

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

مظاهر الاتساق في نظرية النظم وتطبيقاتها في تعليمية اللغة العربية السنة الأولى
من التعليم الثانوي أنموذجا - دراسة وصفية تحليلية-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل م د في اللغة العربية وآدابها

تخصص: الدراسات اللسانية العربية التطبيقية

إشراف الأستاذ الدكتور:

نصر الدين بوحساين

إعداد الطالبة:

فائزة سيدي موسى

السنة الجامعية: 2016 - 2017

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

مظاهر الاتساق في نظرية النظم وتطبيقاتها في تعليمية اللغة العربية السنة
الأولى من التعليم الثانوي أنموذجا - دراسة وصفية تحليلية -

إعداد الطالبة:

سيدي موسى فائزة

أمام اللجنة المشكلة من:

رئيسا	البليدة 02	أستاذ	عمار ساسي
مشرفا ومقررا	البليدة 02	أستاذ	نصر الدين بوحساين
عضوا مناقشا	البليدة 02	أستاذ محاضرا	سعيد بوخاوش
عضوا مناقشا	الجزائر 02	أستاذ	محمد العيد رتيمة
عضوا مناقشا	البليدة 02	أستاذة محاضرة أ	فوزية سرير عبدالله
عضوا مناقشا	الجزائر 02	أستاذة	خولة طالب الإبراهيمي

السنة الجامعية: 2016-2017

شکر

خاتمة شكر

أحمد الله وأشكره إذ وفقني في مشواري الدراسي ومنحني القدرة على إنجاز هذه المذكرة فالحمد والشكر له على نعمه.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى والديّ الكريمين اللذين شجعاني على سلوك سبيل العلم.

كما أشكر أستاذي المشرف الأستاذ الدكتور نصر الدين بوحسين الذي لم يبخل علي بنصائحه وتوجيهاته.

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أشكر كل من قدم لي الدعم من بعيد أو من قريب خاصة توأم روحي إيمان وابنة عمي ربيعة التي ساعدتني كثيرا في طبع هذه الأطروحة وأخي إبراهيم الذي كان صبورا معي أثناء عملية التصحيح والطبع.

مذخر ص

ملخص:

يعالج هذا البحث قضية مظاهر الاتساق في نظرية النظم وكيفية تطبيقها في تعليمية اللغة العربية والتي اخترناها قصد بيان العلاقة بين أدوات الاتساق في نظرية النظم ولسانيات النص، وهي الأدوات المعتمدة في المقاربة النصية لمنهاج السنة الأولى ثانوي.

وتكمن أهمية تناولنا لهذه الدراسة في كيفية استثمار نظرية لسانية عربية في تعليمية اللغة العربية لبناء ملكة خطابية سليمة عند متعلمي السنة الأولى ثانوي (الفرعين العلمي والأدبي).

وقد قمنا بدراسة تطبيقية على عينة من المتعلمين من خلال تحليل إنتاجاتهم الكتابية لبيان مدى قدرتهم على استعمال هذه الأدوات لإنتاج نصوص متسقة ومنسجمة، وذلك ضمن سبع ثانويات في ولاية البليدة خلال السنة الدراسية 2013-2014.

واعتمدنا خلال هذه الدراسة على منهج وصفي تحليلي باستخدام تقنية الإحصاء، كما اعتمدنا الوثائق والمستندات التربوية المتعلقة بالسنة الأولى ثانوي.

ومن بين النتائج المتوصل إليها: عدم قدرة المتعلمين على التحكم في أدوات الاتساق التي تحكم بناء نصوصهم، وهذا راجع إلى عدم إيلاء أهمية لحصص التعبير وعملية تقييم إنتاجات المتعلمين، مما جعلنا نقترح أنموذجا لتقييم إنتاجات المتعلمين بالاعتماد على الأخطاء الواردة في توظيف أدوات الاتساق في نصوصهم حتى يتم إدراك المتعلمين لكيفية توظيف أدوات الاتساق لبناء النصوص في جانبها الاستعمالي والوظيفي.

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات:

العنوان	الصفحة
شكر	
ملخص	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
مقدمة	16
الفصل الأول: ماهية لسانيات النص	21
المبحث الأول: الدراسات النصية عند الغرب	21
1-1 النشأة	21
2-1 مفهوم الجملة والنص	26
1-2-1 مفهوم الجملة	26
2-2-1 معايير نحو الجملة	31
3-2-1 مفهوم النص	33
1-3-2-1 لغة	33
2-3-2-1 اصطلاحا	35
4-2-1 معايير النص	41
5-2-1 الفرق بين الجملة والنص	44
6-2-1 تعريف لسانيات النص وأهدافها	47
1-6-2-1 تعريفها	47
2-6-2-1 أهداف لسانيات النص	48
المبحث الثاني: الدراسات النصية عند العرب	52
1-2 تعريف الجملة	52
2-2 مفهوم النص في التراث العربي	56
1-2-2 لغة	56
2-2-2 اصطلاحا	58
3-2-2 نظرة المتقدمين للنص	67

71	المبحث الثالث:الاتساق النصي عند الغرب والعرب
71	1-3 الاتساق النصي عند الغرب
72	1-1-3 تعريف الاتساق عند علماء النص
74	2-1-3 أدوات الاتساق عند علماء النص
78	2-3 نظرة المتقدمين للاتساق النصي
78	1-2-3 لغة
79	2-2-3 اصطلاحا
82	3-2-3 أدوات الاتساق عند العرب
92	الفصل الثاني: نظرية النظم عند الجرجاني وعلاقتها بأدوات الاتساق عند علماء النص
92	المبحث الأول: مفهوم النظم قبل الجرجاني
103	المبحث الثاني: نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني
103	1-2 مفهوم النظم عند الجرجاني
106	1-1-2 النظم وقواعد النحو
115	2-1-2 النظم والفصاحة
116	2-2 مستويات النظم عند الجرجاني
124	3-2 علاقة نظرية النظم بالدراسات اللسانية الحديثة
139	المبحث الثالث: أدوات الاتساق من خلال نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني
139	1-3 العطف
140	2-3 الإحالة
141	3-3 الربط بالموصول
143	4-3 الربط بالتعريف
144	5-3 الحذف
149	6-3 التقديم والتأخير
153	7-3 الشرط والجزاء
154	8-3 الحال
157	9-3 فكرة التعليق (النعت-التوكيد-البذل)
160	10-3 التكرار

164	الفصل الثالث: أدوات الاتساق في نظرية النظم من خلال تعابير السنة الأولى ثانوي وكيفية استغلالها في تعليم اللغة العربية
165	المبحث الأول: توظيف أدوات الاتساق في تعابير المتعلمين ومشكلاته
165	1-1 وصف العينة
166	2-1 استقراء أدوات الاتساق من تعابير المدونة
195	3-1 تحليل البيانات
239	المبحث الثاني: استغلال أدوات الاتساق في نظرية النظم لبناء الكفاءة النصية عند متعلمي السنة الأولى ثانوي
239	1-2 تعريف الكفاءة اللسانية
246	2-2 استغلال أدوات الاتساق في تحليل النص الأدبي
272	3-2 توظيف أدوات الاتساق في نظرية النظم في تدريس النحو والبلاغة
285	4-2 استغلال أدوات الاتساق في تعليمية التعبير الكتابي
295	خاتمة
299	قائمة المصادر والمراجع
309	قائمة الملاحق
325	الملخص بالأجنبية

قائمة الجداول

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يبين منطقة العينة	166
02	جدول يبين استعمالات المتعلمين لأدوات الاتساق	181-167
03	جدول يبين النسبة المئوية لاستعمالات المتعلمين لأدوات الاتساق	182
04	جدول يبين استعمال وسائل الإحالة عند المتعلمين	194-184
05	جدول يبين النصوص الأدبية المقررة على متعلمي السنة الأولى ثانوي	250-249
06	جدول يبين مدى تجاوب المتعلمين مع النص القرآني المقترح للتحليل (الفرع العلمي)	262
07	جدول يبين مدى تجاوب المتعلمين مع النص القرآني المقترح للتحليل (الفرع الأدبي)	266
08	جدول يبين دروس النحو والصرف المقررة على متعلمي السنة الأولى ثانوي (الفرعين العلمي والأدبي)	273-274
09	جدول يبين توظيف القواعد النحوية في تعابير المدونة (الفرع الأدبي)	275
10	جدول يبين الدروس البلاغية المقررة على متعلمي السنة الأولى ثانوي (الفرعين العلمي والأدبي)	282
11	جدول يبين مدى توظيف الصور البيانية في تعابير المدونة	283
12	جدول يبين الطريقة المعتمدة في تقييم إنتاجات المتعلمين	288
13	جدول يبين كيفية استثمار أدوات الاتساق في نظرية النظم لتقييم إنتاجات المتعلمين	292-290

قائمة الأشكال والمخططات

قائمة الأشكال والمخططات:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مخطط يمثل توسيع النموذج التوليدي من الجملة إلى النص	24
02	منحنى يبين استعمال أدوات الاتساق عند المتعلمين	183
03	مخطط يوضح الهدف الختامي للسنة الأولى ثانوي	248

مَقَامَة

تشكل نظرية النظم تداخلا مع العلوم اللسانية الحديثة من خلال عدة مجالات كمفهوم الوظيفة الشعرية بين جاكوبسون و الجرجاني ، ويظهر أهم تداخل لها مع الدراسات اللسانية الحديثة في لسانيات النص التي تبحث عن العلاقات الكامنة بين النص كنسيج مترابط و القواعد الداخلية التي تحكم بناءه ، حيث تسمح لنا هذه الدراسة النصية التمييز بين النص و اللا نص.

وقد أخذ تعليم اللغة العربية يساير هذا المنهج في مقارنة النصوص ، فاعتمد المقاربة النصية كخيار منهجي ضمن منحى الكفاءات لتمكين المتعلم من التعرف على المعايير التي تحقق النصية من خلال هذه المقاربة التي تمكنه من إدراك الأدوات التي تحقق الاتساق لاستغلالها في إنشاء نصوص متسقة و منسجمة. و نظرا للتداخل الذي وجدناه بين نظرية النظم و لسانيات النص ارتأينا تطبيق أدوات الاتساق في نظرية النظم على متعلمي السنة الأولى ثانوي حتى نستثمر مفاهيم لسانية نصية عربية في تعليمية اللغة العربية باعتبار النصوص المقررة على متعلمي السنة الأولى ثانوي نصوصا أصلية ، فكان عنوان البحث : مظاهر الاتساق في نظرية النظم و تطبيقاتها في تعليمية اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي أنموذجا - دراسة وصفية تحليلية - .

ومن بين الدراسات الأكاديمية الي تناولت موضوع الاتساق و الانسجام و دورهما في بناء النص ما يأتي:

1- رسالة ماجستير بعنوان واقع تدريس الاتساق و الانسجام من خلال برنامج الأدب والنصوص السنة الثانية من التعليم الثانوي -دراسة تحليلية نقدية - لمحمد حلواجي الجزائر حيث عرض فيها صاحبها مفهوم كل من الاتساق والانسجام وبين العلاقة بينهما وأهميتهما في تعليمية اللغة العربية، كما تطرق إلى واقع تدريسها من خلال نموذج السنة الثانية من العليم الثانوي (الفرع الأدبي).

وقد توصل الباحث إلى جملة من النتائج نذكر منها:

- بيان دور كل من الاتساق والانسجام في تحقيق الترابط بين أجزاء النص.

- تكريس كل من الاتساق والانسجام لتدريس اللغة العربية لأنهما يُسهمان في تكوين ملكة المتعلم، كما بين عدم تحقق أهداف تدريس الاتساق والانسجام بدرجة كافية.

أما الدراسة الثانية فقد جمع فيها صاحبها بين مفهوم الاتساق في لسانيات النص والتراث اللساني العربي من خلال رسالة ماجستير بعنوان: دور الروابط في اتساق وانسجام الحديث القدسي - دراسة تطبيقية في صحيح الأحاديث القدسية للشيخ مصطفى العدوي ل: محمد عرابوي جامعة باتنة حيث تطرق فيها صاحبها إلى مفاهيم لسانيات النص من حيث التعريف والهدف والتطور، ثم عرض إسهامات التراث العربي فيه من خلال مصطلحاته الخاصة كالسبك والحبك وأدواته الرابطة سواء النحوية أو البلاغية كما تناول علاقة الحديث القدسي بالنص والخطاب ثم عرض مفهوم الاتساق والانسجام في النظريات اللسانية الحديثة من خلال رصد أهم الروابط اللغوية العربية التي لها علاقة مع لسانيات النص.

أما الجانب التطبيقي فعرض فيه الروابط الإحالية كالضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وكذا الروابط غير الإحالية كالشرط وجوابه وغيرها، ومن أهم النتائج المتوصل إليها:

- قدرة اللغة العربية على تعويض المتكلم والمخاطب بالغائب في عملية الخطاب لتحقيق أغراض أخرى.
- تحقق "ال" التعريف الترابط النصي وذلك من خلال الإحالة بين الاسم المعروف وعنصر آخر متقدم عليه أو متأخر.

- إحالة اسم الموصول على ما قبله من الكلام فيظهر بدلا لاستعمال الضمير.

وعليه فإن هدفنا من هذا البحث يتمثل في بيان كيفية استغلال مظاهر الاتساق عند الجرجاني من خلال أنموذج السنة الأولى ثانوي في تعليمية اللغة العربية، وذلك انطلاقا من إنتاجات المتعلمين لبيان مدى قدرتهم على استعمال هذه الأدوات حتى نعطي لنظرية النظم مجالا تطبيقيا في المقاربة النصية المعتمدة في منحى

الكفاءات باعتبار أن النصوص المقررة على متعلمي السنة الأولى ثانوي هي نصوص أصيلة، ونظرية النظم تنطلق من أرقى النصوص أصالة وهو النص القرآني.

ولتحقيق هذا الهدف انطلقنا من إشكالية مفادها: ما هي مظاهر الاتساق في نظرية النظم؟ وكيف يمكن استغلال هذه الأدوات داخل المنظومة التعليمية الجزائرية؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى تقنية الإحصاء ضمن مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة.

أما الفصل الأول فخصصناه للتعريف بلسانيات النص وقسمناه إلى ثلاثة مباحث: تناولنا في المبحث الأول طبيعة الدراسات النصية عند الغرب، وفي المبحث الثاني بينا طبيعة هذه الدراسات عند العرب مع بيان أوجه التداخل بينهما، أما المبحث الثالث فدرسنا فيه الاتساق وأدواته عند الغربيين والعرب لبيان العلاقات الرابطة بين استعمال أدوات الاتساق عند علماء النص واللغويين المتقدمين.

وعالجنا في الفصل الثاني علاقة نظرية النظم بأدوات الاتساق فقسمناه إلى ثلاثة مباحث: تطرقنا في المبحث الأول إلى مفهوم النظم قبل الجرجاني وفي المبحث الثاني عرضنا مفهوم النظم عند الجرجاني وعلاقته بالنحو بالإضافة إلى أهم المستويات التي يتحدد بها النظم مع بيان أوجه التداخل بين النظم عند الجرجاني والدراسات اللسانية الحديثة.

أما المبحث الثالث فخصصناه لبيان علاقة أدوات الاتساق عند الجرجاني بأدوات الاتساق التي بينهاها عند علماء النص.

أما الفصل الثالث فكان تطبيقيا بحيث قمنا بتطبيق أدوات الاتساق عند الجرجاني على متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي وبيان كيفية استغلال أدوات الاتساق في نظرية النظم في تعليمية اللغة العربية، وقد اعتمدنا السنة الأولى ثانوي لأنها تشكل مُدخلا إلى مرحلة تعليمية تتضمن جملة من الأهداف يتم تحقيقها

خلال سنة دراسية معينة، فقسمنا الفصل إلى مبحثين: قمنا بتحليل وثائق المتعلمين وبيان مدى قدرة المتعلمين على توظيف أدوات الاتساق بالاعتماد على إحصاء البيانات وتحليلها.

أما المبحث الثاني فاقترحنا فيه كيفية استغلال أدوات الاتساق في نظرية النظم لمقاربة النصوص وتعليم النحو والبلاغة بالإضافة إلى الجانب الذي تظهر فيه الملكة الخطابية عند المتعلم وهو التعبير الكتابي، وذلك باقتراح أنموذج لتقييم إنتاجات المتعلمين تستثمر فيه هذه الأدوات لبناء ملكة نصية سليمة.

وختمنا البحث بأهم النتائج المتوصل إليها في هذا البحث.

وفي الأخير نتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف نصر الدين بوحساين الذي تابع هذا البحث، وأفادنا بنصائحه وتوجيهاته.

كما نتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على قراءتهم هذا البحث وتصويب أخطائه.

فائزة سيدي موسى

العفرون في: 2016/01/26.

الفصل الأول: ماهية لسانيات النص

المبحث الأول: الدراسات النصية عند الغرب

المبحث الثاني: الدراسات النصية عند العرب

المبحث الثالث: الاتساق النصي عند الغرب والعرب

شكل الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص منعرجا مهما في الدراسات اللسانية الغربية، إذ وبعد القصور الذي وصل إليه نحو الجملة في وصف الظواهر التي تتعدى حدود الجملة ظهر اتجاه جديد في الدراسة ينطلق من النص باعتباره أكبر وحدة للتحليل اللغوي، لأن التواصل بين مختلف الفئات الاجتماعية لا ينبني على جمل مفردة، وإنما يكون مبنيا على جمل متتابعة ومتماسكة فيما بينها يحكمها سياق معين، وذلك بخلاف الجملة التي تدرس بنويا معزولة عن السياق الذي وردت فيه.

المبحث الأول: الدراسات النصية عند الغربيين

قبل التطرق إلى مفهوم النص والاتجاهات النصية المختلفة ارتأينا البدء بنشأة هذا العلم وتطوره إلى أن أصبح علما قائما بذاته.

1-1 النشأة:

" تشكل نحو النص تدريجيا في النصف الثاني من الستينات والنصف الأول من السبعينات، إلا أن هناك إشارات تبين ملامح تميزه واستقلاله عن العلوم الأخرى التي يتداخل معها تداخلا شديدا لم تتشكل إلا في السنوات العشرين الأخيرة من القرن العشرين على أصح تقدير".¹

وعلى هذا الأساس فإن أحدث دراسة في هذا الشأن تعود إلى زيلغ هاريس (Harris) الذي " قدم منهجا لتحليل الخطاب المترابط connected سواء في حالة النطق (speech) أو الكتابة (writing) وذلك في مقاله: (Discours analysis) استخدم فيه اللسانيات الوصفية بهدف اكتشاف بنية النص، ومن ثم كان لابد من تجاوز مشكلتين وقعت فيهما اللسانيات الوصفية وهما: قصر الدراسة على الجمل والعلاقات فيما بين أجزاء الجملة الواحدة، فاعتمد في منهجه في تحليل الخطاب على ركيزتين:

¹- الداودي زاهر مرهون بن خصيف، الترابط النصي بين الشعر والنثر، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1،

- العلاقات التوزيعية بين الجمل.

- الربط بين اللغة والموقف الاجتماعي.¹

وفي هذا السياق يرى روبرت دي بوجراند أن اللسانيات "ينبغي أن تهتم بالأنشطة الإنسانية هو النشاط الإنساني، نشاط الفرد مفهومًا لدى الآخر ونشاط الآخر ليفهم ما كان في ذهن الأول."²

ومعنى هذا أن دي بوجراند ينوه أن الهدف الأسمى للسانيات هو دراسة النصوص أثناء عملية التواصل، إذا أردنا أن نفهم طبيعة اللغة أي أن النص يكون ملفوظًا أو مكتوبًا من قبل مرسل وموجهًا إلى مرسل إليه في سياق معين ليفكك هذا النص ويصل إلى كنهه ومن ثم يتوصل إلى المعنى المراد من وراء تأليف هذا النص.

ويشير أكثر من باحث إلى "أن بداية البحث في النص - بشكل عام- ترجع إلى رسالة L. Nye التي بحثت فيها علامات عدم الاكتمال - وهي حجة نمطية في علم لغة النص- والتكرار بناءً على أسس نصية."³

لكن هذه البداية كانت مجرد إرهابات، لأن البداية الفعلية كانت بعد أن نشر هاريس مقاله سنة 1952، الذي يرى فيه أن "اللغة لا تأتي على شكل كلمات أو جمل مفردة، بل في نص متماسك."⁴

وهذا يوضح لنا نقلة مهمة في دراسة الجملة، إذ تم الانتقال من دراسة الجمل بنويا (التقطيع والتصنيف والتوزيع) إلى تحليل الجمل في سياق النصوص أي الانتقال إلى مستوى جديد وهو النص، فقد

¹- عبد المجيد جميل، بين البلاغة واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1998، ص: 65-66.

²- دي بوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص: 126.

³- بحيري سعيد حسن، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون بيروت، ط1، 1997، ص: 18.

⁴- فولفانج هاينيه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي تر: فالح بن شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود، دط، 1999، ص: 21.

حاول هاريس من خلال منهجه أن يصل إلى توصيف بنوي للنصوص، فبهذا التحليل المنهجي للنصوص تجاوز التقليد الذي أرساه بلومفيلد حيث يرى فيه أن "التعبير اللغوي المستقل بالإفادة أو الجملة هو ما به اللساني، أما النص فليس إلا مظهرًا من مظاهر الاستعمال اللغوي غير قابل للتحديد".¹

فبلومفيلد في تحليلاته اقتصر على الجملة باعتبارها عنصر الإفادة والتحديد ولم يتجاوزها إلى النص لأنه في نظره يخضع للسياق بحسب أوضاع الاستعمال اللغوي الذي يحدده سياق اجتماعي معين فلا يمكن تحديده أو تحليله بعكس الجملة التي يدرسها بمعزل عن سياقها دراسة بنوية يطبق فيها (التقطيع والتصنيف والتوزيع)، وبهذا يكون هاريس قد تجاوز فعلا الدراسة في حدود الجملة من خلال إيجاد توصيف بنوي للنصوص، فوسع بعض الأفكار التي تعود إلى سوسور منها رأيه بأن "الجملة عبارة عن تتابع من الرموز وأن كل رمز يسهم بشيء من المعنى الكل لهذا فكل رمز داخل الجملة يرتبط بما قبله".²

استغل هاريس هذه الفكرة - فكرة التتابع والارتباط بين عناصر الجملة- في توصيفه للنص بطريقة أوسع وهي التتابع والارتباط بين الجمل المكونة للنص.

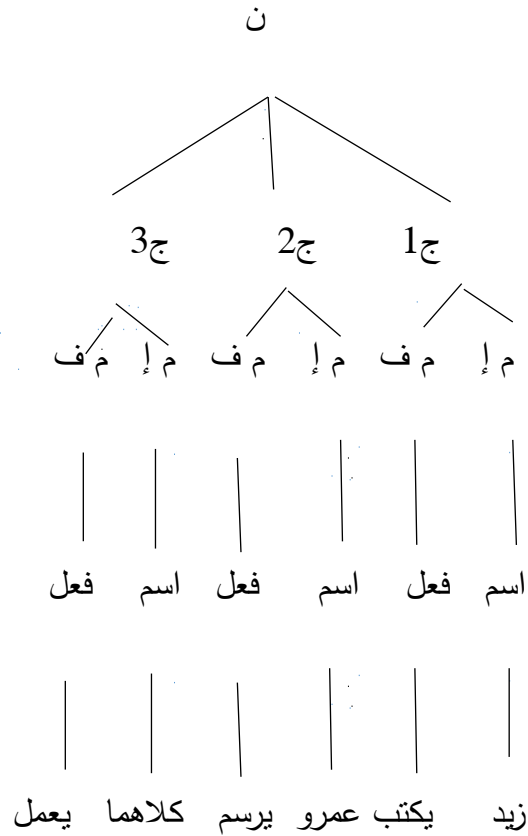
كما ترجع إلى هايدولف (Heidolph) 1966 "الدعوة إلى ضرورة تحقيق الترابط بين الجمل من خلال الارتباطات السياقية اعتمادا على النحو التوليدي".³

أما اسنبرج فقد حاول تطوير نحو شامل للنص ممثلا في المخطط التالي:

¹- بحيري سعد حسن، علم لغة النص، ص: 19.

²- المرجع نفسه، ص: 20.

³- الجراح عبد المهدي هاشم، نحو النص وتطبيقاته على نماذج في النحو العربي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، إريد الأردن مج: 33، ع1، 2006، ص: 72.



ن = نص، ج = جملة، م = مركب اسمي، ف = مركب فعلي.¹

شكل 01 : مخطط يمثل توسيع النموذج التوليدي من الجملة إلى النص

"وقام بالدعوة إلى الاهتمام بالترابطات التتابعية بين التراكيب فبحث في العوامل المتحكممة في اختيارات صاحب النص، ومن أبرز هذه العوامل: المجاورة التي تضم مجموعة من الأدوات التي تنظم العلاقات بين الجمل، كالضمائر وحروف التعريف وحروف التوكيد والتعميم والاقتران بعلائق سببية أو غائية وأنماط أخرى."²

ثم جاء العالم اللساني فان دايك (1972) وأسهم في إرساء قواعد ودعائم لسانيات النص في some " aspects of text grammar في حين أن تفريقه بين النص والخطاب كان سنة 1977 في كتابه:

¹- فولفانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ص: 24.

²- الجراح عبد المهدي هاشم، نحو النص وتطبيقاته على نماذج في النحو العربي، ص: 72.

"text and context" محاولاً إقامة نحو عام للنص يأخذ بعين الاعتبار كل الأبعاد البنوية والسياقية والثقافية، فرأى أن ميدان علم النص يشمل ميدان اللسانيات بشكل خاص وهو الأمر الذي جسده فيما بعد في كتاب هام بعنوان " علم النص مدخل متداخل الاختصاصات في 1980".¹

وعليه فقد اهتم في مؤلفاته بالمفاهيم المتعلقة بلسانيات النص خاصة الاتساق، كماتعرض إلى الجانبين الدلالي والتداولي للنص اللذين يشكلان صميم الدراسة النصية، لذلك يمكننا القول بأن فان دايك كان له دور فعال في التأسيس لعلم النص، حيث تطرق في كتابه النص والسياق إلى الروابط المنطقية والشكلية التي تسهم في اتساق فحوى الخطاب.²

هذا وقد اهتم إلى جانب هؤلاء كثير من اللغويين بعلم النص من أمثال " جليسون Gleason وهارفيج Harweg، وشيمت Schmidt، ودريسلر Dressler، وبرينكر Brinker، وغيرهم من اللغويين".³

وقد بلغت أوجها عند روبرت دي بوجراند وككل علم جديد فإنه لابد من تضافر الجهود حتى يكتمل وتصبح له مناهجه وقواعده التي يسير عليها، فنشأة لسانيات النص كانت على يد هاريس وتطورت واكتملت على يد فان دايك ودي بوجراند.

وعليه لابد من معرفة النظرة إلى الجملة والنص حتى نستطيع التفريق بينهما في المفهوم ومنهج الدراسة المتعلق بكليهما، وذلك بغية إبراز النقائص التي اعترضت لسانيات الجملة وأدت إلى التحول إلى مستوى أعلى منها وهو النص، والتعرض إلى المعايير التي تميزهما عن بعضهما بعض باعتبارهما مستويين في التحليل اللغوي.

¹- عفيفي أحمد، نحوالنص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص33.

²- ينظر: فان دايك، النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، ط، 2000، ص: 71 وما بعدها.

³- عفيفي أحمد، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص:33.

وقد عرف هذا الاتجاه في الدرس النصي عدة تسميات لمفهوم واحد مثل: لسانيات النص Textlinguistics ونحو النص Text grammaire "وبينما استخدم هارفج مصطلح (Textologie) ، في حين أن دريسلر استخدم مصطلح علم دلالة النص، أما سوينسكي فيشيد بمصطلح نحو النص، وتداولية النص، وعلم اللغة النصي، ونظرية النص.¹

2-1 مفهوم الجملة والنص:

إن النص باعتباره مستوى لساني أعلى من الجملة يستلزم منطقيا احتواءه على الجملة التي تتعدد بحسب حجم النص، لذا سننتقل إلى تعريفات اللسانيين المختلفة للجملة لنحدد من خلالها أهم الميزات التي تفصلها عن النص، وذلك بعد تقديم التعاريف المتعلقة بالنص والمعايير التي تتعلق بكل منهما.

1-2-1 مفهوم الجملة:

تعددت تعريفات الجملة في الدراسات اللسانية الحديثة، وذلك بحسب الاتجاهات التي تحددها ويظهر هذا فيما يأتي:

أورد دي بوجراند تعريفات للجملة منها ما يتعلق بالأفكار ومنها ما يتعلق بالجانب الشكلي، ومنه " فالجملة عبارة عن فكرة تامة."²

أو " تتابع من عناصر القول ينتهي بسكتة." ³ أوهي " هي نمط تركيبى ومكونات شكلية."⁴

¹- بوقرة نعمان، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب – دراسة معجمية -، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط1، 2009، ص: 23.

²- دي بوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء، ص: 88.

³- المرجع نفسه، ص: 88.

⁴- المرجع نفسه، ص: 88.

فالتعريف الأول يشير فيه إلى الجانب الدلالي للجملة وهو الفكرة الجوهرية التي تمثلها البنية التركيبية، إذ إنها تعبر عن فكرة تامة، أما التعريفين الآخرين فيشير فيهما إلى الجانب الشكلي الذي يكون في تسلسل خطي وفق تتابع رموزه.

ويعرفها براون وميلر بأنها "وحدة مجردة تؤسس لكي تقدم بياناً عن الاطرادات التوزيعية".¹

وفي هذا التعريف بيان للجانب التجريدي للجملة الذي ينحو بها إلى إمكانية الاستقلال، كما يشير فيه إلى الجانب التوزيعي لمكوناتها.

وفي تعريف ليمان: "الجملة هي سلسلة من المفردات النحوية المختارة تضم في وحدة وفقاً لقوالب متفق عليها من حيث الترتيب وتقييد المعنى والتنغيم في أية لغة معينة".²

فالجملة على هذا الأساس تتابع للمفردات النحوية تخضع لقواعد معينة من قواعد النحو كما تشير إلى الجانب الدلالي للجملة، وما فوق المقطع وهو التنغيم.

أما ليونز فيعرفها بقوله: "الجملة وحدة نحوية بين الأجزاء المكونة لأية حدود وتوابع توزيعية يمكن أن تؤسس إلا التي لا يمكن أن توضع هي نفسها في صنف توزيع".³

معنى هذا أن الجملة تخضع لقواعد النحو بين عناصرها مع إمكانية وقوعها في صنف توزيع أو عدمه.

¹- حميدة مصطفى، نظام الربط والارتباط في تركيب الجملة العربية، الشركة المصرية العالمية للنشر لونغمان، ط1، 1997، ص: 148.

²- المرجع نفسه، ص: 148.

³- المرجع نفسه، ص: 148.

وتعرف أيضا بأنها: "الوحدة التي تقدم معنى كاملا في ذاته " أو " ملفوظ تتصل عناصره بمحمول أكثر أوبينهما ترابط.¹

فالجملية يمكن أن تعبر عن موضوع أو أكثر يكون بينهم ترابط من خلال العناصر التوزيعية للجملية في تسلسلها الخطي.

ومن التعريفات التي ربطت الجملية بالسياق تعريف مصطفى حميدة فالجملية عنده: "وحدة تركيبية تؤدي معنى دلاليا واحدا، واستقلالها فكرة نسبية تحكمها علاقات الارتباط والربط والانفصال في السياق.² والملاحظ في هذا التعريف استقلال الجملية دلاليا، لكن هذا الاستقلال نسبي لأن الجملية جزء من البنية العامة للنص.

وتعرف الجملية من وجهة نظر اللسانيات البنوية بأنها: " الصورة اللفظية الصغرى أو الوحدة الكتابية الدنيا للقول أو الكلام الموضوع للفهم والإفهام، وتبين أن صورة ذهنية كانت قد تألفت أجزاؤها في ذهن المتكلم الذي سعى في نقلها حسب قواعد معينة وأساليب شائعة.³

وفي هذا التعريف إشارة إلى تسلسل عناصر الجملية في الذهن حسب القواعد النحوية المتواضع عليها، وهذا ما يمثل الصورة الذهنية ثم يقوم المتكلم بنقلها في شكل ملفوظ ليفهم السامع الفكرة التي تتضمنها الجملية.

1- عفيفي أحمد، نحو النص، ص : 18.

2- حميدة مصطفى، نظام الربط والارتباط في تركيب الجملية العربية، ص: 148.

3- محاسنة محمد محمود عيسى، التماسك النصي في حكم ابن عطاء السكندري، إشراف: سعيد جبر أبو حضر، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، السعودية، ص: 35.

كما تعرف أيضا بأنها: "الصورة اللفظية الصغرى للكلام المفيد في أية لغة من اللغات، وهي الوسيلة التي تنتقل ما جال في ذهن المتكلم إلى ذهن السامع."¹

وقد نقل هذا التعريف جانبا مهما في الجملة وهو عنصر الإفادة، فقد ركز فيه على الفائدة التي يحصل عليها السامع نتيجة نقل المتكلم ما يجول في ذهنه من أفكار.

كما يعرفها أحمد المتوكل بقوله: "هي كل عبارة لغوية تتضمن حملا نوويا أو موسعا أو مكونا أو مكونات خارجية."²

وهذا التعريف يعتبر فيه صاحبه أن الجملة تركيب لغوي يقوم على عملية إسنادية تامة أو أكثر ويعطي معنى كاملا في ذاته أو بمتعلقاته، وفي هذا إشارة إلى الجملة المكتفية بالمسند والمسند إليه والجملة التي تتعدى ذلك إلى متعلقات تتصل بالجملة النواة.

ومما سبق نتوصل إلى أن أهم ما يميز التعاريف المتعلقة بالجملة هو التعدد، وهذا راجع إلى تعدد الاتجاهات اللسانية التي تناولت الجملة فمنها ما ارتكز على جانب بنوي، ومنها ما ارتكز على جانب دلالي، واتجاه ثالث جمع بين الشكل والدلالة لكنها تجمع على جانب الاستقلال في الجملة لأنها تدرسها معزولة عن السياق الذي وردت فيه ونستثني تعريف مصطفى حميدة الذي قدم تعريفا للجملة ولم يخرجها عن السياق الذي وردت فيه.

وتقسم الجملة حسب استقلالها وانتماؤها إلى بنية نصية معينة إلى قسمين:

¹- المخزومي مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط 2، 1986، ص: 31.

²- نقلا عن محاسنة محمد محمود عيسى، التماسك النصي في حكم بن عطاء السكندري، ص 35

1- جملة نظام System Sentence: و" هو شكل الجملة المجرد الذي يولد جميع الجمل الممكنة

والمقبولة في نحو لغة ما.¹

وهي فكرة التوليد أي توليد عدد لا متناه من الجمل الممكنة " وهو ما اتكأ عليه النحاة التوليديون

التحويليون وهذا التناول يعطي للجملة معنى استقلاليا بعيدا عن السياق.²

وهذه الجملة التي تدخل في نظام معين تدرس معزولة عن سياقها الذي وردت فيه، ويقول عبد

اللطيف حماسة في بيان النوع الأول من الجملة والذي يقع تحت نطاق نحو الجملة، والنظم التي

تحكم أجزاء هذه الجملة التي تتميز بالاستقلال حيث " أوجد النظام اللغوي عدد من وسائل الترابط

في الجملة، يعتمد على الفهم والإدراك الخفي للعلاقات وبعضها الآخر يعتمد على الوسائل اللغوية

المحسوسة.³

ومعنى هذا أن دارس هذا النوع من الجمل يعتمد على روابط معينة تربط بين أجزائها، منها ما

يعتمد على الإدراك العقلي مثل التقدير، ومنها ما يعتمد على الجانب الشكلي أي ما يظهر على

مستوى البنية السطحية للجملة:

2- جملة نصية Text Sentence: وهي الجملة المنجزة فعلا في المقام وفي هذا المقام تتوفر

ملازمات لا يمكن حصرها، يقوم عليها الفهم والإفهام.⁴

1- الزناد الأزهر، نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1993، ص:14.

2- عفيفي أحمد، نحو النص، ص:19.

3- حماسة عبد اللطيف، بناء الجملة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2003، ص:87.

4- الزناد الأزهر، نسيج النص، ص : 14.

" وهذا النوع من الجمل لا يفهم إلا بإدماجه في نظام الجمل فيعطي دلالاته من خلال الاتساق والانسجام.¹"

والنوع الثاني من الجمل - الجملة النصية- يكون ضمن سياق محدد في موقع تواصلية بين مرسل ومرسل إليه، بحيث يحدث فيه الفهم والإفهام.

أما جون ليونز فله رأي آخر في تقسيم الجملة فهي تقسم عنده إلى نوعين:

1- "جملة نصية: وهي التي تستقل في دلالتها داخل النص.

2- جملة غير نصية: وهي عبارة عن جزء الجملة، فالحكم عليها بأنها جملة نصية يوجد حينما تعطى دلالة ما، كأنها نص أو إشارة إلى نص.²

ويظهر من خلال تقسيم جون ليونز أن الجملة النصية تتمتع بسمة الاستقلالية بعكس الجملة غير النصية التي لا تتمتع بهذه السمة وإنما تعتمد على علاقتها بغيرها من الجمل كالأحالات مثلا إذ تحولها من جملة غير نصية إلى نص.

1-2-2 معايير نحو الجملة:

لقد حددت معايير تميز نحو الجملة عن نحو النص الذي سنتطرق إليه لاحقا ونتعرف فيه عن المميزات التي تميزه عن نحو الجملة، ومن هذه المبادئ التي تحدد نحو الجملة ما يلي:

أ- الأطراد: " وهو ثبات القاعدة في الحكم على الفصحى، وما خرج عنها عدُّ شاذًا.³

¹ - عفيفي أحمد، نحو النص، ص: 19.

² - المرجع نفسه، ص: 19-20.

³ - المرجع نفسه، ص: 73.

فالاطراد على هذا الأساس معمول به في اللغات الأجنبية، لأن نظام اللغة العربية يتسم بالمرونة، بحيث يجوز لمستعمل اللغة التصرف في قواعدها لأنه مبني على قواعد أخرى كالعامل والإسناد اللذين يتيحان للمتكلم التقديم والتأخير للعامل والمعمول والحذف بالنسبة لأحد عناصر الإسناد.

لذلك فإن الحكم بالشذوذ عند خروج القاعدة عن بابها إلى اختيارات أخرى تكون خاضعة للسياق كالحذف والتقديم والتأخير وغيرها من الأبواب لا يخص نظام اللغة العربية وإنما يخص اللغات الأخرى غير العربية.

ب- المعيارية: " فالقاعدة في نحو الجملة هي أساس الصحة أو الخطأ، وينبغي أن يراعى هذا الأساس عند النظر في أي قول".¹

هذا الحكم المعياري يصح على النحو الغربي ، لكن إذا رجعنا إلى اللسانيات العربية خاصة عند الأوائل فإنه لا يمكننا الأخذ بهذا الرأي، لأن الخليل وسيبويه لم يعتمدا مبدأ الصواب والخطأ وإنما اعتنوا بالجانب الوظيفي للنحو، وقدرة المتكلم على التعبير بسلامة لغوية في مختلف السياقات الكلامية التي يتواجد فيها، وهذا ما حاول الحاج صالح إثباته في النظرية الخليلية الحديثة، وعليه فإن النحو العربي الذي يمكن الاصطلاح عليه بالمعيارية هو نحو المتأخرين من النحاة.

ج- الإطلاق: ومعناه " أن تطلق القاعدة لتصدق على كل ما قيل أو سيقال، فهي الحكم الذي يرد إليه كل كلام في نحو الجملة، أما نحو النص فلا يطبق على كلام قبل صياغته أو أثنائها".²

ومعنى هذا أن إطلاق أحكام القاعدة في نحو الجملة يكون عند إنتاجها أو قبل إنتاجها أما في نحو النص فيكون بعد إنتاجه أو في حالة التواصل الفعلي لمنشئ النص ومتلقيه.

¹- عفيفي أحمد، نحو النص ، ص : 74.

²- المرجع نفسه، ص: 74.

د- **الاقتصار:** "على بحث العلاقات في حدود الجملة الواحدة دون تجاوزها إلا عند إرادة معنى الإضراب أو الاستدراك أو غير ذلك من الدلالات التي يمكن أن تربط بين جملتين".¹

وهذا المعيار الرابع يحدد منهج الدراسة في لسانيات الجملة وهو دراسة الجملة معزولة عن سياقها الذي وردت فيه، فيكتفي بتحديد الجوانب الشكلية والبنوية التي تشكل الجملة.

1-2-3- مفهوم النص:

تناولنا في المطلب السابق تعريف الجملة و لاحظنا تعدد الاتجاهات اللسانية التي درست الجملة، واختلاف الرؤى من منهج لساني إلى آخر وسنتطرق في هذا العنصر إلى تعريف النص الذي تعددت فيه التعاريف وهذا ما يبين لنا أن النص لم يكن أوفر حظا من الجملة، ومن بين التعاريف التي وجهت للنص ما يلي:

1-2-3-1- **لغة:** صرحت المراجع بأن " الدلالة اللغوية لكلمة (texte) الأصل اللاتيني لكلمة نص (textus) ومعناه النسيج (tissu) ومنه تطلق كلمة (textil) على ما له علاقة بإنتاج النسيج بدءا بمرحلة تحضير المواد وانتهاء بمرحلة النسيج النهائي وبيعه، من هنا كان النص عبارة عن نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض".²

في هذا التعريف اللغوي إشارة إلى الترابط الذي يربط عناصر النص على أنه نسيج، فقد شبه بالنسيج الذي تترابط خيوطه.

¹- عفيفي أحمد، نحو النص، ص: 74.

²- عبد المجيد جميل، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، ص: 69-70.

ويورد عبد القادر شرشار قولاً عن أصل كلمة *texte* فيقول: " أما حين نعود إلى الأصل اللاتيني لكلمة نص في اللغات الأوروبية فإننا نجد كلمتي " *texte, text* " مشتقتين من *textus* بمعنى النسيج (*tissu*) المشتقة بدورها من *texere* بمعنى نسج ...

فالأصل اللاتيني يحيل على النسيج ويوحى بالجهد والقصد، ولعله يوحي أيضاً بالاكتمال والاستواء.¹ ونلاحظ التداخل الشديد بين كلمة نص التي تحيل إلى النسيج في المعنى اللغوي وأصل الكلمة في المعنى المركزي أي المتواضع عليه في اللغة اللاتينية العامة.

ونجد في القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان عند تحديد معنى كلمة (*texte*) " ليس النص بنية مقطعية ملازمة ولكنه وحدة وظيفية تنتمي إلى نظام تواصلية ".²

ف نجد في هذا التعريف دنوا من المعنى الاصطلاحي للنص والذي حدده علماء النص، فلم يعد النص مجرد نسيج تتربط فيه الأجزاء المكونة له وإنما صار يحمل فكرة تهدف إلى التواصل بين أفراد المجتمع.

وقريب من هذا المنحى نجد Jean Dubois يعرف النص قائلاً: " النص وحدة لسانية قابلة للتحليل ".³

وعليه فإن التركيز هنا كان على الجانب اللساني للنص مع خضوعه للتحليل العلمي للنصوص .

¹- شرشار عبد القادر، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات دار الأديب، وهران، دط، دت، ص: 19.

²- ازوالد ديكرو، جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء المغرب ط2، 2007، ص: 533.

³ - Jean Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, canada, 1999, p : 533.

ويقول في موضع آخر معرّفا النص تعريفا قريبا مما ذهب إليه علماء النص: "النص نموذج لموقف لساني سواء أكان مكتوبا أم منطوقا." ¹

وعليه فإن التعريفات اللغوية لكلمة "texte" تلتقي مع تعريفات علماء لغة النص - التي سنوردها لاحقا - في كون النص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض.

1-2-3-2- تعريف النص اصطلاحا:

تعددت تعريفات النص عند علماء النص، وقد أشرنا في البداية إلى أنه لم يكن أوفر حظا من الجملة، وذلك بحسب الاتجاهات التي تناولته بالدراسة، فمنها ما تناول النص من جانب الخطية أي تتابع العناصر المكونة له، و منها ما نظر إليه نظرة كلية تميزه عن الجملة، و منها ما درسه باعتباره تركيبا لغويا يساهم في عملية التواصل، و عليه سنورد بعض هذه التعريفات و نتبين الفرق بينها في التعريف بالنص.

عرف هارتمان النص بأنه: " علامة لغوية أصلية تبرز الجانب الاتصالي و السميائي ".²

فهو بهذا التعريف يربط النص بموقف الاتصال إضافة إلى تركيبه اللغوي، وقريب من هذا الرأي تذهب جوليا كريستيفا في تعريفها للنص على أنه: " جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بالربط بين كلام تواصل يهدف إلى الإخبار المباشر بين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه، فالنص إذن إنتاجية ".³

وعليه فكريستيفا ترى في النص حدثا تواصليا وفق أنماط عديدة من الملفوظات، لذلك فالنص عندها في حالة إنتاجية لأنه مرتبط بموقف التواصل الذي يستدعي إنتاج النصوص.

¹ - Jean Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; p: 533 .

² - بحيري سعيد حسن، علم اللغة النصي المفاهيم والاتجاهات، ص: 108.

³ - كريستيفا جوليا، علم النص، تر: فريد الزاهي ، مرا : عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1997، ص: 21.

أما شميث فقد حدده بقوله: " النص هو كل جزء لغوي منطوق من فعل التواصل في حدث التواصل يحدد من جهة الموضوع و يفي بوظيفة تواصلية يمكن تعرّفها أي يحقق كفاءة إنجازية يمكن تعرفها ".¹

ويربط هذا التعريف النص بالكفاءة الإنجازية التي يحققها المتكلم عند إرساله فكرة معينة للمرسل إليه في حدث تواصلية معين، وعليه فالنص ليس إلا مكونا لغويا لفعل التواصل في حالة النصوص المشكلة شفويا.

ونجد أيضا تفسيرا لرأي كل من كاتزوفدر لمفهوم النص " إن مفهوم النص لا يستوي مع مفهوم الجملة على مخطط واحد (أو مع مفهوم القول أو التركيب... إلخ) فالبنى النصية كانت قد أنجزتها كينونات لسانية إلا أنها تكون كينونات تواصلية".²

وعليه فإن مفهوم النص لا يستوي مع مفهوم الجملة لأن البنية النصية حتى وإن كانت تخضع لبنية لسانية -هنا توافق مع الجملة- إلا أنها تخضع إلى نظام تواصلية وهذا هو الفارق بين البنية النصية والجمالية.

وقد أورد زتيسلاف تعريف هيلمسلف للنص: " النصوص ليست وحدات لغوية وليست نصوصا مفردة، بل مجموعها الحقيقي والمحتمل أي أنها نوع من الكلام والأداء".³

ومن هنا نجد أن هيلمسليف ركز على جانب واحد من النص وهو الجانب المنطوق فقط، وهو بهذا يساوي النص بكل المنطوقات المحتملة.

¹- زتيسلاف و أورزنيك، مدخل إلى علم النص مشكلات بناء النص، تر: سعيد حسن بحيري ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003 ص: 53

²- أزوالديكرو، جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ص: 533.

³- زتيسلاف، مدخل إلى علم النص مشكلات بناء النص، ص: 53.

أما "دومينيك مانغونو" فيعرف النص بقوله: "إن لفظ النص يكتسي قيما متغيرة على غرار لفظي خطاب وملفوظ في غالب الأحيان يستعمل كمرادف لملفوظ أي: كمتوالية لغوية مستقلة، أكانت شفوية أو مكتوبة، أنتجها متلفظ واحد أو عدة متلفظين في سياق تبليغي اتصالي معين"¹.

فلاحظ من خلال هذا القول أن النص في جانبه المنطوق والمكتوب يرتبط بسياق معين يتعين فيه وجود طرفي الاتصال (المرسل والمرسل إليه) أي اعتماده على وظيفة أساسية وهي التبليغ.

ويعرف "برينكر" النص بإدماج الجانبين: اللغوي والتوصلي بقوله: "يسمي المصطلح 'نص' تتابعا محدودا من علامات لغوية متماسكة في ذاتها وتشير بوصفها كلا إلى وظيفة تواصلية مدركة"².

ونلاحظ من خلال تعريف برينكر للنص أنه جمع بين اتجاهين في النظر إلى النص: اتجاه تناوله من جانب التتابع الجملي، وآخر تناوله باعتباره حدثا تواصليا، لأن هناك من الدارسين من ركز على جانب التتابع، فنجد هلبش مثلا قد عرف النص بقوله: "هو تتابع متماسك من الجمل (على نحو أدق: من الوحدات النصية) TEXTEMEN"³.

وهناك من ركز على دور المتلقي في نظريته إلى النص فمثلا نجد فولفد يترش هارتونج يقول: "إن إنشاء نص ما أي الكلام أو الكتابة يكون أساسا في أن معلومات تتضمن داخل حامل معين للمعلومات أي

¹ - دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص: 127.

² - كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، ط1، 2005، ص: 27.

³ - زتيسلاف، مدخل إلى علم النص مشكلات بناء النص، ص: 54.

علامات لغوية في نظام معين، ومن ثم ينظر إلى وظيفة الملتقي على أنها إعادة فض كثير من المعلومات المغلقة قدر الإمكان¹.

وهنا يبرز لنا الدور الرئيسي للملتقي في فك شفرات النص، وفي هذا إشارة إلى أحد معايير النص وهو المقبولية التي يشكل التلقي فيها الدور الأساس، وهو ما سيتم توضيحه لاحقاً.

أما "ردينك هلافسا" فقد حاول الجمع بين اتجاهين في تعريفه للنص: "النص وفق العلاقات التركيبية: هو متوالية متماسكة من الجمل... وباعتبار المقصد الاتصالي هو وحدة مكملة باعتبار وظيفته"².

وهنا تفريق في دلالة النص بحسب الاتجاه الذي يدرسه، فإن كان نحويًا فهو يركز على العلاقات التركيبية التي تضبطه، وإن كان تداوليًا فإنه يركز على الجانب الاتصالي للفكرة التي تتبلور داخل النص.

أما هاليداي ورقية حسن فقد ركزا في بحثهما على ما يحقق النصية من خلال مؤلفهما COHESION IN ENGLISH، فدرسا فيه وسائل الاتساق النصي، وقد قدما فيه تعريفات للنص من بين هذه التعريفات ما يلي:

فهما يريان أن: "كلمة نص تستعمل في اللسانيات للإشارة إلى أي فقرة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدت"³.

وفي هذا التعريف إبراز لطبيعة النص من حيث النطق والكتابة وكذا الحجم.

¹ - بحيري سعيد حسن، علم لغة النص نحو أفاق جديدة، مجموعة مقالات مترجمة إلى العربية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2007، ص: 33.

² - المرجع نفسه، ص: 114.

³ - Halliday. M.A.K and R Hassan ; Cohesion in English; Longman Group limited ; London ; 1976. p : 1.

ويقولان في موضع آخر: "يمكن أن يكون النص منطوقا أو مكتوبا نثرا أو شعرا، حوارا أو مونولوجا، يمكن أن يكون أي شيء من مثل واحد حتى مسرحية بأكملها من نداء أو استغاثة حتى مجموع المناقشة الحاصلة طوال يوم في لقاء هيئة"¹.

فالنص في نظرهما يشكل جميع الأنواع سواء أكانت نصوصا أدبية أم نصوصا عادية في المحادثات اليومية أو الرسمية.

ويشيران إلى الجانب الدلالي للنص بقولهما: "النص وحدة دلالية، وهذه الوحدة ليست شكلا لكنها معنى"². ومعنى هذا أن النص لا يركز على الجانب الشكلي، وإنما يجب أن يحمل في طياته دلالة تمكنا من الحكم عليه بالنصية لا مجرد تراتب شكلي لوحدات لسانية فحسب.

ثم أضافا في مؤلف آخر زوايا أخرى لتعريف النص " LANGUAGE CONTEXT AND TEXT

ASPECT OF LANGUAGE IN SOSIAL SEMIOTIC PRESPECTIVE

فيقولان فيه: "نحن نستطيع تحديد النص بطريقة مبسطة بالقول إنه اللغة الوظيفية، ونعني بالوظيفية – ببساطة – اللغة التي تفعل أو تؤدي بعض الوظائف في بعض السياقات LANGUAGE THAT IS DOING SOME JOB IN SOME CONTEXT"³.

ونلاحظ في هذا التعريف أنهما أضافا جانبا آخر يتعلق بتحديد النص وهو السياق، لأنه يؤدي دورا بارزا في تفسير النص.

¹– Halliday. M.A.K and R Hassan ; Cohesion in English p : 1.

²– Ibid. p : 2.

³– الفقي صبحي إبراهيم، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2000،

كما يريان أنه لا حد لحجم النص فيقولان: "لا يوجد حد فوقي UPPER LIMIT لطول النص"¹.

وعلى هذا الأساس فالنص يمكن أن يكون كلمة أو جملة أو تتابعا لجمال عديدة.

وقد قدم طه عبد الرحمان عند حديثه عن شروط النص الاستدلالي تعريفا للنص يتوافق لسانيا مع ما ذهب إليه علماء النص فيقول: "كل نص هو بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات"².

وقد أشار في هذا التعريف إلى العلاقات النحوية التي تربط الجمل فيما بينها وفق وسائل اتساق معينة. وهناك من يرى أن النص أصل لتوليد الأفكار والجمال ولكن على أساس دلالة معينة، فلا يمكن إنتاج نص مفرغ من الدلالة بالرغم من خضوعه إلى ترتيب سليم نحويا، فيقول "بالمر" في هذا الشأن: "لا يوجد تركيب نحوي عميق، فالتركيب العميق الوحيد هو علم الدلالة"³.

فالنص حتى وإن كان توليدا للأفكار والجمال، فلا بد أن يخضع للدلالة، وفي هذا إشارة إلى البنية العميقة للنص، لأن البنية السطحية أي الجانب الشكلي لا يكفي وحده لتفسير أي نص.

وقريب من هذا ذهب "جون لاينز" فهو يرى بعدم الاكتفاء على جانب التوليد أو التحويل في النص، فيقول: "إن القواعد التحويلية لا تؤثر في المعنى"⁴.

¹ – Halliday and Hassan. Cohesion in English ; p :294.

² – طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000، ص35-36.

³ – الهواوشة محمود سليمان حسين، أثر عناصر الاتساق في تماسك النص دراسة نصية من خلال سورة يوسف، إشراف فايز محاسنة، جامعة مؤتة 2008، ص: 35.

⁴ – جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، تر: عباس صادق الوهاب مرا: يوثيل عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1987، ص: 169.

معنى هذا أنهم أهملوا جانب المعنى أثناء القيام بالعمليات التوليدية والتحويلية، ذلك النص يجب أن تتوفر فيه الدلالة.

1-2-4- معايير النص:

لقد حدد دي بوجراند سبعة معايير نستطيع من خلالها الحكم على النص بالنصية، أي لا بد من توفر هذه الشروط في نص ما حتى نستطيع تمييزه عن اللانص، ويمكن تحديد هذه المعايير حسب دي بوجراند فيما يلي:

1- الاتساق: COHESION: " وهو يترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحية على صورة وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق بحيث يتحقق لها الترابط الرصفي وبحيث يمكن استعادة هذا الترابط ووسائل التضام تشتمل على هيئة نحوية للمركبات والتراكيب والجمل وعلى أمور مثل التكرار والألفاظ الكنائية والأدوات والإحالة المشتركة والحذف والروابط"¹.

ويحدد دي بوجراند معيار السبك لتحديد النصية، بحيث يُسهم عنصر السبك في تحقيق الترابط والتماسك بين أجزاء النص.

2- الانسجام COHERENCE: "وهو يتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه وتشتمل وسائل الالتحام على العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص، معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف، السعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية، ويتدعم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم"².

¹ - دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص: 103.

² - المرجع نفسه، ص: 103.

ويركز دي بوجراند على الجانب المفهومي لتحقيق انسجام النص ويرجع فيه أيضا إلى استعمال مجريات التحليل المنطقي حتى يتبين العلاقات الخفية التي تربط بين أجزاء النص.

3- القصدية: INTENTIONALITE: "وهو يتضمن موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصا يتمتع بالسبك والالتحام وأن مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها، وهناك مدى متغير للتغاضي في مجال القصد حيث يظل القصد قائما من الناحية العملية حتى مع عدم وجود المعايير الكاملة للسبك والالتحام، ومع عدم تأدية التخطيط إلى الغاية المرجوة"¹.

ونلاحظ أن دي بوجراند شدد على معيار القصدية في إنشاء النص لأنه يمثل رأي منشئه، حتى وإن كان النص لا يخضع لجميع المعايير المحققة للنصية كالاتساق والانسجام، فالمهمة المنوطة للنص توفر مقصد يبرر إنشاء المرسل للنص.

4- القبول: ACCEPTABILITE: "وهو يتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام، وللقبول أيضا مدى من التغاضي في حالات تؤدي فيها المواقف إلى ارتباك، أو حيث لا توجد شركة في الغايات بين المستقبل والمنتج"².

فالنص حتى تتحقق نصيته يجب أن يخضع لقبول المتلقي، وعليه فلا بد أن يكون متسقا ومنسجما خاضعا للقواعد النحوية المشتركة بين المنتج والمستقبل، لأن عدم التوافق في الغايات والأهداف ينقص من قيمة النص ولا يحقق هدفه في التواصل، وهنا تبرز أهمية المتلقي ومدى تقبله للنص حتى يستطيع فك شفرات النص والوصول إلى فحواه.

¹ - دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء ، ص: 103 - 104.

² - المرجع نفسه، ص: 103 - 104.

5- رعاية الموقف: SITUATIONALITE: "وهي تتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطاً بموقف سائد يمكن استرجاعه، ويأتي النص في صورة عمل يمكن له أن يراقب الموقف وأن يغيره، وقد لا يوجد إلا القليل من الوساطة في عناصر الموقف كما في حالة الاتصال بالمواجهة في شأن أمور تخضع للإدراك المباشر، وربما توجد وساطة جوهريّة، إن مدى رعاية الموقف يشير دائماً إلى دور طرفي الاتصال على الأقل، ولكن قد لا يدخل الطرفان إلى بؤرة الانتباه بوصفهما شخصين"¹.

فالنص عند إنتاجه يشترط فيه السياق حتى نستطيع تحديد الملابس التي أنشئ فيها النص، لأن معناه يتحدد أصلاً من خلال الموقف، وهنا يبرز لنا الدور الذي يؤديه طرفاً الاتصال في إحداث المناسبة بين المقام والمقال حتى تتم عملية التواصل في أحسن الظروف.

6- التناص: INTERTEXTUALITE: "وهو يتضمن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بوساطة أم بغير وساطة، وتقوم الوساطة بصورة أوسع عندما تتجه الأجوبة أو النقد إلى نصوص كتبت في أزمنة قديمة وتكامل النصوص عامل أكبر في مجال تحديد أنواع النصوص، حيث تتشكل التوقعات بالنسبة لطوائف كاملة من الوقائع اللغوية"².

فالتناص يتحقق بوجود تداخل بين نص ما ونصوص أخرى سابقة عليه أو متزامنة معه، والتناص إما أن يكون كلياً بين نص وآخر أو جزئياً يتعلق ببعض العناصر المشتركة بين النصوص.

7- الإعلامية: INFORMATIVITE: "وهي العامل المؤثر لعدم الجزم في الحكم على الوقائع النصية، أو الوقائع في عالم نصي في مقابلة البدائل الممكنة، فالإعلامية تكون عالية الدرجة عند كثرة البدائل،

¹ - دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء ، ص: 104.

² - المرجع نفسه، ص: 104.

وعند الاختيار الفعلي لبديل من خارج الاحتمال، ومع ذلك نجد لكل نص إعلامية صغرى على الأقل تقوم وقائعها في مقابل عدم الوقائع¹.

وعليه تحقق الإعلامية فعاليتها بحسب الأخبار التي يتم نقلها من خلال النص، لأن النص مهما كان حجمه فلا بد أن تتوفر فيه جملة من الأخبار تتقل من قبل منشئ النص، لذلك يمكن أن يرفض النص من قبل المتلقي إذا انعدمت فيه الإعلامية، لأنه نص مفرغ من الفائدة.

وحسب المعايير التي حددها دي بوجراند يمكن تقسيم المعايير السبعة كالآتي:

1- ما يتصل بالنص كبنية لغوية يضم معياري الاتساق والانسجام اللذان يحققان الترابط الرصفي (الاتساق)، والترابط المفهومي (الانسجام).

2- ما يتصل بمستعملي النص أي منشئه ومتلقيه، فهو يضم معايير: القصدية والقبول والإعلامية.

3- ما يتصل بالسياق الخارجي للنص ويتمثل في الظروف والملابسات التي أنشئ فيها النص وكذا التداخل الذي يشمل نصا ما مع نصوص أخرى سابقة عليه أو متزامنة معه، ويضم معياري المقامية والتناص.

1-2-5- الفرق بين الجملة والنص:

إن التحول الذي طرأ على الدراسة اللسانية للجملة أدى ببعض الدارسين إلى وضع فوارق تميز الجملة عن النص، حتى تكون هذه النقلة في الموضوع والمنهج مبررا علميا، وقد حددت أهم الفوارق بين الجملة والنص كالآتي:

¹ - دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص 105 .

1- تنتمي الجملة إلى نظام افتراضي (النحو) في يعتبر النص نظاما واقعيا¹.

ومعنى هذا أن الجملة تقع في نظام ذهني مجرد أي الجمل المخزنة في ذهن المتكلم لا يمكن تلمسها مباشرة، أما النص فيمثل النظام الواقعي في جانبيه المنطوق والمكتوب بحيث يمكننا إخضاعه للدراسة العينية واكتشاف العلاقات والبنى التركيبية التي تربط بين أجزائه.

2- تتحدد الجملة بمعيار أحادي (علم القواعد) من نظام معرفي وحيد (علم اللغة)، في حين تتحدد نصية النص بمعايير عدة من مختلف الأنظمة المعرفية².

فالجملة على هذا الأساس ترتكز على الخضوع إلى النظام القواعدي للغة معينة وجانب لساني واحد، والنص يخضع لمعايير مختلفة تتعلق بالنص في جانبه اللغوي ومنشئ النص والمتلقي والسياق الذي يرد فيه.

3- تكون الجملة قواعدية أو لا تكون جملة البتة، أما النص فلا تنطبق عليه معايير النصية بمثل هذه الحدة³.

ومعنى هذا أن الجملة يجب أن تخضع للقاعدة النحوية وجوبا وإلا تكون جملة غير صحيحة نحويا، في حين أن النص لا يشترط فيه الخضوع إلى المعايير السبعة التي حددها دي بوجراند جميعها.

4- يتأثر النص بالأعراف الاجتماعية والعوامل النفسية وبموقف وقوع النص بوجه خاص، في حين يضعف تأثير الجملة بهذه المؤثرات⁴.

¹ - أبو غزالة إلهام وآخرون، مدخل إلى علم لغة النص، دار الكتاب، ط1، 1992، ص: 10.

² - المرجع نفسه، ص: 10.

³ - المرجع نفسه، ص: 10.

⁴ - المرجع نفسه، ص: 10.

فالنص يخضع للسياق الذي أنشئ فيه، بعكس الجملة التي تدرس معزولة عن السياق الذي وردت فيه، فتدرس بنويا بعيدة عن المواقف والملابس المحيطة بها.

5- "يستند استغلال الجمل إلى المعرفة القواعدية التابعة لنظام افتراضي له صفة العمومية، أما استغلال النص فيستند إلى خبرات بوقائع فعلية خاصة"¹.

فاستغلال الجمل يكون بتعميم القواعد على جميع الجمل المفترضة والصحيحة نحويا، في حين أن النص يتسم بالخصوصية لأنه يختلف من نص لآخر وذلك بحسب الظروف المنتجة لنص معين.

6- "يعد النص حدثا يقصد به شخص إلى توجيه المستقبل صوب بناء علاقات لا تقتصر على العلاقات القواعدية وكذلك إلى التأثير في مواقف بشرية، وذلك خلافا للجملة التي لا تمثل حدثا وإنما تستعمل لإبراز العلاقات القواعدية بمعزل عن الزمن"².

فالتركيز هنا كان على الجانب الاتصالي للنص في زمن معين، بعكس الجملة التي تكون معزولة عن السياق والزمن الذي وردت فيه أثناء عملية التحليل اللساني.

7- "تتخذ الجملة شكلها المعين وفقا لقيم محددة في نظام افتراضي معلوم في حين تتشكل بنية النص بحسب ضوابط المشاركين والمستقبلين على حد سواء"³.

فالجملة تخضع للنظام الذهني، أما النص فيخضع إلى توفر عناصر التواصل من مرسل ومرسل إليه وموضوع التواصل والسياق يحدد عملية التواصل ويمكن المتلقي من تفكيك شفرات النص وفهم محتواه،

¹ - أبو غزالة إلهام وآخرون، مدخل إلى علم لغة النص ، ص: 10.

² - المرجع نفسه، ص: 10.

³ - المرجع نفسه، ص: 11.

وبعد عرض أهم تعريفات النص عند الغربيين وبيان أهم المعايير التي يقوم عليها، وما يميزه عن الجملة نتطرق إلى تعريف العلم الذي يدرس هذا النص وهو فرع لسانيات النص.

1-2-6- تعريف لسانيات النص وأهدافها:

1-6-2-1- تعريفها:

لابد وأن نشير في البداية بأن لسانيات النص فرع جديد من فروع اللسانيات جاء كبديل لما كانت تطرحه لسانيات الجملة بعد أن عجزت عن تفسير بعض الظواهر التي تتعدى مستوى الجملة، وكنا قد أشرنا في البداية بأن بدايته الأولى كانت مع هاريس، وعليه فإن لسانيات النص تعرف كالآتي:

" يرى صبحي إبراهيم الفقي أن جل التعريفات تقريبا تتفق على أن لسانيات النص: " فرع من فروع علم اللغة يدرس النصوص المنطوقة والمكتوبة... وهذه الدراسة تؤكد الطريقة التي تنتظم بها أجزاء النص وترتبط فيما بينها لتخبر عن الكل المفيد"¹.

ونلاحظ أن لسانيات النص تدرس النصوص بنوعيتها (المنطوق والمكتوب) دراسة لغوية حيث تركز فيها على الترابط فيما بين أجزاء النص لتصل إلى البنية الكلية المكونة للنص، لذلك نجد أن بعض الدارسين عرف النص انطلاقاً من بنيته الكلية: "الدراسة اللغوية لبنية النصوص"².

أما NILS فيرى بأن "علم لغة النص يعني - في العادة - الدراسة للأدوات اللغوية للتماسك النصي الشكلي والدلالي، مع تأكيده أهمية السياق وضرورة وجود خلفية لدى المتلقي حين تحليل النص"³.

¹ - الفقي صبحي إبراهيم، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، 35/1.

² - المرجع نفسه، 35/1.

³ - المرجع نفسه، 35/1.

وهذا التعريف قد أضاف عناصر أخرى كدراسة التماسك النصي وسياق معين للنص، ولم يهمل أهمية المتلقي أثناء الدراسة اللسانية للنصوص، حيث يجب مراعاة الجوانب الثلاثة.

وتعرف أيضا بأنها: "التخصص الذي موضوعه النصية *textualité* أي خصائص الاتساق والانسجام التي تجعل النص عبارة عن تسلسل للجمل، إن هذا النوع من الأبحاث يمكن أن يجري من وجهات نظر عديدة ومختلفة لكنها متكاملة: وجهة نظر المنتج (ما هي السيرورات المسخرة لإنتاج نص ذي وحدة؟) ووجهة نظر المحلل الذي يعالج النص كبنية تراتبية"¹.

لقد بين لنا هذا التعريف الدراسة العلمية لتحليل النص من زوايا ثلاث المنتج والمتلقي ودوره في فهم النص، والمحلل الذي يدرس النص كبنية لغوية تتحقق فيها وسائل النصية من اتساق وانسجام وغيرها.

أما JEAN DUBOIS فقد عرف لسانيات النص بقوله: "علم النص هو الدراسة العلمية للنص الأدبي في تنظيمه وتحديداته الاجتماعية الثقافية والنفسية والخطابية"².

وعليه فإن هذا التحديد يسم الدراسة النصية بالعلمية لأنها تخضع إلى قواعد ومناهج للدراسة، لكن دون إهمال الظروف المحيطة بالنص كالجانب الاجتماعي والثقافي والنفسي والخطابي.

1-2-6-2- أهداف لسانيات النص:

إن الهدف الأساس الذي رسمه علماء النص هو دراسة مستوى أعلى من الجملة التي تعتمد على الدراسة النحوية للتركيب الجملي وعليه فإن الجملة "تضطلع بمهمة تطوير أنحاء لغات طبيعية بإجراء المقابلات بين الأنظمة الافتراضية فيما يتعلق بمستويات الصوت والصرف والتركيب"³.

¹ - دومينيك مونغانو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ص: 129.

² - Jean Dubois. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; p : 482.

³ - دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص: 576.

فالجملـة على هذا الأساس تتـحصر مهمـتها في المقابلة بين مختلف النظم الافتراضية لمستويات اللغة الثلاثة: الصوتي والصرفي والتركيبـي بغية إيجاد نظام ذهني يحكم جميع اللغات.

في حين أن لسانيات النص اتخذت نظاما أكبر من الجملة وهو النص وعليه فقد " أخذت على عاتقها مهمة تحديد الملامح أو السمات المشتركة بين النصوص ووضعها وتحليلها استنادا إلى معايير مختلفة... والكشف عن أوجه الاختلاف والفروق الدقيقة بينها"¹.

وهذا يبين لنا أن الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص كان بعد القصور الذي وصل إليه نحو الجملة في تفسير النصوص التي تفوق نطاق الجملة الواحدة، فتمت الاستعانة بنحو أكبر من الجملة وهو نحو النص الذي يقوم على ربط النص بالسياق والمتلقي، لذلك حدد الدارسون هدفا أساسيا يجب الوصول إليه وهو: " أن يصف الجوانب المختلفة أشكال الاستعمال اللغوي وأشكال الاتصال ويوضحها كما تحلل في العلوم المختلفة في ترابطها الداخلي والخارجي... والكشف عن الخصائص المشتركة وسمات الأبنية والوظائف"².

