف مؤشرات.

- استخدام القرائن اللغوية التي تخدم النمط الحجاجي.
- تحديد الفكرة واستعمال الحجج المناسبة.
- نص قصير يتضمّن موقفين متعارضين كل موقف يتضمن الحجج والبراهين.
- اطلاع التلميذ على نماذج وأمثلة وسندات مشتملة على هذا النحو من الأنماط.
- استحضار الفكرة في الذهن ثم التدليل عليه.

### [4]\_ ما هو الهدف في نظرك من تدريس النص الحجاجي:

\_ لقد ذكر بعض الأساتذة أهم الأهداف من تدريسهم للنص الحجاجي وهي كالآتي:

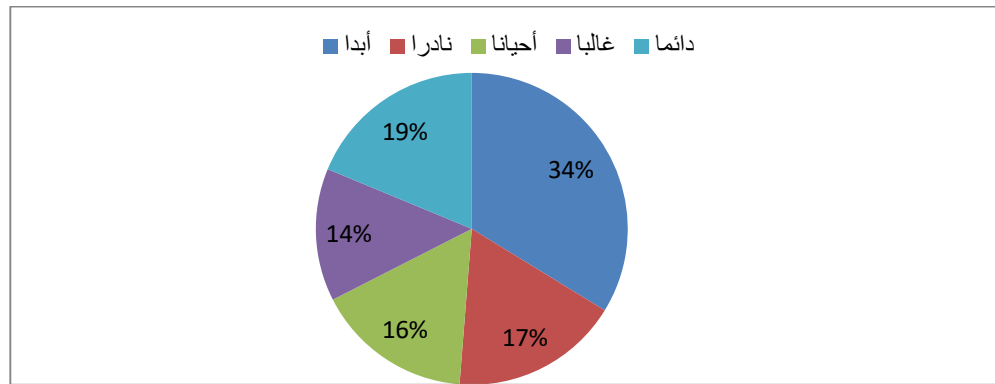
---

<sup>1</sup>Donald R , Cricksank, critical thinking for teacher, teacher education , quarterly, V13, N°1, 1970,p:85\_86.

<sup>1</sup> Silberman, C,Crisis in the classroom, New York, Rondon house, 1970.

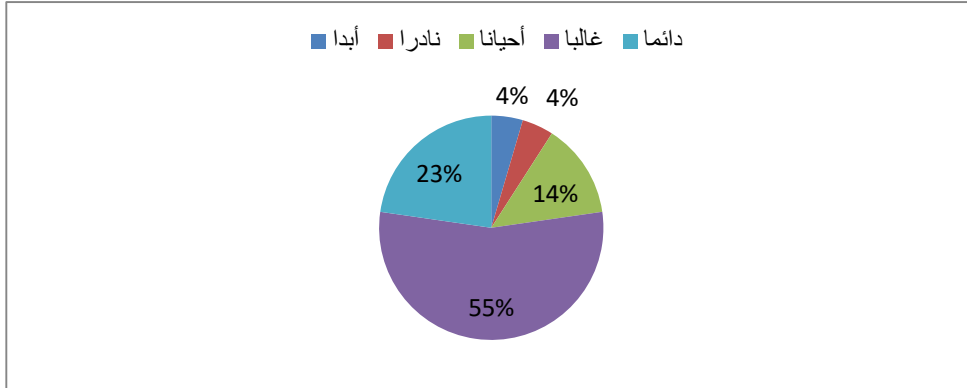
- تنمية قدرة التلميذ على التواصل مع الآخرين.
- التمسك بفكرة مجموعة من الأدلة والبراهين.
- إكساب المتعلم القدرة على المواجهة وإثبات صحة رأيه.
- القدرة على الحجاج والمناقشة والنقد وإبداء الرأي بطريقة تربوية سليمة هادفة وبناءة.
- الإقناع والتأثير.
- يتعلم التلاميذ التعبير عن آرائهم بأسلوب راق والدفاع عنها.

5\_ أركز على حث التلاميذ على التعرف على البنية المنطقية للنص بدلا من قبولها استنادا لسلطة ما ( سلطة الكتاب المدرسي مثلا):



من خلال النتائج المبينة في الرسم أعلاه، يتضح لنا أن (18%) من الأساتذة كانت إجاباتهم سلبية جدا فيما يتعلق بتشجيع المتعلمين على التعرف على البنية المنطقية للنص، بدلا من قبولها كونها موجودة في الكتاب المدرسي، في حين أوضح (45%) منهم أنهم يتيحون للمتعلمين ذلك بشكل نادر، وفي المقابل يرى (23%) من الأساتذة الذين استبيناهم أنهم يقومون بذلك أحيانا، أما فيما يتعلق باختيار "دائما" فلم تتجاوز نسبته (5%)، في الوقت الذي يرى (9%) من الأساتذة أنهم غالبا ما يقومون بذلك، ووفق هذه النتائج، فإننا نلاحظ أنه لا تزال تسيطر على المعلمين القدسية اتجاه الكتاب المدرسي و النصوص المختارة، بالرغم من أنّ بعضها يكون مجهول المصدر أحيانا، حيث يكفي فيه بذكر أنه من الأنترنت فحسب، رغم أن الإشارة للمؤلف تلعب دورا كبيرا في تحليل النص من خلال معرفة خلفية كاتبه.

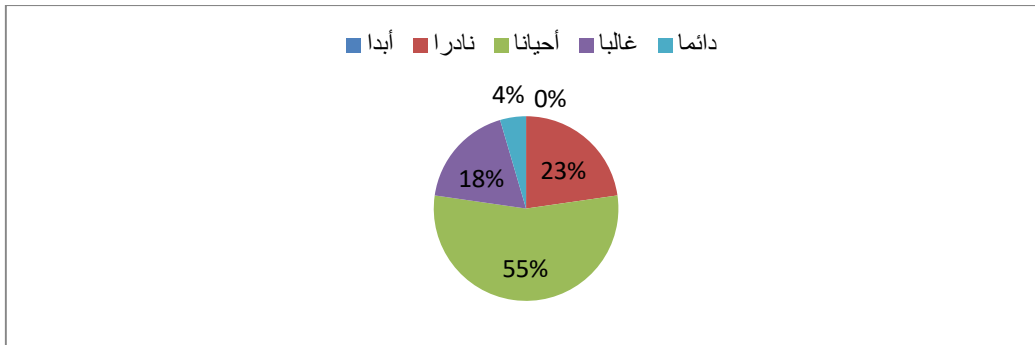
## 6\_ أحث المتعلمين على دمج معارفهم من مواد أخرى في تحليل النصوص الحجاجية:



لعلّ أهم ما تميّزت به بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أنّها ارتكزت على عنصر أساسي وهو الدّمج، حيث يجنّد فيها المعلم المتعلم لاستثمار مكتسبات واردة من عدة موارد متعدّدة transdisciplinair في حل مسألة مركّبة أو للمقارنة والاستشهاد فيما يتعلّق بالكتابة الحجاجية مثلا ، وفي هذا الصّدّد أيضا ينبغي وضع تصوّر إدماجي لتكوين الأساتذة تتحدّد فيه الخطوط العريضة للتكوين من خلال حاجيات المكوّنين والكفاية التي يمكن تنميتها لدى المعلمين والأساتذة ثم وضع تقييم للتكوين قبلي وبعدي.

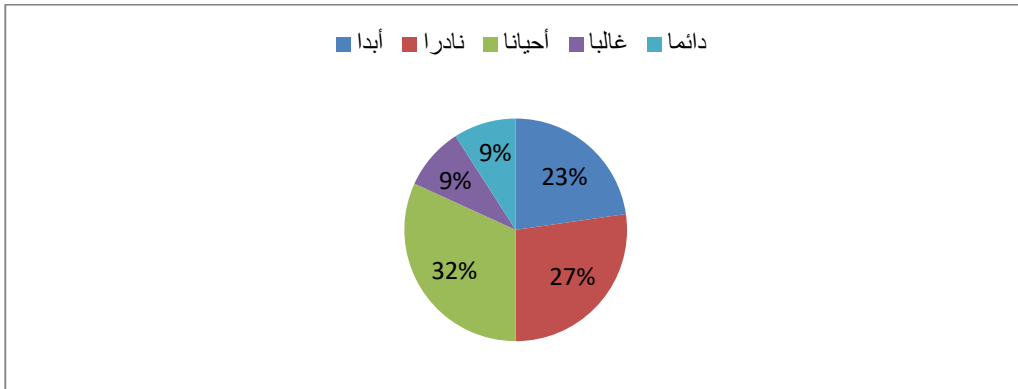
وقد جاءت النتائج في صالح مقارنة الإدماج ، إذ يرى (55%) من الأساتذة أنّهم غالبا ما يوجّهون المتعلمين نحو الاستفادة والدّمج من مختلف المواد، في حين يرى (4%) أنّهم نادرا ما يقومون بذلك، في حين نجد أنّ النسبة قد تساوت بين الخيارين: "نادرا وأبدا" (4%)، وعليه فإنّ الدّمج يحظى بتواجد في العقل التربوي ولكن يحتاج إلى تنمية وصقل.

## 7\_ أحث المتعلمين على تقييم الحجج وفق وجهات النّظر المختلفة:



من خلال ماهو مبيّن أعلاه يتّضح لنا بأنّ أدنى نسبة كانت من نصيب الاختيار "أبدا" ب(0%) والاختيار دائما ب (4%)، أي وفق وجهة نظر الأساتذة فإن مهارة تقييم الحجج ليست منعدمة داخل الصّف الدراسي لتعليمي السنة الثالثة والرابعة متوسط ولكن تتباين نسبة وجودها، حيث يرى 55% من المستطلعين أنّهم يقومون "أحيانا" بذلك، في حين يرى(18%) منهم أنّهم "غالبا" ما يفسحون المجال لتطبيق هذه المهارة داخل الصّف الدراسي ، أخيرا يرى23(23%) من الأساتذة أنّهم " نادرا" ما يفعلون ذلك بمعية المتعلمين، وتعد مهارة التقييم من المهارات والتي تحتاج إلى التمكن من بعض المعايير كتقدير الإداء، ونقد مصدر المعلومة ودحض المغالطات ، والتي يجب تنميتها كإحدى الحاجيات الأساسية في تكوين الأساتذة.

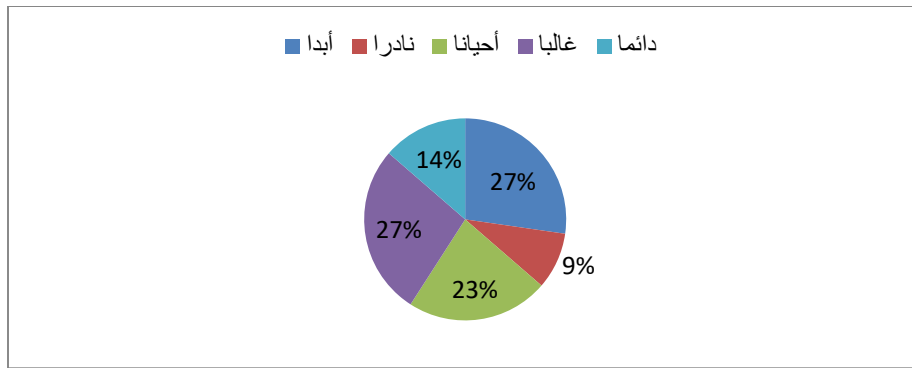
## 8\_ \_ أدخل المتعلمين في مناقشة مواضيع مثيرة للجدل:



إنّ جوهر الديمقراطية السليمة هو الحوار المفتوح حول القضايا ذات الاهتمام العام والتي من خلالها يتدرّب المتعلمون على مناقشة القضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، ولكن هذا الأمر لن يتأتّى لهم إلا إذا وجد ممارسة فعالة ومسعى تفاعلي داخل الصّف الدراسي، حيث يتبنّاها الأستاذ بنفسه من خلال اقتراح المواضيع الجدلية والتشجيع على المناقشة ، وقد أظهرت النتائج المتحصّل عليها أنّ (32%) من الأساتذة يرون أنّهم يفسحون المجال لطرح القضايا الجدلية داخل القسم ، في حين أبدى (27%) أنّهم لا يهتمون إطلاقا بطرح القضايا المثيرة للجدل داخل القسم الدراسي، وفي المقابل يرى (9%) من الأساتذة أنّهم دائما ما يطرحون مواضيع جدلية داخل القسم، وبنفس النسبة بالنسبة لخيار "غالبا"، وإذا قمنا بجمع الإجابة فوق متوسط الاستعمال فسنجدها 18%، وهي نسبة ضئيلة خاصّة إذا ما اعتبرنا أنّ تدريب المتعلمين كيفية الدخول في المناقشات وتفعيلها داخل الصّف الدراسي يعد جوهر تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وعليه فإنّه ينبغي

للأستاذ أن يتيح ويشجع المتعلمين على الانخراط في الحوار والمناقشة، مما يتولّد لدينا جيل يحسن اتخاذ القرار ويتمشى ومتطلبات المجتمع الحديث، حيث يرى "Boahene" : " أنّ فتح مجال المناقشة المفيدة حول القضايا المثيرة للجدل هو فن يتطلب مهارات وتدريباً واسعاً ، ومع ذلك فقد أظهرت الدراسات أن معظم المعلمين الأفارقة يفتقرون إلى هذا العنصر كما أن هناك نقصاً كبيراً في المعلمين المدربين وذوي الخبرة والدراية بالمقاربة المرتكزة على القضايا في التدريس"<sup>1</sup>.

## 9\_ أعطي المتعلمين الحرية في التعبير عن آرائهم ومواقفهم:

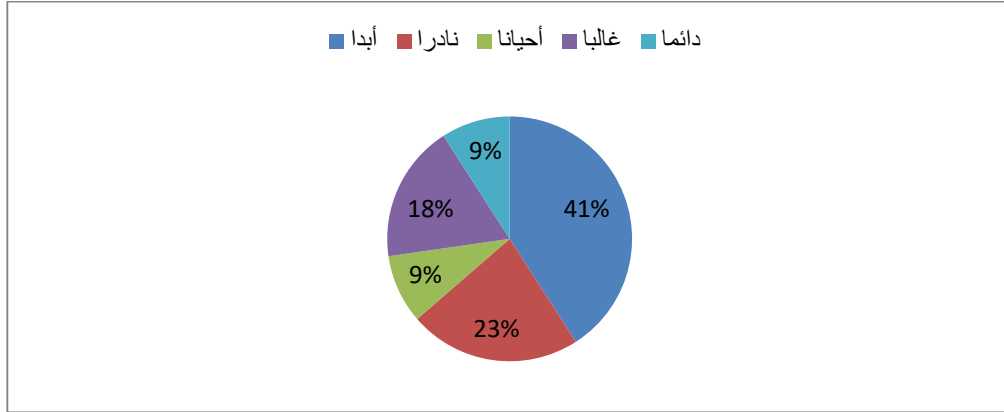


من خلال النتائج المبينة أعلاه يتبين لنا أنّ (27%) من الأساتذة يرون أنّهم لا يفسحون المجال لحرية التعبير على الإطلاق، أي بمقدار ثلث الأساتذة ، كما يرى (9%) منهم أنّهم نادراً ما يسمحون بذلك داخل الصف الدراسي، من جانب آخر يرى (23%) من الأساتذة أنّهم أحياناً يتيحون المجال لحرية التعبير وتبادل الآراء وعلتهم في ذلك أن فتح المجال أمام المتعلمين سيدخل القسم في الكثير من الفوضى، وزيادة على ذلك ضيق الوقت وكثافة البرنامج، في حين يرى (27%) أنّهم غالباً ما يقومون بذلك بمعوية المتعلمين ، كما يرى (14%) أنّهم "دائماً" ما يفتحون المجال أمام التلاميذ في التعبير بحرية عن مواقفهم واتخاذ قرارات حول القضايا الجدلية، أخيراً تنبغي الإشارة إلى ما قالته " هانا هولبورن" المؤرخة الأمريكية وعميدة جامعة شيكاغو سابقاً، أنّها: " لا ينبغي أن يهدف التعلم إلى جعل

<sup>1</sup>A Siming boahene,creating strategies to deal with problems of teaching controversial issue, Intercultural education,V18, N°03, 231\_243.

التاس مرتاحين، بل يهدف إلى جعلهم يفكرون، ينبغي أن يتوقع من المدارس أن توفر الظروف التي يمكن أن يزدهر فيها التفكير وبالتالي الخلاف القوي والحكم المستقل وعناد الافتراضات في بيئة تتمتع بأكبر قدر من الحرية<sup>1</sup>.

