الحِجاج في المناهج التعليمية وأهميته في ترسيخ ثقافة الاعتدال والتسامح

د. عبد الرحيم وهابي

«إن كل ما ذكرناه عن التربية، بوصفها تكويناً للعقل، يبدو أن نظرية التربية المستوحاة من جان جاك روسو والفكر الديكارتي، قد أهملته تماماً».
شاييم بيرلمان

مقدمة

لا تسود بلاغة الحِجاج إلا في مجتمع ديمقراطي، وهذا يجعل الدرس الحِجاجي مدخلاً أساسياً لترسيخ مختلف القيم الإنسانية العليا، ما دام قوام الحِجاج، هو الحوار البنّاء الذي يتوخى الوصول إلى الحقيقة، والإقناع والاقتناع بوجهات النظر المختلفة. ولا غرابة أن يكون ازدهار البلاغة مرتبطاً بالمجتمعات المتحضرة التي تعطي لمواطنيها أكبر قدر من الحرية، بحيث لا تصادر حقوقهم في التعبير والمطالبة بالحقوق، ومن هنا تبرز أهمية الحِجاج في التربية. وقد أكد بيرلمان (Perelman)، رائد البلاغة الجديدة، عمق ارتباط البلاغة والحِجاج بالمجال التربوي قائلاً: «إن التصور السائد عن التربية وعن القضايا التي يمكن أن تطرحها، يمكن أن يتضح كثير من جوانبها بفضل وجهة نظر البلاغة (Rhétorique)، والحال أن وجهة النظر هذه جوهرية بالنسبة لكل شخص يفكر للحظة في الهدف الذي يسعى إليه المربي. فهذا الأخير يسعى إلى تكوين العقل والشخصية، ولن يستطيع أن يتجاهل تقنيات الحِجاج التي تسعى إلى الدفع إلى قبول الدعاوى المعروضة على السامعين لتنال موافقتهم، طالما كان تأثيره يحصل بواسطة الإقناع، وليس بواسطة الإكراه».[1]

ولا شك أن ما تعرفه مجتمعاتنا المعاصرة في الشرق، كما في الغرب، من تنامي مظاهر العنف والصراع بين المذاهب، والأديان والأيديولوجيات ... يعود في جانب كبير منه إلى تهميش الدرس البلاغي في بعده الحِجاجي في المناهج التعليمية، وذلك نظراً لما بات يوليه مجتمع المعرفة للتعليم التقني التكنولوجي، الذي يقدم المنفعة المادية على حساب القيم التي يجب أن تترسخ 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 مهووساً بالتقنية حد الجنون. ومن هنا، نرى الاهتمام بالدرس الحِجاجي في المدارس والجامعات، وفي المناهج التعليمة عموماً، مدخلاً أساسياً لترسيخ قيم الحوار والحق في الاختلاف. وهذا يتطلب منا تعريف الحِجاج والمناهج أولاً. ثم الانتقال إلى رسم خطة لجعل الدرس الحِجاجي مدخلاً لترسيخ ثقافة الاعتدال والاختلاف ثانياً.

1. تعريف الحِجاج

الحِجاج في التعريف اللغوي من فعل حاجّ، فنقول «حاججته أحاجُّه حِجاجاً، ومحاجَّة أي غلبته بالحجج، التي أدليت بها ... والحجة الدليل والبرهان». وهو تعريف يقرب الحِجاج من الجدل، ما دام الحِجاج لا يعدو أن يكون نزاعاً بواسطة الأدلة والبراهين. وهو ما عبر عنه ابن منظور عندما قرنه صراحة بالجدل «رجل محاجج أي جدِل».[2] ومن هنا ذهب عبد الله صولة إلى أن الحِجاج كان عند القدماء (الباجي وابن القيم ... وغيرهما)، مرادفاً للجدل. إذ كثيراً ما يتم الدمج بينهما، وعطف أحدهما على الآخر بشكل يجعلهما دالين على معنى واحد.[3]

وقد جعل أرسطو موضوع الحِجاج الخطابي إقناع الجمهور، بوسائل عقلية وعاطفية.[4] في حين عرف بيرلمان الحِجاج بأنه: «مجموع تقنيات الخطاب، التي تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما

يُعرض عليها من أطروحات، أو تزيد في درجة ذلك التسليم».[5] ويجمع الحِجاج في تعريف بيرلمان وتيتيكا بين حِجاج عقلي وآخر عاطفي: «الحِجاج الأول قوامه العقل، وهو خطاب الفيلسوف ... والحِجاج الثاني يرمي إلى دغدغة العواطف وإثارة الانفعالات، استنفاراً لإرادة جمهور السامعين، ودفعها إلى العمل المرجو إنجازه».[6] ويرتبط الحِجاج، عند أوسكمبر وديكرو خاصة، باللغة في ذاتها، التي تحمل بعداً حِجاجياً في جميع مستوياتها.[7] أما البلاغي الفرنسي مايير، فيتبنى في نظريته الحِجاجية مفهوم المساءلة، على اعتبار أن المتلقي: «في آخر المطاف، وهو يقرأ الحجج الصريحة أو الأجوبة في خطاب ما، ما هو إلا طارح أسئلة (Questionneur)، يستنتجها ضمنياً من خلال تلك الأجوبة المقدمة في النص، مستعيناً بالمعطيات التي يوفرها المقام» (122).[8]

2. المناهج التعليمية والقيم الحضارية

إذا كان المنهاج (Curriculum) في معناه الاصطلاحي مفهوماً شاملاً، يتضمن فضلاً عن البرامج والمقررات، الأهداف والمرامي والغايات والكفايات التي يتوخى تحقيقها في سنة دراسية أو سلك دراسي، كما يشمل مختلف الوسائل، وأنشطة التعليم والتعلم، والكيفية التي يتم بها تقييم هذه الأنشطة، فإن هذا يجعله متفاعلاً بطريقة غير مباشرة مع معطيات المحيط الخارجي، وعاكساً لثقافة ومعايير وقوانين وتوجهات المجتمعات التي ينتمي إليها.[9]

