وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
كلية الآداب والفنون
قسم اللغة العربية

أطروحة دكتوراه LMD

دراسات لغوية

تخصّص: اللغة العربية وتحليل الخطاب

تعليمية اللغة العربية في ضوء لسانيات النص

ـ السنة الأولى ثانوي أنموذجا ـ

إعداد الطالب: أمين عليوة

المناقشة بتاريخ : 01 /07 / 2018 منطرف اللجنة المكونة من :

عبد القادر شارف	أستاذ التعليم العالي جامعة حسيبة بن بوعلي شلف	رئيسا
أحمد بن عجمية	أستاذ التعليم العالي جامعة حسيبة بن بوعلي شلف	مقررا
عبد القادر توزان	أستاذ التعليم العالي جامعة حسيبة بن بوعلي شلف	ممتحنا
محمد رزيق	أستاذ محاضر – أ– جامعة حسيبة بن بوعلي شلف	ممتحنا
أحمد عزوز	أستاذ التعليم العالي جامعة أحمد بن بلة وهران (1)	ممتحنا
شارف لطروش	أستاذ التعليم العالي جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	ممتحنا

السنة الجامعية: 2017/ 2018

إهـــداء

إلـــــى سندي في هذه الحياة والتي لم تتوقف يوما عن الدعاء لي
والتي زرعت البذور وأملها قطف ثمار النجاح و الصلاح
إلى..... أمـــي
إلى الذي وقف في وجه صعوباتي.
إلى الذي لم يدخر جهدا في سبيل نجاحي.
إلى دعمي في هذه الحياة.
إليك ..... أبي
و زوجتي العماد الذي أتكئ عليه و يتحمل مشاقي و التي لم تدخر جهدا في سبيل إعطاء نفس لهذا العمل وإلى ذخري في الحياة والنجمان اللذان يضيئان دربي آدم ولقمان حفظهما الله.
و إلى كل أصدقائي و أخص بالذكر بلال

شكر وعرفان

"وقال ربّ أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليّ وعلى والديّ وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين"
سورة النمل، الآية 19.

أشكر رب العزة، السلام المؤمن المهيمن الكريم الجليل شكرا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه و الذي لم يتم هذا العمل المتواضع إلا بفضله جل وعلا.

ولأنه من لا يشكر الناس لا يشكر الله، أشكر الوالدين العزيزين على دعواتهما المتواصلة

كما لا يفوتني أن أنوه بفضل أساتذتي الأجلاء .

و أقدم لهم جزيل شكري على فضلهم في بلوغي هذه المرحلة.

لمساعدتهم لي في انجاز هذا البحث و أخص بالذكر أستاذي أحمد بن عجمية لتحمله مسؤولية الإشراف و لما أحاطتني به من عناية رغم مشاغله و مسؤولياته العديدة.

كما لا أنسى زوجتي التي لم تبخل علي بالمساعدة رغم مشاغلها الكثيرة.

مقدمة

مقدمة :

تعتبر اللغة الوسيلة الأولى لتواصل الأفراد ، وهدفها الأساسي تبليغ المقاصد وذلك ما استند إليه حقل تعليمية اللغات حديثا مستمدا إجراءاته من انتقال مجال البحوث اللسانية من الوصف البنوي للغة إلى التركيز على البعد الوظيفي التواصلي، وهذا بتجاوز حدود الجملة إلى الاهتمام بالنص ،مما أدى إلى ضرورة وصف أبنية هذا النص وكيفية اشتغاله وظروف إنتاجه واستقباله، مما ولد علما جديدا ، يعد النص موضوعه الأساس باستثمار الظروف الداخلية والخارجية لإنتاجه مستعينا بآليات من علوم أخرى كالبلاغة والنحو والأدب وعلم النفس هو لسانيات النصlinguistique textuelle هذا التغير في التصور والمفاهيم انعكس على تعليمية اللغات، وأصبح تعليم اللغة باعتبارها نصوصا لا جملا هي ضرورة حتمية لإكساب المتعلمين ملكة تبليغية تمكنهم من استعمال اللغة في مختلف الظروف والمواقف الخطابية التي تتطلبها الحياة اليومية فضلا عن فهم إنتاج النصوص ،واستجابة لهذه التطورات العلمية قامت المنظومة التربوية الجزائرية بإصلاح شامل انطلاقا من الموسم الدراسي 2004/2003م مس كافة المناهج والأنشطة التعليمية بما فيها اللغة العربية .

وتم تبني مقاربة جديدة في تعليمها هي المقاربة النصية بمناهج جديدة، من هنا كان موضوع البحث هو **تعليمية اللغة العربية في ضوء لسانيات النص** وعليه فالبحث يقع في نقطة التقاطع بين لسانيات النص وتحليل الخطاب وتعليمية اللغة العربية مسلطا الضوء على واقع تطبيق هذه المقاربة في تعليم اللغة العربية من التعليم الثانوي – السنة الأولى أنموذجا– بدراسة ميدانية اعتمدنا فيها على توزيع استبيانات تحوي أسئلة حول كيفية تطبيق مختلف نشاطات تعليم اللغة العربية من نصوص وقواعد ومطالعة وتعبير ومشروع ، وعن الفروق التي أحدثها تطبيق المقاربة النصية، وأيضا عن المحتوى الجديد المختار وهل يفي بحاجات المتعلم اللغوية ويخدم واقعه الاجتماعي وحياته اليومية .

و يهدف البحث إلى الإجابة عن جملة من الأسئلة منها :

ما واقع تطبيق المقاربة النصية في التعليم الثانوي بالجزائر؟ وما هي الفروق التي أحدثها تطبيق المقاربة النصية ؟ هل المحتوى الجديد المختار يفي بحاجات المتعلم اللغوية ويخدم واقعه الاجتماعي؟

هل يملك الأستاذ رؤية واضحة عن كيفية تطبيق المقاربة النصية؟ وبعبارة أخرى ما هي

الاستراتيجيات التي يتبعها الأستاذ لوضع المخاطب (المتعلم) في المكانة المستحقة من عملية التخاطب؟

ما هي الصعوبات التي يواجهها والحلول التي يقترحها لذلك؟

هل فعلا أثمر هذا الإصلاح في التحصيل اللغوي للتلاميذ ؟

هل الأستاذ مقتنع ومستوعب لهذا التغيير الحاصل في المنهاج ؟ وهل يملك فعلا الوسائل والطرق التي تمكنه من تطبيقها؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة تعطينا مجموعة من التصورات عن واقع تعليم اللغة العربية وعن الإصلاح وتحاول أن تبين مدى نجاعته.

وكان اختيار المدونة لمستوى السنة الأولى ثانوي،لأن نتائج الإصلاح في المرحلة الابتدائية والمتوسطة ستظهر في السنة الأولى من التعليم الثانوي خصوصا أن فهم النص معيار أساسي في الحكم على مستوى المتعلم.

اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي باختلاف فروعه، لأنه في نظرنا الأنسب لبحثنا باعتبار أن الظاهرة المدروسة تتوافق والخصائص التي يتميز بها، والقواعد والأسس التي يبني عليها، وطرائق إجرائه، بحيث يهتم بوصف ما هو جار في الواقع، ومحاولة تحديده وتفسيره وتحليله، واستنباط استنتاجات موضوعية، ثم تقديم الاقتراحات اللازمة.

كما استخدمنا منهج المسح الميداني، الذي يعد أحد طرق المنهج الوصفي، ويهتم بدراسة العينة وفق أدوات معينة، وكان الهدف من وراء استعماله، جمع المعلومات عن الموضوع ، وذلك بالرجوع إلى الميدان عن طريق الاستبيان، مما يساعدنا كثيرا في تفسير الظاهرة المدروسة والإجابة عن الفرضيات، وهذا لتأخذ الدراسة طابعها العلمي.

فكان اعتمادنا على المنهج الوصفي في الفصل النظري وعلى المنهج الإحصائي في الفصل الميداني التطبيقي وذلك بتحليل النتائج المتوصل إليها.

أهم دوافع البحث، أن هذا الموضوع له أهدافا بيداغوجية وتعليمية، فمعرفة الواقع التعليمي معرفة موضوعية معاينة تؤدي إلى رسم السبل الكفيلة بتطويره، وتوفير معطيات لواضعي المناهج التعليمية لمواكبة المستجدات العلمية وتحاشي الثغرات الموجودة فيه،وقد اخترنا السنة الأولى ثانوي لأنها حوصلة لجملة المعارف المحصلة في طوري الابتدائي والمتوسط. إضافة إلى جدة الموضوع فالدراسة الميدانية حول المقاربة النصية وواقع تطبيقها موضوع غير

مدروس بشكل كاف وفي حاجة ملحة إلى ذلك، ويجدر بنا القول أن دراسة الجانب النظري من المناهج والكتب المدرسية ومحتوياتها لا تكفي، فالبحوث الجامعية بحاجة إلى الدراسات الميدانية التي تعاين الواقع وتستقرئه وتحدد الصعوبات وتقترح الحلول المناسبة لها قصد خدمة اللغة، وتحسين التعليم من جهة، وتطوير مستوى المتعلم وثقافته من جهة أخرى.

يتكون بحثنا من مدخل و أربعة فصول :

- المدخل : تمهيد يحوي جهود اللغويين فيما يخص لسانيات النص ونتلمس ذلك في التراث العربي، كما تناولنا الإرهاصات الأولى للسانيات النص.
- الفصل الأول : موسوم بالمفاهيم الأساسية في المقاربة النصية:

فقد تم فيه التطرق إلى المبحثين التاليين :

– المبحث الأول: مفهوم المقاربة النصية و الفرق بينها وبين نحو الجملة.

تحدثنا فيه عن مفهوم النص عند اللسانيين، ثم تطرقنا إلى أهم الفروق الموجودة بين نحو النص ونحو الجملة.

المبحث الثاني : معايير النصية وتفاصيل تطبيقها

و تناولنا "معايير النصية" وتفاصيل تطبيقها وهي سبعة ،وقد تنوعت بين لغوية سياقية مقامية وتداولية.

- الفصل الثاني: الموسوم بالتحليل النصي واستثمار لسانيات النص في تعليمية اللغات

وتضمن الفصل مبحثين :

– المبحث الأول : نماذج التحليل النصي و مستوياته

حيث تناولنا نموذجين من التحليل النصي مع تفصيل في مستوياته عند اللسانيين، وقد تناولنا نموذجا عربيا من التراث مركزين على آراء الجرجاني، أما النموذج الغربي فكان لـ"فاندايك" .

– المبحث الثاني : استثمار لسانيات النص في تعليمية اللغات

حيث تناولنا طرق تدريس اللغة العربية وكيفية تعليم القراءة والقواعد بما أنهما من أهم النشاطات في هذه المرحلة، وتناولنا أيضا أهمية لسانيات النص في تعليمية اللغات وأهم الطرق المستعملة " المستقاة من الدراسات اللسانية ".

- أما الفصل الثالث : الموسوم بالوثائق البيداغوجية و وسائل البحث العلمي

- المبحث الأول : الوثائق التّربوية التي تدعم الأستاذ في العملية التعليمية

خصصناه لتقديم الوثائق التربوية التي تدعم الأستاذ للقيام بمهامه على أكمل وجه وهذه الوثائق هي :

- كتاب المتعلم " المشوق".
- دليل الأستاذ.
- منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي.
- الوثيقة المرافقة للمنهاج.

- المبحث الثاني : وسائل البحث العلمي .

- وتناولنا فيه وسائل البحث بالدراسة المفصلة حيث كان الاستبيان الوسيلة الأهم في بحثنا وقد طبق على عينة من الأساتذة أما المقابلة فكانت من الوسائل المساعدة.

➢ الفصل الرابع: الموسوم بواقع المقاربة النصية في السنة الأولى ثانوي.

وهو فصل تطبيق ميداني ندرس فيه ظروف المقاربة النصية في السنة الأولى ثانوي.

حيث تطرقنا في بداية هذا المبحث إلى وسائل الدراسة الميدانية كالاستبيان والعينة فعرفناها وأبرزنا كيفية استخداماتها، وخطواتها الإجرائية ثم تطرقنا إلى الحديث عن عينة البحث، حجمها وأسباب اختيارها.

وقد اعتمدنا في هذا الفصل أساسا على تحليل الوقائع المتعلقة بموضوع البحث من استعمال الكتاب المدرسي وكيفية تقديم النشاطات المقررة في المنهاج ومدى مطابقتها لتحقيق أهداف المقاربة النصية كمنهاج تبنته المنظومة التربوية وفي ظل كل هذا ، ما موقع الأستاذ من هذه المقاربة.

وفي هذا الفصل تم جمع المعطيات والحكم على الفرضيات بالاعتماد على الأساليب الإحصائية ، واستعنا في ذلك بالاستبيان، كما قمنا بالتعليق على النتائج انطلاقا مما رصدناه من وقائع، وفي الأخير اقترحنا بعض الحلول للمشاكل المطروحة أثناء تطبيق المقاربة الجديدة ووضحنا نتائج الدراسة بمخططات بيانية.

ثم ختمنا البحث بخاتمة لخصنا فيها جملة النتائج المتوصل إليها، وتعليل ما أمكن تعليله، وقمنا بالاقتراح بعض الحلول والتوجيهات اللازمة.

في مسيرة البحث اعترضتنا عدة صعوبات في المجالين النظري والتطبيقي، حاولنا جاهدين تخطيها، ومن أهمها :

1 – في بناء الجانب النظري:

– صعوبات في الحصول على بعض المراجع خاصة فيما يخص نماذج التحليل النصي.

2 – في الدراسة الميدانية :

– عدم توفر مراجع منهجية البحوث الميدانية في قسم اللغة والأدب العربي، مما يتطلب التنقل إلى قسم العلوم الاجتماعية والنفسية وقتا وجهدا ، كما اتصلنا ببعض أساتذة المنهجية في معهد علم الاجتماع، فأفادونا مشكورين – بارك الله فيهم – ببعض الإجراءات المسحية الأساسية، فتبينت لنا كيفية تحليل معطيات الاستبيان وتفسير الجداول، وأحطنا قدر المستطاع بأدوات البحث اللازمة.

نشير في الأخير إلى أننا لم نلم بالموضوع إلماما شاملا كما يجب، لأنه واسع ومتشعب أيضا لضيق الوقت المخصص للبحث، لكننا بذلنا جهدا في سبيل تحقيق ذلك حيث تناولنا في البحث ما رأيناه وشهدناه من حالات وقد اغتنمنا فرصة تواجدنا في ميدان التدريس، لنخرج من خلاله بأمثلة مستمدة من الواقع بضبط أسباب المشكلة واستخلاص نتائجها، وحاولنا تقديم بعض الاقتراحات والحلول التي نظن أنها قد تنقص من حدة هذه المشاكل المترتبة عنها، على أمل أن نتناول الموضـوع– نحـن أو غيرنا – بتوسع في بحوث أخرى بحول الله وعونه.

كما نرجو من المولى عز و جل أن يوفقنا إلى ما فيه الخير و الصلاح.

مدخل

مـدخـــل

ارهاصات لسانيات النص

عند الغرب و العرب

مدخل :

تعددت التعريفات العربية والغربية التي شرحت مفهوم النص ومدلولاته، ولكن من الضروري الكشف عن الدلالة اللغوية لكلمة (نص) في اللغة العربية والغربية وفقاً لما أوردته المعاجم، لتلمس نقاط التشابه والاختلاف، وذلك " لأن اللغة تمثل النظام المركزي الدال فـــي بنية الثقافة بشكل عام"[1].

وفي لسان العرب لابن منظور :" (النص) رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصاً : رفعه. وكل ما أُظهِر فقد نُصَّ. ووضع على المنصة : أي على غاية الفضيحة والشهرة والظهور. وقال الأزهري: النص أصله منتهى الأشياء، ومبلغ أقصاها، ومنه قيل : نصصت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء، حين تستخرج كل ما عنده، وفي حديث هرقل: ينصهم أي يستخرج رأيهم ويظهره ومنه قول الفقهاء: نص القرآن، ونص السنة. أي ما دل ظاهر لفظهما عليه من الأحكام وانتص الشيء وانتصب إذا استوى واستقام" ([2]) .

أورد الفيروزآبادي في مادة (نصص) قوله : "(نص) الحديث رفعه، ونص ناقته استخرج أقصى ما عندها من السير، والشيء حركه، ومنه فلان يَنصُّ أنفه غضباً وهو نصاص الأنف، والمتاع : جعل بعضه فوق بعض، وفلاناً :استقصى مسألته عن الشيء، والعروس أقعدها على المنصة بالكسر، وهي ما ترفع عليه فانتصت، والشيء أظهره، والشواء ينص نصيصاً: صوّتَ على النار، والقدر غلت، والمنصة بالفتح الجَمَلَة من نصّ المتاع، والنص الإسناد إلى الرئيس الأكبر والترقيات والتعيين على شيء ما، وسير نُصٌّ ونصيص جدٌّ رفيع، وإذا بلغ النساء نص الحقاق فالعصبة أولى:أي بلغن الغاية التي عقلن فيها، أو قدرن على الحقاق وهو الخصام أو حوق فيهن فقال كل من الأولياء أنا أحق، أو استعارة حقاق الإبل: أي انتهى صغرهن، ونصيص القوم: عددهم، والنّصّة: العصفورة بالضم الخصلة من الشعر، أو الشعر الذي يقع على وجهها من مقدم رأسها، وحية نصناص أي كثيرة الحركة ونصص غريمه، وناصه:استقصى عليه وناقشه، وانتصب انقبض، وانتصب ارتفع، ونصنصه: حركه وقلقله والبعير أثبتت ركبتيه في الأرض وتحرك للنهوض" [3].

([1]) نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1998، ص178.

([2]) ابن منظور، لسان العرب، مكتبة دار المعارف، بالقاهرة، 1979، ج13، مادة (نص)، ص 97-98.

(1) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997، ج1، مادة (نص)، ص 858.

وفي مختار الصحاح للرازي مادة (ن .ص .ص) " في حديث علي رضي الله عنه: " إذا بلغ النساء نص الحقاق " يعني منتهى بلوغ العقل و(نصنص):الشيء:حركه. وفي حديث أبي بكر رضي الله عنه حين دخل عليه عمر رضي الله عنه وهو ينصنص لسانه، ويقول: هذا أوردني الموارد" [1].

تعددت الدلالات ولكننا لا نصل إلى تحديد قاطع بمجرد إيراد الدلالة اللغوية لكلمة (النص)، ولا يجوز الاكتفاء بالتحديدات اللغوية المباشرة في التعريف، لأنها تقتصر على مراعاة مستوى واحد للخطاب، هو السطح اللغوي البراني وظاهره الدلالي، دون الدخول إلى جوهره الباطني، فلا بد من تحليل ما ورد في الدلالة اللغوية، ورصد تطور اللفظ في الدلالة .

ومن استقراء الدلالات المتعددة الواردة في القواميس العربية يمكن القول إن الدلالة المركزية الأساسية للدال " نص " هي الظهور والاكتمال في الغاية، وهي تؤكد جزءاً من المفهوم الذي أصبح متعارفاً عليه في النص. ولا تزال هذه الدلالة بارزة في الاستخدام اللغوي المعاصر، وإذا أردنا أن نرصد التطور التاريخي لدلالة الكلمة نجد أن لفظ (نص)، يشتمل على مدلولات مادية وأخرى معنوية، فمن المادية ما وجدناه في الدال " منصة " والتي تعني المكان المرتفع البارز للناظرين، والنصّة وهي العصفورة بالضم وهي الخصلة من الشعر، أو الشعر الذي يقع على وجهها من مقدم رأسها، والدلالة الحسية كما في نصت الدابة جيدها إذا رفعته، ونص الشيء حركه، ونص المتاع : جعل بعضه فوق بعض، ونص الدابة إذا رفع جيدها كي يحثها على السرعة في السير، والنص السير الشديد. ومن المعاني المعنوية نص الأمور: شديدها، ونص الرجل: سؤاله عن شيء حتى يستقصي ما عنده. وبلغ النساء نص الحقاق: أي سن البلوغ.

إرهاصات لسانيات النص :

بدأت إرهاصات لسانيات النص منذ الخمسينات(1952م)محاولات تجاوزت اللسانيات الوصفية والسلوكية، الصوتية أو التركيبية وتجاوزت الجملة. وذلك منذ أن " بدأ التوجه نحو تحليل الخطاب (Discourse analysis)، ففي عام 1952م قدم (هاريس) منهجاً لتحليل الخطاب المترابط Connected سواء في حالة النطق Speech أو الكتابة

([1]) الرازي، مختار الصحاح، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1999، مادة (نص)، ص 381-382.

Writing [1]، استخدم فيه إجراءات اللسانيات الوصفية Descriptive Linguistics: بهدف اكتشاف بنية النص Structure of the text.

ولكي يتحقق هذا الهدف، رأى هاريس Harris أنه لا بد من تجاوز مشكلتين وقعت فيهما الدراسات اللغوية (الوصفية والسلوكية)[2]، وهما:

الأولى: قصر الدراسة على الجمل والعلاقات فيما بين أجزاء الجملة الواحدة.

والثانية: الفصل بين اللغة Language والموقف الاجتماعي Social Situation، مما يحول دون الفهم الصحيح ... ومن ثم اعتمد منهجه في تحليل الخطاب على ركيزتين [3]:

- العلاقات التوزيعية بين الجمل. The Distribution Relations Among Sentences
- الربط بين اللغة والموقف الاجتماعي ". [4] The Correlation between language and social situation

وكان زعيم هذا الاتجاه **فيرث**Firth الذي وضع تأكيداً كبيراً على الوظيفة الاجتماعية للغة([5]). مما حدا بعلماء لغة النص إلى الاهتمام بهذا السياق، وما يتصل به من أمور تتعلق بمنتج النص ومستقبله والمحيط الثقافي والمقاصد والغايات، وهي " أمور يشملها مصطلح (مقاميات) pragmatics، ومن ثم يجيء تعامل علماء لغة النص مع النص بوصفه حدثاً اتصالياًCommunicative Occurrence[6]"، واعتبار محور اللسانيات النصية هو"كيف تؤدي النصوص وظيفة التفاعل الإنساني Human Interaction "[7].

وبدأت النصية منذ الستينات " تتجاوز مستوى الجملة إلى مستوى النص، وتربط بين اللغة والموقف الاجتماعي مشكّلة اتجاهاً لسانياً جديداً على نحو يتخذ النص كله وحدة للتحليل" [8].

---

1) عن Zelling S.Harris, discourse analysis, p1: 30, Language. Vol.28, No.1. 1952

2) Ibid, p1: 2

3) Ibid, p4.

(4) جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، ص 65-66.

(5) أحمد مختار عمر، علم الدلالة،مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، 1982، ص 68.

6) عن De. Beaugrande and Dressler: Introduction to text Linguistics.

(7) جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، ص67. عن .Ibid,p3.

(8) برند سبلنر، علم اللغة والدراسات الأدبية – دراسة الأسلوب، البلاغة، علم اللغة النصي، ترجمة محمود جاد الرب، الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1991، ص 184.

هذا و" لعب ثلاثة من اللسانيين دوراً في تطوير الدراسات النصية وهم : فرديناد دوسوسير Ferdinand De Sausure الذي يعد نظرية الدليل signe أساس الأبحاث التي تدور حول النص والشعر باعتبارهما بنيتين ونظامين مستقلين نسبياً ولقد وضع أسس السيمولوجيا ، وعلى هداه سار رومان جاكبسون Roman Jakobson وقام بدراسة حول الفونولوجيا وحول وظائف اللغة، وفتح باب البحث في الشعرية La Poetique وفي الاستقلالية النسبية للظاهرة الأدبية .

ونفذ إميل بنفيست Emile Benveiste – بوصفه لمفهوم المسند إليه Le Sujet في مركز تصوره للغة – إلى مسألة التخاطب Interlocution ومسألة الأنواع الأدبية، التي تتحدد بعلاقتها بالخطاب Discourse وباختصار فقد مهد في آن معاً، للشعرية المقارنة ولبراغماتية القراءة. وعمل هؤلاء الثلاثة جميعاً وفق منظور رسمي منذ ذلك الحين يعرف بـ" البنيوي " Structural " [1]. فتحليل النص أخذ يتجاوز لسانيات الجملة من منظور دوسوسير والمعايير البلاغية وهيمنة النقد الأدبي .

" **ويرى دوبوجراند** أن الدراسات النصانية مرت بثلاث مراحل رئيسة:

المرحلة الأولى: هي التي انتهت بحلول الستينيات ولم تكن ذات أثر يذكر على تيار ألسنية الجملة الغالب، وكان من رواد هذه المرحلة (همسلف(Hielmslev) .

وبدأت المرحلة الثانية : في نهاية الستينيات وعلى وجه التحديد عام 1968م، حين بدأ عدد من العلماء مثل"رقيه حسن " و BAIC " بايك " وEznbreg " ايسنبرج " يعملون بشكل منفرد في مجال الدراسات التي تتجاوز مستوى الجملة، إلا أن اتجاه هؤلاء لم يحرز أثراً حاسماً لكونه نظر إلى النصوص على أنها تتابعات لمجموعات من الجمل ...

ومهما يكن من أمر فقد كان الاتجاه في المرحلة الثالثة التي بدأت عام 1972 م، يتركز على محاولة إيجاد نظرية بديلة تحل محل النظريات الألسنية السائدة والتي ثبت عدم قدرتها على الصمود في وجه التساؤلات الأساسية التي تستجوبها الدراسات اللغوية المتكاملة، وقد قام هذا الاتجاه على جهود طائفة من العلماء كان في مقدمتهم "فان دايك "**Van.Dijk**.Tو" دوبوجراندde beaugrand وغيرهم.

([1]) مجموعة من الكتاب، مدخل إلى مناهج النقد الأدبي، ص 210.

ويلاحظ أن كثيرين ممن أسهموا في هذه الاتجاهات كانوا من العلماء الذين ظلوا يحتجون على استقلالية الدراسات الألسنية عن (السياق الاجتماعي) بالإضافة إلى علماء الحاسوب الذين حاولوا أن يدرسوا الكيفية التي تتم بها برمجة اللغة في عقل الإنسان "[1].

و" يرى دوبوجراند أن محاولات (هاريس) **zellig harris** والتحويليين في إيجاد قواعد عرفية لإنشاء النصوص آلت جميعها إلى الفشل، لأنها لم تستطع أن تضع معياراً ثابتاً للكيفية التي يتصرف بها الناس في إنشاء النصوص، ولأنها لم تستطع أن تحدد موقفاً واضحاً من النصوص غير النحوية ومن اختلاف الأساليب في داخل النصوص"[2].

ولذلك ركز بعض العلماء على تعريف النص من خلال مكوناته، كما في تعريف تودورف للنص حيث يقول:"يمكن للنص أن يكون جملة، كما يمكنه أن يكون كتاباً تاماً، وهو يعرف باستقلاله وانغلاقه ". ويقول في وصفه: إنه يكون نظاماً لا يجوز أن نطابقه مع النظام اللساني، ولكن لأن نضعه في علاقة معه:" إنها علاقة تجاور وتشابه في الوقت نفسه ". ويقول مفسراً فكرة النظام بما قاله هيلمسف، فيصبح نظاماً تضمينياً، وذلك لأنه نظام ثان بالنسبة إلى نظام معنوي آخر[3].

ويذكر في مكونات النص أنه: " إذا كنا نميز في الجملة الشفوية بين مكوناتها الصوتية والنحوية والدلالية، فإننا سنميز في النص مثيلها، ولكنها لا تأخذ الموقع نفسه في الحالتين ... وإذا كنا هكذا فإننا نستطيع أن نتكلم عن الوجه الملفوظي للنص، ونقول إنه مكون من " كل العناصر التي تكون الجمل: العناصر الصوتية والقاعدية إلى آخره " كما نستطيع أن نتكلم بالرجوع إلى العلاقات القائمة بين الوحدات النصية مثل: الجمل ومجموعات الجمل "ويمكننا أن نتكلم أخيراً عن الوجه الدلالي للنص، وهو عبارة عن منتوج معقد للمضمون الدلالي تنتجه الوحدات اللسانية "[4].

ولقد انتقد البروفيسور روبرت دوبوجراند في كتابه (Text, Discourse and process Toward a multidisciplinary science of texts)، ما فعله الوصفيون من تفتيت أجزاء نماذجهم المثالية باصطناع وحدات صغرى يفرغونها من خلال التصنيف

([1]) يوسف نور عوض، نظرية النقد العربي الحديث، ص92-93.
([2]) المرجع المرجع السابق، يوسف نور عوض، ص101.
([3]) منذر عياشي، مقالات في الأسلوبية، ص 128.
([4]) المرجع المرجع السابق، منذر عياشي ، ص 129-130.

بحسب سماتها المميزة ويجعلون كل مستوى من مستويات هذه الوحدات الصغرى نظاماً من التفاعلات المشتركة كالوحدات الصوتية والصرفية. ثم ما ارتضوه من تجاهل العلاج للمعاني لكونه في نظرهم مستحيلاً.

ثم انتقل التوليد بين الذين بدءوا من الطرف الآخر وهو القواعد النحوية بوصفها مجموعة من الضوابط التي تحدد ما ينتمي وما لا ينتمي إلى اللغة، وأجلوا النظر في مسألة شمول قواعدهم بافتراض أن كل المركبات صالحة أن تستخرج من مكونات أبسط منها باستعمال الضوابط المناسبة لإنتاج جمل لا نهاية لها. واعتمد التوليديون على المنطق الصوري والرياضيات حتى وصلوا بعملهم إلى الطابع القالبي الذي يتنافى مع زخم الاستعمال"[1].

لذلك ليس من الصواب اعتبار النص مجموعة من الجمل تجاورت مكونة للنص، وأن الجملة مجموعة من الكلمات، فالاعتداد بالوحدات المادية المباشرة يؤدي إلى الابتعاد عن الخواص النوعية والوظائف الفنية له.

ومن خلال تعريفات العلماء للنص يتضح أن للنص " تصورين كبيرين: أحدهما استاتيكي ثابت، والآخر ديناميكي متحرك وهو الذي يولع به التفكيكيون ويرتكز على مفهوم التناص"[2].

أ – " الاستاتيكية الثابتة :

يشتمل النص كنظام قائم على بنية صغرى، وأخرى كبرى. أما الصغرى، فهي تشتمل على الكلمات والجمل، ولا يعني وجودها أنها كوحدات سيتم دراستها لغوياً وصرفياً من أجل الوصول للخواص البنيوية المميزة للنص فالتشريحية تتجاوز البنية الصغرى، هذا ولا بد من الإشارة إلى ما يمكن أن يعتبر بنية صغرى في نص ما يمكن اعتباره في نص آخر بنية كبرى"[3].

([1]) روبرت دوبوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص7.
([2]) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، 238-239.
([3]) المرجع السابق، صلاح فضل ، ص 280.

وبوسعنا أن نطلق مصطلح " الأبنية الكبرى " على الأبنية المتتاليات في السطح الرائي. وما بها من جمل وفقرات ثم على العلاقات والشفرات الخاصة بالأجناس الأدبية فهي التي تنظم الممارسة العملية للنص وتعطي النص كينونته المتفردة " [1].

ولقد حدد دوبوجراند الفروق الأساسية بين الجملة والنص بوصفهما مفهومين لغويين لهما دلالة مهمة في تطوير لسانيات النص لذلك رأى أن:

" الخلط والإدماج في فهم أمور مثل : الجملة والقضية ، والقول يجب أن تفسح الطريق للبحث في إجراءات التخطيط Mapping Procedures والتي تحكم تفاعل المكونات على مستويات لغوية مختلفة.

وينبغي للبحث عن قواعد مطلقة، Categorical rules، أن يعاد توجيهه إليها باحتسابها تعويضات Defaults ، وتفصيلات preference تصلح للتطبيق باحتمال probability أكبر وأصغر بقصد الاستجابة للموقف، ولا يمكن لنظرية النص أن تقرر ما يجب أن يحدث طول الوقت، بل ولا ما يحتمل أن يحدث معظم الوقت في ظروف الضوابط السائدة.

ولا يمكن للبحث أن ينبني ولا للنتائج العامة أن تستنبط من الجمل الإيضاحية Demonstration sentences، فقط إذ يصنعها الباحث من أجل دعم رأي بعينه. فالمجالات الأكثر إقناعا للحصول على الشواهد هي النصوص المستعملة بالفعل Actually Occurring text، والتي يؤدى بها الاتصال. وإذا لم نستطع الحصول على الشواهد العفوية في إحدى الحالات وجب علينا أن نحترس من زعم صحة آرائنا. فلقد قام نحاة الجملة مثلاً بالكثير من البحث ليناقشوا حول مدى تعدد حالات الإدماج Multiple Embeddings الذي يصعب الكشف عنه في الاتصال الحقيقي .

ولا يمكن للسانيات النص أن تعمل على تهيئة نحو تجريدي لتوليد كل النصوص الممكنة في اللغة، واستبعاد كل ما ليس نصاً (Non –Text). فمجال التوليد أوسع من أن يحاط به، ويطرد اتساعه على الدوام. إن مفهوم ما ليس نصاً ليس ذا خطر، لأن وروده يؤدي في العادة إلى عدم قبوله أو إلى عدم القدرة على الاتصال. أما العمل الأهم للسانيات النص فهو بالأحرى دراسة مفهوم النصية (Textuality)، من حيث هو عامل ناتج عن الإجراءات الاتصالية المتخذة من أجل استعمال النص.

([1]) المرجع نفسه، صلاح فضل ،ص 255.

و" في الطبيعة تمتاز البنية الكبرى بالشمولية وبنسبة التحكم في نسيج النص، أما الصغرى فتمتاز بطابعها المحدود وبنسبة تحكمها في بعض المتتاليات النصية" [1].

ولتشريح النص لا بد من فهم خواصه النوعية ومعرفة مكوناته الأساسية وتحليل العلاقات في بنيته الكبرى والعميقة المتحققة بالفعل ، فالبنية هي : " النسيج الجمالي الذي تنتظم فيه مفاصل النص في مستوياتها السردية والذهنية، بعلاقات تشابكية ومنسجمة ومؤولة، تركيباً ودلالياً وتداوليا "[2].

وإن النماذج التي تبدو أكثر مناسبة للعلميات (Operations) المنتجة في مجال استخدام النص (Text Utilization) ، يجب أن ننسب إليها أعلى قيمة بوصفها تفسيرات إيضاحية، ولا ينبغي للصياغات التجريدية التي تتفرع عنها تراكيب متعمدة أن تعد ممثلة للغة الإنسانية، حتى حين تكون عظيمة الجدوى في الإيضاح. وذلك بأنها في أحسن أحوالها صنعة من أجل المساعدة والوساطة يتم استبعادها عندما نقترب من نموذج مقبول من نماذج النشاط الإنساني.

وينبغي لمفهوم القدرة Competence أن يحظى بنظرة أكثر اتساماً بالتكاملية مما يجري في العادة في قواعد الجملة Sentence grammar، فعلينا أن نبحث في تحديد القدرات abilities التي تجعل الناس في العادة من أصحاب المقدرة competent على إنتاج النصوص وفهمها بنجاح دائم. وهذا النوع من نظرية النص سيكون ذا طابع ذهني Mentalistic، في معناه الأساسي وصالحاً من الناحية العملية للتصديق والتكذيب.

ويجب إيجاد تراكيب formulation وشواهد representation يمكن أن تقبل قبولاً حسناً من حيث هي إجراءات Processes، لا من حيث كونها تصميمات متخذة من مصدر غير معلوم، وينبغي أن يتم الشاهد عن كيف تتبني be built هذه العناصر المذكورة ، وكيف تضبط be controlled وكيف يتاح الوصول إليها be accessed.

وينبغي لأي من القواعد Rules المفترضة أن تشتمل في الوقت ذاته على إجراءات Procedures ممكنة، فقواعد بناء الجملة مثلاً لا بد أن تقدم لنا الإمكانات الإجرائية التي يمكن تطبيقها في زمان حقيقي تحت شروط طبيعية مثل مدى طول الذاكرة، والقدرة على التخطيط.

([1]) صبحي الطعان، بنية النص الكبرى، ص 436.

([2]) المرجع السابق، صبحي الطعان، ص 432.

وفوق كل ذلك يجب بجهودنا أن نكرس مبدأ تكافل العلوم المختلفة، لأن اللسانيات وحدها لا تستطيع أن تقدم الخبرة المطلوبة لمعالجة النواحي النفسية والاجتماعية والحسابية للنص المستعمل"[1].

ف" إذا كانت(الجملة) وحدة نحوية، فإن(النص) ليس وحدة نحوية أوسع large grammatical unite، أو مجرد مجموع جمل، أو جملة كبرى " وإنما هو وحدة من نوع مختلف، وحدة دلالية semantic unite، الوحدة التي لها معنى meaning في سياق Context هذه الوحدة الدلالية تتحقق أو تتجسد في شكل جمل: وهذا يفسر علاقة النص بالجملة، إذ الأخيرة مجسدة للوحدة الدلالية التي يشكلها النص في موقف اتصالي ما"[2] .

فالنص كما يرى دوبوجراند يتميز بقيمته الاتصالية، و" قد يتجسد كوحدة دلالية في جملة واحدة، وفي أقل من جملة أحياناً كما هو الحال في التنبيهات، والعناوين، والإعلانات التي تتكون غالباً من مجرد حرف واسم، مثل (للبيع) أو (للتدخين) وغيرها وبالمثل لا يوجد حد أعلى لطول النص، فقد يكون كتاباً كاملاً، كما هي الحال مثلاً في – الرواية و المسرحية"[3]. وبذلك تتجاوز الجملة المنعزلة ذات الوجود المنطقي انعزاليتها لتتجه نحو الاتصالية " فالنص كل وحدة كلامية تخدم غرضاً اتصالياً.

هذا التجاوز لم يكن مجرد نقلة حجمية بل نقلة في المنهج وموضوع البحث، وإجراءاته وأهدافه "فالفرق بين الألسنية الحديثة والدراسات اللغوية القديمة هو الفرق بين علم النص الحديث والدراسات النقدية والبلاغية القديمة "[4].

وهذا لا يعني أن النصية لا تدرس الجملة فقد ذكر الدكتور سعيد بحيري بأنها " تدخل في إطار لسانيات النص، ما دامت معالجة الجملة / النص لا تقتصر على الجانب التركيبي، وإنما تتعداه بإدراج الجانبين : الدلالي والمقامي، إذ يقول: " ودون الخوض في الخلاف حول مفهوم النص، فإنه من الضروري أن نشير إلى أن القضية لا تتعلق بالامتداد الأفقي بالكم أساساً، ولكن تعود إلى اختلاف منظور البحث، فقد تتوافق حدود الجمل، والنصوص في

([1]) روبرت دى بوجراند، النص والخطاب والإجراء ص 94- 96، عن M.A.K Halliday and Ruquaiya.

([2]) جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانيات النصية ، ص 68، عن:

Hasan: Cohesion in English, p: Longman, London

عن Ibid, p: 294 ..

([3]) يوسف نور عوض، نظرية النقد الأدبي الحديث، ص 90 .

([4]) برند سبلنر،علم اللغة والدراسات الأدبية ، ص 184.

كثير من الأمثلة – كما يتبن – إلا أنه عند التحليل لا يتوقف عند التحليل التركيبي فهذا كاف باتفاقهم جميعاً. وهنا يبدأ تجاوز إطار الجملة إذ يبدأ البحث عن عناصر تتعلق بعناصر غير لغوية حقيقية، تتصل بمنطقية الجمل وصلتها بالموقف التواصلي أو عملية التواصل بصورة عامة ويستوجب البحث عن هدف سابق لوضع الجملة وأثر لاحق فنجد حديثاً عن الفروض المسبقة وأشكال التضمين والتتابع المنطقي للخطاب ككل"[1] .

ولقد عدد دوبوجراند الفروق الجوهرية التالية بين النص والجملة بقوله:

" إن النص نظام فعال Actual Systemعلى حين نجد الجمل عناصر من نظام افتراضي Virtual System . والجملة كيان قواعدي Grammaticalخالص يتحدد على مستوى النحو فحسب، أما النص فحقه أن يعرف تبعاً للمعايير الكاملة للنصية Textuality. وإن قيود القواعد المفروضة على البنية التحريرية للجملة في النص يمكن أن يتم التغلب عليها Be overdid in بواسطة الاهتمام بتحفيزات تعتمد على سياق الموقف – Context Dependent motivations فالعناصر التي يمكن فهمها من الموقف مثلاً من خلال الإدراك الحسي يمكن السكوت عنها أو اقتضابها بواسطة المتكلم دون ضرر يعود على الطاقة الاتصالية للنص. "[2] وهكذا لا ينبغي للصواب النحوي أن يعد قانوناً بل أن يعد تعويضاً Default أي معياراً يلجأ إليه فقط عند عدم وجود قرائن محددة، أو هو تفضيل Reference أي معيار يفضل على غيره حينما تتعدد الاحتمالات.

ولا يمكن النظر إلى النص برغم أنه مجرد صورة مكونة من الوحدات الصرفية morphemes أو الرموز. إن النص تجل لعمل Action إنساني ينوي به intends شخص أن ينتج نصاً، ويوجه instructs السامعين به إلى أن يبنوا عليه علاقات من أنواع مختلفة. وهكذا يبدو هذا التوجيه Instruction مسبباً لأعمال إجرائية. والنصوص تراقب Monitor المواقف Situations وتوجهها Manage وتغيرها Change. وليست الجملة عملاً، ولهذا كانت ذات أثر محدود في المواقف الإنسانية، لأنها تستعمل لتعريف الناس كيفية بناء العلاقات النحوية فحسب.

([1]) جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، ص 69، عن سعيد البحيري، علم لغة النص، ص228

[2] برند سبلنر،علم اللغة والدراسات الأدبية ، ص 184.

» والنص توال progression من الحالات states والتي بعدها، فالحالة المعلومية Knowledge state والحالة الانفعالية Emotional state والحالة الاجتماعية Social state لمستعملي النص عرضة للتغيير change بواسطة النص، ويأتي إنتاج النص وفهمه في صورة توال من الوقائع. وفي كل نقطة من نقاط هذا التوالي تطبق الضوابط السائدة current controls التي لا تدعو ضرورة ما إلى كونها من قبيل المبادئ التجريدية للصياغة. فضوابط بدايات النصوص على سبيل المثال تختلف عن ضوابط استمرارها ونهاياتها. وفي المقابل يجرى النظر إلى الجمل بوصفها عناصر من نظام ثابت System Chronic (أي نظام يرى في حالة واحدة مثالية مفارقة للتطور) لتتطبق الضوابط انطباقاً مطرداً Categorically (على سبيل الوجوب والصواب) أولاً تنطبق أبداً« .[1]

كما إن الأعراف الاجتماعية social conventions تنطبق على النصوص أكثر مما تنطبق على الجمل، فالوعي الاجتماعي ينطبق على الوقائع لا على أنظمة القواعد النحوية. والوسم markness الاجتماعي لتراكيب بعينها لا يؤثر إلا في قسط ضئيل من مجموع القواعد، ولا يظهر إلا بتوسط عوامل غير جوهرية في المواقف المعنية.

والعوامل النفسية psychological factors أوثق علاقة بالنصوص منها بالجمل، فالجملة من حيث الصياغة الذهنية شكل استكشافي heuristic بجانب أمور أخرى تعين على الغايات الشاسعة للاتصال، كالتعبير وتذكر المعلومات أو السعي إلى غاية ما، أما حدود الجملة فيتم تعيينها فيما بعد أثناء إنتاج النص، ثم يستغني عنها في المراحل الأولى للفهم، وتلتمس نظرية الجمل في مقابل ذلك تبريراً لذاتها في جعل عوامل معينة منفكة عن موضوع النظرية كمحدودية الذاكرة وحالات الانشغال distractions، وتحويل الانتباه والاهتمام وهلم جرا. إن وفرة التجارب التي تسعى إلى استكشاف الجمل هي لهذا السبب موضع اعتراضي من حيث المبدأ. ومع ذلك يعج الباحثون الجملة بكثير من الأمور الأخرى التي تظهر لدى تطبيقاتها العملية إشارات ناقصة في دراسة النصوص.

ونستطيع القول إن النصوص تشير إلى presupposes نصوص أخرى بطريقة تختلف عن اقتضاء الجمل لغيرها من الجمل، ويعتمد متعلمو اللغة في استخدامهم للجمل على معرفة القواعد من حيث هي نظام افتراضي عام. أما من أجل استعمال النصوص فإن

[1] سعيد البحيري، علم لغة النص، ص201

الناس بحاجة إلى معرفة علمية بالأحداث الجارية بخصوصها، وتنطبق هذه الحالة من التناص على الملخصات ومسودات protocols الموضوعات والاستطرادات والإجابات ومحاكاة النصوص parodies "[1].

لقد تطورت اللسانيات من لسانيات الكلمة إلى لسانيات الجملة إلى لسانيات النص، وإن دراسة النص لتعد من وجهة نظر د. منذر عياشي " خطوة ضرورية لكي تحدث بها قطيعة معرفية مع المنظور الجزئي الذي يتمحور حول الكلمة، فإذا ما صارت هذه الخطوة وسارت بها، فإنها ستتجاوز، والحال كذلك، النظر إلى اللغة من خلال النظريات التطورية والتاريخية، كما أنها ستتجاوز في الوقت نفسه البنيويات اللسانية التي تقف عند حدود الجملة، وكذلك مناهج النظر إلى اللغة من خلال النماذج اللغوية المستندة إلى العقلانية الديكارتية"[2].

وفي رأيي، إن دراسة النص بشمولية دراسة بالغة الأهمية، ومع ذلك فإن الدراسات التي تقوم على " نحو النص" قليلة جداً، وبالنسبة لي لم تتوفر لدي سوى الدراسة التي أقامها " د. محمد حماسة عبد اللطيف" عن (الظواهر النحوية في شعر صلاح عبد الصبور)، كدراسة شاملة لكل أعمال الشاعر صلاح عبد الصبور وهي حقيقة دراسة غير يسيرة، تحتاج إلى جهد ونفس طويل ومثابرة، وإلى خلفية علمية ونحوية، وثقافية كبيرة حتى تستطيع الإلمام بالموضوع كاملاً واكتشاف قواعده الأساسية الكبرى، فلكل شاعر مبدع قوالب كبرى إبداعية راسخة في دماغه قد لا يعرف هو ذلك ولكن الناقد المبدع هو من يتوصل إلى تلك الخطوط الكبيرة في طريقة بنائه لأعماله، تلك القوالب التي تكونت لديه بسبب تربيته وبيئته وأنواع الثقافة التي تلقاها، تماماً كالطفل الصغير حين يتعلم التحدث فإنه يتعلم من والديه الكلمات والمفردات مع ما تدل عليه، وهم لا يعلمونه القوالب التي تتم صياغتها بها، ولكنه يتعلمها من الممارسة بحيث لا يخطأ بها مطلقاً، وكذلك المبدع تتكون عنده قوالبه والناقد الفذ هو من يستطيع التوصل إلى تلك القوالب التي يبني عليها المبدع أعماله فتجعل له بصمته دون غيره.

" نشأ مع النص القرآني على الصعيد الإنساني، إنسان جديد، ونشأ معه على الصعيد الأدبي الخالص قارئ جديد ... إنه نموذج من الكتابة تتداخل فيه مختلف أنواع المعرفة –

([1]) روبرت دوبوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص89-94، بتصرف.

([2]) منذر عياشي، اللسانيات والدلالة، (الكلمة)، مركز النماء الحضاري، حلب، ط1996،1، ص 168.

فلسفة وأخلاقاً، سياسية وتشريعاً، اجتماعاً واقتصاداً، وتتداخل فيه مختلف أنواع الكتابة ... وفي هذا ما يتيح للكاتب أن يعيد النظر في رؤياه للإنسان والعالم والكتابة، ولن تكون هذه الرؤيا إلا كونية وإنسانية. لن تكون إلا مزيداً من الاتجاه نحو الإنسان بوصفه إنساناً فيما وراء كل عرف ولون، وفيما وراء كل انتماء، ولن يكون فيها فرق بين الإنسان والإنسان إلا في عمق التعبير عن هذه الرؤيا وفي غناه وفرادته. إنه نص – دعوة إلى كتابة جديدة برؤيا جديدة " [1].

ف" القرآن نص ينعقد مدلوله بأحوال متلقيه لا بأحوال مرسله، وهو لأنه كذلك، فإن التمثيل الوجداني الذي تضطلع أسلوبيته الفردية به، لا يقوم هنا على مثال مرسله، ولكن على مثال متلقيه. وبناء على هذا، يمكننا أن نقول: إن التحليل الأسلوبي لمضامين النص القرآني الوجدانية، إنما هو صورة ترسم انفعال المتلقي بالنص، دون أن ترسم انفعال المرسل، وذلك لسببين :

– لأن المتلقي يعتبر جزءاً من دلالة الخطاب نفسه، فهو المنفعل فيه من جهة، وهو الذي يجليه إن سلباً وإن إيجاباً من جهة أخرى. وهو لأنه كذلك، يصبح أداة الخطاب في الدلالة على مرجعيته، فتتعين العلاقة بهذا بين الخطاب دالاً وما يشير إليه، أي مدلوله.

- لأن الله في التصور الإسلامي، لا يشبه شيئاً، ولا يشبهه شيء و" ليس كمثله شيء".

– وما دمنا ننظر إلى القرآن بهذا المنظور، فسنرى أن ثمة علاقة تجاذبية تقوم بينه وبين المتلقي. فالدال يدل. من جهة أولى، على متلقيه ويتعدد به. والمتلقي من جهة ثانية، يرتبط به ارتباط المستدل بغيره على نفسه، وبه يتحول" [2].

القرآن " مفتاح لفهم العالم الإسلامي، ولن يفهم أحد المسلمين وتاريخهم ... إلا بدءاً من استيعاب هذا النص والإحاطة بمستوى العلاقة القائمة بينه وبين المسلم، دون ذلك سيظل المسلم غريباً، قطعاً عن الآخر ... والإنسان خصوصاً. في هذا العصر الكوني، لن يكون ذاته إلا بقدر الآخر. فأن يكون الإنسان مواطناً حياً وحقيقياً في بلده هو أن يكون مواطناً كونياً.... ف" الكتاب أساس العالم وخلاصته منذ حوالي أربعة عشر قرناً وخاتم للكلام " [3].

وهو " نص لا يسمى، أو لا تسمح معايير الأنواع الأدبية بتسميته. إنه نص لا يأخذ معياره

([1]) أدونيس، النص القرآني وآفاق الكتابة، ص 35-36 .

([2]) منذر عياشي، مقالات في الأسلوبية، ص 231-232 .

([3]) أدونيس، النص القرآني وآفاق الكتابة، ص 36-37، بتصرف.

من خارج، من قواعد ومبادئ محددة، وإنما معياره داخلي فيه... وإنه مطلق: لا يدرك معناه، ولا يبدأ ولا ينتهي، وهو بوصفه مطلقاً يتجلى في زمان ومكان، متحرك الدلالة، مفتوح بلا نهاية. إنه الأبدية المتزمنة. إنه ما وراء التاريخ الذي نستشفه ونقرأه عبر التاريخ ... الكتاب بهذا الشكل شبكة تتداخل خيوطها وتنحبك في علاقات متعددة ومتنوعة، مفتوحة كالفضاء. إنه فن آخر من القول، وفن آخر للقول. فن في الكتابة، وفن في تكوين النص ... إنه الكتابة المطلقة لكتابة المطلق"[1].

وقد كتب العديد من الكتاب والمثقفين في (النص القرآني)، وأبدعوا أيما إبداع ومارسوا في دراستهم له كل ما توصلوا إليه من نظريات حديثة علمية وأدبية لاستنطاق النص، ومحاولة الاستفادة منه في كل زمان ومكان. وكانت كل قراءة له تعد محاولة تأتي اللاحقة بها لتنفيها أو تبني عليها، ثم ترتقي بها خطوة أخرى للأمام منسجمة ومتوافقة مع العالم المحيط .

ولم تكن الإشكالية في دراسة (النص القرآني)، في أي من مستوياته، ولكن الإشكالية بدأت تظهر مع ظهور المنهج النصاني، ومحاولة تطبيقه على القرآن من قبل بعض المثقفين والنقاد وإخضاعه لشروط النظرية النصية والادعاء بأن القرآن (نص) بالمفهوم الحديث والمعاصر للنص وأنه يشتمل على وظائف الاتصال التي عددها جاكبسون ومعايير النصانية التي حددها دوبوجراند.

لكن النظرية النصية نظرية إنسانية، وليس من الضروري أن تنطبق كل نظرية يتم التوصل إليها بالعقل البشري على القرآن الكريم، فالقرآن لم يكن في يوم من الأيام كتاب فلك، أو علوم، أو بلاغة، أو أدب إنه " الكتاب " كما أسماه رب العالمين .

ويطبق الكثير من المثقفين[*] معايير النصية على القرآن الكريم، ويؤكدون أنه (نص) ، وهم بذلك يتناسون أن النصانية تقوم بشكل رئيس على التناص، فهي محكومة به. والتناص الذي يضفي الكثير من الجمال على الدراسات النصانية في الأدب، يُخرج النص القرآني في المصحف الشريف من الإلهي إلى البشري. وإن اعتبار القرآن كغيره من النصوص يؤكد ما يسعى إليه بعض المستشرقين والمستعربين من أن ما نزل من القرآن على

([1]) المرجع السابق، ص29-30.

(*) مثل أدونيس ونصر حامد أبو زيد، وعلي حرب وغيرهم.

رسول الله صلى الله عليه وسلم وكان نصاً من الله هو جزء محدد من الكتاب، وأما البقية الباقية منه وبالأخص القصص فلقد جاءت من التناص مع الأديان السابقة على القرآن الكريم، وما استطاع الرسول عليه الصلاة والسلام كما يدعون أخذه عن الأحبار والرهبان، وتلك فرية كبيرة على القرآن الكريم النص الإلهي المطلق المنزه.

إن التراث البلاغي والنقدي العربي يسوغ لنا أن نتتبع فكرة النص عند المحدثين العرب، والنص في الوقت الحالي ما إن يذكر حتى يذكر محايثاً له د.عبد الله الغذامي، ود.محمد مفتاح، ود.صلاح فضل، ود.باسل حاتم ود. رقيه حسن، وغيرهم ممن عرّف النص وقام بالتنظير له، يقول د.محمد مفتاح: "النص مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة .

- مدونة كلامية : يعني أنه مؤلف من الكلام وليس صورة فوتوغرافية أو رسماً أو عمارة أو زياً وإن كان الدارس يستعين برسم الكتابة وفضائها وهندستها في التحليل .
- حدث : إن كان نص هو حدث يقع في زمان ومكان معينين لا يعيد نفسه إعادة مطلقة مثله في ذلك مثل الحدث التاريخي .
- تواصلي : يهدف إلى توصيل معلومات ومعارف ونقل تجارب ... إلى المتلقي .
- تفاعلي : على أن الوظيفة التواصلية في اللغة ليست هي كل شيء، فهناك وظائف أخرى للنص اللغوي أهمها الوظيفة التفاعلية التي تقيم علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع وتحافظ عليها .
- مغلق : ونقصد انغلاق سمته الكتابية الأيقونية التي لها بداية ونهاية، ولكنه من الناحية المعنوية هو:
- توالدي : إن الحدث اللغوي ليس منبثقاً من عدم وإنما هو متولد من أحداث تاريخية ونفسانية ولغوية ... وتتناسل منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له " [1].

ويرى الغذامي أن : " النص الأدبي هو بنية لغوية مفتوحة البداية ومعلقة النهاية، لأن حدوثه نفسي لا شعوري وليس حركة عقلانية. ولذلك فإن القصيدة لا تبدأ كما تبدأ أي رسالة عادية تصدر بخطاب موجه إلى المرسل إليه، وتختتم بخاتمة قاطعة التعبير. إن القصيدة تبدأ منبثقة كانبثاق النور أو كهطول المطر وتنتهي نهاية شبيهة ببدايتها وكأنها تتلاشى فقط

([1]) محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري – استراتيجية التناص -، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 1986، ص 120.

وليس تنتهي، ودائماً ما تأتي الجملة الأولى من القصيدة وكأنها مد لقول سابق أو استئناف لحلم قديم، إنها لكذلك لأنها نص يأتي ليتداخل مع سياق سبقه في الوجود. وكذلك فالنص مفتوح وهو بنية شمولية لبنى داخلية: من الحرف إلى الكلمة إلى الجملة إلى السياق إلى النص ثم إلى النصوص الأخرى ليكون بعد ذلك:(الكتاب امتداداً كاملاً للحرف)" [1].

وتأكيداً على إجرائية النص وسعياً به إلى أقصاه أوضح الغذامي أن النص " كلي في حركة مرحلية لأنه نص بنيوي، والبنية شمولية / ومتحولة / وذات تحكم ذاتي والنص يتحرك داخلياً بحركة مفعمة بالحياة كي يكون بنية الوجودية، ليكون له هوية تميزه. فإذا ما تميز فإنه يتحرك كاسراً لحواجز النصوص ليدخل مع سواه في سياق يسبح فيه كما تسبح الكواكب في مجراتها" [2].

ولكن هل ينظر كل هؤلاء النقاد للوصول إلى تعريف تام للنص ؟ يقول د. منذر عياشي : " إن وضع تعريف للنص يعتبر تحديداً يلغي الصيرورة فيه، ويثبت إنتاجيته على هيئة نمطية لا يكون فيها زماناً للمتغيرات الأسلوبية والقرائية أثر، ويلغي قابليته التوليدية زماناً ومكاناً، ويعطل في النهاية فاعليته النصية "[3].

و" يذكر (دوبوجراند) في بداية تأريخه لعلم النص رأياً لـ(فان دايك) يقول فيه: لا يخضع علم النص لنظرية محددة أو طريقة مميزة وإنما يخضع لسائر الأعمال في مجال اللغة التي تتخذ من النص مجالاً لبحثها واستقصائها"، ويعني ذلك ألا نتوقع في دراستنا لتاريخ علم النص أن تبرز نظرية واحدة أو اتجاها محدداً وإنما يجب أن نتجه نحو سائر الأعمال التي أسهمت في إبراز هذا المجال الحيوي في دراسة اللغة " [4].

لذلك فإن كل ما يحدث هو عبارة عن محاولة للمقاربة بين التفسير المعجمي السابق للفظ (نص) في العربية، ولفظ (TEXT) في الإنجليزية، ثم المقاربة بين محاولة كل من العرب والغرب في تحويل مصطلح النص من المفهوم إلى الإجراء للاستفادة منه في دراسة بلاغية حداثية تساعد على إحياء علم البلاغة من جديد واستنطاق النصوص شمولياً وتأويلها بما يثري الأدب والعلم على حد سواء .

([1]) عبد الله الغذامي، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ط1، 1985، ص 90.
([2]) عبد الله الغذامي، الخطيئة والتكفير، ص 90.
([3]) منذر عياشي، مقالات في الأسلوبية، ص 207.
([4]) يوسف نور عوض، نظرية النقد الأدبي الحديث، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت،ط1، 1997، ص 67.

إن ثقافتنا ثقافة شفاهية تعتمد على السماع، ولم تعرف الكتابة بشكل رسمي إلا مع تدوين القرآن الكريم، ولذلك لم يرتبط مفهوم النص في معاجمنا بالكلام المكتوب كما هو الحال في المعاجم الأجنبية التي ركزت على أن النص مدونة، وأنه إنجاز فعلي أو كتاب، أو جزء من كتاب مخطوط باليد أو منقوش أو مطبوع . ولكنهم يتفقون معنا في إطلاق لفظ (نص) على النص المأخوذ من القرآن أو النص الكامل للقرآن أو الكتاب المقدس، بل إن التعريفات تشير إلى أن النص بداية كان يطلق على مخطوطة الكتاب المقدس كما يطلقه البعض من نقادنا على نص القرآن الكريم .

لقد تعددت الدلالات الواردة في تعريف (النص) في المعاجم الأجنبية، ومع ذلك فإنهم لم يربطوه بالنسيج(TISSUE)، إلا اعتماداً على الأصل اللاتيني للفظ(TEXT)، فـ (TEXT) باللاتينية مشتق من (TEXTUS) بمعنى النسيج (TISSUE) المشتقة بدورها من (TEXTURE) بمعنى نسج، ومنه تطلق كلمة (TEXTIL) على ما له علاقة بإنتاج النسيج بدءاً بمرحلة تحضير المواد، وانتهاء بمرحلة النسيج النهائي وبيعه، وإذا كانت العلاقة بين النص و (TEXT) غير متطابقة في العربية، حيث يرد مفهوم (TEXT) ضمنياً في لفظ (نص)، فإن التطابق أكبر بين الدال
(TEXT) والدال (نسيج) فلقد ورد مفهوم (TEXT)، في الدال نسيج بدلالته المباشرة في القواميس العربية واستخدمه النقاد العرب القدامى في تعريفاتهم بما يؤكد معرفة العرب لهذه العلاقة تماماً كتعامل الغرب مع الأصل اللاتيني للفظ (TEXT). ففي القاموس المحيط " نسج الثوب ينسجه وينسجه فهو نساج وصنعته النساجة والموضع ومنسج الكلام لخصه وزوره وكنبر أداة يمد عليها الثوب لينسج، ومن الفرس أسفل من حاركه. وهو نسيج وحده لا نظير له في العلم وغيره وذلك لأن الثوب إذا كان رفيعاً لم ينسج على منواله غيره. وناقة نسوج لا يضرب عليها الحمل أو التي تقدمه إلى كاهلها لشدة سيرها ونسج الريح الربع أي يتعاوره ريحان طولاً وعرضاً، والنساج الزراد والكذاب، والنسج بضمتين السجادات" [1].

ولقد ربط العرب بين نسج الثوب ونسج الشعر وبين الشعر والنسج والتصوير، فكلها تحتاج إلى تناسق وتداخل وتفرد ويكون الهدف منه الإبداع والوصول إلى غاية الصناعة.

([1]) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ج1، مادة (نسج)، ص 209.

قال الجاحظ: " إنما الشعر صناعة وضرب من النسج وجنس من التصوير"[1]. ويرى ابن طباطبا أن " الشاعر الحذق كالنساج الحاذق الذي يفوق وشيه بأحسن التفويق، ويسديه، وينيره ولا يهلهل شيئاً منه فيشينه. وكالنقاش الرقيق الذي يصنع الأصابع في أحسن تقاسيم نقشه. ويشيع كل صيغ منها حتى يتضاعف حسنه في العيان "[2].

كل تلك الفنون تولد من خلال التداخل والتركيب والترابط ولذلك يقول عبد القاهر الجرجاني: "واعلم أن مثل واضع الكلام مثل من يأخذ من الذهب أو الفضة فيذيب بعضها في بعض، حتى تصير قطعة واحدة..."، " فكما لا تكون الفضة أو الذهب خاتماً أو سواراً أو غيرها من أصناف الحلي بأنفسهما ولكن بما يحدث فيهما من الصورة، كذلك لا تكون الكلم المفردة التي هي أسماء وأفعال وحروف شعراً من غير أن يحدث فيها النظم" ...و" كما أن محالاً إذا أنت أردت النظر في صوغ الخاتم وفي جودة العمل ورداءته، أن تنظر إلى الفضة الحاملة لتلك الصورة، كما الذهب الذي وقع فيه العمل وتلك الصنعة، كذلك محال إذا أردت أن تعرف مكان الفضل والمزية في الكلام، أن تنظر في مجرد معناه..."[3]. "

وقد آثر الدكتور عبد الملك مرتاض أن يكون المقابل العربي لـ(Text) هو (النسيج) لما في دلالته اللغوية من معنى الترابط، ولعدم توافر هذا المعنى في مادة (نصص)، ورأى أن العرب عرفوا أن النص مفهوماً وشكلاً وممارسة ولكن هذه المعرفة لا تعني وجود نظرية النص عند العرب " [4].

النص والكلام :

لقد تنبه السلف إلى الكلام ومميزاته، حيث يقول الباقلاني : " وجملة الأمر أن نقد الكلام شديد، وتميزه صعب " ولعل الباقلاني " لم يذهب هذا المذهب إلا لأنه حين تأمل أدرك أن مميزات الكلام لفظاً، وجملاً، ونصوصاً ليست ثابتة، وغير مستقرة، ولا تقوم خصائصها على قيم مطلقة، فهي تتغير بتغير السياقات الواردة فيها، سواء أكانت هذه السياقات خارجية، كما في حالة الكلام الشفوي، أم داخلية كما في حالة النص المكتوب

([1]) الجاحظ، كتاب الحيوان، ج1، ص 131.

([2]) ابن طباطبا العلوى، عيار الشعر، تحقيق محمد زغلول سلام، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط3، ص19.

([3]) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق السيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، 1982، بدون طبعة، ص 316، 373، 312.

([4]) جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية اللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، بدون طبعة، 1998، ص 73.

...وهي تتغير بتغير الأزمنة، والأمكنة. وتتغير بتغير القراء، وتغير مفاهيم الحياة التي تحيط بهم . وهي تتغير أيضاً وأخيراً لأن اللغة طاقة خلاقة والنص المعبر بها يبني نموذجه ثم يلغيه، ويقول شيئاً وربما يعني شيئاً آخر"[1] .

والكلام في نظر عبد القاهر الجرجاني " هو تعلق الألفاظ، بعضها ببعض عن طريق العلاقات النحوية، وأن هذه العلاقات النحوية هي التي تسلك الكل في سياق. وأن النحو موجود في منظوم كلام العرب ومنثوره، والعلم به مشترك لدى العام والخاص" [2].

و" يؤكد " سوسير " أن الكلام الذي ينتجه الفرد بمحض إرادته ووعيه الخاص، يخدم أهدافه، ولذلك فإنه يلجأ إلى طرائق تمكنه من استخدام تلك المادة، وهاتيك الضوابط بما يتكيف ويناسب هذا الهدف[3]. وقد تكون هذه الطرائق غير مسبوقة في اللغة"[4]. ولذلك " ميز في الظاهرة الألسنية بين ظاهرتين هما اللغة باعتبارها نظاماً من الرموز، والكلام باعتباره الاستعمال الفعلي لهذا الكلام. و" أدرك الصلة بين الاجتماعي والفردي في اللغة حين قال : اللغة في ماهيتها نظام اجتماعي، مستقل عن الفرد في حين أن الكلام هو منها بمثابة التحقيق العيني الفردي ومعنى هذا أن اللغة تقنين اجتماعي أو مجموعة من القوانين codes في حين الكلام فعل فردي" [5].

" ويقول سوسير " إن الكلام هو إنجاز للغة ضمن حدث خطابي وإن إنتاج الخطاب المفرد إنما يتم بواسطة متكلم مفرد " [6].

هذا وتقتضي " الدراسة الأسلوبية أن يكون الكلام ذا مستوى فني معين، وأن يكون مميزاً في الكلام العادي أو ما يسمى لغة الخطاب النفعي فهي تخلو من الأسلوب الذي هو مجال الدراسة الأسلوبية. فـ"بارت " يقصر استخدام الأسلوب أو ما يسميه " درجة الصفر في الأسلوب " على ذلك اللون من الأدب الحديث الذي لا يهتم فيه المبدع كثيراً بفكرة التوصيل والوضوح وإرضاء الجماعة التي تتعامل مع ذلك الأدب، وإنما يكون اهتمامه منصباً على العمل نفسه"[7]. ويقول رولان بارت إن النص " ليس موضوعاً، ولكنه عمل واستخدام، وليس

([1]) منذر عياشي، مقالات في الأسلوبية، ص 208-209.
([2]) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص-ق-ث.
[3]) Hough, Ibid, pp24.
([4]) إبراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النص، ص 36.
([5]) بييرجيرو، الأسلوب والأسلوبية، ص 34.
([6]) منذر عياشي، مقالات في الأسلوبية، ص 134.
([7]) أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، مكتبة الزهراء، القاهرة، بدون تاريخ، ص161.

وليس مجموعة من الإشارات المغلقة المحملة بمعنى يجب العثور عليه، ولكنه حجم من الآثار التي لا تكف عن الانتقال[1] .

لاحظ هؤلاء النقاد " أن بين النص مكتوباً والخطاب ملفوظاً، وحدة لغوية ولكنهم أدركوا أن الإنجاز يقف فيصلاً بين الطرفين. وطالما يذكرنا هذا بنظرية " سوسير " في اللغة والكلام، أو بنظرية "تشومسكي" في الكفاية والأداء. فالنص كلام إلا أنه يصدر عن ذاتيته النصية التي عملت على إنجازه وأدائه. والكلام الآخر، غير النصي هو كلام أيضاً، إلا أنه خطاب شفوي عمل الشخص على إنجازه وأدائه. وهذا يعني أن وحدة اللغة لا تمنع أو لا تحول دون تعددية الإنجاز والأداء" [2]

ولب الموضوع أن كل هذه الجهود المبذولة من قبل العلماء واللسانيين والنحويين والبلاغيين قد استثمرت قصد تطوير التعليم اللغات ، بما أنه متفرع من اللسانيات التطبيقية فيدخل في صلب اهتمامات اللسانيين ، كما يطمحون لوضع نماذج وبرامج تعليمية أكثر تطورا كما تسهل المهمة على المتعلمين ، ومنها تطبيق المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية.

([1]) منذر عياشي، مقالات في الأسلوبية، ص202.

([2]) المرجع السابق، مقالات في الأسلوبية، ص 203.

الفصل الأول:
المفاهيم الأساسية
في المقاربة النصية

المبحث الأول:

مفهوم المقاربة النصية

والفرق بينها وبين نحو الجملة

تعدّ اللسانيات هي العلم الذي يدرس الظاهرة والسلوك اللغويين دراسة علمية تستند على اللغة نفسها بوصفها بنية مُجرّدة عن الأبنية المعرفية الأخرى كالتاريخ، والجغرافيا، وعلم النفس وغيرها من القوانين الخارجية التي خطفت اللغة وجعلتها ناطقًا باسمها.

بيد أنّ ذلك كله لا يعني أنّ اللغة كائن يمكن فصله عن الأنظمة المحيطة بها؛ فاللغة تشتبك، بالقوة بالتجليات الإنسانية المتنوّعة كالاقتصاد، والاجتماع، والعمران، والتاريخ، والسياسة، والحضارة، والدين، وهذه التجليات مُجتمعة تشكّل عوامل فاعلة تسهم في تفعيل الظاهرة اللغوية أو تعطيلها.

كما تسعى المادة إلى توثيق منجزات اللسانيات وموقعها في نظرية المعرفة والعلوم الإنسانية فضلا عن الوقوف على أبرز علماء اللسانيّات ومفكّريها، وأعلامها ومعرفة اتجاهاتهم وحدود التواصل في نظريّاتهم. وعلاوة على ذلك فإنّ لمادة اللسانيات طموحًا إنجازيًّا وظيفيًّا يتّفق مع المقاصد النظرية ألا وهو تطبيقات اللسانيات وبرامجها وآفاقها وفرص الانتفاع بها في شؤون الحياة وشجونها المتنوّعة مثل: الإعلان، والإعلام، والخطابة، والكتابة، والحوسبة والرقمنة، وتعليم اللغات، والترجمة، والتخطيط اللغويّ، وتحليل الأنحاء والأساليب والخطابات.

ظهرت اللسانيات الوصفية ظهورا حقيقيا مبنيا على أسس متيمة مع اللساني الذي ثار ضد منهج اللسانيات المقارنة وهو غني عن كل تعريف De Saussure " **فرديناند دي سوسير***" وقد جمع تلاميذه أهم ما تطرائق إليه أستاذهم في كتاب "دروس في اللسانيات العامة" عام 1916، وبعده اتخذ الدرس اللساني منحى جديدا وأصبح الاهتمام منصبا على وصف النظام اللغوي والقواعد التي تحكمه، ولكن هذا الوصف اقتصر على آليات لغوية فقط ولم يخرج عنها انطلاقا من تمييز De Saussure **دي سوسير** بين اللغة والكلام[1]، ثم تواصلت الدراسات إلى أن تطرق أعضاء مدرسة براغ للجانب الاتصالي للغة ويظهر ذلك في استغلال مفهوم **الوظيفة** إذ يعتبرون اللغة "نظاما من الوظائف وكل وظيفة نظاما من العلامات"(4).

---

* **فرديناند دي سوسير**"(1857-1913)

[1] وهي من الثنائيات التي اشتهر بها **دي سوسير**: الآنية/الزمانية، الدال/المدلول، التلفظ/الكتابة، المحور التركيبي/المحور الاستبدالي.

وكما جاء Vilém *Mathesius* **فيلام ماثيسيوس**[1] بالجديد فيما يخص **الموضوع** و**المحمول** (Thème/Rhème) وعمل على الجملة الوظيفي قصد تطويرها، وكذا ما جاء به Roman Jackobson **جاكبسون** حول وظائف اللغة [2]

وما نلاحظه أن هؤلاء اللسانيين قد تجاوزوا الوصف اللغوي إلى "التحليل والتفسير "[3] للغة. كما تطرائق **يالمسلاف(I.Hjelmslev)*** الذي تبنى توجها رياضيا منطقيا واستبدل مصطلحي الدال والمدلول بـ : مستوى التعبير ومستوى المحتوى، وفرع كلا منهما إلى شكل ومادة [4].

ثم جاءت إسهامات J. R. Firth **فيرث*** وجعل دراسته تصب في الجانب الدلالي أكثر من غيره فهو أساس الدراسة كما اهتم **فيرث** بالمكون الاجتماعي للغة وسياق الموقف[5] اهتماما كبيرا لما لهما من دور في تغيير دلالة اللغة؛ مؤسسا نظريته السياقية .

هذا بالنسبة للسانيات الأوربية أما الأمريكية ومن روادها **إدوارد سابير**(Sapir) و**بلومفيلد**(Bloomfield) * الذي يعتبر أهم مؤسسي اللسانيات الوصفية وظهر تأثره جليا بعلم النفس السلوكي[6]على منهجه في التحليل اللغوي؛ إذ اعتمد فيه على ملاحظة الظواهر الشكلية المادية للغة .

---

[1]–**Vilèm Mathesius** (1882–1945) من ألمع علماء اللسانيات واللغة والأدب الانجليزي، ومن مؤسسي حلقة براغ (1926).

[2]– وهي مرتبطة بعناصر دورة التخاطب. لمزيد من التفصيل أنظر المرجع السابق، ص 148–149.

[3]– اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مومن، ص 155.

* (**I.Hjelmslev**) 1899–1965

[4] – مبادئ اللسانيات البنوية...، الطيب دبة، ص 118.

* **فيرث** (1890–1960)

[5]– الذي ابتكره **مالينوفسكي** ثم طوره **فيرث**"من محيط الكلام الطبيعي الفعلي [إلى]...علاقات بين أشخاص يقومون بأدوارهم في المجتمع مستعملين في ذلك لغات مختلفة، ومرتبطين بحوادث وأشياء متنوعة". اللسانيات، النشأة والتطور، أحمد مومن...ص178.

* و**بلومفيلد**(Bloomfield) (1887–1949)

[6]– ونتيجة لتطبيقه الصارم لمبادئ السلوكية حدد اللغة بأنها مثير لاستجابة وله في ذلك مثاله المشهور"جاك وجيل".

وعمل على تطور الطريقة التحليل **هاريس**(Harris) الذي أضاف إليها مفهوم التحويل*. وكذلك **شومسكي** (N.Chomsky) تبنى أيضا مفهوم التحويل،[1] كما جاء بفكرة الملكة الإبداعية *(compétence) التي تمكن الإنسان من إنتـاج وفهم عـدد لا نهائي من الجمل.

وبناء على هذا أسس نظريته "النظرية التوليدية التحويلية"[2] ، وبالتالي تحقيقه للعبارات المختلفة اللامتناهية بالمتناهي من الوحدات."[3] وهذا ما اهتم به (N.Chomsky) **شومسكي** في نظريته مؤسسا بذلك نحوا توليديا تحويليا.

وبعد أن تطورت الدراسات اللغوية كان من الضروري انتقال مجال الدراسة اللسانية إلى مجال أوسع من ذلك تبني آليات ومعطيات جديدة، أي الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص الذي يجرنا إلى دراسة النص متكاملا متلاحما دلاليا وليس منفصلا دلاليا كما هو الحال بالنسبة للجمل.

I. تعريف النـص:

النص في المعاجم الفرنسية (texte) ،فنجد في قاموس المنهل لسهيل إدريس"textile : نسوج، ينسج" و"texture : حياكة ونسيج."[4]

وكذلك كلمة "نص"(texte) مشتقة من الكلمة اللاتينية(textus) ومعناها النسيج (textil) وفعله (textere) بمعنى نسج أو ضفر.[5]

وعليه فالنص مرتبط أساسا بمفهوم النسيج الذي من خصائصه التماسك والتلاحم؛ وهو ما تشترك فيه معظم التعريفات التي وضعها اللسانيون لهذا المصطلح، إذ نجد" **كلاوس**

---

*– ظهرت هذه الفكرة عنده في مقاله"الثقافة والأسلوب في الخطاب المطول"(1952) ثم تطورت في مؤلفيه:"البنى الرياضية للغة"(1968) و"أبحاث في اللسانيات البنوية والتحويلية"(1970)، اللسانيات، النشأة والتطور، أحمد مومن، ص200.

[1]– المرجع نفسه، ص ن.

*– في ثنائية الملكة/التأدية التي استحدثها من ثنائية دي سوسير اللغة/الكلام.

[2] – وحتى تمخضت أبحاثه عن هذه النظرية فقد مرت بثلاث مراحل بدءا بمؤلفه"البنى التركيبية 1957" ثم"مظاهر النظرية التركيبية 1965" ثم" دراسات الدلالة في القواعد التوليدية" أو "النظرية النموذجية الموسعة"1972.

[3]– أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلمي اللغة العربية، عبد الرحمن حاج صالح، مجلة اللسانيات،ع4، ص 20.

[4] – المنهل، قاموس فرنسي عربي، سهيل إدريس، دار الآداب، بيروت 2005، مدخل « texte ».

[5] – مدخل إلى علم لغة النص، فولفجانج و فيهقجر، ص 4.

برينكر" (K.Brinker) يحدده بأنه:"تتابع متماسك من علامات لغوية أو مركبات من علامات لغوية لا تدخل تحت أي وحدة لغوية أخرى" معتبرا النص أكبر وحدة في التحليل، و"**فاينريش**"(H.Weinrich) يعتبره تكوينا حتميا"يحدد بعضه بعضا... إذ تستلزم عناصره بعضها بعضا لفهم الكل" وبأنه" كل تترابط أجزاؤه من جهتي التحديد والاستلزام"، وهذا الترابط يراه ضروريا لفهم هذا الكل إذ"يؤدي الفصل بين الأجزاء إلى عدم وضوح النص كما يؤدي عزل أو إسقاط عنصر من عناصره إلى عدم تحقق الفهم." والرأي ذاته نجده عند R. Harweg "**هارفج**" الذي يرى أنه ترابط مستمر للاستبدالات السنتجمية [التركيبة أو المقطعية] التي تُظهر الترابط النحوي في النص." مركزا على الجانب الشكلي، [1]ولكن هذا التكوين أو النسيج ليس ذا طبيعة شكلية فحسب بل هو في الأساس وحدة دلالية إذ أفضل نظرة إلى النص كما قال Fred Halliday **هاليداي** "أنه وحدة دلالية(unité sémantique) وهذه الوحدة ليست شكلا(forme) ولكنها معنى(sens)"[2] فالنص عنده سواء كان فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها شريطة أن تكون متكاملة [3]، كلمة كانت(النجدة، حريق، قف..) أو جملة أو شبه جملة(ممنوع التدخين) أو رواية أو مؤلفا من عشرة مجلدات؛ طالما أنها وحدة متكاملة تحقق وظيفة اتصالية، وهنا يضاف إلى مفهوم النص جانب آخر وهو الجانب الاتصالي أو التداولي بل ويعتبر سمة أساسية فيه يقول **دي.بوجراند** De Beaugrande :" الصفة المميزة للنص هي وقوعه في الاتصال"[4]، ويؤكد ذلك ضمن الفروق الجوهرية التي وضعها بين الجملة والنص قائلا:"إن النص تجلّ لعمل إنساني ينوي به شخص أن يُنتج نصا ويوجه السامعين به إلى أن يبنوا عليه علاقات من أنواع مختلفة... والنصوص تراقب المواقف وتوجهها وتغيرها كذلك."[5]

---

[1]- علم لغة النص، سعيد بحيري، ص 108-109. ويصور "**جارلسون**" خاصية الترابط هذه بتخيل النص حوارا جيد التكوين كل كلمة وجملة فيه هي رد على سابقتها ومثيرة للاحقتها مما يشكل حوارا كل أجزائه متعالقة ببعضها البعض بشكل محكم فكذلك النص بأجزائه وهذه الخاصية تعد أحد المسوغات الرئيسية لنحو خاص بالنص كما أوردنا سالفا..

[2] علم اللغة النصي، إبراهيم الفقي، ص 29.

[3]- نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ، أحمد عفيفي ،زهرة الشرق ،القاهرة،2001،ص23.

[4] – النص و الخطاب والإجراء، ص 72.

[5]م ن ،ص92. وفي هذا التعريف يشير إلى الجانب التداولي للنص من خلال أفعال الكلام، كما أنه لا يفرق فيه بين مفهومي الخطاب(discours) والنص(texte) اللذان ميز بينهما "**ميشال آدم**"(1990:23) عندما ربط الخطاب بشروط الإنتاج (المقام، الزمان، المكان..) في حين رأى أن النص المحتوى فيه يقع خارج هذه الشروط، ولكنه تخلى عن هذا

وفي قاموس اللسانيات (النص جميع الملفوظات اللسانية الخاضعة للتحليل فهو إذن عينة من السلوك الإنساني المكتوب أو المنطوق)[1].

وبشكل أكثر شمولية يعرف"**روك**"(Ruck) النص بأنه "كل فعل تواصلي يرجع إلى لغة ما"،و"**هارتمان**"(Hartman) يعتبره"العلامة اللغوية الأصلية"(le texte est le signe linguistique originaire)[2] من مبدأ أننا عندما نتكلم لا نتكلم إلا بنصوص.

ومما سبق يتبين لنا أن النص من الجانب اللغوي كقطعة منسجمة ومتكاملة دلاليا أما إذا تطرائقنا إلى الجانب التداولي للنص فقد نصطدم بمصطلح آخر وهو الخطاب وقد يتداخل هذان المصطلحان بشكل كبير إلى درجة أنه يصعب التفريق بينهما بالمنظور التداولي.

تعددت تعريفات علماء اللغة لمفهوم هذا المصطلح، وجميعها لا تخرج عن الأشكال اللغوية التي تحكم بناء كل أشكال النص .وأكثرهم بدأ بتعريف النص أولا، ومن هؤلاء دي.بوجراند الذي عرفه(تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال)، ويضاف إلى ذلك ضرورة صدوره، أي النص عن : « بأنه مشارك أو أكثر من حدود زمنية معينة .وليس من الضروري أن يتألف النص من الجمل وحدها، فقد يتكون النص من جمل أو كلمات مفردة أو أية مجموعات لغوية تحقق أهداف الاتصال، ومن جهة أخرى فقد[3] Discourse»يكون بين بعض النصوص من الصلة المتبادلة ما يؤهلها لأن تكون خطابا حيث يركز "Text" والنص "Discourse " ويظهر لنا من خلال هذا التعريف تفريق(دي بوجراند) بين الخطاب والنص، أولهما تحليل اللغة المنطوقة في أنواع الخطاب المختلفة،

الطرح في إجابة له عن أسئلة حول الصيغة :" **الخطاب= نص+سياق/ شروط الإنتاج والاستقبال–التأويل.**" في مقابلة لمجلة(Pratiques) وأرجع ذلك لسببين: أولهما أن هذين المفهومين "نص/خطاب" متشابكان ومتداخلان قد يتوافقان تبعا للمنظور التحليلي المتبع .وثانيهما أنه يجب رد مفهوم "شروط الإنتاج"(conditions de production) والمفهوم الملازم له"مقام التواصل"(situation de communication)، وتحديد المصادر التأويلية للنصوص في ذاتها(en leur sein)؛ لأن السياق يدخل في تشكيل دلالة الملفوظات وعليه فكل ملفوظ يحتاج دائما إلى سياق ومقام(co(n)texte) لأن هذا الأخير هو الذي يعطي للملفوظات معنى، انظر:Texte contexte et discours en question ، réponses de J.M.Adam، Pratiques N°129-130 ،.21-34 P juin 2006

[1]- نحو النص مبادئه واتجاهاته الأساسية ،بوقرة نعمان ، ص17.

[2]–Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère، Jean Pierre ،Didier/Hatier ، Paris،1996 février ، .P20

[3] دي بوجراند :النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، ص 100-98، إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد : مدخل إلى علم لغة النص، ص9

مثل المحادثات والمقابلات والتعليقات فيعمد إلى دراسة "Text" أما ثانيهما النص "Discourse Analysis".والخطب (وهو ما يعرف بتحليل الخطاب لنصوص اللغة المكتوبة كالمقالات والملاحظات وعلامات الطريق والتقارير(، وهو ما يعرف بتحليل النص"Text Analysis"غير أنه يجب الأخذ في الاعتبار أن هذا التصنيف ليس قاطعا، فهناك استعمالات أخرى لهذين المصطلحين، بشكل أوسع ليشملا كل "Text" والنص " "Discourse وتحدي يمكن استخدام كل من مصطلح ا لخطاب الوحدات اللغوية التي تؤدي وظيفة اتصالية محددة، سواء أكانت مكتوبة أم منطوقة.

فقد تناول بعض العلماء الخطاب المنطوق والمكتوب، في حين تناول آخرون النصوص المنطوقة هو العلم الذي يبحث في سمات « والمكتوبة؛ ومن ثم يمكن تحديد مفهوم مصطلح عل م اللغة النصي على أنه النصوص وأنواعها وصور الترابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدق صورة تمكننا من فهمها وتصنيفها ووضع نحو خاص لها؛ مما يسهم في إنجاح عملية التواصل التي يسعى إليها منتج النص ويشترك[1]؛ إذن علم اللغة النصي هو ذلك الفرع من فروع الدراسة اللغوية لبنية النصوص[2] ومتلقي علم اللغة هو الذي يهتم بدراسة النص من حيث كونه الوحدة اللغوية الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها " Textوأنواعها والسياق النصي "Reference" الترابط أو التماسك ووسائله وأنواعه والإحالة أو المرجعية ودور المشاركين في النص) المرسل والمستقبل .وهذه الدراسة تتضمن النص المنطوق والمكتوب .Context" على حد سواء.

وعليه فمفهوم النص إذن يجمع بين التماسك والترابط(الشكلي والدلالي) وتحقيق التواصل وهو ما نجده عند "**برينكر**" في تعريف آخر له عدّ فيه النص ذا منظورين:

فمن منظور لغوي: هو تتابع متماسك من الوحدات، ومن منظور تداولي هو فعل لغوي يحاول المرسل(المتكلم/الكاتب) أن ينشئ به علاقة تواصلية مع متلق(سامع/قارئ)[(3)].

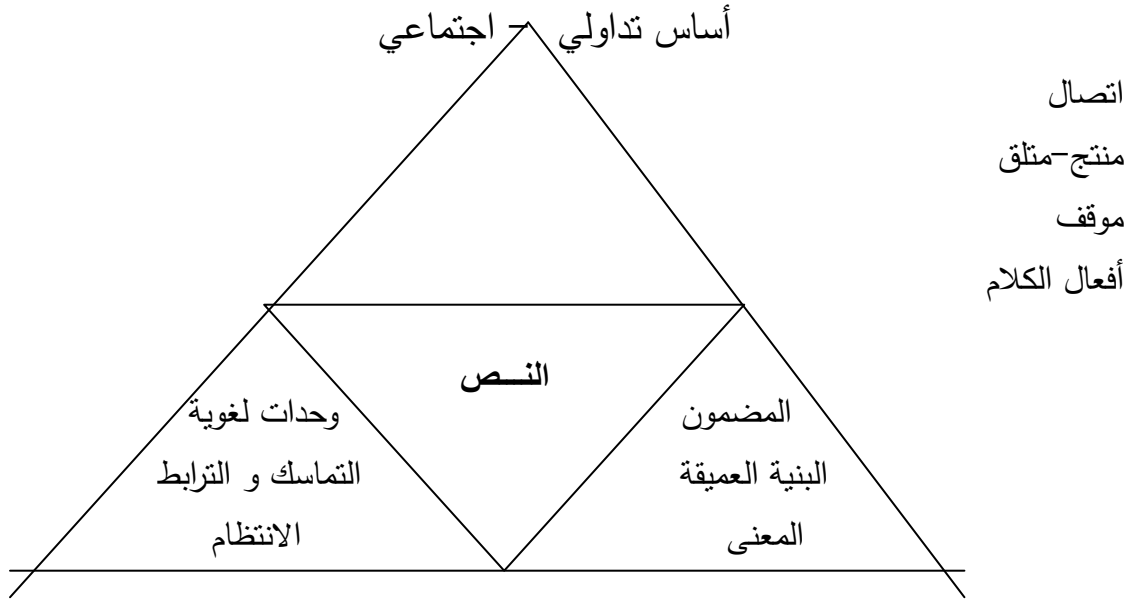
[(1)]- حسني عبد الجليل يوسف :إعراب النص، ط 1 دار الآفاق العربية، القاهرة 1997 م، ص 13

[(2)]-David Crystal: A Dictionary of Linguistics and Phontics، Basil Blackwell، Oxford، p. 350.

Baalbaki، Ramzy: Dictionary of Linguistics Terms، Beirut، 1990، p. 502.

[(3)] التحليل اللغوي للنص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، كلاوس برينكر، تر سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، ط1، القاهرة 2005، ص 22-25.

وكذلك يضع "**شميت**""schmidt" تصورا للنص مرتكزا على البعد الاتصالي ولذا فهو يحصره في المنطوق في قوله(حدّ النص هو كل تكوين لغوي منطوق من حدث اتصالي، محدد من جهة المضمون، ويؤدي وظيفة اتصالية أي يحقق إمكانية قدرة إنجازية جليّة يقصدها المتحدث ويدركها شركاؤه في الاتصال، وتتحقق في موقف اتصالي ما" ويضيف إلى ذلك شرط التماسك" حيث يتحول كم من المنطوقات اللغوية إلى نص متماسك يؤدي بنجاح وظيفة اجتماعية–اتصالية، وينتظم وفق قواعد تأسيسية)[1]؛ إذن فـ **شميت Schmidt** يحدد النص من خلال أسس ثلاثة نوضحها في المخطط الآتي[2]:



أي أن النص كل تكوين لغوي منطوق من حدث اتصاللي في إطار عملية اتصالية محددة من جهة المضمون ، ويؤدي وظيفة اتصالية ، وبهذا لا يختلف عمّن سبقه سوى أنه لم يذكر التمييز بين المنطوق والمكتوب.

---

[1] علم لغة النص، سعيد بحيري، ص 81.

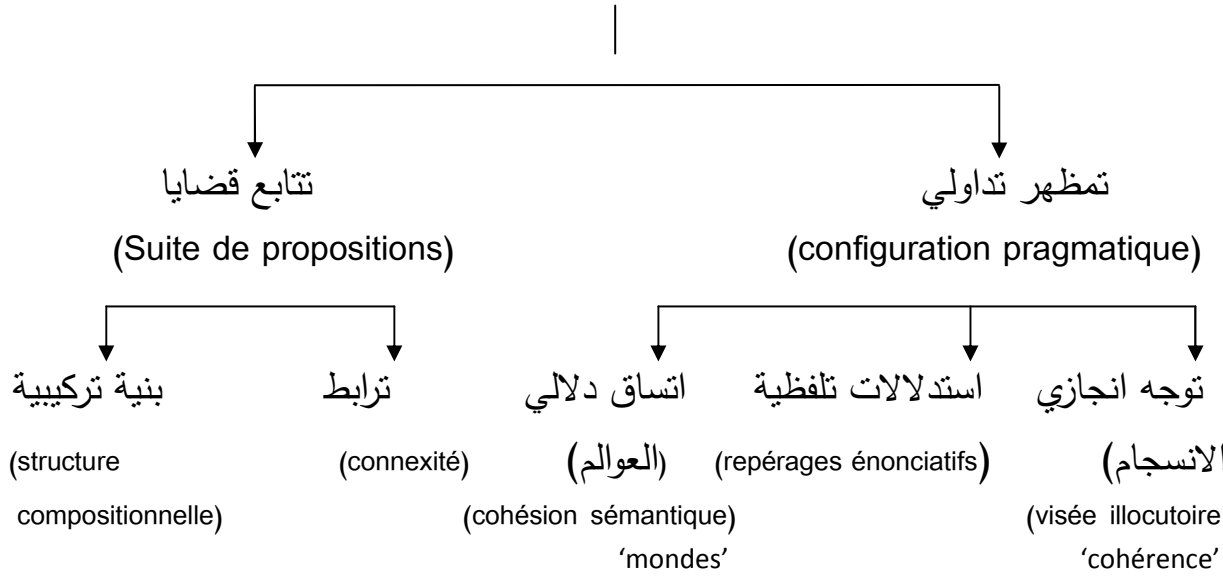
[2] وهو يقترب من تأطير(Lita Lundguist "**ليتا لاندكيست**" الثلاثي الأبعاد للنص. منتج نحوي –نعطى معرفي –معطى لساني

أنظر: تعليمية النصوص والأدب، الطاهر لوصيف، ص 34–35.

وإضافة إلى هذه الجوانب الاجتماعية في تحديد النص، يضفي عليه Van Dyck **فانديك** صبغة منطقية باستعماله مصطلح" القضية"*للتعبير عن معنى الجملة مفردا ،وبذلك تصبح القضية هي الخلية الأساسية في بناء النص، وبهذا المفهوم المنطقي يورد **برينكر Brinker** تعريفا آخر للنص يقول إنه "مجموعة منظمة من القضايا أو المركبات القضوية، تترابط بعضها مع بعض على أساس محوري أو جملة أساس،من خلال علاقات منطقية دلالية"[1].

وهذه العلاقات هي التي تحكم بناء النص اتساقا وانسجاما وتُوجّهه سواء كانت مؤسسة بروابط شكلية أو بدونها، كما يوضحه المخطط الآتي للنص Jean-Michel Adam لميشال آدم:

النص(texte)[2]



---

*– مصطلح "القضية" مستمد من الفلسفة والمنطق ولكن مفهومه هنا لا يتحدد بالصدق أو الكذب لأنه يستعمل للتعبير عن دلالة جملة ذات موضوع (thème) ومحمول(rhème) وقد تكون هذه الجملة إنشائية كالاستفهام والأمر الخ...؛ ولهذا ففي لسانيات النص ترتبط القضايا بوقائع وعليه تكون الجملة صادقة حين توجد واقعة تحيل عليها وإذا لم توجد فهي كاذبة. كما أن الترابط في النص هو علاقة دلالية أساسا لذا فضل **فانديك** Van Dyck الكلام عن قضايا بدل جمل التي هي مقولات تركيبية. انظر علم النص، فان ديك، ص49.

[1]- علم لغة النص، سعيد بحيري، ص 110.

[2] – Les textes types et prototypes، J.M.Adam، Nathan، 4 Ed، 2001، Paris، P21.

وفي مقال سابق له يفرع الشق التداولي إلى: بعد حجاجي وبعد تلفظي وبعد دلالي مرجعي.

فالشق الأول من المخطط يتعلق بغرض النص" توجه تداولي" ،أما الشق الثاني فيتعلق بالتصور البنوي له. و بشكل موجز يمكن أن نحدد النص بأنه تكوين ذو بنية سطحية (الوحدات اللغوية الصوتية والمعجمية والصرفية والتركيبية والنحوية)، وبنية تحتية تحكمها علاقات دلالية و ترابطات مفهومية مشكلة نسيجا متسقا ومنسجما يخلق عالمه الخاص، وهذا التكوين ينتجه مرسل ذي خلفيات ومعارف يُحملها نصه ومقاصد يريد تبليغها متبعا استراتيجيات في ذلك، ويستقبله متلق يتفاعل معه ويحاول فك تشفيره وخلق انسجامه فيفسر ويؤول ويبني استدلالات موظفا معرفته للعالم(connaissance du monde) ويتجاوب لغويا أو فعليا. وكل ذلك يتم في مجال تفاعلي ثُلاثي الأبعاد هو المقام[1] أو الموقف الذي له نصيب من التأثير في كل الأطراف: النص ومنتجه ومستقبله.

وبشكل ممنهج وأكثر معيارية علق De Beaugrande **دي بوجراند** وجود النص بتوفر خاصية "النصية"

(textualité) التي تميز النص(texte) عن اللانص(non-texte)، وهي تتحقق بوجود سبعة معايير مجتمعة.

I. بين نحو النص و نحو الجملة:

يحرص علماء اللغة على توضيح أهمية نحو النص من حيث كونه لا يقتصر على دراسة الجملة بل يهدف إلى دراسة الروابط بين الجمل وتتابعاتها ومظاهر انسجامها، محاولين إبراز أوجه الاختلاف بين نحو الجملة ونحو النص في النقاط الآتية : [2]

1 -تنتمي الجملة إلى نظام افتراضي) النحو (في حين يعد النص نظاما واقعيا تكون من خلال الانتخابات من بين مختلف خيارات الأنظمة الافتراضية.

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

---

[1]- ويحدد "**مونقانو**" المستوى المقامي بأنه "ذلك المستوى الذي تحدد فيه شروط عقد التخاطب (المبادئ التي تجعله ممكنا والقواعد التي تسيره) المطابق لنوع الخطاب: غاية الفعل، هوية المشاركين، الموضوعات الواجب معالجتها والجهاز الفيزيائي للتبادل (الديكور، وسيلة الاتصال...)". المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، دومينيك مونقانو، مدخل " situation"، ص 108.