وعلى هذا الأساس فإن النص باعتباره بنية لغوية متشابكة هو محور لسانيات النص، بحيث يقتصر هدفها على التحليل الموضوعي للنصوص مهما اختلفت طولاً أو قصراً.

كما حُدد هدف لسانيات النص من خلال الوظيفة التي تؤديها وهي التركيز على الأبعاد البنيوية للنص والدلالية والسياقية، وهذا ما عجزت عنه لسانيات الجملة، وفي هذا تقول خولة طالب الإبراهيمي: " التحول

¹ - بحيري سعيد حسن، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ص: 73.

² - فان دايك، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار الكتاب، القاهرة، ط1، 2001،

الأساس الذي أخرج اللسانيات نهائيا من مأزق الدراسات البنوية التركيبية التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية البنوي، الدلالي والتداولي¹.

فقد حُدد هدف لسانيات النص بعد عجز الدراسات البنوية التركيبية عن الإحاطة بمختلف الظواهر السياقية والدلالية، وعليه فوظيفة لسانيات النص هي دراسة النص بالاعتماد على هذه الظواهر وبهذا تتم دراسة النص في جانبه الاستعمالي لضمان عملية التواصل بشكل سليم بخلاف نحو الجملة الذي يدرسها معزولة عن السياق الذي وردت فيه، ولهذا تتم دراسة النص في جانبه الاستعمالي لضمان عملية التواصل بشكل سليم بخلاف نحو الجملة الذي يدرسها معزولة عن السياق الذي وردت فيه، وهو الفرق الجوهرى بين وظيفة كل منهما.

وإذا رجعنا إلى مصطلح لسانيات النص نجد تعدد الترجمات العربية لمصطلح *linguistique textuelle* وهي كالتى:

- علم لغة النص عند سعيد حسن بحيري وإلهام أبو غزالة.

- لسانيات النص عند محمد خطابي.

- علم لغة النصي عند صبحي إبراهيم الفقي.

- نظرية النص عند إبراهيم خليل.

- نحو النص عند أحمد عفيفي.

¹ - طالب الإبراهيمي خولة، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر حيدرة، الجزائر، د ط، 2000، ص 167.

لكن رغم هذا الاختلاف في الاصطلاح على هذا الجانب المعرفي والعلمي الجديد، إلا أن الهدف واحد وهو الانتقال من مستوى أدنى (الجملة) إلى مستوى أعلى (النص)، وإخضاع النص للدراسة العلمية بغية استنتاج السمات المشتركة بين النصوص.

وبعد التطرق إلى الدراسة النصية عند الغرب، ننتقل إلى العرب لمعرفة بواكير البحث النصي عند العرب، فرغم عدم وجود المصطلح الصريح الدال على ذلك إلا أننا نجد نتفا من التراث توافق ما جاءت به النظريات النصية الحديثة، وهذا ما سنحاول بحثه في المبحث الثاني.

المبحث الثاني: الدراسات النصية عند العرب

إن البحث النصي عند العرب لم يكن متطوراً بالشكل نفسه الذي رأيناه عند الغربيين، إلا أننا نجد له إرهاداً في التراث اللغوي والنقدي القديم، وقبل التطرق إلى البحث النصي عند العرب نعرف مصطلح الجملة عند النحاة المتقدمين ثم نبين الانتقال إلى مصطلح النص - بالمفهوم اللساني الحديث - لأن المتقدمين لم يستعملوا مصطلح نص صراحة وإنما اعتمدوا اصطلاحات أخرى للدلالة على المفهوم نفسه.

2-1- تعريف الجملة:

لم يستعمل المتقدمون من النحاة مصطلح جملة، وقد بين الحاج صالح ذلك بقوله: "فهذا أمر غريب آخر ألا يوجد أثر لكلمة 'جملة' في كتاب سيبويه وكذلك عبارة 'جملة مفيدة' لا أثر لها في هذا الكتاب، ونرجح أن المازني استعملها هو أيضاً وقد يكون الأخفش (سعيد بن مسعدة) تلميذ سيبويه وأستاذ المازني هو الذي وضع المصطلح فإنه هو أول نحوي يستعمل كلمة 'فائدة' بمعنى العلم المستفاد من الكلام، وهذا المفهوم يعبر عنه سيبويه بكلمة 'علم'، إلا أن هذا لا يعني طبعاً أن مفهوم الجملة لا يوجد عند سيبويه فهو يسميها عادة 'كلاماً' وإذا دقق قال: 'الكلام المستغنى' ¹.

ومعنى هذا أن المفهوم كان موجوداً عند سيبويه إلا أنه عبر عنه بمصطلح الكلام يقول سيبويه: "ما يستغنى عنه السكوت وما لا يستغنى ألا ترى أن كان تعمل عمل 'ضرب'، ولو قلت 'كان عبد الله' لم يكن كلاماً ولو قلت: ضرب عبد الله كان كلاماً" ².

¹ - الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007، 290/1 - 291.

² - سيبويه أبو بشر عثمان بن قنبر، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1985، 90/2.

ويقول في موضع آخر: "ألا ترى أنك لو قلت فيها عبد الله حسن السكوت وكان كلاما مستقيما كما حسن واستغنى في قولك: هذا عبد الله"¹.

والكلام المستغنى عند سيبويه يقصد به الفائدة التي يحصل عليها المخاطب من الوحدة التبليغية من قبل المتكلم.

ونجد أن مصطلح كلام بقي متداولاً عند بعض المتأخرين، نذكر على سبيل التمثيل لا الحصر الجزولي، إذ يقول: "الكلام هو اللفظ المفيد بالوضع"².

أما مصطلح 'الجملة' فنجدّه متداولاً عند بعض النحاة بعد سيبويه، فالمبرد يذكر مصطلح جملة عند حديثه عن باب الفاعل بقوله: "وإنما كان الفاعل رفعا لأنه والفعل جملة يحسن عليها السكوت وتجب بها الفائدة للمخاطب"³.

وهو يرى في الجملة مركباً نحويًا تتم به الفائدة للمخاطب، إذ يشترط فيها عنصر الإفادة.

أما "الأندلسي أبو حيان" فقد استعمل مصطلح الكلام حيث قال: "والكلام ما تضمن من الكلم إسناداً مفيداً مقصوداً لذاته"⁴.

فالأندلسي يشترط عنصري الإسناد والإفادة حتى يتحقق لنا مفهوم الجملة، أما القصد لذاته فيدل على عنصر الاستقلال في الجملة.

¹ - سيبويه، الكتاب 2/ 88.

² - الجزولي أبو موسى عيسى بن عبد العزيز، المقدمة الجزولية في النحو، تح: شعبان عبد الوهاب محمد، أم القرى للطبع والنشر، د ط، د ت، ص: 3.

³ - المبرد أبو العباس محمد بن يزيد، المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث، القاهرة، ط3، 1994، 1/ 146.

⁴ - الأندلسي أبو حيان، التذييل والتكميل في شرح التسهيل، تح: حسن هندراوي، دار القلم، دمشق، د ط، 1996، 1/ 23.

وهناك من يسوي بين مصطلحي كلام وجملة، فنجد "ابن جني" يقدم تعريفا يجعل فيه المصطلحين مترادفين فيقول: "أما الكلام فكل لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه، وهو الذي يسميه النحويون الجمل، نحو زيد أخوك، وقام محمد، وضرب سعيد، وفي الدار أبوك وصه، ومه، ورويد، وحاء وعاء في الأصوات، وحس، ولب، وأف، وأوه فكل لفظ مستقل بنفسه، وجنيت منه ثمرة معناه فهو كلام"¹.

ونلاحظ أن ابن جني يسوي بين مصطلحي الكلام والجمله ويشترط فيهما الاستقلال في التركيب والإفادة في المعنى، ثم يعود في آخر القول ويركز على مصطلح الكلام، وهذا يبين لنا أن ابن جني حتى وإن استعمل مصطلح الجملة مرادفا للكلام إلا أنه يركز على الكلام.

كذلك يسوي "عبد القاهر الجرجاني" بين مصطلحي الجملة والكلام إذ يقول: "أعلم أن الواحد من الاسم والفعل والحرف يسمى كلمة فإذا ائتلف منها اثنان فأفادا نحو خرج زيد سمي كلاما وسمي جملة"².

إلا أن هناك من يفرق بين المصطلحين، إذ يقول "الرضي" في هذا الشأن: "والفرق بين الكلام والجمله أن الجملة ما تضمن الإسناد الأصلي سواء كانت مقصودة لذاتها أم لا... والكلام ما تضمن الإسناد الأصلي وكان مقصودا لذاته، فكل كلام جملة ولا ينعكس"³.

وعلى هذا، فالكلام أعم من الجملة، لأن الكلام يشترط فيه الإفادة بعكس الجملة التي يشترط فيها الإسناد سواء أفادت أم لم تفد.

ويشير "ابن هشام" أيضا إلى الفرق بين الجملة والكلام بقوله: "الكلام هو القول المفيد بالقصد، والمراد بالمفيد ما دل على معنى يحسن السكوت عليه، والجملة عبارة عن الفعل وفاعله كـ "قام زيد" والمبتدأ وخبره

¹ - ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب العلمية، بيروت، د ط، د ت، 1/ 17.

² - حماسة عبد اللطيف، بناء الجملة العربية، ص: 23.

³ - الاستريادي، رضي الدين، شرح كافيّة ابن الحاجب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1992، 1/ 31 - 32.

كـ "زيد قائم" وما كان بمنزلة أحدهما نحو "ضرب اللص" و"أ قائم الزيدان" و"كان زيد قائماً" و"ظننته قائماً" وبهذا يظهر لك أنهما ليسا بمترادفين كما يتوهمه كثير من الناس¹.

أما عن تقسيم الجملة عند ابن هشام فهو ثلاثة أقسام:

أ- **الجملة الاسمية:** هي التي صدرها اسم، كزيد قائم وهيئات العقيق وقائم الزيدان، عند من جوزه وهو الأخفش والكوفيون.

ب- **الجملة الفعلية:** هي التي صدرها فعل، كقام زيد، وضرب اللص، وكان زيد قائماً، وظننته قائماً، ويقوم زيد، وقم.

ج- **الجملة الظرفية:** هي: المصدرة بظرف أو مجرور نحو: أعندك زيد وأفي الدار زيد².

ويقسم مصطفى حميدة الجملة إلى بسيطة ومركبة، فيقول: "فأما الجملة البسيطة فهي التي تتضمن علاقة إسناد واحدة سواء اشتملت على متعلقات بعنصري الإسناد أو بأحدهما أو لم تشتمل، وقد تكون العلاقة بين عنصري الإسناد في الجملة البسيطة علاقة ارتباط، نحو: زيد رجل كريم، وقد تلجأ العربية إلى الربط بينها لأمن اللبس، نحو: زيد هو الكريم.

وأما الجملة المركبة فهي التي تتضمن علاقتي إسناد فأكثر، سواء اشتملت على متعلقات بعناصر الإسناد أم لم تشتمل، وقد تكون العلاقة بين الإسنادين أو الإسنادات علاقة ارتباط، نحو: يردّد زيد دائماً

¹ - ابن هشام الأنصاري أبو محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف بن أحمد، مغني اللبيب، تح: محي الدين عبد الحميد، مطبعة المدني، القاهرة، د ط، د ت، 2/ 374.

² - المصدر نفسه، 2/ 376.

كلمة الله أكبر، وقد تلجأ العربية إلى الربط بينهما أو بينها لأمن اللبس، نحو: جاء زيد والشمس طالعة، وحضر زيد وانصرف عمرو¹.

وهذا التقسيم راعى فيه علاقة الإسناد بين عناصر الجملة، والارتباط الذي يكون بين عناصر الإسناد، ويرتكز أيضا على الفصل أي ترك الرابط الذي يربط بين عناصر الإسناد.

2-2- مفهوم النص في التراث العربي:

2-2-1- لغة: تعددت دلالة كلمة نص في المعاجم العربية القديمة فنجد عند الخليل بن أحمد في كتابه العين أن مادة 'نص' تعني:

" نصصت الحديث إلى فلان نصا أي رفعته، قال:

ونص الحديث إلى أهله فإن الوثيقة في نصه

والمنصة: التي تقعد عليها العروس.

ونصصت الرجل: استقصيت مسأله عن الشيء، يقال نص ما عنده أي استقصاه.

ونص كل شيء منتهاه، وفي الحديث " إذا بلغ النساء نص الحقائق فالعصبة أولى " أي إذا بلغت غاية الصغر إلى أن تدخل في الكبر، فالعصبة أولى بها من الأم، يريد بذلك الإدراك والغاية وقوله أحق بها أي يحفظونها وكيئونتها عندهم.

وأنصته: استمعت له، ومنه قوله سبحانه وتعالى ' وأنصتوا'².

¹ - حميدة مصطفى، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، ص: 149.

² - الفراهيدي أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، بغداد، د ط، د ت، 7/ 86- 87.

وجاء في لسان العرب مادة (نصص): "النص: رفعك الشيء نص الحديث بنصه نصا: رفعه وكل ما أٌظهر فقد نص، يقال: نص الحديث إلى فلان أي رفعه وكذلك نصصته إليه.

ونص المتاع نصا جعله بعضه على بعض.

وأصل النص: أقصى الشيء وغايته.

ونص الرجل نصا إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده، ونص كل شيء منتهاه.

الأزهري: النص: أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاه.

وفي حديث هرقل: ينصهم أي يستخرج رأسهم ويظهره ومنه قول الفقهاء نص القرآن، ونص السنة أي ما دل ظاهر لفظا عليه من الأحكام، وانتص الشيء وانتصب إذا استوى واستقام"¹.

ونلاحظ من الدلالة اللغوية لكلمة نص أنها لا تخرج عن معاني: الرفع والإظهار ومنتهى الأشياء والاستواء والاستقامة والرص أي جعل الأشياء إلى جنب بعضها البعض، وهذه الدلالة تشترك نوعا ما مع الجانب اللغوي والاصطلاحي الذي رأيناه عند الغربيين، وهذا فيه تقارب دلالي بين الجانبين اللغوي والاصطلاحي.

¹ - ابن منظور جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم، لسان العرب، تح: نخبة من الأساتذة، دار المعارف، القاهرة، د ط، د ت، ج49، مادة : نصص.

2-2-2- اصطلاحاً:

عرف الشريف الجرجاني النص اصطلاحاً بقوله: "ما ازداد وضوحاً على الظاهر بمعنى في المتكلم وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى كما يقال أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويُعَمُّ بغمّي كانتص نصاً في بيان محبته"¹.

وهذا التعريف الاصطلاحي يتداخل بشكل كبير مع الدلالة اللغوية لكلمة نص وهي الظهور، ومعنى هذا أن وظيفة النص الأساسية هي إظهار الأفكار المختزنة في ذهن المتكلم إلى السامع الذي يتلقى النص من المرسل.

ويقول أيضاً: "النص ما لا يحتمل إلا معنى واحداً قيل ما لا يحتمل التأويل"².

وهذا التعريف يدل على النص القرآني المحكم ومعناه أن النص عند الجرجاني ذو دلالة محددة ولا يحتاج إلى سؤال عن معناه.

أما الشافعي فيعرفه بقوله: "هو ما أتى الكتابُ على غاية البيان فيه فلم يحتج مع التنزيل فيه إلى غيره"³.

ونلاحظ أن الشافعي يركز على جانب الإظهار في النص القرآني المحكم، وهذا فيه تداخل مع ما رأيناه في التعريف اللغوي للنص.

¹ - الجرجاني الشريف، التعريفات، مكتبة لبنان، د ط، 1985، ص: 130.

² - المصدر نفسه، ص: 130.

³ - الشافعي محمد بن إدريس، الرسالة، تح: أحمد محمد شاكر، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، د ط، 1939، ص:

وإذا عدنا إلى النحاة واللغويين المتقدمين، فلم يذكر عندهم مصطلح نص صراحة، وإنما كان يطلق عليه مصطلحات مثل: "الكلمة والقطعة والقصيدة بل إن عبد القاهر الجرجاني لم يستخدم مصطلح نص وإنما كان يستخدم لفظ شعر"¹

ولكن عدم استخدام مصطلح نص من قبل المتقدمين لا يعني عدم إدراكهم له، لأن المفهوم كان موجوداً ومعاييره تتفق مع أحدث النظريات اللسانية التي اعتنت بالنص، فاستخدموا مصطلحات أخرى تمثلها في الآتي:

تظهر البوادر النصية عند سيبويه عندما تحدث عن باب "الاستقامة والإحالة"، إذ أدخل فيه الجوانب التي تركز عليها الدراسة النصية وهي المتكلم والمتلقي والسياق والنص كبنية لغوية ينقله المتكلم إلى السامع لأداء وظيفة تواصلية معينة، يقول سيبويه موضحاً الموضع التي يستقيم فيها الكلام مع السياق والموضع التي يستحيل فيها ذلك: "هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب.

فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس وسأتيتك غدا.

وأما المحال فأن تتقضى أول كلامك بآخره فنقول: أتيتك غدا وسأتيتك أمس.

وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل وشربت ماء البحر ونحوه.

وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت، وكي زيدا يأتيتك وأشباه هذا.

¹ - عليان يوسف سليمان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص مثل من كتاب سيبويه، بحث منشور في المجلة الأردنية، مج 07، ع 1، 2011، ص: 193-194.

وأما المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس.¹

وهذه الفروق التي أثبتتها سيبويه تتوافق مع دلالة النص في الدراسات اللسانية المعاصرة، وذلك من خلال ارتباط النص كبنية لغوية بسياق معين للتأثير في المتلقي بغية أداء وظيفة تواصلية بين قطبي التخاطب مشافهة وتحريرا، فسيبويه حينما قدم تحليلاته لهذه الفروق بين الجانب الشكلي المرتبط بالاتساق (مواضع الألفاظ) والجانب المعنوي المرتبط بالانسجام أي الإفادة التي يحققها النص في واقع الخطاب حقق بها تداخلا مع أهم المعايير المعتمدة في اللسانيات النصية، كما تتحقق من خلاله وظيفة القواعد النحوية لأنها تدرس في جانبها الاستعمالي وترتبط بمفهوم الاتساق الذي تتشكل أدواته بالاعتماد على المستوى النحوي بشكل واسع لتحقيق مبدأ النصية، وقد ميز سيبويه بين الجانب اللفظي للنص الذي يمكننا ملاحظته على مستوى البنية السطحية والجانب الخطابي المرتبط بالأغراض التي يرومها منشئ النص للتأثير في المتلقي حتى تحدث المقبولية لضمان عملية التواصل بشكل سليم، وقد بين الحاج صالح أهمية هذه الفكرة عند سيبويه بقوله:

"إن سيبويه والخليل بن أحمد قد انفردا مع أكثر النحويين الأقدمين بنظرية اندثرت بعدهم وصارت بعد غزو المنطق اليوناني خاصة، لا يتفطن إليها إلا الأفذاذ من النحاة مثل (السهيلي والرضي الاستريادي). ومن أهم المبادئ التي بنيت عليها هذه النظرية نذكر تمييزهم الصارم في تحليلهم للغة بين الجانب الوظيفي من جهة وهو الإعلام والمخاطبة من جهة، أي تبليغ الأغراض المتبادل بين ناطق وسماع، وبين الجانب اللفظي السوري من جهة أخرى، أي ما يخص اللفظ في ذاته وهيكله وصيغته بقطع النظر عما يؤديه من وظيفة في الخطاب غير الدلالة اللفظية"².

¹- سيبويه ، الكتاب، 1/25-26.

²- الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 1/292.

وإشارة الحاج صالح إلى تمييز سيبويه بين المعنى الخطابى والمعنى النحوى فيه تداخل مع مفهوم النص حديثاً، بحيث يربط النص كبنية لغوية متماسكة نحويًا أي تخضع لروابط تسهم في اتساقها، بالإضافة إلى وقوعها في سياق معين وهو ما يصطلح عليه الحاج صالح بالجانب الوظيفي وهو المخاطبة.

وعليه فإن مصطلح الكلام عند سيبويه يساوي مصطلح النص حديثاً لأننا لا نستطيع تحقيق التواصل بجملة واحدة، وإنما يحصل ذلك بمجموعة جمالية تخضع لسياق معين حال المشافهة ويسمى خطاباً، أما إذا كان مكتوباً فيصطلح عليه بالنص.

ويمكننا التذليل على كلمة نص عندما تحدث عن الكلام، فاشتراط توفر الإفادة فيه، وذلك بقوله:

" ما يستغنى عنه السكوت وما لا يستغنى"¹، وهذا ما يحقق لنا الفائدة ويتم به المعنى، ومن ثم يمكن اعتبار الكلام مرادفاً لمفهوم النص حديثاً لأنه يخضع إلى ظروف وسياقات محيطية به، والتعبير عن فكرة معينة لا يكون بجملة تفتقد لعناصر التماسك وإنما يكون بنص تتشابه بناء اللغوية لتحقيق لنا نصاً كاملاً تتوفر فيه قواعد التماسك.

وعليه فإن مصطلح النص حتى وإن لم يكن مدلولاً عليه صراحة إلا أن مفهومه كان موجوداً عند سيبويه، وقد عبر عنه بمصطلح الكلام وركز على الجانب الخطابى فيه لا الجانب المكتوب حسب البيئة التي كانت تعتمد المشافهة.

¹ - سيبويه، الكتاب، 1/ 90

وهناك من ربط النص بالجانب التفسيري والبياني، فأما الجانب التفسيري فيقول نصر حامد أبو زيد: "إن النص حين يكون محورا لثقافة أو حضارة فلا بد أن تتعدد تفسيراته وتأويلاته"¹.

لقد رُبط النص القرآني بالتفسير والتأويل وذلك بعد مجيء الإسلام فاعتبر النص القرآني أساس الحضارة الإسلامية ومن ثم تعددت التفسيرات والتأويلات له بحسب الاتجاهات الفكرية والمذهبية التي درسته.

أما الجانب البياني فنمثل له بالجاحظ الذي أعطى مفهومًا للبيان يتداخل مع مفهوم النص في جانب الإظهار، حيث يقول في بيان دلالة النص في التواصل: "...والدلالة الظاهرة على المعنى الخفي هو البيان وبذلك تفاخرت العرب وتفاضلت أصناف العجم والبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى وهناك الحجاب دون الضمير حتى يفضي السامع إلى حقيقته ويهجم على محصوله كائنًا ما كان ذلك البيان ومن أي جنس كان الدليل لأن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضح المعنى فذلك هو البيان في ذلك الموضع... وجميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد أولها اللفظ ثم الإشارة ثم العقد ثم الخط ثم الحال التي تسمى نصبة والنسبة هي الحال الدالة التي تقوم مقام تلك الأصناف ولا تقصر عن تلك الدلالات"².

فالجاحظ يبين لنا من خلال هذا القول أهمية التواصل بين أفراد الجماعة اللغوية الواحدة من خلال التبليغ، وقد ركز على الجانب المنطوق أي تبليغ ما يختلج من أفكار ودلالات في ذهن المتكلم والتي يود تبليغها للسامع.

¹ - نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، 1990، ص: 11.

² - الجاحظ عمرو بن بحر، البيان والتبيين، مكتبة الخانجي القاهرة، ط7، 1998، 75 / 1 - 76.

ومفهوم البيان كما ورد في القول يعني الإظهار أي إظهار الأفكار للسامع حتى يعيها السامع ويفهمها، فركز على الفهم الذي يتعلق بالسامع والإفهام الذي يتعلق بالمتكلم، وهذا ما يتداخل مع مفهوم النص في الدراسات الحديثة لأن الغاية من دراسة التماسك النصي والانسجام هو كشف الدلالة التي ينضوي عليها النص، وعليه فإن الغاية المشتركة بين الجاحظ والدراسات اللسانية النصية هو الدلالة الموجودة في النص، فكلامه عن البيان لا يعني الجملة وإنما يعني النص كوحدة تبليغية لأن الفهم والإفهام لا يتأتى بجملة واحدة بل بتسلسل مجموعة من الجمل والتي تشكل لنا نصاً، فالمعاني التي ذكرها الجاحظ تكون متصورة في أذهان أصحابها مستورة، خفية، مكنونة ولا تظهر إلا حين يتصل المتكلم بغيره فيبلغه عما يختلج في نفسه من خلال استعمالها في سياق يقتضيها، أي توفر شروط النص كما يصطلح عليها حديثاً.

ويراعي الجاحظ قدرة فهم المستمع (حال الخطاب المنطوق) لما يقوله المتكلم، إذ على المتكلم مراعاة أحوال السامع عند إفهامه كلامه.

كما أشار الجاحظ إلى الجانب المكتوب للنص، فرأى أن النص المكتوب يضمن لصاحبه البقاء والخلود عكس النص المنطوق الذي هو لسان الحال لا يتجاوزه إلى سياق آخر أو زمان آخر، إذ لا بد من قيد يضمن تواصله عبر الأزمنة، فيقول: "والكتاب يقرأ بكل مكان ويدرس في كل زمان، واللسان لا يعدو سامعه ولا يتجاوزه إلى غيره"¹.

وهنا يفرق الجاحظ بين الجانب المنطوق للنص الذي يصل بين متكلم وسماع ومقام يعبر فيه المتكلم عن أفكاره، بحيث يكون في سياق محدد فلا يمكن أن يتواصل عبر الأزمنة لأن المنطوق يطؤه التحريف عكس المكتوب الذي يبقى على حاله إذا دُون في أوانه وهو الجانب المكتوب الذي عبر عنه الجاحظ

¹ - الجاحظ، البيان والتبيين، 1/ 80.

بالكتاب، وهذا فيه مقابلة بين النص المنطوق باعتباره حدثاً تبليغياً تواصلياً والنص المكتوب باعتباره ذاكرة حافظة لأنه يضمن استمرارية النص المكتوب عبر العصور، وحتى يؤكد الجاحظ على أهمية الكتابة في النصوص ودورها في حماية النص من التحريف والتبديل أورد قولاً لذي الرمة هذا نصه: "قال ذو الرمة لعيسى بن عمر أكتب شعري، فالكتاب أحب إلي من الحفظ لأن الأعرابي ينسى الكلمة وقد سهر في طلبها ليلته فيضع في موضعها كلمة في وزنها ثم ينشدها للناس، والكتاب لا ينسى ولا يبدل كلاماً بكلاماً"¹.

وهنا يقابل الجاحظ أيضاً بين الكتابة والمشافهة للنصوص، لأن العصر تحول من عصر المشافهة إلى عصر التدوين نتيجة لتغيرات سياسية واجتماعية فرضت التحول حتى في مجال العلم والأدب، فغيرت مناهج تلقي العلوم من المشافهة والتلقين إلى الكتابة والتدوين، وهذا ما يشير إلى "تحول في الثقافة العربية في ذاتها من ثقافة عشائرية لا يعدو نفعها أهلها لا حامي لها إلا ثقة رواتها ونقلتها وهذا الحاجز رقيق لا يصمد دائماً أمام النزعات و النزوات ولذلك فهي معرضة للإغارة والسطو والوضع والتهافت إلى ثقافة ملائمة للمجتمع المدني الجديد المقام على مركزية السلطة والنفوذ الساعي إلى نشر نمط ثقافي موحد بين أشتات الأجناس والثقافات يعتمد الحقيقة البيئية والحجة الموضوعية"².

وهذا التغير في الثقافة من الحفظ عند الأمم السابقة إلى الكتابة عند الجاحظ ومعاصريه كان من أجل حفظ الموروث العربي القديم، وعليه فإن الجاحظ حتى وإن ركز على مفهوم البيان - الذي يعد مرادفاً للنص في الدراسات اللسانية النصية - من خلال التواصل الشفهي إلا أنه لم يهمل الجانب المكتوب

¹ - الجاحظ عمرو بن بحر، كتاب الحيوان، تح: عبد السلام هارون، ط2، 1965، 1/ 41.

² - صمو حمادي، التفكير البلاغي عند العرب أسسه وتطوره إلى القرن السادس (مشروع قراءة)، منشورات الجامعة التونسية، تونس، د ط، 1981، ص: 139 - 140.

للبيان الذي يخلد أفكار السابقين مثلما يحصل في الجانب المنطوق الذي يتعلق بسياق معين وزمان معين لا يعدوه إلى زمن آخر.

أما عبد القاهر الجرجاني عند بحثه عن فكرة الإعجاز في النص القرآني، فقد عبر عنه بمصطلح النظم، فركز فيه على أغراض المتكلم وأحوال الخطاب من سياق ومخاطب يوجه إليه الكلام، ونلاحظ أن هذه العناصر الثلاثة تشترك مع ما ذهب إليه علماء النص حديثاً، وقد أورد تعريفات كثيرة للنظم سنقتصر على بعض منها، لأننا سنفرد فصلاً يتعلق بالنظم عند الجرجاني وعلاقته بلسانيات النص، ومن بين هذه التعاريف قوله: "اعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله"¹.

ونلاحظ أن الجرجاني يجعل من النظم علاقات تركيبية فيما بين الكلم، ولكن يكون ذلك في مقام معين، لأن الجرجاني يركز على أقطاب التواصل في تعريفه للنظم.

ويقول أيضاً: "أن الكلم تترتب في النطق بسبب ترتب معانيها في النفس"².

فهو يشترط المعنى في التركيب الذي ينطق لأن انتظام المعاني في الذهن يقتضي ترتب الكلمات في النطق، وهذا يعني وجود علاقات تربط بين الكلمات حتى تشكل لنا نصاً، واشتراط المعنى في النص عند الجرجاني يتوافق مع تعريف أحد المحدثين للنص والذي يركز فيه على المعنى فيقول: "النص سلسلة من العلامات المنتظمة في نسق من العلاقات تنتج معنى كلياً يحمل رسالة"³.

¹ - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، اعتنى به علي محمد زينو، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص: 76.

² - المصدر نفسه، ص: 58.

³ - العموش خلود، الخطاب القرآني دراسة في العلاقة بين النص والسياق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2008، ص: 19.

والمتمثل لهذا التعريف يجد فيه تداخلا مع ما ذهب إليه الجرجاني في فكرة ترتب الكلم في النطق وانتظام العلامات في القول الثاني وهذا هو وجه الاتفاق بينهما، كما يمكن أن نلتبس تداخلا آخر وهو ترتب المعاني في النفس عند الجرجاني والمعنى الذي تنتجه العلاقات التركيبية حتى يحمل رسالة إلى المتلقي، ومن ثم يمكننا القول أن مفهوم النظم عند الجرجاني يوافق مفهوم النص عند النصيين المحدثين.

لقد أطلق الجرجاني كلمة نظم على النص الشعري وقد بين ذلك عند حديثه عن النظم الجيد والنظم الفاسد حيث يقول: "فلا ترى كلاما قد وصف بصحة نظم أو فساد أو وصف بمزية وفضل فيه، إلا وأنت تجد مرجع تلك الصحة وتلك الفساد وتلك المزية وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه، ووجدته يدخل في أصل من أصوله ويتصل بباب من أبوابه"¹.

وقد قصد الجرجاني بالنظم النص الشعري الجيد والفاقد، فقدم أمثلة شعرية بين فيها الجانبين، ويتضح لنا بذلك دلالة مصطلح النظم على النص بالمفهوم الحديث، وعليه حتى وإن غاب مصطلح نص عند النحاة واللغويين المتقدمين إلا أن دلالاته موجودة وبالمفهوم الدقيق عند علماء النص، فقد ركز المتقدمون على العناصر الأساسية التي يجب توفرها في النظرية النصية وهي توافق ما توصل إليه اللسانيون المحدثون، فدرسوا الجانب التركيبي الذي يتعلق بالبنية اللغوية للنصوص، ووضحوا جوانب التخاطب المتمثلة في المرسل والمرسل إليه والسياق الذي ينتج فيه الخطاب حال النطق به، كما أشاروا أيضا إلى الجانب المكتوب للنص كما رأينا عند الجاحظ ولم يهملوا جانب الانسجام الحاصل بين المعاني الخفية للنصوص إذ لا بد من توفر معنى وقصد من إنتاج نص ما حتى يحصل الفهم والإفهام على حد تعبير الجاحظ، وهذه العناصر التي رأيناها في دلالة مصطلح نص عند المتقدمين نجدها ذات أهمية في الدراسات النصية، إذ من شروط تحقق نصية النصوص توفر هذه العناصر المتعلقة بالنص المنتج

¹ - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 78.

والمتلقي والسياق والتي شدد علماء النص على توفرها في النصوص حتى تؤدي الوظيفة التبليغية التي أنشئت من أجلها.

ومن ثم يمكننا القول بأن الدراسة النصية كانت موجودة عند العرب القدامى حتى وإن لم يكن المصطلح الدقيق موجوداً، فالمفهوم كان متمثلاً في أذهانهم بالدقة التي نجدها عند علماء النص المحدثين إلا أنهم عبروا عنه باصطلاحات أخرى وجدناها تتفق مع اصطلاحات المحدثين.

2-2-3- نظرة المتقدمين للنص:

لقد انقسمت نظرة القدماء للنص إلى قسمين: منهم من رأى بأن النص يمكن أن يكون في شطر أوبيت أي استقلالية المعنى في أحدهما ومنهم من رأى بأن النص كل متحد الأجزاء، ولا ضير أن تكمل الأبيات بعضها بعض في المعنى، وعلى هذا الأساس نجد التقسيم الآتي:

1- النظرة الجزئية: ويعتمد أصحاب هذا الاتجاه على وحدة البيت فيشترطون في النص الشعري استقلالية كل بيت بالمعنى، ونجد هذا عند النقاد، فقد عابوا على الشعراء الذين ضمّنوا معنى البيت الأول في أبيات موالية ولكثرة حرصهم على وحدة البيت وتشديدهم عليها قالوا باستقلالية الشطر بالمعنى، ويظهر ذلك فيما ذكره الجاحظ في قوله: "أي نصف بيت شعر أحكم و أوجز؟"¹.

ويظهر من خلال السؤال الذي ذكره الجاحظ النظرة التجزئية للنص بحيث يمكن اعتماد بيت معين كنص شعري أو حتى أقل ليصل إلى الشطر الواحد، لكن هذه النظرة التجزئية لا يمكننا القول بها لأنها تضيق على الشعراء الإتيان بالمعاني الكافية وتفرض عليهم التكلف في نصوصهم الشعرية.

¹ - الجاحظ، البيان والتبيين، 1/ 153.

ويؤيد ابن رشيق النظرة التجزئية للنص الشعري بقوله: "وأنا استحسن أن يكون كل بيت قائما بنفسه لا يحتاج إلى ما قبله ولا إلى ما بعده، وما سوى ذلك فهو عندي تقصير إلا في مواضع معروفة مثل الحكايات وما شاكلها، فإن بناء اللفظ على اللفظ أجود هنالك من جهة السرد"¹.

ونجد أن ابن رشيق حتى وإن كان يؤيد النظرة التجزئية للنص إلا أنه يستثني بعض النصوص التي تعتمد السرد في بنيتها النصية، إن هذه التجزئة التي ينادي بها النقاد المتقدمون تطمس الكثير من المعاني وتعسر على الشعراء والكتاب أن يخرجوا كل ما عندهم من أفكار واختلاجات، فيجعل نصوصهم غُفلاً من المعاني المعبرة التي تكون في القصيدة ككل، وعليه يمكننا القول أن النظرة التجزئية للنص لا يمكن العمل بها، لأن المعاني لا تنحصر في الشطر أو البيت الواحد وإنما يكون ذلك في أبيات متعددة، وهذا الكلام لا ينحصر في الشعر وحده وإنما ينطبق على النثر أيضاً، لأن المعنى في النثر لا يكون في الجملة الواحدة بل يتعداه أيضاً إلى جملتين أو قد يكون فقرة أو عدة فقرات حتى يكتمل وعليه فإن النظرة التجزئية للنص بقيت قاصرة، لذلك نادى بعض النقاد واللغويين بضرورة الاعتماد على بنية كلية للنص والنظر إليه ككتلة واحدة.

2- النظرة الكلية: وفيها ينظر إلى النص على أنه بنية واحدة متلاحمة الأجزاء، ويمكن أن نمثل لها بحديث القرطاجني عن تلاحم أجزاء القصيدة حيث قسمها إلى فصول وبين ترابط هذه الفصول من خلال ترابط المعاني، وأطلق مصطلح التسويم على بداية القصيدة فقال:

"وممن كان يحسن الاطراد في تسويم رؤوس الفصول"².

¹ - ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، سوريا، ط5، 1981، 1/ 261 - 262.

² - القرطاجني حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب بن خوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، د ط، 1986، ص: 298.

ثم أورد قولاً بيّن فيه علاقة الأبيات بعضها ببعض يجسد من خلالها البنية الكلية للنص، وذلك عند

حديثه عن قصيدة المتنبي التي مطلعها:

أَغَالِبُ فِيكَ الشَّوْقَ وَالشَّوْقُ أَغْلَبُ وَأَعْجَبُ مَنْ ذَا لِهَجْرٍ وَالْوَصْلُ أَعْجَبُ

وقد علق عليه بقوله: "فضمن هذا البيت من الفصل الأول تعجباً من الهجر الذي لا يعاقبه وصل، ثم

أكد التعجب في البيت الثاني الذي هو تنمة الفصل الأول"¹.

وقد تابع هذا مع باقي الفصول والتي يقصد بها الأبيات، ومصطلح التضمين الذي ذكره يعبر عن

ترابط الأبيات في المعنى، بحيث لا يمكننا إدراك معنى البيت الأول إلا بربطه مع البيت الذي يليه، وهذا

الذي كان يعد عيباً عند من كانوا ينظرون إلى النص الشعري نظرة جزئية.

ولتكتمل النظرة الكلية للنص الشعري ذكر القرطاجني مصطلحاً آخر يعني به ترابط آخر القصيدة بأولها،

وهو مصطلح التحجيل، فقال: "ولا يجوز المعنى الذي يقصد تجلية الفصل به وتحجيله من أن يكون مترامياً

إلى ما ترامت إليه جملة معاني الفصل إن كان مغزاها واحداً أو أن يكون مترامياً إلى ما ترامى إليها

بعضها"².

نلاحظ من خلال تحليله لقصيدة المتنبي أنه لم يقتصر على شطر أو بيت مثلما فعل أصحاب النظرة

التجزئية، بل نظر إلى القصيدة ككل مترابط متحد الأجزاء فقسم القصيدة إلى فصول وبين الترابط الحاصل

بينها بإطلاق مصطلح التضمين أي تضمين معنى البيت بالبيت أو الأبيات التي تليه، ومما يزيد تأكيده

على أن النص الشعري بنية واحدة ربطه آخر القصيدة بأولها، وهذا ما يوافق فيه الدراسات النصية الحديثة

التي تعتمد على العلاقات المعنوية الخفية والشكلية الجلية التي تسهم في ارتباط أجزاء النص

¹ - القرطاجني حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص: 298.

² - المصدر نفسه، ص: 300.

واتساقه، وعليه يمكن اعتبار مساهمة القرطاجني من صميم الدراسة النصية في النظرة إلى النص كبنية لغوية مهما تعددت العلاقات بين أجزائه شريطة أن يُسبك سبكا جيدا ويحمل دلالة معينة في تركيبه اللغوي، وهذا ما سنركز عليه في المبحث الموالي من خلال بحث وسائل الاتساق بين اللغويين المحدثين والمتقدمين وإبراز مدى توافق آرائهم واختلافها.

المبحث الثالث: الاتساق النصي عند الغرب والعرب

يعالج هذا المبحث أدوات الاتساق النصي عند الغربيين باعتبار الاتساق أهم المعايير النصية التي حددها دي بوجراند، ونقابل أدوات الاتساق الموجودة في الدراسات النصية الغربية مع ما جاء في التراث العربي من آراء حول تحقيق الترابط في النصوص خاصة ما تعلق بالنص القرآني لأن معظم الدراسات التراثية التي تطرقت إلى أدوات الاتساق كانت لها علاقة وطيدة بالنص القرآني.

3-1 الاتساق النصي عند الغرب:

لقد حدد دي بوجراند سبعة معايير لتحقيق النصية وجعل الاتساق في مقدمتها، لأن النص لا يؤدي أية رسالة إذا انعدمت الروابط التي تؤسس للعلاقات بين الجمل، حيث يصبح النص مجرد كلمات متجاورة لا تربطها أية علاقة ومن ثم تنعدم فيها الدلالة فلا تؤدي الوظيفة التي نسج لأجلها النص.

والاتساق كلمة مترجمة عن المصطلح الأجنبي "cohesion" بالفرنسية و "cohesion" بالانجليزية، لكن إذا عدنا إلى الترجمة العربية نجدها متعددة لمصطلح واحد وهو "cohesion"، ويقول أحد الباحثين في هذا التعدد في الترجمة: "من المفيد الإشارة إلى أحد المعنيين بنحو النص منقسمين على أنفسهم في صياغة دقيقة ومحددة لترجمة "kohasion" بالألمانية و "cohesion" بالانجليزية كما يلي: السبك عند سعد مصلوح ومحمد العبد، والتضام عند تمام حسان وإلهام أبو غزالة والاتساق عند محمد خطابي وفالح بن شبيب العجمي، والربط النحوي عند سعيد حسن بحيري والالتحام عند تمام حسان"¹.

ونلاحظ من خلال هذا القول تعدد الترجمة لمصطلح cohesion فنجد السبك والاتساق والالتحام والربط النحوي، وكلها تدل على العلاقات القائمة بين أجزاء النص والتي تساهم في اتساقه وتأديته للمعنى

¹ - أشرف عبد البديع عبد الكريم، الدرس النحوي النصي في كتب إعجاز القرآن الكريم، مكتبة آداب، القاهرة، د ط،

وفق سياق محدد، ويشكل هذا الترابط أساسا مهما في البحث النصي، إذ من خلاله نستطيع التفريق بين النص واللاتنص.

3-1-1 تعريف الاتساق عند علماء النص:

يشير مفهوم الاتساق إلى الروابط التي تجمع بين أجزاء الجمل فتشكل بذلك علاقات تحمل في ذاتها معنى، لأن الاتساق لا يعتمد على الترتيب الشكلي فحسب وإنما يجب أن يكون ذا دلالة حتى يؤدي الوظيفة الدلالية للنص المنجز، وعليه فقد عرف "فان دايك" الاتساق بالاعتماد على المعنى بقوله: "والاتساق في بداهة الفكر عبارة عن خاصية سيمانطيقية للخطاب، قائمة على تأويل كل جملة مفردة متعلقة بتأويل جملة أخرى، أما مصطلح الترابط فهو يشمل في الظاهر جانبا واحدا من اتساق الخطاب"¹.

نلاحظ أن فان دايك يربط الاتساق بالمعنى وذلك من خلال الدلالة التي تمنحها الجملة إلى جملة أخرى، فالاتساق يمثل عنده ترابط المعاني بين الجمل، ثم يشير إلى مصطلح الترابط على أنه يشكل جانبا واحدا من الاتساق أي أنه شكلي والاتساق كلي يجمع بين الترابط الشكلي والترابط المفهومي، فيحقق اتساق فحوى الخطاب بتعبير فان دايك.

أما سعد مصلوح فيخصصه "بالوسائل التي تتحقق بها خاصية الاستمرارية في ظاهر النص... أي الأحداث اللغوية التي ننطق بها أو نسمعها في تعاقبها الزمني والتي نخطها أو نراها بما هي كمر متصل على صفحة الورق، وهذه الأحداث ينتظم بعضها مع بعض تبعا للمباني النحوية ويجمع هذه الوسائل مصطلح عام هو الاعتماد النحوي Grammatical Dependency ويتحقق في شبكة هرمية ومتداخلة من الأنواع هي:

¹ - فان دايك، النص والسياق، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق المغرب، د ط، 2000، ص: 137.

1- في الجملة 2- فيما بين الجمل 3- في الفقرة أو المقطوعة

4- فيما بين الفقرات أو المقطوعات 5- في جملة النص¹.

فالسبك كما ترجمه سعد مصلوح يتعلق بالجانب الظاهر في النص أي التتابع الشكلي للمباني النحوية، وهي التي تشكل لنا النص بالمعنى الدقيق باعتماد المبنى والمعنى لا الشكل وحده.

ويعرف الاتساق أيضا: "المقصود بتحليل اتساق النص هو الإحاطة به من حيث هو تسلسل ونسيج

Texture².

معنى هذا أن الاتساق هو الكشف عن النسيج اللغوي للنص وآلياته مما يحقق للنص نصيته، فيبحث في تسلسل العلامات اللغوية التي تكون لنا البنية النصية.

أما كريستال فيجعل الاتساق "متصلا بالبنية السطحية الشكلية للنص"³.

فالاتساق هو البحث عن الجوانب الشكلية للنص لكن دون إغفال المعنى الذي تؤديه في تشكيل النص.

ويعني التماسك أيضا: "العلاقات أو الأدوات الشكلية والدلالية التي تسهم في الربط بين عناصر النص الداخلية، وبين النص والبيئة المحيطة من ناحية أخرى، ومن بين هذه الأدوات المرجعية"⁴.

ونلاحظ أن الاتساق لا يقتصر على الجانب الشكلي فحسب، وإنما يخضع للدلالة لأنه من شروط النص

أن يحمل معنى حتى يؤدي الوظيفة التي أنتج من أجلها، كما يسهم الاتساق أيضا في الربط بين

¹ - الفقي صبحي إبراهيم، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ص: 68 - 69.

² - دومنيك مونغانو، المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب، ص: 19.

³ - الفقي صبحي إبراهيم، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ص: 96.

⁴ - المرجع نفسه، ص: 96.

النص والبيئة المحيطة وعليه فالانساق حسب هذا التعريف يربط بين البنى الداخلية للنص من خلال علاقات نحوية ومعجمية والبنى الخارجية المتمثلة في المقام الذي أنتج فيه النص.

أما هاليداي ورقية حسن فيريطان الانساق بالمعنى أيضا وقد عرفاه كما يلي: "إن مفهوم الانساق مفهوم دلالي، إنه يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص والتي تحدده كنص"¹.

وعليه فالانساق - حسب هاليداي وحسن - مرتبط بالمعنى بالدرجة الأولى، وهذا المعنى يجسد من خلال الترابط الشكلي خطيا، فيسمح لنا بالتمييز بين النص واللانص، وقد أشارا إلى ذلك من خلال مقطعين لغويين بحيث يحتوي المقطع الأول على خصائص مميزة له وهي التي تمثل أدوات الانساق فيتشكل لنا كل موحد هو النص، أما المقطع الثاني فتغيب فيه هذه الخصائص المميزة (أدوات الانساق)، وينتج عن ذلك جمل غير مترابطة وهي اللانص².

3-1-2- أدوات الانساق عند علماء النص:

حدد هاليداي ورقية حسن جملة من الأدوات التي تحكم بنية النص داخليا، وهذه الوسائل هي:

1- الإحالة: يقول جون ليونز: "إنها العلاقة القائمة بين الأسماء والمسميات"³.

هذا التعريف عام لأنه ينظر إلى الإحالة على أنها العلاقة القائمة بين الاسم والمسمى، وهذا لا علاقة له بالإحالة النصية التي تعني العلاقة بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه داخل النص.

¹ - Halliday and Hassan ; cohesion in English ; p :4.

² - ينظر خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي الدار البيضاء، ط1، 1991، ص: 12.

³ - عفيفي أحمد، نحو النص، ص: 116.

ويقول الأزهر الزناد عن الإحالة: "تطلق تسمية العناصر الإحالية (Anaphora) على قسم من الألفاظ لا تملك دلالة مستقلة، بل تعود على عنصر أو عناصر أخرى مذكورة في أجزاء أخرى من الخطاب"¹.

إذن الإحالة كما عرفها الأزهر الزناد تدخل في صميم الدراسة النصية، حيث تشير إلى تعلق العنصر المحيل بالعنصر المحال إليه في أجزاء الخطاب.

ويشير محمد خطابي إلى أن " الإحالة علاقة دلالية ، ومن ثم لا تخضع لقيود نحوية، إلا أنها تخضع لقيود دلالية وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر والمحيل والعنصر المحال إليه"².

وتنقسم الإحالة حسب هاليداي ورقية حسن إلى قسمين رئيسيين: إحالة مقامية

[Situational exophora] ونصية [Textual endophora] وتنقسم الإحالة النصية بدورها إلى قسمين: إحالة قبلية (إلى سابق) [To following text cataphora] وبعدية (إلى لاحق) [To preceding text anaphora]³.

أما حسب المدى فتتقسم الإحالة إلى قسمين:

1- إحالة المدى القريب: وتكون على مستوى الجملة الواحدة حيث تجمع بين العنصر الإحالي ومفسره.

2- إحالة المدى البعيد: وتكون بين الجمل المتصلة أو الجمل المتباعدة في فضاء النص"⁴.

وعليه فإن مدى الإحالة يكون بحسب حاجة العنصر الإحالي إلى محال إليه، فأحيانا يتوجب استخدام الإحالة في جملة واحدة وأخرى بفقرات بعيدة، وذلك لتجنب التكرار المخل بالمعنى.

¹ - الزناد الأزهر، نسيج النص، ص: 118.

² - خطابي محمد، لسانيات النص، ص: 17.

³ - Halliday and Hassan ; cohesion in English ; p:33.

⁴ - عفيفي أحمد، نحو النص، ص: 120.

2- الاستبدال: "الاستبدال عملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر، شأنه في ذلك شأن الإحالة، إلا أنه يختلف عنها في كونه علاقة تتم في المستوى النحوي، المعجمي بين كلمات أو عبارات"¹.

والاستبدال على هذا الأساس يكون بتعويض عنصر بعنصر آخر حتى لا يكرر العنصر المستبدل، وينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أقسام:

أ- **استبدال اسمي:** وهو استبدال اسم باسم آخر.

ب- **استبدال فعلي:** وهو استبدال فعل بفعل آخر.

ج- **استبدال قولي:** وهو استبدال قول بقول آخر.

3- الحذف: يحدد هاليداي ورقية حسن الحذف على أنه "كعلاقة اتساق لا يختلف عن الاستبدال إلا بكون الأول " استبدالاً بالصفير"².

معنى هذا أن الحذف لا يترك أثراً عكس الاستبدال الذي يكون أثره جلياً على سطح النص.

ويقسم الحذف إلى ثلاثة أقسام مثل الاستبدال، والتقسيم كالآتي:

أ- **حذف اسمي:** "ويعني حذف اسم داخل المركب الاسمي مثلاً: (أي قبعة ستلبس؟ - هذه هي الأحسن).

ب- **حذف فعلي:** ويقصد بالحذف الفعلي الحذف داخل المركب الفعلي مثال ذلك: (هل كنت تسبح؟ نعم، فعلت).

¹ - خطابي محمد، لسانيات النص، ص: 19.

² - المرجع نفسه ، ص: 21.

ج- حذف قولي: وهو الحذف داخل شبه الجملة مثلا (كم ثمنه؟ خمسة جنيهات) ¹.

4- الربط: ذكر محمد خطابي أن الوصل هو: "تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منتظم" ².

ويتحقق الربط بأدوات العطف كالواو التي تفيد مطلق الجمع والفاء التي تفيد الترتيب و أو التي تفيد التخيير و ثم التي تفيد التعقيب ولكن التي تفيد الاستدراك.

5- التعريف: "هو وضع للعناصر الداخلة في عالم النص حين تكون وظيفة كل من هذه

العناصر لا تحتل الجدل في سياق الموقف، ومعنى أن تحدد الوضع باسم علم أو صفة معرفة" ³.

ومعنى هذا أن وظيفة أداة التعريف تحديد العناصر في فضاء النص، أي أن التعريف يدل على شيء معين بحيث يضبط العنصر ويحدده داخل النص، بعكس التكرير الذي لا يحدد عنصرا معينا في النص إذ إنه يتسم بالعموم.

6- الاتساق المعجمي: ينقسم الاتساق المعجمي إلى قسمين:

1- التكرار: " والتكرير هو شكل من أشكال الاتساق المعجمي يتطلب إعادة عنصر معجمي، أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو عنصرا مطلقا أو اسما عاما" ⁴.

ومعنى هذا أن التكرار يمكن أن يكون كليا أي إعادة اللفظ نفسه، أو أن يكون بمرادفه أي تكرار المعنى لا اللفظ.

¹ - خطابي محمد، لسانيات النص، ص: 22.

² - المرجع نفسه، ص: 23.

³ - دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص: 310.

⁴ - خطابي محمد، لسانيات النص، ص: 24.

2- التضام: " وهو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك، مثال ذلك: (ما لهذا الولد يتلوى في كل وقت وحين؟ البنات لا تتلوى"¹.

فكلمتي الولد والبنات ليسا مترادفين وإنما متعارضين في المعنى، وهو ما يمكن تمثيله بالطباق في الدراسة التراثية.

وعليه فهذه هي أدوات الاتساق كما حددها هاليداي ورقية حسن، والمتأمل في هذه الأدوات يجد بأن التراث اللساني العربي قد احتوى الكثير منها، فمنها ما اتفق فيها مع الغربيين ومنها ما انفرد بها حسب خصوصية اللغة واختلاف منهج الدراسة وسيبرز هذا التداخل عند عرضنا لمفهوم الاتساق وأدواته عند اللغويين القدامى.

3-2 نظرة القدماء للاتساق النصي:

3-2-1- لغة:

جاء في لسان العرب مادة وسق: " يقال الوسق، أي ضم الشيء إلى الشيء، وفي حديث أحدهم: استوسقوا كما يستوسق حرب الغنم أي استجمعوا وانضموا... فكل ما انضم، قد اتسق.

والطريق يأتسق ويتسق أي يُنظَّم، واتسق القمر: استوى واتساق القمر: امتلاؤه واجتماعه، واستواؤه ليلة ثلاث عشر وأربع عشر... ومنه فالاتساق هو الانتظام"².

وهذا المعنى اللغوي فيه تقارب مع المعنى الاصطلاحي للاتساق عند المتقدمين، فنجد النقاد واللغويين قد اعتمدوا المعنى نفسه في نظرتهم إلى ائتلاف النصوص وتلاحم أجزائها وانتظامها.

¹ - خطابي محمد، لسانيات النص، ص: 25.

² - ابن منظور، لسان العرب، مادة: وسق.

3-2-2 اصطلاحا:

لقد تناول النقاد واللغويون الاتساق بالمفهوم الاصطلاحي الحديث، واعتمدوا عدة اصطلاحات كالسبك والائتلاف والتلاؤم وهي تعبر عن مفهوم الاتساق بالتدقيق مثلما رأينا ذلك عند الغربيين. فنجد حازم القرطاجني عند حديثه عن تناسق العبارات أورد قولاً يبين فيه التلاؤم الحاصل بين أجزاء الكلمة الواحدة وبين كلمات الجملة الواحدة وتلاؤم الجمل مع بعضها ببعض، فيقول: "ومن ذلك حسن التأليف وتلاؤمه والتلاؤم يقع في الكلام على أنحاء: منها أن تكون حروف الكلام بالنظر إلى ائتلاف بعض حروف الكلمة مع بعضها وائتلاف جملة كلمة مع جملة كلمة تلاصقها منتظمة في حروف مختارة متباعدة المخارج مرتبة الترتيب الذي يقع فيه خفة وتشاكل ما"¹.

ونلاحظ من خلال القول استخدام القرطاجني لمصطلحات توافق معنى الاتساق حديثاً من مثل: التأليف والتلاؤم والائتلاف والانتظام والترتيب، وكل هذه الاصطلاحات تعتمد في دراسة اتساق النص مما يؤكد لنا النظرة النصية عند القرطاجني في تحليله للنصوص الشعرية.

وقد أشار الجاحظ إلى مفهوم الاتساق مصطلحاً عليه بالسبك بقوله: "وأجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء سهل المخارج فتعلم بذلك أنه قد أفرغ إفراغا واحداً وسبك سبكاً واحداً فهو يجري على اللسان كما يجري على الدّهان"².

ويوضح الجاحظ أن جودة الشعر تكمن في حسن السبك والربط بين أجزاء البيت وكذا أجزاء القصيدة، لتشكل لنا نصاً متلاحماً مرتباً ترتيباً يسمح بجريانه على اللسان وحفظه بسهولة لأن طريقة سبكه الجيدة أدت المعنى المنوط من إنتاج النص.

¹ - القرطاجني حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص: 222.

² - الجاحظ، البيان والتبيين، 1/ 67.

أما ابن الأثير فذكر مصطلح السبك عند حديثه عن علة تفضيل لفظ عن لفظ آخر وأهمية ذلك اللفظ في تحقيق السبك الجيد فقال: "ومن عجيب ذلك أنك ترى لفظتين تدلان على معنى واحد، وكلاهما حسن في الاستعمال، وهما على وزن واحد وعدة واحدة، إلا أنه لا يحسن استعمال هذه في كل موضع تستعمل فيه هذه، بل يفرق بينهما في مواضع السبك، وهذا لا يدركه إلا من دق فهمه وجل نظره فمن ذلك قوله تعالى: ﴿ مَا جَعَلَ اللَّهُ لِرَجُلٍ مِّن قَلْبَيْنِ فِي جَوْفِهِ ۚ ﴾ الأحزاب: ٤ وقوله تعالى: ﴿ إِذْ قَالَتِ امْرَأَتُ عِمْرَانَ رَبِّ إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا ۚ ﴾ آل عمران: ٣٥ فاستعمل الجوف في الأولى والبطن في الثانية، ولم يستعمل الجوف موضع البطن ولا البطن موضع الجوف واللفظتان سواء في الدلالة... فانظر إلى سبك الألفاظ كيف تفعل"¹.

ونلاحظ أن ابن الأثير عند حديثه عن السبك راعى في ذلك جانب المعنى، إذ لا بد أن تخضع اللفظة عند ترتيبها في التركيب اللغوي للمعنى حتى يتحقق المعنى الحقيقي للاتساق، لأنه لا يعتمد على الشكل وحده وإنما يجب أن يخضع الترابط للمعنى لتحقيق شروط النصية.

وقد ذكر الباقلاني في كتابه إعجاز القرآن أبواباً تدخل في صميم الدراسة النصية، فيقول: "وأنت ترى غيره من الكلام يضطرب في محاربة ويحتل تصرفه في معانيه، ويتفاوت التفاوت الكثير في طرقة، ونظم القرآن في مؤلفه ومختلفه، وفي فصله ووصله وافتتاحه واختتامه وفي كل نهج يسلكه وطريق يأخذ فيه وباب يتهجم عليه، ووجه يؤمه على ما وصفه الله تعالى به لا يتفاوت"².

¹ - ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، قدمه وعلق عليه أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر للطبع والنشر الفجالة، القاهرة، د ط، د ت 1/ 164.

² - الباقلاني أبو بكر محمد بن الطيب، إعجاز القرآن، تح، أحمد صقر، دار المعارف، مصر، د ط، د ت، ص: 205 - 206.

وفكرة النظم القرآني عند الباقلاني ترتكز على النظرة الكلية للنص القرآني، فبين طريقة الترابط بين أجزائه من خلال باب الفصل والوصل وعلاقة أول النص بآخره، وهي أبواب تدخل ضمن الدراسة النصية الحديثة التي تعتبر الترابط النصي من أهم وسائل الاتساق لأنها تضمن للنص ترابطه وائتلافه، فتجعله كلا متحدا تتضافر فيه المعاني لتحقيق مبدأ الإعجاز للنص القرآني.

ويرد عند أسامة بن منقذ (باب الفك والسبك)، وقد عرف السبك بقوله: "وأما السبك فهو أن تتعلق كلمات البيت بعضها ببعض من أوله إلى آخره كقول زهير:

يطعنهم ما ارتموا، حتى إذا اطعنوا ضارب حتى إذا ما ضاربوا اعتنقا.

ولهذا قال: خير الكلام المحبوك المسبوك الذي يأخذ بعض برقاب بعض"¹.

أما الجرجاني فاستخدم مصطلحات "النسج والتأليف والصياغة والبناء والوشي والتحبير"²، للدلالة على معنى الاتساق لأن هذه المصطلحات تعبر عن علاقة المنظوم ببعضه ببعض.

ومن خلال الآراء التي قدمناها عن مفهوم الاتساق عند المتقدمين يتبين لنا أن النظرية النصية كانت حاضرة في تراثنا القديم، حتى وإن كان المنهج يختلف إلا أن الاصطلاحات والمفاهيم كانت دقيقة توافق ما توصلت إليه أحدث النظريات اللسانية النصية، وسيتضح لنا ذلك عند الحديث عن أدوات الاتساق عند المتقدمين.

¹ - جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، ص: 78.

² - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 54.

3-2-3 أدوات الاتساق عند العرب:

لقد تبين لنا عند حديثنا عن ورود لفظ الاتساق عند المتقدمين أنهم وظفوا المصطلح بالمعنى الدقيق، وأهم الأبواب التي طرقها المتقدمون ولها علاقة وطيدة بأدوات الاتساق باب الفصل والوصل، والربط بين أجزاء النص، ويقول الباقلاني في هذا الصدد وهو يحلل سورة النمل "ثم انظر فيها آية آية وكلمة كلمة، هل تجدها كما وصفنا من عجيب النظم، وبديع الرصف؟ فكل كلمة لو أفردت كانت في الجمال غاية وفي الدلالة آية... ثم قصة إلى قصة، ومن باب إلى باب من غير خلل يقع في نظم الفصل إلى الفصل وحتى يصور لك الفصل وصلا ببديع التأليف وبلغ التتزيل".¹

فالباقلاني عند حديثه عن النظم القرآني، بين دقة التأليف وجودة السبك حتى أنك لا تفرق بين مواضع الفصل والوصل، وهذا راجع إلى دقة التركيب وبلاغته.

كما تناول النقاد الأدوات التي تحقق الترابط على مستوى بنية القصيدة، فقد أشار ابن طباطبا إلى هذه الأدوات عند حديثه عن جودة القصيدة، فتطرق إلى الأثر المعنوي الذي يضيفه التقديم والتأخير على أجزاء النص إذا لم يحسن الناظم توظيفه، فيقول: "وأحسن الشعر ما ينتظم القول فيه انتظاما يتسق به أوله مع آخره على ما ينسقه قائله فإن قدم بيتا على بيت دخله الخلل كما يدخل الرسائل والخطب إذا نقض تأليفها... بل يجب أن تكون القصيدة كلها كلمة واحدة في اشتباه أولها بآخرها نسجا وحسنا وفصاحة وجزالة ألفاظ حتى تخرج القصيدة كأنها مفرغة إفراغا تقتضي كل كلمة ما بعدها ويكون ما بعدها متعلقا بها مفتقرا إليها".²

¹ -الباقلاني، إعجاز القرآن، ص: 190.

² -ابن طباطبا محمد أحمد، عيار الشعر، شرح وتحقيق: عباس عبد الساتر، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2005، ص: 131.

فجودة النظم تتحقق بارتباط الألفاظ بالمعاني التي يرومها الشاعر، فاشتراط بن طباطبا توافق التقديم والتأخير الظاهر على مستوى البنية السطحية للنص بالمعنى الذي يبتغيه الناظم حتى تتحقق الجودة، كما أشار إلى فكرة التعليق التي تقتضي ارتباط كل كلمة في النص بما يسبقها وما يلحقها لينتج لنا نصا محكم البناء دقيق المعاني، وهذا هو الهدف الذي توصل إليه علماء النص من خلال التطرق إلى الأدوات التي تحقق لنا الاتساق للتمييز بين النص واللانص.

وقد تطرق بن طباطبا أيضا إلى الأدوات التي تسهم في الحفاظ على جودة القصيدة كالترابط بين أجزاء النص واجتناب التشبيهات التي لا تتضمن علاقة تخيلية بين المشبه والمشبّه به، فيقول: "وللشعر أدوات يجب إعدادها قبل مراسه وتكلف نظمه... فمنها التوسع في علم اللغة والبراعة في فهم الإعراب والرواية لفنون الآداب... والوقوف على مذاهب العرب في تأسيس الشعر والتصرف في معانيه، في كل فن قالته العرب والسنن المستدلة منها وتعريضها وإطنابها وتقصيرها وإطالتها وإيجازها ولطفها وخلابتها وعذوبة ألفاظها وجزالة معانيها وحسن مبانيها وحلاوة مقاطعها وإيفاء كل معنى حظه من العبارة والبأسه ما يشاكله من الألفاظ حتى يبرز في أحسن زي وأبهى صورة واجتناب ما يشينه من سفاسف الكلام وسخيف اللفظ، والمعاني المستبردة والتشبيهات الكاذبة والإشارات المجهولة والأوصاف البعيدة والعبارات الغثة".¹

فابن طباطبا اشترط في تحقق جودة الشعر دقة اللفظ وسلامة المعنى، فالأولى تظهر على مستوى النص أما الثانية فخفية لأنها مضمنة في البنية العميقة، وهما مرتبطتان أشد الارتباط لأن تحقق المعنى لا يتم إلا إذا علقت الكلم بعضها ببعض بشكل سليم، كما أشار ابن طباطبا إلى اجتناب الإشارات المجهولة لأنها تشكل أداة من أدوات الاتساق بحيث تعمل على تحقق الاتساق من خلال الإحالة إلى عناصر موجودة داخل النص (قبلية وبعدية) بحيث يشترط فيها التطابق بين العنصر المحيل والمحال إليه أي أنها

¹ -ابن طباطبا، عيار الشعر، ص: 10.

تعود على عنصر معلوم، كما أشار إلى تجنب الأوصاف البعيدة لأن العلاقة بين النعت والمنعوت تقتضي التطابق المعنوي بينهما بحيث يعمل على تحقيق التماسك إذا وظف بشكل سليم وذلك من خلال الارتباط بين النعت والمنعوت (كتطابقهما في التذكير والتأنيث والتعريف والتكثير وغيرها من الأمور التي تحقق التطابق الدلالي بين النعت والمنعوت)، كما تظهر وظيفة الصورة البيانية في الحفاظ على جودة الشعر من خلال إشارة بن طباطبا إلى الابتعاد عن التشبيهات الكاذبة التي تشوه الجانب الجمالي في النص، لأن وظيفة التشبيه في تحقيق الاتساق تتمثل في وجود علاقة تخيلية بين المشبه والمشبه به و هي علاقة خفية تتمظهر من خلال حسن استخدام الروابط وعناصر الإحالة وغيرها من الأدوات التي تعمل على إظهارها في المستوى السطحي للنص، وبهذا يتحقق الصدق في توظيف الصورة من الجانبين الشكلي والمعنوي .

وعلى هذا الأساس ميّز ابن طباطبا بين نوعين من القصائد بقوله: "فمن الأشعار أشعار محكمة متقنة أنيقة الألفاظ حكيمة المعاني، عجيبة التأليف إذا نقضت وجعلت نثرا لم تبطل جودة معانيها ولم تفقد جزالة ألفاظها ومنها أشعار مموهة مزخرفة عذبة، تروق الأسماع والأفهام إذا مرت صفحا فإذا فصلت وانتقدت بهرجت معانيها ومجت حلاوتها ولم يصلح نقضها لبناء يستأنف منه، فبعضها كالقصور المشيدة والأبنية الوثيقة الباقية على مر الدهور وبعضها كالخيام الموتدة التي ترعزها الرياح."¹

فجودة القصيدة ترتبط -حسب بن طباطبا- بحسن التعليق فيما بين الكلم من جهة وسلامة المعنى من جهة ثانية، وهذا يتحقق إذا أحسن الناظم استعمال الروابط التي تؤدي المعنى المنوط بها وإدراك مواطن التقديم والتأخير والأوصاف والإشارات وغيرها من الأدوات التي تسهم في تحقيق الجودة، بحيث لا يمكن فقدانها حتى إذا تم تحويلها إلى نص نثري لشدة الارتباط الحاصل بين أجزائها.

¹-ابن طباطبا، عيار الشعر، ص:13.

أما النحاة فقد درسوا أدوات الاتساق بالاعتماد على الروابط اللغوية التي تسهم في الربط بين التراكيب النحوية، واعتمدوا وسائل تختلف في بعضها عما رأيناه عند الغربيين، وذلك حسب الخصائص التي تميز اللغة العربية كالإيجاز والبنية التركيبية للغة العربية التي تتيح للمتكلم فرصة التقديم والتأخير في الكلام حسب ما يقتضيه المقام.

وقد تحدث سيبويه عن بعض القضايا النحوية التي نجد لها تداخلا مع أدوات الاتساق النصي، ومن بين هذه الأدوات ما يلي:

1- الإسناد: تمثل علاقة الإسناد رابطاً مهماً في التركيب النحوي، لأنها تضم علاقة دلالية بالدرجة

الأولى بين المسند والمسند إليه، ويوضح سيبويه هذه العلاقة عند حديثه عن باب المسند والمسند إليه فيقول: "وهما ما لا يُعْنَى واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلم منه بدءاً، فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه، وهو قولك: عبدالله أخوك وهذا أخوك"¹.

فالمثال الذي قدمه سيبويه على مستوى الجملة، لكن هذه العلاقة يمكن أن تمتد في فضاء النص، وذلك من خلال العلاقات بين الجمل حتى تشكل لنا نصاً منسجماً يضم علاقات ترابطية، وعليه فاعتبار علاقة الإسناد رابطاً يسهم في اتساق النص بحكم اعتماد العلاقات النحوية كأداة من أدوات الاتساق.

2- الحذف: يعتبر الحذف أداة من أدوات الاتساق كما رأينا عند علماء النص، وقد وجد هذا الباب في

تراثنا القديم، وقد عُدَّ من أساليب العربية، ويلجأ إليه المتكلم إن وجد ما يدل عليه في السياق اللغوي، أو لاقتضاء المقام للحذف، وقد تناول سيبويه الحذف بأنواعه، ويذكر لنا الغرض من الحذف في التركيب

¹ - سيبويه، الكتاب 1/23.

اللغوي بقوله" اعلم أنهم مما يحذفون الكلم وإن كان أصله في الكلام غير ذلك، ويحذفون ويعوضون، ويستغنون بالشيء عن الشيء الذي أصله في كلامهم أن يستعمل حتى يصير ساقطاً"¹.

ومن أبواب الحذف التي ذكرها سيبويه "باب ما يحذف منه الفعل لكثرتة في كلامهم حتى صار بمنزلة المثل" نحو "كل شيء ولا هذا وكل حذف لكثرة استعمالهم إياه"².

والحذف كما رأينا عند سيبويه يتمثل في كثرة استعمال النص حتى صار كالمثل، وتقدير المحذوف يرجع إلى قدرة المتلقي على ذلك، ويمكننا القول بأن الحذف يخضع للمعنى، لأن مكانه في التركيب فارغ لكن المعنى موجود، فهو يوافق ما ذهب إليه هاليداي ورقية حسن أن الحذف استبدال بال صفر، فالحذف لا يظهر على المستوى السطحي وإنما يكون في المستوى العميق.