## 10\_ أستعين بسندات متنوعة ومختلفة لاستشارة تفكير المتعلمين حول موضوع ما:



يعد هذا السؤال ذو علاقة نوعاً ما بالسؤال السادس حول توظيف الدمج من مواد أخرى، حيث تتطلب الوضعيات التعليمية خاصة في درس الحجاج الاشتغال على الوثائق والسندات وتقديمها للمتعلم، كما يتم من خلالها تدريب المتعلم والدفع به نحو البحث والاستقراء والتقصي، ويمكن أن تأخذ السندات شكل جداول إحصائية، أو صور أو فيديوهات.. الخ، الأمر الذي يعزز من تحليل الموضوع موضع الحاجة داخل الصف الدراسي، كما يقدم دعائم ومؤشرات حول الجوانب الخلافية التي يأخذها الموضوع، الأمر الذي ينمي ويحفز مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلم.

وعليه فإن النتائج المبينة في الجدول أعلاه قد بينت أن أعلى نسبة (41%) كانت من نصيب الاختيار (أبداً) أي أن أكثر من ثلث الأساتذة يصرحون أنهم يكتفون بكل ما يرد في الكتاب المدرسي فحسب، رغم أن المناهج الدراسية القائمة على المقاربة بالكفاءات تؤكد على أهمية السندات في الوضعية التعليمية التعلمية، في الوقت الذي يرى فيه 23% من الأساتذة أنهم "نادراً" ما يستعينون بسندات ومعطيات داخل صفوفهم الدراسية، من جهة أخرى وفي الجانب الإيجابي، فإننا نجد أن (18%) من الأساتذة يرون أنهم غالباً ما يقومون بذلك داخل صفوفهم الدراسية، في

<sup>1</sup>Hannah Holborn Gray, *Searching for Utopia: Universities and Their Histories*. Berkeley: University of California Press, 2011. pp :130. Hardcover .

حين تساوت النسب بين خيارى "أحياناً" و "دائماً" بنسبة (9 %)، وعليه فإن حوالى الثلث فحسب من الأساتذة وفق ما استبيناه منهم يعتمدون على السندات فى تدريسهم ، وهي نسبة قليلة جداً، مقارنة بمتطلبات تدريس النص الحجاجى من جهة ومن جهة أخرى بالحيز الزمنى الذى أخذه فى التدريس بالمقارنة بالكفاءات.

أخيراً وليس آخراً تنبغى الإشارة إلى الدراسة التى قام بها " أديب ذياب حمادنة" حول درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها، قد توصلت إلى أن العلاقة بين درجتى الامتلاك والممارسة قوية جداً، أي أنه كلما زادت درجة امتلاك المعلم لمهارات التفكير كلما زادت درجة ممارسته لهذه المهارة.

## المبحث الثالث :

● مدى توافر مهارات التفكير الناقد والإبداعي في كتابات المتعلمين

الحجاجية

● مدى توافر مهارات التفكير الناقد والإبداعي في قراءة المتعلمين للنص

الحجاجي

## أولاً: مدى توافر مهارات التفكير الناقد والإبداعي في كتابات المتعلمين الحجاجية:

لقد استفاد حقل تعليمية اللغة العربية من التوجه اللساني الجديد وتمّ تبني \_ في إطار بيداغوجيا الكفاءات \_ ما يسمى بالمقاربة النصية كإطار شمولي النظرة لوظيفة اللغة كأداة للتواصل الشفهي والكتائيفصارلزاماعلاأستاذوالمتعلم أن يكونا على بصيرة فيما تعلق بأنواع النصوص وطرائق تحليلها والغاية التواصلية التي تقف عندها ، ولعل النص الحجاجي \_ نظرا لخصائصه \_ يعد أهم ركيزة لتأدية هذه الكفاءة التواصلية من جهة ومن جهة أخرى كآلية لتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي، ولهذا فإن أبرز ما ينشده المنهاج التربوي ككفاءة ختامية بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط هو: " أن يكون المتعلم قادرا على إنتاج ( شفويًا وكتائيا) كل أنماط النصوص: الإخبارية، الوصفية، السردية الحوارية، الحجاجية، مع التركيز على النص الحجاجي"<sup>1</sup>.

فحين يكون النص أداة طيعة بيد المتعلم فإنه بذلك يشكل وسيلة تعليمية لفهم آليات تفكيك النصوص والتعرف على خلفيته وما وراءه، فلا يتم إسقاط مراميه على ذهن المتعلم فيتلقاها وينجز ما تروم إليه. إنّ في تعويد المتعلم على تحليل النصوص واستكشاف مكانها تفتح لقرحة المتعلم وذلك بفتح آفاق النص أمامه متسائلا ومستقصيا ، حيث يتتبع آلياته ويتعرف على طريقة بنائه.

وبما أنّ قراءة النصوص الحجاجية وكتابتها تعدّ مهارة لازمة لإمساك المتعلم بالكفاءة الحجاجية حيث يصر جورج نويل وزملاؤه Newell et al على أنّ القراءة والكتابة ضروريتان في الحجاج، إن هذا الإقرار يؤدي بنا إلى الاهتمام بتفكيك محتوى النصوص وإعادة بنائها ، و تتبع مفرداتها وبنيتها المعرفية structural knowledge إنّ انعدام التكامل بين القراءة والكتابة سيؤدي إلى فقر مفاهيمي للحجاج \_على حدّ رأيه\_، ولهذا تقدّم مقارنة القراءة من أجل الكتابة مساهمة ناجعة من أجل تلبية حاجيات اللغة المعقدة"<sup>2</sup>.

إنّ هذا التكامل والتشابك بين القراءة والكتابة الحجاجيتان قد أدّى بنا إلى أن نتبّى في دراستنا هذه البحث النظري والتطبيقي في النص الحجاجي والكتابة الحجاجية ودورهما في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي وقد أفردنا كل واحد منهما ببحث مستقل.

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص: 20.

<sup>2</sup> Dornbrack, J. & Dixon, K., 2014, 'Towards a more explicit writing pedagogy: The complexity of teaching argumentative writing', Reading & Writing 5(1), p :08.

## 2\_ علاقة النص الحجاجي بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي:

لقد أكدت الكثير من البحوث على أن هناك علاقة وطيدة بين قراءة النصوص عموماً وقراءة النص الحجاجي بشكل خاص والتفكير، باعتبار أن القراءة نشاطاً تفكيرياً، حيث تتضمن عمليات التحليل والتقييم والاستنتاج ووضع الافتراضات واتخاذ القرارات وتوليد الحلول وانتاج أفكار جديدة ومتنوعة، حيث يمكن تشبيه عملية القراءة بعملية حل المشكلات، وللوصول لحل المشكلات \_ أي الفهم الكامل للنص \_ فإن على القارئ القيام بممارسة عمليات التفكير الناقد والإبداعي ، بعد أن يتجاوز المستويات الأولى للفهم ، فينتقل من التعرف على الحروف والكلمات، إلى القدرة على التصنيف والتنبؤ والاستنتاج وطرح الاسئلة والتحليل، والبحث عن تفصيلات جديدة وبدائل متميزة ، والخروج عن المألوف في البحث عن الحلول.

فحين يكون النص أداة طيعة بيد المتعلم فإنه بذلك يشكل وسيلة تعليمية لفهم آليات تفكيك النصوص والتعرف على خلفيته وما وراءه، فلا يتم إسقاط مراميها على ذهن المتعلم فيتلقاها وينجز ما تروم إليه. إن في تعويد المتعلم على تحليل النصوص واستكشاف مكانها تفتح لقرينة المتعلم وذلك بفتح آفاق النص أمامه متسائلاً ومستقصياً ، حيث يتتبع آلياته ويتعرف على طريقة بنائه.

وبما أن قراءة النصوص الحجاجية وكتابتها تعد مهارة لازمة لإمساك المتعلم بالكفاءة الحجاجية حيث يصر جورج نويل وزملاؤه Newell et al على أن القراءة والكتابة ضروريان في الحجاج، إن هذا الإقرار يؤدي بنا إلى الاهتمام بتفكيك محتوى النصوص وإعادة بنائها ، و تتبع مفرداتها وبنيتها المعرفية structural knowledge، إن انعدام التكامل بين القراءة والكتابة سيؤدي إلى فقر مفاهيمي للحجاج poorly conceptualised arguments على حد رأيه، ولهذا تقدم مقارنة القراءة من أجل الكتابة مساهمة ناجعة من أجل تلبية حاجيات اللغة المعقدة<sup>1</sup>.

إن هذا التكامل والتشابك بين القراءة والكتابة الحجاجيتان قد أدى بنا إلى أن نتبى في دراستنا هذه البحث النظري والتطبيقي في النص الحجاجي والكتابة الحجاجية ودورها في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، باعتبار أن قراءة النص الحجاجي أو كتابته كلاهما عمليتان ناقداً منتجتان، وقد أفردنا كل واحد منهما ببحث مستقل.

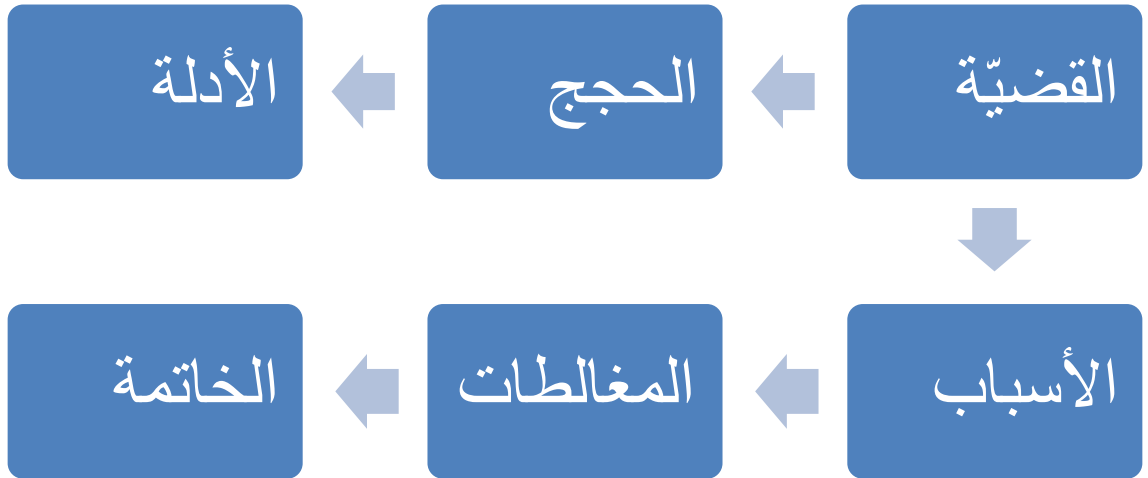
<sup>1</sup> Dornbrack, J. & Dixon, K., 2014, 'Towards a more explicit writing pedagogy: The complexity of teaching argumentative writing', Reading & Writing 5(1), p :08.

### 3\_ اختبار كتابة وتحليل النص الحجاجي:

نظرا لقلة الدراسات حول النص الحجاجي كآلية لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين، فقد تعذّر علينا الحصول على اختبار عالمي يحدد أهم مهارات التفكير التي يمكن تنميتها من خلال الكتابة الحجاجية أو تحليل النص الحجاجي، الأمر الذي يؤكد "إنيس Ennis" حيث يرى أن واحدا من الانتقادات الرئيسة التي وجهت لأغلب اختبارات التفكير الناقد الموجودة ، هي الافتقار إلى الشمولية في تغطية مهارات التفكير الناقد بشكل كاف<sup>1</sup> .

ويشاطره "كريبر Kreber" الرأي حيث يذهب إلى القول: " بأن أشهر اختبارات التفكير الناقد على سبيل المثال " اختبار واطسون وجلاس" لا يعرض مهارات التفكير الناقد المطلوبة في المواقف الحياتية"<sup>2</sup> .

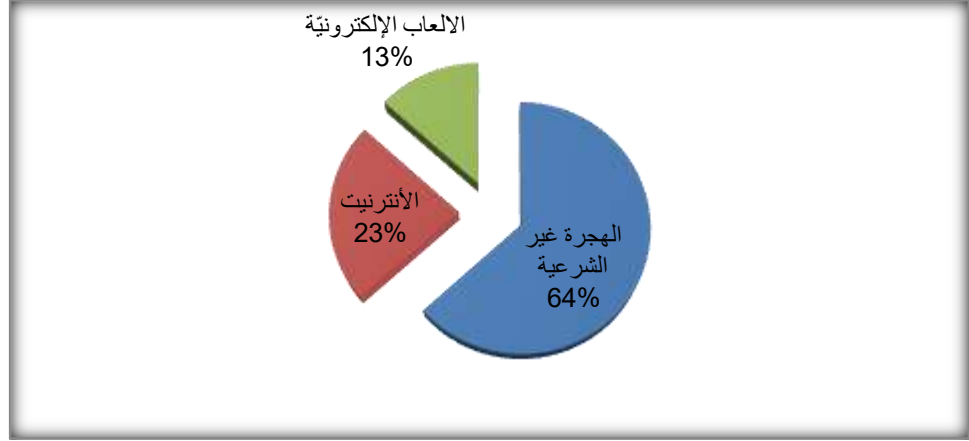
وعليه يرى "ستابلتون" stapleton أن هناك ما لا يقل عن 26 اختبارا مصمما لقياس مهارات التفكير الناقد أغلبها يقتصر على اختبارات الاختيار من متعدد ولا علاقة لها بالإنتاج الحجاجي الكتابي، ولهذا فقد وضع ذات الباحث مقياسا يعد اجتهادا من لدنه ، حدّد فيه أهم العناصر الأساسية للتفكير الناقد التي قد يحتوي عليها إنتاج كتابي ، وقد اعتمده الباحثة كمحك لتصحيح الإنتاج الكتابي الحجاجي للمتعلمين، وهو كالاتي<sup>3</sup> :



<sup>1</sup> Ennis, R. (1993). Critical thinking Assessment. Theory Into Practice, 32(3), 179-186.

<sup>2</sup> stapleton, p. 2001. assessing critical thinking in the writing of japanese university students: insights about assumptions and content familiarity. written communication , 18(4):506-548 · October 2001.

## 1- المواضيع المختارة من قبل المتعلمين:



نلاحظ من خلال الجدول أن موضوع الهجرة غير الشرعية قد نال حصة الأسد في اختيار المتعلمين بنسبة (64%)، يليه موضوع الأنترنت بنسبة (23%)، أما موضوع الألعاب الإلكترونية فقد سجل نسبة من الاختيار قدرت ب(13%)، وقد اختلفت تفسيرات المتعلمين عن سبب اختيارهم للمواضيع كانت بعض الإجابات كالاتي وقد نقلناها كما كتبت:

### أ- أسباب اختيار موضوع الهجرة الغير الشرعية:

- لأنه شئ حقيقي.
- لأن الهجرة خطر على الشباب، وتؤدي إلى وفاتهم وغرقهم في البحار، كما هي منتشرة في بلادنا حالياً.
- لأنه موضوع حساس لامس جميع فوارق الأعمار وأصبحت منتشرة بكثرة في وطننا.
- لأنها ظاهرة منتشرة في بلادنا ونحن نراها ونسمع عن وفاة آلاف الشباب بسببها وذلك للظروف المأساوية في الجزائر.
- من أجل تنبيه الشباب.
- من أجل توعية المهاجرين بخطورة الوضع .
- لأنه يحكي على حال الجزائر اليوم الذي أدى إلى هجرة الشباب وتركهم بلادهم ليعيشوا حياة أفضل.
- أريد أن أقول للدولة بأن بلادنا أضحت جحيما في أعين الشباب.

- فقدان الأمل.

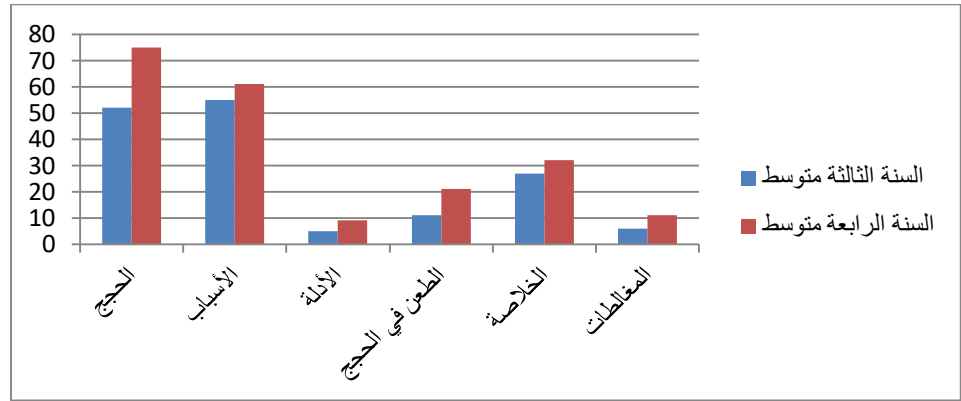
## ب- الأنترنيت:

- ضياع المجتمع وتضييع الوقت.
- لأننا نلاحظ انهيار أخلاقي وهذا في نظري سببه الأنترنيت.
- لأن الأنترنيت غزت جميع عقول الشباب.
- لأنني متفقة مع هذا الموضوع على أن الإنترنت له أضرار وأمراض على المراهقين.
- الإنترنت هي الشبكة التي وقع بداخلها المراهقون.