[2] مدخل إلى علم لغة النص تطبقات لنظرية روبرت ديبوجراند وولفجانج دريسلر ، إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد، ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999م، ص 10

3 –تكون الجملة تركيبة نحوية أو لا تكون جملة البتة .أما النص فلا تنطبق عليه معايير النصية بمثل هذه الحدة[1]

4 –يتأثر النص بالأعراف الاجتماعية والعوامل النفسية وبموقف وقوع النص بوجه خاص .في حين يضعف تأثر الجملة بهذه المؤثرات.

5 –يستند استغلال الجمل إلى المعرفة النظام النحوي التابعة لنظام افتراضي له صفة العمومية .أما استغلال النص فيستند إلى معرفة خبرات بوقائع فعلية خاصة.

6 – يعد النص حدًثا يوجهه المرسِل إلى المستقبِل؛ لإنشاء علاقات متنوعة، وتوصيل مضامين يعينها المنتج، ولا تقتصر على العلاقات التركيبية النحوية .في حين لا تعني الجملة إلا بالعلاقات النحوية؛ ومن ثم فهي لا تمثل حدًثا.

7 –تتخذ الجملة شكلها المعين وفًقا للنظام الافتراضي المعلوم .في حين تتشكل بنية النص بحسب ضوابط المشاركين والمستقبلين على حد سواء.[2]

والحق أن هذا الفصل الحاد بين نحو الجملة ونحو النص لا يتناسب مع الواقع الفعلي لكونهما متكاملين؛ وذلك لأن النص ما هو إلا مجموعة من الجمل، فكما أن الفونيم وحدة الكلمة، والكلمة وحدة الجملة،فالجملة وحدة النص، ويؤكد ذلك أن توسيع مجال علم اللغة ليشمل النصوص وتوظيفها في الاتصال، لا يشكك مطلًقا في أهمية الوحدات اللغوية المعزولة (الفونيمات، والمورفيمات، واللكسيمات، والمركبات الاسمية والجمل، وعلى العكس من ذلك يجب أن تستمر مثل هذه الدراسات وتقوى حتى تقوم بدور في تشكيل نحو النص؛ ومن ثم لا يسوغ أن تنفصم العلاقة بين نحو الجملة ونحو النص، كما لا يسوغ أن يتداخل العلمان بمعنى أن يشتمل أحدهما على الآخر.ومن ثم ينظر إلى دراسات نحو الجملة على أنها تمهيد ضروري لدراسة نحو النص؛ ومن ثم فهما متكاملان.

وكما أشار Ewald **إيوالد لانغ** إلى ذلك أنه بين ثلاث نقاط جوهرية تفسر مختلف الظواهر النصية التي يقف نحو الجملة عاجزا عن تفسيرها:

1- النص هو الإطار الذي يزول داخله لبس الجمل.

2- النص يحتوي على افتراضات وأخرى غير افتراضات الجمل المكونة له.

[1] لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي :، المركز الثقافي العربي، بيروت 1991م، ص 13

[2] - ينظر .روبرت دي بوجراند :النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، ص 79 .علي خليل حمد :مدخل إلى علم لغة النص، ص11

3- للنص إمكانية أخرى لإعادة الصياغة غير الإمكانيات التي للجملة.

وهذه الخصائص مرتبطة بماهية النص أساسا واختلافه نوعيا عن الجملة، كما أنها توضح كون دلالته ،هي كل أكبر من مجموع دلالات الجمل التي تكونه"[1]، وسنحاول إيضاحها باختصار:

أ) النص هو وحدة دلالية كبرى:

إن الانتقال من الجمل إلى النص لا يتم بطريقة توسعية(procédure d'extension)[2] كما لا يمكننا فصل الجملة عن النص بمنظور كمي، لأنه ليس مجرد تتابع عدد من الجمل بل هو وحدة دلالية متكاملة، وكل جملة فيه"جزء لا يتجزأ عنه"[3]، وبالتالي لا تتضح دلالتها وضوحا كاملا إلا بمراعاة ما سبقها من جمل وما سيلحقها ضمن السياق اللغوي، وهو ما يطلق عليه **صلاح فضل** "التفسير النسبي"[4] أي تفسير بعض أجزائه بالنسبة إلى مجموعها المنتظم كليا.

فإبهام الناتج عن الإحالة والإضمار و الإشاريات(déictiques) مثلا، لا يزول إلا بالعودة إلى المحيل (أو الضمير أو المشار إليه) الذي قد يكون في جملة سابقة أو لاحقة، وعلى أساس هذا التعالق يحدد كل من **هاليداي ورقية حسن** النص بأنه يبدأ حينما يستلزم تفسير جملة الرجوع إلى جملة سابقة أو لاحقة ترتبط بها عن طريق الإحالة، في قولهما:"متى توقف تفسير الجملة على الرجوع إلى جملة أخرى سابقة أو لاحقة فإن الجملة- حينذاك - تكون قد انتقلت إلى دائرة النص حين يكون فيها إحالة إلى سابقة أو لاحقة، ومن ثم ارتباطها بالسابقة عليها أو اللاحقة لها وهنا يبدأ النص"[5]، وكذا العلاقات الدلالية والاستدلالات والتضمينات وتأويلاتنا للجمل تتحدد كلها داخل كيان النص، لأن تفسير كل جملة مستقلة عن غيرها لا يعطينا معناها الحقيقي المقصود بله معنى النص، كما أن دلالة هذه الجملة قد تتغير أو تعدل بالنظر إلى ما يجاورها من جمل في السياق،

---

[1]- مقال:"متى يكون نحو النص..."إيوالد لانغ، ص6.

[2]-ELEMENTS DE LINGUISTIQE TEXTUELLE ;P11.المصطلح لميشال آدم ،ينظر،

[3]- علم لغة النص، سعيد بجيري، ص139.

[4]- بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، ص236.

[5] البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، جميل عبد المجيد، ص 69، نقلا عن Cohesion in English ، ص293

ولكن هذا لا يعني القطيعة النهائية[1] أو عدم جدوى تحليل الجمل في حد ذاتها بل يبقى ضروريا ولا يمكن الاستغناء عنه، لأن الجمل تعتبر" أبنية صغرى متضمنة في بنية كبرى هي النص.[2]

إضافة إلى أن للنص اقتضاءات أخرى تُسهم في فهمه وتوضيح دلالته ومقصوده التي بتحققها يزال اللبس عن الجمل المكونة له[3] وهو ما توضحه النقطة الثانية:

ب) فروق أخرى بين الجملة والنص :

إنّ النص ليس مجرد رصف للجمل" وكما أن كمّا من الكلمات لا يشكل جملة، فكذلك كم من الجمل لا ينتج نصا"[(4)]؛ لأنه لو كان كذلك لما كان هناك داع لوضع نحو خاص به – فالنحو القادر على وصف جملة بإمكانه وصف متتاليات جمل بالكيفية ذاتها– وإن كان النص يتركب من جمل فإنه "يختلف عنها نوعيا" كما أن له من الافتراضات ما يمكنه من الانتقال بموجبها من حدود الجملة ونحوها التقليدي إلى فضاء أرحب.

فمن الناحية التركيبية يمتاز النص بظواهر تركيبية نصية أو أشكال أخرى من البناء عبر جملية(transphrastique)[(5)]، وهي ليست ذات طبيعة خطية أو أفقية بل في علاقة اندراج أو احتواء ويمثل لذلك **شارول** بمفهوم القالب(le moule) في قوله:

(بمجرد أن يمتلئ القالب التركيبي (le moule syntaxique) للجملة يظهر قالب آخر حامل لفضاء آخر من التبعية(أو الربط)"[(6)].

ومن أشكال هذا الربط علاقات التماسك النحوي النصي وأبنية التطابق والتقابل والتراكيب المحورية والتراكيب المجتزأة، وحالات الحذف، والتحويل إلى ضمير والجمل المفسرة.[(1)]

---

[1] علم لغة النص، سعيد بحيري، ص139.

[2] علم لغة النص، سعيد بحيري، ص 126.

[3] يعتبر فولفجانج و ديتر فيهفجر العلاقة بين نحوي الجملة و النص علاقة تكاملية، بل يمكن لنحو النص استيعاب نحو الجملة. انظر: مدخل إلى علم لغة النص، ص6.

[4] – Introduction aux problèmes de la cohérence des textes، approches théoriques et études pédagogiques، M.Charolles، Langue Française ، N°38، 1978 Larousse، P8.

[5] – يرجع هذا المصطلح إلى **غريماس** وهو يكافئ مفهوم النحو الكلي.

[6]– Analyse du discours… M.Charolles، P13.

وأما من الجانب الدلالي فللنص دلالة كلية أكبر من مجموع المعاني الجزئية لمختلف الجمل المكونة له؛ ليس بمفهوم الانتقال من الجزء إلى الكل ولكن" بالتكييف الدلالي للأجزاء في ضوء [بنيته] الكلية الشاملة"[2].

كما أن معرفتنا للعالم (العالم الفعلي أو العوالم المماثلة الممكنة كما في الأسطورة أو الحكاية) وإدراكنا للواقع وتوظيف عناصر المقام (المنتج، المتلقي، الزمان، المكان...) تسهم في جلاء دلالة النص، وهو الأمر الذي لا يتأتى في الجملة باعتبار أن :

النص = الجملة + المقام*

وقد أورد Charolles **شارول** مثالا عن ذلك في مقاله "تحليل لخطاب"(1989):

I. دلو النفايات ممتلئ. A) La poubelle est pleine.

II. أنا متعب. b) Je suis crevé.

فلفهم علاقة التركيب النحوي(B،A) في هذا الحوار لا نكتفي فقط بالشرح اللغوي ،بل لا بد لنا من توظيف معرفتنا للواقع فالدلالة تتم بتفاعل التسلسل التركيبي والاختيار المفرداتي للغة لنصل إلى أن (A) ليس خبرا تقريريا فقط بقدر ما هو طلب غير مباشر لإفراغ صندوق القمامة (باعتبار انه عندما يمتلئ لابد من إفراغه في مكان مخصص لرمي الفضلات، وهذا عمل يتطلب جهدافالجملة خبرية بناء وإنشائية دلالة ،أي أفرغوا دلو النفايات...)، وبأن (B) هي إجابة بالنفي.

وهذا الفهم الفعلي للحوار" لا يكون ممكنا إلا إذا أدرجنا في النظام معارف تتجاوز بكثير

---

[3] وخير مثال عن الجمل المفسرة النص القرآني الكريم الذي يفسر بعضه بعضا، لمزيد من التفصيل انظر: نحو النص لأحمد عفيفي، ص 39، وعلم لغة النص لسعيد بحيري، ص135.

[2]– بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، ص 98.

*– فممّا يتمسك به نحاة الجملة فصل النحو عن المواقف العملية الاتصالية لأن غايته الأولى وضع معايير ونماذج لصياغة الجمل وتركيبها انطلاقا من بنية نحوية عميقة. وحتى عندما أضيف له عنصر المعنى أُدرج في تحديد التركيب وبقي النحو بذلك محافظا على التصور نفسه ولهذا لم تستطع الأنحاء التوليدية أن تستجيب لمتطلبات الخطاب.

وكذلك نجد **ميشال آدم** ينقل الفكرة نفسها لـ **ميشال ماير** بقوله:" الجملة لا وجود لها في الاستعمال الحقيقي للغة، حيث يوجد دائما سياق للتلفظ بموضع الجملة" ، ينظر:

P12.، J.M.Adam،Eléments de linguistique textuelle

و**دي بوجراند** هو الآخر طرح هذا الفرق بين الجملة والنص ضمن عشرة فروق حددها بينهما في: النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة 1998، ص 89–94.

ما تقدمه القواميس"[1]؛ أي تصورات معرفية خارجة عن نطاق اللغة؛ وتبعا لذلك نجد **جوليا كريستيفا**(J.Kristeva) تصف النص بأنه "جهاز عبر- لغوي" لا ينحصر في مقولات اللغة فحسب بل ينفتح على ما هو خارجها (المقام، الموقف الاتصالي، المتحدثون...) وهو الأمر الذي يطرح الكثير من المستجدات التي لا يتسع المقام لذكرها هنا، فهي تمتد حتى حقل التداولية وسيأتي ذكرها تباعا ضمن متن البحث.

ج) إمكانية إعادة الصياغة بين النص والجملة:

يمكننا الحصول على ملخصات عديدة للنص الواحد دون أن تفقده دلالته الجوهرية بخلاف الجملة –وحدة خارج السياق– التي لها دلالة ثابتة حتى وإن أعيدت صياغتها تبقى إمكانية ذلك محدودة، أما النص فباعتباره وحدة التواصل يبقى في تفاعل دائم بين التسلسل التركيبي واختيار مفردات اللغة المختزنة في الذهن مما يجعل الدلالة حصيلة لهذا التفاعل ، ولا يكف عن استيعاب دلالات جديدة.

إن إعادة الصياغة متعلقة أساسا بفهم النص، وهذا الفهم متعلق بالمتلقي الذي يخلق انسجاما للنص وفقا لقدرته وكفاءاته وخلفياته الثقافية والاجتماعية الخ.

والنص(المكتوب على وجه الخصوص*) له إمكانيات عديدة للتأويل، ويختلف فهمه من قارئ (مستقبل) إلى آخر بل حتى لدى القارئ الواحد يتغير تفسيره له تبعا لعدد المرات التي يقرا فيها هذا النص أو يستقبله.[2]

ولكن التلخيصات العديدة للنص الواحد على اختلافها تحافظ دائما على موضوع النص[(3)] (Topic) أو بنيته الدلالية الكبرى التي تحكم أوصاله كما يقول **سعيد حسن بحيري:** "يحتفظ النص بجزء من كينونته في كل تفسير."[(4)]

---

[1] – Analyse du discours…، Charolles، P12.

*– ذلك أنه أكثر عرضة للتأويلات العديدة من النص المنطوق المستقبل مباشرة فتسهم عوامل السياق (المتحدث وإيماءاته المكان، الزمان، المناسبة...) في توجيه دلالته في حين تغيب هذه العوامل عادة في النص المكتوب فيبقى عرضة للانفتاح.

[2] وهنا نشير إلى احتمال آخر إذ مع تطور وسائل الإعلام السمعية البصرية يمكننا تلقي نصوص شفوية أو خطابات وإعادة استقبالها مرات عديدة وقد يتغير فهمنا وتفسيرنا لها أو يُعدل في كل مرة كالخطاب السياسي مثلا وقد تطور الأمر إلى النصوص التعليمية؛ فمدارس تعليم اللغات حاليا (الخاصة) تستعمل وسائل الفيديو والحواسيب الخ...

[4]– علم لغة النص، ص165.

هذه الكينونة أو البنية الكبرى(macrostructure) التي تمثل البنية الدلالية العامة تعكسها المختصرات والملخصات[1] باختزال وتنظيم معلومات النص بواسطة القواعد الكبرى أو قواعد التحويل الكبرى ، كما سماها Charolles **شارول**[2] الذي يفسر لنا كيفية الحصول على ملخصات عديدة لنص واحد بإمكانية تكرار هذه القواعد الكبرى عدة مرات على القاعدة

النصية نفسها وهي قواعد: التعميم، المحو، الإدراج والبناء، وسنتطرق إليها بشكل مفصل في عنصر الانسجام.

ولكن تكرار هذه القواعد ليس مطلقا، بل هو محدود بقيد الاحتفاظ الدلالي (préservation sémantique) ؛ إذ بمجرد أن نصل إلى الحد الذي لا نستطيع فيه تطبيقها مجددا نسمي النتائج المحصل عليها "البنية الكبرى".

وهذه الإمكانية التي للنص ترجع أساسا إلى بنيته غير الخطية، وكونه وحدة دلالية بالدرجة الأولى يجعل طبيعته أكثر مرونة من الجملة التي هي" كيان قواعدي

(grammaticale) خالص يتحدد على مستوى النحو فحسب"[3] ؛ ولهذا فهي خاضعة لقيود القواعد النحوية كوجوب المفعول به بعد الفعل المتعدي ووقوع الاسم لا الفعل بعد حرف الجر الخ... وهذا ما يحدّ من إمكانية إعادة صياغتها (حتى حالات التقديم والتأخير والبناء للمجهول وغيرها تبقى محدودة وخاضعة لشروط معينة) مقارنة بالنص، ولكن هذا لا يعني الحرية المطلقة كما أسلفنا بل هو الآخر يخضع لقواعد من نوع آخر هي " معايير النصية" التي تميز النص عن اللا نص[4].

---

[4]– وبهذا الصدد قدم"**وولتركينتش**"و"**فاندايك**" دراسة هامة بعنوان"كيف نتذكر الحكايات ونلخصها"–ترجمها الأستاذ **مفتاح بن عروس** ولكن ترجمته هذه مع الأسف لم تنشر على أهميتها.

[2]–، Pratiques N°11.12، M. Charolles، narrativité، théorie du discours Grammaire du texte، Metz.، 1976.

[3]– النص والخطاب والإجراء، دي بوجراند، ص 90.

[4] – هذه المعايير بالنسبة للنص تشبه القواعد بالنسبة للجملة والتي تخول للمتكلم أن يحكم بسلامة أو عدم سلامة الجمل وبالتالي القدرة على فهم وإنتاج عدد غير محدود من الجمل السليمة نحويا، ومع نحو النص اتسع الأمر إلى فهم وإنتاج عدد لا نهائي من النصوص والحكم على نصية أولا نصية نص ما

وحسب ***Harris*** **هاريس** أن "اللغة لا تتمظهر في كلمات أو جمل مستقلة و لكن في خطاب متصل(discours suivi) مهما كان كلمة أو مؤلفا مكونا من عشرة مجلدات، حوارا فرديا(monologue) أو خطابا سياسيا."[1]

وهو ما استثمرته تعليمية اللغات اليوم حيث وفّر لها نحو النص إجراءات وأدوات تمكنها من فهم وإنتاج النصوص وتفسير الملكة النصية ، وأفادت من لسانيات النص إفادة كبيرة في تطوير مناهجها وتركيزها على الجانب الاتصالي للغة في ظل قصور أنحاء الجملة على خلق متكلمين مثاليين .

---

1 - Eléments de linguistique textuelle، P12.

المبحث الثاني :
معايير النصية
وتفاصيل تطبيقها

إن هذه المعايير تقوم بدور قواعد تأسيسية نحكم من خلالها على النصوص وتصنيفها، فهي تقدم تعريفاً وتكويناً لشكل السلوك الذي يعد اتصالاً من خلال النصوص. وإذا لم يلتزم المرء بهذه القواعد، فإن هذا اللون من السلوك سينهار. غير أنه لا بد من وجود قواعد تنظيمية، كما يقول "**سيرل**"searle مهمتها ضبط الاتصال من خلال النصوص وليس تقديم تعريف له. وفي وسعنا تصور ثلاث قواعد تنظيمية في الاتصال مع بذل أقل قدر ممكن من الجهد من قبل المشاركين، وفعالية النص وهي تعتمد على ترك النص انطباعاً قوياً وعلى خلقه شروطاً مفضلة لبلوغ هدف ما، والقاعدة التنظيمية الثالثة هي ملائمة النص وتعني التوافق بين مقام النص من جهة ووسائل المحافظة على معايير النصية من جهة أخرى.

وفي رأيي إنها معايير أنارت للباحث الطريق الذي يستطيع الوصول من خلاله إلى تحليل نصي محقق للمقصدية، ويستطيع الباحث إتباعها في عمله كاملة للتوصل إلى تحليل شمولي، كما ويمكن أن تقوم بعض الدراسات الجزئية والتي تأخذ أحد المعايير بالدراسة والبحث ولكنها يجب كما يقيم بعض الباحثين دراسة على التناص، أو التداولية، أو الإعلامية، أو النحو النصي، أو الترابط الدلالي. ويطلق عليها اسم معيار النصية الذي بحث عنه في عمل المبدع الذي يقيم دراسته عليه إن كانت نثراً أم شعراً.

ولقد ربط de Beaugrand **دي بوجراند** تحقق النصية بتوفر سبعة معايير مجتمعة لكي نطلق على منتوج لغوي أنه نص مكتمل[1] وهي سبعة :

I. معايير النصية:

1. الاتساق. (Cohésion) 2.الانسجام. (Cohérence)
3.القصدية. (Intentionnalité) 4. المقبولية. (Acceptabilité)
5. الإعلامية. (Informativité) 6. التناص. (Intertextualité)
7. الموقفية. (Situationalité)

فأمّا الأولان فمتصلان بالنصلغويا بشكل مباشر، وأما المعياران الثالث و الرابع فمتعلقان بالمنتج والمتلقي وأمّا الثلاثة الأخيرة فمرتبطة بظروف إنتاج النص وتلقيه.

---

[1] – يرى سعيد بحيري أن اجتماعها يحقق" الاكتمال النصي"، وأنه ليس بالضرورة أن توجد مجتمعة في كل نص فقد تتشكل نصوص بأقل قدر منها.

1) الاتساق:

وهو يشتمل على الإجراءات المستعملة في توفير الترابط بين عناصر ظاهر النص كبناء العبارات في أول جمعة جمعها بالمدينة _ والجمل واستعمال الضمائر وغيرها من الأشكال البديلة، مثل :خطبته :-

وأوصيكم بتقوى الله، فإنه خير ما أوصي به المسلم المسلم أن يحضه على الآخرة، وأن يأمره : «... إذ يقو ل بتقوى الله، فاحذروا ما حذركم الله من نفسه، ولا أفضل من ذلك نصيحة، ولا أفضل من ذلك .» تقوى الله لمن عمل به على وجل ومخافة من ربه، عون صدق على ما تبغون من أمر الآخرة تحقق ذلك من خلال الترابط بين السبك والمعايير النصية الأخرى لتحق يق جودة الاتصال .وينقسم السبك إلى نوعين:

والاستبدال Co-Reference ويشمل :الإحالة المتبادلة Grammatical Cohesion

أولهما :السبك النحوي

والربط Ellipsis والحذفSubstitution

والمصاحبة اللغوية Reiteration ويشتمل على علاقتي التكرار Lexical Cohesion والسبك أولا وثانيهما : السبك المعجمي Collocation أو التضام.

كما حدد إطار التحليل النصي اللساني التداولي إلى شروط النصية و"قوامها الترابط والاتساق والانسجام"[1] وحدد مفهوم النص تبعا لهذه الفرضية بأنه:"منتوج مترابط، متسق ومنسجم،وليس تجاورا عشوائيا لكلمات وجمل وقضايا أو أفعال كلامية"[2]

إذن لا يوجد نص كيفي -بالمفهوم الرياضي"mathématique" للكلمة- بل يوجد نص متسق أي شديد التماسك بين أجزائه، وهذا التماسك هو ذو طبيعة دلالية أساسا (une notion essentiellement sémantique)[3] وإن كان يتحقق من خلال قرائن وأدوات لغوية نحوية ومعجمية، كما قال **دي بوجراند**:"... وهو يترتب على إجراءات تبدو

---

[1] قراءة في اللسانيات النصية، مبادئ في اللسانيات النصية، جان ميشال آدم، خولة طالب الإبراهيمي، اللغة والأدب ع12، ديسمبر 1997، ص115.

[2] Eléments de linguistique textuelle،P109.

وعليه يعتبر الاتساق من خصائص النص لتي تميزه عن الجملة التي لا تحتاج إلى اتساق كي تكون متماسكة لأنها متماسكة أصلا بحكم تركيبها.

[3] Ibid.، P110.

بها العناصر السطحية على صورة وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق بحيث يتحقق لها الترابط الرصفي وبحيث يمكن استعادة هذا الترابط."[1]

ولتوضيح مفهوم الاتساق قدم **هاليداي و رقية حسن** المثال الآتي[2]

اغسل وانزع نوى ست تفاحات، ضعها في صحن يقاوم النار.

يبدو تماسك الجملتين من خلال الوظيفة العائدية للضمير "ها" التي تشير إلى "نوى ست تفاحات فهما تشتركان في الإحالة على الشيء نفسه وتحققان بذلك علاقة معنوية هي ما نسميه "اتساقا"، تتأسس بوجودهما معا كما يمكننا وضع(التفاحات) مكان (ها) :

اغسل و انزع نوى ست تفاحات. ضع التفاحات في صحن يقاوم النار.

وتتحقق العلاقة الاتساقية نفسها بواسطة الوحدة المعجمية "التفاحات" وهذا من خلال إضافة "ال التعريف "[3] التي تجعلنا ندرك أن الكلام هنا عن التفاحات السابقة الذكر وليس عن تفاحات أخرى.

وعليه فالاتساق يتحقق إذن بوحدات نحوية ومعجمية حسب تقديم **هاليداي ورقية حسن**[4].

ولكن هذا ليس مطلقا بل يشير الباحثان أيضا إلى إمكانية حدوث الاتساق دون وجود رابط بنوي ويوضحان ذلك بالمثال:

1/ إنها تمطر، إذن لنبق في البيت.

---

[1] النص والخطاب والإجراء، ص 103.

تتم استعادة هذا الترابط من خلال فهم العلاقات الاتساقية (الإجراءات) التي تتحقق بأدوات لغوية تعتبر وسائل عملية مهمة جدا في وصف النصوص وتحليلها؛ وبذلك فهي أدوات تعليمية في شرح النصوص وتجاوز معانيه السطحية المستخلصة من معاني المفردات والجمل إلى دلالته المقصودة، وحتى لو بدا بأن التلاميذ قد تمكنوا من فهم النص سواء بمساعدة الأستاذ أم لا، يجب أن يدركوا الإجراءات التي أوصلتهم لذلك الفهم كي يتم توظيفها واستخدامها أثناء التعبير والذي يظهر فيه العجز اللغوي الحقيقي وقصور الملكة.

[2] – الإحالة دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب(Cohésion in English) لماك هاليداي ورقية حسن، شريفة بلحوت، 2006/2005، ص 72. واعتمدنا على ترجمتها لهذين الفصلين من الكتاب .

[3] تسمى – ال- العهدية الذكرية

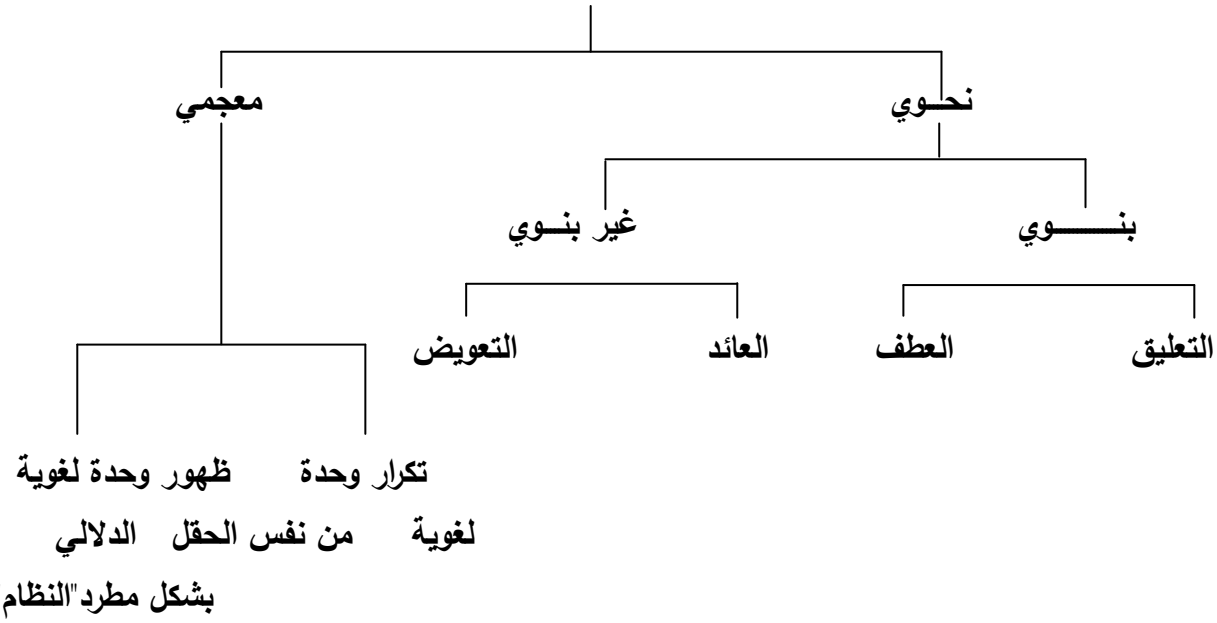
[4] - ويربطان هذا التقسيم بمستويات اللغة الثلاثة التي يدخل كل منها في تركيب مستوى أعلى، فالمعاني تُحمل في تعابير و تتمظهر إما صوتا أو كتابة. المرجع نفسه، ص 77.

2 / بما أنها تمطر، لنبقى في البيت.

فالمثال الأول هو غير بنوي مقارنة بالمثال الثاني، ولكن العلاقة الدلالية المحققة للاتساق(السببية) هي ذاتها في المثالين، ويُجملان كل ذلك في قولهما:

" الاتساق علاقة دلالية بين عنصري النص وعنصر آخر يعتبر ضروريا لتأويله إذ لابد من وجوده داخل النص غير أن موقعه في النص لا يحدد إطلاقا بالبنية النحوية فالعنصران قد يرتبطان ببعضهما البعض أو لا يرتبطان من حيث البنية وهذا لا يؤثر على معنى العلاقة الاتساقية."[1]

وتوفر اللغة مجموعة من الأدوات والإمكانيات تحقق هذه العلاقة داخل نسيج النص فتضمن استمراريته و تناميه و قد بلورها الأستاذ **بن عروس** في المخطط الآتي[2]:



وبشكل أكثر تفصيل نوردها في المخطط الثاني حسب تقسيم هاليداي ورقية حسن (خاصة باللغة الانجليزية) وذكرها **محمد خطابي** في "لسانيات النص":

أ.**الاتساق النحوي:**

1. الإحالة (référence):

---

[1]– م س،ص82.

[2]– حول الاتساق في نصوص المرحلة الثانوية: مقاربة لسانية، مفتاح بن عروس، اللغة والأدب، ع 12، ص 434.

الإحالة وسيلة من وسائل الربط لا تستقل بذاتها لغويا ،وتعتمد على عائد تعود إليه بغية تأويلها وهي ذات مفهوم واسع يمتد إلى الفلسفة والميثودولوجيا من إحالة على المُثل والقيم العليا، أما اصطلاحا فالعائد(anaphore) في البلاغة حسب"**جون دي بوا**" (J.Dubois) هو تكرار كلمة أو مجموعة من الكلمات في بداية ملفوظات متتابعة والغرض منه تفخيم اللفظة، أما في النحو فهو إجراء تركيبي(processus syntaxique) يرتكز على استرجاع مقطع (مركب اسمي داخلي مثلا) بمقطع آخر(ضمير خاصة).[1] نحو : **خرج عثمان من داره** .فضمير الهاء يعود على عثمان.

فالإحالة إذن هي علاقة ذات قطبين: محيل ومحال عليه، وتتحقق بعناصر تسمى "العناصر العائدة" (les anaphores) عرفها" **تنيير**" كالآتي:"كلمات فارغة في القاموس ولكنها تمتلئ بمجرد دخولها في علاقة سياقية مع عنصر في جملة ما، لأن هذا العنصر ينقل إليها مضمونه"[2]، وحددها الأستاذ **بن عروس** على النحو الآتي[3]:

تعريف الإحالة:

لغة: المحال من الكلام ما عدل به عن وجهه، و حوله جعله محالاً و أحال أتى بمحال ورجل مِحوال كثير محال الكلام ويقال أحلت الكلام أحيله إحالة إذا أفسدته حال الرجل يحول تحول من موضع إلى موضع.[4]

اصطلاحاً:

يعرفها سعيد بحيري ،بقوله :" الإحالة هي العلاقة القائمة بين عنصر لغوي يطلق عليه"عنصر علاقة "،و ضمائر يطلق عليها "صيغ إحالة "،و تقوم المكونات الاسمية بوظيفة عناصر العلاقة أو المفسر أو العائد إليه"[5].

---

[1] - Dictionnaire de linguistique، J.Dubois et autre، Larousse 1989، P33.

[2] – وحددها في: ضمائر :الشخص الثالث، الإشارة، الملكية والموصولات، والصفات: الإشارية، الملكية والموصولة، وفي الفعل العائد"فعل"(faire) والظروف من نوع"كذلك"(ainsi) في اللغة الفرنسية.

انظر :الاتساق النصي، بن عروس، ص11.

[3] – م ن، ص 13.

[4] لسان العرب ، ابن منظور ،دار المعارف ،القاهرة ،ط1،مادة (حول).

[5] دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية و الدلالة ، سعيد حسن بحيري ،مكتبة الآداب القاهرة،ط1، 2005م،ص98.

فالإحالة هي علاقة بين عنصر لغوي و آخر غير لغوي أو خارجي، بحيث يتوقف تفسير الأول على الثاني، و لا بد من تطابق السمات الدلالية بين العنصرين الأول و الثاني. " هي علاقة دلالية تخضع لقيد دلالي ،و هو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل و العنصر المحال إليه"[1]

2/ أنواع الإحالة: الإحالة بحسب ما تحيل إليه نوعان.

1-إحالة خارجية مقامية :

وهي" الإحالة التي تكون إلى خارج النص "[2] فهي تحيل إلى خارج النص ، نتناول بالدراسة هنا ضميري المتكلم والمخاطب باعتبارهما المحددين لمنتج الخطاب ومتلقيه أي تبين لنا أدوار الكلام.

تعد الإحالة المقامية" عنصرا رابطا في غاية الأهمية بين السياق و النص بحيث تكتمل بعض الجوانب الناقصة في نصية النص التي لا يمكن فهمها إلا بواسطة التداول"[3]

كما أن أهم عنصر إشاري في النص يرتد إليه أكبر عدد ممكن من الضمائر،قال تعالى: {يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَـٰتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّآ أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ ۖ وَلَا تَيَمَّمُواْ ٱلْخَبِيثَ مِنْهُ تُنفِقُونَ وَلَسْتُم بِـَٔاخِذِيهِ إِلَّآ أَن تُغْمِضُواْ فِيهِ ۚ وَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ غَنِىٌّ حَمِيدٌ ﴿٢٦٧﴾ }[4]

الآية نزلت تشرع وجوب إخراج الصدقة من طيب المال و حرمة إخراجها من خبيثه،

افتتحت الآية بالنداء للتنبيه ، و أعقبت بالأمر للوجوب حتى تقع موقع القبول و الرضا في نفوسهم ، فالله سبحانه يراعي أحوال المخاطبين لذلك يعقب كل آيات النداء بفضله على عباده ،و بفعل الرجاء لعل ،في إشارة منه ما ناداهم إلا ليعلمهم أمور دينهم و ما يحفظ كرامتهم في دنياهم ،و كل ذلك رجاء فوزهم و نجاتهم بالجنة ،ونجد بالمقابل ضمير واحد فقط على مدار الآية يشير للمتكلم الله سبحانه و تعالى.

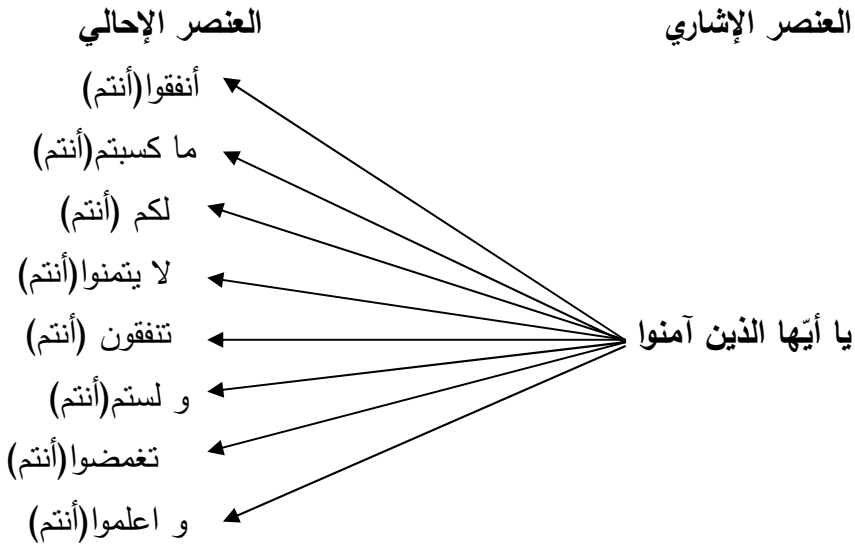
---

[1] لسانيات النص ، محمد خطابي ،ص17 .

[2] مشكلات النص ،دراسة لسانية نصية ،ا جمعان عبد الكريم ،لنادي الأدبي بالرياض ،والمركز الثقافي العربي ط1،2009م.

[3] -مشكلات النص،المركز الثقافي العربي ،ط1،2009م،ص350.

[4] البقرة،267.



2-إحالة داخلية نصية:

و يقصد بها " إحالة على العناصر اللغوية الواردة في الملفوظ سابقة أو لاحقة ، فهي نصية"[1] ، وهي قسمان و الذي يحدد نوع الإحالة هو المتلقي على حسب الاستعمال الذي يفرضه النص وتتطلب هذه الإحالة نوعين أو عنصرين : محال ومحال إليه في مكان ما[2].

أ)-إحالة قبلية:

" يشير العنصر الإحالي إلى ما يتقدمه من العناصر اللغوية المختلفة "[3] .

والعناصر الإحالية هنا تشير إلى ملفوظ سبق التلفظ به ، حيث تعوضه وتختصره وترتبط به شكلا ودلالة،و نجد الآية الآتية يرتد الضمير فيها لله سبحانه قال تعالى :{يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ ءَامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَٱلۡكِتَٰبِ ٱلَّذِي نَزَّلَ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ وَٱلۡكِتَٰبِ ٱلَّذِيٓ أَنزَلَ مِن قَبۡلُۚ وَمَن يَكۡفُرۡ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِ فَقَدۡ ضَلَّ ضَلَٰلَۢا بَعِيدًا ﴿١٣٦﴾ }[4]

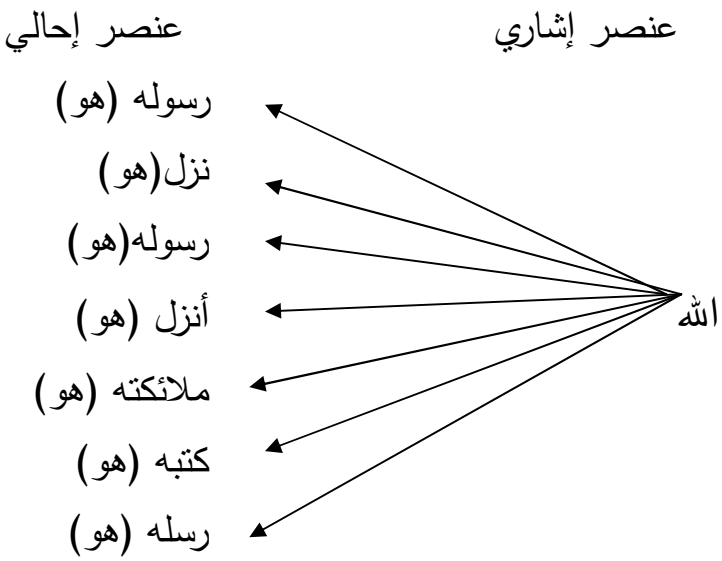
---

[1] نسيج النص ، الأزهر الزناد، ص118

[2] الإحالة ، هاليداي ورقية حصن، ترجمة محمد خطابي ،ص17.

[3] - نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ،أحمد عفيفي ،ص351

[4] النساء،136.



يحيل ضمير الغائب هو إلى الذات الإلهية مما يؤكد هيمنة الله و انفراده بالملكوت فهو منزل الكتب ، و باعث الرسل ، و خالق الملائكة كل شيء مرتبط بالله سبحانه والضمائر سهرت على حضوره و امتداده طول النص ،حيث عوضته و اختصرته بعد امتصاص خصائصه الدلالية.

إن الإشارة بضمير منفصل إلى الذات الإلهية يؤكد هيمنة الله سبحانه و انفراده بالملكوت ،ثم أردف بالاسم الموصول (الذي) للربط بين السابق و اللاحق ،إشارة إلى ارتباط كل شيء بالله.

ب)-الإحالة االبعدية :

تعني ورود العنصر الإحالي قبل مرجعه و مفسره الذي يعود عليه و يحيل إليه؛و من الضمائر المحيلة إحالة بعدية ضمير الشأن في مثل قوله تعالى :

{قُلۡ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ۝١ }[1]، حيث ورد الضمير هنا قبل مرجعه و أحال عليه بعدياً.

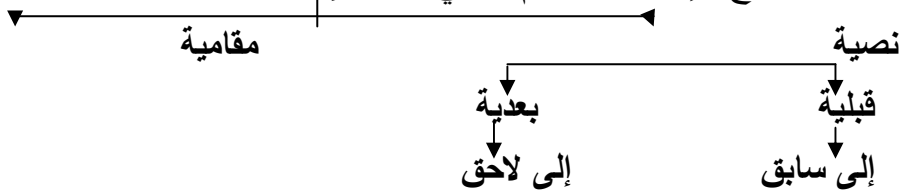
فالضمائر "تكتسب أهميتها بصفتها نائبة عن الأسماء و الأفعال و العبارات و الجمل المتتالية و لا تقف أهميتها عند هذا الحد بل تتعداه إلى كونها تربط بين أجزاء النص المختلفة شكلا ودلالة داخليا endaphoric ،وخارجيا exophoric وسابقةanaphoric، ولاحقة cartaphoric "[2].

[1] الإخلاص، :1

[2] - علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، إبراهيم الفقي ،ج1،ص137.

يقول سيبويه :" صار الإضمار معرفة لأنك تضمر اسما بعد ما تعلم أن من يحدث قد عرف من تعني و ما تعني ،و أنك تريد شيئا يعلمه "[1] .

و نمثل أنواع الإحالة بالرسم التالي[2]:



3/ الضمائر: ينبغي لنا قبل إجراء معاينة لأنماط الإحالة الضميرية في الخطاب القرآني وتحولاتها السياقية من حيث التركيب والدلالة ، أن نمهّد لتعريف لفظ "الضمير" عند النحاة واللغويين ، فلفظ "الضمير" مأخوذ من معنى إضمار الشيء ، والضمير في العربية : " السِّرُّ وداخل الخاطر "[3] والضمير على وزن فعيل بمعنى **(مفعول)** " من أضمرت الشيء في نفسي إذا أخفيته وسترته فهو مضمر وضمّر كالحكيم بمعنى المحكم والضمير مصطلح بصري ويسميه الكوفيون كناية ومكنياً ،وهو بالمعنى نفسه فإن الكناية تقابل التصريح ومنه قولهم استعارة تصريحية واستعارة مكنية "[4] .

وعرّف النحاة العرب "الضمير" اصطلاحاً على أنه "ما وضع لمتكلم أو مخاطب أو غائب تقدم ذكره لفظاً أو معنى أو حكماً "[5] أو بعبارة أخرى هو " اسم جامد يدل على : متكلم أو مخاطب ، أو غائب"[6] والضمير عنصر لغوي إحالي بامتياز، إذ يمثل "مكوناً يعوّض مكوناً آخر في موضوع آخر سابق عادة ويسير هذا التعويض لعمل الذاكرة في محتواها المشترك بين طرفي التواصل ، فعوض العنصر الإشاري في موضع الحاجة إليه ، بعد أن ورد أول مرة ، يرد عنصر إحالي ينوب عنه ويؤدي معناه ويجعل جملة المقولات التي يحملها مفسرة "[7] .

فالضمير عنصر اختفاء يشير إلى متكلم أو مخاطب أو غائب ،فهو تكرير إحالي للاسم ، يربط ما قيل بعضه ببعض ،حيث يغني عن إعادة ذكر الكلام .و هو بوصفه

---

[1] - الكتاب، سيبويه،ج2،ص6.
[2] - ،لسانيات النص ، محمد خطابي ،ص18/17.
[3] - لسان العرب ، ابن منظور ،(مادة ضمر)،ص2606/2606.
[4] - معاني النحو، فاضل صالح السامرائي ،شركة العاتك لصناعة الكتاب ، القاهرة،دط،دت،ج 1،ص45.
[5] - شرح الرضي على الكافية ، رضي الدين الاستراباذي ،ج 2،ص3 .
[6] - عباس حسن ، النحو الوافي ، ج 3،ص482 .
[7] - نسيج النص ، الأزهر الزناد ،ص133 .

ظاهرة لغوية اختفاء في بعض أجزاء الاسم و بقاء ما يشير إليه أو يحيل عليه ،لكن بتغير حالته الأولى فهو تكرار للشيء الذي يحيل عليه ،إلا أنه تكرار إيجابي بفعل التحول الذي يحصل للاسم.

ومما لاشك فيه أن الضمائر تؤدي دوراً مهماً جداً في علاقة الربط فعودها إلى مرجع يُغني عن تكرار لفظ ما رجعت إليه ومن هنا تؤدي الضمائر فاعلية بنيوية في تماسك الخطاب ولاختلاف الضمائر دور وظيفي على مستوى التركيب ، فهي تختصر العناصر التركيبية ، وتؤثر في بلاغة الخطاب ،لأنها تحدُّ من ظاهرة التكرار في الخطاب لذلك فإنّ " القيمة الاستعمالية للضمائر هي الاختصار والإيجاز في التعبير عن إعادة ما سبق ذكره من الأسماء"[1]

وقد أشار **Roman Jakobson** "رومان جاكوبسون" أحد أعلام اللسانيات الحديثة إلى قيمة الضمائر في الخطاب قائلاً :" إن الضمائر تقع على الطرف النقيض من بقية عناصر الكلام القابلة للتغيير ، وهي باعتبارها عناصر سياقية متمخضة في وظائفها النحوية ، تخلو من أية دلالة حسية خاصة "[2] وإنما دلالتها تؤخذ من السياق ، وسياق النص "ينطوي على كلمات وإشارات ، تتخلل نسيجه اللغوي ، وظيفتها أن تجعل المتلقي على صلة دائمة بموضوع الحديث ، وظروفه ، وملابساته "الحالية .

وللضمائر دور كبير في تحديد دلالة النص و تأويله نظراً لقدرتها على الحركة داخل النص، فهي تخضع لقيود دلالية مرتكزة على أدوات التأويل و معرفة المتلقي فمن خلال حركتها تمنح النص مقومات تماسكه لأن أثرها يمتد في السياق.

وإن كان للضمير حرية الحركة و القدرة على ربط السابق باللاحق، فإن فيه من الخفاء والإبهام، ما يجعله بحاجة إلى ما يزيل ذلك عنه و هنا يأتي دور المرجع "ليعلم المعني بالضمير عند ذكره بعد مفسره" [3]

والأغلب في المرجع أن يكون اسما ظاهراً محدد المدلول " لأن معنى الضمير وظيفي وهو الحاضر والغائب على إطلاقهما فلا يدل دلالة معجمية إلا بالرجوع إلى المرجع لفظاً

---

[1] - الضمائر في اللغة العربية ، محمد عبد الله جبر ،ص 103

[2] - تحليل الخطاب الشعري ، محمد مفتاح ،ص 157 ، نقلا عن جاكبسون ، شعرية القواعد وقواعد الشعر ، من كتاب فن الشعر "Poetics" : 438

[3] - همع الهوامع، السيوطي ،ج1،ص65.

ورتبة أو هما معاً،ضروريان للوصول إلى هذه الدلالة "[1].

والمرجع هو الشيء الموجود في الواقع ، والإحالة هي التمثيل الذهني الذي ندركه من خلال المرجع .

" والمرجع هو المشار إليه "الشيء الواقعي"كما هو في حد ذاته في حين نمثل في الإحالة المقابل النفسي للشيء "الظاهرة الذهنية" التي يدرك من خلالها المرجع "[2] .

للضمائر خصائص تركيبية و تصريفية تحدد الشكل الدلالي الذي تحيل عليه ،فهي تقسم نحوياً إلى سبعة أقسام " متصل و منفصل و بارز و مستتر و مرفوع و منصوب ومجرور"[3] ، فالمستتر و البارز لأنه " إما أن يكون له صورة في اللفظ أو لا "[4].

ويتم التفريق بين الضمير المنفصل والضمير المتصل على أساس الموقع الذي يأخذه الضمير في التركيب .

فالضمير المتصل يقع بعد الكلمة و يعد جزءاً منها إملائيا و نحوياً،أما الضمير المنفصل فهو مستقل نحوياً وإملائياً.

وتقسم حسب موقعها الإعرابي إلى ضمائر: رفع و نصب و جر ،و في الضمائر المنفصلة لا يوجد ما هو مجرور الموقع ،بخلاف المتصلة و لا تعدل إلى الضمير المنفصل إذا أمكن الإتيان بالمتصل" مهما أمكن أن يؤتي بالمتصل فلا يجوز العدول عنه إلى المنفصل"[5].

وعد النحاة الضمير أخص المعارف "إذ يصنف النحاة الضمير في مقولة الاسم المعرفة الذي وضع لتعيين مسماه متكلماً أو مخاطباً أو غائباً"[6].

والمعرفة خمسة أنواع :الضمير والعلم والإشارة والاسم الموصول و ذو الأداة ويعتبر الضمير أعرف الخمسة ،لذلك وضع على رأسها "لأن المتكلم لا يضمر إلا و قد علم السامع على من يعود "[7].

---

[1] - اللغة العربية معناها و مبناها، تمام حسان ،دار الثقافة ، المغرب ،طبعة،1994م،ص111.

[2] - ظاهرة الشعر المعاصر،في المعرفة، مقارنة بنيوية تكوينية ،محمد بينيس ، ص183.

[3] - جامع الدروس العربية، مصطفىالغلاييني ،راجعه ونقحه :عبد المنعم خفاجة،المكتبة العصرية،بيروت ،ط28 ،1414ه/1993م، ج1،ص115.

[4] - شرح قطر الندى و بل الصدى ، ابن هشام الأنصاري ،المكتبة العصرية بيروت ،1409ه/1988م ص104.

[5] -المرجع نفسه ،ص105.

[6] - الأشباه و النظائر ، السيوطي ،مج 1،دار الكتب العلمية ،بيروت ،دط،دت،ص48.

[7] شرح المفصل ،-ابن يعيش ،ج5.ص

ويختلف ترتيب الضمائر من حيث التعريف "ضمير المتكلم أعرف من ضمير المخاطب،و ضمير المخاطب أعرف من ضمير الغائب"[1] .

الضمير						
1-منفصل					2-متصل	
أ- ضمير رفع			ب- ضمير نصب		ج-ضمير رفع	
متكلم	مخاطب	غائب	متكلم	مخاطب	غائب	
أنا	أنت	هو	إياي	إياك	إيّاه	التاء:قمتُ
نحن	أنتما	هي	إيانا	إيّاكِ	إيّاها	نا:ساعدنا
	أنتم	هما	ياء:	إيّاكما	إيّاهما	
	أنتن	هم	أكرمني	إيّاكم	إيّاهم	
		هن		إيّاكن	إيّاهن	

و تتم الإحالة من خلال مجموعة من العناصر توصف بالاستقلالية ، دورها استحضار ما تحيل إليه في سياقات لاحقة دون إعادة ذكره ، و هي تطلق على " قسم من الألفاظ لا تملك دلالة مستقلة ،بل تعود على عنصر أو عناصر أخرى مذكورة في أجزاء أخرى من الخطاب فشرط وجودها هو النص ، و هي تقوم على مبدأ التماثل بين ما سبق ذكره في مقام ،و بين ما هو مذكور بعد ذلك في مقام آخر"[2].

وتعد الإحالة من أهم الوسائل لربط أجزاء النص بعضها ببعض تحقيقاً للتماسك النصي، وهو سمة دلالية تقوم على تعلق أجزاء النص لتكون كتلة واحدة ،ويتوقف التماسك النصي على تفسير عنصر ما في الخطاب على آخر، فالربط الإحالي"هو الذي يمد جسور الاتصال بين الأجزاء المتباعدة في النص إذ تقوم شبكة من العلاقات الإحالية بين العناصر المتباعدة في فضاء النص،فتجتمع في كل واحد من تلك الأجزاء عناصره المتناغمة " [3]

4/ الحذف(Ellipse):

[1] - شرح قطر الندى و بل الصدى، ابن هشام الأنصاري ،ص106.
[2] - شرح النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصا ، الأزهر الزناد ، المركز الثقافي العربي بيروت ،ط، 1993 ،ص114.
[3] دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية و الدلالة ، سعد بحيري ،مكتبة الآداب القاهرة ،ص98

يعرف **دي بوجراند** الحذف بقوله:" هو استبعاد العبارات السطحية التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن أو أن يوسع أو أن يعدل بواسطة العبارات الناقصة."[1]

كما يصطلح عليها بـ"الاكتفاء بالمبنى العدمي أو الاستبدال بالصفر(substitution by zero)؛ ذلك أن الحذف يشبه الاستبدال، غير أن هذا الأخير يترك أثرا له ،وهو العنصر المستبدل ،أما الحذف فيدرَك من خلال السياق في العبارات الناقصة أو غير المكتملة تركيبيا(وليس دلاليا)، لأن المحذوف يُجزئ عنه ما هو مذكور في السياق اللغوي مثل:[2]

- متى ستذهب إلى تأدية مناسك الحج؟ ـ غدا .

فحذف " ستذهب " هنا يسوغها السياق، وهو هنا الجملة السابقة أي " ستذهب إلى تأدية مناسك الحج " كما قد يكون الحذف مقاميا(situationnelle)[3] : ففي بعض المواقف لا يكون من الضروري ذكر بعض الكلمات حتى يفهم المتلقي ما يقصده المرسل، بل يُغني المقام عن ذكرها(وهي عادة الموجودات العينية) .

ويكثر استعمال الحذف في نصوص المحادثة ، ذلك أن الإنسان يميل إلى الاقتصاد اللغوي، فمن" غير المعقول بالنسبة للناس أن يحوّلوا كل شيء يقولونه أو يفهمونه إلى جمل كاملة"[4] وهو ما يسبب نوعا من الإطناب.

وينقسم الحذف على غرار الاستبدال إلى ثلاثة أنواع:

4-1- حذف اسمي(ellipse nominale):

وهو حذف داخل المركب الاسمي مثل: أي سيارة ستشتري ؟ هذه.

وتقديره" هذه السيارة ". ويشير **هاليداي** و**حسن** إلى أن الحذف الاسمي لا يقع إلا في الأسماء المشتركة(noms communs)[5] ،كما أنه يرد غالبا في الإجابة عن الأسئلة.

---

(1) النص و الخطاب والإجراء، دي بوجراند ،ص301.

(2) ellipse p 184.، J.Dubois، Dictionnaire de linguistique

(3) ibid.

(4) النص و الخطاب والإجراء،دي بوجراند، ص341.

(5) لسانيات النص، خطابي ،ص 22. كما يحلل الباحثان هاليداي وحسن المجموعة الاسمية من بعد منطقي وبعد تجريبي مما يساعد على فهم ظاهرة الحذف .

انظر: الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، ص243-245.

وعليه فالحذف يختلف عن أدوات الاتساق الأخرى (الإحالة والاستبدال)، لأنه لا يعتمد على وسائل لغوية محسوسة بل يتحقق بعلامات عدمية، وتكمن أهمية المحذوف في تجنب الإطناب والحشو، إذ يتواجد هذا المحذوف في البنية الدلالية (العميقة) للنص. إذن فالحذف ليس علاقة نحوية هنا يقرر قواعده نحاة الجملة بقدر ما هو إجراء يتوسل به مستعملو اللغة أثناء حديثهم، ولو تأملنا في كلامنا لوجدنا أن "البنيات السطحية في النص غير مكتملة غالبا بعكس ما قد يبدو في تقدير الناظر"[1] أو المتلقي الذي لا يشعر بعدم الاكتمال هذا لوجود" قرائن معنوية أو مقالية تومئ إلى [المحذوف] وتدل عليه."[2] بل قد يوجد في حذف ملفوظ ما معنى قد لا يوجد في ذكره.

5- الوصل :

يختلف الوصل عن باقي وسائل الاتساق من حيث إنه يتمّ في الحدود بين الجمل لا داخلها كما أنّ أدواته لا تحيل لا إلى السابق ولا إلى اللاحق في النص(كما هو الشأن مع الإحالة والاستبدال والحذف)" ،ولكنها تحتوي هي ذاتها على معنى وهذا المعنى هو الذي يحدد طبيعة العلاقة التي يقيمها ما يأتي بعدها بما يأتي قبلها."[3]

فأدوات الوصل المتنوعة تعتبر كمفاصل تربط مختلف جمل النص بشكل مباشر وتجعل منه بنية متماسكة ،ولهذا يوصف الوصل بأنه خطي(linéaire) غير أنه ذو أساس دلالي، فهذا الوصل ليس شكليا فحسب بل" يشير إلى العلاقات التي بين المساحات (الجمل أو القضايا) أو بين الأشياء التي في هذه المساحات."[4]

هذه العلاقات تحددها طبيعة الأدوات المستعملة، وقد صنفها **هاليداي** و**حسن** إلى: وصل إضافي، وعكسي وسببي وزمني:[5]

---

[1]- النص و الخطاب و الإجراء،دي بوجراند، ص340.

[2]- مدخل إلى علم النص، محمد الصبيحي، ص 92.

[3]- الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، ص249.

[4] - النص والخطاب والإجراء، دي بوجراند، ص346.

[5]- لسانيات النص، خطابي، ص23-24.

ويضع **محمد الأخضر الصبيحي** في مؤلفه"مدخل إلى علم النص"- تصنيفا آخر لأدوات الربط وفق أبعادها الدلالية وهو يتقاطع مع تصنيف **هاليداي** و**حسن** : الإضافة(و، أو)، التعداد (أولا، ثانيا، في النهاية..)، الشرح (بمعنى، لأن) التوضيح (مثلا، خاصة)، التمثيل (على غرار، نحو، مثلا)، الربط العكسي (لكن، غير أن، عكس ذلك)، السبب (إذا، وعليه وفعلا...)، الاختصار(بإيجاز، باختصار، وعلى العموم، أخيرا)، التعاقب الزمني (قبل ذلك ثم، إثر ذلك...). كما

4-1- الوصل الإضافي:

ويتم بالواو، وسماه **دي بوجراند** بمطلق الجمع (conjuction)[1] إذ يربط بين عنصرين متحدين أو متشابهين ويجعل منهما بنية واحدة. وتحققه كذلك أداة النسق (العطف) غيتها التخيير (أو) (disjunction) وهي تربط "بين صورتين تكون محتوياتهما متماثلة وصادقة، غير أن الاختيار لابد أن يقع على محتوى واحد."[2] و مثال ذلك :" دخل القائد **و** الجنود إلى ساحة المعركة "

4-2- الوصل العكسي :

و يكون من باب الاستدراك أي على عكس ما هو متوقع، يتم باستعمال أدوات مثل: لكن مع ذلك"، و تعابير مثل"على أية حال و على الرغم من، و غير أن....". وهو يجسد علاقة تعارض بين القضيتين،و مثال ذلك :

" قرر القائد مواجهة المستعمر **رغم** صعوبة الأمر".

4-3- الوصل السببي:

ويسميه دي بوجراند "التفريع" (subordination)[3]، ويربط بين قضيتين (قضايا) تَحقق إحداهما يتوقف على الأخرى، وهو بذلك يجسد علاقة منطقية مرتبطة أساسا بالسبب والنتيجة.ويتم الوصل السببي بأدوات مثل: "بناء على ذلك، لهذا، ومن ثمّ، وهكذا..." مثل :

"تجمع العصفورة الأعشاب **حتى** تتمكن من بناء عشها"

4-4- الوصل الزمني:

ويتم بأدوات مثل: "ثم، إثر ذلك، بعد ذلك، قبل ذلك"، مما يفيد التعاقب والتتابع الزمني بين القضايا مثل : "شرع النجار يصنع بيتا خشبيا فأحضر الخشب **ثم** المسامير و أنجز عمله". ويرى **هاليداي** و**حسن** أن "أبسط تعبير عن هذه العلاقة هو then"[1].

يشير إلى أن الرابط قد يفيد أكثر من معنى. ويعتبر الإلمام بهذه الروابط المتنوعة وكيفية اشتغالها شيئا مهما للمعلمين= =ومن ثم تدريسها للتلاميذ لأن سوء استغلال أدوات الربط والاقتصار على الإضافي منها يُعد مشكلا مطروحا بقوة في كتابات التلاميذ.

[1]- المرجع السابق، ص ن.

[2]- نحو النص، احمد عفيفي، ص129.

[3]- النص و الخطاب و الإجراء، دي بوجراند، ص347.

إن أدوات الوصل هذه لا تربط الجمل أو متتاليات الجمل خطيا فحسب، بل تجعل منها بنية متسقة إذ تقوي أسباب التماسك بين جمل النص، وتزيد من لُحمتها.

وقد كان للعرب مساهمات جمّة في هذا النوع من الاتساق ،بل جعلوا الفصل (والوصل) من أهم أبواب البلاغة، "قيل **للفارابي**: ما البلاغة؟ قال: معرفة الفصل من الوصل"[2]، ومن أهم من تعمق في هذا الباب أيضا **الجرجاني** و**السكاكي**، وعدوا الفصل من قبيل الوصل المعنوي ،فعددوا مواضع يمتنع فيها العطف، كالتأكيد والبيان.

2. الاستبدال(substitution):

هو وسيلة أخرى من وسائل الاتساق النصي ويصنفه كل من **إبراهيم الفقي** و**محمد خطابي** في المستوى النحوي–المعجمي.

ويعرفه هذا الأخير بأنه:" عملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر."[3] وعليه فهو يساهم بشكل مباشر في اتساق النص؛ إذ هو عملية داخلية بين كلمات وعبارات ومعظم حالاته تكون قبلية إذ يذكر العنصر ثم يستبدل في الجملة نفسها أو في جملة أخرى، ويدرك التعالق بين العنصر المستبدل والعنصر المستبدل به بشكل ضمني من خلال سياق النص.

والفرق بينه وبين الإحالة يكمن في أنّ الإحالة كما رأينا هي علاقة اتساق دلالية بين المحيل والمحيل عليه(متقدما أو متأخرا أو غير لغوي) وغالبا ما يكون مبهما في المستوى الدلالي، أما الاستبدال فيكون" بوضع لفظ مكان لفظ آخر؛ لزيادة الصلة بين هذا اللفظ وذلك اللفظ الذي يدل على الشيء الذي تقدم ذكره."[4]، كما أن الإحالة تشترط المحافظة على وحدة الإحالة (l'identité référentielle) بين المحيل والمحيل عليه في حين أن

---

[1]– لسانيات النص، محمد خطابي، ص24.

[2]– البيان والتبيين،أبو عثمان الجاحظ، تع: جميل جبر، المطبعة الكاثوليكية، ط1، بيروت، لبنان 1959، ص19.
ولمزيد من التفصيل حول مساهمات العرب انظر: الفصل الخامس من لسانيات النص لمحمد خطابي.

[3]– لسانيات النص، محمد خطابي، ص19، نقلا عن :Cohésion in English، p 88
أما مفهوم الاستبدال عند **جون دي بوا** في"قاموس اللسانيات" فهو حسب النحو التقليدي استبدال كلمة بكلمة أخرى أثناء التغير اللغوي(l'évolution) كاستبدال كلمة "entendre" بكلمة "ouïr".

[4]– مدخل إلى علم النص، الأخضر الصبيحي، ص91. نقلا عن: الأسلوبية ونظرية النص، خليل إبراهيم، ص 138.

الاستبدال الاسمي يقع فيه دائما إعادة تعريف(redéfinition) أو إعـادة تحديد (redétermination) للمحيل عليه وهو ما يفسر غياب الاستبدال في الأعلام.[1]
كما يبين المثال:[2]

سيارتي معطلة، يجب أن أشتري **أخرى** جيدة.

استبدلت كلمة "سيارتي" بكلمة "أخرى" وقامت مقامها في سياق الكلام، وأغنت بذلك عن تكرارها بعينها وعن استعمال عائد، فساهمت في تعلق الجملة الثانية بالأولى بفضل هذا التطابق بين الكلمتين مما زاد الصلة بينهما وحقق استمرارية نصية متسلسلة لأن" تكرار كلمات بعينها و الاستعمال المفرط للضمائر قد ينعكس سلبا على مقروئية النص."[3]

ويشير أحمد عفيفي إلى طبيعة الاستبدال على أنه علاقة استمرارية دلالية يحققها عنصر مستبدل لاحق ندركه ضمنيا من خلال السياق في قوله:" وعندما نتكلم عن الاستبدال فإننا لابد أن نتكلم عن الاستمرارية الدلالية أي وجود العنصر المستبدل في الجملة اللاحقة."[4]

لأنه حتى لو أدرج الاستبدال في خانة الاتساق المعجمي–النحوي (أساسه استبدال الوحدات المعجمية والتراكيب بوحدات معجمية أو تراكيب أخرى)؛ تبقى الدلالة العصب الذي يحكمه، فالأشكال حاملة للمعاني، والتطابق بين المستبدل والمستبدل به هو تطابق دلالي في المقام الأول وندركه من خلال المعنى.

و ينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أنواع:[5]

2-1- ا ستبدال اسمي:(substitution nominale):

ويتم باستعمال وحدات لغوية اسمية مثل:آخر، آخرون، نفس ومثاله:

"ذهب **جماعة من سكان القرية** لحضور الاجتماع الأسبوعي ، ولحقهم **آخر** قصد معالجة مشاكل القرية."

---

[1]– الاتساق والانسجام في القران الكريم، ص 233.

[2] لسانيات النص، محمد خطابي، ص19–20.

[3] مدخل إلى علم النص، الأخضر الصبيحي، ص92.

[4] نحو النص، أحمد عفيفي، ص123.

[5] المرجع السابق، ص 123– 124. وانظر كذلك لسانيات النص، محمد خطابي، ص: 20.

فكلمة "الآخر" هنا عوضت جماعة من سكان القرية"وهو اسم بدل آخر وكذلك يطابقه وبذلك تم الربط بين الجملة وما سبقها من النص فتم الاتساق.

2-2- استبدا ل فعلي (substitution verbale):

وهذا يتحقق باستخدام فعل يرتبط بفعل أو ما يتعلق به من عناصر، وهو غالبا "فعل" مثل: (شرع سكان القرية في استصلاح الأراضي وسقيها و حرثها. وهكذا يعملون يوميا) هنا الفعل "يعملون" بديل لشرع سكان القرية في استصلاح الأراضي وسقيها و حرثها والفعل شرع يليه دائما فعل مضارع. وإدراك معناها يتم بالعودة إلى ما سبقها.[1]

2-3- استبدال قولي:

ويتم باستعمال "ذلك/هذا، لا" .وهو يفيد إلى جانب الاتساق في اختصار عبارات وأقوال مثل: (قام السارق بعملية السطو على أموال البنك بتفجير الخزينة المركزية ثم لاذ بالفرار، لكنه غدر بمن ساعده في اقتحام البنك من أصدقائه، ولم يتقاسم معهم الغنيمة، **وهذا** ليس غريبا فاللصوص يغدرون بعضهم بعضا.

وفي هذا المثال حلت كلمة"هذا" وهو اسم إشارة للمذكر محل الجملة " لكنه غدر بمن ساعده في اقتحام البنك من أصدقائه ولم يتقاسم معهم الغنيمة " واختصرت بذلك إعادة القول كله وهذا من جمالية اللغة العربية ، ونجد هذا النوع من الاستبدال خصوصا في الإجابة عن سؤال ما (وأسئلة الإثبات والنفي تظهره بوضوح) وفي المحادثة[2] لأن الإنسان يميل للاقتصاد اللغوي في كلامه.

إن هذه الأنواع الثلاثة من الاستبدال، تساهم بشكل مباشر في تحقيق اتساق النص وتماسك جمله.

ويصف **محمد خطابي** العلاقة بين عنصري الاستبدال بـ"علاقة تقابل تقتضي إعادة التحديد والاستبعاد(répudiation)"[3].

---

[1] و قد وضع الأستاذ بن عروس جدولا صنف فيه مختلف حالات الفعل"do" بالانجليزية غير الاستبدالية وخصائص كل حالة ممثلا له. انظر:الاتساق والانسجام في القران الكريم، ص235.

[2] و يشير **هاليداي ورقية** حسن إلى أن الاستبدال القولي يتم في ثلاثة أنواع من الجمل: الخطاب المنقول والجمل الشرطية والجمل الموجهة. لمزيد من التفصيل انظر: الاتساق والانسجام في القران الكريم، ص 238.

[3] لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب ،ص21.

ب. الاتساق المعجمي:

اتسمت جميع لغات العالم بظاهرة التكرار بغية تحقيق أغراض مختلفة ما بين المرسل والمرسل إليه كغرض التأكيد أو التنبيه أو التحذير أو التوضيح.

إن هذا النوع من الاتساق يتسم بالتوسع إذ هو متعلق بالوحدات المعجمية ككل وليس بعناصر نحوية محددة كما هو الحال مع ما سبق، وعليه فالربط يعد وسيلة من وسائل اتساق النص ويقوم على أساس عنصرين : التكرار والتضام ، فهذه الروابط تتم بواسطة المفردات المعجمية إما مكررة في النص أو متضامة

ب-2- التضام collacation:

ويترجمه **جميل عبد المجيد** بـ"المصاحبة المعجمية"، وهو"توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك."[1] والمقصود بهذا المصطلح أنّه مبني على محورين أساسيين هما :

1-المحور الأول المتمثل في التلازم أي ظهوره بأزواج متلازمة من كلمات في النص تتجاوران بحيث لا يمكن الاستغناء عن إحداهما دون الأخرى.

2-المحور الثاني المتمثل في التلازم أي ظهوره بأزواج متلازمة من الكلمات في النص تتجاوران بحيث لا يمكن الاستغناء عن إحداهما دون الأخرى.

وجاء في قاموس اللسانيات:" نسمي تضاما التوزيع القائم بين الوحدات المعجمي لملفوظ ما بغض النظر عن العلاقات النحوية بين هذه الوحدات، فمثلا كلمتا"construire" و"construction" لهما التضام نفسه، أي تتواجد مع الكلمات نفسها رغم أنها تابعة لصنفين نحويين مختلفين." [2]

ولتوضيح الأمر ضرب **هاليداي** ورقية **حسن** المثال الآتي:[3]

إن هذا العالم يتذاكى علينا !

الأغبياء لا يتذاكون.

---

[1] – لسانيات النص، محمد خطابي، ص25.

[2] – Dictionnaire de linguistique، J.Dubois، p93. « collocation »

[3]–المرجع السابق، ص ن.

نلاحظ هنا أن ورود كلمتي" الأغبياء" و"العالم" أسهم في تماسك الجملة الثانية بالأولى رغم أن"الأغبياء" لا تحيل على "العالم"، وهما ليسا مترادفين ولكن تحكمهما علاقة "نسقية" حققت الاتساق وهي علاقة معجمية دلالية بين اللفظتين الأغبياء" و"العالم" ؛ إنها علاقة التضاد (opposition) وهي واحدة من بين العلاقات الكثيرة التي تربط كلمة بمجموعة من الكلمات المصاحبة لها، يدركها مستعمل اللغة "بخلق سياق تترابط فيه العناصر المعجمية معتمدا على حدسه اللغوي وعلى معرفته بمعاني الكلمات"[1]؛ ذلك أنه لا توجد قاعدة صارمة تجعل كلمة ما ترتبط بهذه المجموعة دون تلك.

وقد عدد **هاليداي** و**حسن** أهم العلاقات الرابطة بين الكلمات وهي:[2]

أ) علاقة التباين(complementarit): يكون اللفظان إما :

- متضادين(opposites): مثل ولد/بنت.
- متخالفين(antonyms): مثل أحب/أكره.
- متعاكسين(converse): مثل أمر/أطاع.

ب) الدخول في سلسلة مرتبة: مثل الثلاثاء/الأربعاء، الدولار/الدرهم، اللواء/العميد.

ت) الكل للجزء : مثل السيارة/الفرامل، الصندوق/الغطاء.

ث) الجزء للجزء : مثل الفم/الذقن.

ج) الاندراج في صنف عام : مثل"الكرسي/الطاولة"، حيث تشملهما كلمة"الأثاث" أي بين العام والخاص ولتوضيح ذلك نورد المثال الآتي:

ومهنة النفخ في الزجاج من المهن التي يتوارثها **الأبناء** عن **الأجداد**. وأول ما يجب أن يتوفر فيها هو الفرن **الحراري**، ويصنع داخله من حجر **ناري** حتى يتحمل الحرارة الشديدة، ويتكون هذا الفرن من جزأين: **الأول** منهما للزجاج المكسر و**الثاني** للزجاج الذائب المتخمر. وقد كانت أفران الزجاج تعمل **قديما** بـ**الحطب** أما **اليوم** فإنها تعمل بـ**المازوت** لأن الحطب أصبح غير متوفر بكميات كافية".

نجد التضام واضحا بين العناصر الآتية:

---

[1]- م س، ص ن.

[2]– البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، جميل عبد المجيد، ص108.

وقد ذكر أن أبرز أنواع البديع المطابقة للتضام هي المطابقة ومراعاة النظير ورد العجز على الصدر.

النساء/البنات – جهنم/حريق– شهر/أسبوع – خمسين/ستين

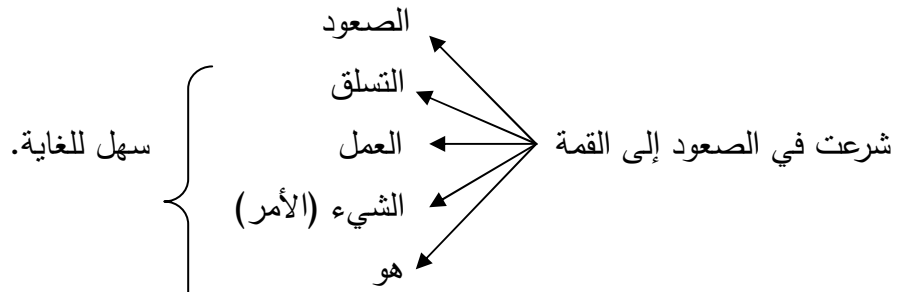
وهذه العلاقات بين المفردات والتي يخلقها المرسل والمتلقي على حد سواء تزيد من اتساق النص ،فكل لفظ يشكل شبكة علائقية متينة مع الألفاظ التي يتضام معها كحقل مغناطيسي، فيحكم بذلك تماسك وحدات النص وجمله.

ب-1- التكرار (reiteration/recurrence)*:

ويتم بإعادة أو تكرار وحدة معجمية سواء بلفظها أو بمرادف لها أو شبه مرادف أو بوحدة مطلقة عامة تندرج ضمنها.

يقول **محمد خطابي:**" والتكرير هو شكل من أشكال الاتساق المعجمي يتطلب إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو عنصرا مطلقا."[1]

وعليه يحدث الاتساق بإحالة اللفظ المكرر على اللفظ الأول السابق الذكر، فيتماسك الطرفان الوارد فيهما اللفظان. ويورد المثال الآتي لتوضيح كل حالة:[2]



فالنوع الأول هو تكرار محض أو تام(Full recurrence) مثل:

(1) شرع علماء الفلك في مراقبة **الكواكب**، فحددوا موقع **كوكب** الأرض بالنسبة **للكواكب** الأخرى، وكذا **كوكب** زحل و عطارد.

من هذا المثال نلاحظ أن التكرار لا يقتصر على عنصر واحد مرة واحدة فقط بل قد يحدث لأكثر من عنصر وعدة مرات مما يؤدي إلى التماسك الشديد بين مختلف جمل النص ومقاطعه. ونلاحظ أن تكرار كلمة "الكواكب" تم إما بلفظها الجمعي (الكواكب) أو بصيغة منها المفرد(كوكب)، وهو ما يسميه **هاليداي** و**حسن** "تكرارا جزئيا"(partial

---

*– يستعمل **أحمد عفيفي** مصطلح"recurrence" نقلا عن **دي بوجراند** أما **محمد خطابي** فيستعمل مصطلح "reiteration" نقلا عن **هاليداي** و**حسن**.

[1]– لسانيات النص، خطابي، ص 24.

[2] – م ن، ص ن.ترجمة لمثال **هاليداي**.

reccurence) أي تغييرا في صيغة الكلمة مع الاحتفاظ بجذرها[1] تم الانتقال في المثال من الجمع كواكب إلى صيغة الأفراد كوكب.

والنوع الثاني:هو تكرار الترادف أو شبه الترادف: أي تكرار الوحدة المعجمية بمرادف لها أو بشبه مرادف مثل:

" دخل **المحاربون** ساحة المعركة مع قائدهم و كلهم عزم على طرد المستعمر،فحارب **الرجال** بكل بسالة و حقق **الأسود** النصر على أعدائهم."

نلاحظ في التركيب الترادف بين"المحاربين/الرجال" وشبه الترادف ،وفي هذا المثال أيضا يوجد نوع آخر من التكرار هو تكرار على سبيل الترادف و المشابهة "الرجال/الأسود"شبه الرجال بالأسود وهو تشبيه بليغ. كما يطلق على "الأساس المشترك(superordinate) وهو عبارة عن اسم يجمع أساسا مشتركا بين عدة أسماء ومن ثم يكون شاملا لها."[2]، أي يكون طرازا للكلمات المنتمية إلى حقل دلالي واحد مثل: كلمة "إنسان" تشمل: رجل، امرأة، ولد، بنت، رضيع، شيخ، الخ..

وهو يقترب من النوع الأخير من أنواع التكرار"الكلمات العامة"(general words) غير أن هذه الأخيرة أكثر توسعا.فمثلا نجد تتمة للمثال السابق (1) و(2) العبارة الآتية:

" وبينما كان الناس في هذا الفرح العارم، فاجأهم انتهاء العرض بمشهد جمدهم وألهب أكفهم بالتصفيق".

فكلمة"العرض" هنا تحيل إلى ما سبق من "مرور مواكب الأزهار"؛ وعليه فليس من الضروري أن يكون التكرار في الجملة أو العبارة نفسها بل قد يكون في مقطع آخر أو فقرة أخرى من النص محققا بذلك تماسك الأجزاء ومجسدا للاستمرارية الدلالية.

---

[1] – المرجع السابق، ص82.

كما يشيران إلى نوع آخر وهو حالة عدم الاشتراك الإحالي لعنصري التكرار ومع ذلك يتحقق الاتساق من خلال علاقة التضمن أو علاقة المقارنة كما في المثال.

[2] - البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، جميل عبد المجيد، ص83. وقد لفت الكاتب إلى تطرائق البلاغة العربية إلى التكرار بوصفه أصلا من أصول البديع (ابن رشيق القيرواني، ابن أبي الأصبع المصري، ضياء الدين ابن الأثيروالسجلماسي الخ....) لكنهم وقفوا على نوعين من أنواع التكرار وهما: التكرار اللفظي والتكرار المعنوي كما أشاروا إلى النوع الثالث(الاسم الشامل) وإن لم يصطلحوا على تسميته. وقد عالج **جميل عبد المجيد** هذا الأمر في كتابه المذكور معالجة دقيقة ورصد أهم الشواهد العربية لذلك.

وبعد هذا العرض الموجز لأهم أدوات الاتساق، يمكن أن نقول إن النص يجب أن يتسم بالتساق، فمن جهة نجد فيه عناصر عائدة وعناصر مستبدلة، ومضمرات، وأدوات وصل وعناصر محذوفة تحقق اختزالا واقتصادا لغويا، ومن جهة أخرى، يضم عناصر مكررة كمعالم(repères) ينبني عليها ويستمر، وكلها تعمل على حبك أجزاء النص مشكلة منها نسيجا متينا وكلا متحدا.

وعليه فالاتساق يحكم الترابط الكامل للنص من بدايته حتى نهايته دون تجزئة لمستوياته، وفي الوقت نفسه يصنع هذا النص المعادلة التالية:

الاتساق= عناصر+ علاقات .

كما يقول **هاليداي** و**حسن:**(الاتساق إذن هو جزء من المكون النصي في النظام اللغوي وهو وسيلة يتم بواسطتها وصل عناصر غير مرتبطة ببعضها بعض من الناحية البنوية من خلال اعتماد عنصر على عنصر آخر لتأويله، تعتبر الوسائل التي تشكل الاحتمال الاتساقي جزءا من الاحتمال الكلي للمعاني في اللغة، ولها وظيفة مساعدة بحيث لا يمكن تنشيط باقي النظام الدلالي إطلاقا بدون الاتساق."[1]

انطلاقا مما سبق نلاحظ أن للاتساق دور فعال في ربط أوصال النص وجمله ، فلولاها لأصبحت كلمات وجمل النص مبعثرة في الورق دون ربط أو سبك ، حيث يتوجب على قارئ النص أن يبذل مجهودا كبيرا للربط فيما بينها ، كما أنه من الممكن أن لا يصل إلى المعنى المراد من المؤلف ، ومنه يبقى تأويله مجرد فرضية لا تمت بصلة للفكرة المبتغاة من النص ، لهذا يتوجب علينا ربط جمل النص بأدوات تحقق الاتساق.

2- الانسجام:

" يعد الانسجام من أهم معايير النصية التي اشترطها اللغويون لوصف النص بالترابط والتماسك، ويقصد به العلاقات المنطقية التصورية التي تجعل النص مترابطا وإن خلا من الروابط السابق ذكرها في السبك بنوعيه، يعتمد الانسجام على علاقات داخلية وعناصر مقامية متعالقة يتم بواسطتها فهم النص"[2] ويمكن أن نمثل على ذلك بقول

---

[1]- الإحالة، دراسة نظرية مع ترجمة الفصل الأول والثاني من كتاب Cohesion in English، هاليداي ورقية حسن ، ص114.

[2] النص والخطاب والإجراء، دي بوجراند ،ص103

القائل" لما كان الجو جميلا، ذهبت إلى الشاطئ للتجول "، فبالرغم من كون المسند إليه**"الجو"** في الجملة الأولى مختلًفا عن المسند إليه " **الضمير المتصل ت**" في الجملة الثانية إلا أن الجملتين مترابطتان؛ وذلك لملاءمة الظروف والشروط لهذا الربط في ذهن المتلقي ،عادة بين جمال الجو والخروج في نزهة على الشاطئ" [1] وتشتمل وسائل الانسجام على:

1- العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص، ومن السببية قوله تعال ى :﴿وما خَلقت الْجِن والإنس إِ لاَّ لِيعبدونِ﴾[2] ، فالخلق قد تم من أجل غاية وسبب واحد هي عبادة الله سبحانه وتعالى.

2- معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف.

1-السعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية، وبتدعيم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرفها من المعرفة السابقة بالعالم[3] Text Presented Knowledge هذان المعياران يعدان أهم المعايير؛ لكونهما الأكثر اتصالا بالنص من حيث تماسكه النحوي والدلالي وعلاقاته المنطقية التي توفر له الانسجام والسبك وإن كنا سنقتصر في مجال التطبيق على معيار السبك بقسميه النحوي والمعجمي ، إلا أن هناك خمسة معايير جوهرية تتصل بالمنتج والمتلقي ومضمون الرسالة وقناة التوصيل والسياق المحيط بالرسالة.

وهذه النظرة تدحض بقوة تعريفات النص القائمة على أنه مجرد تتابع خطي لكلمات أو جمل وتعزز كونه "نسيجا علائقيا –بالدرجة الأولى– لمكونات خارجية وداخلية متفاعلة (تتجلى) في تمظهرات و صيغ متنوعة[(1)]

وقد حاول (**شارول**) في مقاله" Enseignement de récit et cohérence du texte" (1978) التوفيق بين مسألتي الانسجام و البيداغوجيا واقترح تطبيق مبادئ الانسجام النصي في تصحيح نصوص المتعلمين[(1)] ، انطلاقا من مبدئه الأساسي وهو

---

[1] بلاغة الخطاب، صلاح فضل، ص 261

[2] الذاريات /56

[3] دي بوجراند :النص والخطاب والإجراء، ص 103

[(1)] مكونات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، محمد محمود، السلسلة البيداغوجية 3 دار الثقافة، الدرا البيضاء، ط1، 1998، ص14.

الاستمرارية الدلالية حتى أن **جميل عبد المجيد** ربط مفهوم الانسجام بهذا المبدأ في تعريفه: "وهو(الانسجام) معيار يختص بالاستمرارية المتحققة في عالم النص،ونعني بها الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة المفاهيم والعلاقات الرابطة بين هذه المفاهيم.[1]

ويُجمل (**دومينيك مونقانو**)كل ذلك في تعريفه للانسجام بقوله:" إنّ الانسجام ليس ثاويا في النص ، بل إن المتلفَظ المشارك (المتلقي) هو الذي يتولى بناء..إنّ الحكم الذي يقضي بأن النص منسجم أو غير منسجم قد يتغير وفق الأفراد ووفق معرفتهم بالسياق والحجة التي يخولونها للمتلفظ"[3]؛ ولهذا أجمع نُحاة النص على عدم وجود قواعد صِرفة وواضحة تُمكن من الحكم على انسجام أو عدم انسجام نص ما – كما هو الحال مع الاتساق – وهو ما يشكل صعوبة كبيرة لدى مدرسي اللغات حين يواجهون كتابات المتعلمين فيلجؤون في أغلب الحالات* إلى الاعتماد على ملكتهم النصية لاستجلاء المعاني والمفاهيم التي تتضمنها هذه النصوص.

كما نقل عن ابن **أبي الأصبع المصري** تعريفه للانسجام موافقا لمفهوم الاستمرارية ومحققا لمبدأ الحصافة وهو قوله: "وهو أن يأتي الكلام منحدرا كتحدر الماء المنسجم، بسهولة سبك ،وعذوبة ألفاظ ،وسلامة تأليف ،حتى يكون للجملة من المنثور، والبيت من الموزون وقع في النفوس وتأثير في القلوب ما ليس لغيره".[2]

---

[1] ذلك أنه لاحظ ان الأساتذة عندما يصححون كتابات التلاميذ على مستوى الجملة يُدلون بملاحظات دقيقة و واضحة في حين أنهم بمجرد انتقالهم إلى مستوى النص تصبح ملاحظاتهم غامضة (flou) وحتى انطباعية (imprésionniste) أنظر : Marie-Andrée Gaboury et Paul Rompré،La notion de cohérence textuelle ، Correspondance،volume 4، N°2، Nov 1998، P1.

[1] البديع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية، ص141.

[3] المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، دومينيك مونقانو، مدخل cohesion /coherence، ص20.

* خصوصا عند غياب أدوات الربط والاتساق في هذه الكتابات.

[2]البديع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية ، ص 78. نقلا عن تحرير التحبير لابن أبي الإصبع المصري، ج 3،ص352.

ونشير هنا إلى أن تعريفه هذا قارب مفهوم الاستمرارية ولو انه حصره في الجملة و في سلامة التأليف.

فلكي يعتبر نص ما منسجما يجب أن يكون له طابع الاستمرار أي "أن يحتوي في تدرجه الخطي على عناصر تكرارية "[3]، وتوفر اللغة مجموعة من الأدوات تحقق هذه الاستمرارية وهي:

1-إمكانية الإضمار والاستبدال (والتعريف).

2-التغطيات الافتراضية(Les recouvrements présupositionnelles)

3-إجراءات الموضعة (Procédures de thématisassions)

فأما الإضمار فيسمح "باستذكار مركب أو جملة بأكملها من جملة أخرى"[4]

- **كانت العصفورة تبني عشها، وهي تتطلع لمستقبل أولادها فيه وهل ستتمكن من حمايتهم، وهذا أمر طبيعي.**

وأما التعريف فيتم باستعمال (الألف واللام) أو عنصر إشاري + (الألف واللام) :

2- لقد لمح المتسابق **سيارة** حمراء، كانت **السيارة** الأسرع على الإطلاق.

وأما الاستبدال فيتم باستعمال وحدات معجمية وهو يقترب من التعريف:

إن **الجمل** قوي و يتحمل الجوع و العطش لمدة طويلة،كما تستطيع **سفينة الصحراء** قطع مسافات طويلة في الفيافي.

وإذ كانت هذه العناصر الثلاثة تتعلق بمستويات دلالية ظاهرة الأداة ، فإن التغطيات الافتراضية "تتدخل بصفة غير مباشرة ، ولكن بفعالية مماثلة لضمان تتال للنص"[1] :

لقد كان **الجنود** يتدربون ، إلا **عبد الرحمن** فكان يفكر في صعوبة المعركة القادمة

ومن تتالي الجملتين نستنتج أن " **عبد الرحمن** "هو أيضا "**جندي**"،رغم عدم وجود رابط إحالي أو تكراري يربط بين الجملة الأولى و الجملة الثانية، فعملت "**إلا**" هنا على تعدية ما قبلها إلى ما بعدها فكان المستثنى " **عبد الرحمن** " بعضا مما قبله وهو "**الجنود**".

وإضافة للإضمار والتغطيات الافتراضية هناك إجراءات الموضعة أو الموضعات التي تمثل شكلا من أشكال الاستمرارية الدلالية كذلك وهي قائمة أساسا على مفهومي الموضوع (Thème) والمحمول(Rhème)، المستلهمين من تحليل مدرسة براغ -**فيلام**

---

[3] Grammaire du texte ...، Charolles، P13.

[4] البديع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية م ن ،ص14. وقد سبق و أشرنا إلى عمليات الإضمار و التعريف و الاستبدال في عنصر الاتساق و لكن لا بأس أن نورد هنا بعض الأمثلة للتذكير.

[1] البديع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية ،م ن، ص16.

مثيزيوس– للجملة فيما يعرف عندهم بمنظور الجملة الوظيفي (Functional sentence prespective) أي تحليل الجمل حسب مضمونها الإخباري بحيث يكون" لكل عنصر أساسي في الجملة مساهمة دلالية حسب دوره الديناميكي الذي يلعبه في عملية الاتصال" [1] وعليه تقسم الجملة إلى قسمين: الموضوع (Thème) وهو يدل على المعروف أو المذكور في الجملة أو المتحدث عنه كما يعرفه **Dubois** :

« On appelle thème le constituant immédiat (Syntagme nominale) au sujet du quel on va dire quelque chose. »[2]

والمحمول (Rhème) أو المتحدث به وهو المعلومة الجديدة في الجملة:

« Le commentaire est la partie de l'énoncé qui ajoute quelque chose de nouveau au thème qui en « dit quelque chose »، qui informe sur lui »[3]

كما في المثال: **الرجل الكريم**، هو من **يستفيد الناس منه**.

موضوع / محمول

و"أثناء الحروب الصليبية، كان قائد عظيم اسمه عبد الرحمان، وقد قاتل بعزيمة قوية وإرادة، حتى يتمكن من تحرير الأراضي العربية من أيادي الصليبيين."

الموضوع1 : أثناء الحروب الصليبية

المحمول 1: كان قائد عظيم

الموضوع2 : عبد الرحمان

المحمول2 : قاتل بعزيمة قوية و إرادة

الموضوع2 : هو

المحمول2 : تحرير الأراضي العربية من أيادي الصليبيين

إن المقطع السابق منسجم، إذ يسهم كل عنصر في تدرجه من خلال " توزيع المعلومات المعروفة، والمعلومات الجديدة بتعزيز الثانية على الأولى"[1] والثالثة على الثانية، إذ تصبح المعلومة الثانية معروفة ويُبنى عليها وهكذا.

---

[1] اللسانيات،النشأة و التطور،ص140.

[2] Dictionnaire de linguistique، J.Dubois، « thème »، P487.

[3] Ibid.، « commentaire »، P95.

[1] المصطلحات المفاتيح.، مدخل "Thème "، ص118.

كما أشار **ميشال آدم** أن النص لا يأخذ هويته السيميائية الدلالية إلا باندراجه ضمن سياق القراءة إذ " **نحن لا نقرأ نصا إنما يوجد نص لأنه توجد قراءة** "

« On ne lit pas un texte »[1] il y a un texte parce qu'il y a eu lecture،.

فالقراءة تُعتبر كذلك عملية إنتاج للنص، واستقبال النص لا يقل أهمية عن إنتاجه، لأن المتلقي إنما يعيد بناء هذا النص بالقيام بنشاط تأويلي "activité interprétative "، ومن ثَم يحكم على انسجامه أو عدم انسجامه ذلك أن الانسجام ليس شيئا معطى أو على الأقل تحققه أدوات لسانية كما رأينا مع الاتساق بل هو شيء يُبنى، و هو بقدر ما يرتبط بالنص (بقدر ما هو في أذهان المتلقين في صورة قاعدة تحكم تأويل –و من ثم إنتاج– الأقوال)[2] ووفق معطيات معينة مرتبطة أساسا بالمعرفة السابقة للعالم و بسياق التواصل ،وهو ما يجعل مفهوم الانسجام أعمّ وأعمق من مفهوم الاتساق ،كونه يتجاوز الظاهر في النص من المعطيات اللسانية إلى الكامن منه وهو العلاقات الدلالية أو الترابط المفهومي " conceptual connectivity" كما سماه **دي بوجراند** و بناء عليه حدد وسائل الانسجام بـ:[3]

أ) العناصر المنطقية (السببية، العموم، الخصوص.. الخ).

ب)ومعلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال و الموضوعات والمواقف(سياق التواصل).

ت)وتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم.

وهي عمليات إدراكية ترتبط بالمتلقي (القارئ/ السامع) الذي لا يستقبل النص (الأقوال énoncés:) بذهن فارغ كما لا يتوقف عند الروابط الظاهرة كوجود عناصر تكرارية أو إحالية بل قد يكون النص منسجما حتى في غياب هذه الروابط كما هو الحال في الإعلانات والعناوين ومختصرات الأخبار،وتنقسم مظاهر الانسجام إلى ثلاث محاور أساسية .

I. <u>التدرج بموضوع خطي أو توال أفقي للموضوعات</u> :

ويكون هذا التدرج الموضوعي مختلفا عما سبق ذكره بشكل جذري فلكل جملة محمول وموضوع،ويكون التدرج الخطي بطريقة أفقية ، حيث يصبح محمول الجملة الأولى موضوع

---

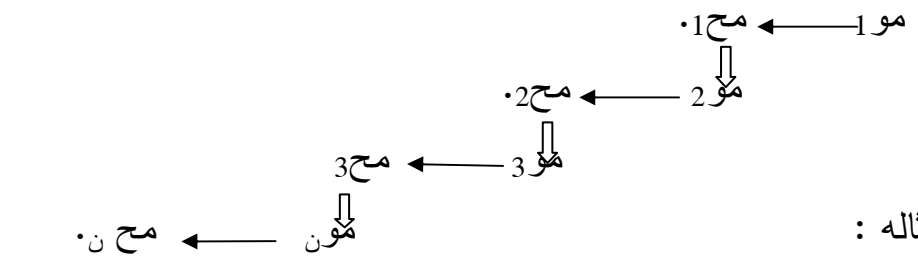
(1) [1] J.M.Adam،Element de linguistique textuelle ، P28.

نقلا عن:F.Rutten.Revue des sciences humaines، Sur les notions de texte et de lecture N°177، Université de Lille.

[2] M.Charolles،Analyse du discours - P12.

[3] - النص والخطاب والإجراء، دي بوجرلند ،ص103.

الجملة الثانية ومحمول الجملة الثانية موضوع الجملة الثالثة... وهكذا على شكل سلسلة متكونة من حلقات محققا بذلك التدرج الخطي للنص :



ومثاله :

" أراد رئيس المشروع استصلاح الأرض وزراعتها، فوجد فيها أسلاكا شائكة عليه استئصالها، وتحتها أشواك وحجارة يجب التخلص منها، ثم نجد تربة رملية تحتاج إلى ذبال قصد المساهمة في خصوبتها..."

رئيس المشروع ← استصلاح الأرض وزراعتها .

مو1 محـ1
الأرض ← فوجد فيها أسلاكا شائكة.

مو2 محـ2
أسلاكا شائكة ← تحتها أشواك وحجارة .

مو3 محـ3
أشواك وحجارة ← تحتها تربة رملية.

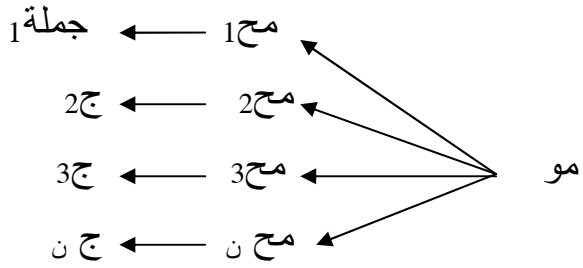
مو4 محـ4

II. التدرج بموضوع ثابت أو مستمر: Progression à thème constant

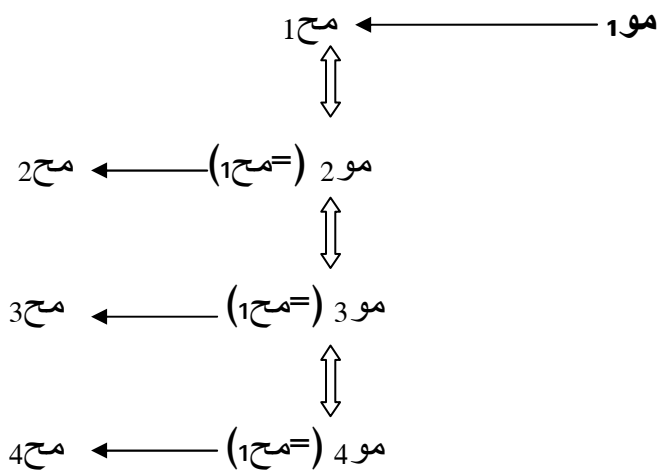
التدرج بموضوع ثابت وهو الأكثر استعمالا في الكلام من الناحية الدلالية لأنه يوفر لنا معلومات كثيرة عن الموضوع نفسه وهذا ما يجعلنا نتكلم في الموضوع نفسه دون الحاجة للاستطراد، وهي خاصية تميز بها الجاحظ حيث يخرج من الموضوع ثم يعود إليه مرة أخرى.