3- الإحالة: تطرق سيبويه في الكتاب إلى عناصر الإحالة كما جاءت في أدوات الاتساق عند هاليداي ورقية حسن، فيقول سيبويه في تحديد الإحالة الإشارية باعتبار أن الإحالة علاقة دلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه" وذلك أنك رأيت صورة شخص فصار آية لك على معرفة الشخص فقلت: عبد الله وربي، كأنك قلت: ذاك عبد الله أو هذا عبد الله أو سمعت صوتا فعرفت صاحب الصوت فصار آية لك على معرفته فقلت: زيد وربي، أو مسست جسدا أو شممت ريحا فقلت زيد أو المسك أو ذقت طعاما فقلت: العسل"³.

فالإحالة الإشارية التي ذكرها سيبويه تتفق مع الإحالة عند الغربيين حتى في أقسامها، فقد أورد القسم النصي أي الإحالة النصية التي تربط العناصر داخل بنية النص وهي علاقة المحيل بالمحال إليه كما ذكر القسم الثاني من الإحالة وهو الإحالة المقامية، ويظهر ذلك في النص الذي قدمه سيبويه من خلال

¹ - سيبويه، الكتاب، 1/24-25.

² - المصدر نفسه، 1/281.

³ - المصدر نفسه، 2/130.

استعمال ضمائر المخاطبة التي تدل على السياق الخارجي للنص، وهذا ما يبرز لنا الدقة التي كان عليها نحائنا في تفسير مختلف الظواهر اللغوية وحتى النصية منها.

ثم يورد سيبويه القسم الثاني من الإحالة وهو الإحالة بالضمير فيقول: "هذا باب ما يكون فيه هو وأنت وأنا ونحن وأخواتهن فصلاً". "اعلم أنهن لا يكن فصلاً إلا في الفعل، ولا يكن كذلك إلا في كل فعل الاسم بعده بمنزلة في حال الابتداء، واحتياجه إلى ما بعده كاحتياجه إليه في الابتداء... وأنه فيما ينتظر المحدث ويتوقعه منه مما لا بد له من أن يذكر للمحدث، لأنك إذا ابتدأت الاسم فإنما تبتدئه لما بعده، فإذا ابتدأت فقد وجب عليك مذكور بعد المبتدأ لا بد منه وإلا فسد الكلام ولم يسغ لك، فكأنه ذكر هو ليستدل المحدث أن ما بعد الاسم ما يخرج منه مما وجب عليه"¹.

وقد مثل للإحالة بالضمير بقوله: "ومن ذلك قوله عز وجل: ﴿وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخُلُونَ بِمَا ءَاتَاهُمُ

اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرٌ لَّهُمْ﴾" آل عمران: ١٨٠ ، كأنه قال: ولا يحسبن الذين يبخلون البخل [هو] خيراً

لهم، ولم يذكر البخل اجتزاء بعلم المخاطب بأنه البخل لذكره يبخلون"².

ويتضح لنا من خلال تحليل سيبويه للآية الكريمة دور الضمير البارز في تحقيق التماسك من خلال العلاقة التي تربطه بالعنصر المحال إليه داخل بنية النص، ومن خلال تحديد أنواع الإحالة عند سيبويه نستنتج اعتماده على نوعي الإحالة التي ذكرها كل من هاليداي ورقية حسن وهما: الإحالة النصية والإحالة المقامية، وما يجعلنا نقر بأن دراسة سيبويه تدخل ضمن الدراسة النصية اعتماده على النص القرآني والأشعار إذا لم يعتمد على بيت واحد، وبعض النصوص المأخوذة من كلام العرب.

¹ - سيبويه، الكتاب 389/2.

² - المصدر نفسه، 79/1.

أما ابن هشام فقد أورد في كتابه مغني اللبيب روابط الجملة وعلاقتها بالخبر، إذ لا بد من وجود رابط يعود على المبتدأ وقد حددها كما يلي:

1- الضمير: "وهو الأصل، ولهذا يربط به مذكورا كزيد ضربته ومحذوفا نحو ﴿إِنَّ هَٰذَا لَسَاحِرٌ﴾".¹

وهذا يوضح لنا أهمية الضمير عند ابن هشام بحيث اعتبره أصلا للروابط الأخرى، وقد لقي اهتماما عند علماء النص حديثا.

2- الإشارة: نحو: "والذين كذبوا بآياتنا واستكبروا عنها أولئك أصحاب النار" "والذين آمنوا وعملوا الصالحات لا نكلف نفسا إلا وسعها أولئك أصحاب الجنة" "إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولا" ويحتمله "ولباس التقوى ذلك خير"، وخص ابن الحاج المسألة بكون المبتدأ موصولا أو موصوفا والإشارة إشارة البعيد، فيمتنع نحو: "زيد قام هذا"².

والإحالة بأسماء الإشارة لها وجود في القرآن الكريم وهي تعد من أقسام الإحالة الداخلية عند علماء النص، ولها دور مهم في تحقيق التماسك خاصة النص القرآني.

3- إعادة المبتدأ بلفظه: نحو: ﴿الْحَاقَّةُ ۝١ مَا الْحَاقَّةُ ۝٢﴾ و ﴿وَأَصْحَابُ الْيَمِينِ ۝٢٧ مَا أَصْحَابُ الْيَمِينِ ۝٢٨﴾.³

ويقصد بإعادة المبتدأ بلفظه التكرار عند النصيين المحدثين وللتكرار أثر مهم في تماسك النص، وهو ما ذكره هاليداي ورقية حسن ضمن الاتساق المعجمي.

¹- ابن هشام، مغني اللبيب، 498/2.

²- المصدر نفسه، 500/2.

³- المصدر نفسه، 500/2.

4- إعادته بمعناه: نحو: "زيد جاءني أبو عبد الله" إذا كان أبو عبد الله كنية له¹.

وهذا التكرار لم يكن لفظيا وإنما كرر المعنى وغير اللفظ، وله دور في تحقيق التماسك مثله مثل التكرار اللفظي.

5- العطف بالفاء: أن يعطف بفاء السببية جملة ذات ضمير على جملة خالية منه أو بالعكس نحو: "ألم تر أن الله أنزل من السماء ماءً فتصبح الأرض مخضرة"².

فتم الربط بالفاء بين أكثر من جملة لا جملة واحدة، فالعطف أحد عوامل التماسك ويسهم في اتساق النص وجعله كلا متحدا.

6- العطف بالواو: نحو: "زيد قامت هند وأكرمها" بناء على أن الواو للجمع، فالجملتان كالجمله...³.

فالواو كرابط يحقق الاتساق يجمع بين جملتين فيجعلها كالجمله الواحدة.

7- النائية عن الضمير: نحو: "وأما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى فإن الجنة هي المأوى"⁴.

فابن هشام يرى أن 'ال' التعريف قد نابت عن الضمير، وهي للتحديد، وقد ذكر علماء النص أن وظيفة 'ال' التعريف الربط شأنها في ذلك شأن الإحالة لأنها تدل على شيء قد سبق ذكره.

وعليه وبعد ذكر أهم آراء المحدثين والمتقدمين في النص والاتساق يظهر لنا ذلك التداخل في المفهوم وحتى المصطلح عند بعض الدارسين، وبهذا يمكننا القول بأن النحو العربي لم يقتصر في تحليلاته على الجملة فحسب، وإنما تعداه إلى النص خاصة عند المتقدمين منهم، فوظفوا عناصر النظرية النصية من

¹ - ابن هشام، مغني اللبيب، 500/2.

² - المصدر نفسه، 501/2.

³ - المصدر نفسه، 501/2.

⁴ - المصدر نفسه، 1/ 501 - 502.

مرسل ومرسل إليه وموضوع وسياق ينتج فيه النص، وقد ظهر ذلك من خلال التحليلات التي قدمناها للغويين والنقاد والنحاة، مما يدل على أن بذور النظرية النصية كانت موجودة في التراث، وقد خضعت لخصائص اللغة العربية، لذلك وجدنا بعض الاختلافات بينهم وبين علماء النص المحدثين، وسيوضح هذا البعد أكثر عند الجرجاني في الفصل الموالي.

الفصل الثاني: نظرية النظم عند الجرجاني وعلاقتها بأدوات الاتساق عند علماء النص

المبحث الأول: مفهوم النظم قبل الجرجاني

المبحث الثاني: نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني

المبحث الثالث: أدوات الاتساق من خلال نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني

تطرقنا في الفصل السابق إلى الدراسة النصية عند الغرب والعرب من خلال عرض أدوات الاتساق عند أصحاب كل اتجاه فيها وبيان دور هذه الأدوات في بناء النصوص واتساقها، سنخصص هذا الفصل للحديث عن هذه الأدوات عند الجرجاني لأنه قدم قراءة نصية للنصوص القرآنية والشعرية تجاوز بها حدود الجملة، وقد بدا ذلك من خلال التداخل الموجود بينه وبين آراء علماء النص في تحديدهم لمفهوم الاتساق وأدواته.

ونظرية النظم أكبر دليل على ذلك التداخل من حيث مفهوم النظم والقواعد التي يركز عليها كالتقديم والتأخير والحذف والتعريف والتكرير وغيرها من المفاهيم التي ذكرها الجرجاني عند تحديده لمصطلح النظم والتي تتفق في كثير من وجوهها مع مفاهيم لسانيات النص في الدرس اللساني الحديث، وحتى نقف على وجوه هذا التداخل سنتعرض إلى مفهوم النظم وأهم المراحل التي مر بها حتى استوى على شكل نظرية لها أسسها وقواعدها.

المبحث الأول: مفهوم النظم قبل الجرجاني

استقر مصطلح النظم عند الجرجاني حتى اعتبر مؤسس نظرية النظم من خلال تحديده لهذا المفهوم في عدة مواضع من كتابه "دلائل الإعجاز"، لكن هذا لا يعني أن مفهوم النظم لم يكن معروفاً قبله لأن كتباً سابقة احتوت على إشارات إلى مفهوم النظم، لكنه استقر عند الجرجاني فوضع له قواعد وصاغه في شكل نظرية عرفت فيما بعد بنظرية النظم، وعلى هذا الأساس سنوضح مفهوم النظم قبل الجرجاني لنتبين أهم المراحل التي مر بها المصطلح حتى وصوله إلى مرحلة النضج عند الجرجاني معتمدين في ذلك على الأسبقية الزمنية.

1- ابن المقفع (ت142هـ):

أشار ابن المقفع إلى مفهوم النظم عند حديثه عن صياغة الكلام فقال: " فإذا خرج الناس من أن يكون لهم عمل أصيل وأن يقولوا قولاً بديعاً فليعلم الوصفون المخبرون أن أحدهم - وإن أحسن وأبلغ - ليس زائداً على أن يكون كصاحب فصوص وجد ياقوتا وزبرجدا ومرجا، فنظمه قلائد وسموطا وأكاليل، ووضع كل فص موضعه وجمع إلى كل لون شبهه وما يزيده بذلك حسنا فسمي بذلك صانعا رقيقاً.¹

ونلاحظ من تحديد ابن المقفع للنظم أنه جعل الناظم كالصانع الذي يركب الفصوص والياقوت والمرجان فيجعلها نسيجا واحدا متراكبا، فحال الناظم -حسبه- كالصانع إذ يعتمد إلى الكلمات فيضم بعضها إلى بعض ويضع كلا في موضعه فينتج لنا نصا متلاحم الأجزاء دقيق المعنى ليحقق الفائدة التي نظم لأجلها.

2- سيبويه (ت180هـ):

يظهر معنى النظم عند سيبويه في مواضع مختلفة من الكتاب، إذ إنه يهتم في كثير من الأحيان بتركيب الكلمات وتأليف الجمل ويبين مواضع الحسن والقبح فيها، فعقد بابا في الكتاب يقول فيه: " هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة فمنه مستقيم حسن ومحال ومستقيم كذب ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب."²

فسيبويه يجعل الكلام قائما على تأليف العبارات فيما بينها وما ينتج عنها من حسن وقبح مما يحقق لنا معنى النظم، فيتبين لنا صحة النظم أو فسادها مثلما ذهب إليه الجرجاني من خلال معاني النحو.

ويتضح لنا اهتمامه بنظم الكلام في مواضع أخرى من الكتاب، كحديثه عن حروف العطف وأثرها في الكلام بقوله: " هذا باب معنى الواو فيه كمعناها في الباب الأول."³

¹ ابن المقفع عبد الله، الأدب الصغير، تح: أحمد زكي باشا، جمعية العروة الوثقى الإسلامية، الاسكندرية، ط1، 1911، ص6-7.

² سيبويه، الكتاب، 25/1.

³ المصدر نفسه، 299/1.

وقد بين سيبويه في باب المسند والمسند إليه أن الأصل الإخبار عن المعرفة في الجملة الاسمية فقال: " هذا باب المسند والمسند إليه وهما ما لا يغني واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلم منه بدا فمن ذلك الاسم المبتدأ أو المبني عليه وهو قولك عبد الله أخوك وهذا أخوك.¹

ونلاحظ أن سيبويه قد بين أن أصل الإخبار في الجملة الاسمية يكون لمبتدأ معرف لكنه تطرق في موضع آخر من الكتاب إلى إمكانية الإخبار بالنكرة عن النكرة لبيان الأهمية التداولية لذلك فيقول:

" وهذا باب تخبر فيه عن النكرة بنكرة وذلك قولك: ما كان أحد مثلك وما كان أ حد خيرا منك، وإنما حسن الإخبار ههنا عن النكرة حيث أردت أن تنفي أن يكون في مثل حاله شيء أوفوقه لأن المخاطب قد يحتاج إلى أن تعلمه مثل هذا وإذا قلت كان رجل ذاهبا فليس في هذا شيء تُعلمه كان جهله، ولو قلت: كان رجل من آل فلان فارسا حسن لأنه قد يحتاج إلى أن تعلمه أن ذلك في آل فلان وقد يجهله ولو قلت كان رجل في قوم عاقلا لم يحسن لأنه استتكر أن يكون في الدنيا عاقل وأن يكون من قوم، فعلى هذا النحو يحسن ويقبح.²

فبيّن سيبويه جودة النظم وفساده عند الإخبار بالنكرة عن النكرة، لأنه لايجوز في كل الأحوال، إذ يمكن تحقيقه في مواضع دون أخرى، وذلك يكون حسب المقام وحال المخاطب، لأن النظم يكون متعلقا بمدى قبول المخاطب لما ينتجه الناظم وبيّتي تحقيقه، وهذا العدول عن الأصل يخضع لملايسات السياق التي تتيح للمتكلم التذكير والتعريف حتى تتحقق الفائدة التي وضع لها الخبر وهي التبليغ للمتكلم والفهم للمتلقي، وهذا يبيّن لنا الأهمية التداولية في الإخبار بالنكرة عن النكرة.

¹- سيبويه، الكتاب 23/1.

²- المصدر نفسه، 54/1.

3-بشر بن المعتمر(ت210هـ) :

لم يطلق مصطلح النظم صراحة لكنه تطرق إلى معناه بقوله:

" فإذا وجدت اللفظة لم تقع موقعها ولم تصر إلى قرارها وإلى حقها من أماكنها المقسومة لها والقافية لم تحل في مركزها وفي نصابها ولم تتصل بشكلها وكانت قلقة في مكانها نافرة من موضعها فلا تكرهها على اغتصاب الأماكن والنزول في غير أوطانها.¹"

فبشر بن المعتمر لم يورد لفظ النظم صراحة إلا أنه أشار إلى مفهومه كما توصل إليه الجرجاني في نظريته، ويتضح لنا ذلك عندما ذكر موقع اللفظة في التركيب ومتى يحسن وقوعها في موضع معين ومتى يستكره ذلك وأثر ذلك على جودة النظم وفساده.

4-العتابي (ت 220هـ):

تطرق العتابي إلى معنى النظم عند حديثه عن قضية اللفظ والمعنى بقوله: "الألفاظ أجساد والمعاني أرواح، وإنما تراها بعيون القلوب فإذا قدمت منها مؤخرًا أو اخترت منها مقدما أفسدت الصورة وغيّرت المعنى كما حول رأس إلى موضع يد، أو يد إلى موضع رجل لتحولت الخلفة وتغيّرت الحلية.²"

فالعتابي يرى بتجانس اللفظ والمعنى وتلازمهما، فأشار إلى فساد النظم وخلل المعنى إذا حدث التقديم والتأخير دون مراعاة المعاني، لذلك يجب أن يكون التقديم والتأخير حسب المعاني المتوخاة من النظم فيتحقق بذلك معنى النظم عند العتابي.

5-الجاحظ(ت255هـ):

¹- الجاحظ، البيان والتبيين، 1/138.

²- العسكري أبو هلال، الصناعتين الكتابة والشعر، تح: علي محمد البجاوي- محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية مصر، ط1، 1952، ص161.

ألف الجاحظ كتاباً أسماه " نظم القرآن " أشار فيه إلى دقة التركيب القرآني والتأليف فيما بين العبارات وقد بين ذلك في كتبه فقال: " كما عبت كتابي في الاحتجاج لنظم القرآن وغريب تأليفه وبديع تركيبه."¹

فالنظم في استعمال الجاحظ كان لحجة وهي الانتصار لبلاغة ودقة التركيب القرآني إذ يرى أن القرآن معجز بنظمه وذلك رداً على شبهة خلق القرآن، كما تحدث عن تلاحم الأجزاء في غير القرآن وهو معنى النظم فقال "أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخارج فتعلم بذلك أنه أفرغ إفراغاً وسبك سبكاً واحداً، فهو يجري على اللسان كما يجري على الدهان."²

فنظرة الجاحظ إلى جودة الشعر في دقة التركيب بين العبارات والتلاحم بين أجزائها يتجسد فيها معنى النظم الجيد - كما سنراه عند الجرجاني - لأن جودة النظم ترتبط بحسن الرص بين الألفاظ والعبارات ودقة الترتيب فيما بينها حتى تؤدي المعاني التي سيقى لأجلها.

وقد أشار إلى التأليف في مواضع من البيان والتبيين بقوله: " وهذا دليل على أن العرب أنطق وأن لغتها أوسع وأن لفظها أدل وأن أقسام تأليف كلامها أكثر."³

ويتضح لنا من خلال هذا القول أن العرب تعتمد في كلامها إلى التأليف بين الكلمات والعبارات التي يتحقق بها معنى النظم وقد بين أن أقسام التأليف عند العرب تتنوع وتكثر بحسب السياقات التي ترد فيها.

وقد أورد الجاحظ قولاً جمع فيه بين النظم والتأليف فقال: " فإذا رأيت مكانة الشعراء وفهمته الخطباء ومن

قد تعبد المعاني وتعود نظمها وتنزيدها وتأليفها... علموا أنهم لا يبلغون بجميع ما معهم."⁴

¹- الجاحظ، الحيوان، 9/1.

²- المصدر نفسه، 67/1.

³- المصدر نفسه، 384/1.

⁴- الجاحظ، البيان والتبيين، 30/3.

ونلاحظ أن الجاحظ كلما أورد مصطلح التأليف استعمل معه الأقسام كما رأيناه في القول السابق ومصطلح النظم الوارد في هذا القول كان للدلالة على معنى النظم الذي يقوم في أساسه على جودة التأليف بين الكلمات والعبارات حتى يصبح متلاحم الأجزاء دقيق الترتيب ليعبر عن المعاني التي وضع لأجلها.

6- ابن قتيبة (ت276هـ) :

تطرق ابن قتيبة إلى مصطلح النظم عند حديثه عن الحروف المقطعة وأثرها على نظم القرآن، فأفرد باباً أسماه: "باب تأويل الحروف التي ادعى على القرآن بها الاستحالة وفساد النظم".¹ فالنظم هنا يقصد به نظم القرآن الذي يشكل أعلى المراتب في نظمه فيزيد من بلاغة النص القرآني، وهو في هذا الباب يرد على الطاعنين في جودة النظم القرآني.

7- إبراهيم بن المدبر (ت279هـ):

تحدث عن معنى النظم عند تقديم ما يجب مراعاته من قبل الكتّاب عند الكتابة فقال: " فإنما يكون الكاتب كاتباً إذا وضع كل معنى في موضعه، وعلق كل لفظة على طبقها من المعنى فلا يجعل أول ما ينبغي له أن يكتب في آخر كتابه، ولا آخره في أوله فإنني سمعت جعفر بن محمد الكاتب يقول: لا ينبغي للكاتب أن يكون كاتباً حتى لا يستطيع أحد أن يؤخر أول كتابه ولا يقدم آخره".²

ونلاحظ أن إبراهيم بن المدبر قد ركز على جودة النظم الذي يعتمد على إيراد المعاني في مواضعها وتعليق الألفاظ بما يطابقها من المعاني، فيعسر بذلك على أي أحد أن يقدم ويؤخر دون الاحتكام للمعاني التي علقت الألفاظ لأجلها.

¹ ابن قتيبة أبو محمد عبد الله بن مسلم، تأويل مشكل القرآن تح: السيد أحمد صقر، دار التراث، القاهرة، ط1، 1973، ص:299.

² الضامن حاتم، نظرية النظم تاريخ وتطور، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، 1979، ص:13.

8-المبرد(ت286هـ):

أورد المبرد مصطلح النظم عند حديثه عن البلاغة فقال: "... حق البلاغة إحاطة القول بالمعنى واختيار الكلام وحسن النظم حتى تكون الكلمة مقاربة أختها ومعاوضة شكلها."¹

فالمبرد يرى أنه من شروط الكلام البليغ خضوعه لحسن النظم وهو دقة التأليف فيما بين الكلم حتى يحيط المتكلم بالمعاني المتوخاة من وراء إنشائه لكلام معين.

9-أبو سعيد السيرافي(ت358هـ):

تطورت فكرة النظم عند السيرافي إذ تحدث عن معاني النحو فقال: "معاني النحو منقسمة بين حركات اللفظ وسكناته وبين وضع الحروف في مواضعها المقتضية لها وبين تأليف الكلام بالتقديم والتأخير وتوخي الصواب في ذلك وتجنب الخطأ في ذلك وإن زاع شيء عن النعت فإنه لا يخلو أن يكون سائغا بالاستعمال النادر والتأويل البعيد أو مردودا لخروجه عن عادة القوم الجارية على فطرتهم."²

ونلاحظ أن السيرافي قد تطرق إلى المعاني النحوية المتوخاة من التركيب بين الألفاظ والعبارات، وهي المحور الأساسي الذي تدور حوله فكرة النظم وكذا التقديم والتأخير اللذان يعدان من شروط النظم الجيد لأنهما يخضعان إلى المعنى بالدرجة الأولى.

كما أشار إلى دور التأليف من خلال التقديم والتأخير الذي يتوخى من خلاله الناظم الصواب أي الوصول إلى المعنى المراد، ويبتغي مع ذلك تجنب الوقوع في الخطأ أي عدم اختيار العبارات المناسبة لتأدية المعنى المراد وقد قسم هذا الخطأ إلى قسمين:

¹ - المبرد أبو العباس محمد بن يزيد، البلاغة تح: رمضان عبد التواب، مكتبة الثقافة الرفيعة القاهرة، ط2، 1985، ص:81.

² - التوحيد أبو حيان، الإمتاع والمؤانسة تح: أحمد أمين وأحمد الزين، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، دت، 121/1.

أ-القسم 1: يكون بعيدا عن الصواب لكونه موافقا للاستعمال النادر.

ب-القسم 2: يكون مرفوضا لأنه خارج عن الاستعمالات الشائعة عندهم.

وعليه فمفهوم النظم عند السيرافي يكون بحسن اختيار الألفاظ للتعبير عن المعاني التي سيقّت من أجلها، وهو بهذا يقترب من مفهوم النظم عند الجرجاني.

10-علي بن عيسى الرماني(ت386هـ):

تحدث عن مراتب البلاغة فذكر فيها معنى النظم بقوله: "وحسن البيان في الكلام على مراتب: فأعلاها مرتبة ما جمع أسباب الحسن في العبارة من تعديل النظم حتى يحسن في السمع ويسهل على اللسان وتتقبله النفس تقبل البرد، وحتى يأتي على مقدار الحاجة فيما هو حقه من المرتبة".¹

فالنظم عند الرماني يكون في أعلى مراتبه إذا أحسن الناظم التأليف بين العبارات لتحدث أثرا في نفس المتلقي (أي تلقى قبولا وتجاوبا عند المتلقي) ، فيتحقق بذلك حسن البيان الذي أنشئ لأجله الكلام.

11-الخطابي حمد بن محمد(ت388هـ):

استعمل الخطابي مصطلح النظم عند حديثه عن إعجاز القرآن، فقال: "إنما صار معجز لأنه جاء بأفصح الألفاظ في أحسن نظوم التأليف مضمنا أصح المعاني"²

فهو يرى بأن إعجاز القرآن مرتبط أشد الارتباط بنظمه، وذلك في حسن التأليف بين العبارات للدلالة على المعاني الصحيحة، فالقرآن الكريم يمثل أعلى مراتب النظم الذي يصح لنا النسج على منواله، ويورد لنا الخطابي قولا في هذا الصدد فيقول: "ولاترى نظما أحسن تأليفا وأشد تلاؤما وتشاكلا من نظمه".³

¹- نقلا عن الضامن حاتم، نظرية النظم وتطور، ص: 17-18.

²- المرجع نفسه، ص: 18.

³- المرجع نفسه، ص: 18.

12- أبو الهلال العسكري (ت395هـ):

عقد أبو الهلال العسكري باباً في البيان عن حسن النظم وجودة الرصف والسبك وخلاف ذلك ما جاء فيه: "وحسن الرصف أن توضع الألفاظ في مواضعها، وتمكن في أماكنها ولا يستعمل فيها التقديم والتأخير والحذف والزيادة إلا حذفاً لا يفسد الكلام، ولا يعمي المعنى وتضم كل لفظة إلى شكلها، وتضاف إلى لفقها وسوء الرصف تقديم ما ينبغي تأخيره منها، وصرفها عن وجوها وتغيير صيغتها، ومخالفة الاستعمال في نظمها."¹

فالعسكري يميز في هذا القول بين النظم الجيد الذي يحسن فيه الناظم وضع الألفاظ في مواضعها وفقاً لمعانيها، كما أشار إلى مواضع التقديم والتأخير والحذف والزيادة التي يراعى فيها المعنى ولا يفسد الكلام، أما النظم الفاسد فهو عكس الأول بحيث يسيء فيه الناظم التأليف بين الكلمات والعبارات، ويقدم ما حقه أن يؤخر والعكس دون مراعاة المعنى فينتج لنا نظم ركيك مفرغ من المعاني.

13- أبو بكر الباقلائي (ت403هـ):

تحدث الباقلائي عن النظم عند تفسيره لفكرة الإعجاز، فهو يرى بأن القرآن معجز بنظمه لا يرتقي إليه نظم الكلام العادي فقال: "فأما شأو نظم القرآن، فليس له مثال يحتذى عليه ولا إمام يقتدى به، ولا يصح وقوع مثله اتفاقاً كما يتفق للشاعر البيت النادر والكلمة الشاردة والمعنى الفذ الغريب والشيء القليل العجيب."²

¹- العسكري أبو هلال، الصناعتين، ص:167.

²- الباقلائي أبو بكر، إعجاز القرآن، ص:112.

فالباقلائي يرى أن القرآن الكريم معجز بنظمه لأننا لا نجد فيه تناقرا بين ألفاظه ولا غرابية في معانيه وإنما يتم فيه حسن الرصف والتأليف فيقول: "وقد تأملنا نظم القرآن فوجدنا جميع ما يتصرف فيه من الوجوه التي قدمنا ذكرها على حد واحد في حسن النظم وبديع التأليف والرصف".¹

14- القاضي عبد الجبار (ت415هـ):

أورد القاضي عبد الجبار فكرة النظم عندما ردَّ على شيخه "أبي هاشم الجبائي" الذي تحدث عن بلاغة الألفاظ والمعاني ولم يورد كيفية تركيب الكلام وأثرها في فصاحة الكلام فقال: "اعلم أن الفصاحة لا تظهر في أفراد الكلام وإنما تظهر في الكلام بالضم على طريقة مخصوصة ولا بد مع الضم من أن يكون لكل كلمة صفة، وقد يجوز في هذه الصفة أن تكون بالمواضعة التي تتناول الضم، وقد تكون بالإعراب الذي له مدخل فيه، وقد تكون بالموقع وليس لهذه الأقسام رابع".²

وهنا يتفق القاضي عبد الجبار مع الجرجاني في تفسيره للنظم، فهو يرى بأن الفصاحة لا تكون في الكلمات مفردة وإنما تظهر في التركيب أي في ضم الكلمات بعضها إلى بعض بمراعاة الحركات الإعرابية وموضعها في التركيب من خلال التقديم والتأخير.

وعليه فإن مصطلح النظم ارتبط بفكرة الإعجاز خاصة عند البلاغيين ودارسي الإعجاز القرآني ومن أهم الفرق التي برزت في هذا المجال فرقتي المعتزلة والأشاعرة بحيث يرى سعيد حسن بحيري أنهما اتفقتا في أغلب وجهات النظر من خلال تأثر كل طرف بمقولات الطرف الثاني "فالخلاف يكمن في الاتجاه إلى إثبات الإعجاز القرآني أي نقطة البداية فعلى حين يتجه المعتزلة (أصحاب الاتجاه العقلي) من الجانب المرئي (أو المقروء أو المادي أو الحسي) إلى غير المرئي يتجه الأشاعرة (أصحاب الاتجاه الوجداني) من

¹- الباقلائي، إعجاز القرآن، ص:37.

²- الضامن حاتم، نظرية النظم تاريخ وتطور، ص:23.

الجانب غير المرئي (أو المسموع أو المعنوي أو غير الحسي) إلى المرئي، أو بعبارة أخرى يتجه المعتزلة من الدال إلى المدلول، بينما يتجه الأشاعرة من المدلول إلى الدال في إثبات الإعجاز القرآني.¹

ومن ثم يمكننا القول أن نظرة المعتزلة لفكرة النظم كانت تتجه من اللفظ إلى المعنى بينما كانت نظرة الأشاعرة تتجه من المعنى إلى اللفظ وهذا الاختلاف يرجع إلى الاتجاه الذي تنطلق منه كل فرقة في تفسير معنى النظم.

وعليه فمن خلال عرضنا لتطور مصطلح النظم قبل عبد القاهر الجرجاني نستنتج أنه كان متداولاً كفكرة منذ القرن الثاني الهجري وهذه الفكرة لم تكن واضحة عند كل من سبق عبد القاهر لأن منهم من ربطها بفكرة الإعجاز فركز على النظم القرآني لبيان وجه الإعجاز فيه ومنهم من ركز على دقة التأليف والتركيب ومنهم من كان له تقارب شديد مع الجرجاني في نظره للنظم مثل أبي سعيد السيرافي وقبله سيبويه الذي تحدث عن معاني النحو وهو المبدأ الذي بنى عليه الجرجاني مفهومه للنظم، كذلك نجد القاضي عبد الجبار قد ربط فكرة النظم بالفصاحة التي بنى عليها رأيه في إعجاز القرآن ورأى بأن الفصاحة لا تظهر في الكلمات منفردة وإنما في ضم بعضها إلى بعض وهي الفكرة التي ركز عليها الجرجاني من خلال نظرية النظم، ومن ثم يمكننا القول بأن الجرجاني قد استفاد من جهود سابقه، فعمل على تطوير ما جاؤا به من أفكار حول فكرة النظم وصاغها في شكل نظرية لها أسسها من خلال التوسع في مصطلح النظم بربطه بالمتكلم والسامع والمقام كما ربط مفهومه بالمعاني النحوية والبلاغية، وسيوضح لنا ذلك في المبحث الموالي الذي سنخصصه لمفهوم النظم عند عبد القاهر الجرجاني.

¹- بحيري سعيد حسن، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، مكتبة الآداب القاهرة، ط1، ص: 175.

المبحث الثاني: نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني:

لقد أشرنا فيما سبق أن الذين تحدثوا عن النظم قبل الجرجاني لم يفصلوا فيه ولم يربطوه بالمقام كما فعل الجرجاني، فكان أول من أرسى قواعد النظم وبنى له أسسه حتى أصبح نظرية لها شأن كبير، وذلك من خلال تطبيقها على كثير من أبواب البلاغة التي تدخل في علم المعاني والبيان والبدیع فلم يكتف بذلك بالإشارات الدالة على فكرة النظم كما فعل سابقوه.

2-1 مفهوم النظم عند الجرجاني:

لقد أعطى الجرجاني مفهوما دقيقا لمصطلح النظم من خلال كتابه "دلائل الإعجاز" فالتأمل في الكتاب يلاحظ تلك النصوص الغزيرة التي فسر بها الجرجاني مفهومه للنظم وذلك بربطه بالنحو والفصاحة وبيان مواضع الصحة والفساد منه وسنوضح ذلك من خلال عرض النصوص التي أوردها الجرجاني في هذا الشأن. يقول الجرجاني موضحا مفهوم النظم: "اعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيع عنها وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها".¹

فنلاحظ من خلال هذا القول أن النظم عند الجرجاني يقوم على دعامة نحوية ذلك أنه كلما أورد مصطلح النظم إلا وأورد معه النحو ومعانيه، حيث يقول في نهاية الكتاب: "ليس النظم شيئا إلا توخي معاني النحو وأحكامه ووجوهه وفروقه فيما بين معاني الكلم وأئك قد تبينت أنه إذا رفع معاني النحو وأحكامه فيما بين الكلم حتى لا تراد فيها في جملة ولا تفصيل، خرجت الكلم المنطوق ببعضها في إثر بعض في البيت من

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 76.

الشعر والفصل من النثر، على أن يكون لكونها في مواضعها التي وضعت فيها موجب ومقتض وغير أن يتصور أن يقال في كلمة منها: إنها مرتبطة بصاحبة لها ومتعلقة بها وكأنه بسبب منها.¹

فالجرجاني يركز على المعاني النحوية في تحقيق معنى النظم، بحيث يجعل علاقة الكلمات فيما بينها في التركيب أساساً لتأدية المعنى المقتضى من الكلم، كما أشار إلى فساد المعنى إذا لم يحترم النظم المعاني النحوية وأحكامها عند ترتيبها في النفس والنطق بها بعدها، فيبدو نظمه بعد ذلك مجرد كلمات مرصوص بعضها إلى بعض مفتقدة إلى المعنى الذي وضعت لأجله.

ويرجع الجرجاني صحة النظم وفساده إلى احترام أحكام النحو وقوانينه لأن المزية تكمن في مراعاة هذه الأحكام فيقول: "فلست بواجد شيئاً يرجع صوابه إن كان صواباً وخطؤه إن كان خطأ إلى النظم ويدخل تحت هذا الاسم إلا وهو معنى من معاني النحو قد أصيب به موضعه ووضع في حقه أو عومل بخلاف هذه المعاملة، فأزيل عن موضعه واستعمل في غير ما ينبغي له، فلا ترى كلاماً قد وصف بصحة نظم أو فساداً أو وصف بمزية وفضل فيه إلا وأنت تجد مرجع تلك الصحة وتلك الفساد وتلك المزية وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه ووجدته يدخل في أصل من أصوله ويتصل بباب من أبوابه."²

فالنظم على هذا الأساس يرتبط بالنحو من خلال المعاني النحوية المستفادة من التركيب كالفاعلية والمفعولية والإسناد وغيرها ولا يقصد عبد القاهر القواعد الشكلية التي تنسم بالمعيارية.

والمعاني النحوية عند الجرجاني لاتعني الحركات الإعرابية التي تلحق أواخر الكلم لأنها تتعلق بالجانب الظاهر للكلمة أما المعاني التي يقصدها الجرجاني فتتعلق بالآثر المعنوي عن طريق علاقة الإسناد التي تخص الجملة النواة، والمعاني النحوية الأخرى التي تتعلق بمتنمات الجملة كالتخصيص

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 383.

²- المصدر نفسه، ص: 78.

والنسبة وغيرها فيقول الجرجاني موضحاً بأنه لا يقصد من معاني النحو الإعراب: "لم يجز - إذا عد الوجوه التي تظهر بها المزية - أن يعد فيها الإعراب وذلك أن العلم بالإعراب مشترك بين العرب كلهم وليس هو مما يستتبط بالفكر ويستعان عليه بالروية فليس أحدهم - بأن إعراب الفاعل الرفع أو المفعول النصب والمضاف إليه الجر - بأعلم من غيره ولا ذاك مما يحتاجون فيه إلى حدة ذهن وقوة خاطر، إنما الذي تقع الحاجة فيه إلى ذلك العلم بما يوجب الفاعلية للشيء إذا كان إيجابها من طريق المجاز كقوله تعالى: ﴿فَمَا رِيحَتْ بِجَنَرِثُهُمْ﴾ البقرة: 16 وكقول الفرزدق: "سقتها خروق في المسامع.." وأشباه ذلك مما يجعل الشيء فيه فاعلاً على تأويل يدق ومن طريق تلطف وليس يكون هذا علماً بالإعراب ولكن بالوصف الموجب بالإعراب.¹

ويتضح لنا من القول السابق أن الجرجاني لم ينظر إلى النحو على أنه مجرد قواعد شكلية² تحفظ اللسان من الخطأ وهي التي تعتمد على الإعراب وإنما اعتمد على المعاني الناتجة من خلال التفاعل الحاصل بين الكلمات في التركيب ضمن سياق محدد، وهذا ما بينه درويش الجندي بقوله: "ولقد كانت نظرية النظم لدى عبد القاهر دعوة صارخة إلى دراسة النحو على منهاج جديد يقوم على الحس والذوق وحسن التخيير بدلاً من المنهاج التقليدي الذي يوجه العناية إلى الإعراب، وبيان الأوجه الممكنة من الناحية الإعرابية التي قد تكون على خلاف المعنى المقصود".³

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 287.

²- المقصود بالجانب الشكلي الحركة الإعرابية الظاهرة، أما المعاني النحوية فتتمثل في الأثر المعنوي الذي يحدثه العامل في المعمول أي ترتيب هذه المعاني في الذهن لتظهر في الجانب المنطوق.

³- الجندي درويش، نظرية عبد القاهر في النظم، مكتبة نهضة مصر بالقاهرة، 1960، ص: 122.

أي أن الجرجاني كان يوجه عنايته في تحديد معنى النظم إلى المعاني النحوية التي تعطي نفساً للقواعد النحوية ،لأنه لم يربطها بقانون الصواب والخطأ وإنما كانت نظريته إليها من خلال ترتبها في ذهن الناظم وتعليقه لها في النطق دون النظر في العلامات الإعرابية التي تلحق أواخر الكلم.

ويواصل الجرجاني تفسير معنى النظم بربطه بالنحو من خلال معاني الأبواب النحوية والفصاحة التي لم يجعلها في الكلمة المفردة ، وإنما في دخولها التركيب، وسيتضح ذلك فيما يلي:

2-1-1 النظم وقواعد النحو:

لقد بينا فيما سبق أن الجرجاني اعتمد على النحو في شرح فكرة النظم، فجعله دعامة أساسية تقوم عليها فكرة النظم، فيقول موضحاً ذلك: "معلوم أن ليس النظم سوى تعليق الكلم بعضها ببعض، وجعل بعضها بسبب من بعض، والكلم ثلاث: اسم وفعل وحرف، وللتعليق فيما بينها طرق معلومة، وهو لا يعدو ثلاثة أقسام: تعلق اسم باسم وتعلق اسم بفعل وتعلق حرف بهما".¹

فالجرجاني يرى بأن أساس النظم هو النحو من خلال فكرة التعليق أي الارتباط الناتج عن العلاقات الإنسانية التي تتحقق من خلالها وظائف نحوية (أي وظيفة كل وحدة في التركيب)، وهذه العلاقات الإنسانية يحكمها سياق كلامي محدد، وقد ذكر أقسام الكلم الثلاثة (اسم وفعل وحرف) وأوجه التعليق فيما بينها، لأن النظم لا يخرج عن وجه من وجوه التعليق التي ذكرها الجرجاني، وقد فصل في طرق التعليق كالآتي:

1-تعلق اسم باسم: فسر بقوله: " فالاسم يتعلق بالاسم بأن يكون خبراً عنه، أوحالاً منه أو تابعا له: صفة أو تأكيداً أو عطف بيان أو بدلاً أو عطف بحرف أو بأن يكون الأول مضافاً إلى الثاني أو بأن

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 14.

يكون الأول يعمل في الثاني عمل الفعل، ويكون الثاني في حكم الفاعل له أو المفعول، وذلك في اسم
 الفاعل كقولنا: "زيد ضارب أبوه عمرا." وكقوله تعالى: ﴿أَخْرَجْنَا مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا وَاجْعَلْ لَنَا مِنْ
 لَدُنْكَ وَلِيًّا وَاجْعَلْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ نَصِيرًا ٧٥﴾ (النساء: 75)... واسم المفعول كقولنا: "زيد مضروب غلمانته."
 وكقوله تعالى: ﴿ذَلِكَ يَوْمٌ جَمُوعٌ لَهُ النَّاسُ ١٠٣﴾ (هود: 103) والصفة المشبهة كقولنا: "زيد حسن
 وجهه وكريم أصله وشديد ساعده." والمصدر كقولنا: "عجبت من ضرب زيد عمرا." وكقوله تعالى: ﴿أَوْ
 إِطْعَمٌ فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ ١٤ يَتِيمًا ذَا مَقْرَبَةٍ ١٥﴾ (البلد: 14-15) أو بأن يكون تمييزا قد جلا منتصبا
 عن تمام الاسم ومعنى تمام الاسم: أن يكون فيه ما يمنع من الإضافة وذلك بأن يكون فيه نون تثنية
 كقولنا: "قفيزان برا." أو نون جمع كقولنا: عشرون درهما." أو تتوين كقولنا: "راقود خلا." أو تقدير تتوين
 كقولنا: "خمسة عشر رجلا." أو يكون قد أضيف إلى شيء فلا يمكن إضافته مرة أخرى كقولنا: "لي
 ملؤه عسلا." وكقوله تعالى: ﴿مِلْءُ الْأَرْضِ ذَهَبًا ١١﴾ آل عمران: 91¹

وقد كان توضيح الجرجاني للطريقة الأولى من التعليق بضم المعاني والعلاقات النحوية التي
 تتصوي تحتها كالإتباع والإضافة والتخصيص والإسناد الذي يعد أهمها، وهو ما يمكننا تسميته بالجملة
 الاسمية ومتماتها وهذا القول المطول يبين لنا مفهوم النحو عند الجرجاني من خلال تحقيق معنى
 النظم أي أنه ينظر إلى النحو ضمن النظم الذي يجمع جملة من العلاقات لامجرد قواعد معزولة عن
 السياق ويتضح ذلك من خلال خطابه الموجه للقارئ أي أنه ينظر للقاعدة النحوية في سياقها الكلامي.

2- **تعلق اسم بفعل:** وهو ما يمثل الطريقة الثانية من التعليق وقد بينه الجرجاني بقوله: "وأما تعلق
 الاسم بالفعل فبأن يكون فاعلا له، أو مفعولا فيكون مصدرا قد انتصب به كقولك: "ضربت ضربا"

¹ - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 14.

ويقال له المفعول المطلق أو مفعولا به كقولك: "ضربت زيدا" أو ظرفا مفعولا فيه زمانا أو مكانا كقولك: "خرجت يوم الجمعة ووقفت أمامك" أو مفعولا له كقولنا: "جئتك إكراما لك" ... وكقوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ آتِنَاكَ مَرَضَاتِ اللَّهِ﴾ (النساء: 114) أو بأن يكون منزلا من الفعل منزلة المفعول وذلك في خبر كان وأخواتها والحال والتمييز المنتصب عن تمام الكلام مثل: "طاب زيد نفسا وحسن وجهها وكرم أصلا" ومثله الاسم المنتصب على الاستثناء كقولك: "جاءني القوم إلا زيدا" لأنه من قبيل ما ينتصب عن تمام الكلام.¹

ونلاحظ أن الجرجاني قد بين تعلق الاسم بالفعل بكونه فاعلا له ضمن علاقة الإسناد ثم انتقل إلى متممات الجملة الفعلية كالمفاعيل والحال والتمييز والاستثناء وهذه الأبواب كلها تنطلق من فكرة التعليق عن طريق علاقة الإسناد والتخصيص والنسبة.

3- تعلق حرف بهما: ويختتم الجرجاني فكرة التعليق بارتباط الحرف بالاسم والفعل فجعله على ثلاثة أضرب فقال: "وأما تعلق الحرف بهما فعلى ثلاثة أضرب: أحدهما أن يتوسط بين الفعل والاسم فيكون ذلك في حروف الجر التي من شأنها أن تعدي الأفعال إلى ما لا تتعدى إليه بأنفسها من الأسماء مثل أنك تقول: مررت فلا يصل إلى نحو "زيد وعمرو" فإذا قلت: "مررت بزيد أو على زيد" وجدته قد وصل "بالباء" أو "على" وكذلك سبيل الواو الكائنة بمعنى "مع" في قولنا: "لو تركت الناقة وفصيلها لرضعها." بمنزلة حرف الجر في التوسط بين الفعل والاسم وإيصاله إليه إلا أن الفرق بين أنها لا تعمل بنفسها شيئا لكنها تعين الفعل على عمله النصب وكذلك حكم إلا في الاستثناء فإنها عندهم بمنزلة هذه الواو الكائنة بمعنى مع في التوسط.

¹ الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 14-15.

والضرب الثاني من تعلق الحرف بما يتعلق به "العطف" وهو أن يدخل الثاني في عمل العامل الأول كقولنا: "جاءني زيد وعمرو" ورأيت زيدا وعمرا ومررت بزيد وعمرو".

والضرب الثالث: تعلق بمجموع الجملة كتعلق حرف النفي والاستفهام والشرط والجزاء بما يدخل عليه، وذلك أن من شأن هذه المعاني أن تتناول ما تتناوله بالنقيض وبعد أن يسند إلى شيء¹.

ويتضح من خلال الطريقة الثالثة من طرق التعليق أن الحرف لا يكون مع اسم أصلا إلا في النداء ولا من حرف وفعل وإنما يكون بالتوسط بينهما ويشير أيضا إلى الارتباطات المتعلقة بمجموع الجمل في الأساليب كالاستفهام والنفي والشرط والجزاء الذي يسمح لنا بالربط بين جملتين فأكثر.

وقد أشار تمام حسان إلى أهمية فكرة التعليق بقوله: "وأما أخطر شيء تكلم فيه عبد القاهر على الإطلاق فلم يكن النظم ولا البناء ولا الترتيب وإنما كان التعليق وقد قصد به في زعمي إنشاء العلاقات بين المعاني النحوية بواسطة ما يسمى بالقرائن اللفظية والمعنوية والحالية"².

فالتعليق عند الجرجاني يشكل اللبنة الأساسية لفكرة النظم لأنه يقوم على الربط بين المعاني النحوية من خلال قرائن معينة ، ومن أهم المعاني النحوية التي ركز عليها الجرجاني في تحديده لمفهوم النظم ما يلي:

أ-الإسناد: وهو أهم المعاني النحوية في عملية النظم لأن المتكلم لا يمكن له أن ينشئ أي جملة ما لم يعتمد على المسند والمسند إليه، إذ لا بد أن تكون هناك علاقة بين المسند والمسند إليه، ويقول

¹ - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص : 15.

² - تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب القاهرة، ط3، 1998، ص: 188.

الجرجاني موضحاً ذلك: "اعلم أن معاني الكلام كلها لا تتصور إلا فيما بين شيئين والأصل والأول هو الخبر.¹"

أي أن معاني الكلام لا تتحقق إلا بوجود عنصرين وهما المسند والمسند إليه اللذان يشكلان عمدة الكلام ويوضح الجرجاني هذه العلاقة عند حديثه عن المبتدأ المسند إليه والمسند الخبر بقوله: "وها هنا نكتة يجب القطع معها بوجود هذا الفرق أبداً وهي أن المبتدأ لم يكن مبتدأ، لأنه منطوق به أولاً، ولا كان الخبر خبراً لأنه مذكور بعد المبتدأ، بل كان المبتدأ مبتدأ لأنه مسند إليه ومثبت له المعنى، والخبر له خبراً لأنه مسند ومثبت به المعنى تفسير ذلك: أنك إذا قلت: "زيد منطلق" فقد أثبت الانطلاق لزيد وأسندته إليه، "فزيد" مثبت له، و"منطلق" مثبت به.²

ونلاحظ من خلال تفسير الجرجاني لعلاقة الإسناد في الجملة الاسمية مبنية على المعنى، حيث أرجع تسمية المبتدأ للمعنى المسند إليه لذلك استحق أن يبتدأ به لا لأنه وقع في صدارة الكلام، وهذا يؤكد لنا الأثر المعنوي لعلاقة الإسناد حتى عدت أهم المعاني النحوية التي يبنى عليها الكلام.

وتؤكد سناء البياتي أهمية علاقة الإسناد في الجملة فتقول: "الإسناد عملية ذهنية ينجزها ذهن المتكلم عندما يدرك علاقة معينة بين شيئين يريد التعبير عنهما فيتم في الذهن الربط بينهما بومضة (الإسناد) التي تتم قبل أن ينطق المتكلم بالمسند والمسند إليه وهو - أي الإسناد - في النظم (معنى نحوي) يربط بين كلمتين فيفهم منهما أن علاقة معينة هي علاقة الإسناد قد ربطت بينهما.³"

¹ - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 384.

² - المصدر نفسه، ص: 149.

³ - البياتي سناء حميد، قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2003، ص: 31.

فالإسناد يتم عن طريق الجمع بين المسند والمسند إليه في الذهن أي تكوين معنى معين يخضع لهذه العلاقة لإنشاء الخبر وتحقيق الفعل الإنجازي والإخباري والارتجاعي، بحيث تظهر هذه العلاقة جليا عندما ينطق المتكلم بالكلام معبرا عنها فتشكل هذه العلاقة الأساس الذي يبنى عليه باقي الكلام لأن أجزاء الجملة والنص تنطلق من هذا الأساس لتشكيل جملة أونص سليمين من حيث اللفظ والمعنى.

ب- التخصيص: ويقصد به تخصيص الإسناد إلى اتجاه معين في عملية النظم بحيث يظهر في المفعولات والحال وغيرها، وسنقتصر على المفعول به والحال لبيان دلالة التخصيص.

أشرنا فيما سبق إلى أن الجملة تبنى على ذكر المسند والمسند إليه، إلا أن هناك جملا لا يكتمل المعنى فيها إلا بإيراد المفعول به في الفعل المتعدي، ويشير الجرجاني إلى تخصيص الإسناد بالمفعول به بقوله: "وها هنا أصل يجب ضبطه وهو أن حال الفعل مع المفعول الذي يتعدى إليه حاله مع الفاعل فكما أنك إذا قلت: "ضرب زيد" فأسندت الفعل إلى الفاعل كان غرضك من ذلك أن تثبت * الضرب فعلا له، لا أن تفيد وجوب الضرب في نفسه وعلى الإطلاق، كذلك إذا عدت الفعل إلى المفعول فقلت: "ضرب زيد عمرا" كان غرضك أن تفيد التباس الضرب الواقع من الأول بالثاني ووقوعه عليه.¹

وعليه فالتخصيص يمثل أهم ما ينوي المتكلم إبلاغه للسامع بعد الإسناد لذلك قد يلجأ الناظم إلى حذف المسند والمسند إليه ويمثل هذا الجانب الإغراء والتحذير وغيرها من المعاني التي كثر استعمالها عند العرب فتحذف منها بعض عناصر الجملة لمعرفة دلالة المحذوف فيها من قبل المتكلم والسامع.

¹ - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص : 125.

* - والمقصود بالإثبات هو أن فعل الضرب وقع من زيد فأثبتنا أن زيد هو الفاعل ولم نرد الحديث عن وقوع الضرب في نفسه وإنما أردنا أن نشبهه لزيد.

أما الحال فدلالة التخصيص فيها تكمن في بيان هيئة كل من المسند والمسند إليه، وقد بين الجرجاني الفرق بين الحال مفردة وجملة فيقول: "اعلم أن أول فرق في الحال أنها تأتي مفرداً وجملة، والقصد هنا إلى الجملة... والقول في ذلك: إن الجملة إذا كانت من مبتدأ وخبر، فالغالب عليها أن تأتي مع الواو كقولك: "جاءني زيد وعمرو أمامه" و"أتاني وسيفه على كتفه" فإن كان المبتدأ من الجملة ضمير ذي الحال لم يصلح بغير الواو البتة.¹

فالحال تأتي لبيان هيئة المسند والمسند إليه مرة بالواو وأخرى بغيرها وذلك بحسب ما يقتضيه النظم، يقول عبد القادر حسين مبيناً ذلك: "فهي مرة بالواو على سبيل الوجوب وأخرى على سبيل الجواز وثالثة يتحتم تركها، ومرة يكثر ذكرها وأخرى يكثر حذفها ونكون واهمين بلا شك إذا اعتبرنا ذكر الواو وحذفها على شتى الاحتمالات يأتي اعتباراً وإنما هو شيء مدروس يقتضيه النظم ويجب مراعاته في الكلام، وإلا استحال إلى فساد وهجنة."²

فإيراد الواو وحذفها لا يكون اعتباراً وإنما يخضع إلى المعاني النحوية حسب ما يقتضيه النظم والمقام الذي يخضع إليه المتكلم والسامع حتى يتحقق ما يبتغيه المتكلم من وراء نظمه الكلام.

ج- الإضافة: إن معنى الإضافة يتحقق من خلال النسبة التي تربط بين المضاف والمضاف إليه وهي تعتبر من المقيدات تقول سناء البياتي في توضيح هذا المعنى النحوي "الإضافة من المقيدات، ولكن طبيعة التقيد فيها تختلف عن التقيد في التخصيص السابق الذكر لأن الإضافة نسبة تربط بين شيئين فتجعلهما شيئاً واحداً، فعندما تقول: "كتاب محمد" إنما ننسب الكتاب إلى محمد والنسبة هذه هي التي تربط بين شيء وهو (كتاب) وشيء آخر وهو (محمد) فلا يفهم بعد هذا الربط أنهما شيئان مستقلان بل يصبحان بهذه النسبة شيئاً واحداً ولا يفهم منهم سوى معنى واحداً."³

¹ الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 158.

² حسين عبد القادر، أثر النحاة في البحث البلاغي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ص: 393.

³ البياتي سناء حميد، قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم، ص: 235.

والنسبة في الإضافة تختلف عن النسبة في الإسناد، لأنها في الإضافة تربط بين كلمتين فتجعلهما كالكلمة الواحدة لارتباطهما الوثيق فلا يجوز الفصل بين المتطابقين ولا تقديم أحدهما على الآخر، أما الإسناد فالنسبة فيه تربط بين كلمتين للتعبير عن فكرة معينة يصح السكوت عنها، فيصح التقديم والتأخير فيهما [في الجملة الاسمية] حسب السياق الكلامي.

ويشير الجرجاني إلى المعنى الذي تؤديه الإضافة فتطبع صفة جمالية على النظم ويستدل على ذلك ببيت ابن المعتز:

" يَامِسْكَةَ الْعَطَارِ وَخَالَ وَجْهَ النَّهَارِ

وكانت الملاحظة في الإضافة بعد الإضافة لا في استعارة لفظة " الخال " إذ معلوم أنه لو قال: " يا خالا وجه في وجه النهار " أو: " يا من هو خال في وجه النهار " لم يكن شيئا.¹

فأرجع الجرجاني حسن النظم في بيت ابن المعتز إلى توظيفه للإضافة في موقعها بحيث لا يحسن توظيف النداء قبل المضاف والمضاف إليه وهذا يبين جودة النظم في تتابع الإضافات، لكن هذا التتابع لا يكون ملائما دائما في عملية النظم إذ يقول الجرجاني موضحا ذلك: " ومن شأن هذا الضرب أن يدخله الاستكراه قال صاحب: إياك والإضافات المتداخلة فإن ذلك لا يحسن وذكر أنه يستعمل في الهجاء كقول القائل:

يَا عَلِيُّ بْنَ حَمَزَةَ بْنَ عَمَارَةَ أَنْتَ وَاللَّهِ تُلَجَّةٌ فِي خِيَارِهِ

ولاشبهة في ثقل ذلك في لأكثر ولكنه إذا سلم من الاستكراه لطف ومُلح.²

لقد بين الجرجاني أن تتابع الإضافات وتكررها يخل بجودة النظم وحسنه لكثرة جعل المضاف إليه مضافا مرة أخرى لذلك على الناظم تجنب هذا التكرار في الإضافات ومعنى الإضافة ينتج

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 92.

²- المصدر نفسه، ص: 92-93.

حالة إعرابية بعلامة الخفض كما اتخذ الإسناد علامة الرفع والتخصيص علامة النصب، أي أن كل معنى من هذه المعاني له علامة إعرابية تميزه وهي تخص الأثر الإعرابي الذي يظهر في أواخر الكلم.

د- الإتيان: يشكل الإتيان رابع المعاني النحوية بحيث يتفرع عن المعاني النحوية السالفة الذكر، إذ يلحق متبوعه ولا يتقدم عنه أبداً لأنهما متلازمان وقد أشار الجرجاني إلى نوعين من الإتيان- عند حديثه عن الفصل والوصل- وهما التوكيد والصفة عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿مَا هَذَا بَشَرًا﴾ فقال: "وما دخل في ضمنه من ثلاثة أوجه: وجهان هو فيهما شبيه بالتأكيد هو أنه إذا كان ملكاً لم يكن بشراً، وإذا كان كذلك كان إثبات كونه ملكاً تحقيقاً لا محالة، وتأكيد النفي أن يكون بشراً. والوجه الثاني: أن الجاري في العرف والعادة إذا قيل: "ما هذا بشراً وما هذا بآدمي والحال حال تعظيم وتعجب مما يشاهد في الإنسان من حسن خلق وخلق... والمراد من الكلام أن يقال: إنه ملك... أفلا ترى أنه إنما كان كلهم في قولك: "جاءني القوم كلهم" تأكيد من حيث كان الذي فهم منه- وهو الشمول- قد فهم من بديناً من ظاهر لفظ القوم.

وأما الوجه الثالث الذي هو فيه شبيه بالصفة فهو إذا نفي أن يكون بشراً فقد أثبت له جنس سواء إذا من المحال أن يخرج من جنس البشر ثم لا يدخل في جنس آخر.¹

ونلاحظ أن الجرجاني قد جعل كلا من الصفة والموصوف والتأكيد والمؤكد بمثابة اللفظ الواحد وقد بينت البياتي الاتجاهات المعنوية التي يأخذها الإتيان فتقول: "وللإتيان اتجاهات في المعنى

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز ، ص:176.

فقد يأخذ اتجاه الوصف فيكون التابع صفة أي (نعنا) للمتبوع، وقد يأخذ اتجاه التوكيد فيكون التابع (مؤكدًا) للمتبوع، وقد يأخذ اتجاه التوضيح والكشف عن إبهام معين فيكون التابع (بيانًا) للمتبوع.¹

فالبياتي قسمت التوابع بحسب المعاني التي تؤديها في الكلام أي معاني النحو، وهي بهذا تتفق مع الجرجاني في رؤيته لمعنى الإلتباع فتحدد بذلك العلاقة المعنوية بين التابع ومتبوعه فيظهر الأثر خلال العلامة الإعرابية التي تكون رفعا إذا تعلق التابع بالإسناد ونصبا إذا تعلق بالتخصيص وجرا إذا تعلق بالإضافة مما ينتج لنا علاقات معنوية تتضافر فيما بينها لتحقيق لنا نصا محكم الترابط بين أجزائه.

ويتضح لنا من خلال علاقة النظم بقواعد النحو أن الفروق في التراكيب لا تكمن في الحركات وإنما في معاني العبارات " فعبد القاهر يرى أن الفروق بين التراكيب والاختلاف بين الأساليب ليس فرقا في الحركات وما يطرأ على الكلمات من تغييرات، وإنما الفرق في معاني العبارات ، وما يحدثه هذا الوضع وذلك النظم فليس القصد معرفة قواعد النحو وحدها ولكن فيما تحدثه هذه القواعد، وما تستتبعه من معنى وما يتولد عن النظم من مدلول.²

فالعبرة في تحديد العلاقة بين النظم وقواعد النحو ليست بمعرفة القواعد الشكلية وإنما بما تحدثه هذه القواعد من معانٍ نحوية تخصصها علامة إعرابية دالة على معنى محدد من معاني النحو من إسناد وتخصيص وإضافة وإتباع وقد ربط الجرجاني الفصاحة بدخول الكلمة في التركيب.

2-1-2 النظم والفصاحة: يرى الجرجاني بأن الفصاحة لا ترجع إلى الكلمة المفردة وإنما إلى النظم

من خلال الصياغات المختلفة فيقول: "ومن المعلوم أن لا معنى لهذه العبارات وسائر ما يجري

¹- البياتي سناء حميد، قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم، ص: 356.

²- لاشين عبد الفتاح، التراكيب النحوية من الوجهة البلاغية، دار الجيل مصر، 1980، ص: 85.

مجراها مما يفرد فيه اللفظ بالنعته والصفة وينسب فيه الفضل والمزية إليه دون المعنى... فينبغي أن ينظر إلى الكلمة قبل دخولها في التأليف وقبل أن تصير إلى الصورة التي بها يكون إخباراً وأمرًا ونهيًا، واستخباراً وتعجباً وتؤدي في الجملة معنى من المعاني التي لاسبيل إلى إفادتها إلا بضم كلمة إلى كلمة، وبناء لفظة على لفظة... وهل يقع في وهم - وإن جهد - أن تتفاضل الكلمتان المفردتان من غير أن ينظر إلى مكان تقعان فيه من التأليف والنظم بأكثر من أن تكون هذه مألوفة مستعملة وتلك غريبة وحشية أو أن تكون هذه أحق وامتزاجها أحسن ومما يكد على اللسان أبعد وهل تجد أحداً يقول: "هذه اللفظة فصيحة إلا وهو يعتبر مكانها من النظم وحسن ملائمة معناها لمعاني جاراتها، وفضل مؤانستها لأخواتها."¹

فالفصاحة عند الجرجاني لا يمكن ملاحظتها في الكلمة وهي معزولة عن التركيب وإنما تظهر عند تأليف الكلمات فيما بينها، لأن الحكم على كلمة معينة بالفصاحة تكون عند إدراجها في سياق كلامي معين فتظهر فصيحة في موضع ما من خلال تناسقها مع ما يسبقها أو يلحقها من معاني الكلمات.

2-2 مستويات النظم عند الجرجاني:

ميز الجرجاني بين نظم ونظم فجعله على ثلاثة مستويات وهي: النمط الأدنى من النظم والمستوى الثاني أعلى من الأول والمستوى العالي من النظم.

1- النمط الأدنى: يقول عبد القاهر موضحاً هذا النوع من النظم: "واعلم أن من الكلام ما أنت تعلم إذا تدبرته أن لم يحتج واضعه إلى فكر وروية حتى انتظم بل ترى سبيله في ضم بعضه إلى بعض سبيل من عمد إلى لآل فخرطها في سلك لا يبغي أكثر من أن يمنعها التفرق، وكمن نضد أشياء

¹ - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 50-51.

بعضها على بعض لا يريد في نضده ذلك أن تجيء له منه هيئة وصورة، بل ليس إلا أن تكون مجموعة في رأي العين وذلك إذا كان معنك معنى لاتحتاج أن تضع فيه شيئاً غير أن تعطف لفظاً على مثله.¹ وعليه فالمستوى الأول من النظم عند الجرجاني لا يحتاج فيه الناظم إلى فكر وروية، بل يضمه بعضه إلى بعض دون اللجوء إلى توظيف صورة معجبة لأن الغاية من نظمه التعبير عن فكرة معينة بعبارة بسيطة لاتتطلب صنعة دقيقة.

2- النمط المتوسط (الثاني): وهو مستوى أعلى من الأول إذ يلجأ فيه الناظم إلى إحكام الفكر ودقة الصنع ويمثل له عبد القاهر بقول ابن المعتز:

"وَأَنِّي عَلَى إِشْفَاقٍ عَيْنِي مِنَ الْعِدَا لَتَجْمَعَ مِنِّي نَظْرَةٌ ثُمَّ أَطْرُقَ

فترى أن هذه الطلاوة وهذا الظرف إنما هو لأن جعل النظر " يجمع " وليس هو لذلك بل لأن قال في أول البيت : "وإني " حتى دخل أدخل اللام في قوله: "لتجمع" ثم قوله: "مني" ثم لأن قال: " نظرة " ولم يقل: "النظر" -مثلاً- ثم لمكان "ثم" في قوله "ثم أطرق" وللطيفة أخرى نصرت هذه اللطائف وهي اعتراضه بين اسم "إن" وخبرها بقوله: "على إشفاق عيني من العدا".²

فالجرجاني يرى بأن دقة اللفظ في هذا البيت جعلت الحسن يبدو في اللفظ و النظم معا ، ويؤكد الجرجاني على هذه الفكرة ببيت آخر تظهر فيه دقة اللفظ وأثره على المعنى فيقول:

" سَأَلْتُ عَلَيْهِ شِعَابُ الْحَيِّ حِينَ دَعَا أَنْصَارُهُ بِوَجْهِهِ كَالدَّانِيرِ

¹ - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص : 87.

² - المصدر نفسه، ص : 89.

فإنك ترى هذه الاستعارة على لطفها وغرايتها، إنما تم لها الحسن وانتهى إلى حيث انتهى بما توخى في وضع الكلام من التقديم والتأخير، ونجدها قد ملحت ولطفت بمعاونة ذلك وموازرتها لها.¹

فالحسن والمزية اللذان يتحققان في هذا المستوى من النظم يرجعان من خلال المثالين إلى دقة ارتباط الكلام بعضه ببعض، وقوة الترتيب الذي يرجع إلى حسن اللفظ من خلال الصورة البيانية وعليه فإن الحسن والمزية في هذا النوع يتعلق بالمعنى وفنون البيان للارتقاء بالنظم.

3- المستوى العالي: وهو النمط الذي يتحدد فيه الوضع ويدق فيه الصنع، وقد بين الجرجاني هذا النمط بقوله: "واعلم أن مما هو أصل في أن يدق النظر ويغمض المسلك في توخي المعاني التي عرفت أن تتحد أجزاء الكلام ويدخل بعضها في بعض ويشد ارتباط ثان منها بأول، وأن تحتاج في الجملة إلى أن تضعها في النفس وضعا واحدا وأن يكون حالك فيها حال الباني يضع بيمينه ها هنا في حال ما يضع بيساره هناك نعم وفي حال ما يبصر مكان ثالث ورابع يضعهما بعد الأولين، وليس لما شأنه أن يجيء على وجوه شتى وأنحاء مختلفة، فمن ذلك أن تزوج بين معنيين في الشرط والجزاء معا كقول البحتري: إذا ما نَهَى النَّاهِي فَلَجَّ بِي الْهَوَى أَصَاخَتْ إِلَى الْوَاشِي فَلَجَّ بِهَا الْهَجَرُ"²

فالجرجاني يرى أن هذا النمط هو أرقى المستويات في تأليف الكلام الإبداعي، فهو الذي يراعي فيه الناظم حال الكلمة مع أخواتها ويراعي في ذلك شدة ارتباطها بما تتعلق به في التركيب، فتتاح للناظم فرصة الترتيب والتنسيق بطريقة إبداعية بحيث إذا حولت كلمة من مكانها ترتب عليه فساد في المعنى أو ذهاب الجانب الجمالي والبلاغي فيها.

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 89.

²- المصدر نفسه، ص : 85.

وقد بين محمد الصغير بناني هذه المستويات عند الجاحظ والتي تتداخل مع ما توصل إليه الجرجاني

في تحديده لمستويات النظم الثلاثة إلا أن الجاحظ صنفها ضمن أربع مطابقات هي كالآتي:

المستوى الأول: ويشمل أربع مطابقات وهي:

المطابقة 1: وهي مطابقات اللفظ للمعنى وتتم في اتجاهين مختلفين:

الاتجاه الأول: الانطلاق من اللفظ نحو المعنى أو الفصل بحيث يعبر الجاحظ عن هذا المعنى

بقوله: "يقول احكم... بكلمة فصل وبأمر قاطع فتفصل بها بين الحق والباطل كما يفصل الجزار

الحاذق مفصل العظمين".¹

وهذا النوع من التأليف يدخل ضمن مفهوم النظم الذي توصل إليه الجرجاني لأن البلاغة تتمثل في

معرفة الفصل والوصل في تأليف الكلام ومفهوم الوصل يدخل ضمن الاتجاه الثاني وهو الانطلاق من

المعنى نحو اللفظ وهو ما يمكن تسميته طريقة الوصل فقد عرف الجاحظ البلاغة بقوله: "البلاغة

معرفة الفصل من الوصل".²

وعليه فإن المطابقة بين اللفظ والمعنى في اتجاهيهما تمثل نمطا معيناً من النظم ويبين لنا محمد

صغير بناني " أن الاتجاه الثاني يعتمد على تقنية المجاز الذي يمكن تسميته بالفصل أو المثل أو

فتق أما الاتجاه الثاني فيعتمد على طريقة التعبير الصريح والتركيب اللفظي المعتمد على القوانين

النحوية وتسمى طريقة الوصل".³

¹- الجاحظ، البيان والتبيين، 1/109.

²- المصدر نفسه، 1/88.

³- ينظر بناني محمد الصغير، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص: 160.

ومن ثم يمكننا القول أن المطابقة تشتمل على تقنيات التأليف بين الكلمات والعبارات من خلال الفصل والوصل اللذين يخضعان إلى الملاحظات التي تحيط بواقع الخطاب وهذا ما سنوضحه في المطابقات التالية:

المطابقة الثانية: وقد أوضحها الجاحظ في باب التنافر بقوله: "من ألفاظ العرب ألفاظ تتنافر وإن كانت مجموعة في بيت واحد لم يستطع المنشد إنشادها إلا ببعض الاستكراه."¹ فالجاحظ لا يقصد تنافر الأصوات بل تنافر الكلمات في الكلام أو التركيب لأنها تخضع إلى المعنى، فإذا حصل التنافر بينها لم تؤد المعنى المقصود ذلك أن المسند والمسند إليه بمثابة المعنى. ويرى محمد الصغير بناني أن المطابقة في إسناد الكلمة إلى أختها تتم في مرحلتين: أ-مرحلة المطابقة النحوية: وهذه لا تستلزم أكثر من مجرد التأليف بين الكلمات تأليفاً يتماشى ومجاري كلام العرب.²

ونلاحظ أن المطابقة النحوية لا تتعدى الخضوع إلى القوانين النحوية بحيث يتم في هذا النوع من المطابقة انتحاء مجاري كلام العرب باتباع أساليبهم في الكلام.