إن هذه العلاقة بين المنهاج والمحيط تستمد مشروعيتها من المعنى الاصطلاحي الذي يقترحه المربون للتربية باعتبارها عملية تكيف بين الفرد وبيئته، وتقود عملية التكيف هذه إلى جعل المتعلم مكتسباً لثقافة مجتمعه، بكل ما ينطوي عليه مفهوم الثقافة من معارف ولغة وآداب وفنون، وقيم روحية، وأخلاق، وعادات وتقاليد، وطرق التفكير والحياة ... إلخ. ومن هنا، صح ما قيل من أنه: «**يمكن معرفة أي مجتمع كان، من خلال معرفة نظامه التربوي**».[10]

غير أن المجتمع الحديث الذي أصبح منفتحاً على مختلف الاتجاهات ومناحي الحياة الجديدة بفضل الطفرة التي أحدثها التطور التكنولوجي في مجال التواصل والاتصال؛ وبفضل الاستعمال المفرط للإنترنيت ... يفرض علينا أن نعيد النظر في مفهوم المحيط، الذي لم يعد محيطاً وطنياً أو قومياً، بل أصبح محيطاً كونياً، ومن هنا شاع الحديث في الآونة الأخيرة عن «مجتمع المعرفة»، أو «مجتمع المعلومات»، أو «المجتمع المعرفي». كما شاع الحديث عن العولمة بمختلف مظاهرها الاقتصادية والسياسية والثقافية ... ولعل هذا من شأنه أن يفرض رهانات جسيمة على المنهاج، الذي يفترض فيه أن يوازن، في مقرراته ووسائله وطرائقه، بين الوطني والكوني، بين الهوية الثقافية والعولمة، بين القيم الثابتة والقيم المتغيرة.

وتعتبر القيم[11] من أبرز الأسس التي يتأسس عليها كل منهاج تعليمي، وفي هذا الإطار حظيت القيم الكونية والحضارية الجديدة من قبيل: التسامح، والتعاون، والاختلاف، والحوار ... بأولية كبرى، وعلى سبيل المثال لا الحصر، حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالمغرب، المبادئ الأساسية والمرتكزات الثابتة للتعليم بالمملكة المغربية في مجموعة من القيم، منها:

- تكوين المواطن الصالح المصلح المتزن المتصف بالاستقامة والاعتدال والتسامح.
- الاتسام بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع.
- التشبع بروح الحوار وقبول الاختلاف وتبني الممارسات الديمقراطية.

أطفال روضة سنابل الإيمان يعرضون أحد منتوجاتهم التي نفذت ضمن مشروع «التبادل» مع برنامج الطفولة المبكرة- برنامج البحث والتطوير التربوي، 2016.

- التفتح على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية.
- تكريس حقوق الإنسان وتدعيم كرامته ... .[12]

وتنص المناهج التعليمية بالدول العربية، في تحديدها للمواصفات العامة للكتب المدرسية، على أن تتحرر هذه الكتب من بقايا القيم المتجاوزة تاريخياً، التي تعوق إصلاح المنظومة التعليمية والتربوية، وتكريس قيم المساواة، والعدل، والحوار، والتسامح، والمساهمة الإيجابية في تطوير المجتمع، واحترام المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان ... إلخ، منطلقة من مواصفات عامة يتوخى تحقيقها من وراء كل سلك دراسي، من قبيل: التشبع بالقيم الإسلامية، والتفتح على الحضارة الإنسانية المعاصرة، والمشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني، وتعزيز الانتماء الوطني، والتشبث بالهوية الثقافية ... إلخ.

ويلخص الدكتور محمد الدريج ملامح الإنسان المنشود (الأمثل) في مناهج التعليم العربية بشكل عام في القيم التالية:

- الإيمان بالله والاعتزاز بالعقيدة، والتسلح بالوعي الديني والعقيدة الراسخة.
- الاعتزاز بالوطن والمساهمة في تقدمه وازدهاره، مع تقديم المصلحة الوطنية على المصلحة الفردية.
- تحمل المسؤولية والقيام بالواجبات بصدر رحب وعزيمة قوية.
- الإيمان بالعروبة، والتمكن من اللغة العربية، وتذوق آدابها.
- الانفتاح على العالم، وعلى حضارات الشعوب الأخرى.
- الميل إلى التعاون، والتعايش، والتسامح.
- الاتصاف بروح الابتكار والإبداع، ونبذ التقليد الأعمى.
- التفكير بوضوح وموضوعية، وبنظرة شمولية.
- الإيمان بالحوار، والمشورة، والديمقراطية، وحرية الرأي.[13]

على أن مختلف هذه القيم الإنسانية العليا، تبقى جسماً بلا روح، ومشروعاً مفتقراً إلى الإنجاز، في غياب اعتماد طرائق وأساليب فعالة لتطبيقها. ومن هنا نرى في الدرس الحِجاجي الوسيلة الأولى لترسيخ قيم الاعتدال والتسامح، والتفاهم والاختلاف.

وإذا كانت القيم قد اعتبرت هدفاً استراتيجياً في كل المقاربات التي تعرضت لمعايير الجودة في التعليم، فإن ذلك لا يمكن أن يتم إلا من خلال إكساب التلاميذ مختلف التقنيات الحِجاجية، التي تحدد لهم طرق التواصل والتعاون مع الآخر. وبهذا، يمكن تحقيق أهم المخرجات المتوخاة من التعليم في ترسيخ التربية الأخلاقية، حيث «أثبتت الكثير من الدراسات المعاصرة، أهمية إعادة الاعتبار للتربية الأخلاقية، وضرورة صياغة ثقافة مدرسية ترتكز أولوياتها على القيم الأخلاقية (**مدرسة القيم**) وليس على المعارف والمهارات فحسب، ما أدى ببعض المنشغلين بنظريات المنهج إلى الحديث عن **المنهج الأخلاقي**، وحددوا عدداً من المؤشرات في هذا المعيار التي ينبغي أن يلتزم بها المنهج، ومن أهمها:

- الحرص على إكساب التلاميذ سمات وعادات شخصية مرغوب فيها، مثل الأمانة والتعاون ومساعدة الآخرين.
- الحرص على الارتباط بالقيم المتصلة بالمجتمع وبالوطن وتاريخه ومقدساته ... .
- ترسيخ القيم الكونية، مثل احترام حقوق الإنسان، ورفض فكرة الاحتلال، والانتماء، والالتزام، والحوار، والتسامح، وتقدير أهمية الشرعية الدولية والمبادئ والمواثيق التي صادقت عليها الأمم المتحدة».[14]

3. المنهاج والحِجاج

3.1 أثر طريقة التدريس في ترسيخ الحِجاج

يمكن أن نميز، بشكل عام، بين طريقتين أساسيتين في التدريس:

- **الطريقة التقليدية**، التي تعطي الأولوية لسلطة المدرس، وفي هذه الحالة يصبح المدرس ممثلاً لحجة السلطة، التي تجعل المتعلمين يتقبلون رأي المدرس دون مناقشة أو مراجعة. وفي هذه الحالة، يكون المربي ضامناً لاستماع الجمهور (المتعلمين)، باعتباره الناطق الرسمي باسم الجماعة التي ينتمون إليها، بحيث يكون التلاميذ مطالبين بالثقة العمياء في ما يقوله ويصدر عنه: «إن المربي ضامن لسماع الجمهور له ولثقته، دون حاجة إلى مجهود خاص، باعتباره ممثلاً للمجتمع الذي ينتمي إليه هذا الجمهور، إنه يتلفظ بما ينبغي اعتقاده، وينطق بما ينبغي على المرء فعله كي يُقبل كفئاً في جماعة يتطلع السامع إلى الانتماء إليها، إنه غير مطالب دوماً بإثبات ما يدعيه: إن كلامه موثوق به، فليس عليه أن يتكيف مع جمهوره، بل جمهوره هو الذي يتكيف معه».[15]

ولا شك أن هذه السلطة الحِجاجية لا تساعد المتعلمين على تعلم تقنيات الحِجاج، إذ تعلمهم الامتثال لسلطة أعلى، ما يضعف تمثلهم لثقافة الاختلاف، والحوار، ومناقشة ما يُعرض عليهم من أطروحات. كما يضعف لديهم كفايات التفكير النقدي وحرية الرأي. وفضلاً عن ذلك، فمهمة المدرس تكون هي تلقين المعارف، أكثر

من عرضها للنقد، ومعارضتها بأفكار مضادة: «فدور المدرس هو أن يعلم في سنوات قليلة ما قضى نوابغ العلم قرونا في بنائه: صرحاً ثقافياً متماسكاً مكيفاً مع الواقع، ولن تشتغل روح النقد لدى التلميذ بشكل جيد إلا بعد أن يمر من مرحلة امتلاك المعارف الأولية ... ولن يستطيع النقد أن يثبت أهميته إلا باللجوء إلى نوع من التعارض».[16]

- أما الطريقة الثانية، فهي **طريقة التدريس الفعال**، وفي هذه الحالة، يطفو الحِجاج على السطح باعتباره وسيلة أساسية لنجاح العملية التعليمية: «فلكي يتعلم المرء ولكي يعرف، ينبغي أن يدرك ويستدل، وكل إنسان مزود منذ ولادته، بكل ما ينبغي لكي يجيد الإدراك، ويجيد الاستدلال ... ووفق هذا التصور، ليس المربي المثالي من يكلّف بنقل التقليد وتكوين عقل تلامذته، بل إن دوره هو استعمال قدرات الطفل وحفظها في منأى من الآراء الخادعة».[17] ومن هنا، تكرس الطريقة الفعالة حرية الطفل في الحِجاج وإبداء الرأي، والإيمان بوجود آراء مختلفة، ما يرسخ في ذهنه ثقافة الاعتدال، ما دام الحِجاج في هدفه العام ينطلق من مسلمة أساسية هي نسبية الحقيقة، ومبدأ الاحتمال. ويصبح المتعلم هو الذي يبني المعرفة، ويحاجج لإثبات أطروحاته، ويستمع لآراء مخالفيه، فتسود روح الديمقراطية، ويترسخ لدى التلميذ أن حرية الرأي حق لكل فرد، المهم أن نكون مقنعين، وأن ننطلق من مبادئ عقلية سليمة في الإقناع.

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 التالية:

- قاعدة الكم: وتعني أن تكون إفادة المخاطب حسب حاجته. وألا تتجاوز الإفادة الحد المطلوب.
- قاعدة الكيف، والغرض منها منع ادّعاء الكذب وتحري الصدق في الأقوال.
- قاعدة العلاقة، وتقوم على مراعاة ملاءمة مقام ا لمخا طبين .
- قاعدة الجهة التي تتأسس على توخي الوضوح، والإيجاز، وترتيب الكلام.[18]

إن هذه المبادئ التعاونية، يجب أن تطبع أشكال التخاطب في الفصل الدراسي، فيتعود التلاميذ عليها، ويصبح التعاون لتحقيق الاتفاق، والإقناع، مطلباً أساسياً، وذلك في توافق تام مع السياق.

وقد اقترح بيرلمان حلاً وسطاً لترسيخ قيم الحِجاج في التربية، يقوم على المزاوجة بين حجة السلطة التي يمارسها المدرس، باعتبارها تزود المتعلم بالمعارف، والتقنيات الضرورية للحِجاج، وبين التكوين الذي ينبني على إعمال العقل، وجعل التلميذ فاعلاً في العملية التعليمية/الحِجاجية: «إن نظريات التربية أحادية الجانب، التي لا تثمن سوى التكوين بحجة السلطة، أو التكوين الذي يفترض عقلاً وطبيعة بشرية معطاة، لا توضح سوى مظهر واحد من المظاهر التي تطرحها التربية. فوحده التعاون، والاستعمال المتوازن للمنهجين، يمكننا من تكييف دور المدرس، مع درجة نضج تلميذه».[19]