ومما سبق نستنتج أن التدرج بموضوع ثابت ويكون بإضافة معلومات جديدة للموضوع نفسه دون التطرائق لمواضيع أخرى،حيث تكون محمولات كثيرة لموضوع واحد، ويمكن تمثيله بالمخطط الآتي حيث :

مو(موضوع) و محـ (محمول):

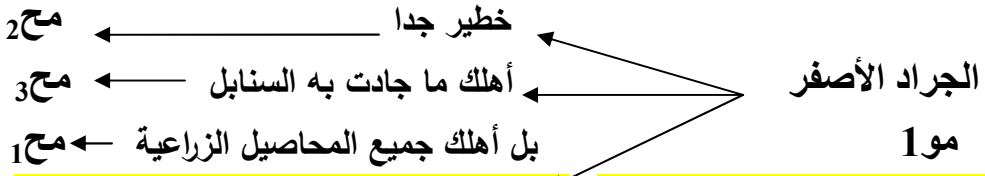


أو كما وضحه **سلاكتا**:



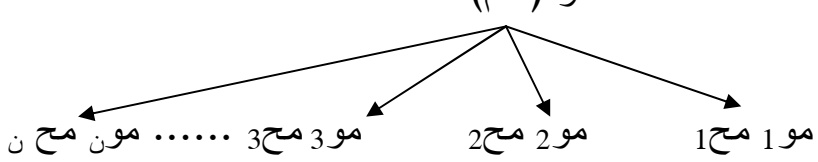
ومثاله: " إن الجراد الأصفر خطير جدا، حيث أهلك ما جادت به السنابل، بل أهلك جميع المحاصيل الزراعية التي كانت في طريقه."

الجراد الأصفر خطير.واستطاع أن يقضي على محصول القمح .ولم يدع أي محصول زراعي صادفه إلا التهمه برمته مما ترك الأرض قاحلة من دون زرع أو نبات.



III. التدرج بمواضيع مشتقة أو متفرعة : Progression à thèmes dérives

هذا النوع من التدرج الموضوعاتي يختلف عن النوعين السابقين ، من حيث وجود موضوع عام (hyper thème) ،"ويكون عادة كلمة تحتل رتبة دلالية أعلى قياسا بالعناصر التي تشتق منها ."[1]



[1] الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، ص82.

مثال : " لقد كان القائد عبد الرحمان يعتمد في المعارك على **ثلاث جنود** في قيادة الجيش، **الأول** يتقن مهارات استعمال السيف الدفاعية و الهجومية و خبرة كبيرة في القتال فهو يقود كتيبة السيوف،**أما الثاني** فمن أصحاب الأقواس و السهام وهو متمكن إلى درجة أنه يصيب أي شيء يصوب عليه وهو قائد كتيبة السهام.وبالنسبة **للثالث** فهو من أصحاب الرماح فلا يكون إلا في مقدمة المعارك ليقتحم جيوش الأعداء بكل قوة و صلابة.

فالموضوع العام هنا هو"الجنود الثلاثة" وهو يتفرع إلى مواضيع جزئية مشكلا بذلك انسجام المقطع من حيث ارتباط المواضيع و محمولاتها بهذا الموضوع العام :

قائد الجيش ← الجنود الثلاثة (موضوع عام)

الأول ← يتقن مهارات استعمال السيف....

مو1 مح1

الثاني ← فمن أصحاب الأقواس.....

مو2 مح2

الثالث ← فهو من أصحاب الرماح.....

مو3 مح3

ويتم تحديد الموضوع والمحمول ،إما على مبدأ الخطية أي التتابع الخطي للنص لتحديد المعلومة الجديدة من المعلومة القديمة اعتمادا على السياق الواردة فيه، وهذه الطريقة تصلح أكثر بالنسبة للمواضيع الثابتة أو المتدرجة خطيا. إذ تعتبر المعلومة اللاحقة – خصوصا في اللغات التي يلعب فيها ترتيب المفردات وظيفة نحوية للتميز بين عناصر الجملة[1]– ذات قيمة إخبارية مرتفعة مقارنة بالمعلومة السابقة.

والاعتماد على البنية الخطية يسمح كذلك بـ"اكتشاف خاصية الترابط التسلسلية بين ما يلحق وما يسبق ،وما يقع في البنية من قطيعة"[2]حيث تنعدم العلاقة بين موضوع الجملة

[1] أما في اللغات الإعرابية كاللغة العربية فيمكن التقديم والتأخير ويتم التمييز بين الفاعل و المفعول مثلا بالحركات الإعرابية. أنظر: اللسانيات النشأة و التطور، ص140–141.

[2] الاتساق و الانسجام في القران الكريم، ص82.

والجملة التي تليها "بحيث لا يجد المستمع أو القارئ فراغا أو ثغرة عند توصيل المعلومات."[1]

والتوجه الثاني في تحديد الموضوع والمحمول يعتمد على المحتوى خصوصا بالنسبة للنوع الثالث أين تندرج موضوعات عدة تحت موضوع عام (hyper – thème) مثل:

" **ذهبنا في جولة صيفية، وبينما نحن نتمشى، وإذا بالنسيم العليل المنبعث من المياه الزرقاء ينعشنا، والأطفال يسبحون رفقة الأسماك، وآباؤهم تحت المضلات فوق الرمال الذهبية، والنخيل تزيد المنظر بهاء.** "

نلاحظ هنا أن كل جملة تختلف في موضوعها عن الأخرى ،لكن المتلقي يمكنه أن يُجملها تحت موضوع عام واحد هو: نزهة بحرية مثلا، وهذا اعتمادا على ما سماه (نسبلو) (Nesplous) بالآثار المعجمية[(1)]:(Traces lexicales) أي الوحدات المعجمية التي تمكننا من إدراج الجمل تحت موضوع واحد :

" جولة صيفية، المياه الزرقاء، النسيم العليل ، الأطفال يسبحون. الأسماك، الرمال الذهبية، تحت المضلات ".

أما حين تغيب هذه الآثار المعجمية، فيلجأ مستقبل النص إلى توظيف معارفه حول العالم وكذا يستعين بالسياق غير اللغوي (الإدراكي، النفسي، المعرفي...) الذي " يتعلق بقضايا التأويل والأيديولوجيا والعالم الخارجي كله"[(2)]وهنا يدخل البعد التداولي* في "تحديد المواضيع التي تخرج من دائرة اللغة(Hyper–hyper thème) إلى اتفاق أوسع ذي طابع اجتماعي حيث يوظف المتلقي قاعدة اجتماعية مفادها أن المتكلم حين يتكلم يريد أن يقول شيئا، أي أن لكلامه معنى."[(3)] انطلاقا من مبدأ الحصافة (la pertinence).ويعرف **نسبلو** (Nesplous) (l'hyper–hyper thème)أي الموضوع الشامل بقوله:"هو شكل من

---

[1] علم لغة النص، سعيد بحيري، ص147. ويقصد بالقطيعة هنا القطيعة المفهومية (rupture) وليس القطيعة الشكلية.

[(1)] الاتساق والانسجام في القران الكريم، ص68.

[(2)] بلاغة الخطاب وعلم النص، ص225.

* وبخصوص هذا البعد يقسم شارول الانسجام إلى:انسجام نصي يتم في المستوى اللساني وتحققه إمكانيات الإضمار، الاستبدال و التغطيات الافتراضية، وانسجام خطابي يتم في المستوى التداولي ويرتبط بالمعارف حول العالم التي يتقاسمها أو لا يتقاسمها المساهمون في فعل الاتصال.

[(3)] الاتساق والانسجام في القران الكريم، ص69.

الانسجام أبعد، لا يمكن بناؤه مباشرة بواسطة الخطاب نفسه ولكنه إسقاط من طرف المتلقي الذي يحاول بواسطة مجهود نهائي أن يمنح معنى لخطاب الآخر."[1]

ويدخل في هذا المجهود كذلك توظيفه للمنطق المعقول –في إطار معرفته بالعالم – ولتوضيح الأمر يورد **شارول** المثال الآتي[2]:

أ) دخل جان في فراشه (و) سحب غطاءه، (و) أطفأ شمعته، نام ورأى أحلاما جميلة.

(Jean s'est glissé dans son lit ، a remonté ses couvertures et soufflé sa bougie (et a fait de beaux rêves).

ب) نام جان ورأى أحلاما جميلة. دخل فراشه وسحب الغطاء وأطفأ شمعته .

(Jean s'est endormi et a fait de beaux rêves. il s'est glissée dans son lit، a remonté ses couvertures et soufflée sa bougie)

نلاحظ أن كلا المثالين مبني بناء لغويا وموضوعاتيا سليما، ولكن المتلقي يحكم على انسجام المثال(أ) وعلى عدم انسجام المثال (ب) لأن هذا الأخير يتنافى مع الواقع والمعقول والمنطق، أي أنه غير سليم تداوليا وذلك لأنها تتناقض مع المنطق حيث لا يمكن ل"جان" أن ينام ويحلم أحلاما سعيدة قبل أن يدخل فراشه و يطفئ شمعته ،و بالتالي نحكم على الجملة (ب) بعدم الانسجام.

إذن فإجراءات الموضعة على أهميتها في إدراك آلية تنظيم مخيف.في النص ومن ثم تفكيكه إلى "سلسلة من الشبكات الموضوعاتية" [(1)]، غير أنها ليست كافية وحدها لأن تفسر لنا الحكم بالانسجام كما أنه ليس من السهولة بمكان تحديد المواضيع و محمولاتها في نص حقيقي لتداخل الأنماط الثلاثة مع بعضها حتى في المقطع الواحد كما في المقطع الآتي :

"إن المرج جميل ببساطه الأخضر الخلاب. والطيور تحوم في أجوائه، والهواء العليل يملأ الأجواء .

---

[1] الاتساق والانسجام في القران الكريم، ص70.

[2] Grammaire de texte، Charolles، théorie du discours…، P21.

[(1)] المرجع السابق، ص91.

أما الأشجار فهي الشموع التي تزين المنظر الأخاذ، ومنها أشجار الليمون التي نسيمها لا يقاوم،أما النخيل فهي ما يظهر أصالة البساتين.أما شجر التوت بألوانه المتنوعة بين الأحمر والأصفر فبمثابة الطرز على الثوب ،أما اللمسة الأخيرة فبزهور الياسمين."

نلاحظ هنا وجود "ائتلافات متباينة" لأنواع التدرج الموضوعاتي موضحة بالشكل الآتي:

إن(مو2) وهو "الأشجار" مشتق من (مو1) وهو الموضوع العام (مو1) الذي هو "المرج"و هذا ما يطلق عليه اسم البنى كبرى والبنى الصغرى حيث يجب أن تتلاءم جميع المحمولات والموضوعات مع بعضها البعض ولو بخيط رفيع .

هذا ما عبر عنه **شارول Charolles** بالمستوى المحلي (Niveau local) والمستوى الشامل (Niveau global)[1]. فإجراءات الموضعة تتم على المستوى المحلي فقط في حين أن انسجام النص لا يتحقق بانسجام البنى الصغرى فقط بل لابد من انسجام البنى الكبرى :

نص + بنى كبرى = انسجام النص.

نص + بنى صغرى ≠ انسجام النص.

ويؤكد ذلك **Charolles** بقوله :

« La cohérence d'un énoncé doit être conjointement déterminée d'un point de vue locale et globale car un texte peut fort bien être micro structurellement cohérent sans l'être macro structurellement »[2]

[1] Introduction aux problèmes de la cohérence des textes، Charolles، P13.
[2] Ibid، P13.

"إن انسجام قول ما يجب أن يتحقق من منظور محلي وشامل على حد سواء، فقد يكون النص منسجما على نحو جيد جزئيا (في بناه الصغرى) دون أن يكون كذلك كليا (في بناه الكبرى)".

ومجرد التمكن من استخلاص بنية كبرى للنص ككل انطلاقا من الأبنية الكبرى–على مستوى أدنى– ،الخاصة بكل مقطع والمستنتَجة من التمثيلات الدلالية (مو/مح) لقضايا هذا المقطع[1] يعني أن النص منسجم.

ويشير (**Daneš**) إلى أن التحليل الموضوعاتي للنص لا يمكننا إلاّ من فهم" جوانب جزئية للبناء النصي، لذا يصعب تأسيس أيّة نمطية نصية شاملة استنادا إلى نحو التتابع هذا القائم على تتابع الجمل"[(1)]، وهنا يثير تساؤلا مهما عن كيفية الانتقال من " توالي النص إلى المعلومة الكلية للنصوص"[(2)] أي من الأبنية الصغرى (Micro–structures) المتمثلة في أبنية الجمل وتتابعات الجمل في المقطع الواحد إلى الأبنية الكبرى (Macro–structures)، على مستوى المقاطع (Séquences) أي التمثيل الدلالي للنص بصورة مجردة.

وتوضيحا للعمليات التي تتم بين هذه البنى وكيف ننتقل من البنى الصغرى إلى استخراج البنية الكبرى، وضع **فانديك** أربع قواعد أساسية تعمل على المستوى الدلالي أطلق عليها القواعد الكبرى أو قواعد التحويل الكبرى (Règles de réduction)، حاول من خلالها تبسيط ونمذجة عملية فهم موضوع النص وتفسير كيفية تلقي المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة، وهي [2]:

1–**قاعدة التركيب أو البناء: (M . R de construction)**

---

[1] انظر:وضع الأستاذ بن عروس هيكلا تجريديا لتركيب النص يشكل فيه مو/مح حلقة وسط بين قضايا كل مقطع من مقاطع النص من جهة والتمثيلات الدلالية لهذه القضايا والتي تمثل الأبنية الكبرى لكل مقطع وعلى مستوى أعلى البنية الكبرى لكامل النص أي بنية إنتاج النص وتلقيه.أنظر :الاتساق و الانسجام في القران الكريم، ص39.

[(1)] مدخل إلى علم لغة النص،ص29.

[(2)] مدخل إلى علم لغة النص ،م ن،ص ن.

[2] علم النص:مدخل متداخل الاختصاصات، ص81–84. ومقال شارول السابق، ص 25–26.

وهي من القواعد المتمركزة على أنشطة ذهنية لاعلاقة لها باللغة المكتوبة، وتكون ببناء أو تركيب قضية جديدة (ق) للمقطع (مق) ككل بحيث تمثل قضايا هذا المقطع إما شرطا أو مكونا أو نتيجة عادية لـ (ق).

" نأتي بالقمح نطحنه ليصبح دقيقا،ثم نخلط الدقيق مع الزيت والماء والملح ،فنعجن الطحين جيدا، ونضعه في الفرن لنحصل على الخبز الشهي" ⟵ تحضير الخبز.

فتحضير الخبز يتطلب أن نأتي بالقمح نطحنه ليصبح دقيقا ثم نخلط الدقيق مع الزيت والماء و الملح ونعجن الطحين جيدا ونضعه في الفرن، وذلك حتى يصبح خبزا، ويمكن اختصار كل هذا في تحضير الخبز.

2-**قاعدة الحذف règle d'effacement** :

وهي تعبر أيضا عن نشاط ذهني غير ظاهر في النص اللغوي ، وتتم بحذف معلومات ثانوية غير جوهرية بالنسبة للمعنى الكلي لا تُعدّ شرطا لتأويل قضايا من المقطع.

مثال " شرع المزارع في تهيئة الأرض وزرعها، فأخذ يزرع الطماطم والبطاطس والجزر،ولقد أبدع في زراعة الخضر " ⟵ شرع المزارع في تهيئة الأرض و زرع الخضر .

3- قاعدة التعميم(règle de généralisation :

ويكون هذا نشاطا ذهنيا بعيدا عن اللغة المكتوبة الظاهرة ،وتتم بحذف قضايا واستبدالها بقضية (ق) تتضمنها دلاليا أي من حيث المعنى ، كما ورد في المثال التالي :

" وقع حادث مرور مفاجئ ،فتجمع الناس حول المصاب، فتقدم أحدهم وقام بالإسعافات الأولية" ⟵ قام الناس بإسعاف المصاب .

4-**قاعدة الاختيار أو الإدراج: (M . R d'intégration)**

وهذه من القضايا الذهنية التي لا نحصل عليها من خلال الأدلة اللغوية الظاهرة وتتم بحذف قضايا تكون شرطا أو مكونا أو نتيجة عادية لقضية معينة من المقطع تُستبدل بها:

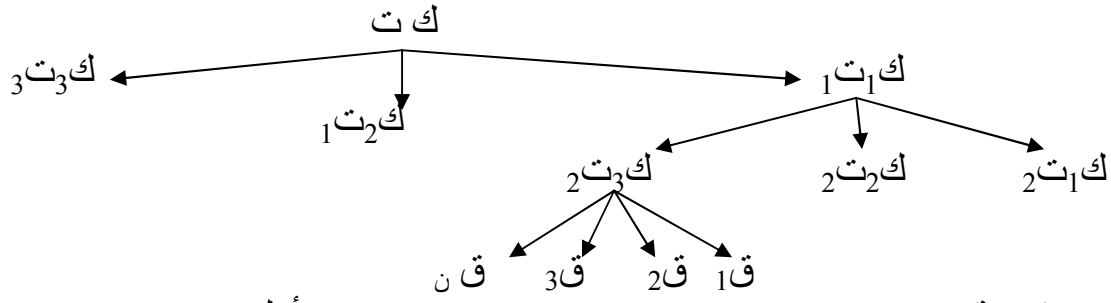
" يسير في الطريق المعبد كل من السيارات و الشاحنات والحافلات و حتى الدراجات النارية. ⟵ يسير في الطريق المعبد وسائل النقل.

وتختلف هذه القاعدة عن القاعدة الأولى في إمكانية استعادة المعلومات المحذوفة هنا إدراكيا أو ضمنيا باعتبارها تندرج في المعنى العام، فعندما نقول وسائل النقل هي الموضوع العام الذي يشمل كل من السيارات و الشاحنات والحافلات و حتى الدراجات النارية.

لقد حدّد(**فانديك**) أهمية هذه القواعد بقوله: " تمكننا القواعد من أن نقرر بدقة إلى حد ما هو رئيسي وما هو ثانوي تبعا لمعنى النص في مجمله "[(1)]

وبالتالي وضع تلخيص لهذا النص أو بالأحرى تلخيصات، وذلك بتطبيق هذه القواعد – باعتبارها تكرارية(récursive)[(2)]– أكثر من مرة على نفس القاعدة النصية (سلسلة القضايا المكونة للنص) على مستويات بحيث نتحصل على بنى صغرى (أو بنى كبرى على المستوى الأول) ثم نطبقها على نفس البنى المستخلصة – على شكل قضايا جديدة مختزلة – فتحصل على بني كبرى على مستوى أعلى وهكذا حتى نتحصل على بنية كبرى واحدة لا يمكن أن نطبق عليها هذه القواعد مجددا وهي ما نسميه البنية الكبرى .

ومثل ذلك **فانديك** بالمخطط الآتي[1] :



ق : قضية .
ك: بنية كبرى.
ت: مستوى.

ت1: مستوى أول.
ت2: مستوى ثاني.
ت3: مستوى ثالث.

انطلاقا من كون النص بنية مقطعية هرمية (hiérarchique) يتكون من ن مقطع وكل مقطع يتكون من ن قضية كبرى ، تتكون بدورها من ن قضية صغرى:

و يعرف المقطع على أنه وحدة مكونة للنص(unité constituante) مستقلة نسبيا ذات تنظيم داخلي–تتكون من حزمة (paquet) من القضايا الكبرى (macro–propositions) والتي بدورها تتكون من عدد من القضايا الصغرى (micro–propositions)– و هذه الوحدة في علاقة ترابط مع المجموع الأكبر(النص) الذي تشكل جزءا منه.[2]

---

(1) علم النص، فانديك، ص87.
(2)المرجع السابق، ص93.
1 نفس المرجع ، ص77.
2 (1) Textes، J.M.Adam، types et genre، Discours، P12.

ويشير **شارول** إلى أن تطبيق هذه القواعد عدة مرات على نفس القاعدة النصية هو الذي "يفسر لنا لماذا يحصل نص ما على عدد مختلف من الملخصات ذات الأحجام المختلفة .[1]

وذلك تبعا لاهتمامات المتلقي ومعرفته ورغباته وأهدافه.....، ولكن التلخيصات المتعددة للنص الواحد على اختلافها تحافظ على المعنى العام للنص أي البنية الكبرى دون تغييرها وذلك "بقيد الاحتفاظ الدلالي (préservation sémantique) كما سماه **شارول**.

إضافة إلى ذلك يذكر **فاندايك** أهمية دلالية أخرى للقواعد و البنى الكبرى تتمثل في بناء وحدات من سلاسل القضايا مما يمكن من تنظيم معلومات النص واختزالها ومن ثم تفسير سلاسل القضايا من خلال قضايا أعم (بنى كبرى) وإمكانية إقامة علاقات بين سلسلة تمثل كلا وسلسلة أخرى.

إذ كل متلق بمجرد سماعه لسلسلة جمل يتساءل عمّ تتحدث؛ أي يحاول إيجاد بنية كبرى لها ويمثل استنباطه لهذه البنية الكبرى فهمَه لسلسلة الجمل وحكمه عليها بأنها نص منسجم، أما إن تعذّر عليه ذلك [استنباط البنية الكبرى] فيعني أن سلسلة الجمل لا تمثل نصا أو على الأقل نصا منسجما.

سلسلة جمل + قواعد التحويل + بنية كبرى ⟵ نص منسجم .

سلسلة جمل + قواعد التحويل - بنية كبرى ⟵ نص غير منسجم. (لا نص).

وهو منظور الانسجام عند فاندايك حيث يرى أنه لا يوجد نص دون استقامة البنية الكبرى أو انعدامها.

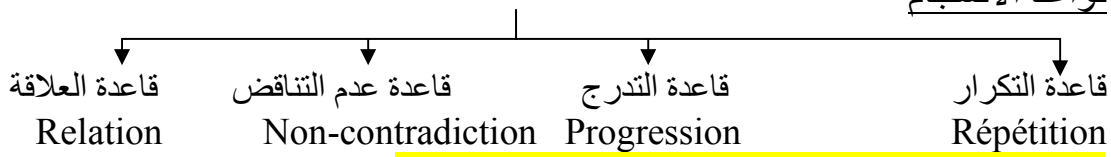
إن البحث عن هذه البنية الكبرى هو ما يقوم به معلم اللغة عند تصحيحه لكتابات المتعلمين إذ يمارس إدراكيا قواعد التحويل هذه للبحث عن المعنى الكلي للنص المحرر ويصب تصحيحه في إحدى حالتين :

1-إما أن يتمكن من استنباط البنية الكبرى، فيدلي بملاحظة إيجابية إضافة إلى تصحيحه أو إشارته للأخطاء الواردة على مستوى الجمل (نحوية، إملائية، صرفية... الخ)

و يعرف المقطع على أنه وحدة مكونة للنص(unité constituante) مستقلة نسبيا ذات تنظيم داخلي-تتكون من حزمة (paquet) من القضايا الكبرى (macro-propositions) والتي بدورها تتكون من عدد من القضايا الصغرى(micro-propositions)- و هذه الوحدة في علاقة ترابط مع المجموع الأكبر(النص) الذي تشكل جزءا منه.

[1] P25، Charolles،Grammaire de texte....

2-وإما أن يتعذر عليه استنباطها فيُدلي حينئذ بملاحظات وصفها شارول بالغامضة (flou) والانطباعية (impressionniste). وهنا يكمن دور قواعد الانسجام التي وضعها والتي تجعل الحكم على انسجام النص من عدمه قريبا من الدقة والصرامة والعلمية مما يجعلها إجراء تعليميا ناجعا.وهذه القواعد هي :



1* قاعدة التدرج Meta-règle de progression:

قاعدة التدرج تحمل في طياتها تداخل بين المحمولات و المواضيع ، فالتدرج يظهر النص كجهاز متحرك ينمو نحو نهاية، ويصف ذلك **ميشال آدم** بالتوازن الطـــــريف (équilibre délicat) في قوله:"يمكن أن تحدد النصية كتوازن طريف بين استمرارية – تكرار من جهة وتدرج للمعلومات من جهة أخرى."[1]

2* قاعدة التكرار : Méta – règle de répétition

وهذا يعني أن النص يجب أن يتضمن عناصر لغوية تكرارية مثل الإضمار والإحالة الإشارية والسياقية لتضمن استمرارية النص ، فقاعدة التكرار تبني ذاكرة للنص وتربط أجزاءه في حركة (إحالية) ثابتة نسبيا ، حيث يعتبر(شارول) أن كل نص كي يكون منسجما يجب أن يتضمن في تدرجه الخطي عناصر تكرارية صارمة (des éléments à récurrence stricte) تسمح هذه العناصر بربط أجزاء النص شكليا و دلاليا وذلك عن طريق[1]:

1. الإضمار .les pronominalisations
2. التعريف والإحالة الإشارية والسياقية Les définitivations et les références déictiques contextuelles
1. الاستبدالات المعجمية
2. التغطيات الافتراضية والاسترجاعات الاستدلالية Les recouvrements présupositionels et les reprises d'inférence

[1] Éléments de linguistique textuelle، P45.
[1] Introduction aux problèmes de la cohérence des textes، P15-18.

وعن أهمية هذه القاعدة يقول بأنها تسمح بتحقيق طابع الاستمرارية، التدرج المتجانس والمستمر مما يعني غياب القطيعة (rupture).

3* التناقض اللفظي:contradiction énonciatives

وهذا يعني أن كثيرا من النصوص تحمل هذه الخاصية حيث لكل مقطع أو نص إطاره التلفظي وتوجهه الزمني وأي تعارض على أحد هذين المستويين يجعله غير منسجم. هذا النوع من التعارض كثيرا ما يصادفه المدرسون في كتابات التلاميذ مثل:

" ذهبنا في نزهة فوجدنا الجبال الشامخة قاحلة وخضراء "[2]

فالتناقض واضح بين كلمتي " قاحلة ≠ خضراء "مما يلغي الانسجام.

4* قاعدة عدم التناقض Meta-règle de non-contradiction:

و حتى يكون النص منسجما في بنيته الصغرى وبنيته الكبرى يجب ألا يدخل في تدرجه أي عنصر دلالي يتعارض مع المحتوى المطروح أو المفترض (المستنبط) بأي شكل من الأشكال، سواء لفظيا أو ضمنيا أم على مستوى العوالم التي تحيل إليها القضايا إلا إذا تعلق الأمر بتوجه بلاغي.

5* التناقض الاستنتاجي والافتراضي:

ويتم على المستوى الدلالي عندما يتعارض محتوى قضية ما معطى (posé) أو مفترض (présupposé) مع قضية أخرى مجاورة:

"كان الحر شديدا و السماء زرقاء صافية و الشمس ساطعة و المزارعون يستمتعون بحصد السنابل ويتسلون بالقصص و النكت دون تعب ولا كلل ولا ملل."

نلاحظ في هذا المثال أن عبارة " كان الحر شديدا " تتناقض مع الأوصاف التي جاءت فيما بعد في الجمل الموالية " المزارعون يستمتعون بحصد السنابل ويتسلون بالقصص و النكت دون تعب " ويعتبر الأساتذة هذا الخطأ عدم انسجام في أفكار التلاميذ.

أما النوع الثالث فيتم على المستوى التداولي و هو ما يخص الأسس التالية :

- تناقض العوالم و تمثلاتها Monde(s) représentations du monde

وحكمنا بالانسجام يعني أننا نقوم بإسقاط اللغة على العالم (العوالم) الحقيقي أو المفترض.

---

[2] المثال مأخوذ من أحد تعابير تلاميذ السنة الأولى ثانوي، شعبة علوم ، السنة الدراسية ، 2015/2014.

فإن كان هناك تعارض لمضامين القضايا على مستوى التصورات التي يضعها المتلفظون للعالم أو العوالم التي تحيل عليها هذه القضايا يغيب الانسجام حينئذ.

كما يشير اللساني **دي بوجراند** في تعريفه لمفهوم العالم بقوله:" العالم النصي(textual world) هو الموازي المعرفي للمعلومات المنقولة والمنشطة بواسطة استعمال النص، وهو بهذا الشكل لا يوجد إلا في أذهان مستعملي اللغة."[(2)]

كما يحدد ثلاث نقاط أساسية مرتبطة بمفهوم العالم هي:

- المفاهيم (التي تعبر عنها القضايا) والعلاقات (الرابطة بين هذه القضايا) في مساحة معلومية (حدود تصور العالم).

ويجعل ترابط المفاهيم داخل هذه المساحة المعلومية شرطا للترابط ومن ثم الانسجام في قوله:"إن ترابط العالم النصي يتطلب أن يكون ثمة علاقة واحدة على الأقل تربط كل مفهوم إلى المساحة الكلية للمعلومة).[1]

وليس بالضرورة أن يكون العالم المحيلة إليه القضايا واقعيا بل قد يكون عالم خيال شعري أو عالم حلم أو عالما مفترضا.

وعلى سبيل المثال فتاة خرجت تلعب في حديقة المنزل ثم راودها النعاس فنامت تحت شجرة من أشجار الحديقة ثم حلمت حلما غريبا ثم استيقظت مجددا.

إن تداخل العالمين هنا يوقعنا في حيرة ويشعرنا بوجود تناقض وذلك لعدم وجود مرتكزات تبين لنا حدود كل عالم –لغويا– وتساعدنا على التوقع وبهذا الصدد يقول **دي بوجراند:** "إن البناء على الوعي الاستبطاني(sensory apperception) يسمح لنا بفهم العالم لأن لدينا على الأقل بعض المرتكزات (strategies) التي يستعان بها على التوقع.)[2] وغياب هذه المرتكزات في هذا المقطع الأخير من النص يُلبس علينا التوقع ويجعلنا نضع علامة استفهام أمام القضيتين.

1- قاعدة العلاقة (Méta-règle de relation):

---

(2) النص والخطاب والإجراء، ص 113.

[1] م ن،ص120.

[2] النص والخطاب و الإجراء،دي بوجراند، ص12.

إن النص شبكة علائقية أساسا فالوحدات المكونة له ليست مستقلة عن بعضها(جمل، مقاطع...) بل تربطها علاقات ذات طبيعة دلالية تعتبر عاملا مهما في انسجامه، يقول **(شارول)**:(حتى يكون مقطع أو نص ما منسجما يجب أن تكون الوقائع التي يشير إليها في العالم المتمثل مرتبطة)[1]

وفهم النص لا يتم إلا بالوقوف على مختلف العلاقات المؤسسة بين عناصره وفك التشفير القائم بينها كأن تكون قضية ما مثلا شرطا أو سببا أو نتيجة لقضية أخرى.

مثلا في: " 1-فجأة توقفت السيارة،2- تفحصنا خزان الوقود 3-فوجدناه فارغا، 4-ملأنا خزان الوقود، فاشتغل المحرك وتحركت السيارة مجددا "

الجملة الرابعة هي نتيجة للجملة الثالثة.

إن وجود رابط أو عنصر مكرر أو إحالة لا يعني بالضرورة وجود علاقة بين الجمل كما أن غياب هذه العناصر لا ينفي ذلك و مثّل **شارول** لذلك بـ :

3-الثلج يسقط، العصافير كئيبة.

4- les oiseaux sont malheureux.،Il neige -

هذا المقطع لا يحتوي أي عنصر تكراري يربط بين الجملتين ومع ذلك يظهر منسجما، ففي العالم الاعتيادي يعتبر سقوط الثلج سببا في كآبة الطيور.

وكثيرا ما ينزع المتلقي في تفسيره إلى العلاقات المنطقية خصوصا عندما تغيب الروابط الشكلية. وقد لخص الأستاذ **بن عروس** علاقات الربط بين الأفكار في ثلاثة مبادئ هي:[(2)]

(1) علاقة التشابه(ressemblance) أو التماثل ويمكن أن نقول إنها تشمل كل علاقات الربط الموضحة أعلاها الإضافية و الثنائية.

(2) علاقات التجاور في المكان و الزمان ونضيف إليها علاقات الاحتواء أو التضمن أو الاشتمال وهي تشمل العلاقات المؤهلة.

(3) علاقات السبب والنتيجة وتشمل العلاقات المنطقية.

---

[1] .. Introduction aux problèmes de la cohérence، p31

[(2)] الاتساق والانسجام في القران الكريم، ص95.

وانظر كذلك:علم لغة النص، سعيد بحيري، ص244-245.

أما عن طبيعة هذه العلاقات فلا يكفي أن نقول أنها دلالية فقط بل أشار شارول إلى أنها تداولية أيضا ذلك أننا في كثير منها نخرج عن الإطار النحوي الدلالي للجمل إلى ما تحيل عليه في الخارج، إلى توظيف معارفنا حول العالم كي نصل إلى الترابط المحقق، بمعنى أننا نستقصي "اجتماع تعالق الوقائع مع تعالق العوالم الممكنة التي تشير إليها الجمل، فالجمل مترابطة إذا كانت الوقائع التي تشير إليها القضايا متعالقة في عوالم متعالقة."[(2)]

إن هذه القاعدة هي أكثر وأقصى ما يلجأ إليه الأساتذة في تصحيح كتابات التلاميذ؛ فإذا كان تحقيق القواعد الثلاثة الأولى على مستوى الكتابة يتطلب شروطا معينة فإن هذه القاعدة من الحرية ما يسمح لهم بتوظيف معطيات خارجية كثيرة كالمقام ومعرفتهم بمستويات إدراك المتعلمين على تفاوتها والمعارف التي يوظفونها الخ.[1]

وبصفة عامة فإن استغلال قواعد الانسجام تعليميا له جانب إيجابي كبير إذ يمكِّن الأستاذين من موضعة وتحديد أصل الأخطاء في كتابات التلاميذ كما يمكِّنهم من معالجة التراكيب السيئة (malformations) بدقة. وإن صنفها **شارول** في خانة الانسجام فهي تشمل كل جوانب النص وأبعاده:

1- قاعدة التكرار : النص بنية متسقة ذات ذاكرة داخلية
2- قاعدة التدرج : النص ذو خاصية استمرارية تضمن ديناميكيته التواصلية
3- قاعدة عدم التناقض : النص وحدة منطقية حصيفة و تعبر عن عوالم مستمرة
4- قاعدة الترابط : النص نسيج متعالق داخليا و خارجيا

ونستنتج من ذلك أن القاعدة الأولى والثانية لغويتان متعلقتان بتركيب النص وتمثلان جانب المرسل الذي يراعيهما في بناء نصه، في حين أن الثالثة والرابعة دلاليتان مقاميتان يتجه إليهما المتلقي محاولا فك شفرة النص بإدراك أوجه الترابط بين وحداته وإسقاط معارفه حول للعالم؛ ذلك أن "عملية الفهم هي توحيد المعلومات الطارئة والمعلومات المختزنة).[2]

وكخلاصة نبلور كل قواعد الانسجام في التعريف الآتي:

إن النص يتكون من وحدات لغوية دنيا تتدرج هرميا مشكلة بنى مقطعية متسقة ومترابطة (au niveau local et au niveau global) غير متعارضة فيما بينها لفظيا ودلاليا

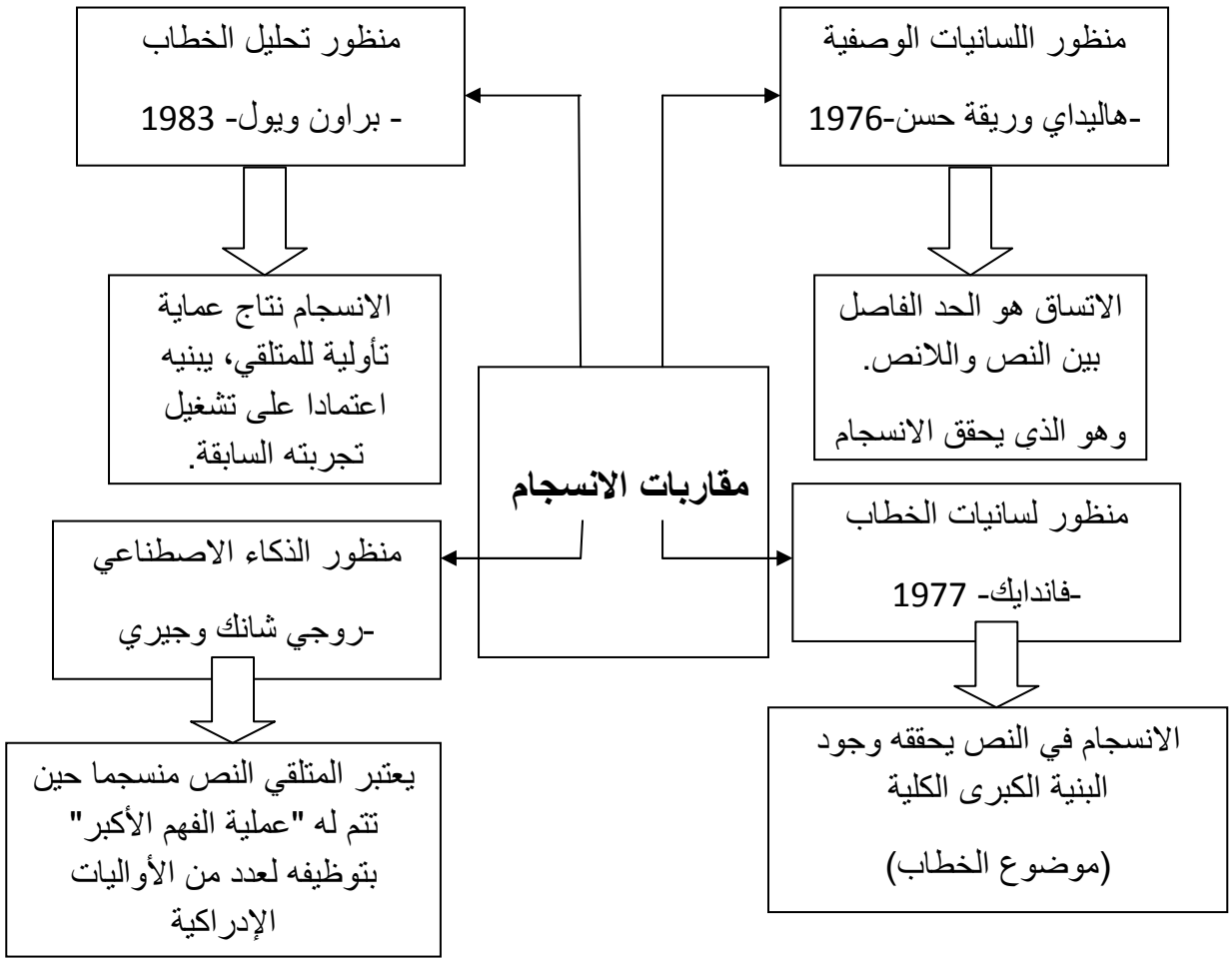
[(2)] علم لغة النص، سعيد بحيري، ص246.

[1] و تتمثل هذه المعارف فيما تعلموه من خلال الأنشطة الأخرى كالتربية العلمية والمدنية والإسلامية وغيرها فكثير من المواضيع المحررة تمس حياتهم اليومية مما يسمح لهم بتوظيف ما تعلموه عامة.

[2] النص والخطاب والإجراء، دي بوجراند ،ص116.

ومع العوالم التي تمثلها، تتنامى موضوعاتها نحو بنية كبرى شاملة (تيمة كلية) محققة غرضا تواصليا.

وأما عن أهم المقاربات التي تناولت الانسجام –إضافة إلى مقاربتي **شارول** و**ميشال آدم**– نجد **محمد خطابي** قد تناولها في مؤلفه "لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب" ونُجملها في المخطط الآتي:



إذا ما قارنا بين الاتساق و الانسجام نجد أن هذا الأخير أكثر تجريدا وأقل معيارية؛ لأنه يعتمد على الإدراك والتأويل وفهم المتلقي أكثر من اعتماده على وسائل لغوية محسوسة وبالتوصل إلى آليات تحقيقه نخلق متكلمين مثاليين ذوي ملكة نصية يملكون ناصية اللغة والتواصل، وعليه نقضي على الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في فهم النصوص وفي تحريرها خاصة.

3) القصدية Intentionnalité :

ويعنى بها موقف منتج النص لإنتاج نص متماسك ومترابط؛ لكي يتم الوصول إلى هدف مرسوم في خطة محددة ومن ذلك قول القائل:(حسنًا، في أي بلد، أين تسكن ؟) فبالرغم من أن العبارة صيغت في حديث إلقائي إلا أنها تتضمن هدف المنتج من معرفة عنوان المخاطب، وقد تأتي ذلك من توافر عناصر السبك .

كما نوه "ابن خلدون" في تعريفه للغة على أنها " في المتعارف عبارة المتكلم عن مقصوده"[1]فكل متكلم إلا وله قصد معين وغاية يسعى إلى بلوغها سواء كانت إخبارا، تأثيرا ، تغيير سلوك، أمرا أم مجاملة.

وعليه فمعيار القصدية "يتضمن موقف منشئ النص من كون صورة من صور اللغة قُصد بها أن تكون نصا(متسقا و منسجما يكون) وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها).[2]، فمن جهة يستمد النص دلالته من قصديته إذ "تكمن وظيفته في قصديته)[3] ومن جهة أخرى تؤثر هذه القصدية في بنائه فكلما اتسم بالاتساق والانسجام كلما كان يتجه نحو تحقيق غايته ولهذا نفى **تمام حسان** عن لغو الكلام وحشوه وكلام السكران خاصية النصية [4] **ولابن خلدون** في فصل "بيان المطبوع من الكلام والمصنوع وكيفية جودة المصنوع وقصوره" دلالة واضحة على ذلك بقوله:

" ثم اعلم أنهم إذا قالوا "الكلام المطبوع" فإنهم يعنون به الكلام الذي كمُلت طبيعته وسجيّته من إفادة مدلوله المقصود منه،ل أنه عبارة وخطاب، ليس المقصود منه النطق فقط بل المتكلم يقصد به أن يُفيد سامعه ما في ضميره إفادة تامة.)[5]

إن أخذ هذا المعيار بعين الاعتبار في تدريس اللغة من الأهمية بمكان، فالتلميذ عندما يعلم أن نصه يجب أن يكون محققا للغرض المطلوب (الوضعية) يتحرى في ذلك الوسائل

---

[1] المقدمة، ص545.

[2] النص والخطاب والإجراء،دي بوجراند، ص10.

[3] علم النص، جوليا كريستيفا، ص44.

[4] نحو النص، أحمد عفيفي، ص 80.

[5] المقدمة، ص581. و يُقصد بالكلام المطبوع: الكلام الحصيف pertinent.

اللغوية المناسبة ويتجنب الحشو والغموض والخروج عن الموضوع[1]، متبعا استراتيجية معينة تُظهر أسلوبه ومستواه.

4) المقبولية Acceptabilité :

" ويقصد بها موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من أشكال اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص توفرت فيه عناصر السبك والحب ، ومثال ذلك التحذير الذي قدمته شركة) بيل (للهواتف إذ يقول) :استدعونا قبل مباشرة الحفر، فقد تعجزون عن ذلك فيما بعد (فالمثال أكثر فعالية عند المتلقي؛ إذ يستنتج منه ما قد يترتب على القيام بالحفر من أضرار جسيمة دون الرجوع إلى الشركة؛ لأن اقتناع المستقبلين للنص سيكون أكثر قوة عند قيامهم بتزويد محتواه بأنفسهم)

لكن التواصل مرتبطة بقطبين أساسيين هما المرسل والمتلقي، ونقول أن المرسل حقق قصده عندما يتم قبول نصه من قبل السامع/القارئ، الذي لا يقوم بعملية استهلاك فقط بل يعتبر متلفظا مشاركا ويتوقف قبوله للنص على عدة نقاط أهمها: كون النص متسقا" [2] أو على الأقل منسجما بل يُعدّ الانسجام شرطا ضروريا لقبول النص أو بالأحرى لاعتباره نصا لأن المتلقي قد يغض النظر عن عدم اتساق النص ما دام هذا الأخير ذا نفع له أو يكسبه معرفة جديدة.

ويذهب(**دي بوجراند**)إلى أن المتلقي قد يقوم بالتغاضي أحيانا يقول:" وللقبول أيضا مدى من التغاضي(Tolerence) في حالات تؤدي فيها المواقف إلى ارتباك أو حيث لا توجد شركة في الغايات بين المستقبل و المنتج)".[3] محققا بذلك مبدأ التعاون كما يرتبط هذا المعيار بشدة بمحتوى النص وهو العامل الذي يؤلف المعيار التالي:

5) الإعلامية Informativité:

ويشار بها إلى ما يحمله النص من المعلومات التي تهم السامع أو القارئ، ويتحقق بها هدف التواصل بين منتج النص ومتلقي ه .ولمعيار الإعلامية درجات، حيث يحمل كل نص درجة من الإعلامية معينة يحددها منتجه ومتلقيه معا

---

[1] خصوصا مع المعايير الجديدة المطبقة في حصة التعبير والتي تحدد حجم الموضوع بحوالي10 إلى12 سطرا.

[2] يلعب الاتساق دورا حاسما في قبول النصوص من طرف التلاميذ فأول ما يلفت نظرهم مدى صحة البناء النحوي والتركيبي قبل الالتفات إلى الانسجام.

[3] النص والخطاب والإجراء،دي بوجراند، ص 104.

وقد ظهرت درجة عالية من الإعلامية في التحذير الذي أعلنته شركة BIL(بيل) للهواتف السابق ذكره، وقد تضعف هذه الإعلامية فتؤدي إلى الارتباك والغموض وربما رفض النص أو الإخبارية "وموضوعه مدى التوقع الذي تحظى به وقائع النص المعروض في مقابل المجهول)[1] فكلما قلّ توقع المتلقي للمعلومات الواردة كلما كانت إعلامية النص مرتفعة والعكس، فإذا كانت المعلومات التي يحملها النص متوقعة ولا تقدم أي جديد فإن درجة إعلامية النص حينئذ تكون منخفضة.

ويرتبط هذا المعيار بالتدرج الموضوعاتي إذ يُحدد الموضوع والمحمول كما رأينا تبعا لدرجة الإعلامية: المعلومة المعروفة والمعلومة الجديدة. وعليه فهو مبدأ مرتبط بالمرسل والمستقبل على حد سواء وبالمعارف المتعلقة بالعالم وبالمعجم.

ويذهب **شارول** إلى أن"مقطعا ما لا يمكن أن يُحكم له بالانسجام إلا إذا لم يكن تحليليا)[2] ولتوضيح الأمر يورد المثال الآتي:

« Les célibataires payent de lourds impôt .Les hommes et les femmes non maries doivent verser des taxes importantes à l'état. »

" يدفع العزاب ضرائب ثقيلة .الرجال و النساء غير المتزوجين عليهم أن يدفعوا غرامات هامة للدولة."

فمن وجهة نظر الإعلامية يمكننا إلغاء هذا المقطع واعتباره غير منسجم، ولكن الأمر ليس مطلقا، لأن الأستاذين كثيرا ما يستعملون مثل هذه الخطابات التحليلية في شروحاتهم دون أن يراها تلاميذهم غير منسجمة لأنهم لا يملكون دائما معجم معلميهم و المعارف المتعلقة بالعالم التي يريد هؤلاء الأساتذة أن يبلغوها لهم.[3] إذن يتوقف الأمر كذلك على المقام والظروف التي ينتج فيها النص.

6) الموقفية Situationalité :

وتشتمل على العوامل التي تجعل النص ذا صلة بموقف حالي، أو بموقف قابل للاسترجاع، ومن ذلك قولهم) :تمهل، أطفال في الطريق (فالموقف هنا يشير إلى لافتة وضعت على الطريق مع وجود سهم موجه إلى أحد الشوارع الجانبية، الذي يفهم منه أن

---

[1] مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية دي بوقراند ولفجانج دريسلر،الهام أبو غزالة وعلي خليل احم الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2،مصر 1999. ص32-33.

[2] Grammaire de texte،…Charolles، P21

[3] Ibid

هناك أطفالا يلعبون وقد يجري أحدهم إلى الطريق العام، فيكون المراد إعلام السائقين بوجوب تخفيف السرعة حماية للأطفال من خطر الحوادث.

فالمقامية تمثل البعد التداولي للنص الذي "ينبغي... أن يتصل بموقف يكون فيه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف وهذه البيئة الشاسعة تسمى" سياق الموقف".[1] فالموقفية تعني "الحصافة بالنسبة إلى سياق التلفظ"[2]، وهي من بين المسوغات الأساسية لتجاوز نحو الجملة؛ فالإلمام بمعنى النص لا يكتمل إلا بمعرفة السياق الذي أنتج فيه: المشاركين، الزمان و المكان الخ... ، لأن تحليل البنية الداخلية اللغوية غير كاف لذلك. فقد يكون القصد غير الظاهر من النص وأحسن مثال على ذلك مقولة الجنرال "**شارل ديغول**"(4 أكتوبر 1958) في عين تموشنت مخاطبا الجزائريين:"لقد فهمتكم(je vous ai compris) التي حدد معناها المقصود الظروف السائدة آنذاك. كما أن من الوحدات اللغوية ما لا تُعرف إحالتها إلا بالرجوع إلى المقام أطلق عليها **جاكبسون**:les embrayeurs أو les déictiques.[1]

إن الإلمام بمبدأ المقامية يجعل التلميذ قادرا على إنتاج نص مرتبط بالمقام (حصيف) وفي الوقت نفسه يحقق الهدف المقصود، أي يكتسب ملكة تبليغية والتي تمكنه من الإجابة عن أسئلة مثل: من المتحدث؟ حول ماذا؟ أين؟ ومتى؟ ولماذا؟

وتجنبه الوقوع في لبس الإحالة الخارجية كما في المقطع الآتي المأخوذ من إحدى كتابات التلاميذ: " إن الصحراء مدينة كبيرة وواسعة فيها أشياء عديدة منها: النخل وهم يسكنون في الخيم الصغيرة و يأكلون ما يصطادونه من الصحراء."

7) التناص Intertextualité:

ويعني به جملة العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة أو في سياق مختلف[2]، أي إنه العالق اللفظي أو المعنوي بين نص معين ونصوص أخرى سبقته [1]، ومن ذلك قول سراج الدين الوراق:

---

(1) النص والخطاب والإجراء، ص 91.

(2) المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ص116.

[1]Le discours : rapports de savoirs، des théories linguistiques aux manuels scolaires de l'enseignement secondaires. Anita Tcherkeslian-Carlotti.Langue et étude de la langue، Approches linguistiques et didactiques، pub de l'université de Provence.4-6 juin2003، P168

[2] النص والخطاب والاجراء ، دي بوجراند،ص104

يَا لَائِمِي فِي هَوَاهَا أَفْرَطْتَ فَي اللَّوْمِ جَهْلًا

لَا يَعْلَمُ الشَّـوْقَ إِلَّا وَلَا الصَّبَابَـــــــــةَ إِلّا

فالقارئ لهذا البيت قد يتشعب فكره في مناح شتى، لا يدرك المراد منه إلا إذا كان على علم بقول الشاعر القديم:

لَا يَعْلَمُ الشَّوْقَ إِلَّا مَنْ يُكَابِدُهُ وَلَا الصَّبَابَةَ إِلَّا مَنْ يُعَانِيهَا[2]

وقد تمثلت الخطابة النبوية هذا المعيار أصدق تمثُّل، ومن ذلك اقتباسها آيات القرآن الكريم، والحديث الشريف والأقوال المأثورة. وسيبين ذلك بالتفصيل في تحليل الخطاب . وفضلا عن هذه المعايير التأسيسية التي تعين اتصاف تشكيلة لغوية ما بصفة النصية يمكننا تعريف معايير تنظيمية تستعمل لتعين نوعية النص وتقييمه.

وتنجم جودة النص من استغلاله في الاتصال مع تحقيق أكبر ، Efficiency ومن هذه المعايير التنظيمية الجودة ،أي شدة وقع النص وتأثيره ، Effectivityمردود وأقل جهد بحيث تتوافر سهولة معالجة النص، ومنها ا لفعالية في المستقبل بحيث يتوافر عمق المعالجة والإسهام القوي في تحقيق هدف المنتج :ومنها أخيرا الملاءمة التي يقصد بها تناسب مقتضيات الموقف مع درجة انطباق معايير النصية على النص Appropriatenessالمحلل.[3]

ولا يمكن فهم أي من هذه المعايير السابقة إلا مع أخذ أمور في الحسبان هي :اللغة والعقل والمجتمع فيتحقق الفهم الذي هو توحيد المعلومات الطارئة والمعلومات المختزنة في كيان Pragmatics والتداولية واحد.

يشير التناص إلى" مجموع العلاقات الصريحة أو الضمنية التي تربط نصا ما بنصوص أخرى." [(4)] أي حضور نص في نص آخر أو تداخل النصوص أو تعالقها فيما بينها عن طريق الاستشهاد أو الاقتباس أو التضمن الذي عُرف عند القدماء بمصطلح "الاستزادة"[(5)] أي يعجَب الشاعر بالبيت فيصرفه لنفسه أو يستزيده لشعره و مثاله قول

---

[1] نحو النص ،أحمد عفيفي،ص85.

[2] ينظر- .إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد :مدخل إلى علم لغة النص، ص 35

[3] ينظر .إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد :مدخل إلى علم لغة النص، ص 12

[(4)] المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، مدخل المتناص/ التناص، ص 70-71.

[(5)].أدوات النص، محمد تحريشي، اتحاد الكتاب العرب ، دمشق 2000، ص61.

أبي تمام: إِذَا ذَكَرْتُكَ ذَكَرْتَنِي قَدْ ذَلَّ مَنْ لَيْسَ لَهُ نَاصِرُ

حيث أخذ عجز البيت من شعر قديم:

قَامَتْ تَبْكِيهِ عَلَى قَبْـــرِهِ مَنْ لِي بَعْدَكَ يَا عَامِـــرُ

تَرَكْتَنِي فِي الدَّارِ ذَا غُرْبَةٍ قَدْ ذَلَّ مَنْ لَيْسَ لَهُ نَاصِرُ [1]

إن التناص يمثل الجانب التفاعلي للنص مع غيره من النصوص (حوار النصوص فيما بينها) ،فيحقق نصيته، وبذلك يميزه عن اللا نص وعن الجملة، فمن تعريفات **كريستيفا** للنص أنه:"ترحال للنصوص وتداخل نصي، ففي فضاء نص معين تتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة مقتطعة من نصوص أخرى)[2] سابقة له وفي هذه الحالة يتوقف فهمنا لهذا النص على اطلاعنا على النصوص السابقة له، ومن جهة أخرى تعتبر هذه العملية إثراء وإغناء للنصوص بعضها بعضا. إذ معظم النصوص التي ننتجها ما هي إلا صدى لنصوص سمعناها أو قراناها، خُزّنت معارفها جزئيا في الذاكرة ثم أعيد استغلالها مرة أخرى إما عمدا عن طريق الاستشهاد أو المناقشة أو النقض، وإما عن غير قصد عن طريق تسرب مقتطفات منها إلى نصوصنا[3].

وهو ما سماه **دي بوجراند** بالعلاقات بين نص ونصوص أخرى مرتبطة به بوساطة أو بغير وساطة[4]؛ إن هذا يدل على إنه لا يوجد نص مستقل بنفسه ،إذ يُعدّ التناص (عاملا من عوامل إثراء النصوص بعضها بعضا بقيم دلالية وشكلية، بل هناك من جعله مسؤولا بوجه عام عن تطور أنواع النصوص بصفتها فئات لنصوص ذات أشكال نمطية من الخصائص كما هو الحال مع المحاكاة الساخرة والمراجعات النقدية والمرافعات القضائية مما يجعل مستقبل هذه النصوص يحتاج إلى قدر من الألفة مع نصوص سابقة مشابهة)[5]

---

[1].المرجع السابق، ص61.

[2] علم النص، جوليا كريستيفا، ص21

[3] مدخل إلى علم النص ،محمد الأخضر الصبيحي، ص102

[4] النص و الخطاب والإجراء، دي بوجراند،ص104.

مدخل إلى علم لغة النص، إلهام أبو غزالة، ص35.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تنميط النصوص ليس بهذه الصفة المطلقة أو بهذه البساطة بل إنه قد أسال الكثير من الحبر فهناك من يصنفها تبعا للمحتوى أنظر: علم لغة النص لسعيد بحيري، ص 67.

وكذلك مقال إيدي رولي: مقاربة خطابية عن اللاتجانس الخطابي

وقد وصف **دي بوجراند** الأمر بتكامل النصوص بلا واسطة حيث تنشأ" علاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة.[1]

وخلاصة لمعايير النصية نورد قولا **لشميث** (S.Schmidt) يعرّف فيه النص بجمع كل هذه المعايير حيث يقول أن:"حد النص هو كل تكوين لغوي منطوق (أو مكتوب) من حدث اتصالي محدد من جهة المضمون ويؤدي وظيفة اتصالية إنجازية يقصدها المتحدث (المقصدية) ويدركها شركاؤه في الاتصال (المقبولية)، وتتحقق في موقف اتصالي ما (الموقفية) حيث يتحول كم من المنطوقات اللغوية إلى نص متماسك (الانسجام) يؤدي بنجاح وظيفة اجتماعية- اتصالية (الإعلامية) وينتظم وفق قواعد تأسيسية "ثابتة" (الاتساق)"[2]

" يبدو أن "**معايير النصية"** تشمل مقومات بناء النص نحويا ودلاليا وتداوليا ومن ثم اكتساب الملكة النصية، أي أنها تضعنا أمام أهم الأدوات والإجراءات النظرية التي تحتاجها المقاربة النصية" [3] كإجراء تعليمي، وتحتاج فقط إلى تحويرها وتفعيلها كوسائل عملية تطبيقية في إطار" تعليمية نصية".

حيث يستطيع التلميذ إذا ألم بجميع حيثيات و تفاصيل "**معايير النصية"** فإنه يستطيع أن يطور ملكته النصية بشكل مبهر حيث يفهم الكثير من أنواع النصوص كما يكون متمكنا من إنتاج نصوص أدبية عالية الجودة و ذلك بتطوير ملكته اللغوية عن طريق المطالعة ولكن هذه تعتبر مهمة الأستاذ – بالدرجة الأولى – حيث يجب أن يكون ملما "**معايير النصية"** لأن فاقد الشيء لا يعطيه ، فيكون عندها مطالبا بإيصاله للتلميذ قصد الرفع من مستواه وتعزيز قدراته اللغوية.

---

types ،Discours،Textes، Eddy Roulet،[5] Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive Didier Erudition. ،juin-sep 1991،N°83،Etudes de linguistique appliquée،et genre

[1] النص و الخطاب والاجراء،دي بوجراند، ص104.

[2] علم لغة النص، سعيد بحيري، ص81.

[3] وقد تجنبنا الخوض في مسائل عديدة هي من شأن اللسانيات النصية وتحليل الخطاب كأنماط النصوص والفروق بين النص والخطاب و مسألة اللاتجانس النصي و الأفعال الكلامية، بل اكتفينا بالإشارة إليها كلما اقتضت الحاجة وذلك لأن المقام لا يتسع للإحاطة بها كلها فهي مجال متشعب واسع، ومن جهة اخرى لعدم ارتباطها بشكل مباشر بالمقاربة النصية أو على الأقل في هذا المستوى التعليمي (السنة الخامسة) حيث ركزنا على ما يمس النصوص كبنيات ودلالات بشكل مباشر.

الفصل الثاني :
التحليل النصي
و استثمار لسانيات النص
في تعليم اللغات

المبحث الأول :
نماذج التحليل النصي
و مستوياته

إنّ لسانيات النص انطلقت من المدرسة البينوية و قد انتقلت تدريجيا من دراسة الجملة بصفتها أكبر وحدة دلالية إلى دراسة النص بأكمله كوحدة دلالية موحدة و منسجمة .

لقد بدأت إرهاصات هذا التوجه اللساني الجديد الذي يهتم بالنص في خضم اللسانيات البنوية من "خلال أعمال لغوية محددة[1] ترجع إلى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين"[2] لكن ذلك لا ينفي وجود اهتمامات سابقة بالنص، فهذان العالمان***Wolfgang*** "**فولفجانج**" و Deter "**ديتر فيهقجر**" يشيران في مؤلفهما "مدخل إلى علم لغة النص" إلى وجود محاولات قديمة جدا لوصف الظواهر النصية في البلاغة القديمة[3] (فن الخطابة وفن المرافعة) ،تتمثل في مراحل مراجعة موضوع الخطاب أو المرافعة (التيمة) وهي:اختيار الأفكار المناسبة وترتيبها ثم صياغتها إضافة إلى التذكر(الاستظهار) والأداء أو الإلقاء[4]. ويوافقهما في ذلك **فانديك** بقوله:"يمكن أن نعدّ البلاغة السابقة التاريخية لعلم النص."[5]

إضافة إلى علوم الأدب والفيلولوجيا والشعر والأسلوب من حيث اهتمامها بتحليل جوانب لغوية وأسلوبية ودلالية داخل النصوص.

ولأن النص أكبر من أن يكون مجرد معطى لغوي بل هو المادة الطبيعية للغة التي "ليست مجرد وسيلة لنقل المعلومات بل إطار يلتقي فيه المتكلمون تجمع بينهم علاقة شديدة

---

[1]– كاهتمام **ليفي شتراوس**(C.L.Strauss) في مؤلفه"الأنثروبولوجيا البنوية"(L'anthropologie structurale) ببنية الأسطورة انطلاقا من (les mythèmes) وهي وحدات أكبر أو مساوية للجملة، واهتمام **بروب**(Propp) ببنية الحكاية في (La morphologie du conte)، ودراسات كل من **برموند** (Bermond) و**تودروف**(Todorov) و**بارث** (Barthes.) و**جنات**(Genette) حول تركيب بنية القصة اعتمادا على وحدات أكبر من الجملة الخ..... لمزيد من التفصيل انظر:

J.M.Adam،Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle ، Margada،1990، P 8-9

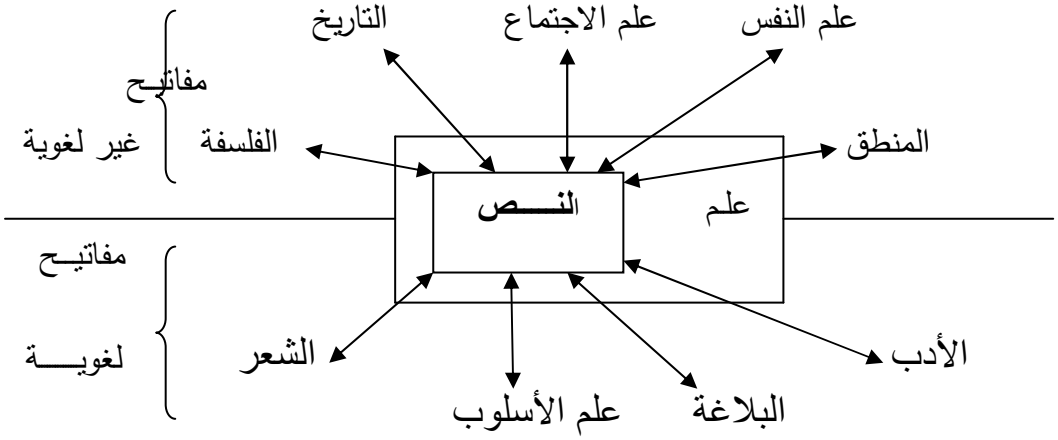
[2]– علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، سعيد حسن بحيري، لونجمان، ط1، مصر،1997، ص1.

[3]– أهم ممثليها أرسطوطاليس (384-322ق م) والروماني شيشرون (106-43 ق م) وكوينتليان (Quintilian)" ~35-96 ق م".

[4]– ويشيران إلى أهمية المراحل الثلاثة الأولى في وصف كليات النص وإمكانية إغفال المرحلتين الرابعة والخامسة في ذلك، ولكن الملاحظ أنه حتى هاتين المرحلتين هما من الأهمية بمكان في مجال تعليم اللغات، انظر: مدخل إلى علم لغة النص، فولفجانج هاينه مان وديتر فيهقجر، تر سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، ط1، مصر 2004، ص11-12

[5]–علم النص:مدخل متداخل الاختصاصات، تون.ا. فان ديك، تر سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، ط1، مصر 2001، ص 23. وكذلك مؤلف صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص.

التشابك، يحاول فيها كل واحد أن يثبت ذاته ويفرض نفسه ويقنع غيره."[1] ويدخل في ذلك أبعاد نفسية واجتماعية وإيديولوجية الخ... فقد استقطب اهتمام الكثير من العلوم الأخرى كعلم الاجتماع وعلم النفس والتاريخ والفلسفة والعلوم السياسية وغيرها- كل حسب توجهه- ونتج عن ذلك تداخل علم النص مع هذه العلوم أيضا[2]؛ فاستفاد من مناهجها وإجراءاتها واستقى منها أدواته ووسائله لتحليل النصوص مما جعل **فانديك** يعتبره علما "متداخل الاختصاصات" أو"عبر تخصصي"[3] (Interdisciplinaire) ويمكن أن نمثل لذلك بالمخطط الآتي:



وهو مخطط جامع بين معطيات لغوية ومعطيات غير لغوية لأجل دراسة النصوص وتحليلها تحليلا متكاملا، إذن فمهمة علم النص "لا تقف عند عتبة الدراسات اللغوية"[4]من خلال وصف المستويات اللغوية والصرفية والنحوية والدلالية وتحليلها وبيان العلاقات الرابطة بينها فحسب.

---

[1]- مدخل إلى علم النص، محمد الأخضر الصبيحي، ص 55.

[2]- وهذا التقاطع لا يعني أن علم النص يقوم بحل المشكلات المتصلة بها ولكنها علاقة تبادل إذ يستفيد علم النص من بعض إجراءات هذه العلوم كعمليات تخزين المعلومات في الذاكرة وإعادة إنتاجها ومفهوم الذكاء الاصطناعي...من علم النفس المعرفي، واعتماده على آليات من علم الاجتماع كالسياق والمقام والخصائص الاجتماعية و الثقافية للمتكلمين الخ..... وبعض مفاهيم المنطق والفلسفة مثل مفهوم القضية والموضوع و المحمول وغيرها. ومن جهة أخرى تصب نتائج تحليلاته في هذه العلوم فتساهم في كشف الغموض في الكثير من مسائلها و قضاياها.

[3]- وقد سمى كتابه بذلك "علم النص مدخل متداخل الاختصاصات" وعمد فيه إلى المقارنة بين كل من علم النص وعلوم اللغة والأدب وعلم النفس وعلم الاجتماع والقانون والاقتصاد والسياسة والتاريخ والأنثروبولوجيا. انظر المؤلف،ص17-34

[4]- تعليمية الأدب و النصوص في مرحلة التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب أنموذجا، الطاهر لوصيف، ص 30.

بل تمتد إلى شرح المظاهر العديدة لأشكال التواصل النصية في مختلف المواقف الاجتماعية وعلاقات التفاعل (التأثير والتأثر) القائمة بين منتج النص ومستقبله)[1] و"كيفية امتلاك المتحدثين لكفاءة قراءة وسماع المظاهر اللغوية المعقدة المتمثلة في النصوص وفهمها واستخلاص معلومات محددة منها، والتخزين–الجزئي على الأقل– لهذه البيانات في الذهن وإعادة إنتاجها طبقا للمهام أو الأغراض أو المشكلات التي تثار من أجلها"[2] اعتمادا على البحوث التجريبية والمنجزات النظرية لعلوم أخرى وعلم النفس المعرفي على وجه الخصوص.

والذي يهمنا في بحثنا هذا ليس علم النص بمفهومه الشامل بل "لسانيات النص" (Linguistique textuelle) التي تتكفل أساسا بدراسة بنية النصوص وأسس اتساقها وانسجامها وكشف أثر السياق والمتكلمين في فهم دلالاتها العميقة، وقد عدّها **إبراهيم الفقي** فرعا من فروع علم اللغة وحدد مهمتها بدقة أكثر في:"دراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها الترابط أو التماسك ووسائله وأنواعه والإحالة أو المرجعية وأنواعها والسياق النصي ودور المشاركين في النص (المرسل والمستقبل) "[3]، وكلها ظواهر لا يمكن تفسيرها في نطاق الجملة.

وبغض النظر عن الإرهاصات السابقة الذكر[4] يُجمع أغلب اللغويين على أن البداية الفعلية لهذا العلم كانت إثر نشر مقال **هاريس**"تحليل الخطاب"(L'analyse du discours)(سنة 1952)؛ الذي قدم فيه منهجا لتحليل الخطاب المترابط(connected) –المنطوق أو المكتوب– مستخدما إجراءات اللسانيات الوصفية بهدف اكتشاف بنية النص[5] –الوحدة الأكبر من الجملة– وسماه دون تمييز"تارة النص(texte) وتارة الخطاب

---

[2]– وقد اختص فرع آخر من علم النص وهو التداولية بدراسة اللغة في استعمالاتها أي بتحليل الكلام أو التلفظ وعلاقته بمستعمليه وبأشكال التمثيلات والمحاججة وأفعال الكلام الخ... ضمن محيط مشترك أساسا.

[2]– بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، ص230.

[2]– علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء، مصر2000، ج 1، ص36.

[4] ذلك أنها كانت تندرج في إطار البنوية أو مندرجة ضمن اهتمامات أخرى ولم تكن دراسة نصية مؤسسة وممنهجة. البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، جميل عبد المجيد، ص65.

وبهذا الصدد يشير **حسن بحيري** في "علم لغة النص" إلى دراسة متقدمة جدا عن مقال **هاريس** وهي أطروحة الدكتوراه للباحثة الأمريكية"**I.Nye**" التي تطرائقت فيها إلى التكرار وربط الجملة وعلامات عدم الاكتمال وهي حجة نمطية في علم

(discours) وتارة القول المتصل (énoncé suivi) "[1]، وقد اكتسبت دراسته هذه أهمية بالغة لأنها تعتبر أول تحليل منهجي لنصوص بعينها؛ ركز فيها على نقطتين أساسيتين متكاملتين لفهم أي نص وهما:

1-العلاقات بين الجمل.

2-والربط بين اللغة والموقف الاجتماعي.

أما من وضع تصورا كاملا لنحو النص فهو "**فانديك**"(1972) أولا في مؤلفه "بعض مظاهر نحو النص"(Some aspects of text grammar) ثم في "النص والسياق" (Text and context) الذي حاول فيه "إقامة نحو عام للنص يأخذ بعين الاعتبار كل الأبعاد البنوية والسياقية والثقافية"[2]. ثم أصبح هذا النحو"حقيقة راسخة على يد الأمريكي "**روبرت دي بوجراند**"(R.De Beaugrand) في الثمانينات"[3]، و**ماك هاليداي** وتوالت فيه الأبحاث وصولا إلى **جون ميشال آدم** وغيره.

عندما نتناول النص كوحدة دلالية متكاملة ذات بنية كبرى تدرك كلا وليس جزئيا متجاوزة بذلك معاني الجمل والمفردات لا ينفي أهمية هذه الأخيرة في بناء المعنى حيث لا يمكن أن نتصور نصا من غير جمل و لا مفردات و معاني و أفكار جزئية، تنسجم و تتلاحم لتنتج وحدة دلالية كبرى.

فالتحليل إلى مستويات معجمية وتركيبية أو صرفية ونحوية يعتبر ركيزة أساسية في فهم النصوص، ولكنه نقطة انطلاق لا ينبغي التوقف عندها لا نحصر فيها ولا يجب أن تركز مناهجنا على تعليم جوانب صوتية وصرفية وتركيبية فحسب.

يقول **فانديك** ناظرا للأمر من زاوية سيكولوجية:" يريد مستخدم اللغة أن يستوعب بوجه خاص معلومات مضمونية من الجمل والتتابعات الجملية في ذاكرته وليس معلومات

لغة النص سماها **درسلر** بمصطلح « Beziehungen Zusammenhâng » أي العلاقات السياقية، أنظر علم لغة النص، ص18. [5]

[1]- الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، مفتاح بن عروس، 2007 /2008، ص6.

[1]- و قد عاصر **فانديك** لغويون كثر ألفوا في المجال مثلStempel(1971)، Harwege، Hortman ، Riescer Dressler، Schmidt،Brinker الخ.....انظر: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، أحمد عفيفي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001، ص33 وما بعدها.

[3]- الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، مفتاح بن عروس ، ص 7.

مورفولوجية أوفونولوجية أومعجمية أوتركيبية، إن تلك الأخيرة هي... أدوات مستعملة قصد استيعاب ما ورد في النص باعتبار أن المعلومة الدلالية صيغت أو عُبّر عنها من خلالها."[1] ومن هنا يبدو نحو النص مكملا لنحو الجملة، وتبدو ضرورة النظر إلى هذه المستويات نظرة تكاملية عند تحليل أي نص وضرورة الأخذ في الحسبان العلاقات الكامنة بينها، ويؤكد ذلك **محمود حماسة** في قوله:" إن تجزئة النص من أجل دراسته ليست تجزئة يراد بها تحنيط هذه البقايا المجزأة لكن يراد بها أن نفهم عقليا حركة الأجزاء والعلاقة فيما بينها في الجسم الحي الذي... هو النص."[(2)]

وانطلاقا من هذه الفكرة قام نحاة النص بوضع نماذج للتحليل النصي تهدف كلها إلى الكشف عن مكونات هذا النسيج الموحد (النص) وإن اختلفت في مراحلها، اخترنا منها نموذجا من التراث العربي ونموذجا غربيا حديثا **(فانديك)**.

وقد حصل نوع من الإجماع بين اللسانيين على ضرورة التغيير في دراسة النص وفق منهجية لا تغفل الجملة، ولكنها لا تعدها أكبر وحدة للتحليل اللساني، بل تنظر إليها من زاوية علاقتها ببقية الجمل الأخرى المكونة للنص، فضلا عن علاقتها بالسياق الذي أنتجت فيه"[2]، فالنحو النصي لا يلغي نحو الجملة بل يفيد منه ثم يتجاوزه.

التحليل النصي في التراث العربي " بالتركيز على آراء الجرجاني " :

ثمة ثلاثة مستويات لعناصر السبك حددها المشتغلون في علم النص، تتمثل في ظاهر النص أو بنيته السطحية، وهي المستوى الصوتي والمستوى المعجمي والمستوى النحوي، وثمة مستوى رابع يضم عناصر الانسجام هو المستوى الدلالي، يمثل عالم النص أو بنيته العميقة، ويعد المستوى الدلالي الأساس الذي تقوم عليه البنية السطحية الظاهرة،وفي ضوء ذلك، سنتكلم في هذه المستويات الأربعة، انطلاقا من تتبع أصولها في تراثنا النقدي والبلاغي تباعا.

المستوى الصوتي :

فأما المستوى الصوتي فإن منتج الخطاب أو النص يعمد إلى إحدى وسيلتين لتقديم خطابه هما "النطق أو الكتابة"، ويبدو أن النقد العربي القديم قد عني بالوسيلة الأولى عناية خاصة مما أدى إلى الاهتمام بالصياغة من الناحية الصوتية، ولذلك صلة بعملية القبول

---

[1] علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ص 247.

[(2)] النحو و الدلالة ، محمد حماسة، ص161.

[2] **ينظر :المصطلحات الأساسية في لسانيات النص و تحليل الخطاب، نعمان بوقرة ،عالم الكتب الحديث، إربد،الأردن ،ط1،(1429هـ/2009م). :140)**

لدى المتلقي"[1]، وقدمت البلاغة العربية إسهامات مهمة في الكشف عن أنواع الروابط الصوتية في النصوص العربية من سجع وجناس ووزن وقافية "[2]
وبدءا شغف العرب بموسيقا اللفظة واجتهدوا في تخليصها مما يفقدها التناسب بين حروفها وحركاتها، كذلك حرصوا على موسيقا العبارات، واهتموا بالانسجام الصوتي في الكلمات، بحيث تؤلف بمجموعها نغما تطرب له الأذن وتقبل عليه النفس" [3]
وقد أورد الجاحظ أمثلة يتجلى فيها عدم الاتساق الصوتي، ومنها البيت الشعري الذي تردد في كتب البلاغة القديمة:(الرجز)

وَقَبْرُ حَرْبٍ بِمَكَانٍ قَفْرِ وَلَيْسَ قُرْبَ قَبْرِ حَرْبٍ قَبْرُ "*

يقول الجاحظ" إنّ أحدًا لا يستطيع أن ينشد هذا البيت ثلاث مرات في نسق واحد، فلا يتتعتع ولا يتلجلج" [4]، ولهذا يقول الجاحظ " إذا كانت الكلمة ليس موقعها إلى جنب أختها مرضيا موافقا، " كان على اللسان عند إنشاد ذلك الشعر مؤونة "[5] ، وعليه قرر أن : " أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، فتعلم بذلك أنه قد أفرغ إفراغا واحدا، وسبك سبكا واحدا، فهو يجري على اللسان كما يجري الدهان" وكذلك حروف الكلام، وأجزاء البيت من الشعر، تراها مختلفة متباينة، ومتنافرة مستكرهة تشق على اللسان ، والأخرى تراها سهلة لينة، ورطبة مواتية، سلسة النظام خفيفة على اللسان، حتى كأن البيت بأسره كلمة واحدة،وحتى كأن الكلمة بأسرها حرف واحد" [6]، ومن هذا يبدو أن الجاحظ يجعل البنية الصوتية مدخلا لدراسة النص وتحليله؛ وعدت ملاحظاته أول ملمح تطبيقي لدراسة التوافق الصوتي الذي يعتري النص ملفوظا ومكتوبا"[7] وعندما سمع الأصمعي قول إسحاق الموصلي:(البسيط)

لَحَائِمُ حَامٍ حَتَّى لَا حِيَامَ بِهِ مُحَلَّلاً عَنْ طَرِيقِ المَاءِ مَطْرُودُ

قال:" إن هذه الحاءات، لو اجتمعت في آية الكرسي لعابتها "[8]

---

[1] ينظر :جدلية الإفراد والتركيب في النقد العربي القديم، محمد عبد المطلب، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر،لونجمان، ط1995،1م. :89

[2] ينظر :علم لغة النص النظرية والتطبيق،عزة شبل محمد،مطبعة الآداب ،القاهرة،ط1،(1428هـ/2007م). :125

[3] ينظر :النقد اللغوي عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجري،نعمة رحيم العزاوي،منشورات وزارة الثقافة والفنون،الجمهورية العراقية،1978م. :293

* البيت لا يعرف قائله، وقيل :قالته الجن، معاهد التنصيص :34/1

[4] البيان والتبيين :65/1

[5] نفس المرجع ،البيان والتبيين :67/1

[6] نفس المرجع ، البيان والتبيين: 1 /67

[7] ينظر :الرؤية الأسلوبية في البلاغة العربية، ماهر مهدي هلال، بحث منشور في"الأقلام"، مجلة، العدد:6.7.8 السنة 1994م: 40.

[8] الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء، الموزباني، تحقيق محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروتن لبنان،ط1،(1415هـ/1995م). :340 ،

وقد نظر النقاد والبلاغيون القدماء في الوسائل التي تؤدي إلى توافر ما اصطلح عليه المحدثون بـ(السبك الصوتي) بين العبارات، وعلى مستوى النص شعرا ونثرا، وقد بحثوا تلك الوسائل في عدة أبواب، منها:

1 الجناس:

سمى العلماء، هذا الفن البديعي بأسماء مختلفة منها :التجنيس، والمجانس، والجناس، وسبب هذه التسمية راجع إلى أن حروف ألفاظه يكون تركيبها من جنس واحد" [1]، وعرفه ابن المعتز(ت 296 ه) بقوله" التجنيس أن تجيء الكلمة تجانس أخرى في بيت شعر أو كلام، ومجانستها لها، أن تشبهها في تأليف حروفها" [2] ،" وبذلك يكون ابن المعتز أول من عرفه ، وتابعه،(أبو هلال العسكري في ذلك" [3]، أما السكاكي فعرفه بقوله" هو تشابه الكلمتين في اللفظ" [4]

ويلحق بالجناس شيئان:

أحدهما :أن يجمع اللفظين الاشتقاق كقوله تعالى: " **فأقم وجهك لِلدين الْقيم "* "** [5]

ومن الجناس نوع يسمى"رد العجز على الصدر"، وهو في النثر :" أن يجعل أحد اللفظين المكررين، أو المتجانسين، أو الملحقين بهما، في أول الفقرة، والآخر في آخره كقوله تعالى: **"وَتخْشى النَّاس واللَّه أَحقّ أَن تخْشاه "***

2 السجع:

سجع الرجل سجعًا :إذا تكلم بكلام له فواصل، كفواصل الشعر، والحمام تسجع، وهي سواجع وسجع" [6] و عرفه الخطيب القزويني بقوله :"وهو تواطؤ الفاصلتين من

ورد البيت منسوبًا إلى إسحاق الموصلي في الأغاني شرحه و كتب هوامشه أ.علي مهنا، أ.سمير جابر، دار الكتب العلمية،بيروت، لبنان، ط4(1422هـ/2002م). :394/5

[1] ينظر :علم البديع، عبد العزيز عتيق، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1(1427هـ/2006م). :138

[2] البديع، مرجع سابق: 25

[3] ينظر :كتاب الصناعتين :321

[4] مفتاح العلوم،السكاكي ،ضبطه و كتب هوامشه و علق عليه نعيم زرزور،دار الكتب العلمية ،بيروت ،لبنان ،ط1،(1403ه/1983م). :429

* الروم :43

[5] الإيضاح في علوم البلاغة 293

* الأحزاب :27

[6] إحكام صنعة الكلام :235

النثر على حرف واحد، وهذا معنى قول السكاكي":الأسجاع في النثر كالقوافي في الشعر" [1]،" ويأتي السوجع بصور ثلاث،هي"[2]

1 **المطرف** :وهو ما اختلفت فيه الفاصلتان، أو الفواصل وزنًا واتفقت رويًا، وذلك بأن يرد في أجزاء الكلام سجعات غير موزونة عروضيًا، وبشرط أن يكون رويها روي القافية نحو قوله تعالى: **" ما لكم لا ترجون لِلَّه وقارا*وقد خَلقكم أَطْوارا "** *

2 **الترصيع** :وهو ما اتفقت فيه ألفاظ إحدى الفقرتين، أو أكثرها في الوزن والتقفية : نحو" إن بعد الكدر صفوا، وبعد المطر صحوًا.

3 **المتوازي** :وهو ما اتفقت فيه الفقرتان في الوزن والتقفية نحو قوله تعالى:

"فيها سرر مرفوعةٌ*وأَكْواب موضوعةٌ "[3]

3 الوزن والقافية:

يشكل هذان العنصران المختصان بالشعر مع العناصر الأخرى المختصة بالنثر، الجانب الصوتي لمفهوم السبك (الانسجام)"[4]، فعنصرا الوزن والقافية يميزان ماهية الشعر، ويسهمان في تشكيل النص الشعري، ويقاربان بين كلمات النص على أساس مبدأ الوحدة الإيقاعية المنتظمة "[5]

ومع عناية الجاحظ باللفظ، بيد أّنه قدم الوزن عليه في مقولته الشهيرة:" المعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والعربي، والقروي والمدني، وإنما الشأن في إقامة الوزن، وتخير اللفظ "[6]،"ذلك بأّنه عاش في بيئة لا ترى في غير الموزون شعرًا "[7]

وقد غلب تعريف قدامة بن جعفر للشعر على البيئات الأدبية والنقدية العربية، فالشعر" قول موزون مقفًّى يدل على معنى"[8] وحقيقة الأمر، أن ثمة صلة وثيقة بين

---

[1] الإيضاح في علوم البلاغة :296

[2] ينظر :الإيضاح في علوم البلاغة :296-299 ، وينظر:جواهر البلاغة في المعاني و البيان و البديع،السيد أحمد الهاشمي، المكتبة التجارية الكبرى، مصر،ط13، (1383هـ/1963م). :404

* نوح :13-14

[3] الغاشية :13-14

[4] ينظر :نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري،حسام أحمد فرج،مكتبة الآداب،القاهرة ،ط1، (1428هـ/2007م)، :121

[5] ينظر :المصدر نفسه :121 ، وينظر :علم لغة النص النظرية والتطبيق :129

[6] الحيوان :131/3

[7] ينظر :الخيال في التراث النقدي والبلاغي عند العرب :77

[8] نقد الشعر، أبو الفرج قدامة بن جعفر،تحقيق و تعليق،محمد عبد المنعم خفاجي،دار الكتب العلمية،بيروت ،لبنان ،(ت). :64

الشعر والموسيقى، من خلال الوزن والقافية، فقد كان العرب يزنون الشعر بالغناء، لأن"الأوزان قواعد الألحان، والأشعار معايير الأوتار"[1]

والخلاصة" إن الوزن والقافية في الشعر، والسجع والجناس في النثر والشعر وسائل تسهم في السبك الصوتي على مستوى النص الأدبي، ولاسيما أن هذه المقومات الصوتية تسير على وفق نمط إيقاعي منتظم يتجلى في مقاطع النص شعرًا كان أم نثرًا "[2]

المستوى المعجمي :

يتحقق الربط المعجمي لدى علماء لغة النص المعاصرين من خلال وسيلتين، هما التكرار والتضام،" ويتسم هذا المستوى من السبك بارتباط الوحدات المعجمية في ذاتها، أي أنها ليست في حاجة لأداة ربط تربط بينها؛ على أن بعضها يفسر بعضا"[3]

1 التكرار:

يقصد به هنا تكرار الكلمات في النص تكرارا تاما أو جزئيا، أو تكرار كلمة بمعنيين المشترك اللفظي ،" ويخلق هذا النوع من التكرار أساسا مشتركا بين الجمل، مما يسهم في وحدة النص وتماسكه "[4]

والأمر اللافت للنظر في هذا الشأن، هو أننا نجد في تراثنا النقدي والبلاغي ما يشير إلى نظرة نصية في إنتاج الشاعر الواحد، من خلال رصد بعض المظاهر التكرارية المعجمية التي ترد في النصوص الشعرية لذلك الشاعر، مما قاد بعض النقاد إلى القول : بوجود معجم لغوي لبعض الشعراء، يساعد في الكشف عن النظام العام للبنية الشعرية لديهم"[5] وفي هذا الشأن أورد ابن سنان الخفاجي(ت 466 ه) تفسيرا فنيا لظاهرة التكرار يرى فيه أن بعض الشعراء يؤثرون إيراد بعض الألفاظ في أشعارهم، حتى لا تكاد تخلو بعض قصائدهم منها، إذ يقول: " وقد كان أبو الحسن مهيار بن مرزويه ممن غري بلفظة (طين وطينة)، فما وجدت له قصيدة تخلو من ذلك إلا اليسير، حتى وضع هذه اللفظة تارة في غير موضعها، ومستعارة لما لا يليق بها، وأقرها مقرها في بعض الأماكن، ووافق بينها وبين ما ألفت معها، وذلك موجود في شعره لمن يتتبعه" [6]، وفي هذا الشأن نقل ابن سنان المحاورة التي دارت بين أبي الفتح بن جني وأبي الطيب المتنبي، حيث قال أبو الفتح بن جني(ت 392 ه):قلت لأبي الطيب المتنبي:إنك تكـــرر

---

[1] العمدة :26/1

[2] ينظر :علم لغة النص النظرية والتطبيق :127

[3] ينظر :علم لغة النص النظرية والتطبيق :105

[4] ينظر :المصدر نفسه :105

[5] ينظر :جدلية الإفراد والتركيب :314

[6] سر الفصاحة، ابن سنان الخفاجي،دار الكتب العلمية،بيروت،لبنان،ط1،(1402هـ/1982م). :106

في شعرك (ذا، وذي) كثيرا، ففكر ساعة، ثم قال:إن هذا الشعر لم يعمل كله في وقت واحد، فقلت :"صدقت، إلا أن المادة واحدة، فأمسك"[1]

وأشار الجاحظ إلى أن ضبط الحاجة إلى التكرار غير ممكن، لأنه أمر يتصل بأقدار السامعين، ومن يحضر الخطاب من العامة والخاصة"[2]، وأورد الجاحظ روايات تفيد كراهية التكرار على إطلاقه .

وبين أبو هلال العسكري في باب (الإطناب) أن ثمة فائدة دلالية للتكرار، وهي إفادة التوكيد، إذ يقول: " وقد جاء في القرآن وفصيح الشعر منه شيء كثير، فمن ذلك قوله تعالى: **" كلاَّ سوف تعَلمون* ثم كلاَّ سوف تعَلمون "** *وقوله تعالى : **" فإِن مع الْعسر يسرا*إِن مع الْعسر يسرا "**# **"[3]

ويقول أيضا :" وقد كرر الله عز وجلّ في سورة الرحمن قوله:**" فبِأي آلاء ربكما تكذِّبان"*** وذلك أنه عدد فيها نعماءه، وأذكر عباده آلاءه "[4] ، ثم ساق أبو هلال أمثلة من الشعر، تنم عن نظرة نصية لنصوص كاملة، فيقول: " وقد جاء مثل ذلك عن أهل الجاهلية، قال مهلهل":على أن ليس عدلا من كليب"، فكررها في أكثر من عشرين بيتا؛ وهكذا قول الحارث بن عباد":قربا مربط النعامة مني"، كررها أكثر من ذلك"[5]، ولم يقتصر أبو هلال على أمثلة الشعر، بل ساق أمثلة من النثر يعيب فيها ((تكرير الكلمة الواحدة في كلام قصير))"[6]

2 التضام"المصاحبة المعجمية:"

هي الوسيلة الثانية من وسائل الربط المعجمي بين أجزاء الخطاب أو النص، وتتجلى في عدد من فنون البديع منها:

أ **المطابقة** :وقد عرفها الخطيب القزويني بأنها: " الجمع بين المتضادين أي معنيين متقابلين في الجملة، ويكون ذلك، إما بلفظين من نوع واحد :اسمين، كقوله تعالى :

---

[1] **سر الفصاحة :107**

[2] **ينظر :البيان والتبيين :105/1**

***التكاثر :4-5**

 # الشرح :5-6

[3] **كتاب الصناعتين :193**

*** سورة الرحمن : 13**

[4] **كتاب الصناعتين :194**

[5] **المصدر نفسه :194**

[6] **كتاب الصناعتين :153**

" تؤْتي الْملْك من تشاء وَتنْزع الْملْك ممن تشاء وتعزمن تشاء وتذلّ من تشاء"* ، أو فعلين، كقوله تعالى: **" وَتحسبهم أَيقاظا وهم رقود"** # "[1]

وأما بلفظين من نوعين ، كقوله تعالى:**" أو من كان ميًتا فأَحييَناه "*** أي ضالا فهديناه"[2]

ب/المقابلة :" وهو أن يؤتى بمعنيين متوافقين، أو معان متوافقة ثم يقابلهما أو يقابلها على الترتيب .والمراد بالتوافق خلاف التقابل"[3] و مثال مقابلة اثنين باثنين، قوله تعالى: **" فلْيضحكوا_ قليلا ولْيبكوا كثيرا "Δ "[4]**

قوله تعالى :**" فأما من أَعطى واتَّقى*وصدق بالْحسَنى " فسنيسره لِلْيسرى* وأما من بخلَ واسَتغْنى* وكذَّب بالْحسَنى* فسني سره لِلْعسرى"** *وهو مثال عن تقابل ثلاثي

ومثال مقابلة أربعة بأربعة، فإن المراد بـــ"استغنى "أنه زهد فيما عند الله ، كأنه مستغنٍ عنه، فلم يتق، أو استغنى بشهوات الدنيا عن نعيم الجنة، فلم يتق"[5]

ج / مراعاة النظير :" وسمى التناسب والائتلاف والتوفيق أيضا، وهي أن يجمع في الكلام بين أمر وما يناسبه لا بالتضاد،كقوله تعالى:**" الشَّمس والْقمر بحسبان"** #"[6]

فضلا عما ورد في أمثلة(المطابقة) و(المقابلة)، من أزواج الكلمات المرتبطة مع بعضها بعضا بعلاقة معجمية دلالية ، مثل:(أيقاظا رقود)،و(تؤتي تنزع)،و(تعز تذلّ)،و(أبكى اضحك)،و(أمات أحيا)، و(يضحكوا يبكوا ، قليلا كثيرا)، و(أعطى بخل، اتقى استغنى، صدق كذب، اليسرى العسرى).

ومما لاشك فيه، أن الكلمات المشار إليها تعد عاملا من العوامل التي تساعد على إظهار السبك النصي عن طريق تواردها في ظاهر النص، فضلا عما توفره من حبك معنوي.

---

* الكهف :18

آل عمران :26

[1] الإيضاح في علوم البلاغة :255

* الأنعام :122

[2] الإيضاح في علوم البلاغة :256

[3] المصدر نفسه :259

Δ التوبة :82

[4] الإيضاح في علوم البلاغة :259

*الليل :5-10

[5] الإيضاح في علوم البلاغة :260

الرحمن :5

[6] الإيضاح في علوم البلاغة :260

المستوى النحوي :

ما فتئ النقاد والبلاغيون العرب القدامى يوصون الشاعر والكاتب بأهمية معرفة اللغة، وبإتقان النحو، وذلك جلي في مصنفاتهم ،" لا يكاد يخلو منه مصنف، حتى أنه يمكن القول، إنهم أكثر تشددا من النحويين أنفسهم، إذ لم يستسيغوا أمورا يشفع لها عند بعض النحاة سماع نادر، أو قياس بعيد " [1]

فهذا ابن طباطبا العلوي يرى أن للشعر أدوات يجب إعدادها قبل تكلف نظمه، فمنها " التوسع في علم اللغة، والبراعة في فهم الإعراب" [2]، ويرى قدامة بن جعفر أن من عيوب الشعر، اللحن ومخالفة قواعد الإعراب واللغة، وفي ذلك يقول:" أن يكون ملحونا وجاريا على غير سبيل الإعراب واللغة ،وقد تقدم من استقصى هذا الباب، وهم واضعو صناعة النحو" [3]،وأشار أبو هلال العسكري إلى حاجة أجناس الكلام وهي عنده الرسائل والخطب والشعر إلى حسن التأليف وجودة التركيب، فـ" حسن التأليف يزيد المعنى وضوحا وشرحا ، ومع سوء التأليف ورداءة الرصف والتركيب " [4]، وليس حسن الرصف عنده إلا ٱتباع قواعد النحو، وفي ذلك يقول: " وحسن الرصف أن توضع الألفاظ في مواضعها، وتمكن في أماكنها، ولا يستعمل فيها التقديم والتأخير، والحذف والزيادة إلا حذفا لا يفسد الكلام ولا يعمي المعنى، وتضم كلّ لفظة منها إلى شكلها، وتضاف إلى لفقها .وسوء الرصف ، تقديم ما ينبغي تأخيره منها، وصرفها عن وجوهها، وتغيير صيغتها، ومخالفة الاستعمال في نظمها" [5]، وأوضح أبو هلال في موضع آخر من كتاب"الصناعتين "أن اللحن يفسد المعنى، لدى من لا عادة له بسماعه، فيقول:" ألا ترى أن الإعرابي إن سمع ذلك لم يفهمه، إذ لا عادة له بسماعه"[6]، ويضرب مثلا لذلك بالقول:" أراد رجلٌ أن يسأل بعض الأعراب عن أهله فقال :كيف أهلك؟ بالكسر.؟ فقال له الأعرابي :صلبا؛ إذ لم يشك أنه إنما يسأله عن السبب الذي يهلك به.

" واشترط أبو حيان التوحيدي(ت 414 ه)في بلاغة الشعر أن يكون نحوه مقبولا "[7]، "[7]، فهو يرى أن بلاغة النص الشعري ترتبط بمراعاته قواعد النحو، وقد أفاض عبد القاهر الجرجاني في الحديث عن نحوية الخطاب الأدبي لما له من صلة باستقامة المعنى

---

[1] ينظر :النقد النحوي والصرفي عند قدامى النقاد، سعود بن عبد العزيز الخنين،جامعة محمد بن سعود الإسلامية،الرياض،السعودية،ط1(1428هـ/2007م). :14

[2] عيار الشعر، محمد بن طباطبا العلوي،تحقيق و تعليق طه الحاجري،محمد زغلول سلام،المكتبة التجارية الكبرى بشارع محمد علي بالقاهرة،1965م. :4

[3] نقد الشعر :172

[4] كتاب الصناعتين :161

[5] كتاب الصناعتين :161

[6] المصدر نفسه :11

[7] الإمتاع والمؤانسة :141/2

ووضوحه، وقد بين ذلك في شرحه لمعنى قولهم" :النحو في الكلام ، كالملح في الطعام"، إذ المعنى أن الكلام لا يستقيم ولا تحصل منافعه التي هي الدلالات على المقاصد، إلا بمراعاة أحكام النحو فيه، من الإعراب والترتيب الخاص، كما لا يجدي الطعام ولا تحصل المنفعة المطلوبة منه، وهي التغذية ،ما لم يصلح بالملح.