ب-مرحلة المطابقة البلاغية: "وهي التي ستشكل فيما بعد موضوع علم المعاني فهذه المطابقة تلاحظ في خواص التراكيب عند أرباب البلاغة ومن تقدموا في فنون الكلام ولطائفه لأن كليات نظم الكلام وتأليف أجزائه تختلف من بليغ إلى آخر وتفاوت حسنا وبيانا."³

¹- الجاحظ، البيان والتبيين، 65/1.

²- بناني محمد الصغير، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ص: 165.

³- المرجع نفسه، ص: 166.

وعليه فإن هذه المطابقة تتعدى التأليف البسيط للكلام الذي يخضع إلى القوانين النحوية، فيسعى الناظم فيها إلى التأليف البلاغي باستخدام فنون البلاغة من تقديم وتأخير وحذف وإضمار وغيرها وهي تختلف من ناظم لآخر بحيث تتفاوت درجة البلاغة فيها.

المطابقة الثالثة: " وتتمثل في المطابقة بين الكلام والمستمع وهي التي يهدف المتكلم بها إلى التوفيق بين كلامه من جهة وبين المستمع من جهة أخرى.¹

فالمطابقة في هذا المستوى تكون بإعطاء الاعتبار للمستمع الذي يشكل عنصرا مهما في عملية التواصل، لأن عملية الإفهام لا تتم إلا إذا حصل التوافق بين المتكلم والسامع فالجاحظ يرى أن " المتكلم يجب أن يعرف أقدار المعاني ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين.²

ذلك أن حصول الإفهام لا يكون إلا بحسب طاقة المستمعين وبمراعاة منازلهم، بحيث يتم فيه مخاطبة كل قوم بما يفهمون حتى تتحقق الغاية التي أنشأء الكلام لأجلها.

المطابقة الرابعة: " تتمثل في الظروف والملابسات التي يجري فيها الخطاب وهي المطابقة بين الأصناف الثلاثة الأولى (اللفظ والمعنى - والكلمة والكلمة والكلام والمستمع) وبين الظروف الخاصة لكل خطاب والتي تتجدد في كل لحظة.³

فالمطابقة بين الأصناف الثلاثة والظروف المحيطة بالخطاب تشكل لنا ركنا مهما لا يمكننا تجاهله، لأن نظرية التواصل لا تتم إلا في مقام دال يختلف من وقت لآخر بحسب الأفكار التي ينوي المتكلم إيصالها للمستمع وهذه المطابقات الأربع تشكل لنا المستوى الأول من النظم كما توصل إلى ذلك

¹- بناني محمد الصغير، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ص: 166.

²- الجاحظ، البيان والتبيين، 138/1.

³- بناني محمد الصغير، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ص: 167.

الجرجاني بحيث توجد في كل كلام مُنشأً للتواصل في مقام معين، فلا يلجأ فيها المتكلم إلى التتميق في الكلام لأن هدفه إيصال معنى معين إلى سامع معين في مقام معين.

المستوى الثاني: ويتمثل في المطابقات الاصطناعية وهي التي يتكلفها الفنان في كلامه ويقول محمد الصغير بناني في هذا الصدد: "وهناك نوع بخر من المطابقات هي تلك المطابقات الاصطناعية التي يضيفها الفنان إلى المطابقات الأربع الضرورية ويتكلفها تكلفاً لا يدعوه إليها سوى فنه فهو يخضع لها ويُخضع لها خاصة ألفاظ كلامه بحيث يصبح همه الوحيد التوفيق بينها وبين هذه الألفاظ مما يؤدي إلى ترك المعنى وإهماله بل تحريفه وتزويره".¹

ونلاحظ أن المطابقة الاصطناعية التي تشكل لنا المستوى الثاني من النظم أن الناظم لا يكتفي بمجرد التأليف بين الكلمات من خلال عملية الإسناد، وذلك بالخضوع إلى القواعد النحوية المتعارف عليها، فنجد الناظم يسعى في هذا المستوى إلى توظيف البيان والبدیع لتتميق كلامه بحيث يتوق المتكلم إلى إخضاع كلامه إلى هذه المطابقة الاصطناعية ويظهر ذلك خاصة في الكلام الشعري.

المستوى الثالث: وهو ما يسميه الجاحظ المطابقة الفنية "وتتم في أربع مستويات هي على الترتيب وحسب التدرج في الصعوبة: المزدوج والسجع والرجز والقصيد".²

وقد أضاف محمد الصغير بناني صنفاً خامساً فجعل المطابقة الفنية تتم في خمس درجات هي "القصيد والرجز والسجع والمزدوج والنثر".³

¹ بناني محمد الصغير، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ص: 168.

² المرجع نفسه، ص: 168.

³ المرجع نفسه، ص: 169.

فجعل النثر بمثابة أصل مجرد تعرف به كل الزوائد بحيث يشكل درجة الصفر في المطابقة الفنية
ثم ترتب الأصناف الأخرى بحسب الإضافات التي يمكن زيادتها إلى النثر حتى تتحقق لنا المطابقة
الفنية كالآتي:

أورد الجاحظ قولاً بين فيه الفرق بين المزدوج والسجع: "وقد علمنا أنه من يقرض الشعر ويتكلف
الأسجاع ويؤلف المزدوج ويتقدم في تحبير المنثور أحمد أمراً وأحسن موقعا من القلوب وأنفع
للمستمعين".¹

وعليه يمكننا تحديد الفرق بينهما، وهو أن السجع يحدث فيه التكلف في حين أن المزدوج لا يحدث فيه
التكلف، أما الرجز فجعله الجاحظ في المرتبة الثالثة عند تعليقه على بيت الكميت الذي يقول فيه:

"كَأَنَّ الْغَطَامِطَ مِنْ غَلِيهَا أَرَاخِيزُ أَسْلَمَ تَهْجُوعِفَارَا

بقوله: فجعل الأراجيز التي شبهها في لفظها والتفافها بصوت غليان القدر لأسلم دون عفاراً".²

فالرجز حسب هذا الوصف يتحقق لمختلف الفئات ويمكن لهم التأليف عليه لسهولة حتى أنه نعت
بمطية الشعراء لسهولة جريانه على ألسنتهم.

أما القصيد "فيختلف عن الرجز في العراقيل التي يتضمنها القصيد ما يعوق تسلسل المعاني ويحول
دون تطورها تطوراً سليماً، لأن كثرة العراقيل تبلغ القمة في القصيد وتتجاوز الدرجات الثلاث التي
وضعناها للرجز".³

¹- الجاحظ، البيان والتبيين، 1/28.

²- المصدر نفسه، 2/224.

³- بناني محمد الصغير، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ص: 176.

فهذه المستويات التي تكون المطابقة الفنية تشكل لنا النظم في أعلى مراتبه، لأن الناظم في هذا المستوى يستطيع التحكم في مختلف الأساليب الكلامية بإضافة الوزن والأسجاع وغيرها من الفنون البلاغية وهذا المستوى يتقاطع مع ما أسماه الجرجاني المستوى العالي من النظم من هنا يمكننا القول أن كلا من الجاحظ والجرجاني يتفقان في تحديد مستويات النظم.

2-3 علاقة نظرية النظم بالدراسات اللسانية الحديثة:

تطرق الجرجاني في نظرية النظم إلى بعض المفاهيم اللسانية التي نجد لها تداخلا مع ماتم التوصل إليه في النظريات اللسانية الحديثة لذلك سنعرض بعض النماذج لبيان هذا التداخل.

1- التداخل مع جاكبسون: ويظهر هذا التداخل بينهما في نظرتهما إلى النحو ودوره في تحقيق

الشعرية فهما لم يدرسا الشعر منفصلا عن القواعد النحوية، وإنما تطرقا إلى الأثر النحوي لهذه القواعد، وقد عرف هذا بشعر النحو عند جاكسون أما الجرجاني فقد تطرق إلى ما يوافق هذه الفكرة عند جاكبسون عند حديثه عن النظم وصلته بالنحو من خلال تحليله لببيت
بشار:

كَأَنَّ مَثَارَ النَّقْعِ فَوْقَ رُؤُسِنَا وَأَسْيَافِنَا لَيْلٌ تَهَاوَى كَوَاكِبُهُ

فقال موضحا دور العلاقات النحوية في تحقيق النظم: "هل يتصور أن يكون بشار قد أخطر معاني هذه الكلم بباله أفرادا عارية من معاني النحو التي تراها فيها وأن يكون قد وقع "كأن" في نفسه من غير أن يكون قصد إيقاع التشبيه منه على شيء وأن يكون فكر في "مثار النقع" من غير أن يكون أراد إضافة الأول إلى الثاني وفكر في "فوق رؤوسنا" من غير أن يكون قد أراد أن يضيف

"فوق" إلى "الرؤوس" وفي "الأسياف" من دون أن يكون كذلك فكر في " الليل" من دون أن يكون أراد أن يجعله خبرا ل "كأن"، وفي "تهاوى كواكبه" من دون أن يكون أراد أن يجعل "تهاوى" فعلا للكواكب.¹

وهذا التحليل الذي قدمه الجرجاني لبيت بشار يشير إلى القيمة العظمى التي أولاها الجرجاني للمعاني النحوية، إذ رأى أن الناظم يوظف القواعد النحوية توظيفا جماليا الذي يعطي للنحو وظيفة شعرية تتحقق من خلال النظم وهذه الفكرة نجد لها حضورا عند جاكبسون عند تحليله لبعض القصائد الشعرية فيقول موضحا دور النحو في تحقيق شعرية النص: "إننا حينما نقرأ في نهاية قصيدة مايا كوفسكي "حسن" والحياة جميلة ويجمال أن تحيا فإنه من الصعب أن نجد في المستوى المعرفي فارقا بين هاتين الجملتين المترابطتين إلا أنه في مستوى الميثولوجيا الشعرية، يؤدي الاختلاف اللساني الذي يضطلع بمهمة التسمية ومن ثمة يضطلع بمهمة التجوز النحوي النقلي إلى صورة كنائية عن الحياة بوصفها كذلك... فهي في حد ذاتها مستبدلة."²

ونلاحظ أن جاكبسون قد اعتمد على الكيانات النحوية وأثرها في تحقيق شعرية الأبيات إذ يرى أن هذه الكيانات تنقل المعنى من صفة واقعية إلى صور كنائية بالاعتماد على مختلف الصور الكنائية، وهذا ما رأيناه عند الجرجاني أي توظيف النحو لدراسة الشعر لتحقيق وظيفة شعرية للقواعد النحوية. ومن بين الأمور التي اشترك فيها كل من الجرجاني وجاكبسون ترجيحهما لدور المعاني النحوية على المجازات التي توظف فيها، فنجد مثلا الجرجاني يرى أن قوة الاستعارة في قوله تعالى: ﴿

¹ الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 299.

² جاكبسون رومان، قضايا الشعرية، تر: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1988، ص:

وَأَشْتَغَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا ﴿ مريم: 04. ترجع إلى العلاقات النحوية بالدرجة الأولى فيقول: "أفلا ترى أنه إن قدر في "اشتغل" من قوله تعالى: ﴿وَأَشْتَغَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا﴾ أن لا يكون "الرأس" فاعلا له ويكون "شيبا" منصوبا عنه على التمييز لم يتصور أن يكون مستعارا".¹

فالجرجاني يرى في قوة الاستعارة خضوعا لترتيب العلاقات النحوية لأنه لا يمكننا أن ننشئ صورة بلاغية بطريقة عشوائية، وإنما يتأتى لنا ذلك بمراعاة القواعد النحوية وترتيبها وفق المعاني التي تشاكلها حتى يتحقق التواصل والفهم بين أفراد الجماعة اللغوية الواحدة.

ويشير جاكبسون إلى معنى قريب مما ذهب إليه الجرجاني، حيث رأى جاكبسون أن صور النحو تحل محل المجاز وضرب مثالا لقصيدة بلا صور فيقول: "إن صور النحو في قصيدة بلا صور هي التي تصير مهيمنة وهي التي تحل محل المجازات وتعتبر القصائد الغنائية لبوشكن شأنها شأن أنشودة معركة هوسيت أمثلة بليغة عن الاستخدام المحتكر للأدوات النحوية".²

ويتضح لنا من خلال ما تطرق إليه جاكبسون أن المجاز يعتمد بالدرجة الأولى على المعاني النحوية فجعل صور النحو المختلفة لتحقيق لنا صور بلاغية تجعل النص يتسم بالشعرية.

ونستطيع القول مما تقدم أن الجرجاني كانت له آراء تم إثباتها في النظريات اللسانية الحديثة، وقد بينا ذلك من خلال الأمثلة التي تطرقنا إليها، كما يمكننا إدراك هذا التداخل مع اللسانيات الحديثة خاصة لسانيات النص، فقد ذكر الجرجاني مواضع الفصل والوصل والتقديم والتأخير والتعريف والتكثير والشرط والجزاء والحال وهي ما تشكل عناصر الاتساق التي تساعد في بناء النص بطريقة

¹ - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 286.

² - جاكبسون رومان، قضايا الشعرية، ص: 71.

شكلية لكن مع خضوعها للمعنى، لأننا لانستطيع معرفة الانسجام دون أن يكون النص متسقا بطريقة محكمة وهذا ما سنفصل القول فيه في المبحث الموالي.

2- التداخل مع علماء التداولية: يتمظهر تداخل الجرجاني مع علماء التداولية من خلال نظرية أفعال الكلام التي جاء بها أوستين (Austin) وطورها تلميذه سيرل (Searl) الذي أعطاه الصيغة النهائية. "وقد عمل أوستين وتلميذه سيرل على مفهوم العمل اللغوي (act language) من وجهة نظر المنطق التحليلي، ويعد أوستين أول من بعث نظرية الأعمال اللغوية وذلك انطلاقا من آراء الفلاسفة والبلاغيين القدامى بحيث كانوا يفكرون في الصلات القائمة بين اللغة والمنطق (خاصة المنطق الحجاجي) من جهة وآثار الخطاب في السامع من جهة أخرى وقد طورا منذ أفلاطون وأرسطو وصولا إلى سيناك وشيشرون وكونتليان.¹"

ومعنى هذا أن أوستين استثمر الآراء الفلسفية التي كانت تعنى بدراسة اللغة خاصة ما جاءت به الفلسفة التحليلية على يد "غوتلوب فريجة (Gottlob Frege) في كتابه علم الحساب بحيث كان اشتراك هؤلاء الفلاسفة في مسلمة عامة مفادها أن فهم الإنسان لذاته يتركز في المقام الأول على اللغة فهي تعبر له عن هذا الفهم، وقد نشأت بين أحضان فلسفة اللغة العادية ظاهرة الأفعال الكلامية.²"

¹- ينظر: بلانشيه فيليب، التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار، سوريا، ط1، 2007، ص: 20.

²- صحراوي مسعود، التداولية عند العلماء العرب دراسة لظاهرة الأفعال في التراث اللساني العربي، دار الطليعة بيروت، ط1، 2005، ص: 21.

وقد خالف أوستين تحليلات البنويين التي تعتمد على الجانب الشكلي، فركز على المضامين والمقاصد التواصلية من خلال تحديده لمفهوم القصدية التي تتحدد من خلال " الربط بين التراكيب اللغوية ومراعاة غرض المتكلم والمقصد العام للخطاب في إطار مفاهيمي مستوف للأبعاد التداولية للظاهرة اللغوية.¹

ومعنى هذا أن مفهوم القصدية مهم في تحديد معاني العبارات اللغوية، لأن بناء أي كلام لا يكون إلا إذا توفر القصد أو الغرض الذي يريد المتكلم إبلاغه للسامع حتى يتحقق الغرض التواصلية بشكل سليم.

وتظهر القصدية ضمن الفعل الكلامي الذي ينجزه المتكلم وعليه " فالفعل الكلامي يراد به الإنجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بملفوظات معينة، ومن أمثلته الأمر والنهي والوعد والسؤال والتعيين والإحالة والتعزية والتهنئة.²

فالقصدية تشكل الأساس الذي يبنى عليه الفعل الكلامي لأن أي فعل من الأفعال الكلامية المذكورة سابقا يرتبط بالقصد الذي ينوي المتكلم إيصاله للمخاطب كالأمر الذي يقصد من خلاله المتكلم دعوة المخاطب إلى فعل شيء معين، والنهي الذي يقصد المتكلم من خلاله دعوة المخاطب إلى ترك فعل معين، وهكذا دواليك، وهي كلها أفعال كلامية منجزة من متكلم معين إلى مخاطب معين ضمن سياق معين.

لقد انطلق أوستين من الإخبارات وعلاقتها بالواقع أو الصدق، فأتى بمفهوم جديد يتمثل في الإنشائي (performatif)، وقد بين أوستين من خلال اشتغاله على الإنشائيات أنه " إضافة إلى الأقوال

¹ - صحراوي مسعود، التداولية عند العلماء العرب، ص: 10.

² - المرجع نفسه، ص : 10.

الواردة في صيغة الأمر توجد أصناف أخرى من الأقوال يمكن أن تكون إنشائية دون أن يبدو عليها ذلك، فالقول الثور سيهاجمك يمكن أن تشكل تلفظاً تحذيراً يمكن التصريح به على النحو التالي: "أحذرك من هجوم الثور" وهذا ما جعل أوستين يلح على أمر مفاده أن التصريح بإنشاء أولي ليس وصفاً لعمل تام ولكنه تجل لقصد تداولي لدى الباث.¹

وعليه فإن تحديد معنى الفعل الكلامي المنجز من كونه عملاً إنشائياً مباشراً أو غير مباشر يعتمد على القصد الذي ينوي الباث إيصاله إلى المخاطب، وهذا الفعل اللاقولي يستوجب قبولاً من المتلقي للأعمال اللاقولية التي ينجزها المتكلم يؤدي إلى عدم نجاح العمل التواصلية، فالمثال السابق الذي يتضمن تحذيراً في العمل اللاقولي لا يمكن أن ينجح إذا لم يدرك المتلقي القيمة اللاقولية للتحذير بالرغم من توفر القصد (التحذير) لدى الباث وعليه يجب التقيد بالشروط المناسبة (قصد المتكلم ومقبولية المخاطب والسياق المناسب) حتى تتم عملية التواصل وينجز الفعل الكلامي بشكل سليم لتحقيق القيمة التداولية لهذا الفعل.

وقد اقترح أوستين خمسة أقسام:

- 1- الحكميات: تتمثل في الحكم نحو التبرئة- الإدانة- الفهم- إصدار أمر- الإحصاء- التوقع.
- 2- التنفيذيات: وتقضي بمتابعة أعمال مثل: الطرد- العزل- التسمية- الاتهام- التوصية- الاستقالة- التوسع.

¹- بلانشيه فيليب، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ص: 57-58.

3- الوعديات: وهي التي تلزم المتكلم بالقيام بتصرف بطريقة ما مثل الوعد والموافقة والتعاقد والعزم والنية والقسم والإذن والتفضيل فالأمر يتعلق بأعمال من طبيعة واحدة التي تحمل على القول الإنشائي الأولى سأفعل.

4- السلوكيات: وهي أعمال تتفاعل مع أعمال الغير نحو الاعتذار - الشكر - التهنية والرأفة والنقد والتصنيف والترحيب - الكره - التحريض.

5- العرضيات: وهي أعمال تختص بالعرض مثل التأييد والنفي والوصف والإصلاح والذكر والمحاجة.¹

فأوستين بهذا الاقتراح قام بتحليل الدلالة مع المعنى بالاعتماد على الدور الذي تؤديه العبارات عند التلفظ بها دون النظر في المعايير المحيطة بها (العلامات اللغوية) مما يؤدي إلى تغيير المعنى كلما انتقلنا من لغة إلى أخرى، وعلى هذا الأساس قام سيرل بتعديل التصنيف بالاعتماد على 12 فكرة مركزا على النقاط الثلاثة الأولى وهي: "الغاية من الفعل"، اتجاه المطابقة بين الفعل والعالم الواقعي، الحال النفسية المعبر عنها مثل: اليقين الرغبة - الحسرة.²

فهذه المعايير الثلاثة تشكل أساسا لبناء الفعل الكلامي لأنها تجمع بين القصد والعبارة اللغوية التي يتلفظ بها المتكلم للتعبير عن معنى معين، وذلك بحسب الحالة النفسية التي يكون عليها المتكلم ويريد إيصالها إلى المخاطب ضمن سياق معين، واعتمادا على هذه المعايير اقترح سيرل تصنيفا جديدا للأعمال اللاقولية تقبل التعميم وقد أبقى على بعض التصنيفات التي جاء بها أوستين فكان اقتراحه كالآتي:

¹ - بلانشيه فيليب، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ص: 62.

² - المرجع نفسه، 65.

1- "الإخبارات: التي يكون الهدف منها تطويع المتكلم حيث الكلمات تتطابق مع العالم وحيث الحالة النفسية هي اليقين بالمحتوى مثل سيأتي غدا.

2- الطلبات (أو الأوامر): الهدف منها جعل المخاطب يقوم بأمر ما بحيث أن يطابق العالم الكلمات وتكون الحالة النفسية رغبة مثل: أخرج.

3- الوعديات: الهدف منها جعل المتكلم ملتزماً بإنجاز عمل بحيث يجب أن يطابق العالم الكلمات والحالة النفسية الواجبة هي صدق النية وقد أخذ سيرل هذا القسم عن أوستين ومثاله: سوف آتي.

4- الإفصاحات (التعبيريات): الهدف منها هو التعبير عن الحالة النفسية شرط توفر النية ولا توجد مطابقة الكون للكلمات، ويتم إسناد المحتوى إما للمتكلم وإما للمخاطب وهذا يوافق السلوكيات عند أوستين مثل: أعذرنى.

5- التصريحيات: الهدف منها إحداث واقعة مع توافق الكلمات والعالم المباشر دون تطابق مع تحفظ المشروعات المؤسسية أو الاجتماعية مثل: أعلن الحرب عليكم.¹

ونلاحظ أن التعديل الذي قدمه سيرل لا يرتبط بلغة معينة لأنه يعتمد بالدرجة الأولى على الحالة النفسية للمتكلم كالتأكيد في الإخبار والرغبة في الأمر والنية في الوعد وقد اتفق مع أوستين في القسمين (3-4) أي في الوعديات والتعبيريات، بحيث بين سيرل أنه لا يمكن فصل المعنى الدلالي للجمل عن معنى أفعال اللغة تداولياً، وهذا يبين لنا البعد التواصلية لأن التحدث بلغة معينة ما هو إلا فعل لغوي.

وقد تم تقسيم الفعل الكلامي عند أوستين إلى ثلاثة أقسام :

¹ - بلانشيه فيليب، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ص: 67-68.

" 1- فعل القول: acte locutoire: الذي يتشكل من ثلاثة أفعال فرعية: وهي الفعل الصوتي و التركيبي و الإبلاغي (أو الدلالي).

" 2- الفعل الإنجازي: acte illocutoire : و هو الذي يقوم به المتكلم أثناء تلفظه و يرتبط بالقيمة valeur التي تعطى للكلام.

3- الفعل التأثيري: acte perlocutoire ويقصد به الأثر الذي يحدثه الكلام لدى المخاطب.¹

ويشكل الفعل الإنجازي أهم عنصر في التقسيم الذي أورده أوستين لأنه يحمل القصد من التلفظ بأي ملفوظ معين للحصول على نتيجة وهي التأثير في المخاطب، وقد أضاف سيرل قسما رابعا وهو الفعل القضوي" وهو معادل للفعل الدلالي عند أوستين أما الفعلين التأثيري والإنجازي لا اختلاف بين أوستين و بيرل بشأنهما.²

أما غرايس فقد أولى اهتمامه على الأفعال اللغوية غير المباشرة، بحيث عمل على تطوير نظرية مخصوصة تعنى بأصول الحوار والبحث عن الشروط المناسبة لاستعمال الألفاظ والعبارات، فتطرق غرايس إلى آليات التواصل من خلال مبدأ التعاون ومفاده أنه" على أطراف الحوار أن تتعاون فيما بينها لتحصيل المطلوب بمعنى أنه يوجب أن يتعاون المتكلم والمخاطب على تحقيق الهدف من الحوار الذي دخلا فيه، وقد يكون هذا الهدف محددًا قبل دخولهما في الكلام أو يحصل تحديده أثناء الكلام.³

¹-أدواري العياشي، الاستلزام الحوارية في التداول اللساني، منشورات الاختلاف، دار الأمان الرباط، ط1، 2011، ص: 86.

²- المرجع نفسه، ص: 92.

³- المرجع نفسه، ص : 97-98.

ومعنى هذا أن أقطاب عملية التواصل تحدث التفاعل فيما بينها من خلال الكشف عن مقاصدها وتكون مساهمة كل طرف بحسب الحاجة التي يستلزمها المقام.

وعلى هذا الأساس فرع غرايس هذا المبدأ إلى جملة من التفريعات وهي:

- قاعدة الكم: وتتعلق بمقدار الفائدة التي ينبغي إيصالها إلى المخاطب (أي بحسب حاجة المخاطب) ولا تتجاوز الحد المطلوب.

- قاعدة الكيف: القصد منها منع ادعاء الكذب أي عدم قول ما هو خاطئ وعدم التلفظ بقول لادليل عليه.

- قاعدة العلاقة أو الورود الملاءمة: الهدف منها منع المتكلم من أن ينزلق إلى مقاصد أخرى مخالفة لتلك التي استهدفها الخطاب أي مراعاة علاقة المقال بالمقام.

- قاعدة الجهة والكيفية: ويرتبط بالوضوح من خلال التحرز من اللبس - التحرز من الإجمال - التكلم بإيجاز - ترتيب الكلام.¹

وعليه فإن غرايس عمد إلى تنظيم عملية التواصل من خلال عرضه لهذه القواعد لتحصل الفائدة القريبة أما إذا تم الخروج عن هذا المبدأ يلجأ المخاطب إلى المعنى الخفي الذي يقتضسه المقام وهو ما عبر عنه "بالاستلزام الحوارى" الذي ينجم عن خرق قاعدة من قواعد مبدأ التعاون شريطة عدم التخلي عن مبدأ التعاون.²

¹ - أدوارى العياشى، الاستلزام الحوارى فى التداول اللسانى، ص: 99-100.

² - المرجع نفسه، ص: 102.

فغرايس ينوه إلى ضرورة عدم التخلي عن مبدأ التعاون حتى وإن تم خرق إحدى قواعده عن طريق الاستلزام الحوارى الذى تتم فيه مراعاة " المعنى الحرفى للكلمات المستعملة ومبدأ التعاون والسياقان اللغوى وغير اللغوى للخطاب وعناصر أخرى تتصل بالخلفية المعرفية مثال ذلك الخروج عن قاعدة الكيف كأن يقول السيد لعبده: " لا تطع أمرى" يتمثل الخرق فى أن المساهمة الحوارية غير مطابقة لما يجول بخاطر المتكلم ذلك أنه لا يقصد النهي عن الطاعة لأن فعل عدم الطاعة متحقق وإنما يقصد إلى معنى آخر يتلاءم والمقام الذى أنجزت فيه الجملة وهو التهديد.¹

وهنا تتضح لنا أهمية المقام فى تحليل الملفوظات بحيث تتيح لنا الظروف المقامية فهم فحوى الخطاب لأن مدلول العبارة اللغوية (النهي) غير مطابق لقصد المتكلم (التهديد) فتم اللجوء إلى بدائل خارجية تتمثل فى المقام حتى تتحقق الغاية الإبلاغية بشكل سليم وتحصل المقبولية عند المخاطب.

وقد تم التركيز على هذه المفاهيم التداولية فى تراثنا اللسانى العربى كسيبويه والرضي، وأبرز من عني بقصد المتكلم وحال السامع هو عبد القاهر الجرجاني من خلال نظرية النظم التى عمد فيها إلى بيان أهمية السياق وقصد المتكلم فى فهم الكثير من العبارات اللغوية، فاعتمد على المعايير التداولية للتفريق بين معاني العبارات اللغوية.

وقد اعتمد الجرجاني على ظاهرة التعيين فى تحديد قصد المتكلم من خلال التركيب الإسنادى عند توضيحه الفروق الدلالية فى الخبر حيث يقول: "ومن فروق الإثبات أنك تقول: " زيد منطلق" و " زيد المنطلق" و " المنطلق زيد" فىكون لك فى واحد من هذه الأحوال غرض خاص، وفائدة لا تكون فى الباقي... اعلم أنك إذا قلت: " زيد منطلق" كان كلامك مع من لم يعلم أن انطلقا كان، لا من زيد

¹ - ينظر : أدوارى العياشى، الاستلزام الحوارى فى التداول اللسانى، ص:102.

ولا من عمرو فأنت تفيد به ذلك ابتداءً، وإذا قلت: "زيد المنطلق" كان كلامك مع من عرف أن انطلقاً كان إما من زيد وإما من عمرو، فأنت تعلم أنه كان من زيد دون غيره.¹

فالجرجاني عند تحليله لهذه التراكيب الإسنادية بين أننا إذا قلنا زيد منطلق فقد أثبتنا الانطلاق لزيد، فنون قد حققنا الخبر ابتداءً، أما إذا قلنا زيد المنطلق فإننا نحصر الانطلاق من زيد دون غيره، أما قولنا : المنطلق زيد فحدث الانطلاق معلوم من قبل السامع والشخص مجهول فيتم تحديده من قبل المتكلم، وهذه الفروق الدلالية بين العبارات الثلاث تبين لنا القيمة التداولية عند الجرجاني والتي تتمثل في مراعاة حال المخاطب الذي يعد عاملاً مهماً في تحديد قصد المتكلم من الخطاب ، وهو بهذا يوافق مبدأ التعاون كما رأيناه عند غرايس.

كما بين الجرجاني أهمية أمن اللبس في تحديد المعنى وهو معيار تداولي ركز عليه غرايس في تحليل المقاصد التواصلية وقد بين ذلك بقوله: " إذا قلت: " جاءني زيد الظريف" فإنك إنما تحتاج إلى أن تصفه بالظريف إذا كان فيمن يجيء إليك واحد آخر يسمى " زيدا " فأنت تخشى إن قلت جاءني زيد لم تقل الظريف أن يلتبس على المخاطب فلا يدري أهذا عنيت أم ذاك وإذا كان الغرض من ذكر الصفة إزالة اللبس والتعيين.²

ونلاحظ من خلال المثال الذي أورده الجرجاني أن نعت المسند بالظرف كان مخافة وقوع الالتباس لدى المخاطب في نسبة الصفة إلى شخص آخر يحمل الاسم نفسه فتتم تعيينه بالصفة لأمن اللبس، وذلك لتأدية الوظيفة التواصلية على أكمل وجه.

¹ - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص : 141.

² - المصدر نفسه ، ص: 276.

وتظهر القيمة التداولية أيضا عند الجرجاني من خلال توضيحه للمعاني المستفادة من التقديم والتأخير لأن المعنى متحقق لا محالة في جميع البنى التركيبية التي حصل فيها التقديم والتأخير، فبين وجوهه في حالة الاستفهام والنفي والإثبات، فيقول موضحا الفروق الدلالية والفائدة التي تحصل لدى السامع عند حصول التقديم والتأخير في مسألة الاستفهام: "فإن الكلام على أنك إذا قلت: " أفعلت هذا؟" فبدأت بالفعل كان الشك في الفعل نفسه وكان غرضك من استفهامك أن تعلم وجوده وإذا قلت: " أنت فعلت؟" فبدأت بالاسم، كان الشك في الفاعل من هو وكان التردد فيه".¹

وعليه فإن تقديم الفعل في الاستفهام يكون بغية التأكد من حصوله أم لا، أما إذا قدمنا الاسم في الاستفهام فلأننا نشك في الفاعل من هو ونريد أن نقرره بأنه هو الفاعل، وقد بين ذلك بقوله تعالى: ﴿ قَالُوا أَأَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِعَالَمِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ ﴾ (الأنبياء: ٦٢) ، فتعديتهم الاسم في هذه الآية بغية أن يقر لهم إبراهيم عليه السلام بأنه هو الفاعل لأن كسر الأصنام معلوم تفسره الآية، ولو كان مجهولا لكان جواب إبراهيم عليه السلام فعلت أو لم أفعل أي تأكيد الفعل فهذا التقديم والتأخيرين الاسم والفعل في مسائل الاستفهام يبين لنا الأهمية التداولية التي يوليها عبد القاهر الجرجاني للمعاني المتفرعة عن العنصر المقدم والمؤخر في البنية التركيبية، وذلك حتى يؤدي الغرض الإبلاغي الذي وضع له وتتحقق الإفادة المتوخاة منه.

كما بين الجرجاني الإفادة الحاصلة عند التقديم والتأخير في مسائل النفي والتي تكون خاضعة إلى شروط المقام وحال المخاطب فيقول: " إذا قلت " ما فعلت " كنت نفيت عنك فعلا لم يثبت أنه مفعول وإذا قلت " ما أنا فعلت " كنت نفيت عنك فعلا ثبت أنه مفعول تفسير ذلك: أنك إذا قلت:

¹ - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 97.

" ما قلت هذا" كنت نفيت أن تكون قلت ذلك وكنت نوظرت في شيء لم يثبت أنه مقول وإذا قلت: " ما أنا قلت هذا" كنت نفيت أن تكون القائل له، وكانت المناظرة في شيء ثبت أنه مقول.¹

ونلاحظ من خلال الأمثلة التي قدمها الجرجاني أن تقديم أي عنصر في حالة النفي إنما يكون مرتبطا بالفائدة التي يقصد المتكلم إبلاغها للسامع، فتقديم الفعل يكون المراد منه إبلاغ السامع أن الفعل لم يحصل من المتكلم أما تقديم الاسم فالغاية منه إبلاغ السامع أن الفعل قد وقع ولكن من شخص آخر لذلك فتقديم الاسم يكون بنفيه عن المتكلم وإثباته لشخص آخر.

كما أشار عبد القاهر الجرجاني إلى الفروق الدلالية الناتجة عن تقديم المفعول به وتأخيرها في مسائل النفي والتي تشكل أهم الوجوه التي تحقق معاني خاصة حسب المقام وتكون خاضعة إلى قصد المتكلم وحال السامع، وبيان ذلك أنك: "إذا قلت: " ما ضربت زيدا" فقدمت الفعل كان المعنى أنك قد نفيت أن يكون قد وقع ضرب منك على زيد، ولم تعرض في أمر غيره لنفي لا إثبات وتركته مبهما محتملا، وإذا قلت: " ما زيدا ضربت" فقدمت المفعول كان المعنى على أن ضربا وقع منك على إنسان، وظن أن ذلك الإنسان زيد فنفيت أن يكون إياه.²

فتقديم المفعول به على الفعل في مسائل النفي له بالغ الأهمية في الفائدة التي يجنيها المخاطب من الكلام ، و هذا التقديم و التأخير يكون بحسب القوة الإنجازية المتضمنة في القول ، ففي المثال الأول يكون الفعل المنجز (نفي الفعل) ، أما المثال الثاني فيتضمن الفعل المنجز نفي الضرب عن زيد و إثباته لشخص آخر ، و ذلك بمرعاة حال السامع و واقع الخطاب حتى تحصل المقبولية لدى المتلقي ، كما أشار إلى أن حكم الجار و المجرور كحكم المنسوب "فإذا قلت : "ما أمرتك بهذا" كان

¹ - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز ص : 105.

² - المصدر نفسه، ص: 106.

المعنى على نفي أن تكون قد أمرته بذلك ، و لم يجب أن تكون قد أمرته بشيء آخر ، و إذا قلت :
 "ما بهذا أمرتك " كنت قد أمرته بشيء غيره " ¹.

و عليه يمكننا القول من خلال التحليلات التي قدمها الجرجاني لمسائل التقديم و التأخير في مسائل الاستفهام و النفي أنها تحمل مفاهيم تداولية تتمثل في الاهتمام بأقطاب عملية التواصل كالمتكلم و المخاطب و السياق ، كما تحمل آراء الجرجاني تداخلا مع نظرية أفعال الكلام خاصة مع سيرل و غرايس ، حيث لاحظنا من خلال ما قدمه الجرجاني تركيزه على قصد المتكلم و حال السامع و أمن اللبس و هي مفاهيم تداولية ركز عليها غرايس من خلال القوانين التي طرحها في مبدأ التعاون ، كما يشترك معه في مبدأ الاستلزام الحوارى و هو خروج الكلام عن مقتضى الظاهر ، و هذا المعنى يتحدد من خلال المقام الذي قيل فيه الكلام و هذا المبدأ وجدنا له حظورا مهما في تحليلات الجرجاني ، مما يبين لنا أن الجرجاني كان تداوليا في النظر إلى التراكيب النحوية المختلفة فلم ينظر إليها على أنها قواعد مجردة و إنما بحث فيها من جانبها الاستعمالي لتحقيق الأغراض التبليغية على أكمل وجه و تتحقق المقبولية لدى المتلقي ، و هذا البعد التداولي عند الجرجاني يتفق مع نظرية أفعال الكلام من خلال التمييز بين المقاصد الحاصلة في كل من الخبر و الإنشاء اللذين يشكلان أهم الأقسام في نظرية أفعال الكلام عند كل من أوستين و سيرل و غرايس.

¹ - الجرجاني عبد القاهر دلائل الإعجاز ، ص : 107.

المبحث الثالث: أدوات الاتساق من خلال نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني:

تمحورت نظرية النظم عند الجرجاني حول دراسة النص القرآني لبيان أوجه الإعجاز فيه، وذلك بدراسة الجوانب النحوية واللغوية فحدد من خلالها طرق التماسك التي نجد فيها نقاط تقاطع في الكثير من مفاهيمها مع ما تم التوصل إليه في لسانيات النص الحيثة وتتمثل هذه التداخلات فيما يلي:

3-1 العطف: أولى الجرجاني عناية كبيرة لحروف العطف فبين الفرق بينهما في الدلالة فيقول مبينا هذه الفروق: "واعلم أنه إنما يعرض الإشكال في "الواو" دون غيرها من حروف العطف وذاك لأن تلك تفيد مع الاشتراك معاني مثل أن الفاء توجب الترتيب من غير تراخ و"أو" تردد الفعل بين شيئين وتجعله لأحدهما لابعينه فإذا عطف بواحدة منها الجملة على الجملة ظهرت الفائدة فإذا قلت: "أعطاني فشكرته" ظهر بالفاء أن الشكر كان معقبا على العطاء ومسببا عنه وإذا قلت: "خرجت ثم خرج زيد" أفادت ثم أن خروجه كان بعد خروجك وأن مهمة وقعت بينهما وإذا قلت: "يعطيك أو يكسوك" دلت أو على أنه يفعل واحدا منهما بعينه.¹

ونلاحظ أن الجرجاني فرق بين حروف العطف في الدلالة، فموضع الواو غير موضع الفاء وموضع الفاء غير ثم وموضع ثم غير أو، وهذه الفروق في دلالة حروف العطف تساعد على الربط بين الجمل ربطا صحيحا إذا اتبعها الناظم بطريقة سليمة فينتج لنا بذلك نصا متسقا دقيق الترابط بين أجزائه.

وقد بين الجرجاني أن سوء استخدام حروف العطف يؤدي إلى فساد المعنى لأن العطف لا يحسن في جميع المواضع فيقول معلقا على بيت أبي تمام:

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 172.

"لَا وَالَّذِي هُوَ عَالِمٌ أَنَّ النَّوَى صَبَّرَ وَأَنَّ أَبَا الْحُسَيْنِ كَرِيمٌ

وذلك لأنه لا مناسبة بين كرم أبي الحسين ومرارة النوى ولا تعلق لأحدهما بالآخر وليس يقتضي الحديث بهذا الحديث بذاك.¹

فالواو قد ربطت بين جملتين لكن هذا الربط لم يؤد إلى معنى مستقيم لعدم وجود تناسب بين المعنيين لذلك نجد الجرجاني قد شدد في دلالة حروف العطف على معنى معين ففرق بين هذه الحروف في الدلالة.

3-2 الإحالة: لم يخصص الجرجاني باباً منفصلاً للإحالة وإنما عرض لها عند حديثه عن الحال، فرأى بأن الضمير يغني عن تكرير اللفظ وهذا فيه تداخل مع ما ذهب إليه علماء النص فيقول الجرجاني موضحاً دور الضمير في تفادي تكرار اللفظ مع الربط بين الجمل عندما شرح قولهم: "جاءني زيد وهو يسرع" "وذلك أنك إذا أعدت ذكر "زيد" فجئت بضميره المنفصل المرفوع كان بمنزلة أن تعيد اسمه صريحاً فتقول: "جاءني زيد وزيد يسرع."²

فنلاحظ أن الضمير المنفصل قد ربط بين الجملتين لأنه يعود على مذكور سابقاً وهو "زيد" كما أغنى عن تكرار لفظ زيد وهذا فيه تداخل مع مفهوم الإحالة في لسانيات النص والإحالة كثيرة التداول في بناء النص لأن منشئ النص يعتمد عليها لتفادي التكرارات للفظ الواحد فيحيل بضمير يعود على ذلك اللفظ .

ويشير في موضع آخر إلى وظيفة الضمير في تحقيق جودة النظم لإبراز الفوارق بين النظم الجيد والنظم الفاسد، فمثل لحسن استعمال الضمير ببيت البحري:

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 172.

²- المصدر نفسه، ص: 185.

"بَلُونَا ضَرَائِبَ مَنْ قَدْ تَرَى فَمَا إِنْ رَأَيْنَا لِفَتْحِ ضَرِيْبَا

هُوَ الْمَرْءُ أَبَدَتْ لَهُ الْحَادِثَا تُوْ عَزْمًا وَشِيْكًَا وَرَأْيَا صَلِيْبَا

فإذا رأيتها قد راقتك وكثرت عندك وجدت لها اهتزازا في نفسك فعد وانظر في السبب واستقص في النظر فإنك تعلم ضرورة أن ليس إلا أنه قدم وآخر وعرف ونكر وحذف وأضمر... أفلا ترى أن أول شيء يروقك منها قوله: "هو المرء أبدت له الحادثات".¹

كما أشار إلى وظيفة اسم الإشارة في تحسين النظم عند تعليقه على قول الشاعر:

"وَإِنْ قَتَلَ الْهَوَى رَجُلًا فَأَيُّ ذَلِكَ الرَّجُلُ

أنظر إلى الإشارة والتعريف".²

فالجرجاني ردّ دقة النظم وحسن التعبير إلى الإحالة بالضمير والإشارة، وهي من وسائل الإحالة التي ركز عليها علماء النص، لأنها تعمل على تحقيق الترابط بين أجزاء النص من خلال العلاقة بين العنصر المحيل والمحال إليه، وعليه يمكننا القول أن الجرجاني استعمل بدائل الإحالة بالمفهوم الدقيق الذي توصل إليه علماء النص للتمييز بين النص واللاتنص .

3-3 الربط بالموصول: لقد خصص الجرجاني بابا للاسم الموصول "الذي" لأنه رأى فيه رابطا مهما يساعد على تحديد الشيء المذكور فهذا الاسم الموصول يسهم في الربط بين شيء سبق ذكره وما يراد من المتكلم أن يعلم به أو يضمه إلى ما سبق العلم به إذ يقول الجرجاني موضحا دور الاسم الموصول "الذي" في الربط بين الجمل: "إنه إنما اجتلب حتى إذا كان قد عرف رجل بقصة وأمر

¹-الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص:79.

²- المصدر نفسه، ص:84.

جرى له، فتخصص بتلك القصة وبذلك الأمر عند السامع ثم أريد القصد إليه، ذكر الذي تفسير هذا: أنك لا تصل " الذي " إلا بجملة من الكلام قد سبق من السامع علم بها وأمر قد عرفه له نحو أن ترى عنده رجلا ينشده شعرا فتقول له من غد: ما فعل الرجل الذي كان عندك بالأمس ينشدك الشعر؟¹

أي أن الاسم الموصول يؤتى به للربط بين شيئين قد سبق للسامع العلم بهما، وهذا فيه وصف المعارف بالجميل أي وصف الاسم المعرفة بجملة صلة الموصول، وفي الوقت نفسه يمكننا عده نوعا من الإحالة لوجود ضمير في صلة الموصول يعود على كلمة الرجل فالأصل: الذي كان هو عندك بالأمس.

وقد يؤتى بعد الذي بجملة غير معلومة من قبل السامع إذ يقول الجرجاني في ذلك: " فإن قلت: هذا الذي كان عندك بالأمس " و " هذا الذي قدم رسولا من الحضرة"، أنت في هذا وشبهه تعلم المخاطب أمرا لم يسبق له به علم، وتفيده في المشار إليه شيئا لم يكن عنده ولو لم يكن كذلك لم يكن الذي خبرا إذ كان لا يكون الشيء خبرا حتى يفاد به.²

ومعنى هذا أن المخاطب يكون قد علم بهذا الأمر جملة، لأننا لا يمكن أن نحدد الخبر بالاسم الموصول " الذي " لسامع يجهل الأمر جملة وتفصيلا، فلا يمكننا القول " هذا الذي كان عندك بالأمس " لشخص يجهل أن شخصا كان عنده، فالأمر معلوم بشكل عام لدى السامع إلا أن الخبر مجهولا عنده، لأن استعمالنا للاسم الموصول الذي قد حدد شخصا معينا يعرف من قبل السامع من خلال سياق الحديث، لأنه لا يمكننا عدُّ الاسم الموصول خبرا إذا لم تحصل الإفادة من إيراده.

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 156-157.

²-المصدر نفسه، ص: 157.

3-4 الربط بالتعريف: رأينا فيما سبق الربط من خلال الأداة الذي يتمثل في وظيفة حروف العطف، أما هذا الربط فيتمثل في الربط النحوي من خلال العلاقات النحوية لأن أداة التعريف بالإضافة إلى المعنى النحوي الذي تضيفه على الكلمات التي تدخل عليها والمتمثل في معنى المعرفة فهي تربط بين الجمل لأنها تحيل إلى شيء سبق ذكره فتحدده، وقد أشار الجرجاني إلى معنى التعريف عند حديثه عن النظم الجيد المتقن من خلال عرضه لجملة من الأمثلة بين من خلالها دقة التعريف وبيان وظيفتها في تحسين الكلام، إذ يرى أن التعريف يضيف على النظم المزية والإحسان والإجادة مثل قول ابن البواب: "وَأَنْ قَتَلَ الْهَوَى رَجُلًا فَإِنِّي ذَلِكَ الرَّجُلُ"

أنظر إلى الإشارة والتعريف في قوله: فإنني ذلك الرجل... ليس من بصير عارف بجوهر الكلام، حساس متفهم لسر هذا الشأن ينشد أو يقرأ هذه الأبيات إلا لم يلبث أن يضع يده في كل بيت منها على الموضع الذي أشرت إليه يعجب ويعجب ويكبر شأن المزية فيه والفضل.¹

والجرجاني يرى أن الرابط بين الجمل قد نشأ من توظيف الشاعر اسم الإشارة الذي يعتبر من أنواع الإحالة، إلا أن الجرجاني لم يتحدث عنه عندما ذكر الإحالة لأنه اكتفى فيها بذكر الضمير وقد أشار إلى دور اسم الإشارة في الربط بين الجمل مع أداة التعريف التي تطابق مدلولها -عند الجرجاني- مع ما تم التوصل إليه في لسانيات النص إذ يرى علماء النص أن أداة التعريف تحيل إلى شيء معروف لدى المتلقي قد سبق ذكره، ومع ما في التعريف من أهمية في الربط بين الجمل إلا أنه لا يروق في كل موضع فيقول موضحاً ذلك من خلال تعليقه على قول الشاعر:

" قَلَوْا إِذْ نَبَا دَهْرٌ وَأَنْكَرَ صَاحِبٌ
وَسَلَّطَ أَعْدَاءَ وَغَابَ نَصِيرُ

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 84.

نكر الدهر ولم يقل: "فلو إذ نبا الدهر" ثم ساق هذا التذكير في جميع ما أتى به من بعد ثم أن قال: "وأنكر صاحب" ولم يقل: "وأنكرت صاحباً لا ترى في البيتين الأوليين شيئاً غير الذي عدته لك تجعله حسناً في النظم وكله من معاني النحو كما ترى".¹

وقد اعتمد الجرجاني في تحديد الروابط بين الجمل على التذكير لأنه يرى أن تذكير الشاعر للأسماء التي ذكرها في البيت الشعري ساعدت على اشتراك الأسماء في شيء معين، والتذكير يكون للعموم لأنه لا يحدد عنصراً معيناً، وبمقابلة التعريف مع التذكير نستنتج وظيفة أداة التعريف التي تنتم بالتحديد أي تحديد عنصر سبق ذكره فتعمل على الإحالة إلى ذلك العنصر السابق.

3-5 الحذف: يرى الجرجاني في الحذف رابطاً مهماً بين الجمل لأن الحذف أفضل من الاعتماد على الذكر في بعض الأحيان وقد عرفه الجرجاني بقوله: "هو باب دقيق المسلك لطيف المأخذ، عجيب الأمر شبيه بالسحر فإنك ترى به ترك الذكر، أفصح من الذكر والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة وتجذك أنطق ما تكون إذا لم تتنطق وأتم ما تكون بياناً إذا لم تُبَيِّن".²

فالجرجاني يولي الحذف أهمية كبيرة في الربط بين أجزاء النص، لأن الحذف يساعد على الربط بين الجمل أفضل من الذكر في بعض المواضع فيكون له بذلك دور مهم في الإفصاح والإبانة تفوق الذكر، وقد استدل الجرجاني على المواضع التي يطرد فيها حذف المبتدأ فيقول موضحاً ذلك: "ومن المواضع التي يطرد فيها حذف المبتدأ القطع والاستئناف فيبدؤون بذكر الرجل ويقدمون بعض أمره ثم يدعون الكلام الأول ويستأنفون كلاماً آخر وإذا فعلوا ذلك أتوا في أكثر الأمر بخبر من غير مبتدأ مثال ذلك قوله:

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 80.

²- المصدر نفسه، ص: 120.

وَعَلِمْتُ أَنِّي يَوْمَ ذَلِكَ مَنَازِلُ كَعْبًا وَنَهْدًا

قَوْمٌ إِذَا لَبِسُوا الْحَدِيدَ تَتَمَرُّوا حَلَقًا وَقَدْ¹

فقد استأنف الشاعر الكلام بعد حديثه عن قبيلتي نهد وكعب فحذف الضمير العائد عليهم فلم يقل "هم قوم" وإنما اعتمد على التلميح إليهم لا التصريح بذكرهم لذلك يرى الجرجاني في دقة الحذف الإبانة والوضوح أكثر من الذكر، والحذف يسهم في تماسك النص كما رأينا عند كل من هاليداي ورقية حسن من الغربيين فهو لا يكون في كلمة واحدة فقط وإنما قد يكون الحذف متعلقا بجملة كاملة ويوضح إبراهيم خليل أثر حذف الجملة بقوله تعالى: ﴿فَقُلْنَا أَضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا ۖ﴾ البقرة: ٦٠ فقد حذفت من هذه الآية جملة تامة لأن التقدير: فضرب الحجر بعصاه فانفجرت منه... فيؤدي حذفها إلى ربط أجزاء من الخبر وجعل الجمل المتعددة كالجملة الواحدة لانستطيع التفريق بين أجزائها.²

فنلاحظ من خلال الآية الكريمة أن حذف جملة تامة لم يؤثر على البنية السطحية والعميقة للجمل، فبالرغم من حذف هذه الجملة إلا أن الترابط بين الجمل الأخرى بقي موجودا، وهنا يقوى موقف الجرجاني في تفصيله الحذف في المواضع التي تستدعي ذلك، والحذف الذي يؤكد عليه الجرجاني يرجع إلى المقام بالدرجة الأولى لأن الظروف المحيطة بإنتاج النص هي التي توجب على منشئ النص الحذف أو الذكر كما يمكن اعتماد مدى تمكن المتلقي من تقبل ما يسمع أو يقرأ.

كما تطرق الجرجاني إلى حذف المفعول به الذي يشكل ركنا أساسيا في الجملة الفعلية التي تضم فعلا متعديا، ولكن بالرغم من كونه عنصرا في البنية النواة إلا أنه قد يتعرض إلى الحذف في بعض

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز ، ص:121.

²- خليل إبراهيم، اللسانيات ونحو النص، دار الميسرة عمان الأردن، ط1، 2007، ص: 234.

المواضع وذلك بحسب السياقات التي يقتضيها الكلام لوجود دلائل حالية أو لفظية تدل عليه، وقد قسم الجرجاني حذف المفعول به إلى قسمين فيقول: "فهذا قسم من خلو الفعل عن المفعول وهو أن لا يكون له مفعول يمكن النص عليه، وقسم ثان: وهو أن يكون له مفعول معلوم إلا أنه يحذف من اللفظ لدليل الحال." ¹

فالجرجاني يرى في القسم الأول عدم تعدي الفعل إلى المفعول، أما القسم الثاني فيضم مفعولا في نفس المتكلم إلا أنه يحذف من البنية السطحية التي ينشئها المتكلم تبعا للظروف المحيطة بالمقال. كما قسم الجرجاني القسم الثاني إلى نوعين: جلي لاصنعة فيه وخفي تدخله الصنعة " فمثال الجلي قولهم: "أصغيت إليه" وهم يريدون أذني " وأغضيت عليه" والمعنى " جفني".

وأما الخفي الذي تدخله الصنعة فيتقن ويتنوع فنوع منه: أن تذكر الفعل وفي نفسك له مفعول مخصوص قد علم مكانه، إما يجري ذكر أو دليل حال إلا أنك تنسيه نفسك وتخفيه وتوهم أنك لم تذكر ذلك الفعل إلا أن تثبت نفس معناه من غير أن تعديه على شيء أو تعرض فيه لمفعول ومثاله قول البحترى: شجو حساده وغيظ عداه أن يرى مبصر ويسمع واع

المعنى لا محالة: أن يرى مبصر محاسنه ويسمع واع أخباره وأوصافه." ²

وهذا النوع من الحذف - حسب الجرجاني - يزيد في تماسك النصوص وربط بعضها ببعض لذلك فهو يرى أن المفعول حتى وإن لم يذكر في البنية السطحية إلا أن المتكلم قد خص الفعل بالمفعول على مستوى البنية العميقة التي تتجسد في عنصر الحذف، لأن اللفظ محذوف والموضع موجود يمكن معرفته من خلال عملية عقلية هي التقدير أي تقدير العنصر المحذوف الذي يحذف لدلالة

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 126.

²- المصدر نفسه، ص: 126.

الحال عليه أي بإدراك كل من المتكلم والمتلقي للسياقات التي ألزمت المتكلم حذف عناصر معينة من الكلام، وهذا المفهوم الدقيق للحذف عند الجرجاني نجد له حضوراً في الدرس اللساني النصي الذي يرى أعلامه أن الحذف هو استبدال بالصفير أي حذف اللفظ على المستوى السطحي مع وجود موضعه على المستوى العميق في نص معين.

ويواصل الجرجاني في عرض مواضع حذف المفعول به دون إحداث خلل في البنية التركيبية للنص، فيرى أن حذف المفعول يكون لتوفير العناية على إثبات الفعل للفاعل لا لتوضيح التباسه بمفعوله فيقول: "وإن أردت أن تزداد تبيناً لهذا الأصل، أعني وجوب أن تسقط المفعول لتتوفر العناية على إثبات الفعل لفاعله ولا يدخلها شوب فانظر إلى قوله تعالى: ﴿وَلَمَّا وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةً مِّنَ النَّاسِ يَسْقُونَ وَوَجَدَ مِنْ دُونِهِمْ امْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ قَالَ مَا خَطْبُكُمَا قَالَتَا لَا سَقَىٰ حَتَّىٰ يُصْدِرَ الرِّعَاءُ وَأَبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ﴾ (٢٣) فَسَقَىٰ لَهُمَا ثُمَّ تَوَلَّىٰ إِلَى الظِّلِّ (٢٤) القصص: ٢٣ - ٢٤

ففيها حذف مفعول في أربعة مواضع، إذ المعنى: "وجد عليه أمة من الناس يسقون أغنامهم ومواشيهم" و"امرأتين تذودان غنمهما" و"قالتا لانسقي غنمنا"، "فسقى لهما غنمهما".¹

فحذف المفعول في هذه المواضع الأربعة كان لتفادي التكرار الذي سيضفي نوعاً من الرتابة على النص، لذلك يمكننا القول بأن هذا الحذف قد زاد في دقة التعبير وأعطى للنص قوة وتماسكاً عوض الذكر الذي ستتكرر من خلاله عبارات يمكن الاستغناء عنها لدلالة الحال عليها، والجرجاني يرى في هذا النوع من الحذف أنه يكون للتركيز على إثبات الفعل لفاعله لا للإعلام عن التباسه بالمفعول، لذلك زاد الحذف في الربط بين الجمل فجعلها كحلقات متصلة، وهنا تظهر القيمة الفنية للحذف بأنه

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 130.

ليس مجرد الاستغناء عن عنصر من البنية التركيبية وإنما يخضع هذا الحذف إلى المعنى الذي يتوخاه الناظم.

ومن بين أنواع الحذف التي أشار إليها الجرجاني حذف فعل الشرط والاكتفاء بإيراد جوابه فيقول: "اعلم أن ها هنا بابا من الإضمار والحذف يسمى الإضمار على شريطة التفسير وذلك مثل قولهم: "أكرمني وأكرمت عبد الله" أردت: "أكرمني عبد الله، وأكرمت عبد الله" ثم تركت ذكره في الأول استغناء بذكره في الثاني، فهذا طريق معروف ومذهب ظاهر وشيء لا يعبأ به ويظن أنه ليس فيه أكثر مما تريك الأمثلة المذكورة منه وفيه- إذا أنت طلبت الشيء من معدنه- من دقيق الصنعة وجليل الفائدة، فمن لطيف ذلك ونادره قول البحرى:

لَوْ شِئْتَ لَمْ تُفْسِدْ سَمَاحَةَ حَاتِمٍ كَرَمًا وَلَمْ تَهْدِمِ مَآثِرَ خَالِدٍ.¹

فحذف فعل الشرط من الشطر الأول لدلالة المذكور عليه لأن الأصل فيه: "لو شئت أن لا تفسد سماحة حاتم لم تفسدها ثم حذف ذلك من الأول استغناء بدلالة في الثاني عليه... كقوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَمَعَهُمْ عَلَى الْهُدَى﴾ الأنعام: ٣٥ فالأصل: "لو شاء الله أن يجمعهم على الهدى لجمعهم".²

وهذا الحذف في جملة الشرط لا يتأتى إلا إذا كان الناظم عارفا بأساليب العربية لأن الجرجاني رأى أنه من دقيق الصنعة وأشار إلى أنه من القول النادر عندما شرح بيت البحرى، وهذا التوسع غير موجود عند علماء النص، لأننا نرجع في عملية الحذف إلى التقدير أي بالنظر إلى البنية العميقة للعنصر المحذوف في حين أن علماء النص اكتفوا بالنظر إلى العنصر المحذوف من خلال البنية السطحية فقط.

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 131.

²- المصدر نفسه، ص: 132.

كما ترجع أسباب الحذف في العربية إلى القرائن الحالية التي ألزمت منشئ النص الاستغناء عن عنصر معين في البنية التركيبية، وهذا الحذف يزيد في قوة ترابط النص وتماسكه بحيث يكون أفضل من الذكر في بعض المواضع- كما رأينا- لذلك عد من قواعد التماسك النصي التي يعتمد عليها الناظم في بناء نصه ويساعد على انسجامه من الناحية المعنوية إذا أحسن استعماله في مواضعه فيكون بذلك موافقا للمعاني المتوخاة.

3-6 التقديم والتأخير: يعد التقديم والتأخير من عوامل الربط بين أجزاء النص فيشكل بذلك أحد أدوات الاتساق التي اعتمد عليها الجرجاني في تحليل الأبيات وقد عرفه بقوله: " هو باب كثير الفوائد، جم المحاسن واسع التصرف، بعيد الغاية لا يزال يفتر لك عن بديعه ويفضي بك إلى لطيفه، ولا تزال ترى شعرا يروقك مسمعه ويلطف لديك موقعه ثم تنتظر فتجد سبب أن راقك ولطف عندك أن قدم فيه شيء وحول اللفظ عن مكان إلى مكان".¹

فالجرجاني يرى بأن التقديم والتأخير يسهم في جعل النص متسقا ومنسجما من الناحية المعنوية، فنجد النص قوي البناء في تغيير لفظ معين عن موضعه مما لو كان ذلك النص مرتبا في البنية التركيبية حسب ما تقتضيه القواعد النحوية، وعليه فالتقديم والتأخير هو عدول عن الأصل يكون خاضعا لسياقات مختلفة تلزمه.

وقد قسم الجرجاني التقديم والتأخير إلى وجهين: " تقديم يقال: إنه على نية التأخير وذلك في كل شيء أقررت مع التقديم على حكمه الذي كان عليه وفي جنسه الذي كان فيه، كخبر المبتدأ والمفعول إذا قدمته على الفاعل كقولك: " منطلق زيد" و " ضرب زيد عمرا" معلوم أن " منطلق" و " عمرا" لم يخرج

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 94.

بالتقديم عما كانا عليه من كون هذا خبر مبتدأ ومرفوعاً بذلك وكون ذلك مفعولاً ومنصوباً من أجله كما يكون إذا أخرت.¹

فالتقديم والتأخير الذي أورده الجرجاني في القسم الأول لا يخرج اللفظ المقدم عن موضعه وإنما يكون بحسب ما يريده المتكلم من تقديمه للفظ معين أي من الناحية المعنوية ولا يغير شيء من ناحية البنية اللفظية.

أما القسم الثاني فهو: "تقديم لا على نية التأخير ولكن على أن تنقل الشيء عن حكم إلى حكم وتجعل له باباً غير بابهِ وإعراباً غير إعرابه وذلك أن تجيء إلى اسمين يحتمل كل واحد منهما أن يكون مبتدأ ويكون الآخر خبراً له ومثله ما تصنعه ب: "زيد" و "المنطلق" حيث تقول مرة: "زيد المنطلق" وأخرى "المنطلق زيد".²

فالتقديم الحاصل في هاتين البنيتين يغير الحكم الإعرابي للفظ المقدم في كونه مبتدأ لا خبراً مقدماً وإنما الغاية من تقديمه تكمن في جعله مبتدأ أي بإخراجه من كونه خبراً في الجملة الأولى -قبل تقديمه- ويتضح ذلك أكثر في باب الاشتغال كقولنا: "ضربت زيدا" و"زيد ضربته" لم تقدم "زيداً" على أن يكون مفعولاً منصوباً بالفعل كما كان، ولكن على أن ترفعه بالابتداء وتشغل الفعل بضميره وتجعله في موضع الخبر له.³

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز ، ص: 94.

²- المصدر نفسه، ص: 94.

³- المصدر نفسه، ص: 94.

وهنا يتضح لنا أن هذا القسم من التقديم والتأخير ينتج عنه تغيير في الموضع مع تغيير في الحكم الإعرابي، وذلك عكس القسم الأول الذي يتم فيه تغيير الموضع مع الإبقاء على الحكم الإعرابي للفظ المقدم.

وقد تعرض الجرجاني إلى مسألة التقديم والتأخير في الاستفهام فبين مواضع الفرق بينها من خلال العنصر المقدم بحيث يتحدد الشيء المستفهم عنه إذا ذكر متقدماً فيقول الجرجاني موضحاً هذه المسألة: "وهذه مسائل لا يستطيع أحد أن يتمتع من التفرقة بين تقديم ما قدم فيها، وترك تقديمه ومن أبين شيء في ذلك: الاستفهام بالهمزة فإن الكلام على أنك إذا قلت: أ فعلت؟ فبدأت بالفعل كان الشك في الفعل نفسه وكان غرضك من استفهامك أن تعلم وجوده وإذا قلت: "أ أنت فعلت؟" فبدأت بالاسم كان الشك في الفاعل من هو وكان التردد فيه ومثال ذلك أنك تقول: "أبنييت الدار التي كنت على أن تبنيها؟" وتقول: "أ أنت بنيت الدار؟"¹

وعليه فإن التقديم والتأخير في مسائل الاستفهام يكون بحسب غاية السائل أي الشيء الذي يريد الاستفهام عنه، وذلك مثل قوله تعالى: ﴿أَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِإِلَهِنَا يَا بَرِّهِمْ﴾ (الأنبياء: ٦٢)

فالسؤال كان للاستفسار عن الفاعل لا عن الفعل ذاته لذلك قدم الاسم الذي يعد فاعلاً على مستوى الخطاب، ومن ثم يمكننا القول بأن التقديم والتأخير في مسائل الاستفهام يكون خاضعاً لنية السائل، وهذا ما بينه عند حديثه عن بيان لطف التقديم والتأخير بمسائل في الاستفهام وفعل الشيء نفسه مع مسائل النفي التي قال فيها: "إذا قلت " ما فعلت " كنت نفيت عنك فعلاً لم يثبت أنه مفعول وإذا قلت: " ما أنا فعلت " كنت نفيت عنك فعلاً ثبت أنه مفعول."²

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 97.

²- المصدر نفسه، ص: 97.

وعليه فإن معنى النفي يتحدد بحسب اللفظ الذي يلي أداة النفي، فإذا قدم الفعل كان النفي متعلقا بفعل لم يثبت بعد أنه قد فعل، في حين أننا إذا قدمنا الاسم كنا قد نفينا عن أنفسنا فعلا ثبت أنه قد وقع فعلا فإذا قلت مثلاً: "ما كتبت هذا" نفيت أنني كتبت ذلك الشيء ولم يثبت أنه قد كتبت فعلا، أما إذا قلت: "ما أنا كتبت هذا" فقد نفيت أنني أنا الكاتبة وهو متعلق بشيء ثبت أنه مكتوب وعليه فإن التقديم والتأخير سواء أعلق بالاستفهام أم بالنفي فإنه يخضع للغرض المتوخى من وراء الاستفهام أو النفي حتى يوظف بطريقة سليمة ويتجنب اللبس في ذلك.

ومن بين مواضع التقديم والتأخير التي تطرق إليها الجرجاني تقديم الظرف على عامله، بحيث رأى فيه قوة واتساقاً من خلال العلاقة التي ينشئها المتلقي بين المعمول (الظرف) والعامل (الفعل)، وقد بين ذلك عند حديثه عن النظم الجيد المتقن فيقول معلقاً عن قول إبراهيم بن العباس:

"فَلَوْ إِذْ نَبَا دَهْرٌ وَأَنْكَرَ صَاحِبٌ وَسَلَطَ أَعْدَاءٌ وَغَابَ نَصِيرُ

تَكُونُ عَنِ الْأَهْوَازِ دَارِي بَنْجَوَةٍ وَلَكِنْ مَقَادِيرُ جَرَتْ وَأُمُورُ

فإنك ترى ما ترى من الرونق والطلاوة ومن الحسن والحلاوة ثم تتفقد السبب في ذلك فتجده إنما كان من أجل تقديمه الظرف الذي هو "إذ نبا" على عامله الذي هو "تكون" وأن لم يقل: فلو تكون عن الأهواز داري بنجوة إذ نبا دهر.¹

فهذا التقديم الذي وقع على الظرف ساعد على تماسك البيتين من خلال الربط الذي يقيمه المتلقي بين الظرف وعامله، وهذا التقديم لانجد له حضوراً في لسانيات النص لأنه يشكل خاصية من خصائص اللغة العربية التي تتيح للمتكلم فرصة التغيير في مراتب عناصر الجملة كتقديم الخبر على المبتدأ والمفعول به على الفاعل أو الفعل والفاعل معاً والتقديم الذي رأيناه في مسائل الاستفهام والنفي، وهو

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 80.

ما يمكننا الاصطلاح عليه بالاستبدال في الموضع الذي لا نجد له حضورا في لسانيات النص عند الغربيين، والسبب في ذلك أنهم يعتمدون على الثبات في تكوين عناصر الجملة عكس الجملة العربية التي تخضع إلى حرية التغيير في ترتيب عناصر الجملة كما رأينا.

3-7 الشرط والجزاء: يشكل الشرط والجزاء عند الجرجاني رابطا مهما يؤدي إلى اتساق النصوص، ذلك أنه من خلال استخدام أسلوب الشرط الذي يتم فيه الربط بين جملتين، فيقول الجرجاني في معنى الشرط: "وفي الشرط والجزاء إلى الوجوه التي تراها في قولك: "إن تخرج أخرج" و "إن خرجت خرجت" و "إن تخرج فأنا خارج" و "أنا خارج إن خرجت" و "أنا إن خرجت خارج".¹

فالجرجاني يشير من خلال إيراد هذه الأمثلة في الشرط والجزاء إلى الفروق الدلالية بين الجمل الشرطية التي أوردتها، لأن كل جملة منها تخضع لسياق لغوي معين أي حسب الغرض الذي يقصده المتكلم، وهذه الجمل الشرطية يتحقق فيها معنى الاتساق من خلال الرابط الذي يربط بين فعل الشرط وجواب الشرط وأثر ذلك على البنية النصية، فتظهر هذه الروابط في الضمائر المستترة مثل "إن تخرج أخرج" أي إن تخرج أنت أخرج أنا وهذا فيه إحالة إلى المخاطب والمتكلم أي وجود رابط يحقق لنا معنى الاتساق كما ساق مثالا وظف فيه حرف العطف الفاء الذي يشير إلى خروج المخاطب يعقبه خروج المتكلم، ومن ثم يمكننا القول أن الشرط والجزاء يسهم في اتساق النص من خلال الروابط التي تربط بين جملة الشرط وجوابه وهذا ما يحقق لنا اتساقا على المدى النصي من خلال الربط بين الجمل التي تدخل في بناء النص، كما أن لاختلاف زمن الفعل بين الماضي والمضارع واسم الفاعل دور في اختلاف المعنى.

¹ الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 77.