3.2 مهارات التعبير

يشكل درس التعبير والإنشاء مدخلاً أساسياً لترسيخ أخلاقيات الحوار، والقدرة على الحِجاج، باعتبار ذلك مدخلاً أساسياً يوجه المتعلم إلى الدفاع عن وجهة نظره بأساليب حضارية تنبذ العنف، ورفض الآخر. فكلما كان التلميذ أو الطالب قادراً على الحِجاج، اكتسب سلوكات حضارية، تجعله لا يفرض رأيه بالقوة، بل يحاجج لإثباته، وقد يتخلى عنه لصالح رأي الآخر، إذا أقنعه الآخر بحجته. في هذا الصدد، تظهر مجموعة من المهارات التي يجب أن نسعى إلى ترسيخها لدى المتعلمين، من خلال درس التعبير والإنشاء، وهي مهارات ما زالت بحاجة إلى مزيد من الاهتمام والتطوير، لتتحول من ممارسة تعليمية إلى ممارسة واقعية، ويمكن الحديث في هذا الصدد عن المهارات التالية: (مهارة إنتاج نص صحافي، مهارة إنتاج نص حِجاجي، مهارة كتابة الرسائل، مهارة الدفاع عن وجهة النظر، مهارة المقارنة والاستنتاج، مهارة التفاوض والمقابلة، مهارة إلقاء عرض شفهي ... إلخ).

وفي كل هذه المهارات لا بد من الانطلاق من وضعيات تعليمية شبيهة بالحياة، ففي الدفاع عن رأي، ينطلق الأستاذ من قضية إشكالية معينة، ويطلب من التلاميذ التحاور بشأنها، على أن يجند كل تلميذ مهاراته الحِجاجية، للإقناع بوجهة نظره، دون أن نفرض عليه رأياً معيناً. وننتهي من كل ذلك إلى تبني وجهة نظر معينة أو أكثر حسب وجاهتها الحِجاجية.

وفي كتابة رسالة، ننطلق من وضعية يريد فيها المتعلم إقناع المرسل إليه بوجهة نظر معينة يختلفان حولها، فنعلمه كيف يبني رسالته بشكل حِجاجي، وكيف يستحضر لها الحجج من مواضعها المختلفة.

وفي مهارات العرض الشفهي، يمكن التركيز على بناء العرض الذي يستند إلى خمس مراحل، هي:

1. **الإيجاد** أو البحث (Inventio): أي البحث عن الحجج المناسبة للإقناع.
2. **الترتيب أو النظم** (Dispositio): ويقصد به ترتيب أجزاء القول في الخطبة، ووضع كل حجة في مكانها المناسب، ويتخذ الترتيب صياغات مختلفة باختلاف المخاطبين والمقامات، وخطاطته النموذجية تتكون من أربع مراحل هي: الاستهلال، السرد، الحِجاج، الاختتام.
3. **البيان أو العبارة**: وفي هذه المرحلة يختار التلميذ العبارات والألفاظ المناسبة للخطبة، التي تدخل فيها المحسنات والصور البلاغية.
4. **الذاكرة**: أي ضرورة حفظ التلميذ لمكونات الخطبة ومضمونها.
5. **الإلقاء**: وهو اعتماد الوسائل الإلقائية المتعلقة بالصوت والهيئة والإشارات ... إلخ.

بهذا تغدو الممارسة الحِجاجية سلوكاً مترسخاً لدى المتعلم، ينقله من المدرسة إلى خارجها، ما دامت المدرسة مجتمعاً مصغراً كما يؤكد كثير من المربين، ما يُعتبر مدخلاً أساسياً لتكوين مواطن متشبع بثقافة الحوار، والاعتدال، وتقبل الرأي الآخر.

3.3 علوم اللغة

كثيراً ما يُنظر إلى درس اللغة باعتباره وسيلة لتعليم التلميذ إتقان لغة معينة والتحكم في قواعدها الصرفية والتركيبية والإملائية والمعجمية. لكن التطور الذي شهده الدرس اللساني والتداولي الحديث، قد جعل الدرس اللغوي يتجاوز الدراسة الشكلية للغة، لينفتح على جوانب تداولية لا تنفصل فيها اللغة عن سياقات استعمالها، وفي هذا الصدد احتل الحِجاج مكانة متميزة في درس اللغة الحديث.

3.3.1 تجديد الدرس البلاغي في المناهج التعليمية

يكرس الدرس البلاغي في المدارس العربية والجامعات العربية والغربية، المفهوم التقليدي، للبلاغة، باعتبارها بلاغة

أحد منتوجات مربيات الطفولة المبكرة خلال ورشة «الطفولة والاستقصاء» التي نظمها برنامج الطفولة المبكرة- برنامج البحث والتطوير التربوي بإشراف الباحثين مالك الريماوي ونادر وهبة، 2016.

محسنات، فقد دأب التقليد البلاغي على حصر البلاغة في علوم (البيان والمعاني والبديع)، وهذا يعني تغييب الجانب الحِجاجي المرتبط بالعنصرين المغيبين من الدرس البلاغي، أي المرسل والمتلقي، والحال أن أرسطو جعل البلاغة متمحورة حول ثلاثة مكونات هي (الإيتوس) المرتبط بأحوال المرسل، و(الباتوس) المرتبط بأحوال المتلقي، و(اللوغوس) المتمحور حول النص. وقد حاولت البلاغة الجديدة، وبخاصة بلاغة شاييم بيرلمان، إعادة الاعتبار لبلاغة الحِجاج من خلال استلهام كتابي **الخطابة والجدل** لأرسطو. حيث لا يتم التركيز على الأسلوب، بل على تقنيات الحِجاج، ولا يُدرس الأسلوب، وبخاصة الصورة الشعرية، إلا باعتباره تقنية حِجاجية.

ومن هنا نرى ضرورة التخلي عن المفهوم التقليدي للبلاغة، وضرورة جعل الحِجاج محور الدرس البلاغي، في منهاج الدرس اللغوي، وذلك بالتركيز على ما يلي:

أ. توجيه الأساليب البلاغية من صور شعرية (تشبيه، ومجاز، واستعارة، وكناية)، وأساليب إنشائية ... إلخ، وجهة حِجاجية.

ب. ترسيخ مختلف تقنيات الحِجاج من خلال نصوص ووضعيات موضحة من قبيل:

- حجة التعدية (أ×ب – ب×ج ← أ×ج).
- الحجة القائمة على التناقض وعدم الاتفاق.
- الحجة القائمة على العلاقات التبادلية.