فأما ما يتخيلونه من أن معنى ذلك :" أن القليل من النحو يغني، وأن الكثير منه يفسد الكلام كما يفسد الملح الطعام، إذا كثر فيه، فتحريف وقول بما لا يتحصل على البحث .وذلك أنه لا تتصور الزيادة والنقصان في جريان أحكام النحو في الكلام" [1]

وقد أشار عبد القاهر إشارة مهمة ضمن المستوى النحوي تنم عن نظرة نصية يتجاوز فيها حدود الجملة إلى النص بجمله وأجزائه كلها، ويلحظ هذا المعنى في قوله:" إصلاح الكلام الأول بإجرائه على حكم النحو، لا يغني عنه في الكلام الثاني والثالث، حتى يتوهم أن حصول النحو في جملة واحدة من قصيدة أو رسالة يصلح سائر الجمل، وحتى يكون إفراد كلّ جملة بحكمها منه تكريرا له وتكثيرا لأجزائه" [2]، فكما لا يتصور في تلك الصفة زيادة ونقصان، حتى يكون كثيرها مذموما وقليلها محمودا ،أما قول أبي بكر الخوارزمي "والبغض عندي كثرة الإعراب "كلام لا نحصل منه على طائل؛ لأن الإعراب لا يقع فيه قلة وكثرة، إن اعتبرنا الكلام الواحد والجملة الواحدة، وإن اعتبرنا الجمل الكثيرة وجعلنا إعراب هذه الجملة مضموما إلى إعراب تلك فهي الكثرة التي لابد منها، ولا صلاح مع تركها"[3]

" وبقي النقاد والبلاغيون العرب يؤكدون أن مخالفة قواعد النحو، والخلل في ترتيب الكلمات وعدم وضعها في المكان الصحيح الذي يجب أن توضع فيه يؤدي إلى تعقيد المعنى، وذلك مثل أن ينأى الخبر عن مبتدئه، أو أن يفرق بين الصفة وموصوفها " [4]، وقد وردت أمثلة كثيرة ساقها العلماء في مصنفاتهم ، منها :ما أخذه ابن طباطبا على ذي الرمة في فصله بين المتضايفين في قوله:(البسيط)

كَأَنَّ أَصْوَاتً مِنْ إِيغَالِهِ نِبْنَا أَوَاخِرَ المَيْسِ أَصْوَاتَ الفَرَارِيجِ "*

يريد :كأن أصوات أواخر الميس أصوات الفراريج من إيغالهن بنا " [5]، فالشاعر قد فصل بين المضاف (أصوات) والمضاف إليه (أواخر الميس).

---

[1] أسرار البلاغة في علم البيان،الشيخ الجرجاني،صححها و علق عليها السيد محمد رشيد رضا،مكتبة القاهرة،ط6(1379هـ/1995م). :50

[2] المصدر نفسه ، أسرار البلاغة : 50

[3] أسرار البلاغة :51

[4] ينظر :النقد اللغوي عند العرب، نعمة رحيم العزاوي :299

* ورد الشطر الثاني في ديوان ذي الرمة:أواخر الميس إنقاض الفراريج. ديوان ذي الرمة،قدم له و شرحه أحمد حسن بسج،دار الكتب العلمية ،بيروت،لبنان،ط1،(1415هـ/1995م). 42

[5] عيار الشعر :42

يتبين مما تقدم من الأمثلة أن النقاد فكانت جهودهم في مباحثهم تتجه نحو المعنى لا المبنى، وقد تمخضت تلك الجهود عن ولادة "**نظرية النظم**"، وذلك على يد شيخ النقاد والبلاغيين العرب، عبد القاهر الجرجاني، وقد عدت تلك النظرية ، أساس الدرس النحوي، وذروة فلسفته ومنهجه القويم"[1]، ويشير الدكتور تمام حسان إلى أهميتها قائلا :"ونجد عبد القاهر يكاد يسمي هذا العلم":معاني النحو"، ويرجع مفاهيمه إلى أصول النحو، وإلى أبواب النحو، أي إلى ثوابت النحو وتجريداته"[2]، ويقول في موضع آخر :" إن دراسة عبد القاهر للنظم وما يتصل به يقف بكبرياء كتفا إلى كتف مع أحدث النظريات اللغوية في الغرب، وتفوق على معظمها في مجال فهم طرائق التركيب اللغوي"[3]

إن الذي يعنينا هنا في نظرية النظم هو تخطي عبد القاهر نطاق البحث في العلاقات التي تربط أركان الجملة العربية التي اهتم بها النحو التقليدي القائم على أساس التنظير للجملة مستقلة عما عداها من جمل في النص أو الخطاب" [4]، فقد تناول عبد القاهر مسألة التقديم والتأخير ، فضلا عن اهتمامه بمسألة التواصل والسياق، حتى قيل:" إن عبد القاهر كان على بعد خطوة واحدة من"النصية "كما تفهم في الدراسات المعاصرة "[5]

قدم عبد القاهر" تحليلات مدهشة من خلال كشفه عن العلاقات الداخلية في الخطاب الأدبي، ومن الممكن أن ندعي بأنه قدم نظرية مكتملة بكلّ أسسها الفكرية وإجراءاتها التطبيقية من دون أن نشعر لحظة بانفصاله عن النص أو تعاليه عليه، ولا يمكن أن ندعي بأن تطبيقاته قد تجاوزت الاجتزاء إلى النص الكامل، لكن الواقع أن طبيعة المنهج قد فرضت عليه هذا التوجه، وهو ما يتيح لمن تابعه أن يتعامل بالمنهج نفسه مع النصوص الكاملة، وقد طبق الزمخشري ذلك على الخطاب القرآني تطبيقا دقيقا" [6]،ولهذا [6]،ولهذا رأى بعض الباحثين المحدثين أن البلاغة العربية قد انتقلت على يد الشيخ عبد القاهر في مباحثها إلى مستوى النص أو الخطاب "[7]

التقديم والتأخير:

تخضع الجملة العربية لمعيار الرتبة، بالدرجة الأساس، إذ تدلّ على المعنى بوضع المسند والمسند إليه في وضع معين، وترتيب معين، وقد تلحق بهما متعلقات متممة

---

[1] ينظر :نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية :61 ص

[2] الأصول دراسة أبستمولوجية لأصول الفكر العربي :343 ص

[3] اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان،الهيأة المصرية العامة للكتاب،القاهرة،1973م. :18

[4] ينظر :في نظرية الأدب وعلم النص :245-246

[5] ينظر :إشكالات النص :256-257

[6] البلاغة العربية قراءة أخرى :28

[7] ينظر :إشكالات النص :257

للجملة من مفاعيل وظروف ونحوها، ويتم كلّ ذلك من خلال عملية الإسناد، وهي" عملية ذهنية تعمل على ربط المسند بالمسند إليه "[1]

وتكتنف الجملة أحيانا مقتضيات معنوية تؤدي إلى تغيير في ترتيب ألفاظها ، ومع هذا تحتفظ تلك الألفاظ بالعلامات الإعرابية نفسها التي كانت عليها قبل التغيير، وقد عني القدماء بهذه الظاهرة النحوية، ومنهم سيبويه(ت 180 ه) الذي يقول:" كأنهم إنما يقدمون الذي بيانه أهم ، وإن كانا جميعا يهمانهم ويعنيانهم"[2]

وتقديم جزء من الكلام أو تأخيره لا يرد اعتباطا في نظم الكلام وتأليفه، وإنما يعد عملا مقصودا يؤدي غرضا بلاغيا " [3]، ولهذا عد عبد القاهر الجرجاني "التقديم والتأخير " والتأخير "من مقومات نظريته في"النظم"، وقد قال في صدر حديثه عن باب" التقديم والتأخير" : " هو باب كثير الفوائد ، جم المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية ، ولا تزال ترى شعرا يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه ، ثم تنظر فتجد سبب أن راقك ولطف عندك، أن قدم فيه شيء ،وحول اللفظ عن مكان إلى مكان"[4] ،وساق أمثلة لهذا : منها:قول إبراهيم بن العباس:(الطويل)

فَلَوْ إِذْ نَبَا دَهْرٌ وَأَنْكَرَ صَاحِبٌ وَسُلِّطَ أَعْدَاءُ وَغَابَ نَصِيرُ
تَكُونُ عَنْ الأَهْوَازِ دَارِي بِنَجْوَةٍ وَلَكِنْ مَقَادِيرُ جُرَّتْ وَأُمُورُ "*

يقول عبد القاهر في معرض تحليله لهذه الأبيات:" فإنك ترى ما ترى من الرونق ،ثم تتفقد السبب في ذلك، فتجده إنما كان من أجل تقديمه الظرف الذي هو"إذ نبا "على عامله الذي هو" تكون"، وأن لم يقلْ :فلو تكون عن الأهواز داري بنجوة إذ نبا دهر"[5]

" وهكذا يرى عبد القاهر أن الكلام حينئذ يعد أكثر انسجاما واتساقا مما لو لم تجر فيه عملية التقديم والتأخير"[6] وله أغراض بلاغية ذكرها البلاغيون، لعل أهمها غرضان هما :الاختصاص ، ومراعاة حسن النظم في الكلام، وفي ذلك يقول ابن الأثير:" الذي عندي فيه أنه يستعمل على وجهين :أحدهما الاختصاص ،والآخر مراعاة نظم الكلام،

---

[1] في النحو العربي نقد وتوجيه :31

[2] الكتاب،سيبويه، علق عليهو وضع حواشيه و فهارسه، إميل بديع يعقوب،دار الكتب العلمية،بيروت،ابنان،ط1 ، (1420ه/1999م). :68/1

[3] ينظر :علم المعاني،عبد العزيز عتيق،دار الآفاق العربية،القاهرة،(1424ه/2004م). :116)

[4] دلائل الإعجاز ، لأبي بكر عبد القاهر الجرجاني، قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي بالقاهرة،ط5،(1424ه/2004م). :106

* البيت الأول في الديوان):(تغير لي دهر) ...البيت، الطرائف الأدبية الشاعر المطبوع شعر إبراهيم بن العباس الصولي،صححه و خرجه عبد العزيز الميمني،دار الكتب العلمية،بيروت،لبنان،1427ه/2006م ، 132

[5] دلائل الإعجاز : 86

[6] ينظر :في نظرية الأدب وعلم النص :241

وذاك أن يكون نظمه لا يحسن إلا بالتقديم، وإذا أخر المقدم ذهب ذلك الحسن، وهذا الوجه أبلغ من الاختصاص"[1]، والذي يعنينا هنا الوجه الثاني، الذي يبين أن ظاهرة "التقديم والتأخير "تؤدي دورا ايجابيا في مسألة سبك النص أو الخطاب وإظهاره قطعة متماسكة من القول"[2]، ويتضح هذا الموقف عند ابن الأثير في قوله: " وأما الوجه الثاني الذي يختص بنظم الكلام نحو قوله تعالى:" إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ۝٥ "*

وقد ذكر الزمخشري في تفسيره؛ أن التقديم في هذا الموضع قصد به الاختصاص، وليس كذلك، فإنه لم يقدم المفعول به على الفعل للاختصاص، وإنما قدم لمكان نظم الكلام؛ لأنه لو قال:نعبدك و نستعينك، لم يكن له من الحسن ما لقوله":إياك نعبد وإياك نستعين ."ألا ترى أنه قدم قوله تعالى : "ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝٢ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝٣ مَٰلِكِ يَوْمِ ٱلدِّينِ ۝٤ "، وذلك لمراعاة حسن النظم السجعي، الذي هو على حرف النون، ولو قال:(**نعبدك وإياك نستَعين ونستعينك**) لزال ذلك الحسن"[3]

الحذف: " عني النحاة والنقاد والبلاغيون بظاهرة الحذف، وعدوها من أسباب صفاء العبارة، وقوة الإيحاء، وسبك البناء، ولأهمية الحذف في اللغة مال العرب إلى الإيجاز في الكلام"[4] وقد أورد سيبويه لفظة "الإيجاز"[5] واستعمل سيبويه لفظة"الاختصار "بدلا من"الإيجاز" للدلالة على عدم ذكر بعض عناصر الجملة العربية، إذ يقول:" ومما جاء على اتساع الكلام والاختصار، قوله تعالى:" وَسْـَٔلِ ٱلْقَرْيَةَ ٱلَّتِى كُنَّا فِيهَا وَٱلْعِيرَ ٱلَّتِىٓ أَقْبَلْنَا فِيهَا " #، إنما يريد :أهل القرية، فاختصر، وعمل الفعل في"القرية "كما كان عاملا في"الأهل "لو كان هاهنا" [6]، والذي يستنتج من تعبير سيبويه بلفظتي"الإيجاز"،

---

[1] **المثل السائر :2 /39**

[2] **ينظر :في نظرية الأدب وعلم النص :235**

* **الفاتحة :5**

[3] **المثل السائر :2 /39**

[4] **ينظر :البلاغة والمعنى في النص القرآني، حامد عبد الهادي حسين،مركز البحوث و الدراسات الإسلامية بغداد،جمهورية العراق،ط1(1428هـ/2007م). :90**

[5] **الكتاب :1 /276**

يوسف : 82

[6] **الكتاب :272/1، ينظر :ظاهرة الحذف في شعر البحتري، بوجمعة جمي،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،المغرب،ط1،(1424هـ/2003م). :24**

و"الاختصار "في سياق وصفه لبنية بعض التراكيب العربية المذكورة آنفا هو دلالة كل منهما على التخلي عن ذكر بعض عناصر الجملة العربية تخليا لا يؤدي إلى لبس أو غموض، لعلم المخاطب بالمعنى"[1]

وقدم النقاد والبلاغيون العرب تعريفا مفصلا لمصطلح"الإيجاز"، فقد ورد عن أبي الحسن الرماني(ت 386 ه) قوله:" الإيجاز تقليل الكلام من غير إخلال بالمعنى ، فالألفاظ القليلة إيجاز والإيجاز على وجهين حذف وقصر، فالحذف إسقاط كلمة للاجتزاء عنها بدلالة غيرها من الحال أو فحوى الكلام، والقصر بنية الكلام على تقليل اللفظ وتكثير المعنى من غير حذف"[2] ، والذي يعنينا هنا إيجاز الحذف ودوره ، بوصفه وسيلة من وسائل السبك النصي في المستوى النحوي، ونلتمس هذا المعنى عند أبي الحسن الرماني إذ أشار إلى حسن الإيجاز وفضيلته في الكلام، في قوله:" الإيجاز تهذيب الكلام بما يحسن به البيان والإيجاز تصفية الألفاظ من الكدر وتخليصها من الدرن"[3] ،واستند في تبيين فضيلة الإيجاز إلى إيراد شواهد قرآنية متضمنة لأسلوب الإيجاز بالحذف "[4] منها قوله تعالى :" **وَلو أن قرآنًا سيرتْ به الْجبال أَو قطّعتْ به الأَرض أَو كلِّم به الْموَتى"** كأَنَّه قيل :لكان هذا القرآن"[5]

وأشار ابن جني إلى أن الحذف لا يقتصر على إسقاط كلمة من جملة معينة، وإنما قد يتعدى إلى حذف الجملة، إذ يقول :" قد حذفت العرب الجملة، والمفرد، والحرف، والحركة، وليس شيء من ذلك إلا عن دليل عليه .وإلا كان فيه ضرب من تكليف علم الغيب في معرفته"[6]، ومن الأمثلة على حذف الجملة قوله:" الناس مجزيون بأفعالهم إن خيرًا فخيرًا وان شرًا فشرًا، أي إن فعل المرء خيرا جزي خيرًا، وان فعل شرًا جزي شرًا " [7]، وقوله عز اسمه:" فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوۡ بِهِۦٓ أَذٗى مِّن رَّأۡسِهِۦ" * أي: فحلق فعليه فدية "[8] وقد تدلّ هذه الأمثلة على نظرة نصية تتجاوز حدود الجملة الواحدة، لأن الجملة المحذوفة لابد من أن ترد في سياق نص أو متتاليات من الجمل.

---

[1] ينظر :ظاهرة الحذف في شعر البحتري :25

[2] النكت في إعجاز القرآن، الرماني، ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن للخطابي و الرماني و الجرجاني، تحقيق محمد خلف الله و محمد زغلول سلام:،دار المعارف،القاهرة،(ت). 76

[3] المصدر نفسه :80

[4] ظاهرة الحذف في شعر البحتري :55

[5] النكت في إعجاز القرآن :76

[6] الخصائص :2 /360

[7] مرجع سابق . الخصائص :2 /360

* البقرة :196

[8] الخصائص : 361/2

وقد أوضح عبد القاهر الجرجاني أهمية الحذف من ناحيتين:

الناحية الأولى: في إفادته ودلالته، إذ يقول :" هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنّك ترى به ترك الذكر، أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة، أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم ما تكون بيانًا إذا لم تبِن"[1]

الناحية الأخرى : أثره في سبك الكلام، وحسن بنائه ، وقد أشار إلى هذا المعنى أن ترد ما حذف الشاعر، وأن تخرجه إلى لفظك، وتوقعه في سمعك، فإنك تعلم أن الذي قلت كما قلت، وان رب حذف هو قلادة الجيد، وقاعدة التجويد"[2] ، ويلحظ أن أمثلة عبد القاهر القاهر التي تضمنت الحذف، شملت تراكيب قرآنية، وتراكيب من منثور كلام العرب وشعرهم، ويتجلى في بعض تلك الأمثلة إشارته إلى دور الحذف في توفير السبك النصي، ومنها قول البحتري:(الكامل).

لَوْ شِئْتَ لَمْ تُفْسِدْ سَمَاحَةَ حَاتِمٍ كَرَمًا، وَلَمْ تُهِ دَمَ مَآثِرِ خَالِدِ " #

يقول عبد القاهر:" الواجب في حكم البلاغة أن لا ينطق بالمحذوف ولا يظهر إلى اللفظ فليس يخفى أنك لو رجعت فيه إلى ما هو أصله، فقلت":لو شئت أن لا تفسد سماحة حاتم لم تفسدها"،صرت إلى كلام غثٍّ، والى شيء يمجه السمع، وتعافه النفس"[3]، ونجد أيضًا، حذف جملة فعل الشرط في الشطر الثاني، لأن الأصل في : لو شئت لم تهدم مآثر خالد، وقد حذفت جملة فعل الشرط لدلالة المتقدم عليها" [4]، وبناء على ذلك عد الحذف وسيلة من وسائل السبك النحوي؛ لأنه يقع في سطح النص ولكّنه يعامل معاملة المذكور من حيث المعنى"[5]

الوصل والفصل:

الوصل:" الوصل عطف جملة على أخرى بالواو، والفصل ترك هذا العطف بين الجملتين والمجيء بها منثورة، تستأنف واحدةٌ منها بعد الأخرى"[6]

يلحظ أن"الوصل والفصل "في كتب البلاغة العربية يرتبط ارتباطا وثيقا بموضوع "العطف " في كتب النحو العربي، وعدت مباحث" العطف "من أكثر المباحث النحوية والبلاغية في كتب التراث العربي صلة بالوسائل اللفظية التي تقوم بوظيفة الانسجام

---

[1] دلائل الإعجاز : 146

[2] المصدر نفسه : 151

[#] ورد البيت في ديوان البحتري، حققه و علق حواشيه و قدم له،عمر فاروق الطباع،شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم،بيروت،لبنان(1420هـ/2000م). :311

[3] مرجع سابق. ديوان البحتري 163

[4] ينظر :في نظرية الأدب وعلم النص :245

[5] ينظر :علم لغة النص النظرية والتطبيق :172

[6] ينظر:دلائل الإعجاز : 222 ، ينظر :جواهر البلاغة، السيد أحمد الهاشمي :196 –197

النصي، لأنها تصل وصلا ظاهرا بين جمل النص وعباراته"[1] ، وقد وجد الباحثون أن المحاولة المتميزة للنحاة العرب القدماء في تجاوز حدود الجملة الواحدة في مباحثهم النحوية؛ إنما كانت في موضوع" العطف "الذي ترتبط فيه جملتان، أو أكثر بوسيلة لغوية هي أداة العطف، فترتبط فيها الكلمة أو الجملة بما قبلها بوساطة أداة محددة" [2] .

وذكر ابن السراج(ت 316 ه) أن " حروف العطف عشرة أحرف يتبعن ما بعدهن ما قبلهن من الأسماء والأفعال في إعرابها" [3]، وبين ابن السراج وظيفة حرف العطف في قوله:" حرف العطف إنما وضع لينوب عن العامل، ويغني عن إعادته، فإن قلت:قام زيد وعمرو، فالواو أغنت عن إعادة" قام"، فقد صارت ترفع كما يرفع قام" [4]، ويلحظ الاتفاق الاتفاق بين قول ابن السراج، وما قاله علماء النص عن الاختزال المتولد عن حرف العطف"[5] ، ويلحظ أيضا حرص النحاة على إظهار التماسك والارتباط بين العناصر المكونة للنص، فلا يحذف حرف العطف إلا شذوذا؛ لأن حذف الحروف ليس بالقياس"[6]،وذلك أن الحروف إنما دخلت الكلام لضرب من الاختصار، فلو ذهبت تحذفها لكنت مختصرا لها هي أيضا واختصار المختصر إجحاف به" [7]

وقد أفاد النقاد والبلاغيون في دراسة" الوصل والفصل "من مباحث النحويين التي تركزت حول موضوع" العطف .ولعل أقدم إشارة إلى"الفصل والوصل "هي تلك التي وردت في"البيان والتبيين)" [8]، وذكر أبو هلال العسكري عددا من النصوص تبين أهمية معرفة الفصل من الوصل، والوظيفة التي يؤديها في بلاغة الكلام وربط بعضه ببعض"[9] ببعض"[9]

---

[1] ينظر :لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :13

[2] ينظر :جدلية الإفراد والتركيب، محمد عبد المطلب :173

[3] الأصول في النحو،ابن السراج، تحقيق عبد الحسين الفتلي،مؤسسة الرسالة،بيروت،ط1(1405ه/1985)2 /55

[4] الأصول في النحو :2 /69

[5] ينظر :قصة إبراهيم عليه السلام في القرآنالكريم، دراسة في ضوء علم اللغة النصي، محمود عوض محمود سالم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بني سويف،(1428ه/2007م). 125

[6] الخصائص :273/2

[7] الخصائص :273/2

[8] ينظر :البيان والتبيين :88/2

[9] ينظر :كتاب الصناعتين :438-440-441

كما نلاحظ التتبع الدقيق لهذا المظهر النصي، وصفا وتقعيدا على يد الشيخ الإمام عبد القاهر الجرجاني في" دلائل الإعجاز " ، واقتفى أثره بلاغيون آخرون، ولاسيما السكاكي (ت 626 ه) في كتاب"مفتاح العلوم"، والخطيب القزويني في كتاب"الإيضاح "[1]

ويتبين للمتأمل في كلام عبد القاهر في باب" الفصل والوصل "أن همه ينصرف إلى دراسة، عطف الجمل بعضها على بعض، وليس إلى عطف المفرد على المفرد ضمن الجملة الواحدة "[2]

وهذا ما يقربه من مباحث علم لغة النص التي تركز على قضية الربط بين الجمل من الناحيتين اللفظية والدلالية، يشهد بذلك قوله في مقدمة باب"الفصل والوصل:" اعلم أن العلم بما ينبغي أ ن يصنع في الجمل من عطف بعضها على بعض، أو ترك العطف فيها والمجيء بها منثورة، تستأنف واحدة منها بعد أخرى من أسرار البلاغة " [3]، وفي الوقت الوقت عينه يؤكد أن الأمر الذي جعل معرفة الفصل والوصل سر البلاغة، هو الغموض والدقة التي تكتنف هذا الباب،مما يجعله عسير المنال، إلا على أفراد من الأعراب الخّلص، أو أفراد من قوم طبعوا على البلاغة...، ذاك لغموضه ودقة مسلكه، وأنه لا يكمل لإحراز الفضيلة فيه أحد، إلا كمل لسائر معاني البلاغة "[4]

ثم يخلص عبد القاهر من ذلك، إلى الحديث عن الجمل المعطوف بعضها على بعض، وأنها تنقسم على ضربين: - الأول :أن يكون للمعطوف عليها موضع من الإعراب.

- الآخر :أن لا يكون للمعطوف عليها موضع من الإعراب.

وساق عبد القاهر مثالا للضرب الأول":مررت برجلٍ خلقه حسن وخلقه قبيح"، فحكم الجملة الأولى أنها في موضع جر صفة للنكرة، وعليه يكون حكم الجملة الثانية أنها في موضع جر أيضا، وهذا الضرب لا إشكال فيه ذلك بأنه يجري مجرى عطف الكلمة.

أما الضرب الثاني ، فهو الذي يقع فيه الإشكال، وقد ساق عبد القاهر مثالين له، هما":زيد قائم وعمرو قاعد"،و"العلم حسن والجهل قبيح"، والإشكال الذي رصده عبد القاهر أن الجملة الأولى فيهما":زيد قائم"، و"العلم حسن"، ليس لهما موضع من الإعراب، وهذا يمنع من استقامة عطف الجملة الثانية"عمرو قاعد"،و"الجهل قبيح"، عليها "[5]

من هنا سعى عبد القاهر إلى تفسير هذا الضرب من العطف في ضوء ثلاثة معايير هي :" معنى الجمع، والنظير والشبيه والنقيض، والتضام النفسي والتضام العقلي"[6]

---

[1] ينظر :لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :99

[2] ينظر :بلاغة العطف في القرآن :99

[3] دلائل الإعجاز : 222

[4] المصدر نفسه ، دلائل الإعجاز : 222

[5] ينظر :المصدر نفسه ، دلائل الإعجاز : 223

[6] ينظر :لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :102-204

معنى الجمع: يقول عبد القاهر:" إنّا لا نقول":زيد قائم وعمرو قاعد "حتى يكون عمرو بسبب من زيد، وحتى يكونا كالنظيرين والشريكين، وبحيث إذا عرف السامع حال الأول عناه أن يعرف حال الثاني" [1]، ويخلص من ذلك فيقول:" إنّك إن جئت فعطفت على الأول شيئا ليس منه بسبب ، ويتصل حديثه بحديثه، لم يستقم، ومن هنا عابوا أبا تمام في قوله:(الكامل)

لَا وَالَّذِي هُوَ عَالِمُ أَنَّ النَّوَى صِبْرٌ وَأَنَّ أَبَا الحُسَيْنِ كَرِيمُ

وذلك لأنه لا مناسبة بين كرم أبي الحسين ومرارة النوى، ولا تعلق لأحدهما بالآخر، وليس يقتضي الحديث بهذا الحديث بذاك "[2]

النظير والشبيه والنقيض: يقول عبد القاهر:" ينبغي أن يكون الخبر عن الثاني مما يجري مجرى الشبيه والنظير أو النقيض للخبر عن الأول" [3]، أي أن"المسند "يجري في الجملة الثانية مجرى الشبيه والنظير أو النقيض، مع"المسند "في الجملة الأولى،" فلو قلت:زيد طويل القامة، وعمرو شاعر"، كان خلفا؛ لأنه لا مشاكلة ولا تعلق بين طول القامة وبين الشعر، وإنما الواجب أن يقال":زيد كاتب وعمرو شاعر"،و"زيد طويل القامة وعمرو قصير"[4]

التضام النفسي والتضام العقلي :وهنا يقدم عبد القاهر تفسيرا يشترك المتكلم والمتلقي في التوصل إليه تفسيرا تداوليا وفي المثال":زيد قائم وعمرو قاعد"،"زيد"و"عمرو "لا يفترقان في ذهن المتلقي ، حتى إنه إذا عرف حال أحدهما انصرف إلى معرفة حال الثاني، من قيام أو قعود، أو ما شاكل ذلك، بحيث أن كلّ حال منهما مضمومة في النفس إلى الحال التي عليها الآخر من غير شك"[5] وهذا ما سمي بـ"التضام النفسي "وهو مبدأ خاص بمتلق بمتلق معين، ولا يصلح لأي متلق، أما " التضام العقلي "فهو مبدأ عام يرتبط بمعان يعرفها جميع الناس " [6]، ويمثل عبد القاهر لذلك بـ" العلم حسن والجهل قبيح "؛ لأن كون كون العلم حسنا مضموم في العقول إلى كون الجهل قبيحا "[7] وهو عطف جملة على جملة.

---

[1] **دلائل الإعجاز : 224**

[2] **ورد البيت في ديوان أبي تمام، الطائي، شرح وتعليق شاهين عطية، مراجعة:الأب بواس الموصلي، مكتبة الطلاب و شركة الكتاب اللبناني، بيروت،ط1(1387ه/1968م). 265**

[3] **دلائل الإعجاز :225**

[4] **المصدر نفسه:، دلائل الإعجاز 225**

[5] **المصدر نفسه:، دلائل الإعجاز ،نفس الصفحة**

[6] **ينظر :لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :103**

[7] **دلائل الإعجاز : 226**

وعد عبد القاهر تركيب جملة الشرط والجزاء أصلا من الأصول التي تترابط من خلالها مجموعة من الجمل، ولاسيما إذا كانت جملة الشرط تتضمن جملتين عطفت إحداهما على الأخرى، ويتجلى ذلك من خلال المثال القرآني الذي ذكره الجرجاني، قوله تعالى :"وَمَن يَكْسِبْ خَطِيٓـَٔةً أَوْ إِثْمًا ثُمَّ يَرْمِ بِهِۦ بَرِيٓـًٔا فَقَدِ ٱحْتَمَلَ بُهْتَٰنًا وَإِثْمًا مُّبِينًا ﴿١١٢﴾" *الشرط كما لا يخفى في مجموع الجملتين "...لا في كل واحدة منهما على الانفراد، ولا في واحدة دون الأخرى، لأنّا إن قلنا إنه في كلّ واحدة منهما على الانفراد، جعلناهما شرطين، وإذا جعلناهما شرطين اقتضتا جزاءين، وليس معنا إلا جزاء واحد.

وإن قلنا إنه في واحدة منهما دون الأخرى، لزم منه إشراك ما ليس بشرط في الجزم بالشرط، وذلك ما لا يخفى فساده، ثم أنّا نعلم من طريق المعنى أن الجزاء الذي هو احتمال البهتان والإثم المبين، أمر يتعلق إيجابه لمجموع ما حصل من الجملتين "[1]

وقال في هذا الدكتور محمد خطابي في قوله:" إنما قاس الجرجاني هذا النوع من العطف على الشرط والجزاء ليظهر الطبيعة المركبة لعطف المجموع على المجموع، واحتياج هذا إلى ذاك كي يتم الكلام، ويستقيم المعنى، ويتضح تماسك الخطاب بمراعاة طبيعة التركيب هذه، وتوقف المعنى عليها "[2]

الفصل :الفصل في الجمل هو ترك العطف بينها " [3]،وبين الجرجاني أن العطف لا يروق يروق في كل سياق، ولا يعذب في كل حين، فيستحسن تركه، والاستغناء عنه؛ وعندئذ لا يؤدي ترك العطف إلى افتراق الجمل والعبارات، وتجريدها من الترابط، بل يبدو الكلام أشد ترابطًا منه في وجود العطف " [4]، وفي ذلك يقول عبد القاهر :" يكون في الجمل ما تتصل من ذات نفسها، بالتي قبلها، وتستغني بربط معناها لها عن طريق حرف عطف يربطها، وهي كل جملة كانت مؤكدة للتي قبلها ومبينة لها "[5]

يعني ثمة علاقة بين الجمل المشكلة للخطاب، لا تعتمد على رابط لفظي ظاهر مثل حرف العطف، بل تعتمد على علاقة خفية قائمة بينها " [6]، مثل علاقة المؤكد بالمؤكد، ويتجلى ذلك في قوله تعالى " وَإِذَا لَقُواْ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا وَإِذَا خَلَوْاْ إِلَىٰ شَيَٰطِينِهِمْ قَالُوٓاْ إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِءُونَ ﴿١٤﴾ ٱللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدُّهُمْ فِى طُغْيَٰنِهِمْ يَعْمَهُونَ "[7]

---

* النساء :112

[1] دلائل الإعجاز : 246

[2] لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :106

[3] ينظر :دلائل الإعجاز : 231 ، علم المعاني :134

[4] ينظر :في نظرية الأدب وعلم النص :231

[5] دلائل الإعجاز : 227

[6] ينظر :لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :107

"[1] ، فيعقب عليه الجرجاني قائلا:" قوله تعالى :" ٱللَّهُ يَسۡتَهۡزِئُ بِهِمۡ وَيَمُدُّهُمۡ فِي طُغۡيَٰنِهِمۡ يَعۡمَهُونَ ﴿١٥﴾ " ، الظاهر كما لا يخفى يقتضي أن يعطف على ما قبله من قوله:(إِنَّمَا نَحۡنُ مُسۡتَهۡزِءُونَ ﴿١٤﴾) ، وذلك أنه ليس بأجنبي منه، بل هو نظير ما جاء معطوفًا من قوله تعالى :" **يخادعون اللَّه وهو خادعهم** " * وقوله :" **ومكروا ومكر اللَّه** " #،وما أشبه مما يرد فيه العجز على الصدر، ثم إنك تجده قد جاء غير معطوف" [2]؛ مسوغًا ذلك باختلاف صيغة الخطاب" [3]، ف" قوله تعالى:" **إِنَّما نحن مستَهزئون**" حكاية عنهم أنهم قالوا وليس بخبر من الله تعالى ،و قوله تعالى :" **اللَّه يستَهزئ بهم** " خبر من الله تعالى أنه يجازيهم على كفرهم واستهزائهم، وإذا كان كذلك، كان العطف ممتنعًا، لاستحالة أن يكون الذي هو خبر من الله تعالى معطوفًا على ما هو حكاية عنهم ... وليس كذلك الحال في قوله تعالى :"إِنَّ ٱلۡمُنَٰفِقِينَ يُخَٰدِعُونَ ٱللَّهَ وَهُوَ خَٰدِعُهُمۡ "، و"**ومكروا ومكر الله**"، لأن الأول من الكلامين فيهما كالثاني، في أنه خبر من الله تعالى وليس بحكاية "[4]

وفي قوله تعالى" إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ سَوَآءٌ عَلَيۡهِمۡ ءَأَنذَرۡتَهُمۡ أَمۡ لَمۡ تُنذِرۡهُمۡ لَا يُؤۡمِنُونَ ﴿٦﴾ خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمۡ وَعَلَىٰ سَمۡعِهِمۡۖ وَعَلَىٰٓ أَبۡصَٰرِهِمۡ غِشَٰوَةٞۖ وَلَهُمۡ عَذَابٌ عَظِيمٞ ﴿٧﴾[5]

[5] ،قول عبد القاهر :" قوله تعالى :" لَا يُؤۡمِنُونَ ﴿٦﴾ "[6]، تأكيد لقوله:(عَلَيۡهِمۡ سَوَآءٌ ءَأَنذَرۡتَهُمۡ أَمۡ لَمۡ تُنذِرۡهُمۡ)[7]، وقوله:(خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمۡ وَعَلَىٰ سَمۡعِهِمۡۖ وَعَلَىٰٓ أَبۡصَٰرِهِمۡ غِشَٰوَةٞۖ)[8] تأكيد ثان أبلغ من الأول؛ لأن من كان حاله إذا أنذر مثل حاله إذا لم

---

[1] البقرة :14

* النساء :142

آل عمران :54

[2] دلائل الإعجاز : 231

[3] ينظر :لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :108

[4] دلائل الإعجاز : 232

[5] البقرة :6- 7

[6] البقرة 9

[7] البقرة : 9

[8] البقرة : 7

لم ينذر، كان في غاية الجهل وكان مطبوعًا على قلبه لا محالة "[1] ،وعد الفصل هنا وسيلة من وسائل الربط بين الجمل.

ومن مقتضيات فصل كلام عن كلام آخر سابق، تقدير سؤال غير متجل في ظاهر الخطاب ، والذي يدعو إلى التقدير هو بناء الخطاب، بسؤالٍ مقدر وجواب ظاهر"[2] وفي قوله تعالى:" هَلۡ أَتَىٰكَ حَدِيثُ ضَيۡفِ إِبۡرَٰهِيمَ ٱلۡمُكۡرَمِينَ ﴿٢٤﴾ إِذۡ دَخَلُواْ عَلَيۡهِ فَقَالُواْ سَلَٰمٗاۖ قَالَ سَلَٰمٞ قَوۡمٞ مُّنكَرُونَ ﴿٢٥﴾ فَرَاغَ إِلَىٰٓ أَهۡلِهِۦ فَجَآءَ بِعِجۡلٖ سَمِينٖ ﴿٢٦﴾ فَقَرَّبَهُۥٓ إِلَيۡهِمۡ قَالَ أَلَا تَأۡكُلُونَ ﴿٢٧﴾ فَأَوۡجَسَ مِنۡهُمۡ خِيفَةٗۖ قَالُواْ لَا تَخَفۡۖ وَبَشَّرُوهُ بِغُلَٰمٍ عَلِيمٖ ﴿٢٨﴾ " [3]، يعقب عبد القاهر قائلاً :" جاء على ما يقع في أنفس المخلوقين، إذا قيل لهم : "دخل قوم على فلان، فقالوا كذا"، أن يقولوا":فما قال هو؟،ويقول المجيب" :قال كذا... "، وكذلك قوله "**:ألا تأكلون**"، وذلك أن قوله :"فجاء بعجل سمين فقربه إليهم"، يقتضي أن يتبع هذا الفعل بقولٍ، فكأنه قيل، والله أعلم:"ربما قال حين وضع الطعام بين أيديهم؟ "، فأتى قوله:" **ألا تأكلون**" جواباً عن ذلك.

ونخلص مما تقدم إلى أن الفصل بين الجمل عند عبد القاهر يحدث في ثلاثة مواضع، هي عند تأكيد جملة لجملة أخرى، وعند اختلاف صيغة الخطاب، وعند بناء الخطاب على شكل سؤال مقدر وجواب ظاهر وقد استغنى فيها الخطاب أو النص عن الرابط اللفظي الظاهر أي حرف العطف لوجود الرابط المعنوي بين جمله وعباراته.

الإحالة: مع أن الشيخ عبد القاهر الجرجاني لم يفرد باباً لـ(الإحالة)، مثلما أفرد باباً للفصل والوصل، بيد أنّه مر عليها مروراً سريعاً، من دون قصد"[4]، فالمثال الذي ساقه عبد القاهر:" جاءني زيد وهو مسرع" ، يعد نظيراً لقولهم :(جاءني زيد وزيد مسرع) من حيث الدلالة، فالضمير أغنى عن تكرير" زيد"،وفي ذلك يقول:" ذلك إنّك إذا أعدت ذكر زيد فجئت بضميره المنفصل المرفوع، كان بمنزلة أن تعيد اسمه صريحاً " [5]، وهذا وهذا المثال يشبه المثال الذي جاءت به" رقية حسن:" أغسل وانتزع نوى ست تفَّاحات، ضعها في طبق مقاوم للنار"، تقول:" فالضمير في" ضعها "هو الرابط الذي يربط الجملة

---

[1] **دلائل الإعجاز : 228**

[2] **ينظر :لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :109**

[3] **الذاريات :24**

[4] **ينظر : في نظرية الأدب وعلم النص :233**

[5] **دلائل الإعجاز : 215 ، وينظر :في نظرية الأدب وعلم النص :234**

الثانية إلى الأولى في وحدة تفيد العلم بطلب معين، وإذا وضع المتكلّم كلمة" تفاحات "بدلاً من الضمير، فإن الرابط هنا هو تكرار كلمة" تفاحات "عوضاً عنه "[1]

ومن الإحالة الخارجية عند علماء النص هي الإحالة بالضمير إلى شيء غير مذكور في ظاهر النص، وقد تطرائق إليها أبو هلال العسكري ضمناً في كلامه على الحذف، إذ يقول : ومن الحذف أن تضمر غير مذكور، كقوله تعالى:" حتَّى تَوارتْ بِالْحجابِ " *، يعني الشمس بدأت في المغيب، وقوله تعالى :" مَّا تَرَكَ عَلَيْهَا مِن دَآبَّةٍ " #، يعني على ظهر الأرض.

وقوله تعالى:" فَأَثَرْنَ بِهِۦ نَقْعًا ﴿٤﴾ " Δ ،أي بالوادي، وقوله تعالى:" وَٱلنَّهَارِ إِذَا جَلَّىٰهَا ﴿٣﴾ " *يعني الدنيا أو الأرض، وقوله :" وَلَا يَخَافُ عُقْبَىٰهَا ﴿١٥﴾ " #،يعني عقبى هذه الفعلة " [2]

اسم الإشارة و"أل "التعريف:

يلحظ بعض الباحثين أن عبد القاهر يعد التعريف بالألف واللام، من أدوات السبك في الخطاب، ولهما دور يشبه ربط الإحالة بالضمير" [3]، ويتجلى ذلك في تعقيب عبد القاهر على قول ابن التواب:(مجزوء الوافر)

وَإِنَّ قَتْلَ الهَوَى رَجُلاً فَإِنِّي ذَلِكَ الرَّجُلُ " **

فهو يرى ان حسن النظم فيه يرجع إلى استعمال الشاعر،الإشارة والتعريف في واشْتَعل الرأْس _ قوله":فإني ذلك الرجل"[4]، ومن جملة تعقيبه على الآية الكريمة في قوله تعالى: " وَٱشْتَعَلَ ٱلرَّأْسُ شَيْبًا " [1] قوله:" وأعلم أن في الآية شيئاً آخر من جنس جنس النظم، وهو تعريف"الرأس" بالألف واللام، وإفادة معنى الإضافة من غير إضافة،

---

[1] في نظرية الأدب وعلم النص :234 ، نقلا عن :

Grammatical Cohesion in Spoken and Written English, Rugaia Hasan, P.20.

* سورة ص :32

النحل :61

Δ العاديات :4

* الشمس :3

الشمس :15

[2] كتاب الصناعتين :184

[3] ينظر :في نظرية الأدب وعلم النص :236

** نسب البيت إلى محمد اليزيدي، معاهد التنصيص :82/1

[4] دلائل الإعجاز : 91

وهو أحد ما أوجب المزية، ولو قيل" :اشتعل رأسي"، فصرح بالإضافة لذهب بعض الحسن"[2]، ومعنى هذه الأقوال يشبه ما في الانجليزية أداة من "The" ذهب إليه بعض المحدثين الغربيين، إذ عدوا أداة التعريف أدوات الربط في الجملة الواحدة، وكذا بين الجمل"[3]

ولهذا يمكن أن يعد الاسم الموصول أداة من أدوات السبك ووسيلة من وسائل الربط بين أجزاء النص في المستوى النحوي.

المستوى الدلالي :

الحديث عن هذا المستوى يتصل بمفهوم" الانسجام "المعنوي، وهو ثاني المقومات النصية التي وقف عندها علماء لغة النص، والحديث كذلك عن الوسائل أو العلاقات المعنوية التي تربط بين وحدات النص الجزئية، لتشييد الوحدة النصية الكلية لنص ما، ويأتي هذا الحديث في ضوء ما قدمه النقاد والبلاغيون العرب القدماء من انجازات وإسهامات وإشارات، تدلّ على وعيهم بخصيصة" الانسجام "المعنوي في الكلام أو النص.

مظاهر الانسجام عند القدماء :استعمل الجاحظ في مجال الانسجام والتأليف بين أجزاء البيت، وفيما بين الأبيات نفسها في القصيدة " [4]، وفي تفسير القرآن يطالعنا هذا النص في كتاب البيان والتبيين :" قال بعض الشعراء لصاحبه:أنا اشعر منك، قال :" ولم؟ قال:لأني أقول البيت وأخاه، وأنت تقول البيت وابن عمه " [5]، ونقرأ في هذا المعنى أيضا: "وعاب رؤبة شعر ابنه، قال :ليس لشعره قران "[6]

ويفهم من القول:" إني أقول البيت وأخاه، وأنت تقول البيت وابن عمه" ، مدى إدراك القدماء لمفهوم الانسجام الترابط المعنوي بين الأبيات، فضلا عن، أنهم يميزون بين الأشعار، تبعا لما فيها من ترابط معنوي "[7]

ويعمد ابن قتيبة إلى شرح ما أورده الجاحظ من أقوال رؤبة المذكورة آنفًا، فيقول:" قال :عبد الله بن سالم لرؤبة: متْ يا أبا الجحاف إذا شئت، فقال رؤبة:" وكيف ذلك؟

---

[1] مريم :4

[2] دلائل الإعجاز : 102

[3] ينظر :في نظرية الأدب وعلم النص :237

[4] ينظر :مفاهيم الجمالية و النقد في أدب الجاحظ، ميشال عاصي، مؤسسة نوفل،ش.م.م.ط2، 1981م : 141

[5] البيان والتبيين :1 /228

[6] المصدر نفسه :1 /68

[7] ينظر :حبك النص، منطورات من التراث العربي، محمد العبد، بحث منشور في "فصول"،(مجلة)، تصدر عن الهيأة المصرية للكتاب، العدد(59)،(ربيع 2002م): 29

قال :"رأيت اليوم ابنك عقبة ينشد شعرا له أعجبني، قال رؤبة:" نعم، ولكن ليس لشعره قران، يريد أنه لا يقارن البيت بشبهه،وبعض أصحابنا يقول:" قران "بالضم ولا أرى الصحيح إلا الكسر وترك الهمز على ما بينت" [1]، ولهذا يمكن أن يعد" القران "مصطلحا متداولا بين النقاد، يتضمن الدلالة على مفهوم الانسجام، أو الترابط المعنوي في ذلك الوقت "[2]

فضلا عن أن ذم ابن قتيبة للتكلف في الشعر" أن ترى البيت مقرونا بغير جاره،ومضموما إلى غير لفقه " [3]، يقع في سياق إدراكه لأهمية الترابط الدلالي بين أبيات القصيدة، إذ لا يمكن أن تتصور المجاورة الحقيقة بين المنطوقات من غير أن تتحقق بينها علاقة دلالية معينة " [4]

وفي المنحى نفسه يمكن إدراج قول لابن طباطبا يحدد فيه ما ينبغي للشاعر، إذ يقول : "وينبغي للشاعر أن يتأمل تأليف شعره، وتنسيق أبياته، ويقف على حسن تجاورها أو قبحه، فيلائم بينه ا، لتنتظم له معانيها، ويتصل كلامه فيها، ولا يجعل بين ما قد ابتدأ وصفه وبين تمامه فضلا من حشو ليس من جنس ما هو فيه" [5]، ويقول أيضا :" :" ويتفقد كلّ مصراع، هل يشاكل ما قبله، فربما اتفق للشاعر بيتان يضع مصراع كلّ واحد منهما في موضع الآخر، فلا يتنبه على ذلك، إلا من دق نظره ولطف فهمه" [6]، ويفهم من إشارات ابن طباطبا إلى تنسيق الأبيات ، وحسن تجاورها، وانتظام معانيها، واتصال الكلام فيها، والمشاكلة بين أجزائها، يفهم منها إدراكه لما سماه علماء النص المحدثون"مبدأ الاستمرارية المعنوية"، التي توفر للنص صفة التماسك الدلالي بين أجزائه لتجعل منه كلا متحدا "[7]

ونلمس في موضع آخر إشارة ابن طباطبا إلى ضرورة مراعاة الشاعر لقضية وصل الكلام بعضه ببعض صلة لطيفة، لا تشعر بانفصال المعنى عما قبله، فيقول:" يحتاج الشاعر إلى أن يصل كلامه على تصرفه في فنونه، صلة لطيفة، فيتخلص من الغزل إلى المديح، ومن المديح إلى الشكوى...بألطف تخلص وأحسن حكاية بلا انفصال للمعنى الثاني عما قبله" [8]، ويؤدي بنا هذا الكلام إلى أن القصيدة تتألف من معاني متنوعة تحتاج إلى" صلات لطيفة "تجمعها وتجعل منها كلاما واحدا، أو قصيدة مترابطة،

---

[1] **الشعر والشعراء :1 /34**

[2] **ينظر :مفاهيم الجمالية والنقد في أدب الجاحظ :141**

[3] **الشعر والشعراء :34/1**

[4] **ينظر :حبك النص :29**

[5] **عيار الشعر :124**

[6] **المصدر نفسه ، عيار الشعر :124**

[7] **ينظر :حبك النص :60**

[8] **عيار الشعر :6**

تتسلسل فيها المعاني على نحو منتظم" [1]، ومما يؤيد هذا الفهم، قـــــــــول ابن طباطبا في موضع آخر:" وأحسن الشعر ما ينتظم فيه القول انتظاما يتسق به أوله مع آخره على ما ينسقه قائله، يجب أن تكون القصيدة ككلمة واحدة، في اشتباه أولها بآخرها نسجا وحسنا وفصاحة، حتى تخرج القصيدة كأنها مفرغة إفراغا" [2]، كما يفهم أيضا من تقسيم ابن طباطبا، للأشعار، ما يوحي بأهمية الترابط المعنوي بين أجزاء القصيدة، فالتقسيم يعتمد على قوة المعنى وجودته، وتتجلى قوة المعنى عنده، في أن تلك الأشعار لو نثرت لم تبطل جودة معانيها، فيقول في هذا المعنى :" فمن الأشعار أشعار محكمة متقنة... إذا نقضت، وجعلت نثرا لم تبطل جودة معانيها "[3]

وفي السياق نفسه، يتضمن وصف الحاتمي(ت 388 ه) للكلام بكونه"ممزوجا"، إدراكه لمبدأ توافر الترابط المعنوي بين أجزاء القصيدة /النص، فيقول :" من حكم النسيب الذي يفتتح به الشاعر كلامه، أن يكون كلامه ممزوجا بما بعده من مدح أو ذم متصلا به، غير مفصول منه، فإن القصيدة مثلها مثل خلق الإنسان في اتصال بعض أعضائه ببعض"[4]

وأورد أبو هلال العسكري ما يوحي بالترابط المعنوي بين أجزاء الكلام منها :" قوله فيما يوجب"إلتئام الكلام:" أن تكون موارده تنبيك عنمصادره، وأوله يكشف قناع آخره" [5] [5] فإنباء موارد الكلام عن مصادره، وكشف أوله قناع آخره، مظاهر دالة على توفر خاصية الانسجام بين أجزائه" [6]، وفي الشأن نفسه يقول أبو هلال :" ينبغي أن تجعل كلامك مشتبها أوله بآخره، ومطابقا هاديه لعجزه، ولا تتخالف أطرافه، ولا تتنافر أطراره، وتكون الكلمة منه موضوعة مع أختها ومقرونة بلفقها "[7]، وقد رأى بعض الباحثين في إشارة أبي هلال إلى اشتباه أول الكلام بآخره، ومطابقة هواديه لأعجازه ما يجمعها بمبدأ انتظام المعاني واتصال الكلام عند ابن طباطبا "[8]

ويمكن تمثل الدعوة إلى تلاحم الأجزاء فيما قالوه في التناسب بين البيت وسابقه ولاحقه، ليكون ثمة رابط يجمع بين الأبيات أو بين الجمل،" وأن يحسن الشاعر الانتقال

---

[1] ينظر :لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :145

[2] عيار الشعر :126

[3] المصدر نفسه ، عيار الشعر :7

[4] حلية المحاضرة في صناعة الشعر،لأبي علي الحاتمي، تحقيق جعفر الكتاني، دار الرشيد، سلسلة كتب التراث(82) ، وزارة الثقافة و الإعلام، الجمهورية العراقية، (1979م). :1 /215

[5] كتاب الصناعتين :141

[6] حبك النص :61

[7] كتاب الصناعتين :141-142

[8] ينظر :حبك النص :60

من معنى إلى معنى، فلا تشعر النفس بطفرة الانتقال، وأن يتناسب مفتتح الكلام مع الغرض وأن يكون الختام ملائما له "[1]

ولا يقتصر حسن الانتقال من معنى إلى معنى على الشعر فقط، بل " هو ما ينبغي لكل متكلم من شاعر أو خطيب إذا كان قد أتى بما يصلح من الافتتاحات الحسنة، فلابد له من مراعاة التخلص الحسن، وعلى قدر براعة الشاعر والخطيب والمصنف يكون حسن التخلص إلى المقصود "[2]

ويمكن القول إن تعبير"المؤاخاة بين المعاني "يعد من مظاهر الانسجام والترابط المعنوي بين أجزاء الكلام وفي ذلك يقول ابن الأثير :" وأما المؤاخاة بين المعاني ، فهو أن يذكر المعنى مع أخيه لا مع الأجنبي ، مثاله أن تذكر وصفا من الأوصاف،وتقرنه بما يقرب منه ويلتئم به، فإن ذكرته مع ما يبعد منه، كان ذلك قدحا في الصناعة "[3]

وعلى أية حال، يلاحظ أن مفاهيم ، القران، والتنسيق، وحسن التجاور، و انتظام المعاني، واتصال الكلام، والمشاكلة بين أجزاء الكلام، والكلام الممزوج، والالتئام والارتباط، والمؤاخاة بين المعاني، وغيرها من المفاهيم التي مرت في الأقوال السابقة ، لم تكن وليدة المصادفة، وإنما وقف عليها القدماء في محاولتهم تحديد شروط القول البليغ، وقد قدمتْ تلك المفاهيم من خلال استعمال لغوي حقيقي، يتمثل في نماذج أدبية شعرية غالبا، ونثرية أحيانا؛ وإن لم يتجاوزوا في مجال التحليل والتمثيل البيتين من الشعر، أو الفقرتين من النثر، ومع ذلك يعبر ما عرضوه وما قدموه في هذا الشأن عن صلة قوية بمفهوم الانسجام الدلالي في نظرية علم النص المعاصرة "[4]

العلاقات الدلالية:

يعد مبحث العلاقات الدلالية التي تربط بين وحدات النص الجزئية لتشكيل الوحدة النصية الكلية لنص ما، من أهم مباحث الانسجام المعنوي للنص.

وقد فطن النقاد والبلاغيون العرب إلى أهمية هذه العلاقات، وعبروا عن ذلك بعدة طرائق، تكشف عن إدراكهم ووعيهم بها، فمن ذلك ما أشار إليه ابن وهب الكاتب في قضية المشاكلة بين أجزاء القول، في أثناء حديثه عن" حسن النظام "فيقول :" زدنا" حسن النظام "؛لأنه قد يتكلم الفصيح بالكلام الحسن الآتي على المعنى، ولا يحسن ترتيب ألفاظه وتصيير كلّ واحدة مع ما يشاكلها، فلا يقع ذلك موقعه " [5].

---

[1] ينظر :الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، يحيى بن حمزة العلوي اليمني، مراجعة وضبط وتدقيق محمد عبد السلام شاهين:دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1(1415هـ/1995م). 483- 485، : المثل السائر :2/258، جدلية الإفراد والتركيب :246

[2] الطراز :483 -484

[3] المثل السائر :2 /292

[4] ينظر :حبك النص :64

[5] البرهان في وجوه البيان :163

ويسوق ابن وهب مثالا على المشاكلة ، فيقول :" فما أتى في نهاية النظر قول أمير المؤمنين عليه السلام في بعض خطبه": أين من سعى واجتهد، وجمع وعدد، وزخرف ونجد، وبنى وشيد؟ "، فأتبع كلّ حرف بما هو من جنسه، وما يحسن معه نظمه، ولم يقل":أين من سعى ونجد، وزخرف وشيد، وبنى وعدد"، ولو قال ذلك، لكان كلاما مفهوما، ومن قائله مستقيما، وكان مع ذلك فاسد النظم، قبيح التأليف "[1].

لعل كلام ابن وهب في علاقة المشاكلة المعنوية يؤكد مقولة(ليفاندوفسكي) إن الانسجام شرط لغوي يسهم في فهم السبك فهما أعمق، إذا كانت العلاقة بين(بنى وشيد)علاقة المشاكلة، بين عنصري العبارة، فلا وجود لمثل هذه المشاكلة إذا دخلَ في العبارة نفسها أحد هذين العنصرين مع آخر من عبارة أخرى، وسوف يغيب السبك إذا غاب الارتباط الدلالي بين المعطوف والمعطوف عليه "[2]

" وذكر ابن رشيق مثال ابن وهب السابق، وأطلق عليه (المتناسب)، وفسره بإتباع كلّ لفظة ما يشاكلها وقرنها بما يشبهها "[3]

وفي السياق نفسه، يقول أبو هلال العسكري :" ومما لم يوضع الشيء مع لفقه، من أشعار المتقدمين قول طرفة:(الطويل) ولست بحلالِ الّتلاع مخافة ولكن متى يسترفد القوم أرفد فالمصراع الثاني غير مشاكل الصورة للمصراع الأول،وإن كان المعنى صحيحا، لأنه أراد :ولست بحلال التلاع مخافة السؤال، ولكنني أنزل الأمكنة المرتفعة لينتابوني فأرفدهم"[4]، ويقول أبو هلال العسكري :" وجعل بعض الأدباء، من هذا الجنس قول امرئ القيس:(الطويل)

كَأَنِّي لَمْ أَرْكَبْ جَوَادًا لِلَـــــذَّةٍ وَلَمْ أَتَبَطَّنْ كَاعِبًا ذَاتِ خَلْخَالِ
وَلَمْ أَسْبِئْ الزَّقَّ الرَّوِيَ وَلَمْ أَقُلْ لِخَيْلِي كَرِّي كَرَّةً بَعْدَ إِجْفَـــالِ

قالوا:" فلو وضع مصراع كل بيت من هذين البيتين في موضع الآخر لكان أحسن وأدخل في استواء النسج "[5]، ولكن أبا أحمد العسكري* (ت 382 ه) يخالف غيره من النقاد، فيقول :" الذي جاء به امرؤ القيس هو الصحيح، وذلك أن العرب تضع الشيء مع خلافه، فيقولون :الشدة والرخاء، والبؤس والنعيم، وما يجري مجرى ذلك "[6]

---

[1] المصدر نفسه ، البرهان في وجوه البيان: 164

[2] حبك النص :61 –62

[3] ينظر :العمدة :1 /260

[4] كتاب الصناعتان :143، ديوان طرفة بن العبد دار صادر، دار بيروت، بيروت(1380هـ/1961م) : 29

[5] المصدر نفسه :144 ، ديوان امرئ القيس :127

* من شيوخ أبي هلال العسكري، ونقل عنه بعض أقواله في كتاب الصناعتين، ينظر :أبو هلال العسكري ومقاييسه البلاغية والنقدية :25 – 26

[6] كتاب الصناعتين :145

وعندما تناول عبد القاهر الجرجاني وجوه ربط أجزاء الكلام، أور د(المزاوجة) على رأس الوجوه التي يتحد بوساطتها الكلام، وتتجلى العلاقة المنطقية (الشرط الجواب) بشكل واضح في علاقة المزاوجة بين معنيين في الشرط والجزاء، فيقول :" واعلم أن مما هو أصل في أن يدق النظر، أن تتحد أجزاء الكلام ، ويدخل بعضها في بعض، ويشتد ارتباط ثان منها بأول، وأن تحتاج في الجملة إلى أن تضعها في النفس وضعا واحدا، وأن يكون حالك فيها حال الباني يضع بيمينه ههنا في حال ما يضع بيساره هناك، نعم، وفي حال ما يبصر مكان ثالث ورابع يضعهما بعد الأولين ، وليس لما شأنه أن يجيئ على هذا الوصف حد يحصره ، وقانون يحيط به، فإنه يجيء على وجوه شتى، وأنحاء مختلفة، فمن ذلك أن تزاوج بين معنيين في الشرط والجزاء معا" [1]،ويسوق مثالا، هو قول البحتري:(الطويل)

إِذَا اِحْتَرَبَتْ يَوْمًا فَفَاضَتْ دِمَاؤُهَا تَذَكَّرَتْ القُرْبَى فَفَاضَتْ دُمُوعُهَا " #

ويلحظ أن المزاوجة ، تقوم بشرطين، ثانيهما ناتج عن الأول، يترتب عليهما جوابان، ثانيهما ناتج عن الأول أو متعلق به ومن ثم تتزاوج الأحداث معا، بحيث تؤدي إلى اتحاد أجزاء الكلام كما بين عبد القاهر "[2]

وعد عبد القاهر فن(التقسيم ثم الجمع) وجها آخر من وجوه الكلام المتحد المترابط، فيقول):(ومنه التقسيم ، وخصوصا إذا قسمت ثم جمعت، كقول حسان:(البسيط)

قَوْمٌ إِذَا حَارَبُوا ضَرُّوا عَدُوَّهُمْ أَوْ حَاوَلُوا النَّفْعَ فِي أَشْيَاعِهِمْ نَفَعُوا

سَجِيَّةٌ تِلْكَ مِنْهُمْ غَيْرَ مُحْدَثَـــةٍ إِنَّ الخَلَائِقَ، فَاعْلَمْ شَرُّهَا البِـــدَعُ "*

إذ قسم في البيت الأول صفة الممدوحين إلى ضر الأعداء، ونفع الأولياء، ثم جمعها في البيت الثاني، حيث قال:سجية تلك "[3]

وتتجلى في بيتي حسان إحدى العلاقات الدلالية وهي علاقة (التفصيل الإجمال)، فهي علاقة معنوية عملت على ارتباط الكلام بعضه ببعض "[4]

ونظر ابن الأثير إلى (الملاءمة) من منظور مقابلة الجملة بالجملة، وهو فن بديعي يقوم على علاقة دلالية، هي علاقة (التقابل) " [1]، وساق ابن الأثير مثالا من شعر أبي الطيب المتنبي:(الطويل) وَقَفْتُ وَمَا فِي المَوْتِ شَكٌّ لِوَاقِفٍ كَأَنَّكَ فِي جَفْنِ الرَّدَى وَهُوَ نَائِمُ

---

[1] دلائل الإعجاز :93

[#] ديوان البحتري :60/2

[2] ينظر :البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، جمال عبد المجيد، الهيأة المصرية العامة للكتاب،2006م 165

[*] دلائل الإعجاز :94 ، ديوان حسان بن ثابت، شرحه و ضبط نصوصه و قدم له:عمر فاروق الطباع، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، لبنان، (1413هـ/1993م). :132

[3] الإيضاح في علوم البلاغة :271

[4] ينظر :البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية :163

تَمُرُّ بِكَ الأَبْطَالُ كَلْمَى هَزِيمَـــةٍ وَوَجْهُكَ وَضَّاحٌ وَثَّغْرُكَ بَاسِـــمُ " *

يقول ابن الأثير:" وقد أوخذ على ذلك، وقيل :لو جعل آخر البيت الأول آخرا للبيت الثاني، وآخر البيت الثاني آخرا للبيت الأول، لكان أولى " [2]، وينقل أن أبا الطيب ر د هذا النقد، بجواب نذكر منه:" لما ذكر ت الموت في صدر البيت الأول، أتبعته بذكر الردى في آخره؛ ليكون أحسن تلاؤما، ولما كان وجه المنهزم الجريح عبوسا وعينه باكية، قلت :ووجهك وضاح وثغرك باسم؛ لأجمع بين الأضداد "[3]

والشيء المهم الذي يركز عليه هو أن ملاحظة الملاءمة المعنوية بين أجزاء الكلام لدى ابن الأثير تعتمد على علاقة دلالية هي علاقة(التقابل) "[4]

فضلا عما سبق فإن أغلب العلاقات الدلالية التي أشار إليها (أوجين نايدا)، تتجلى في فن ون البديع المعنوي في علوم البلاغة العربية " [5]

التماسك الدلالي عند حازم القرطاجني:

يسبق حازم القرطاجني بزمن طويل(فان دايك) في وصفه لكيفية تماسك الخطاب أو النص"[6]، فقد تمخض الإنتاج النقدي لحازم القرطاجني عن آلية علمية للبحث في الوسائل والعلاقات والكيفية التي يتماسك بوساطتها النص " [7]، ويقع ذلك في كتابه(منهاج البلغاء وسراج الأدباء)، الذي درس فيه قصيدة أبي الطيب المتنبي " أغالب فيك الشوق والشوق أغلب"، دراسة شاملة من بدايتها حتى آخرها، محللا العلاقة بين أجزائها على المستويين النحوي والدلالي " [8]

وصّنف وصف حازم القرطاجني لكيفية تماسك النص(قصيدة المتنبي عنده) إلى " [9]

1- تماسك الفصل :الفصل يشتمل على بيتين إلى أربعة أبيات تتضافر لأداء معنى واحد.

ولكي يتحقق التماسك بين أبيات الفصل، ينبغي أن تكون " غير متخاذلة النسج، غير متميز بعضها عن بعض، التميز الذي يجعل كلّ بيت كأنه منحاز بنفسه، لا يشمله وغيره من الأبيات، بنية لفظية أو معنوية يتنزل بها منه منزلة الصدر من العجز، أو العجز من الصدر، والقصائد التي نسجها على هذا مما تستطاب " [10]

---

[1] ينظر :حبك النص :63

* ديوان أبي الطيب المتنبي :2/.350 -351

[2] المثل السائر :2 /303

[3] المصدر نفسه ، المثل السائر :2 /304

[4] ينظر :حبك النص :63

[5] ينظر :البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية :148 وما بعدها.

[6] ينظر :نظرية علم النص :137

[7] ينظر :لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :149

[8] ينظر :مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه :140

[9] ينظر :لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :150

[10] منهاج البلغاء :260

ورأى حازم أن تتناسب طريقة نظم الفصل مع الغرض، ويكون ذلك من جهتين : الأولى هي أن يتناسب معنى الفصل ومحتواه مع غرض القصيدة العام، والثانية أن يتناسب اختيار الوحدات المعجمية مع غرض القصيدة، فإن كان غرض القصيدة هو النسيب اختيرت الألفاظ الرقيقة العذبة، وإن كان الغرض هو الفخر، اختيرت الألفاظ التي تتسم بالجزالة والفخامة، وبتوفر ذلك في مختلف النصوص تتحقق إحدى مقومات النصية بالمفهوم الحديث، وهو الانسجام الدلالي " [1]

وأشار حازم إلى ترتيب الأبيات في الفصل، ومنها أن يبدأ الفصل بالبيت الذي يتضمن المعنى المناسب لما قبله، ويرى أن يكون معنى البيت الأول هو عمدة معاني الفصل، والأفضل أن يتضمن معنى يقع موقعا حسنا من النفوس، و " أن يردف البيت الأول من الفصل بما يكون لائقا به من باقي معاني الفصل " [2]، وأشار إلى علاقات دلالية تقوم بين أبيات الفصل، وهي علاقات ذات طبيعة معنوية تسهم في تماسك الفصل، مثل علاقة التقابل الكلي، وعلاقة التقابل البعضي، والعلاقة السببية وعلاقة التفسير " [3]

2- تماسك الفصول :يحدد حازم أربعة أضرب للاتصال بين الفصول "[4]

ضرب متصل العبارة والغرض :ويكون فيه، لآخر الفصل بأول الفصل الذي يتلوه، علقة من جهة الغرض، وارتباط من جهة العبارة؛ بأن يكون أحد الألفاظ التي في أحد الفصلين، يطلب بعض الألفاظ التي في الفصل الآخر، من جهة الإسناد والربط.

ضرب متصل الغرض منفصل العبارة :ويقتصر التعليق بين الفصلين على جهة المعنى فقط ، ضرب متصل العبارة منفصل الغرض :وتعتمد العلاقة بين الفصلين على النواحي التركيبية فقط، ويرى حازم أن هذا الضرب، منحط عن الضربين اللذين قبله في إشارة واضحة إلى أنه يميل إلى العلاقة المعنوية بين الفصول.ضرب منفصل الغرض والعبارة فليس ثمة ارتباط بين الفصلين مطلقا، فيهجم الفصل اللاحق على السابق من غير إشعار به، ولا مناسبة بين أحدهما والآخر، والنظم الذي بهذه الصفة مشتت من كل وجه " [5]

ويرى حازم أن التماسك بين الفصول يقوم على مبدأ الانتقال من المعاني الجزئية إلى المعاني الكلية عبر علاقات دلالية كعلاقة:" الجزء الكل أو علاقة: الخاص و العام، ومما يعضد الترابط بين فصول القصيدة، أن يكون البيت الذي يأتي على رأس الفصل دالا على بقية الفصل، وهو ما أطلق عليه (التسويم)، وأن يكون البيت الذي يأتي في آخر الفصل أو القصيدة نتيجة منطقية لما تقدم عليه من أبيات، وهو ما أطلق عليه"التحجيل"[6]

---

[1] ينظر :لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :151

[2] منهاج البلغاء :261

[3] ينظر :منهاج البلغاء :261 ، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :153

[4] ينظر :لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :155

[5] ينظر :منهاج البغاء :263

[6] ينظر :لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب :158 -163

ويبدو جليا، أن الجهد الذي قدمه حازم القرطاجني في وصف كيفية تماسك النص الشعري، لا يقلّ عما يحاول علماء النص المحدثون أن يقدموه في هذا الشأن، مع الاحتفاظ بحق السبق لذلك الناقد الفذ، بما يربو على الألف سنة .

I. التحليل النصي (فانديك) :

اعتمد **فانديك** بشكل كبير على إجراءات تعود إلى النحو التحويلي التوليدي، نقلها إلى البلاغة أولا ثم إلى النص. إضافة إلى استعانته بمكونات منطقية، دلالية، اتصالية وتداولية بلورها في نموذجه النحوي أساسا والذي يقوم على الربط بين المعطيات التالية:[1]

1-المعطى النحوي (الصوتي/ الصرفي / التركيبي)

2-المعطى الدلالي

3-المعطى السياقي التواصلي

4-المعطى التداولي

في إطار نظرية دلالية-نحوية -تداولية في موضوعها وأهدافها.

ينطلق تحليل **فانديك** من افتراضه وجود بنية كبرى شاملة للنص تمثل دلالته أو بنيته العميقة وهي بمثابة هيكل تجريدي للنص ويتم تحديدها بـ "تحديد التركيب الكلي لأجزاء النص (للوصول) إلى النظام العام الذي الذي يحكم حركته."[1]

وضمن هذه البنية الكبرى تتدرج بنى من مستوى أدنى هي الأبنية الصغرى، تتمثل في الجمل ومتتاليات الجمل والتي يتم تحليلها بوصف أبنيتها النحوية والدلالية أي تتحكم فيها القواعد النحوية لا الصوتية والصرفية والتركيبية.

يستقي **فانديك** تحليله للنص من التحليل التوليدي التحويلي للجملة الذي أتى به **شومسكي** إذ يقترح أن يحل رمز النص (ن) محل رمز الجملة (ج) - التي تفرع إلى مركب اسمي وفعلي- ولكنه يتفرع "بتتبع العلاقات بين جزئيات الوحدة الكبرى"[2]، ففي حين اهتمت التحاليل السابقة بالعلاقات بين وحدات الجملة، أولى هو العناية بشكل كبير

---

[1] لسانيات النص بين التنظير الغربي والاجراء العربي، نعمان بوقرة، الكاتب العربي، الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب، ع69، دمشق، صيف 2005، ص161.

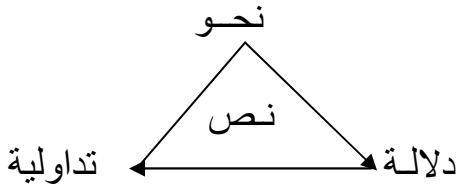
[1] علم لغة النص، ص219.

[2] م ن، ص 225.

للعلاقات بين الجمل وبقيود التتابعات الجملية من جهة أخرى وعليه يمكن أن نقسم تحليل **فانديك** إلى مستويين رئيسيين مرتبطين هما:[3]

أ- مستوى نحوي-دلالي. ب- مستوى تداولي.

أو يمكن أن نمثله بالشكل الآتي:



فعلى الصعيد النحوي تناول مختلف أدوات ربط الجمل وشروط العلاقات الأفقية في نص ما والعناصر التي تحقق اتساقه ومنها قضية التعريف والتنكير والقيود الدلالية التي تحكمها، مثلا:

5-رأى الصياد ثلاثة حيتان رمادية اللون.

6-كانت الحيتان قلقة وخائف

يرى **فانديك** أن تعريف كلمة 'حيتان' في الجملة الثانية صوّغه ذكرها نكرة في الجملة الأولى فـ" ورود علامة من النمط المعجمي ذاته في جملة متقدمة يولد تلقائيا في جملة أي نقصد أداة التعرف."[1]

وندرك من وجود أداة التعريف أننا نتحدث عن 'الحيتان نفسها' السابقة الذكر. وهذا لا يفسره النحو فقط بل وجود العلاقة الدلالية بين الجملتين هي ما يجعل المقطع مقبولا، فرغم أن جملة " كانت (ثلاثة) حيتان قلقة وخائفة" هي سليمة نحويا إلا أنها غير صحيحة الاستخدام تداوليا. لأن التنكير هنا يكسر علاقة الإحالة إلى الجملة الأولى وبالتالي ترابط المقطع. ويوضح **فانديك** أهم القيود الدلالية التي تصوغ لنا استخدام التعريف ويصنفها **سعيد بحيري** إلى:[1]

أ- قيود تداولية (إحالية و إشارية)

ب- قيود دلالية- نصية:

---

[3] حيث يجزم بصعوبة الفصل بين الدلالة والتداولية.

[1] علم لغة النص، سعيد بحيري، ص229.

[1] م س، ص 230-231.

1. ورود نمط الوحدة المعجمية ذاته أو مرادف له – أي أبنية دلالية مطابقة– في جملة متقدمة (التطابق الإحالي)، وعدم التناقض اللفظي.
2. وجود علاقة تضمين أو افتراض مسبق بين الوحدة المعجمية المعرفة والوحدة المذكورة سابقا.
3. توافق التضمينات والفروض المسبقة والدّالات الوظيفية المكانية والزمانية أي عدم التناقض الاستنتاجي.

الملاحظ على هذه القيود أنها تتجاوز المستوى النحوي أو الدلالي إلى المستوى التداولي، لأن التضمينات والافتراضات المسبقة والإحالات تُدرك عند ربط النص بسياقه التواصلي الذي أنتج فيه.

يقول **سعيد بحيري:**" إن **فانديك** يرتكز في تحليلاته إلى القواعد النحوية أساسا، غير أنه يتتبع الأمثلة التي قد تتشابه في السطح أو في شكلها الخارجي، إلا أنها ذات فروق نسقية تحتاج في تفسيرها إلى تجاوز قواعد الوصف (النحوي) إلى قواعد الوصف الدلالي من جهة والوصف التداولي من جهة ثانية."[2] ويوضح ذلك بمثالي الإضمار الآتيين:[3]

7- أحضر عمر كتبه معه.

8- للأسف نسيتها.

إن تفسير إحالة الضمير(ها) في الجملة الثانية لا يكون نحويا فحسب بحيث يرجع الضمير (ها) إلى (كتبه) أي "كتب عمر" ، كما هو ظاهر من التحليل الشكلي، بل الإحالة هنا إلى الكتب بصفة عامة وليس إلى كتب شخص بعينه، وهذا التفسير المنطقي يتأتى له من معرفة إحالية تداولية، وإن كان الإضمار ممكنا هنا فإنه غير ممكن في المثال الثاني:

1. أردت أن اشتري بعض الكتب اليوم.
2. بيد أني قررت ألا اشتري أية كتب، بل أسطوانة لأن المكتبة كانت مغلقة.

إن قولنا (2)َ "قررت ألا اشتري أيّا منها" غير ممكن هنا وذلك بسبب عدم تحديد الكتب في الجملة (1) ، وبالتالي الإحالة اليها (2)َ غير مقبولة وتخلق تناقضا (رغم ان كلمة الكتب معرفة لكن كلمة بعض تبقى مبهمة.)

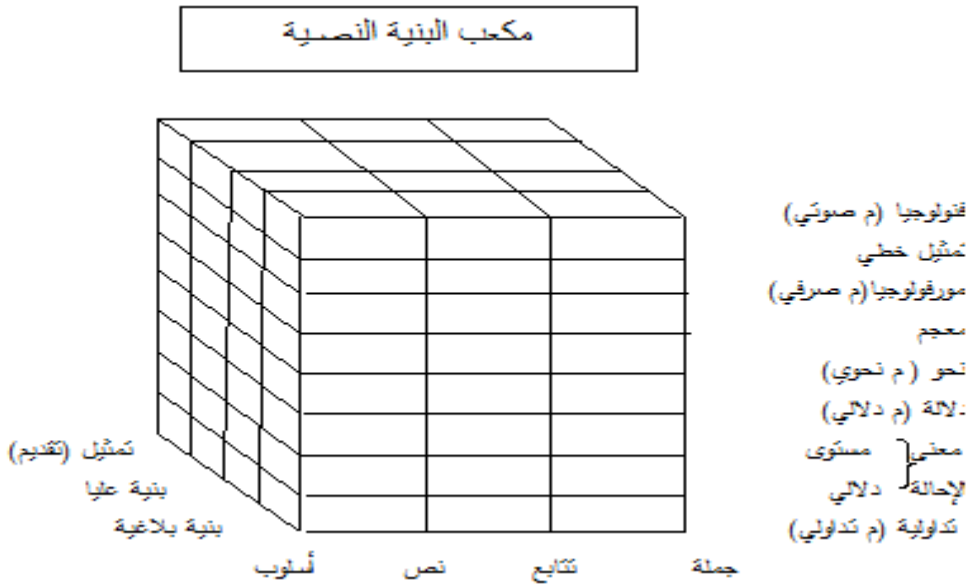
---

[2] م ن، ص238.

[3] م ن، ص233. و يريد **سعيد بحيري** من وراء هذا المثال توضيح عدم وجوب التطابق الإحالي دائما.

وهنا لا نراعي النحو فقط لأن الافتراض(2) هو سليم نحويا، بل نستند الى الجانب الدلالي للجملتين، وحين نتحدث عن المستوى الدلالي هنا نقصد الترابط الدلالي بين أجزاء النص، أي العلاقات القائمة بين مختلف الوحدات.

وقد مثل **فاندايك** البنية النصية بمكعب يصف كل المستويات الشكلية والمعنوية المكونة للنص كما يلي :[1]



" وعلينا أن نميز في المقام الأول بين الأبنية النصية طبقا للمستوى الذي تقع فيه من صوتي ونحوي ودلالي وتداولي، ثم علينا أن نميز داخل كل مستوى بين الأبنية الصغرى الموضعية والأبنية الكبرى الكلية."[1]

على أن الذي يربط بين هذه المستويات (نقاط التقاطع في الشكل) هو مجموعة من العلاقات المعقدة التي تتشكل منها بنية كبرى شاملة (macrostructure)، إذن يتم التحليل عند **فاندايك** بوصف وحدات وتراكيب كل مستوى (البنى الصغرى) وتمييزها ثم الانتقال إلى الأهم وهو تمييز كيفية تعالقها مع بعضها داخليا ومع العالم خارجيا. فهو يولي اهتماما كبيرا للترابطات بين القضايا سواء كانت ظاهرة تسهم في إبرازها الوحدات السطحية مثل:[2]

"لأن الطقس كان جميلا، ذهبنا إلى الشاطئ."

---

[1] علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ص 256.

[1] بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، ص207.

[2] علم النص، فاندايك، ص 46.

أم أقل وضوحا نستنتجها من البنية العميقة ومن معرفتنا للعالم:

" لم يكن المحصول جيدا، لم تمطر الصيف كله."[3]

وقد تناول **فاندايك** في كتابه "النص والسياق" أدوات الربط بالدراسة والتحليل وصنفها كالآتي:[4]

1. روابط الوصل التشريكي (ويقصد به العطف) وفرعها إلى:

-المنسوقة.

- الدالة على الفرعي من الجمل: و، أو، لان، من أجل أن.

وتكمن وضيفتها في تكوين جمل (مركبة) من جمل بسيطة.

2. روابط تؤخذ من الظروف الاسمية والحرفية وما تركب منها من شبه الجمل: مع أن، بالرغم من أن، نتيجة لذلك.

3. روابط تدل على عوامل الإجراء: تخرج جملا من جمل أخرى مثل الجمل الظرفية، يقول: "يمكن أن تكون الجمل الظرفية بدورها مكونة من قضايا اسمية مسبوقة بحروف ظرفية مركبة تحمل خاصية الربط."[1] من مثل: بموجب كذا، بالرغم من أن، كنتيجة لذلك.

4. روابط قريبة الشبه أو منحرفة من الظروف: صيغ التعجب، بعض ما يندرج تحت السوابق واللواحق، الظروف المنفية.

وإضافة إلى هذه الأنواع[2] يشير **فاندايك** إلى أن بعض الأسماء والأفعال والصفات وحتى بعض الجمل تقوم كذلك بوظيفة الربط من مثل: الإنتاج (كإذن)، والتخيير البدلي والنتيجة. و مثال الأفعال: أنتج، عارض، أضاف، ترتب عن، يمكن أن، نستنتج بأن

---

[3] م ن، 58.

[4] النص والسياق، ص83.

[1] النص والسياق ، م ن، ص ن.

[2] وأشار أيضا في معرض حديثه عن هذه الأنواع إلى تصنيف الروابط في النحو التقليدي وهو لا يختلف عنها كثيرا:

- الوصل التشريكي
- التعارض(الاستدراك)
- الغاية
- الفصل والتخيير البدلي
- الشرط
- الظروف(الزمانية والمكانية والحالية)
- المعارضة / التقابل
- العلة والسبب

أنظر المرجع نفسه، ص84.

وفي هذه الأنواع كلها يرى أنه يجدر التركيز على روابط العطف والظروف.

ويبدو جليا اعتماد **فانديك** على المقولات المنطقية في تحليله للروابط عند تطرائقه كذلك للروابط المنطقية الكلاسيكية "C،٨،V " (و، أو، يحتوي) وخاصياتها : التبادلية، التجميعية، التوزيعية،و التعدية.[3] وسواء كانت الروابط منطقية أم طبيعية فإن **فانديك** يرى أنها ذات خاصية دلالية، وأنها مؤسسة على تلازم الدلالة والمرجع ولما نقول المرجع إذن فنحن في المستوى التداولي، ويتوضح هذا التلازم جليا في الخصائص الآتية التي استنبطها من هذه الروابط:[4]

1. إن أدوات الربط الطبيعية لها دلالة مقصودة هي ربط القضايا وقيم القضايا في العوالم الممكنة "الوقائع".
2. تعبر الجمل الفرعية والرئيسية عن ارتباط القضايا ارتباطا قصديا، وذلك إذا ارتبطت الوقائع التي تدل عليها في الواقع من جهة ومع موضوع النص من جهة أخرى.
3. يحصل الاختلاف بين أدوات الربط باعتبار دقة العلاقة بين الوقائع وخصوصيتها (الملاءمة، الإمكان والضرورة)
4. تختلف العلاقات التي تحققها أدوات الربط المنطقية عن تلك التي تحققها أدوات الربط الطبيعية (من علاقة التبادلية والترابطية والتعدية والتوزيعية).
5. تحقق أدوات الربط الطبيعية وظيفة دلالية وتداولية معا: إذ هي تدل على العلاقات بين الوقائع (الأحداث) ويمكن أن تشير إلى العلاقات بين الجمل والقضايا.
6. إن ضروب الاختلاف بين الاستعمال الجملي لأدوات الربط وسلسلة مركبة منه هي في أساسها تداولية أو مُستنتجة من معنى العلاقات بين القضايا.
7. مع استثناء الوصل التعدادي التفصيلي والفصل (إما، وإما)، تقوم أدوات الربط الشرطية على معنى أن اللاحق ينبغي أن يُرد بالتأويل إلى عالم يحدده تكوين تصور لهذا العالم من خلال الجمل السابقة، وفيه يتم تحقق المعنى الشرطي.

---

[3] النص والسياق، ص85 وبعدها.

[4] النص والسياق ، ص132.

يتبين لنا من خصائص هذه الأدوات أنها ليست ذات طبيعة أفقية فحسب بل يتجلى عملها في مستوى البنية العميقة إذ تحقق الترابط بين القضايا مما يسهم في انسجام النص. وبالوقوف على هذه الترابطات يتمكن المتلقي من الوصول إلى البنية الكبرى موضوع الخطاب(Topic of discours)، لأنها من جهة علاقات عبر-جملية transphrastique) تربط وحدات الجمل ومتتاليات الجمل أي تسهم في تكوين البنى الصغرى ومن جهة أخرى تربط بين هذه البنى الصغرى مكونة منها بنى من مستوى أعلى على نحو هرمي ترتيبي فهي إن صح التعبير عبر-بنوية (trans-structurel)[1] ، ومنها علاقات التطابق الإحالي والإشاري، التماثل، الاحتواء، التجاور، السبب والنتيجة، الإضافة، العلاقات الزمنية المختلفة (تطابق، تضمن، تتابع، تداخل) وعلاقات بين الزمان والمكان والعوالم الممكنة، وغيرها مما تحققه أدوات الربط. وقد تتم هذه العلاقات دون روابط شكلية.

ويذكر **فانديك** أن التعالق أو الترابط بين الوقائع الواردة في جمل النص يمكن أن يختزل في "مفهوم التخاطب" الذي يعكس البنية الدلالية العميقة للنص أو بمفهوم أكثر تجريدا البنية الكبرى الشاملة؛ وبناء عليه فان الوقائع التي تشير إليها القضايا تكون متعالقة بقدر ما تكون مرتبطة بموضوع التخاطب.[2]

وليتم ذلك أيضا يضيف شرطا آخر هو ترتيب هذه الوقائع في النص، ولخص جملة العلاقات والضوابط التي تحدد الترتيب الطبيعي لها على النحو الآتي:[2]

- عام/ خاص.
- كل -جزء/ مركب.
- مجموعة – فئة، عنصر.
- المتضمِّن – المتضَمَّن.
- كبير/ صغير.
- خارج / داخل.

---

[1] لأن الانسجام النصي لا يتحقق بانسجام وتماسك البنى الصغرى فحسب بل لابد من انسجام البنى الكبرى.

[2] لسانيات النص...، محمد خطابي، ص34.

[2] النص والسياق، ص154. وهذا الترتيب لا ينبني على ضوابط دلالية فحسب بل يتأسس كذلك على مبادئ معرفية عامة كالإدراك و الانتباه ، كما أن الضوابط المحددة هنا ليست جامعة مانعة بل لمستعمل اللغة مساحة واسعة لخلق المعاني والدلالات.

➢ المالك/ المملوك.

إن الوقوف على مختلف هذه الضوابط والعلاقات أثناء تحليل النص يمكِّن المتلقي من القيام بعمليات اختزالية للمعلومات التي استنبطها من النص، وهي عمليات الحذف والتعميم والتركيب والاختيار، إذ تقوم بإعادة تركيب المعلومات نظريا وعن أهميتها يقول **فانديك:**" تحافظ هذه العمليات الإجرائية على جوهر المقطع وفحواه بفضل ما يركب أثناء تزايد معلومات ذلك المقطع."[3] وعلى الصعيد الإدراكي تُجسّد كيف ونوع المعلومات التي ينتزعها المتلفظون من النصوص ويقومون بتخزينها في أذهانهم طبقا للمحتوى أو لبنية النص ذاتها وتبعا لاهتماماتهم أيضا.[1]

إذن من كل الذي عرضناه تتضح معالم التحليل النصي عند **فانديك** وأهم الجوانب التي يجدر أن نراعيها أثناء تناول نص ما بالدراسة ولكن الأمر يبقى نظريا إلى حد ما لأنه عندما يأتي لوضع نموذج تطبيقي لا يتخلى عن المقولات النحوية، ويظهر ذلك في الهيكل الذي وضعه أساسا لوصف النص وتحليله وقد عرضه **سعيد بحيري** على النحو الآتي:[2]

النص ←——————— محددات كيفية قضوية

محددات كيفية للنص ←— مقولات أدائية:- التوكيد - الاستفهام- الأمر

←— مقولات صيغية:-النفي-الاحتمال-الإمكان-الحقيقة-عوامل زمانية ومكانية

قضية ←— محمول ذو موقع واحد:-ثابت (دال على الثبات)

-متحرك يؤثر في بنية العناصر الأخرى

عناصر أساسية ←—عنصر 1: فاعل محدد عنصر2: محدد جامدعنصر3: محدد هدف

عوامل وأفعال ←——تحددها قواعد معجمية

هذا النموذج يشبه إلى حد ما تحليل **شومسكي** غير أنه يختلف عنه بتوسيع مجال التحليل من الجملة إلى النص كما أنه لا يكتفي بالمقولات النحوية بل يُدخل عوامل دلالية

---

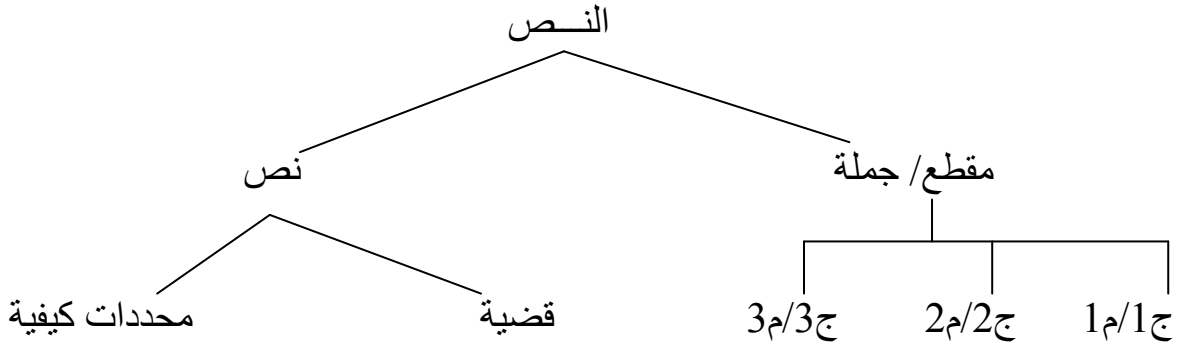
[3] النص والسياق ، ص 216.

[1] بلاغة الخطاب وعلم النص، ص231.

[2] علم لغة النص، ص251-252. ولقد وجدنا صعوبة في ترجمة المصطلحات الالمانية ذلك انه ذكرها برموز ولم يذكرها كاملة.

(القضية، المحمول) وحتى تداولية (فالعناصر الأساسية من نوع "أنا، أنت" ومحددات الزمان والمكان تحيل بالضرورة إلى مقام النص).

ويضيف إلى هذا النموذج أيضا وصفا أكثر اختصارا وتجريدا للبنية النصية:[1]



نلاحظ في كلا المخططين غياب عناصر أساسية اعتبرها **فاندايك** من صميم التحليل النصي كقواعد التحويل والترابط القضوي والسياق ومفاهيم البنى الصغرى والبنى الكبرى وهذا راجع لسببين أولهما أن هذه الأمور هي إدراكية أو معنوية أكثر منها نحوية يمكن تجسيدها كما أنها تختلف من نص إلى آخر.

وثانيهما أن نموذج **فاندايك** هذا هو شكلي–منطقي وضعه في إطار النحو التحويلي وعليه اعتمد فيه بشكل أساسي على الجانب النحوي(الجانب الملموس في النص)، ويؤكد ذلك **سعيد بحيري** معلقا على النموذج أنه" يفسر أو يحاول أن يفسر قدرتنا على امتلاك نصوص متماسكة وقدرتنا على إنتاجها وفهمها وتفسيرها في إطار نظرية دلالية تداولية، ولكنها نحوية الأساس."[1]

---

[1] المرجع السابق، ص254.

[1] علم لغة النص، ص255.

ونشير هنا إلى أننا اكتفينا بعرض نموذجين غربيين للتحليل وذلك لأن هذين النموذجين يتميزان عن بعضهما ويقدمان بعدين مختلفين للتحليل، حيث يرتكز تحليل **لاندكيست** بشكل لافت على علاقة النص بمقامه (التداولي، الايديولوجي) ويبرز جوانب تأثير العوامل الخارجية في النص (شكلا، دلالة، أسلوبا وتركيبا) وعليه فهو يتسم بطابع الشمول إذ تناول النص من كل جوانبه، أما مشروع **فاندايك** فهو تصور نحوي منطقي دلالي وهوتنظيري –باعتراف **فاندايك** نفسه– = =هدفه الوصول الى الكفاءة النصية التي يقوم عليها إنتاج النص وفهمه بالدرجة الأولى و العمليات الإدراكية التي تحكم ذلك منطلقا من أسس نحوية، ويشترك معه في هذه الأسس **فاينريش** و **بتوفي** الذي يقسم نموذجه الى ثلاثة مكونات :=

I. المعجم: المعاني الأساسية والإضافية.
II. نحو النص: قواعد توليدية تحويلية.

بعد عرض نموذج عربي للتحليل النصي في التراث ، مركزين على آراء الجرجاني ، التي أثرت اللسانيات النصية أيما ثراء لأنها تمتعت بالدقة و الشمولية خاصة إذا تعلق الأمر بلغة القرآن حيث أن اللغويين العرب لم يتركوا ظاهرة لغوية دون دراسة ، حتى أن الدارسين بعدهم لم يبقى لهم إلا اجترار ما تناوله الأسلاف ، بعدها نعرج على نموذج غربي الذي يبدو مختلفا بالنظر إلى النموذج التراثي والإسهامات العربية التراثية على حد السواء ، وذلك لتدعيمه بمخططات بيانية شارحة للمضمون.

III. التمثيل التوسيعي الدلالي: ويقصد به امتداد النص وارتابطه بالسياق.

للتفصيل انظر:المرجع نفسه، ص 191 وما بعدها.

المبحث الثاني :
استثمار لسانيات النص
في تعليم اللغات

استثمار لسانيات النص في تعليـ ـات:

لسانيات النص هي فرع من فروع اللسانيات وكذا اللسانيات التطبيقية حيث تتضافر جهود اللسانيين من أجل استثمار جميع النظريات اللسانية في تطوير تعليم اللغات كما أن هذا الأخير هو فرع من فروع اللسانيات التطبيقية ، مما يجرنا نحو تنوع مذاهب وطرائق تعليم اللغات تبعا لتعدد النظريات اللسانية من جهة ونظريات علم النفس من جهة أخرى ، ونحصد من نتائج هذه الجهود اللسانية مجوعة من الطرائق في تعليم اللغات.

وأمّا عن الحاجة إلى التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء عند إعداد مواد اللغة، فإنّ الأمر يختلف, فإن كانت هذه المواد موجّهة إلى بيئات مختلفة وأصحاب لغات مختلفة , كما هو الشأن في معاهد اللغة العربية كمعهدنا هذا , فإنه لا حاجة لهذين العلمين , ولا فائدة من الاستعانة بهما مع تعدد اللغات وكذلك إذا أريد لهذه المادة أن تنتشر في أكثر من بيئة. وأما إذا أعدت هذه المواد لبيئة لغوية واحدة , فإن الاستعانة بالتقابل اللغوي وبتحليل الأخطاء قد يفيد , ولاسيما فيما يخص عملية التدرج في التعليم , والبدء بما هو متوافق مع لغتهم من العربية ، وتأخير ما هو مختلف .

إن أوجه الاختلاف الكثيرة بين اكتساب العربية بوصفها لغة أولى, وتعلمها بوصفها لغة ثانية, يُعَزّز دعوى ضرورة إيجاد كتب لتعليم العربية للناطقين بها, مختلفة عن كتب تعليمها للناطقين بغيرها. وقد يكون النحو المدرسي لكل منهما, أهم اختلاف ينبغي أن تنطوي عليه تلك الكتب. فثمة أمور من النحو اكتسبها الناطقون بالعربية قبل دخولهم المدرسة, ولن يكونوا في حاجة إلى تعلمها, لأنها باتت جزءاً من كفايتهم اللغوية, يعرفونها معرفة ضمنية لا واعية, ويستخدمونها استخداماً علمياً صحيحاً. على الطرف الآخر نجد

الطلاب الآخرين يحتاجون من النحو إلى كل شيء ليتعلموه, بسبب أن أذهانهم خالية من العربية, وكفايتهم بها من ثم تساوي الصفر عند البدء بعملية التعلم. [1]

وسنركز على الطرائق التي تخدم موضوع البحث :

1-الطريقة المباشرة

هي طريقة مبتكرة مع نهاية القرن التاسع عشر كمحصلة للتعاون بين **(مارسيل، بندر قاست، غوان)** وبعض اللغويين ذوي النزعة العملية **(هنري سويت، بول باسي، فلهام فيتور)** وقد تبنت المبادئ الطبيعية في اكتساب اللغة لوضع نموذج محاك لكيفية اكتساب الطفل لغته الأولى[(2)]، ومن أهم إجراءاتها:

- تعليم اللغة بواسطة تعليم ما هو مستعمل فقط في الحياة اليومية – تواصلي-.
- وتبني المهارات الشفوية الاتصالية في شكل سلسلة متدرجة بتبادل السؤال والجواب بين الأستاذين والمتعلمين في صفوف صغيرة ودروس مكثفة.
- تقديم النحو عن طريق أسلوب الاستقراء.
- تلقين الكلمات الحسية عن طريق وسائل التمثيل والأشياء الحقيقية والصور الفوتوغرافية وغيرها.أما الكلمات المجردة فتعلم عن طريق ترابط الأفكار.
- التركيز على النطق السليم وضبط القواعد النحوية.

رغم أفضلية هذه الطريقة على طريقة النحو والترجمة بتركيزها على مهارات التعلم واهتمامها بالجانب الوظيفي للغة، إلا أنها تعرضت للنقد وسُجلت عليها ملاحظات عديدة منها حاجتها إلى معلمين أكفاء ناطقين أصليين باللغة الهدف(native) واعتمادها على مهارة الأستاذ أكثر من اعتمادها على ما هو مقرر، مع افتقارها إلى قاعدة منهجية شاملة.

1-1- طريقة االترجمة*:

---

[1] النحو الغائب لعمر يوسف عكاشة ، ص 104

[1]– وصاحب هذه الفكرة هو "**ف.غوان**" وأنشأ تبعا لذلك ما يسمى بـ"سلاسل غوان" وهي جمل متتالية ترتبط بنشاطات متنوعة كقطع الأخشاب و فتح الباب.. وتنقل مختلف الحركات مركزة على الأفعال: – أنا أسير نحو الباب.أنا أسير انظر المرجع ن، ص 12.