## ث- الألعاب الإلكترونية:

- أصبحنا نرى في هذه الأيام الأخيرة أن الألعاب الإلكترونية لا تؤدي إلى العنف فقط بل إلى الموت.

## 2- مدى توافر مهارات التفكير الناقد في كتابة المتعلمين الحجاجية:



## - دراسة النتائج المتعلقة بالجدول أعلاه:

يتضح لنا من خلال الجدول أن أعلى نسبة سجلناها كانت من نصيب توفير الحجج بالنسبة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، حيث وبعد عملية الجرد للإنتاج الكتابي الحجاجي ل (60) متعلما قمنا بإحصاء 75 حجة قدّمها المتعلمون ، وتراوحت الحجج ما بين [ 0\_4 حجج ] ، في حين سجلنا نسبة (52 حجة) لدى متعلمي السنة الثالثة من التعليم المتوسط وتبقى هذه النسبة تبدي تفاوتاً خاصة وأن هؤلاء المتعلمين حديثي عهد بالحجاج والكتابة الحجاجية مع الإشارة إلى أن الكتاب الذين اختاروا موضوع الهجرة غير الشرعية تضمنت كتاباتهم حججا أكثر من غيرهم الذين اختاروا المواضيع الأخرى ، كما أن التعريف بالقضية كان واضحاً حيث نجد هناك تعاريف للهجرة غير الشرعية قام المتعلمون بذكرها كقولهم على سبيل المثال لا الحصر:

- يرجع مفهوم الهجرة غير الشرعية إلى الفاتح " ابن زياد " الذي أحرق سفنه من أجل عدم قدوم الجيش مرة أخرى.
- الهجرة غير الشرعية حلم رائع ولكنه في نفس الوقت كابوس مفرع.
- " الهجرة الشرعية هي ملاذ الفرد الذي ليس له دور في البلاد إلا الجلوس " ونلاحظ من خلال هذا التعريف وجود نقمة خفية لدى هذا المتعلم فلم ينسب البلاد لنفسه بقوله " في بلادنا " بل قال " في هذه البلاد " .
- " الهجرة غير الشرعية هي الموضوع الذي يدور في أذهان كل الناس " وهنا نلاحظ أن هذا المتعلم وقع في مغالطة التعميم .
- " الهجرة الغير شرعية هي انتقال الشباب من بلد لآخر بقارب من حطب ويكون لا يملك رخصة ولا يوجد ماذا يفعل في البلاد ".

أما فيما يتعلق بالألعاب الالكترونية والآنترنت فقد ذكر بعض المتعلمين ما يلي:

- كثيرا ما نسمع عن الوفيات ويرجع ذلك إلى الألعاب الالكترونية السيئة التي تجعل الأطفال يلعبون عدوانية ...".
- " ها نحن اليوم نملك وسائل الكترونية في المطبخ والغرفة والمكتب ، لقد غزت شؤون الإنستن بأكملها ، ومن دونها يحس الإنسان بفراغ ونقص في حياته".
- "لقد أصبح جيلنا شديد التعلق بالآنترنت ومدمن عليها في كل مجالات..."
- " لقد أصبحت الانترنت الصديق المقرب للإنسان لا يستطيع الاستغناء عنها، لا في عمله ، ولا في دراسته ولا في ترفيهه.

#### - ذكر الأسباب:

بالنسبة للأسباب فقد تم إحصاؤها يقارب (61 سببا) حيث ذكر متعلمو السنة الثالثة 55 سببا في حين تم جرد ما يقارب 61 سببا بالنسبة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ، ونلاحظ من خلال تحليلنا للأسباب أن معظمها كان متعلقا بالهجرة غير الشرعية ، على سبيل المثال : المشاكل العائليّة والنفسية والبطالة " ، حيث كتب بعضهم:

- " لقد أدت الظروف المأساوية وانتشار الآفات الاجتماعية كال فقر والبطالة إلى استياء واكتئاب الشباب من معيشتهم المتدهورة وخاصة أنهم يرون مستقبلهم يضيع في هذا البلد".
- وكتب بعضهم: " الشباب صار لا يواجهون المشاكل بل يجنون الموت في بلد اسمه الجزائر....".
- تشكل الألعاب الالكترونية أمراضا خطيرة على صحة الإنسان كآلام في العينين والتوحد...".
- غياب الرقابة العائلية تشكل أهم أسباب ادمان الشاب على الألعاب الالكترونية المحرصة على العنف.
- لقد أدت الانترنت إلى قطع صلة الأرحام بين الناس.

#### - الأدلة: لقد قمنا بتحديد وتقييم الأدلة على النحو الآتي:

- الإشارة إلى النتائج: " إن الشباب الحرقاة اليوم لا يجدون ما يأكلونه في أوروبا"
- الإحصائيات: " لقد قتلت لعبة الحوت الأزرق في الجزائر حسب الإحصائيات أكثر من عشرة شبان....."
- تجارب شخصية: " لقد فقدت أمي أخي الأكبر ومعلمنا الوحيد من جراء الهجرة غير الشرعية" ، أو على العكس من ذلك كتب بعض المتعلمين: " إن جارنا البائع المتجول في الأحياء ، أصبح اليوم يملك مطعما في لندن".
- دراسات علمية : : لقد أظهرت الدراسات أن للألعاب الالكترونية مخاطر كبيرة على الصحة" ، وهنا وقع المتعلم في مغالطة السلطة العلمية دون أن يبين مصدر هذه الدراسة وتاريخها.
- تفسيرات منطقية: بما أن الهجرة أصبحت ملاذ الجميع صغارا وكبيرا رجالا ونساء، فهذا يعني أن البعض قد نجحوا في الهجرة وعليه فأنا كفتاة أريد أن أهاجر".

#### - الطعن في الحجج:

لقد تم التأكيد على أهمية تضمين الحجج المضادة في الكتابات الحجاجية للمتعلمين، حيث ترى " كوهن" في مقالها " مهارات الحجاج" بأنه لا يمكن إقناع الآخرين إذا لم يكونوا على دراية بوجهات نظر بديلة ومخالفة ، بغض

التّظر عن مدى ثقّتهم في آرائهم، وعليه ترى "كوهن" بأنّ وجهات التّظر المختلفة تعتبر جوهر الكتابة الحجاجيّة والتفكير الناقد<sup>1</sup>.

لكننا ومن خلال تحليل كتابات المتعلمين تبين لنا أن (23%) فقط من متعلمي السنة الرابعة تطرّقوا لوجهات التّظر المخالفة لرأيهم، في حين سجلنا نسبة (11%) عند متعلمي السنة الثالثة متوسط، حيث نلاحظ جلياً ميل المتعلمين إلى دعم وجهات نظرهم المفضلة مع تجاهل وجهات التّظر المختلفة، وهذا ما يدخلهم في دائرة التحيز، وهذا قدح في مستوى التفكير لدى المتعلمين ودرائتهم الكاملة بهيكل الكتابة الحجاجية ومضمونها، حيث يرى "باركينز أن من أسباب تحقيق الكمال الفكري لدى المتعلمين يكون من خلال دمج التناقضات المضادة ودحض التعارض، الامر الذي يحقق أقصى قدر من الإقناع في الكتابة الحجاجيّة<sup>2</sup>.

وتتفق دراستنا هذه حول انخفاض نسبة التحيز كلما تدرجنا في المراحل التعليمية وهذا بالمقارنة مع نسبة الآراء المخالفة لوجهات النظر بين كتابات السنة الرابعة متوسط والثالثة متوسط مع الدراسة التي قام بها كل من " ستانوفيتش وتوبلاك" حيث أثبتت دراستهما أن درجات التحيز لدى طلاب الجامعة قد انخفضت بالمقارنة مع طلاب المرحلة الثانوية بشكل تدريجي<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>Kuhn, D. (1991). The skill of argument. Cambridge: Cambridge University Press.& : Kuhn, D. (1999). Metacognitive development. In L. Balter, & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), Child psychology: A handbook of contemporary issues (pp. 259–286). Philadelphia, PA: Psychology Press.

<sup>2</sup>Perkins, D. N. (1985). Postprimary education has little impact on informal reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 77, 562–571. Perkins, D. N., Farady, M., & Bushey, B. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. In J. F. Voss, D. N. Perkins, & J. W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 83–106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

<sup>3</sup>Toplak, M. E., & Stanovich, K. E. (2003). Associations between myside bias on an informal reasoning task and amount of post-secondary education. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 851-860.

## - المغالطات:

نالت المغالطات هي الأخرى نسبة من التواجد \_ على قلته \_ في كتابات المتعلمين الحجاجية ، حيث سجلنا نسبة (11% ) بالنسبة للسنة الرابعة متوسط ونسبة 6%) لدى متعلمي السنة الثالثة متوسط وقد شملت التضييل العاطفي كقولهم: كم من شاب ترك أمه تحترق كبدها ، أو التعميم كل الشباب اليوم يريد أن يهاجر بعيدا عن هذه البلاد أو التضييل اللغوي : يأكلهم الحوت في عرض البحار باستخدام المجاز اللغوي، أو الشعارات من باع وطنه باع أمه.

## 3- مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي في كتابات المتعلمين الحجاجية:

لم يكن من السهل وضع مقياس واضح نقيس من خلاله مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي من خلال إنتاج المتعلمين الكتابي ، حيث تعد الدراسات في هذا الصدد قليلة جدا ، وعليه فقد اعتمدنا في دراستنا هذه على بعض الاختبارات العالمية والتي منها الاختبار الذي نقلته "سارة كوشينغ واغل" عن " جاكوب وآخرين وذلك في كتابها " آليات تقييم الإنتاج الكتابي<sup>1</sup> ، كما اعتمدنا أيضا على الدراسة التي قام بها "تشن غوي بي " حول التفكير الناقد والإبداعي<sup>2</sup> ، كما تم اللجوء لمقياس " نيو" وهو اختبار تقييمي للإنتاج الكتابي ، تم تطويره من قبل اللجنة التربوية العامة التابعة لجامعة نورث ايسترن اليوني بأمریکا<sup>3</sup> ، وعليه فقد قامت الباحثة بتكييف هذه الاختبارات بما يتماشى ودراسنا وفق ما هو مبيّن في الجدول في الملاحق ، وقد جاءت نتائج الاختبار كما يلي:

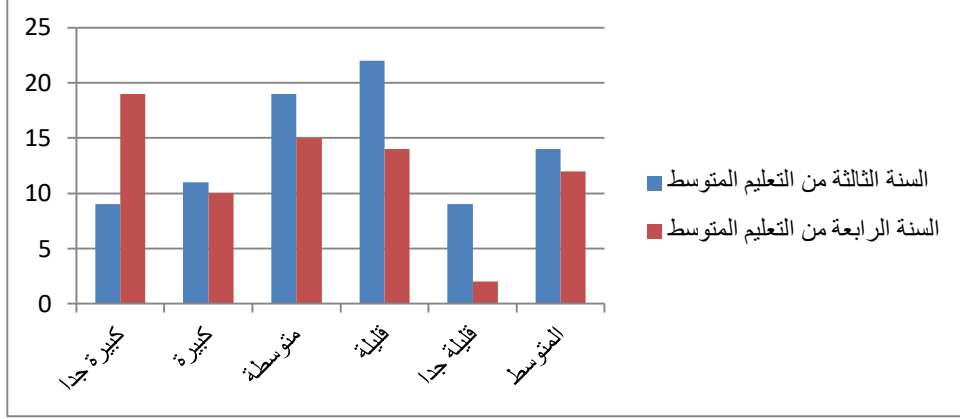
## - المحتوى:

---

<sup>1</sup> Sara Cushing Weigle, Assessing Writing , THE CAMBRIDGE LANGUAGE ASSESSMENT SERIES, First published 2002.

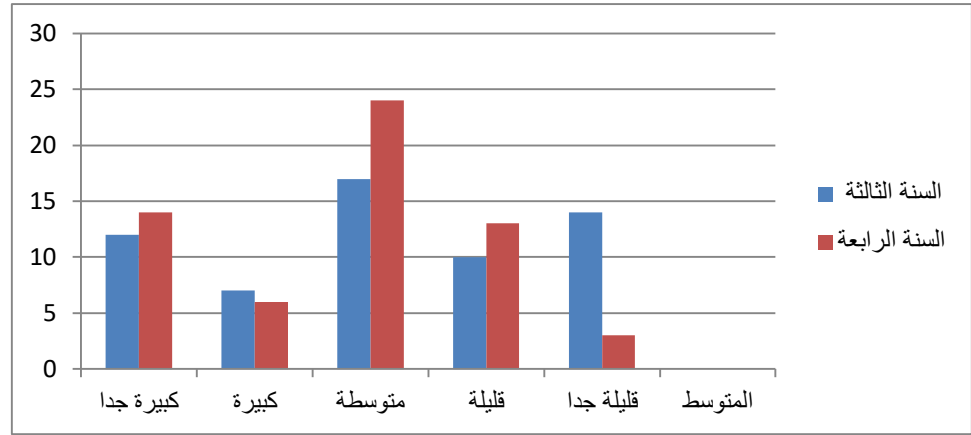
<sup>2</sup>Pei, Z., Zheng, C., Zhang, M., & Liu, F. (2017). Critical thinking and argumentative writing: Inspecting the association among EFL learners in China. English Language Teaching, 10(10), 31-42.

<sup>3</sup>Developing and Using Rubrics for Assessing, **Grading, and Improving Student Learning** Mary J. Allen, mallen@csb.edu SACS-COC Summer Institute July 28, 2008 Northeastern Illinois University General Education Critical Thinking Rubric Retrieved 3/2/05 from <http://www.neiu.edu/~neassess/gened.htm#rubric>



لقد تميّز المحتوى الكتابي لدى المتعلمين بنسب متفاوتة ، حيث سجلنا لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط فيما يخص الدرجة الكبيرة جدا ( التعريف بالقضية و ثراء العرض وأصالته وتطرقه لبعض التفاصيل ذات الصلة بالموضوع ودعمه بالمقترحات ) نسبة (31.66%)، في حين نزلت النسبة بذات الدرجة لدى متعلمي السنة الثالثة بنسبة (15%)، في حين سجلنا نسبة (16.66%) فيما يخص الدرجة الكبيرة لدى متعلمي السنة الرابعة، وتقابلها نسبة (10%) لدى متعلمي الثالثة متوسط، أما الدرجة المتوسطة فقد سجلنا نسبا متقاربة بين المستويين الرابعة والثالثة على التوالي (13.33%) و(15%) أما نسبة الدرجة القليلة فقد سجلنا نسبة (31.66%) لدى متعلمي السنة الرابعة ، اي أن ثلث متعلمي السنة الرابعة غير متمكنين من الكتابة الحجاجية فيما يتعلق بتوضيح الموضوع وتفصيله وعرض المقترحات والبدائل ، في حين سجلنا نسبة (20%) أي ربع متعلمي السنة الثالثة لا يتقنون عرض المحتوى الحجاجي بشكل كاف، أما فيما يخص **الدرجة القليلة جدا** والتي يكتفي فيها المتعلمون بعرض مقتضب ومحتشم للقضية دون ذكر أية تفاصيل فقد سجلنا نسبة (40%) لدى متعلمي السنة الثالثة وهو رقم رهيب إذا ما قمنا بحساب التدرج التعليمي للإنتاج الكتابي والمقدر بأكثر من ثماني سنوات فتعتبر هذه النسب مستفزة لإعادة النظر في الإنتاج وتوزيع الأنماط النصية سنويا ، في حين سجلنا فارقا كبيرا لدى متعلمي السنة الرابعة والذين قدرت ليهم نسبة **الدرجة القليلة جدا** ب (8.33%) ، وإذا قمنا بجمع النسب القليلة مع بعضها لدى متعلمي السنة الرابعة فإن الناتج سيكون حوالي (40%) من متعلمي السنة الرابعة لا يزالون في المستوى الأولي من الكتابة الحجاجية، في حين قدرت النسبة لدى متعلمي السنة الثالثة ب (60%) وهذا يدق ناقوس الخطر فيما يخص الكفاءة الكتابية الحجاجية لدى المتعلمين حيث تنعدم الألفة Familiarité بين المتعلمين والنمط الحجاجي لحدائهم عهدهم به من جهة ومن جهة أخرى لسيطرة النمط الوصفي والسردى عليهم دهرًا من الزمن.