- تقسيم الكل إلى أجزائه المكونة له.
- إدماج الجزء في الكل (أي جعل ما ينسحب على الكل منسحباً على الجزء).
- الحجة السببية.
- الحجج المستمدة من الوقائع والأحداث.
- الاستدلال بواسطة التمثيل.
- الحجج التي تستدعي القيم.
- الحجج التي تستدعي المشترك.
- الحجج القائمة على علاقة الاقتضاء.[20]

وفضلاً عن ذلك، لا بد من استحضار نظرية الأفعال الكلامية (Les Actes de Parole)[21] التي أسسها كل من أوستين (Austin) وسورل (Searle)، والتي تركز على البعد الإنجازي للأقوال. ولا شك أن ربط القول بالفعل يعد من المسائل الأساسية التي يجب على التربية أن تهتم بها، ذلك أن مبادئ الحوار والتعاون، والقدرة على الفعل، يجب ألا تبقى حبيسة المدرسة، بل يجب أن تجد تطبيقاتها في الواقع المعيش.

3.4 النص القرائي واكتساب تقنيات الحِجاج

إن أول التحديات التي تواجه واضعي البرامج ومؤلفي الكتب المدرسية الخاصة بتدريس اللغات والمواد الأدبية، يتمثل في حسن اختيار النصوص، التي يجب أن تكون، فضلاً عن ملاءمتها للقيم المراد تثبيتها، على درجة عالية من الناحية الجمالية والفنية. ومن هنا، لا يتم اختيار النموذج إلا إذا كان فيه نوع من التوازن بين القيمتين الجمالية والأخلاقية؛ لأن تغليب أحدهما على الآخر يؤدي حتماً إلى الانزياح عن الهدف المرصود، وبالتالي يصعب عملية تحقيق الكفايات والأهداف المطلوبة. وفي هذا السياق، يجب أن تركز مناهج تعليم اللغة على اختيار نصوص تنتمي إلى الأنماط الحِجاجية من قبيل: الرسائل، المناظرات، الخطب، الحوارات ... إلخ، فضلاً عن استثمار ما تحتويه الأجناس الأخرى كالمقالات والنصوص القصصية، من أساليب حِجاجية، حيث يكون تمحيص رأي الكاتب في ضوء الأساليب الحِجاجية التي يستعملها مدخلاً أساسياً لتعليم التلميذ طرائق الإقناع والتعاون مع الآخر لبناء الحقيقة.

وننبه في هذا الصدد إلى خطورة الاكتفاء بالدراسة الشكلية للنصوص، التي تغيب المضامين والقيم، ونستحضر هنا ما يمكن أن ننعته بـ«**الردة النقدية**»، التي أعلنها الناقد البنيوي الكبير تزفتان تودوروف، في كتابه «**الأدب في خطر**» (La litterature en peril) عندما أصبح عضواً في المجلس الوطني للبرامج التعليمية بفرنسا، فبعدما كان معروفاً بدعوته إلى البنيوية والدراسة الشكلية للفن، عاد ليؤكد ضرورة استحضار القيم والمعايير الأخلاقية في تدريس النصوص الأدبية بالتعليم الثانوي، وهكذا يرى تودوروف: «أن غالبية الأساتذة بالتعليم الثانوي يحاولون اتّباع التوجهات الرسمية في تدريسهم لمادة الأدب. لقد لاحظ تودوروف أن الدعوة المتطرفة للبنيوية، التي كان هو في زمن سابق من أكبر الدعاة إليها، قد تجاوزت المؤسسات الجامعية لتكتسح الثانويات الفرنسية، غير أنه يبرر دعوته تلك بربطها بالسياق التاريخي الذي ظهرت فيه، حيث كانت الحاجة (في الستينيات من القرن الماضي) ملحة إلى محاربة المناهج التقليدية التي كانت تركز على المعطيات الخارجية للنصوص. ومن هنا حاول تودوروف تصحيح المسار الخاطئ الذي سارت فيه الدراسات الأدبية في الجامعات الفرنسية، فضلاً عن الثانويات، حين ركزت على البنى الداخلية للنصوص، وأفرغتها من المضامين والقيم التي تحملها، التي يجب أن تحظى بالأولوية في التدريس.[22]

وبهذا يغدو الحِجاج مدخلاً لترسيخ قيم التسامح والحوار، ولا بد في هذا الصدد من الانفتاح على المحيط الخارجي، واستحضار القيم الجديدة المنشودة، التي يتم اختيار النصوص في ضوئها، حتى يتم ترسيخها في عملية الفهم والتحليل.

إن الانتقال من النص إلى محيطه الخارجي يجد دعامته النظرية في البنيوية التكوينية التي نادى بها الناقد لوسيان غولدمان (Lucien Goldmann)، وذلك حين ميز بين الفهم والتفسير، حيث ينصرف الفهم إلى دراسة البنية الدالة للعمل الأدبي في ذاته، بينما يهتم التفسير بربط هذه البنية بالواقع الخارجي، والرؤية التي يحملها مجتمع ما عن العالم.[23]

على أن تدريس النص الأدبي، وتمكين التلميذ من تقنيات الحِجاج، وترسيخ القيم قد يغدو أكثر ملاءمة إذا كان يسعف التلميذ في تمثيله، وذلك ما ينطبق بشكل كبير على النص المسرحي، بحيث يمكن أن يتقمص التلاميذ أدوار الشخصيات المسرحية في شكل تمثيل ينجز داخل الفصل أو في فضاء أنسب داخل المؤسسة، بحيث نركز في الحوار على استحضار التقنيات الحِجاجية، التي يدافع فيها التلميذ عن قيمة معينة، أو رأي، فيتعود بذلك تقبل الرأي الآخر، وتترسخ لديه قيم التعاون والتفاهم مع الآخرين بعيداً عن العنف والتسلط، ذلك أن المسرح يساعد على التربية الخلقية، وترسيخ القيم، والوعي والتنفيس عن بعض المكنونات، وبخاصة عندما يكون التلميذ يعاني من مظاهر الكبت والقلق داخل المجتمع، وعندما نجده ينفجر أثناء عمله ويثور لأتفه الأسباب، ومن هنا يساعده المسرح على تفريغ ما بداخله من عواطف حبيسة.[24]