3-8 الحال: بين الجرجاني وظيفة الحال من خلال تطرقه إلى الفروق والوجوه التي تكون عليها الحال عندما تكون مفردة أو جملة، لأنها تساعد على تحقيق الاتساق داخل النص خاصة عند ورودها في شكل جملة بواسطة الروابط المتمثلة في واو الحال أو الضمير العائد على صاحب الحال إذ يقول الجرجاني موضحاً هذه الوجوه: "وفي الحال إلى الوجوه التي تراها في قولك: "جايني زيد مسرعاً" و "جايني يسرع" و "جايني وهو مسرع أو يسرع" و "جايني قد أسرع" و "جايني وقد أسرع".¹

لقد بين الجرجاني الوجوه التي تأتي عليها الحال بتحديد النمط الذي تكون عليه سواء أكانت مفردة أم جملة بحيث يظهر أثرها أكثر في اتساق النص عند وقوعها جملة وذلك من خلال الروابط التي تتركب منها كالواو والضمير العائد على صاحب الحال.

كما يرى الجرجاني أن الحال تعد خبراً يزيد في توضيح الغرض المقصود من الكلام فيقول: "اعلم أن الخبر ينقسم إلى خبر هو جزء من الجملة لا تتم الفائدة دونه، وخبر ليس بجزء من الجملة ولكنه زيادة في خبر آخر سابق له، فالأول خبر المبتدأ منطلق قولك: "زيد منطلق" والفعل كقولك "خرج زيد" وكل واحد من هذين جزء من الجملة وهو الأصل في الفائدة والثاني هو الحال كقولك: "جايني زيد راكباً" وذلك لأن الحال خبر في الحقيقة من حيث إنك تثبت بها المعنى لذي الحال كما ثبت بخبر المبتدأ للمبتدأ وبالفعل للفاعل".²

والمقصود من كلام الجرجاني أن الحال تعتبر خبراً يزيد في فائدة الخبر الأصل الذي يعد جزءاً من الجملة أي يدخل في تركيب البنية النواة بحيث لا تحصل الفائدة دونه لأنه يوضح قصد المتكلم من إنشاء هذه الجملة فجعل الحال خبراً لا يدخل في البنية النواة للتركيب اللغوي، وإنما يكون ضمن

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 77.

²- المصدر نفسه، ص: 165.

المخصصات التي تحدد وضعية العلاقة الإسنادية كما هو موجود في الحال التي توضح هيئة المسند إليه أثناء وقوع الحدث لذلك عده الجرجاني خبرا يزيد في فائدة الخبر الأصلي.

ويوضح الجرجاني دلالة الحال من خلال النوع الثاني وهو وقوعها جملة، فبين دلالة ارتباطها بالواو أو عدم ارتباطها، ذلك أن دلالة الأولى الاستئناف، في حين تكون دلالة الثانية ضم الفعل الواقع في جملة الحال إلى دلالة الأول فيقول في ذلك: "اعلم أن كل جملة وقعت حالا ثم امتنعت من " الواو " فذاك لأجل أنك عمدت إلى الفعل الواقع في صدرها فضمته إلى الفعل في إثبات واحد وكل جملة جاءت حالا ثم اقتضت " الواو " فذاك لأنك مستأنف بها خبرا وغير قاصد إلى أن تضمها إلى الفعل الأول في الإثبات، تفسير هذا: أنك إذا قلت: " جاءني زيد يسرع " كان بمنزلة قولك: " جاءني زيد مسرعا " في أنك تثبت مجيئا فيه إسراع وتصل أحد المعنيين بالآخر وتجعل الكلام خبرا واحدا.¹

وعليه فخلو الجملة من الواو يجعلها كخبر واحد أي إثبات السرعة لزيد مع وصوله بالسرعة، إذ يحدث المجيء والسرعة دون فصل بينهما فتتحدد دلالتهما وتمتج.

أما إذا أدخلنا الواو والضمير فإنهما تفيدان استئنفا لإثبات السرعة بعد المجيء أي الإسراع منفصل عن المجيء ذلك أن علة دخول " الواو " على الجملة أن تستأنف الإثبات ولاتصل المعنى الثاني بالأول في إثبات واحد ولا تنزل الجملة منزلة المفرد... وما الذي منع في قولك: " جاءني زيد وهو يسرع " أو " وهو مسرع " أن يدخل الإسراع في صلة المجيء ويضامه في الإثبات، فالجواب أن السبب في ذلك أن المعنى في قولك: " جاءني زيد وهو يسرع " على استئناف إثبات للسرعة ولم يكن ذلك في " جاءني زيد وهو يسرع ".²

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 165.

²- المصدر نفسه، ص: 166-167.

فيتضح لنا من خلال الأمثلة التي أوردها الجرجاني عند دخول الواو والضمير على الجملة الحالية أن هناك فصل في المعنى بين المجيء وإثبات السرعة، إذ إن ارتباط الضمير العائد على زيد في الجملة الأولى يفيد الاستئناف لأن ذكر الضمير المنفصل العائد على زيد بمنزلة ذكر اسمه صريحا، لأن إعادة ذكر زيد لا يكون حتى يقصد المتكلم استئناف الخبر لذلك كان الضمير العائد على زيد بمثابة إعادة ذكره صراحة، فشكل بذلك رابطا يساعد على الربط بين الجملتين ليحقق عملية الاتساق بين الجملتين، ومن ثم يمكننا القول أن هذه الفروق بين الجمل الحالية تخضع للسياق أي بحسب أغراض المتكلم، ووظيفة الواو والضمير اللذان يدخلان في البنية التركيبية للجملة الحالية لهما دور كبير في اتساق النصوص وهذا ما تم التأكيد عليه في لسانيات النص، لأن الروابط تسهم بشكل كبير في تحقيق الاتساق إذا تم توظيفها بشكل صحيح لا مجرد رص الجمل جنبا إلى جنب دون الخضوع للترابط المنطقي الذي يتمثل في انسجام المعاني والأفكار، فيكون هذا الانسجام مشروطا بالاتساق الذي يحصل في البنية السطحية التي تكون في الجانب الشكلي، وذلك من خلال التوظيف الجيد لمختلف الروابط حسب المعاني التي تؤديها، وهذا ما تم التركيز عليه من قبل الجرجاني في الفروق بين الجمل الحالية التي تضم روابط لها دور كبير في لسانيات النص لتحقيق الاتساق المطلوب في بناء النصوص، وبهذا يمكننا القول بوجود تقاطع معرفي بين الجرجاني وعلماء النص فيما يخص الروابط، إلا أن الجرجاني انفرد بتوظيف هذه الروابط في الجملة الحالية التي تدخل في صميم الدراسة اللسانية العربية التي تخرج المعارف النحوية من قواعد شكلية إلى نحو نصي يساعد في الربط بين الجمل أي يجعل هذه القواعد ذات منحنى وظيفي في مساحة نصية تتجاوز الجملة الواحدة.

2-9 فكرة التعليق: (النعت - التوكيد - البديل)

لقد بين الجرجاني مدلول كل من النعت والبديل والتوكيد عند شرحه لفكرة التعليق المتعلقة بمصطلح النظم، وقد ركز على التوابع لأنها تسهم في تحقيق الاتساق داخل النص من خلال العلاقة التي تربط بين النعت والمنعوت خاصة إذا كان النعت جملة.

والبديل من خلال العلاقة الدلالية بين البل والمبدل منه والتوكيد الذي يعد من وسائل الاتساق من خلال العلاقة بين المؤكّد والمؤكّد التي تكون بضمير عائد على المؤكّد في التوكيد المعنوي، أما التوكيد اللفظي فيكون بتكرير اللفظ وهذا ما يمثل وسيلة من وسائل الاتساق عند علماء النص.

وقد اقتصر على هذه التوابع لوجود علاقة بين عناصر كل منها وهي التي تسهم في اتساق النص، والجرجاني تطرق لهذه التوابع عند حديثه عن فكرة التعليق التي تشكل أساس النظم، لأن فكرة النظم لا تكتمل إلا باتحاد العلاقات بين مختلف عناصر الجملة، ومن ثم يمكننا القول أن فكرة التعليق تقترب من مفهوم الاتساق عند علماء النص فمن خلال هذه التوابع سنعمل على توضيح دورها في اتساق النص لبيان علاقتها مع ما تم التوصل إليه في لسانيات النص.

1- النعت:

أشار الجرجاني إلى مصطلح النعت عند شرحه لفكرة التعليق بقوله: " ليس النظم سوى تعليق الكلام بعضها ببعض، وجعل بعضها بسبب من بعض... فالاسم يتعلق بالاسم بأن يكون خبرا عنه... أو تابعا له: صفة.¹"

¹ - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 14.

فالجرجاني جعل الصفة في القسم الأول من طرق التعليق، وهو يساعد على تحقيق الاتساق في الجملة الواحدة أو بين الجمل، فالربط في الجملة الواحدة يكون في النعت المفرد من خلال العلاقة بين النعت والمنعوت، أما الربط بين الجمل فيتمثل في وقوع النعت جملة ولتحقيق الاتساق يجب أن تحتوي الجملة على رابط يعود على المنعوت.

والنعت لم يشر إليه علماء النص لكنه في العربية يشكل أداة من أدوات الاتساق خاصة إذا وقع جملة لأنه يربط بين جملتين من خلال الضمير، ويظهر أثره أكثر على مستوى النص.

2- التوكيد:

ذكره الجرجاني في القول السابق عند شرحه لفكرة التعليق بقوله: "أو تأكيداً"¹

فالتوكيد يسهم في التعليق بين المؤكّد والمؤكّد وتحقيق الاتساق بينهما بعلاقة دلالية وما يجعل التوكيد من أدوات الاتساق النصي عند العرب هو أنه نوع من التكرير باللفظ في التوكيد اللفظي وتكرير بالمعنى في التكرير المعنوي، ويحتاج التوكيد المعنوي إلى ضمير يعود على المؤكّد، وهذا يمثل مرجعية في الدراسة النصية وله دور مهم في تحقيق الاتساق النصي لأن هذا الضمير يعود على شيء سبق ذكره ومن ثم يمكننا القول أن التوكيد له دور في الاتساق من الناحية الدلالية والشكلية.

3- البديل:

تطرق إليه الجرجاني في القول السابق "...أو بدلاً"²

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 14.

²- المصدر نفسه: ص: 14.

بحيث يشكل أداة من أدوات الاتساق من خلال العلاقة بين المستبدل والمستبدل منه ويرى الفقي أن هناك farka بين البدل عند النحاة المتقدمين وعلماء النص، فالنحاة المتقدمون قسموا البدل إلى أنواع منها: بدل الكل من الكل، وبدل البعض من الكل، وبدل الاشتمال، والبدل المباين، أما علماء النص فأطلقوا عليه مصطلح الاستبدال وهو ما ذهب إليه هاليداي ورقية حسن وقسماه إلى ثلاثة أقسام: استبدال اسمي، واستبدال فعلي، واستبدال جملي.¹

وهذا الاختلاف القائم بين الاستبدال عند علماء النص والبدل عند علماء العربية لا ينفى دور البدل في تحقيق الاتساق لأن "التركيب الذي يوجد فيه البدل كان في أصله جملتين فإن قلت: مررت بعبد الله زيد فهو مواز لقولك: مررت بعبد الله مررت بزيد، وقد عدل عن هاتين الجملتين إلى جملة واحدة دفعا للبس لأن المتكلم لو نطق بهما لأدى ذلك إلى أن يعرف المخاطب أنهما شيئان أو شخصان والحقيقة أنهما شخص واحد، وهذا هو الذي يعنيه النحاة بقولهم: إن البدل على نية تكرار العامل."²

ونلاحظ أن البدل يحقق الاتساق على مستوى النص والدليل على ذلك الجملة التي يكون فيها البدل تضم جملتين في الأصل تم تكرير العامل فيها، فاستغينا عن هذا التكرار بتوظيف البدل، وهذا فيه استبدال اسمي على حد تعبير علماء النص، وعلى هذا الأساس يمكننا اعتبار البدل أداة من أدوات الاتساق النصي، وقد اعتمدنا في إيراد هذه التوابع على فكرة التعليق عند الجرجاني وذلك لوجود رابط معنوي في كل نوع منها أو شكلي يتمثل في ضمير يعود على شيء سبق ذكره ليحدد لنا العلاقة بين التابع والمتبوع.

¹- ينظر: خطابي محمد، لسانيات النص، ص: 20.

²- حماسة عبد اللطيف، بناء الجملة العربية، ص: 186-187.

3-10 التكرار:

يعتبر التكرار من أدوات الاتساق التي تتصل بالمستوى المعجمي عند علماء النص، وقد أولاه الجرجاني عناية كبيرة باعتباره معنى من معاني النحو التي تسهم في اتساق النصوص وتحقيق التناسق بين أجزائها، وقد بين الجرجاني أثر التكرار في جودة النظم من خلال تعليقه على بيت البحتري:

" فَكَالسَيْفِ إِنْ جِئْتَهُ صَارِخاً وَكَالْبَحْرِ إِنْ جِئْتَهُ مُسْتَثْبِياً

... ثم قوله: " فكالسيف" وعطفه ب" الفاء" مع حذفه المبتدأ، لأن المعنى لا محالة، فهو كالسيف ثم تكريره " الكاف" في قوله: " وكالبحر" ثم أن قرن إلى كل واحد من التشبيهين شرطاً جوابه فيه، ثم أن أخرج من كل واحد من الشرطين حالا على مثال ما أخرج من الآخر، وذلك قوله: " صارخا" هناك و" مستثبياً" ها هنا.¹

ويتضح من خلال البيت الشعري أن التكرار قد وقع على جزء من الكلام ويتمثل في حرف التشبيه الكاف، والتكرار لا ينحصر في جزء واحد وإنما قد يكون متعلقاً بجملة بأكملها مثل التكرار الذي وقع في جملة الشرط المتضمن جوابه كما قد يكون التكرار في المعنى لا في اللفظ مثل قوله: " صارخا" ، " مستثبياً" فهما يختلفان في اللفظ إلا أنهما يشتركان في المعنى المتمثل في طلب المساعدة وهذا ما يشير إلى التكرير في المعنى، وهذا ما أشار إليه علماء النص فقسموه إلى تكرار في اللفظ وآخر في المعنى والجرجاني تمثل هذا التقسيم عند تعليقه على الأبيات الشعرية :

" رَعَمَ الْعَوَازِلُ أَنَّ نَاقَةَ جُنْدُبٍ بِجَنُوبٍ حَبَّتْ وَعُرِّيَتْ وَأَجَمَّتْ

كَدَبَ الْعَوَازِلُ لَوْ رَأَيْنَ مَنَاخاً بِالْقَادِسِيَةِ قُلْنَ: لِحْ وَذَلَّتْ

¹ - الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 79-80.

وقد زاد هذا أمر القطع والاستئناف وتقدير الجواب تأكيدا بأن وضع الظاهر موضع المضمّر فقال: "كذب العواذل" ولم يقل "كذب" وذلك أنه لما أعاد ذكر "العواذل" ظاهرا كان ذلك أبين وأقوى لكونه كلاما مستأنفا من حيث وضعه وضعا لايحتاج فيه إلى ما قبله وأتى به مأتى ما ليس قبله كلاما.¹

وهذا التكرار الوارد في البيت الثاني زاد في قوة كلام الشاعر لكونه مستأنفا فلم يحتج بذلك إلى أن يذكر المتلقي بشيء قد سبق ذكره عند قوله "كذب" مكان "كذب العواذل" وذلك من خلال الضمير المستتر العائد على العواذل المذكورة في البيت الأول فكرر لفظ العواذل لغرض الاستئناف أي أنه لم يرد ربط معنى البيت الثاني بالأول وإنما أراد الاستئناف فأدى بذلك معنى قويا ساعد على تحقيق الاتساق بين البيتين.

وعليه يمكننا القول أن ظاهرة التكرار عند الجرجاني تحقق جودة النظم إذا أحسن الناظم توظيفها، ويظهر ذلك في التكرار المعنوي الذي يزيد في الربط بين المعنيين اللذين حصل فيهما التكرار، لأن هذا التكرار يكون في لفظين مختلفين من الناحية الشكلية لكنهما يتحدان في الجانب المعنوي، كما يرى أن التكرار اللفظي يسهم في تحقيق الاتساق على مستوى النص إذا كان الغرض منه استئناف للمعنى، فلا يكون بذلك عشوائيا حتى يؤدي اتساقا معجميا وصوتيا يعمل على تعضيد الروابط بين أجزاء النص.

ومن خلال أدوات الاتساق التي عرضناها يتضح لنا بأن الجرجاني كانت له نظرة نصية تشترك في كثير من جوانبها مع ما تم التوصل إليه في لسانيات النص، ويمكننا القول أنه قد تميز عن علماء النص بأدوات مثل التقديم والتأخير والتوابع المتمثلة في: النعت والبدل والتوكيد والحال والشرط والجزاء، لأنها أساليب تخص اللغة العربية التي تتميز بالتنوع والاتساع في التعبير عن المعاني المختلفة (المعاني النحوية كما يسميها الجرجاني).

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ص: 180.

وهذا يمكّننا من القول بأن الجرجاني قد تجاوز نحو الجملة إلى نحو النص، وذلك من خلال تطرقه إلى مفاهيم تم إثباتها من قبل علماء النص لها دور مهم في تحقيق اتساق النصوص.

ولإثبات هذه المفاهيم سنعمد إلى تطبيق هذه الأدوات في تعليمية اللغة العربية من خلال تحليل مدونة تتعلق بالوثائق الكتابية للعينة لبيان مدى تمكن المتعلمين من توظيف هذه الأدوات، خاصة وأنها تدخل ضمن المكتسبات النحوية والبلاغية التي تم اكتسابها خلال المراحل التعليمية المختلفة.

والهدف من تطبيق هذه الأدوات على تعابير المتعلمين هو اعتماد العملية التعليمية على منحى الكفاءات الذي يتضمن المقاربة النصية في تعليمية النصوص الأدبية وهي تضم هذه الأدوات أثناء عملية التحليل لأنها تشكل مرحلة مهمة في مقارنة النصوص، وهذه المقاربة تفترض توظيف المكتسبات النحوية والبلاغية لتحقيق الكفاءة النصية التي ترتكز على أدوات الاتساق في بناء النصوص، واعتمادنا على أدوات الاتساق التي بثها الجرجاني في نظرية النظم كان لتقاربها مع ما توصل إليه علماء النص حديثاً، وهو المعتمد في تعليمية اللغة العربية، لكننا اخترنا تطبيق الأدوات التي جاء بها الجرجاني لأنها تضم مفاهيم نحوية تسهم في تحسين مستوى المتعلمين في الجانب النحوي بالدرجة الأولى بالإضافة إلى تحسين مستواهم الكتابي لأنها تخضع إلى خصائص اللغة العربية مما يجعلها تتميز عن اللغات الأخرى.

الفصل الثالث: أدوات الاتساق في نظرية النظم من خلال تعابير السنة الأولى ثانوي

وكيفية استغلالها في تعليم اللغة العربية

المبحث الأول: توظيف أدوات الاتساق في تعابير المتعلمين ومشكلاته

المبحث الثاني: استغلال أدوات الاتساق في نظرية النظم لبناء الكفاءة النصية عند

متعلمي السنة الأولى ثانوي

بعد تحديد أدوات الاتساق عند الجرجاني في الفصل السابق سنتطرق في هذا الفصل إلى تحليل تعابير المتعلمين لرصد هذه الأدوات فيها، وذلك حتى نتمكن من بيان كيفية توظيفها في إنتاجاتهم ومدى قدرتهم على توظيفها بشكل سليم في تأليف نصوصهم، فهذه الأدوات تسهم في بناء الملكة النصية عند المتعلمين، وذلك من خلال التعامل معها في مختلف نشاطات اللغة العربية حتى بعد إدراك هذه الأدوات أثناء عملية التحليل.

فتعليمية اللغة العربية في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي وفق منحى الكفاءات تعتمد على المقاربة النصية التي تجعل من النص منطلقاً لدراسة الأمور اللغوية المختلفة، و هذا ما يحقق لنا مبدأ التكامل في دراسة علوم اللغة لا مبدأ العزل بين نشاطات اللغة، و بالاعتماد على هذا المبدأ يتم تكوين متعلمين أكفاء قادرين على إنتاج نصوص مختلفة في مقام دال، و ذلك يكون بتحديد الكفاءة المراد تنميتها لدى المتعلمين مع مراعاة مستواهم و حاجاتهم اللغوية، ويتم ذلك انطلاقاً من النص الأدبي ببيان دور القواعد النحوية والبلاغية في فهم النص الأدبي فيتحقق على هذا الأساس دراسة القواعد والبلاغة ضمن سياقها النصي من خلال الإشارة إلى وظيفتها عند تحليل النص ، وتضمن هذه الخطوة عند تفحص الاتساق والانسجام في تركيب النص لأن الأدوات المتعلقة بالاتساق النحوي ترتبط في الكثير من جوانبها مع الأبواب النحوية المقررة على متعلمي السنة الأولى ثانوي، وهذه الخطوات تُسخر لتحقيق الكفاءة المراد تنميتها لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي والتي تتعلق بالجانبين الشفهي والكتابي، ويشترط في هذه الكفاءة أن تتوافق مع مستوى المتعلمين وحاجاتهم اللغوية، وهي المبادئ التي يتم التركيز عليها في منحى الكفاءات، و سنوضح مدى قدرة المتعلمين على تحقيق هذه الكفاءة عند تحليلنا للمدونة.

المبحث الأول: توظيف أدوات الاتساق في تعابير المتعلمين ومشكلاته:

1-1- وصف العينة:

اعتمدنا في الدراسة التطبيقية لأدوات الاتساق على مدونة تتكون من ثلاث مئة تعبير أنجزها ثلاثمائة متعلم، حيث قمنا بجمع التعابير قصد تحليلها واستنباط أدوات الاتساق الموظفة فيها، وهذه الأدوات استخرجناها وفقا لمظاهرها الموجودة في نظرية النظم.

أما بالنسبة لعناصر العينة فقد تم اختيارها عشوائيا بحيث لم تقتصر على فئة من المتعلمين دون غيرها، كما أن هؤلاء المتعلمين قد تلقوا برنامجا واحدا، وقد شملت هذه الدراسة الفرعين الأدبي والعلمي لبيان مدى قدرة متعلمي السنة الأولى ثانوي على إنتاج النصوص متسقة ومنسجمة ضمن مقام معين، وذلك بتطبيق أدوات الاتساق الموجودة في نظرية لسانية عربية (نظرية النظم) على إنتاجات المتعلمين.

ب-مكان الدراسة:

لقد خصصنا هذه الدراسة لولاية البليدة، و قد كان ذلك في سبع ثانويات هي كالآتي:

الثانوية	مكانها
الإخوة قصار	قرواو
كريتلي مختار	الصومعة
عمر بن الخطاب	البليدة
عمر ملاك	أولاديعيش
رابح بيطاط	حي العدل
ابن تومرت	بوفاريك

مولود قاسم	موزاية

01- جدول يبين منطقة العينة

وقد تم اختيار عناصر المدونة من الثانويات المذكورة في الجدول أعلاه.

ج-موضوع التعبير:

شمل موضوع التعبير بالنسبة للفرع الأدبي موضوعين: يتعلق الأول بفكرة الصلح بين المتخاصمين أما الموضوع الثاني فيتعلق بالوسائل المجدية لتحقيق أمل الوالدين في النجاح، أما بالنسبة للفرع العلمي فقد شمل التعبير موضوعي التسامح والكرم.

1-2 استقراء أدوات الاتساق من تعابير المدونة:

بعد الاطلاع على وثائق العينة تم رصد أدوات الاتساق الموظفة في تعابير المتعلمين كما بينهاها في نظرية النظم والتي اتضح لنا من خلالها استعمال المتعلمين لبدائل الإحالة بشكل واسع لتليها أدوات العطف (خاصة العطف بالواو) في المرتبة الثانية، أما الأدوات الأخرى التي تسهم في تحقيق الاتساق فكان استعمالها متفاوتا في تعابير المدونة، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الربط بغير أداة (التماسك النحوي و المعجمي)										الاحالة		الربط بالأداة (العطف)						المستجوبون
الحال	النفث	البدل	التوكيد	الشرط و الجزاء	الربط بالتعريف	الربط بالتكرار	الربط بالموصول	التقديم والتأخير	الحذف	إلى سابق	إلى لاحق	بالتو	بالفاء	أو	لأن	فإن	فإن	
	03					02				03	02	11	03			01		01
	04				02		01	01		13	04	16	04					02
	08						03			09	01	19	02		01		01	03
	01	01			03	02	01			13	05	22	04		03			04
01	06					01	01	01		06	02	15	04			01	01	05
	03						02	01		10		10	04					06
	07		01				05			06	03	09	06					07
	01						03			13	02	08	04					08
					01		02			10		10	01			01		09
	05			01	01		03	01		19	01	22	02		01			10
	08				02	03	01			14	01	21	06			01		11
01	05			02	01	02	01	03		20	01	18	03	01			01	12
	03			02		06	05			12	03	17	02					13
	02		01	01			02			13		07	01					14
	04		01		01		02	01		19	01	15	02					15
01	07				04	02	04			18	01	19	08					16
	03					07	01			13	04	26	04					17

	06			02	02	01	01			30	01	13	08			02		18
	02			01	01	01	01			19	01	17	01					19
	02					11	01			14	03	19	04	02				20
						10	01	01	01	19	04	30	02					21
	06				02	07	01	02		34	03	19	07			01		22
	02			01		03	07			15	02	07	05		01			23
	04		01		01	01	02			11	01	15	05		01			24
01	03				02	04				12	02	11	07	01				25
	03					01				16		16	07					26
01	03				01	05	04	02		13	02	16	04			01		27
	07		01		03	04	05	01		17		13	03			01		28
01	04				05	04	04			12	06	11	02			01		29
	01					01	01			08	01	11	04					30
	03		01	01	03	03	01		01	12	03	07	03		01			31
	04				02	02		01		15	06	10	10					32
01	01		01		02	05	04			08	04	08	03					33
01	05				01	03	01	01		24	01	11	01		02		01	34
			01		03	05	02	01		15	02	13	10					35
01	04	01					03	01		11	02	11	02					36
	01		01	01	04	08	03	01		26	05	17	10					37
	02					02	01			11	03	07	01					38

	05		01		02	05	01	01		21	02	09	07					39
	04			03	04	04	06		01	33	03	14	14	02			01	40
	01				01	03	01	01		21	02	15	08		01	01	01	41
03	03	01		02	02	06	01			19		15	13	03			01	42
	02				01	01	01			13		06	03					43
	03				02	01	01			10	03	10	05			01		44
	04			01		01	03			15	03	21	03		01		01	45
	02	02	01	01	04	04	02			27	03	11	09		01	01		46
	01	2	01	01	03	03	04	01		23	02	10	07			01		47
01	03						03			08		12	03	01				48
	01	01	01		02	04	03			34	02	15	11		01		01	49
	02			01	01	03	01			22	02	10	06					50
						01	03	01		12		06	03					51
	03				02	07	01			22	01	11	09				03	52
	03				02	04				26	02	11	09					53
	04				05	04	03			20	02	07	06					54
	02				01	02	05			37	02	15	08			01		55
01	03		01		02	05	02			16	02	07	05	01	01			56
	03					02	02			08	01	04	06					57
	04				01	02	02			14	02	08	01					58
						01				17		06	04					59

	02				05	05			01	34		09	05	01	01	02		60
					03	05	01			27	04	11	06		01	02		61
01	03				03	02	01			20	02	12	07					62
	01				04	05	04			23	01	12	03			02		63
	03	01				03	01			15	01	07	05	01				64
01	02				03	05	03	01		14	01	09	04					65
	03		01		02	04	02	01	01	20	01	07	05			02		66
	01				02	02	01	1		14	02	06	02					67
	03				02	04	02			17		12	05	01			01	68
	02			02	02	03	03			18	01	10	07					69
01	01					01	02			14	01	13	06	01		03		70
	01			01	02	02	03	01		12		03	05					71
	01				02	01	01			27	01	08	06		02			72
	02				02	02	01			23	01	07	06	01				73
	04				01	03	01	01		18		03	04			01		74
	02				04	03	02	01		20	01	07	07					75
01	03				01	03	01			16	03	08	04			01		76
	04					02	02			12	03	09					01	77
	06				01	08	01		01	19	04	18	03	01		01		78
	04			02		05				08		17	02					79
				01	02	02	02			15	05	07	10	01				80

01	04				02	02	01			16		08	02					81
	02	01			04	05	01			13	01	02	07	01		01		82
				02	02	02	02			21		04	08					83
01	03				02	05	01	01		24	01	07	10					84
	02				02	06	02			27	01	07	07	01				85
	03			01	05	05	02	01		25	02	17	06			02		86
	02				03	01		01		15		11	04					87
	03				02	03	04			17	02	06	06					88
	06			01	01	04	01			09		10	04					89
	03				02	03	01			24	01	11	08					90
					03	03	01			17	01	06	03			01		91
	04			01	01	02				17	02	15	04					92
01	02			01	02	04	02			22		05	10		01			93
01	01				05	07				31	03	14	05					94
	01				02	03	02	01		16		09	10					95
	05	01			01	01	04	01		05	01	11	02					96
	02			02	02	04				20	01	07	06					97
	02				04	04	03			21	01	11	04			01		98
01			02		05	08	03	01		31	01	13	06			01		99
	01			01	05	06	03			27	02	15	03					100
	03				04	05	01	01		29		13	05			02		101

	02			01	01	02	02			20	02	06	09		03			102
	01					01	03	02		23	01	11	02					103
	01			01	03	05	01		01	46	01	20	07					104
02	02			01	03	06				25	03	17	06					105
					10	10	03			33		19	07					106
				01	07	11	01			24		07	12					107
	02			01	02	02	02			09	01	09	10			01		108
	02				03	02	03			09	03	18	04					109
	02			01	06	07		01		24	02	10	08			01		110
01	02					02	01			19		09	01					111
	02		01		04	04	01	01		42	03	12	08					112
	01		01		02	04	01			11	01	13	02				01	113
				01	02	03	03			21		06	06		02			114
02	03				02	04	03			13	04	06	02			01	02	115
02	04			01	02		01			17	02	11	03				02	116
	01				02	02	02	01		14		09	04					117
	02				02	02	03	01		14		07	04					118
	01				04	05	04			20		10	06					119
	01				01	01	01			09	02	12	06					120
	02			01	01	02	03			21	03	09	09					121
	03				04	05	05	01		42	01	18	09					122

	03			01			02			21		14	04					123
02	05				03		01			24	01	08	04					124
	03			02	02	03	03	01	02	32	01	11	11			01	01	125
	02			01	01	02				17	02	01	10					126
01	01			01	02	03	01	01		20	01	07	08			01		127
	01				01	03	01			19	02	06	04					128
	04				04	06	03	01	01	11	03	11	04			02		129
	02				03	03	04			18	02	02	05	01		01		130
	04				02	04	01			09	02	08	06					131
01	03					01	01			27	02	19	13					132
	04				02	06	03			18	02	15	05					133
	03		01		03	02	01		02	12		07	06			02		134
			01		03	03				19	04	16	01		02	01		135
					01	02	02			21		15	03			01		136
	05					08	03			11	05	12	05					137
	03		01	01	01	09	01	01	01	12	02	16	08					138
					01	01				14	01	06	04					139
	05	01			03	05	04			40	02	19	04			01	01	140
	06		01		02	01	05	01		23	03	19	08					141
	05				01	03	02	03	02	21		13	01					142
	02				02	05	01			19	01	15	07			01		143

	01	02	01	01	03	07	01		01	11		05	06			02		144
	02				03	03	03			22		10	04			02		145
	02				02	03	03			13	02	14	03	01				146
	01		02		03	03	01			13	01	13	03					147
01	05		01		06	05	02	01		32	01	10	03					148
01		01			04	03	02			20		08	05					149
	03	01	01		03	03	03		02	34	03	17	05				01	150
	04			01	06	05	02			24		12	03		02			151
	05			03	02	05	02	01		32		13	06		02	01		152
	03		01	01	04	02				18		19	02		01	01	01	153
01	05			01	01	05	01			13	04	13			01			154
04	01			01	05	07	05			25		20	05		01			155
	04		01		03	04	02			13		14	03			01		156
	03				05	05	01	01		11		14	04					157
01	04				02	02	02			17	01	12	05					158
02	01			01		02				07	01	07	04					159
01	03				02	02	01	01		13		10	05					160
03	03			01	03	05	02	01		13	01	08	04					161
02	02				02	03	01	01	01	10		06						162
	03				01	03	01	02		07		06	03					163
	04		02		02	03	06	01		22	01	09	01					164

	02				02	03	03	01		13	04	07	01					165
02	05		01		04	07	03			22	02	13	03					166
02	04		03		04	05	03			28	03	13	06					167
	01				03	04	03	02		25		11	07		01			168
	02					06				11	04	14	02					169
02	04						01	01		22	01	16	03			01		170
	03				02	04	01	01		15	01	09	03			01		171
02	05				03	12	06			27	04	19	03		01			172
	03				01	01	02			09	02	09						173
	03		01		04	06	01			13	02	16						174
	01	02				05	02	01		08	03	05	03					175
	06		01		03	03	02			05	01	13						176
	03					01	01			08	02	12	01			02	01	177
	03	01			01	03	04			06	03	09	03					178
	06				01	01	01	01		16		08	03					179
	03				01	02	01	01		08		05	01					180
	04				01	04	03			13	02	05						181
01	02		01		01	03	05	01		13	01	08	02					182
	05				02	05	08			19	03	09	08			01		183
01	04				01		04	01		15		03	05					184
	01		01			03	01	01		18	02	12						185

	03		03	01	03	04	02	01		17		06	05					186
	04		01		03	05	01	01	01	11	01	07	05					187
01	06		01	01	03	05		01		11	03	08	03					188
	03					01	01	01	02	09		04	03					189
	04				05	04	03			26	02	13	08	01		01		190
01	07				04	09	03			20	05	15	01			01		191
	04	01		02	01	01	04	01		20	02	07	10		02			192
01	03				02	01	04			20	01	11	02					193
01	01				01	03	04	01		20	01	16	04					194
	02	01		01	03	05	01	01		12	03	11	03					195
	02				04	04	01	01		09		04	01					196
02	02				01	02				15	01	09	02					197
	05				02	08	02	01		19	01	13	04					198
	04			01	01	01	01		01	15	01	04	04					199
01	02				02	03	02	02		17	03	08	04					200
	03		01		02	02	02	01		18	01	07	03					201
03				01	01	04				12	02	06	04					202
	05			02	04	06		01		14	01	20				01		203
01	04				01	03	01	01		19		10	01					204
	05		01			03		01		10	02	12					01	205
						02	02			12		06	02					206

	04				03	03	03	01		19		12	01					207
	04				04	05	01	01		15	03	12					01	208
01	04				01	01	01			09	01	05	03					209
	03	01			02	03	02	01		08	01	05	02					210
	03					04	01			10	01	07						211
01	04				03	05	01	01		25	03	10			02			212
02	03		01		01	02		02		16		12	02					213
	04				03	06	02	02		18	02	13	02					214
	03				03	04	01	01		12	01	05	04					215
	05				02	03	01	02		14		11						216
	07				01	05	04			19	03	11	02			01		217
	01				01	02	04			17	01	14						218
01	03				02	08	03			17		05	08			01		219
	03				01	03	01			08	03	08	04					220
	03				02	10	07			18	05	16	03			01		221
	02	02			02	02	01			15	01	07	01					222
	02	01	01		01	01	03			18	03	06	03					223
	07				03	04	02	01		17	11	19	04					224
01	02	01			01	11	05	01		32	09	20	01			01		225
	06		01		02	04	02			21	01	06	05		01	01		226
01	04				02	04	01	01		35	03	14	10					227

	01	03		01	03	07	03			26	08	18		01		03		228
01	01				02	03				24	02	09	04					229
01	04		01	01	04	08	02		01	21	01	13	08					230
	05	01			03	04	01	01		15		05	03			01		231
	03	01		01	02	08	01			38	06	28	02				01	232
01	04				02	05	03	02		16		11	02		01			233
	06		01		05	06	04	02		33	03	15	05			01		234
	02				03	06	03			23	03	07	02		02			235
	04			02	04	10		01		21	03	13	06			01		236
01	03		01	01	04	09	01			20	02	14	01			01		237
01	04				02	04	01	01		22	01	09	04		01			238
	01				03	06	05			15	07	23	05	03				239
	04				03	06	01			28	02	13	02			01		240
01	03		01		01	03		01		26	04	12	06				01	241
	04				03	04	01	01		19	01	07	04			01		242
	04				01	01	01	01		11		08	03			01		243
	03				01	01	02	01		08	01							244
	01				02	03		01		25	02	09	05					245
01	04			02	03	09	07	02		32	07	13	09			01		246
	02		01		03	05	03	01		14	01	05	02					247
	03				02	03	02	01		13	01	07	03					248

	05		01		04	05	01	02		31	03	14	05		01			249
	05				02	03				18	05	15	02			01	01	250
01	02				02	03	02			10		08	02					251
	04				02	04	06			22	02	08	04	02			01	252
	05				02	04	02			17	01	11						253
	07				01	02	01			11	01	07						254
	03				02	03	02	01		17	01	05						255
	01				01	03	01			14		16	02	01				256
			01		02	08	02	01		11	01	08	04				01	257
	03				02	05			01	12		10	04					258
	02				03	03	01			10	02	15	01				01	259
	04				03	09	03	02		06	01	10						260
	05				02	07	01			07	01	11	01					261
	04				01	02	01	01		12	01	09						262
	03			01	01	08	06			23		13	02	01				263
	03				02	04	04			10	01	11		02		01	01	264
	06				02	02	04			17	01	10	02					265
	05				02	05	03			24	03	15	02	01	02	01		266
	02		01		01	03	02			23	01	03	03	01				267
	01				01	02	04			22	01	11	03			01		268
	01					03	02	01		12		11	01					269

	05				01	02	01			20	01	18						270
	02				01	04	02			13	02	07	01					271
	03				01	05	02			15		08	01					272
	03				01	06	01			11	01	12						273
	02				02	02	01	01		12		08	03			01		274
	02				02	03	01			09		07	02					275
	01	01			01	05	04			24		10	02					276
	02				01	02	03			09		12						277
	05				04	07	03			12	04	09	02					278
	02				01	04				14	05							279
	01				01	02	03	01		16		12	05					280
	02				02	09				16	03	07	01	01		01		281
	04	02			01	02				09	01	06	03					282
	03	01			01	04	03			08	01	10	02					283
					01	04	02			15	01	17				01		284
	03				01	08	02			21		13	02		01	01		285
					01	02	01			07		04	01	02				286
	02				03	05	01			07	02	14	02					287
	02				02	02	01			08	01	09						288
	02				02	09	01			07	04	13	04					289
	04				01	02	01			08	01	10	01					290

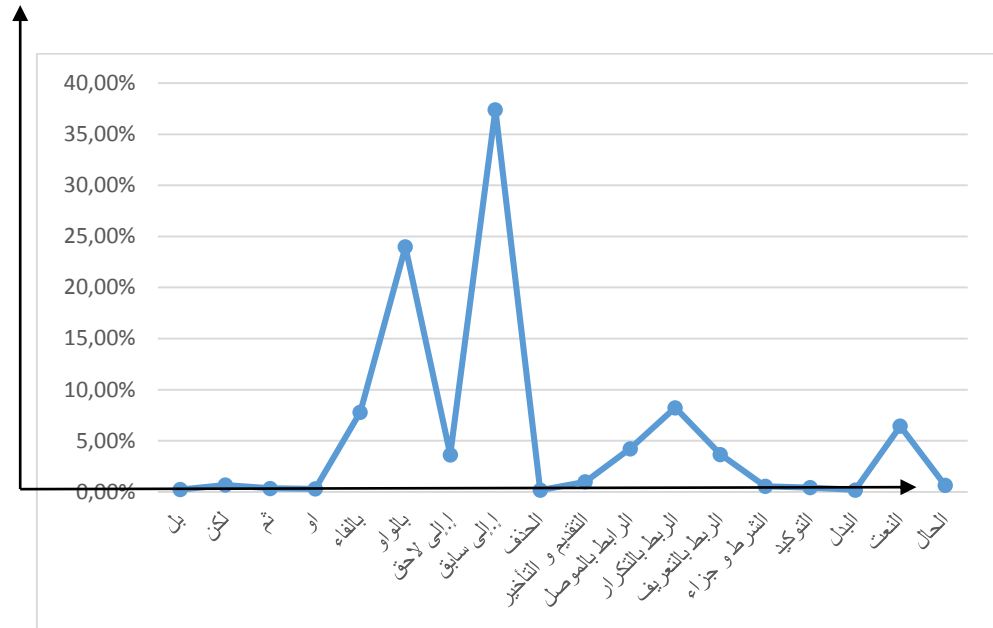
	03				01	02	02			05		04						291
	01				01	04	02			06	03	08						292
	02				04	04				05	04	06	02					293
	01	01			02	02	03			07	02	07	01				01	294
	03				01	05	01	01		05		10				01		295
	03				02	06	01			07	03	13	01			01		296
	04					03	03	02		18		05	04	01				297
	03				01	03	01			29	02	11	08	01				298
	04				02	05				09	03	19	01					299
	08				01	04				07	02	10	02	02				300
88	883	27	59	76	502	1130	581	135	24	5127	498	3288	1069	42	49	92	33	المجموع
13703																		المجموع الكلي

02 - جدول يبين استعمال أدوات الاتساق في نظرية النظم عند متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي

الأدوات	الربط بالأداة (العطف)						الربط بغير أداة(التماسك النحوي و المعجمي)											
	بل	لكن	ع	او	بالفاء	بالواو	الحذف	الاحالة		التقديم والتأخير	الربط بالوصول	الربط بالتكرار	الربط بالتعريف	الشرط و الجزاء	التوكيد	البديل	النعته	الحال
								إلى لاحق	إلى سابق									
النسبة المئوية	%0,24	%0,67	%0,35	%0,30	%7,80	%23,99	%0,17	%37,41	%3,63	%0,98	%4,23	%8,24	%3,66	%0,55	%0,43	%0,19	%6,44	%0,64

03-جدول يبين النسبة المئوية لاستعمالات المتعلمين لأدوات الاتساق

ويمكن تمثيل النسب المئوية لاستعمالات المتعلمين لوسائل الاتساق في المنحنى الآتي:



02- منحنى يبين استعمال أدوات الاتساق عند المتعلمين

أما استعمال وسائل الإحالة عند المتعلمين فسنبينها من خلال الجدول الآتي:

الرقم	إحالة إلى جماعة المتكلمين	إحالة إلى المخاطب	إحالة ضمنية	إحالة إشارية	إحالة إلى المتكلم
01	01		02	03	04
02	01	01	13	04	09
03	11	03	07	03	01
04	03	02	14	04	14
05		04	05	03	01
06	01		10		07
07	05	05	06	03	02
08			14	01	06
09	03		10		03
10	01		19	01	05
11	01		12	03	08
12	07	02	18	03	10
13		10	14	07	17
14			13		17
15			16	04	
16	01	01	17	03	04
17			14	03	
18	04	10	26	05	09
19	01	01	19	01	05
20	08		17		
21			22	01	
22		12	34	03	21
23			15	02	08
24	03		12	01	09

03	02	12		01	25
03		16		01	26
12	02	13	05		27
11	02	15	06	07	28
04	06	10		07	29
06	01	08	04	03	30
16	03	12			31
14	04	17	04		32
08	05	08	06	06	33
12	02	23	06		34
05	02	15	02	09	35
08	02	11	02		36
17	05	26	06		37
11	01	13	01	02	38
10	02	21	01	04	39
	03	33	14		40
15	02	21	05	06	41
01		19	38		42
07		13			43
03	03	10	06		44
06	03	15	04	03	45
08	04	27	07		46
22	02	22			47
01		08	16		48
21	02	34	19	03	49
05	03	21	02	05	50
03	01	11	03	01	51
13	02	21	10		52
15	03	25	08		53

06		34		04	60
11	04	27	01	01	61
06	02	20	09	01	62
07	03	21	06	01	63
03	01	15	07		64
14	02	13	01		65
07	01	20		02	66
13	02	14			67
08		17	07		68
05	02	17	10		69
20	02	13	08	02	70
04		12	05	06	71
11	02	26		02	72
02	02	21	04		73
07	01	17		02	74
17	01	20		01	75
05	03	16	05	01	76
	04	11	02		77
09	02	21		08	78
		08	11	09	79
12	04	16	07	02	80
10	01	15		01	81
03	01	13	04	03	82
04		21			83
17	02	23	08	09	84
07	01	27	04	05	85
08	02	25	10		86
03		15	08		87
07	02	17	06	05	88

	01	08	14	03	89
02	03	22	07	01	90
04	03	17	05	02	91
06	02	17	03		92
12		22	07	02	93
13	04	30	04		94
05	02	14	10		95
02	01	05	01	03	96
01	01	20	04	01	97
05	02	20	09	03	98
13	01	31	03	06	99
03	02	27	17	01	100
04		29	01		101
11	03	09	06	01	102
04	01	20		04	103
04	01	46	09		104
09	04	24	12		105
12		33	02	05	106
13		24	04		107
05	02	08	14		108
07	05	07	19		109
07	02	24		01	110
10		19			111
12	05	40	05		112
07	01	11	14	02	113
07	01	20	03		114
11	04	13	17		115
04	04	16	16		116
07		14			117

03		14	02	02	118
16		20	04	01	119
03	03	08	17	01	120
16	03	21	15		121
18	02	41			122
02	01	19	16	02	123
06	05	19	12		124
12	03	30	05	01	125
07	04	15	07		126
02	02	19	01		127
03	03	18	07	03	128
06	02	12	05	03	129
01	02	18	04	01	130
05	02	09	01	02	131
	02	27		08	132
08	01	19	04	07	133
03		12	08	04	134
14	04	19	10	03	135
04		21	04	02	136
11	04	12			137
	02	12		05	138
04	03	12	06		139
04	02	40	02		140
09	03	23	03	06	141
		21		05	142
04		20	13	03	143
04		10	06		144
01		21	11		145
02	04	11	11	09	146

05	01	13	02	02	147
06	01	32		02	148
04	02	18		02	149
10	05	32		04	150
12	01	25	03	01	151
20		32		01	152
20	03	15	06	02	153
19	03	14	02		154
26	02	23	11	23	155
14	01	12		04	156
15	01	10		07	157
09	01	17		05	158
08	01	07	04	03	159
20	01	12		01	160
16	01	13	04	03	161
12		10		02	162
12	01	06		02	163
14		23			164
14	05	12		02	165
15	02	22	03	08	166
25	05	26		04	167
30		25		05	168
19	05	10			169
22	02	21	05	04	170
21	02	15		01	171
25	02	29			172
15	02	09			173
14	02	13		02	174
16	03	08			175

11	01	05	11		176
13	02	08		04	177
08	04	05		02	178
14		16		04	179
12		08		04	180
12	02	13	01	01	181
18	03	11	01		182
19	04	18		08	183
12		16		01	184
14	02	18		01	185
16		17	02		186
30	01	11	07		187
18	03	11			188
07	01	08	02		189
27	02	26	01	03	190
27	06	19		01	191
24	01	21	14		192
22	01	20			193
07	01	20		13	194
11	03	12		02	195
11		09			196
07	02	13		02	197
06	01	19		01	198
17	02	13	01	01	199
18	03	17	01	02	200
17	01	18	03	03	201
16	02	11	02		202
22	01	14	07	02	203
14	01	18		03	204

18	01	11			205
11	02	10			206
11	01	18	05		207
08	04	14			208
09	01	09			209
13	01	08		03	210
15		11			211
12	04	25	03		212
18		16		01	213
22	02	18	07		214
09	01	12			215
14		14		04	216
18	02	20	01	01	217
17	01	17	01	01	218
16	01	16			219
10	03	08			220
29	05	18	16		221
10	01	15		01	222
12	03	18	01	02	223
14	10	18		05	224
15	05	36			225
10	01	21		02	226
19	03	35	02	01	227
16	06	28	01	11	228
12	02	24		02	229
14	01	21	09	01	230
08		15		01	231
09	06	38		03	232
15		16		03	233

18	04	32		03	234
18	03	23	05	01	235
14	03	21	02	03	236
19	02	20	07	01	237
16	01	22		02	238
10	07	15	05	10	239
17	02	28			240
26	04	26	07	02	241
24	03	17			242
13		11	06		243
07	01	08			244
17	01	26		01	245
30	07	32	13		246
09	01	14		01	247
14	01	13		04	248
09	03	31	03	01	249
06	06	17	02	04	250
		08	01		251
	02	22	01		252
	01	17		02	253
	03	09			254
	01	17			255
		14			256
02	01	11	04		257
		12		02	258
	02	10			259
	01	06			260
	01	07		02	261
	02	11		01	262

	02	21			263
	02	09	03	03	264
	02	16		06	265
02	02	25	19		266
	02	22			267
	02	21			268
	01	11		02	269
	02	19			270
	01	14			271
		15			272
		12			273
		12			274
	01	08	01	02	275
		24			276
		09		02	277
	05	11		05	278
	04	15		04	279
	01	15	01		280
	02	17		03	281
		10		02	282
	01	08		03	283
		16		04	284
		21	01	04	285
	01	06			286
		09		02	287
	01	08		01	288
	02	09		01	289
	02	07			290
		05		02	291

	01	08			292
	02	07		02	293
		09		02	294
		05			295
	05	05	04	07	296
		18		05	297
	01	30			298
		12	03		299
	01	08		02	300
2614	567	5058	197	580	المجموع
%28.99	%6.28	%56.10	%2.18	%6.43	النسبة المئوية

04- جدول يبين استعمال وسائل الإحالة عند المتعلمين

3-1- تحليل البيانات:

إن ما يمكن ملاحظته من خلال الجدول بشكل عام هو استعمال عناصر الإحالة المختلفة بنسبة عالية، كما نلاحظ استعمال المتعلمين الربط بالأداة (العطف) على اختلاف حروفه بنسبة عالية أيضاً، ثم تأتي مختلف أدوات الاتساق بنسب متفاوتة، وهذه الأدوات وظفت من قبل المتعلمين لتحقيق الاتساق في نصوصهم، وهو ما سنحاول الوقوف عليه عند تحليلنا لهذه الأدوات كل على حدة لبيان مدى قدرة المتعلمين على تحقيق الاتساق في هذه النصوص لتأدية المعنى المنوط من وراء إنتاجها، وسنبداً بتحليل عناصر الجدول بالترتيب.

1- الربط بالأداة (العطف):

يمثل العطف رابطاً مهماً في تحقيق الاتساق، لأنه يعمل على وصل المفردات والتراكيب بعضها ببعض، شريطة أن يحسن مؤلف النص استعمال حروف العطف بحسب المعاني التي وضعت لها حتى تؤدي المعنى المقصود، وقد اعتمدنا في تحليل أدوات الربط الموجودة في المدونة على حروف العطف التي ذكرها الجرجاني في باب الوصل والفصل، وتتمثل هذه الحروف في: الواو و الفاء و ثم و لكن و أو، وهي حروف تختلف دلالة كل واحد منها عن الآخر - كما رأينا ذلك في دلالتها عند الجرجاني -.

وإذا عدنا إلى استعمالات المتعلمين - حسب الجدول - يتضح لنا أن أقوى حروف العطف حضوراً في إنتاجات المتعلمين هو الواو، حيث بلغ عددها في المدونة 3288 استعمالاً باستثناء تعبيرين لم يتم توظيفه فيهما وهذا العدد الكبير يوضح لنا أن معظم المتعلمين يلجأون إلى استعمال هذا الحرف لتقليص المساحة بين المفردات والتراكيب، لأن عدم الربط بين هذه العناصر يؤدي إلى حدوث فراغ نصي تفقد من خلاله قوة التماسك بين أجزاء النص، فيصبح النص مجرد مفردات وجمل مرصوفة جنباً إلى جنب دون حدوث رابط بينهما.

وهذا الاستعمال الواسع لحرف العطف الواو يدل على تسلسل الأحداث ضمن نسق زمني معين، لأن الحكم على نص ما بالتسلسل يقتضي ترابط أجزائه بالاعتماد على روابط مختلفة كل حسب المعنى الذي وضع له، لكن ما لاحظناه من خلال المدونة عدم قدرة بعض المتعلمين على الربط بالواو، إذ يتم استعماله عشوائيا دون مراعاة لمعناه، ويمكن التمثيل ببعض العينات:

"وكننت أنا الوسيط ووجهتهما إلى طريق الحقيقة وصحيح بأن التسامح خلق يؤدي إلى توحيد العالم، وأكثر منه و لكن لم تقبل إحداهما"¹.

"لقد أعرته كتابا وأضاعه"²، "أردت أن أسدي مجموعة من النصائح إلى صديقتي الأخرى بسبب الذي أعارته لها وأضاعته"³. "والذي لم يسامحه على فعلته و الصداقة الحقيقية تكون مبنية على الأساس القوي"⁴.

"في نهاية الأسبوع حدث شجار بين زميلين... أن أحدهما استعار كتابا من زميله و أضاعه"⁵، "أهداني أبي وأمي مبلغ من المال و وضعه في دفتر توفيري"⁶، "وكالمعتاد في كل صيف أدعوا ابن عمتي لذهاب معي إلى البحر و أنا اعتبره كأخ لي"⁷، "ونأخذ رضاه والإجراءات التي نتبعها للإسهام في المساعدة ماديا و بشريا و فوريا و بدون شروط و أن نساعد من القلب"⁸.

¹ - تعبير رقم: 19.

² - تعبير رقم: 22.

³ - تعبير رقم: 33.

⁴ - تعبير رقم: 77.

⁵ - تعبير رقم: 114.

⁶ - تعبير رقم: 160.

⁷ - تعبير رقم: 170.

⁸ - تعبير رقم: 239.

"وبهذا ينتشر الحب والتعاون والوئام وتقوى الروابط والصلات بين المجتمعات الإسلامية، و الكرم هو نور يضيء"¹.

فالملاحظ من خلال النماذج التي أوردناها استعمال حرف العطف "الواو" بشكل غير ملائم، بحيث تم توظيفه لمجرد الربط دون إدراك للمعنى الذي وضع من أجله، وهذا يدل على عدم قدرة المتعلمين على استعمال بدائل أخرى للواو لتحقيق الاتساق داخل النصوص، فالأمثلة التي قدمناها استعمل فيها حرف العطف "الواو" للدلالة على الجمع المطلق، وهو استعمال خاطئ لأن المواضع التي ورد فيها هذا الحرف كان الأصح توظيف الفاء فيها لأن المعنى يقتضي الترتيب لا مجرد الجمع المطلق - كما رأينا ذلك في استعمالات المتعلمين - وهذا الخلط في استعمال الواو راجع إلى عدم إدراك المتعلمين للوظيفة المعنوية التي تؤديها حروف العطف لتحقيق الانسجام على مستوى النص، لأن توظيفات المتعلمين اقتصررت على الجمع المطلق الذي يفترض فيه التطابق الدلالي بين المعطوفين وهذا المعنى لا يوجد في الأمثلة التي قدمناها، لأن هذه المواضع تقتضي الربط بالفاء (مثل تع: 2) أو الاستئناف (ترك العطف) (مثل تع: 1) أو استعمال بدائل أخرى كالموصول (مثل تع: 7).

لكن هذا لا يعني عدم قدرة كل المتعلمين على توظيف هذا الحرف توظيفا سليما، لأن هناك نماذج تم استعمال هذا الحرف بحسب الدلالة التي وضع من أجلها، ويظهر لنا ذلك في النماذج الآتية: "للمهزلة حدود وللنجاح درب مفتوح ليس له باب مسدود"²، "من أخلاق العرب إصلاح ذات البيت بين متخاصمين،

¹ - تعبير رقم: 270.

² - تعبير رقم 142.

وهي خليفة تتم عن نفس صافية وفطرة سليمة وتعایش ملؤه الصدق والمودة"¹، "بعد أجواء ملؤها الفرح بالانتقال وبدفتر توفير ملأ بالأموال كنت قد تركتها لأيام الأهوال"².

فالملاحظ من خلال التعابير أن استعمال الواو كان للدلالة على الجمع المطلق بين جملتين مثل: "للمهزلة حدود و للنجاح درب مفتوح"، كما استعمل للجمع بين مفردتين: "الصدق والمودة".

وعليه فالاستعمال الواسع لحرف العطف "الواو" من قبل المتعلمين كان لسد فراغات نصية وتحقيق التتابع الزمني للأحداث المتوالية، لكن هذا لا ينفي التجاوزات التي رأيناها في توظيف المتعلمين لهذا الحرف، بحيث فقد دلالاته نتيجة للاستعمال العشوائي في تعابير بعض المتعلمين.

هذا بالنسبة للوصل بواسطة الواو، وقد لاحظنا في بعض التعابير استعمال الفصل الذي يمثل عند الجرجاني أداة من أدوات تحقيق الاتساق، ذلك أن الربط بالواو لا يصلح في جميع المواضع لأن هناك مواضع تقتضي الفصل (ترك الواو) بدل الوصل، وهذا ما أكد عليه الجرجاني عند تحليله للأبيات الشعرية في باب "الفصل والوصل"، ويمكن التمثيل لمظاهر الفصل في تعابير المدونة بالأمثلة الآتية: "يقتدي المسلمون بالعديد من الصفات الحميدة منها الصلح التسامح، فهما ميزتان لهما أهمية كبيرة. أتحدث عن هذا كوني مررت بتجربة، حيث قام نزاع بين زميلتين لي في الدراسة"³.

فالفصل بين الجملتين ساعد على تحقيق الاتساق بينهما، لأن المعنى لا يوجب العطف بينهما، وهذا يعني أن توظيف الفصل في هذا الموضع كان توظيفا سليما، كما يظهر هذا التوظيف في الأمثلة الآتية: "إذ بعمي فجأة يدق الباب... يخبرنا بأن ابنه في المستشفى. هرعنا مسرعين... للاطمئنان عليه في

¹ - تعبير رقم: 02.

² - تعبير رقم: 246.

³ - تعبير رقم: 18.

المستشفى. لقد كان مريضاً جداً"¹، "فقررت مساعدته بجميع المال، ذهبت إلى بيته وقلت له ما رأيك أن تبدأ بالإجراءات اللازمة"².

"إن اجتناب النزاع وانتشار الحقد من أعظم الأعمال التي يقوم بها الشخص العاقل... وأسأل الله أن نكون خير أمة بين الناس. في أحد الأيام وقع نزاع بين زميلتي بسبب تضييع كتاب إحداهن للأخرى"³.

فاعتماد الفصل في تعابير المتعلمين كان ضئيلاً، لأن المتعلمين لا يستطيعون التأليف بين أجزاء النص باستعمال هذه التقنية، لذلك وجدنا كثرة استعمالهم للوصل بالواو حتى يحافظوا على الارتباط بين المفردات والتعابير داخل النص، كما يسمح لهم بالحفاظ على التسلسل الزمني للأحداث المختلفة التي تكون نصوصهم، لكن ما يمكن التأكيد عليه هو إلزام المعلمين النحو بالمتعلمين إلى إدراك معاني العطف المختلفة حتى يتمكنوا من إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة.

الفاء:

أما بالنسبة 'لفاء' فنجد أنه يحتل المرتبة الثانية في استعمالات المتعلمين، حيث بلغ عددها 1069 توظيفا من مجمل تعابير المدونة، وقد استعمل في معظم تعابير المدونة بشكل كبير، إلا أننا نستثني التعابير التي لم يوظف فيها هذا الحرف وقد بلغت 31 تعبيراً وقد تم استعمال 'لفاء' في موضعه للدلالة على الترتيب والتعقيب في بعض التعابير، ويتضح لنا ذلك من خلال الأمثلة الآتية: "مثلاً نتكلم على من تحبهم فيحبك"⁴، "وهم لا يعلمون أن كل هذا امتحان من الله تعالى فهو يختبرهم"⁵. "وهذا يبعث الروح فيه لكي يقوم أفضل

¹- تعبير رقم: 162.

²- تعبير رقم: 166.

³- تعبير رقم: 28.

⁴- تعبير رقم: 265.

⁵- تعبير رقم: 288.

من السابق، فيا أمة الحبيب المصطفى أغيثوا المحتاج"¹، "وبينما كنت ذاهبا سمعت نزاعهما فتدخلت وقلت أي كتاب يضيع يلقي"².

فالفاء في هذه النماذج استعملت في موضعها للدلالة على الترتيب، فقد حصل ترتيب بين الأحداث التي تم فيها العطف بالفاء، لأن الحدثين لم يقعا في اللحظة نفسها، وإنما حدث فاصل زمني بينهما استلزم توظيف الفاء، كما أن استعمال الفاء في بعض التعابير كان للاستئناف مما يسمح للمتعلم إعادة بناء الخطاب بعد تمام المعنى في فقرة سابقة، فيكون توظيفه في هذا المعنى للربط بين فقرة وأخرى حتى يتحقق الاتساق بين مختلف أجزاء النص.

لكن وجدنا أن بعض المتعلمين لم يحسنوا استعمال الفاء للربط بين أجزاء النص، بحيث تم توظيفها بشكل عشوائي لمجرد الربط دون إدراك لوظيفتها في الربط وتحقيق التماسك بين مركبات النص، ومن بين هذه الاستعمالات ما جاء في التعابير الآتية: "فانبهرت بالمساعدة التي قدمها أصدقائه وأفراد عائلته من مساعدات مادية ومعنوية فاندعشت من الزائرين"³، "وأن الكتاب كان في المحفظة أي لم يخبره أمين بسبب توتره من الفرض فينسي، فاعتذرا إلى بعضهما"⁴، "إن الكتاب عنوان العلم فهو الذي يشعل مصباحا منطفئا ويضيء الطريق المظلم... ويثمر الشجر العقيم، فأصبح الزميلان يتشاجران"⁵.

فاستعمال الفاء للربط بين جمل النص وفقراته كان في غير ما وضعت له في النماذج التي أوردناها، لأن الفاء تستلزم فارقا زمنيا بين الأحداث، وهذا غير متوفر في توظيفات بعض المتعلمين بحيث تم استعمالها بمعنى الواو التي تقتضي الجمع المطلق، وهذا يؤكد لنا عدم إدراك المتعلمين للمواضع التي

¹- تعبير رقم: 250.

²- تعبير رقم: 10.

³- تعبير رقم: 198.

⁴- تعبير رقم: 149.

⁵- تعبير رقم: 131.

يتم فيها العطف بحرف الفاء، مما يفسر لنا كثرة استعمالها بشكل واسع في تعابير المدونة، لكن هذا الاستعمال الواسع لا يعني تحقق الاتساق في إنتاجات المتعلمين، لأنها ليست مجرد وحدات شكلية وإنما هي وحدات ذات وظيفة معنوية للربط بين وحدات النص إذا وظفت بشكل سليم لفظا ودلالة.

لكن: يأتي استعمال العطف بهذا الحرف في المرتبة الثالثة في استعمالات المتعلمين، بلغ تداولها 92 توظيفا من مجمل تعابير المدونة، وهذا الحرف يدل على الاستدراك كما هو متعارف عليه من قبل النحاة، وقد ركز الجرجاني على دلالة كل حرف من حروف العطف في تحقيق معنى النظم، وهو المعنى نفسه الذي نود استخراجها من نصوص المتعلمين، وعليه يمكننا ملاحظة مدى قدرة المتعلمين على استعمال هذا الحرف بشكل سليم لتحقيق التوازن في بناء نصوصهم، وذلك من خلال الأمثلة الآتية: "وما أروع هذه الصفة ولكن إذا سامحت شخصا أكثر من ثلاث مرات فتصبح مهان"¹. "الإنسان لا يقدر أن يعيش حتى يتسامح مع أخيه المسلم لأنه يعتبر من أهم الصفات، لكن هناك أناس في الحقيقة هم دائما يخطئون ونحن دائما نسامحهم"². "فإنما الكتاب يعوض بآخر لكن الصديق لن يعوض"³. "فأخبرتها متأسفة أنها أضاعته بدون قصد لكن الزميلة الأخرى لم تكتفي بالعذر"⁴.

ونلاحظ أن استعمال حرف العطف "لكن" كان للدلالة على استدراك حكم بآخر، وهو توظيف سليم، بحيث بلغ 47 توظيفا، لكن استعماله في تعابير المدونة كان ممثلا في 75 تعبير من مجمل 300 تعبير، وهذا يدل على عدم قدرة المتعلمين على إدراك دلالته، لأن معظم نصوص المدونة لم يتم توظيف هذا الحرف فيها، وقد لاحظنا في استعمالات بعض المتعلمين لهذا الحرف أنه وظف في موضع يستدعي

¹- تعبير رقم: 296.

²- تعبير رقم: 181.

³- تعبير رقم: 86.

⁴- تعبير رقم: 98.

الربط بحرف آخر والتي بلغ عددها 45 توظيفاً)، ويمكن التمثيل بالنماذج الآتية: "حتى يصير كل واحد منكم عدواً للآخر لكن لا يزال الوقت أمامكم"¹، "فبهذا الخصوص حدث نزاع حول كتاب بين زميلين غير أن الآخر أضاعه مع العلم أن السبب غير واضح لكن تطلب الأمر أن يعيد المذنب الكتاب"²، "وبقيت أنا وعائلته ننتظر بخوف ووجع لكن الله لا يخيب أمل المؤمنين لأن العملية كانت ناجحة"³، "فالكريم يحيي القلب بالمحبة مثلما تحي الأرض الميتة بماء السماء لكن للكريم أخلاق منها..."⁴.

وعليه فإن توظيف المتعلمين لحرف العطف "لكن" في النماذج التي أوردناها أدى إلى خلل في البنية النصية لإنتاجاتهم، لأن استقامة المعنى يستلزم العطف بحروف أخرى مثل النموذج الأول، فتحقق الاتساق وتحقق المعنى يكون بتوظيف حرف العطف الواو، كما لاحظنا تقارباً بين الاستعمالات السليمة والخاطئة في تعابير المتعلمين، لكن هذا لا يدل على إدراك المتعلمين لوظيفة هذا الحرف في الربط بين أجزاء النص بحسب المعنى الذي وضع له وذلك لغيابه في 125 تعبير من مجمل 300 تعبير، وعليه فإن الخلل في توظيف الروابط يؤدي حتماً إلى حدوث التفكك بين أجزاء النص ويفقده اتساقه.

ثـم: احتل هذا الحرف المرتبة الرابعة في استعمالات المتعلمين، حيث بلغ 49 استعمالاً ضمن 37 تعبيراً، وهو عدد قليل مقارنة بتعابير المدونة التي تبلغ 300 تعبير، وهذا يبين لنا أن العطف بـ"ثم" لم يتم استغلاله في مساحة نصية كبيرة في تعابير المدونة، وقد لاحظنا من خلال هذه التوظيفات القليلة أن بعض المتعلمين لم يحسنوا توظيف العطف "بثم" في تحقيق الترابط بين أجزاء النص، ويظهر ذلك من خلال الأمثلة الآتية: "فقلت لهما: لا داعي لكل هذا النزاع والشعور بالذنب، لقد أخطأت في إضاعة الكتاب هل

¹ - تعبير رقم: 108.

² - تعبير رقم: 129.

³ - تعبير رقم: 156.

⁴ - تعبير رقم: 274.

تعلم أن المسامح كريم، هيا تسامحوا وانزعوا البغض عن قلوبكم، ثم الطرفان بهذا الكلام وتقرب الأول من الثاني وتعانقوا¹. وبدأ الشجار بينهما حتى وصلت أصواتهما إلى الشارع ثم أمسكتهما²، "مما أدى إلى ملاسناات كلامية وعراك في الصف فلم أستطع فهم الموضوع، ثم تكلمت مع أحدهما فشرح لي سبب الخصام"³، "أنا لم أضيعه بل سرقوه مني ثم قلت لها يجب أن تتصالحوا لأنكما كنتما أعز الأصدقاء"⁴.

فاستعمال العطف "بثم" في هذه النماذج لم يكن موفقا من قبل المتعلمين، بحيث تداخلت دلالاته مع حروف العطف الأخرى، مما أثر على تماسك نصوصهم، وقد حدث التداخل مع "الفاء" في النماذج السابقة، وربما يعود ذلك إلى تقارب دلالتهما على الترتيب والتعقيب، إلا أن الفرق بينهما هو أن العطف بثم يقتضي التراخي أي حدوث فاصل زمني بين الأحداث بمدة أطول مقارنة مع الفاء، لكن هذا الخلل لم يمنع من وجود بعض النماذج التي تم توظيف العطف "بثم" توظيفا سليما، ويظهر ذلك من خلال الأمثلة الآتية: "فقررت أن أبادر بعملية الصلح مهما كان الثمن ثم راودتني فكرة أن أبحث عن الكتاب"⁵. "أجرينا فحوصات شاملة ثم حجزنا في مستشفى خصوصي"⁶.

"يجب على الإنسان أن يكون متقينا أن يكون أجره على الله ثم على الناس إذا تسامح وعفا"⁷.

¹ - تعبير رقم: 04.

² - تعبير رقم: 135.

³ - تعبير رقم: 56.

⁴ - تعبير رقم: 34.

⁵ - تعبير رقم: 31.

⁶ - تعبير رقم: 233.

⁷ - تعبير رقم: 285.

ونلاحظ أن المتعلمين من خلال هذه النماذج قد وظفوا العطف "بثم" توظيفا سليما ساعد على تحقق الاتساق بين الجمل المعطوفة ذلك أن العلاقة الرابطة بين الأحداث المعطوفة "بثم" قد تم الفصل بينها بفارق زمني مطول يتحقق من خلاله معنى التراخي المفترض تحققه في معنى العطف "بثم".

أو: احتل هذا الحرف مرتبة متأخرة في نصوص المتعلمين مقارنة بحروف العطف الأخرى، حيث استخدم 42 مرة في نصوص بلغ عددها 32 نصا من تعابير المدونة، مما يدل على عدم لجوء المتعلمين إلى استعمال العطف بأو، وذلك إن معنى التخيير يكون بحسب حاجة منشئ النص إلى ذلك، فالعطف "بأو" يستلزم التخيير بين أمرين، لذا نجد استعماله قليلا في نصوص المتعلمين التي كان الهدف منها سرد أحداث أو وصف مواقف معينة بتقديم حجج وبراهين لإثبات آرائهم، وما تمت ملاحظته من خلال التعابير أن استعمال المتعلمين للعطف "بأو" كان سليما، وقد تحقق من خلاله معنى التخيير، ومن بين هذه الاستعمالات ما يأتي:

"نرى الصلح يغمر حياتنا دون أن تدركه عين أو أذن"¹، "فليس القوي أو بالأحرى الحكيم من يتسرع أو يغضب"²، "فكان يمكن أن تعطيه ثمن الكتاب أو أن تشتري له كتاب"³.

"فبفضله ينتشر الوئام والمحبة والازدهار وتقوية العلاقات سواء كانت بين الأفراد أو المجتمعات أو حتى الدول"⁴.