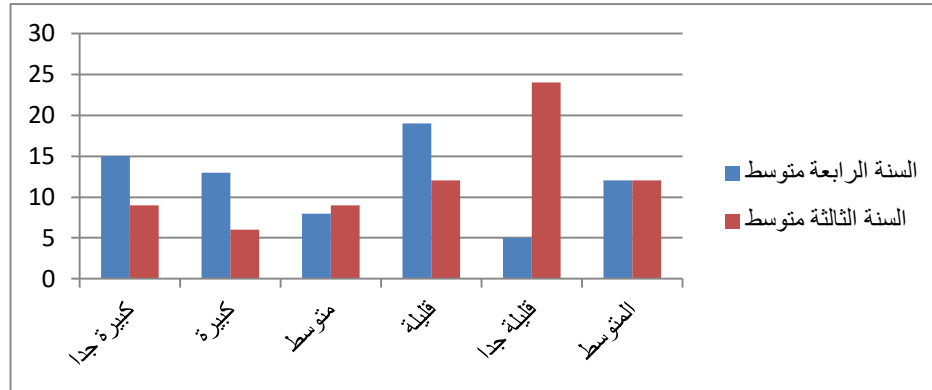
## - المرونة اللغوية:



\_\_ إن أول ما يلفت الانتباه في الجدول المبين أعلاه هو ارتفاع النسب لدى كلا المستويين الثالثة والرابعة متوسط وذلك في الدرّجة المتوسطة ، في التعبير عن الأفكار وتدعيم الأفكار بالشواهد اللغويّة والصور البيانيّة، وقد قدّرت النسبة لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط ب( 40 %) ، في حين قدّرت بالنسبة عند متعلمي السنة الثالثة ب(28.33%) أي حوالي ثلث المتعلمين، أما نسبة الكتابات ذات الجودة اللغويّة (كبيرة جدا) أي الكفاءة في استخدام اللغة والتصوير اللغوي ب(23.33%) لدى مستوى السنة الرابعة وتقابلها نسبة(20%) لدى متعلمي السنة الثالثة متوسط، إي أن ربع متعلمي السنة الثالثة استطاعوا أن يجيدوا التعبير لغويا عن الموضوع الذي اختاروه، في حين فشل (40%) منهم في تطويع اللغة لصالحهم.

وفي المقابل نجد أن (26.33%) من متعلمي السنة الرابعة هم أيضا لم يتمكنوا من ذلك أيضا مقارنة بالسنة الثالثة.وعليه فإننا نلاحظ دائما تفوقا في الخبرة وحسن التصرف في المعارف لدى متعلمي السنة الرابعة، وهذا منطقي بالنسبة للتعلم البنائي، خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار حداثة عهد متعلمي السنة الثالثة بالنمط الحجاجي، الأمر الذي يجعل تضمن كتابات المتعلمين الحجاجية لمهارات التفكير لا يزال يسير بخطى بطيئة .

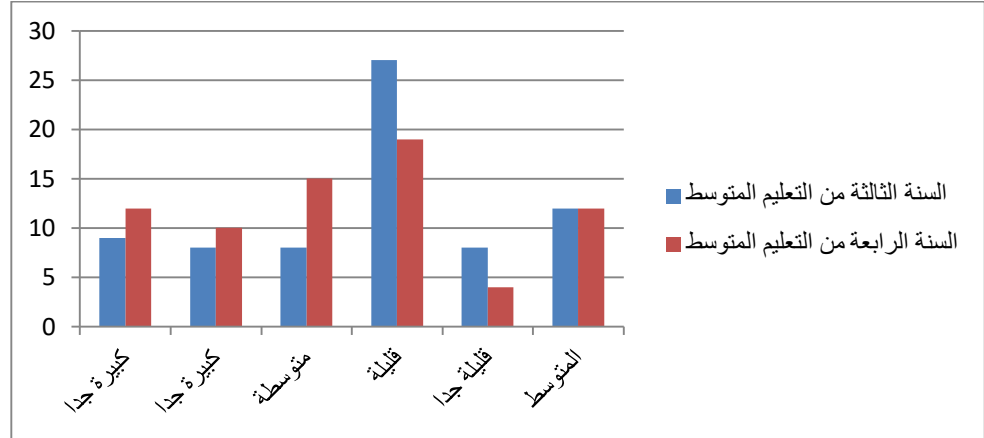
## - المرونة في التنظيم:



لقد ركزنا في جانب المرونة على تدعيم النص المكتوب بالأدلة والشواهد، عرض وجهة النظر الأولى بأسلوب جيّد يعطي أسبابا وجيهة ومتنوعة....، وعليه فقد جاءت النتائج لتبيّن أن حصّة الأسد قد سجلت ضمن الشريط السفلي للدرجات حيث سجلت الدّرجات القليلة والقليلة جدا لدى متعلمي السّنة الثالثة متوسط (20 و 40%) على التوالي، أي أن نسبة (60%) من متعلمي السّنة الثالثة متوسط لم يحسنوا تنظيم مكتوبهم الحجاجي ولم يتمكنوا من دعمه وتنظيمه وهيكلته، في حين سجلنا في الدّرجة المتوسطة (15%)، لتتوزع النسبة المتبقية (25%) بين الدرجتين الكبيرة والكبيرة جدا، وتبقى هذه النسب تجلي بشكل واضح عن مستوى متدن في الكتابة بشكل عام والكتابة الحجاجية بشكل خاص لدى متعلمي السنة الثالثة رغم ما للإنتاج الكتابي من أهمية، خاصة وأن توجه المناهج الجديدة قد أعطى حصة الأسد للأسد للإنتاج الكتابي والذي يطلق عليه الوضعية الإدماجية، أي الوضعية التي يدمج فيه المتعلم كل معارفه المتعلقة بالموضوع ويحسن التصرف في تعبئتها وتجنيدتها من أجل الخروج بمنتج كتابي متميّز، كذا باعتبار الكتابة مهد لمشاريع لاحقة يجسدها المتعلم، من جهة أخرى وفيما يخص السنة الرابعة متوسط فقد سجلنا نسبة الدّرجات العليا (الكبيرة والكبيرة جدا نسبة 46.66%)، وفي المقابل سجلنا فيما يخص الدّرجات الدنيا نسبة (قليلة وقليلة جدا) نسبة قدرت ب(40%)، في حين سجلت الدرجة المتوسطة نسبة قدرت بحوالي (13%)، ولكن تبقى هذه النسب ذاتها تدقّ ناقوس الخطر فيما يتعلّق بالكتابة الحجاجية على وجه الخصوص، خاصة إذا ما اعتبرنا أن دفعة السنة الرابعة لهذا العام 2019 والسنة الثالثة يعد متعلميها من أبناء ما يطلق عليه الجيل الأول والجيل الثاني، أي الأجيال التي طبقت عليها المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات خاصة في ميدان الإنتاج الشفهي

والكتابي، ولكن دائما ما نرجع الخلل الأساسي في نظرنا استبعاد الحجاج وتأخيريه إلى هذا السن مقارنة بالأنماط النصية الأخرى في عملية تكاد تتشابه وصراع تعليم اللغات الأجنبية في بلادنا.

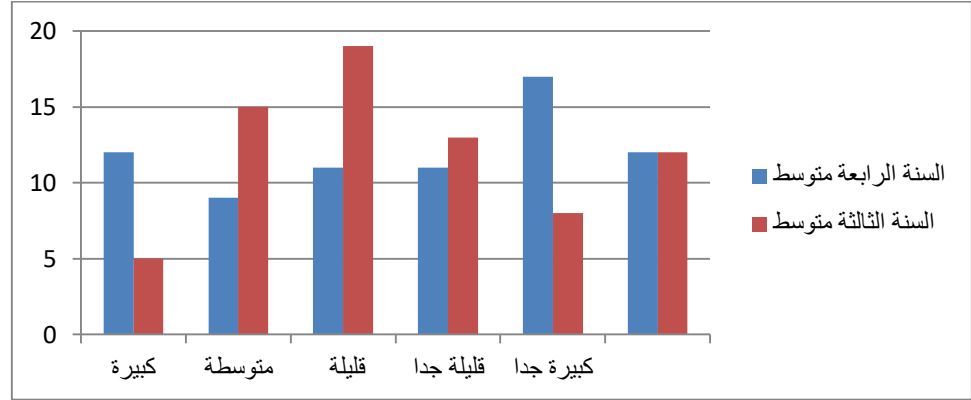
### - آليات الكتابة:



لقد راعينا في آليات الكتابة التقيد بقواعد الإملاء ومراعاة علامات الترقيم ، و توظيف الروابط الحجاجية...مع العلم أن المتعلم الذي أشرف على نهاية المرحلة المتوسطة يكون متمكنا من الكتابة وآلياتها، خاصة ما تعلق بعلامات الترقيم والروابط النصية والحجاجية ، ولكن النتائج أظهرت أن نسبة الدرجة الكبيرة لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط قد بلغت 20% ، في حين سجلنا نسبة الدرجة الكبيرة والمتوسطة على التوالي 16 و 15% ، أي أن حوالي ثلثي المعلمين قد أبدوا جودة وتميزا في توظيف آليات الكتابة، في حين بلغ مجموع الدرجات الدنيا نسبة 26.66% ، أي حوالي ربع المتعلمين ، أما فيما يتعلق بمستوى السنة الثالثة متوسط فإن نسبة الدرجات الكبيرة جدا والكبيرة قد بلغت على التوالي 15 و 16.66% ، في حين سجلنا نسبة 13.33% بالنسبة للدرجة المتوسطة ، وعليه يتضح أن حوالي نصف متعلمي السنة الثالثة متحكمون في آليات الكتابة بشكل عام، ولكن يحتاجون لبعض الوقت ليألفوا النمط الحجاجي كتابة ومشاهدة.

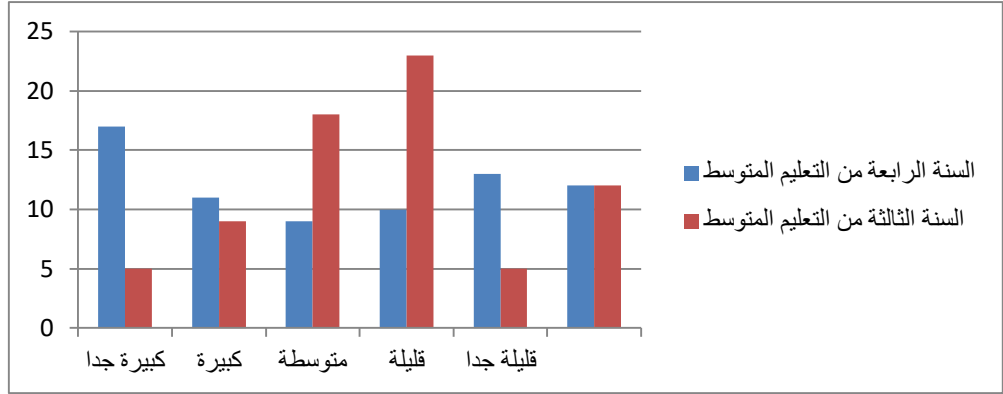
## 1- ثانيًا: مدى توافر مهارات التفكير الناقد والإبداعي في تحليل المتعلمين للنص الحجاجي:

### - تحديد عناصر النص:



من خلال الجدول المبين أعلاه يتضح لنا أن نسبة (28.33%) من متعلمي السنة الرابعة متوسط قد تمكنوا من تحديد العناصر الأساسية بدرجة كبيرة جدا في النص الحجاجي المقروء ، أي الافتراضات ، القضية ، القضية المضادة ، وجهة نظر الكاتبة ، أدلتها ومقترحاتها، لتليها بعد ذلك الدرجة الكبيرة بنسبة (20%) بالنسبة لذات المستوى، في المقابل نجد فيما يتعلق بمستوى السنة الثالثة متوسط فقد سجلت الدرجة الكبيرة جدا نسبة متدنيا قدرت ب(13.33%)، والأمر سيان بالنسبة للدرجة الكبيرة حيث سجلت هي الأخرى نسبة متدنية قدرت ب (8.33%) ، أي أن حوالي ربع متعلمي السنة الثالثة هم فقط من تمكنوا من تحليل النص إلى أهم عناصره والولوج إلى بنيته العميقة، أما فيما يتعلق بالدرجة المتوسطة أي أولئك المتعلمين الذين قاموا بتحديد الافتراضات والقضية وموقف الكاتبة فقد قدرت النسبة ب(25%) لدى متعلمي السنة الثالثة و(15%) لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط، في حين قدر عدد المتعلمين الذين تمكنوا من تحديد القضية ووضعوا افتراضات عنها (الدرجة القليلة) فحسب فقد قدرت نسبتهم بالنسبة للسنة الثالثة متوسط 31.66% ، في حين سجلنا نسبة 18.33% بالنسبة لمتعلمي السنة الرابعة متوسط.

## - استخراج الحجج:



وفقا لما نلاحظه في الجدول فإن حظ متعلمي السنة الثالثة من استخراج الحجج كان ضعيفا، حيث سجلت الدرجة الكبيرة جدا والكبيرة نسبة قدرت على التوالي ب( 8.33 و 15%) ، حيث إن 14 متعلما فحسب من متعلمي هذه السنة استطاعوا ان يستخرجوا الحجج التي تضمنها النص الحجاجي المقروء، في حين سجلنا ارتفاعا في الدرجة المتوسطة قدر بنسبة 30%، أما نسبة الدرجة القليلة والقليلة جدا فقد قدرت على التوالي ب( 38.33 و 8.33%) على التوالي بمعنى أن أكثر من ثلثي متعلمي السنة الثالثة لكم يتمكنوا من استخراج الحجج بشكل كاف واكتفوا بالإشارة لبعضها أو إعادة كتابة موقف الكاتب مرة أخرى،

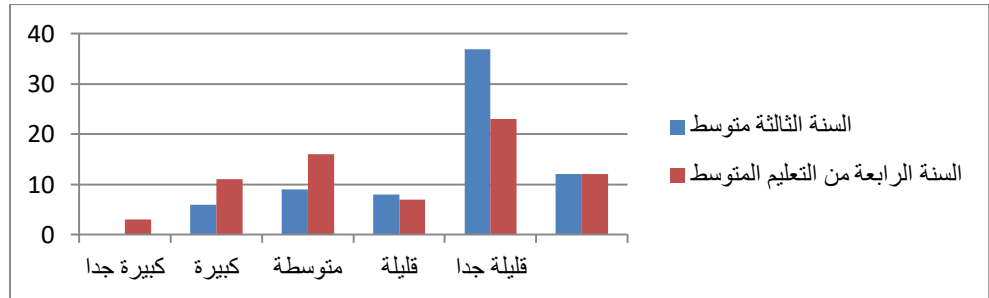
وبالمقارنة مع متعلمي السنة الرابعة فإننا نلاحظ أن النسب التي حققها هذا المستوى بالنسبة لاستخراج الحجج جاءت متقاربة نوعا ما بين الدرجات الأربع الأولى، حيث حققت الدرجة الكبيرة نسبة قدرت ب28.33%، في حين قدرت الدرجة المتوسطة بنسبة (15%) وعليه فإن أكثر من نصف المتعلمين قد استطاعوا أن يستخرجوا الحجج بشكل متميز وجيد ومتوسط، وفي المقابل فإن الدرجات القليلة والقليلة جدا قد قدرت نسبتها على التوالي ب(16.66%) و(38.33%) على التوالي ، أي حوالي ثلث المتعلمين لم يتمكنوا من استخراج الحجج، وهذا ما يتوافق ونتائج الاستبيان في هذا الصدد .

## - تقييم الحجج:

وفقا لما هو مبين في الجدول أعلاه، فإن أعلى نسبة فيما يخض تقييم الحجج سجلت لدى متعلمي السنة الثالثة بدرجة قليلة جدا نسبتها قدرت ب9%، لتليها الدرجة المتوسطة بالنسبة لذات المستوى بنسبة 9%، في حين

سجلنا انعداما في الدّرجة الكبيرة جدا، وبالنسبة قدّرت ب 6% بالنسبة للدرجة الكبرى ، أي حوالي ربع المتعلمين من استطاعوا أن يجيبوا ولو بشكل محتشم، الأهم في هذا الصّدّد أنّها متواجدة ويمكن لدى المتعلمين، أما بالنسبة لمستوىالسنة الرابعة متوسط ، فقد سجلت الدّرجات الكبيرة والكبيرة جد نسبة قدرت ب11% و 3% في حين سجلت الدّرجة المتوسطة بنسبة قدرت 16% أما بالنسبة للدرجة القليلة والقليلة جدا فقد سجلت على التوالي 7% و23% أي إن نصف المتعلمين لم يستطيعوا تقييم الحجج بشكل كاف، ومن أمثلة عن ذلك :

- هذه حجج رائعة تناولت موضوعا هاما في حياتنا ودق ناقوس الخطر على مجتمعنا.
  - تقييمي هو أنّه صحيح ما قالته لكن ليس بنسبة 100 % لأنّ الأنترنت مفيدة أحيانا.
  - حجج مرضية لأن الأنترنت تؤدي إلى تفكك المجتمع.
  - تقييمي لهذه الحجج التي استعانت بها الكاتبة هي على حق في هذه الحجج لأنّها متواجدة في واقعنا.
  - حجج جيّدة ولها الحق لأنّ الأنترنت أصبحت خطيرة على بعض البشر.
  - تقييمي لهذه الحجج هو 10/5 .
  - إنّها حجج مقنعة جدا ، لأنّها صحيحة ومتواجدة فعلا فالتلاميذ يستعملونها في كل حياتهم.
- الطّعن في الحجج وطرح حجج مضادة:



إذا ما لاحظنا الجدول المبين أعلاه، فإنّ نتائج تحليل المتعلمين للنص الحجاجي بالنسبة للطعن في الحجج التي قدّمها الكاتبة ، فنجد أنّ النتائج قد توّزعت بشكل متقارب بين الدّرجات المختلفة ، حيث سجلنا أعلى نسبة بالنسبة للدرجة الكبيرة 17% ، لتليها الدّرجة المقابلة لها تماما وهي القليلة جدا بنسبة 14% ، ثم المتوسطة ب11% ، في حين سجّلت الدّرجة القليلة نسبة قدرت ب 10% وتقابلها الدّرجة الكبيرة بنسبة قدرت ب8% ،

بمعنى أنّ النسب قد تناصفت بين تقريبا بين أقصى اليمين وأدنى اليسار،، وعليه فإنّ ما يحتاجه هؤلاء المتعلمين هو التدريب على مهارات التفكير الناقد والإبداعي ، الأمر الذي سيرفع من نسبة التحليل الحجاجي لديهم ، في الوقت الذي يحتاج فيه متعلمو السنة الثالثة من التعليم المتوسط إلى تهيئة قاعدية بالنسبة لدرس الحجاج بشكل عام، حيث نلاحظ تدني في نتائج التحليل المتحصّل عليها ، إذ سجلت الدّرجة القليلة جدا النسبة الأعلى ب 50%، أي بمعدّل 30 % من المتعلمين لم يتمكنوا من الطعن في الحجج أو إنتاج حجج مضاد، لتليها بعد ذلك الدّرجة القليلة بنسبة 12% والدّرجة المتوسطة بدرجة قدرت ب10%، ، في حين سجلنا بالنسبة للدّرجة الكبيرة والكبيرة جدا نسبة قدرت ب 3% و5% على التّوالي ، ووفق هذه النتائج يتبيّن لنا أنّ أكثر من ثلثي المتعلمين ليسوا على دراية بالبنية الحجاجية للنص والتي من أهم أسسها الرّأي والرّأي الآخر ( المضاد).