* من (1919) إلى (2000م)

وهي من الطرائق الناجحة والمعتمدة في تعليم اللغات في القرن العشرين حيث هيمنت الترجمة على مجال تعليم اللغات، وهي تعتمد أساسا على[1]: قوائم كلمات ثنائية اللغة واستعمال المعجم والاستظهار.

ويجب أن يضع المعلم الكفء في حسبانه أن تمكين طلابه من التفكير باللغة العربية (دون اللجوء إلى الترجمة الذهنية إلى اللغة الأم أولاً). وهذا يعني ضرورة تنمية مهارة سرعة استيعاب الطلاب لما يسمعونه، دون تكرار. لذا فإنّ عامل السرعة في طرح السؤال، وتلقي الإجابة بالسرعة المطلوبة، يفرق بين أولئك الطلاب الذين بدؤوا يألفون التفكير باللغة المكتسبة، وغيرهم من الذي يلجؤون أولاً إلى التفكير باللغة الأم، ومن ثمّ ينتقلون إلى اللغة المكتسبة .ومن هنا عليك قياس سرعة الفهم وسهولته لدى الطلاب، عن طريق طرح أسئلة عليهم، وتلقي إجاباتهم، بسرعة.

وكانت تنظر إلى تعليم اللغة على أنه استظهار للقواعد النحوية كما ركزت على مهارتي القراءة والكتابة دون الاستماع والكلام مما جعلها عرضة للنقد خاصة الباحثين المؤيدين للسمع و المشافهة بعيدا عن الدراسات الأكاديمية لأنهم يعتبرون اللغة هي الممارسة.

واستقراء القواعد النحوية كما تعلم المفردات في السياق، وتولي أهمية بالغة للنطق السليم وذلك عن طريق تكثيف التواصل مع اللغة الهدف بالإكثار من الحوار والاستعانة بشرائط التسجيل والمعينات البصرية المتنوعة.

إن تَعلّم اللغة –التي هي في الأساس الكلام من وجهة نظر هذه الطريقة– يتم بالتحكم في المستويات الأساسية ،الصوتية والصرفية والنحوية المبنية "بشكل هرمي ،فمنظومة الصوت تؤدي إلى منظومة الصرف، وهذه بدورها تؤدي إلى منظومات في مستوى أعلى من التعبيرات والعبارات والجمل.[2]

وتبعا لذلك فإن تعلم اللغة هو"إجادة عناصر أو قوالب بناء اللغة وتعلم القواعد التي تحكم تجميعها من وحدة صوتية إلى وحدة صرفية إلى كلمة إلى تغييره إلى جملة." ومن جهة أخرى يتم اكتساب هذه القواعد عن طريق المحاكاة والتكرار والاستظهار، كما يعتبر

---

[1]– و من أبرز أعلامها **زايدون شتوكر، كارل بولتز، أولندروف**.... انظر المرجع نفسه، ص 7.

[2]– النحو الغائب لعمر يوسف عكاشة المرجع السابق، ص94.

عنصر التعزيز عنصرا مهما "لأنه يزيد من قوة احتمال حدوث السلوك (اللفظي) مرة أخرى وتحوله إلى عادة في نهاية الأمر."[1]

وقد ازدهرت هذه الطريقة السمعية الشفهية لسنوات عديدة نظرا للنتائج التي أحرزتها وخصوصا ما قدمه برنامج الجيش آنذاك[2]، ولكنها لم تسلم من النقد الذي وجهه شومسكي للبنوية وللسلوكية على حد سواء، فلم يعد يُنظر للغة على أنها مجرد نظام شكلي أو مجموعة من العادات يمكن أن تُعلم آليا عن طريق المران والمحاكاة بل هو ابتكار وإنتاج.

وتبعا لهذه الفروق فإنّه ينبغي أن نطور من طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وذلك توسيعا لنطاق لغتنا التي نعتز بها فهي لغة القرآن ولغة أهل الجنة مستفيدين من أخطاء الطرائق الأسبق في تعليم اللغات ، ومن أهم الوسائل المستعملة الكتاب لذا يجب أن يختلف الكتاب التعليمي, لتعليم العربية لغير الناطقين بها عن الكتاب التعليمي لتعليم العربية لأبنائها, من حيث الغرض والبناء والوسيلة ، وقد أغفل كثير من المهتمين بنشر اللغة العربية هذه الفروق الأساسية زمنا طويلا , وكانوا – وما زالوا مع الأسف – يبعثون بالكتب التي نستعملها في مدارسنا العربية إلى البلدان الشقيقة غير العربية, التي تطلب مساعدتنا في تعليم لغتنا في مدارسها

وبصورة عامة يكمن الفرق الجوهري بين الكتاب المدرسي المخصص للعرب والكتاب المدرسي المخصص لغيرهم في أنّ الأول يستعمله تلاميذ ينتمون إلى الثقافة ذاتها ويتكلمون اللغة العربية التي يتعلمونها , أما الثاني فيستعمله طلاب لا ينتمون إلى الثقافة نفسها ولا يعرفون اللغة العربية. والكتاب المعدّ لغير الناطقين باللغة قد يحتاج إلى التحليل التقابلي للغة العربية ولغة التلاميذ؛ بحيث تحدد ما تتفق فيه اللغتان، وما تختلفان فيه للاستفادة من ذلك في معرفة الصعوبات التي يواجهها التلميذ في تعلم تراكيب العربية ونظامها الصوتي، كما يجب أن يتخذ هذا الكتاب بيئة الطالب ومجمل حضارته منطلقا له في تقديم الحضارة العربية الإسلامية . وهذا يعني أن الكتاب الذي يصلح لتدريس اللغة العربية لأبنائها قد لا يصلح لتدريسها لغير الناطقين بها . [3]

---

[1]– النحو الغائب لعمر يوسف عكاشة ،ص 97.

[2] نظرا لقلة الدارسين وتكثيف ساعات التدريب إلى ستة أيام في الأسبوع بمعدل عشر ساعات يوميا منها خمسة عشر ساعة للتدريب مع الناطقين الأصليين.

[3] اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى 99 - 100

من وظائف اللغة الاتصال و التبليغ وهذا ما يجرنا للحديث عن طريقة اعتمدتها كمبدأ في تعليم اللغات، حيث يرى اللغويون البريطانيون عدم كفاءة الطريقة السابقة الذكر وكثرة سلبياتها، وهذا المذهب يعكس الانتقال المنهجي من لسانيات الجملة إلى لسانيات الكلام؛ حيث أدركوا "ضرورة التركيز عند تعليم اللغة على الكفاية الاتصالية* بدلا من مجرد إجادة الأبنية"[1].

وبما أن التواصل يتم أساسا بنصوص كما أشار إلى ذلك ضمنيا "**دوجلاس براون**" في قوله:" ليس من المتصور أن يجري اتصال بمعزل عن السياق أو في حالة غياب العلاقات بين الجمل وإلا سقط الاتصال في اللبس"[2]، وأكده صراحة "**فولفجانج**" بأن" وسيلة الاتصال... ليست سوى اللغة ذات القدرة النصية وذات القيمة النصية"[3]؛ فإنه يصبح من أولويات تعليم اللغة الاتصالي جعل المتعلمين قادرين على إنتاج وفهم عدد غير محدود من النصوص في اللغة الهدف وهذا يتطلب الإلمام بالجوانب النظرية المختلفة لبنية النص ووظائفه وأنماطه وطرائق اشتغالها وهو الأمر الذي يراه **فانديك** واجبا على معلمي اللغة الألمانية بصفة خاصة ومعلمي اللغات الأخرى بصفة عامة في قوله:" إن مهمة معلمي اللغة الألمانية واللغات في المستقبل آخر الأمر أن يوصلوا لطلابهم سلسلة ممتدة من المهارات الاتصالية، بحيث يكون إنتاج أشكال نصية مختلفة وتأويلها[فهمها] أهمية

---

* – الكفاية الاتصالية هي ترجمة لمصطلح« compétence communicative » ونفضل ترجمتها بـ"الملكة التبليغية" اعتمادا على ترجمة الدكتور **محمد يحياتن** لكتاب **دومينيك مونقانو**، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، منشورات الاختلاف، ط1، 2005.

وأول من استعمل هذا المصطلح العالم اللغوي الاجتماعي"**ديل هايمز**" تمييزا له عن فكرة "الملكة اللغوية" التي جاء بها شومسكي والتي تُعتبر محدودة مقارنة بها. وقد حددت "**ربيكا أكسفورد**" أربعة أبعاد لها:الملكة النحوية، الملكة التحادثية أو الخطابية، الملكة الاجتماعية اللغوية والملكة الإستراتيجية، انظر:

استراتيجيات تعلم اللغة، ربيكا أكسفورد، تر السيد محمود دعدور، مكتبة النسر، مصر 1996، ص 20.

وأسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، ص 245–246.

[1]– المرجع السابق، ص 125.

[2] – أسس تعلم اللغة، ص 252.

[3]– مدخل إلى علم لغة النص، فولفجانج و فيهقجر، ص 18.

قصوى"ويعقب على ذلك في الهامش بقوله:" يعد النظر في الأبنية ووظائف النصوص بوصفها جزءا جوهريا في مهارات الاتصال للطلاب مهمة جوهرية في ثقافة الأستاذ."[1]

إضافة إلى ذلك فمعرفة كيفية فهم المتكلمين للنصوص واستخلاص معلومات محددة منها وتخزين هذه المعلومات ولو جزئيا في الذهن حسب اهتماماتهم ثم إنتاجها مرة أخرى في مواقف ولأغراض محددة؛ معرفة ذلك تضع بين يدي تعليمية اللغات إجراءات و"أدوات هامة لفهم عمليات التعليم وإمكان توجيهها"[2] وهو ما يوفره لها علم النص[3] وبصفة أقل نحو النص الذي يسعى إلى نمذجة (modélisation) الملكة النصية التي يطورها المتكلمون" شيئا فشيئا خلال مسار الاكتساب اللغوي الفردي والتي تأخذ في الترسيخ [لديهم] منذ سن مبكرة."[4]

وهذا النموذج حول اكتساب اللغة الطبيعي يرتكز أساسا على النقاط الآتية:

1. البنية الهيكلية للنص.
2. وكيفية ترابط مختلف أجزائه و تعالقها.
3. وكيفية انتظام المعلومات(القضايا) داخل النص.
4. ومعايير تمييز النص من اللانص(معايير النصية).
5. وكيفية ترابط الأبنية النصية مع الوظائف التداولية والاجتماعية.
6. والتعرف على أنماط النصوص وخصائص كل منها.
7. وكيفية تلقي النصوص وفهمها وتأويلها ودور تحديد قرائن المقام في ذلك .
8. ومن ثم سبل تلخيصها تلخيصا سليما.
9. وتيسير مقروئية (lisibilité) النص المكتوب .

---

[4]– علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، فاندايك، ص19.

ونرى أن هذه النقطة الأخيرة التي أثارها **فاندايك** مهمة جدا ومن المفروض أن يُبنى الدليل الموجه على أساسها وإلا فإن فاقد الشيء لن يعطيه كما يقول **ابن خلدون** في مقدمته:"إن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله". المقدمة، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، تح درويش الجويدي، المكتبة العصرية، ط1، بيروت 1999، ص 402.

[2]- بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، ص 231.

[3]– من حيث أنه أكثر شمولية ومتداخل الاختصاصات يُعنى بالنص من كل جوانبه الاجتماعية والنفسية الإدراكية...

[4]تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية نقدية، الطاهر لوصيف،2008/2007،ص32

10. كيفية تأثير النصوص في المتحدثين بتوجيه سلوكاتهم أو تغيير آرائهم.

إن الإحاطة بكل هذه النقاط وتكييفها لتصبح أدوات تعليمية من شأنه أن يخلق متكلمين مثاليين ذوي كفاءة نصية عالية فهما وإنتاجا، وهو ما ترومه تعليمية اللغات اليوم .

وطرائق التعليم تتنوع و تتفرع كما هو موضح في المخطط الآتي:[1]

وتبعا لذلك فقد تبنت هذا النموذج النصي في إطار ما يسمى بـ"المقاربة النصية" (Approche textuelle)، وهي ما يحاول هذا البحث الوقوف عليه من خلال معاينة واقع تطبيقها في المدرسة الجزائرية[2].

كما أن المقاربة النصية تقتضي الاهتمام بالكتب لأن جميع النشاطات التعليمية ستنطلق من النص كما أن أوجه الاختلاف الكثيرة بين اكتساب العربية بوصفها لغة أولى, وتعلمها بوصفها لغة ثانية, يُعَزّز دعوى ضرورة إيجاد كتب لتعليم العربية للناطقين بها, مختلفة عن كتب تعليمها للناطقين بغيرها. وقد يكون النحو المدرسي لكل منهما, أهم اختلاف ينبغي أن تنطوي عليه تلك الكتب. فثمة أمور من النحو اكتسبها الناطقون بالعربية قبل دخولهم المدرسة, ولن يكونوا في حاجة إلى تعلمها, لأنها باتت جزءاً من كفايتهم اللغوية, يعرفونها معرفة ضمنية لا واعية, ويستخدمونها استخداماً علمياً صحيحاً. على الطرف الآخر نجد الطلاب الآخرين يحتاجون من النحو إلى كل شيء ليتعلموه, بسبب أن أذهانهم خالية من العربية, وكفايتهم بها من ثم تساوي الصفر عند البدء بعملية التعلم. [3]

إن الاهتمام بولوع التلاميذ ورغباتهم في الكتاب المدرسي غاية ووسيلة في آن واحد؛ فهو غاية؛ لأنّنا نعنى بتطوير قدرات التلاميذ وقابليتهم . وهو وسيلة لأننا نحصل عن طريقه على انتباه التلاميذ واهتمامهم ، ولا يمكن لهم أن يتعلّموا المادة اللغوية في الكتاب المدرسي ما لم يوجّهوا انتباههم ويبدو اهتماماً بها . [4]

1- مذاهب وطرائق في تعليم اللغات-وصف وتحليل- جاك ريتشارد و ثيودور روجرز، تر محمود إسماعيل، دار عالم الكتب المملكة العربية السعودية، 1990ص50.

2- رغم أن علم النص في حد ذاته مازال يسيل الكثير من الحبر ناهيك عن هذه المقاربة التي مازالت جديدة هي الأخرى وتحتاج إلى تأطير لساني نظري قبل أن تصبح واقعا عمليا تعليميا.

3 النحو الغائب لعمر يوسف عكاشة ، ص 104

4 السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها .

1- أن الدوافع المهنية والشخصية عند الدارسين بالبرنامج المسائي أعلى منها عند الدارسين بالبرنامج الصباحي؛ وهذا يعني عند إعداد برامج تعليم اللغة العربية لطلاب الدراسات المسائية التركيز على المواد والأنشطة التعليمية المستمدة من الدوافع المهنية والشخصية، وأيضاً المهارات التي تمكن الدارسين من تحقيق أغراضهم في هذين الجانبين .

2- أن الدوافع الدينية عند الدارسين بالبرنامج الصباحي أعلى منها عند الدارسين بالبرنامج المسائي ، وهذا يعني عند برامج تعليم اللغة العربية لطلاب الدراسات الصباحية التركيز على المواد الدينية الإسلامية المستمدة من الدوافع الدينية والمحققة لأغراض الدارسين في هذا الجانب، والمهارات اللازمة لذلك .

3- أن الدوافع التعليمية تكاد تتساوى عند الدارسين بالبرنامجين وهذا يعني التركيز في كلا البرنامجين بقدر متساوٍ في المواد التعليمية والمهارات اللغوية بما يتناسب والدوافع التعليمية عند مجموع الدارسين في البرنامجين . والتركيز على هذه الجوانب في كلا البرنامجين لا يعني إهمال الجوانب الأخرى فهي مشتركة بقدر ما يتناسب وقوتها عند الدارسين في كل برنامج . [1]

وهذه الفروق بين دوافع الدارسين في البرنامجين الصباحي والمسائي تكاد تكون متقاربة في المعاهد المماثلة لمعهد جامعة أم القرى التي رأينا نتائجها أعلاه. فمعهد جامعة الملك سعود – على سبيل المثال – تظهر فيه هذه الفروق في البرنامجين ؛ وتفسير هذه الفروق واضح؛ فطلاب البرنامج الصباحي مسلمون في الغالب ، وجاءوا من جمعيات إسلامية تهتم بالدين ، وترغب في اللغة العربية لهدف ديني، بخلاف طلاب البرنامج المسائي الذي يغلب عليهم الدافع الاتصالي للغة ، ورغبوا في العربية لأهداف ليس على رأسها الهدف الديني، وبعضهم – في غير جامعة أمّ القرى – من غير المسلمين من العاملين في المجال الطبي والسلك الدبلوماسي وغيرهما .

ومن هنا فإن الطريق الصحيح لتعليم العربية هو تعليم الفصحى فحسب ؛ ومن يجيد الفصحى فسوف يفهم العاميّة ، ومن يتعلّم العامية فإنّه ليس بالضرورة يستفيد منها في تعلّم الفصحى بالقدر المناسب، ونضيف هنا أنّ تعلّم الفصحى أسهل من تعلّم العامية بكثير ،

[1] برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم محمود الناقة ،ص 74

وليس صحيحا ما يشاع من أنّ العاميّة أسهل من الفصحى ، إلى جانب ذلك هناك عاميات وليست عامية ، بينما الفصحى واحدة .

ويبدي الدكتور محمد عمايرة – رحمه الله – استغرابه من خلو بعض كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من القرآن الكريم , فيقول : " وليس من المنهجية العلمية كذلك أن يتقلص الحجم المخصص للقرآن الكريم إلى حد الاختفاء شبه الكامل من أحد المناهج , ولا يصعب أن تجد الخلفية التي يستند إليها أهل ذلك التوجه , فهي منطلقة من أنّ القرآن الكريم يعود إلى عربية قديمة , يشيرون إليها بعنوان classical Arabic وهي تختلف عن العربية المعاصرة modern Arabic , وهذا التوجه يستند إلى قياس غير دقيق على لغات أخرى كاللاتينية واليونانية . فالعربية القرآنية في قطاع كبير منها معاصرة , لأن الناس يتشربونها من خلال استماعهم وقراءتهم لها , ومن خلال موقعها في قرار وجدان الناطقين بها من المسلمين .[1]

طرائق تعليمية القراءة و النحو : (في اللغة العربية خصوصا)

تطورت مناهج التدريس وطرائقه بشكل ملموس باستثمار الدراسات اللسانية وهذا لتحسين نوعية التعليم و تسهيل المهمة التعليمية ، وسنعرض من خلال عملنا هذا بعض الطرائق المستعملة في تعليمية اللغات ، وهي نابعة من استثمار اللسانيات في تطوير التعليم الذي يعتبر أحد فروع اللسانيات التطبيقية.

1) طرائق تعليمية القواعد النحوية:

وهو أساس من أسس اللغة التي يرتكز عليها تعليمها حيث يصعب على المتعلم اكتساب لغة ما دون الإلمام بقواعدها واستيعابها.

- **إعراب أمثلة العرض:**

إذا تحكم التلميذ في النطق السليم لأواخر الكلمات عند قراءته وتمييزه لمختلف العلامات الإعرابية ومعرفة سبب رفع الكلمة أو نصبها ومتى يستعمل التثنية أو الجمع أو المفرد ، يعني أنه يدرك الوظيفة النحوية ومن ثم الدلالية لكل مفردة. في هذه الطريقة يعتمد الأستاذ على إعراب الأمثلة المقدمة للدرس الجديد، خصوصا ما سبقت دراسته حتى يتوصل التلميذ

[1] الدراسات الإسلامية , الشتاء , 1411 هـ " الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها " محمد أحمد عمايرة , ص 1 - 31

إلى الظاهرة المقصودة وهناك يتدخل الأستاذ بالشرح والمناقشة ويبين العلاقة بين موقع الكلمة نحويا والاختلافات الواردة بين التراكيب المتنوعة ودلالتها وهذا ما يمهد للمتعلم الطريق نحو اكتساب وتكلم لغة سليمة للتمكن من قواعدها.

إن تدريس القواعد مهما استحدثت طرائقه واعتمد فيه على نصوص حية لن يفي بالغرض مادام محصورا في نحو الجملة حيث يعود دائما للاستشهاد والتمثيل بالجمل أو التطبيق عليها مما يجعل المتعلم يتحكم في إنتاج جمل سليمة أو فقرة صغيرة ولكنه يعجز عن كتابة نص طويل نسبيا .

فجودة الإنتاج تكون في جودة الفهم وعليه يصبح مفتاح التعبير هو الفهم الجيد لنصوص القراءة، ولا نقصد بالفهم القدرة على استخراج الفكرة العامة والأفكار الرئيسية التي غالبا ما ينم عنها العنوان وبدايات ونهايات الفقرات في النصوص التعليمية، بل القدرة على استيعاب بنائها اتساقا وانسجاما.

ولكن هذا لا ينفي أهمية هذه الطرائق فكثير منها يحمل بعدا لسانيا حديثا فمثلا كل من طريقتي النص (المعدلة) وطريقة تدريس القواعد بالقراءة يعتمد على السياق اللغوي لتدريس الظاهرة النحوية ضمن تركيبها، فتقرن بذلك النحو بالمعنى وتوضح دوره في تماسك النص وتكوين دلالته، لذا فهما تتطلبان معلما كفؤا ومتمرسا ذا خلفية لسانية نصية تمكنه من تدريس القاعدة النحوية ضمن استعمالها الطبيعي، وتدريس القراءة بشكل تحليلي يبرز تركيب النص وبناءه دون تغليب جهة على جهة أخرى.

وهناك "نوعين من طرائق تدريس القواعد وهما الطريقة القديمة والحديثة ":[4]

أ- **الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية:**

أساس هذه الطريقة فلسفي نشأ على يد الألماني "**فرديريك هربارت**" الذي حدد خمس خطوات لها هي:

- التمهيد أو المقدمة: وفيها يتم جلب انتباه المتعلمين إلى الدرس الجديد وتهيئتهم لذلك.
- العرض: وفيه يعرض الأستاذ هدفه وهي الجمل أو الأمثلة النحوية التي تخص الدرس (فقرة من النص، قطعة نثرية) ويتم مناقشتها واستقراؤها من قبل المتعلمين.

---

[4] اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، طه الديلمي وسعاد الوائلي، ص210 وما بعدها.

انظر: طرائق تدريس اللغة العربية، زكريا إسماعيل، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية 2005، ص222 وما بعدها.

- الربط والتداعي: حيث يتم ربط الأمثلة مع بعضها كما تتم الموازنة بين ما تعلمه المتعلم سابقا وبين ما تعلمه في الدرس الجديد لإظهار العلاقات فيما بينها.
- التعميم واستنتاج القاعدة: وبعد المناقشة وربط المعلومات، يحوصل التلاميذ ما استنتجوه على شكل قاعدة ، فيقوم الأستاذ بتهذيبها وإعادة صياغتها.
- التطبيق: وهو عملية تدريب على ما تم تعلمه بغية تثبيته في الأذهان بطريقة عملية وهذه الخطوة لها أهمية بالغة في معرفة مدى نجاح الدرس أم لا.

ب- الطريقة القياسية:

وننتقل في هذه الطريقة من العام إلى الخاص ،كما ورد في القرآن الكريم حيث أن سورة الفاتحة هي إجمال لما بين الدفتين ،أما باقي السور فهي تفصيل لما جاء في سورة الفاتحة، فأساس هذه الطريقة هو " انتقل الفكر من المقدمات إلى النتائج ومن الحقيقية العامة إلى الحقائق الجزئية ومن القانون العام أو القاعدة إلى النتائج"[1]، أي أنها تسير في اتجاه معاكس للطريقة الأولى حيث تقدم القاعدة أولا ثم تقدم الشواهد والأمثلة لتوضيحها وتعزيزها، فيحفظ المتعلم القاعدة ويبني عليها محاكاة لها.

وإن كانت هذه الطريقة سهلة العرض فإنها "تحرم التلميذ من اكتشاف القوانين النحوية وتصرفه عن تنمية القدرة على تطبيقها وتكوين سلوك لغوي سليم"[2]، إضافة إلى أن الأمثلة التي تصاغ وفق القاعدة تكون مبتذلة ومصطنعة.

ج – طريقة النص:

يبنى درس القواعد في هذه الحالة انطلاقا من النص ويطلق عليها كذلك "أسلوب السياق المتصل" ، والفرق بينها يكمن في أن هذه الطريقة تدرس القواعد ضمن سياقها، حيث تكون الظاهرة النحوية أو الصرفية المدروسة متضمنة في النص المعروض، وميزتها أنها "تقلل الإحساس بصعوبة النحو وتظهر قيمته في فهم التراكيب"[3] إضافة إلى أنها تجعل التلميذ يقرن بين النحو والتعبير السليم، إذ تعتمد القراءة كمدخل لدرس القواعد مما

---

[1] طرائق تدريس اللغة العربية، زكريا إسماعيل، ص224.

[2] طرائق تدريس اللغة العربية، زكريا إسماعيل م ن، ص ن.

[3] اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، طه الديلمي، ص224.

يفيد في ترسيخ اللغة وأساليبها. ومما يؤخذ عليها صعوبة الحصول على نصوص متكاملة تخدم الظواهر اللغوية المقررة لأن "الذي كتب النص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معينة أو معالجة موضوع نحوي معين"[1] مما يدفع إلى اعتماد نصوص مصطنعة.

ومن جهة أخرى إذا كان النص طويلا فإن قراءته تستغرق وقتا فيتوجه تركيز المتعلم إلى القراءة ويهمل القاعدة النحوية. وخطوات هذه الطريقة لا تختلف كثيرا عن الطريقة الاستقرائية وهي: التمهيد، كتابة النص- مع إبراز المفردات والجمل موضوع الدرس- التحليل والمناقشة، استنباط القاعدة وتعميمها وأخيرا التطبيق.

بعد عرض هذه الطرائق [2] .

أ. طريقة تحليل الجملة:[3]

انطلاقة درس النحو تكون من الجملة حيث يتم تحليل الجملة من حيث معناها سواء كانت آية قرآنية أم حديثا نبويا أم بيتا من الشعر أم قولا مأثورا أم جملة اعتيادية، ومن فهم المعنى يتوصل المتعلم إلى دور التركيب في بناء هذا المعنى فيقرن الظاهرة النحوية بدورها في تحديد معنى الجملة مما يسهم في ترسيخها لديه،" إن فهم المعنى من غير شك ييسر للطالب الوصول إلى تحديد موقع اللفظة أو الجملة من الإعراب"[4] ومن ثم الاستنتاج الصحيح للقاعدة النحوية فيتمكن بذلك من التركيب الصحيح للجمل وضبط الألفاظ والكلمات وتذوق النصوص.

إن هذه الطريقة لا تسعى إلى إنشاء جمل سليمة نحويا فحسب بل جملا ذات معنى حيث يدرك معاني الأبنية والصيغ المختلفة (كأن يميز بين ومقتول وقتيل مثلا) فكل كلمة تتحدد وظيفتها تبعا لموقعها في الجملة وأي تغيير للموقع قد يؤدي إلى تغيير الوظيفة مما يؤثر في المعنى من منطلق أن كل تغيير في المبنى هو تغيير في المعنى.

---

[1] اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، طه الديلمي م ن، ص 225.

[2] إن هذه الطرائق التي عدها المؤلفان قديمة مازالت تستخدم حاليا، حتى أن طريقة النص تشبه إلى حد ما المعمول به حاليا في مناهجنا حيث يتخذ نص القراءة محورا لباقي النشاطات فمنه تستخرج أمثلة النحو والصرف وحتى موضوع،غير أن كل حصة قائمة بذاتها منفصلة عن حصة القراءة ويكتفي الأستاذ فيها بعرض الجملة المتضمنة للظاهرة المدروسة.

[3] اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص230 وما بعدها.

[4] م ن، ص ن. ويشير المؤلفان إلى أن المعنى المقصود هنا هو المعنى اللغوي بصفة أساسية قبل الخروج إلى الدلالات الإضافية التي تثيرها الظروف الخارجية.

ويرى المؤلفان أن هذه الطريقة تستدعي الاهتمام وإجراء البحوث لتيسير قواعد النحو في ضوئها، يقولان:" لقد بات من الضروري الالتفات في تدريس قواعد اللغة العربية الى المعاني ومواطن الاستعمال لأن ذلك هو الذي يحدد وضع الحركة الإعرابية الصحيحة."[1] لأن الطرائق القديمة لم تخرج من إطار العناية باللفظ إلى العناية بالمعنى.

ب. تدريس القواعد بالخريطة الذهنية:

ويتم من خلالها ترسيخ المعلومات بجعلها ترتسم في ذهن المتعلم عن طريق المخططات وبالتالي يتم ترتيب الأفكار وتخزينها دفعة واحدة ، حيث يتم الاستفادة من المعينات البصرية أي اعتماد الصور والرسومات البيانية لإيضاح القواعد؛ لما لها من أهمية في إيصال المعرفة إلى المتعلم بطريقة واضحة ودون الاعتماد المباشر على الكلمة المجردة، حيث تختزل القواعد النحوية بعد شرحها في مخططات مبسطة ورسوم توضيحية مما يسهل تثبيتها في ذهن المتعلم وبقائها مدة أطول في الذاكرة.

ومن مزايا الرسوم البيانية أنها تدعو إلى دقة الملاحظة وتساعد على تثبيت الحقائـــــق في الذهن لاعتماد الرؤية والفكر في إدراكها، تبعد الملل حيث تخرج عن المعتاد من إملاء للقواعد بشكل مفصل، وتنمي القدرة على الاستنتاج.[3]

ولكي تحصل الفائدة منها يجب مراعاة مايلي:[1]

- أن تكون مختصرة وواضحة تؤدي الغرض.
- أن تبرز المقارنات والعلاقات.
- أن ترفق برموز مفهومة أو مفتاح توضيحي.
- أن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين وألا توغل في الجريد.
- أن تركز على ما هو أساسي وتتجنب ما ليس مهما.
- إشراك المتعلمين في تخطيط القاعدة حتى يتسنى لهم فهمها بسهولة.

ج. تدريس القواعد من خلال القراءة:

---

[1] اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص 236.

[3] اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص313.

[1] اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ،م ن، ص314.

حيث تعتبر القراءة كأساس تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي، حيث يركز الأستاذ على القراءة الجهرية بشكل لافت، "وتعد القراءة الجهرية خير وسيلة للنطق والتعبير عن المعنى ، فهي تجعل من الميسور على الأستاذ أن يتبين أنواع الأخطاء التي تحصل في عملية النطق، لأنها تتطلب جودة النطق والتأثير باللفظ ومراعاة القواعد النحوية والصرفية"[1]، لذا يراعى فيها عدم تسكين أواخر الكلمات حتى يميز الفاعل من المفعول، فحين يسمع المتعلم ما هو صحيح يقرأ بشكل صحيح، ويقول ما هو صحيح وترسخ القواعد في ذهنه، أي يكتسب السليقة اللغوية من خلال السماع ، ألا يقول **ابن خلدون:**" والسمع أبو الملكات اللسانية"[2]

وهناك مبادئ يجب الالتزام بها في هذه الطريقة أهمها:

- التركيز على المقاطع التي تتوفر فيها القاعدة الأساسية.
- عدم اقتصار التطبيق على القاعدة الجديدة بل يشمل القواعد السابقة أيضا.
- يجب ألا تقلب دروس القراءة إلى دروس قواعد فلا يخصص وقت لدراسة القواعد بل تستنبط بصورة عرضية من خلال تأكيد العلاقة بين العلامة الإعرابية والمعنى.
- الاكتفاء من القواعد بما يجنب التلميذ اللحن في كلامه وقراءته وعدم الاستطراد في التعريفات المجردة.
- إشراك اكبر عدد من التلاميذ في قراءة الموضوع وفي التفكير بتصويب خطأ أحدهم ثم تدوين ذلك على السبورة.

2) **طرائق تعليم قراءة النصوص :**

تعتبر قراءة النصوص من الخطوات الأولى في تعلم أي لغة مهما كان أصلها و انحدارها لهذا كان لزاما علينا الاهتمام بطرائق تعليم القراءة مما لها من أهمية في ترسيخ اللغة وكما يقول اللسانيين القدامى اللغة الممارسة وللقراءة نصيب لا يستهان به من الممارسة اللغوية وخاصة للمبتدئين الذيت يريدون اكتساب لغة جديدة مما يدفعنا للبحث عن الطرائق الأفضل لتعلم قواءة النصوص وهي كالآتي :

الطريقة التحليلية :

---

[1] اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص299.

[2] المقدمة، ص546.

وطرائق تعليم القراءة لها اتجاهين أساسيين نحصرهما فيما يلي:[2] التركيبية والتحليلية. حيث تنطلق هذه الأخيرة من الكل إلى الجزء ،"إذا كانت مقومات القراءة الراشدة لا تتوقف على مجرد التعرف البصري، لا بد أن يضاف بعد الفهم، ومنه البدء بالكليات لما تنطوي عليه من معاني يمكن فهمها."[1] وتنقسم إلى فروع وهي:

- **طريقة الجملة:**

حيث ينطلق المتعلم من الجملة فينطق المتعلم جملا وثيقة الصلة بحياته ويرددها ومن خلالها يتعرف على الكلمات ثم الحروف بأسمائها وأصواتها. ويمكن أن ينطلـــق الأستاذ في هذه الطريقة من كلمات يرفقها بصور بحيث تشكل جملة واحدة فيتعرف المتعلم على الكلمات أولا ثم يركب منها جملا وهكذا.

وكي تحصل الفائدة يستحسن أن يتدرب المتعلمون" على جمل منتزعة من أفواههم، وتتردد على ألسنتهم وترتـــبط بواقعهم وهذا أمر صعب على المتعلم"[1]، ومن مزايا هذه الطـــريقة أنها تعلم المفـــردات في سياقها فتدرك معانيها الإضافية. أما عيوبها فهي تستغرق وقتا طويلا في تجزئة الجملة إلى كلمات والكلمة إلى حروف كما أنها تستغرق وقتا لترسيخ الحروف بأشكالها المختلفة إضافة إلى أنها تهتم بالمعنى على حساب الرسم الإملائي للكلمات واللغة الأكادمية المدروسة و المؤسسة.[2]

ولتفادي العيوب التي سبق ذكرها في الطريقة التركيبية والتحليلية تم ابتكار الطريقة التوليفية التي تجمع مزايا الطريقتين، حيث ينطلق الأستاذ من عرض صورة يعبر عنها التلاميذ ثم يكتب إجابتهم على السبورة وتكرر مرارا فرديا أو جماعيا كي يربطوا بين نطق الكلمة ورمزها، ثم تحلل الجملة إلى كلمات وهي الأخرى إلى حروف وبعد التحليل تأتي مرحلة التركيب فانطلاقا من الحروف التي حللها التلاميذ يقومون بتكوين كلمات جديدة وجمل ونصوص وما إلى ذلك من الإنتاج اللغوي[3]

---

[2] تعليم اللغة العربية، الأطر والإجراءات، عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، مكتبة الضامري، ط1، سلطنة عمان 2003، ص72 وما بعدها.

[1] تعليم اللغة العربية، م س، ص76.

[1] تعليم اللغة العربية، م س، ص 79.

[2] تشبه هذه الطريقة إلى حد ما استغراقية **بلومفيل**

[3] تعليم اللغة العربية، م س، ص 81. بتصرف.

- **طريقة الكلمة:**

فالكلمة هي القاعدة التي ينطلق منها الأستاذ، كما تكون أول شيء يرتسم في ذهن المتعلم، حيث يكون الأساس المعتمد في تعليم القراءة ابتداء من الحرف حيث يكرر الحرف المراد تعلمه في بداية الكلمة وفي وسطها وفي نهايتها حتى يترسخ في ذاكرة المتعلم، ومع الوقت ينطق المتعلم كلمات جديدة من الحروف التي تعلمها وهكذا، ثم يقوم بعملية تحليلية حيث يتعرف على الحروف التي تتكون منها الكلمات ومنها يبني كلمات جديدة ثم جملا فنصوصا، ولكن هذه الطريقة تبدو صعبة على مبتدأ لا يحسن القراءة ولا الكتابة.

ورغم ذلك تبقى لها ميزة إيجابية وهي أن المتعلم " يستطيع أن يتعلم القراءة دون أن تكون له القدرة على تمييز الحروف بأسمائها."[1]وهو ما أثبتته الدراسات العلمية من أن التعلم يتم بالاستبصار حيث ينتقل من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء، إضافة إلى أن هذه الطريقة تمده بثروة من المفردات التي يكتشفها شيئا فشيئا مما يشوقه للقراءة.

ولكن ما أخذ عليها فهو البطء الشديد في عملية القراءة حيث يلجأ المتعلم إلى التفكير قبل القراءة لأنه يعتمد على شكل الكلمة ولذا قد يعجز أمام الكلمات الجديدة،و هذا ما يصعب عملية تعلم القراءة أمام المتعلم.

I. **الطريقة التركيبية :**

حيث ننتقل من الجزء إلى الكل، من الأصوات فالكلمات، ومنه الجمل فالفقرات والنصوص، وهذه الطريقة تعتمد حفظ الحروف أولا وحركة ثم تُضم لتشكل كلمات وهي بدورها لتشكل جملا ، وتعتبر من أقدم الطرق المعتمدة في تعليم القراءة.

وقد عددت لها مزايا أنها تتدرج منطقيا وتتفق مع اللغة بطبيعتها أصواتا، وتساعد المتعلم على حسن نطق الحروف كما سجل عليها عيوبا:

- أن الترتيب الألفبائي لا يراعي التدرج من السهل إلى الصعب من حيث مخارج الحروف.
- أنها تضعف مقدرة المتعلم على القراءة السريعة لما تأخذه من وقت في تعليم الحروف مفردة.

أما بالنسبة للكتاب المدرسي يعدّ أهمّ موادّ التعليم؛ ومن هنا فإنّ المربّين يوصون بالعناية بإعداده ، ولاسيّما تلك الموادّ التي تعنى بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،

---

[1] تعليم اللغة العربية، م ن، ص77.

ويظلّ التسليم بأهمية الكتاب المدرسي أمرا لا يحتاج إلى تقرير ، فبالرغم مما قيل ويقال عن تكنولوجيا التعليم وأدواته وآلاته الجديدة ، يبقى للكتاب المدرسي مكانته المتفردة في العملية التعليمية. فعملية التدريس أياً كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب المدرسي، فهو يمثل بالنسبة للمتعلّم أساساً باقياً لعملية تعلّم منظمة، وأساساً دائماً لتعزيز هذه العملية ، ومرافقاً لا يغيب للاطلاع السابق والمراجعة التالية . وهو بهذا ركن مهم من أركان عملية التعلم، ومصدر تعليمي يلتقي عنده المعلّم والمتعلّم ، وترجمة حية لما يسمى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج ، ولذلك تعتبر نوعية وجودة الكتاب المدرسيّ من أهم الأمور التي تشغل بال المهتمين بالمحتوى والمادة التعليمية وطريقة التدريس .

" إن إخضاع العربية لتجارب غيرها من اللغات , والحكم عليها بأنها تخضع لمراحل موصدة الأبواب بينها , لأن بعض اللغات الأوروبية مرت بتلك المراحل , عملية تخالف طبيعة الأشياء, لأن العربية لها طبيعتها الخاصة بها والتي جاءت نتيجة اقترانها بالقرآن الكريم , الذي وضع علاقتها بالزمن في إطار يغاير معظم لغات العالم ". [1]

إنّ الوضع الأمثل في تقديم المهارات اللغوية ألا نقدم للطالب مهارتين مختلفتين في وقت واحد ، كأن ندربه على تركيب جمل جديدة من كلمات لم يكن للطالب سبق عهد بها فتضيف عليه صعوبتين : إحداهما ضرورة فهم الكلمات الجديدة والأخرى تركيب جمل جديدة، ومن الملاحظ في بعض كتب تعليم العربية أنّ تطبيقاتها تشتمل على مفردات وتراكيب لم ترد في الدروس السابقة مما يربك الطالب ويجعله في بعض الأحيان عاجزاً عن حل هذه التطبيقات ومن ثم لا تتحقق أهدافها .

ونلاحظ من خلال ما سبق أن تعليم اللغات قد استفاد من جميع النظريات التي خلص إليها كل من علم النفس واللسانيات التطبيقية ولسانيات النص ، مما أنتج باقة من الطرائق التي أسهمت في تعلم الكثيرين للغات الأجنبية وتذليل الصعاب أمامهم ، مما يمكنهم من الانفتاح على الحضارات الأخرى والاستفادة من علومها ومعرفة أخبارها كما تمكننا من ترجمة الكتب القيمة.

[1] بحوث المؤتمر التربوي , الجزء الأول , ذو الحجة 1411 هـ " الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها " محمد أحمد عمايرة , ص 322

الفصل الثالث :
الوثائق البيداغوجية
و وسائل البحث العلمي

المبحث الأول:

الوثائق التّربوية التي تدعم الأستاذ في العملية التعليمية

إن التعرف على لسانيات النص والمقاربة النصية وبعد تتبع إرهاصات مفهوم المقاربة النصية كبعد تعليمي من لسانيات النص برصد أهم مفاهيمها، ثم التطرق إلى أهم نماذج التحليل النصي المطورة مع "فانديك" و"الجرجاني" وعلى ضوئها جاء الفصل التطبيقي لمعرفة أين هو تعليم اللغة العربية (السنة الأولى من التعليم الثانوي) من كل هذه المستجدات خصوصا وأن المنظومة التربوية الجزائرية تتبنى هذه المقاربة الجديدة مما يجرنا للتعرف على ما تحتويه الوثائق المساعدة في طياتها في ما يخص هذه المقاربة لأنها الضوء الذي يوضح طريق الأستاذ و توضيح الغموض إن وجد في تبين كيفية تطبيق البرنامج بشكل مفصل لكن هذا لا يلغي اجتهاد الأستاذ إن تطلب الأمر ذلك كما يجب أن لا يتعارض مع المنهاج.

وللوقوف على ذلك كان لزاما أن نتطرق إلى الوثائق التربوية المعدة لذلك وهي:

- الكتاب الموجه للتلميذ " **المشوق** في الأدب و النصوص و المطالعة."
- دليل الكتاب الموجه للمعلم.
- منهاج اللغة العربية.
- الوثيقة المرافقة للمنهاج.

1) عرض محتوى كتاب التلميذ (المشوق):

ويحمل عنوان :" المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة ".

صدرت طبعته الأولى سنة 2013/2012 عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(1).

وتكفل بتأليفه مفتش التربية والتكوين "**حسين شلوف**" والأستاذ "**محفوظ كحوال**" و الأستاذ "**محمد خيط** " ، وقد جاء وفق البرنامج الرسمي امتدادا لخط الإصلاح التربوي "وهو مبني على المقاربة بالكفاءات(2)

يستهل الكتاب بمقدمة تعرف به يليها "التوزيع السنوي للمحتوى" و بمحتوياته ثم بإيضاحات عن كيفية استعماله،و يقسم حسب تسلسل العصور الأدبية بدأ بالعصر الجاهلي فالعصر

---

(1) مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار المؤرخ في 4 مارس 2007.

(2) ظهر مفهوم الكفاءة في عالم الشغل والتكوين المهني ثم انتقل إلى مجال التعليم، وتعود الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات إلى المذهب النفعي في التربية وإلى المدرسة البنائية في عالم النفس، حيث يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية؛ يبني معارفه بنفسه ويناط للمعلم دور الملاحظة والتشخيص والتقويم التكويني. للتفصيل انظر: بيداغوجية الكفاءات، ماهي الكفاءة؟ كيف تصاغ الكفاءة؟ ، محمد الطاهر وعلي، الجزائر 2006.

الأموي، ويضم كل محور النشاطات التالية: النص الأدبي والنص التواصلي، بلاغة ، مطالعة ، القواعد.

حيث يتوزع الكتاب على اثني عشرة محاور تجمع بين مختلف النشاطات هي:

1. من الكرم العربي.
2. من شعر الفروسية.
3. وصف البرق و المطر.
4. الأمثال و الحكم.
5. تقوى الله و الإحسان إلى الآخرين
6. من شعر النضال والصراع.
7. فتح مكة.
8. من تأثير الإسلام على الشعر و الشعراء.
9. مدح الهاشميين.
10. من المواقف الوجدانية.
11. من نقائض جرير والفرزدق.
12. صفة الإمام العادل.

وهي تتدرج بالمتعلم منطقيا من تعزيز للقيم والأخلاق و العلاقات الاجتماعية و تنويع معارفه العلمية وغيرها،وذلك مرورا بالعصر الجاهلي ثم صدر الإسلام فالأموي للاستفادة منهما و التعرف عليهما.

وهي موزعة على الأسبوع بمعدل 4 ساعات أسبوعيا.

يمثل النص الأدبي ركيزة كل وحدة، ويتبعه درس في القواعد أو البلاغة بالتناوب، وعليه تستغرق الوحدة مدة أسبوعين ، ويُختم المحور بوقفه تقييمية شاملة لفهم وتوظيف دروس القواعد و البلاغة وذلك في نشاط بناء وضعيات مستهدفة .

كما يرفق كل محور بنص تواصلي و نص المطالعة الموجهة ، كما لا ننسى التمارين التدعيمية لتدعيم القواعد و البلاغة تحت عنوان إحكام موارد المتعلم.

وللتوضيح نأخذ المثال الآتي للمحور الأول:

الوحدة	النص الأدبي	بلاغة	مطالعة	النص التواصلي	قواعد	تعبير	بناء وضعيات مستهدفة
من الكرم العربي	من الكرم العربي حاتم الطائي	التشبيه و أركانه	مشكلة الموارد الطبيعية	الكرم عند العرب	رفع الفعل المضارع و نصبه	لديك صديق بحيل فكيف تنصحه	أكتب موضوعا عن الكرم موظفا مادرست من قواعد و بلاغة

وبهذا يمتد المحور التعليمي على حوالي أسبوعين.

عرض محتوى الأنشطة المشوق :

المدة	الوحدة	النص الادبي/ النص التواصليّ	القواعد/ البلاغة	التعبير الكتابيّ/ المشروع	المطالعة الموجهة/ بناء وضعيات مستهدفة
الأسبوع الأول	1	من الكرم العربيّ « حاتم الطائيّ ».	التشبيه وأركانه	مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانيّة ورقيّها	مشكلة الموارد الطبيعيّة
الأسبوع الثاني	1	الكرم عند العرب	رفع المضارع ونصبه	تحرير الموضوع داخل القسم	بناء وضعيات مستهدفة
الأسبوع الأول	2	من شعر الفروسيّة. « عنترة بن شداد ».	المجاز اللغويّ	تصحيح الموضوع	الشجاعة الأدبيّة
الأسبوع الثاني	2	الشجاعة مفخرة العربيّ	جزم المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	إعداد فهرس حول مظاهر الحياة العقليّة للعرب في العصر الجاهليّ	بناء وضعيات مستهدفة
الأسبوع الأول	3	وصف البرق والمطر. « عبيد بن	الاستعارة التصريحيّة	الوسائل المجدية لتحقيق المطالب	الكوكب المهـدّد

		الأبرص ».	والمكنيّة	والآمال	
الأسبوع الثاني	3	الطبيعة من خلال الشعر الجاهليّ	بناء الفعل الماضيّ	تحرير الموضوع داخل القسم	بناء وضعيات مستهدفة
الأسبوع الأول	4	الحكم و الأمثال	الكناية	تصحيح الموضوع	محمد الرئيس
الأسبوع الثاني	4	معلم الأمثال	بناء فعل الأمر	إعداد معرض حول السلام	بناء وضعيات مستهدفة
الأسبوع الأول	5	تقوى الله والإحسان إلى الآخرين.	الجملة الخبريّة	تلخيص نصوص متنوّعة	من سمات الثورة العلميّة
الأسبوع الثاني	5	قيم روحيّة واجتماعيّة في الإسلام	بناء الفعل المضارع	تحرير الموضوع داخل القسم	بناء وضعيات مستهدفة
الأسبوع الأول	6	من شعر النّضال والصراع. « كعب بن مالك ».	الجملة الإنشائيّة	تصحيح الموضوع	دور الأديب العربيّ
الأسبوع الثاني	6	الشعر في صدر الإسلام	المفعول لأجله	تأليف مسرحية قصيرة تعالج ظاهرة ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم	بناء وضعيات مستهدفة
الأسبوع الأول	7	فتح مكة. حسان بن ثابت ـ رضي الله عنه ـ.	أضرب الجملة الخبريّة	الخطابة في عصرها الذهبيّ	يا أيّها الكرز المنسيّ
الأسبوع الثاني	7	شعر الفتوح و آثاره النفسيّة	التمييز	تحرير الموضوع داخل القسم	بناء وضعيات مستهدفة
الأسبوع الأول	8	من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء. « النابغة الجعديّ	أنواع الجملة الإنشائيّة	تصحيح الموضوع	فضل العرب على أوروبا

الأسبوع الثاني	8	من آثار الإسلام على الفكر و اللّغة	الحال	كتابة قصة قصيرة تعالج ظاهرة اجتماعيّة ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم	بناء وضعيات مستهدفة
الأسبوع الأول	9	مدح الهاشميين. « الكميت بن زيد ».	الطباق	الوقت و أهميته في حياة الفرد والمجتمع	انتظار – قصة قصيرة
الأسبوع الثاني	9	نشأة الأحزاب السياسيّة في عهد بني أمية	المفعول المطلق	تحرير الموضوع داخل القسم	بناء وضعيات مستهدفة
الأسبوع الأول	10	من الغزل العفيف. « جميل بن معمر ».	المقابلة	تصحيح الموضوع	حادثة مؤلمة . قصة قصيرة .
الأسبوع الثاني	10	الحبّ العذريّ في عهد بني أمية	المنادى	إعداد فهرس حول النقائض وعلاقتها بالسياسة	بناء وضعيات مستهدفة
الأسبوع الأول	11	من نقائض جرير والفرزدق.	الجناس	خصائص الشعر السياسيّ في عصر بني أمية	الفيل يا ملك الزمان
الأسبوع الثاني	11	تحوّل الهجاء عند الأخطل والفرزدق وجرير إلى نقائض.	اسم الإشارة اسم الموصول	تحرير الموضوع داخل القسم	بناء وضعيات مستهدفة
الأسبوع الأول	12	صفة الإمام العادل. « الحسن البصريّ »	أسماء الاستفهام	تصحيح الموضوع	نحن و المستقبل
الأسبوع	12	الكتابة في العصر	أسماء	/	بناء وضعيات

الثاني		**الأمويّ**	**الشرط**		**مستهدفة**

عرض محتوى القواعد:

القواعد	البلاغة
رفع المضارع ونصبه	التشبيه وأركانه
جزم المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	المجاز اللغويّ
بناء الفعل الماضيّ	الاستعارة التصريحيّة والمكنيّة
بناء فعل الأمر	الكناية
بناء الفعل المضارع	الجملة الخبريّة
المفعول لأجله	الجملة الإنشائيّة
التمييز	أضرب الجملة الخبريّة
الحال	أنواع الجملة الإنشائيّة
المفعول المطلق	الطباق
المنادى	المقابلة
اسم الإشارة اسم الموصول	الجناس
أسماء الاستفهام	/
أسماء الشرط	/

2) عرض دليل الكتاب:

وعنوانه الكامل:" دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي –جذع مشترك علوم و تكنولوجيا << المشوق في الأدب و النصوص والمطالعة>>". صادر عن وزارة التربية الوطنية دون ذكر السنة ، من تأليف"حسين شلوف" مفتش التربية و التكوين و "محمد خيط " أستاذ بالتعليم الثانوي.

وقد ركز الدليل على المقاربة بالكفاءات وخصص لها جزء هاما من الدليل مع تهميش المقاربة النصية بل تغييبها تماما.

ونلاحظ أن صياغة– كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي – بشكل يتوجه مباشرة إلى التلميذ، فيدفعه إلى استعمال الضمير'أنا' ليعبر عن نفسه ، ويظهر هذا في الكتاب من عبارات: أتعرف على صاحب النص، أثري رصيدي اللغوي، أكتشف معطيات النص ، أناقش معطيات النص، أحدد بناء النص، أتفحص الاتساق والانسجام، أجمل القول في تقدير النص، أستخلص وأسجل، أبني أحكام القاعدة ، والقصد من وراء هذا الإجراء أن يحس التلميذ أن له دورا فعالا في العملية التربوية مما يحفزه على العمل والجد والاجتهاد وإعطائه دفعة معنوية لحب القيام بذلك.

" وطموح وزارة التربية الوطنية هو تطوير المناهج وبطبيعة الحال ، فالتطوير لا يأتي من فراغ وإنما يقوم على مرتكزات فكان لوزارة التربية الوطنية –تحقيقا لرغبتها في تطوير المناهج – أن ارتكزت على بيداغوجيا الكفاءات من حيث هي اختيار يستجيب للممارسات البيداغوجية المعاصرة التي تسعى إلى تطوير الكفاءات التعلمية بإدماجها في المعارف والمواقف والمهارات .

ولعل اعتماد بيداغوجيا الكفاءات أنسب ما تكون للغة العربية في تناول تدريس نشاطاتها بشيء من التجديد والإبداع.

حيث إن تبني هذه البيداغوجيا من شأنه أن يذكي القدرة على التفكير لدى التلميذ ويطور هذه القدرة التي تعد إحدى الكفاءات العليا التي تسعى مناهج اللغة العربية وآدابها إلى إبرازها لدى المتعلم .ومن ثمة ، تنمو النزعة العقلية في تفكير المتعلم وسلوكه ، فيصبح عضوا صالحا فعالا قادرا على التعامل مع جميع الوضعيات التي تواجهه بسلوك حضاري مبني على الحكمة وسداد الرأي .

ومن هذا المنظور تم إعداد منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي –جذع مشترك آداب – ثم ترجم هذا المنهاج إلى كتاب مدرسي."[1]

ثم انتقل إلى الحجم الساعي و كيفية تطبيقه بنموذج على مدار أسبوعين بحجم ساعي يقدر أربع ساعات في الأسبوع كما كان موافقا لما جاء في المنهاج.

وبعدها تناول كيفية تطبيق النشاطات التعليمية بشكل تفصيلي وذلك بتناول جميع عناصر النشاط و توضيحها وفق التسلسل الزمني للنشاط المدروس و بدأ بالنص الأدبي "[1]

[1] دليل الأستاذ – السنة الأول من التعليم الثانوي ، ص1.

أ) **أنشطة الوحدة التعليمية :**

-" **النص الأدبي :** ساعتان (دراسة النص الأدبي من حيث الشكل و المضمون وما تعلق بالمسائل البلاغية باعتبارها روافد معرفية). تدرس هذه المسائل انطلاقا من النص الأدبي مندمجة دون إقامة الحاجز الزمني عملا بمنطلق المقاربة النصية.

- **مطالعة موجهة** : ساعة واحدة .

- تعبير كتابي : (2X 1) و يدرس هذا النشاط عن طريق العمل بالتفويج.

- النص التواصلي : ساعتان (دراسة النص التواصلي من حيث اكتشاف المعطيات ومناقشتها وما تعلق يتعلق بقواعد النحو و الصرف) تدرس هذه المسائل مندمجة دون إقامة الحاجز الزمني عملا بمنطلق المقاربة النصية.

- **تعبير شفوي** : 1 سا

ب) تتنوع هذه النشاطات بمحتوياتها على (12) وحدة تعليمية.

وقد تم اعتماد نظام الوحدات التعليمية نظرا لما لهذا النظام من فوائد تربوية، من أبرزها كون الوحدة لا تهتم بتنمية المعارف فقط ، وإنما تهتم أيضا بتنمية القدرات و تكوين العادات والاتجاهات واكتساب المهارات،ولكن الوحدة تسعى أيضا إلى توجيه المعرفة لدى المتعلم و تكاملها.(1)

ظهر مفهوم الكفاءة في عالم الشغل والتكوين المهني ثم انتقل إلى مجال التعليم، وتعود الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات إلى المذهب النفعي في التربية وإلى المدرسة البنائية في عالم النفس، حيث يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية؛ يبني معارفه بنفسه ويناط للمعلم دور الملاحظة والتشخيص والتقويم التكويني. للتفصيل انظر:

بيداغوجية الكفاءات، ما هي الكفاءة؟ كيف تصاغ الكفاءة؟ ، محمد الطاهر وعلي، الجزائر 2006.

كيفية تنشيط الوحدة التعليمية :

ويقدمه بالمخطط الآتي:

---

[1] مقدمة الدليل .

(1) الدليل، ص4.

المحور التعليمي				
النص الأدبي البلاغة	المطالعة الموجهة	تعبير كتابي	النص التواصلي قواعد نحو وصرف	التعبير الشفوي

الوحدة التعليمية: تتكون من نص أدبي مرفوق بأسئلة للفهم و امتدادا له نجد البلاغة حيث تكون بعض الأمثلة من النص أما باقي الأمثلة فمن اجتهاد الأستاذ.ثم يتلوه نشاط المطالعة الموجهة مع أسئلة للفهم ثم استثمار معطيات النص ويختم الأسبوع بالتعبير الكتابي .

أما بالنسبة للأسبوع الثاني فيبدأ بالنص التواصلي مرفقا بأسئلة لفهم المضمون متبوعا بنشاط القواعد كامتداد له حيث يكون مثال أو اثنين من النص أما الباقي فمن اجتهاد الأستاذ ثم التعبير الشفهي و إدماج معارف المتعلم في الوضعيات الإدماجية لننهي الوحدة.

وبهذا الترتيب يعرض الدليل كيفية تقديم نشاطات الوحدة التعليمية تطبيقا على الوحدة الثالثة نموذجا بدأ بالنص الأدبي، والتفاصيل فيما يلي :

حيث يمثل النص الأدبي والتواصلي الركيزة الأساسية لنشاطات الوحدة التعليمية.

وبعدها عرض الدليل كيفية تطبيق النشاطات بشكل تفصيلي وفي مقدمتها:

1) النص الأدبي: بعد وضعية الانطلاق و قراءة النص يقسم النص الأدبي إلى سبع عناصر.

أ) **التعريف بصاحب النص** : ليجعل التلاميذ يعرفون صاحب النص (وهو عبيد بن الأبرص ، ويطلب منهم مسبقا تحضير حيات الشاعر بإيجاز وبما له علاقة بالنص.

و عند شروعه في تنشيط الدرس يعمد إلى استدراج التلاميذ بأسئلة جزئية تقودهم إلى التعريف بصاحب النص و بجوانب البيئة الصحراوية التي عاش فيها الشاعر، وهذا في مدة لا تتجاوز ربع ساعة.

ب)**تقديم موضوع النص** : في هذه المرحلة يقرأ الأستاذ النص قراءة سليمة بمراعات جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى بحيث يصور في قراءته ما يزخر به النص من عواطف و قوة التأثير ، ثم تعقب قراءة الأستاذ بقراءة التلاميذ و تكون قراءة كل واحد منهم مقتصرة على جزء من النص مع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء تصويبا مباشرا

سريعا حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ ، وينبغي أن تتكرر قراءة التلاميذ إلى أن يمعرفوا على النص و يحسنو قراءته ، أما إجادة القراءة فتترك إلى ما بعد شرح النص ودراسته.(1)

ج) إثراء الرصيد اللغوي:

شرح المفردات الصعبة أثناء القراءة وتدوينها على السبورة لتذليل الصعاب أمام المتعلم أو التلميذ فيفهم النص بجميع خباياه.

د) **أكتشف معطيات النص** : الأستاذ في هذه المرحلة يوجه المتعلمين إلى اكتشاف ما يتوفر عليه النص من معان و أفكار ، من مشاعر و انفعالات وعواطف ، من تعابير حقيقية ومجازية ، من أسالب اتخذها الأديب ، وغرضه من إنشاء النص.

واللافت للانتباه أن الاكتشاف لا يعني إجهاد الفكر و إطالة النظر بقدر ما يعني تحسيس المتعلمين بالمعطيات الواردة في النص و تحضيرهم لمناقشتها في المرحلة الموالية.(1)

ثم يفصل في ذكر ملخص للنص، الإجابة عن أسئلة الفهم ، اقتراح أسئلة إضافية، هذا بالنسبة للنص الأدبي. وبعدها توظيف اللغة: ذكر موضوع حصة النحو، الكفاءة، سير الدرس.

هـ) " **مناقشة معطيات النص** : والمناقشة أهم مراحل دراسة النص حيث يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص، وفي هذه المرحلة من الدرس يسعى الأستاذ تدريجيا إلى بناء البيانات الأولية لتحقيق الكفاءة المرسومة في المنهاج."(2)

و) **أحدد بناء النص** : و يتكلم هذا العنصر عن بنية الفقرات تركيبيا و معنويا و أيضا نتناول أسلوب الكاتب أو الشاعر ،فإذا كان خبريا حيث يمكننا أن نحكم عليه بالصدق أو الكذب أم إنشائيا مباشرا لا يمكننا الحكم عليه.كما نحدد نمط النص.

ز) **أتفحص الاتساق و الانسجام :**

---

(1) الدليل، ص15.

(1) الدليل، ص16.

(2) الدليل , ص 17.

ندرس في هذا العنصر ترابط الفقرات و العبارات و الأفكار معنويا وهذا ما نقصد به انسجام النص ومن جهة أخرى نحلل ترابط الجمل والعبارات بنيويا و تركيبها و هو ما نعني به الاتساق و هذا ما يعني أن الاتساق يخص المبني و الانسجام يخص المعنى.

ج) أجمل القول في تقدير النص :

" في هذه المرحلة الأخيرة من دراسة النص يوصل الأستاذ التلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية و الفكرية للنص مع تأكيد على أبرز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره.وكذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيه و عن الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها و مميزات أسلوبه الأدبي و تعكس رؤيته الجمالية بالدرجة الأولى و تفرده عن غيره. "(1)

2)البلاغة : ويعتبر امتدادا للنص التواصلي حيث يستقي الأستاذ مثال أو مثالين من النص الأدبي أي ينطلق منه و كذا للربط بين البلاغة و جمالية النص الأدبي .

"عملا بمبدأ المقاربة النصية، فإن تدريس البلاغة ينطلق من النص و ذلك لجعل المتعلم يربط بين البلاغة و جمالية التلقي، فعلى البلاغة يتوقف وجود الذائقة و التذوق الجمالي للنص."(2)

يقوم الأستاذ بمناقشة الموضوع مع المتعلمين ثم بناء أحكام القاعدة و بعد استنتاج القواعد الأساسية يحاول الاستاذ إدماج معارف التلاميذ للتأكد من فهمهم للموضوع وصقل المهارات و ذلك تحت عنوان إحكام موارد المتعلم.

3) المطالعة الموجهة:

"يحضر التلاميذ موضوع المطالعة الموجهة في منازلهم وفق خطة يرسمها لهم الاستاذ ،على أن تتنوع هذه الخطة من نص إلى آخر ، حسب طبيعة النص و الأهداف المرسومة للدرس." (1)

---

(1) الدليل، ص20.

(2) الدليل، ص21.

(1) الدليل، ص23

وينقسم النشاط إلى ثلاث عناصر أساسية يتناقش فيها الاستاذ مع تلامذته وهي أكتشف معطيات النص ،ويليه أناقش معطيات النص ثم أستثمر معطيات النص حيث يستثمر المتعلم معطيات النص لتطبيق المهارات المكتسبة و التمكن منها.

4) **التعبير الكتابي:**

" إذا كان المنهج يحدد محور التعبير الكتابي، فإنه بالمقابل لا يقترح صوغا له ، ومعنى هذا أن الصوغ متروك للأستاذ ،وهذا التصرف ناتج عن احترام حق المبادرة لدى الاستاذ التي تقررها المقاربة بالكفاءات."(2)

5)النص التواصلي :

" تقرر النص التواصلي ليساعد المتعلمين على التعمق في الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بلغة تواصلية تيسر الفهم و تناسب لغة التلميذ و الهدف من إثبات النص التواصلي هو جعل المتعلم يتفاعل مع الظاهرة الواردة في النص الأدبي ،حيث يكون النص نثرا ،والنثر أقرب ما يكون إلى العقل، فيكون هذا النص التواصليمصدر إثراء فكر التلميذ بالنسبة للظاهرة المطروقة. "(1)

وينقسم نشاط النص التواصلي إلى ثلاث عناصر أساسية يتناقش فيها الاستاذ مع تلاميده وهي : **أكتشف معطيات النص** ثم **أناقش معطيات النص** وأخيرا **أستخلص و أسجل** حيث يعرض التلميد في العنصر الأخير حوصلة لأهم الافكار التي جاءت في موضوع النص التواصل.

6) **قواعد النحو** : وهو امتداد للنص التواصل يحيث ينطلق الاستاذ منه باستسقاق مثال أو مثالين و ذلك قصد تطبيق المقاربة النصية ، أما باقي الأمثلة فمن اجتهاد الأستاذ.

" ينطلق الأستاذ في معالجة هذا الموضوع من النص التواصلي، وينشطه وفق الخطوات المقترحة في درس البلاغة " (2)

7) **لتعبير الشفهي :**

---

(2) الدليل، ص24.

(1) الدليل، ص25.

(2) الدليل،نفس الصفحة, ص25.

" يتمحور التعبير الشفوي اهذه الحصة حول تدريب المتعلمين على رصد مجموعة من من مظاهر تلوث البيئة و دفع التلاميذ إلى إبراز مضارها. "(1)

الهدف من وراء التعبير الشفهي بصفة عامة هو التمكن من عملية التواصل الشفهي بشكل سلس وسهل وكذا تطوير المهارات اللغوية المكتسبة.

8) التعبير الكتابي :

" يتم تحرير الموصوع السابق من قبل التلاميذ داخل القسم حيث يأخذ الأستاذ الأوراق عند نهاية الحصة لتصحيحها " (2)

9) تنشيط المشروع :

" ينشط الأستاذ المشاريع في كل حصة رابعة من حصص التعبير الكتابي على النحو المبين في ملحق توزيع الوحدات التعليمية ، يتناول الأستاذ تنشيط المشروع من باب اسهامه في بناء المعارف لدى المتعلمين " (3)

و المشروع ينمي جانب التنسيق و التعاون بين الزملاء و روح الفريق ،و ذلك لكونه نشاط جماعي يتطلب تظافر جهود التلاميذ.

ويختم الدليل تناول النشاطات بكيفية تقييم التلميذ وفق المقاربة بالكفاءات:

وهذا الجدول نموذج للتقييم وفق المقاربة بالكفلءات : (1)

المعايير	معايير التنقيط	التحكم الأدنى	التحكم الأقصى	الإتقان
معايير الحد الأدنى	الملاءمة مع الوضعية	04	02	
	سلامة اللغة	03	1.5	
	سلامة الرسم	03	1.5	
معايير الإتقان	مصداقية التعبير	10	05	05

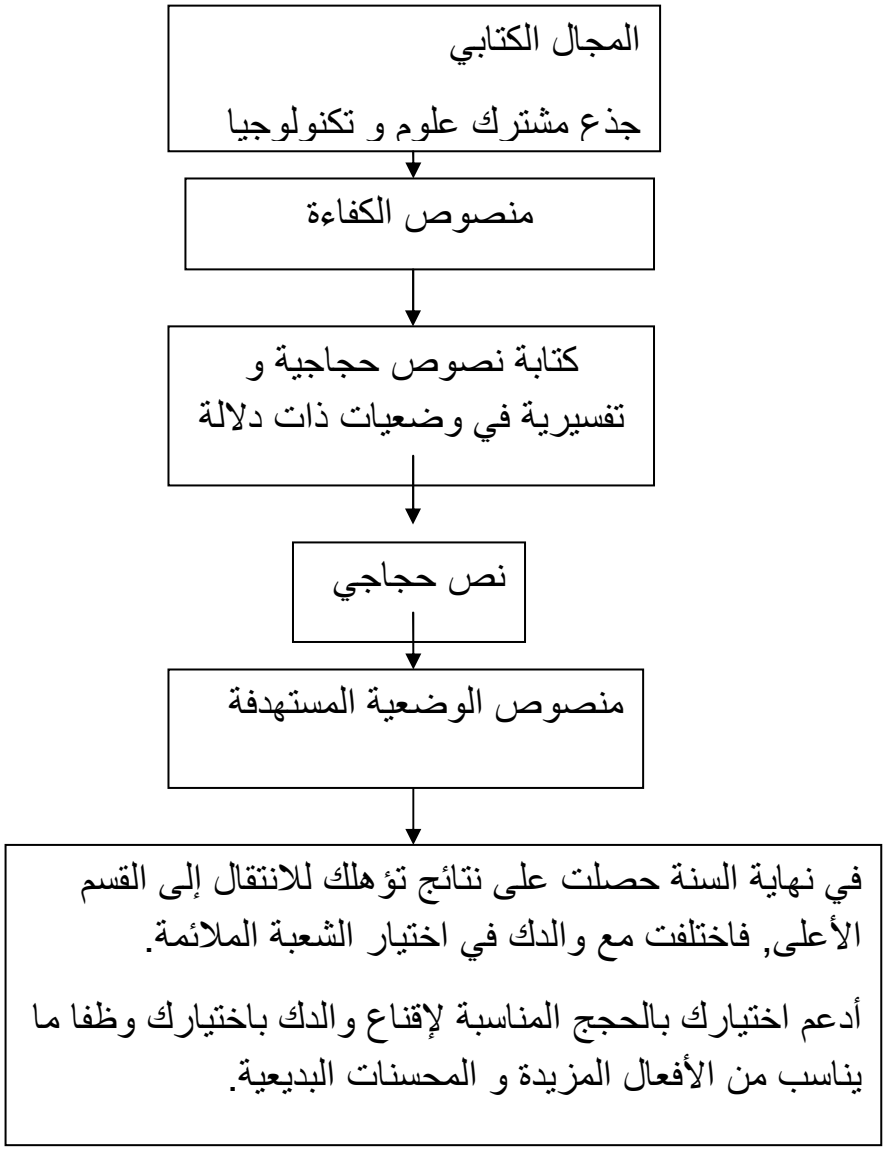
وفيما يخص الوضيات المستهدفة فنجد النموذج التالي :

(1) الدليل، ص26.

(2) الدليل، نفس الصفحة.

(3) الدليل، نفس الصفحة.

(1) الدليل، ص32.

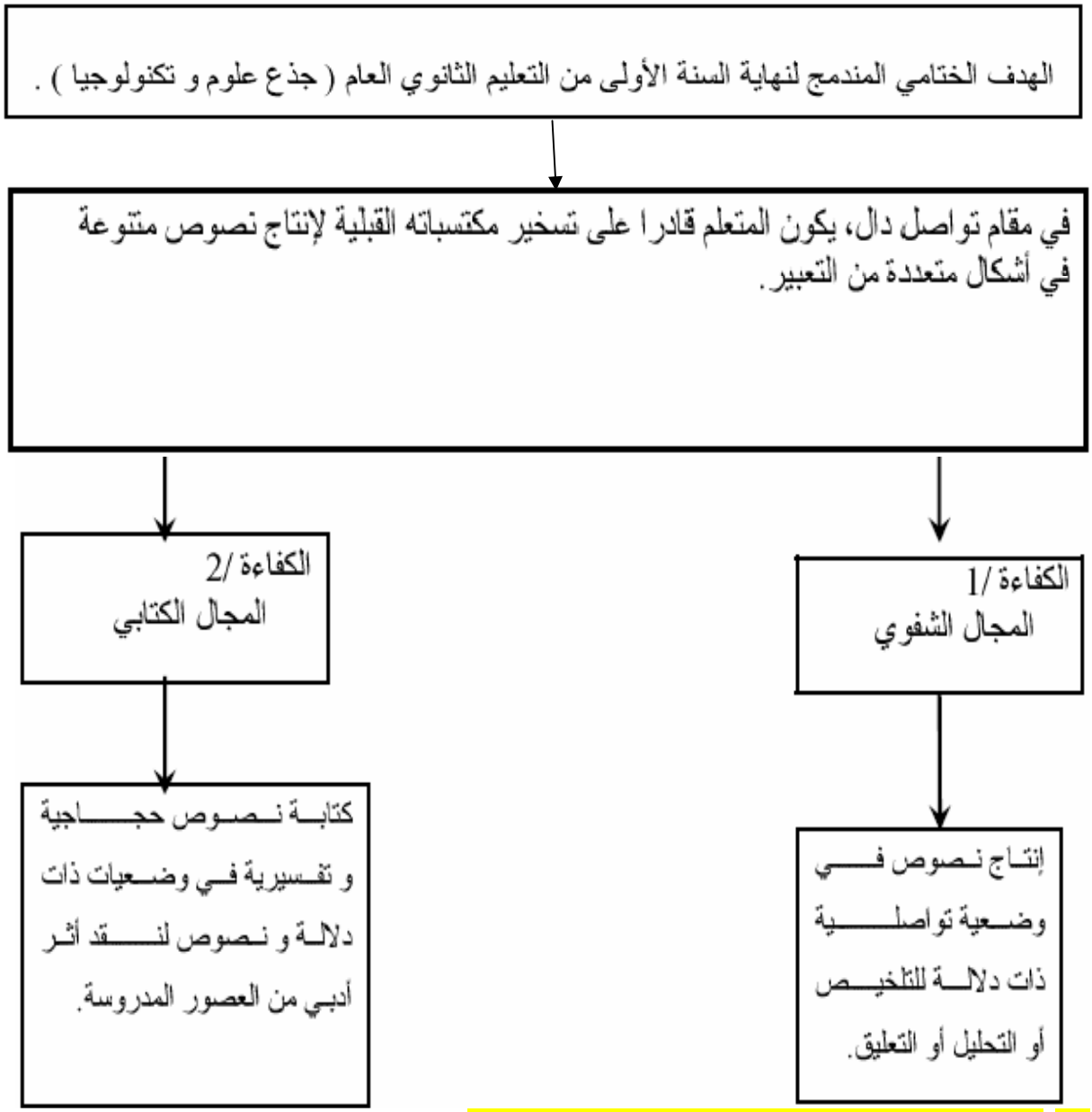


وبعد الانتهاء من شرح التفاصيل أرفق الدليل بالملاحق : وهي مجموعة من المصطلحات المتعلقة بتنفيذ البرنامج السنوي للغة و الأدب العربي للسنة الأولي من التعليم الثانوي و هو عبارة عن معجم للمصطلحات الخاصة بما هو مقدم في الدليل.

يقول الدكتور **لوصيف:**

" من المتعارف عليه أن الأدلة تكون أكبر حجما من الكتب التعليمية ذاتها، لأنها تتبع كل الجزئيات الواردة فيها بالشرح والتوجيه والتحليل." في حين أننا نجد الدليل يضم 52 صفحة أما المشوق في الأدب و المطالعة والنصوص فيمتد على حوالي 200 صفحة.

وقد بني المنهاج على أساس الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة و منه تحددت الكفاءات المقررة في المجالين الشفوي و الكتابي و ذلك على النحو المبين أدناه:(1)



3) عرض منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي:

ويحمل عنوان "منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي" (4)، صادر عن اللجنة الوطنية للمناهج ومطبوع من قبل الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية في مارس 2005.

---

(1) الدليل، ص7.

(2) مع وجود خطأ في كتابة كلمة 'ابتدائي' في الغلاف الخارجي حيث أثبتت الهمزة رغم أنها همزة وصل "إبتدائي" وجاء العنوان بصيغة: منهاج للسنة الخامسة إبتدائي للغة العربية.

وجاءت محتوياته كالآتي:

1.مقدمة : تناول فيها التطور الهائل للتكنولوجيا و العلوم في العالم و لمواكبته يجب أن نتبنى مقاربة جديدة و هي المقاربة بالكفاءات كما تكلم عن سلبيات المقاربة بالاهداف.

2.تقديم المادة : كمقدمة تمهيدية حيث "يعتبر تعليم اللغة العربية في هذه السنة تعزيزا لمكتسبات المتعلم السابقة وترسيخا للمبادئ اللغوية الأساسية."(1)

3.الكفاءات المستعرضة : و تحوي 12 كفاءة

4.التوزيع الزمني: حيث قُدر الحجم الساعي المخصص لمجموع النشاطات اللغوية بأربع ساعات أسبوعيا وُزعت بالطريقة نفسها في الدليل سابقا.

ويشير المنهاج هنا إلى أنه توزيع مقترح على سبيل الاستئناس يمكن التصرف فيه.

5.ملمح الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي : ويقصد به الكفاءات التي يخرج بها المتعلم من السنة الرابعة متوسط ويستقبل بها السنة الأولى ثانوي، وهي تجمع بين الأداء الجيد والقراءة المسترسلة و التمييز بين الصواب من الخطأ وكذا المناقشة وبين فهم وتذوق النصوص، وتوظيف القواعد من جهة أخرى.

6.ملمح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي : ويمثل تكميلا للكفاءات السابقة وتسطيرا للأهداف المرجو بلوغها مع نهاية السنة الأولى، وتتمثل في توسيع قدرته على قراءة كل أنواع النصوص أو "السندات المكتوبة"، وفهمها والحكم عليها، وأيضا فهم المسموع والقدرة على إنتاج نصوص مكتوبة أو شفهية مناسبة لكل مقام كالتفسيري و الحجاجي.

7.الكفاءة الختامية لنهاية السنة الأولى ثانوي : وكان على شكل مخطط يضم جميع المهارات التي يجب أن يتوصل إليها التلميذ في نهاية السنة الدراسية،و كهدف نهائي يطمح المنهاج لتحقيقه وهو أن "يكون المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي، قادرا على إنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط : الحواري والإخباري والسردي والوصفي و التفسيري و الحجاجي."(2)

(1) منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص3.

(2) أنظر ,المنهاج .

8.الكفاءات الوسيطة المندمجة للسنة الأولى من التعليم الثانوي : وهنا عرض المنهاج بالتفصيل الكفاءات والأهداف الخاصة بالنشاطات اللغوية:

- **النصوص الأدبية و التواصلية** : حيث جمعت كفاءات بين الأداء ، والفهم الجيد للنصوص نقدها و إنتاج تلخيصات مناسبة لها" يعيد بناء المعلومات الواردة في النص، يستعمل المعلومات الواردة في النصوص، يستعمل استراتيجية ويقيم بها النصوص."
- **المطالعة** : يتدرب على القراءة الدقيقة الواعية يفك شفرة الإيحاءات الكامنة في النص و يدخل إلى عمق أفكار النص و التعرف على مصادر جديدة للمعلومات.يبرز رأيه في الموضوع الذي تناوله النص.
- **التعبير الشفهي:** وجمعت كفاءاته هو الآخر بين فهم وإنتاج الخطاب حيث يختار الأفكار و يعبر عنها، يعطينا معلومات مستعملا ثروته اللغوية المكتسبة بعبارات و ألفاظ مناسبة مع مراعاة تسلسل الأفكار في موضوع ذات دلالة كما يتمكن من التواصل لغويا في شتى المواقف.
- **التعبير الكتابي:** وتمثلت كفاءاته في: اختيار الأفكار وتنظيمها" بفهم المقصود من الوضعية، ثم "يوظف الكتابة لأغراض مختلفة" أي ينتج نصوصا كتابية من أنماط متنوعة مع مراعاة القواعد النحوية و قواعد الكتابة حيث يستطيع يلخص نصوص متنوعة، يصف زيارة، يحرر حكاية، يحرر موضوع عن الطبيعة الخ...

طريقة التدريس :

بدأ بعرض المشكلة باقتراح الأستاذ للوضعية المشكلة

ثم مرحلة التهيئة و يتم فيها استيعاب المفاهيم و التمهيد للموضوع

ثم مرحلة الدخول في عمق الدرس عن طريق النقاش و الحوار بين الأستاذ و التلميذ لان هذا الأخير هو عنصر فعال في العملية التعليمية بالمقاربة الجديدة

ثم تأتي مرحلة إحكام موارد المتعلم بالإضافة إلى عملية التقويم و التقييم.

نموذج تطبيقي في معالجة الوضعية المشكلة :

بيداغوجيا المشروع : وهو أسلوب تعليمي يضع مجموعة من المتعلمين في وضعية البحث قصد تحقيق التنسيق بين الأعضاء الفاعلة و تقوية روح التعاون بين أعضاء فريق العمل.

تقديم النشاطات: حيث أدرجها ضمن عنصر القراءة واستثمار النص، وجعلها من أولويات القراءة التي عددها في :

أولا: الأداء الحسن والجودة البيانية، وحسن استنطاق علامات الوقف، واستجلاء المعاني، وتبين وظائف الأساليب المختلفة.

ثانيا: اكتشاف التراكيب النحوية والصيغ الصرفية والقواعد الإملائية، تلمس فوائدها ثم التطبيق على منوالها حسب ما تمليه المقاربة النصية.

ثالثا: بعض مبادئ التذوق الأدبي، ليحقق المتعلم وجه القراءة بشقيه الأدائي والاستثماري، و النشاطات هي :

النصوص الأدبية : و هي النصوص التي تنطلق منها جميع النشاطات و هذا في اطار اعتماد المقاربة النصية .

النصوص التواصلية : وهي النصوص التي تتوسع في موضوع النص الادبي، و شرح الغموض الذي يكتنفه.

المطالعة الموجهة : وهو مقام ممتاز لتنمية معلومات التلميذ و معارفه من مختلف المصادر واستثمارها.

التعبير الشفهي : وذلك قصد تنمية القدرات الشفهية لدى التلميذ و استعمالها في مختلف المواقف.

التعبير الكتابي : بحسب الموضوع المقترح في البرنامج يحاول التلميذ دمج مكتسباته القبلية بتحرير تعبير كتابي في موضوع ما.

القواعد النحوية والصرفية : ونتناولها بالقدر الذي يمكن التلميذ من استعمال لغة سليمة من دون عيوب و أخطاء

البلاغة : وهو النشاط الذي يمكن المتعلم من تذوق الأدب و الإحساس بعذوبته من خلال التعرف على المعايير البلاغية و المعاني المنبثقة عنها و أسرارها.

إحكام موارد المتعلم : ويتم من خلال هذا النشاط تطبيق و دمج المعارف السابقة في بناء وضعية مستهدفة قصد صقل المهارات المكتسبة.

المحتويات:

وعدّدها اثنا عشر محورا و هي بحسب الترتيب المبني عليه كتاب التلميذ وهي:

الأدب الجاهلي :

1.من الكرم العربي.

2.الفروسية هو المحور الأول.

3.وصف الطبيعة

4.الحكم و الأمثال

أدب صدر الإسلام :

5.القيم الروحية و الاجتماعية في الإسلام

6.النضال و الصراع

7.شعر الفتوحات الإسلامية

8.تأثير الإسلام في الشعر و الشعراء

الأدب الأموي :

9. الخلافة الإسلامية و المؤثرات الحزبية في الشعر

10.المواقف الوجدانية

11.التقليد و التجديد

12.نهضة الفنون النثرية

و المحاور المذكورة سابقا موافقة لمحتوى الكتاب و بنفس الترتيب مما يوحي بوجود انسجام و توافق بين الكتاب المدرسي و المنهاج.

التراكيب النحوية:

ذكرها المنهاج على النحو الآتي:

المرفوعات :

1.المبتدأ و الخبر و أنواعهما

2.كاد و أخواتها

3. لا النافية للجنس

الفعل :

4.رفع الفعل المضارع و نصبه

5.جزم الفعل المضارع

6.بناء الفعل الماضي

7.بناء الفعل الأمر

8.بناء الفعل المضارع

المنصوبات :

9.المفعول المطلق

10. المفعول لأجله.

11. الحال

12. التمييز

13. المنادى

وبمقارنة المحتوى النحوي المذكور في المنهاج مع المدرج في الكتاب المدرسي نجد أن المنهاج:

- يوافق الترتيب الموجود في كتاب التلميذ.
- ذكرت الدروس الآتية (– اسم الإشارة و الاسم الموصول – أسماء الشرط) (1)

. أما محتوى التعبير و المطالعة جاء عاما على النحو الآتي:

فقد تكلم عن انتقاء المواضيع الخاصة بالمطالعة بحسب ما يخدم المحور المدروس و كذا التعبير المهم أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.(1)

إن مقارنة بسيطة بين الكتاب المدرسي "المشوق" والدليل والمنهاج(2) حول المحتويات المقررة من حيث المحاور والقواعد والمشاريع، يوحي لنا بأن هناك اختلال واضح بين ما جاء في الكتاب وما عرضه المنهاج وكأنها لم تصدر عن هيئة واحدة والمفروض أن يكون المنهاج راسما للخطوط العريضة للكتاب و"المحدد والضابط لمجموع الإجراءات والممارسات التعليمية والتربوية."(3) والمقاربات المتبناة، والموضح لطرائق التدريس المناسبة لها، ناهيك

(1) ولكن أدرجت في التمارين بسؤال: أدخل كان أو إحدى أخواتها على الجمل، انظر رياض النصوص، ص66،ص70.

(1) المنهاج، ص22. وللمقارنة بينها وبين المشاريع الموجودة في رياض النصوص انظر ملحق الكتاب.ص 251.

(2) ولم نذكر الوثيقة المرافقة للمنهاج لأنها لم تعرض المحتويات.

(3) تعليمية النصوص والأدب، ص72.

عن تحديد المحتوى الكفيل بتحقيق الأهداف والكفاءات المسطرة، فما الكتاب المدرسي سوى الترجمة العملية للمنهاج.

وبالنسبة للمقاربة النصية موضوع بحثنا فقد ذكرها المنهاج باقتضاب في معرض حديثه عن طرائق التدريس التي استهلها بذكر اعتماده على المقاربة بالكفاءات ثم عرج على الإشارة للمقاربة النصية في قوله:" وتحقيقا للكفاءات المستهدفة تعتمد المقاربة النصية التي تضمن عنصرين هما الشمولية وإدماج المكتسبات، ناهيك عن بيداغوجيا المشروع التي تعزز هذا المنحى باعتبارها ممارسة عملية لكل هذه المبادئ البيداغوجية."(1) وهو كلام غير علمي وغير دقيق ولا كاف عن مقاربة جديدة تُعتمد لأول مرة في تعليمية اللغة العربية في منظومتنا التربوية.

وان كان لها الحظ ولُمِّح إليها هنا، فقد غُيّبت تماما من "المدخل العام لمناهج السنة الخامسة ابتدائي" الصادر عن وزارة التربية كتمهيد للمناهج خصّ كل مادة بتقديم ومنها تعليم اللغة العربية إذ بعد أن ذكر الأهداف من قدرة على القراءة والتعبير والتواصل قال:

" وحتى يستجيب المنهاج للأهداف المسطرة للغة العربية في هذه المرحلة بالذات، يتعين ألا يقتصر المطلوب منها على التمكن من بعض الأنماط والأساليب الأدبية...، بل إن الغاية المنشودة هي أن يبلغ المتعلم درجة عليا في مجال استيعاب المعرفة وفهمها واستعمالها، مما يبرر اختيارنا للمقاربة بالكفاءات، كمبدأ يكرس تعليما أكثر وظيفية يكون مؤسسا على تنمية كل ما من شأنه دفع المتعلم إلى إعادة توظيف المكتسبات في وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه."(2)

والأولى هنا ذكر المقاربة النصية كمبدأ دعت إليه الضرورة عند عجز المبادئ المبنية على نحو الجملة، ومواكبة لآخر المستجدات في تعليمية اللغات التي تستقي أسسها من النظريات اللسانية الحديثة وعلى رأسها لسانيات النص، بل وإفرادها بمدخل مستقل لأنها مرتبطة بشكل حصري بتعليم اللغة العربية، أما المقاربة بالكفاءات فهي تخص جميع المواد التعليمية وعليه هناك متسع للحديث عنها والتفصيل فيها.

---

(1) المنهاج، ص23.

(2) مدخل عام لمناهج السنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص10.

ثم تطرق المنهاج إلى ذكر الوسائل التعليمية المتمثلة في كتاب التلميذ وقصص المطالعة كوسائل فردية، ودليل الأستاذ الذي يشتمل على توجيهات وإرشادات. وآخر عنصر تطرق إليه هو التقييم في إطار المقاربة بالكفاءات كذلك، يقول:" فمن منظور المقاربة بالكفاءات.

ينص التقويم على اقتراح وضعية معقدة (وضعية مشكل) تنتمي إلى نفس الوضعيات التي تحددها كفاءة معينة بحيث تتطلب من التلاميذ إنتاجا مركبا لحلها."(1)وميز بين ثلاثة أشكال من التقييم: التشخيصي (قبل الفعل التعلمي) والتكويني (يساير الفعل التعلمي) والتحصيلي (في نهاية الفعل التعلمي)(2).

وخُتم المنهاج بذكر الوسائل المعتمدة في تقييم الكفاءات المتمثلة في شبكات التصحيح التي ذكرت مفصلة في الوثيقة المرافقة للمنهاج.

4) عرض الوثيقة المرافقة للمنهاج:

وهي تحمل عنوان" الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي صادرة عن وزارة التربية الوطنية ومن طبع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دون ذكر التاريخ، وهي تهدف إلى" كشف الجوانب التعليمية التي يبنيها المتعلم في هذا المستوى استعدادا للانتقال إلى السنة الثانية." وتتناول "المسائل التعليمية التي تساعد الأستاذ على أداء مهمته" حيث تتضمن "محورين أساسيين الأول منهما نظري يذكر ببعض معالم المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية وبيداغوجيا المشروع" والمحور الثاني يمثل "الجانب العملي الذي يفصل بعض الممارسات العملية المتمثلة في تقييم نشاطات الوحدة التعلمية داخل القسم."(4)

عرض محتوى الوثيقة:

نالت المقاربة بالكفاءات هنا أيضا الحيز الأكبر كما يبينه فهرس الوثيقة:

- المقدمة – ص1

1-المقاربة بالكفاءات و المناهج – ص2.

---

(1) المنهاج، ص23.

(2) م ن، ص24.

(4) الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص4.

1-1- تحقيق الكفاءة في الحقل التربوي – ص4

1-2-الوضعيات المشكلة – ص6.

1 -2-1- الفرق بين الوضعية المشكلة والوضعية المستهدفة – ص7

1-2-2- مفهوم التلميذ الكفء – ص8.

1-3-الكفاءات و الوضعية المستهدفة – ص10.

1-4-الهدف الختامي للإدماج – ص 11.

1-5- المقارنة بين المنهج السابق و الحالي – ص 12.

2- المقاربة النصية – ص15.

3-من مظاهر الاتساق – ص16.

4-من مظاهر الانسجام – ص17.

1- تقديم النشاطات التعليمية المقررة بالنسبة إلى السنة الأولى- ص20.

2- تقديم النشاطات – ص26.

3- التقييم – ص50.

مع تكرار الكفاءات الواردة في المنهاج وإصرار واضح على تأكيد الاعتماد على المقاربة بالكفاءات حيث حصلت على حصة الأسد من الوثيقة المرافقة وتفعيل بيداغوجيا المشروع والإدماج.

وإن أشير إلى المقاربة النصية في كل من الدليل والمنهاج بشكل عارض فهي هنا أوفر حظا إذ أفردت لها الوثيقة مدخلا خاصا جاء فيه:

المقاربة النصية:

"وقد أوضحنا أهمية هذه المقاربة بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها رافدا قويا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته حيث أن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص، فالنص يصبح المحور الرئيسي الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي و الشفوي لدى التلميذ."(1)

(1) الوثيقة المرافقة ، ص1.

إن هذا التعريف الوحيد هو الذي كرس الانطباع السائد لدى الأستاذ حول المقاربة النصية وحصره في هذا الإطار الضيق، كما أظهرته نتائج الاستبيان وسيأتي ذكره في المبحث الثاني.

تقديم النشاطات في الوثيقة:

قدمت الوثيقة النشاطات بشكل عملي وفق توزيع الحصص الآتي:

الأسبوع الأول	**الحصة الأولى:** دراسة النص الأدبي ،بلاغة، تطبيقات.
	الحصة الثانية :مطالعة موجهة
	الحصة الثالثة: تعبير كتابي
الأسبوع الثاني	**الحصة الأولى:** دراسة النص التواصلي ،قواعداللغة، تطبيقات.
	الحصة الثانية :تعبير شفهي
	الحصة الثالثة: تعبير كتابي

يبدو أن من ألف الوثيقة المرافقة لم يطلع على المنهاج بل يحق لنا القول أن لا علاقة له بالتعليم الثانوي لأن النص الأدبي لوحده يحتاج إلى حصتين على الأقل، أما إن أضفنا حصة البلاغة والتطبيقات فالأمر يحتاج إلى أربع ساعات كاملة وإذا أضفنا حصة المطالعة وحصة التعبير الكتابي سيرتفع الحجم الساعي إلى ست ساعات فـــــي الأسبوع الواحد،ويمكن لأي أستاذ في التعليم الثانوي أن يميز هذا بسهولة بالغة، وبالتالي نجد تناقضا كبيرا بين الحجم الساعي المقترح والحجم الساعي على أرض الواقع وهذا تناقض بين الوثائق التربوية يدل على عدم وجود تنسيق بين مؤلفي الوثائق التربوية وأقصد بذلك الوثيقة المرافقة و المنهاج، وهذا أول إشكال في تطبيق المناهج.

كيفية تقديم الحصص في الوثيقة المرافقة :

1. الحصة الأولى(النص الأدبي)

في الحصة الأولى من كل أسبوع يتناول الأستاذ نصا أدبيا أو تواصليا مع ما يتبعه من نشاطات. ينطلق من النص نفسه لدراسة هذه النشاطات و دفع التلاميذ لاكتشاف أحكامها."(1) نلاحظ أن أغلب النصوص الأدبية المقررة شعرية، و بطبيعة الحال يبدأ الأستاذ النشاط بالقراءة النموذجية ثم قراءة المتعلمين ثم الطريقة المناقشة و الحوار التي تقسم الحصة إلى سبع عناصر وهي :

1. التعريف بصاحب النص.وتقديم النص.
2. إثراء الرصيد اللغوي.
3. اكتشاف معطيات النص.
4. أناقش معطيات النص.
5. أحدد بناء النص.
6. أتفحص الاتساق و الانسجام.
7. أجمل القول في تقدير النص.

"– أتعلم من خلال هذا النص – بالإضافة إلى دراسة المعنى و الأفكار و أساليب التعبير المختلفة و جماليات اللغة :"(1)

- بعض خصائص المدح في الشعر.
- اكتشاف المدلول الخفي وراء المدلول الظاهر في النص.
- تحديد نمط النص و إبراز خصائصه.
- إنتاج نص قصير وفق النمط السائد في النص.

بالنسبة لنشاط قواعد اللغة فهو بحسب الوثيقة المرافقة هو تابع للنص الأدبي أو التواصلي و بالتالي هو جزء منه أو امتداد له وينقسم إلى ثلاث عناصر أساسية وهي:

1. نشرح الأمثلة و نستنتج القواعد.

---

(1) أنظر الوثيقة المرافقة .

(1) أنظر, الوثيقة المرافقة ، ص26.

2. نبني أحكام القاعدة.

3. إحكام موارد المتعلم.(التطبيقات)

2. الحصة الثانية: مطالعة موجهة

كانت الوثيقة تشير إلى أن حصة المطالعة الموجهة عقب حصة النص الأدبي مباشرة بكونها "عملية إبداع تتعزز بالقراءة والاطلاع." وعليه يتمكن المتعلم من استثمار نص المطالعة ويوظف المعارف الجديدة من "الرصيد والصيغ والتراكيب التي يتضمنها".والعناصر الأساسية للنشاط هي:

1-أكتشف معطيات النص.

2-أناقش معطيات النص.

3-أستثمر معطيات النص.

3. الحصة الثالثة (تعبير كتابي):

فالتعبير الكتابي هو نشاط ختامي يصقل من حلاله التلميذ مهاراته اللغوية ،حيث يبدع المتعلم في الإنشاء و التركيب و التعبير عن أحاسيسه الشخصية.لكن هذا لا يعني خلو التعبير من الأخطاء، وهنا يكمن دور الأستاذ في التوجيه و التصحيح و التصويب.

- مطالعة للمتعة الذهنية، مطالعة وظيفية تمكن من الحصول على معلومات.

4. الحصة الرابعة النص التواصلي : حيث يقرأ النص قراءة نموذجية متبوع بقراءة التلاميذ ثم يتناقش طرفي الوحدة التعليمية في العناصر الأساسية الثلاث وهي :

- **أكتشف معطيات النص**
- **أناقش معطيات النص**
- **أستخلص و أسجل**

أما نشاط القواعد فهو امتداد للنص التواصلي حيث ينطلق الأستاذ من النص باستسقاء مثال أو مثالين منه ثم يناقش الموضوع مع التلاميذ حتى يتمكنوا من بناء أحكام القاعدة ثم يقومون بعد ذلك بإحكام موارد المتعلم و هو ما كان يسمى سابقا التطبيقات وذلك للتأكد من استيعاب الدرس.

5. الحصة الخامسة التعبير الكتابي :

ويقوم المتعلم في هذا النشاط باستعراض إبداعه اللغوي وذلك بتأطير الأستاذ حيث يختار الأستاذ موضوعا يلائم المحور المدروس ويشرح القالب الذي يتناولون به الموضوع و الباقي من إبداع التلميذ.

إنجاز المشروع هو آخر حصة قدمتها الوثيقة واعتبرتها "دعامة أساسية في المقاربة بالكفاءات" انطلاقا من كونها "نشاطا إدماجيا ووسيلة فعالة لتنمية الكفاءات"(2).

وقدمت خطوات لتنفيذ الحصة تصب كلها في إطار المقاربة بالكفاءات من ضبط للكفاءات المستهدفة وتحديد للموضوع ووسائله و تفويج للتلاميذ .