كما تزداد قيمة العرض المسرحي عندما يكون موضوع المسرحية يهدف إلى ترسيخ قيمة من القيم العليا، وعندما «يهتم المسرح بعرض مواضيع تتعلق بحياة الطالب وعلاقته مع العائلة والمجتمع والمدرسة، إضافة إلى مواضيع توضح أهداف التعليم ومكانته في الحياة إلى جانب التأكيد على النموذج المتميز للطالب، والسلوك القويم الذي يوصله العرض المسرحي عن طريق الصراع، والإرشاد والتجربة».[25] وهكذا يمكن أن يشكل التشخيص المسرحي وسيلة لتحريك قوى الحواس المبدعة، وتحويلها إلى أشكال وعي عقلية «ويعتبر المسرح واحداً من أوجه هذا النشاط لأنه وسيلة لتعرف الفرد بذاته، وتعريفه بالجماعة، والوقوف على ما يشعر به اتجاهها. فالمسرح إذن، ومن خلال عملية تقمص الشخصيات، يضع الإنسان نفسه موضع الآخرين ليتعرف على نظرة الآخرين وتفكيرهم إزاءه».[26]

4. الدرس الحجاجي والعلوم الإنسانية

تشغل العلوم الإنسانية حيزاً مهماً في البرامج التعليمية، حيث تتنوع المواد والعلوم التي يتلقاها التلاميذ داخل المؤسسات التعليمية بمختلف أسلاكها؛ حيث نجد **العلوم الدينية، والشرعية، والتاريخ، والفلسفة بمختلف مباحثها وعلومها، فضلاً عن التقاطعات التي تجمع هذه العلوم بالدراسات الأدبية.**

ويمكن تحديد الهيمنة التي تحتلها العلوم الإنسانية في المنظومة التربوية في ثلاثة أسباب:

أ. السبب الأول هو أن العلوم الإنسانية هي التي تشرع للقيم والأخلاق، **التي هي روح كل منظومة تربوية**، ذلك أن المباحث الأخلاقية تحتل حيزاً مهماً في العلوم الدينية، والفلسفية، فالأخلاق هي جوهر التربية الدينية، وهي قطب مركزي في الفلسفة، وفضلاً عن فلسفة الأخلاق التي تصنف كعلم فلسفي مستقل، نجد المبحث الأخلاقي حاضراً في العلوم الفلسفية الأخرى: الاجتماعية، والنفسية، والبيئية ... إلخ.

ب. السبب الثاني هو أن العلوم الإنسانية هي: «المحددة لهوية الإنسان ولثقافته ومعتقداته، وهي المحددة لعلاقته بالإنسان وبالآخر، أخلاقياً وسياسياً واقتصادياً، ولتعامله مع محيطه».[27] ومن هنا صح ما ذهب إليه بعض الدارسين حين رأى أن الأمم اليوم «تتجه إلى إحياء تراثها وعلومها الإنسانية، لأنها تتشبث بهويتها».[28]

أطفال روضة بيت دقو يشاركون في أحد نشاطات برنامج التبادل مع مربيات ومربين من فلسطين- ومدرسة وودرو الأساسية في بريطانيا - برنامج الطفولة- برنامج البحث والتطوير التربوي- 2016.

ت. السبب الثالث هو أن العلوم الإنسانية هي التي تحدد المناهج والطرائق التحليلية للعلوم الأخرى: فالمنهجان الاستقرائي والاستنباطي، وغيرهما من المناهج، يرتكز فيهما أساساً على ما تصوغه العلوم الإنسانية من طرائق ومناهج في الملاحظة والتحليل. ومن هنا يتأكد السبق التاريخي والمنهجي للعلوم الإنسانية، على العلوم التقنية، التي تحاول جاهدة، أو يحاول مناصروها إزاحة العلوم الإنسانية من طريقهم: «فعلى الرغم من المكانة المتراجعة للعلوم الإنسانية عن العلوم التقنية في هذا العصر، فإن السبق التاريخي والمنهجي كان دائماً للعلوم الإنسانية؛ فعلى الصعيد التاريخي لا يخفى كيف اتجه الإنسان منذ القدم، وبكل قدراته، إلى البحث والتنظيم لأحواله الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية، وكذلك على الصعيد المنهجي؛ فالعلوم الإنسانية كانت سباقة أيضاً؛ حيث إن مناهج النظر في هذه العلوم، قديمة قدم اتجاهات الدراسة في تاريخ الإنسان وعلاقاته؛ وكذلك فالعلوم الإنسانية لازمة من لوازم ممارسة العمل العلمي في كل وقت ... لأن تطور العلم في عمومه مرتبط بتطور العقلية الجماعية والثقافية وأساليب الحياة ونظمها وتشريعاتها، أي بتطور المجتمع المدني، والعكس صحيح؛ وفي ذلك يذهب أوغست كونت إلى أن المثال الأساس للتطور الإنساني –فردياً كان أو جماعياً– يقوم في علم الاجتماع الوضعي على **تغليب إنسانيتنا على حيوانيتنا**».[29]

وفي هذا السياق، لا يمكن أن ننظر إلى العلوم الإنسانية منفصلة عن الحِجاج، حيث «يتخذ الحِجاج، أشكالاً مختلفة وغير متوقعة، وهذا ما يجعل منه مبحثاً يتوزع بين مباحث فلسفية وبلاغية، واجتماعية متعددة المشارب والأهداف»، وبما أن الحِجاج يمثل لحمة التواصل الإنساني، فإنه «يفضي إلى خلق وجوه جديدة من التواصل».[30]

وهكذا يمكن التأكيد على أن مختلف العلوم والمعارف التي تتناولها العلوم الإنسانية، تسعى بالدرجة الأولى إلى ترسيخ قيم إنسانية عليا، وتأكيد إنسانية الإنسان، أمام كل الدعوات العلمية، التي تحاول اليوم الإعلاء من قيمة التكنولوجيا الحديثة، مقابل تهميش العلوم الإنسانية.