# الخاتمة

لقد حاولت دراستنا هذه الإحاطة بواقع تعليم النص الحجاجي وأهميته في العملية التعليمية وفي تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى متعلمي السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط ، كما لفتت الانتباه إلى أهمية التعليم المبكر للحجاج ومكانة هذا الأخير في المناهج التعليمية في بعض الدول المتطورة ، وقد استعرضت دراستنا بعض استراتيجيات تعليم الحجاج ودورها في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين ، كما ركزنا على أحدث الأبحاث التي بيّنت الدور المهم لكتابة النصوص الحجاجية وتحليلها ودورها في تأسيس كفاءة الفرد المتعلم في الكتابة الحجاجية مما يؤهله للحياة العلمية والعلمية ، ليس هذا فحسب ، إنما كي يجابه القرن الحادي والعشرين بكل ما يتطلبه هذا الأخير من مهارات وكفاءات، وفي ضوء النتائج التي تمخّضت عنها الدراسة والتي كشفت عن عدم اهتمام متعلمي السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط بمهارات التفكير الناقد والإبداعي أثناء تحليلهم أو كتابتهم للنص الحجاجي، ويظهر ذلك في ضعف الحجج التي قدّمها المتعلمون في كتاباتهم الحجاجية، ناهيك عن عدم كفاية الأسباب والأدلة التي انطوت عليها كتاباتهم الحجاجية أو تحليلهم للنص الحجاجي. إلى جانب هذا لم يتخذ جل المتعلمين موقفاً خاصاً بهم وراحوا يقبلون بأطروحة الكاتبة دون محاولة تقييم وترجيح، وهذا ما يبرزه افتقار كتاباتهم وتحليلهم الحجاجي للتنفيذ والتبكيث في حين أن معظم الاستنتاجات جاءت في شكل اقتراحات بسيطة ، كما احتوت كتابات المتعلمين على بعض المغالطات التي كانت في غالبها تتسم بالتعميم المفرط، هذا وقد سجّلت الدراسة قلة اهتمام الأساتذة بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والسطحية في تحليل النصوص الحجاجية، وعليه فإن الباحثة ترى ضرورة تقديم بعض التوصيات والمقترحات لكل المعنيين بذلك من معدي المناهج و غيرهم من القائمين على الشأن التعليمي برمته، مما قد يساهم في سد النقص وتطوير تلك المهارات، ومن أهم التوصيات ما يلي:

- أقتراح أن يتم تعليم الطلاب صراحةً مصطلحات واستراتيجيات الحجاج والإقناع وما يتخللها من مهارات التفكير الناقد والإبداعي ، كنقطة دخول في منهج دراسي فعال. حتى لو كان ذلك عن طريق تخصيص برنامج تعليمي للحجاج يستغرق ربع الحصّة الدراسيّة في تقديم المعارف الحجاجية.
- إعادة النظر في طريقة انتقاء محتويات النصوص الحجاجية و تكثيفها ، حيث ينصح باختيار النصوص التي تحمل قضايا حجاجية واضحة ومتنوعة، كما ننوّه بأهمية تعريض المتعلمين لمواقف حجاجية حياتية تطبيقية ومتنوعة، واستخدام أسئلة تتطلّب منهم اللجوء لاستخدام مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

- لكي يصبح طلاب مدارسنا مفكرين ناقدين ومبدعين ، يجب عليهم ممارسة الحجاج طوال العام الدراسي من خلال الانخراط في المناقشة الحجاجية داخل الصفوف الدراسية وخارجها، بحيث يصبح الحجاج جزءاً روتينياً داخل الفصل الدراسي ، كما يتخلل جميع المواد الدراسية كالعلوم الطبيعية والتاريخ وغيرها...
- ألا يكون الكتاب المدرسي هو المرجع الأول والأخير، بل التركيز على فصح المجال لآراء المتعلمين، ومناقشتهم فيما بينهم، وكذا إشاعة الحجاج التعاوني بينهم ، وفي هذا الصدد أقترح إنشاء ورشات عمل حجاجية تعاونية بين المتعلمين.
- على واضعي السياسات التخطيطية للتعليم أن يحذوا حذو الدول المتطورة في إنشاء مراكز مختصة في الإحصاء التربوي وقياس مستوى فهم الطلاب كما هو موجود في بريطانيا وأمريكا : " National assessment of reading performance and education statistics\* وهو ما يعرف اختصاراً بـ (NAEP) ومن ثم وضع منظور متكامل لمعالجة قضايا العملية التعليمية ومستجداتها.
- اقتراح إنشاء هيئة وطنية أو مؤسسات راعية للمرحلة المتوسطة على غرار الدول المتطورة كأستراليا وأمريكا وغيرها حيث نجد ما يعرف اختصاراً هناك بـ (NMSA national middle school association) التي تهتم بالحجيات المستجدة عند متعلمي هذه المرحلة الحساسة والبحث عن سبل تحقيقها، والأخذ بيدهم نحو بر الأمان.
- فتح ورشات التطوير المهني لفائدة المعلمين والأساتذة وتخصيص منح ودورات تعليمية تعالج طرق تعزيز تنمية المهارات الحجاجية في القراءة والكتابة.
- كما يجب أن نبه على مسألة مهمة تتعلق بتعاون الباحثين والمعلمين من أجل ترقية تعليم الحجاج في المدارس حيث يقدم الباحثون الأفكار النظرية والموارد العملية لتحفيز التغيير عند المعلمين، وفي المقابل فإنه يتوجب على المعلمين العمل بشكل تعاوني معهم لتطوير الممارسة الحجاجية داخل الصف الدراسي وبعث استراتيجيات جديدة في تدريس الحجاج، إن تحقيق هذه الشراكة الناجحة مع المعلمين سيعود بالنفع على المتعلمين والمجتمع برمته.
- تحقيق شراكة علمية تنموية بين نظام التعليم العالي ونظام تكوين المعلمين ثم واقع البرامج التعليمية أي الممارسة التعليمية، فلن تقوم المدرسة بمختلف المهام المعقدة إلا بتوافرها على كفايات مهنية عالية من المدرسين ، فيمكن أن يكون المنهاج التعليمي جيداً وتتوفر فيه جميع شروط تكوين متعلم بمواصفات محددة،

لكن ضعف التكوين لدى المدرّسين سيؤدي إلى عكس النتائج المتوخّاة، لذا فالعناية بالتكوين الأساسي والمهني للمدرّسين، في أفق تطوير كفاياتهم المهنيّة وتحيينها لتساير مستجدات الألفيّة الثالثة، عبر البحث عن نموذج وظيفي وواقعي وقابل للتنفيذ في مختلف البيئات، مهما تنوّعت تجاربها وثقافاتها ومشكلاتها.

- ومن بين البحوث المقترحة نذكر ما يأتي:
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على عينات من المتعلمين والطلاب لمراحل دراسيّة أخرى كمتعلمي الابتدائي أو الثانويّة.
- القيام بدراسات تجريبية للكشف عن أفضل استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي وتطبيقها على تحليل النصوص الحجاجيّة، كاستراتيجية العصف الذهني وغيرها.
- اقتراح برنامج لتعليم الحجاج الشفهي لدى متعلمي المرحلة الابتدائيّة لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديهم.

# قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية حفص.

## المصادر والمراجع باللغة العربية:

- 1- ابراهيم مجدي عزيز، التفكير من منظور تربوي، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.
- 2- ابراهيم وجيه محمود، المراهقة خصائصها ومشاكلها، دار المعارف 1981 .
- 3- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج1، دار المعرفة، بيروت، لبنان، دت.
- 4- ابن منظور، لسان العرب، ط1، مجلد 2، دار صادر، بيروت، لبنان، 1990.
- 5- أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري جار الله، أساس البلاغة، دار صادر، بيروت لبنان، 1992.
- 6- أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ط1، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، المغرب، 2006.
- 7- أحمد جودت سعادة، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق، عمان، الأردن، 2003.
- 8- أحمد صومان، دراسات في تنمية مهارات التحدّث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، ج م ع، 2010.
- 9- اسماعيل ابراهيم علي، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق، الأردن.
- 10- اسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، دراسة تحليلية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط2007، ص:30.
- 11- الحبيب أعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي " عناصر استقصاء نظري"، ضمن كتاب (الحجاج مفهومه ومجالاته)، إعداد وتقديم: حافظ إسماعيل علوي، ج3، عالم الكتب الحديث، الأردن.. 2010 .
- 12- الك فيشر، التفكير الناقد، تعريب: ياسر العيتي، فهرسة مكتبة الملك فهد، ط1، 2009.
- 13- أنطوان صيّا، التفكير واللغة والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت \_لبنان\_ ط1، 2016.
- 14- أوليفي روبول، هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي، ترجمة: محمد العمري، ملحق بكتاب: البلاغة والتخييل، 229، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط02، 2012.
- 15- ايدجار فو، تعلم لتكون، ترجمة: حنفي بن عيسى، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1979.
- 16- إيلينا سيمينو، الاستعارة في الخطاب، ت: عماد الدين عبد اللطيف وخالد توفيق، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1\_ 2013

- 17- باتريك شارودو\_ دومينيك منغونو، معجم تحليل الخطاب، ترجمة: عبد القادر المهيري\_ حمّادي صمّود، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2013.
- 18- باتريك شارودو، الحجاج بين النظرية والأسلوب، ت: أحمد الوديني، دار الكتاب الجديد، ط1، 2009، بيروت\_ لبنان، 2009.
- 19- بولو فريري، تربية المقهورين، تربية المقهورين، ترجمة: يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت، لبنان\_دت.
- اولو فريري، التعليم من أجل الوعي الناقد، ترجمة: حامد عمار، ط01، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ج م ع ، 2007، ص:54.
- 20- بول ريكور، الخطاب وفائض المعنى ، ت: سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط 2، 2006.
- 21- بيار بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الانتاج : في سبيل نظرية عامة لتنسيق التعليم، ت : ماهر ترمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت ، لبنان، 2007
- 22- تريسي بويل، جاري كمب، التفكير الناقد دليل مختصر ، ت- عصام زكريا جميل، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة\_ مصر\_ 2015.
- 23- جاكوب هنتيكا، حول المهام التعليمية للفلسفة، ع 192، المجلس الدولي للفلسفة والعلوم الإنسانية ، مطبوعات اليونسكو، يناير 2003.
- 24- جواكيم دولز، لغز الكفايات في التربية، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، 2005، ص:41.
- 25-
- 26- حسن شحاتة وليلى معوض، التعليم للإبداع وصناعة المبدعين، الدار المصرية اللبنانية، 2018.
- 27- خليل الهنداوي، تيسير الإنشاء، مكتبة دار الشرق ، ط10.دت.
- 28- رشيد الراضي، الحجاج والمغالطة، دار الكتاب الجديد، بنغازي \_ ليبيا\_ ط1\_ 2010.
- 29- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء ، ت: تمام حسان، ط01، ، عالم الكتب، القاهرة ، مصر، 1998.
- 30- روبرت سوارتز وساندرا باركس، دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس، تر: عمر أحمد عبد الكريم، مركز إدراك، 2005.
- 31- زهير الخويلدي، فلسفة التربية والتعليم والحاجة إلى التثوير، دار الكتب El kutub، بريطانيا، ط 1، 2016.

- 32- سارة ميلز، الخطاب، ت: عبد الوهاب علوب، المركز القومي للترجمة، ط: 2016.
- 33- سامي محمد نصار، قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، الدار المصرية اللبنانية، ط: 2، 2008.
- 34- سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي، بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط: 2، 2011.
- 35- سعيد حسن البحيري، علم اللغة النص، مكتبة لبنان، الشركة المصرية العالمية للنشر، 1997.
- 36- شبل بدران، التعليم والحريّة، الآر المصريّة اللبنانية، ط: 2011، 1.
- 37- صادق النمر، المغالطات المنطقية، كتيب حول المغالطات مصوّر ومترجم، قام بإخراجه علي الموسوي، الصور الفنيّة: أليخاندر جيرالدو، دار جاسبر كولينز للنشر والتوزيع، 2014.
- 38- صالح أبو جادو، تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، ط: 01، دار المسيرة، الأردن، 2007.
- 39- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط: 2، 2000.
- 40- طه عبد الرحمن، الاستعارة بين حساب المنطق ونظرية الحجاج، مجلة المناظرة، ع: 04، 1991.
- 41- طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط: 1، 1998.
- 42- كريستيان بلانتان، الحجاج، ت: عبد القادر المهيري، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، 2008.
- 43- كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط: 1، 2005.
- 44- كورنيليا فون راد- صكوحى، الحجاج في المقام المدرسي، منشورات كليّة الآداب، منوبة، تونس، 2003.
- 45- فرانز إيميران، روب غروتندورست، نظرية نسقيّة في الحجاج، ت: عبد المجيد جحفة، دار الكتاب الجديد، ط: 01، بيروت، لبنان، 2016.
- 46- فهميم مصطفى، تعليم التفكير الإبداعي، دار الفكر العربي، ط: 1، القاهرة، مصر.
- 47- فيليب بروتون- جيل جوتيه، تاريخ نظريات الحجاج، ت: محمّد صالح ناجي الغامدي، مركز النشر العلمي، جدّة- السعودية، ط: 1، 2011.
- 48- فيليب بروتون، الحجاج في التواصل، ترجمة: محمّد مشبال- عبد الواحد التهامي العلمي، المركز القومي للترجمة، تونس- ط: 01، 2013.
- 49- عادل مصطفى، المغالطات المنطقية، المجلس الأعلى للثقافة، ج م ع- 2007.

- 50- عباس محمود العقاد، التفكير فريضة إسلامية، نخضة مصر للطباعة والنشر، 2007.
- 51- عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، دار افريقيا الشرق، الدار البيضاء \_ المغرب \_ 2006.
- 52- عبد العزيز سعيد، تعليم التفكير ومهاراته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط02، 2009.
- 53- عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، تحقيق وتعليق سعيد محمد اللّحام، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط1.
- 54- (1) عبد الكريم غريب، سوسيوولوجية المدرسة، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2009.
- 55- عبد الله صولة، نظرية في الحجاج: دراسات وتطبيقات متدى سور الأزيكية، مسكيلاني للنشر، ط1، 2011.
- 56- عبد اللطيف الفاربي وزملاؤه، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، المغرب، 2010.
- 57- عبد المتعال زين العابدين، المنطق، الخرطوم، 2003.
- 58- عبد المجيد الانتصار، الاستدلال البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة، منتديات سور الأزيكية، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1997.
- 59- عز الدين التاجح، العوامل الحجاجية، مكتبة علاء الدين، صفاقس، تونس، 2011.
- 60- عز الدين، عزت الشقير، أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على التفكير المعرفي لدى طلبة الصف العاشر، الجامعة الأردنية، 2005، ص54.
- 61- عليوي أبا سيدي، الحجاج والتفكير النقدي، دار نشر المعرفة، الرباط- المغرب \_ 2014.
- 62- علي رزق، نظريات في أساليب الإقناع، دار الصّفوة، ط1، بيروت \_ لبنان، 1994.
- 63- عليوي أبا سيدي، الحجاج والتفكير النقدي، دار نشر المعرفة، ط01، الرباط \_ المغرب، 2014.
- 64- عمر بلخير، مقدمات في الحجاج والنص، جامعة مولود معمري، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2001.
- 65- لالاند أندريه، الموسوعة الفلسفية، معجم مصطلحات الفلسفة النقدية، ت: خليل أحمد خليل، دار عويدات للنشر، مجلد01، بيروت، لبنان، 2008.
- 66- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط1، ج م ع، 2004، ص: 332.
- 67- محمد العبد، النص و الخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ج م ع، 2014، ط01.