مما يهدف إلى كشف مختلف الجوانب التعليمية التي تضمنها المنهاج وتفصل الممارسات العملية وتسطر الإجراءات التي يتبعها الأستاذ في تدريسه لمختلف نشاطات اللغة العربية.

وهذه النشاطات موافقة لما جاء في المنهاج و الدليل.لكنها متناقضة مع التوزيع السنوي والحجم الساعي للنشاطات المقترحة أما بالنسبة للمقاربة بالكفاءات فلا نجد منها إلا الاسم و التنظير أما على أرض الواقع فلا وجود لها ، وذلك لكونها تحتاج إلى إمكانيات، ولكننا نفتقدها تماما ، فأقل شيء يمكن توفيره لهذه المقاربة هو التخلص من الاكتظاظ (أكثر من 50 تلميذ في القسم) و هذا يصعب التحكم فيهم ناهيك عن تدريسهم مما يجعل المقاربة بالكفاءات مستحيلة تماما في جو لا يسمح حتى بالتدريس الكلاسيكي.

ثم عرضت الوثيقة كيفية تقييم بعض النشاطات التروية هو التقييم التشخيصي والتحصيلي من خلال شبكات اختارت لها نموذجا وضعية تعبير كتابي ولكن تجسيدا للمقاربة بالكفاءات التي تؤكد على تنمية استقلالية المتعلم.

"عندما يتم تحديد الأهداف ، تأتي عملية تحديد المعايير التي تعكس مدى تحققها.

وهذا الكلام يقودنا جدوى المعايير في تصحيح منتوج التلميذ.

و كاجتهاد في وضع معايير التصحيح نجد النموذج التالي : (1)

---

(2) الوثيقة المرافقة ، ص19.

1 الوثيقة المرافقة, ص 50

المعايير	معايير التنقيط	التحكم الأدنى	التحكم الأقصى	الإتقان
معايير الحد الأدنى	الملاءمة مع الوضعية	04	02	
	سلامة اللغة	03	1.5	
	سلامة الرسم	03	1.5	
معايير الإتقان	مصداقية التعبير	10	05	05

من خلال عرض الوثائق التربوية كوسائل كتعليمية للغة العربية المتمثلة أساسا في كتاب التلميذ " للغة العربية السنة الأولى ثانوي"تحت عنوان " المشوق"، والوسائط المتمثلة في الدليل والمنهاج والوثيقة المرافقة له يمكن أن نستخلص أن مناهج اللغة العربية الجديدة المعتمدة في إطار الإصلاح التربوي الذي دخل حيز التنفيذ منذ 2003، تعلن تبنيها بشكل رئيسي للمقاربة بالكفاءات حيث أولتها العناية بالشرح والتوضيح" (2).لكنهم لم يوفروا الإمكانيات الأزمة لهذه المقاربة. و بشكل فرعي تبنت المقاربة النصية وشحّت في إعطائها حقها من التوضيح بل وضعتها في إطار ضيق وهو أن كل نشاطات اللغة تؤخذ من النص المقرر وبشكل يوحي باندراجها ضمن المقاربة بالكفاءات، وهو ما انعكس سلبا على تطبيقها عمليا.و خاصة مع جهل الأساتذة بمفهوم المقاربة النصية و كيفية تنفيذها، إضافة إلى أن النصوص المتوفرة النشاطات المنبثقة عنها تعجز عن الوصول إلى منهج المقاربة النصية.

(2) وإن كانت مفاهيمها النظرية أوضح وأوفر مقارنة بالمفاهيم النصية باعتبار أن مفهوم الكفاءة مفهوم شامل لا يخص تعليم اللغة العربية فقط بل كل المواد التعليمية.

المبحث الثاني :
وسائل البحث العلمي

- **– وسائل البحث العلمي:**

– اختيار أداة أو أدوات جمع بيانات البحث:

وهذه هي الخطوة الثالثة من خطوات تصميم البحث، "وفيها يقوم الباحث بتحديد الأداة أو الأدوات التي سوف يستخدمها في جمع البيانات حول موضوع الدراسة، وأدوات جمع بيانات الدراسة متعدِّدة، منها الملاحظة، والمقابلة، والاستفتاء، والاستبيان، والأساليب الإسقاطيَّة، والوثائق وغيرها، تلك الأدوات تسمَّى أحياناً بوسائل البحث، ومهما كانت أداة جمع البيانات فإنَّه يجب أن تتوافر فيها خصائصُ الصدق والثبات والموضوعيَّة التي توفِّر الثقة اللازمة بقدرتها على جمع بيانات لاختبار فرضيَّات الدراسة "[1]

وفيما يلي إيضاحٌ بأهم أدوات جمع البيانات في الدراسات التربويَّة:

– المقابلة:

يرى حسن عبد الباسط محمَّد " تعرَّف المقابلة بأنها تفاعل لفظيٌّ بين شخصين في موقف مواجهة؛ حيث يحاول أحدهما وهو الباحث القائم بالمقابلة أن يستثيرَ بعض المعلومات أو التعبيرات لدى الآخر وهو المبحوث والتي تدور حول آرائه ومعتقداته " [2] ؛ فهناك بيانات ومعلومات لا يمكن الحصول عليها إلاَّ بمقابلة الباحث للمبحوث وجهاً لوجه، ففي مناسبات متعدِّدة يدرك الباحث ضرورة رؤية وسماع صوت وكلمات الأشخاص موضوع البحث.

وحيث يجب أن يكون للمقابلة هدفٌ محدَّد فلهذا تقع على الباحث الذي يجري المقابلة ثلاثة واجبات رئيسة:

1) أن يخبرَ المستجيبَ عن طبيعة البحث.
2) أن يحفزَ المستجيبَ على التعاون معه.
3) أن يحدِّدَ طبيعة البيانات والمعلومات المطلوبة.
4) أن يحصلَ على البيانات والمعلومات التي يرغب فيها.

وتمكِّن المقابلة الشخصيَّة الباحثَ من ملاحظة سلوك الأفراد والمجموعات والتعرُّف

---

[1] عودة، أحمد سليمان؛ ملكاوي، فتحي حسن، (1992م)، **أساسيَّاتُ البحث العلميِّ في التربية والعلوم الإنسانيَّة: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائيُّ لبياناته**، الطبعة الثالثة، إربد. ص 43

[2] حسن عبد الباسط محمَّد (1972م)، **أصولُ البحث الاجتماعيِّ**، مكتبة الأنجلو المصريَّة، القاهرة. ص 448

على آرائهم ومعتقداتهم، وفيما إذا كانت تتغيَّر بتغيُّر الأشخاص وظروفهم، وقد تساعد كذلك على تثبيت صحَّة معلومات حصل عليها الباحث من مصادر مستقلَّة أو بواسطة وسائل وأدوات بديلة أو للكشف عن تناقضات ظهرت بين تلك المصادر.

ويمكن تقسيم المقابلة وفقاً لنوع الأسئلة التي يطرحها الباحث إلى:

– **المقابلة المقفلة:** وهي التي تتطلَّب أسئلتها إجاباتٍ دقيقة ومحدَّدة، فتتطلَّب الإجابة بنعم أو بلا، أو الإجابة بموافق أو غير موافق أو متردِّد، ويمتاز هذا النوع من المقابلة بسهولة تصنيف بياناتها وتحليلها إحصائياً.

– **المقابلة المفتوحة:** وهي التي تتطلَّب أسئلتها إجاباتٍ غير محدَّدة مثل: ما رأيك ببرامج تدريب المعلِّمين في مركز التدريب التربويِّ؟، والمقابلةُ المفتوحة تمتاز بغزارة بياناتها، ولكن يؤخذ عليها صعوبة تصنيف إجاباتها.

– **المقابلة المقفلة – المفتوحة:** وهي التي تكون أسئلتها مزيجاً بين أسئلة النوعين السابقين أي أسئلة مقفلة وأخرى مفتوحة فتجمع ميزاتِهما، وهي أكثر أنواع المقابلات شيوعاً، ومن أمثلة ذلك أن يبدأ الباحث بتوجيه أسئلة مقفلة للشخص موضوع البحث على النحو التالي: هل توافق على تنفيذ برامج تدريب المعلِّمين مساءً؟، ثمَّ يليه سؤال آخر كأن يكون: هل لك أن توضِّح أسباب موقفك بشيءٍ من التفصيل؟.

وتصنَّف المقابلة بحسب أغراضها إلى أنواعٍ من أكثرها شيوعاً (غرايبة وزملاؤه، 1981م، ص ص45–46) الأنواع التالية:

1– **المقابلة الاستطلاعيَّة(المسحيَّة):** وتستخدم للحصول على معلوماتٍ وبيانات من أشخاصٍ يعدَّون حجَّةً في حقولهم أو ممثَّلين لمجموعاتهم والتي يرغب الباحث الحصول على بيانات بشأنهم، ويستخدم هذا النوع لاستطلاع الرأي العام بشأن سياسات معيَّنة، أو لاستطلاع رغبات المستهلكين وأذواقهم، أو لجمع الآراء من المؤسَّسات أو الجمهور عن أمورٍ تدخل كمتغيِّرات في قرارات تتَّخذها جهةٌ معيَّنة منوط بها أمر اتِّخاذ القرارات، وهذا النوع هو الأنسب للأبحاث المتعلِّقة بالعلوم الاجتماعيَّة ومنها التربية والتعليم.

2– **المقابلة التشخيصيَّة:** وتستخدم لتفهُّم مشكلةٍ ما وأسبابِ نشوئها، وأبعادها الحاليَّة، ومدى خطورتها، وهذا النوع مفيد لدراسة أسباب تذمُّر المستخدمين.

3– **المقابلة العلاجيَّة:** وتستخدم لتمكين المستجيب من فهم نفسه بشكلٍ أفضل

وللتخطيط لعلاج مناسب لمشكلاته، وهذا النوع يهدف بشكلٍ رئيس إلى القضاء على أسباب المشكلة والعمل على جعل الشخص الذي تجرى معه المقابلة يشعر بالاستقرار النفسيِّ.

4- **المقابلة الاستشاريَّة:** وتستخدم لتمكين الشخص الذي تجرى معه المقابلة وبمشاركة الباحث على تفهُّم مشكلاته المتعلِّقة بالعمل بشكل أفضل والعمل على حلِّها.

وهناك عوامل رئيسة ومهمَّة تساعد على الحصول على بيانات ومعلومات دقيقة بالمقابلة على الباحث أخذها باعتباره عند استخدامها، من أبرزها:

1) تحديد الأشخاص الذين يجب أن تُجْرَى المقابلةُ معهم بحيث يكونون قادرين على إعطائه المعلومات الدقيقة، وأن يكون عددهم مناسباً للحصول على بيانات ومعلومات كافية.

2) وضع الترتيبات اللازمة لإجراء المقابلة بتحديد الزمان والمكان المناسبين، ويستحسن أن تُسْبَق المقابلة برسالة شخصيَّة أو رسميَّة أو بواسطة شخص ثالث تمهيداً للمقابلة.

3) إعداد أسئلة المقابلة ووضع خطَّة لمجرياتها ليضمن حصوله على المعلومات والبيانات المطلوبة، مع ضرورة الأخذ بالاعتبار مرونة بالأسئلة إذْ قد تفاجئه معلومات لم يتوقَّعها.

4) إجراء مقابلات تجريبيَّة تمهيداً للمقابلات الفعليَّة اللازمة للدراسة.

5) التدرُّب على أساليب المقابلة وفنونها لكي يكسب المستجيبين ولا يثير مخاوفهم ولا يحرجهم ويحصل على إجابات دقيقة وناجحة.

6) التأكُّد من صحَّة المعلومات التي توفِّرها المقابلات بتلافي أخطاء السمع أو المشاهدة، وأخطاء المستجيب للزمن والمسافات، وأخطاء ذاكرة المستجيب، وأخطاء مبالغات المستجيب، وخلط المستجيب بين الحقائق واستنتاجاته الشخصيَّة.

7) إعداد سجلٍّ مكتوبٍ عن المقابلة بأسرع وقت ممكن، فلا يؤخِّر الباحثُ ذلك إذا لم يتمكَّن من تسجيل المقابلة في حينها، فهو عرضة للنسيان والخلط بين إجابات المستجيبين، وعليه أن يستأذن المستجيب بتدوين إجاباته ويخبره بأهميَّتها في دراسته، فقد يرتكب الباحث أخطاءً بعدم الإثبات أو بالحذف أو بالإضافة أو بالاستبدال بسبب تأخير التسجيل، ولا شكَّ في أنَّ التسجيلَ بجهاز تسجيل يعطي دقَّة أكبر، ولكنَّ استخدام ذلك قد يؤثِّر على المقابلة.

مزايا المقابلة: تظهر للمقابلة كأداة لجمع البيانات والمعلومات لدى الباحث القدير

على استخدامها بشكلٍ علميٍّ وموضوعيٍّ في إجرائها وتدوينها وتحليل بياناتها مزايا أبرزها ما يأتي:، **ذكر في:**[1]

1) أنَّها أفضل أداة لاختبار وتقويم الصفات الشخصيَّة.

2) أنَّها ذات فائدة كبيرة في تشخيص ومعالجة المشكلات الإنسانيَّة.

3) أنَّها ذات فائدة كبرى في الاستشارات.

4) أنَّها تزوِّد الباحث بمعلومات إضافيَّة كتدعيمٍ للمعلومات المجموعة بأدوات أخرى.

5) أنَّها قد تستخدم مع الملاحظة للتأكُّد من صحَّة بيانات ومعلومات حصل عليها الباحث بواسطة استبيانات مرسلة بالبريد.

6) أنَّها الأداة الوحيدة لجمع البيانات والمعلومات في المجتمعات الأميَّة.

7) أنَّ نسبة المردود منها عالية إذا قورنت بالاستبيان.

عيوب المقابلة: وللمقابلة عيوب تؤثِّر عليها كأداة لجمع البيانات والمعلومات أبرزها ما يأتي: **ذكر في:** [2]

1) إنَّ نجاحها يعتمد على حدٍّ كبير على رغبة المستجيب في التعاون وإعطاء معلومات موثوقة دقيقة.

2) إنَّها تتأثَّر بالحالة النفسيَّة وبعوامل أخرى تؤثِّر على الشخص الذي يجري المقابلة أو على المستجيب أو عليهما معاً، وبالتالي فإنَّ احتمال التحيُّز الشخصيِّ مرتفع جدّاً في البيانات.

3) إنَّها تتأثَّر بحرص المستجيب على نفسه وبرغبته بأن يظهرَ بمظهر إيجابيٍّ، وبدوافعه أن يستعدي أو يرضي الشخصَ الذي يجري المقابلة، فقد يلوِّن بعضُ المستجيبين الحقائق التي يفصحون عنها بالشكل الذي يظنُّونه سليماً.

- **الاستبيان :**

مجموعة من الأسئلة المتنوعة والتي ترتبط فبعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها بحثه.

---

[1] غرايبة وزملاؤه، 1981م، ص52

[2] غرايبة وزملاؤه، 1981م، ص52.

ويرسل الاستبيان بالبريد أو بأي طريقة أخرى إلى مجموعة من الأفراد أو المؤسسات التي اختارها الباحث لبحثه لكي يتم تعبئتها ثم إعادتها للباحث.

ويكون عدد الأسئلة التي يحتوي عليها الاستبيان كافية ووافية لتحقيق هدف البحث بصرف النظر عن عددها.[1]

وعَرَّف الاستبيانُ بأنَّه أداة لجمع البيانات المتعلِّقة بموضوع بحث محدَّد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب، ويستخدم لجمع المعلومات بشأن معتقدات ورغبات المستجيبين، ولجمع حقائق هم على علمٍ بها؛ ولهذا يستخدم بشكلٍ رئيس في مجال الدراسات التي تهدف إلى استكشاف حقائق عن الممارسات الحاليَّة واستطلاعات الرأي العام وميول الأفراد، وإذا كان الأفرادُ الذين يرغب الباحث في الحصول على بيانات بشأنهم في أماكن متباعدة فإنَّ أداة الاستبيان تمكِّنه من الوصول إليهم جميعاً بوقت محدود وبتكاليف معقولة.

ومن الملاحظ أنَّ أداة الاستبيان منتشرة في الدراسات الابتكاريَّة والتطبيقيَّة،[2]، وذلك لأسباب منها:

1) أنَّها أفضل طريقة للحصول على معلومات وحقائق جديدة لا توفِّرها مصادر أخرى.

2) أنَّها تتميَّز بالسهولة والسرعة في توزيعها بالبريد على مساحة جغرافيَّة واسعة.

3) أنَّها توفِّر الوقت والتكاليف.

4) أنَّها تعطي للمستجيب حريَّة الإدلاء بأيَّة معلومات يريدها.

- **خطوات انجاز الاستبيان :**

1.تحديد الأهداف المطلوبة من عمل الاستبيان في ضوء موضوع البحث ومشكلته ومن ثم تحديد البيانات والمعلومات المطلوب جمعها.

---

[1] عبد الوهاب إبراهيم : أسس البحث الاجتماعي - ط 1 - القاهرة – مطبعة نهضة الشرق. 1982م . ص51.

[2] (الصنيع، 1404هـ، ص36

2.ترجمة وتحويل الأهداف إلى مجموعة من الأسئلة والاستفسارات.

3.اختيار أسئلة الاستبيان وتجربتها على مجموعة محدودة من الإفراد المحددين في عينة البحث لإعطاء رأيهم بشأن نوعيتها من حيث الفهم والشمولية والدلالة وكذلك كميتها وكفايتها لجمع المعلومات المطلوبة عن موضوع البحث ومشكلته وفي ضوء الملاحظات التي يحصل عليها فإنه يستطيع تعديل الأسئلة بالشكل الذي يعطي مردودات جيدة .

4.تصميم وكتابة الاستبيان بشكله النهائي ونسخه بالأعداد المطلوبة.

5.توزيع الاستبيان حيث يقوم باختيار أفضل وسيلة لتوزيع وإرسال الاستبيان بعد تحديد الأشخاص والجهات التي اختارها كعينة لبحثه.

6.متابعة الإجابة على الاستبيان فقد يحتاج الباحث إلى التأكيد على عدد من الأفراد والجهات في انجاز الإجابة على الاستبيان وإعادته وقد يحتاج إلى إرسال بنسخ أخرى منه خاصة إذا فقدت بعضها.

7.تجميع نسخ الاستبيان الموزعة للتأكد من وصول نسخ جديدة منها حيث لابد من جمع ما نسبته 75% فأكثر من الإجابات المطلوبة لتكون كافية لتحليل معلوماتها.[1]

أنواع الاستبيان :

- هناك 3 أنواع من الاستبيانات وهي :

-الاستبيان المغلق :

وهو التي تكون أسئلته محددة الإجابة كأن يكون الجواب بنعم أو لا .

كما أن الاستبيان المقفول يحتوي على الإجابات تكون بنعم أو بلا، أو بوضع علامة صحٍّ أو خطأ، أو تكون باختيار إجابة واحدة من إجابات متعدِّدة، وفي مثل هذا النوع ينصح الباحثون أن تكونَ هناك إجابةٌ أخرى مثل: غير ذلك، أو لا أعرف، وليحافظ الباحثُ على الموضوعيَّة يجب عليه أن يصوغ عبارات هذا النوع من الاستبيان بكلِّ دقَّة وعناية بحيث لا تتطلَّب الإجاباتُ تحفُّظات أو تحتمل استثناءات، ويتميَّز هذا النوع من الاستبيانات بسهولة تصنيف الإجابات ووضعها في قوائم أو

[1] السيد محمد خيري: الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية .ط2. القاهرة. مكتبة الفكر العربي.1957 .ص50

جداول إحصائيَّة يسهل على الباحث تلخيصها وتصنيفها وتحليلها، ومن ميزاته أنَّه يحفز المستجيبَ على تعبئة الاستبانة لسهولة الإجابة عليها وعدم احتياجها إلى وقتٍ طويل أو جهدٍ شاق أو تفكيرٍ عميق بالمقارنة مع النوع السابق، ولهذا تكون نسبة إعادة الاستبانات في هذا النوع أكثر من نسبة إعادتها في النوع المفتوح.

-الاستبيان المفتوح :

وتكون أسئلته غير محددة الإجابة أي تكون الإجابة متروكة بشكل مفتوح لإبداء الرأي مثل : ما هي مقترحاتك لتطوير الجامعة ؟.

و الاستبيان المفتوح يحتوي على فراغاتٌ يتركها الباحثُ ليدوِّن فيها المستجيبون إجاباتهم، وهذا النوع يتميَّز بأنَّه أداة لجمع حقائق وبيانات ومعلومات كثيرة غير متوفِّرة في مصادر أخرى، ولكنَّ الباحث يجد صعوبة في تلخيص وتنميط وتصنيف النتائج ؛ لتنوُّع الإجابات، ويجد إرهاقاً في تحليلها ويبذل وقتاً طويلاً لذلك، كما أنَّ كثيراً من المستجيبين قد يغفلون عن ذكر بعض الحقائق في إجاباتهم بسبب أنَّ أحداً لم يذكِّرهم بها وليس لعدم رغبتهم بإعطائها.

-الاستبيان المغلق المفتوح أو المفتوح – المقفول:

الاستبيان المفتوح – المقفول: يحتوي هذا النوع على أسئلة النوعين السابقين، ولذلك فهو أكثرُ الأنواع شيوعاً، ففي كثير من الدراساتِ يجد الباحثُ ضرورةً أن تحتوي استبانته على أسئلة مفتوحة الإجابات وأخرى مقفلة الإجابات، ومن مزايا هذا النوع أنَّه يحاول تجنُّب عيوب النوعين السابقين وأن يستفيد من ميزاتهما.

وهذا النوع تحتاج بعض أسئلته إلى إجابات محددة والبعض الآخر إلى إجابات مفتوحة مثال :[1]

- ما هو تقييمك لخدمات الجامعة (مغلق) جيدة متوسطة ضعيفة
- إذا كانت متوسطة أو ضعيفة ما هو اقتراحك لتطويرها ؟ (مفتوح)

ومن الواضح أن أسئلة الاستبيان المغلقة تكون أفضل لكل من الباحث والشخص المعني بالإجابة عليها لأسباب عدة :

- سهلة الإجابة ولا تحتاج لتفكير معقد

[1] الصنيع، 1404هـ، ص41

- سريعة الإجابة ولا تحتاج إلى جهد كبير
- سهولة تبويب وتجميع المعلومات المجمعة من الاستبيانات الموزعة 30% نعم و70%لا

ولكن قد يضطر الباحث لذكر بعض الأسئلة المفتوحة لعدم معرفته في ذهن المبحوثين لكن الاتجاهات الحديثة في تصميم وكتابة الاستبيان تحدد الإجابات حتى بالنسبة لبعض الأسئلة التي هي مفتوحة في طبيعتها

مثال : ما هي العطل التي تحبها ؟

فبدلا من أن يترك الفرد حائرا في إجاباته وتسميته لأنواع البرامج في الباحث يحدد تلك الأنواع بعد السؤال مباشرة

- ☐ أيام الصيف
- ☐ أيام الخريف
- ☐ أيام الربيع [1]

مراحل جمع بيانات الدراسة بواسطة الاستبيان:

بعد تحديد مشكلة الدراسة وتحديد أهدافها وصياغة فروضها وأسئلتها عقب استطلاع الدراسات السابقة وما كُتب من موضوعات تتَّصل بها فيتبيَّن للباحث أنَّ الاستبيان هو الأداة الأنسب لجمع البيانات والمعلومات اللازمة فإنَّ عليه لاستخدام هذه الأداة اتِّباع الآتي:

1) تقسيم موضوع البحث إلى عناصره الأوليَّة وترتيبها في ضوء علاقاتها وارتباطاتها.
2) تحديد نوع البيانات والمعلومات المطلوبة لدراسة مشكلة البحث في ضوء أهداف البحث وفروضه وأسئلته، وهذه هي جوانبُ العلاقة بين مشكلة البحث واستبانة البحث.
3) تحديد عيِّنة الدراسة بنوعها ونسبتها وأفرادها أو مفرداتها بحيث تمثِّل مجتمعَ البحث.
4) تحديد الأفراد المبحوثين لملء استبانة الدراسة وذلك في الدراسات التي تتناول الأفراد كدراسة دور معلِّمي الاجتماعيَّات في قيام المدرسة بوظيفتها في بيئتها الخارجيَّة، أو تحديد المتعاونين مع الباحث لملء استبانة دراسته وذلك في الدراسات التي تتناول مفردات مجتمع البحث كالمدارس في دراسة وظيفة المدرسة الثانويَّة في بيئتها الخارجيَّة وفي مجتمعها المحيط بها.

[1] أنظر :رشيد زرواتي : تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية.ط1.الجزائر.دار هومة للطباعة

5) تصميم الاستبيان وصياغته بعد وضوح رؤية الباحث في ضوء الخطوات السابقة.
6) تحكيم استبانة الدراسة من قبل ذوي الخبرة في ذلك والمختصِّين بموضوع دراسته.
7) تجريب الاستبانة تجريباً تطبيقيّاً في مجتمع البحث لاستكشاف عيوبها أو قصورها.
8) صياغة استبانة الدراسة صياغة نهائيَّة وفق ملاحظات واقتراحات محكِّميها وفي ضوء تجربتها التطبيقيّةِ.
9) الالتقاء بالمتعاونين مع الباحث لشرح أسئلة استبانة الدراسة وإيضاح أهدافها ومناقشة ما يتوقَّع من عقباتٍ قد تعترض مهمَّة المتعاونين مع الباحث.
10) توزيع استبانة الدراسة وإدارة التوزيع، وذلك بتحديد أعداد النسخ اللازمة لتمثيل مجتمع البحث وبإضافة نسبة احتياطيَّة كعلاج للمفقود أو لغير المستردِّ منها، وبتحديد وسيلة توزيعها، وأساليب استعادتها والظروف المناسبة لتوزيعها، فيبتعد الباحث عن الأسابيع المزدحمة بالعمل للمبحوثين، وعن الفترات المزدحمة بالعمل في مفردات البحث كالمدارس.
11) اتِّخاذ السبل المناسبة لحثِّ المبحوثين أو المتعاونين مع الباحث المتقاعسين عن ردِّ الاستبانة إلى الباحث، ويكون ذلك برسالةٍ رسميَّة أو شخصيَّة أو باتِّصال هاتفيٍّ، ويستحسن تزويد أولئك بنسخٍ جديدة خشية أن يكون تأخُّر ردِّ النسخ التي لديهم لضياعها أو للرغبة في استبدالها لمن تعجَّل في الإجابة عليها واتَّضحت له أمورٌ مغايرة لإجابته قبل إرسالها.
12) مراجعة نسخ الاستبانة العائدة والتخطيط لتصنيف بياناتها وجدولتها وإعداد البرنامج الحاسوبيِّ الخاص بتفريغها.
13) المراجعة الميدانيَّة لعدد من نسخ الاستبانة بموجب عيِّنة مناسبة للتعرُّف على مدى صحَّة البيانات الواردة فيها.
14) تفريغ بيانات ومعلومات استبانة الدراسة وتبويبها وتصنيفها واستخراج جداولها ورسوماتها البيانيَّة وفق خطَّة الدراسة.

مميزات الاستبيان وعيوبه :

- **مميـزاته :**

أ) يؤمن الاستبيان الإجابات الصريحة والحرة حيث أنه يرسل الفرد بالبريد أو أي وسيلة أخرى وعند إعادته فإنه يفترض ألا يحصل اسم أو توقيع المبحوث من أجل عدم إحراجه

وان يكون بعيد عن أي محاسبة أو لوم فيها وهذا الجانب مهم في الاستبيان لأنه يؤمن الصراحة والموضوعية العلمية في النتائج .

ب) تكون الأسئلة موحدة لجميع أفرد العينة في حين أنها قد تتغير صيغة بعض الأسئلة عند طرحها في المقابلة.

ج) تصميم الاستبيان ووحدة الأسئلة يسهل عملية تجميع المعلومات في مجاميع وبالتالي تفسيرها والوصول إلى استنتاجات مناسبة .

د) يمكن للمبحوثين اختيار الوقت المناسب لهم والذي يكونوا فيه مهيئين نفسيا وفكريا للإجابة على أسئلة الاستبيان.

هـ) يسهل الاستبيان على الباحث جمع معلومات كثيرة جدا من عدة أشخاص في وقت محدد

و)الاستبيان لا يكلف ماديا من حيث تصميمه وجمع المعلومات مقارنة بالوسائل الأخرى التي تحتاج إلى جهد أكبر وأعباء مادية مضافة كالسفر والتنقل من مكان إلى آخر..الخ[1]

- تمكَّن أداة الاستبيان من حصول الباحثين على بيانات ومعلومات من وعن أفراد ومفردات يتباعدون وتتباعد جغرافيّاً بأقصر وقتٍ مقارنة مع الأدوات الأخرى.
- 2) يعدُّ الاستبيان من أقل أدوات جمع البيانات والمعلومات تكلفة سواءٌ أكان ذلك بالجهد المبذول من قبل الباحث أم كان ذلك بالمال المبذول لذلك.
- 3) تعدُّ البيانات والمعلومات التي تتوفَّر عن طريق أداة الاستبيان أكثر موضوعيَّة ممَّا يتوفَّر بالمقابلة أو بغيرها، بسبب أنَّ الاستبيان لا يشترط فيه أن يحملَ اسم المستجيب ممَّا يحفزه على إعطاء معلومات وبيانات موثوقة.
- 4) توفِّر طبيعة الاستبيان للباحث ظروف التقنين أكثر ممَّا توفِّره له أدواتٌ أخرى، وذلك بالتقنين اللفظيِّ وترتيب الأسئلة وتسجيل الإجابات.
- 5) يوفِّر الاستبيان وقتاً كافياً للمستجيب أو المتعاون مع الباحث للتفكير في إجاباته ممَّا يقلِّلُ من الضغط عليه ويدفعه إلى التدقيق فيما يدوِّنه من بيانات

[1] رشيد زرواتي : تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية.مرجع سابق .ص68

ومعلومات.

عيوب الاستبيان:

- 1) قد لا تعود إلى الباحث جميعُ نسخ استبيانه؛ ممَّا يقلِّل من تمثيل العيِّنة لمجتمع البحث.
- 2) قد يعطي المستجيبون أو يدوِّن المتعاونون مع الباحث إجابات غير صحيحة، وليس هناك من إمكانيَّة لتصحيح الفهم الخاطئ بسبب الصياغة أو غموض المصطلحات وتخصُّصها.
- 3) قد تكون الانفعالات من المعلومات المهمَّة في موضوع الدراسة، وبالاستبيان لا يتمكَّن الباحث من ملاحظة وتسجيل ردود فعل المستجيبين لفقدان الاتِّصال الشخصيِّ معهم.
- 4) لا يمكن استخدام الاستبيان في مجتمع لا يجيد معظمُ أفراده القراءة والكتابة.
- 5) لا يمكن التوسُّع في أسئلة الاستبيان خوفاً من ملل المبحوث أو المتعاون مع الباحث حتى ولو احتاجت الدراسة إلى ذلك.

-

- 4- **الاستفتاء:**

- لا يختلف الاستفتاء عن الاستبيان إلاَّ أن الأول يكون لجمع الآراء والمعتقدات حول موضوعٍ معيَّن، فيما الثاني يكون لجمع بيانات ومعلومات وآراء حول ذلك الموضوع، وهذا يعني أنَّ الاستفتاء يكون استبياناً ولا يكون الاستبيان استفتاءً، يقول بدر (1989م): وهناك من يفرق بين الاستبيان Quwstionnaire وهو الذي يتم عند الرغبة في تجميع المعلومات الحقيقيَّة، وبين التعرُّف على الآراء أو قياس الاتِّجاه المدرج وهو الذي يتمُّ للتعرُّف على الآراء المتعلِّقة بالنسبة لمشكلة

يعالجها الباحث، ومع ذلك لا يرى فرقاً عمليّاً كبيراً بين كلٍّ من النوعين معلِّلاً ذلك بصعوبة التمييز في كثيرٍ من الأحيان بين الحقائق والآراء، (ص271)

1)عدم فهم واستيعاب بعض الأسئلة وبطريقة واحدة لكل أفراد العينة المعنية بالبحث (خاصة إذا ما استخدم الباحث كلمات وعبارات تعني أكثر من معنى أو عبارات غير مألوفة) لذا فمن المهم أن تكون هناك دقه في صياغة أسئلة الاستبيان وتجريبه على مجموعة من الأشخاص قبل كتابته بالشكل النهائي .

2) قد تفقد بعض النسخ أثناء إرسالها بالبريد أو بأي طريقة أخرى أو لدى بعض المبحوثين لذا لا بد من متابعة الإجابات وتجهيز نسخ إضافية لإرسالها بدل النسخ المفقودة.

3) وقد تكون الإجابات على جميع الأسئلة غير متكاملة بسبب إهمال إجابة هذا السؤال أو ذاك سهوا أو تعمدا.

4) قد يعتبر الشخص المعني بالإجابة على أسئلة الاستبيان بعض الأسئلة غير جديرة بإعطائها جزء من وقته (لتفاهتها مثلا) لذا فإنه يجب الانتباه لمثل هذه الأمور عند إعداد أسئلة الاستبيان .

5) قد يشعر المبحوث بالملل والتعب من أسئلة الاستبيان خاصة إذا كانت أسئلتها طويلة وكثيرة .[1]

- **مواصفات الاستبيان الجيد :**

1- اللغة المفهومة والأسلوب الواضح الذي لا يتحمل التفسيرات المتعددة لأن ذلك يسبب إرباكا لدى المبحوثين مما يؤدي إلى إجابات غير دقيقة .

2- مراعاة الوقت المتوفر لدى المبحوثين وبالتالي يجب ألا تكون الأسئلة طويلة حتى لا تؤدي إلى رفض المبحوثين الإجابة على الاستبيان أو تقديم إجابات سريعة وغير دقيقة .

3- إعطاء عدد كافي من الخيارات المطروحة مما يمكن المبحوثين من التعبير عن آرائهم المختلفة تعبيرا دقيقة.

4- استخدام العبارات الرقيقة واللائحة المؤثرة في نفوس الآخرين مما يشجعهم على التجاوب والتعاون في تعبئة الاستبيان مثل : (رجاء – شكرا ....الخ).

5- التأكد من الترابط بين أسئلة الاستبيان المختلفة وكذلك الترابط بينها وبين موضوع

[1] رشيد زرواتي : تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية.المرجع نفسه.ص71

البحث ومشكلته.

6- الابتعاد عن الأسئلة المحرجة التي من شأنها عدم تشجيع المبحوثين على التجاوب في تعبئة الاستبيان .

7- الابتعاد عن الأسئلة المركبة التي تشتمل أكثر من فكرة واحدة عن الموضوع المراد الاستفسار عنه لأن في ذلك إرباك للمبحوثين.

تزويد المبحوثين بمجموعة من التعليمات والتوضيحات المطلوبة في الإجابة وبيان الفرض من الاستبيان ومجالات استخدام المعلومات التي سيحصل عليها الباحث مثال : بعض الاستفسارات تحتمل التأثير على أكثر من مربع واحد لذا يرجى التأشير على المربعات التي تعكس الإجابات الصحيحة . **مراحل جمع بيانات الدراسة بواسطة الاستبيان:**

8- يستحسن إرسال مظروف مكتوب عليه عنوان الباحث بالكامل ووضع طابع بريدي على المظروف بغرض تسهيل مهمة إعادة الاستبيان بعد تعبئته بالمعلومات المطلوبة.[1]

وقد قمنا بجمع البيانات عن طريق توزيع استبيانات تضم:

أ - **معلومات عن المستجوب** :

تخصصه، صفته المهنية وأيضا خبرته لتحديد العينة بدقة.

ب - **أسئلة** تشمل أهم خطوات تدريس نشاطات اللغة العربية ومحتويات البرنامج، وموقعها من المقاربة النصية، وهي على التوالي:

1-استبيان حول نشاط النص الأدبي و التواصلي:

-كيفية تطبيق النشاط وما تعلق به.

-المنهاج المقرر.

-استطلاع حول تطبيق القراءة في ضوء المقاربة النصية.

2-استبيان حول نشاط المطالعة:

-كيفية تطبيق نشاط المطالعة.

-الفارق بين نشاطي القراءة والمطالعة.

-الصعوبات المواجهة في تدريس المطالعة.

-سبب تأخير نشاط المطالعة عن نشاط النص الأدبي.

[1] عبد الوهاب ابراهيم : أسس البحث الاجتماعي - ط 1 - القاهرة – مطبعة نهضة الشرق- 1982م . ص43

3-استبيان حول نشاط القواعد:

-كيفية تطبيق نشاط القواعد.

-الفرق بين الطريقة القديمة والطريقة الحالية.

-صياغة القواعد" أتذكر."

-المواضيع المقررة.

-التمارين المرافقة للقواعد": أتدرب."

-المواضيع المحذوفة.

4-استبيان حول نشاط التعبير:

-كيفية تقديم النشاط.

-كيفية تصحيح التعبير الكتابي.

-الأخطاء و الصعوبات الأكثر شيوعا في التعبير.

-أسباب التعبير الشفهي.

5-استبيان حول نشاط المشروع:

-أهدافه.

-كيفية إنجازه.

-الصعوبات المعترضة

ج - استبيان حول المقاربة النصية:

-رأي الأستاذ في المقاربة النصية.

-تقديم المنهاج والدليل والوثيقة المرافقة للمنهاج للمقاربة النصية.

-التحصيل اللغوي في إطار المقاربة.

-اختيار مفهوم للنص.

-مدى اطلاع الأستاذ على المصطلحات النصية.

-صعوبات تطبيق المقاربة النصية.

-الحلول المقترحة.

واعتمدنا في بناء الاستبيان على الأسئلة ذات الخيارات المتعددة خصوصا في تحديد خطوات تدريس كل نشاط من نشاطات اللغة، والأسئلة نصف المفتوحة التي تعطي خيارات

للمستجوب كما تترك له حرية الإجابة. وكذا الأسئلة ذات الخيارين،والأسئلة محددة الخيارات. أما الأسئلة المفتوحة من نوع :ما رأيك ؟ ما هو ؟ فحاولنا تجنبها قدر الإمكان إلا ما تعلق بالمقاربة النصية وذكر الفروق بين الطريقتين القديمة والطريقة الجديدة، وتحديد الصعوبات المواجهة وطرح الاقتراحات والحلول، حتى نضمن الإجابة عن أكبر قدر من الأسئلة.

الملاحظة:

تعرَّف الملاحظة العلميَّة بأنها هي الاعتبار المنتبه للظواهر أو الحوادث بقصد تفسيرِها واكتشاف أسبابها وعواملها والوصولِ إلى القوانين التي تحكمُها، (الربضي؛ الشيخ، بدون تاريخ، ص75)، وحيث يحتاج الباحثون في بعض أبحاثهم إلى مشاهدة الظاهرة التي يدرسونها أو قد يستخدمون مشاهداتِ الآخرين فإنَّ ملاحظاتِ الباحثين تأخذ عدَّة أشكال ويكون لها وظائفُ متعدِّدة تبعاً لأغراض البحث وأهدافه، فقد يقوم باحثٌ بملاحظة بعض الظواهر التي يستطيع السيطرةَ على عناصرها كما يحدث في تجارب المختبرات في العلوم الطبيعيَّة، وقد يقوم بملاحظة الظواهر التي لا يستطيع التأثيرَ على عناصرها كما يحدث في علم الفلك.

وهناك عوامل رئيسةٌ ومهمَّة تساعد على الحصول على بيانات ومعلومات دقيقة بالملاحظة على الباحث أخذها باعتباره عند استخدامه هذه الأداة أو الوسيلة، من أبرزها:

1- تحديد الجوانب التي ستخضع للملاحظة، وهذا يكون بمعرفة مسبقة وواسعة عن الظاهرة موضوع الملاحظة.

2- اختبار الأهداف العامَّة والمحدَّدة مسبقاً بملاحظاتٍ عامة للظاهرة.

3- تحديد طريقة تسجيل نتائج الملاحظة بتحديد الوحدة الإحصائيَّة والبيانيَّة التي ستستخدم في تسجيل نتائج المشاهدات.

4- تحديد وتصنيف ما يراد تسجيلُه من بيانات ومعلوماتٍ عن الظاهرة موضوع الملاحظة :

وقال: " وقد يرى البعض أنَّ كلمة أداة مرادفة لكلمة Technique هذا صحيح أيضاً إلاَّ أن كلمة Technique تستخدم بمعنى وسيلة فنيَّة وبالتالي يستخدمها بعض الباحثين مع مناهج البحث والتي يدخلونها تحت اسم Observatigation Technique أو Technique

".Questionnaire"[1]

تصنيفاً رقميّاً أو وصفيّاً، وتدوين بعض تفسيراتها في نفس وقت مشاهدتها وحدوثها.

5- ترتيب الظواهر بشكلٍ مستقلٍّ.

6- تدرُّب جيد على آلات ووسائل تسجيل نتائج الملاحظة.

6- الملاحظة بعناية وبشكلٍ متفحِّص.

7- تحسُّن مستويات الصدق والثقة والدقَّة إلى حدٍّ كبير بقيام نفس الملاحظ بملاحظاته على فترات متعدِّدة، أو عندما يقوم عدد من الملاحظين بتسجيل ملاحظاتهم وكلٌّ منهم مستقلٌّ في ملاحظته عن الآخر.

مزايا الملاحظة: باستخدام الملاحظة لدراسة موضوعاتٍ تربويَّة بشكلٍ علميٍّ وموضوعيٍّ من باحث قديرٍ على التمييز بين الأحداث والمشاهدات والربط بينها، ودقيقٍ في تدوين الملاحظات فإنَّها تحظى بالمزايا الآتية:[2]

1- أنَّها أفضل طريقة مباشرة لدراسة عدَّة أنواع من الظواهر؛ إذْ أنَّ هناك جوانب للتصرُّفات الإنسانيَّة لا يمكن دراستها إلاَّ بهذه الوسيلة.

2- أنَّها لا تتطلَّب جهوداً كبيرة تبذل من قبل المجموعة التي تجري ملاحظتها بالمقارنة مع طرق بديلة.

3- أنَّها تمكِّن الباحث من جمع بياناته تحت ظروف سلوكيَّة مألوفة.

4- أنَّها تمكِّن الباحث من جمع حقائق عن السلوك في وقت حدوثها.

5- أنَّها لا تعتمد كثيراً على الاستنتاجات.

6- أنَّها تسمح بالحصول على بيانات ومعلومات من الجائز ألاَّ يكون قد فكَّر بها الأفرادُ موضوعُ البحث حين إجراء مقابلات معهم أو حين مراسلتهم لتعبئة استبانة الدراسة.

عيوب الملاحظة: ومع وجود المزايا السابقة فهناك عيوب للملاحظة تتَّصل بجانبها التطبيقيِّ وبمقدرة الباحث أبرزها ما يأتي:[3]

1- قد يعمد الأفرادُ موضوع الملاحظة إلى إعطاء الباحث انطباعاتٍ جيِّدة أو غير

---

[1] أشار بدر (1989م) بأنَّه يفضِّل أن تكون كلمة أداة هي الترجمة للكلمة الإنجليزيَّة Tool (ص28).

[2] غرايبة وزملاؤه، 1981م، ص41.

[3] غرايبة وزملاؤه، 1981م، ص41.

جيِّدة؛ وذلك عندما يدركون أنَّهم واقعون تحت ملاحظته.

2- قد يصعب توقُّع حدوث حادثة عفويَّة بشكلٍ مسبق لكي يكون الباحث حاضراً في ذلك الوقت، وفي كثير من الأحيان قد تكون فترة الانتظار مرهقة وتستغرق وقتاً طويلا.

3- قد تعيق عوامل غير منظورة عمليَّة القيام بالملاحظة أو استكمالها.

4- قد تكون الملاحظة محكومةً بعوامل محدَّدة زمنياً وجغرافيّاً فتستغرق بعض الأحداث عدَّة سنوات أو قد تقع في أماكن متباعدة ممَّا يزيد صعوبة في مهمَّة الباحث.

5- قد تكون بعض الأحداث الخاصَّة في حياة الأفراد ممَّا لا يمكن ملاحظتها مباشرة.

6- قد تميل الملاحظة إلى إظهار التحيُّز والميل لاختيار ما يناسب الباحث أو أنَّ ما يراه غالباً يختلف عمَّا يعتقده، (بارسونز، 1996م، ص44).

- العيِّنة:

وهذه الطريقة أكثر شيوعاً في البحوث العلميَّة؛ لأنَّها أيسر تطبيقاً وأقلُّ تكلفة من دراسة المجتمع الأصليِّ؛ إذْ أنَّه ليس هناك من حاجة لدراسة المجتمع الأصليِّ إذا أمكن الحصول على عيِّنة كبيرة نسبيّاً ومختارة بشكلٍ يمثِّل المجتمع الأصليَّ المأخوذة منه؛ فالنتائج المستنبطة من دراسةِ العيِّنة ستنطبق إلى حدٍّ كبير مع النتائج المستخلصة من دراسة المجتمع الأصليِّ، فالعيِّنة جزء من المجتمع الأصليِّ وبها يمكن دراسة الكلِّ بدراسة الجزء بشرط أن تكونَ العيِّنة ممثِّلةً للمجتمع المأخوذة منه[1].

وحيث أنَّ الدراسة بواسطة عيَّنة مأخوذة من المجتمع الأصليِّ هي التوجُّه الشائع بين الباحثين لصعوبة دراساتهم للمجتمعات الأصليَّة فإنَّ على الباحثين أن يلمُّوا بأنواع العيِّنات وطرق تطبيقها ومزايا وعيوب كلِّ نوع منها، وطبيعة الدراسات المناسبة لتلك الأنواع.

[1] غرايبة، فوزي؛ دهمش، نعيم؛ الحسن، ربحي؛ عبدالله، خالد أمين؛ أبو جبارة، هاني، (1981م)، **أساليبُ البحث العلميِّ في العلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة**، الطبعة الثانية، الجامعة الأردنيَّة، عمَّان.ص25

- **1-تعريف العينة:**

نموذج يشمل جانبا أو جزءا من محددات المجتمع الأصلي المعني بالبحث تكون ممثلة له بحيث تحمل صفاته المشتركة وهذا النموذج يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصل خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك الوحدات.[1]

- ويلجأ لها الباحث عند استخدام الاستبيان والمقابلة كأدوات لجمع البيانات

- **2- مزايا استخدام العينات :**

1) التوفير في الجهد المبذول وكذلك التكاليف المالية نظرا لاختصار البحث فيها على نموذج محدد في المجتمع الأصلي
2) إمكانية الحصول على معلومات وفيرة والتي تكون أكثر بكثير مما يسهل عليه الباحث من المجموع الكلي للأفراد والمجتمع
3) سهولة الحصول على ردود وافية ومتكاملة دقيقة من خلال متابعة العينة وردودها [2]

- **3-خطوات اختيار العينة :**

أ) تحديد مجتمع البحث الأصلي :

حيث يطلب من الباحث أو مجموعة الباحثين في هذه المرحلة تحديد المجتمع الأصلي ومكوناتها الأساسية تحديدا واضحا ودقيقا (طلبة جامعة الملك عبد العزيز – طلبة الجامعة السعودية)

ب) تشخيص أفراد المجتمع:

وهنا يقوم الباحث بإعداد قوائم بأسماء جميع أفراد المجتمع الأصلي في الدراسة (أسماء طلبة جامعة الملك عبد العزيز أو الجامعة السعودية)[3]

ج)اختيار وتحديد نوع العينة :

---

[1] السيد محمد خيري: الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية - ط2.القاهرة. مكتبة الفكر العربي.1957.ص25

[2] رشيد زرواتي:تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. ط1 .الجزائر.دار هومة للطباعة.2002. ص35

[3] رشيد زرواتي:تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. ط1 .الجزائر.دار هومة للطباعة.2002. ص37

إذا كان المجتمع الأصلي متجانس من حيث الخواص فإن أي نوع من العينات يفي بالغرض أما إذا كانت هناك اختلافات فإنه ينبغي توفر شروط معينة في العينة لتعطي الفرصة لكل أفراد المجتمع الأصلي أن تمثل فالعينة الجيدة هي التي تعكس خصائص المجتمع الأصلي وتمثله تمثيلا صحيحا (ذكور- إناث- أهل الريف- أهل المدينة – أقسام علمية في الكلية .....الخ)[1]

د) تحديد العدد المطلوب من الأفراد أو الوحدات في العينة :

يتأثر حجم العينة المختارة بعوامل عديدة أهمها مقدار الوقت المتوفر لدى الباحث وإمكاناته العلمية والمادية ومدى التجانس في المجتمع الأصلي ودرجة الدقة المطلوبة في البحث .[2]

أنواع العيِّنات:

للعيِّنات أنواعٌ تختلف من حيث تمثيلها للمجتمع الأصليِّ من بحثٍ إلى آخر، وبالتالي تختلف ميزاتها فصلاحيَّتها لتمثيل المجتمع الأصليِّ بحسب موضوع الدراسة وباختلاف جانبها التطبيقيِّ، وتنقسم إلى مجموعتين: عيِّنات الاحتمالات، وهي العيِّنة العشوائيَّة، والعيِّنة الطبقيَّة، والعيِّنة المنتظمة، والعيِّنة المساحيَّة، وتلك يمكن تطبيق النظريَّة الإحصائيَّة عليها لتمدَّ الباحث بتقديراتٍ صحيحةٍ عن المجتمع الأصليِّ، وهناك العيِّنات التي يتدخَّل فيها حكمُ الباحث كالعيِّنة الحصصيَّة والعيِّنة العمديَّة فالنتائج التي يتوصَّل إليها الباحثُ باستخدامهما تعتمد على حكمه الشخصيِّ الذي لا يمكن عزله أو قياسه إحصائيّاً إلاَّ إذا وضع فرضيَّاتٍ لتحديدها، (بدر، 1989م، ص264)، وفيما يلي عرض لأنواع العيِّنات بالآتي:

العينة الطبقية :

ينقسم المجتمع إلى الطبقات والشرائح التي يشتمل عليها

مثال : إذا كان مجتمع البحث مكون من طلبة كلية الآداب فإن طبقات أو شرائح المجتمع تتكون من قيم التاريخ والجغرافيا وعلم النفس..الخ ويقسم مجموع العينة المطلوبة على هذه الشرائح ويؤخذ عدد متساوي من كل منها مثلا 200 من كل قسم.

---

[1] عبد الوهاب ابراهيم : أسس البحث الاجتماعي - ط 1 - القاهرة – مطبعة نهضة الشرق - 1982م. ص 26

[2] عبد الوهاب إبراهيم : أسس البحث الاجتماعي .نفس المرجع. ص31

وتعرف العيّنة الطبقيَّة أيضا أنها : هي التي يتمُّ الحصول عليها بتقسيم المجتمع الأصليِّ إلى طبقات أو فئات وفقاً لخصائص معيِّنة كالسنِّ أو الجنس أو مستوى التعليم، وكتقسيم المدارس لدراسة وظيفتها في البيئة الخارجيَّة وفي المجتمع المحيط إلى مدارس حكوميَّة وأخرى مستأجرة، وبتقسيمها بحسب مراحل التعليم، أو بحسب مجتمعها إلى مدارس في مجتمع حضريٍّ، ومجتمع قرويٍّ، ومجتمع بدويٍّ، ثمَّ يتمُّ تحديد عدد المفردات التي سيتمُّ اختيارها من كلِّ طبقة بقسمة عدد مفردات العيِّنة على عدد الطبقات ثمَّ يتمُّ اختيار مفردات كلِّ طبقة بشكلٍّ عشوائيّ.

العينة الطبقية التناسبية :

الطبقية هنا تعني: الشرائح أو الطبقات التي ينقسم إليها المجتمع.

أما التناسبية: فينبغي أن العدد المختار من كل شريحة وينبغي أن يتناسب مع حجمها الفعلي داخل المجتمع الأصلي.

مثال: " إذا كان عدد كلية قسم اللغة العربية هو ضعف عدد طلبة قسم الجغرافيا في كلية الآداب المجتمع الأصلي فينبغي أن يمثلوا أيضا في العينة وفقا للنسبة أن يكون عدد طلبة اللغة العربية في العينة ضعف عدد طلبة الجغرافيا"[1]

وتعرف العيّنة الطبقيَّة التناسبيَّة أيضا أنها هي " أكثر تمثيلاً للمجتمع الأصليِّ من سابقتها؛ لأنَّه يراعى فيها نسبة كلِّ طبقة من المجتمع الأصليِّ فتؤخذ مفردات عيِّنة الدراسة بحسب الحجم الحقيقيِّ لكلِّ طبقة أو فئة في مجتمع الدراسة، فإذا كانت المدارس الحكوميَّة تشكِّل 70% من عدد المدارس في القطاع التعليميِّ الذي ستدرس فيه وظيفة المدرسة، فإنَّ العيّنة الطبقيَّة التناسبيَّة تشكَّل مفرداتها من المدارس الحكوميَّة بنسبة 70% ومن المدارس المستأجرة بنسبة 30%، وبذلك أعطيت كلُّ طبقة أو فئة وزناً يتناسب مع حجمها الحقيقيِّ في المجتمع."[2]

---

[1] عبد الباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعي - ط 4- القاهرة - مكتبة الانجلو المصرية - 1975م .ص38

[2] أبو سليمان، عبدالوهَّاب إبراهيم، (1400هـ)، **كتابةُ البحث العلميِّ ومصادر الدراسات الإسلاميَّة**، دار الشروق، جدَّة.ص 62

العينة العشوائية البسيطة :

عن طريق هذا النوع يكون لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لأن يمثل ضمن العينة أو تكون العينة العشوائية البسيطة مقيدة حينما يكون المجتمع الأصلي متجانس في خصائصه ويتم اختيارها بإحدى الطريقتين: القرعة – جدول الأرقام العشوائية[1]

وتعرف العيِّنة العشوائيَّة أيضا أنها هي التي يتِّم اختيار مفرداتها من المجتمع الأصلي عشوائيّاً بحيث تعطى مفرداتُ المجتمع نفس الفرصة في الاختيار، ومن الطرق المستخدمة لتحقيق عشوائيَّة الاختيار كتابة أسماء مفردات المجتمع الأصليِّ على أوراق منفصلة وخلطها جيِّداً واختيار العدد المطلوب منها عشوائيّاً، أو بإعطاء كلِّ مفردة رقماً واختيار العدد المطلوب من الأرقام باستخدام جداول الأعداد العشوائيَّة كما في **الجدول** رقم (1)، وهي جداول معدَّة سلفاً يستخدمها الباحثون الذين يختارون العيِّنة العشوائيَّة لتمثيل المجتمع الأصليِّ لدراساتهم، وتعدُّ العيِّنة العشوائيَّة من أكثر أنواع العيِّنات تمثيلاً للمجتمع الأصليِّ وبشكلٍّ خاص إذا كان عدد مفرداتها كبيراً نسبيّاً أكثر من 30 مفردة مشكِّلة 10% فأكثر من مفردات المجتمع الأصليّ.[2]

العينة العشوائية المنتظمة :

وتعني اختيار العينة من بين مفردات المجتمع الأصلي بطريقة منتظمة فإذا كان عدد أفراد المجتمع الأصلي 300 وكانت العينة المطلوبة 150فإنه يتم اختيار رقم البداية عشوائيا أقل من ناتج القسمة الرقمين 20 وليكون رقم3 ثم يتم زيادة هذا الرقم بمقدار ناتج القسمة فيكون الرقم الثاني 3+20= 23ثم 43 ثم 63.....الخ (استخدام هذه العينة يتناسب مثلا اختيار الصحف التي يتم تجديد مضمونها)[3]

وتعرف العيِّنة المنتظمة أيضا أنها " نادرة الاستخدام من الباحثين، وتتَّصف بانتظام الفترة بين وحدات الاختيار، أي أنَّ الفرق بين كلِّ اختيار واختيار يليه يكون متساوياً في كلِّ الحالات، فإذا أريد دراسة وظيفة المدرسة الابتدائيَّة في قطاع عنيزة التعليميِّ ورتِّبت المدارس

---

[1] رشيد زرواتي:تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. ط1 .الجزائر.دار هومة للطباعة.2002. ص41

[2] المصدر: ذكرت في: الفرَّا، محمَّد علي عمر، (1983م)، **مناهج البحث في الجغرافيا بالوسائل الكميَّة**، وكالة المطبوعات، الكويت.ص76

[3] رشيد زرواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية.ط1-الجزائر-دار هومة للطباعة - 2002.ص42.

الابتدائيَّة في ذلك القطاع ترتيباً أبجديّاً وكان عددها 300 مدرسة وكانت نسبة العيِّنة 10% فالمسافة بين كلِّ اختيار واختيارٍ يليه في هذه العيِّنة 10، وعدد مفردات العيِّنة 30 مفردة، وحددت نقطة البداية بالمدرسة رقم 5 فالاختيار الثاني هو المدرسة رقم 15، والاختيار الثالث هو المدرسة رقم 25 وهكذا حتى يجمع الباحث 30 مفردة أي 30 مدرسة." [1]

5)العينة الفرضية :

يكون اختيار هذه العينة على أساس حر من قبل الباحث وحسب طبيعة بحثه بحيث يحقق هذا الاختيار هدف الدراسة.

مثال :اختيار الطلاب الذين تكون معدلاتهم في الامتحان النهائي جيد جدا فما فوق لأن هدف الدراسة هو معرفة العوامل التي تؤدي للتفوق عند هذا النوع من الطلبة [2]

6)العينة الصدفة :

يكون اختيار هذا النوع من العينات سهلا حيث يعمد الباحث إلى اختيار عدد من الأفراد الذين يستطيع العثور عليهم في مكان ما وفي فترة زمنية محددة وبشكل عرضي أي عن طريق الصدفة كأن يذهب الباحث إلى مكتبة ما (إذا كان بحثه متعلقا مثلا بالقراءة والمكتبات ويقوم بتوزيع الاستبيان على من هم موجودين بالصدفة وقد يضطر الباحث

7- **العينة المساحيَّة:** "وهذه العيِّنة ذات أهميَّة كبيرة عند الحصول على عيِّنات تمثل المناطق الجغرافيَّة، وهذا النوع من العيِّنات لا يتطلَّب قوائم كاملة بجميع مفردات البحث في المناطق الجغرافيَّة، هذا وتختار المناطق الجغرافيَّة نفسها عشوائيّاً ولكن يجب أن تمثَّل في كلِّ منطقة مختارة كلِّ الفئات المتمايزة لمفردات البحث في حالة أن يتطلَّب ذلك، والباحث يبدأ بتقسيم مجتمع البحث إلى وحدات أوليَّة يختار من بينها عيِّنة بطريقة عشوائيَّة أو منتظمة، ثمَّ تقسَّم الوحدات الأوليَّة المختارة إلى وحدات ثانويَّة يختار من بينها عيِّنة جديدة، ثمَّ تقسَّم الوحدات الثانويَّة المختارة إلى وحدات أصغر يختار منها عيَّنة عشوائيَّة، ويستمر الباحث هكذا إلى أن يقف عند مرحلة معيِّنة، فيختار من المناطق الإداريَّة عيَّنة منها ومن المناطق المختارة عيِّنة من المحافظات، ومن المحافظات المختارة عيِّنة من المراكز وهكذا،

---

[1] الصنيع ، القاضي، يوسف مصطفى، (1404هـ)، **مناهجُ البحوث وكتابتها**، دار المريخ، الرياض.ص 201

[2] عبد الباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعي - ط 4- القاهرة - مكتبة الانجلو المصرية - 1975م .ص40.

ولهذا قد تسمَّى بالعيِّنة متعدِّدة المراحل" [1]

8- **العيِّنة الحصصيَّة:** " يعدُّ هذا النوع من العيِّنات ذا أهميَّة في بحوث الرأي العام (الاستفتاء) إذْ أنَّها تتمُّ بسرعة أكبر وبتكاليف أقلّ، وتعتمد العينة الحصصيَّة على اختيار أفراد العيِّنة من الفئات أو المجموعات ذات الخصائص المعيَّنة وذلك بنسبة الحجم العدديِّ لهذه الفئات أو المجموعات، وقد تبدو العيِّنة الحصصيَّة مماثلة للعيِّنة الطبقيَّة، ولكن الفرق بينهما أنَّه في العيِّنة الطبقيَّة تحدَّد مفردات كلِّ طبقة أو فئة تحديداً دقيقاً لا يتجاوزه الباحث أو المتعاون معه، بينما في العيِّنة الحصصيَّة يتحدَّد عدد المفردات من كلِّ فئة أو مجموعة ويترك للباحث أو المتعاون له الاختيار ميدانيّاً بحسب ما تهيِّؤه الظروف حتى يكتمل عدد أو حصَّة كل فئة، وهكذا ربَّما يظهر في العيِّنة الحصصيَّة بعضُ التحيُّز" [2] .

9- **العيِّنة العمديَّة:** إنَّ معرفة المعالم الإحصائيَّة لمجتمع البحث ومعرفة خصائصه من شأنها أن تغري بعض الباحثين باتِّباع طريقة العيِّنة العمديَّة التي تتكوَّن من مفردات معيَّنة تمثِّل المجتمع الأصليَّ تمثيلاً سليماً، فالباحث في هذا النوع من العيِّنات قد يختار مناطق محدَّدة تتميَّز بخصائص ومزايا إحصائيَّة تمثِّل المجتمع، وهذه تعطي نتائج أقرب ما تكون إلى النتائج التي يمكن أن يصل إليها الباحث بمسح مجتمع البحث كلِّه، وتقترب هذه العيِّنة من العيِّنة الطبقيَّة حيث يكون حجم المفردات المختارة متناسباً مع العدد الكليِّ الذي له نفس الصفات في المجتمع الكليِّ، ومع ذلك فينبغي التأكيد بأنَّ هذه الطريقة لها عيوبها، إذْ أنَّها تفترض بقاء الخصائص والمعالم الإحصائيَّة للوحدات موضع الدراسة دون تغيير؛ وهذا أمر قد لا يتَّفق مع الواقع المتغيِّر"[3]

10- **العيِّنة الضابطة:** " هي عيِّنة يتَّخذها الباحث لتلافي عيوب العيِّنة التي اختارها لتجميع بيانات دراسته، وهنا يشترط أن تكون العيِّنة الضابطة من نفس نوع عيِّنة البحث، وأن تصمَّمَ بنفس الطريقة التي تمَّت بها اختيار عيِّنة الدراسة؛ بحيث تمثِّل كلَّ الفئات المختلفة في المجتمع الأصليِّ للدراسة وبنفس النسب، حتى يمكن قياس أثر المتغيِّر موضوع الدراسة في الموضوعات التي تتطلَّب ذلك." [4]

---

[1] بدر، أحمد، (1989م)، **أصولُ البحث العلميِّ ومناهجه**، الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر، القاهرة. ص267

[2] بدر، أحمد، (1989م)، **أصولُ البحث العلميِّ ومناهجه**، الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر، القاهرة. ص268

[3] بدر، أحمد، (1989م)، **أصولُ البحث العلميِّ ومناهجه**، نفس المرجع. ص269

[4] الصنيع ، القاضي، يوسف مصطفى، (1404هـ)، **مناهجُ البحوث وكتابتها**، دار المريخ، الرياض.ص112

تقويم عيِّنة الدراسة:

"على الباحث أن يتنبَّه إلى مواقع الخطأ في اختيار عيِّنة دراسته، والتي من أبرزها الآتي:

1- **أخطاء التحيُّز:** وهي أخطاءٌ تحدث نتيجة للطريقة التي يختار بها الباحثُ عيِّنة دراسته من مجتمعها الأصليِّ.

2- **أخطاء الصدفة:** وهي أخطاءٌ تنتج عن حجم العيِّنة فلا تمثِّل المجتمع الأصليَّ نتيجةً لعدم إعادة استبيانات الدراسة أو عدم إكمال الملاحظة أو المقابلة لمفردات مجتمع الدراسة.

3- **أخطاء الأداة:** وهي أخطاء تنتج من ردود فعل المبحوثين نحو أداة أو وسيلة القياس." [1]

ويمكن تلافي هذه العيوب بالتدرُّب الذاتي المكثَّف للباحث ليتقنَ أسلوب الدراسة بالعيِّنة وكيفيَّة اختيارها وتطبيقها بما تحقِّق تمثيلاً مناسباً لمجتمع دراسته، وأن يقوم بتدريب المتعاونين معه تدريباً يحقِّق له ذلك، وأن يطبِّق العيِّنة الضابطة لتلافي عيوب عيِّنة دراسته.

جمع بيانات ومعلومات البحث

وهذه مرحلة قائمة بذاتها وهي المرحلة الخامسة وفيها يتمُّ التجميع الفعليُّ للبيانات والمعلومات اللازمة للبحث بواسطة أداة جمع البيانات التي اختارها الباحث من بين الأدوات السابقة أو غيرها، فقد تتضمَّن تسجيل الملاحظات أو إجراء المقابلات أو جمعها بأداة الاستبيان أو الاستفتاء أو بالأساليب الإسقاطيَّة، إضافة إلى البيانات والمعلومات التي تجمع من الوثائق والتقارير والدراسات السابقة أو غير ذلك، والتي تمَّ جمعها سابقاً من أجل تحديد مشكلة الدراسة وبمسح الدراسات السابقة، وفي ذلك كلِّه يجب على الباحث الآتي:

1) أن يتوخَّى الموضوعيَّة والأمانة العلميَّة في جمع المادة العلميَّة لدراسته سواء اتَّفقت مع وجهة نظره أم لم تتَّفق.

---

[1] بدر، أحمد، (1989م)، **أصولُ البحث العلميِّ ومناهجه**، الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر، القاهرة.ص269

2) أن يخطِّط الوقت ويديره إدارة ناجحة في مرحلة جمع البيانات ولا يبقى منتظراً مؤمّلاً مستجدياً المبحوثين أو المتعاونين معه، فإذا ما قسَّم هذه مرحلة جمع البيانات إلى مراحل أصغر وأعدَّ لكلِّ مرحلة عدَّتها وإجراءاتها أمكنه ذلك من إدارة الوقت في هذه المرحلة إدارة ناجحة لا تنعكس سلبيّاً على الوقت الكلي المخصَّص للبحث.

3) أن يبيِّن الباحث العوامل المحدِّدة لبحثه كالوقت والكلفة والصعوبات التي واجهته أثناء جمعه البيانات، فيشير إلى عدد الاستبيانات غير العائدة ونسبتها من عيِّنة الدراسة، وإلى عدد الأفراد الرافضين إجراء المقابلات معهم، وأن يوضِّح جهوده لاستعادة الاستبيانات أو لإقناع المبحوثين بإجراء المقابلات، وأن يبيِّن معالجاته لذلك بعيِّنة ضابطة ومكمِّلة.

تجهيز بيانات البحث وتصنيفها

" بعد أن يُتِمَّ الباحثُ جمع بيانات ومعلومات دراسته بأيٍّ من أدوات جمعها السابقة تبدأ المرحلةُ السادسة من مراحل البحث بهذه الخطوة التي تُسْبَقُ عادةً باستعداداتٍ ضروريَّة لها تتمثَّل بمراجعة البيانات والمعلومات المجموعة مراجعة علميَّة لتلافي القصور والأخطاء وعدم فهم أسئلة أداة جمع المادة العلميَّة فهماً يتَّسق مع مطلب الباحث ومقصوده، وللتأكُّد من أنَّ هناك إجابات على مختلف أسئلة أداة جمع البيانات أو احتوائها على استجابات بنسبة معقولة تسمحُ باستخلاص نتائج ذات دلالة " [1].

وتجهيز البيانات وتصنيفها خطوةٌ لا تنفصل عن الخطوات السابقة، فجميع خطوات البحث العلميِّ تترابطُ مع بعضها في خطَّة متماسكة متكاملة واضحة؛ أي أنَّ المقدِّمات في البحث العلميِّ تترابط مع النتائج، ومن هنا كان التصنيفُ جزءاً من التخطيط العام للبحث؛ ولذلك فإنَّ الباحثين المتقنين للبحث العلميِّ لا يرجئون عمليَّات التصنيف هذه والتفكير فيها إلى ما بعد مرحلة تجميع البيانات، والهدف من تصنيف البيانات هو تجميع البيانات

[1] بدر، أحمد، (1989م)، **أصولُ البحث العلميِّ ومناهجه**، الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر، القاهرة.ص 285

المتشابهة مع بعضها وترتيبها في فئاتٍ ومفردات متشابهة، وهناك بعض الملاحظات التي ينبغي للباحث أن يأخذَها في اعتباره عند تصنيف البيانات الكيفيَّة (التي تتَّصل بالصفات التي يصعب عدَّها أو قياسها) والبيانات الكميَّة المجمَّعة، وهذه الملاحظاتُ يمكن اعتبارها مجرد أهدافٍ للباحث يواجه بها مختلف المشكلات في عمليَّات التصنيف، تلك الملاحظاتُ أوردها بدر كما يلي: [1]

1) أن يكونَ لدى الباحث بيانات صالحة للتصنيف مثل: الأعمار، المؤهِّلات، الجنسيَّة، الدرجات، أنواع الوسائل التعليميَّة، أنواع طرائق التدريس، سنوات الخدمة للمعلِّمين.

2) أن تكونَ المفردات المصنَّفة مع بعضها متجانسة ومتشابهة بحيث لا توضع مفردةٌ واحدة في عدَّة أماكن من نفس المجموعة.

3) أن يتَّبعَ الباحث في تصنيفه نظاماً منطقيّاً من العام إلى الخاص أو من الكبير إلى الصغير أو من الكثير إلى القليل أو بالعكس، أو أيِّ نظام منطقيٍّ آخر، ولعلَّ ذلك يعدُّ من أهم أغراض وأهداف التصنيف.

4) أن يتَّبعَ الباحث نظام التدريج في عمليَّة التصنيف من الأقسام أو الفئات العريضة (سعوديُّون، غير سعوديِّين) إلى الفئات أو الأقسام الفرعيَّة إذا استدعى الأمر، فيقسَّم السعوديُّون بحسب الجنس إلى ذكور وإناث.

5) أن يكونَ نظامُ التصنيف شاملاً لمختلف الاستجابات الموجودة والبيانات المجموعة؛ أي أن يكونَ النظام نفسه مرناً يتَّسع لبعض التعديلات التي تتلاءم مع طبيعة البيانات المجمَّعة.

6) أن تحدَّدَ مفاهيم ومعاني الفئات التي سيقوم الباحثُ بتصنيفها، ويبدو هذا الأمر يسيراً، ولكن واقع الأمر يشير إلى أنَّ كثيراً من الباحثين يستخدمون ويفهمون الفئات المختلفة بطريقةٍ سطحيَّة غير محدَّدة.

7) أن يحدِّدَ الباحثُ الحالات التي سيركِّز عليها بحثه في المشكلة؛ وذلك لأنَّ تحديد المشكلة بعناية سيضيِّق من المجالات التي سيقومُ بوصفها والحالات التي سيلاحظها ويصنِّفها.

8) أن يكونَ هناك تقنيِّن وتوحيدٌ للأسس المتَّبعة في ملاحظة المفردات؛ ذلك أنَّ هناك

---

[1] بدر، أحمد، (1989م)، **أصولُ البحث العلميِّ ومناهجه**، الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر، القاهرة.ص 286

اهتماماً مباشراً في بعض الأحيان بالأشياء التي يمكن ملاحظتها وغالباً ما تمثِّل هذه الأشياء الأفكار الأكبر أو المجتمع الأكبر.

9) أن يختارَ الباحث المقاييس الدالَّة على الفئات المحدَّدة المختلفة، وهذه الملاحظة مرتبطة إلى حدٍّ كبير بالملاحظة السابقة.

وفي الوقت الذي قام به الباحثُ بمراجعة المادة العلميَّة المجموعة يكون قد أتمَّ التفكيرَ والتخطيطَ والإعداد لبرنامجه الحاسوبيِّ الخاص المناسب لتفريغ البيانات والمعلومات، وإعداد البرامج الحاسوبيَّة الأخرى لاستخراج البيانات وتصنيفها وتبويبها وعرضها بالأساليب والصور المناسبة لتحليلها في الخطوة اللاحقة، إذْ من الضروريِّ عرض بيانات الدراسة بشكل يسهِّل على الباحث استخدامها وتحليلها واستخلاص النتائج منها، وقبل ذلك يجب على الباحثُ أن يتهيأَ للتخلي عن قدرٍ كبير من البيانات والحقائق والملاحظات التي جمعها في المرحلة السابقة " [1]

وعموماً فهناك طرقٌ عديدة لتصنيف وعرض المادة العلميَّة المجموعة قد يستخدم الباحثُ إحداها أو قد يستخدم أكثر من واحدة منها " [2] (غرايبة وزملاؤه، 1981م، ص ص85-118)، الصنيع، 1404هـ ص ص89-111)، وأهمُّها الآتي:

1- **عرض البيانات إنشائيّاً:** "وفي هذه الطريقة يتمُّ وصف البيانات بجمل وعباراتٍ إنشائيَّة توضِّح النتائج التي قد تُسْتَخْلَصُ منها كأن يقول الباحثُ: إنَّه توجد علاقةٌ طرديَّة بين مؤهِّلات معلِّمي المرحلة الابتدائيَّة وبين استخدامهم الوسائل التعليميَّة، وتوجد علاقةٌ عكسيَّة بين عدد سنوات الخدمة للمعلِّمين وبين تنوُّع طرائق التدريس لديهم، وتوجد علاقةٌ إيجابيَّة بين استخدام المعلِّمين للوسائل التعليميَّة وبين مستويات التحصيل الدراسيِّ لطلاَّبهم." [3]

2- **عرض البيانات جدوليّاً:** " وهذه الطريقة أكثر طرق عرض البيانات شيوعاً، كما أنَّها وسيلةٌ لتخزين كميَّات كبيرة من البيانات، ففي هذه الطريقة تصنَّف البيانات الكميَّة في

---

[1] بارسونز، س ج، (1996م)، **فنُّ إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعيَّة**، ترجمة أحمد النكلاوي ومصري حنورة، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة.ص54

[2] غرايبة، فوزي؛ دهمش، نعيم؛ الحسن، ربحي؛ عبدالله، خالد أمين؛ أبو جبارة، هاني، (1981م)، **أساليبُ البحث العلميِّ في العلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة**، الطبعة الثانية، الجامعة الأردنيَّة، عمَّان.ص 85 - 118

[3] الصنيع ، القاضي، يوسف مصطفى، (1404هـ)، **مناهجُ البحوث وكتابتها**، دار المريخ، الرياض.ص 89

جداول ليسهل استيعابها ومن ثمَّ تحليلها وتصنيفها في فئاتٍ واستخلاص النتائج منها، فعادة ما يعبَّر عن الحقائق الكميَّة بعددٍ كبير من الأرقام، فإن لم تعرض هذه الحقائق بطرق منظَّمة فإنَّه لا يمكن اكتشاف أهميَّتها ومن ثمَّ الاستفادة منها، وتعدُّ الجداولُ وسيلة شائعة لتخزين البيانات الإحصائيَّة وتصنيفها تصنيفاً أوليّاً وعرضها لتصنيفها إلى فئات، ومن ميزات هذه الطريقة أنَّ حقائقها تستوعب بطريقةٍ أسهل، وتتنوَّع الجداول الإحصائيَّةُ إلى جداول عاديَّة وجداول تكراريَّة، بل وتتنوَّع الجداول بما يمكِّن من تصنيف بياناتها بطرقٍ متعدِّدة، منها:

1) تصنيفات تعتمد على اختلافات في النوع.

2) تصنيفات تعتمد على اختلافات في درجة خاصيَّة معيَّنة، وتسمَّى بالتصنيفات الكميَّة.

3) تصنيفات تعتمد على التقسيمات الجغرافيَّة.

4) تصنيفات السلاسل الزمنيَّة. "[1]

3- **عرض البيانات بيانيّاً:** " وذلك بعرض البيانات المجموعة في رسومٍ بيانيَّة توضِّح مفرداتها، ومنها يحاول الباحثُ اكتشاف العلاقة بينها بمجرَّد النظر إليها، فالعرض البيانيُّ يوضِّح العلاقة بين البيانات؛ وبذلك تمتاز هذه الطريقة على سابقتيها، وللرسوم البيانيَّة أنواع، منها الأعمدة والدوائر النسبيَّة والمربَّعات والمستطيلات والمنحنيات، ومنها كذلك المدرَّج والمضلَّع التكراري، والمنحنى التكراري المتجمِّع، وقد تستخدم الخرائط لعرض البيانات الإحصائيَّة بأشكال رسومها السابقة." [2]

إنَّ من أهمِّ المهارات التي يجب على الباحث معرفتها هو كيفيَّة اختزال العدد الكبير من البيانات الكميَّة ليسهل التعامل معها وتصنيفها تهيئةً لتحليلها، ويلجأ الباحثون أمام هذه المشكلة إلى تصنيف بياناتهم في مجموعات أو ما يسمَّى الفئات التكراريَّة، وفيما يلي المبادئ الرئيسةُ لوضع مجموعات (فئات) في جداول التوزيع التكراريِّ " [3] :

---

[1] غرايبة، فوزي؛ دهمش، نعيم؛ الحسن، ربحي؛ عبدالله، خالد أمين؛ أبو جبارة، هاني، (1981م)، **أساليبُ البحث العلميِّ في العلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة**، الطبعة الثانية، الجامعة الأردنيَّة، عمَّان.ص 111

[2] غرايبة، فوزي؛ دهمش، نعيم؛ الحسن، ربحي؛ عبدالله، خالد أمين؛ أبو جبارة، هاني، (1981م)،نفس المرجع ، ص97

[3] غرايبة، فوزي؛ دهمش، نعيم؛ الحسن، ربحي؛ عبدالله، خالد أمين؛ أبو جبارة، هاني، (1981م)، **أساليبُ البحث العلميِّ في العلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة**، الطبعة الثانية، الجامعة الأردنيَّة، عمَّان.ص 92

1) " يجب ألاَّ يكون عدد فئات جداول التوزيع التكراريِّ كبيرة جدّاً بحيث يقلِّل ذلك من فوائد التلخيص ولكن يجب البعد عن المغالاة في التكثيف أيضاً فيكون عدد الفئات كافياً لبيان الخصائص الرئيسة للبيانات.

2) يجب أن تكونَ فئاتُ جداول التوزيع التكراريِّ متساوية الطول قدر الإمكان؛ فتساويها يجعل التحليل الكمِّي لاحقاً أسهل، ولكن إذا احتوت البيانات على مفردات صغيرة أو كبيرة جدّاً فإنَّه من المتعذِّر وضع فئات متساوية، كما أنَّه قد تظهر خصائص البيانات بشكلٍ أفضل إذا استخدمت فئات غير متساوية.

3) يصبح من الضروريِّ عندما تبتعد أطراف التوزيع عن المركز وضع فئة نهايتها مفتوحة ففي تصنيف السكَّان بحسب بيانات السنِّ تأتي فئة 65 سنة فأكثر، ممَّا يؤدِّي إلى الاستغناء عن عدد كبير من الفئات التي تظهر فيها تكرارات قليلة أو لا تحتوي على أيِّ تكرار.

4) يستحسن اختيار الفئات بحيث تكون نقطة الوسط عدداً صحيحاً؛ إذ لا يكون لنقطة البدء في كلِّ فئة أهميَّة إلاَّ في ظروف خاصَّة.

5) يجب تحديد أطراف الفئة بدقَّة ويتوقَّف تحديد طرفي الفئة على طبيعة المتغيِّرات من حيث كونها مستمرة أو غيرة مستمرَّة." [1]

[1] الصنيع ، القاضي، يوسف مصطفى، (1404هـ)، **مناهجُ البحوث وكتابتها**، دار المريخ، الرياض.ص 91

الفصل الرابع :
واقع المقاربة النصية
في السنة الأولى ثانوي

يعدُّ تحليل البيانات وتفسيرها خطوةً موصِّلة إلى النتائج، "فالباحث ينتقل بعد إتمامه تجهيز البيانات وتصنيفها إلى مرحلة تحليلها وتفسيرها واختبار فرضيَّاتها لاستخلاص النتائج منها وتقدير إمكانيَّة تعميمها؛ أي أنَّ الباحث لكي يصل إلى ذلك يحتاج إلى تحليل بياناته، وقد كان تحليل المعلومات والبيانات حتى وقت قريب يقتصر على التحليل الفلسفيِّ والمنطقيِّ والمقارنة البسيطة، ولكنَّ الاتِّجاه في الوقت المعاصر هو الاعتماد على الطرق الإحصائيَّة والأساليب الكميَّة؛ فهي تساعد الباحثَ على تحليل بيانات دراسته ووصفها وصفاً أكثر دقَّة، وتساعد على حساب الدقَّة النسبيَّة للقياسات المستخدمة ".[1]

وتعدُّ مرحلة التحليل من أهمِّ مراحل البحث العلميِّ وأخطرها، "وعليها تتوقَّف التفسيرات والنتائج؛ ولهذا يجب على الباحثِ أن يوليها أكبر قسطٍ من العناية والاهتمام، وأن يكونَ حذراً ويقظاً وإلاَّ أصبحت نتائجه وتفسيراته مشكوكاً فيها؛ وهذا ممَّا يقلِّل من قيمة دراسته، وفي هذه المرحلة من مراحل البحث يفكِّر الباحث في أمورٍ مهمَّة يرتكز عليها نجاح بحثه، وهي: المنهج ونوع البحث والأداة والمسلك، والمسلكُ هو الطريقة التي يسلكها الباحث حين يقترب أو يعالج موضوع البحث؛ أي من أي زاوية يبدأ وبماذا يبدأ وبماذا ينتهي." [2]

بعد أن اطلعنا على الجانب النظري من الموضوع المتعلق بالمقاربة النصية ولسانيات النص وكيفية تحليل النصوص والمستويات النصية عند اللسانيين الغرب والعرب ،نمر إلى الجانب التطبيقي الذي أردنا أن نصل من خلاله إلى الوسائل المتوفرة لإنجاح المقاربة الجديدة وما مدى قدرة التلاميذ على التأقلم مع المقاربة الجديدة في هذه المرحلة والظروف الخارجية المؤثرة على السير الحسن للدروس، ولتحقيق هذه الأهداف قمنا ببحث ميداني مستعملين أدوات البحث العلمي المناسبة لدراستنا هذه.

والوسائل المستعملة هي الاستبيان مع اختيار العينة المناسبة من الأساتذة وهي طريقة تحليلية إحصائية وصفية،أما المقابلة فكانت فرعية قصد التأكد من المعلومات التي نحصل عليها سواء من التلاميذ أو الأساتذة، وقد كان العمل منظما على النحو التالي :

---

[1] **الصنيع**، عبدالله علي. الناشر : مكة المكرمة: نادي مكة الثقافي الأدبي،**1404 ه**، 1984م، ص 87.

[2] محمَّد علي عمر، **مناهجُ البحث في الجغرافيا بالوسائل الكميَّة**، وكالة المطبوعات، الكويت، (1983م)، ص128.

استهل العمل بالمقابلات التي تعتبر وسيلة ثانوية قصد إثراء الاستبيان بالأسئلة المناسبة وكشف ما خفي عنا من جوانب الموضوع الغامضة لهذا لم يتم توثيقها.

ثم استعملنا أداة الاستبيان وهي الوسيلة الرئيسية في بحثنا هذا حيث تمكننا من جمع البيانات المتعلقة بالأساتذة بالإضافة للظروف المحيطة بهم وتأثيرها على السير الحسن للدروس وفق المقاربة الجديدة وكيفية تعاملهم مع التلاميذ في هذه المرحلة، حيث رصدنا نتائج الاستبيان في جداول ثم وضحناها برسم بياني وبعد عرض النتائج تم تفسيرها والتعليق عليها.

عينة البحث :

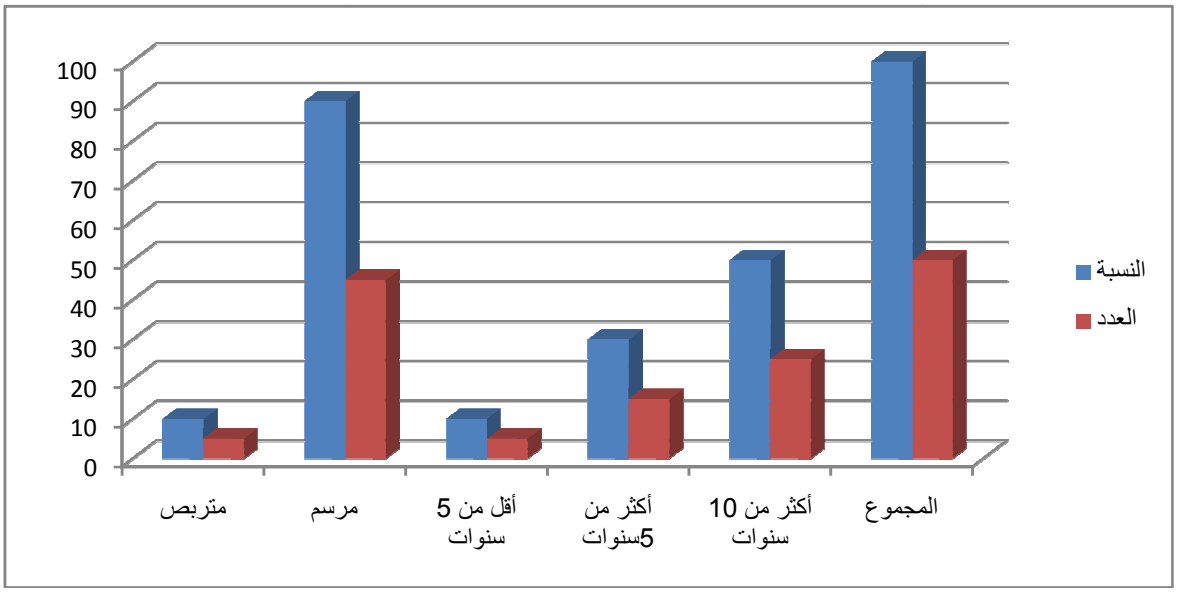
المجموع	أكثر من 10 سنوات	أكثر من5سنوات	أقل من 5سنوات	متربص	مرسم
100%	50%	30%	10%	10%	90%
50	25	15	5	5	45

شملت العينة مجموعة من أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي بالعاصمة متنوعة بين مرسمين ومتربصين ومخضرمين، للموسم الدراسي 2015 / 2016 وعدد الأساتذة خمسون أستاذا[1].

❖ وقد أدرجنا **المعلومات عن العينة في جداول نستهلها بأقدمية الأساتذة المعنيين.**

وتتضح لنا أقدمية الأساتذة وتصنيفها في الجدول الآتي :

[1] أساتذة المختارين في العينة من المقاطعة الشرقية للجزائر.



فقد كانت أعلى نسبة هي نسبة الأساتذة المرسمين بنسبة 90 % [1]وتليها نسبة الأساتذة المدرسين لأكثر من 10 سنوات وهي .50 %، وتليها نسبة الأساتذة المدرسين لأكثر من 5 سنوات وهي30 % ومن هذه المعطيات نستنتج أن الأقدمية متوفرة لدى العينة.

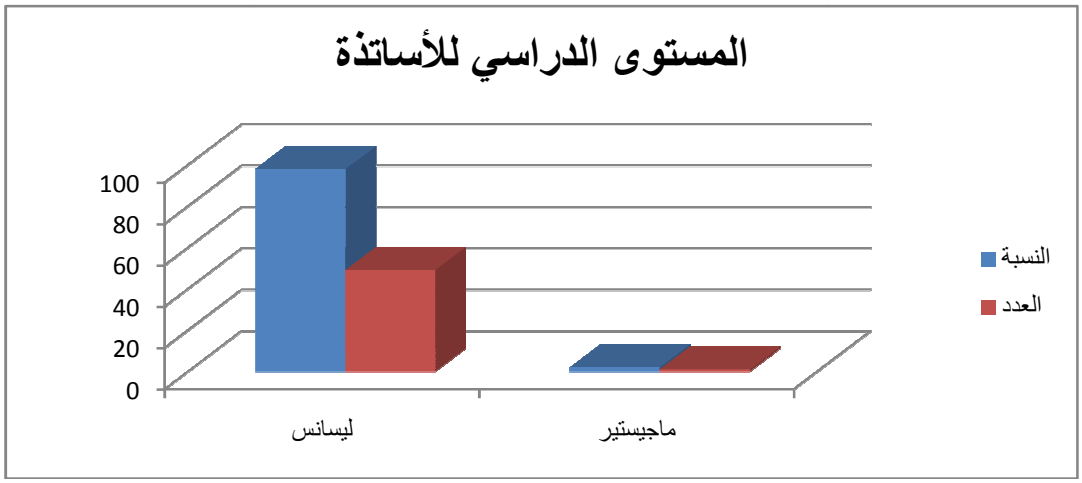
أما عن الفئة الثانية فتعتبر نسبها منخفضة مقارنة بالفئة الأولى وهي 10% بالنسبة للأساتذة المدرسين أقل من 5 سنوات 10 % بالنسبة للأساتذة الغير مرسمين ،وهذه الفئة مفتقدة للأقدمية نسبيا مقارنة بالفئة الأولى لكن بما أن نسبتها ضئيلة فهي غير مؤثرة، حيث نلاحظ أن عامل الأقدمية متوفر و هذا يخدم البحث.

جدول يوضح الشهادة المتحصل عليها أو المستوى التعليمي :

	ليسانس	ماجستير [2]
النسبة	%98	%2
العدد	49	1

[1] أكبر نسبة في العينة تمتلك عنصر الخبرة وهذا يعطي مصداقية للموضوع.

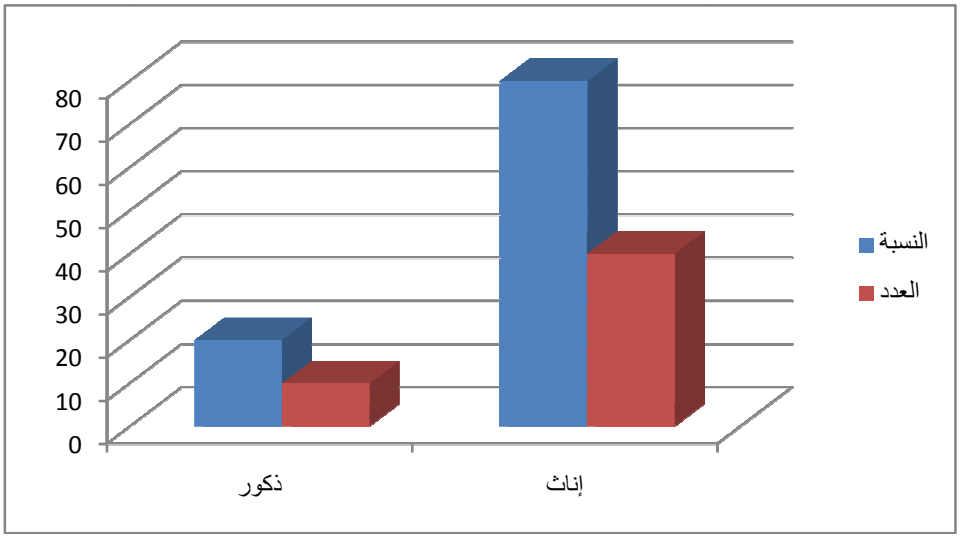
[2] لم ندرج شهادة الماستر والدكتوراه لأنها غير متوفرة في العينة ، فشهادات الأساتذة الذين اتصلنا بهم تتراوح بين ليسانس و الماجستير



بلغت نسبة المتحصلين على شهادة ليسانس 98 % [1]وهي تقريبا كامل العينة، أما المتحصلين على شهادة الماجستير 2 % ، ومنه نستنتج مما سبق أن المستوى التعليمي للعينة هو شهادة ليسانس .

والجدول الآتي يوضح نسبة الذكور والإناث في العينة :

	إناث	ذكور
النسبة	**%80**	**%20**
العدد	**40**	**10**



أغلب الأساتذة تجاوزوا العشر سنوات في التدريس لكننا نلاحظ عدم التوازن بين الذكور والعنصر النسوي ،حيث نجد من الذكور 20 % من العينة، ومن جهة أخرى يتبين من

[1] لأن التوظيف كأستاذ في الطور الثانوي كان بشهادة ليسانس سابقا ، أما حاليا فأصبح بشهادة ماستر وهذا يبرر النسب المحصل عليها.

خلال الجدول النسبة الكبيرة لعنصر الإناث 80 %، وهذا راجع لطغيان العنصر النسوي[1] بشكل عام في المجتمع الجزائري.

- 1عرض نتائج الاستبيان حول نشاط النص الأدبي :

تعمدنا ذكر النص الأدبي دون التواصلي لأن النص الأدبي يدرس بشكل مفصل و يستغرق وقتا طويلا و هو الأصل أما النص التواصلي فهو مجرد شرح و توسعة للنص الأدبي كما أن دراسته سطحية و بالتالي دراستنا للنص الأدبي تشمل النصين معا.

عناصر دراسة النص الأدبي هي سبعة وتتمثل في :

- **أتعرف على صاحب النص**
- **أثري رصيدي اللغوي[2]**
- **أكتشف معطيات النص[3]**
- **أناقش معطيات النص[4]**
- **أحدد بناء النص[5]**
- **أتفحص مظاهر الاتساق و الانسجام[6]**
- **أجمل القول في تقدير النص[7]**

أما عناصر دراسة النص التواصلي فهي ثلاثة وتتمثل في :

- **أكتشف معطيات النص**
- **أناقش معطيات النص**
- **أستخلص و أسجل**

❖ وضعنا بين يدي المستجوبين مجموعة من الخطوات الشاملة لما أُلف في تدريس النص الأدبي، استقيناها من دليل الكتاب عن "كيفية تطبيق النشاطات وسير الدرس "ومن احتكاكنا بالأساتذة، وطلبنا منهم اختيار ما يتبعونه منها مرقمة حسب تطبيقهم لدرس

---

[1] يقدر تعداد موظفي قطاع التربية حسب إحصائيات رسمية من مديرية الوظيف العمومي بـ 565 ألف و 929 موظف،وتقدر عدد النساء العاملات في قطاع التربية بـ أكثر من 275 ألف امرأة أغلبهن يشتغلن في التدريس

[2] شرح المفردات الغامضة على المتعلم

[3] يكتشف المتعلم من خلال دراسته للنص المعلومات والمعطيات ومحتوى النص

[4] يقوم المتعلم بمناقشة المعطيات و المحتوى الذي يستقيه من النص المدروس مع الأستاذ

[5] يتم من خلاله اكتشاف أسلوب النص وخصائصه اللغوية بلاغيا و نحويا...إضافة إلى نمط النص وخصائصه مع التمثيل.

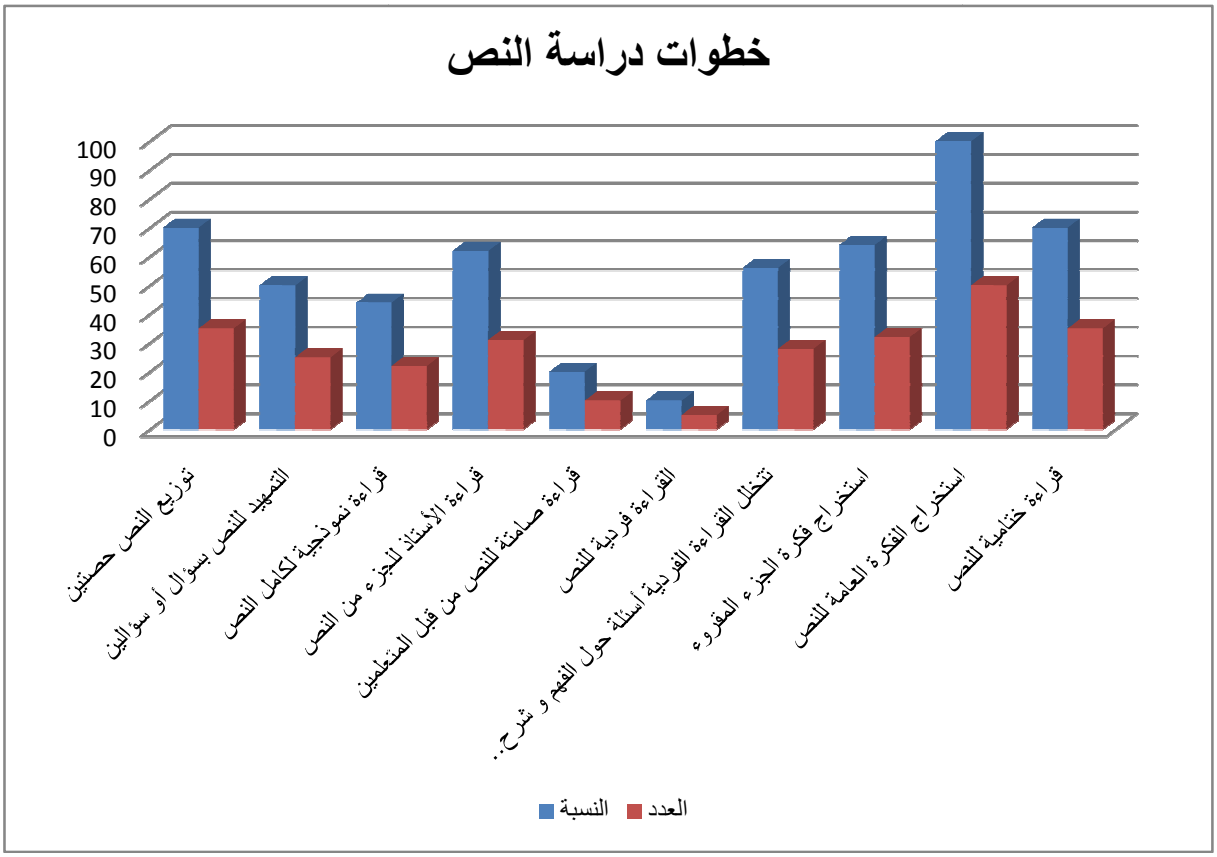
[6] يستخرج المتعلم العناصر المحققة للاتساق،كما يجيب على السؤال هل النص منسجم ولماذا ؟

[7] يحاول المتعلم التوصول إلى حوصلة وعبرة من خلال النص المدروس والفائدة المرجوة منه.