ولا بد من استثمار ما تحتويه مواد العلوم الإنسانية من مباحث حِجاجية، وبخاصة أن الكثير من مبادئ الحِجاج وتقنياته، قد تمت صياغتها في علوم المنطق، والفلسفة، والتداوليات، واللسانيات، وعلم النفس ... إلخ. وبهذا تتكامل القيم التي تحملها العلوم الإنسانية مع المبادئ الحِجاجية، ما دام ترسيخ هذه القيم لا يمكن أن يتم عن طريق التلقين، بل عن طريق الإيمان بالاختلاف ومعرفة تقنيات الحوار، والحِجاج.

مربيات الطفولة المبكرة خلال مشاركتهن في ورشة «الطفولة والاستقصاء» التي نظمها برنامج الطفولة المبكرة- برنامج البحث والتطوير التربوي.

ولا تنفصل العلوم البحتة عن هذه القواعد الحِجاجية، والمبادئ الأخلاقية، يقول ديفيد. ب. رزنيك (David. B. Resnik) في هذا الصدد:

> «الواقع أن التعليم أهم أداة لضمان سلامة العلم، وما لم ندرس للعلماء معايير معينة للسلوك، فليس من المحتمل أن يتعلموها، تماماً مثلما يحتاج العلماء إلى أن يدرسوا كيف يحللون المعطيات، ويجرون الملاحظات والقياسات، من أجل ضمان السلامة الإبستيمولوجية للبحث، يحتاج العلماء بالمثل إلى أن يدرسوا أيضاً معايير معينة للسلوك لضمان السلامة الأخلاقية في العلم؛ إذ لا ريب في أن العلماء في حاجة إلى أن يعلموا طلابهم أخلاقيات البحث العلمي».[31]

ومن هنا، نرى أن نظامنا التعليمي، وبخاصة فيما يتعلق بتدريس العلوم، بحاجة إلى الانفتاح على مختلف المقاربات العلمية والفلسفية التي باتت تولي اهتماماً بالغاً لأخلاقيات العلم، واستثمار ما تحتويه من مبادئ حِجاجية، وطرائق إقناعية، وقيم أخلاقية، حتى نجنب تلامذتنا ثقافة العنف، ونجعل العلم سبيلاً لحياة قائمة على الحوار والتفاهم، والإيمان بالاختلاف، لنؤكد مع الباحث عبد النور عبد المنعم أن «أخلاقيات العلم هي موضوع الساعة، وهي لقاء حميم بين العلم والفلسفة، على مستوى الفكر وعلى مستوى الواقع».[32]

خاتمة

ختاماً نؤكد أن الحِجاج يبقى مكوناً أساسياً في التربية، إنه فضلاً عن ترسيخه أخلاقيات الحوار وتقنياته، يسعى إلى ترسيخ قيم التعاون، والتفاهم، واحترام الاختلاف. على أن الحِجاج يجب ألا يبقى مادة مستقلة، تدرس ضمن منهاج اللغة، بل عليه أن يشمل مختلف المواد العلمية البحتة، والعلوم الإنسانية، وقد أثبتنا كيف أن المبحث الحِجاجي ظل حاضراً في مختلف هذه العلوم. والأهم من كل هذا وذاك، يجب أن يصبح الحِجاج ممارسة بيداغوجية تتجلى في طريقة التدريس التي يجب أن تتخلص من سلطة المدرس لتفسح المجال لتدخلات التلاميذ، الذين تتكون لديهم الاستقلالية، ويتعلمون طرائق الإقناع، والنقد الذاتي، وحرية الرأي، واحترام الآخرين المختلفين، وكلها قيم إنسانية وحضارية عليا تتأسس عليها المجتمعات الحديثة.

أستاذ التعليم العالي، أستاذ ديداكتيك اللغة العربية وباحث في البلاغة وتحليل الخطاب.

الهوامش

1 بيرلمان شاييم. «التربية والخطابية». ترجمة: الحسين بنو هاشم. **مجلة البلاغة وتحليل الخطاب**، المغرب، العدد 3، 2013، ص 152.
2 ابن منظور، مادة حجج.
3 صولة عبد الله. **الحجاج في القرآن**. بيروت: دار الفارابي.. وكلية الآداب منوبة، ط1. 2001، ص 10.
4 **أرسطو طاليس. الخطابة**: ترجمة: عبد الرحمن بدوي. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ط2، 1986، ص 29-30.
5 Chaim Perelman et Olbrechts-Tetyka . Traité de L'Argumentation. P.U.F. 1993. P5.
6 صولة عبد الله. الحجاج في القرآن. مرجع سابق، ص 28.
7 المرجع نفسه، ص 33-36.
8 المرجع نفسه. ص، 39.
9 les Options en Education. Bertrand Yves et Valois Paul Ministère de l'éducation, Direction de la recherche, 1982. P: 11-50.
10 توما جورج خوري. **المناهج التربوية .. مرتكزاتها، وتطبيقاتها**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1، 1983، ص 11.
11 يقصد بالقيم كل الخبرات الأخلاقية التي تنطوي على **مضمون ذي قيمة**، والقيمة كما تعرفها المعاجم القديمة: «واحدة القيم، وهي: ثمن الشيء بالتقويم. تقول تقاوموه فيما بينهم ... ويقال: كم قامت ناقتك أي كم بلغت»، ويستفاد من هذا أن قيمة الشيء تتحدد من خلال ما يحدده له الناس من نسبة مادية أو معنوية تبرز أهميته عندهم. والقيم هي: «القواعد والسلوك التي يستطيع الناس من خلالها، وبواسطتها، أن يستمدوا آمالهم، ويوجهوا تصرفاتهم». ويحدد بعض المتخصصين الصفات التالية للقيمة، وهي:
- يتم اختيارها عن رغبة.
- يتم تأكيدها علناً.
- يتم اختيارها بحرية.
- يتم اختيارها بين بدائل.
- يتم اختيارها عن دراية بالنتائج.
- تكون على اتساق مع القيم الأخرى لدى الفرد.
- تصاحبها ممارسة عملية لما تتضمنه.
12 الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 97.
13 محمد الدريج. **تطوير مناهج التعليم. معايير عملية .. متطلبات الواقع .. أم**

مربيات الطفولة المبكرة خلال مشاركتهن في ورشة «الطفولة والاستقصاء» التي نظمها برنامج الطفولة المبكرة- برنامج البحث والتطوير التربوي.