¹ - تعبير رقم: 12.

² - تعبير رقم: 40.

³ - تعبير رقم: 56.

⁴ - تعبير رقم: 300.

وعليه فإن توظيف العطف في هذه التعبيرات كان للتخيير بين مفردتين مثل النموذج الأول، كما تم توظيفه للعطف بين جملتين لتحقيق الترابط النصي مثل النموذج الثاني، فالعطف بين مفردتين حقق لنا اتساقا على مستوى الجملة، أما العطف بين جملتين فقد حقق الاتساق على مستوى النص باتحاده مع روابط أخرى.

وقد لاحظنا أن العطف "بأو" قد استخدم بشكل خاطئ في بعض التعبيرات، مما أثر على تحقق الترابط فيها، وكان ذلك على مستوى الجمل مثل: "وهو طلب العلم سواء كان ماديا أو معنويا"¹.

"وهم أناس رغم احتياجهم الكبير لا يبسطون أيديهم ويقولون نحتاج أو أعطونا"².

فالعطف "بأو" في هذين النموذجين كان في غير موضعه، لأن الربط في النموذج الأول كان يقتضي توظيف "أم" بعد التسوية. أما في النموذج الثاني فإن معنى التخيير غير وارد لتلازم فعل العطاء والاحتياج، ولا مجال للتخيير بينهما، وهذا الاستخدام الخاطئ يؤثر على اتساق النص إذا لم يحسن المتعلمون إدراك هذا المعنى عند إنتاج نصوصهم.

بل: يأتي ترتيب العطف "بل" في المرتبة الأخيرة من استعمالات المتعلمين، إذ بلغ 33 توظيفا، وقد تم استعماله في 39 تعبيرا فقط من مجمل تعابير العينة، وهذا الاستعمال الضئيل كان لعدم حاجة المتعلمين إليه في الربط بين أجزاء نصوصهم إلا في مواضع معينة من النصوص تقتضي العطف "بل" للإضراب عن حكم معين، فاستعمل لأداء هذا المعنى بشكل صحيح ويظهر ذلك من خلال النماذج الآتية: "لذلك يبين لنا القرآن الكريم أنه لا يكفي أن نقول إننا مؤمنون، بل علينا أن نصلح سلوكنا ونجتنب النزاعات"³، "لكي

¹ - تعبیر رقم: 20.

² - تعبیر رقم: 228.

³ - تعبیر رقم: 03.

لا تنتشر بينكما العداوة والبغضاء بل تنتشر الألفة والمحبة¹، "زميلك لم يرمي الكتاب بل أضاعه"². وضعت هذا المبلغ في خدمته لكي يجري العملية وليس هذا فقط بل وقفت معه معنوياً أيضاً³.

فالعطف "ببل" في هذه التعابير استعمل بشكل صحيح وحقق الترابط بين الجمل، فحافظ على اتساقها من خلال المعنى الذي حققه بالانتقال من حكم إلى آخر وهو الإضراب، إلا أننا لاحظنا بعض الاستعمالات الخاطئة لهذا العطف قد طبعت الركاقة على تماسك بعض النصوص مثل: "إن الإنسان غير معصوم عن الخطأ بل معرض له"⁴. "لم أفعل ذلك بل إن الأمطار سقطت فتبلل الكتاب"⁵. "إذا تركت هذه الملاسنة القائلة بل عليكم اجتياز هذه الأمور والخلافات"⁶.

فتوظيف العطف "ببل" لم يحقق الترابط المطلوب في هذين التعبيرين، لأنه جعل الجملتان تتنافران بدل اتحادهما وتماسكهما كما هو معتمد عند الجرجاني في استغلال حروف العطف بحسب المعاني التي وضعت لها.

وقد تم توظيف حروف العطف مجتمعة بشكل خاطئ، مما أحدث خللاً في بنية النصوص رغم وجود الروابط، فكانت هذه النصوص ضعيفة البناء لا تتوفر فيها أدنى شروط الاتساق ويتضح ذلك من خلال الأمثلة الآتية: "وأراد أن يمزح معه فإذا به يقول له بأنه في ضياع كتابه، فأصبح الزميلان في سب وشتم"

¹ - تعبير رقم: 05.

² - تعبير رقم: 113.

³ - تعبير رقم: 208.

⁴ - تعبير رقم: 294.

⁵ - تعبير رقم: 125.

⁶ - تعبير رقم: 116.

"فهنا لمن أخذه بالخطأ فلهذا يجب أن تسألهم إذا أحدهم رآه، ويجب أن تحل مسألتك بهدوء ومن واجبك أن تكون متسامح"¹.

فهذه المساحة النصية تبرز لنا الركاقة التي ميزت بناء هذا النص، إذا لم يتحقق فيه الاتساق رغم وجود أدواته المتمثلة في الربط بحروف العطف، كما نلاحظ سوء استعمال الوحدات وترتيبها وفق النظام النحوي المتعارف عليه مما أثر على ترابط النص شكلا ومعنى نتيجة الاستخدام العشوائي لهذه الحروف من جهة وسوء ترتيب الوحدات النحوية من جهة أخرى، فأصبحت هذه الجمل مرصوفة جنباً إلى جنب دون الخضوع إلى الترابط الشكلي والمعنوي.

وبعد عرض استعمالات المتعلمين لمختلف حروف العطف، يتضح عدم قدرة المتعلمين على توظيف هذه الحروف في الربط بين الجمل وتحقيق الاتساق فيها، وإن وظفت بشكل سليم في بعض التعبيرات، وهذا التوظيف كان قليلاً إذا ما قورن مع الأخطاء الكثيرة في توظيف هذه الحروف، وهذا راجع إلى عدم إدراك المتعلمين لمعاني حروف العطف المختلفة، لذا كان استعمال المتعلمين لحروف معينة "كالواو" و"الفاء" على حساب حروف العطف الأخرى مما أدى إلى اختلاط معنى الواو مع الفاء ومعنى الفاء مع ثم وغيرها من المعاني، فأثر ذلك على بنية النصوص وأفقدتها اتساقها.

والجرجاني ركز على دلالة هذه الحروف في تحقيق معنى النظم، وذلك من خلال النظر إلى وظيفتها في إنشاء النصوص والربط بين أجزائها شريطة إدراك معانيها حتى يحسن منشئ النص عملية الانتقاء لبناء نصوص متسقة ومنسجمة دلالياً، وهنا تظهر أهمية النظم في التركيز على المعاني المختلفة لحروف العطف التي تقتضي استعمال حرف موضع آخر، لأن اتساق النص لا يرتبط بالجانب الشكلي فحسب وإنما يتعداه إلى المستوى الدلالي من خلال العلاقات المعنوية الخفية، لأن النص إذا فقد الشروط المحققة للاتساق سيفقد

¹ - تعبير رقم: 128.

حتما آليات الانسجام، وقد ركز الجرجاني على هذه الفكرة عند تمييزه بين النظم الجيد والنظم الفاسد بحيث أثرت حروف العطف على جودة النصوص الشعرية بحسب المعاني التي تقتضيها، فعلى هذا الأساس يتم الجمع بين الجانب الشكلي الذي تظهر فيه الروابط المحققة للاتساق والجانب الخفي الذي يتعلق بالمعاني المترتبة عنها.

وهي الفكرة نفسها التي ركز عليها علماء النص، فأكدوا على الوظيفة الدلالية التي تؤديها هذه الروابط في تحقيق الاتساق داخل النص، لذا يجب على المعلمين أن يركزوا على هذه النقائص الموجودة في إنتاجات المتعلمين، حتى تتكون لديهم ملكة نصية، وذلك من خلال التعرف على معاني هذه الحروف ودورها في تحقيق الاتساق، ثم توظيفها في بناء نصوصهم بشكل سليم لتحقيق معنى منسجم.

2- الإحالة: لقد أشرنا في الفصل السابق إلى أنّ الجرجاني لم يخصص بابا للإحالة، لكنه أشار إلى عناصرها المتمثلة في الضمائر والإشارة والربط بالموصول كما يظهر ذلك في الجدول وهذه العناصر فصل فيها علماء النص ضمن ما أسموه بالإحالة، فقسموها إلى قبلية وبعدية ومقامية، وقد حاولنا استخراج هذه العناصر من تعابير المدونة - حسب ما ذهب إليه الجرجاني - وما توصل إليه علماء النص لمعرفة دور هذه العناصر في تحقيق الاتساق داخل النصوص.

أ- الضمائر: لقد بين الجرجاني أهمية الضمير في تحقيق معنى النظم خاصة عند حديثه عن الإضمار والإظهار، ودور هذا الضمير في تجنب التكرار، وهي الفكرة نفسها التي ركز عليها علماء النص عند دراستهم لدور الضمائر في تحقيق الاتساق داخل النص، وذلك بالإحالة إلى عناصر موجودة داخل النص وتسمى بالإحالة الداخلية أو إلى عناصر خارج النص وتسمى بالإحالة الخارجية، وإذا عدنا إلى تعابير المدونة نجد أن أكثر الضمائر استعمالا هي ضمائر الغائب التي استعملت في أغلب تعابير المتعلمين للدلالة على شيء قد سبق ذكره، فبلغ عدد التوظيفات في مجمل تعابير المدونة 5058 توظيفا، مما يبين

لنا لجوء المتعلمين إلى استعمال هذا النوع من الضمائر لسد الفراغات النصية بين العنصر المحيل والمحال إليه، وذلك لعدم قدرة المتعلمين على الاحتفاظ بتباعد المساحات بين الجمل، فيلجأون إلى الضمائر لتقليص هذه المسافة بين جمل النص وفقراته، ويمكن التمثيل ببعض النماذج التي توضح كيفية استعمال المتعلمين لهذه الضمائر ومدى فعاليتها في تحقيق الاتساق في نصوصهم:

"التسامح صفة من صفات المسلمين، فكل مسلم حق على أخيه المسلم في ماله وعرضه وبه تنتشر روح المبادرة والتآخي"¹.

"... بحيث استعار حسام من منير كتابا لكنه أضاعه وحين أخبره بذلك تفاقم النزاع بينهما..²

"استعار زميلي كتاب لمادة اللغة العربية من زميله... غير أنه أضاعه فوقع خلاف بينهما وقد تفاقم النزاع فكان من واجبي إصلاح ذات الأمر بينهما"³.

"كان ابن عمتي الأكبر يعاني من مرض خطير ويستلزمه إجراء عملية باهضة"⁴.

"التسامح من الخصال الحميدة التي حث عليها الإسلام لما لها من فوائد على الفرد والمجتمع"⁵.

ونلاحظ من خلال النماذج أن توظيف الضمائر في الإحالة إلى عناصر موجودة داخل النصوص، وهي تشكل لنا إحالة داخلية للربط بين أجزاء النص، وقد ساعد توظيف الضمائر المتعلمين على تقادي التكرار - كما رأينا ذلك عند الجرجاني - لأن الذكر لا يصلح في جميع المواضع مما يلزم منشئ

¹- تعبير رقم: 04.

²- تعبير رقم: 53.

³- تعبير رقم: 54.

⁴- تعبير رقم: 158.

⁵- تعبير رقم: 276.

النص إلى الضمائر حتى يتحقق الاتساق بين أجزاء النص دون تكرار تلك العناصر، لأن التكرار العشوائي سيخل ببنية النص ويفقده الاتساق المفترض وجوده داخل النصوص.

والإحالة بواسطة الضمائر لا تكون شكلا فحسب لأنه يفترض وجود علاقة دلالية بين المحيل والمحال إليه، وهذا يتحقق بالتطابق الدلالي بين الضمائر وما تحيل إليه سواء أكانت إحالة بعيدة أم قريبة - بتحديد علماء النص- وما لاحظناه من خلال عناصر المدونة عدم قدرة المتعلمين على المحافظة على التطابق الدلالي بين العنصر المحيل والمحال إليه - باستثناء بعض النصوص- مما أثر على تحقق الاتساق في نصوصهم، ويتضح لنا ذلك من خلال الأمثلة الآتية: "لم أستطع أن أقف مكتوف كي أحل النزاع بينهما رفضا الصلح لكن لم أياس من المحاولة وكنت لحوحة عليهم"¹.

"جاء صديق وهو في أمس الحاجة إلى كتاب ليدرس به وذلك باستعارته من صديق مقرب لكنه أضاعه فوق خلاف بينهما وتفاقم النزاع فدخلوا في اشتباكات بالأيدي... فتدخلت لأصلح ذات البين بينهما فأردت بطريقتي أن أبين لهم..."².

"ونقوم بأفعال الخير والكرم لهذا لا يجب أن أبخل مادام عندي... سأساهم بكل ما أملك... سأساهم بأكبر عدد ممكن لكي تتم العملية الجراحية وسأقف معه إلى آخر نقطة عندما يتعافى"³

"وقد انتشر الكرم قديما عند أهل البادية ولهذا عرفوا بها"⁴. "مثلا نتكرم على من تحبهم فيحبك"⁵.

¹- تعبير رقم: 10.

²- تعبير رقم: 141.

³- تعبير رقم: 177.

⁴- تعبير رقم: 225.

⁵- تعبير رقم: 266.

"التسامح هو الإحسان لمن أساء أي مقابلة السيئة بالحسنة والعفو عمن ظلمه"¹.

وهذه الاستعمالات تبين لنا عدم قدرة المتعلمين على الحفاظ على التطابق الإجمالي بين الضمائر وما تحيل إليه داخل النص، إذ يتم الانتقال من المثنى إلى الجمع دون الخضوع إلى المعنى المناسب لذلك، كما تم الانتقال من ضمائر الغائب الدالة على الجمع إلى المفرد دون وجود علاقة دلالية بينهما، وقد وظف بعض المتعلمين ضمائر الغائب لكن لا يوجد عنصر سابق أو لاحق تعود إليه هذه الضمائر، فأدت هذه التوظيفات العشوائية إلى خلخلة البنية النصية في تعابير بعض المتعلمين، وهذا راجع إلى عدم إدراك المتعلمين وظيفة الضمائر في تحقيق العلاقات الدلالية داخل النصوص.

وهذا الخلل لم يقتصر على ضمائر الغيبة في تعابير المتعلمين، وإنما امتد إلى الضمائر الأخرى المتمثلة في ضمائر: المتكلم والمخاطب وجماعة المتكلمين، وهذه الضمائر تشير إلى السياق بتعبير علماء النص ومراعاة مقتضى الحال - حسب رؤية الجرجاني - فقد ركز الجرجاني على المقام في تحقيق معنى النظم إذ كان يولي الاهتمام الأكبر للمتلقى، إلا أنه لم يفصل في الضمائر التي تشير إلى ذلك كما فعل علماء النص، وما جعلنا نحلل الضمائر التي تحيل إلى المقام هو تعرض الجرجاني لهذه الضمائر في باب الإضمار والإظهار وتركيزه على السياق في تحقيق معنى النظم وهذا السياق يتحقق - حسب علماء النص - بضمائر معينة، وقد بين الجرجاني أن استعمال كلمة موضع كلمة أخرى بشكل خاطئ يؤدي إلى نظم فاسد، وهذا ما جعلنا نطبق هذا المفهوم على استعمال ضمير معين مكان آخر مما يؤثر على بنية النص، وهذا ما سنوضحه من خلال استعمالات المتعلمين لهذه الضمائر ومدى تطابقها مع السياق.

¹ - تعبير رقم: 294.

أما بالنسبة للنوع الثاني من الضمائر الذي احتل المرتبة الثانية في استعمالات المتعلمين فكان لضمير المتكلم، وقد بلغ عدد توظيفاته 2614 توظيفا، وقد تم توظيف بعض الضمائر للدلالة على الملكية مثل: "في يوم من الأيام وقع خلاف بين زميلين لي"¹، "إذا بي أرى زميلي تتازعان"².

"وذلك بالعمل والاجتهاد لتحقيق المنصب المطالب به لأشرف أبي وعائلتي"³.

"احتاج ابن عمتي المساعدة فطلب مني يد العون"⁴.

فلاحظ أن ضمائر الملكية المستعملة في تعابير المدونة كانت للربط بين جمل النص، كما أنها تمثل إحالة مقامية تدل على وجود منشئ النص في سياق معين، ومن بين الضمائر المستعملة في نصوص المتعلمين ضمير الجمع للمتكلمين الذي بلغ 580 توظيفا في نصوصهم والمخاطب الذي بلغ 197 توظيفا، وهذا يفسر لنا اعتماد المتعلمين على ضمير الغيبة "هو" الذي يشكل لنا ربطا داخليا، في حين تشير ضمائر المتكلم وجماعة المتكلمين والمخاطب إلى المقام الذي أنشئ فيه النص، وقد اتضح لنا من خلال تعابير المدونة لجوء المتعلمين إلى ضمير المتكلم بالدرجة الأولى، ثم يليه الضمير الدال على جماعة المتكلمين وأخيرا المخاطب، فاستعمل ضمير المتكلم "أنا" كان بحسب النصوص التي تطلبت سرد أحداث متعلقة بواقع المتعلم، أما جماعة المتكلمين فكان للإشراك، أي إشراك المتكلم مع أشخاص آخرين بحسب الموقف، أما المخاطب فكان لوجود بعض الحوار داخل النص الذي يتطلب استعمال ضمير المخاطب لذا كان عدده قليلا مقارنة مع ضمير المتكلم وجماعة المتكلمين، لكن ما تمت ملاحظته من خلال تعابير المدونة هو عدم تحكم المتعلمين في إسناد الأفعال إلى الضمائر إذ يتم الانتقال من ضمير إلى آخر دون

¹ - تعبير رقم: 27.

² - تعبير رقم: 84.

³ - تعبير رقم: 13.

⁴ - تعبير رقم: 250.

أن يستدعي الموقف ذلك، مما أثر على بنية النص، فأدى إلى وجود خلل في بناء العلاقات بين أجزاء النص، وقد لاحظنا ذلك في أغلب تعابير المدونة إلا أننا سنختار بعض النماذج لنمثل بها، وهي كالاتي:

هل يمكنك مساعدتي في إقراضك بعض المال¹.

"وأعطيته المبلغ لكي يجري العملية الجراحية وكانت في قمة السعادة لأنني ساعدته"².

"فقلت ليونس: الكتاب هو ورق مطبوع ولكن صديقه محمد صديق وزميل في آن واحد ولا يحدث شيء إذا خسرت كتابك"³. "فأسرعت لأعطيه المال ولما نحن مسلمين"⁴، "والإجراءات التي نتبعها للإسهام في المساعدة وأن تساعد في القلب"⁵.

ونلاحظ من خلال هذه النماذج أن المتعلمين استعملوا ضمائر موضع ضمائر أخرى، كما تم الانتقال من ضمير معين إلى ضمير آخر دون اعتبار للمعنى الذي يحيل إليه داخل النص، وهذا يدل على إدراك المتعلمين لهذه الوسائل ودورها في تحقيق الاتساق داخل النص فالاستعمال العشوائي لهذه الضمائر ربط بين جمل النصوص، إلا أنه لم يحقق الاتساق فيها، لذا يجب على المعلم أن يعمل على جعل المتعلمين يدركون دور هذه الضمائر في تحقيق الاتساق مع إدراك دلالة كل منها في الربط بينها وبين ما تحيل إليه داخل النص حتى تتكون لديهم ملكة نصية لإنشاء نصوص متسقة لأداء المعنى الذي أنشئت لأجله.

ب- أسماء الإشارة: أشار الجرجاني إلى وظيفة اسم الإشارة في تحقيق معنى النظم عند حديثه عن النظم الجيد والنظم الفاسد، وهي تمثل أداة من أدوات الاتساق عند علماء النص، لأنها تعمل على الربط بين أجزاء

¹- تعبير رقم: 155.

²- تعبير رقم: 160.

³- تعبير رقم: 144.

⁴- تعبير رقم: 229.

⁵- تعبير رقم: 239.

النص من خلال الإحالة إلى عناصر سابقة أو لاحقة داخل النص، وإذا بحثنا عن استخدام المتعلمين لهذه الأداة في الربط بين أجزاء نصوصهم، بحيث بلغ عدد التوظيفات لأسماء الإشارة في نصوص المتعلمين 567 توظيفاً من مجمل 246 تعبير، وقد تبين لنا أن هناك تعابير لم يتم استخدام الإحالة بالإشارة فيها، وقد بلغ عددها 56 تعبيراً مما يبين لنا أن الإحالة بالإشارة استخدمت بشكل واسع في تعابير المدونة، وسنحاول توضيح مدى قدرة المتعلمين على استعمال أسماء الإشارة للربط بين أجزاء النص ومدى تحقق الاتساق في نصوصهم، وذلك من خلال بعض النماذج: "فقال: لا تتدخل هذا شيء لا يهكم"¹، "لقد كان ذلك الكتاب حبيسي في الأنام"²، "والخلاف الذي بينكما يدل على أنكما لا تعرفان معنى السلم... فاقنتنا بالكلام وانتهى هذا بالتسامح بينهما"³، "وأخبرت أبي واستشرته فقبل بذلك"⁴، "هذا النجم الساطع في الصحراء العربية"⁵.

ونلاحظ أن أسماء الإشارة استعملت في موضعها في هذه التعابير، وهذا الاستعمال السليم ساعد على الربط بين أجزاء النصوص وذلك من خلال الإحالة إلى شيء لاحق أو إلى شيء سابق، وهذا ما ركز عليه علماء النص باعتبار أسماء الإشارة وسيلة من وسائل الاتساق، وهي توافق الفكرة التي ذهب إليها الجرجاني حول وظيفة اسم الإشارة في تحقيق جودة النظم، وقد ميز من خلالها بين النظم الجيد والنظم الفاسد، لكن ما لاحظناه في استعمال المتعلمين من توظيف سليم لا يعني أن كل المتعلمين لديهم قدرة كافية على الاستعمال السليم لأسماء الإشارة، فنجد في بعض التعابير توظيفاً عشوائياً لأسماء الإشارة دون إدراك لوظيفتها في الربط بين الجمل، مما يؤثر على بنية النص، فيكسبه ركاكة تفقده المعنى الذي أنشئ

¹- تعبير رقم: 02.

²- تعبير رقم: 04.

³- تعبير رقم 136.

⁴- تعبير رقم: 190.

⁵- تعبير رقم: 254.

لأجله، ويمكن التوضيح ببعض النماذج التي تبين استعمالات المتعلمين لأسماء الإشارة بشكل عشوائي وأثره على نصوصهم: "وهكذا تصالحا وتفاهما وهكذا المسامح كريم وهكذا عاد الأصدقاء وعاد كل شيء إلى مجراه"¹.

"في أحد أيام تعرض ابن عمتي لحادث مرور بليغ مما أدى ذلك إلى إجراء عملية جراحية"².

"إن الكرم شيء جميل ويجعل الإنسان جميلا وعلى غرار ذلك فإن وأهم هذه الصفة التسامح الذي يكسب المجتمع ثقة، حيث حثنا ديننا الكريم على هذه الصفة... فالمجتمع أساسا مبني على التسامح تلك الصفة"³.
فهذه النماذج توضح لنا أن المتعلمين قد وظفوا أسماء الإشارة بشكل خاطئ، وذلك من خلال التكرار المتتابع لأسماء الإشارة الذي طبع على النصوص بعض الركاقة، لأنه استعمل في غير موضعه، وهذا يفسر لنا عدم قدرة المتعلمين على الربط بالإشارة الذي يعمل على الإحالة القبلية والبعدية داخل النص، وهذا هذا التوظيف الخاطئ أفقد النصوص اتساقها نتيجة للتوظيف العشوائي.

ج- الربط بالموصول: يشكل الربط بالموصول الوسيلة الثالثة من وسائل الإحالة، لذلك قدمناه مع الإحالة بالضمير وأسماء الإشارة، وقد ركز الجرجاني على الربط بالموصول فخصص له بابا في "دلائل الإعجاز"، بحيث أن وظيفته تتمثل في الربط بين الموصول وصلته مع ما تحيل إليه في الجمل السابقة، فالموصول بهذا المعنى يعمل على الربط بين شيئين داخل النص، مما يشكل لنا إحالة داخلية سابقة - حسب علماء النص- والجرجاني يرى بأن وظيفة الموصول تتمثل في الربط بين المعارف من

¹- تعبير رقم: 105.

²- تعبير رقم: 189.

³- تعبير رقم: 278.

خلال الموصول، أي أن هذا الموصول يعود على اسم معرف سابقا وهي الفكرة نفسها التي نجدها عند علماء النص.

وقد استعملت هذه الوسيلة بشكل واسع في تعابير المتعلمين بحيث بلغ عددها 581 استعمالا من مجمل 263 تعبيراً، إلا أن هناك تعابير لم يتم استخدام الموصول فيها وقد بلغت 37 تعبيراً، وهذا يعني أن المتعلمين قد لجأوا إلى الربط بالموصول لتحقيق الاتساق في نصوصهم، ومن بين هذه الاستعمالات السليمة للأسماء الموصولة من قبل المتعلمين ما يلي: "الإشادة بالصلح والسلام من الأخلاق الحميدة التي حثنا عليها الإسلام"¹، "... وعيناه البراقتان توحيان بشدة الألم الذي كان يعانيه"². "الكرم من الصفات الجميلة التي يحبها الناس"³.

ونلاحظ من خلال هذه النماذج أن توظيف الاسم الموصول قد وظف بشكل سليم، وذلك من خلال الربط بين الأسماء المعرفة والموصول مع صلته، لأن تطابقهما يؤدي المعنى الذي وضع له، وقد ساهمت هذه الأسماء الموصولة في تحقيق الاتساق في نصوصهم إلى حد ما ، لأن هناك نصوص فقدت هذا الترابط نتيجة للاستعمال الخاطئ للأسماء الموصولة، مما أثر على بنية النص وأفقدته الاتساق المطلوب تحقيقه في نصوصهم، ويمكن التمثيل بالاستعمالات الآتية "السبب هو أنها أضاعت كتابي التي أعرتها إياه"⁴، "ثم ذهبت إلى الذي ملكه الكتاب"⁵، "فهنا لمن أخذه بالخطأ"⁶، "أنا أعينه بمبلغ مالي الذي وضعه لي أبي في دفتر

¹- تعبير رقم: 19.

²- تعبير رقم: 158.

³- تعبير رقم: 256.

⁴- تعبير رقم: 65.

⁵- تعبير رقم: 114.

⁶- تعبير رقم: 128.

التوفير"¹، "يجب على المسلم أن يصبر على أذى الناس ويتغاضى عن هفواتهم ويعفوا عن أساء إليه"²، "تذكرى الصداقة والحب الخالص الذي كان بينكما"³، "لكي يحافظ على استمرارية الحياة الذي نحيها"⁴.

وعليه يمكننا القول بأن كثرة توظيفات المتعلمين للأسماء الموصولة لا يعني بأنها وظفت بشكل سليم، وحقت الاتساق المطلوب، لأنها في كثير من التعبيرات كانت توظف عشوائياً، لأن المتعلم يهتم بسد الفراغات بين الجمل، فيلجأ إلى توظيف الروابط بمختلف أنواعها، وهذا ما حدث مع الأسماء الموصولة، إذ نجده يستعملها بكثرة، فينتج عن ذلك تغييب لمعناها في كثير من التعبيرات، وقد انتقينا منها بعض النماذج لتوضيح ذلك، لأن سوء استعمال الموصول يؤثر على بنية النص عند عدم تطابقه مع ما يحيل إليه من جهة التذكير والتأنيث، ومن جهة الأفراد والتنثية، وأحياناً نجد بعض المتعلمين يستخدمون الموصول لكنه لا يحيل إلى شيء، وهذا ما يحدث تفككا على مستوى الجملة ويتعداه إلى النص من خلال الروابط التي تصله مع جمل أخرى، فيتأثر النص بذلك التفكك، ويفقد نصيته المطلوب تحققها فيه.

3- التعريف والتذكير: لقد بين الجرجاني أن وظيفة "الـ" التعريف تتجاوز التعريف إلى الربط، فهو يرى

أن أداة التعريف تقوم بوظيفة التحديد وتشير إلى شيء قد سبق ذكره، وهنا نقطة التقاطع بين الجرجاني وما توصل إليه علماء النص حديثاً، وقد تم استعمال أداة التعريف في تعابير المتعلمين، بحيث بلغ عددها 502 استعمالاً، وقد كانت في أغلبها ناتجة عن تكرار لفظ معين، بحيث يستعمل في المرة الأولى نكرة ثم توظف أداة التعريف لتحديد ذلك اللفظ، فتصبح دلالتها مرتبطة باللفظ الذي ذكر سابقاً أي أن وظيفة التعريف تتمثل في تحديد شيء مذكور سابقاً، وقد شبهها الجرجاني بالضمير العائد على مذكور سابقاً، لكن ما لاحظناه

¹- تعبير رقم: 176.

²- تعبير رقم: 14.

³- تعبير رقم: 16.

⁴- تعبير رقم: 288.

من خلال تعابير المتعلمين أن هناك تذبذباً في استعمال هذه الأداة مما أفقدها وظيفتها وأثر على اتساق النصوص بشكل كبير، بحيث وجدنا خلطاً بين التعريف والتذكير في تعابير المتعلمين، ويظهر لنا ذلك من خلال النماذج الآتية: "تولد العداوة بين طرفين... أيام"¹. "إلى الطريق سوي والأحسن. كنت أنا وأصدقائي في مدرسة. أساس بناء مجتمع"².

"كنت جالسا في قسم"³، "وجمعتهما بمصافحة، إبراز صفات حميدة، والحفظ الأمانة"⁴.

"تمكنت بفضل الله إلى انتقال سنة أولى ثانوي... ذلك مبلغ... فاتورة مستشفى... وقيام بإجراء اللازمة... دخول ابن عمي إلى مستشفى... كانت عملية الجراحية... كانت سعادة"⁵.

"أقمنا حفلة كبيرة بمناسبة نجاح عملياته واطمئنان بأنه بخير"⁶.

"الجلب مال... وبعد عدة أيام إلتقيته في ملعب... ومرت أيام بسرعة يرق في سماء"⁷.

فاستعمال التذكير موضع التعريف أدى إلى خلل كبير على البنية النصية لتعابير المتعلمين، بحيث تم ترك التعريف في المواضع التي تقتضي استعماله، فحدث تفكك بين الوحدات داخل الجملة وتعداها إلى النص لارتباط الجمل التي تتضمن خلا بسبب ترك التعريف ببعضها بعض من خلال روابط أخرى تدل على أن ترك التعريف في هذه المواضع أدى إلى تفكك النصوص لأنه يحدد عناصر سبق ذكرها في جمل سابقة، لذلك يمكننا القول بأن التعريف له دور كبير في الحفاظ على اتحاد الوحدات داخل الجملة الواحدة

¹ - تعبير رقم: 41.

² - تعبير رقم: 48 - 49 - 50.

³ - تعبير رقم: 59.

⁴ - تعبير رقم: 60 - 79 - 103.

⁵ - تعبير رقم: 185.

⁶ - تعبير رقم: 197.

⁷ - تعبير رقم: 189.

ويتعداها إلى النص إذا وظف بشكل سليم حتى يحافظ على التماسك ويحقق الاتساق على مستوى النص، وقد تم استغلال هذه الوظيفة في بعض التعابير، بحيث استعمل التعريف، بمعناه، فحافظ على التماسك من خلال وظيفة التحديد، ويمكن الاستدلال على ذلك ببعض النماذج: "ففي مرة من المرات استعارت صديقتي كتاباً على صديقتها وكان ذلك الكتاب مفضل عند صاحبه"¹. "رأيت زميلين لي يتشاجران... فسألتهما عن سبب هذا الشجار"².

"تلقيت اتصالاً من ابن عمي وكان يطلب مني مبلغ معين من المال... فأعطيته المبلغ بدون تردد"³. "الكرم يماثل الضياء في القلوب... والكرم له مزاياه"⁴, "التسامح من الخصال الحميدة... فالتسامح عفو وصفح"⁵.

يتضح لنا من خلال هذه النماذج أن المتعلمين قد وظفوا أداة التعريف بشكل سليم، بحيث تم الربط بالتعريف بين شيء قد سبق ذكره وشيء لاحق، وذلك من خلال مساحة نصية تكون قريبة في مواضع، وقد تكون بعيدة في مواضع أخرى، لكن ما يبين لنا دور التعريف في الربط بين العناصر - مهما طالت أو قصرت المساحة بينهما - هو وظيفة التحديد أي بمجرد توظيف التعريف بشكل سليم، فإنه سيتحدد لنا العنصر المقصود بهذا التعريف من مجمل عناصر أخرى يمكن استبعادها.

4- الحذف: يعتبر الحذف باباً دقيق المسلك - حسب الجرجاني - فقد بين أن هناك حذف يتعلق بكلمة واحدة، وأحياناً يتم حذف جملة بأكملها، والحذف لا يكون اعتباطاً وإنما بحسب دلالة السياق عليه حتى لا

¹- تعبير رقم: 21.

²- تعبير رقم: 72.

³- تعبير رقم: 242.

⁴- تعبير رقم: 253.

⁵- تعبير رقم: 276.

يحدث نقص في التركيب يؤثر على المعنى، فالحذف إذا لم يكن في موضعه سيحدث فراغا نصيا يفقد النص اتساقه، لأن سوء توظيف الحذف سيجعل ذهن المخاطب يتشتت بسبب الفراغ الذي يفترض ملؤه من قبل المتكلم حتى تتحقق المقبولية، أي تقبل المخاطب لهذا النص الذي يتضمن الحذف، لكن يجب على المتكلم أن يوظف الحذف بشكل سليم حتى يتحقق الاتساق في النص، من خلال العناصر المحذوفة ويتحقق الفهم من قبل المخاطب.

وقد اعتبر علماء النص الحذف أداة من أدوات الاتساق بحيث اعتبروه استبدالاً بالصفرة، أي أن العنصر محذوف على مستوى البنية السطحية، لكن موضعه موجود على مستوى البنية العميقة، ويتضح لنا ذلك عند تقدير العناصر اللغوية المحذوفة، لأننا سنتبين من خلال التقدير طبيعة المحذوف هل هو كلمة أو جملة بأكملها.

أما إذا عدنا إلى استعمالات المتعلمين، فنجد أن استعمال الحذف كان ضئيلاً جداً مقارنة مع أدوات الاتساق الأخرى، بحيث بلغ 24 استعمالاً ضمن 20 تعبيراً، وهذا يعني أن أغلب تعابير العينة لم يتم توظيف الحذف فيها، وقد بلغت 280 تعبيراً، وهذا يعني أن الحذف لم يؤد وظيفة اتساقية في نصوص المدونة، مما يفسر لنا عدم قدرة المتعلمين على الاعتماد على الحذف كأداة اتساق تستغل في الربط بين الجمل من خلال العناصر المحذوفة، لأنها لو ذكرت في المواضع التي تستدعي الحذف فيها لأخل ذلك بالمعنى وأفقد النص الترابط المفترض تواجده فيه.

ومن بين التعابير التي تم الاعتماد فيها على الحذف ما يأتي: "كيف يكون النجاح وما هي سبل تحقيقه"¹. "فإن كل ما حدث صار في الماضي"². "بأن ابنه في المستشفى"³.

"متى يمكنه أن يدخل لإجراء العملية، رد علينا قائلًا: اليوم إن أردت"⁴. "يمكنك أن تقرضني مبلغ من المال، فلم أتردد وقلت له: نعم"⁵. "حمدا لله، شكرا لله"⁶. "فالكاف يربطنا بالكرامة والراء بالرفاة"⁷.

فالحذف الموظف في هذه التعابير كان متعلقا بالمسند أو المسند إليه أو بجملة كاملة، وذلك لدلالة السياق عليه، وإدراك المحذوفات من قبل المتكلم والمخاطب، لكن مع ذلك نجد أن استعمال الحذف كأداة اتساق يكاد ينعدم في تعابير المتعلمين، ومرد ذلك إلى عدم قدرة المتعلمين على ترك فراغات على مستوى البنية السطحية تساعد المتلقي على ملء هذه الفراغات، فيلجأون إلى أدوات أخرى تحقق الاتساق داخل النص ويتركون الحذف، لأنه يخضع إلى اعتبارات تتمثل في دلالة السياق على العناصر اللغوية المحذوفة، والتي تكون مدركة من قبل المتكلم والمخاطب حتى يتسنى للمتلقي تقدير هذه المحذوفات، لذلك يجب على المتعلم أن يدرك دلالة الحذف حتى يحسن توظيفه في السياقات المناسبة ويساعده على تحقيق الاتساق داخل النص.

5- التقديم والتأخير: يشكل التقديم والتأخير أداة مهمة في تحقيق الاتساق، فهو خاصية تتميز بها اللغة

العربية لأنها تسمح للمتكلم أن يقدم ويؤخر كلما استدعى السياق ذلك، وللتقديم والتأخير معنى، لأن المتكلم

¹- تعبير رقم: 21.

²- تعبير رقم: 125.

³- تعبير رقم: 162.

⁴- تعبير رقم: 166.

⁵- تعبير رقم: 187.

⁶- تعبير رقم: 189.

⁷- تعبير رقم: 258.

حينما يلجأ إلى تقديم لفظ وتأخير آخر إنما يكون لغرض معين، والجرجاني ركز على التقديم والتأخير وخصص له باباً في "دلائل الإعجاز" لما له من أهمية في تحقيق الاتساق على مستوى النص، فالمعنى يكون متعلقاً بالاسم المقدم، لأن المتكلم اهتم بشيء قدمه في الكلام.

وقد استعمل التقديم والتأخير في تعابير المدونة بشكل قليل نسبياً، بحيث بلغ عدد التوظيفات في نصوص المتعلمين 135 توظيفا من مجمل 110 تعبير، وهذا يعني أن التعابير التي لم يتم توظيف التقديم والتأخير فيها بلغت 290 تعبيراً بحيث لم يستغل بشكل كبير في تعابير المدونة.

ويمكن التمثيل ببعض النماذج التي نتبين من خلالها كيفية توظيف المتعلمين للتقديم والتأخير ، ودوره في تحقيق الاتساق على مستوى النص:

"ففي يوم من الأيام وقع خلاف بين زميلين... وبعدها قمت بجمعهما"¹.

"بينما كنت جالسة في ساحة الثانوية منشغلة البال لفت انتباهي زميلين يتشاجران"².

"من الصفات الحميدة لدى الناس العفو والتسامح والمودة"³.

"تدخلت للصلح بينهما لأن في الصلح ثواباً كبيراً"⁴.

"بينما كنت أنا وابن عمتي نتحدث طلب مني إعانته بمبلغ"⁵. "ولا يصبح للبسمة مكان"⁶.

¹ - تعبير رقم: 27.

² - تعبير رقم: 65.

³ - تعبير رقم: 17.

⁴ - تعبير رقم: 87.

⁵ - تعبير رقم: 185.

⁶ - تعبير رقم: 194.

"ومن مزايا الكرم تكريم الضيف"¹.

فالتقديم والتأخير استعمل عند المتعلمين للدلالة على أهمية المقدم، وقد كان التقديم متعلقا بالظروف وتقديم الخبر على المبتدأ أي بين المسند والمسند إليه، ولاحظنا أن المتعلمين غير قادرين على التصرف في مواضع الجملة، وهذا راجع إلى عدم إدراكهم لوظيفة الوحدات داخل الجملة، لذلك يصعب عليهم التقديم والتأخير بين عناصر الجملة، وما يثبت لنا ذلك هو الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون عند تقديم لفظ معين، إذ يبقون على العلامة الإعرابية نفسها، ويكون هذا في التقديم الحاصل بين المسند والمسند إليه عند دخول النواسخ عليها، ويتضح لنا ذلك من خلال النماذج الآتية: "كما أن للاجتهاد ثمار وفوائد جمى"² "للتسامح دورا كبيرا"³.

وعليه فإنه يمكننا رد الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون أثناء التقديم والتأخير أساسا إلى عدم إدراكهم للقواعد النحوية، كما أنهم لا يتذوقون الجوانب البلاغية التي يطبعها التقديم والتأخير في النصوص، لذلك نجد المتعلمين عاجزين على استبدال مواضع الوحدات داخل الجملة والحفاظ على معانيها وعلاماتها الإعرابية، وهذا لا يكون على مستوى الجملة الواحدة، لأن معنى التقديم والتأخير يتعدى الجملة إذا وظف داخل نص لارتباطه بالجمال الأخرى بواسطة جملة من الروابط فيؤثر على النص بأكمله، لذا يجب على المتعلم أن يدرك أن التقديم والتأخير لا يكون جزافا في الكلام، وإنما يخضع إلى اعتبارات معنوية يقتضيها السياق، لأن حاجة المتكلم أو منشئ النص إلى التقديم والتأخير تكون بحسب السياق حتى تحدث عملية التواصل بينه وبين المخاطب بشكل سليم ويحدث الإقناع الذي يرومه المتكلم (منشئ النص).

¹- تعبير رقم: 255.

²- تعبير رقم: 21.

³- تعبير رقم: 295.

6- الشرط والجزاء: يساعد الشرط على تحقيق التماسك في النص من خلال العلاقة التي تربط بين

جملة الشرط وجوابه، وقد تم استعمال الشرط بشكل ضئيل، حيث استعمل في 60 تعبيراً من مجمل 300 تعبير، وقد بلغ عدد توظيفه في تعابير العينة 76 توظيفاً، وهذا يعني أن أغلب تعابير المدونة لم يتم توظيف الشرط فيها، وما تمت ملاحظته في تعابير المدونة عدم قدرة المتعلمين على توظيف الشرط بشكل سليم، بحيث لا يتم الربط بين الشرط وجوابه، وهذا ما يشكل خلافاً في بنية النص، ويتضح ذلك من خلال النماذج الآتية:

"ومهما يحدث أنتما صديقان"¹. "لأن القلوب إذا تتافر ودها مثل زجاجة كسرها لا يجبر"².

"وإن لم يكن بيدك لماذا طلبت منها أن تعيرك الكتاب"³. "من تفعل من خير تجده عند الله"⁴.

فالشرط الموظف في هذه التعابير يفتقر للروابط التي تربط جملة الشرط بالجواب، مما أثر على الاتساق داخل النص وجعل الجمل تتنافر بدل أن تتماسك فيما بينها، وهذا التوظيف السيئ للشرط جعل نصوص بعض المتعلمين تتفكك بسبب فقد الرابط الذي يربط جملة الشرط بالجواب، وقد لاحظنا أن بعض المتعلمين قد وظفوا الشرط بشكل سليم، بحيث تحقق الاتساق لوجود الرابط بين جملة الشرط والجواب، وهذا الرابط إما سببي ويكون في أداة الشرط "إن" أو الفاء الواقعة في جواب الشرط مع أداة الشرط غير الجازمة "إذا"، ومن بين التوظيفات ما يأتي:

¹- تعبير رقم: 69.

²- تعبير رقم: 71.

³- تعبير رقم: 19.

⁴- تعبير رقم: 195.

"فإن حفظت الأمانة أقيمت العهد"¹. "أما إذا أردتم رأيي فلا داعي لهذا الشجار"².

"فإن تتسامح مع صديقك تكسب صفة من الصفات"³. "من يعمل خيرا يجز خيرا، ما تقدم من خير تلقاه"⁴.

ونلاحظ من خلال هذه التوظيفات السليمة للشرط تحقق الترابط بين جمل الشرط وجوابه، مما يحقق بعض الاتساق على مستوى النص، وقد تم توظيف بعض الوجوه التي ذكرها الجرجاني مثل استعمال المضارع في جملة الشرط وجوابه، وذلك بوجود رابط سببي يفيد المستقبل مثل التعبير رقم 89، فقد ربط مسامحة الصديق بكسب ثقته في المستقبل، ومن ثم يمكننا القول أن توظيف الشرط بشكل سليم يكون بإدراك المعنى الذي يربط جملة الشرط بجوابه، لأن المعنى يختلف من استعمال لآخر، لأن استعمال الماضي يختلف عن استعمال المضارع، وهي الفروق التي أثبتتها الجرجاني في المعاني المختلفة للشرط باستعمال الأزمنة المختلفة.

وعليه يجب أن يدرك المتعلم هذه المعاني المختلفة للشرط حتى يحسن توظيفه في إنشاء النصوص، لأننا لاحظنا عدم إدراك بعض المتعلمين لوظيفة أدوات الشرط، إذ يستعملون "من" مكان "ما" مما يؤثر على علاقة هذه الأداة بما قبلها، فتفقد التماسك مع الجملة التي تسبقها كما يؤثر هذا الاستعمال الخاطئ لأداة الشرط على جملة الشرط وجوابه، لأننا عندما نقرأها يتضح لنا ذلك التفكك الظاهر على البنية السطحية والذي يؤثر بدوره على المعنى المفترض تحققه في الشرط والجزاء.

¹ - تعبير رقم: 79.

² - تعبير رقم: 80.

³ - تعبير رقم: 89.

⁴ - تعبير رقم: 236.

لذا يجب على المتعلمين إدراك الفروق المعنوية للشرط والجزاء حتى يحسنوا توظيفها بشكل سليم عند إنشاء نصوصهم، لأن الشرط والجزاء يسهم بشكل كبير في تحقق الاتساق، وهو يعد أداة من أدوات الاتساق التي تحفظ للنصوص تماسكها النحوي، شريطة استعماله بحسب الدلالة التي وضع لها.

7- الحال: لقد أشار الجرجاني إلى الفروق الدلالية في استعمال الحال جملة فعلية أو اسمية، لأن دلالة الفعل تختلف عن دلالة الاسم، واستعمال الحال جملة يقتضي رابطاً يربط بين الحال وصاحبه، وهذا الرابط يتمثل في الضمير العائد على صاحب الحال، وهو ما يشكل أداة من أدوات الاتساق عند علماء النص حديثاً، وقد استعملت الحال في تعابير المتعلمين بشكل قليل حيث بلغت توظيفات المتعلمين للحال 88 توظيفا في 67 تعبير وهذا يعني أن أغلب تعابير المدونة لم يتم توظيف الحال فيها.

وما تمت ملاحظته من خلال تعابير المدونة استعمال الحال المفردة بشكل كبير وهذا راجع إلى أن الحال جملة تفترض وجود رابط، مما يجعل الجملة الحالية مركبة، وذلك عكس الحال المفردة التي تكون بسيطة لذا يسهل على المتعلمين توظيف الحال المفردة، ويمكننا التمثيل ببعض النماذج التي تبين لنا كيفية استعمال الحال من قبل المتعلمين.

"فتدخلت لأفك النزاع بينهما معانبا إياهما"¹.

"قلم يلبثا إلا القليل حتى رأيتهما متعانقين"².

"فأخبرتتهما متأسفة"، "ذهبت مسرعة"³.

¹ - تعبير رقم: 25.

² - تعبير رقم: 27.

³ - تعبير رقم: 99 - 167.

"قطلب مني أن أعينه البعض قائلًا"¹.

ونلاحظ أن الحال المفردة الموظفة في هذه النماذج قد حققت الاتساق على مستوى الجملة، وهذا يساعد على تحقيقه على مستوى النص من خلال روابط أخرى تساعد على ربط الحال بجملة النص، فيتحقق التماسك بين أجزاء النص عند توظيفها توظيفاً سليماً، ودلالة الحال مفردة تختلف عن دلالتها جملة، لأن الأولى تدل على الثبوت، أما الحال جملة فتدل على التجدد خاصة عند توظيف الفعل في الجملة الحالية، وهذه الجملة تتضمن رابطاً للربط بين الحال وصاحبها ويتمثل هذا الرابط في الواو والضمير أو الواو لوحدها، وقد يُكتفى بالفعل دون الواو والضمير، لأن الحال في حقيقته هو خبر تتم به الجملة مثل خبر المبتدأ، فتصبح دلالتها مثل المفردة، أما الجملة الحالية التي تتضمن الواو، فإنها لا تؤدي دلالة المفرد وإنما تدل على استئناف المعنى، بحيث يفصل المعنى الحالي عن المعنى الأول للجملة.

ومن بين الاستعمالات التي تم توظيف الحال جملة فيها، بحيث تم استعمال الفعل والاسم في الجملة الحالية مع اختلاف الدلالة عند توظيف كل منها في الجملة الحالية، وهو ما أكد عليه الجرجاني، وهذا الرابط الموجود في الجملة الحالية يشكل تداخلاً مع لسانيات النص، لأنه يعتبر أداة من أدوات الاتساق، وتتمثل هذه الاستعمالات فيما يأتي:

"إن الصلح وإصلاح ذات البين بين المتخاصمين من أخلاق العرب وهي خليقة محمودة"².

"لا نكتفي بالنظر إلى الأمور وهي تسوء"³.

¹ - تعبير رقم: 246.

² - تعبير رقم: 34.

³ - تعبير رقم: 42.

"إن الصداقة أخوة عميقة تدور بين شخصين أو أكثر"¹

"كان وجههما وهما يسلمان على بعضهما كالنور الساطع في الظلمات"².

"خرج الطبيب من الغرفة وهو يمسح العرق"³.

"قصدي ابن عمتي والحزن مرسوم على وجهه"⁴.

فالحال الموظفة في هذه النماذج استعملت مرة جملة اسمية مقرونة بالواو والضمير، ومرة جملة اسمية مقرونة بالواو دون الضمير، كما وظفت باستعمال جملة فعلية مقرونة بالواو والضمير مرة، وأخرى دون الواو والضمير، وهذه الوجوه أشار إليها الجرجاني عند تحديده للفروق في الحال، لأن اقتران الجملة الحالية بالواو والضمير يجعل معنى الجملة الحالية للاستئناف، في حين أن ترك الواو والضمير في الجملة الحالية يجعل معنى الجملة الحالية متضمنا في الجملة الأولى، لأن الجرجاني يرى بأن الحال في هذا الموضع بمعنى الخبر الذي تتم فائدة الخبر به، لذلك فإن معناه يكون مرتبطا بالمعنى الذي يحققه الخبر الأصل.

لذا يجب أن يدرك المتعلم هذه الفروق الدقيقة للحال حتى يحسن استغلالها في خطابه والنصوص التي ينشئها، لأن الربط بين الحال وصاحب الحال يتمثل في الواو والضمير، وهما وسيلتان مهمتان في تحقق الاتساق عند علماء النص، لذلك يجب استغلالهما أحسن استغلال حتى يوظفا بشكل سليم للربط بين الحال وصاحبه ليحصل الاتساق داخل النص ويصل منشئ النص إلى المعنى المراد بدقة.

¹ - تعبير رقم: 48.

² - تعبير رقم: 62.

³ - تعبير رقم: 165.

⁴ - تعبير رقم: 188.

8- فكرة التعليق: (البدل، النعت، التوكيد): لقد ركزنا على التوابع في فكرة التعليق لأن لها علاقة مع

أدوات الاتساق في لسانيات النص، وذلك من خلال الاتساق الذي يتحقق من خلال التوابع سواء أكانت مفردة أم جملة، فالأول يتحقق الاتساق فيه على مستوى الجملة بدرجة كبيرة، ويمكن أن يتعداه إلى النص إذا لم يحدث اتحاد بين التابع والمتبوع، مما يؤثر على بنية النص فيحدث فيه خللا يمكن ملاحظته على البنية السطحية وصولاً إلى المعنى الذي يتأثر لعدم التطابق الدلالي بين التابع والمتبوع.

أما الثاني فيتمثل في توظيف التابع جملة وهو ما يتعدى الجملة ليصل إلى النص، لأنه يعمل على الربط بين جملتين، وذلك من خلال الضمير العائد على التابع، وسيوضح لنا ذلك من خلال توظيفات المتعلمين لمختلف التوابع لبيان دورها في تحقيق الاتساق في نصوصهم.

وقد استعملت التوابع بشكل متفاوت في تعابير المتعلمين، حيث نجد أن أقوى التوابع حضوراً في نصوصهم النعت، فقد بلغ عدد التوظيفات في تعابير المدونة 883 توظيفا، وما لاحظناه أن أغلب هذه النعوت كانت مفردة، بحيث حققت الاتساق على مستوى الجملة، ويظهر ذلك من خلال بعض النماذج:

"أصبح موظفا محترما، كنت تلميذا مجتهدا"¹.

"فتار غضب زميلي كالعاصفة الهوجاء"².

"بدأ يشتمه بالكلام الفاحش"³.

"كنا نتبادل أطراف الحديث حتى شب نزاع شديد"⁴.

¹- تعبير رقم: 01.

²- تعبير رقم: 74.

³- تعبير رقم: 50.

⁴- تعبير رقم: 148.

"وجدته مثل الجثة الهامدة... الشفاء العاجل"¹.

"ما رأيك أن نبدأ في الإجراءات اللازمة"².

"عشنا لحظات عصيبة"³.

فالمنعوت الموظفة في هذه النماذج حققت الاتساق على مستوى الجملة، وذلك من خلال التطابق الدلالي بين النعت والمنعوت، لأن النعت إذا استعمل بشكل سليم صار هو والمنعوت كاللفظ الواحد، ويكون ذلك بتطابق النعت والمنعوت في الإفراد والتنثنية والجمع والتعريف والتذكير والتأنيث، وأي خلل في هذه الأمور سيفقد النعت والمنعوت التطابق الدلالي، فيؤثر ذلك على مستوى الجملة ويتعدها إلى النص بواسطة روابط أخرى، لأن هذا الخلل الموجود بين النعت والمنعوت يؤثر على البنية النصية ويفقد النصوص اتساقها، وهذا ما لاحظناه في تعابير بعض المتعلمين، ومن بين هذه الاستعمالات ما يأتي:

"لم يجد كتابا مماثل له"⁴.

"أما إن أضعت شيء معنويا"⁵.

"وعاد الأصدقاء إلى صداقتهم القديم"⁶.

"لجلب مال الكافي"⁷.

¹ - تعبير رقم: 162.

² - تعبير رقم: 166.

³ - تعبير رقم: 216.

⁴ - تعبير رقم: 20.

⁵ - تعبير رقم: 42.

⁶ - تعبير رقم: 74.

⁷ - تعبير رقم: 189.

"ليسدد مستحقات إجراء العملية جراحية"¹.

"وفي يوم الموعود"².

"فأعد لنا عشاء عائلي"³.

ونلاحظ أن الخلل الموجود في النعوت المفردة الموظفة في هذه النماذج قد أفقد النصوص الاتساق على مستوى الجملة، وذلك نتيجة لعدم التطابق بين النعت والمنعوت في التعريف والتذكير والتأنيث والعلامة الإعرابية، وهذا التفكك على مستوى الجملة يؤثر بشكل أو بآخر على النص بأكمله من خلال ارتباط الجمل التي تحوي هذا الخلل يحمل النص بواسطة جملة من الروابط، مما يجعل هذا التفكك يتعدى الجملة ليصل إلى النص ويؤثر على بنيته ومعناه.

وقد تم توظيف النعت جملة من قبل المتعلمين - على قلته - وهذا النعت يسهم في الاتساق على مستوى النص لأنه يعتمد إلى الربط بين جملتين من خلال الضمير الموجود في جملة النعت على المنعوت، والذي يشكل لنا علاقة إحالية بين النعت والمنعوت، وهو ما يشكل أداة اتساق عند علماء النص، ومن بين الاستعمالات للنعت جملة ما يأتي:

"رأيت تلميذين يتخاصمان"⁴.

"لفت انتباهي زميلين يتشاجران"⁵.

¹ - تعبير رقم: 204.

² - تعبير رقم: 216.

³ - تعبير رقم: 266.

⁴ - تعبير رقم: 59.

⁵ - تعبير رقم: 65.

"وبعد مشاورة... وبكلام يخاطب العقل"¹.

فهذه الجمل الواقعة نعتا حققت الاتساق على مستوى النص، وذلك من خلال الضمائر الواقعة في الجملة الواقعة نعتا، فهي تعود على مذكور سابقا "المنعوت"، وهذا ما يحقق الاتساق داخل النص ويشترط في الجملة الواقعة نعتا التطابق الدلالي بين النعت والمنعوت وهو ما يمثل علاقة إحالية في لسانيات النص والتي تسهم في عملية الربط بين أجزاء النص وتجعله متسقا، لكن ما لاحظناه من خلال المدونة هو لجوء المتعلمين إلى النعوت المفردة، بحيث استعملت بشكل كبير في نصوصهم، أما النعت جملة فقد استعمل ثلاث مرات في تعابير المدونة، وهذا يعني أن المتعلمين يلجأون إلى التركيب البسيط من خلال استعمال النعوت المفردة، والتي حققت الاتساق إلى حد ما، وذلك من خلال التوظيف السليم لهذه النعوت الذي يحقق التطابق الدلالي بين النعت والمنعوت، لكن هذا التطابق فقد بسبب الخلل الذي وجدناه في تعابير المتعلمين عند توظيفهم للنعوت المفردة، مما أثر على النص من خلال العلاقات الرابطة بين الجمل التي تتضمن خلا في توظيف النعوت المفردة والجمل الأخرى المكونة للنص، وهذا ما يفسر لنا أن النعوت المفردة لا تحقق الاتساق على مستوى الجملة الواحدة فحسب، وإنما تتعداها إلى النص من خلال علاقاتها بالجملة المكونة للنص، ذلك أن الجملة التي تتضمن النعت ليست معزولة عن السياق النصي، وإنما هي متضمنة فيه من خلال روابط أخرى، مما يجعلها تؤثر وتتأثر بالروابط المختلفة التي تعمل على تحقيق الاتساق داخل النص.

أما التابع الذي احتل المرتبة الثانية في استعمال المتعلمين فيمثلة في التوكيد، بحيث استعمل 59 مرة في تعابير المدونة، وهو استعمال ضئيل نسبيا مقارنة مع "النعت"، ويشكل "التوكيد" أداة من أدوات الاتساق، لأن التوكيد المعنوي يتضمن رابطا "الضمير" يعود على المؤكد، ويشترط في هذا الضمير أن

¹ - تعبير رقم: 02.

يكون متطابقاً مع المؤكّد حتى يحقق المعنى، وهذا التطابق بين الضمير وما يعود عليه يعد نوعاً من الإحالة - حسب علماء النص - لذلك يمكننا اعتبار التوكيد المعنوي أداة من أدوات الاتساق، والأمر نفسه بالنسبة للتوكيد اللفظي الذي يعتمد على تكرير لفظ معين، وهذا التكرير الموجود في التوكيد اللفظي يعد أداة من أدوات الاتساق، لأن التكرار له دور مهم في تحقيق الاتساق داخل النصوص، وقد تم توظيف التوكيد اللفظي أكثر من التوكيد المعنوي، بحيث وُظف التوكيد اللفظي 37 مرة في 52 تعبيراً من مجمل 300 تعبير، أما التوكيد المعنوي فقد وُظف 22 مرة في تعابير المدونة، وهذا التوظيف - رغم قلته - أسهم في تحقيق الاتساق داخل نصوص المتعلمين، ومن بين توظيفات المتعلمين للتوكيد بنوعيه ما يأتي:

"إن من أخلاق العرب كلهم إصلاح ذات البين بين المتخاصمين"¹.

"فاحرص أنت أيها الإنسان"².

"الأمانة الأمانة"³.

"فقمّت بسحبها كلها"⁴.

"فقمّت أنا"⁵.

"لربما أكون سبباً في شفاعه ومع أن هذا كله من مكاتيب الله"⁶.

¹- تعبير رقم: 15.

²- تعبير رقم: 28.

³- تعبير رقم: 134.

⁴- تعبير رقم: 167.

⁵- تعبير رقم: 213.

⁶- تعبير رقم: 223.

ونلاحظ أن التوكيد اللفظي ساعد على تحقق الاتساق من خلال تكرير اللفظ المؤكد، لأن منشئ النص يهدف من خلال هذا التوكيد إلى تأكيد معنى معين، والأمر نفسه بالنسبة للتوكيد المعنوي إذ يؤكد المعنى، كما أنه يشكل نوعاً من أنواع الإحالة بالضمير، لأن التطابق بين الضمير الموجود في التوكيد المعنوي مع المؤكد، فهذا التطابق الإحالي بين الضمير وما يحيل إليه يعد أداة من أدوات الاتساق في لسانيات النص، لذلك يمكننا القول بأن التوكيد إذا استعمل بشكل سليم يساعد على إحداث اتساق على مستوى الجملة، ويمكن أن يتعداها إلى النص من خلال علاقته بالجمال المكونة للنص.

أما البديل فيحتل المرتبة الثالثة في استعمالات المتعلمين، بحيث كان استعماله ضئيلاً، فقد وظف 27 مرة في 21 تعبيراً من تعابير المدونة والبديل يحقق الاتساق على مستوى الجملة الواحدة، خاصة بدل بعض من كل لأنه يتضمن ضميراً يعود على المبدل منه، أما بدل كل من كل فهو يغنينا عن تكرار العامل الذي يحدث خلافاً في الجملة إذا كررناه، وما لاحظناه في البديل الموظف في تعابير المدونة هو توظيف المتعلمين لبديل كل من كل الذي حقق الاتساق على مستوى الجملة، وتعداه إلى النص من خلال علاقته مع باقي الجمل المكونة للنص، لذلك فإن تحقق الاتساق لا يقتصر على الجملة الواحدة، وإنما يتعداها إلى النص إذا تم توظيف البديل بشكل سليم، ويمكن التمثيل ببعض النماذج التي تبين كيفية استعمال المتعلمين للبديل:

"أضاعت كتاب زميلتها خولة"¹.

"ذات يوم استعارت زميلتي فضيلة من عند زميلتي أمينة كتاباً"².

"ورثناها عن سيدنا الحبيب المصطفى (ص)"³.

¹ - تعبير رقم: 36.

² - تعبير رقم: 46.

³ - تعبير رقم: 96.

"تجمع نحن الثلاثة ثمنه"¹.

"وصانا بها حبيبنا محمد صلى الله عليه وسلم"².

وعليه يمكننا القول أن التتابع بأنواعها تسهم في تحقيق الاتساق على مستوى الجملة والنص إذ تم استغلالها بشكل جيد، وذلك من خلال توظيفها بحسب المعاني التي وضعت لها حتى يحدث التطابق الشكلي والدلالي لإنتاج نصوص متسقة تؤدي الأغراض التواصلية وتحصل المقبولية من المتلقي، ويظهر أثر هذه التتابع في النصوص من خلال العلاقات التي تربطها بأجزاء النص، وعلى هذا الأساس يجب على المتعلم أن يدرك هذه الدلالات المختلفة للتتابع حتى يحسن استغلالها بشكل سليم في إنشاء نصوصه ليحقق الاتساق المطلوب.

9- التكرار: يعد التكرار وسيلة من وسائل الاتساق المعجمي، إذ يستدعي تكرار لفظ معين أو بتكرار المعنى دون اللفظ، ويخضع التكرار إلى متطلبات السياق حتى يحقق الاتساق داخل النص وقد بين الجرجاني أهمية التكرار في الربط بين أجزاء النص، لأن تكرار أي كلمة أو جملة في النص لفظاً أو معنى لا يكون اعتباطاً، وإنما يكون لتحقيق معنى معين في النص، ويظهر لنا من خلال المدونة استعمال المتعلمين للتكرار بشكل معتبر، فقد بلغ 1130 توظيفا في نصوص المتعلمين، مما يبين لنا أن المتعلمين يلجأون إلى هذه التقنية بشكل كبير خاصة بالنسبة للألفاظ التي تشكل محور الموضوع المطروح، وقد لاحظنا أن المتعلمين قد استعملوا التكرار اللفظي والتكرار المعنوي اللذين أسهما في تحقيق الاتساق في نصوصهم إلى حد

¹- تعبير رقم: 150.

²- تعبير رقم: 283.

ما، ويظهر أثر التكرار في نصوص المتعلمين من خلال النماذج الآتية: "تكرير بالمعنى (الصراع، النزاع) تكرير لفظي (المسلم 1)، كتاب 1، ماذا 1"¹.

"تكرير بالمعنى (الألفة، المحبة)"².

"تكرير بالمعنى (العفو، السماح)، لفظي (الكتاب 4 مرات)"³.

"تكرير لفظي (العملية 4 مرات، المستشفى مرتين)"⁴.

"تكرير لفظي (الكريم مرة)، تكرير بالمعنى (الكرم، الجود)، (الحقد، الحسد)"⁵.

"تكرير لفظي (التسامح 3 مرات، تكرير بالمعنى (الحقد، البغضاء)"⁶.

"تكرير لفظي (التسامح 3 مرات، تكرير بالمعنى (الصفح، العفو)"⁷.

وهذا التكرار الموظف في نصوص المدونة، قد حقق الترابط بين أجزاء النص، لأنه تعلق بألفاظ تشكل المحور الأساس في النص لذلك فإن تكرار هذه الألفاظ كان له أثر على المعنى العام للنص بحيث نجد اللفظ المكرر موزعا على نصوص المدونة حتى يخدم المعاني التي يذهب إليها منشئ النص، وهذا يعني أن المتعلمين في هذه المرحلة يستطيعون استبدال لفظ بروابط أخرى تحيل إليه دون اللجوء إلى تكراره عشوائيا، لذلك يمكننا القول أن التكرار قد حقق الاتساق في نصوص المتعلمين إلى حد ما لارتباطه بروابط أخرى قد أساء المتعلمون استغلالها في بناء نصوصهم - كما بينا ذلك سابقا - وهذا ما أثر على البنية

¹ - تعبير رقم: 20.

² - تعبير رقم: 45.

³ - تعبير رقم: 122.

⁴ - تعبير رقم: 151.

⁵ - تعبير رقم: 256.

⁶ - تعبير رقم: 184.

⁷ - تعبير رقم: 300.

العامّة للنص، فالتكرار يجب أن يخضع إلى مضمون النص والسياق الذي أنشئ فيه النص كما يجب أن يتصل بالوسائل التي تحقق لنا الاتساق داخل النصوص، وذلك حتى يؤدي المعاني التي وظف من أجلها، فلا يكون استعماله بذلك يضيف نوعاً من الرتبة والاختلال على مستوى النص، وهذا ما ينبغي أن يدركه المتعلم حتى تتكون لديه ملكة نصية سليمة.

وعليه يمكننا القول أن بناء الملكة النصية لدى المتعلمين يجب أن يخضع إلى الشكل والمعنى، ذلك أن وسائل الاتساق لا تشكل جانباً شكلياً فحسب، وإنما يخضع إلى المعنى أيضاً، لأن المعنى الذي يريد منشئ النص الوصول إليه يستلزم قالباً لفظياً يحويه وهذه الألفاظ ترتبط فيما بينها بروابط شكلية لتحقيق المعاني المختلفة، وهي الفكرة نفسها التي ركز عليها الجرجاني في تحقيق معنى النظم، وهذا ما يحيلنا إلى وجود تداخل بين ما ذهب إليه الجرجاني في نظرية النظم، وما تم التوصل إليه في لسانيات النص، وهو الذي رصدناه في نصوص المتعلمين، فقد بحثنا في وسائل الترابط النصي الموجودة عند الجرجاني من خلال نصوص المتعلمين بحسب الخصائص التركيبية للغة العربية، فوجدنا تداخلاً كبيراً بين أدوات الاتساق عند الجرجاني وما تم التوصل إليه في لسانيات النص، وما لاحظناه هو وجود بعض الأدوات التي تتميز بها اللغة العربية لأنها تعمل على الربط بين أجزاء النص، وهذه الأدوات كان لها حضور في نظرية النظم، حيث أسهمت في تحقيق معنى النظم من خلال الفروق الدلالية التي تتضمنها، وتتمثل هذه الأدوات في : التقديم والتأخير والشرط والجزاء والحال وفكرة التعليق التي اقتصرنا فيها على التوابع التي تسهم في تحقيق الاتساق - كما بينا - وقد تبين لنا عند استقراء هذه الأدوات من تعابير المدونة أن المتعلمين قد وظفوها بشكل متفاوت، فكان الحظ الأوفر للعطف بمختلف حروفه والإحالة بوسائلها الثلاث (الضمائر - الإشارة - الموصول والتكرار)، ثم تأتي وسائل الترابط المختلفة كالقديم والتأخير والحذف والشرط والجزاء وفكرة التعليق، حيث أسهمت هذه الأدوات في تحقيق الاتساق داخل نصوص المتعلمين إلى حد ما، لأننا

لاحظنا عدم قدرة بعض المتعلمين على استعمال مختلف أدوات الاتساق بحيث جعلت نصوصهم تتفكك بدل أن تترايط.

لذا سنعمل في المبحث الموالي على بيان كيفية استغلال أدوات الاتساق الموجودة في نظرية النظم في تعليمية اللغة العربية تنحو بالمتعلم إلى امتلاك ملكة نصية تسمح بالتواصل مشافهة وكتابة نصوص متسقة، باعتبارهما الكفاءتين المستهدفتين في نهاية السنة الأولى ثانوي للفرعين (الأدبي والعلمي).

المبحث الثاني: استغلال أدوات الاتساق في نظرية النظم لبناء الكفاءة¹ النصية عند متعلمي

السنة الأولى ثانوي:

لقد تم التركيز على بناء الكفاءة في مختلف السندات التعليمية للسنة الأولى ثانوي، وذلك من خلال تحديد كفاءة مستهدفة في كل نشاط من أنشطة اللغة العربية، فكان اعتماد منحى الكفاءات كخيار بيداغوجي، والمقاربة النصية كخيار منهجي لتحليل النص الأدبي، وبذلك يكون النص الأدبي بمثابة العمود الذي تبنى عليه مختلف النشاطات اللغوية لتنمية ملكة التعبير الشفوي والكتابي لدى المتعلمين.

وقبل التطرق إلى كيفية بناء الكفاءة النصية ارتأينا البحث في تعريف الملكة من منظور لساني، وكيفية استغلاله في تعليمية اللغة العربية حتى نستطيع تحديد الطريقة التي تبنى بها هذه الملكة عند المتعلم بالاعتماد على نظرية لسانية عربية وهي نظرية النظم.

2-1 تعريف الكفاءة اللسانية : la compétence linguistique

يشير مفهوم الكفاءة حسب تشومسكي إلى جملة من القواعد التي تسمح للمتكلم بإنتاج عدد لانهائي من الجمل، وقد بين تشومسكي ذلك بقوله: "من الواضح أن نعتبر الكفاءة اللغوية أي معرفة اللغة كنظام مجرد متضمن في الأداء ومكون من قوانين تسمح بتحديد الشكل والمعنى الأصلي لعدد غير محدود من الجمل الممكنة."²

ومعنى هذا أن الكفاءة نظام ذهني مجرد يسمح لمتعلم اللغة بفهم وإنتاج عدد لامتناه من الجمل الممكنة في لغة ما، أي أن هذا المتعلم يستطيع توليد الجمل أثناء تعلمه لأي نظام لغوي وقد ركز تشومسكي عند

¹ - ترجم مصطلح la compétence إلى كفاءة - ملكة (وقد عبر ابن خلدون عن هذا المفهوم بالملكة)

² - Chomsky Noam, le langage et la pensée, traduit par louis - jean Calvet, petit bibliothèque, Payot, p : 106.