- 68- محمد بن سعيد الدّكان، الدّفاع عن الأفكار، تكوين ملكة الحجاج والتناظر الفكري، مركز نماء للبحوث والدّراسات، بيروت\_ لبنان، ط1، 2014.
- 69- محمد بن علي بن محمد الجرجاني ، الإشارات والتنبيهات في علم البلاغة، تحقيق عبد القادر حسين، مكتبة الآداب ، ميدان الأوبرا ، مصر، 1998.
- 70- محمد طروس: النظريّة الحجاجيّة من خلال الدراسات البلاغيّة والمنطقيّة واللّسانيّة، ط1، دار الثقافة ، الدار البيضاء، 2005.
- 71- محمد عبد الباسط عيد، في حجاج النّص الشعري، إفريقيا الشرق، المغرب، 2013.
- 72- مجدي عبد الكريم الحبيب، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.
- 73- مصطفى حجازي، الانسان المهدور، دراسة تحليليّة نفسيّة اجتماعيّة، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2005. ص 35.
- 74- نايجل واربرتون، تنمية مهارات التفكير، ت: هالة عباس وأسامة عباس، مركز نماء للبحوث والدراسات، ط1، بيروت\_ لبنان، 2018.
- 75- نعمان عبد الحميد بوقرة، النظرية والخطاب والإجراء، دار جامعة الملك سعود للنشر، د ت.
- 76- نيل براون، ستيوارت كيللي، طرح الأسئلة المناسبة : مرشد للتفكير النافذ، ترجمة : نجيب الحصادي و محمّدة أحمد السيّد، المركو القومي للترجمة، ط1، ج م ع ، 2009
- 77- يس ، عمرو صالح، التفكير النقدي\_ مدخل إلى طبيعة المحاججة\_ الشبكة العربيّة للأبحاث، بيروت، لبنان، ط1، 2015.

### المجلات والدوريات والمؤتمرات:

- 78- الحسين زاهدي ، أسلوب الحوار التعليمي و إنماء الفكر الناقد مقارنة نقدية، المؤتمر الدّولي الرابع للخطابة والمناظرة والحوار، قطر، د ت.
- 79- المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربيّة وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليميّة، سند تكويني ، الجزائر 2004 .
- 80- أيمن صالح ، المبادئ العامة للفكر الأصول\_ فقهي في تعامله مع النص ، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، ع 77.
- 81- بلخيري عبد المالك، التداوليّة المدججة، مجلّة تاريخ العلوم، ع 8، ج1، جوان 2017.

- 82- بنتاجر سعيد، الملامح العامة في نظرية دوغلاس والتون في المغالطات، مجلة مقاربات فلسفية، مجلد 01، ع:02.
- 83- زينة بن حسان ، العنف في المدرسة نتاج مدرسي أم انعكاس للعنف المجتمعي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع19، الجزائر.
- 84- صابر بليدي ، جريدة العرب ، لندن، بريطانيا، ع 9824، فيفري 2015.
- 85- عابدبوهادي ، أهمية استراتيجية العصفالذهنيومهاراتحلالمشكلات، جامعة عبدالرحمنبنخلدون -تيارت (الجزائر).
- 86- عبدالرحيموهايي، الحجاج في المناهج التعليمية وأهميته في ترسيخ ثقافة الاعتدال والتسامح،مجلة رؤى التربوية، العدد 53\_54.
- 87- عبدالله محمدهنانو، مهاراتاالعصف الذهني ودورها في تنمية التفكيرعند الطلاب، 2008.
- 88- عبد الناصر الجراح، العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي، المجلة الأردنية في علوم التربية، مجلد: 06، ع2010، 04.
- 89- عصام الجدوع العوامل وزملاؤه، أثر برنامج النظام الذكي في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بالأردن، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 43، الملحق 2016، 01.
- 90- كامل منير ميخائيل ، ندوة التربية العلمية ومتطلبات التنمية في القرن الحادي العشرين ، مركز تطوير تدريس العلوم،جامعة عين شمس،1996.
- 91- مؤتمرالإيسيسكو الأول لوزراءالتربية ، تونس محرم 1438 هـ / 27 أكتوبر، 2016.
- 92- محمد الظنحاني،فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية،جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع2014، 35.
- 93- محمد برو العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مجلة علوم الانسان والمجتمع ، ع 7 2013 .
- 94- مصطفى عاشق ، مكانة الاستعارات التصويرية ووظيفتها في العمل الحجاجي للدكتور كريستيان سانتبيانيث ، المجلد 6، العدد 1، 2018.

- 95- مصطفى عشوي، المؤتمر الدولي حول الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم، مملكة البحرين، ابريل، 2011، ص: 11. وأنظر أيضا: دون بارنيز وزملاؤه، التفكير النقدي، ترجمة سناء العاني، دار الكتاب الجامعي، العين، ا ع م، 2006.
- 96- ميشال لوقرن Michel le Guern، الاستعارة والحجاج، ت: طاهر عزيز، مجلة المناظرة، ع4، ماي1991.
- 97- نصيرة غماري، تعليمية النص الحجاجي في كتاب "المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة" للسنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب)، مجلة العربية، مخبر علم تعليم اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، ع 4، 2011 الجزء الأول
- 98- نصيرة غماري: التحليل النصي - المصطلح والإجراء ب، مجلة الباحث، عدد خاص مداخلات المنتدى الوطني الأول " المقاربة النصية في الممارسة التعليمية التعلمية" يومي: 12 - 13 ديسمبر 2017 بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
- 99- هشام الزيفي وحمود الصمود، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، جامعة الآداب والعلوم الإنسانية، تونس، 1998، ص: 11\_16.
- 100- Abdullah M. Almelhi, Effects of Teaching Argumentative Reading and Writing by Integration in an ELearningEnvironment on Literacy Development in EFL College Students, International Journal of Humanities and Social Science Vol. 4 No. 5; March 2014.
- 101- A. CAMPS, Production de textes en situation de groupe , Institut de linguistique de l'Universite de Neuchatel, 1995.
- 102- Acheoah, John & Adeoye, Adeyinka & Olaleye, Joe, A Critique of H. P. Grice's Pragmatic Theory..2015
- 103- Alexis Carmela Brown ,Classroom community and discourse: How argumentation emerges during a Socratic circle, Dialogic Pedagogy: An International Online Journal | DOI:2016. Vol. 4 (2016).
- 104- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., McGuinn, N. and Robinson, A. Teaching argumentative non-fiction writing to 7-14 year olds: a systematic review of the evidence of successful practice. Report. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London,2006.
- 105- Anna Camps y, Joaquim Dolz, Introducción: Enseniar a argumentar: un desafío para la escuela actual Comunicación, Lenguaje y Educación, 25,1995.
- 106- Anne Monnier et Laura Weiss, L'argumentation dans les curriculums de français et de mathématiques au post-obligatoire... Éducation & Didactique, vol. 7, n° 3,2013.
- 107- Anu Karkkainen. Sanna Pirttinen,Factors related to the difficulty of reading comprehension texts, ,university of JYVASKLA ,1997..

- 108- Arja Lammy Veerman :Computer supported collaborative learning through argumentation, , Proefschrift Universiteit Utrecht, 2000.
- 109- Arzoo Manouchehry (M.A) et al, The effect of two brainstorming strategies on the improvement of Iranian intermediate EFL learners' writing skill, International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, Volume :06 (4), August, 2014.
- 110- A Siming boahene, creating strategies to deal with problems of teaching controversial issue, Intercultural education, V18, N°03, 231\_243.
- 111- Christa S. C. Asterhan & Baruch B. Schwarz, Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories \* Educational Psychologist, Vol 51, 2016.
- 112- Barry J. Zimmerman, Self-Regulated learning, and academic achievement ; An overview, Educational Psychologist, 25(1), 3\_17, 1990.
- 113- Barry K. Improving Thinking Skills: Defining the Problem Author(s): Beyer Source :The Phi Delta Kappan , Vol. 65, No. 7, pp. 486-490 Published by: Phi Delta Kappa International, (Mar., 1984).
- 114- Bello, T, Writing Topics for Adult ESL Students, Paper presented at the 31st Annual Teachers of English to Speakers of Other Language Convention, Orlando, FL, USA, 1997.
- 115- BERNIE TRILLING , 21 century skills, learning for life in our time, Published by Jossey-Bass, A Wiley Imprint , 989 Market Street, San Francisco, USA, 2009.
- 116- Bigge, M. L., & Shermis, S. S. Learning theories for teachers , N\_Y: Longman, 1999.
- 117- BRETON Philippe, compétence à prendre la parole, est-elle vraiment démocratique ?, L'argumentation dans la communication - 3e éd - Paris La Découverte, 2003.
- 118- Britton, J, Language and Thought. Harmondsworth: Penguin, 1970.
- 119- Caroline Golder, Monik Favart « Argumenter c'est difficile... Oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite », Ela. Études de linguistique appliquée (no 130), 2003.
- 120- Caroline Golder, La production de discours argumentatifs : Revue Française de Pédagogie, n° 116, juillet-août-septembre , 1996.
- 121- Chee Choy S, Kin Cheah P, Teacher Perceptions of Critical Thinking among Students and its Influence on Higher Education. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(2), 198-206, 2009.
- 122- Christa S. C. Asterhan & Baruch B. Schwarz, Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories \* Educational Psychologist, Vol 51, 2016 .

- 123- Christa S. C. Asterhan & Baruch B. Schwarz, *Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories* \* Educational Psychologist, Vol 51, 2016.
- 124- Christopher R. Wolfe et al, *Argumentation Schema and the Myside Bias in Written Argumentation*, *Written Communication*, Volume 26 Number 2 ,April 2009 183-209, © 2009 Sage,
- 125- Christopher R. Wolfe, *Argumentation across the curriculum* , written communication ,SAGE publication ,2011 .
- 126- Cinnamond, Jeffrey. 1987. "Metaphors as Understanding: Recent Reform Reports on Education." Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, San Diego.
- 127- Clark A.Chin, Douglas B.Clark, *learning through collaborative argumentation*, *The international handbook of collaborative learning*, Routledge, New York ,2013.
- 128- *Classrooms* , Association for Middle Level Education, RMLE Online—Volume 38, No. 9,2015.
- 129- *Classrooms* ,Association for Middle Level Education—Volume 38, No,9,2015.
- 130- Costa, A.L. & Marzano, R, *Teaching the Language of Thinking*. *Educational Leadership*. 45(2), 29-33,1987.
- 131- Crowhurst ,M, *teaching and learning the writing of persuasive argumentative discourse* , *Canadian journal of education* ,Vol 15, N°004 ,1990.
- 132- Cuevas, I.,et al, *Collaborative writing of argumentative syntheses from multiple sources: The role of writing beliefs and strategies in addressing controversy*. *Journal of Writing research*,8(2),2016.
- 133- David C. Virtue, *Examining the Effect of Teacher Guidance on Collaborative Argumentation in Middle Level Classrooms*, Association for Middle Level Education, RMLE Online—Volume 38, No. 9,2015 .
- 134- David C. Virtue ,Pi-Sui Hsu & al , *Examining the Effect of Teacher Guidance on Collaborative Argumentation in Middle Level Classrooms*, Association for Middle Level Education, Volume 38, No. 9,2015.
- 135- Darayseh, A, *The Effect of a Proposed Program Based on Semantic Mapping and Brainstorming Strategies on Developing the English Writing Ability and Attitudes of the First Scientific Secondary Students*. Unpublished Ph.D. Thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan,2003.
- 136- Deanna Kuhn & al, *Developing Argumentation Strategies in Electronic Dialogs: Is Modeling Effective?* *Discourse Processes*, 00:1–18, 2015, Taylor & Francis Group, LLC.

- 137- Deanna Kuhn and Amanda Crowell, Teachers College, Columbia University Psychological Science 22(4).
- 138- Deana Kuhn, Valerie Khait, Argue with me: Argument as a path to developing students' thinking and writing, researchgate : January 2014.
- 139- Deanna Kuhn, Thinking Together and Alone, Educational Researcher, Vol. 44 No. 1, pp. © 2015.
- 140- Deanna Kuhn and Wadiya Udell, Child Development, The Development of Argument Skills, Volume 74, Number 5, September/October 2003.
- 141- De La Paz, S., & Felton, M. K., Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. Contemporary Educational Psychology, 35(3), 174-192, 2010.
- 142- Díaz Hormazábal, René, Argumentative writing strategies and perceptions of writing in academia by EFL college students Literatura y Lingüística, núm. 18, 2007.
- 143- Dominique BRASSART, Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans, Revue française de pédagogie, NO 90 janvier-février-mars, p : 31-41, 1990.
- 144- Douglas J. Simpson, JOHN DEWEY'S concept of the dogmatic : implication for the teacher, Journal of PH Ila and history of, 1998.
- 145- DOUGLAS N. WALTON, Dialogue Theory for Critical Thinking, Argumentation 3:169—184, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands. 1989.
- 146- Duhaylonsod, Leslie J. Promoting Argumentation Skills in Urban Middle Schools: Studies of Teachers and Students Using a Debate-Based Social Studies Curriculum. Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education. 2016.
- 147- Duhaylonsod, Leslie J, Promoting Argumentation Skills in Urban Middle Schools: Studies of Teachers and Students Using a Debate-Based Social Studies Curriculum. Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education, 2016.
- 148- E. Amsel & J. Smetana, J. (Eds.), Adolescent Vulnerabilities and Opportunities: Constructivist Developmental Perspectives. New York: Cambridge University Press.
- 149- Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair & C. A. Willard (Eds.), Proceedings of the Second International Conference on Argumentation (pp. 1157-1169). Amsterdam: Sic.

- 150- Eemeren, F. H. van; Grootendorst, R. TITLE Teaching Argumentation Analysis and Critical Thinking in the Netherlands ,Institute for Critical Thinking Resource, Publication Series 2 No. 2, 1989.
- 151- Emily R. Lai ,Critical Thinking: A Literature Review Research Report ,June 2011 Pearson's research.
- 152- Evangelia Chryssafidou, Argument diagramming and planning cognition in argumentative writing, University of Birmingham, ,Ph.D. Thesis,2014.
- 153- Evangelia Chryssafidou, Argument diagramming and planning cognition in argumentative writing ,University of Birmingham, ,Ph.D. Thesis,2014.
- 154- Faurus Zaman Fadhly et al, COGNITIVE PROCESS IN ARGUMENTATIVE WRITING: A CASE STUDY OF THREE INDONESIAN COLUMNISTS, ENGLISH REVIEW: Journal of English Education , Volume 5, Issue 2, June 2017.
- 155- Faurus Zaman Fadhly et al, Cognitive process in argumentative writing:A case study of three Indonesian columnists, , ENGLISH REVIEW: Journal of English Education, Volume 5, Issue 2, June 2017.
- 156- F.Debyser , Apprendre à communiquer \_ Exprimer son désaccord,centre international d'études pédagogiques , B.E.L.,n°5.034,1979.
- 157- Ferris, D. R, Rhetorical strategies in student persuasive writing: Differences between native and non-native English speakers. Research in the Teaching of English, 45-65,1994.
- 158- Fisher, A, Critical thinking. New York: Cambridge University Press,2001.
- 159- Fisher, R, Teaching children to think. London: Nelson Thorns Ltd,1990.
- 160- Freeman, J. B. (1991). Dialectics and the macrostructure of arguments. A theory of argument structure. Berlin, New York: Foris publication.& Georgakopoulou, A., & Goutsos, D, Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press,1997.
- 161- Forrester,J,C,thinking critically, thinking creativity, Asia social science, V 4 ,N°5, 102\_103,2008.
- 162- Fox, C, The race to truth: Disarticulating critical thinking from whiteness pedagogy. Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition and Culture, 2 (2), 197–213,2002.
- 163- Gallagher,jj, ,teaching the gift child,3rd, Baston Allyne and Bastona,Inc, 1985.