أنظر الدليل و الكتاب المدرسي المشوق.

النص الأدبي[1] في القسم فكانت النتائج كما يوضحه الجدول الآتي :

الخطوات المقترحة	العدد	النسبة
توزيع النص على حصتين	35	%70
التمهيد للنص بسؤال أو سؤالين – الوضعية المشكلة–	25	%50
قراءة نموذجية لكامل النص	22	%44
قراءة الأستاذ للجزء من النص	31	%62
قراءة صامتة للنص من قبل المتعلمين	10	%20
القراءة الفردية للنص	5	%10
تتخلل القراءة الفردية أسئلة حول الفهم و شرح المفردات الصعبة	28	%56
استخراج فكرة الجزء المقروء	32	%64
استخراج الفكرة العامة للنص	50	%100
قراءة ختامية للنص	35	%70



[1] نكتفي بذكر النص الأدبي لأن دراسته شاملة حيث تدرس النص من جميع جوانبه أما النص التواصلي فهو مقتصر على الاكتشاف والمناقشة فقط.

لقد أشرنا سابقا إلى أن النص الأدبي ينقسم إلى سبعة عناصر وهي باختصار :

أتعرف على صاحب النص – أثري رصيدي اللغوي – أكتشف – أناقش – أحدد بناء النص – أتفحص الاتساق والانسجام – أجمل القول في تقدير النص ، والحجم الساعي المخصص للحصة ساعة واحدة و هذا غير كاف تماما ،ومنه فإن نسبة عالية من الأساتذة تقدرب**70%** تقسم النص الأدبي إلى حصتين وهذا يوضح وجود خلل بـــارز في برمجة الحجم الساعي لهذا النشاط .

أما الحجم الساعي للنص التواصلي فهو مناسب[1]، وهذه برمجة منطقية.

لقد اتفق كل الأساتذة على استخراج الفكرة العامة للنص بنسبة 100% لما في ذلك من أهمية بالغة في معرفة الموضوع المدروس عامة حتى نستطيع التغلغل في التفاصيل، وإذا أخذنا على سبيل المثال القرآن الكريم ،نجد أن سورة الفاتحة تحمل في طياتها عموم ما يحمله القرآن الكريم بين طياته من الأهداف والتصنيف، أما باقي سور القرآن فهي تفصيل لما جاء في سورة الفاتحة وهذا يعني الانطلاق من العموم إلى التفصيل والتخصيص وهو منهاج سليم.

وبالنسبة لقراءة الأستاذ للجزء من النص أو قراءة نموذجية لكامل النص، فتتراوح نسبهم بين 44% و 62 % وهي خطوة ضرورية تجعل من قراءة النص خالية من الأخطاء، ثم القراءة الفردية للتلاميذ حتى يكون لهم احتكاك بالنص.

أما التمهيد للنص بسؤال أو سؤالين[2] فقدرت نسبته بـ50%، حيث يستطيع المتعلم من خلالها الوصول إلى موضوع النص بسهولة وسلاسة.

كما تتخلل القراءة الفردية أسئلة حول الفهم و شرح المفردات الصعبة 56%.

ولكي نخرج من الجدول بالطريقة النموذجية أو السائدة تبعا للنسب المتحصل عليها، ومنه يمكن أن نقول أن طريقة تدريس نشاط النص الأدبي المتبعة عموما في السنة أولى ثانوي هي كالآتي:

1- التمهيد للنص بسؤال أو سؤالين – الوضعية المشكلة –

---

[1] فساعة واحدة تكفي لإنجازه لكونه يحتوي على ثلاثة عناصر وهي :

- أكتشف المعطيات – أناقش المعطيات – أستخلص و أسجل.

[2] أنظر المنهاج : هذا التمهيد التدريجي للدرس يسمى بالوضعية المشكلة

2-قراءة نموذجية لكامل النص.

❖ **أتعرف على صاحب النص**

وقراءة الأستاذ للجزء من النص أو قراءة نموذجية لكامل النص

❖ **أثري رصيدي اللغوي**

❖ شرح المفردات الصعبة

أسئلة حول الفهم و شرح المفردات الصعبة

❖ **أكتشف معطيات النص**

❖ **أناقش معطيات النص**

استخراج الفكرة العامة للنص

❖ **أحدد بناء النص**

❖ **أتفحص الاتساق و الانسجام**

❖ **أجمل القول في تقدير النص**

مع تقسيم النشاط إلى حصتين لأن الحجم الساعي لا يكفي لهذا النشاط.

بصفة عامة هذه أهم المراحل المتبعة في تدريس نشاط النص الأدبي وقد استجوبنا الأستاذ عن وجود خطوات أخرى، فنفى أغلبية المستجوبين ذلك[1].

ويمكن إضافة بعض الخطوات المقترحة منها :

1- طرح سؤال عام حول النص.

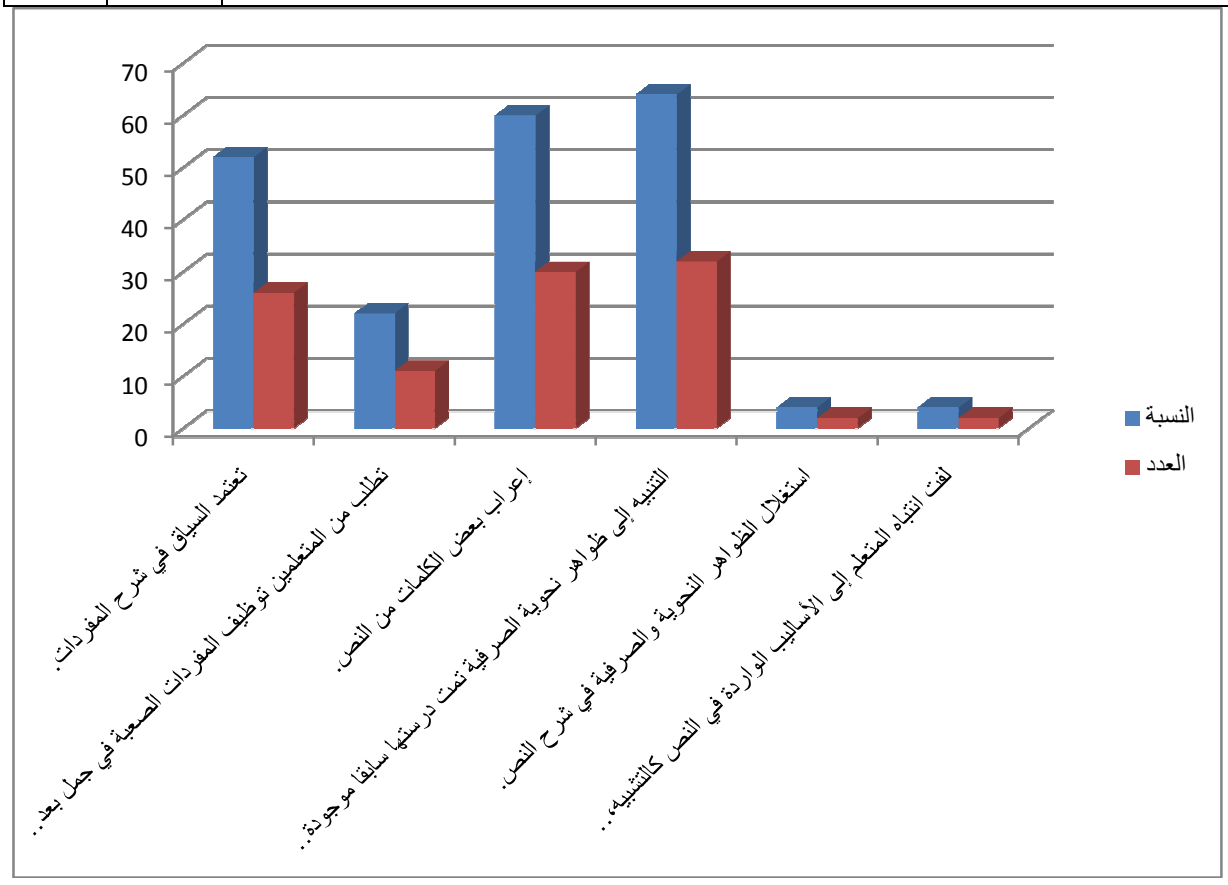
2- استرجاع بعض قواعد النحو عن طريق إعراب بعض الكلمات.

3- الإعراب واستخراج الطباق والصور البيانية.

❖ أما السؤال الثالث حول إتباع بعض الخطوات الإضافية خلال نشاط النص الأدبي فكانت نتائجه كالآتي:

[1] وهذا يشير إلى أن الطريقة المتبعة في تدريس النص الأدبي المبرمجة في المنهاج كافية لإيصال المعلومة للتلاميذ ، حيث تدرس النص من جميع جوانبه.

الخطوات	العدد	لنسبة
تعتمد السياق في شرح المفردات.	26	52
تطلب من المتعلمين توظيف المفردات الصعبة في جمل بعد شرحها.	11	22
إعراب بعض الكلمات من النص.	30	60
التنبيه إلى الظواهر النحوية و الصرفية التي تمت دراستها سابقا مع وجودها في النص.	32	64
استغلال الظواهر النحوية والصرفية في شرح النص.	2	4
لفت انتباه المتعلم إلى الأساليب الواردة في النص كالتشبيه، التعجب، الاستفهام والأمر.	2	4



كانت الخطوات المقترحة :

1. تعتمد السياق في شرح المفردات.
2. تطلب من المتعلمين توظيف المفردات الصعبة في جمل بعد شرحها.
3. التنبيه إلى ظواهر نحوية الصرفية تمت دراستها سابقا وهي موجودة في النص.

4. استغلال الظواهر النحوية والصرفية في شرح النص.
5. لفت انتباه المتعلم إلى الأساليب الواردة في النص كالتشبيه، التعجب، الاستفهام والأمر.

وكانت المراتب الأولى لكل من الخطوات التالية :

التنبيه إلى الظواهر النحوية والصرفية التي تمت درستها سابقا مع وجودها في النص بنسبة 64% وكذا إعراب بعض الكلمات بنسبة 60% وهذا قصد ربط النص بنشاطي القواعد والبلاغة بشكل مباشر لكونهما امتدادا له.

ثم يليه اعتماد السياق في شرح المفردات وتقدر نسبته بـ56 % وهذا أمر مهم لأن تغير السياق يؤدي إلى تغير المعنى كليا فشرح الكلمة بمعزل عن السياق يكون ناقصا.

أما النسب المتدنية فكانت من نصيب الخطوات الآتية:

تطلب من المتعلمين توظيف المفردات الصعبة في جمل بعد شرحها بنسبة 22 % واستغلال الظواهر النحوية والصرفية في شرح النص بنسبة 4 %ولفت انتباه المتعلم إلى الأساليب الواردة في النص كالتشبيه، التعجب، الاستفهام والأمر[1] 4% وهذا راجع لضيق الوقت المخصص للحصة وكثافة البرنامج.

ومنه نلاحظ أن أغلب الأساتذة اعتمدوا السياق في شرح المفردات[2] الصعبة حيث ذكرت في الأهداف التعليمية للنصوص بعبارة يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معنى الكلمات الجديدة، اكتشاف المعنى السياقي للمفردة والعبارة. واستغلال الظواهر النحوية كإعراب بعض الكلمات، وأعرضوا عن التنبيه إلى الأساليب والصور البيانية الواردة في النص وذلك لضيق الوقت.

وبالنسبة لأهمية الظواهر النحوية والصرفية في فهم النص وفي بنائه، يذكر الدليل أن الهدف من القواعد أن يكتشف المتعلم بصفة منسجمة ومتدرجة الآليات المختلفة المستعملة في إنتاج النصوص انطلاقا من أنها لا توجد إلا لتُستعمل في نصوص ورغم أنها ذُكرت صراحة إلا أن النتائج بيّنت لنا عدم تطرق بعض الأساتذة إليها في تطبيقهم لدرس النصوص، وهذا يدل على عدم إلمام الأستاذ – كما يجب – بنظرة لسانية للنص على أنه

[1] حتى ولو كانت غير مقررة فـي المنهاج.

[2] الكلمة لا معنى لها إلا داخل السياق و كلما تغير السياق تغير معنى الكلمة.

وحدة كلية حيث تتضافر كل المستويات : الإفرادية والتركيبية والدلالية وحتـى التداولية في تحديد معناها والوصول إلى مقصدها.

وهو ما لمسناه فعليا عند وضعه أمام مصطلح[1]"نحو النص " حيث صرح بعض المستجوبين بمعرفتهم للمصطلح ولكن تعريفهم كان بعيدا عن المفهوم الحقيقي له، حيث اعتبروه:

القواعد النحوية التي لها علاقة بالنص أو الظواهر النحوية المختلفة في النص ناهيك عن مفهوم " لسانيات النص " الذي أدلى بعضهم بمعرفتهم له مقابل أن الأغلبية يجهلونه وهذا ما يدل على جهل الأستاذ تماما للمقاربة الذي هو بصدد تطبيقها.

إن هذا الجهل راجع إلى عدم وجود قاعدة نظرية يرتكز عليها – في ظل افتقار الدليل والمناهج والوثيقة للتوضيح الكافي – تبين له أسس التحليل النصي، في حين تعتبر الخطوات العامة من : قراءة نموذجية واستخراج فكرة عامة وأفكار جزئية، ركيزة أساسية في نشاط النص الأدبي، ولا عن التمثيل الدلالي وهي أمور سطحية متعلقة بالبنية الشكلية للنص، فلم نسأله لا عن القضايا ولا عن إحالة أو حذف أو تضام.

ومنه فإن المتعلم في نهاية هذه السنة عليه :

– فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء،و التعرف على العصور الأدبية.

– فهم الخطاب الشفهي السليم في وضعية تواصلية دالة والتجاوب معه.

– التعبير الشفهي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات والمناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة.

– كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات أي باختصار يكتسب – ملكة نصية–، وهذا لن يتأتّى له[2]، ومن جانب آخر فإن عدم إعطاء الجوانب النصية الرئيسية أهمية في تدريس نشاط النصوص.

ولو كان الأستاذ ينظر إلى النص على أنه بنية مقطعية كبرى تندرج فيها بنى صغرى[3] لما وقع في هذه الصعوبات مهما كان طول النص.

---

[1] كُلُّ كَلِمَةٍ لَهَا دَلاَلَةٌ مُعَيَّنَةٌ أو مفهوم ما، مُتَّفَقٌ عَلَيْهَا بَيْنَ العُلَمَاءِ فِي عِلْمٍ مَّا

[2] مادام الأستاذ مازال مرتبطا بشكل كبير بنحو الجملة.

[3] البنية الكبرى و البنية الصغرى : د/صلاح فضل و بدوره أخذها عن Van Dijk لكن أول من استخدم هذين المفهومين هوBierwisch في كتابه الشعرية واللسانيات، ينظر الشعرية التوليدية مداخل نظرية، شركة المدارس،الدار البيضاء .2000.ص 193.

وقد أشار بعض المستجوبين إلى أن طول النص يؤثر على الفهم وهذا أمر طبيعي إن لم يملك المتعلم آليات تكشف له الذاكرة الداخلية للنص ومسار استمراريته : كالإحالة والإضمار والتكرار...الخ.

وكذا فكرة عن تحقيق قواعد التحويل بالاختزال مما يمكنه من الوصول إلى الفكرة العامة والأفكار الأساسية بسهولة، ومن ثم إلى تلخيص النص الذي يعتبر مشكلة حقيقية لدى التلاميذ حيث يجد أغلبهم نفسه يكرر جمل وعبارات النص بشكل حرفي[1].

❖ **تصحيح أخطاء قراءة النص الأدبي :**

يتعلق هذا السؤل بتصحيح أخطاء المتعلمين الإعرابية حيث خيرنا الأستاذ بين الإجراءات الآتية:

1-الاكتفاء بتصحيح الخطأ.

2-ترك المتعلم يصحح خطأه بنفسه.

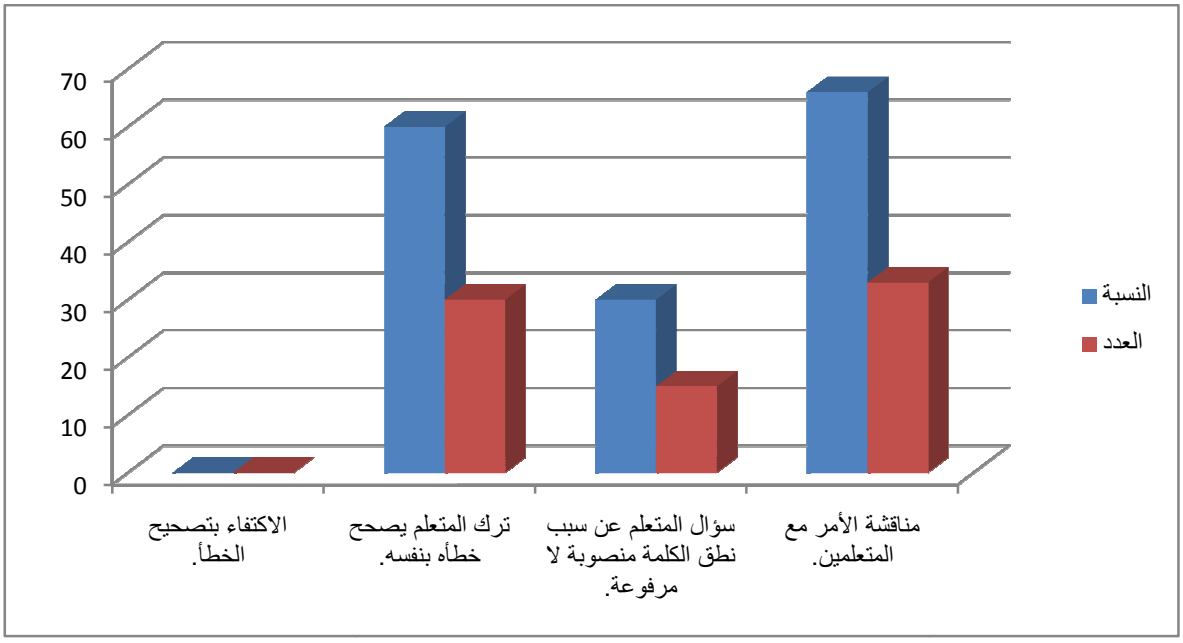
3-سؤال المتعلم عن سبب نطق الكلمة منصوبة لا مرفوعة.

4-مناقشة الأمر مع المتعلمين.

وكانت نتائجه كالآتي:

الطريقة	العدد	النسبة
الاكتفاء بتصحيح الخطأ.	**0**	**0**
ترك المتعلم يصحح خطأه بنفسه.	**30**	**60**
سؤال المتعلم عن سبب نطق الكلمة منصوبة لا مرفوعة.	**15**	**30**
مناقشة الأمر مع المتعلمين.	**33**	**66**

[1] وتسمى هذه الحالة بتقنية التقليص.



أول أمر يمكن ملاحظته في الجدول هو أنه لا أحد من الأساتذة يكتفي بتصحيح الخطأ فقط، بل يبينون سبب استعمال الفتحة بدلا من الضمة مثلا، ويناقشون ذلك مع المتعلمين مما يرسخ النحو لديهم ويظهر ذلك بنسبة 66% . ومنه تصبح قراءتهم متأنية وعميقة لا مجرد نطق لأصوات وكلمات، ومن ثَم يتيسر له الوصول إلى البنية الكبرى للنص باستخراج فكرته العامة، التي يُجمع المستجوبون على أنه من الأحسن أن تستخرج في أخر حصة النصوص، وحجتهم أن الأمر يكون أسهل على المتعلم بعد فهمه لكل تفاصيل النص واستيعاب أفكاره لأن الفكرة العامة حوصلة للمعنى الإجمالي للنص.

❖ كما أن بعض التلاميذ لا يمكنهم فهم معنى النص من القراءة الأولى[1]، وللوقوف أكثر على إجابات التلاميذ بخصوص الفكرة العامة نضع الجدول الآتي كما جاء في الاستبيان، ونتائجه مسجلة في الجدول الآتي :

الأسئلة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
أ- بعد قراءة النص قراءة نموذجية ثم طرح السؤال: عم يتحدث النص؟ كم تبلغ نسبة الإجابة القريبة من المفهوم؟	**%24**	**%70**	**%6**
ب- عند طلب تقديم الفكرة العامة يجيب المتعلمون بـ: **1- أفكار جزئية.**	**%24**	**%60**	**%6**

[1] من المعروف أن القدرات الفكرية لدى المتعلمين تختلف من تلميذ لآخر وهي تتراوح بين : ضعيف - حسن – جيد – ممتاز، وحصلنا على هذه الإفادة بمقابلة مع أستاذ ذو خبرة في التعليم الثانوي.

2-صيغة العنوان	**%20**	**%30**	**%10**
3- فكرة تدل على المعنى العام	**%32**	**%28**	**%16**
4-الجملة الأولى من النص	**%6**	**%4**	**%40**
5-الجملة الأولى من الفقرة الأخيرة.	**%0**	**%4**	**%38**
6- فكرة جزئية من الفقرة الأخيرة	**%4**	**%4**	**%54**
ج- هل النسب هي نفسها في كل النصوص أم تختلف حسب: **1- سهولة مضمون النص و بساطته.**	**%24**	**%42**	**%20**
2- طول أو قصر النص	**%8**	**%42**	**%0**
3- نوع النص: سردي، وصفي	**%24**	**%32**	**%4**

بعد قراءة النص قراءة نموذجية متبوعا بقراءة التلاميذ يقوم الأستاذ بطرح مجموعة من الأسئلة بهدف مناقشة الموضوع مع المتعلمين، وكان الحظ الأوفر من التجاوب مع أسئلة الأساتذة من نصيب الأسئلة الخاصة بالأفكار الجزئية بنسبة . 60% وعن الموضوع عموما بنسبة 70% وهي حصة الأسد وهذا يعني أن المتعلم يتمكن من استيعاب البنية الكبرى للنص بسرعة لكن استيعاب البنى الصغرى للنص نلاحظ نقصان نسبة التجاوب مع أسئلتها ونلاحظ أن هناك عوامل أخرى تصعب استيعاب المتعلمين للنص وأهمها طول حجم النص مما يكثر من التفاصيل وتداخل الأفكار و تلاحقها مما يصعب على المتعلم الاستيعاب والفهم.

عند طلب تقديم الفكرة العامة يجيب المتعلمون بـ:

1- أفكار جزئية.

2- صيغة العنوان.

4- الجملة الأولى من النص.

5- الجملة الأولى من الفقرة الأخيرة.

6- فكرة جزئية من الفقرة الأخيرة.

– يرى 24% من المستجوبين أن تواترها منخفض، ونسبة بمعدل 28% يجدون تواترها متوسطا، ونسبة 14% يجدون تواترها كبيرا بين المتعلمين[1].

إن اختيار المتعلمين لمثل هذه الإجابات على اختلاف نسبة تواترها من مستجوب لآخر يثبت ارتباطهم بشكل كبير بخطية النص.

إضافة إلى الطريقة المتبعة في التدريس:

– إما نوعية النصوص في حد ذاتها، وإما نمط الأسئلة المرافقة للنص

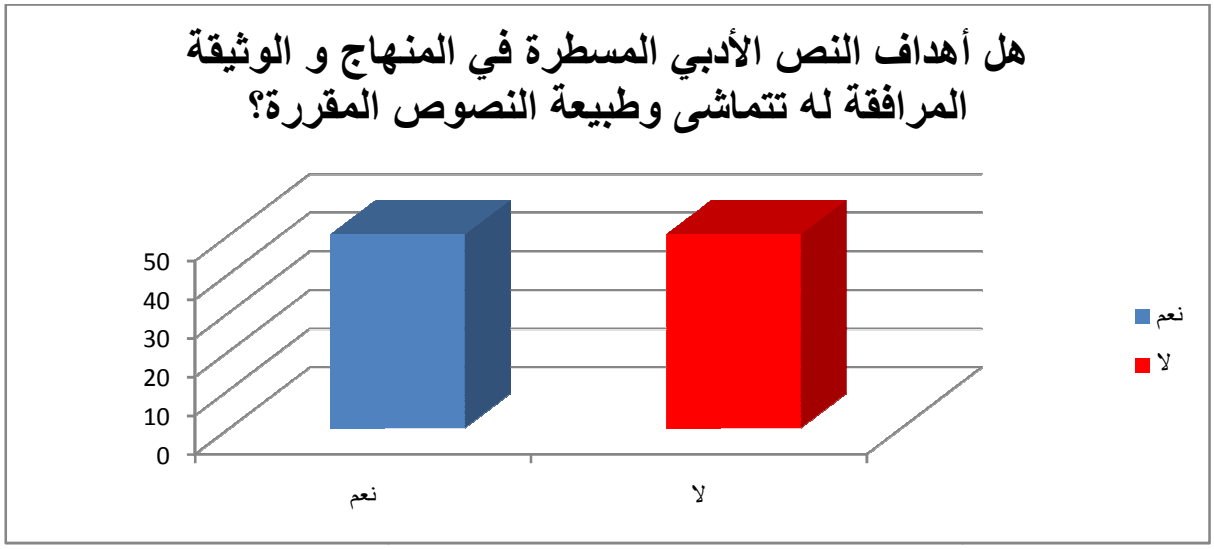
– أكتشف المعطيات وأناقش المعطيات – التي تعودهم على مجرد التتبع الخطي للإجابة عنها، وسنُظهر ذلك تباعا حسب النتائج المحصل عليها من استجواب الأساتذة حتى أن بعض الأساتذة يطالبون بالطريقة القديمة أي استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية بالإضافة إلى دراسة الأفكار والأسلوب.[2]

❖ عرض نتائج الاستبيان حول المناهج المقررة لنشاطي النص الأدبي والتواصلي:

وكانت صيغة السؤال هي : هل أهداف النص الأدبي المسطرة في المنهاج والوثيقة المرافقة له تتماشى وطبيعة النصوص المقررة؟

و الاختيارات كما هو مبين في الجدول الآتي على أن تكون الإجابة بـ– نعم (أو) – لا:

السؤال	نعم	لا
هل أهداف النص الأدبي المسطرة في المنهاج و الوثيقة المرافقة له تتماشى وطبيعة النصوص المقررة؟	%50	%50



[1] ويرجع ذلك إلى القدرات الفكرية لدى المتعلمين التي تختلف من تلميذ لآخر ، وتثبت الدراسات أن نسبة 10% من المتعلمين تتمتع بمستوى عالي يساير المناهج التعليمية في الجزائر.

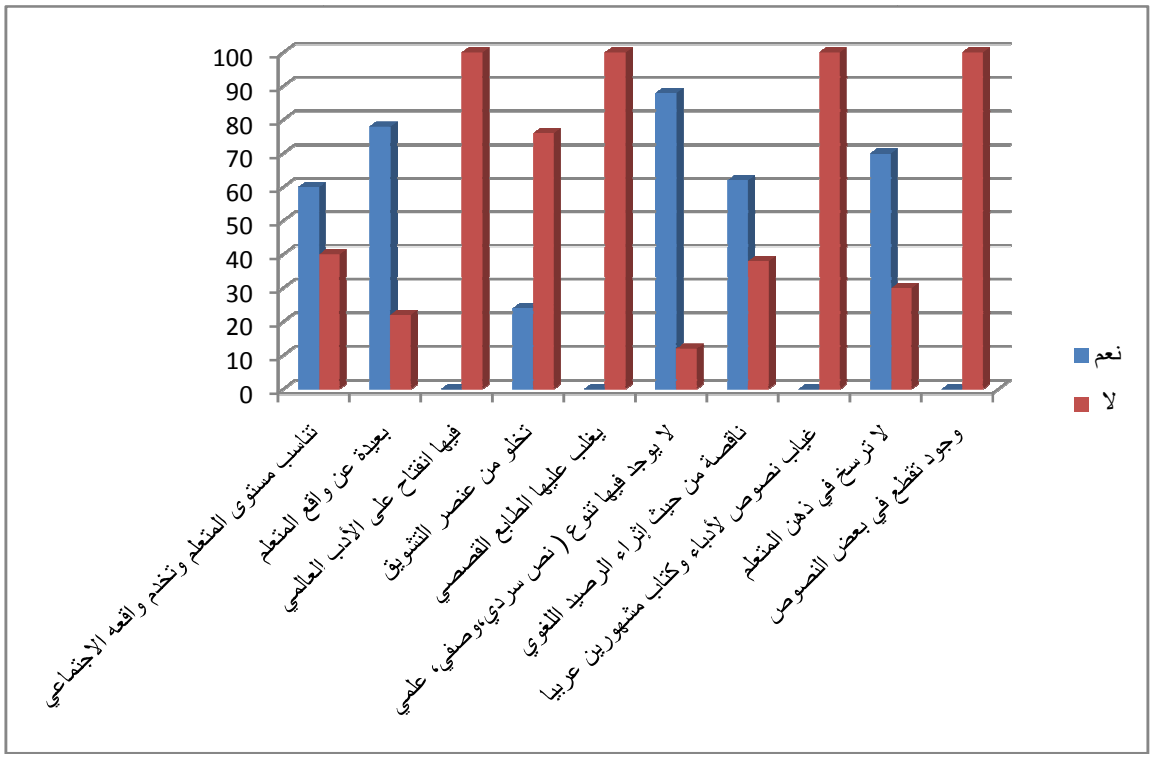
[2] أنظر المنهاج الأسبق الذي تبنى المقاربة بالأهداف

يرى نصف العينة أن الأهداف المسطرة للنص الأدبي في المنهاج والوثيقة المرافقة له ودليل الكتاب أيضا تتماشى وطبيعة النصوص المقررة وذلك لكون الهدف هو معرفة العصور الأدبية تذوق الشعر والفن والأدب وإعداد فرد صالح في المجتمع قادر على تدبر شؤون حياته والتواصل مع المجتمع والنصوص تبدو مناسبة لأنها لشعراء كبار في عصرهم كما تحمل الكثير من القيم الاجتماعية والخلقية، في حين يرى النصف الآخر أنها غير مناسبة تماما وهذا راجع لصعوبة وغموض المفردات خاصة ما تعلق منها بالعصر الجاهلي وهي تفوق مستوى المتعلمين في هذه المرحلة[1].

❖ أما فيما يخص نوعية النصوص فكان السؤال:ما رأيك في النصوص الموجهة للقراءة؟ والإجابة بـ –نعم أو –لا ، والجدول التالي يوضح التفاصيل :

الاختيارات	لا	نعم
وجود تقطع في بعض النصوص	**%100**	**%0**
بعيدة عن واقع المتعلم	**%22**	**%78**
فيها انفتاح على الأدب العالمي	**%100**	**%0**
تخلو من عنصر التشويق	**%76**	**%24**
يغلب عليها الطابع القصصي	**%100**	**%0**
لا يوجد فيها تنوع	**%12**	**%88**
ناقصة من حيث إثراء الرصيد اللغوي	**%38**	**%62**
غياب نصوص لأدباء وكتاب مشهورين عربيا	**%100**	**%0**
لا ترسخ في ذهن المتعلم	**%30**	**%70**
تناسب مستوى المتعلم وتخدم واقعه الاجتماعي	**%40**	**%60**

[1] يجب استعمال المعاجم القديمة مثل العين تاج العروس و لسان العرب من أجل تذليل الصعاب و العراقيل الدلالية في النص المدروس.



بعد أن عبر الأساتذة عن آرائهم حول النصوص المقررة استنتجنا أن النقائص الموجودة في النصوص تقتصر على أربع نقاط هي:

النصوص المقرر بعيدة عن واقع المتعلم بنسبة 78% وهي نسبة مرتفعة جدا، وهذا راجع لكون النصوص تنحدر من تجولنا في العصور الأدبية من الأدب الجاهلي ومن أدب صدر الإسلام ،وكذا العصر الأموي مما جعل النصوص بعيدة عن واقع المتعلم ومما يلحقه من تطور في جميع المجالات والأمر واضح لا يحتاج إلى دراسة معمقة لاكتشافه.

والنقطة الثانية هي كون النصوص ناقصة من حيث إثراء الرصيد اللغوي بنسبة 62% وذلك يرجع لكون النصوص قديمة وبعيدة عن عصرنا مما يجعل بعض الكلمات غير مستعملة بل مهملة وخاصة ما تعلق بالعصر الجاهلي[1] وذلك للفارق الزمني بين العصرين واختلاط العرب بالأعاجم وكانت هذه العوامل كفيلة بالتغيير الدلالي الطارئ على الكلمات وعدم استعمالها وإهمالها، مما يجعلها بعيدة عن إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلم لأن اللغة لن تكتسب إلا بالاستعمال.

أما الأمر الثالث فهو كون النصوص لا ترسخ في ذهن المتعلم بنسبة 70% ويرجع ذلك للنصوص الأدبية المليئة بالصور البيانية والمحسنات والخيال مما يجعلها بعيدة عن

[1] أنظر المشوق : النص الأدبي "وصف البرق و المطر " الوحدة الثالثة من العصر الجاهلي

الرسوخ في ذهن متعلم يعيش في عصر السرعة مليء بالتطور التكنولوجي والعلمي والإلكتروني ولغة تتمتع بالبساطة والوضوح والإيجاز بعيدة عن الأدبية والبيان والبديع.

وآخر نقطة هي عدم تناسب مستوى المتعلم مع النصوص المقررة بنسبة . 60%

وهذا راجع لبعد النصوص عن عصرنا وخاصة النصوص المتعلقة بالعصر الجاهلي، إضافة إلى ضعف مستوى المتعلم ، ويرجع ذلك للمراحل السابقة حيث لم يتمكن من إتقان المهارات اللغوية التي كان من المفترض اكتسابها سابقا في طور التعليم المتوسط مما يمنعه من مواكبة التطور اللغوي الحاصل في النصوص الأدبية.

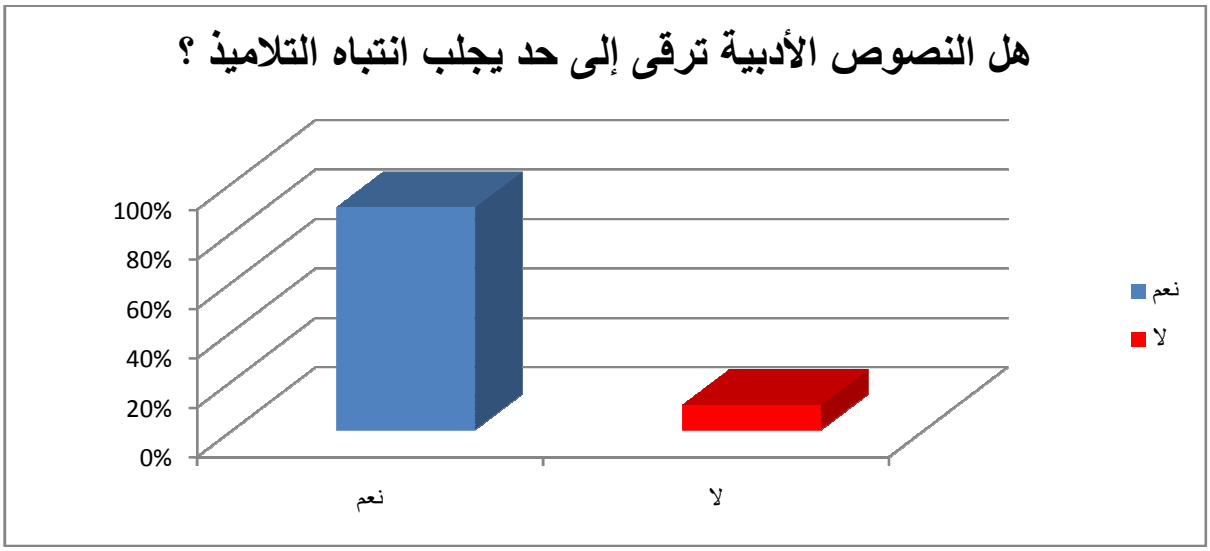
الملاحظ أن عدم تناسب مستوى النصوص مع مستوى المتعلم غير مطروح بالنسبة للنصوص التواصلية لأنها أكثر واقعية وهي على شكل مقالات شارحة لما جاء في النصوص الأدبية – التي أغلبها شعر– ومنه النص التواصلي يلائم مستوى المتعلم.

إنّ هذه النتائج تدل على عدم رضا بعض الأساتذة عن النصوص المقررة و البعض الآخر راض عنها لأن مستواها راق، هناك انقسام بين المتعلمين فما يقارب النصف يرون أنها كذلك، والنصف الثاني يرى العكس.

❖ وأما عن جودة النصوص في حد ذاتها فاعتبر بعض المستجوبين أنها " ترسخ في ذهن المتعلم"، وهو ما تؤكده إلى حد ما نتائج السؤال ":

هل النصوص الأدبية راقية إلى حد يجلب انتباه المتعلم ؟

السؤال	نعم	لا
هل النصوص الأدبية راقية إلى حد يجلب انتباه المتعلم ؟	%90	%10



السؤال هل النصوص الأدبية راقية إلى حد يجلب انتباه المتعلم ؟ كما يقول بن قيبة أحسن الشعر أكذبه [1]، والمقصود من وراء هذا الخيال الذي يعطي اللمسةو يجلب المتعلم وكانت 90 % يجدون أن النصوص التي يدرسونها تحقق ذلك، فيما يرى 10 % أنها تحققه نسبيا، لكن بحسب اطلاعي على النصوص الأدبية فهي راقية جدا.

الأسئلة المرافقة للنص :

❖ يعرضها الدليل على النحو الآتي: يتبع كل نص قراءة أسئلة تتراوح بين الأسئلة المباشرة التي يكفي التتبع الخطي للنص للوصول إلى الإجابة، وبين الأسئلة التي تدفع المتعلم إلى بناء الجواب انطلاقا من استغلال معطيات النص.

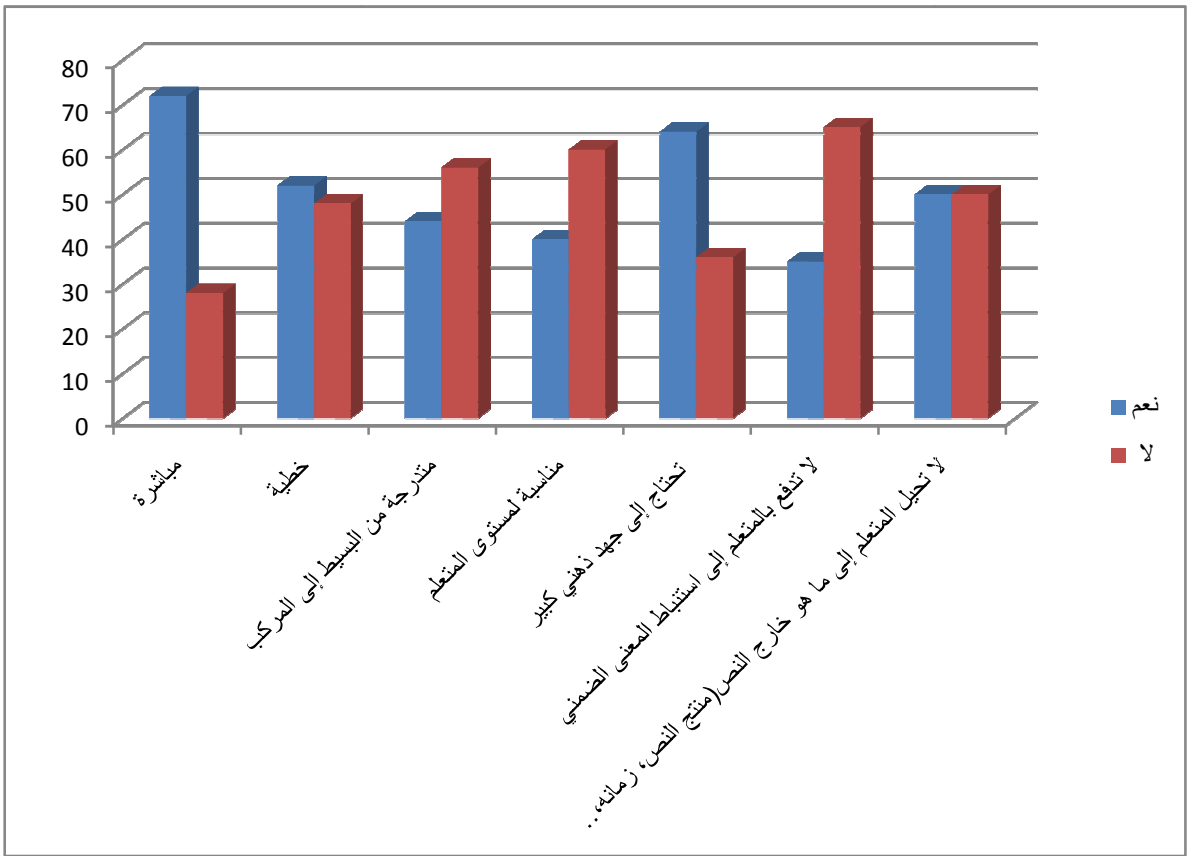
إضافة إلى نوع خاص من الأسئلة تابع لخصوصيات كل نص فإما أن " تنصب على النص و مضمونه[2]، أو الأسئلة المتعلقة بالبناء اللغوي.

وسجلنا النتائج الآتية بعد أن عرضنا عليهم مجموعة اقتراحات وطلبنا منهم الاختيار:

طبيعة الأسئلة	لا	نعم
مباشرة	**%28**	**%72**
خطية	**%48**	**%52**
متدرجة من البسيط إلى المركب	**%56**	**%44**
مناسبة لمستوى المتعلم	**%60**	**%40**
تحتاج إلى جهد ذهني كبير	**%36**	**%64**
لا تدفع بالمتعلم إلى استنباط المعنى الضمني	**%65**	**%35**
لا تحيل المتعلم إلى ما هو خارج النص(صاحب النص، زمانه..	**%50**	**%50**

[1] وتقول العرب أيضا أن أجمل الشعر **أكذبه** ، ولا يقصد بأكذبه عدم الإقرار بالحقيقة وإنما يقصد به الخيال و المجاز.

[2] كما هو الحال بالنسبة لعنصري : - أكتشف المعطيات – أناقش المعطيات



وكانت الأسئلة المباشرة و الخطية تحتل المراتب الأولى بالنسب الآتية 72% و 52% وهذا واضح بالإطلاع على الأسئلة المرفقة بالنصوص الأدبية والتواصلية على النحو التالي: من ؟ متى ؟ أين ؟ " في حال القصة أو تتمحور حول المضمون وبشكل خطي أي بتدرج أفكار النص وهذا يسهل الأمر على المتعلم وتمنعه من التفكير بعمق والتغلغل في تفاصيل الأمور أو كما يسمى بقراءة ما بين الأسطر.

أما بالنسبة لكونها لا تحيلنا على الظروف الخارجية التي تؤثر على النص أو التي أنتج فيها النص فنلاحظ أن نصف العينة موافق على ذلك لكون الظروف المحيطة بالنص ستنعكس عليه وتظهر فيه بصورة أو بأخرى[1] وإن لم تظهر كلها سنجد بعض المؤشرات أما النصف الآخر فيرى أن الظروف المحيطة بالنص لا نحتاج إلى إظهارها في الأسئلة المرفقة بالنص لأن النص مزود بالتعرف على صاحب النص و أفكاره إضافة إلى تقديم النص الذي يكون مزودا بالأسباب والظروف التي أنتج فيها النص.

[1] أنظر المشوق –النصوص الأدبية : مثل التعرف على صاحب النص و الظروف التي عاش فيها إضافة إلى تقديم النص الذي يروي أسباب تأليف النص ومقامه.

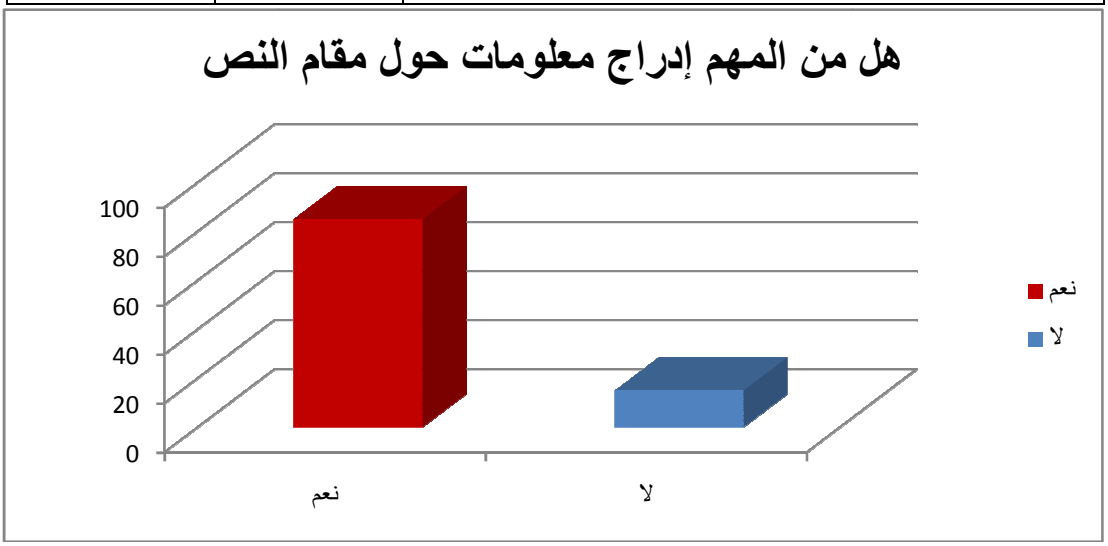
أما بالنسبة للأسئلة التي تحتاج إلى جهد ذهني كبير للإجابة فهي المتعلقة بالبناء اللغوي في البحث على الصور البيانية أو المحسنات أو العلاقة الموجودة بين الأبيات، فقلما يستطيع المتعلم من التوصل إلى إجابة دقيقة.

❖استبيان عن مقام[1] النص:

هذا السؤال يخص رأي الأساتذة حول أهمية إدراج معلومات عن مصدر النص مقامه الذي أنتج فيه.

وللإحاطة أكثر بظروف إنتاجه، وكانت نتائج الاستبيان في الجدول الآتي:

السؤال	لا	نعم
هل من المهم إدراج معلومات حول مقام النص	%15	%85



أن ما يقارب 85 % من الأساتذة المستجوبين يؤيدون هذه الفكرة، و يرون أنها ضرورية، مقابل15 % لا يرون ذلك.

وهذه النتائج تدل على إدراك الأستاذ لأهمية وضع النص في مقامه لما له من دور في تحديد مقصده العام، وتمييز نمطه، وتأثير ذلك على البناء النصي،كما أنه ضروري لمعرفة الأفكار المكنوزة في ذهن الكاتب أو الشاعر وإيديولوجيته، وبهذا الخصوص نجد النصوص الأدبية مزودة بتعريف صاحب النص الذي يبين نشأته وأفكاره[2]، كما هو مزود

[1] أنظر المعجم الوسيط : مناسبة :- لِكُلِّ مقام مقال : الدعوة إلى الملاءمة بين القول والموقف في هذا المقام : يعني المناسبة

[2] كتاب المشوق : في مطلع كل النصوص الأدبية

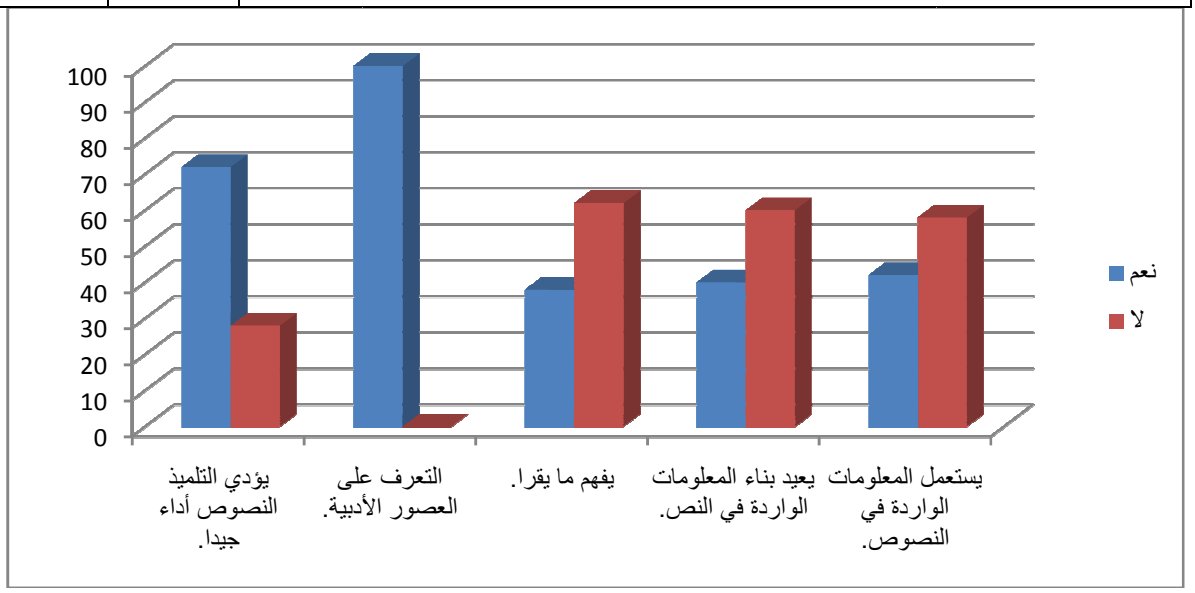
بتقديم النص الذي يظهر السبب الذي أنتج من أجله النص والظروف التي تحيط به، وهذا يبدو كافيا لمعرفة مقام النص.

❖ توافق الأهداف المسطرة مع طبيعة النصوص المختارة:

بعد معرفة رأي الأستاذ في النصوص المقررة، أردنا معرفة مدى ملاءمتها للأهداف التي سطرها المنهاج وهي:[1]

- يؤدي المتعلم النصوص أداءً جيدا.
- التعرف على العصور الأدبية.
- يفهم ما يقرأ.
- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص.
- يستعمل المعلومات الواردة في النصوص، لإنشاء نصوص جديدة،وتمثلت الإجابات في :

هل هذه النصوص المدروسة ملائمة للأهداف المسطرة	لا	نعم
يؤدي المتعلم النصوص أداءً جيدا.	%28	%72
التعرف على العصور الأدبية.	%0	%100
يفهم ما يقرأ	%62	%38
يعيد بناء المعلومات الواردة في النص.	%60	%40
يستعمل المعلومات الواردة في النصوص لإنشاء نصوص جديدة.	%58	%42



[1] أنظر المنهاج الأهداف المسطرة للسنة الأولى ثانوي.

لقد وافق جميع الأساتذة أن النصوص المقترحة تخدم الهدف المسطر في الوثائق الرسمية وهو التعرف على العصور الأدبية[1]، والظروف التي تحيط بها اجتماعيا، سياسيا ودينيا وهذا التوافق أمر إيجابي جدا لأنه يوصلنا إلى تحقيق الأهداف المسطرة.

كما أن جل الأساتذة بنسبة ـ 72 % يحرصون على الأداء الجيد بالنسبة للنصوص الأدبية، فالأداء الجيد للنصوص يبسط على المستمع الاستيعاب الجيد للنص ويتمثل ذلك تغيير النبر أثناء قراءتنا للسؤال أو التعجب أو التوقف بالسكون عند الفواصل ونقاط الوقف عامة إضافة إلى الأداء النحوي الصحيح والقراءة المتأنية.

أما النقاط التي كانت سلبية ويرى جل الأساتذة أنها لم تحقق الأهداف المنشودة هي :

الأمر الأول هو عدم فهم المتعلمين لما يقرؤونه وذلك بنسبة ـ 62 % ويرجع هذا إلى الفارق الزمني بين العصور المدروسة والعصر الحالي والتطور الدلالي[2] الذي طرأ على الألفاظ والاستغناء عن الكثير منها والفارق الزمني كفيل بذلك خاصة إذا تعلق الأمر بالعصر الجاهلي.

وصعوبة إعادة أو استرجاع المعلومات الواردة في النص بنسبة ـ 60 % ويتمثل استرجاع المعلومات في تلخيص مضمون النص وأفكاره الأساسية وهذا صعب على التلاميذ في هذه المرحلة، ويعود ذلك لنقص المطالعة والتكوين اللغوي في الطور المتوسط.

أما الأمر الثالث فيتعلق بعدم القدرة على استعمال المعلومات الواردة في النصوص لإنشاء نصوص جديدة من قبل المتعلمين ، وهذا يلزمنا بتقوية المهارات الذهنية على التعبير الكتابي والشفهي ، لأن إعادة استرجاع المعلومات المتواجدة في النص كحوصلة تحتاج إلى تقوية الإمكانيات اللغوية الشفهية والكتابية التعبيرية للمتعلم، وخاصة أن المنهاج يتبنى المقاربة بالكفاءات.

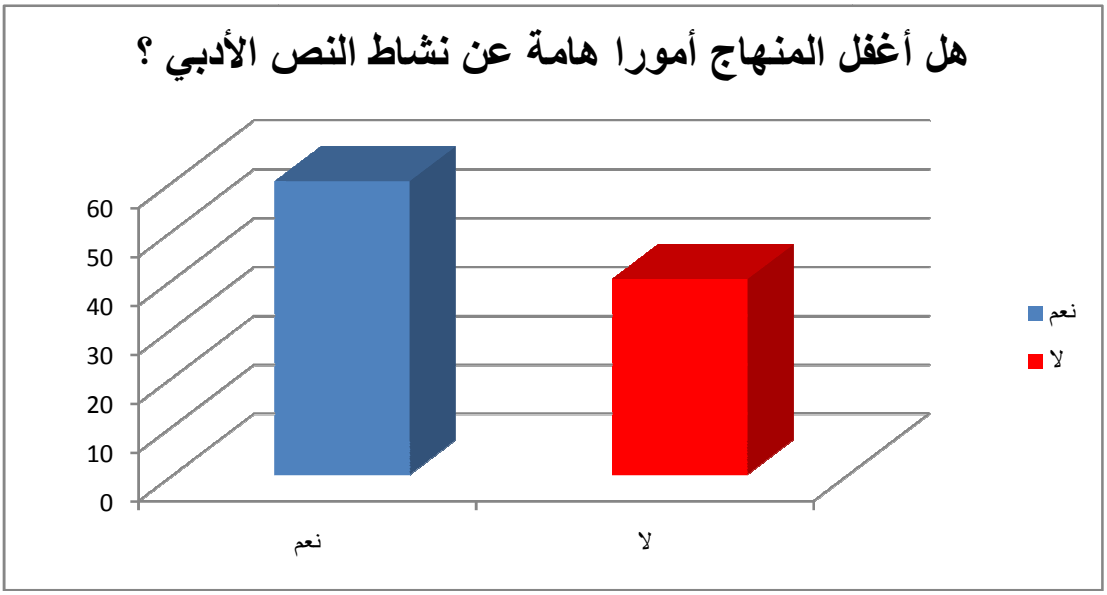
❖ وعما إذا أغفل المنهاج أمورا عن نشاط النص الأدبي، جاءت نتائج الاستبيان كالآتي:

---

[1] العصور الأدبية المقترحة في السنة الأولى ثانوي :
- العصر الجاهلي – العصر الإسلامي – العصر الأموي

[2] هو تغيير يطرأ على معنى لفظ الكلمة نفسها ، وهو تغيير يطرأ على اللغة من الناحية معانيها مما ينتج معاني جديدة.
أنظر وافي علي عبد الواحد –علم اللغة- دار النهضة، مصر ، 1967

السؤال	نعم	لا
هل أغفل المنهاج أمورا هامة عن نشاط النص الأدبي ؟	%60	%40



الإجابة60% بـ نعم

-الإجابة40% بـ لا

وكانت الأمور التي أغفلها حسب المجموعة التي أجابت بـ " نعم " كالآتي:

1-نصوص حول واقع الجزائر الاجتماعي والثقافي.

2-الزمن المخصص للحصة غير كاف خاصة النص الأدبي.

3- القراءة النموذجية للنص.

4- التدرج من السهل إلى الصعب[1].

فأما الأمور الثلاثة الأولى فإنها متعلقة بالمضمون، وقد سبق ذكرها في السؤال عن طبيعة النصوص، وأما الأمور الأخرى فهي متعلقة بكيفية تقديم نشاط النص الأدبي .

بعد محاولة معرفة كل ما يتعلق بتدريس نشاط النص الأدبي من حيث الطريقة، والنصوص والتفاعل معها، وصلنا للسؤال الفاصل وهو:

❖ **الفرق بين الطريقة القديمة والطريقة الجديدة[2]:**

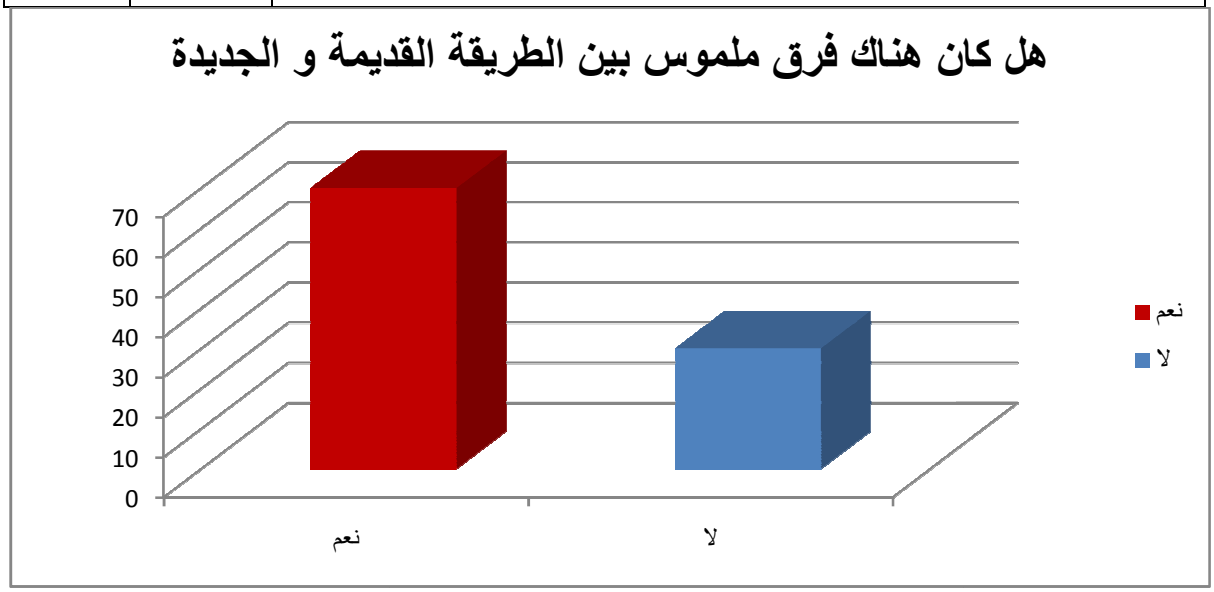
[1] حيث نجد النصوص الأولى من الأدب الجاهلي وهي أصعب النصوص ثم تتدرج بالسهولة و صولا إلى العصر الأموي.

ومعيار الصعوبة يتعلق بغموض الألفاظ خاصة في الشعر الجاهلي.

[2] المنهاج السبق الذي يضم المقاربة بالاهداف ، والمنهاج الجديد الذي يضم المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية حيث يوجه السؤال للمخضرمين.

وهو موجه خصيصا للأساتذة الذين درسوا قبل الإصلاح وبعده عما إذا لمسوا فرقا بين الطريقة القديمة والجديدة في تدريس النشاطات، وكانت نتائجه كالآتي:

السؤال	لا	نعم
هل كان هناك فرق ملموس بين الطريقة القديمة و الجديدة؟	%30	%70



نسبة كبيرة من الأساتذة ـ 70% ترى أن الطريقة القديمة أحسن من الجديدة [1] حيث كانت معظم إجاباتهم هي تأييد الطريقة القديمة.

كإجراء:

1-كنا نعتمد في الحصة الأولى على التحليل واستخراج الأفكار الجزئية.

2-الطريقة القديمة تجعل المتعلم يبني تعليمه على المدى القريب سنويا.

ومن حيث المواضيع فهي متنوعة وذلك وفق تدرج العصور الأدبية وبين الإجابات المحايدة:

❖ قبل الإصلاح كان الأستاذ هو محور العملية التعليمية أما بعد الإصلاح فأصبح المتعلم مشارك في العملية التعليمية[2].

- اعتماد المتعلم على نفسه في اكتشاف الأساليب وغيرها.

---

[1] لاعتياد الأساتذة الذين درسوا بمنهاجي المقاربة بالاهداف والمقاربة النصية على البرنامج القديم كما أن الأساتذة الباقين درسوا بالطريقة القديمة وهذا يعني أنهم معتادون عليه.

[2] كان التعليم يشكل عمودي أثناء المقاربة بالأهداف ، أما بتبني المقاربة بالكفاءات مزاوجة مع المقاربة النصية فالعملية التعليمية أصبحت أفقية.

[1] حيث يفوق عدد التلاميذ خمسين تلميذا في القسم.

- هناك اختلاف في طريقة التدريس وحتى في معالجة النص حيث كانت قديما تعتمد على دراسة الأفكار بالتفصيل ثم نتطرق إلى دراسة الأسلوب حيث نتطرق للغة والمحسنات والصور البيانية.

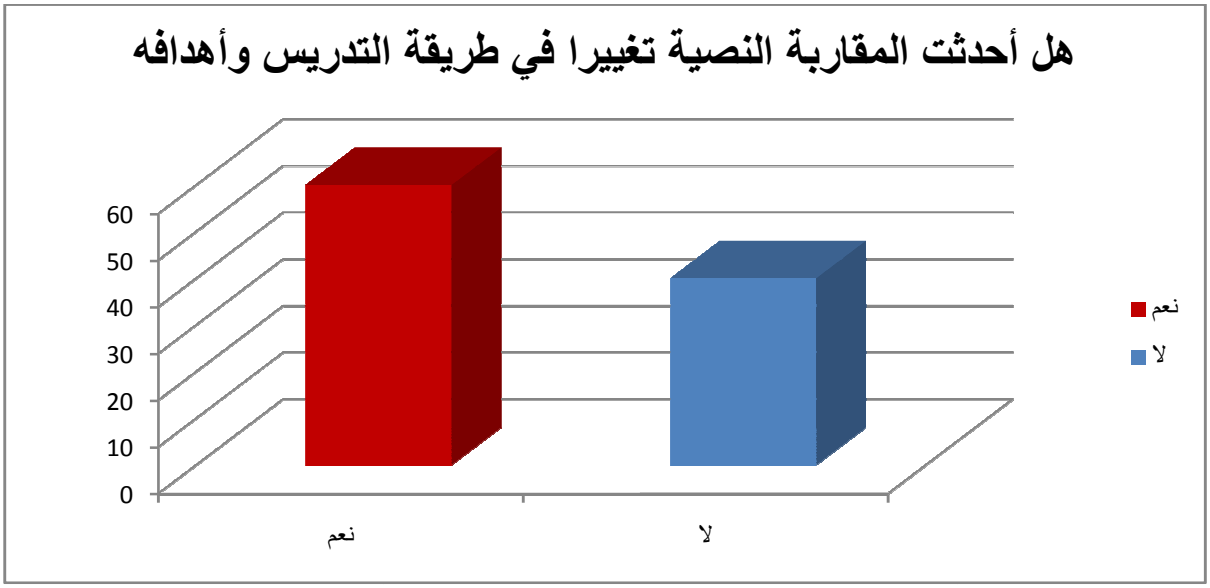
كما نلاحظ اختلاف نوعية النصوص ومحتوياتها.

- ونسبة 30 % يرون أن الطريقة القديمة والجديدة غير مختلفين حيث الاختلاف من حيث المصطلحات والطريقة الجديدة المعتمدة دون تغير لطريقة التقديم (التلقين) لأن معظم التلاميذ لا يفقهون شيئا في النصوص الأدبية مما يجعل الأستاذ مجبرا على الإلقاء حيث يزول الفرق بين الطريقة القديمة والجديدة.
- كما أن المقاربة النصية تحتاج إلى احتكاك المتعلم بالأستاذ قصد معالجة المشاكل التي تواجه المتعلمين بشكل فردي وهذا ما يبدو مستحيلا في ظل الاكتظاظ[1].

*ثم ارتأينا أن نكون أكثر دقة ونخصص أكثر بشأن " المقاربة النصية [2]" فسألنا المستجوبين عمّا إذا أحدثت المقاربة النصية تغييرا في تدريس النص الأدبي ؟

وفيم يكمن هذا التغيير إن وُجد؟ وكانت نتائجه كالتالي :

السؤال	لا	نعم
هل أحدثت المقاربة النصية تغييرا في طريقة التدريس و أهدافه؟	%40	%60



[1] حيث يفوق عدد التلاميذ خمسين تلميذا في القسم.

[2] هي الانطلاق من النص لتدريس جميع النشاطات دون وجود فاصل بين النص وروافده.

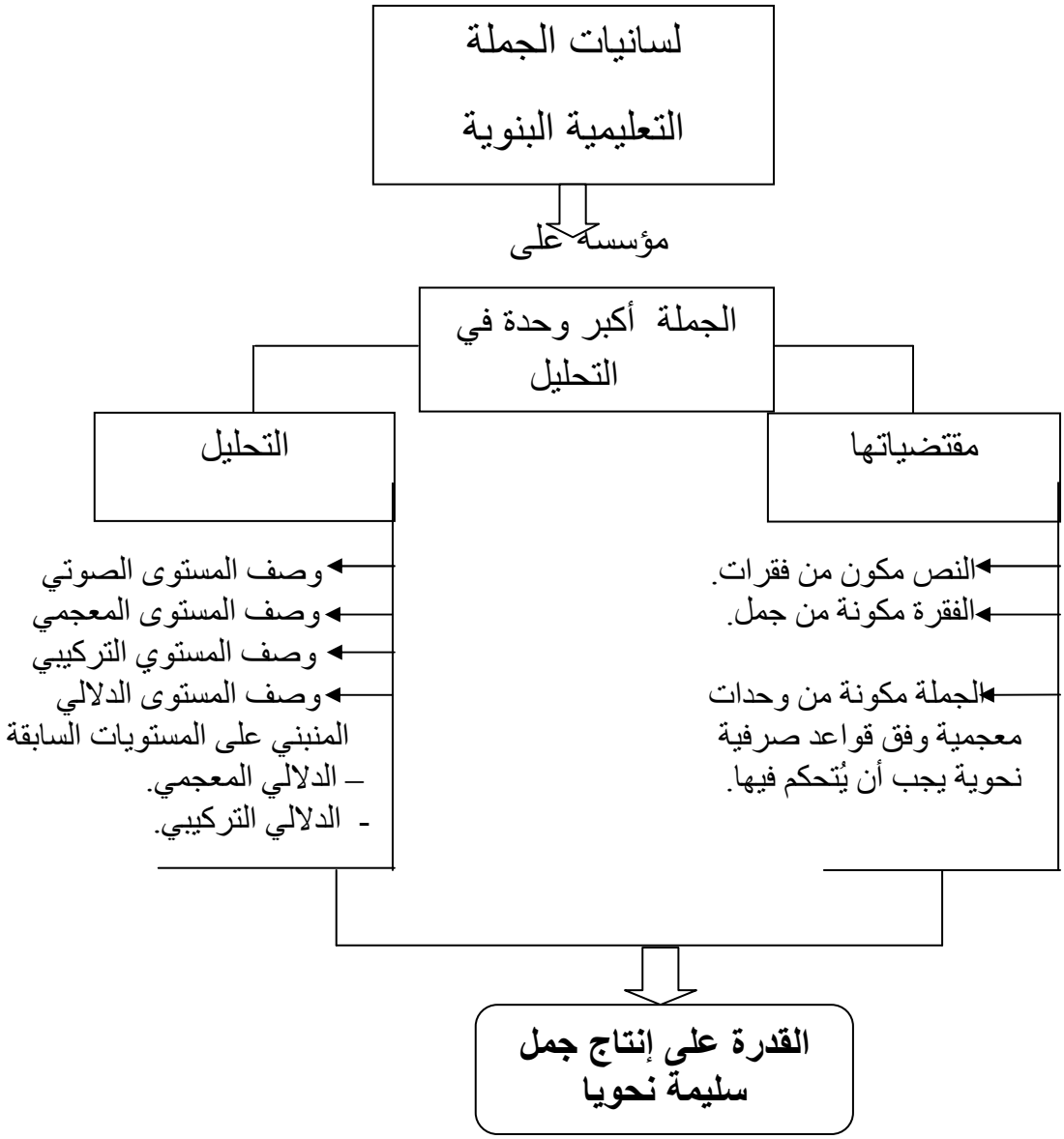
نلاحظ أن الكثير من الأساتذة لم يجدوا أي فرق ولا تغيير وقدرت النسبة بـ 60%، وعليه مازالوا يدرسون كما اعتادوا من قبل بالخلفية ذاتها وهي الطريقة التلقينية، أما نسبة المجيبين بـ"نعم" فـ40%، فهم يرون أن النص الأدبي يحوي سبعة عناصر انطلاقا من "أتعرف على صاحب النص"إلى غاية أجمل القول في تقدير النص، وهي مصطلحات جديدة وطريقة جديدة في تحليل النص الأدبي بدلا من دراسة الأفكار والأسلوب، وقد لاحظ الأساتذة تغييرات أخرى متمثلة في :

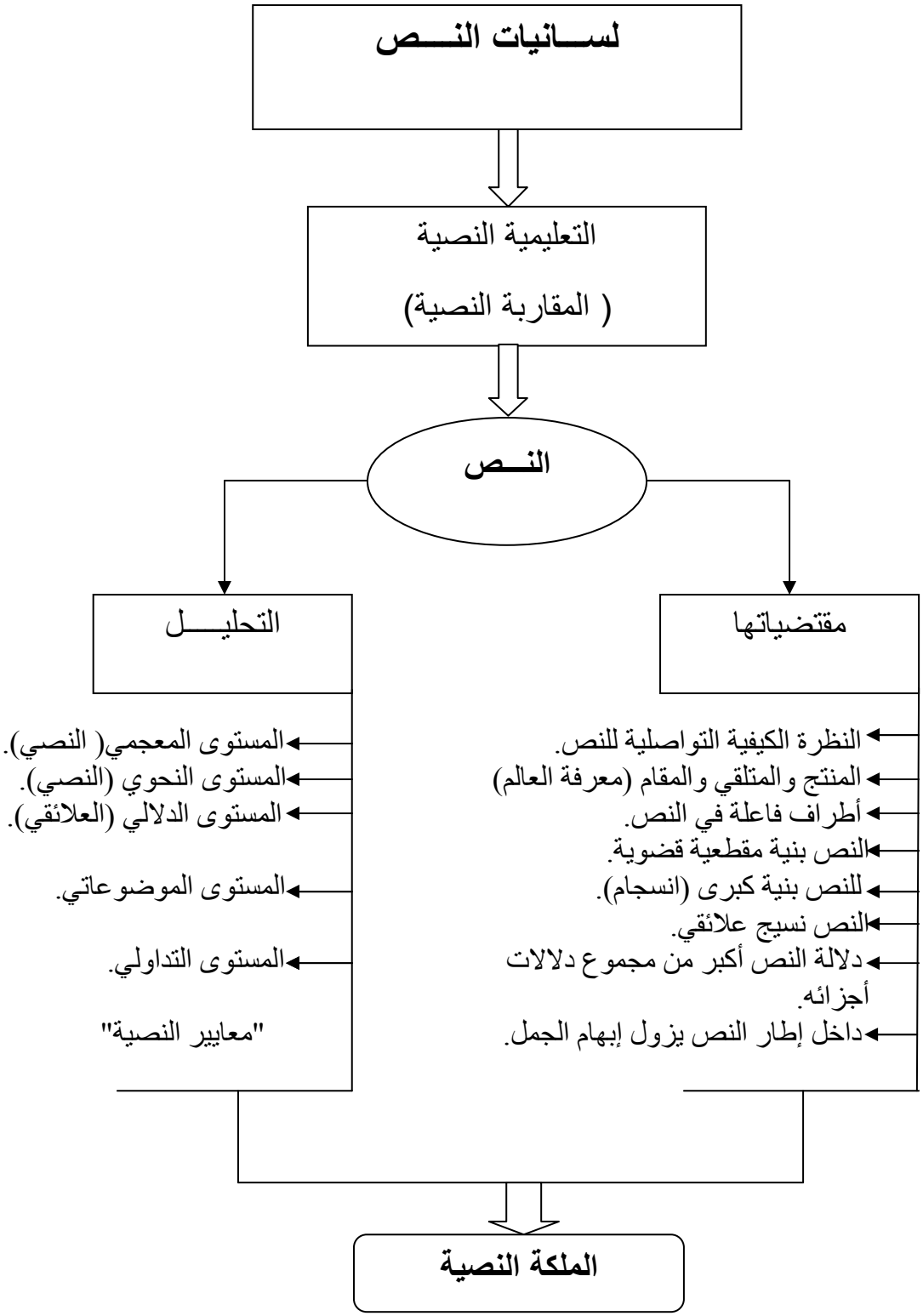
- فهم المتعلمين للنصوص والمواضيع.
- كثافة البرنامج[1] فالمتعلم غير قادر على استخدام المكتسبات اللغوية وذلك راجع إلى ضيق الوقت.
- تغيير في طريقة تحليل النص فقد أصبحت مباشرة.
- طريقة التدريس حيث أصبحت طريقة حوارية، فيصبح المتعلم عضوا فعالا في العملية التعليمية.
- نشاط القواعد هو امتداد للنص الأدبي والتواصلي.
- النص هو محور العملية التعليمية حيث تنطلق جميع النشاطات منه.

وكحوصلة ندرج تلخيص **عبد اللطيف أبو بكر** لأهم "الاتجاهات العالمية في تدريس النحو" كالآتي:[2]

1. تجاوز نحو الجملة إلى نحو النص.
2. اعتماد المنهج الاتصالي في تدريس النحو وهو الذي يعكس الحاجات الاتصالية اليومية.
3. استخدام نصوص مشوقة ومواد وظيفية مثل الخطابات المكتبية والشخصية.
4. بناء منهج النحو على أخطاء المتعلمين في التعبير، ولتوضيح الأمر أكثر نورد مخطط المقارنة الآتي:

[1] الحجم الساعي المخصص للبرنامج لا يكفي لإنجازه أي لا يوجد تكافؤ بين البرنامج المسطر و الحجم الساعي.
[2] تعليم اللغة العربية، الأطر والإجراءات، ص170-171.


لسانيات الجملة
التعليمية البنوية
مؤسسة على
الجملة أكبر وحدة في التحليل
التحليل
مقتضياتها
وصف المستوى الصوتي
وصف المستوى المعجمي
وصف المستوي التركيبي
وصف المستوى الدلالي
المنبني على المستويات السابقة
– الدلالي المعجمي.
- الدلالي التركيبي.
النص مكون من فقرات.
الفقرة مكونة من جمل.
الجملة مكونة من وحدات معجمية وفق قواعد صرفية نحوية يجب أن يُتحكم فيها.
القدرة على إنتاج جمل سليمة نحويا



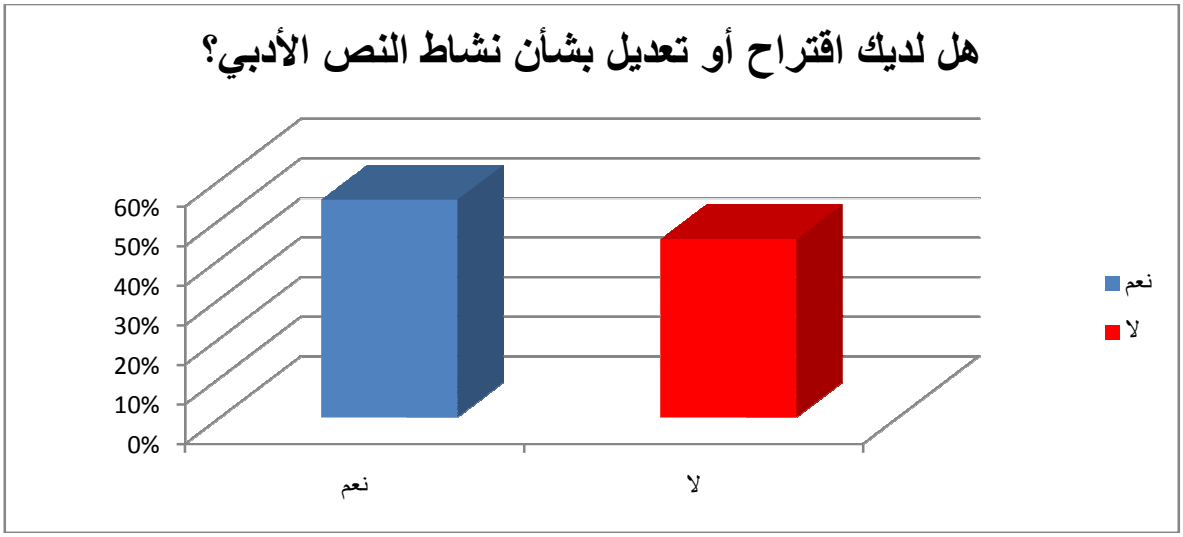
❖ نلاحظ أن هناك عوامل هي خارجة عن إطار المقاربة النصية منها العامل الزمني والأساليب المتبعة في التدريس، إن قصور نظرة الأستاذ إلى مفهوم المقاربة النصية جعلته يُحمّلها كل ما جاء به الإصلاح من تغيير في المضمون نوع النصوص

والأسلوب وحتى في الحجم الساعي[1]، وهذا عملا بمبدأ من جهل شيء خاف منه، فالمقاربة النصية مجهولة فهي سيئة في نظر الأساتذة ولا تؤدي الغرض المطلوب

❖ وهذا راجع لجهلهم بها، ولهذا جاءت أكثر اقتراحاتهم بشأن نشاط النص الأدبي عندما طرحنا عليهم السؤال:

هل لديك اقتراح أو تعديل بشأن نشاط النص الأدبي سواء حول المحتوى أم طريقة التدريس وكيفية التعامل مع التلاميذ ؟ جاءت منصبة حول النصوص في حد ذاتها، ويتضح الأمر أكثر والنتائج المحصل عليها في الجدول التالي :

السؤال	لا	نعم
هل لديك اقتراح أو تعديل بشأن نشاط النص الأدبي؟	%45	%55



وبالنسبة للمجيبين بنعم ، قاموا بطرح الاقتراحات الآتية :

– نشاط النص الأدبي يستغرق ساعتين ولا تكفيه ساعة واحدة.

– يجب أن تكون النصوص نابعة من الواقع الاجتماعي للمتعلم وأن لا يغلب على النص الأسلوب الأدبي والشعري فقط بل يتعداه إلى الأسلوب العلمي والخطابي دعوة إلى التنوع في النصوص خاصة المواضيع الاجتماعية والعلمية.

– العودة إلى الطريقة القديمة حتى يتوصل المتعلم إلى استيعاب المعلومات.

– بالنسبة لطريقة التدريس لا بأس بها مقبولة، بالنسبة لنشاط النص الأدبي.

– إعادة اعتبار النص بنية نصية موحدة.

[1] الحجم الساعي المقرر لا يكفي لإتمام البرنامج، وعلى سبيل المثال ساعة واحدة لا تكفي لإتمام النص الأدبي بجميع عناصره.

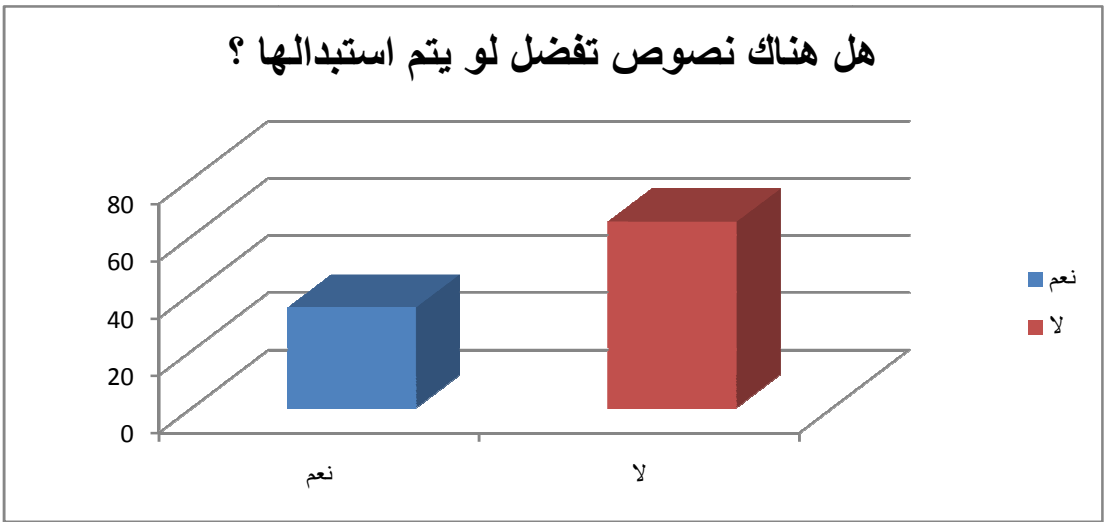
– تخفيف البرنامج حتى يمنح وقتا للأستاذ للتعامل مع المشاكل التي تعترض المتعلم في اكتساب المهارات ، ومراعاة تفاوت القدرات بين المتعلمين.

❖ ولأننا توقعنا أن تكون أغلب الاقتراحات بشأن النصوص ذاتها، أدرجنا السؤال الآتي:

هل هناك نصوص تفضل أن يتم استبدالها ؟ وما هي ؟

وتمثلت نتائجه في الجدول الآتي :

	لا	نعم
هل هناك نصوص تفضل أن يتم استبدالها ؟	**%65**	**%35**



❖ أما عن النصوص التي يفضل حذفها واستبدالها ولماذا فهي كالآتي:

النص المراد حذفه	أسباب الحذف
من الكرم العربي.	النصين من العصر الجاهلي والصعوبة تكمن في غموض بعض الكلمات و المعاني وهذا راجع إلى بعدها زمنيا عن عصرنا.
من شعر الفروسية.	
وصف البرق و المطر[1].	النصوص الثلاث من العصر الجاهلي لكن هذا النص خصوصا غامض تماما معنى و لفظا

– نلاحظ أن أكثر من نصف المستجوبين راضون بالمستوى الأدبي الرفيع للنصوص الأدبية لأنها مقتطفات شعرية هادفة مختارة عبر التسلسل الزمني للعصور الأدبية.

[1] هذا النص صعب للغاية فكلماته لم تعد مستعملة ويصعب حتى على الأستاذ تحضيره فما بالك بالمتعلم : مقابلة مع أستاذ له خبرة في الميدان.

لأن الطريقة " :المقاربة النصية " مازال يشوبها الغموض بالنسبة للتعلم[1]، وفي كثير من الأحيان يخلط بينهما وبين المقاربة بالكفاءات كما يظهر من خلال الاقتراحات.

2.عرض نتائج استبيان نشاط القواعد و البلاغة :

ينجز كلا من نشاط القواعد والبلاغة نشاطان بالتناوب[2] حيث يبرمج نشاط القواعد في الأسبوع الأول مع النص الأدبي وتبرمج البلاغة في الأسبوع الثاني مع النص التواصلي وهكذا دواليك.

كيفية تطبيق نشاط القواعد و البلاغة :

أردنا أن نعرف كيفية تقديم نشاط البلاغة و القواعد فاقترحنا على المستجوبين مجموعة من الخطوات المرتبة منطقيا، وطلبنا منهم ترقيمها حسب تقديمهم للنشاط في القسم وهي:

1-كتابة الأمثلة على السبورة.

2-قراءة الأمثلة من قبل الأستاذ.

3- مناقشة الأمثلة مع المتعلمين وتبيان الظاهرة المدروسة.

4-ترك المتعلمين يستنتجون القاعدة.

5-تدوين القاعدة و قراءتها.

6-إحكام موارد المتعلم.

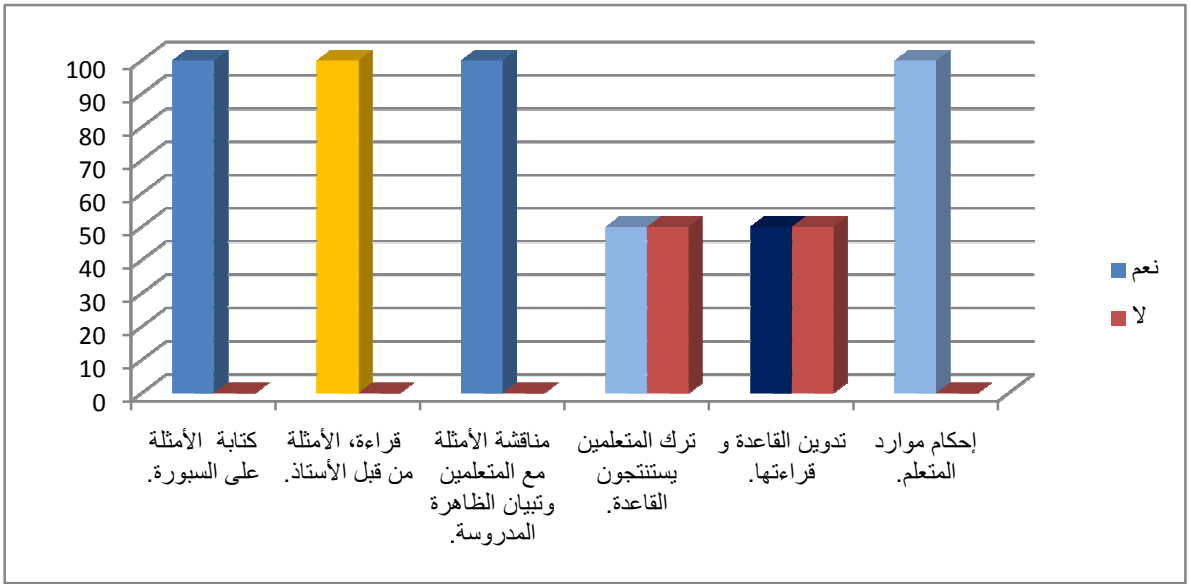
وكانت نتائج الاستبيان كالتالي:

ترتيب الخطوات	لا	نعم
كتابة الأمثلة على السبورة.	**%0**	**%100**
قراءة، الأمثلة من قبل الأستاذ.	**%0**	**%100**
مناقشة الأمثلة مع المتعلمين وتبيان الظاهرة المدروسة.	**%0**	**%100**
ترك المتعلمين يستنتجون القاعدة.	**%50**	**%50**

[1] حتى أصبح الأستاذ يحملها مسؤولية" الإصلاح عامة " سواء في التجديد الزمني للحصص أم في اختيار النصوص: المصدر مقابلات مع الأساتذة.

[2] إضافة إلى أن هذين النشاطين يقدمان بنفس الطريقة حيث تكتب الأمثلة على السبورة تناقش مع المتعلمين ثم تستنتج القاعدة، لهذا السبب سندرسهما باعتبارهما نشاطا واحدا وخطوات تقديمهما مشتركة.

تدوين القاعدة وقراءتها.	**%50**	**%50**
إحكام موارد المتعلم.	**%0**	**%100**



نلاحظ أن معظم الأساتذة اختاروا هذا الترتيب في تقديم الدرس لأن سيرورة الدرس بشكل عام تكون بكتابة الأمثلة على السبورة ثم مناقشة محتواها مع المتعلمين ثم استنتاج القاعدة بشكل جماعي.

إلا أن بعض الأساتذة يرون أنه من الضروري توظيف الوضعية المشكلة في بداية الحصة إضافة إلى التذكير بالدرس السابق في القواعد أو البلاغة[1].

والاختلاف بين الأساتذة في خطوة استنتاج القاعدة حيث يرى بعضهم أن يكتب الأستاذ القاعدة على السبورة ثم يقرأها التلاميذ ربحا للوقت وتفاديا للأخطاء التي يمكن أن يقع فيها التلاميذ، أما النصف الآخر فيرى أن يترك المجال للمتعلم في استنتاج القاعدة لأنه أكثر إفادة له، حيث تطبق مبدأ المقاربة بالكفاءات وتطبيقا لنظرية تعليمية أخرى وهي مبدأ التعلم بالمحاولة والخطأ وعندما يخطأ المتعلم يتدخل الأستاذ وبالتالي نكون قد أصبنا عصفورين بحجر واحد، ونحن نرجح الفئة الثانية لأن حجتها مقنعة كما أنها تسعى لتعميم الفائدة.

أما بالنسبة لآخر مرحلة وهي" **إحكام موارد المتعلم** "[1] فهو مصطلح جديد في المقاربة بالكفاءات وهو ينوب عن مصطلح **التطبيقات** سابقا في المقاربة بالأهداف ولكن

[1] حيث مققم بتحفيز الذاكرة :مما ينشط المتعلم ويحفزه أكثر لدراسة المادة، لاسيما أننا نتبنى المقاربة بالكفاءات حيث يكون المتعلم فعالا في العملية التعليمية.

المضمون لم يتغير وإنما هو على نفس المنوال المتمثل في مجموعة من التمارين التطبيقية في الدرس المقرر، يقوم المتعلمون بمحاولة حلها ثم يقوم الأستاذ بتصحيح الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون وذلك قصد صقل المهارات المكتسبة.

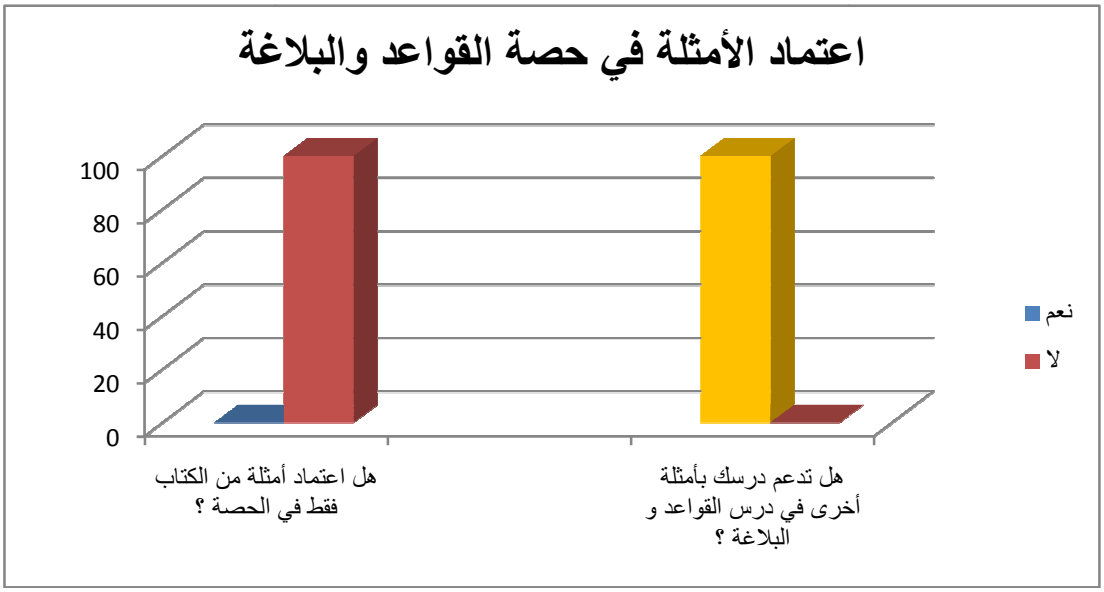
و أدلى بعض الأساتذة بخطوات أخرى هي:

- استرجاع القاعدة السابقة بسؤال أو اثنين.
- استخراج الأمثلة الموجودة في النصوص من قبل المتعلم قبل تدوينها على السبورة.
- الإتيان بأمثلة من قبل التلاميذ حول الظاهرة قبل كتابة القاعدة[2].

ولخص أحدهم المراحل في : الاستعمال – التحليل – الاستنباط – والتمارين.

❖ **اعتماد الأمثلة:** السؤال هو: هل يتم اعتماد أمثلة من الكتاب فقط أم تدعم درسك بأمثلة أخرى في درس القواعد والبلاغة ؟

السؤال	لا	نعم
هل يتم اعتماد أمثلة من الكتاب فقط في الحصة ؟	%100	%0
هل تدعم درسك بأمثلة أخرى في درس القواعد و البلاغة ؟	%0	%100



نلاحظ أن جميع الأساتذة يتفقون على أن الأمثلة المستقاة من النص التواصلي أو الأدبي لا تكفي لتقدم درس البلاغة أو القواعد لأنها لا تقدم جميع الحالات والأنواع التي يراد تدريسها وبالتالي يلجأ الأستاذ بالضرورة لأمثلة أخرى من اجتهاده الخاص حتى يغطي

---

[1] أنظر كتاب المشوق في نشاطي القواعد والبلاغة.

[2] و هذا اقتراح مهم من شأنه أن يبعث روح الاجتهاد والإبداع ويطور الرصيد اللغوي لدى المتعلم.

النقص الموجود في الأمثلة المستخرجة من النص ، وإذا أخذنا على سبيل المثال درس"الحال" في النحو لا يمكن أن يستخرج الأستاذ جميع أنواع الحال من نص واحد وبالتالي يلجأ لأمثلة خارجية قصد تغطية النقص الموجود في النص وتحقيق الهدف المسطر من وراء درس القواعد وهو تعرف المتعلم على جميع أنواع الحال وإعرابها، وهذا ما يجعل جميع الأساتذة لا يكتفون بأمثلة النص واللجوء للأمثلة الجانبية[1] والسبب يبدو منطقيا ومقنعا تماما في ظل غياب نصوص تحقق الهدف المرجو من نشاط البلاغة والقواعد.

وبالتالي أجمع الأساتذة على عدم جدوى استعمال الأمثلة المستخرجة من النص والاكتفاء بها لأنها لا تحقق الهدف من الدرس، وهذا يتنافى مع الأهداف المسطرة في المنهاج.

❖ وهو تمهيد للسؤال الموالي حول طبيعة الأمثلة:" ما الفرق بين اعتماد أمثلة من النص الأدبي في الطريقة الحديثة وبين اعتماد أمثلة ذات مواضيع مختلفة وتكون جملا منفصلة غالبا في الطريقة القديمة.

وكان السؤال هل أمثلة النص أفضل أم الأمثلة الإضافية أفضل لدرس القواعد والبلاغة؟

واعتمدنا ثلاث أصناف من الأساتذة :

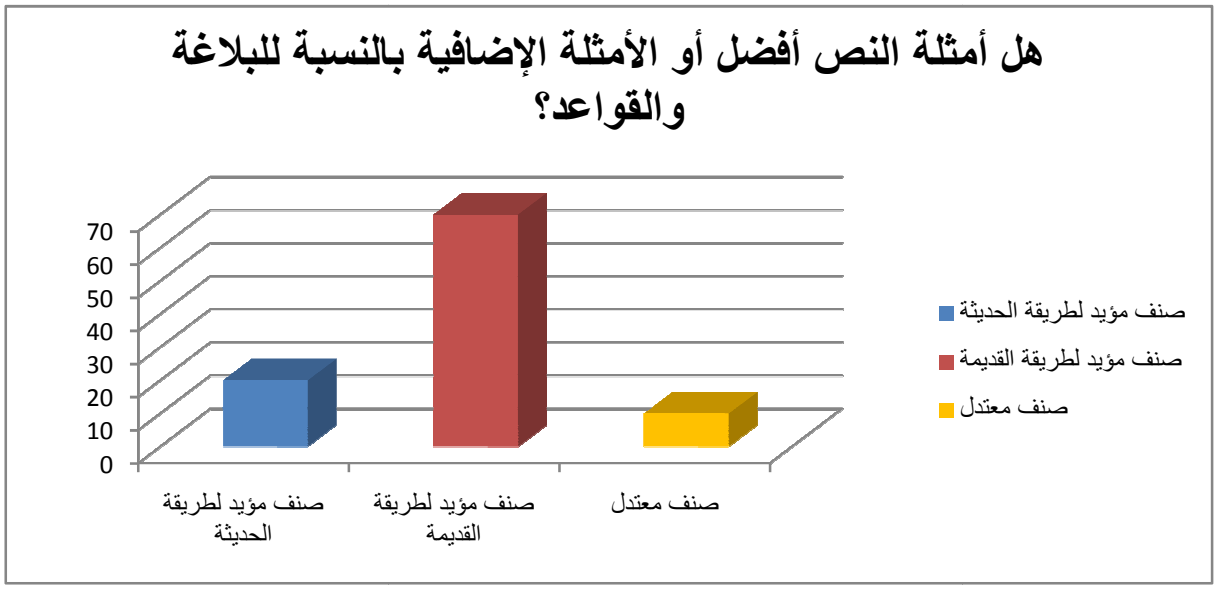
- **صنف زاوج بين الطريقتين القديمة و الحديثة**
- **صنف مؤيد للطريقة القديمة[2]**
- **صنف مؤيد للطريقة الحديثة**

– النتائج مسجلة في الجدول التالي :

هل أمثلة النص أفضل أم الأمثلة الإضافية أفضل لدرس القواعد و البلاغة؟	النسب
صنف مؤيد للطريقة الحديثة	**%20**
صنف مؤيد للطريقة القديمة	**%70**
صنف زاوج بين الطريقتين القديمة و الحديثة	**%10**

[1] عدم تقيد الأساتذة بالمنهاج .