ضغوط خارجية. سلسلة المعرفة للجميع. الرباط: منشورات رمسيس. أيلول 2005، ص 141–143.

14 المرجع السابق، ص 49–50.

16 بيرلمان شاييم. **التربية والخطابية**، مرجع سابق، ص 154.

16 المرجع نفسه، ص 155.

17 المرجع نفسه، ص 157.

18 حسان الباهيز. **الحوار ومنهجية التفكير النقدي**. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، ط1، 2004، ص 126–127.

19 شاييم بيرلمان. **التربية والخطابية**، مرجع سابق، ص 160.

20 استندنا في هذه التقنيات الحجاجية إلى كتاب مصنف في الحجاج. **البلاغة الجديدة** لبيرلمان وتيتيكاه.

21 ينطلق أوستين من فرضية أساسية مفادها أن كل قول يُقصد به إنجاز فعل ما، فـ« النطق بالجملة هو إنجازها وإنشاؤها».

وينبني تقسيم قوى القول عند أوستين على قسمة ثلاثية، يمكن توضيحها كالتالي:

- فعل القول (L'acte de Locution) أي: إنتاج أصوات وعبارات مفيدة ذات دلالة، طبق أحكام النحو المعجمية والصرفية والإعرابية.
- الفعل المقصود بالقول (L'acte d'i llocution)، وهو الفعل الإنجازي الحقيقي لأنه فعل يُنجز بقول ما، ولأجل ذلك سمى أوستين الوظائف اللسانية المتضمنة في هذه الأفعال القوى الإنجازية، ومن أمثلة ذلك: السؤال، وإجابة السؤال، والوعد، والأمر، والتأكيد، وشهادة المحكمة ... إلخ.
- فعل التأثير بالقول (L'acte de perlocution)، وهو ما ينتج عن القول من آثار للمخاطب إثر القول من قبيل: الإقناع، الإرشاد، التضليل، التثبيط ... إلخ.

انظر:

Austin. Quand dire c'est faire. Paris. Seuil. 1970.

22 انظر: تيزفتان تودوروف. ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي. الدار البيضاء: دار توبقال، 2007.

23 صلاح فضل. **منهج الواقعية في الإبداع الأدبي**. بيروت: منشورات دار الآفاق الجديدة، الطبعة 3، 1986، ص، 241.

24 المسرح والتربية. أعمال الندوة الدولية للمحمدية 10–12 تشرين الثاني 1988. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الحسن الثاني. المحمدية. الدار البيضاء: مطبعة ولادة. ص 137.

25 المرجع نفسه، ص 126.

26 المرجع نفسه، ص 130.

27 المرجع نفسه، ص 40

28 عدنان أحمد الصمادي. **منظومة المعارف الإنسانية وإشكالية الهوية**، ص 278.

29 فاعلية العلوم الإنسانية، مرجع سابق، ص 47.

30 الحكيم بناني عز العرب. «الحجاج والتبادل والتفاعل في ضوء فلسفة القيم». ضمن كتاب: **الحجاج مفهومه ومجالاته**. الأردن: عالم الكتب الحديث، الجزء 3، 2010، ص 128–129.

31 ديفيد. ب. رزنيك. «أخلاقيات العلم». ترجمة: عبد النور عبد المنعم. **سلسلة عالم المعرفة**. العدد 316، حزيران 2005. ص 250.

32 مقدمة كتاب **أخلاقيات العلم**، مرجع سابق، ص 7.

المراجع

أرسطو طاليس. **الخطابة**. ترجمة: عبد الرحمن بدوي، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ط2، 1986.

أوستين جون لاكنشو. **نظرية أفعال الكلام العامة**. ترجمة: عبد القادر قينيني. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، ط2، 2008.

الباهي حسان. **الحوار ومنهجية التفكير النقدي**. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، ط1، 2004.

بيرلمان شاييم. «التربية والخطابية». ترجمة: الحسين بنو هاشم، **مجلة البلاغة وتحليل الخطاب**، المغرب، العدد 3، 2013.

تودوروف تيزفتان. **الأدب في خطر**. ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي. الدار البيضاء: دار توبقال، 2007.

جماعة من المؤلفين. **المسرح والتربية**. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الحسن الثاني. المحمدية. الدار البيضاء: مطبعة ولادة، أعمال الندوة الدولية للمحمدية 10–12 تشرين الثاني 1988.

جورج خوري توما. **المناهج التربوية. مرتكزاتها، وتطبيقاتها**.. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1، 1983.

الحكيم بناني عز العرب. «الحجاج والتبادل والتفاعل في ضوء فلسفة القيم». ضمن كتاب **الحجاج مفهومه ومجالاته**. الأردن: عالم الكتب الحديث، 2010.

الدريج محمد. تطوير مناهج التعليم. معايير عملية.. متطلبات الواقع .. أم ضغوط خارجية. سلسلة المعرفة للجميع، الرباط: منشورات رمسيس، أيلول 2005.

ديفيد. ب. رزنيك. **أخلاقيات العلم**. ترجمة: عبد النور عبد المنعم. سلسلة عالم المعرفة. العدد 316. حزيران 2005.

صلاح فضل. **منهج الواقعية في الإبداع الأدبي**. بيروت: منشورات دار الآفاق الجديدة، الطبعة 3، 1986.

صولة، عبد الله. **الحجاج في القرآن**. بيروت: دار الفارابي وكلية الآداب منوبة، ط1، 2001.

مجلة البلاغة وتحليل الخطاب. المغرب، العدد 3، 2013.

Austin. *Quand dire c'est faire*. Paris. Seuil. 1970.

Perelman Chaim et Olbrechts-Tetyka . Traité de L'Argumentation. P.U.F. 1993.

Bertrand Yves et Valois Paul. *les Options en Education*. Ministère de l'éducation, Direction de la recherche, 1982.

مجموعة من التلاميذ يشاركون في ورشة حول «القراءة والفنون وبناء القصص من خلال الخرائط» مع المعلمة نسرين الجعبة 2016.