- 164- Garcia-Debanco Claudine. Quand des élèves de CM1 argumentent. In: Langue française, n°112, L'argumentation en dialogue. 1996.
- 165- George E. Newell et al, Learning from (and with) Expert Teachers of Argumentative Writing, Adolescent Literacy In Perspective, Ohio Resource Center, May 2013.
- 166- George ,E, Nowell and his friends, learning from expert teachers of argumentative writing,Adolescent in perspective .2013.
- 167- George Hillocks Jr.Teaching Argument for Critical Thinking and Writing: An Introduction . English Journal 99.6, 2010.
- 168- Gerald Graff, clueless in academe, how scholling obscures the life of mind , YALE university press,2003.
- 169- Giroud, A, Studying argumentative text processing through collaborative writing. In J.Andriessen & P. Coirier (Eds.), Foundations of argumentative text processing (pp. 149--178).Amsterdam: Amsterdam University Press,1999.
- 170- Guilford,J. Some theoretical views of creativity.H.W ,New delhi,1959.
- 171- Graham, S., & Perin, D, Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of NewYork.Washington, DC:Alliance for ExcellentEducation,2007.
- 172- Guy Brousseau, le contrat didactique : le milieu, Recherches en didactique de mathématique, Vol.9.N°3.
- 173- Hannah Holborn Gray, Searching for Utopia: Universities and Their Histories. Berkeley: University of California Press, 2011.
- 174- Hardin, M., Dodd, J. E., & Lauffer, K, Passing it on: The reinforcement of male hegemony in sports journalism textbooks. Mass Communication and Society, 9 (4) 429 – 446,2006.
- 175- Hofer, M, et al, Digital image manipulation: A compelling means to engage students in discussion of point of view and perspective, Issue in technology and teacher education,V/ 05, N:(3-4), p;290, 299.
- 176- Idoia Elola and Ana Oskoz,Collaborative writing, forsting foreign language and writing, Language Learning & Technology journal, Volume 14, Number 3 ,October 2010.
- 177- Isabelle Soidet et al, « Organiser un débat argumenté entroisième L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne],2016. URL : <http://osp.revues.org/2701> ; DOI : 10.4000/os
- 178- Jai Shree a/p Bipinchandra et al,user Needs Analysis in Learning Argumentative Writing viav ,Mobile PlatformProcedia - Social and Behavioral Sciences 118 ,p:198 – 205,2014.

- 179- Jacquelynne S. Eccles, The Development of Children Ages 6 to 14, The Future of Children Vol. 9 • No. 2 – Fall 1999.
- 180- James Bellanca, , Ron Brandt ; 21st century skills : rethinking how students learn / [edited by], Solution Tree Press, USA. 2010.
- 181- Janet Alsup & al, The State of English Education and a Vision for Its Future: A Call to Arms, Purdue University ,Purdue e-Pubs, departerment of English Faculty publication, 2006.
- 182- J. DOLZ, L'apprentissage des capacités argumentatives\_Etude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans ,Publié dans, Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée) 61, 119-136, 1995.
- 183- J \_DOLZ, Pour un enseignement précoce de l'argumentation,, Journal de l'enseignement primaire,N°03, Avril 1993.
- 184- Jean-François DE PIETRO,Roxane GAGNON Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école, Publié dans Bulletin VALS-ASLA 98,2013.
- 185- Jean-François DE PIETRO,Roxane GAGNON, Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école , Publié dans Bulletin VALS-ASLA 98, , 2013.
- 186- Jean-François DE PIETRO, Roxane GAGNON :Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école, Bulletin suisse de linguistique appliquée © 2013 Centre de linguistique appliquée,No 98, 2013.
- 187- Jean-François DE PIETRO, Roxane GAGNON :Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école, Bulletin suisse de linguistique appliquée © 2013 Centre de linguistique appliquée,No 98, 2013.
- 188- JEAN-YVES ROUSSEY, ANNIE PIOLAT et ANNE GOMBERT, Contexte de production et de justification écrite d'un point de vue par des enfants âgés de 10 à 13 ans, CNRS et Université de Provence, Revue canadienne des sciences du comportement, 1999, 31:3, p:176-187 .
- 189- Joaquín Dolz; Auguste Pasquier,Argumentar para convencerGobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura,1996.
- 190- JOANNA G .Grammod, The Uses and Complexity of Argument Structures in Expert and Student Persuasive Writing ,Journal of second language writing, Vol 15, Issue 2, 1998.
- 191- John RAMAGE et l, Argument and composition, parlor press, USA ,2009.

- 192- Karine DarbellayLa ,La psycho-pédagogie del'argumentation, psycho-pédagogie del'argumentation:Bibliographie commentéeInstitut de PsychologieUniversité de Neuchâtelmai, 2005.
- 193- Kathleen Taylor, Brain Washing, the science of thought control, Oxford University press, England , 2017.
- 194- Karen R. Harris, Ed.D.andSteve Graham, Ed.D, POWERFUL Writing Strategies for all Students, Paul H. Brookes Publishing Co.Post Office Box 10624Baltimore, Maryland 21285-0624USA,2008.
- 195- Kasey Dunlap , Both Sides of the Coin: The Challenge of Teaching Argument\_ Adolescent Literacy In Perspective,Ohio Resource Center, 1929 Kenny Road, Columbus, Ohio 43210-1079 ;, May 2013.
- 196- ken robinson,The Third TeacherDesigning the Learning Environment for Mathematics and Literacy, The Capacity Building Seriesis produced by the StudentAchievement ,July 2012.
- 197- Kevin Henry , THE FOURTH TEACHER: TECHNOLOGY, , IDSA , Education symposuim, August,2015, seattle.
- 198- Kuhn, D, A developmental model of critical thinking. Educational Researcher, 28(2), p :16-46,1999.
- 199- Kuhn –D, & Udell,W, the developement of argument skills child developement October, Vol 74, Issue 5, p :1245\_1260.
- 200- LAGREULET Carine, l'apprentissage du paragraphe argumenté en classe de quatrième, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne,2Directrice de mémoire : Annie Compos, N° de dossier : 02STA034.Année 2002-2003.
- 201- Laurent heurley, La révision de texte, l'approche de la psychologie cognitive, In, langages, 40, , N°164,2006.
- 202- LAWSON REED WULSIN, Classroom Design- Literature Review PRINCETON UNIVERSITY ,2013.
- 203- Lennie Scott-Webber, PhD, IIDA, NCIDQ Director, Global Education Environments, Steelcase Education,Aileen Strickland, MS, NCIDQ, LEED AP Design Researcher, Steelcase Education, Grand Valley State University.
- 204- Libia Justo , Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant, Synergies Venezuela n° 7 – 2012.
- 205- Linda flower, John Hayes, Acognitive process theory of writing, college composition and communication, VOL 32 .NO 04.1981.
- 206- Littlemore,J, Loui, G, Metaphorical competence and communicative language ability, Applied Linguistique ,27,(2), p:268\_294.
- 207- Luke, C., de Castell, S., & Luke, A. Beyond criticism: Theauthority of the school text.Curriculum Inquiry,13(2),111 – 127,1983.

- 208- Lunsford, K. J. Contextualizing Toulmin's model in the writing classroom - A case study. *Written Communication*, 19(1), 109-174,2002.
- 209- Mah-i-Laqa Rafiq, Middle schooling program in public school of CANBERRA AUSTRALIA (An exploration of practice in the light of theory) University of CANBERRA , August, 2005.
- 210- M.A.K and Ruquaya Hassan, cohesion English ,longman, London , 1976 .
- 211- Maleerat Ka-kan-dee and Sarjit Kaur, Teaching Strategies Used by Thai EFL Lecturers to Teaching Argumentative Writing , *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 208 , 2015.
- 212- Mansoor Fahim1 & Samaneh Eslamdoost1, Critical Thinking: Frameworks and Models for Teaching, *English Language Teaching*; Vol. 7, No. 7; 2014.
- 213- Marlene Caroselli,50 Activities for Developing Critical Thinking Skills, HRD Press, Inc. Amherst • Massachusetts.
- 214- Marcinkowski, Thomas J et al, An Environmental Education Approach to the Training of Middle Level Teachers: A Prototype Programme.*Environmental Education Series*30.
- 215- Marie Gaussel, Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen n Dossier de veille de l'IFÉ ,institut francais de l'éducation,• n° 108 • Février 2016.
- 216- Mark Felton et al, Arguing to Agree:Mitigating My-Side Bias ThrougConsensus-SeekingDialogue, *Written Communication*,2015, Vol. 32(3) 317–331 © 2015 SAGE Publications.
- 217- Maria Evagorou ,Jonathan Osborne, Exploring young students collaborative argumentation within a socioscientific Issue, *Journal of research in sience teaching* ,Vol,50,No 02.
- 218- Marie Gaussel, Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen n Dossier de veille de l'IFÉ ,institut francais de l'éducation,• n° 108 • Février 2016.
- 219- Martin, J. R, Critical thinking for a humane world. In S. P. Norris (Ed.), *The generalizability of critical thinking* (pp. 163–180). New York: Teachers College Press,1992.
- 220- Masseron Caroline. Francine Thyron, L'écrit argumenté, Questions d'apprentissage, Peeters, Coll. SPILL, Louvain-La-Neuve, L'Information Grammaticale, N. 81, 1999.
- 221- Mendelman, L. Critical thinking and reading. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(4),2007.

- 222- McGraw-Hill, Using Taking Sides in classroom, Contemporary Learning Series, a division of The Companies, Inc. Dubuque, IA 52001.
- 223- Michael Baker Interactions argumentatives et processus de co-élaboration de connaissances : \_\_\_dynamiques interactives et médiations informatiques, CNRS – Telecom ParisTech ,UMR 9217 « i3 » - Institut Interdisciplinaire de l’Innovation,2016.
- 224- Michael Baker, Interactions argumentatives et processus de Co-élaboration de connaissances : dynamiques interactives et médiations informatiques, CNRS –Telecom, Paris,,2016.
- 225- Michel FAYOL, Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite »,Ela. Études de linguistique appliquée /2 (no 130), 2003.
- 226- Miika Marttunen and Leena Laurinen Collaborative Learning Through Chat Discussions and Argument Diagrams in Secondary School Journal of Research on Technology in Education, 2007.
- 227- Mika Marttunen and Leena Laurinen , Collaborative Learning through Chat ,Journal of Research on Technology in Education, 40(1),2007.
- 228- Muhammad Kamarul Kabilan, Creative and Critical Thinking in Language Classrooms, University Technology MARA ,The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 6, June 2000.
- 229- Nausicaa Pouscoulous ; Michael Tomasello , Early birds: Metaphor understanding in 3-year-olds, Journal of Pragmatics , 156 (2020).
- 230- Nippold, M. A., & Ward-Lonergan, J. M. Argumentative writing in pre-adolescents: The role of verbal reasoning. Child Language teaching and therapy, Vol/06, N°03,2010.
- 231- Nor Hafizah Anwardeen<sup>1</sup>, Eunice Ong Luyee<sup>1</sup>, Joanna Indra Gabriell & Seyed Ali Rezvani Kalajahi<sup>1</sup>, An Analysis: The Usage of Metadiscourse in Argumentative Writing by Malaysian Tertiary Level of Students .
- 232- Noreen Webb, The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom, British Journal of Educational Psychology , 79, The British Psychological Society,2009.
- 233- Olson, D. R. On the language and authority of textbooks. Journal of Communication, v. 30(1),186 – 196,1980.
- 234- Pascal Ntirampeba , La progression en didactique du texte argumentatif écrit ,Université de Montréal, R C L A C J A L, Revue canadienne de Journal of linguistique Applied ,Vol. 6, No. 2, 2003,
- 235- Pattaraporn Amornchaia\*, Jaitip Na Songkhlab\*, Siridej Sujivac ,Procedia - Social and Behavioral Sciences 174 1031 – 1035,2015.
- 236- Paul, R., & Elder, L. Critical thinking : the nuts and bolts of education. Optometric Education,2008.

- 237- P.C.Sharma & Shetna Sehrawat , Roskin concept of the Pathetic fallacy, English journal, june 2007
- 238- Pearson, P. & Griffio, Vicki & Miller, Catherine & Olson, Barrie, Argumentation Across the Disciplines.Literacy Design Collaborative (LDC),2018.
- 239- Philippe BERTINELLI, Suggestion pedagogique pour la mise œuvre de seances d’enseignement moral et civique, lycée : Blaise Pascal Clermont-Ferrand.
- 240- Philippe Breton:(Docteur d’État, Chercheur au CNRS de Strasbourg),Comment s’y prend-on pour argumenter ? Colloque national de Paris :Pour une refondation des enseignements de communication des organisations ,25 au 28 août 2003.
- 241- Philippe Meirieu,L’éducation et le rôle des enseignants à l’horizon 2020, . UNESCO .
- 242- Pierre RAYNAUD ,l’art de manipulation ou comment ne plus être manipuler, VLRICH.
- 243- PILAR JIMEÑEZ-ALEIXANDRE et al ,Doing the Lesson” or “Doing Science”: Argument in HighSchool Genetics,\_ 2000 John Wiley & Sons, Inc. Sci Ed 84:757–792, 2000.
- 244- Plantin Christian. Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. In: Langue française, n° 112,L’argumentation en dialogue. 1996.
- 245- Rafidah Abd Karim, et al,Abdul Ghani , Brainstorming Approach and Mind Mapping in Writing Activity Proceedings of the 1st English Education, International Conference ,(EEIC) November 12-13, 2016.
- 246- Ralph H. Johnson The Rise of Informal Logic Essays on Argumentation, Critical Thinking,Reasoning and Politics,Windsor Studies In Argumentation Digital ,Edit ion, 2014.
- 247- Ralph P. Ferretti, William E. Lewis, and Scott Andrews-Weckerly Do Goals Affect the Structure of Students’ Argumentative Writing Strategies?; Journal of Educational Psychology © 2009 American Psychological Association , Vol. 101, No. 3, 577–589 ,2009.
- 248- Richard Andrews ,Teaching argument writing to 7-14 year olds: an international review of the evidence of successful practice ,Institute of Education, University of London, UK.
- 249- Richard Badger,Goodith White, A process genre approach to teaching writing, ELT journal ,V 54/2, Oxford university press,2000.
- 250- RICHARD P. MILLS et al , Developing a mission statement for a middle level school: A Resource for Middle-Level Educators ,The University of the State of New York, The State Education Department.

- 251- Robert B. Huber ,Influencing through argument published by international debate education association , New York, 2005.
- 252- Samira Rabehi, De l'argumentation jaillirait l'oral en class FLE ! Synergies Tunisie n° 3 – 2011.
- 253- Roxan Gagnon & Serge ERARD , Enseignement et l'apprentissage de l' argumentation, curriculum et progression en français Curriculum et progression en français: Actes du 11e colloque de l'AirDF ,DIPYQUE, 2010.
- 254- Rudinow, J & Barry V. E, Invitation to critical thinking, 6th ed. USA: Thomson Wadsworth,2008.
- 255- Samira Rabehi, De l'argumentation jaillirait l'oral en class FLE ! Synergies Tunisie n° 3 - 2011 .
- 256- Savage, L. B. Eliciting critical thinking skills through questioning. The Clearing House,71(5), 291-293,1998.
- 257- Sciortino, L. (2016). Styles of reasoning, human forms of life, and relativism International Studies in the Philosophy of Science 184-165 ,(2)30 .
- 258- Sedra Spano ,Stages of Adolescent Development, A collaboration of Cornell University, University of Rochester, and the New York State Center for School Safety • May, 2004.
- 259- Silberman, C,Crisis in the classroom, New York, Rondon house, 1970.
- 260- Silvia a. bunge, allyson p. mackey, and kirstie j. Brain Changes Underlying the Development of Cognitive, Control and Reasoning Whitaker University of California at Berkeley, Berkeley, California Gazzaniga\_05\_Ch05.indd 81 2/3/2009 .
- 261- SIWABORN Saito, An Analyzing of argumentative essays of THAI third year, SRINKHARIN WIROT university, 2010.
- 262- SIWAPORN Saito, An Analysing of argumentation essays of third-year English major instructed, by the integrated process\_ genre approach, Srinakhar University, 2010.
- 263- SREB ,Academic Achievement in the Middle Grades:What Does Research Tell Us?Southern Regional Education Board592 10th St. N.W.Atlanta, GA 30318(404) 875-921.
- 264- Steinberg, L, Adolescence, 8th Ed. New York: McGraw-Hill Publishers.2008.
- 265- Stephen Toulmin, The use of argumnet , Update edition, Cambridge university PRESS , N York.
- 266- Steve Graham et al, A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students, Journal of Educational Psychology ,Carnegie Corporation of New York, Vol. 99, No. 3, 445-476,2007.