عرضه لثنائية الكفاءة والآداء على دراسة الكفاءة وذلك بعزلها عن الشروط الخارجية، لأنها تختلف - في نظره- من شخص لآخر فأقصى الآداء من الدراسة اللسانية.

لكن إذا عدنا إلى منحى الكفاءات فإنه لم يأخذ مفهوم الكفاءة منفرداً، وإنما ربطه بالآداء لأن فعالية الكفاءة لا تظهر إلا حين يستطيع المتعلم توظيف هذه الكفاءة في أحوال متباينة للخطاب وهذا ما ركز عليه "دال هايمس" وكرس الجانب الاستعمالي لهذه الكفاءة مصطلحاً عليه " بالملكة التبليغية" وهي التي تسمح للمتعلم أن يضيف إلى معرفته الضمنية للقواعد والأحوال والسياقات الاجتماعية التي يوظف فيها هذه القواعد حتى يستطيع التواصل عن طريق المشافهة أو الكتابة ضمن سياق معين، ويقول دال هايمس في هذا الصدد: " فإذا أردنا إكساب طفل عادي الملكة التبليغية فلا يكون اهتمامنا منصبا على معرفة الجوانب الصرفية والنحوية فقط لأن ذلك لا يحقق هدفنا ولا يمكننا إكسابه تلك الملكة، بل علينا أن نهتم به عندما يتكلم، متى يتكلم؟ ومتى لا يتكلم؟ وعلام يتكلم؟ ومع من؟ وأين وبأي طريقة يتكلم؟"¹

ومعنى هذا أن الملكة التبليغية تسمح للمتعلم باستغلال ملكته اللغوية القاعدية في أحوال الخطاب المختلفة، وهذا الاستغلال للقواعد اللغوية في مقام معين يكون إما في الجانب المنطوق أو المكتوب .

وقد تم استغلال هذا المفهوم في منحى الكفاءات، إذ يهدف واضعوا البرامج ضمن هذا المنحى إلى جعل المتعلم يكتسب الملكة التي تساعد على ممارسة نشاطه اللغوي ضمن سياقات مختلفة، وبهذا تم " تجاوز الملكة اللغوية أي القدرة على التركيب السليم فقط إلى الاهتمام بحصر الأحوال والأغراض المتعلقة بالخطاب، وذلك بتجاوز السلامة اللغوية إلى النجاعة التبليغية."²

¹ - Hymes Dell , ver la compétence de communication traduction de France Mugler, Paris, Novembre, 1984, p : 74.

²- ينظر: الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007/198.

فالمتعلم حسب منحى الكفاءات يشكل عنصرا فعالا في العملية التعليمية بحيث أصبح محور هذه العملية بعد أن كان مجرد مستقبل في المناهج السابقة، ومن هنا يصبح تعلم اللغة ذا بعد وظيفي يمكن المتعلم من استغلال ملكته في إنتاج نصوص ضمن سياقات محددة، وهذا يبين لنا الجانب الإبداعي للمتعلم، إذ ينحو المعلم بهذا المتعلم إلى تنميمة طاقاته وحسن استغلالها حتى يصبح عضوا فعالا في العملية التعليمية.¹

ولتجسيد البعد التواصلية في منحى الكفاءات تم اعتماد المقاربة النصية كخيار منهجي، إذ يتم الانتقال من الكل إلى الجزء في دراسة الظاهرة اللغوية، وذلك من خلال اعتبار النص أكبر وحدة للتحليل اللغوي عكس ما كان يتعامل به سابقا بحيث كان التحليل مقتصر على الجملة دون تجاوزها إلى مستوى أعلى، إلا أن هذه المقاربة تجعل من النص وسيلة تواصلية بغض النظر عن حجمه، فيشكل بذلك محورا لدراسة مختلف الظواهر اللغوية، فالمقاربة النصية على هذا الأساس هي: "مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة، إذ إن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر، ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متافق المعنى."²

وهنا تظهر لنا أهمية المقاربة النصية في تفعيل نشاطات اللغة العربية، لأنها تنطلق من النص كأرضية تشتمل على مستويات اللغة مجتمعة من صرف ونحو وإملاء وبلاغة، لذلك تم انتقاء الظواهر اللغوية

¹- ينظر: مايدي هنية، النظريات التحويلية من المرجعية الفلسفية إلى الإجراء التعليمي، منشورات مؤسسة الحياة للصحافة، الجلفة، الجزائر، ط1، 2007، ص: 172.

²- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك آداب / جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جانفي، 2005، ص: 14.

إنطلاقاً من النصوص (النص الأدبي والتواصلي)، وهذا حتى يستطيع المتعلم توظيفها من خلال التواصل الشفوي والكتابي.

وقد تم شرح أهمية الاعتماد على المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية وأثر ذلك على الملكة النصية لدى المتعلم، وذلك في القول الآتي: "وعلى العموم إن التعامل التقليدي مع النص كان منصبا على الجملة وكان البعد النصي مهملا، وقد نتج عن ذلك أن التلميذ أصبح بإمكانه تكوين جمل سليمة وتحديد وظائف الكلمات فيها غير أنه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نص طويل نسبيا ومنسجم سواء على مستوى الكتابي أم الشفوي، وعليه اتجه الأسلوب التربوي إلى البحث عن وسائل تعليمية تمكن المتعلم من التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها.¹"

فهذا الاتجاه في دراسة النص - حسب الوثيقة المرافقة - يساعد على تنمية الملكة النصية في الجانبين الشفوي والكتابي، أي تمكين المتعلم من استثمار مكتسباته في مختلف الظواهر اللغوية لتوظيفها في إنتاج نصوص متسقة في بنائها منسجمة في معانيها ومعنى هذا أن منهاج اللغة العربية ينحو إلى إكساب المتعلم لغة وظيفية يستطيع استعمالها في أحوال خطابية متباينة، وعلى هذا الأساس تم انتقاء النصوص الأدبية المقررة على متعلمي السنة الأولى ثانوي من عصور مختلفة تمثل واقع الحياة المعيشية في هذه العصور ذلك أن المتعلم في هذه المرحلة يستطيع التحليل وإبداء الرأي، وهذه النصوص باعتبارها نصوصا أصيلة تمكن المتعلم من التعرف على اللغة الراقية والأساليب الفصيحة التي تمثل اللغة في أرقى مستوياتها بعد النص القرآني.

¹ - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك آداب / جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص: 18.

وهذه النصوص تكون خاضعة للظروف والمقامات التي أنشئت فيها، ويتحدد بذلك نمط النص سرديا كان أو حجاجيا أو تفسيريا أو وصفيا، وهذه الأنماط النصية قد تعرف عليها المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط، إذ تشير الوثيقة المرافقة إلى " اتجاه منهاج التعليم المتوسط بمختلف مراحله إلى تصنيف النصوص حسب المهارة النصية المراد تعليمها للتلميذ، وكذا الكفاءات المأمول التحكم فيها، وهكذا بنيت النية التعليمية على أساس جعل المتعلم يتموقع في الزمان والمكان من خلال التدريب على نصوص الإخبار والوصف والسرد.

ويتم التركيز في منهاج السنة الأولى الثانوي على النص الحجاجي والتفسيري لما لهما من صلة بالنمو الفكري للمتعلم في هذا المستوى ولكن دون إهمال لأصناف النصوص الأخرى.¹

وهذه الأنماط النصية تخضع إلى السياقات المختلفة والأفعال اللغوية التي يؤديها هذا النص، فغاية منشئ النص التأثير في المتلقي فيقوم المتلقي بردود فعل اتجاه نص معين بالرفض أو بالقبول، لأن أي نص يقوم على دعائيتين: نحوي ودلالي، يقول مسعود صحراوي في هذا الصدد: " كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري وفضلا عن ذلك يعد نشاطا ماديا نحويا يتوسل أفعالا قولية actes- locutoire لتحقيق أغراض إنجازية actes illocutoires (كالطلب والأمر والوعد والوعيد...إلخ) وغايات تأثيرية actes perlocutoires تخص ردود فعل المتلقي (كالرفض القبول).²

ومعنى هذا أن كل نص يمثل أفعال كلام تقوم على النظام النحوي والنظام الدلالي، أي أن فعل الكلام يحمل في طياته حمولة دلالية، لأن منشئ النص يقصد إلى إبلاغ المتلقي معنى معيناً ضمن سياق

¹ - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك آداب / جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص: 16- 17.

² - صحراوي مسعود، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ص:

معين، وقد عبّر علماءنا عن هذا المعنى بمفهوم " مقتضى الحال " فمثلا نجد الجرجاني يعبر عن مفهوم القصد الذي يقوم عليه النص بقوله: " ومعنى القصد إلى معاني الكلم، أن تعلم السامع بها شيئا لا يعلمه ومعلوم أنك لست تقصد أن تعلم السامع معاني الكلم المفردة التي تكلمه بها... وإنما جئت بها لتفيد وجود التعلق... والأحكام التي هي محصول التعلق.¹"

فالجرجاني ينوه أن المتكلم له قصد من وراء تعليق الكلم بعضها ببعض، وذلك بخضوع هذه التراكيب إلى سياق معين يفرضه واقع الخطاب، وهو بهذه النظرة يتداخل مع ماتم التوصل إليه في التداولية وهو معنى الفعل في نظرية أفعال الكلام، وقد بين ذلك من خلال تحليلاته لمختلف النصوص القرآنية التي أثبت بها وجوه الإعجاز، والمقصود بالتعلق عند الجرجاني أن المتكلم حين يقصد إبلاغ المخاطب لا يعتمد إلى الكلمة مفردة وإنما بإسنادها إلى كلمة أخرى لأن فائدة الخبر لا تتحقق إلا من خلال علاقة إسنادية تشكل لنا نواة يمكن أن ترتبط بها متممات من خلال وجوه التعلق المختلفة (تعلق اسم باسم-تعلق اسم بفعل-تعلق حرف بهما)

وهذه الميزة التداولية التي بينها الجرجاني عند تحليله للنص القرآني تبين الفعل التواصل في أرقى استعمالاته، لذلك يمكن استغلال هذه الفكرة في تعليمية اللغة العربية لأن منحى الكفاءات يركز على الجانب الاستعمالي للغة العربية، أي أنه يسعى إلى تعليم اللغة تعليما وظيفيا ينحو بالمتعلم إلى اكتساب القدرة على التواصل في مقامات متباينة إضافة إلى القدرة على التركيب السليم.

وهذه المقامات المختلفة هي التي تحدد النمط الذي بني عليه النص -كما أشرنا إلى ذلك سابقا- إلا أن نمط النص لا يظهر بشكل جلي في نص معين، لأن هناك بعض النصوص تتداخل فيها هذه الأنماط وذلك حسب الأفعال التواصلية التي يريد منشئ النص إبلاغها للمتلقي.

¹- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإجاز، ص: 299.

وقد خصص منهاج اللغة العربية مرحلة يتم فيها تحديد نمط النص وهي مرحلة تحديد بناء النص (لأن البناء اللغوي هو الذي يعين المتعلم على تحديد النمط من خلال المؤشرات التي يتضمنها) إذ تسمح هذه المرحلة بتنمية ملكة المتعلمين في التعرف على الأنماط النصية والنسج على منوالها، أي استثمار هذه المعطيات في إنتاجاتهم الشفوية والكتابية، وقد تم توضيح ذلك من خلال النص الآتي: "يجب الإقرار بأن أي نص أدبي لا يظهر باعتباره نصا حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا... إلخ ظهورا انتمائيا محضا لنمط من هذه النصوص، حيث إن عناصر وصفية أو حجاجية تتخلل النص السردى وكذلك العكس وإن فمن باب الموضوعية القول بأن إحدى خصائص النصوص هي اللاتجانس، ولكن رغم ذلك فإن نوعا يهيمن على الأنواع الأخرى، وهو ما يسمح بنعت نص بأنه نص سردي أو حجاجي أو وصفي... إلخ واعتمادا على هذه المعطيات في تحديد نمط النصوص يدعي الأستاذ إلى مساعدة تلاميذه على تحديد النمط الغالب على النص واكتشاف خصائصه، ثم تدريبهم -مشافهة وكتابة- على إنتاج نصوص من النمط المدروس.¹

وعليه فإن الهدف من اعتماد المقاربة النصية كخيار منهجي لتحليل النص الأدبي يتمثل في التعرف على نمط النص حتى يتمكن المتعلم من إنتاج نصوص بحسب الأنماط المدروسة هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن هذه المقاربة تمكن المتعلم من إنتاج نصوص متسقة، وذلك من خلال توظيف أدوات الاتساق المتعرف عليها من خلال النصوص المدروسة، وهذا يمكن المتعلم من تنمية ملكته النصية التي تبني على ملكتين أساسيتين وهما: الملكة اللسانية التي تتمثل في السلامة اللغوية بالإضافة إلى الملكة التبليغية التي تتمثل في استعمال اللغة في أحوال خطابية متباينة.

وباجتماعها يمكننا تحديد الملكة النصية على أنها إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة لأداء وظيفة تبليغية ضمن سياق معين، وهذه الشروط تحقق لنا معنى النصية، لأن أي نص يجب أن تتوفر فيه هذه الشروط

¹ - شلوف حسين، محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي - جذع مشترك آداب - وزارة التربية الوطنية، 2005، ص: 10.

حتى يؤدي المعنى الذي أنشئ لأجله، فالانساق يحقق لنا الجانب الشكلي من خلال حسن توظيف الروابط والتعريف والتكثير والحذف وغيرها، والتبليغ الذي يقوم على مفهوم القصدية أي الهدف الذي يرومه منشئ النص من وراء إنشاء نصه، بالإضافة إلى السياق الذي أنشئ فيه النص لأن أي نص لا بد أن يكون مضمنا في سياق معين حتى نستطيع تحديد فحوى النص من خلال الملابس السياقية التي تحيط بإنتاج النص.

وقد بينا - فيما سبق - تأكيد علماء التراث والدراسات اللسانية الحديثة على دور السياق والقصدية في عملية التواصل، ذلك أن منشئ النص يعتمد على هاتين الركيزتين في بناء نصه، لكن دون إغفاله للوسائل التي تحقق الانساق داخل النص، وهذه الفكرة تم الاعتماد عليها في بناء منهاج السنة الأولى ثانوي من خلال المقاربة النصية التي تجعل من النص محورا رئيسيا تركز عليه مختلف النشاطات اللغوية حتى يتمكن المعلم من تنمية الملكة النصية للمتعلم.

وعلى هذا الأساس سنعتمد على نظرية نصية عربية وهي نظرية النظم التي تتداخل مع لسانيات النص في أدوات الانساق التي تسهم في تحقق النصية إذا تم توظيفها بشكل سليم، وقد بينا ذلك في المبحث السابق من خلال استقراء هذه الأدوات من تعابير المدونة وبيان مدى قدرة المتعلمين على توظيفها لبناء نصوص متسقة، لذا سنعمل في هذا المبحث على بيان كيفية استغلال هذه الأدوات التي استخرجناها من نظرية النظم في بناء الملكة النصية لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي، وذلك من خلال توضيح وظيفتها في تفعيل مختلف نشاطات اللغة العربية انطلاقا من النص الأدبي.

2-2 استغلال أدوات الانساق في تحليل النص الأدبي:

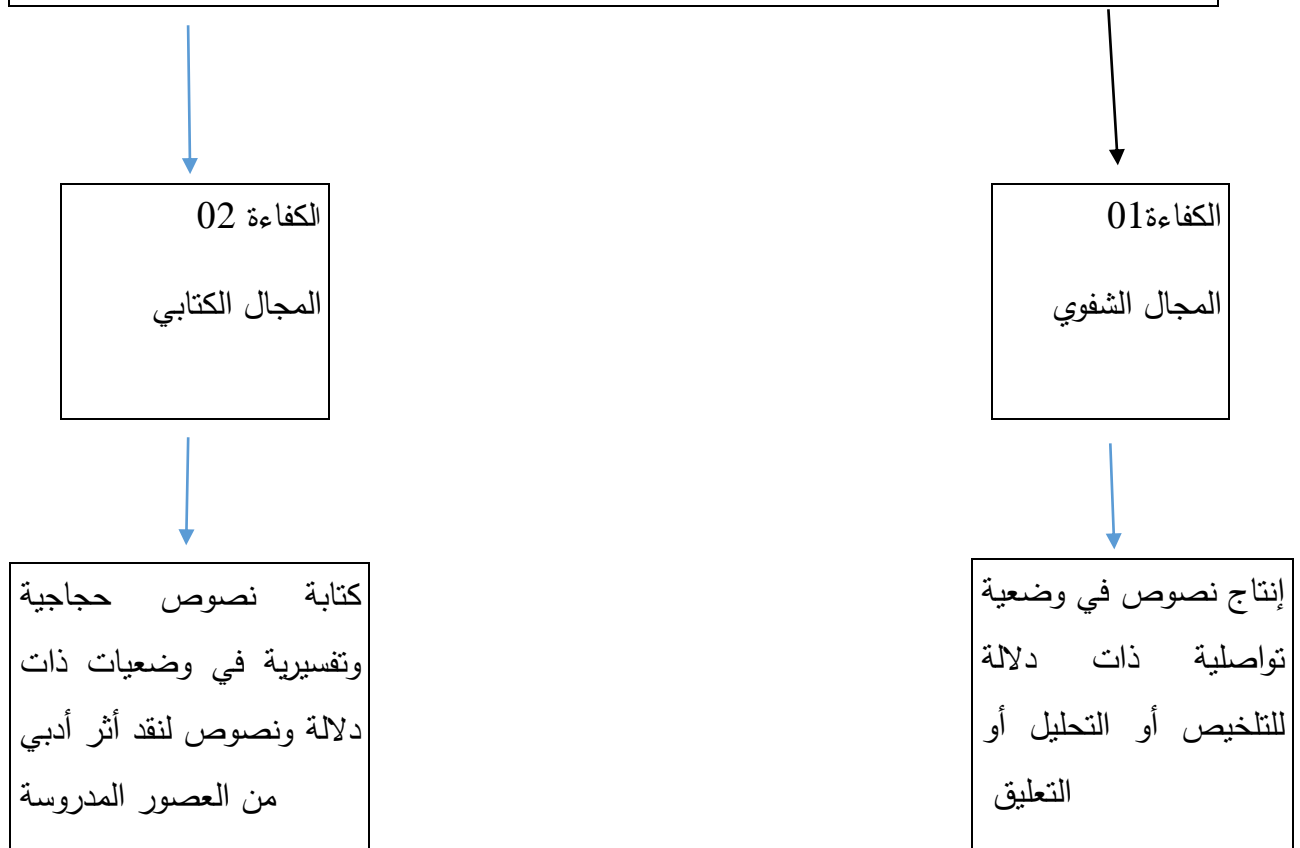
لقد حددت مراحل جديدة لدراسة النص الأدبي وفق منحى الكفاءات، إذ تم الانتقال من إطلاق أحكام جاهزة على النص الأدبي (كالقول بأن ألفاظ النص بليغة، والعاطفة صادقة وقوية) والتي تعد أحكام مسبقة يتم

إسقاطها على جميع النصوص، في حين أن دراسة النصوص وفق منحى الكفاءات تنطلق من النص باعتباره بنية لغوية أنشئت لأداء معنى معين، فتم اعتماد المقاربة النصية كخيار منهجي بالاعتماد على قواعد النحو والصرف كمعطيات لبيان المعاني التي يتضمنها النص .

وتهدف دراسة النصوص وفق المقاربة بالكفاءات إلى استثمار معطيات النص الأدبي من أفكار وقيم في الحياة الاجتماعية للمتعلم لأنها تعالج أفكارا من الحياة الاجتماعية للمتعلم كفكرة السلم والكرم والتسامح وغيرها من الأفكار التي تمس صميم الحياة الواقعية للمتعلم، وتجسيدا لهذه المبادئ تم اختيار نصوص أصيلة تتمثل في الشعر الجاهلي وأدب صدر الإسلام والأدب الأموي، وهي تمثل ثلاثة عصور مختلفة لتطور الأدب وكذا تطور الأفكار التي يعالجها النص من عصر لآخر، وهذه النصوص تمكن المتعلم من الأخذ بالمبادئ التي تحويها أفكارها لاستغلالها في حياتهم الاجتماعية، كما تساعد المتعلم على تنمية ملكته اللغوية والنصية من خلال اللغة العربية التي تتضمنها وأدوات الاتساق التي تربط بين أجزاء هذه النصوص حتى يستطيع المتعلم استثمارها في بناء نصوصه سواء في المجال الشفاهي أم في المجال الكتابي، فالمتعلم في هذه المرحلة يستطيع إصدار أحكام على النصوص والتعرف على أنماطها، لأنه في مرحلة عمرية تسمح له بالتعبير عن آرائه وتقديم الحجج والبراهين للتدليل على صحتها، لذلك يتوجب على المعلم الأخذ بيده حتى يطور هذه الكفاءات ليصل به في آخر السنة إلى الكفاءة المستهدفة لتحقيق الهدف الختامي المندمج للسنة الأولى ثانوي (الفرعين الأدبي والعلمي) ويظهر ذلك من خلال المخطط الآتي:

الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب) (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)

في مقام تواصل دال يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير



03- مخطط يوضح الهدف الختامي للسنة الأولى من التعليم الثانوي¹

ونلاحظ من خلال المخطط أن النصوص المقررة على متعلمي السنة الأولى ثانوي (الفرعين الأدبي

والعلمي) تتمثل في النمطين التفسيري والحجائي لذلك حددت الكفاءة المستهدفة في آخر السنة بامتلاك

المتعلم للملكة النصية المتمثلة في إنتاج نصوص حجاجية أو تفسيرية تبعا للأنماط المدروسة.

¹- ينظر شلوف حسين وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، وزارة التربية الوطنية، ماي 2009، ص: 8-12، المشوق في الآداب والنصوص (جذع مشترك آداب) ص: 18.

والكتابة حسب هذه الأنماط المدروسة تتم عبر تحقق وسائل الاتساق للربط بين أجزاء النص، وهذه الوسائل تمثل خطوة مهمة في دراسة النص الأدبي، لأنها تساعد المتعلم على الأخذ بهذه الأدوات الموجودة في النص واستغلالها في إنتاج نصوصه، باعتبار أن النصوص المقررة في هذه المرحلة نصوص أصيلة تمثل مراحل أدبية مختلفة (الشعر الجاهلي - صدر الإسلام - الأدب الأموي)، ويتضح لنا ذلك من خلال النصوص الأدبية المقررة في المنهاج والتي يتم من خلالها التعرف على أدوات الاتساق لاستثمارها في إنتاج نصوص المتعلمين:

الوحدة	عنوان النص (الفرع الأدبي)	عنوان النص (الفرع العلمي)
01	في الإشادة بالصلح والسلام (زهير بن أبي سلمى)	من الكرم العربي (حاتم الطائي)
02	الفروسية عنتر بن شداد العبسي	من شعر الفروسية عنتر بن شداد العبسي
03	وصف البرق والمطر (عبيد بن الأبرص)	وصف البرق والمطر (عبيد بن الأبرص)
04	الأمثال والحكم	الأمثال والحكم
05	تقوى الله والإحسان للآخرين (عبدة بن الطيب)	تقوى الله والإحسان للآخرين (عبدة بن الطيب)
06	من شعر النضال والصراع (كعب بن مالك)	من شعر النضال والصراع (كعب بن مالك)
07	فتح مكة (حسان بن ثابت)	فتح مكة (حسان بن ثابت)

08	من تأثير الإسلام الشعر والشعراء (النابعة الجعدي)	من تأثير الإسلام الشعر والشعراء (النابعة الجعدي)
09	في مدح الهاشميين (الكميت بن زيد)	من المؤثرات الحزبية على الشعراء (الكميت بن زيد)
10	من الغزل العفيف (جميل بن معمر)	من المواقف الوجدانية (جميل بن معمر)
11	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي في مدح عبد الملك بن مروان (للأخطل)	من نقائض الفرزدق وجريير
12	توجيهات إلى الكتاب (عبد الحميد الكاتب)	صفة الإمام العادل (الحسن البصري)

05- جدول يبين النصوص الأدبية المقررة على السنة الأولى ثانوي¹

ونلاحظ من خلال الجدول أن النصوص المقررة على الفرعين الأدبي والعلمي تحمل العنوان نفسه باستثناء أربعة نصوص، فقد وجدنا فيها اختلافا في العنوان، أما من حيث طبيعة النصوص المقررة فلاحظنا غلبة النصوص الشعرية التي بلغت إحدى عشر نصا، في حين بلغ عدد النصوص النثرية نصا واحدا من مجمل النصوص المقررة، وذلك في الفرعين (الأدبي والعلمي)، وقد تمت الإشارة إلى أن الأنماط النصية المقررة على السنة الأولى ثانوي تتمثل في التفسيري والسردى والوصفي والحجاجي، إلا أننا لاحظنا من

¹- ينظر شلوف حسين وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، وزارة التربية الوطنية، ماي 2009، ص: 6-9، المشوق في الآداب والنصوص (جذع مشترك آداب) ص: 217-219.

خلال النصوص المقررة غلبة الوصف والسرد في حين نجد النمط الحجاجي مضمن فيهما وليس نمطا غالبا على النصوص الأدبية.

أما بالنسبة للنص القرآني فقد كان مغيبا تماما في النصوص الأدبية بالرغم من احتوائه على الأفكار التي تجسدها المحاور المقررة على متعلمي السنة الأولى ثانوي كما أنه يشكل سندا مهما لأدوات الاتساق وآليات الانسجام التي تساعد المتعلم على توظيفها في إنتاج نصوصه، لأن النص القرآني يضم الملكتين الأساسيتين اللتين تسهمان في بناء الملكة النصية للمتعلم، وتتمثل هاتين الملكتين: الملكة اللغوية التي تساعد المتعلم على التعبير عن أفكاره وبلغة سليمة والملكة التبليغية وهي التي تساعد المتعلم على التواصل مع أفراد مجتمعة إنشاء نصوص وفق سياقات متباينة أما الجانب الثالث الذي يساعد على تنمية الملكة النصية هو ارتباط النص القرآني بالواقع الاجتماعي الذي يساعد المتعلم على الأخذ بالأفكار والمعاني التي يحويها النص القرآني، لأنها تمثل الواقع الاجتماعي الذي يعيشه المتعلم، وذلك من خلال الأفكار والمبادئ التي يعالجها النص القرآني كفكرة السلم والصلح وأثرهما على المجتمع وفكرة الكرم التي تسهم في تعزيز الروابط بين أفراد المجتمع وتحقيق التآخي الذي دعا إليه الإسلام، فالنص القرآني يؤثر في المتعلم انطلاقا من الوازع الديني وفكرة تقديس النص القرآني، وما جعلنا نسلط الضوء على تغييب النص القرآني في المقرر هو لجوء المتعلمين إلى الاستشهاد بالآيات القرآنية في بناء نصوصهم للتدليل على صحة أفكارهم وتقديم الحجج المقنعة من خلال الآيات القرآنية، لأن المتعلم يرى في النص القرآني النموذج الأمثل من حيث اللغة والأفكار التي يتضمنها لأنه يمثل دستور الأمة لاحتوائه على مختلف الأفكار والتشريعات التي تحكم حياة الفرد.

وما يعضد موقفنا هذا هو اعتماد النص القرآني في دروس النحو والبلاغة لأن الاعتماد على الأمثلة الموجودة في النص الأدبي أو التواصل لا تكفي للإحاطة بالظاهرة اللغوية أو البلاغية في جميع جوانبها، فيتم الأخذ بمبدأ المقاربة النصية من خلال الأمثلة التي تجسد الظاهرة اللغوية أو البلاغية في النص

المدرّوس (الأدبي، التواصل)، ثم يستعين المعلم بأمثلة خارجة عن النص لإكمال أحكام الدرس المتناول، لكن شريطة أن لا تجتزأ الأمثلة من سياقها النصي، إذ يجب على المعلم أن يحافظ على ترابط الظاهرة اللغوية بما يسبقها أو يلحقها حتى لا تدرس معزولة عن سياقها النصي مما يتنافى هدف المقاربة النصية، وذلك حتى يتمكن المتعلم من استغلالها في بناء ملكته النصية.

وقد أشرنا إلى اعتماد النص القرآني كسند تكميلي لأحكام الدرس النحو والبلاغي، إلا أنه مغيب كسند تنطلق منه الروافد المختلفة من نحو صرف وبلاغة ونقد، فتم الاقتصار على نصوص الشعر الجاهلي وأدب صدر الإسلام والعصر الأموي، وقد حددت خطوات دراسة النص الأدبي في منحى الكفاءات كالاتي:

"1- التعريف بصاحب النص: ويكون التعريف بكلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص.

2- تقديم موضوع النص: وذلك بقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء.

3- قراءة فردية من قبل بعض التلاميذ: وتكون قراءة كل واحد منهم مقتصرة على جزء من النص مع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء تصويبا مباشرا سريعا حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ.

4- إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين: وذلك بتعيين التراكيب اللغوية الجديرة بالشرح، وذلك بالتوقف على بعض الكلمات والتراكيب التي تكون كافية لإدراك المتعلم للمعنى.

5- اكتشاف معطيات النص: وذلك بما يتوافر عليه النص من المعاني والأفكار من المشاعر والانفعالات والعواطف، من التعبيرات الحقيقية والمجازية، من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير من موقف الأديب وغرضه من إنشاء النص.

6- مناقشة معطيات النص: يوضح المتعلم في هذه المرحلة في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص سواء أعلق الأمر بالمعاني والأفكار أو بأساليب التعبير المختلفة.

7- تحديد بناء النص: بحيث يعمل المعلم على مساعدة المتعلم لتحديد النمط الغالب على النص، لأن أي نص يمكن أن تتضافر فيه جملة من الأنماط لبنائه إلا أننا نجد مهيمنا على النص.

8- تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص: تتم فيها دراسة الأدوات التي تحقق الترابط بين أجزاء النص وتؤدي إلى انسجامه، لأن النص ليس مجموعة من الكلمات وضعت اعتباطاً وإنما يتم بعلاقة رابطة بين هذه الكلمات بواسطة أدوات الاتساق، فعندما نقرأ نصاً خالياً من عناصر الاتساق كالروابط مثلاً فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص مثلاً القواعد النحوية التي عن طريقها توظف العناصر التي تراعي تناسق النص وانسجامه.

9- إجمال القول في تقدير النص: في ختام الدراسة يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص مع التأكيد على إبراز خصوصية فن التوظيف اللغوي عند الأديب... وكذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيه وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها بوصفها من مميزات أسلوبه.¹

ومن خلال هذه المراحل يستطيع المتعلم التوصل إلى المعاني والأفكار التي يتضمنها النص، كما يتم التعرف على الأدوات التي تحقق الاتساق في النص للوصول إلى الانسجام الذي يعد ظاهرة خفية في النص لارتباطه بالمعنى، وتشكل دراسة الاتساق والانسجام مرحلة مهمة في دراسة النص الأدبي، لأنهما الظاهرتان اللتان نستطيع أن نميز بهما النص عن اللانص لذلك أولى لهما المنهاج والوثيقة المرافقة بالغ الاهتمام والعناية، وذلك حتى يتمكن المتعلم من استغلالهما في بناء نصوصه، لأننا لا نستطيع الحكم على النص إذا لم تتوفر فيه أدوات الاتساق التي تؤدي بدورها إلى انسجامه لتحقيق معنى القصدي بغية التأثير في المتلقي، والتأثير المقصود في هذا المقام هو مساعدة المتعلم على بناء ملكة نصية تتيح له التواصل بشكل سليم ضمن سياقات متباينة مشافهة وتحريراً، لأن النص إذا فقد شرطي الاتساق والانسجام فقد المعنى إذ

¹- ينظر: وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة، ص: 19-20.

يصبح مجرد وحدات مرصوص بعضها إلى بعض تقتقد إلى الترابط الشكلي على مستوى البنية السطحية والمعنوي الذي يتمثل في الانسجام على مستوى البنية العميقة، لذلك يجب على المعلم أن يحسن إيصال هذه المعاني للمتعلم أثناء تحليل النص الأدبي لاستثمار هذين المفهومين في إنتاج النصوص في حصة التعبير لتنمية الملكة النصية وفق الأهداف المسطرة في المنهاج.

لكن ماتمت ملاحظته في الأسئلة النموذجية المقترحة في كتاب "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" (الفرعين الأدبي والعلمي) هو تداخل الأسئلة في مراحل دراسة النص الأدبي، فقد لاحظنا خلطاً في تناول أدوات الاتساق بحيث وردت أسئلة تتعلق بالاتساق في مراحل أخرى: (الفرع الأدبي) مرحلة أكتشف معطيات النص: وردت فيها أسئلة تتعلق بالاتساق ويمكن التمثيل بالأسئلة الواردة في نص الفروسية لعنترة بن شداد:

" - حدد استخدامات الضمائر في القصيدة وناقش دلالتها.

- على مايعود الضمير في قوله: ترى.¹

وقد لاحظنا تكرار بعض الأسئلة الواردة في فقرة الاتساق والانسجام في فقرة أجمل القول في تقدير النص ويتضح ذلك في الأمثلة الآتية:

- "عد إلى النص وعين الروابط التي وظفها الشاعر في بناء نصه.

- ما أثر هذه الروابط على الأفكار التي عبر عنها الشاعر.²

ثم نجد السؤال الثاني يتكرر في المرحلة الموالية: أجمل القول في تقدير النص: وهي الفقرة التي يتم من خلالها توضيح الخصائص الفنية والفكرية للنص مع التأكيد على إبراز خصوصيات فن التوظيف اللغوي

¹- شلوف حسين، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة (جذع مشترك آداب)، ص:39.

²- المرجع نفسه، ص: 18.

عند الأديب للتعبير عن أفكاره وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها بوصفها من مميزات أسلوبه، إلا أننا وجدنا سؤالاً لا يتعلق بالاتساق وهو: "ما أثر الروابط التي وظفها الشاعر على بناء القصيدة."¹

ومن بين التداخلات التي لاحظناها أيضاً إيراد الشرط في فقرة أناقش معطيات النص: ماذا يفيد جواب الشرط" نسلم"² واستعمل في نص آخر في موضعه أي في فقرة الاتساق والانسجام باعتبار أن الشرط أداة من أدوات الاتساق في الدراسة النصية وهي الفكرة التي وضحتها الجرجاني من خلال الفروق المعنوية في وجوه الشرط والجزاء فهو يشكل أداة اتساق لأنه يربط بين جملتين (جملة الشرط وجوابه).

هذا بالنسبة للفرع الأدبي، أما الفرع العلمي فلاحظنا التداخل نفسه في إلحاق أدوات الاتساق بمراحل أخرى في تحليل النص الأدبي، ويمكن التمثيل ببعض النماذج:

"فقرة أحدد بناء النص: ما أثر ضمير المتكلم في بناء الحوادث

فقرة أجمل القول في تقدير النص: ما أثر أدوات الربط في بناء حوادث الموضوع."³

وهذه الأسئلة تدخل في فقرة أدوات الاتساق، لأنها تشكل جانبا مهما من أدوات الاتساق وقد بينا دور الروابط والضمائر في الربط بين أجزاء النص من خلال نظرية النظم عند الجرجاني التي بين أثرها على جودة النظم، لذلك يجب التدقيق في صياغة الأسئلة حتى لا يتشتت ذهن المتعلم في التمييز بين مراحل دراسة النص الأدبي خاصة مرحلة أدوات الاتساق والانسجام التي تمكنه من إنتاج نصوص متسقة إذا أدرك معانيها بدقة، وهذه الأدوات التي بينها من خلال نظرية النظم كانت من خلال النص القرآني، فالجرجاني وظفها لدراسة النص القرآني بغية إثبات فكرة الإعجاز إضافة إلى الشعر واللذان يمثلان نصوصا

¹ شلوف حسين، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة (جذع مشترك آداب)، ص: 19.

² المرجع نفسه، ص: 17.

³ شلوف حسين، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، ص: 21.

أصلية في مقرر السنة الأولى من التعليم الثانوي، لكن المقرر كان مقتصرًا على الشعر فقط لذلك سنعمل على اقتراح نصين من القرآن الكريم لتجسيد معنى الصلح عند الأدبيين ومعنى الكرم عند العلميين لبيان كيفية استغلال أدوات الاتساق في تحليل النص الأدبي بالتنسيق مع المراحل الأخرى.

أ- الفرع الأدبي: اقتراح نص قرآني " في الإشادة بالصلح والسلام: " لقد وقع اختيارنا لآيات الحجرات لأنها تتضمن الأفكار المقررة في المحور الأول، وهي فكرة الصلح بين المتخاصمين حتى تنتشر الألفة والأخوة في المجتمع وهو ما يدعو إليه القرآن الكريم والسنة النبوية.

النشاط: نص أدبي

الموضوع: في الإشادة بالصلح والسلام (الآيات: 09-13 من سورة الحجرات)

نص قرآني يجسد موضوع: في الإشادة بالصلح والسلام: القسم الأدبي

قَالَ تَعَالَى: أَعُوذُ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ ﴿١﴾ وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلَحُوا بَيْنَهُمَا فَإِنْ بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَى فَقْتُلُوا الَّتِي تَبَغَى حَتَّى تَفِيءَ إِلَى أَمْرِ اللَّهِ فَإِنْ فَاءَتْ فَأَصْلَحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴿٢﴾ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿٣﴾ يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا يَسْخَرَ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰ أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِّن نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴿٤﴾ يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَحْسَسُوا وَلَا يَغْتَبَ بَعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ ﴿٥﴾ يَأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّن ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقَى اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿٦﴾ الحجرات: ٩ - ١٣

1- أثري رصيدي اللغوي:

بغت: تجاوزت الحد في العدوان وأبت الصلح، تفيء: ترجع، أقسطوا: اعدلوا في كل أموركم، المقسطين: العادلين، لايسخر: لا يهزأ، لا تلمزوا أنفسكم: لا يعب ولا يطعن بعضكم في بعض، لا تنابزوا

بالألقاب: لا يدع بعضكم بعضاً بالألقاب المستكرهة، لا تجسسوا: لا تتبعوا شؤون الناس الخاصة بهم، لا يغتب بعضكم بعضاً: لا يذكره بشيء يكرهه، يأكل لحم أخيه: تمثيل للاغتيال بأفزع صورته وأشنعها.

2- أكتشف معطيات النص:

- علام يدل فعل "اقتتلوا" وما الجانب الذي يرمز إليه في النص؟.
- ما الذي وقع بين الطائفتين وما العبارة الدالة على ذلك؟.
- ذكرت أخلاق أخرى بعيدة عن الحرب لكن تشبهها في التفرقة بين المؤمنين، ماهي هذه الأخلاق؟ وما أثرها على تماسك المجتمع؟.

3- أناقش معطيات النص:

- ما المعنى الصرفي الذي تفيد كلمة "المقسطين" وما أثر هذا المعنى على الإصلاح بين المتحاربين.
- ما المراد بقوله تعالى "إنما المؤمنون إخوة" وما الدلالة الاجتماعية التي تحملها؟.
- ماذا يفيد القصر بإنما في قوله تعالى: "إنما المؤمنون إخوة"؟.
- ما هو الأثر الاجتماعي الذي نتج عن فكرة الصلح بين المتنازعين؟.

4- أحدد بناء النص:

- ماهي الدلالة الفكرية لأفعال: يسخر - تلمزوا - تتابزوا وما هو أثرها على المجتمع؟.
- حدد النمط الذي بني عليه النص.

5- أتحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

- ما أثر الشرط في تحقيق الترابط بين الآيات؟.

- ماذا أفاد تكرار النهي في قوله تعالى: لايسخر - لا تلمزوا - لا تتابزوا.

- عد إلى النص وعين الروابط المستعملة في الربط بين الآيات.

- على من يعود ضمير الهاء في قوله تعالى: "فأصلحوا بينهما بالعدل"؟.

6- أجمل القول في تقدير النص:

- ماهي أهم الأفكار التي تضمنها النص؟.

- فيم يتمثل البعد الاجتماعي في النص ؟وما أثر ذلك في تمتين الروابط بين أفراد المجتمع؟.

- بين أهم الأساليب التي استعملت للتعبير عن الأفكار التي تضمنها النص.

ب- الفرع العلمي: اقتراح نص قرآني " من معاني الكرم": وقد اخترنا هذا النص لأنه يتضمن الأفكار

المقررة في المحور الأول وهو معنى الكرم، فالنص القرآني المقترح يدعو إلى هذا المعنى باعتباره نصا

صالحا لكل زمان ومكان ووعاء حاملا لمختلف الأساليب والتعبير.

نص قرآني يجسد موضوع الكرم القسم العلمي:

قَالَ تَعَالَى: أَعُوذُ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ ﴿١﴾ مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ

سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِائَةٌ حَبَّةٌ وَاللَّهُ يُضَعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ ﴿٢﴾ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ

اللَّهِ ثُمَّ لَا يُتَّبِعُونَ مَا أَنْفَقُوا مَنًّا وَلَا أَذًى لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٣﴾

﴿٤﴾ قَوْلٌ مَعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِّنْ صَدَقَةٍ يَتْبَعُهَا أَذًى وَاللَّهُ غَنِيٌّ حَلِيمٌ ﴿٥﴾ يَتَأَيَّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تُبْطِلُوا

صَدَقَتِكُمْ بِالْمَنِّ وَالْأَذَى كَالَّذِي يُنْفِقُ مَالَهُ رِثَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ

عَلَيْهِ تَرَابٌ فَأَصَابُهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْدًا لَا يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ مِّمَّا كَسَبُوا وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ

الْكَافِرِينَ ﴿٦﴾ وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ وَتَنْبِيئًا مِّنْ أَنْفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ

بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَتَأَنَّتْ أَكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِنْ لَمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطُلٌّ ^ط وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿٢٦٥﴾
 أَيَوَدُّ أَحَدُكُمْ أَنْ تَكُونَ لَهُ جَنَّةٌ مِّنْ نَّخِيلٍ وَأَعْنَابٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ لَهُ فِيهَا مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ
 وَأَصَابَهُ الْكِبَرُ وَلَهُ ذُرِّيَّةٌ ضُعَفَاءُ فَأَصَابَهَا إِعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَاحْتَرَقَتْ ^ط كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ
 لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ ﴿٢٦٦﴾ يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَنْفِقُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّا أَخْرَجْنَا لَكُمْ مِنَ
 الْأَرْضِ ^ط وَلَا تَيْمَمُوا الْخَيْثَ مِنْهُ تُنْفِقُونَ وَلَسْتُمْ بِتَاخِذِيهِ إِلَّا أَنْ تُغْمِضُوا فِيهِ ^ط وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفِيرٌ حَمِيدٌ ﴿٢٦٧﴾
 البقرة: ٢٦١ - ٢٦٧

1- أثري رصيدي اللغوي:

قول معروف: رد بالجميل، مغفرة: دعاء، رياء الناس: مراعاة لهم ليمدحوه وليس لوجه الله، صفوان: حجر كبير
 أملس، وابل: مطر شديد، صلدا: صلبا أجرد خاليا من الغبار، فطل: فمطر خفيف، ولا تيمموا الخبيث: ولا
 تقصدوا المال الرديء المستكره، تغمضوا فيه: تتساهلوا وتتسامحوا في أخذه.

2- أكتشف معطيات النص:

- ما هو الأثر الذي يتركه الإنفاق في نفس المنفق؟.

- بين دلالة الفعل "ينفقون" وأثره في تحقيق التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع.

- ماهي الفكرة المشتركة بين الآيتين: 261-262؟

3- أناقش معطيات النص:

- ماذا أفاد النفي في قوله تعالى: "لا يتبعون ما أنفقوا منا ولا أذى لهم أجرهم عند ربهم ولا خوف عليهم ولا هم
 يحزنون".

- ماهي الصفة التي تعوض الصدقة التي يتبعها الأذى؟ ماهي العبارة الدالة عليها وماهو الأثر الذي تطبعه على أفراد المجتمع.؟

4-أحدد بناء النص:

- ماهو النمط الغالب على النص.؟
- ماهي القرائن اللغوية التي تم الاعتماد عليها في شرح معنى الكرم.؟
- حدد المراحل المعتمدة لتجسيد معنى الكرم في النص من خلال الأحداث التي توحى إليها.؟

5-أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

- حدد الروابط المستعملة في الربط بين الآيات.
- ماذا أفاد تكرار الفعل "أنفق" في النص.؟
- على من يعود ضمير واو الجماعة في الفعل "ينفقون".؟
- حدد أداة التشبيه في الآية 261 وأثرها في تحقيق الترابط.

6- أجمل القول في تقدير النص:

- ماقيمة الظاهرة الاجتماعية التي يجسدها النص على المجتمع.؟
- وعليه يمكننا القول أن دراسة النص وفق منحنى الكفاءات تعتمد على الجانب اللغوي لفهم النص الأدبي، وذلك باستثمار قواعد النحو والصرف والبلاغة في دراسة النص فنتغير طريقة تدريس القواعد والبلاغة من دراستها كغاية أي أن المتعلم يحفظ هذه القواعد لكن لا يحسن توظيفها في إنتاج نصوصه، فتصبح وفق هذا المنحنى تدرس كوسيلة أي تحمل في طياتها معنى وظيفيا بحيث يستطيع المتعلم توظيفها في إنتاج

نصوصه وفق الوضعيات التي تحكمها، لكن هذا لن يتحقق إلا إذا تعامل المتعلم مع هذه القواعد ضمن سياقها النصي، لأن أدوات الاتساق تحمل الكثير من هذه المفاهيم في الاتساق النحوي، وقد بينا ذلك عند الجرجاني من خلال الاعتماد على فكرة التعليق ولاحظنا أنها تتداخل مع ما تم التوصل إليه في لسانيات النص وهي المفاهيم المعتمدة في تدريس النص الأدبي في المرحلة الثانوية، وما جعلنا نقترح دراسة النص وفق نظرية النظم هو وجود أسئلة مقترحة في الكتاب المدرسي تتوافق مع أدوات الاتساق التي بينها في نظرية النظم إلا أنها لم تدرس ضمن النص القرآني، لذلك اقترحنا دراسة هذه الأدوات في ضوء النص القرآني حتى يصبح أنموذجاً أمثل يمكن المتعلم من إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة لبناء ملكة نصية سليمة يوظفها في مقامات متباينة، ذلك أن النص القرآني يؤثر في المتعلم معنوياً لارتباطه بالجانب الديني، إذ يحدث المتعلم تفاعلاً مع النص القرآني في جانبيه الشفاهي من خلال الحرص على النطق السليم أو الجانب الكتابي الذي يظهر من خلال الاستشهاد به في نصوصهم وهذا ما لاحظناه عند تحليلنا لتعابير المدونة وهذا الأثر يساعد المتعلم على تنمية ملكته النصية لاستغلالها في مواقف خطابية متباينة، ولتدعيم هذه الفكرة قمنا بتوزيع النص القرآني المقترح على عينة من الفرعين (العلمي والأدبي) تتكون من 166 متعلماً والتي تظهر من خلال الجدول الآتي:

1- الفرع العلمي:

عدد المواضيع	عدد الإجابات السليمة أكتشف معطيات النص			عدد الإجابات السليمة أناقش معطيات النص			عدد الإجابات السليمة أحدد بناء النص			عدد الإجابات السليمة أتحقق الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص			عدد الإجابات السليمة أجمل القول في تقدير النص
100	السؤال 1	93		السؤال 1	67		السؤال 1	26		السؤال 1	69		السؤال 2
	السؤال 2	85		السؤال 2			السؤال 2	49		السؤال 2	74		السؤال 2
	السؤال 3	93		السؤال 3			السؤال 3	57		السؤال 3			السؤال 2
													السؤال 2
النسبة المئوية	793												
	السؤال 1	93		السؤال 1	67		السؤال 1	26		السؤال 1	69		السؤال 2
	السؤال 2	85		السؤال 2			السؤال 2	49		السؤال 2	74		السؤال 2
	السؤال 3	93		السؤال 3			السؤال 3	57		السؤال 3			السؤال 2
النسبة المئوية	11.72%				8.44%			3.27%			8.70%		8.57%
	10.72%							6.17%			9.33%		0.75%
	11.72%							7.18%					

06- جدول يبين مدى تجاوب المتعلمين مع النص القرآني المقترح للتحليل (الفرع العلمي)

ويتضح لنا من خلال الجدول ما يأتي:

1- **فقرة أكتشف معطيات النص:** لقد كانت نسبة الإجابات السليمة متقاربة بحيث نجد نسبة

الإجابات السليمة عن السؤال الأول والثالث متساوية 11.72% في حين نجد نسبة الإجابات السليمة عن السؤال الثاني أقل بقليل بحيث بلغت 10.71% ، وهي أسئلة متعلقة بأهم الأفكار التي يتضمنها النص القرآني، وما لاحظناه من خلال إجابات المتعلمين هو تجاوبهم مع هذه الأفكار باعتبار أن النص المقترح يعالج موضوعا من واقع المتعلمين وه موضوع الكرم وأثره في تحقيق التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع.

2- **فقرة أناقش معطيات النص:** ويتعلق الأمر في السؤال الأول بأثر النفي في المعنى العام للآية،

فكانت نسبة الإجابات السليمة 8.44% وهي نسبة معتبرة مقارنة مع السؤال الثاني الذي يتبين لنا من خلاله قدرة المتعلمين على مناقشة أفكار النص وإبداء الرأي فد نسبة الإجابات السليمة عن هذا السؤال قليلة بحيث بلغت 4.03% وهذه النسبة تبين لنا عدم قدرة المتعلمين على مناقشة الأفكار الواردة في النص.

3- **فقرة أحدد بناء النص:** وتتمثل في الأمور التي تساعد في بناء النص من خلال الأنماط والأساليب

اللغوية وأهم الأفكار التي تحدد لنا بناء النص، وقد لاحظنا من خلال الأسئلة المقترحة على المتعلمين في هذه الفقرة عدم قدرة المتعلمين على التحديد السليم للنمط الذي بني عليه النص، بحيث بلغت نسبة الإجابات السليمة 3.27% من مجمل عناصر العينة وهي نسبة قليلة جدا، أما السؤال الثاني المتعلق بالقرائن اللغوية المعتمدة في النص، فقد بلغت نسبة الإجابات السليمة 6.17% وهي نسبة معتبرة مقارنة مع السؤال المتعلق بالنمط، ذلك أن نصف عناصر العينة تمكنوا من تحديد القرائن اللغوية بحيث بلغ عددهم 49 متعلما في حين نجد أن المتعلمين الذين تمكنوا من تحديد النمط 26 متعلما وهو عدد قليل مقارنة بمجمل عناصر العينة، أما السؤال الثالث المتعلق بالمراحل المعتمدة في شرح معنى الكرم فقد بلغ عدد الإجابات السليمة

57 إجابة سليمة بنسبة تقدر ب: **7.18%** وهي نسبة معقولة مقارنة مع السؤال الأول، بينما نجدها متقاربة مع السؤال الثاني .

وعليه يمكننا القول أن المتعلمين أحدثوا تفاعلا مع السؤالين الثاني والثالث المتعلقين بالقرائن اللغوية والمراحل في حين لاحظنا عدم تجاوب المتعلمين مع السؤال الأول المتعلق بتحديد النمط وهذا ما يفسر لنا عدم قدرة المتعلمين على التعامل مع أنماط النصوص المختلفة.

4-فقرة الاتساق والانسجام: تشكل فقرة الاتساق والانسجام أهم فقرة في تحليل النص الأدبي حسب ما تمت الإشارة إليه في الوثائق والمستندات التربوية، لأنها تساعد المتعلم على التعرف على الأسئلة المقترحة على المتعلمين لتمكينهم من تحديد الروابط ودلالة التكرار وعود الضمير في الفعل "أنفقوا" بحيث بلغ عدد الإجابات السليمة على السؤال الأول المتعلق بتحديد الروابط **69** إجابة سليمة أي بنسبة **8.70%** أما السؤال الثاني والثالث المتعلقين بالتكرار فقد بلغت الإجابات السليمة **74** إجابة بنسبة تقدر ب: **9.33%** في حين نجد أن عدد الإجابات السليمة على السؤال الرابع المتعلق بتحديد وظيفة أداة التشبيه في الربط بين أجزاء النص ضئيلة بحيث بلغت **6** إجابات سليمة بنسبة تقدر ب: **0.75%**.

وعليه يمكننا القول أن تفاعل المتعلمين مع أسئلة الاتساق كان معقولا في الأسئلة الثلاثة الأولى لأن نسبة الإجابات السليمة كانت متقاربة بينما نجدها ضئيلة في السؤال الرابع وهذا يدل على قدرة المتعلمين على تحديد الأدوات الظاهرة على مستوى البنية السطحية كالروابط والإحالة بواسطة الضمائر والتكرار أما العلاقات الخفية التي تربط عناصر الصورة، فقد لاحظنا أن المتعلمين لم يستطيعوا تحديد هذه العلاقة التخيلية لأنها تفتقد إلى عناصر إحالية ظاهرة تساعد المتعلم على تحديد هذه العلاقة ودورها في الربط بين أجزاء الصورة من جهة والنص ككل من جهة أخرى.

5-فقرة أجمل القول في تقدير النص: وتتم معالجة أهم الأفكار والأساليب المتضمنة في النص، وقد طرحنا سؤالا على المتعلمين يتمثل في بيان قيمة الظاهرة الاجتماعية التي يعالجها النص القرآني وأثرها

على المجتمع، بحيث قمنا بربط أفكار النص بالواقع الذي يتفاعل فيه المتعلمون وقد لاحظنا تجاوبا مع هذه الأفكار بحيث بلغت الإجابات السليمة 68 إجابة بنسبة تقدر ب: 8.57% وهي نسبة معقولة لأن نصف عناصر المدونة أحدثوا تفاعلا مع فكرة الكرم التي يتضمنها النص القرآني، لأنها ذات اتصال وثيق بحياتهم الاجتماعية على الأثر الذي يطبعه النص القرآني في نفوس المتعلمين والمتمثل في تربية النفس أخلاقيا، كما أنه يحوي أساليب رفيعة تتيح للمتعلم بناء ملكة نصية سليمة إذا تم استغلاله أحسن استغلال في إحداث التكامل بينه وبين أنشطة اللغة العربية المختلفة لتحقيق فعالية أكثر في تطوير ملكة المتعلمين، فقد تمت الإشارة في المنهاج إلى استغلال دروس النحو والبلاغة في فهم النص الأدبي لكن لم يتم توضيح كيفية استغلالها في جانبها التطبيقي، وهذا ما ركزنا عليه من خلال النص القرآني الذي يتعامل فيه المتعلمون مع أفكار تتصل بواقعهم المعيش من جهة واحتوائه على بنية لغوية راقية تعينه على اكتساب ملكة نصية لإنتاج نصوص متسقة ومنسجمة، وذلك باستثمار المعارف النحوية والبلاغية فعليا، لأنها تشكل جانبا مهما من أدوات الاتساق التي تتحقق بها النصية.

2- الفرع الأدبي:

07-جدول يبين مدى تجاوب المتعلمين مع النص القرآني المقترح للتحليل (الفرع الأدبي)

ويمكننا ملاحظة النتائج الآتية من خلال البيانات المسجلة في الجدول أعلاه:

1- فقرة أكتشف معطيات النص:

وتتعلق بأهم الأفكار الواردة في النص، ويتضح لنا من خلال إجابات المتعلمين تفاعلهم مع فكرة الصلح والسلام التي يتضمنها النص القرآني كانت نسبة الإجابات السليمة مرتفعة في الأسئلة الثلاثة المقترحة على المتعلمين، فقد بلغ عدد الإجابات السليمة عن السؤال الأول 63 إجابة سليمة بنسبة تقدر ب: 8.63% و65 إجابة سليمة عن السؤال الثاني بنسبة تقدر ب: 8.90% أما السؤال الثالث فقد بلغت الإجابات السليمة 66 إجابة بنسبة تقدر ب: 9.04% .

وعليه فإن تجاوب المتعلمين مع الأسئلة المقترحة كان بنسبة عالية لأن أغلب عناصر العينة قد تمكنوا من إدراك مضمون الأفكار التي يعالجها النص انطلاقاً من عدد الإجابات السليمة، وباعتبار أن النص القرآني المقترح يعالج موضوعاً من واقع المتعلمين " موضوع الصلح " فقد تضمن أفكاراً تحمل بعداً أخلاقياً يعين الفرد على تمتين الروابط الاجتماعية التي تجمعها بمحيطه وهذه الأفكار جعلت المتعلمين يتفاعلون مع النص القرآني لقدااسة الرسالة التي يحملها فهو يمثل دستوراً منظماً لحياة الفرد دينياً ودينياً.

2- فقرة أناقش معطيات النص:

وتظهر في هذه الفقرة قدرة المتعلمين على مناقشة أفكار النص بالاعتماد على الظواهر اللغوية المختلفة التي يمكن استغلالها للوصول إلى المعاني المضمنة في النص، وقد اقترحنا ثلاث أسئلة تتعلق باستثمار أمور لغوية في فهم مضمون النص بالإضافة إلى سؤال يتعلق بالأثر المعنوي لفكرة الصلح فكانت إجابات المتعلمين متفاوتة بحيث بلغت إجابات المتعلمين السليمة عن السؤال الأول المتعلق بالمعنى الصرفي لكلمة المقسطين إجابة واحدة من مجمل 66 موضوعاً أي بنسبة تقدر ب: 0.13% وهي نسبة ضئيلة تدل على عدم قدرة المتعلمين على استثمار المفاهيم الصرفية في فهم النص الأدبي، أما الأسئلة الثلاثة المتبقية

لاحظنا من خلالها ارتفاعا في تجاوب المتعلمين معها، فقد بلغت الإجابات السليمة عن السؤال الثاني 63 إجابة بنسبة 8.63% و 33 إجابة سليمة عن السؤال الثالث المتعلق بالدلالة الاجتماعية لقوله تعالى: "إنما المؤمنون إخوة" المتمثل في دلالة القصر في قوله تعالى: "إنما المؤمنون إخوة" بنسبة 4.52% أما السؤال الرابع المتمثل في الأثر الذي تطبعه فكرة الصلح على المجتمع فقد بلغت الإجابات السليمة 55 إجابة بنسبة 7.53%.

ويتضح لنا من خلال عرض البيانات المتعلقة بتجاوب المتعلمين مع الأسئلة المرتبطة بمناقشة معطيات النص عدم قدرة المتعلمين على استثمار المفاهيم الصرفية والنحوية في فهم النص الأدبي وهو ما لاحظناه في السؤالين الأول والثالث، لأن مفهوم المقاربة النصية المعتمد في تعليمية اللغة العربية يجعل من النص الأدبي منطلقا لمختلف الظواهر اللغوية إذ يتم من خلال إدراك المتعلم لهذه القواعد ضمن سياقها النصي حتى يتمكن من فهم مضمون النص أولا ثم استثمار هذه القواعد في إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة.

3-فقرة أحدد بناء النص:

وقد اقترحنا سؤالين في هذه الفقرة يتعلق الأول بالدلالة التي تحملها الأفعال (يسخر - تلمزوا - تتابزوا) وأثرها على المجتمع، فلاحظنا تجاوب المتعلمين في تحديد هذه الدلالة لأن أغلب عناصر العينة تمكنوا من تحديدها فقد بلغت الإجابات السليمة 62 إجابة بنسبة 8.49%، أما السؤال الثاني المتعلق بتحديد نمط النص، فقد كان تجاوب المتعلمين معه ضئيلا جدا تمثل في 3 إجابات سليمة من مجمل 66 إجابة وبنسبة تقدر ب: 0.41% وهي نسبة ضئيلة تدل على عدم قدرة المتعلمين على إدراك المؤشرات التي تحدد كل نمط على حدة.

4-فقرة الاتساق والانسجام:

وقد اقترحنا في هذه الفقرة أسئلة متنوعة لتحديد أدوات الاتساق الموجودة في النص، فلاحظنا أن المتعلمين لم يتمكنوا من تحديد دور الشرط في تحقيق الاتساق داخل النص بحيث تمكن 19 متعلما من تحديد هذه العلاقة وبنسبة تقدر ب: 2.60% ن أما تكرار النهي فقد لاحظنا أن المتعلمين أحدثوا تجاوبا في تحديد دلالاته في النص، بحيث بلغت الإجابات السليمة 58 إجابة وبنسبة تقدر ب: 7.94%، وهذا التكرار كان مرتبطا بالتأكيد على تجنب هذه الأفعال وهي التبريرات التي قدمها المتعلمون في بيان فائدة التكرار الذي عزز الأفكار التي يدعو إليها النص القرآني فساعد على إحداث الاتساق على مستوى النص بالتضافر مع أدوات أخرى ثم نجد انخفاضا نسبيا في تحديد الروابط المستعملة في الربط بين الآيات بحيث بلغت الإجابات السليمة 44 إجابة وبنسبة تقدر ب: 6.02% وقد لاحظنا من خلال تحديد المتعلمين لهذه الروابط اقتصار المتعلمين على الواو والفاء لكن دون تحديد دلالة كل منها، أما الفصل فلم يتمكنوا من تحديده لعدم إدراكهم لهذا المفهوم الذي يظهر أكثر في النص القرآني، وهو ما يزيد إثباته بالاعتماد على نظرية النظم في تحليل النص القرآني، لأن المتعلم يجب أن يدرك أن العطف لا يصلح في جميع أحوال الخطاب باعتبار أن هناك مقامات توجب على منشئ النص التخلي عن حروف العطف والاعتماد على الفصل الذي يشكل رابطا معنويا.

أما السؤال المتعلق بالإحالة فقد تمكن المتعلمون من تحديد عود الضمير في الآية المقترحة، بحيث بلغت الإجابات السليمة 54 إجابة بنسبة تقدر ب: 7.39% وهي نسبة مقاربة مع السؤال الثاني، ويتضح لنا قدرة المتعلمين على تحديد الضمير العائد على مذكور سابقا في النص، لكن لم نلاحظ هذا في إنتاجات المتعلمين لوجود خلل في التطابق الإحالي بين العنصر المحيل والمحال إليه مما أثر على تماسك نصوصهم

فأفقدنا اتساقها لذلك يجب على المعلم استثمار هذه النقائص عند تحليل النص الأدبي ببيان دور هذه العناصر الإحالية في تحقيق الاتساق حتى يتمكن المتعلم من استغلالها في بناء نصوصه.

5- فقرة أجمل القول في تقدير النص:

وقد لاحظنا تجاوب المتعلمين مع السؤالين المتمثلين في أهم الأفكار التي تضمنها النص والبعد الاجتماعي الذي ينضوي عليه النص، فقد بلغت الإجابات السليمة عن السؤال الأول 63 إجابة بنسبة تقدر ب: 8.63% و 43 إجابة عن السؤال الثاني بنسبة تقدر ب: 5.89% أما السؤال الثالث المتعلق بأهم الأساليب التي تضمنها النص بلغت 38 إجابة بنسبة تقدر ب: 5.20%.

وعليه فإن تجاوب المتعلمين مع الأسئلة الثلاثة كان متفاوتا نسبيا ، لأن المتعلمين لم يتمكنوا من تحديد أهم هذه الأساليب بشكل كبير في حين نجد أن تفاعلهم مع الأفكار التي تضمنها النص كان إيجابيا لأنها تعبر عن موضوع ينبثق من الواقع المعيش.

ومن خلال تحليلنا للبيانات المتعلقة بتجاوب المتعلمين مع النص القرآني المقترح على الفرعين (الأدبي والعلمي) لاحظنا تفاعلهم الإيجابي مع الأفكار المضمنة في النصين المقترحين (موضوع الكرم للعلمي موضوع الصلح للأدبي) باعتبار أن النصين يمثلان جانبا من واقع المتعلمين كما أن النص القرآني يحمل قداسة من حيث الرسالة التي يحملها مما يؤثر على المتعلمين فيعتمدون على التفاعل الإيجابي مع مضمونه وهذا النص القرآني يحوي بنية نصية محكمة تمكن المتعلم من التطرق إلى أدوات الاتساق في أرقى استعمالاتها.

لكن ما تمت ملاحظته من خلال البيانات هو عدم قدرة المتعلمين على استثمار المعطيات اللغوية في فهم النص الأدبي وهي الفكرة التي أشير إليها في الوثائق التربوية لكن لم يتم توضيح كيفية استثمارها في تحليل النص الأدبي، وهذا هو الجانب المشترك بين ما تدعو إليه الوثيقة وما يذهب إليه الجرجاني في نظرية النظم من خلال استثمار المفاهيم النحوية والبلاغية في التعبير عن مضمون النص الأدبي بحيث

يرتبط المجال النحوي بالمجال البلاغي كالشرط الذي يمثل ارتباطا بين قضية وقضية مكمله والأمر نفسه للصورة البيانية فمثلا قولنا: "اشتعل الرأس شيباط هي استعارة في الجانب البلاغي وتظهر علاقتها بالجانب النحوي في كونها علاقات نحوية تربط بين المسند "اشتعل" والمسند إليه "الرأس" وهنا يتضح لنا ارتباط الجانب النحوي بالجانب البلاغي في بناء النص فكان اقتراحنا للنصين القرآنيين لاستثمار هذه المفاهيم في تعليمية النص الأدبي حتى ننحو بالمتعلم إلى تكوين ملكة خطابية يستطيع استثمارها في إنتاج نصوصه، وهو الجانب الذي يجب التركيز عليه لأن المتعلمين تمكنوا من تحديد هذه الأدوات في النص الأدبي لكن لم يحسنوا توظيفها في إنتاجاتهم الكتابية.

2- توظيف أدوات الاتساق في نظرية النظم في تدريس قواعد اللغة والبلاغة:

لقد تمت الإشارة إلى ارتباط قواعد النحو والصرف ودروس البلاغة بالنص، فتصبح بذلك هذه النشاطات اللغوية بمثابة وسيلة لفهم النص، ويتضح لنا ذلك من خلال القول الآتي: "إن المقاربة النصية تقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء لا التراكم ووفق اتساق في تعابير المتعلم لمكتسباته القبلية وهذا ما يفسر الاتجاه إلى تدريس قواعد اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي من خلال النصوص... ومن ثمة يكون التعامل معها وفق نمط اندماجي ضمن تناول النصوص.

وبهذا الأسلوب تصبح النشاطات اللغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب أوالمطالعة الموجهة ضبطا لغويا سليما، وفهما فهما عميقا وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معطيات النص ومناقشتها وطريقة من الطرائق التي تسهل عليه التعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة وتمكنه في النهاية من امتلاك الملكة النصية.¹

ونستنتج من خلال القول أن تدريس قواعد النحو والبلاغة وفق المقاربة النصية يتيح للمتعلم التعرف على القاعدة النحوية والصرفية والبلاغية ضمن سياقها النصي، لتصبح هذه النشاطات اللغوية وسيلة لفهم النصوص، فتعمل على تحقيق الاتساق في النص من خلال علاقتها مع التراكيب المكونة للنص، وتتضح فعالية هذه النشاطات اللغوية في بناء الملكة الخطابية لدى المتعلم عن طريق خاصية الإدماج، وذلك باستثمار هذه النشاطات في إنتاج النصوص وفق المواقف والأوضاع المناسبة.

وقبل التطرق إلى كيفية استغلال أدوات الاتساق في نظرية النظم لتدريس نشاطي قواعد النحو والبلاغة،

سنبين الدروس المقررة على الفرعين (العلمي والأدبي):

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة، ص: 17.

1- قواعد النحو الصرف:

الوحدة	الفرع الأدبي	الفرع العلمي
01	- جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين - رفع الفعل المضارع ونصبه	- رفع الفعل المضارع ونصبه
02	- المبتدأ والخبر وأنواعهما - كان وأخواتها	- جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين
03	- الأحرف المشبهة بالفعل - كاد وأخواتها	- بناء الفعل الماضي
04	- لا النافية للجنس - المفعول به	- بناء فعل الأمر
05	- المنادى - المفعول المطلق	- بناء الفعل المضارع
06	- الحال - المفعول لأجله	- المفعول لأجله
07	- العدد الأصلي والترتبي - التمييز	- التمييز
08	- النعت بنوعيه - التوكيد	- الحال
09	- البديل - الفعل ودلالته الزمنية	- المفعول المطلق
10	- الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة - اسم الفاعل	- المنادى
11	- اسم المفعول - الممنوع من الصرف	- اسم الإشارة - الاسم الموصول

12	-اسم المكان والزمان والآلة -الصفة المشبهة	-أسماء الشرط

08- جدول يبين دروس النحو والصرف المقررة على متعلمي السنة الأولى ثانوي (الفرعين العلمي والأدبي)

نلاحظ من خلال الجدول أن الدروس النحوية والصرفية المقررة على الفرع الأدبي تفوق الدروس المقررة على الفرع العلمي، إذ نجدها في الفرع الأدبي تبلغ 24 درسا على 12 وحدة أي درسين في كل وحدة أما في الفرع العلمي فقد بلغ 12 درسا أي درس في كل وحدة، وهذا التفاوت يرجع إلى التخصص، كما لاحظنا أن الدروس المقررة تتفق مع أدوات الاتساق الخاصة بالتماسك النحوي كالحال والنعت والبدل واسم الإشارة الأسماء الموصولة-أسماء الشرط- الخبر المتضمن عائدا على المبتدأ فهذه الدروس تمثل أدوات الاتساق التي بينهاها عند الجرجاني، لكن لا يمكن الاقتصار على هذه الدروس فحسب، لأن بناء النص يفترض إدراكا لمختلف الأبواب النحوية حتى ينتج المتعلم نصا متسقا محكم البناء وتحقيقا لهذا الهدف تم اعتماد المقاربة النصية لتدريس قواعد النحو والبلاغة، وقد حددت مراحل درس القواعد كالاتي:

1- " في مجال المعارف: ويعد هذا المجال أدنى رتب التفكير مثال ذلك: تعيين أدوات الشرط الجازمة ونوعها أو تعيين فعل الشرط وجوابه أو مطالبة التلاميذ بوضع سطر تحت فعل الشرط وسطرين تحت جوابه.

2- مجال المعارف الفعلية: فالإجابة عن أسئلة هذا المجال نتوجه إلى الفهم ومهارة الاستعمال، فالتلميذ يتوافر على قدرة تعيين أدوات الشرط الجازمة من خلال نص أو أمثلة لا يكون بالضرورة قادرا على توظيف هذه الأدوات في لغته المنطوقة والمكتوبة توظيفا مناسباً.

3- في مجال إدماج أحكام الدرس: ويتعلق الأمر هنا على درجة من الفهم ومهارة التركيب انطلاقاً من استغلال مكتسبات الدرس وغالباً ما يدعى المتعلم إلى إنتاج فقرة ذات دلالة يوظف فيها أحكام الدرس بالتدرج.¹

فدراسة القواعد ضمن النص تتيح للمتعلّم الربط بين اللغة والقواعد أي أن القاعدة النحوية تكون لخدمة النص، لأن المتعلم حتى وإن كان مدركاً للقاعدة النحوية ويستطيع تحديدها في النص إلا أنه عندما يوظفها في إنتاج النص نجده يسيء توظيفها في بناء النص مما يؤثر على تحقيق الاتساق في النص، وهذا ما لاحظناه عند تحليلنا لمدونة المتعلمين (الفرع الأدبي)، حيث طلب منهم في التعلّمية توظيف دروس القواعد المتمثلة في: المضارع المنصوب- المضارع المجزوم- الأفعال الناقصة، فكانت النتائج قلة توظيف بعض القواعد النحوية في إنتاج النص كما لاحظنا وجود بعض الأخطاء في التوظيف ويتضح لنا ذلك من خلال الجدول الآتي:

عدد الوثائق	المضارع المنصوب	المضارع المجزوم	الأفعال الناقصة
150	124	85	125
النسبة المئوية	%37.23	%25.82	%36.93

09- جدول يبين توظيف القواعد النحوية في تعابير المدونة (الفرع الأدبي)

ونلاحظ من خلال الجدول أن توظيف الأفعال الناقصة والمضارع المنصوب كانا متقاربين في نصوص المتعلمين، مما يبين لنا التزام المتعلمين بإدماج مكتسباتهم القبلية المطلوب منهم توظيفها في التعلّمية في حين نجد أن توظيف المضارع المجزوم قد بلغ 85 توظيفا وهو استعمال قليل مقارنة بالمضارع المنصوب والأفعال الناقصة، وقد لاحظنا من خلال المدونة عدم قدرة المتعلمين على التحكم في سلامة القواعد النحوية

¹- شلوف حسين، محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية، ص: 14-15.

المطلوب منهم إدماجها في إنتاج نصوصهم مما أثر على اتساق نصوصهم فساعد على تفكيكها عوض ترابطها، ويمكن التمثيل ببعض النماذج من الفرع الأدبي تبعا للعملية التعليمية التي طلب منهم فيها توظيف كل من المضارع المنصوب والمجزوم والأفعال الناقصة:

1- المضارع المجزوم: " أن الكتاب كان لأبيها ولم تدري بذلك."¹، " لم أعيه لك."²، " لكن النجاح لم

يأتي إلا بالاجتهاد والعمل."³، " لكن الزميلة الأخرى لم تكتفي بالعدر."⁴

2- المضارع المنصوب: " أن أقدم لهما الحجج لكي تتصالح."⁵، " نستطيع أن نحلّ المشكلة بهدوء."⁶،

" يجب أن تقدروا صداقتكما."⁷

3- الأفعال الناقصة: " كان ملك جدي."⁸، كان عندي زميلين يدرسان."⁹

فالقواعد النحوية المفترض إدماجها في إنتاجات المتعلمين تبعا للتعليمية لم توظف بشكل سليم في هذه النماذج، بحيث يتضح لنا عدم قدرة المتعلمين على الاحتفاظ بسلامة القاعدة النحوية، فلم يتم حذف حروف العلة في المضارع المجزوم والنصب للمضارع المنصوب وخبر كان والرفع لاسمها مما أضر على اتساق نصوصهم، لأن الأمر لا يتعلق بعلامة إعرابية فحسب وإنما يتعلق بالمعاني النحوية التي تظهر من خلال فكرة التعليق بعلامة إعرابية تبين هذه المعاني، وهذه الأخطاء في توظيف القواعد النحوية لم تقتصر على التعابير التي تم فيها الإدماج وإنما شملت تعابير المدونة فقد لاحظنا وجود هذه الأخطاء في توظيف

¹- تعبير رقم 30.

²- تعبير رقم 41.

³- تعبير رقم 78.

⁴- تعبير رقم 99.

⁵- تعبير رقم 38.

⁶- تعبير رقم 85.

⁷- تعبير رقم 85.

⁸- تعبير رقم 02.

⁹- تعبير رقم 76.

القواعد وذلك في المستويين الإفرادي والتركيبى، ويمكن التمثيل بتعابير الفرع العلمي والأدبي والتي يبلغ عددها 300 تعبير وظفت فيها القواعد النحوية والصرفية بشكل سليم بنسبة قليلة حيث بلغ عددها 103 تعبير في حين بلغت التوظيفات الخاطئة 197 تعبير ويمكن التمثيل بالنماذج التالية:

1- المستوى الإفرادي: ويتعلق الأمر بالتعريف والتكثير والميزان الصرفي والتصريف ويمكن التمثيل بالنماذج الآتية:

أ- التعريف والتكثير: "كنت أنا وأصدقائي في مدرسة".¹، "والحفظ الأمانة".²، "الإحسان وكرم هذه صفات لمساعدة الضعفاء وفقراء".³

ب- الميزان الصرفي: "أنا آسف لم أقصد إيساءك أو خيانة أمانتك".⁴، "وما إن تدخلت بينهما حتى استعقلا وأدركا ما قلت".⁵، "أن استعار له الكتاب".⁶، "وعند التحدث معه أحسست أنه متيأسا وحزينا".⁷، "هذا النجم الساطع في الصحراء العربية كريم مجوادا".⁸، "التسامح هو خصلة من خصال المسلم.... وهناك أمثال عديدة".⁹

¹- تعبير رقم 49.

²- تعبير رقم 103.

³- تعبير رقم 232.

⁴- تعبير رقم 68.

⁵- تعبير رقم 103.

⁶- تعبير رقم 117.

⁷- تعبير رقم 222.

⁸- تعبير رقم 254.

⁹- تعبير رقم 283.

ت-التصريف: "أقدم لهما الحجج لكي نتصالح"¹، وبينما كان متشاجران"²، فكانت حجتي للإصلاح بينهما على أنهمت صديقين فقلت لهم أن عليكم"³ وأنا أدعوكم إلى استرجاع الذكريات التي كنتم تعيشونها مع بعضكم بعض".⁴

ونلاحظ من خلال النماذج أن سوء توظيف المفردات قد أثر على اتساق النصوص من خلال العلاقات التي تربطها بأجزاء النص، لأن وظيفتها تتحدد باتحاد معانيها داخل النص لذلك يمكننا القول بأن الخلل في توظيفها قد أثر سلباً على المعاني التي تؤديها داخل النص، لأن مفهوم الاتساق مرتبط ببعض المعاني المرتبطة بالجانب الإفرادي كالتعريف والتتكير اللذين يعدان من وسائل تماسك النصوص إذا تم توظيفها بشكل سليم وهذا ما فقد في النماذج التي بينها مما أفقد التعريف والتتكير دورهما في تحقيق الاتساق، لأن التعريف والتتكير لا يرتبط معناه بالوحدة التي يرتبط بها فحسب، وإنما يتجاوزها إلى تحديد علاقتها بباقي الوحدات والجمل التي تشكل لنا البنية النصية، فقد أشار الجرجاني إلى أن التعريف يعمل على تحديد عنصر مذكور سابقاً فيؤدي وظيفة دلالية كإحالة بالضمير، أما التتكير فيدل على مفهوم العموم وهي الفكرة التي ركز عليها علماء النص في تحديدهم لوظيفة التعريف والتتكير بحيث يتجاوز الوحدة النحوية إلى النص ليحقق الاتساق على مستوى النص لذلك عد وسيلة من وسائل الاتساق وهذا ما يبرر لنا أن الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون في المستوى الصرفي (التعريف والتتكير) أثرت على المستوى النصي في إنتاجاتهم لارتباط معانيها بما قبلها، فأدى إلى تفكك نصوصهم عوض اتساقها.

أما الجانب الثاني الذي أثر على تماسك النصوص فيتمثل في التصريف وهو توظيف الضمائر حسب المعنى الذي وضعت له، وما لاحظناه من خلال المدونة عدم تحكم المتعلمين في توظيف الضمائر وهي

¹- تعبير رقم 38.

²- تعبير رقم 100.

³- تعبير رقم 108.

⁴- تعبير رقم 109.

تشكل جانبا مهما في تحقق الاتساق بواسطة الإحالة الضميرية التي يشترط فيها التطابق المعنوي بين الضمير وما يحيل إليه فالأخطاء التي وقع فيها المتعلمون في تصريف الأفعال من خلال نسبة ضمائر المثني المخاطب إلى الجمع أو ضمائر الغائب المثني إلى المفرد وغيرها من الأخطاء في التصريف وهذه الضمائر لها علاقات تربطها بما يسبقها أو يلحقها وهي التي تشكل لنا أنواع الإحالة : القبلية والبعدية .

2- المستوى التركيبي: ويتمثل في النصب موضع الرفع أو العكس وعدم التطابق بين النعت والمنعوت

والتقديم والتأخير ويتضح لنا ذلك من خلال النماذج التالية:

أ- النصب موضع الرفع أو العكس: " كان ملك لجدي".¹، " فوق خلافا".²، " أن تشتري له كتاب".³،

" وأنتما صديقين"⁴، " لم تفعل شيء".⁵

ب- عدم التطابق بين النعت والمنعوت: " إلى الطريق سوي والأحسن"⁶، " لجلب مال الكافي"⁷،

وضع لي مبلغ معتبرا"⁸، " حالته سيء".⁹، " أشعتها الدافئ"¹⁰

ت- التقديم والتأخير: " ذلك هو أن يهودي كان يضع قممات".¹¹، " وكأن رجعت إليه الحياة من

جديد".¹²، " للتسامح دورا كبير".¹³

¹- تعبير رقم 02.

²- تعبير رقم 09.

³- تعبير رقم 56.

⁴- تعبير رقم 104.

⁵- تعبير رقم 116.

⁶- تعبير رقم 48.

⁷- تعبير رقم 189.

⁸- تعبير رقم 200.

⁹- تعبير رقم 229.

¹⁰- تعبير رقم 264.

¹¹- تعبير رقم 279.

¹²- تعبير رقم 94.

¹³- تعبير رقم 295.

فهذه النماذج تبين لنا عدم قدرة المتعلمين على توظيف القواعد النحوية بشكل سليم، مما أثر على تحقق الاتساق في نصوصهم، لأن التماسك النحوي يشغل جانبا مهما في أدوات الاتساق لاعتماده على التطابق الدلالي بالدرجة الأولى حتى يستقيم الجانب الشكلي فسلامة القاعدة النحوية تعتمد على المعنى (المعاني النحوية بتعبير الجرجاني) وليس على الجانب الشكلي المتمثل في العلامة الإعرابية .

ومما لاحظناه من خلال النماذج عدم التحكم في توظيف القاعدة النحوية حتى بين أجزاء الجملة الواحدة وهذا ما يؤثر على النص من خلال الروابط التي تربط بين الجمل المكونة للنص، مما يحدث تفككا في بنية النص كعدم التطابق بين النعت والمنعوت في التعريف والتذكير والتأنيث، لأن النعت يسهم في تحقق الاتساق إذا وظف توظيفا سليما، في حين يفقد هذا الاتساق إذا لم يحدث تطابق بين النعت والمنعوت في الجانب النحوي، والأمر نفسه بالنسبة للتقديم والتأخير، فهو يشكل أداة من أدوات الاتساق عند الجرجاني لأنه لا يكون عشوائيا وإنما يكون خاضعا للمعنى، وما لاحظناه في تعابير المدونة عدم إدراك المتعلمين لأهمية التقديم والتأخير في تحقق الاتساق داخل النص، مما أثر على وظيفة الوحدات النحوية داخل الجملة، فالمتعلمون لم يستطيعوا الحفاظ على هذه الوظيفة عند التقديم والتأخير فتم الرفع موضع النصب والنصب موضع الرفع مما أثر على معنى التقديم والتأخير في تحقيق الاتساق داخل النص فأدى إلى تفككه عوض تماسكه لأن تقديم أي عنصر في الكلام أو تأخيره إنما يكون خاضعا للمعنى حسب الظروف السياقية المحيطة بأقطاب عملية التواصل، وهنا يظهر لنا ارتباط المعنى بالعلامة الإعرابية لأن تقديم أي عنصر أو تأخيره يبقى محافظا على العلامة الإعرابية بحسب الخصائص التركيبية للغة العربية التي تتيح للمتكلم الحرية في ترتيب عناصر الجملة، فالوحدة اللغوية يتغير موضعها في مدرج الكلام إلا أن معناها وأثرها في معمولها يبقى، لذلك تبقى محافظة على علامتها الإعرابية وهذا ما لم نلاحظه في تعابير المتعلمين التي فقدت اتساقها بسبب سوء توظيف القواعد النحوية خاصة عند تغيير مواضع الوحدات النحوية، وهذا ما يبين لنا أن المتعلمين يمتلكون المعرفة بالقاعدة النحوية لكن المعرفة الفعلية التي تقتضي استغلال هذه القواعد

في جانبها الوظيفي ضئيلة وهو ما يوجب على معلم اللغة التركيز على تنمية هذه المعرفة الفعلية عند إنتاج النصوص من خلال بيان وظيفتها في تحقيق الاتساق من جهة والانسجام من خلال الأثر المعنوي الذي يتحقق من خلال العلاقات النحوية من جهة أخرى حتى تتكون لنا بنية نصية متسقة شكلا ومنسجمة معنى. وعليه يمكننا القول بأن ضعف المتعلمين في استغلال القواعد النحوية عند إنتاج النصوص راجع إلى عدم إدراكهم بوظيفة هذه القواعد في فهم النصوص فالمقاربة بالكفاءات تهدف إلى تدريس القواعد انطلاقا من النص مما يسمح للمتعلمين بتوظيف هذه القواعد في إنتاجاتهم، فالاعتماد على النص في تدريس قواعد النحو والصرف يكون ببيان وظيفة هذه القواعد في تركيب فقرات النص خاصة الدروس النحوية المرتبطة بتحقيق الاتساق داخل النص.

فاستثمار أدوات الاتساق في نظرية النظم لتعليم قواعد النحو والصرف يكون بالاعتماد على فكرة التعليق، لأن المقاربة النصية تعتمد على استخراج الأمثلة المتعلقة بالدرس النحوي من النص دون الإخلال بالعلاقة التي تربط المفهوم النحوي بأجزاء النص، وهذا ما يوضح لنا أن أي درس في القواعد مرتبط بالمعنى العام للنص من خلال العلاقات النصية التي تربط أجزاء النص.

وعليه فإن مبدأ التكامل المعمول به في تدريس نشاطات اللغة العربية وفق منحى الكفاءات يتيح للمعلم أن يمهد للمفاهيم النحوية المقررة في المنهاج عند تحليل النص الأدبي، ذلك أن هذه النشاطات تعد وسيلة لضبط النصوص وفهمها فهما عميقا مما يساعد المتعلم على التعبير بشكل سليم مشافهة وتحريرا.

ولتدعيم قدرة المتعلمين على توظيف هذه القواعد في إنتاجاتهم توظيفا سليما يتم بإدماج أحكام كل درس في بناء فقرة ذات دلالة، وهذا ما يمكنهم من إدراك القاعدة النحوية والقدرة على توظيفها في إنتاج النص فيتغير مفهوم القاعدة من قاعدة شكلية مجردة لا يمكن للمتعلم أن يدركها إلى قاعدة وظيفية يمكنه توظيفها في عملية التواصل مشافهة أو تحريرا وهي الفكرة التي بنيت عليها نظرية النظم من خلال معاني النحو.

2-دروس البلاغة: تشكل الدروس المقررة على متعلمي السنة الأولى ثانوي جانبا من أدوات الاتساق،

لأن المفاهيم المقررة تدخل ضمن المستويين المعجمي كالطباق والمقابلة والجناس بما يعرف في لسانيات

النص بالتضام والنحوي الذي يتمثل في علاقة الصور البيانية بما يسبقها سواء كانت الروابط ظاهرة

(كالضمائر والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة) أم خفية والتي تتمثل في ربط صورة خارجية متمثلة في

الذهن بصورة سابقة ظاهرة في النص وعليه سنوضح الدروس المقررة على الفرعين ثم نبين كيفية استغلالها

في تدريس البلاغة انطلاقا من مفهوم المقاربة النصية من خلال استثمار نظرية النظم في ذلك:¹

الوحدة	الفرع الأدبي	الفرع العلمي
01	التشبيه وأركانه	التشبيه وأركانه
02	المجاز اللغوي	المجاز اللغوي
03	المجاز العقلي	الاستعارة التصريحية والمكنية
04	المجاز المرسل	الكناية
05	الاستعارة التصريحية والمكنية	الجملة الخبرية
06	الكناية	الجملة الإنشائية
07	الجملة الخبرية والجملة الإنشائية	أضرب الجملة الخبرية
08	أضرب الجملة الخبرية	أنواع الجملة الإنشائية
09	أنواع الجملة الإنشائية	الطباق
10	الجناس	المقابلة
11	الطباق	الجناس
12	المقابلة	أسماء الاستفهام

10- جدول يبين الدروس البلاغية المقررة على متعلمي السنة الأولى ثانوي

(الفرعين العلمي والأدبي)

¹- ينظر: شلوف حسين، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة (الفرع الأدبي)، ص: 217 وما بعدها،

المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة (الفرع العلمي)، ص: 6-8.

نلاحظ من خلال الجدول أن الدروس البلاغية المقررة على الفرعين (العلمي والأدبي) متساوية من حيث العدد، فقد بلغ عدد الدروس في الفرعين 12 درسا موزعا على 12 وحدة وتمثل دروس (الطباق - المقابلة- الجناس) نوعا من أنواع أدوات الاتساق المعروفة بالتضام وهو يشكل اتساقا على المستوى المعجمي إذا تم توظيفه بشكل يخدم البنية النصية بشكل عام كما تمثل الصور البيانية المقررة ضمن دروس البلاغة أداة من أدوات الاتساق التي تدخل ضمن المستوى النحوي، فهذه الصور تعمل على الربط بين أجزاء النص من خلال الروابط الشكلية الظاهرة على مستوى النص أو على علاقات معنوية تعمل الربط بين أجزاء النص وذلك يتم بربط اللاحق بالسابق لكن بشكل خفي لا يظهر على مستوى البنية السطحية للنص.

أما ما لاحظناه من خلال استعمال المتعلمين للتشبيه والمجاز في إنتاج نصوصهم فكان قليلا جدا، ويمكن أن نبين عدد التوظيفات لمختلف الصور البيانية في الجدول الآتي:

عدد الوثائق	عدد التوظيفات	عدد الوثائق التي لم توظف الصور البيانية
300	125	175
النسبة المئوية	%41.66	%58.33

11- جدول يبين مدى توظيف الصور البيانية في تعابير المدونة

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة توظيف الصور البيانية في تعابير المدونة قليلة مقارنة مع التعابير التي تم توظيف هذه الصور فيها، وهذا راجع إلى عدم قدرة المتعلمين على بيان العلاقة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي الموجود في الصورة خاصة في الصور التي لا تظهر فيها العلاقة الرابطة بين اللاحق بالسابق، وهي التي تعتمد على الجانب المعنوي بالدرجة الأولى، فلا يستطيع المتعلم إدراك هذه العلاقة الخفية.

أما بالنسبة للتعبير التي تم توظيف الصور البيانية فيها فقد لاحظنا أن بعض التوظيفات تفتقد إلى العلاقات التي تربط اللاحق بالسابق ويتضح لنا ذلك من خلال النماذج الآتية:

" فالمسلم الفاسد ضعيف التفكير شديد الغضب كمثّل مرض أصاب عضوا من أعضاء جسم الإنسان." ¹،
 " فلا تستحق كل هذا الشجار كأنكما مصارعين في حلبة" ²، " فأصبحنا مثل توائم." ³
 " الصداقة كالبحر الطويل." ⁴، " حتى أن رأسها صار كالكرة الفارغة" ⁵، " كان كحبة الليمون شاحبا مصفرا." ⁶،
 " وكان ابن عمتي كالوردة المذبذبة." ⁷، " فالكريم الحقيقي يستطيع أن يحترق بالنار كالحطب من أجل الآخرين." ⁸

فالملاحظ من خلال هذه التشبيهات أنها لا تتضمن العلاقة المعنوية بين المشبه والمشبه به، ذلك أن المتعلمين قد اعتمدوا على صور حقيقية لإقامة العلاقة بين المشبه والمشبه به، كما تم الاعتماد على تعابير عامية في بناء الصورة مما أثر على علاقتها بما يسبقها وما يلحقها لأن الصورة لا ينظر إليها منفصلة عن سياقها النصي، وإنما من خلال علاقتها بأجزاء النص وهي الفكرة التي ركز عليها الجرجاني عند شرحه لمختلف الصور البيانية.

أما عن تدريس البلاغة وفق منحى الكفاءات فيتجه إلى المنحى نفسه بالاعتماد على مبدأ المقاربة النصية، حيث يتم التمثيل للدروس المقررة انطلاقا من النص عبر مراحل ثلاث وهي المراحل نفسها المتبعة في تدريس قواعد النحو والصرف، وذلك بتحديد المعارف المتعلقة بدرس البلاغة ثم يتم الانتقال إلى تحديد

¹- تعبير رقم: 40.

²- تعبير رقم : 56.

³- تعبير رقم : 59.

⁴- تعبير رقم: 82.

⁵- تعبير رقم : 90.

⁶- تعبير رقم : 152.

⁷- تعبير رقم: 203.

⁸- تعبير رقم : 250.

المعارف الفعلية من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تتوجه بالمتعلم إلى الفهم ومهارة الاستعمال، وتظهر هذه المهارة في المرحلة الأخيرة وهي التي يدعى فيها المتعلم إلى استغلال مكتسباته المتعلقة بالدرس في بناء فقرة ذات دلالة.

وعليه فإن أهم ما يمكن التوصل إليه من خلال عرض النتائج المتعلقة بكيفية استغلال مفهوم الاتساق في نظرية النظم في تعليم النحو والبلاغة هو عدم الفصل بين النحو والبلاغة لأن المتعلم عندما يدعى إلى استغلال مكتسباته في النحو والبلاغة يكون بوضع المتعلم في سياق معين وهو ما يتم التركيز عليه عند البلاغيين لذلك يعد المقام أهم عامل مشترك بين علمي النحو والبلاغة وهذا ما تم التوصل إليه في لسانيات النص لأن من شروط تحقق النصية المقامية لذا يجب التركيز على هذه العلاقة في تعليمية النحو والبلاغة باستثمار المفاهيم المقررة في المنهاج حسب ما تمت الإشارة إليه في الوثيقة المرافقة، فنتحول دروس النحو والبلاغة من غاية إلى وسيلة تساعد المتعلم على إدراك الأفكار التي يتضمنها النص حتى يتمكن من استغلالها في إنتاج نصوصه وذلك من خلال الوضعيات الإدماجية التي تكون في آخر كل درس، كما تشكل حصة التعبير جانبا مهما في تحقيق هذه الغاية، لأن الطريقة المعتمدة في تعليمية التعبير الكتابي توجيه المتعلمين إلى آليات بناء النص بالاعتماد على قواعد التماسك النحوي والبلاغي اللذين يحققان الاتساق على مستوى النص.

3- استغلال أدوات الاتساق في تعليمية التعبير الكتابي:

تتجه تعليمية التعبير الكتابي ضمن منحى الكفاءات إلى استغلال مختلف الأنشطة المتعلقة بتعليمية اللغة العربية، وذلك من خلال الجانب المعنوي المتعلق بالأفكار والمعاني المضمنة في النصوص المدروسة، كما يتم استثمار دروس النحو والبلاغة في بناء النص للتعبير عن هذه المعاني وعليه يتحقق مبدأ التكامل من خلال مفهوم الإدماج أي استثمار المكتسبات القبلية للمتعلمين لإنتاج نصوص ذات دلالة معينة، وعليه فإن صوغ موضوع التعبير الكتابي وفق منطق الإدماج من خلال وضع المتعلم في وضعية مشكلة يكون كالاتي:

" إذا قدم - مثلاً- درس معاني الفعل المضارع في قواعد النحو وقدم درس المجاز اللغوي في البلاغة في الوحدة التعليمية فإن صوغ الموضوع يكون على النحو التالي:

بعدما تعرض جهاز التلفاز إلى الإلتلاف طلب منك والدك أن تشتري جهاز تلفاز جديد ذا العلامة الجديدة...
منبها إياك إلى عدم الانخداع بالعلامة الموسوم بها بعض أنواع التلفاز.

أكتب موضوعاً إنشائياً تبين فيه المساعي والإجراءات التي تنتهجها لتلبية طلب والدك مع توظيف ما يناسب من صيغ الفعل المضارع وتعابير المجاز اللغوي.¹

ونلاحظ من خلال الطريقة المعتمدة في صياغة موضوع التعبير الكتابي أنها تنحو بالمتعلم إلى الجمع بين المعاني المتعلقة بموضوع التعبير والجانب المتعلق بكيفية بناء النص والذي يتمثل في النحو والبلاغة، فهذا الإدماج يستوجب من المتعلم الإلمام باستعمال القواعد النحوية وحسن توظيف صور المجاز المختلفة حتى ينتج نصاً متسقاً ومنسجماً من حيث المعنى، لأن الاتساق المفترض تحققه في إنتاجات المتعلمين يعتمد على جوانب نحوية وهي التي تأخذ حظاً أوفر في أدوات الاتساق وجوانب بلاغية تدخل ضمن قسم معين من أدوات الاتساق وهو الاتساق المعجمي المتمثل في أنواع البديع كالطباق والجناس والمقابلة، أما أنواع الصور البيانية فإنها تمثل الجانب الأول (النحوي)، لأنها تتضمن علاقات نحوية ظاهرة كالروابط والضمائر والأسماء الموصولة... وغيرها التي تربطها بأجزاء النص كما لا تتضمن علاقات خفية وهي العلاقات التي يبينها المتعلم بين المعنى الحقيقي والمجازي المتصور في الذهن كالعلاقة بين المشبه والمشبّه به التي يمكن أن لا تتضمن عائداً ظاهراً وإنما العلاقة الرابطة تكون خفية أي علاقة تخيلية متصورة في الذهن، وهذا ما يوجب على المعلم أن يقوم بشرح هذه العلاقات الموجودة في الصورة من خلال النص

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص : 19-20.

الأدبي ثم تدريبه على توظيفها في إنتاج نصوصه من خلال إدماج أحكام الدرس أو توظيفها في حصة التعبير الكتابي بالاعتماد على مفهوم الإدماج.

وقد خصص المنهاج حصصاً منفردة لكل من التعبير الشفهي والكتابي بحيث يتم تناول حصة التعبير الشفهي بالتداول مع المطالعة الموجهة، لأن نصوص المطالعة الموجهة تشكل منطلقاً لحصة التعبير الشفهي من خلال اعتماد تقنيات التلخيص والتعليق حتى يتمكن المتعلم من التعبير عن أفكاره بطلاقة وذلك حتى يتم تحسين المستوى الشفهي عند المتعلمين لأن التواصل مع المحيط الخارجي بشكل سليم يعتمد على الجانب الشفهي بالدرجة الأولى، لذلك يجب على المعلم أن يحسن تنشيط حصة التعبير الشفهي حتى يساعد المتعلم في بناء الملكة الخطابية وفق السياقات المختلفة.

أما التعبير الكتابي فقد تغيرت طريقة تنشيطه من مبدأ التراكم إلى مفهوم الإدماج - كما رأينا سابقاً - وذلك ضمن حصص ثلاث بحيث "تخصص الحصة الأولى لتقديم الموضوع ومناقشته أما الحصة الثانية فتكون لتحرير الموضوع داخل القسم، بعدها يستلم الأستاذ المواضيع ليصححها وفي الحصة الثالثة يقوم الأستاذ بإجراء تصحيح جماعي للأخطاء مع التلاميذ داخل القسم ثم يوزع الأوراق مصححة ويساعد التلاميذ على تصحيح أخطائهم فرادى".¹

ونلاحظ أن المنهاج أولى عناية كبيرة لكيفية تنشيط حصة التعبير الكتابي نتيجة لضعف ملكة المتعلمين النصية، فقد لاحظنا من خلال تعابير المدونة كثرة الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون في توظيف أدوات الاتساق مما أثر على انسجامها في بعض التعابير ذلك أن أدوات الاتساق لا تعتمد على الجانب الشكلي فقط وإنما تتضمن علاقات دلالية تحقق الانسجام في النص.

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة، ص : 32.

لكن الطريقة المعتمدة في تصحيح إنتاجات المتعلمين تعتمد على الجانب السطحي فقط من خلال رصد الأخطاء في توظيف القواعد الصرفية والنحوية معزولة عن سياقها النصي، لأن تحقق الاتساق يعتمد على جانب معجمي ونحوي من خلال العلاقات النحوية.

وعليه يمكننا اقتراح نموذج لتصحيح إنتاجات المتعلمين بالاعتماد على توظيف أدوات الاتساق في نصوصهم من خلال المعايير المعتمدة في المنهاج والوثيقة المرافقة ، وهي ممثلة في الجدول الآتي:

معايير الحد الأدنى	الملاءمة مع الوضعية	- استجابة المنتج للتعليمية وتوافقه معها - استجابة المنتج لنمط الكتابة المطلوب - استعمال رصيد معجمي فصيح مناسب - توافر الاتساق والانسجام في المنتج
	سلامة اللغة	- بناء الجمل بناء سليما - حسن توظيف قواعد النحو والصرف - صحة توظيف أزمنة الأفعال - استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال
	سلامة الرسم	- مراعاة قواعد الكتابة - الرسم الصحيح لما هو متصل بالرسم والإملاء
معايير الإتقان	مصادقية التعبير وجمالية العرض	- ثراء الأفكار - التعليل للرأي - ثراء الرصيد المعجمي المستعمل - توافر الأسلوب على الجمال الفني - وضوح الكتابة وحسن الخط - التنظيم

12- جدول يبين الطريقة المعتمدة في تقييم إنتاجات المتعلمين¹

¹ - ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج مشروع الوثيقة المرافقة، ص:

ونلاحظ من خلال الجدول أن إدراج الاتساق في مرحلة الملاءمة مع الوضعية يعد خلافاً في النموذج المقترح في الوثيقة المرافقة، فأدوات الاتساق تتعلق بالجانب اللغوي من خلال توظيف قواعد النحو والصرف توظيفا سليما باعتبار أن العلاقات النحوية التي تتشكل بواسطتها أدوات الاتساق تمثل الأساس الذي ينبني عليه مفهوم الاتساق حتى تتحقق النصية، لذلك فإن اعتماد أدوات الاتساق في المرحلة الأولى من خلال النموذج المقترح في الوثيقة يعد خلافاً في تقييم إنتاجات المتعلمين لارتباط هذه الأدوات بتضافر العلاقات النحوية التي تشكل لنا الإحالة والحذف والربط والتقديم والتأخير وغيرها، وهي الفكرة التي ركز عليها الجرجاني في نظرية النظم واعتمادنا في تحليل إنتاجات المتعلمين، وقد تبين لنا من خلالها أن عدم إدراك المتعلمين لهذه العلاقات النحوية أثر على بنية النصوص فأدى إلى تفككها لفقدائها الاتساق على المستوى الشكلي والدلالي.

لذلك فإن استثمار أدوات الاتساق في نظرية النظم لتعليمية التعبير الكتابي يكون باستغلال هذه النفاثات عند تقييم إنتاجات المتعلمين، لأن المتعلمين يمتلكون المعرفة بأدوات الاتساق نظريا بحيث تمكنوا من تحديدها عند تحليل النص الأدبي، والأمر نفسه بالنسبة لقواعد النحو والصرف ودروس البلاغة، لكن المعرفة الفعلية بهذه القواعد وكيفية استغلالها في بناء النص ضئيلة لعدم استغلال حصص التعبير بشكل كافٍ، كما أن عملية التقييم تقتصر على الجوانب الشكلية دون بيان دور أدوات الاتساق في تحقيق النصية. فأدوات الاتساق الموجودة في نظرية النظم التي تم تطبيقها على إنتاجات المتعلمين تتطابق مع الخصائص البنوية للغة العربية لاعتمادها على أدوات تختص باللغة العربية كالنقد والتأخير والحال والشرط والجزاء والتوابع، بحيث سجلنا تفاوتاً في توظيفها عند المتعلمين مما أثر على اتساق نصوصهم في الجانبين الشكلي والدلالي.

وعليه يجب على معلم اللغة أن يوجه المتعلم إلى الخلل الذي أحدثه سوء توظيف هذه الأدوات على البنية النصية في إنتاجاتهم، وذلك يكون باقتران معيار الحد الأدنى المرتبط بسلامة اللغة بتوافر أدوات الاتساق ومعيار الإتقان الذي يضم الجانب الفني المتمثل في حسن توظيف الصورة، وهو النظم، وعليه يمكن اقتراح أنموذج لتقييم منتوج المتعلمين باستثمار أدوات الاتساق في نظرية النظم من خلال تقديم أنموذج يبين لنا طريقة التقييم ويمكن التمثيل بالمقاطع النصية الآتية:

التعبير	طريقة التقييم باستثمار أدوات الاتساق في نظرية النظم
الروابط: " في نهاية الأسبوع الماضي حدث شجار بين زميلين... أن أحدهما استعار كتابا من زميله وأضاعه.	فالروابط الموظفة في تعابير المتعلمين لم تحقق الاتساق المطلوب، لأنها وظفت في معان غير المعاني التي وضعت لها وهذا يدل على عدم إدراك المتعلمين لوظيفة هذه الحروف في تحقيق الترابط داخل النص للوصول إلى المعنى المطلوب لأن استعمالها ان عشوائيا وهذا يظهر عند تقديم منتوج المتعلمين من خلال اعتماد بعض النماذج بغية استظهار الأخطاء الموجودة في نصوصهم.
فاشتد غضب الآخرين فتدخلت للإصلاح فذهبت وتحدثت معه فأراد أن يغرمه"	
" إذا تركتما هذه الملاسنة القاتلة بل عليكما اجتياز هذه الأمور والخلافات إلى ما يجمعكم وأنا خير عون لكما.	

نلاحظ من خلال هذا المقطع عدم تحقق الاتساق على مستوى الإحالة لعدم التطابق بين العنصر المحال والمحال إليه، يجب على المعلم الإشارة إلى أنه خطأ في تصريف الضمائر وإنما يجب أن يشير إلى دوره في تحقيق الاتساق على مستوى النص لأهمية الضمير في تحقيق النصية من خلال العلاقات الإحالية التي تربطه بما قبله أو بعده فالملاحظ من خلال الإحالة بواسطة أسماء الإشارة أدت إلى تفكك النص لأنها استعملت في غير موضعها فعلى المعلم أن يستثمر هذه الأخطاء في توجيه المتعلمين إلى التوظيف السليم بحسب المعنى أثناء عملية التصحيح.	الإحالة: "فراحت كل واحدة منهما توجه اتهامها للأخرى فرحت أقول لهما لن تنال واحدة <u>منكم</u> حقا مادمت <u>لا تسمعون</u> لرأي بعضكم بعض فأنتم متشاجرتان كالعدو" "وهكذا تصالحا وتفاهما وهكذا المسامح كريم وهكذا عاد الأصدقاء وعاد كل شيء إلى مجراه.
يتضح لنا من خلال هذا المقطع عدم قدرة المتعلم على الحفاظ على العلاقة النحوية بين المبتدأ والخبر مما أثر على بنية النص باعتبار التقديم والتأخير أداة من أدوات من الأدوات التي يتحقق من خلالها الاتساق في نظرية النظم.	التقديم والتأخير: " للتسامح <u>دورا</u> مهما في بناء المجتمعات."
فاسم الموصول يعود على مذكور سابقا(الكتاب) لكن لا يوجد تطابق دلالي بينهما لأن الكتاب مذكر	الربط بالموصول: " السبب هو أنها أضاعت الكتاب التي أعرتها إياه."

واسم الموصول مؤنث وهذا ما أثر على تحقق الاتساق في النص.	
لأن التعريف يؤدي وظيفة في النص تتمثل في تحديد العنصر المعروف على أنه ذكر سابقا وهي الفكرة التي يتداخل فيها الجرجاني مع علماء النص لذا فإن فقد هذا المعنى في أداة التعريف يؤدي إلى خلل في اتساق النص. كما نلاحظ أن إسقاط أداة التعريف عشوائيا يؤثر على العلاقة التي تربط النعت بالمنعوت باعتبارها اتساقا على مستوى الجملة لكن يمتد أثرها إلى البنية النصية من خلال علاقات أخرى بينها في نظرية النظم.	التعريف والتذكير: " فأخبرها طبيب بأن عملية تمت بنجاح"، " بتقديم ذلك مبلغ مالي."
يتضح لنا من خلال النموذج عدم قدرة المتعلم على بناء صورة تخيلية تسهم في تحقق الاتساق على المستوى الضمني الذي يربط بين المشبه والمشبّه به وهذا ما يفقد منتج المتعلمين لمعيار الإتقان في بناء نص متسق ومنسجم.	أما بالنسبة لمعيار الإتقان المتمثل في التصوير الفني فيمن التمثيل بالنموذج الآتي: " حتى أن رأسها كالكرة الفارغة."

13- جدول يبين كيفية استثمار أدوات الاتساق في نظرية النظم لتقييم إنتاجات المتعلمين الكتابية

وعليه فإن اقتراح هذا الأنموذج لتقييم منتوج المتعلمين يكمن في تدعيم الأهداف المسطرة في المنهاج

و الوثيقة المرافقة لبناء ملكة نصية سليمة لأن عملية التقييم لا تقتصر على تحديد الأخطاء النحوية و الصرفية الإملائية في إنتاجات المتعلمين، و إنما تتجاوزها إلى بيان وظيفة الأدوات التي تحقق الاتساق في النص، وذلك باستثمار المفاهيم الصرفية والنحوية والبلاغية لأن الاتساق النحوي يتمظهر من خلال تضافر العلاقات النحوية بشل سليم لتحقيق النصية، وهذا الجانب الوظيفي لأدوات الاتساق لا يظهر في إنتاجات المتعلمين لعدم إدراكهم للمعاني الخفية لهذه الأدوات على الرغم من تركيز الوثائق التربوية على حسن استغلال حصة التعبير في بناء الملكة النصية لدى المتعلمين من خلال إحداث التكامل بين أنشطة اللغة العربية واستغلالها في حصة التعبير وهو الجانب الذي ركزنا عليه من خلال أدوات الاتساق التي رصدناها من خلال نظرية النظم وبيننا كيفية استغلالها في تعليمية أنشطة اللغة العربية انطلاقاً من الخصائص التركيبية للغة العربية لتطوير الملكة النصية للمتعلمين على المستويين الشفهي والكتابي، لأن تعامل المتعلمين مع الأخطاء المستخرجة من إنتاجاتهم أثناء عملية التقييم يجعلهم يدركون وظيفة هذه الأدوات في جانبها الاستعمالي ضمن نصوصهم، وعلى المعلم أن يوجههم إلى وظيفتها في تحقيق الاتساق انطلاقاً من أخطائهم التي أدت إلى تفكيك نصوصهم من خلال عرض نماذج توضيحية يبين لهم الخطأ في توظيف أدوات الاتساق ويقترح الصواب من خلال تفاعل المتعلمين مع الأسئلة المطروحة لبيان وظيفة هذه الأدوات في التعبير عن المعنى بشكل سليم لتحقيق النصية.

خاتمة

بعد التطرق إلى التداخل بين أدوات الاتساق في نظرية النظم ولسانيات النص التي تم تطبيقها في تعليم اللغة العربية من خلال اعتماد المقاربة النصية كخيار منهجي ضمن منحى الكفاءات حسب ما جاءت به مناهج التعليم للسنة الأولى من التعليم الثانوي، وبعد القيام بعملية استقراء لاستعمالات المتعلمين لأدوات الاتساق في نظرية النظم انتهينا إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة بين أدوات الاتساق المستنبطة من نظرية النظم والأدوات التي تم التوصل إليها في لسانيات النص إلا أن نظرية النظم قد اختصت ببعض الأدوات التي تتوافق والخصائص التركيبية للغة العربية كالقديم والتأخير والحال والنعت والبدل والتوكيد وقد اعتمدناها في تحليل المدونة لتوافقها مع المقاربة النصية المطبقة في تعليم اللغة العربية.

- توظيف أدوات الاتساق بشكل متفاوت عند المتعلمين بحيث كان اعتماد المتعلمين على عناصر الإحالة بالدرجة الأولى ثم حروف العطف في المرتبة الثانية بالإضافة إلى الأدوات الأخرى التي تحقق الاتساق ، إلا أن استعمال المتعلمين لهذه الأدوات في بناء نصوصهم لا يعني أنها حققت الاتساق فيها، لأن أغلب الاستعمالات كانت عشوائية خاصة أدوات الربط والإحالة، فقد حافظت على استمرارية المقطع النصي لكن لم تؤد إلى اتساقه، وهذا راجع إلى عدم إدراك المتعلمين للمعاني التي تحققها هذه الأدوات داخل النص، لأن بناء الملكة النصية عند المتعلم لا يتحقق إلا بالتمرن على استعمال أدوات الاتساق في مواقف خطابية متباينة بمراعاة الأمور المختلفة التي تتضافر لتحقيق النصية كالمتلقي والمقام لإحداث الملازمة بين ملابسات المقام والجانب اللغوي المتعلق بإنشاء النص، وهي الأمور التي يتم التركيز عليها في نظرية النظم.

أما بالنسبة للجانب التطبيقي المتعلق بالأسئلة المقترحة لتحليل النص الأدبي في الكتاب المدرسي لأن هناك تداخلا في عرض أدوات الاتساق و الانسجام و بين الفقرات الأخرى المعتمدة في التحليل ،مما يؤثر على كيفية تعليمه بالنسبة للمعلم و إدراكه بالنسبة للمتعلم ، لأنه يحدث تشويشا لكليهما .

- غياب النص القرآني كسند تعليمي لدراسة الظواهر اللغوية المختلفة رغم تطابقه مع الأهداف المسطرة في المنهاج كسلامة النطق و الأساليب اللغوية المختلفة التي تمكن المتعلم من بناء ملكة خطابية سليمة لأن أدوات الاتساق المعتمدة في نظرية النظم كانت انطلاقاً من النص القرآني لإثبات فكرة الإعجاز، و هذا ما جعلنا نقترح نصاً قرآنياً للتحليل فلاحظنا تفاعل المتعلمين مع النص المقترح ، لأنه يتضمن أفكاراً وأخلاقاً تتعلق بأحكام شرعية للمتعلمين وحياتهم (كنصي الصلح و الكرم)، فاعتماد النص القرآني كنص مكمل ضمن الأنشطة اللغوية المختلفة كان له تأثير على المتعلمين ، إذ وجدناهم يوظفونه للاستشهاد به في إنتاجاتهم الشفهية في دروس النحو و البلاغة ، كما لاحظنا توظيفه بشكل كبير في المدونة التي حللناها لتدعيم أفكارهم بالشواهد القرآنية ، لذلك فإن تعامل المتعلمين مع النص القرآني سيمكنهم من التعرف على أدوات الاتساق في أرقى استعمالاتها لاستغلالها في بناء وضعيات ذات دلالة .

- يهدف منهاج السنة الأولى ثانوي إلى تحقيق ملكة خطابية تتعلق بالأنماط النصية المختلفة (الوصف والسرد و التفسير) و هو مانجده في النص القرآني ، لأن فكرة الإعجاز تتضمن هذه الأنماط بمختلف أشكالها باعتبار أن النص يتميز بأساليب لغوية ثرية تتيح للمتعلم الحرية في استغلالها لإنتاج نصوصه بعد إدراكه لمعانيها ودورها في تحقيق الاتساق على مستوى النص، لأن إدراك المتعلم للنمط الذي بني عليه النص يرتبط بتوفر أدوات الاتساق على المعاني التي تتوافق مع النمط المطلوب.

-الإشارة إلى استغلال دروس النحو والبلاغة لفهم النص الأدبي في الوثائق التربوية ، لكن لم يتم توضيح الجانب التطبيقي لكيفية استغلال قواعد النحو والصرف والبلاغة لتصبح كوسيلة لا كغاية، وهذا هو الجانب الذي تم التركيز عليه في نظرية النظم للتمييز بين النظم الجيد والفاقد، إذا اعتمد الجرجاني على المعاني النحوية والصور البيانية لتحقيق جودة النظم وهذا التداخل يبين لنا العلاقة بين ما يدعو إليه المنهاج وبين ما ذهب إليه الجرجاني في جعل النحو والبلاغة وسيلة لا غاية، إذ يتم الانتقال من التعامل مع القواعد

النحوية والبلاغية من قواعد جافة إلى إدراكها ضمن سياقها النصي الذي يظهر جانبها الوظيفي في إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة، لذا فإن غياب الجانب التطبيقي لاستغلال قواعد النحو والبلاغة في فهم النص وإنتاجه أدى إلى ضعف المتعلمين في إدماج أحكام الدرس ضمن نصوصهم وعليه اقترحنا أسئلة في تحليل النص القرآني تتعلق باستغلال المفاهيم النحوية والبلاغية في فهم النص الأدبي، كما بينا كيفية توظيفها في إنتاج النصوص من خلال خاصية الإدماج الذي يجب أن يرتبط بالمعاني التي تنتج لنا نصا متسقا ومنسجما حتى يتمكن المتعلم من بناء ملكة خطابية سليمة.

- وجوب استغلال حصص التعبير الكتابي بشكل سليم، لأن المنهاج يجعل من حصة التعبير وعاء يجمع كل الأنشطة اللغوية التي تتضافر فيما بينها لبناء ملكة خطابية سليمة لدى المتعلم إذا تم استغلالها بشكل جيد. فعملية تصحيح التعبير تقتصر على الجوانب السطحية المتعلقة بالأخطاء النحوية والصرفية والإملائية دون التطرق إلى دورها في تحقيق الجانب النصي من خلال علاقاتها مع أدوات الاتساق المختلفة لتحقيق النصية.

وعليه اقترحنا أنموذجا لتقييم إنتاجات المتعلمين باستغلال الجانب النصي انطلاقا من أخطاء المتعلمين في توظيف أدوات الاتساق، وذلك حتى يتعامل المتعلمون بشكل مباشر مع الأخطاء التي أدت إلى تفكك نصوصهم لإدراك المعنى الذي تضيفه هذه الأدوات إذا تم استعمالها بشكل سليم وهذا ما ينحو بعملية تقييم إنتاجات المتعلمين إلى الانتقال من الجانب الشكلي إلى الجانب النصي لبناء ملكة خطابية لدى المتعلمين على المستويين الشفهي والكتابي، وذلك بإحداث التكامل بين أنشطة اللغة كما تدعو إليه المقاربة النصية بدءا من فهم النص الأدبي والقواعد النحوية والصرفية والبلاغية التي تدرس ضمن سياق نصي تؤثر فيه وتتأثر به ليتم استغلال هذه الأدوات التي تحقق الاتساق في إنتاجات المتعلمين بعد إدراك مضمونها ودورها في تحقيق النصية حتى تسهم في بناء ملكة خطابية سليمة تعين المتعلمين على تحقيق عملية التواصل.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أ- المصادر العربية:

- ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، قدمه وعلق عليه أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر للطبع والنشر الفجالة القاهرة، دط، دت، ج1.
- الاسترأبادي رضي الدين، شرح كافية ابن الحاجب، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 1992، ج1.
- الأندلسي أبو حيان، التذييل والتكميل في شرح التسهيل، تح: حسن هنداوي، دار القلم دمشق، دط، 1996، ج1.
- الباقلائي أبو بكر محمد بن الطيب، إعجاز القرآن، تح: أحمد صقر، دار المعارف مص، دط، دت.
- التوحيدي أبو حيان، الامتاع والمؤانسة، تح: أحمد أمين وأحمد الزين، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، دت، ج1.
- الجاحظ عمرو بن بحر، كتاب الحيوان، تح: عبد السلام هارون، ط2، 1965، ج1.
- الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، ط7، 1998، ج1.
- الجرجاني الشريف، التعريفات، مكتبة لبنان، دط، 1985.
- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز اعتنى به علي محمد زينو مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت لبنان، ط1، 2005.
- الجزولي أبو موسى عيسى بن عبد العزيز، المقدمة الجزولية في النحو تح: شعبان عبد الوهاب محمد، أم القرى للطبع والنشر، دط، دت.
- الجندي درويش، نظرية عبد القاهر في النظم، مكتبة نهضة مصر بالفجالة، 1960.

- ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1992، ج1.
- ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل سوريا، ط5، 1981، ج1.
- سيبويه أبو بشر عثمان بن قنبر، الكتاب تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، ط3، 1985، ج1، ج2.
- الشافعي محمد إدريس، الرسالة تح: أحمد محمد شاكر، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط1، 1939.
- ابن طباطبأحمد أحمد، عيار الشعر، شرح وتحقيق: عباس عبد الساتر، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2005، ج2.
- العسكري أبو هلال، الصناعتين في الكتابة والشعر، تح: علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، مصر، ط1، 1952.
- الفراهيدي أبو عبد الرحمان الخليل بن أحمد، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي سلسلة المعاجم والفهارس، بغداد، دط، دت.
- ابن قتيبة أبو محمد عبد الله بن مسلم، تأويل مشكل القرآن، تح: السيد أحمد صقر، دار التراث، القاهرة، ط2، 1973.
- القرطاجني حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب بن خوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، دط، 1986.
- المبرد أبو العباس محمد بن يزيد، البلاغة، تح: رمضان عبد التواب، مكتبة الثقافة الرفيعة، القاهرة ط2، 1985.

- المبرد، المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث، القاهرة، ط3، 1994، ج1.
- ابن المقفع عبد الله، الأدب الصغير، تح: أحمد زكي باشا، جمعية العروة الوثقى الإسلامية، الإسكندرية، ط1، 1911.
- ابن منظور جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم، لسان العرب، تح: نخبة من الأساتذة، دار المعارف، القاهرة، دط، دت، ج49.
- ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب، تح: محي الدين عبد الحميد، مطبعة المدني، القاهرة، دط، دت.
- ب-المراجع العربية:**
- أبو غزالة إلهام وآخرون، مدخل إلى علم لغة النص، دار الكتاب، ط1، 1992.
- أدوري العياشي، الاستلزام الحوارية في التداول اللساني، منشورات الاختلاف، دار الأمان الرباط، ط1، 2011.
- أشرف عبد البديع عبد الكريم، الدرس النحوي النصي في كتب إعجاز القرآن الكريم، مكتبة آداب القاهرة، دط، 2008.
- بحيري سعيد حسن، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1997.
- بحيري سعيد حسن، دراسات لغوية في العلاقة بين البنية والدلالة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1.
- بناني محمد الصغير، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

- بوقرة نعمان، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب-دراسة معجمية- عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إريد، ط1، 2009.
- البياتي سناء حميد، قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2003.
- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1998.
- الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007.
- حسين عبد القادر، أثر النحاة في البحث البلاغي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998.
- حماسة عبد اللطيف، بناء الجملة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2003.
- حميدة مصطفى، نظام الربط الارتباط في تركيب الجملة العربية، الشركة المصنوية العالمية للنشر، لوجمان، ط1، 1997.
- خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي، الدار البيضاء، ط1، 1991.
- خليل ابراهيم، اللسانيات ونحو النص، دار الميسرة، عمان الأردن، ط1، 2007.
- الداودي زاهر مرهون بن خصيف، الترابط النصي بين الشعر والنثر، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2010.
- الزناد الأزهر، نسيج النص بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1993.

- شرشار عبد القادر، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات دار الأديب، وهران، دط، دت.
- صحراوي مسعود، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005.
- صمو حمادي، التفكير البلاغي عند العرب أسسه وتطوره إلى القرن السادس (مشروع قراءة)، منشورات الجامعة التونسية، تونس، دط، 1981.
- الضامن حاتم، نظرية النظم تاريخ وتطور، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، دط، 1979.
- طالب الإبراهيمي خولة، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر حيدرة الجزائر، دط، 2000.
- طه عبدالرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000.
- عبدالمجيد جميل، بين البلاغة واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1998.
- عفيفي أحمد، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 1998.
- العموش خلود، الخطاب القرآني دراسة في العلاقة بين النص والسياق، عالم الكتب الحديث، إريد الاردن، ط2008، 1.
- الفقي صبحي إبراهيم، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2000، ج1.
- لاشين عبدالفتاح، التراكيب النحوية من الوجهة البلاغية، دار الجيل، مصر، دط، 1980.
- مايدي هنية، النظريات التحويلية من المرجعية الفلسفية إلى الإجراء التعليمي، منشورات مؤسسة الحيات الصحافة، الجلفة الجزائر، ط1، 2007.

- المخزومي مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، ط2، 1986.
- نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، 1990.

المراجع المترجمة:

- أزوالديكرو جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط2، 2007.
- بحيري سعيد حسن، علم لغة النص نحو آفاق جديدة، مجموعة مقالات مترجمة إلى اللغة العربية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2007.
- بلانشيه فيليب، التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار، سوريا، ط1، 2007.
- جاكسون رومان، قضايا الشعرية، تر: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1988.
- جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، تر: عباس صادق الوهاب مرا: يوثيل عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1987.
- دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.
- دي بوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1997.

- زتيسلاف وأورزنيك، مدخل الى علم النص مشكلات بناء النص، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003.
- فان ديك، النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبدالقادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2000.
- فان ديك، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار الكتاب، القاهرة، ط1، 2001.
- فولفانج هاينيه من وديتر فيهفيجر، مدخل الى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود، دط1999.
- كريستيفا جوليا، علم النص، تر: فريد الزاهي، مرا: عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب، ط2، 1997.
- كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص مدخل الى المفاهيم الأساسية والمناهج، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، ط1 2005.

المراجع الأجنبية:

- CHOMESKY Noam ; le langage et la pensée ; traduit par louis-jean Calvet ; petit bibliothèque ;payot.
- HALLIDY M.A.K and R.HASSAN ; cohésion in English ; Longman group limited ; London ; 1976.
- HYMES Dell ; vers la compétence de communication ; traduction de France Mugler ; paris ; novembre ; 1984.

- JEAN Dubois et autres ; Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; Larousse ; canada ; 1999 .

الرسائل الجامعية:

- محاسنة محمد محمود عيسى، التماسك النصي في حكم بن عطاء الله السكندري، إشراف سعيد جبر أبو خضر، جامعة آل البيت السعودية.
- الهواوشة محمود سليمان حسين، أثر عناصر الاتساق في تماسك النص دراسة نصية من خلال سورة يوسف، إشراف فايز محاسنة، جامعة مؤتة، 2008.

المجلات والدوريات:

- الجراح عبد المهدي هاشم، نحو النص وتطبيقاته على نماذج في النحو العربي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، إريد الأردن، مج33، ع1، 2006.
- عليان يوسف سليمان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص مثل من كتاب سيبويه، بحث منشور في المجلة الأردنية، مج7، ع1، 2011.

الوثائق والمستندات التربوية:

- شلوف حسين وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، وزارة التربية الوطنية، ماي، 2009.
- شلوف حسين وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب)، وزارة التربية الوطنية، ماي، 2009.
- شلوف حسين، محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي-جذع مشترك آداب- وزارة التربية الوطنية، 2005.

- اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جانفي، 2005.
- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية.

قائمة الملاحق

01-ملحق يبين الوضعيات المقترحة على المتعلمين:

الفرع الأدبي:

الوضعية 01: استعار زميلك كتابا من عند زميل آخر غير أنه أضاعه فوقع خلاف بينهما وتفاقم النزاع فتدخلت لإصلاح ذات البين بينهما.

يبين الأسلوب الذي تنتهجه للصالح بينهما، بتوظيف ما يناسب من الفعل المضارع المنصوب والمجزوم ومن الأفعال الناقصة مراعى في أسلوبك استخدام ما يقتضي من التشبيه والمجاز اللغوي.

الوضعية 02: أكتب موضوعا تبين فيه الوسائل المجدية لتحقيق مطالب وآمال والديك في النجاح بتوظيف ما يناسب من الأفعال الناقصة.

الفرع العلمي:

الوضعية 01: طلب منك ابن عمك أن تعينه بالمبلغ المالي الذي وضعه لك أبوك في دفتر التوفير بمناسبة انتقالك إلى السنة الأولى ثانوي وذلك لتسديد مستحقات إجراء عملية جراحية.

ما هي الإجراءات التي تتبعها للإسهام في علاج وضعية ابن عمك؟ استخدم في تعبيرك ما يناسب من التشبيه وأركانه.

الوضعية 02: أكتب فقرة تتحدث فيها عن مزايا الكرم باستخدام ما يلزم من أركان التشبيه.

الوضعية 03: قال أحد الباحثين : التسامح كلمة محببة إلى النفس، والإسلام دين التسامح ينبذ العنف والكراهية، ويدعو إلى التعاون والسلام والتعامل بالبر مع المخالفين لنا في الدين، والبشرية في نظر الإسلام أسرة إنسانية واحدة، وقد وصف الله المسلمين بأنهم أمة تدعو إلى الخير والتسامح والمحبة. كل هذه المعاني

والقيم والمبادئ الأخلاقية معروفة ومحفوظة ونعلمها لطلابنا ونتباهى بها في خطابنا الديني عبر المنابر الدينية والإعلامية.

المطلوب : أكتب موضوعاً إنشائياً تدعم فيه هذه الفكرة و تحللها مدعماً رأيك بالشواهد القرآنية والأحاديث النبوية.

145
 وهذا ما لا نسا أن نرى من المشاي و...
 يستمر لا نسا أن نرى من المشاي و...
 مشايك و...
 على وجهك، نسا...
 و...
 الحقيقة التي...
 التي...
 إذا...
 في...
 صحيح...
 كان...
 في دائرة...
 وقد...
 يمكن...
 ونسجل...
 ونحن...
 وهذا...

150 ناقص

مع بداية السنة الدراسية لم يكن كل التلاميذ قد استأنفوا
 الكتب المدرسية والأمر الذي فعله أحد مدربي في استراحة
 كتاب من زميل آخر ولما أسمعته فتسبب نزاع بينهما
 فاجتكما إلى محاولة أن أبلغ البلاء بينهما فتوجهت
 إليهم في الحال صاحب الكتاب وسألته عن كائن زميله
 قد أسمعته عصا أم لا لأنه ليس له فائدة حتى يفعل
 ذلك وقلت لهما: من فضائل هذا الدين ومن محاسن
 أخلاقه ومن المعامات التي يجر فيها العبد أجل
 عظمها أجل وعظم الجزاء من جنس العمل، العفو
 عن الناس، العفو عن أخواننا، وهذه المرتبة وهذا
 الفضل أمرنا به الله عز وجل في كتابه الكريم وخلقنا
 الإنسان يعيش من ربنا الناس كما قال عز وجل
 وإن تعفوا وتصفحوا وتغفروا فإن الله غفور رحيم
 وقلت أيضا: إن تعفوا أقرب للتقوى، فالهداية لمن
 يحسن إذا أقدرنا على كل واحد أن ينزل في نفسه ليه
 التسامح وأن يعاملها مقدسة في قلبه ومع كل هذا
 لم يفتنوا ولا من وما جعله هذا هو حل تعويض الثياب
 بواحد آخر نضع نحن الثلاثة نضعه ووافق على الأمر
 وتمالح مع زميله وعادت الحياة في مجاريها وكان شيئا

276

التسامح من الفضائل الحميدة التي منحتها ^{لها} ^{الله} ^{عليها} ^{السلام}
 لها ^{لها} ^{الله} ^{عليها} ^{السلام} فواند على الفرد والمجتمع .

فإن التسامح فهو و هو رفع عن الخطيئة ^{أو} كالنور
 يبدد ^{أو} يذهب الظلام ^{أو} يجمع ^{أو} للتخامضين ^{أو} يجعل
 منهم ^{أو} متسامحين ^{أو} يسبغ ^{أو} المزعجين ^{أو} ولا ^{أو} حقاد ^{أو}
 رقتهم ^{أو} محبة ^{أو} ووداد ^{أو} كما أن ^{أو} التسامح ^{أو} يرفع
 النفوس ^{أو} و يجعل ^{أو} الممرور ^{أو} أمينا ^{أو} عن ذاته ^{أو}
 في ^{أو} لسان ^{أو} في ^{أو} بحر ^{أو} الوجود ^{أو} زورق ^{أو} تتقادر ^{أو}
 الأمواج ^{أو} و تقيت ^{أو} لا ^{أو} نوا ^{أو} يجب ^{أو} عليه ^{أو} أن
 يسامح ^{أو} هؤلاء ^{أو} من ^{أو} مديها ^{أو} أساؤوا ^{أو} أيا ^{أو} له ^{أو} كما ^{أو} يسامح
 غير ^{أو} خلاف ^{أو} الله ^{أو} و ^{أو} تميز ^{أو} في ^{أو} الله ^{أو} عليه ^{أو} و ^{أو} سلم ^{أو} و ^{أو} تيسر
 و ^{أو} فإ ^{أو} لهم ^{أو} أن ^{أو} تميز ^{أو} الطلقاء ^{أو} و ^{أو} هو ^{أو} جز ^{أو} مثال ^{أو} عن
 التسامح ^{أو} و ^{أو} الرمد .

فيان أكرمك الأريه مكة و عات أكرمك

الشيء ^{أو} مثل .

17

النجاح هو مفتاح المستقبل ومؤثر لا يتناهى
و الهدى والتأثير من أجل تحقيق هدف معين
وإنسان متفكر

ومن طرق وأساليب النجاح في الجد والعمل وعدم
التكاسل ولا جتهاد والتأثير والتضحية بمختلف
الأشياء وسهر الليالي من أجل تحقيق الأهداف
والطموحات التي تكون مفتاحاً للطالب في حياته
اليومية والمهنية ويكون ذلك بالإلتزام والسير
واحترام الكبير والصغير وتوكل رضا الوالدين لتفصيل
النجاح والرزق فيهما يتحقق المستقبل

لذلك ينبغي النجاح يتحقق إذا وجدت ضمانات
فيجب على طالب أن يحسن نفسه في حياته ويشتغل
نفسه وأهلك حتى يطمح مستقبلاً واعداداً مؤثراً
بالتأثير والعناء والجد والاد وطلب العلم
يُفكّل شيء بالآمل إلى العلم والنجاح بالعمل

2013 / 11 / 06

عدم توظيف التنشئة
في مادة اللغة العربية:

في أحدى أيام البرصية وبمناسبة زجاني
لقد منعتنا الطرق على علمه
بمساعدة التلميذ المتوسل أعطاني أبي
صلياً مائلاً ذهبية لذيلاً ، في خزانة الصلي
انتظارا لكي أحيد لثني بأحد عفتي
بعد مرور أيام ناديتني إتهمال من أبن
عفتي و كان يربطني مني صلياً مائلاً من المال
لتسديد مستحقات أسر و عملية حراسية ،
و اننا نحن الوقت بن داد عليه في صر فاعطيني
الصلي بدود تردد ، و لكنه شغل شغل جميل
مبدأ ، أصبح في نظري براءة مثل المخل الذي
يرى في أعين أمه ، في دخل هوالي قسح العملية
في ذلك الحين إتهمال تابو الله فيشكر في كثير
و وعاني أن لا بد لي الصلي لكي عسمة أني
لنا أحيد لثني ، سن خرج إتهمال مني ، أليس
بحالة أفقنا و كنت جد سعيدة بولج
أنني أوقعه في ساء هرو مالي في شتي
نصين كهذا
أعاشا
نوح

أكتشفنا معانيات النص ؟

* يدل الفعل "اقتتلوا" في النص على الضمائم
وسوء التغافلهم و (البائس الذي يوظف إليه
هو جانب معنوي للبطولة على أن لا
يعدم شئ على حاله.

* وقع تيب العنان فستن قتال وضاعم و
انصاره اندالة على ذلك " إن العنان فستان
من المؤمنين اقتتلوا " .

* الوعد في النص في النص هو :
السرورية . التباين . الرقت . التبعيض .
المعشيان . اثرها في التماسك المتفتح
يل تعوي تشدته لا زها صفات سلبية .

أناقش معانيات النص ؟

* الموقف العرفي في كلمة "المؤسفين"
هو المفحلين و أثوه في الموقف هو قوة
العدل والقسط بين الناس .
* العراء يقوله "أما المؤمنون أثوة"

ص ١٠٠
ص ١٠١
١- أداة التشبيه في الآية ٢٦١. هي الكاف
أشارها: هو تسلسل الأفعال وتراجمها مع
فتح باب الخيال أو زيادة في صياغة المعنى.

٢- أحمل القول في تقدير الزمن

ص ١٠٢
ص ١٠٣
١- فتعة ظاهرة اجتماعية التي تحسبها نهر
هو ظاهرة كرم.

٢- الأسلوب الذي اعتمد في التعبير هو أسلوب
الخيال.

ص في العبارة هما: «قَوْلٌ مُنْتَرِفٌ وَمِثْقَالٌ خَلِيفٌ»
 مِنْ حَيْثُ قَدْ لَدَّعِيهَا يُرَى وَاللَّهُ عَالِمُ
 خَلِيمٍ» 263 سورة البقرة.

IV. تحديد بناء الذهن

1- السهم الغالب على الذهب =

حجابه. فمَنْ اعتمد على جميع وأدلة قرآنه
وعباراته. هذه الآيات.

2. قرائن اللغوية

* صفت آن ملی = هم و

3- من اجل الاعتمادة لنقله من مكان الى مكان

عدم التمسك بالمال المستثمر
عدم التمسك بالمال المستثمر
عدم التمسك بالمال المستثمر

IV أشخصات التمساح و الشمسح في تركيب وفقرات

1 الروابط المستعملة في الدرس بين آيات

السواو

2- آفاد التكرار الفعل : أرفق في زحل هو توكيد

3- يعود بنفسه «واو» جماعه في فعل يدفون هو المومنين.

هو المومنين.

I. الشافعية وطائفة النعمان

ص 1 # أُنْزِلَ الْبُيُوتُ فِي زَيْقَاقٍ فِي نَفْسٍ اَمْنَةٍ
هَوَاتِ اَللّٰهُ بِمَعَاذِ اَمَّا اَمْرُهُ وَجَمْعٌ مِنْ اَمْرٍ حَابِ
الْحِنَةِ وَخَوْفٍ عَلَيْهِمْ وَهُمْ يَخْشَوْنَ
ص 2 # تَبَيَّنَ لَنَا الْفَعْلُ يَنْفَعُونَ هُوَ اَنْهُمْ
يَعُوْدُهُمْ عَلَى رُوحِ التَّعَاوُنِ وَيُخْرِسُ فِي قُلُوبِهِمْ
اَللّٰهُ بِمَعَاذِ

ب. # ث
• لذت السعادة بين أفراد المجتمع وحق
يذهبهم # لغة

3- فكرة اشتراكية بين الدين = وفاق في
سبيل الله.

II مناقشة معوقات التنمية =

1- أَفْخَادُ النَّفْثِ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى «.....» هــ

ص P.2 مئة الى يعوق الجسقة الى يسليها ذى
صا الزفاف.

ج * أثر الشر هو حقيقة انفسنا وتكامل
الصدق.

ص * افناء التكرار " التاكيد "

ص * ادوات الرب هي : النداء ، الوو ، ان .

النهى . رابط معنوي .

ص * يتوحد التفسير الهاء " في الآية على العائفتان
الوأمين .

* فصل القول في تقدير النفس :

ص * الأفكار التي تدور في النفس :

* اصطلح النبي بين المتخامصين .

* انتهى عن ارمقانات الذميمة التي تساعد في

تشتت المجتمع .

* اتخلى عما ارحقوا الكراهية والافرية .

ص * يمثّل البعد الذي يصاحبه في النفس : رحمة

الذوق و تغيير ارمقانات السلبية وطاعات

ايجابية و محبة الخير . أثر ذلك في تمتين

الولادة بين الأفراد كسيرة خلقاً ارجيد تكسب

المحبة واحترام منا طرف الجميع .

ص * اهم أساسيات التي اشتملت في انفسنا اسلوب الشر :

* التحوير . النهي . المنع .

ص هو التماسك وحيد الأرض للارض واليقان عن
 القلم وانك اهية ، الدالة الدالة الالهية التي
 تدعها هي الوقوف مع بعضنا البعض و
 التأثير في ايمان لكي يكون منقصة
 متماسك ومتطوع .

ص * دويد ارفيس في قوله تعالى " انما المؤمنون
 ائمة " ان المؤمن لا يصاب ولا يوفي
 بحقه ائمة للمناخ أو الكائن
 لمرتبعة عن السؤال

* رفاء الله *

ص * الدالة الفكرية الأفعال " يستن - تباروا
 تلمزوا " هي افعال تنم عن التشاؤم وعدم
 تقبل النفس ارملة لهفة العفات ..
 انوها على ارمجة ، انو سلب . فهي تساعد
 على التمسك بخلة الرخسان .
 خ * النمط الذي بني عليه الله : ذم
 إرشادي .

- أرفصا إلى تساق وإل نسيام .

ملخص بالأجـنبية

Abstract:

This research treats the thesis of the appearance of cohesion in the theory of the order and how to apply them in the learning of Arabic language, and we have chosen them in order to show the relationship between consistency tools in the theory of the order and textual linguistics and this tools is supported in textual approach in the programme of the first year high school.

And the Importance of this study we have addressed how to invest in the Arabic theory lingual in the learning of Arabic language for the construction of right speech in the learners of the first year high school (scientific and literary branches).

And we have made an applying study on a sample of learners through productions written analysis to explanate their ability to use these tools in order to produce consistent and coherent texts and within seven high school in the state of Blida during academic year 2013-2014.

And we have adopted in this study the method of descriptive analysis by using a stactical technique and also we have adopted on documents and on educational documents related to the first year high school.

And among these results obtaired to the ability of the learners to control the instruments of consistency that control their textual structure and this is due to the lack of the written courses and to the value of the learners products, we have suggested as an example to valuate the learners products and we have adopted to many false thinks in the employment of tools consistency in their texts until that the learners know how to employ these tools consistency in order to build texts in the parts of their using and their functions.