- 267- Steve Graham , Writing in Response to Source Material: Ensuring Success, ASU , teacher college ; Arizona state university.
- 268- Suzanne\_G\_ chartrand, les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un model construit à des fins didactiques pour la class de francais , Revue des science de l'éducation, V19\_ N°04, 1993.
- 269- TISOME T. NUGENT, The impact of teacher \_student interaction on student motivation and achievement , the University of Central Florida Orlando, FloridaFall Term ,2009.
- 270- Thomas M. McCann & al ,Talking in class , , National Council of Teachers of English.
- 271- Tribble,C, Writing, Oxford , Oxford university press.
- 272- Tumposky, N. (2004). The debate debate. Clearing House, 78(2).
- 273- Udell –W,Enhancing adolecent girls argument personal and non personal dicision cognitive developement , V 22,Issue 3, p :341\_352\*.
- 274- Vera ZDRAGUŞ, Indices d'organisation logique du texte argumentative dans l'apprentissage du Français ,Univertatea de StatdinnTiraspol, p :50\_55\_2017.
- 275- Veronica Diego , Christophe Vuilleumier , De l'argumentation collaborative, Staff 11, Mai,2004.
- 276- Victor Sampson ,The effect of collaboration on argumentation outcomes, Proquest informationand learning company,USA,2007.
- 277- Wei Zhu, Performing Argumentative Writing inEnglish:DifficultiesI ProcessesI and Strategies, TESL ,CANADA journal ,V 19, NO.1, WINTER 2001.
- 278- Welch, Kathleen E. "Ideology and Fresh man Textbook Production: The Place of Theory in Writing Pedagogy." College Composition and Communication 38.3 : 269-82. Web. 22 Aug,1987.
- 279- Willingham DT.2007. Critical thinking: Why is it so hard to teach?American Educator, summer, 8-19.Retrieved from[http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/summer2007/Crit\\_Thinking.pdf](http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/summer2007/Crit_Thinking.pdf)
- 280- Wright, I. Is that right?: Critical thinking and the social world of the young learner. Ontario, Canada: Pippin Publishing Corporation. .2002
- 281- Xiaoyan Ma , The skills of teacher's questioning in English classes ,International Education Studies , V01, N :04. November, 2008.
- 282- YvonLE SCANFF,«L'Argumentation dans la langue: théorie et pratique»Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 ,Centre de Recherches sur les poétiques du XIXème siècle (CRP 19) Казан–2012.

- 283- YvonLE SCANFF,«L'Argumentation dans la langue: théorie et pratique»Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 ,Centre de Recherches sur les poétiques du XIXème siècle (CRP 19) Казан–2012.
- 284- Zahra Ahmadpour, Reza Khaasteh , Writing Behaviors and Critical Thinking Styles: TheCase of Blended Learning, University of Mazandaran, Iran, Khazar Journal of Humanities and Social Sciences Volume 20, Number 1, © 2017 Khazar University Press .2017.

الملاحق:ق:

## الملحق 1: الاستبيان الذي وجه لأساتذة التعليم المتوسّط:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

أما بعد فهذا الاستبيان الذي بين أيديكم يحاول قياس مدى الدور الذي يقوم به الأستاذ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي عن طريق كتابة وتحليل النصوص الحجاجية بمعية المتعلمين، فأرجو منكم التعاون معنا من أجل الخروج بنتائج صحيحة وصادقة :

الجنس:	
<input type="checkbox"/>	امرأة
<input type="checkbox"/>	رجل
_ الشهادة العلميّة:	
<input type="checkbox"/>	ليسانس
<input type="checkbox"/>	ماجستير
<input type="checkbox"/>	ماستر 01
<input type="checkbox"/>	ماستر 02
_ الخبرة في التدريس:	
<input type="checkbox"/>	[5_0 ]
<input type="checkbox"/>	[10_6 ]
<input type="checkbox"/>	[15_11 ]
<input type="checkbox"/>	[20_16 ]
<input type="checkbox"/>	أكثر من 20 سنة:

1] \_ أي هذه الأنماط تجدها مهمة في نهاية مرحلة التعليم المتوسّط:

\_ النمط حجاجي \_ النمط الوصفي \_ السردى \_ التوجيهي

2] \_ كأستاذ كم مرّة دعيتم إلى ورشة تكوينية في التفكير الناقد والإبداعي:

\_ ولا مرّة \_ ورشة واحدة \_ ورشتين \_ ثلاث ورشات

3] \_ هل بإمكانك ذكر بعض الاستراتيجيات التي تعتمد عليها في تدريس النص الحجاجي:

—  
—

4]\_ ما هو الهدف في نظرك من تدريس النَّص الحجاجي:

أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	
					5_ أركّز على حث التلاميذ على التعرف على البنية المنطقية للنص بدلا من قبولها استنادا لسلطة ما ( سلطة الكتاب المدرسي مثلا)
					6_ أحث المتعلمين على دمج معارفهم من مواد أخرى في تحليل النصوص الحجاجية:
					7_ أحث المتعلمين على تقييم الحجج وفق وجهات النظر المختلفة:
					8_ أدخل المتعلمين في مناقشة مواضيع مثيرة للجدل:
					9_ أعطي المتعلمين الحرية في التعبير عن آرائهم ومواقفهم:
					10_ أستعين بسندات متنوعة ومختلفة لاستشارة تفكير المتعلمين حول موضوع ما:
					11_ أثنم وجهات النظر المختلفة بين المتعلمين وأعززها:

شكرا لتعاونكم

## الملحق 2: الاستبيان الذي وجه لمتعلمي السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط:

عزيزي التلميذ إليك هذا الاستبيان الذي بين يديك والذي يختبر مدى تمكنك من النص الحجاجي وتحكمك في بعض مهارات التفكير الناقد والإبداعي ، لذلك نقدم بين يديك مجموعة من المهارات التي تقيس مدى تحكمك في مهارات التفكير الناقد والإبداعي عند قراءتك للنص الحجاجي ، ولذا يرجى منك عزيزي التلميذ ما يلي:

- قراءة كل عبارة بدقة ووضع علامة ( ) في الخانة التي تعبر عن رأيك الخاص أمام كل عبارة، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالمهم الإجابة التي تحدّد موقفك بكل حرية وأمانة ودقة.

- الرجاء وضع علامة واحدة أمام كل عبارة وتحت الاختيار الذي يتفق مع رأيك.

- الإجابة على جميع عبارات الاستبيان دون ترك إحداها، علما بأن إجاباتكم ستعامل بمنتهى السرية ، ولغرض الدراسة فحسب.

- نقدّم لكم جزيل الشكر مقدما لحسن تعاونكم.

1] \_ أيّ هذه الأنماط يشكّل تحديًا لك:

الوصفي  \_ السردي  \_ الحجاجي  \_ التوجيهي

2] \_ أيّ هذا الأنماط تعتقد أنّه يشكّل أهميّة كبيرة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط:

الوصفي  \_ السردي  \_ الحجاجي  \_ التوجيهي

3] \_ أيّ واحد من هذه الأنماط تعتقد أنّه سيكون الأكثر استعمالا في مراحلك الدراسيّة القادمة:

التوجيهي  \_ السردي  \_ الحجاجي  \_ الوصفي

4] \_ هل تتداولون داخل القسم الدراسي مصطلحات من قبيل:

الرأي المخالف (الرأي المضاد)  \_ الطعن في الحجج

5] عندما تريد كتابة نص حجاجي هل تعتقد أنه من الضروري التعرّض لوجهات النّظر المختلفة :

نعم  لا

6] عندما تكتب نصًا حجاجيًا أيّ هذه الطرق تتبعها:

أ\_ عرض القضية (الموضوع) والهدف منها

ب\_ القضية المطروحة + الحجج

ج\_ القضية + الحجج + المضادة

د\_ القضية + الحجج + المضادة + الطّعن في الحجج

7]\_ عندما تمّ بكتابة نص حجاجي أي هذه الأمور تشكّل صعوبة لك:

أ\_ عدم التمكن من اللغة  ج\_ اعتماد وجهات النّظر المختلفة

ب\_ إيجاد أدلة كافية لدعم القضية

د\_ صعوبات أخرى أذكرها:

.....

.....

8]\_ في رأيك أي هذه العوامل الآتية لها تأثير على قدراتك في كتابة نص حجاجي:

أ\_ أداء الأستاذ داخل القسم

ب\_ ما تعلمته خلال السنوات الماضية

ج\_ النصوص الحجاجية الموجودة في الكتاب المدرسي

د\_ المقالات الحجاجية التي أقرأها من خلال الصحف

هـ\_ البحث الدائم عن معارف جديدة في مواضيع مختلفة



### عند قراءتي للنص الحجاجي :

أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	
					9_ أذكر الأسباب التي دفعتني إلى قبول أو رفض حجج ما أو قضية ما:
					10_ أعيد صياغته بأسلوب الخاص لتحسين فهمي:
					11_ أميّز بين الحقائق المذكورة وبين الآراء:
					12_ أقوم بالتحقق من بعض الحقائق للتأكد منها:
					13_ داخل الصف الدراسي أسأل زملائي عن رأيهم في القضية التي يطرحها الكاتب :
					14_ استخرج الحجج وأقيمها:
					15_ عند قراءتي لموضوع نص حجاجي ما أبحث عن أوجه الشبه وأوجه الاختلاف مع عدّة قضايا أخرى:
					16_ أقوم بتفكيك النص إلى عناصر لأتبيّن كيفية ترتيب الأفكار وتطورها:
					17_ أقوم بالتحري عن كاتب النص:
					18_ أحاول أن ألعب دور الشخص المضاد لتحسين فهمي للنص
					19_ أهمل القضايا والحجج التي تفتقر للدقة:
					20_ أحلل القضية لمعرفة مدى منطقيتها:
					21_ أضع جانبا قناعاتي ( تحيزاتي ) لأقيم الحجج بطريقة موضوعية:
					22_ أميّز في النص العناصر الأساسية عن العناصر الثانوية:
					23_ أبحث عن غير المصرّح به في النصوص الحجاجية بدلا من التركيز على ما هو صريح:

					24_ أحب الوصول إلى استنتاجاتي الخاصة بدلا من تبني آراء الآخرين وتأثر بها:
					26- أقوم بتحديد الهدف الاساسي للنص :
					27_ أبحث عن معلومات جديدة لتقييم نتائج سابقة:
					28_ أقيم مدى موثوقية المصادر التي اعتمدها الكاتب في نصّه:
					29_ أطرح أسئلة لتعزيز فهمي للقضية:
					30_ أستخلص استنتاجات لأحدّها بعدها غذا كنت سأقبل بمقترح ما أو لا:
					31_ هل يشجعك الأستاذ على تنمية ما سبق ذكره من المهارات:

شكرا لتعاونكم

### الملحق 3: اختبار التحليل الحجاجي:

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

عزيزي التلميذ إليك النص الآتي والذي يتناول قضية من قضايا العصر وهي الوسائط المعرفية، حيث نرجو منك أن تقوم بالإجابة على الخانات المطلوبة منك وهذا بعد قرائتك المتأنية للنص:

#### النص:

ها إنّنا اليوم في الحياة العصريّة ، في العالم الذي أصبح قريّة تسير نحو العزلة ونعاشر الأجهزة ملتفتين إلى الجدران، لا نتواصل، وهذه عزلة تكنولوجيّة تخطف أولادنا منّا، وتفرقنا، فلا جلسات أسريّة حميميّة جميلة ولا صداقات ولا جيران ولا أقارب، وهاهي الحياة العصريّة تجمّح بنا دون إرادتنا، وهاهي الإنسانيّة أرادت التقارب والتواصل فوجدت نفسها في تباعد وقطيعة، وهاهو عصر الأجهزة جعل العالم قرية، سكانها يعيشون مع الشاشات ويوهمون أنفسهم أنّهم يتواصلون عبرها وهم غرباء صامتون، إن أخطر ما نخشاه هو أن تتحوّل وسائل المعرفة والاتصال الحديثة إلى وسائل تجهيل وقطيعة، أقول ذلك لا استنقاصا وإنكارا لفضائلها بل لأن المراهقين والشباب اليوم أو الكثير منهم يسيؤون استعمالها إلى حد ينذر بالخطر بسبب غياب الرقابة وضعف الوعي لديهم، فهل تتحوّل هذه الوسائل إلى نقمة بينما هدفها الرحمة؟

لا أقول ذلك من باب الاتّهام فحسب بل لأنّني عندما أطلب من تلامذتي البحث عن معلومة، أو إعداد عرض حول موضوع ما أو ترجمة لأحد الأعلام ، أجدهم يأتونني بسيل من المعلومات وأكداس من الأوراق فأفرح في البداية لأنّّ تحصيل المعرفة أصبح سهلا بفضل الانترنت، ولكن سرعان ما أصاب بخيبة أمل لأنّني أكتشف أنّهم يسحبون تلك المعلومات المطلوبة دون أن يكلفوا أنفسهم عناء قراءتها، فلا بد إذن من التعامل الواعي مع وسائط المعرفة حتى لا تتحوّل إلى وسيلة جهل وأمية وعزلة وقطيعة.

جميلة الماجري، الملحق الثقافي لجريدة الحرّيّة، ع959.

## التعليمة:

- ضع فرضيات مناسبة حول محتوى النص الذي ستقرأه:

.....

.....

.....

- اقترح عنوانا آخرًا مناسبًا للنص: .....

- ما هو نمط النص:.....

- حدد من النص العناصر الآتية:

- القضية التي يطرحها النص:

.....

.....

- ما هي الجمل والعبارات التي تدلّ على موقف الكاتبة:

.....

.....

- ما هي الأسباب التي أدت بالكاتبة لتبني هذا الموقف؟

.....

.....

- ما هي النتائج التي ذكرتها الكاتبة بناءً على تلك الأسباب:

.....

.....

- ما هي الحجج التي استعانت بها الكاتبة لتؤيّد وجهة نظرها:

.....

.....

- ما هو تقييمك لهذه الحجج التي استعانت بها الكاتبة:

.....  
.....

- هات وجهة النظر المخالفة لها:

.....  
.....

- ما هي الحجج التي تراها مناسبة لوجهة النظر المخالفة:

.....  
.....

- ما هي وجهة نظرك أنت :

.....  
.....

- ما هي حججك:

.....  
.....

- ما ذا تقترح من حلول لمعالجة هذه المشكلة المطروحة؟

.....  
.....

\_\_ كيف يمكننا التعامل بوعي مع هذه الوسائط الحديثة من وجهة نظرك أنت؟

\_\_ استخرج بعض الصور البيانية وبين أثرها في تقوية رأي الكاتب:

..... -

- نقدّم لكم جزيل الشكر لحسن تعاونكم

#### الملحق 4: اختبار الكتابة الحجاجية:

عزيزي التلميذ إليك الاختبار الآتي والذي يقيس مدى تمكنك من كتابة نص حجاجي وإلى أي مدى ينمي لديك مهارات التفكير الناقد والإبداعي، كما نرجو منك اتباع التوجيهات الآتية:

#### التوجيهات:

- \_\_ ابدأ بكتابة المعلومات الخاصة بك.
- تأمل الموضوع بدقة.
- هناك ثلاثة مواضيع ، اختر واحدا منها فقط.
- اكتب نصك وفق النمط الحجاجي، في حوالي 14 سطرا.
- زمن الاختبار 60 دقيقة.
- لديك 30 دقيقة للتخطيط لكتابتك ، تعديلها ومراجعتها.
- ضع عنوانا مناسباً لكتابتك.
- ضع علامات الترقيم وأدوات الربط في أماكنها الصحيحة، مع مراعاة صحة التراكيب الإملائية والمعرفية.
- دعم أجابتك بحجج و أدلة من تجربتك الشخصية ومعارفك السابقة.
- نقدّم لكم جزيل الشكر مقدما لحسن تعاونكم.
- قائمة المواضيع المقترحة:
- \_\_ هل تتفق مع هذا القول:
- للأنترنيت أضرار بالغة على المراهقين.
- تعد الهجرة غير الشرعية ملاذ الشباب الذي سئم نمط حياته داخل وطنه.
- للألعاب الالكترونية دور كبير في انتشار العنف في أوساط المراهقين.
- السن:
- الجنس:
- المؤسسة:
- الموضوع الذي اخترته هو:.....
- أسباب اختياري لهذا الموضوع:

تفضّل بكتابة موضوعك: .....

الملحق 5: معايير تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الكتابة الحجاجية:

المعايير / الدرجات	كبيرة جدا (5)	كبيرة (4)	متوسطة (3)	قليلة (2)	قليلة جدا (1)
المحتوى	محتوى ثريّ وأصيل، يعطي أفكارا غير مألوفة، يبدي رأيه في الموضوع بطريقة جديدة ومتميّزة، يكتب مقدمة غير مألوفة، يتوسع في الموضوع ، لإضافة حلول للمشكلة				
آليات الكتابة	مراعاة علامات الترقيم، التقيد بقواعد الإملاء، توظيف الروابط الحجاجية..				
سلامة اللغة ومرونتها	يعبّر عن الفكرة الواحدة ببدائل لغويّة متعدّدة،				

					<p>تدعيم الفكرة بالشواهد اللغوية المناسبة، توظيف التصوير اللغوي</p>	
					<p>يدعم بالأدلة والشواهد، عرض وجهة النظر الأولى عرض المحتوى الكتابي بأسلوب جديد، يعطي أسابا مختلفة مقنعة لفكرة معينة، ينتقل من فكرة إلى أخرى بسهولة وترباط مع مراعاة التسلسل المنطقي</p>	المرونة في التنظيم