[2] الأساتذة الذين درسوا بالطريقة القديمة قبل الإصلاح لمدة تتجاوز 10 سنوات



انقسمت آراؤهم حول الموضوع بين مناصري الطريقة الحالية والطريقة القديمة والمحايدين.

1-**صنف مؤيد للطريقة الحالية بنسبة ـ 20%**، وجاءت آراؤهم كالآتي[1].

- استغلال النص في استخراج الأمثلة يعطي لدرس القواعد فائدة كبيرة.
- الطريقة القديمة كانت تعتمد على أمثلة أو صيغ أو عبارات، أما الطريقة الحديثة أصبحت تعتمد على النص كوسيلة فعالة وناجعة في القواعد، وللنص شروط منها:"مراعاة المستوى التعليمي ونمو المتعلم ومكتسباته السابقة ومشاركته في الحصة."
- الأمثلة المأخوذة من النص الأدبي تخدم الدرس وتسهل الفهم والاستيعاب للمتعلم.
- سهولة استخراج الجمل من قبل المتعلمين لدراسة الظاهرة المقصودة.
- المتعلم يبقى على صلة مع مهاراته المكتسبة ومكتسباته اللغوية حيث يبني ويطور مهاراته من خلال النص المدروس.
- تساهم في اكتساب التراكيب المفيدة والجمل الكاملة.
- تقريب المعنى للتلاميذ.
- استثمار معارف المتعلم و تعزيزها، وتقدير مدى استيعابه للنص.
- بعد دراسة النص تستخرج الأمثلة بسهولة كبيرة جدا، كما يستطيع المتعلم استخراج القاعدة بسهولة.

[1] ذكرنا الآراء كما جاءت في الاستبيانات لذا قد نلاحظ فيها تكرارا و تشابها.

- كما أن المتعلم سيتعامل مع نص و لا يتعامل مع جمل منفصلة عن بعضها البعض، وكما يعتبر "جون ميشال آدم" أنه من الخطأ أن نعتقد أن هناك نص لذا سنقرؤه وإنما يوجد نص لأن هناك قراءة، وهذا دليل واضح على أننا نتعامل مع نصوص لا مع جمل منفصلة علما أن الجملة يمكن أن تكون نصا بحد ذاتها.

2- **صنف مؤيد للطريقة القديمة بنسبة ـ 70%** وهي أكبر نسبة بين الأصناف الثلاث، وجاءت آراؤهم كالآتي:

- الطريقة الحالية تجعل الفهم محدودا في زمن نص القراءة والطريقة القديمة أحسن؛ بحيث يكون فهم الظاهرة المدروسة في أزمنة مختلفة وفي وضعيات متغيرة[1].
- الطريقة القديمة مختصرة و الحالية طويلة جدا.
- الطريقة القديمة أقرب للفهم من الطريقة الحالية.
- الطريقة القديمة تكون فيها الأمثلة متنوعة للموضوع المطروح للدراسة في البلاغة و القواعد.
- في الطريقة القديمة الأمثلة مرتبطة بواقع المتعلم حيث يتم استيعاب الجمل.
- اعتماد أمثلة ذات مواضيع مختلفة وتكون غالبا جملا وهذا كي يتمكن المتعلمون من إعطاء أمثلة مماثلة وهادفة وغير مقيدة، مما يمكن المتعلم من اتخاذها نموذجا أو قالبا يستعمله المتعلم لتكوين جمل جديدة يحقق من خلالها القاعدة البلاغية أو النحوية المدروسة.
- اعتماد مواضيع الأمثلة الخارجية أحسن من استعمال أمثلة النص.
- في الطريقة القديمة كان المتعلم لا يركز على نص الوحدة فقط بل يبحث عن أمثلة أخرى من خارج النص أي من نصوص أخرى كالقرآن والشعر وغيرها[2].
- اعتماد أمثلة ذات مواضيع مختلفة تدرب المتعلم على التعامل مع نصوص لا يعرفها ولم تكن له علاقة بها من قبل.
- بعض الأساتذة لا يعتمدون أمثلة النص نهائيا لأنها ليست ثرية ولا تخدم كل حالات الإعراب من إفراد و تثنية و جمع و لا تخدم دروس البلاغة.

3- **صنف ذو موقف زاوج بين الطريقتين القديمة و الحديثة بنسبة ـ 10%:** و آراؤهم هي:

---

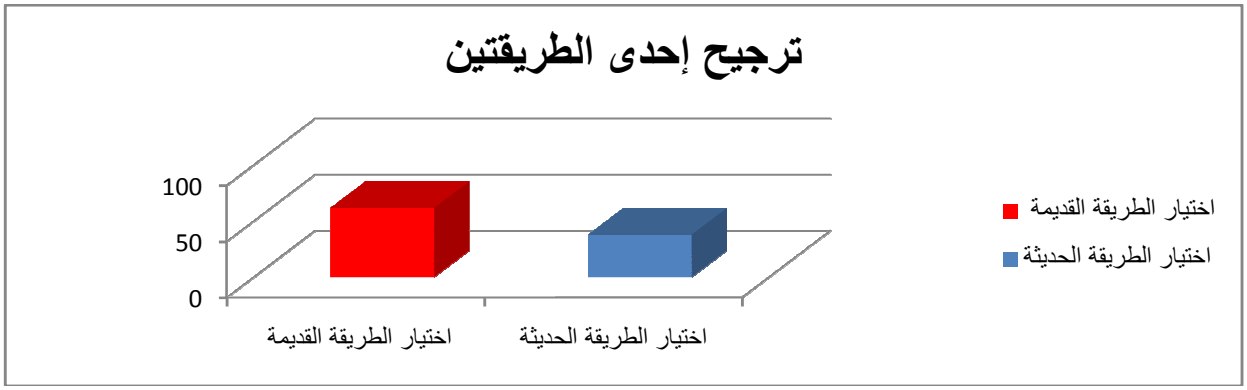
[1] لأن الطريقة القديمة تجعل المتعلم يبذل مجهودا كبير ليصل إلى خبايا النص مما يكسبه طريقة تحليل النص بدراسة الأفكار والأسلوب.
أما الطريقة الجديد فهي عبارة عن أسئلة جزئية وإيصال المعلومة للمتعلم بشكل سهل و دون بذل مجهود فكري وهذا ليس في صالحه.

[2] أما في الطريقة الحالية فيقتصر العمل فقط على نص الوحدة وهذا ما يجمد العملية التربوية ويربطها بنص واحد ووحيد.

- تنوع المعارف، سهولة الوصول إلى الهدف، الأمثلة تزيد من ثروة المتعلم اللغوية.
- الطريقة القديمة تعتمد على ما هو موجودة في الكتاب، بينما الطريقة الحالية فأغلب الأمثلة تستخرج من الواقع.
- كل طريقة لها فعاليتها ولها نقائصها.
- لا يوجد فرق، المهم أن يصل الأستاذ بالمتعلم إلى تحقيق هدف الدرس.
- تكون جملا أو نصا هذا لا يهم، الأهم هو الوصول بالمتعلم إلى فهم الظاهرة النحوية أو الصرفية أو البلاغية والتعرف عليها وتثبيتها بواسطة التطبيقات المختلفة.
- المفروض أن لا يعيب أصحاب المقاربة الجديدة المقاربة التي سبقت لأنه لكل مقاربة إيجابيات وسلبيات لذا علينا أن نستفيد من أخطاء كل المقاربات السابقة وإيجابياتها لبناء منهج تعليمي متكامل يمكن اتباعه لتحقيق الأهداف المرجوة، لأن الهدف من النقد هو تصحيح الأخطاء والاستفادة من الايجابيات أي النقد البناء ليس النقد الهدام الذي يهدف إلى إبراز أخطاء المناهج والمقاربات السابقة وإظهار إيجابياتها.

❖ **<u>ترجيح إحدى الطريقتين القديمة أم الحالية:</u>** هذا السؤال فاصل في اختيار إحداهما

اختيار إحدى الطريقتين القديمة أم الحديثة	النسب
اختيار الطريقة القديمة	**%62**
اختيار الطريقة الحديثة	**%38**



يبدو أن النسبة 62 **%** تفضل الطريقة القديمة ويرجع ذلك لعدة أسباب منها:

- جهل الأساتذة بالمقاربة النصية، ولماذا ندرسها وكيفية تدريسها[1]،إضافة إلىأن النصوص المقررة لا تناسب هذه المقاربة ولا تحقق أهدافها، كما أن تطبيقها في تعليم اللغة العربية

[1] وعدم اطلاع الأساتذة أثناء دراساتهم الجامعية على المقاربة النصية.

مجرد إسقاط لنظريات غربيــة على اللغة العربية دون مراعاة خصوصيــات اللغــة، وهـذا يتعــارض مع تطبيق أهداف المقاربة النصية.

- الظروف لا تساعد على تطبيق المقاربة بالكفاءات أولها كثافة البرنامج مما يجعل جهد الأستاذ مركز على إتمام البرنامج فهو في سباق مع الحجم الساعي المقرر[1]، إضافة إلى اكتظاظ الأقسام حيث يتجاوز عدد التلاميذ في القسم 50 تلميذا وهذا ما يصعب عملية التواصل بين الأستاذ والمتعلمين مما يصعب احتكاك المتعلم بأستاذه و الاستفادة منه بطريقة فردية ومعالجة المشاكل التي يعاني منها أثناء اكتسابه للمعارف، لاسيما أن الأستاذ منشغل بإتمام البرنامج المقرر في الوقت المحدد، وفي هذه الظروف نستنتج أنه لا وجود للمقاربة بالكفاءات.

-عدم رغبة المتعلم في اكتساب المعارف وهذه ظاهرة أصبحت تأرق الجميع، حيث لا يمكننا تطوير التعليم مهما استخدمنا من مقاربــات حديثة ومدروسة إذا فقـد المتعلـم الرغبــة في اكتساب المعارف والمهارات.

- تعود الأساتذة على الطريقة القديمة خاصة الذين درسوا بمنهاجي المقاربة بالأهداف والمقاربة النصية منهم، حيث يميل هذا الصنف من الأساتذة إلى الطابع الروتيني ويرفضون التغيير لأن العمل الروتيني بالطريقة القديمة يسهل عليهم العملية التعليمية و بجهد أقل من استعمالهم طريقة جديدة وغريبة عنهم وعن اللغة العربية، وهم يرون أن تغيير طريقة تحليل النص في المقاربة الجديدة ليست ابتكارا جديدا وإنما هو مجرد تغيير للمصطلحات فقط دون تغيير المحتوى وكمثال علـى المصطلحات المستبدلة نجد :

إحكام موارد المتعلم [2] ⟵ التطبيقات

أبني أحكام القاعدة ⟵ القاعدة

أكتشف معطيات النص و أناقش المعطيات ⟵ دراسة الأفكار

أحدد بناء النص ⟵ دراسة الأسلوب

[1] مما يبعده عن تحقيق الهدف الأساسي وهو معالجة المشاكل التي يتخبط فيها المتعلم واكتساب مهارات جديدة وصقل مهاراته المكتسبة.

[2] أنظر في كتاب المشوق والدليل والوثيقة المرافقة.

وهذا دليل قاطع على رفضهم لهذه المقاربة الجديدة،يرون أيضا أنه حتى من تبنى هذه المقاربة من مسيرين قد ركز على الجانب النظري فقط و أهمل الجانب التطبيقي وهو الأساس.

أما باقي الأساتذة و تقدر نسبتهم بـ 38 % فيميلون إلى الطريقة الحديثة ويرجع هذا إلى عدة أسباب منها :

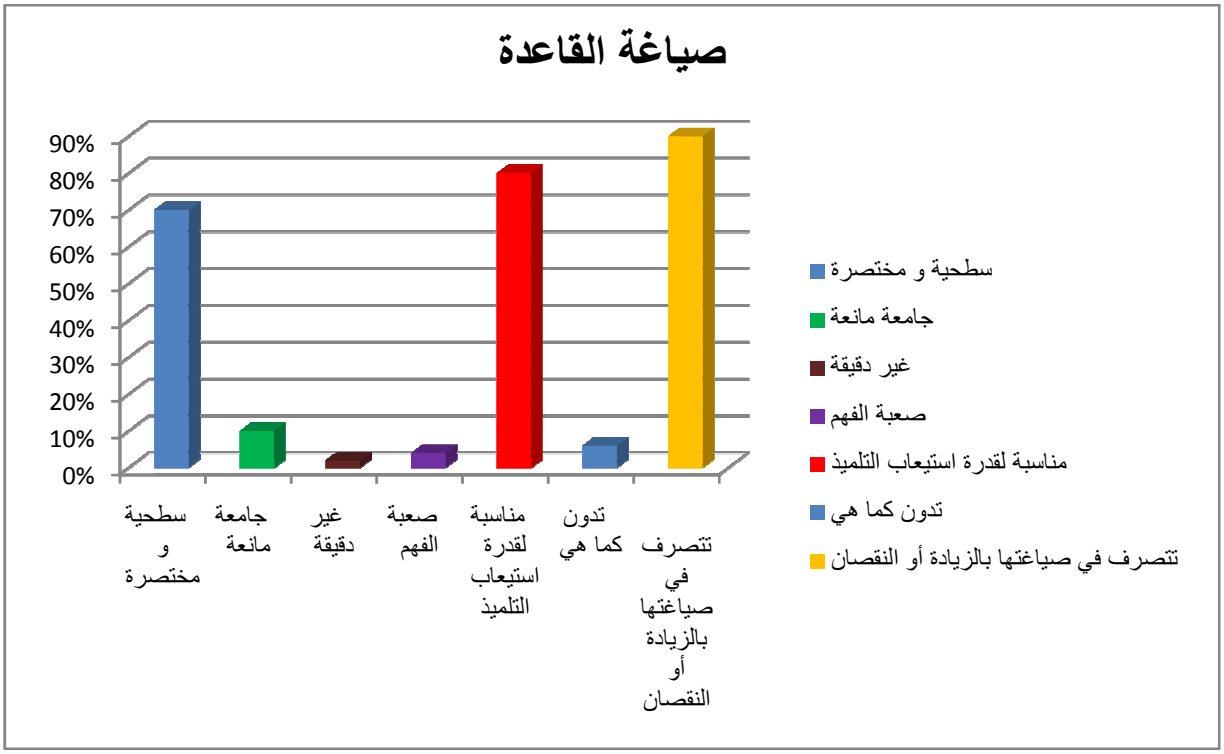
- اطلاع بعض الأساتذة على المقاربة النصية في دراساتهم الجامعية، وبالتالي تعرفوا على المقاربة النصية وأهدافها ونتائج تطبيقها في الدول التي تبنت هذه المقاربة قبل الجزائر، أما تطبيقها في الجزائر فلا يبدو أمرا غريبا عليهم لأنهم لم يدرسوا بطريقة أخرى قبل صدور المقاربة الجديدة، وبالتالي عليهم معالجة النقائص الموجودة في الكتاب المدرسي والحجم الساعي وتسيير النشاطات، ومحاولة إيجاد حلول ناجعة قصد تحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج.
- كما يأمل بعض الأساتذة في تحسن تطبيق المقاربة النصية، لأنه يرون أن أصعب الأمور بداياتها، وهم الآن في بداية تطبيق المقاربة النصية وبالتالي إذا طبقت لسنوات سيتحسن تطبيقها لأن الأستاذ سيستفيد من أخطائها كما يعزز إيجابياتها فتكون أكثر كمالا مما هي عليه حاليا إضافة إلى تعود الأساتذة على التدريس بهذه الطريقة الحديثة وإحالة الأساتذة الذين درسوا بمنهاجي المقاربة بالأهداف والمقاربة النصية إلى التقاعد، مما يفتح الباب على مصراعيه للطريقة الجديدة.
- وهناك منهم من يأمل في تحسين الظروف لتطبيق المقاربة بالكفاءات، رغم أن المنهاج يركز كثيرا على هذه المقاربة على اعتبارها هامة وأساسية في تكوين فرد قادر على التكيف مع ظروف الحياة وخوض غمارها وإعطائه قدرة على العطاء والتفوق في مجتمعه إلا أن ظروف العمل تتنافى مع الأهداف المراد تحقيقها لاسيما البرنامج المكثف مقارنة بالحجم الساعي المقرر والاكتظاظ[1] في الأقسام مما يصعب عملية احتكاك المتعلم بأستاذه، فتخفيف البرنامج وتفويج المتعلمين إلى أقل من عشرين تلميذا في القسم يساهم بقدر كبير في تطبيق المقاربة بالكفاءات ويرفع من مستوى المتعلم كم يتحول تركيز الأستاذ من سباق مع الحجم الساعي من أجل إنهاء البرنامج إلى معالجة المشاكل الفردية التي تواجه المتعلم أثناء اكتساب المعارف وهو المطلوب.

[1] الإكتظاظ من المشاكل الأساسية في العملية التعليمية حيث نجده يتكرر في كل مرة و في كل نشاط.

صياغة القاعدة " أبني أحكام القاعدة ":

يتضمن هذا السؤال استطلاع رأي الأستاذ حول صياغة القواعد " النحوية و البلاغية " المقررة في الكتاب " المشوق في الأدب" والمعنونة بـ" أبني أحكام القاعدة ":

الاقتراحـــــات	النسبة
سطحية و مختصرة	%70
جامعة مانعة	%10
غير دقيقة	%2
صعبة الفهم	%4
مناسبة لقدرة استيعاب المتعلم	%80
تدونها كما هي في الكتاب	%6
تتصرف في صياغتها بالزيادة أو النقصان	%90



المنهاج ينص على أن النصوص هي منطلق لدروس البلاغة والنحو، بالتالي يكون كل من النشاطين امتدادا طبيعيا للنص، ولكنها في الحقيقة تستثمر جزءا من النص على سبيل الاستشهاد والتمثيل كما أن الطريقة المتبعة والتي ذكرها الدليل على النحو الآتي:

يكتب الأستاذ النص على السبورة مع اختيار بعض الأمثلة من النص المدروس.

- مناقشة الموضوع لاستخراج الظاهرة النحوية.
- وتكون إجابة التلاميذ على كل الأسئلة المطروحة هكذا بالنسبة لكل الأمثلة الأخرى في النص، في مرحلة ثانية ما يجب أن يتذكره التلاميذ مثلا: الجملة الاسمية هي التي تبدأ باسم ويكون مبتدأ."[1] ثم التدرج من الملاحظة ومناقشة الموضوع إلى تحديد الظاهرة وبناء أحكام القاعدة ثم ينتقل إلى التطبيقات تحت عنوان إحكام موارد المتعلم[2] هذه الطريقة لا تختلف عما هو مطبق فعليا حسب نتائج الاستبيان، وما هي إلا تطبيق للطريقة الاستقرائية.
- نسبة ـ 10% ترى أن القاعدة في الكتاب المدرسي جامعة مانعة ونسبة ـ4 % يرون أنها صعبة الفهم، ونسبة 6% تدون القاعدة كما هي عليه في الكتاب المدرسي وهذا راجع لنقص خبرتهم، ونسبة 2% ترى أن التعريفات غير دقيقة لكون الأمثلة المستخرجة من النص لا تخدم الموضوع بكل تشعباته وأقسامه وأنواعه وبالتالي لا تدعم القاعدة المستنتجة بالأمثلة.

ومن جهة أخرى فإن الاعتماد على أمثلة معزولة من النص تكتب على السبورة أي تفصل عن بقية النص حتى ولو كان في ذهن المتعلم تصور عن موقعها ضمن النص الذي درسه في حصة النصوص، ثم الاقتصار منها على جملة أو جملتين تضم الظاهرة المدروسة، ومناقشتها سطحيا (لأن الأستاذ لن يستطرد في التحليل العميق) وأخيرا التدرج بالمتعلم لاستخراج قاعدة مركزا على موضوع البلاغة أو القواعد[3].

- بينت آراء المستجوبين أنها سطحية ومختصرة بنسبة 70% أي أنها ليست بالشكل المطلوب الذي يسهل على المتعلم تطبيق القاعدة وفهمها لأن الاختصار قد ينفع مع من يملك مستوى علمي متقدم مثل الأستاذ، وتعمد نسبة 90% منهم إلى إعادة صياغتها قبل تدوينها لأنها مختصرة جدا ويصعب على المتعلم تطبيق القاعدة دون شرح التفاصيل.

و80 % من المستجوبين يرون أن القاعدة في الكتاب المدرسي تناسب مستوى استيعاب المتعلمين وهذا ليس مستبعدا لأن المتعلم في السنة الأولى ثانوي يملك قدرات لغوية وذهنية تسمح له بالتعاطي مع هذا البرنامج بكل سهولة.

---

[1] نلاحظ هذا عندما نحضر حصة القواعد في المرحلة الثانوية.

[2] أنظر – المشوق في النصوص والمطالعة –

[3] هذا إذا لم يطلع عليها قبلا لأنها مذكورة في كتابه.

إن هذا يجعلنا نتساءل: هل هذه فعلا هي إجراءات تطبيق المقاربة النصية؟

النحو المقرر هو" نحو الجملة " وليس نحوا للنص ويمكن أن نعلل هذا بأننا في مستويات دنيا تتطلب أولا الإلمام بالقواعد الأساسية للغة بشكل مبسط، والتعرف على دقائق نحو النص وتفاصيل نحو الجملة بشكل دقيق، حتى نتمكن من تطبيقها بشكل سليم و واف.

وثانيا: الطريقة المنتهجة حاليا لا تختلف عن الطريقة السابقة في الأساس إلا في أخذ مثال أو مثالين من النص وهو عبارة عن جملة أي يدرس الظاهرة التركيبية في سياقها، ولكن ما الفائدة إن لم يستغل هذا السياق في تفسير هذه الظاهرة.

كما أننا في كل نص ندرس ظاهرة محددة أو ظاهرتين (نحوية وصرفية أو بلاغية)، فهل هي كفيلة بجعل المتعلم " يكتشف...بصفة منسجمة ومتدرجة الآليات المختلفة المستعملة في إنتاج النصوص"[1]؟ وهل النصوص إلا تركيبات نحوية وصرفية و بلاغية ؟!

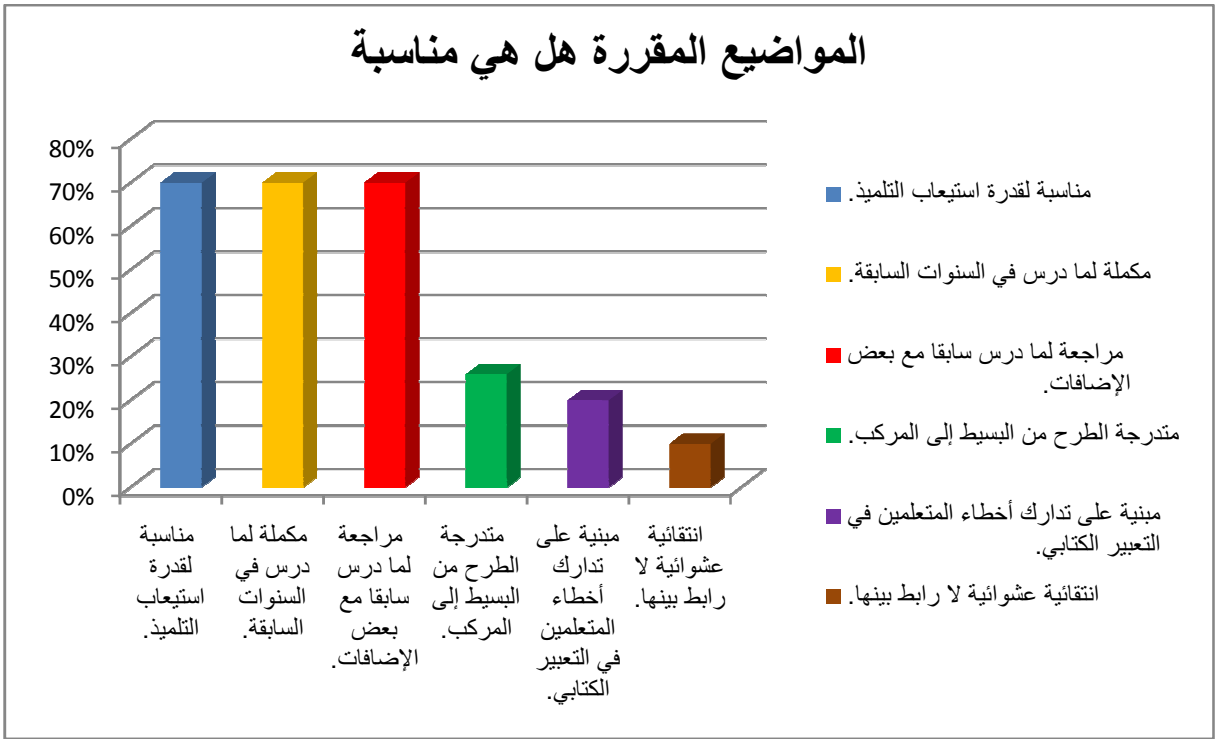
ويقر الدليل بأن " النحو ليس فقط مجموعة من القواعد والمصطلحات التي يحفظها المتعلم، ولكنه يتحكم في قدرتنا على إنتاج المعنى."[2] وعدم إحساس الأستاذ بوجود تغيير جوهري وفرق كبير في طريقة التدريس هو الذي جعل 62% من المستجوبين يفضلون الطريقة القديمة، مقابل 38% فضلوا الطريقة الحالية (المقاربة النصية).

3أما عن المحتوى المقرر (النحوي و البلاغي) فكان رأي المستجوبين كالآتي:

المواضيع المقررة هل هي ؟	النسبة
مناسبة لقدرة استيعاب المتعلم.	**%76**
مكملة لما درس في السنوات السابقة.	**%68**
مراجعة لما درس سابقا مع بعض الإضافات.	**%52**
متدرجة الطرح من البسيط إلى المركب.	**%26**
مبنية على تدارك أخطاء المتعلمين في التعبير الكتابي.	**%20**
انتقائية عشوائية لا رابط بينها.	**%10**

[1] الدليل ص 09

[2] الدليل، ص 09.



قد وجدنا بعد الاطلاع على نتائج أن أغلب الأساتذة بنسبة 76% يجدون أن أنها مناسبة لقدرة استيعاب المتعلم وهذا أمر مقبول لأن استيعابهم للبرنامج في الطور المتوسط واكتساب المهارات اللغوية المدروسة سابقا يؤهله مستوى يمكنه من مواكبة الـــدروس في الطور الثانوي و بالخصوص في السنة الأولى ثانوي.

نلاحظ أن نسبة كبيرة من الأساتذة ـ 68%، تجد المواضيع مكملة لما اكتسبه المتعلم في السنوات السابقة.ونسبة ـ 52% يجدون أنها مراجعة لما درس المتعلم سابـقا مع بعض الإضافات وهذا الأمر يبدو واضحا باطلاعنا على برنامج القواعد النحوية والبلاغة حيث نجد المراجعة في دروس نصب الفعل المضارع ورفعه والمفعـــول بـه وفي البلاغة التشبيه وأركانه، أما الدروس التي تقدم معلومات جديدة للمتعلم في النحو وعلى سبيل المثال نجد المفعول لأجله وفي البلاغة المجاز العقلي والمرسل والتقليـــل في الصرف، وهذا ما يثبت صحة ما أدلى به الأساتذة سابقا.

وبنسبة أقل ـ26%يرون أن القاعدة في الكتاب المدرسي تتدرج من البسيط إلى المركب وهذا ليس منطقيا لأن الأمثلة المستخرجة من النص توافق الدرس البلاغي أو النحوي لكن بشكل عشوائي وليس مدروس أو مرتب ترتيبا منطقيا، فكيف يتدرج من البسيط إلى الصعب[1].

[1] ستتوضح هذه النقائص أكثر عند عرض نتائج الاستبيان التعبير الكتابي في العنصر الموالي.

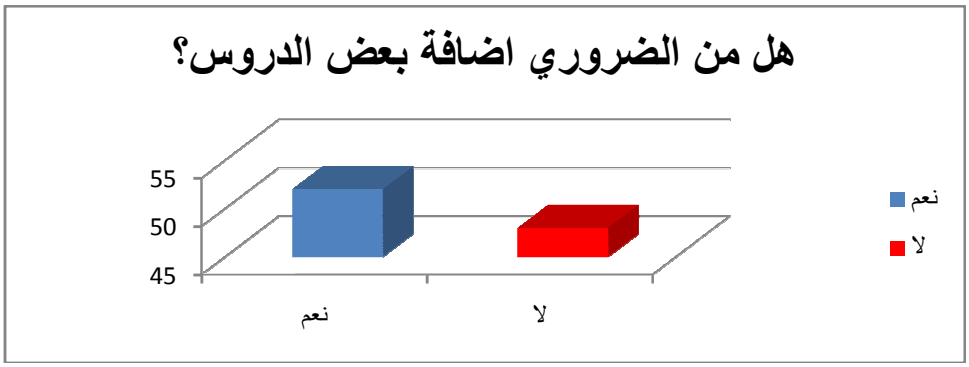
ونسبة أقل ـ 20% يعتبرونها مبنية على تدارك أخطاء المتعلمين في التعبير الكتابي، وهذا أمر طبيعي لأن جميع النشاطات" قواعد، بلاغة، مطالعة، نص أدبي، نـص تواصلي، تعبير كتابي والشفهي والمشاريع الكتابية " هدفها هو الرفع من قدرات المتعلم اللغوية والتعبيرية سواء كانت الكتابية أو الشفهية، ونشاط البلاغة أو القواعد النحوية هو أحد هذه الأنشطة التي تهدف لصقل المهارات اللغوية للتلميذ.

ونسبة ضئيلة ـ 10% هي التي رأت أن المواضيع انتقائية لا رابط بينها وهذا أمر مستبعد حتى أن النسبة التي تحصل عليها الاقتراح تبعده عن دائرة التنافس مع الآراء التي أدلى بها الأساتذة في حكمهم على قاعدة الكتاب المدرسي، فيم اقترح أحد المستجوبين القيام بتنظيم وتنسيق المواضيع.

❖ هل هناك مواضيع ترى أنه من الضروري إضافتها للمنهاج؟
و إذا كان نعم، فما هي و لماذا؟

وكانت النتائج كالتالي :

السؤال	نعم	لا
هل من الضروري إضافة بعض الدروس؟	%52	%48



وكانت النسب متكافئة تقريبا و. 48 % لا ترى أن أمر إضافة الدروس ضروري وهذا يعني أنهم راضون بالبرنامج لكن المشكلة تكمن في تطبيقه.

أما الفئة الثانية فهي ترى أن الأمر ضروري بالنسبة لبعض الدروس وقد أرفقوا مقترحاتهم بالأسباب التي تتطلب الإضافة، ومن هذه الدروس نجد في مجال القواعد النحوية "المبتدأ والخبر وأنواعهما" كما نجد " الفعل المبني للمجهول " وأيضا " الفعل المبني للمجهول " أما فيما يخص البلاغة فنجد درس من المحسنات البديعية في القصائد وهو "التصريع"[1]

وأسباب إضافة الدروس مبينة في الجدول الآتي :

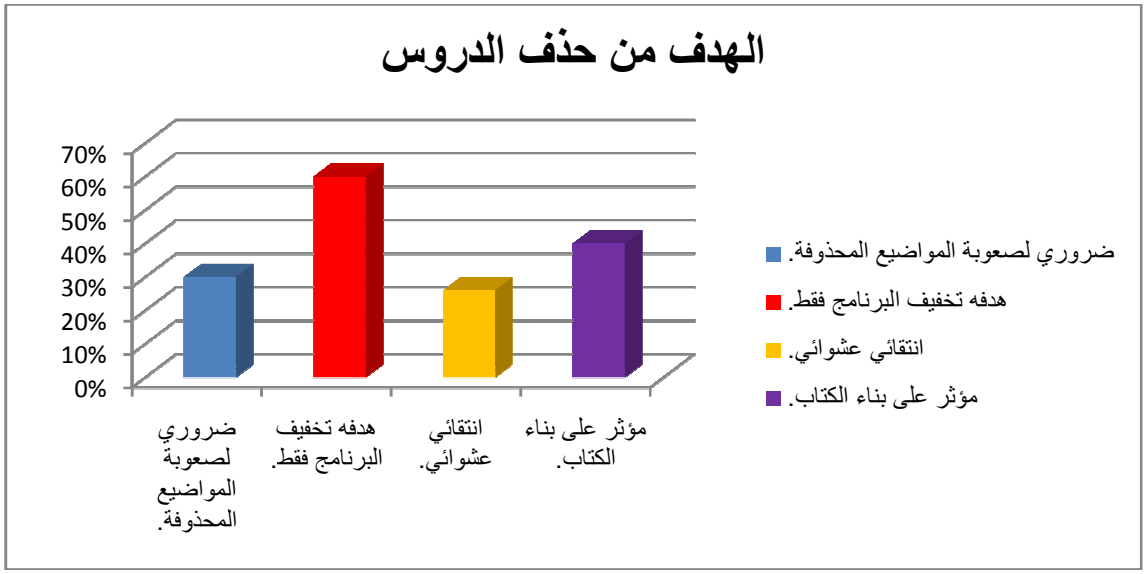
[1] وهو انتهاء كل من الصدر والعجز بنفس الحرف في البيت الأول من القصيدة.

الدروس المقترحة	النسب
المبتدأ والخبر وأنواعهما	لأن المبتدأ و الخبر عمدة في الكلام ومنه على المتعلم معرفة إعراب واستعمال عناصر تمثل الأساس في الجملة الاسمية
الفعل المبني للمجهول[1]	لأن المتعلم في هذه المرحلة يتعرف على جميع أنواع الفعل إلا الفعل المبني للمجهول أو بشكل أصح الفعل الذي لم يسمى فاعله
نائب الفاعل	**لأنه عنصر أساسي إذا تناولنا درس الفعل المبني للمجهول**
من المحسنات – التصريع -	بما أن المتعلمين يتعاملون في الغالب مع نصوص شعرية و بالتالي عليهم التعرف على التصريع كمحسن بديعي شعري

❖ <u>فيما يخص ضرورة حذف بعض الدروس:</u>

وقد قمنا باستطلاع رأي الأستاذ في حذف بعض دروس القواعد والبلاغة، مع عرض بعض الاقتراحات، فكانت النتائج كالتالي :

الاقتراحـــــــات	النسبة
ضروري لصعوبة المواضيع المحذوفة.	% 30
هدفه تخفيف البرنامج فقط.	%60
انتقائي عشوائي.	%26
مؤثر على بناء الكتاب.	%40



[1] والأصح هو **المبني على ما لم يسمى فاعله** أما **المبني للمجهول** فهو خطأ شائع حيث الجهل بالفاعل هو أحد الأسباب حذفه

نلاحظ أن 40% من الأساتذة المستجوبين يرونه يؤثر على بناء الكتاب حيث يجب أن ترتب دروس القواعد والبلاغة حسب قدرات استيعاب المتعلم من السهل إلى الصعب، وهذا غير مطبق لكوننا نبدأ البرنامج بأدوات الشرط التي تجزم فعلين مضارعين وهو من أصعب الدروس على المتعلم لأنه يحوي الكثير من حالات الإعراب خاصة أسماء الشرط الجازمة، ودرس كهذا يمكن إن يحبط من عزيمة المتعلمين في تحصيل المهارات والمكتسبات المقرر خلال هذه المرحلة وهذا ما يجعل ترتيب الدروس بشكل منطقي ضروري.

كما يرى 60% منهم أن الهدف من الحذف هو تخفيف البرنامج فقط لأن البرنامج المكثف يضر بشكل كبير على العملية التعليمية بصفة عامة سواء في الأداء الجماعي للمتعلمين أو الأداء الفردي بالنسبة للأستاذ في توجيهه للتلاميذ وتصحيح أخطائهم، ومنه تخفيف البرنامج يسهل عمل الأستاذ والمتعلم معا.

ونسبة ضئيلة ـ 26% ترى أنه انتقائي عشوائي بدو أي دراسة وكأننا ننزع حجر من على الأرض وبهذا نستأصل عنصر الانسجام بين النشاطات المقرر على المتعلمين فيصبحون دون بوصلة ترشدهم، كما لا نجد تعديلا يوافقه وبالتالي يقع التناقض لافتقاره من دراسة يستند إليها.

و30 % يرونه أنه ضروري لصعوبة المواضيع المحذوفة وبالتالي نخفف العبء على المتعلم وهذا يحفزه لاكتساب المزيد من المعارف.

ونلاحظ من خلال ما سبق أن معظم الأساتذة متفقون على حذف بعض الدروس بغض النظر عن السبب الذي يؤدي إلى حذفها.

❖ هل ترى أن هناك مواضيع من المفروض حذفها ؟ ولماذا ؟

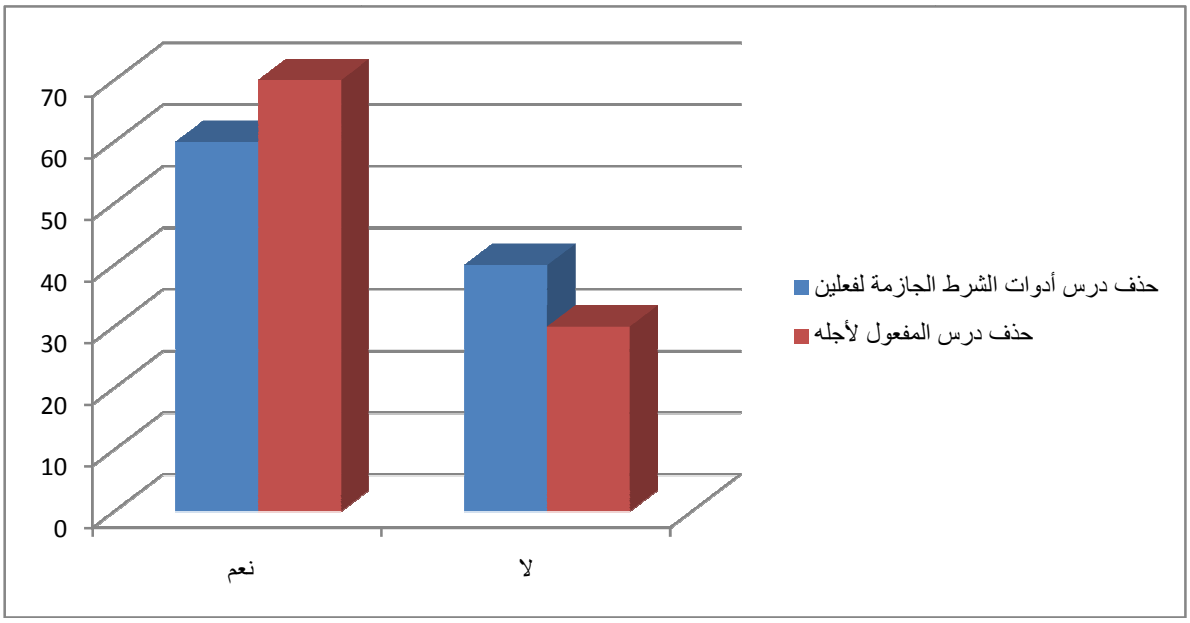
المواضيع الواجب حذفها تبعا لمؤيدي حذف بعض الدروس، واقتراحاتهم مع سبب الحذف مبينة في الجدول كما يلي :

الموضـــوع	**السبـــب**
أدوات الشرط الجازمة لفعلين	**نظرا لصعوبة الاستيعاب والإعراب.**
المفعول لأجله	**نظرا لصعوبة الاستيعاب، وعدم توظيفها من قبل المتعلم في هذا المستوى.**

❖ و السؤال التالي، هل جميع الأساتذة يوافقون على هذا الحذف ؟

ونتائجه في الجدول كما يلي :

الاقتراحات	لا	نعم
حذف درس أدوات الشرط الجازمة لفعلين	**%40**	**%60**
حذف درس المفعول لأجله	**%30**	**%70**



يظهر لنا من هذه النتائج أن الفئة الأكبر من الأساتذة و- 60 % راضين عن حذف أدوات الشرط الجازمة لفعلين و70 % يؤيدون حذف المفعول المطلق والأسباب موضحة في الجدول سابقا[1].

أما الفئة الثانية التي تعتبر غير راضية عن الحذف فهم يفضلون تطبيق البرنامج بحذافيره لأنهم لا يرون مشكلة فيه بل في تطبيقه.

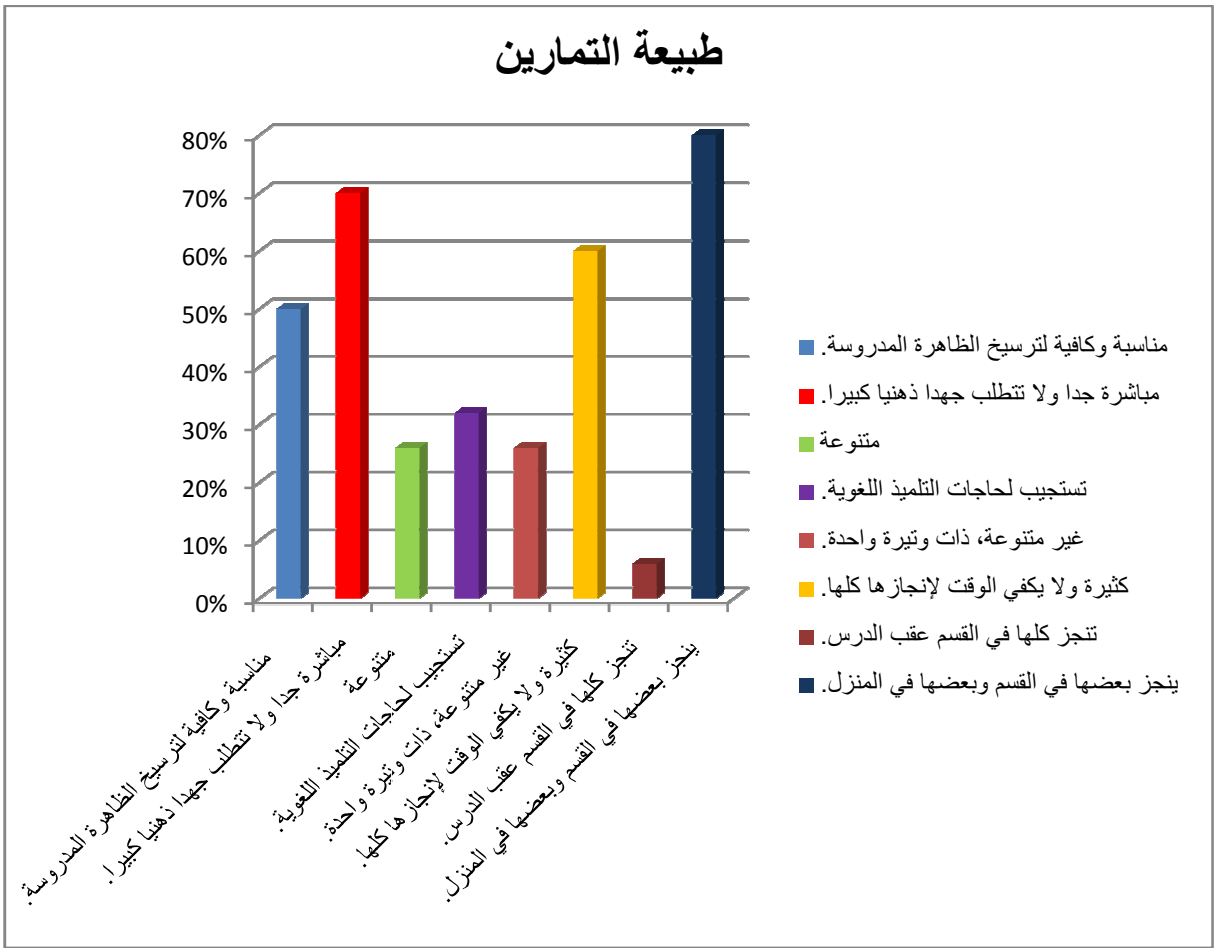
وبما أن أساس الاكتساب هو الممارسة كما يقول **ابن خلدون:**" الملكات إنما تُحصل بتتابع الفعل و تكراره"[2].

❖ ارتأينا كذلك أن نستطلع رأي الأستاذ في التمارين المقـررة في "إحكام موارد المتعلم " وهل تفي بمتطلبات اكتساب الملكة فكانت النتائج كالآتي:

[1] في الجدول المرفق بالسؤال : هل ترى أن هناك مواضيع من المفروض حذفها ؟ و لماذا ؟

[2] المقدمة، ص 533.

طبيعة التمارين	النسبة
– مناسبة وكافية لترسيخ الظاهرة المدروسة.	%50
– مباشرة و لا تتطلب جهدا ذهنيا كبيرا.	%70
– متنوعة	%26
– تستجيب لحاجات المتعلم اللغوية.	%32
– غير متنوعة.	%26
– كثيرة ولا يكفي الوقت لإنجازها كلها.	%60
– تنجز كلها في القسم عقب الدرس.	%6
– ينجز بعضها في القسم وبعضها في المنزل.	%80



من أول نظرة في جدول نلاحظ أن أدنى نسبة في الجدول ترجع إلى الإنجاز التمارين الموجودة في الكتاب كلها في القسم بنسبة 6 % وهذا رغم ضيق الوقت المخصص لذلك ومما يجعل الأستاذ يسرع ويختصر في شرح الدرس بالضرورة حتى يكفيه الوقت لإنجاز

جميع التمارين في القسم ولا يمكن للتلميذ أن ينجز التمارين بشكل صحيح إذا لم يفهم الدرس جيدا فأي درس يستند إلى جانبين نظري ثم تطبيقي كما لا ننسى مستوى التلاميذ المتراوح بين الضعيف والمتوسط حيث يتم تجاهلهم تماما بتطبيق هذه الطريقة ويكون تحصيلهم للمكتسبات النحوية والبلاغية ناقصا إن لم يكن منعدما تماما، وبالتالي هذه الطريقة مرفوضة تماما حتى أن النسبة المتدنية التي تؤول إلى الصفر تعبر عن ذلك.

كما نلاحظ أيضا من النتائج المسجلة أن التدريبات المرافقة لدرس القواعد مباشرة في أغلبها وذلك بنسبة 70 **%**، أما عن تنوعها فنجد نسبة ضئيلة من المستجوبين ـ26**%** يجدونها غير متنوعة.

وهي لا تخرج عن النوع التحليلي التركيبي تمثل فيه تمارين التعيين النوع الغالب، تليها تمارين التحويل ثم الإعراب وتركيب الجمل والاستخراج، وهي كلها تطبيقات مباشرة للقاعدة المدروسة، هدفها الأول ترسيخ هذه القاعدة.

أما عن عددها فـ 60% من المستجوبين يجدونها كثيرة مقارنة بوقت الحصة، المحدد بساعة واحدة موزعة على شرح الدرس وتدوين القاعدة ثم التدريب لذا فأغلبهم يتركون قسما منها لينجزه المتعلمون خارج القسم وهذا لضيق الوقت و تقدر نسبتهم بـ 80 % أي أغلب الأساتذة يعملون بهذه الطريقة.

إن رتابة هذا التدريبات وعدم خروجها عن إطار الجملة إضافة إلى كثرتها وضيق الوقت المخصص لها، هو ما جعل أغلب الأساتذة المستجوبين لا يجدونها تستجيب بشكل كاف لحاجات المتعلم اللغوية[1].

وإن كانت كافية إلى حدّ ما لترسيخ الظاهرة المدروسة بشكل مؤقت بنسبة ـ 50 **%** مما يجعل المتعلم عاجزا عن توظيفها، لأن هذه التدريبات من المفروض أن تكون ممارسة للغة لا مجرد تقييم آني لمدى استيعاب القواعد النظرية، ووسيلة للأستاذ لمعالجة المشاكل اللغوية لدى المتعلمين أثناء التعبير الكتابي أو الشفهي لأن اللغة هي الاستعمال وذلك لمعالجة المشاكل اللغوية ولدرء العجز الحاصل لدى المتعلمين والذي يظهر جليّا في كتاباتهم، كما تبينه النتائج الموالية لهذا النشاط الذي يعتبر النتيجة التي نستخلصها ونجني ثمارها بعد أن نزرع ما أمكن من مهارات من النشاطات المذكورة سابقا .

[1] نسبة تقدر بـ 35% يرون أنها تثبت المعارف, مقابل 72% يرون عكس ذلك.

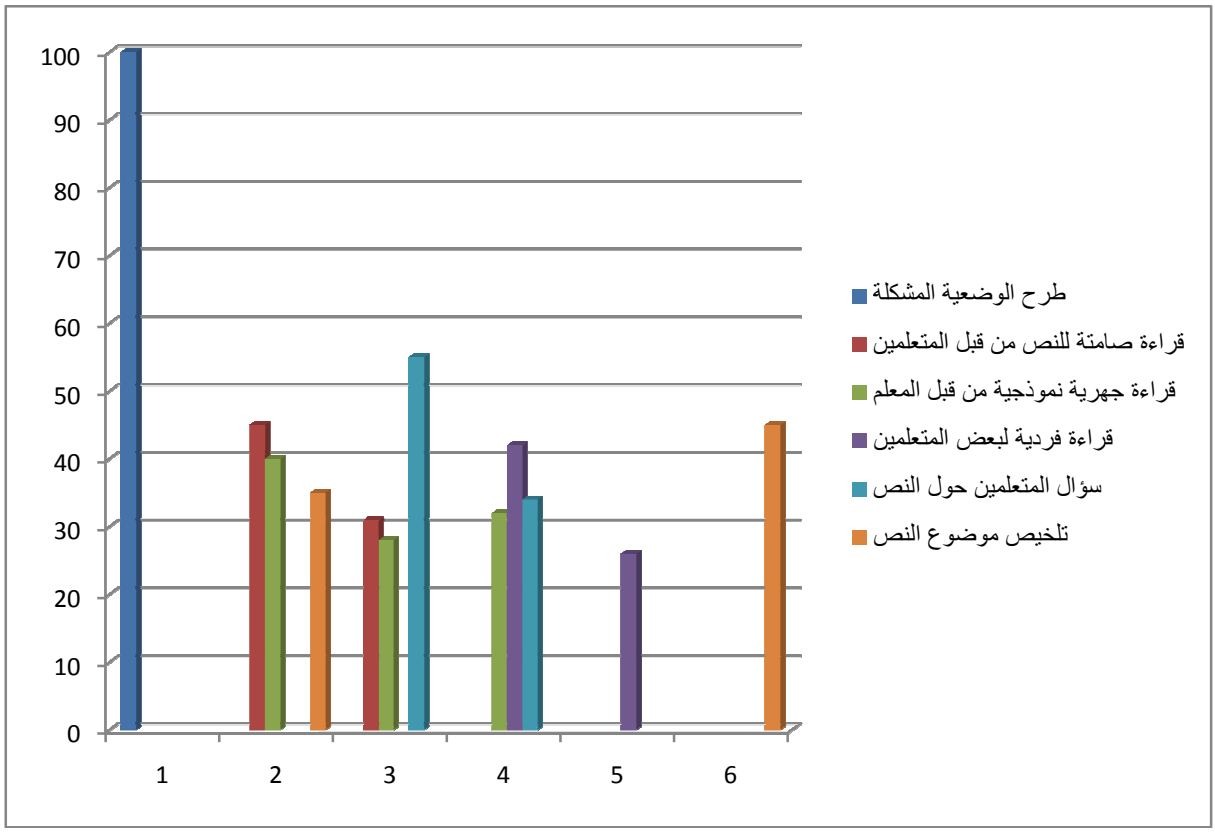
❖ **عرض نتائج الاستبيان حول نشاط المطالعة الموجهة :**

وسمي النشاط مطالعة موجهة لأن النص موجه للمطالعة في البيت وليس في القسم

– كيفية تطبيق النشاط:

❖ اقترحنا مجموعة من الخطوات المرتبة منطقيا وطلبنا من المستجوبين اختيار الخطوات التي يتبعونها مرتبة –كما فعلنا في النص الأدبي، فكانت النتائج كالآتي:

	ترتيب الخطوات					
الخطوات	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
طرح الوضعية المشكلة						%100
قراءة صامتة للنص من قبل المتعلمين				%31	%45	
قراءة جهرية نموذجية من قبل الأستاذ			%32	%28	%40	
قراءة فردية لبعض المتعلمين		%26	%42			
سؤال المتعلمين حول النص			%34	%55		
تلخيص موضوع النص	%45				%35	



اتفق جميع الأساتذة على أن بداية الدرس تكون بالوضعية المشكلة لأن السؤال الذي يطرحه الأستاذ محفز لانطلاق الدرس ويستثير الأذهان للتفكير في الموضوع .

أما الخطوة الثانية فهي قراءة النص قراءة جهرية وصامتة [1]، لكن الأستاذ يرى أن القراءة النموذجية ضرورية في القسم وذلك بنسبة ـ 40% لأن التلاميذ لا يقومون بتحضير النص ولا قراءته في المنزل وهذا ما يضيع الوقت المخصص للنشاط دون حصول الفائدة المرجوة ، وضياع وقت استثمار المعطيات الذي يعتبر عنصرا مهما في الحصة ، ثم تتبع بالقراءة الفردية لبعض التلاميذ بنسبة 42 %.

ثم يتبع بمناقشة التلاميذ مع الأستاذ لموضوع النص بنسبة ـ 55% وذلك بطرح الأستاذ مجموعة من الأسئلة قصد تنشيط الحصة وحتى يجعل المتعلم عضوا فعالا فـي العملية التعليمية، وقصد تحقيق المقاربة بالكفاءات.

أما تلخيص مضمون النص وبلغت نسبة التصويت عليه في هذه الرتبة بـ 42% فهو العملية الأخيرة التي يقوم بها المتعلم وهي الحوصلة التي يجمع فيها بين جميع حيثيات الموضوع بشكل موجز وبأسلوبه الخاص مما يعزز إمكانياته اللغوية في التعبير عن أفكاره[2].

–من هذه النتائج يمكننا تحديد الكيفية العامة لتدريس النص الخاص بالمطالعة وهي كما اقترحنا:

1. طرح الوضعية المشكلة.
2. قراءة صامتة للنص من قبل المتعلمين.
3. قراءة جهرية نموذجية من قبل الأستاذ.
4. قراءة فردية لبعض المتعلمين.
5. سؤال المتعلمين حول النص.
6. تلخيص موضوع النص.

[1] ولكن المشكل أن نشاط المطالعة الموجهة يستوجب قراءة النص في البيت أما في القسم فتتم مناقشة الموضوع مع الأستاذ.

[2] في عنصر أستثمر معطيات النص، ويمكن تدعيمه ببعض الأسئلة التي تزيد من ثقافة المتعلم.

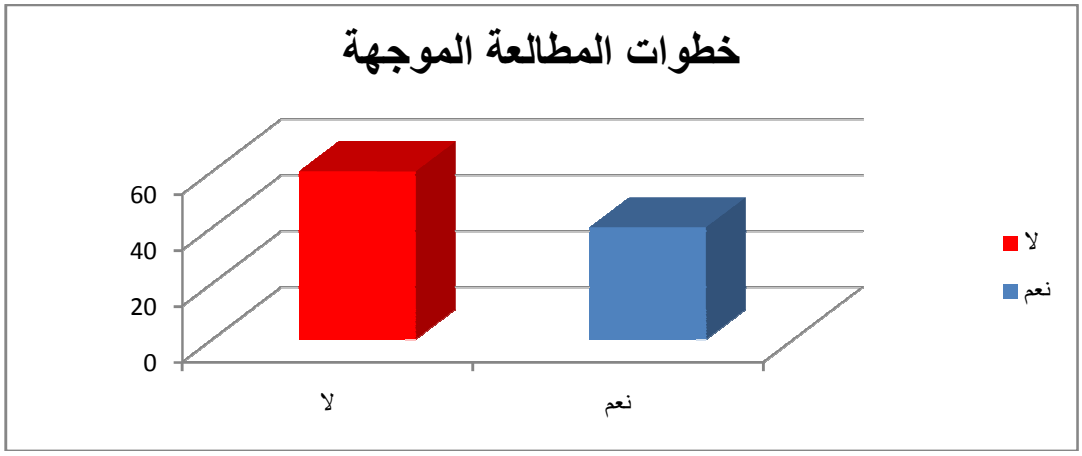
ونستنتج أن هذا هو الترتيب الطبيعي لهذه الخطوات لكن الملاحظة الوحيدة أنه من المفروض تحضير وقراءة النص في المنزل وهذا يتطلب اهتماما كبيرا من قبل المتعلمين مما سيمنح النشاط وقتا أكبر.

❖ وفي حالة قراءة قصة أو قصص اقترحنا الخطوات الآتية و الإجابة بـ "نعم" أو "لا":

1. استماع المتعلمين للنص من قبل الأستاذ.
2. عرض المتعلمين لأحداث النص و مناقشتها.
3. استخلاص العبرة و استثمار المعطيات.

بهذا الترتيب وكانت النتائج كما يلي :

ترتيب الخطوات	نعم	لا
1. استماع المتعلمين للنص من الأستاذ. 2. عرض المتعلمين لأحداث النص ومناقشتها. 3. استخلاص العبرة و استثمار المعطيات.	%40	%60



نلاحظ أن نسبة 60 % يرون أن هذا الترتيب مناسب وكما سبق الذكر أن القراءة داخل القسم ضرورية لنقص اهتمام المتعلمين بالتحضير المنزلي للدروس وهذا إجراء يسهل عليهم الاطلاع على موضوع المطالعة.

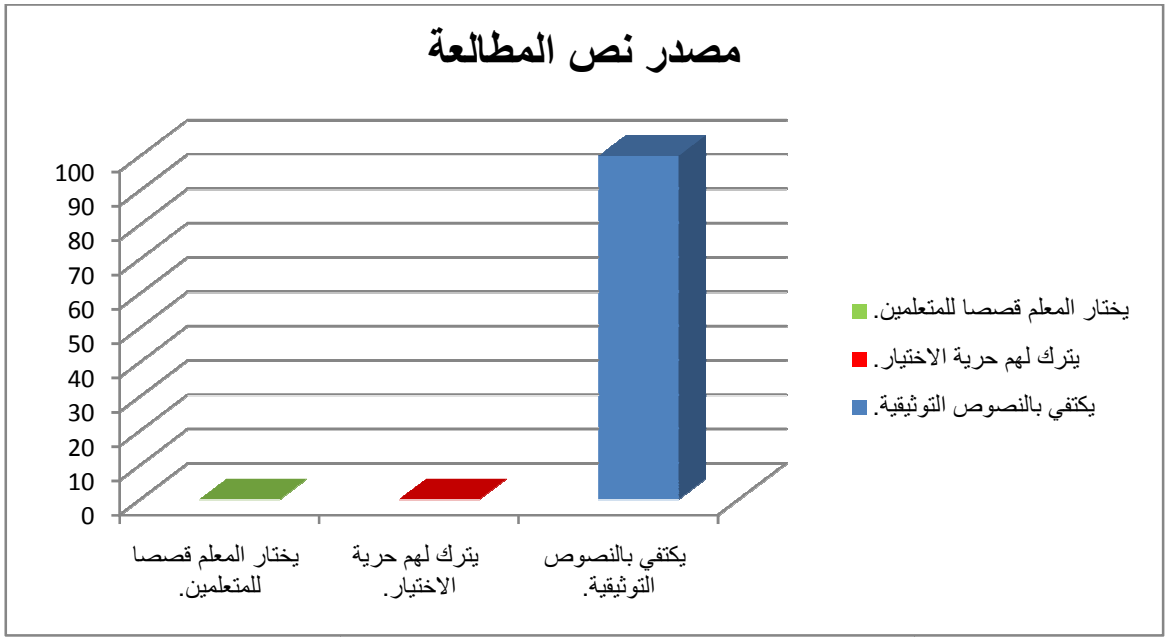
ثم عرض المتعلمين لأحداث الموضوع و مناقشتها مع الأستاذ وهذا حتى يحقق المتعلم الهدف من المقاربة ويكون عضوا فعالا في العملية التعليمية.

أما الخطوة الثالثة فتتمثل في استخلاص العبرة والخلاصة التي نخرج بها من النص وذلك إضافة إلى استثمار معطيات النص ،حيث نستفيد من اللمسات البلاغية والنحوية المستخرجة من النص وهي آخر نقطة نتناولها في هذا النشاط.

❖ **أما بالنسبة لاختيار نصوص المطالعة:**

في هذا السؤال اقترحنا على المستجوبين أمورا ثلاثة حول اختيار نصوص المطالعة و هي:

الاقتراحات	النسب
يختار المعلم نصوصا للمتعلمين.	0
يترك لهم حرية الاختيار.	0
يكتفي بنصوص الكتاب.	100



بعد إطلاعنا على هذه النتائج نلاحظ أن الأساتذة يستبعدون تقديم نماذج أو قصص من قبل الأستاذ ثم يعرضها على المتعلمين[1].

كما يستبعدون فرضية ترك حرية اختيار المتعلمين لنصوص المطالعة الموجهة أو قصص خارجية وربما لا تخدم البرنامج و لا الأهداف المسطرة في المنهاج.

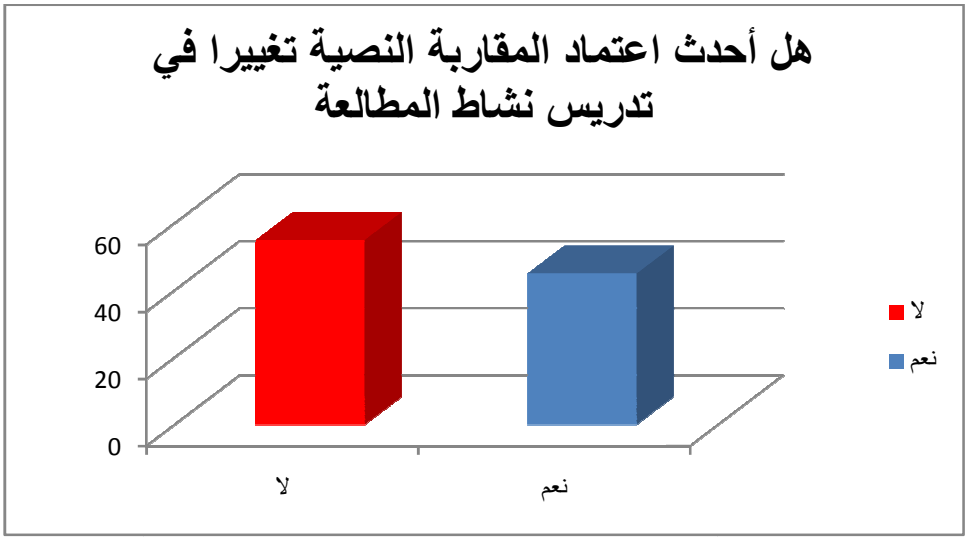
وكان اتفاق جميع الأساتذة على أنهم في نشاط المطالعة يكتفون بالنصوص التوثيقية الموجودة في الكتاب وذلك لارتباط النشاط بحجم ساعي معين إضافة إلى كثافة البرنامج.

حيث أجمع كل المستجوبين على أهمية نشاط المطالعة في اكتساب المتعلم الملكة اللغوية.

❖ وعمّا إذا أحدث اعتماد المقاربة النصية تغييرا في تدريس نشاط المطالعة :

[1] النصوص مبرمجة مسبقا في التوزيع السنوي، إضافة إلى ارتباط الأستاذ بوقت محدد و حجم ساعي معين، ويحاسب على ذلك من قبل المفتش ، وهذا ما يبرر استبعاد هذه الفرضية.

السؤال	نعم	لا
هل أحدث اعتماد المقاربة النصية تغييرا في تدريس نشاط المطالعة ؟	%44	%56



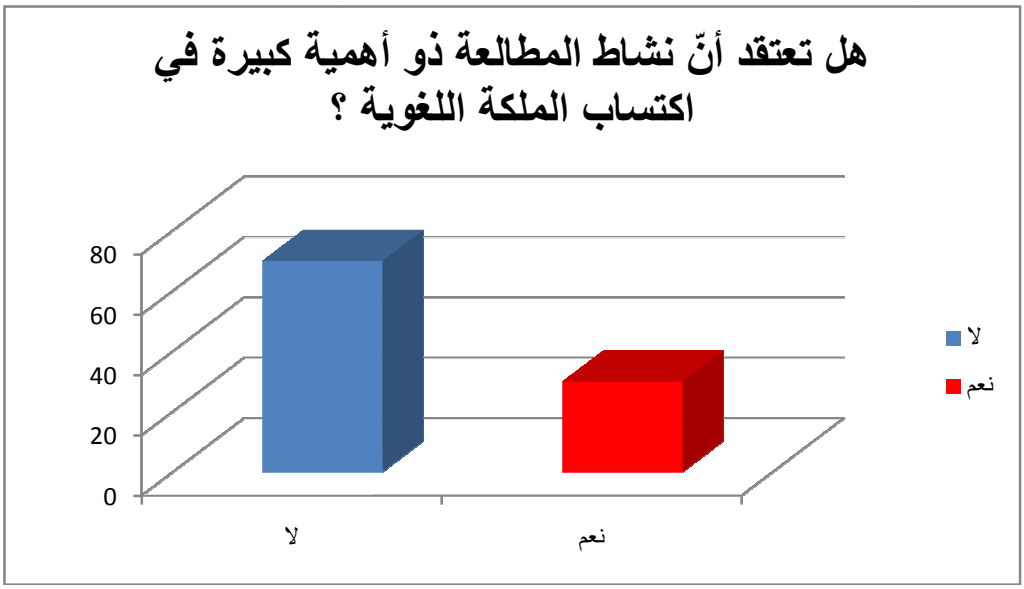
نلاحظ أن 44 %من الأساتذة يرون أن المقاربة النصية قد أحدثت تغييرا في نشاط المطالعة الموجهة ويظهر ذلك من خلال طريقة التحليل، حيث ينقسم إلى ثلاثة عناصر أساسية وهي – أكتشف معطيات النص. – أناقش معطيات النص. – أستثمر المعطيات

و هذا بدلا من استخراج الفكرة العامة و الأفكار الأساسية كما أنه هناك مصطلحات جديدة تخدم تحليل النص مثل نمط النص والاتساق والانسجام إضافة إلى الأسئلة المباشرة التي تسهل وتبسط الفهم والاستيعاب لدى المتعلم.

أما الفئة الثانية فتقدر نسبتها بـ 56 % وهي ترى أن المقاربة النصية لا تحدث تغييرا ملموسا بين الطريقة القديمة والجديدة لأنه مجرد تغيير للمصطلحات دون تغيير في المضامين فالمقاربة النصية بحسبهم تبقى حبرا على ورق وأن القائمين عليها اكتفوا بالجانب النظري وهي مجرد نظريات غربية مطبقة على لغات أجنبية أسقطت على اللغة العربية دون مراعاة لخصوصيات لغة الضاد.

❖ و أردنا أن نستفهم أيضا عن مدى أهمية المطالعة الموجهة في التكوين اللغوي، وكان السؤال:هل تعتقد أنّ نشاط المطالعة ذو أهمية كبيرة في اكتساب الملكة اللغوية ؟ وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي :

السؤال	نعم	لا
هل تعتقد أنّ نشاط المطالعة ذو أهمية كبيرة في اكتساب الملكة اللغوية ؟	**%30**	**%70**



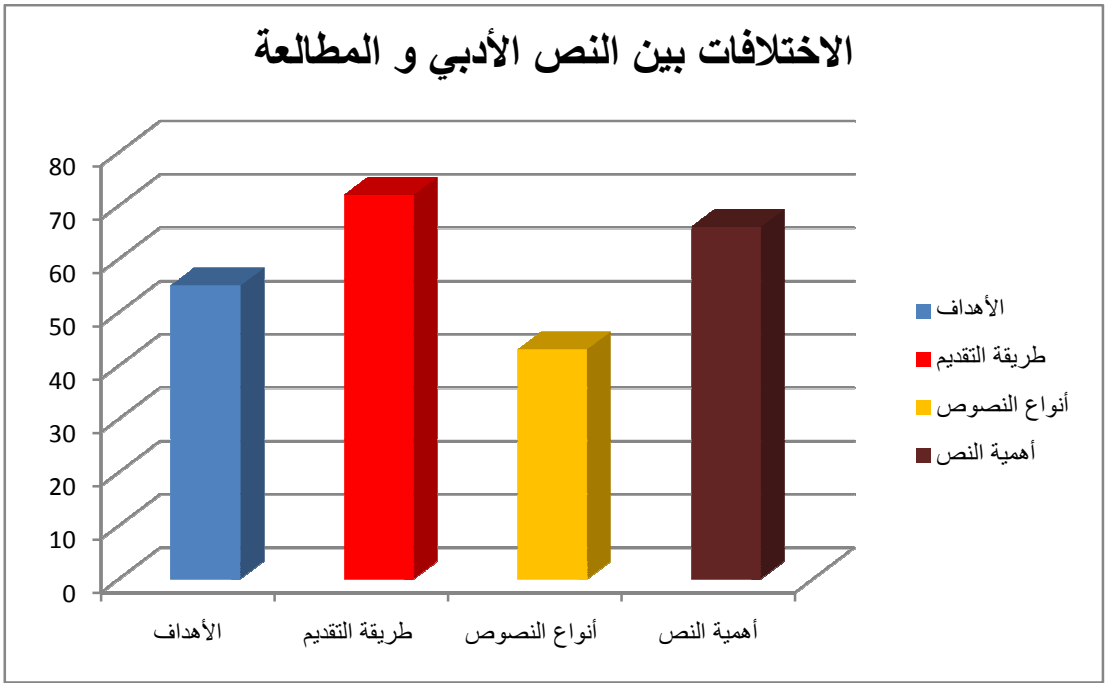
نلاحظ أن 30% من الأساتذة لا يعتقدون أن نشاط المطالعة له الأهمية الكبيرة لأن معظم التلاميذ لا يهتمون بهذا النشاط لاعتباره ثانويا ولا فائدة منه وهذا يظهر جليا واضحا في عدم قراءة و تحضير نصوص المطالعة في المنزل الذي يعتبرها المنهاج مبنية على ذلك.أما التلاميذ فيعطون الأولوية للنص الأدبي لأنهم يرونه مهما.

و70 % من الأساتذة يرون أن نشاط المطالعة مفيد في إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلم ويستندون في ذلك على أن المطالعة بصفة عامة تنمي القدرات اللغوية وتثري معارف المتعلم عامة وهذا يتطلب قراءة النص وتحضيره في البيت إضافة إلى أن النصوص المقررة في البرنامج ثرية ومتنوعة إذا عرفنا كيف نستثمرها.

و بما أن نشاط المطالعة أيضا يتمحور حول دراسة نصوص ولكن بشكل مخالف للقراءة

❖ أردنا أن نعرف نقاط الاختلاف بين النص الأدبي والمطالعة في نظر الأستاذ وكانت الاقتراحات: الأهداف – طريقة التقديم – أنواع النصوص.

الاختلافات	النسب
الأهداف	%56
طريقة التقديم	%72
أنواع النصوص	%44
أهمية النص	%66



لقد مزج المنهاج بين أهداف النص الأدبي و المطالعة معا، رغم أن 72% من المستجوبين يرون أن هناك اختلافا بينهما يأتي في مقدمته تركيز النص الأدبي على جانب الأداء الجيد للنصوص ومعرفة العصور الأدبية وأهم الأحداث فيها، وتركيز المطالعة على الجانب المعرفي، وهذا الاختلاف ينعكس في طريقة التدريس، وفي أنواع النصوص المختارة كما سبق وأشرنا.

كما نلاحظ أن نسبة لا تقل عن 44 % تلاحظ اختلاف المواضيع وهذا أمر ضروري حيث يساهم الأمر في تنويع المعارف والمكتسبات لدى المتعلم، إضافة إلى اختلاف أهداف المطالعة الموجهة مقارنة بالنصوص الأدبية وتقدر نسبة الأساتذة المركزين على هذا الأخير بـ56% وهي نسبة معتبرة لأننا في النص الأدبي نحلل النص معتمدين على البناء الفكري وتحقيق الاتساق والانسجام ، أما لغويا وبلاغيا فنستخرج الصور والمحسنات والقاموس الذي اعتمد عليه الأديب في تأليفه للنص إضافة إلى الظروف التي ألف فيها النص وسبب إنتاجه،أما إذا عدنا إلى تحليل نص المطالعة فنجد أننا نعتمد فقط على البناء الفكري لتوعية التلاميذ بالموضوع ثم ننتقل بهم إلى استثمار المعطيات حيث تستثمر المعارف السابقة المكتسبة في البلاغة والنحو وهذا الاختلاف الواضح في التحليل يوضح اختلاف الأهداف المسطرة.

وبنسبة 66%هناك اختلاف في الأهمية حيث تعطى الأولوية لنشاط النص الأدبي.

في حين تعتبر المطالعة كتدعيم لها وتوسيعا لمعارف المتعلم في الوحدة.

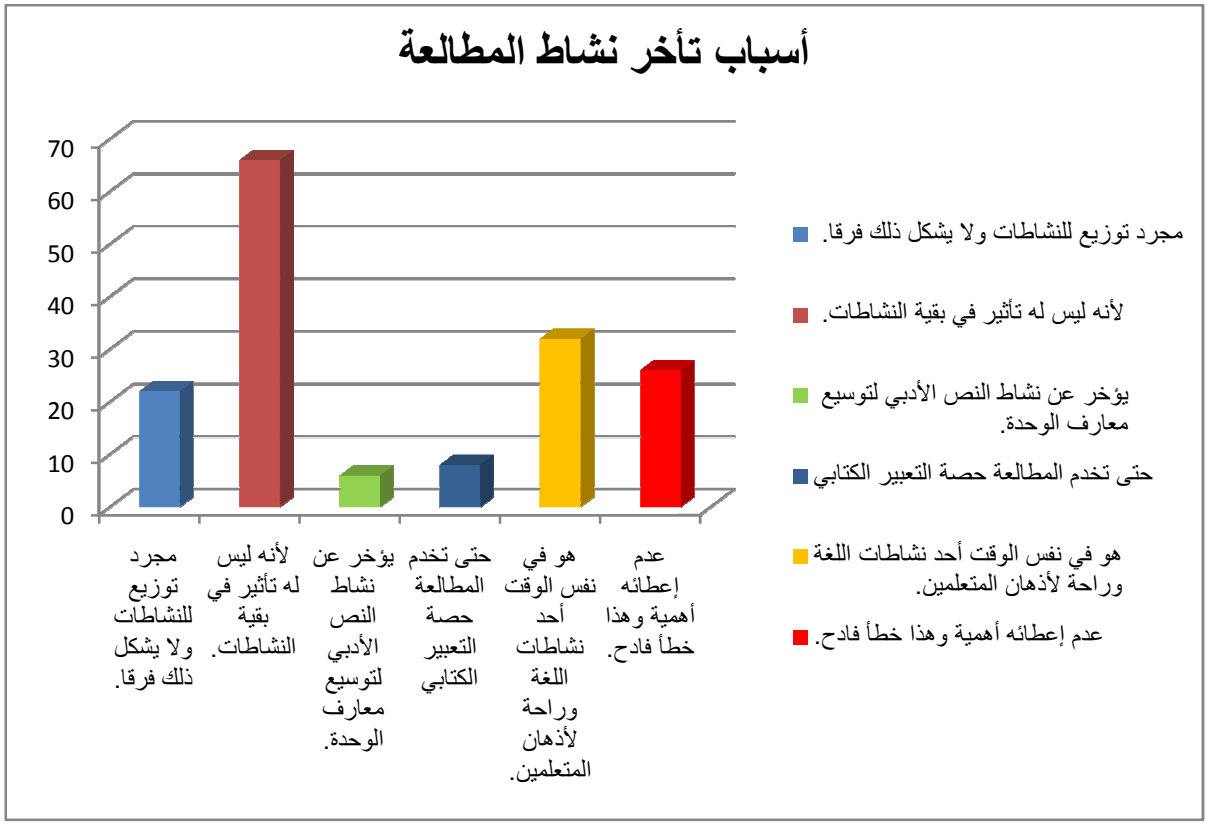
❖ وهذا السبب الأخير هو الذي اختاره أغلب المستجوبين سببا لتأخير نشاط المطالعة عن بقية النشاطات عموما وعن نشاط النص الأدبي خصوصا كما يظهر في نتائج الاستبيان:إضافة إلى أسباب أخرى اقترحها الأساتذة المستجوبون هي:

-يستغل من قبل المتعلم في حصة التعبير الكتابي.

-لاستثمار مكتسبات اللغة.

❖ أسباب تأخير المطالعة بالنسبة للنشاطات الأخرى كما قدمنا مجموعة من الاقتراحات كما هو مبين في الجدول الآتي:

أسباب تأخير نشاط المطالعة	النسب
مجرد توزيع للنشاطات ولا يشكل ذلك فرقا.	%22
لأنه ليس له تأثير في بقية النشاطات.	%66
يؤخر عن نشاط النص الأدبي لتوسيع معارف الوحدة.	%6
حتى تخدم المطالعة حصة التعبير الكتابي	%8
هو في نفس الوقت أحد نشاطات اللغة وراحة لأذهان المتعلمين.	%32
عدم إعطائه أهمية وهذا خطأ فادح.	%26



نلاحظ أن النسبة الأكبر والتي ـ 66 % ترجع إلى كون المطالعة الموجهة لا تؤثر في النشاطات الأخرى، وهذا مايبرر عدم اهتمام المتعلمين بهذا النشاط و لا تحضيره، رغم أن اسمه " المطالعة الموجهة " وهذا يعني أن الاطلاع على نص المطالعة موجه للمنزل، لكن التلاميذ في هذه المرحلة لا يلتزمون بذلك وهذه مشكلة كبيرة.

تليها نسبة32 %التي ترى أنه نشاط لغوي وفي نفس الوقت راحة للأذهان وبالتالي لا يتطلب أن يبذل المتعلم جهدا كبيرا بل بالعكس يتطلب استرخاء وعدم بذل أي مجهود يذكر فـــي التركيز وبشكل أولى لا يتوجب عليهم التحضير.

أما بالنسبة لعدم إعارة نص المطالعة أهمية ونسبتها ـ 32 % ونعتبرها المشكلة الأساسية التي تؤدي إلى جميع المعوقات الأخرى للنشاط.

و يقترح الدكتور **لوصيف** أن" تُسبق النصوص المعروضة للقراءة بإطلاع موسع على ما من شأنه أن يشكل أرضية وتوسيعا للآفاق بين يدي تلك النصوص ليتم الوقوف بشكل جلي على مستوى الفهم المتقدم عند اللقاء الأول بالنص "[1]

[1] تعليمه الأدب و النصوص ،ص 54

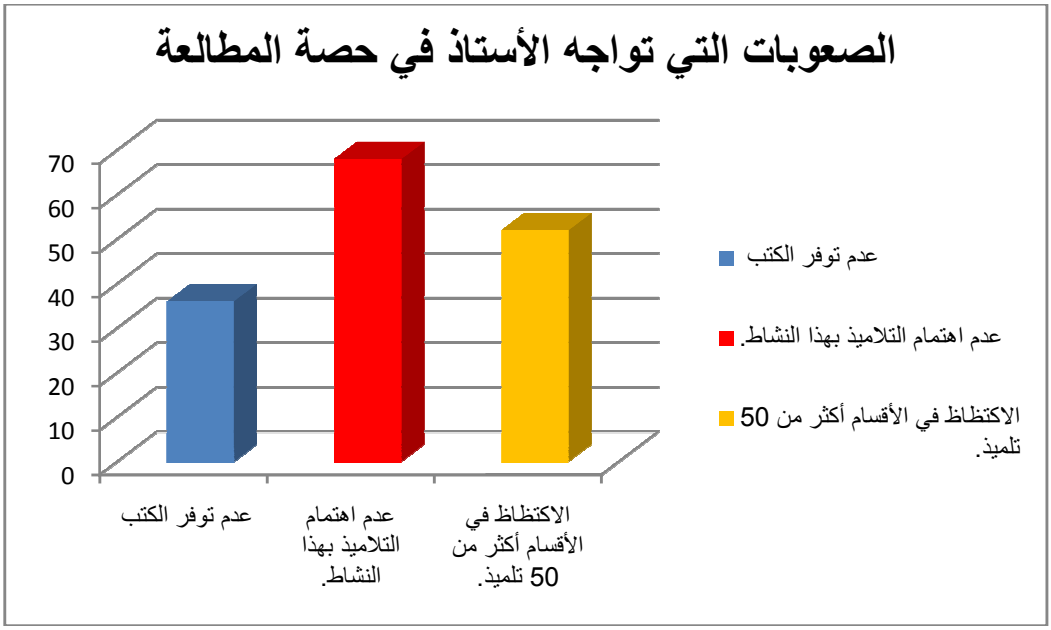
ويمكن أن تحقق المطالعة هذا الغرض إذا ما قدمت على نشاط النص الأدبي، فتسهم بذلك في فهمه بشكل أحسن.

❖ أما عن الصعوبات المعترضة فهي كالآتي:

-عدم توفر الكتب.- عدم اهتمام التلاميذ بهذا النشاط.

- الاكتظاظ في الأقسام أكثر من خمسين تلميذ.

الصعوبات التي تواجه الأستاذ في حصة المطالعة	النسب
عدم توفر الكتب	%36
عدم اهتمام التلاميذ بهذا النشاط.	%68
الاكتظاظ في الأقسام أكثر من خمسين تلميذ.	%52



-نلاحظ أن عدم توفر الكتب بنسبة 36% ويشكل العائق الأكبر أمام السير الحسن لحصة المطالعة لأن الكتاب من الوسائل التعليمية البيداغوجية وغيابه يصعب من عملية التعليم بالنسبة لجميع النشاطات التي تتطلب وجوده لاسيما نصوص المطالعة والأدبية والتواصلية، وهو الأمر الذي قد يؤدي إلى السبب الثاني وهو عدم اهتمام التلاميذ بهذا النشاط بنسبة ـ 68 % لأنه يعتبر نشاطا فرعيا ولا يمتحن المتعلم فيه، مما يمنع وجود محفز للاهتمام بالنشاط.[1]

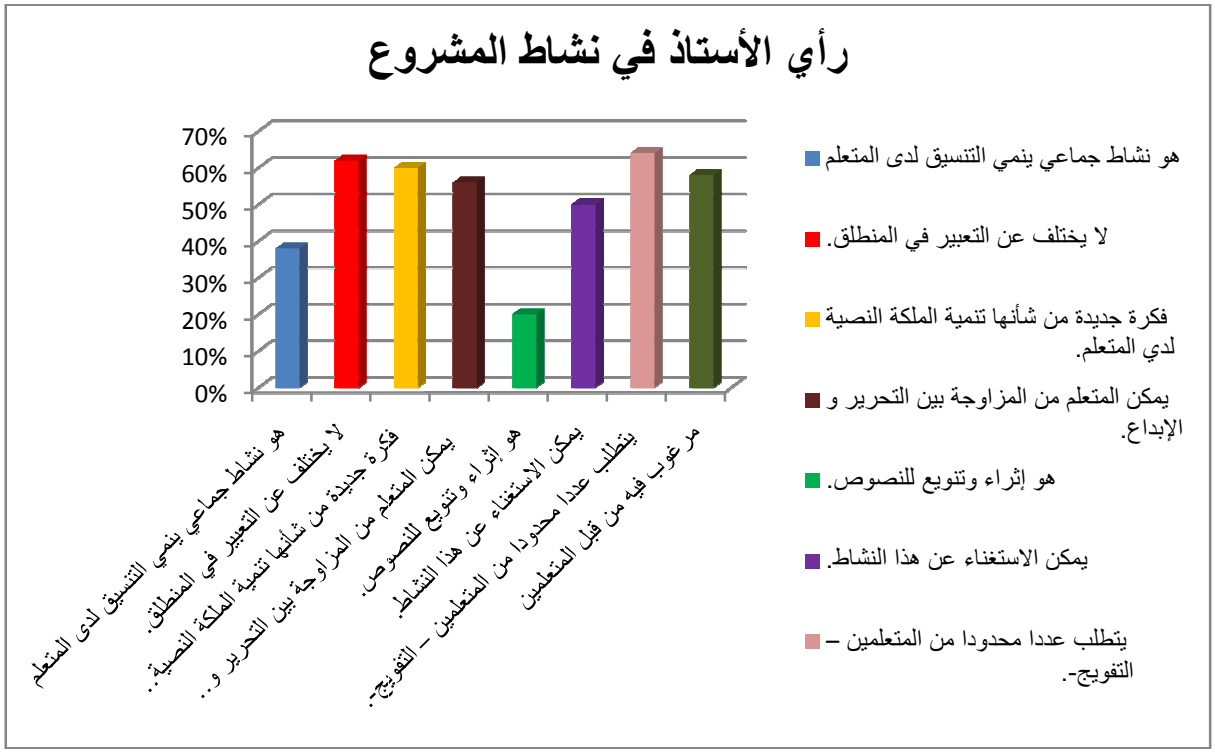
[1] لأن النقاط هي هدف يجتهد المتعلم من أجل تحقيقه، المصدر مقابلة مع أستاذ ذو خبرة.

أما السبب الثالث فيعتبر سببا مدمرا للمنظومة التربوية بأكملها وقدرت نسبته بـ 52 % حيث يعيق عملية احتكاك المتعلم بالأستاذ ومعالجة المشاكل التي تواجه المتعلم أثناء اكتسابه للكفاءات، وهذا معارض لتطبيق المقاربة بالكفاءات.

عرض نتائج الاستبيان حول المشروع :

❖ إن هذا الاستبيان بهدف معرفة رأي الأستاذ في نشاط إنجاز المشروع بصفة عامة مقترحين عليه بعض الآراء وجاءت نتائجه على النحو الآتي:

الاقتراحـــــات	النسبة
هو نشاط جماعي ينمي قدرة التنسيق لدى المتعلم	%38
لا يختلف عن التعبير في المنطلق.	%62
فكرة جديدة من شأنها تنمية الملكة النصية لدى المتعلم.	%60
يمكن المتعلم من المزاوجة بين التحرير و الإبداع.	%56
هو إثراء وتنويع للنصوص.	%20
يمكن الاستغناء عن هذا النشاط.	%50
يتطلب عددا محدودا من المتعلمين – التفويج–	%64
مرغوب فيه من قبل المتعلمين	%58



ومن المشاريع التي يقوم بها المتعلمون في هذه المرحلة نجد مشروع السلام ومشروع الحياة العقلية في العصر الجاهلي وكتابة قصة وأخيرا مشروع كتابة مسرحية وهي تتطلب مجهودا جماعيا منسقا.

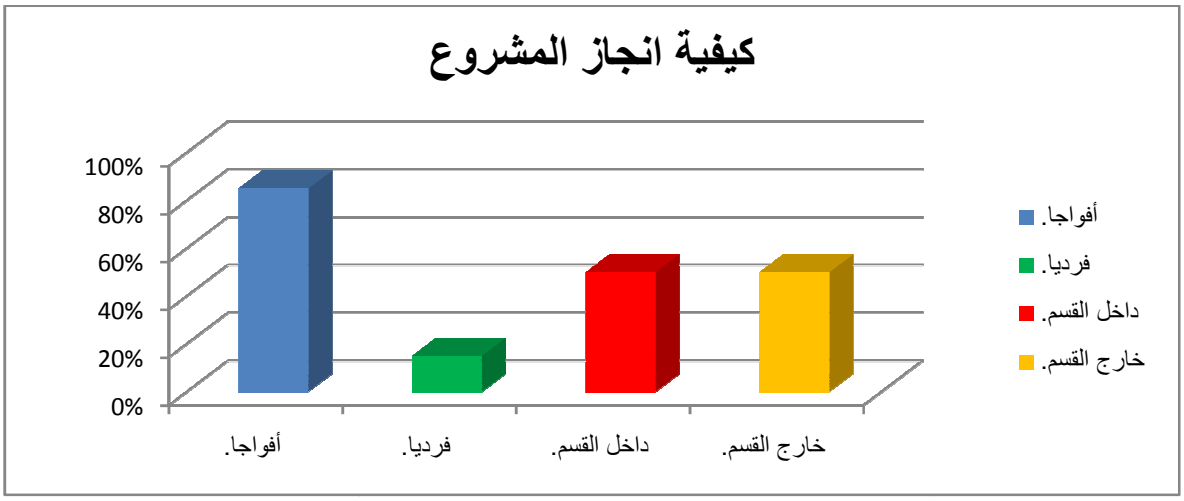
لكن ينقسم الأساتذة إلى فئتين الأولى تؤيد فعالية النشاط في الرفع من الرصيد اللغوي لدى المتعلم وأهميته بكونه أساسي لصقل المهارات كما يمكن المتعلم من المزاوجة بين التحرير والإبداع كما يعتبر فكرة جديدة من شأنها تنمية الملكة النصية لدى المتعلم.

وهو نشاط جماعي ينمي قدرة التنسيق لدى المتعلم مما يجعله مرغوبا فيه من قبل المتعلمين.

أما الفئة الثانية فترى عكس ذلك وهو أن هذا نشاط المشروع لا يختلف عن التعبير في المنطلق كما أنه يتطلب عددا محدودا من المتعلمين – التفويج– مما يجعل هذا النشاط ثانويا من الممكن الاستغناء عنه.

❖ كيفية إنجاز المشروع:

الكيفيـــــة	النسبـــة
– أفواجا.	%85
– فرديا.	%15
– داخل القسم.	%50
– خارج القسم.	%50



نلاحظ أن الأغلبية بنسبة ـ 85 % يفضلون طريقة التفويج في تقديم نشاط المشروع الكتابي وهذا ضروري جدا كما أنه يخدم الأهداف التي برمج من أجاها المشروع الكتابي خاصة ما تعلق بتنمية روح التنسيق الجماعي والتعاون وتوزيع المهام فيما بينهم دون أن ننسى تنمية القدرة

اللغوية لدى المتعلم لأن هذا النشاط بالذات يستميل رغبات المتعلم وميولاته النفسية وبالتالي يبذل فيه جهدا مضاعفا ويبرز قدراته أمام زملائه ويضيف لمسته الإبداعية خاصة إذا كان العمل يعرض داخل القسم أمام جمهور الزملاء فيزيده ذلك فخرا واعتزازا لأنه يخرج المتعلم من الرتابة والنمطية والالتزام والتلقين الذي يتلقاه بشكل يومي في الدرس الكلاسيكي مما يجعله نشاطا مرغوبا فيه.

أما بالنسبة لتقديم النشاط بشكل فردي فكانت نسبته لا تتعدى 15 % وهذا يعني أن أغلب الأساتذة يرفضون هذه الطريقة لأنها لا تحقق الأهداف المنتظرة من هذا النشاط مثل روح التعاون والتنسيق بين الزملاء كما تطفئ جو الحماسة بين المتعلمين مما لا يجعلهم يقدمون أحسن ما لديهم، باستثناء إثراء الرصيد اللغوي الذي هو هدف تعنى به جميع النشاطات دون استثناء، وخلاصة القول هي أن تقديم النشاط بشكل فردي على التلاميذ لا ينفع[1] لتحقيق الأهداف المرجوة كما أن الوقت لا يكفي لعرض أكثر من خمسين مشروعا داخل القسم فالاكتظاظ عنصر فعال في عرقلة جميع النشاطات التربوية.

بعد تكلمنا عن كيفية تقديم الموضوع فرديا أو جماعيا ننتقل إلى تقديمه داخل أو خارج القسم وكان تقدير النسبتين بالمناصفة:

الفئة الأولى ترى أن تقديمه داخل القسم أولى منه خارجا لأن تقديمه داخل القسم يجعل المتعلم منضبطا بوقت معين ويكون كل ما سينجزه في المشروع من إنشاءه الشخصي فيكون تقويم الأستاذ له أكثر دقة ويبين مستواه الفعلي.

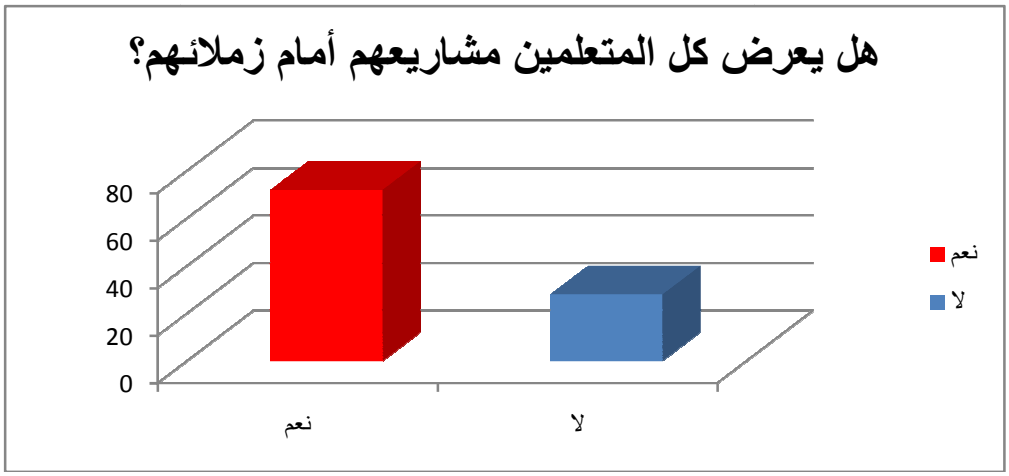
أما الفئة الثانية فترى عكس ذلك حيث من الضروري تقديمه خارج القسم لأنه علينا الاستناد على مراجع ومصادر لإنجاز البحث و يعطيه قيمة علمية عالية إضافة إلى كون هذا الإجراء يساهم في الرفع من مقروئية المتعلم و نسبة المطالعة لديه بما أن هذا النشاط يستهويه إضافة إلى أنه يجعل التلاميذ يعملون بنشاط و حماسة أكبر.

❖ عرض المشروع:

والسؤال هو هل يعرض كل المتعلمين مشاريعهم أمام زملائهم؟

السؤال	لا	نعم
هل يعرض كل المتعلمين مشاريعهم أمام زملائهم؟	%28	%72

[1] أنظر المنهاج : لأن نشاط المشروع هو نشاط جماعي قصد تحقيق روح التعاون والتنسيق الجماعي.



نلاحظ أن معظم الأساتذة بنسبة ـ 72 % يشيرون إلى أن أغلب المشاريع تعرض أمام جمهور التلاميذ في القسم وهذا أمر محمود يضفي جوا من الحماسة وتغير الجو الروتيني للتدريس في القسم وهو إجراء إيجابي على جميع الأصعدة.

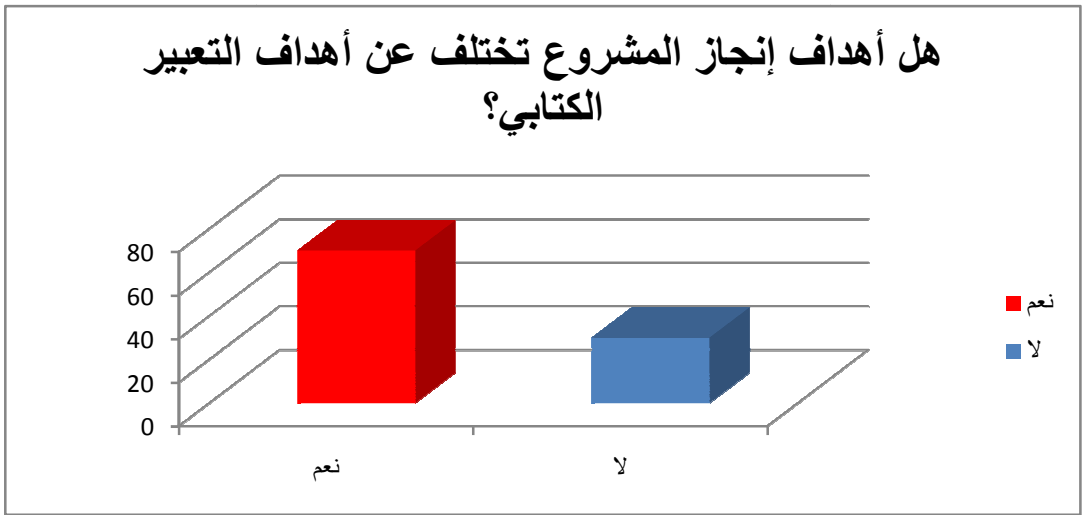
أما الفئة الثانية فتمثل الأقلية بنسبة 28 % يشيرون أن المشاريع لا تعرض في القسم والسبب يرجع إلى ضيق الوقت واكتظاظ الأقسام – أكثر من 50 تلميذ في القسم– مما لا يسمح بعرض المشاريع في القسم إضافة إلى كون الوقت المخصص للنشاط قليل جدا مقارنة بالعمل المقدم من بحث عن المعلومات والمطالعة ثم انتقاء المعلومات وتركيبها على شكل مشروع مع التنسيق الجماعي وروح التعاون بين الفريق وقبل هذا وذاك يتوجب على الأستاذ شرح كيفية إنجاز المشروع وتوزيع المهام وتحديد الأفواج التي تعمل جماعيا إضافة إلى حصة العرض التي من الأرجح أن لا تكفيها حصة واحدة وهل من المنطقي أن يكون الحجم الساعي للنشاط ولكل ما سبق ذكره هو ساعة واحدة[1].

أهداف المشروع:

السؤال: هل أهداف إنجاز المشروع تختلف عن أهداف التعبير الكتابي؟

السؤال	لا	نعم
هل أهداف إنجاز المشروع تختلف عن أهداف التعبير الكتابي؟	**%30**	**%70**

[1] ويعتبر هذا ظلما للنشاط لأن الحجم الساعي لكل ما سبق ذكره لا يقل عن 5 ساعات أما بالنسبة للعرض فربما يتجاوز ذلك.



يمكن أن نلاحظ أن أهداف التعبير الكتابي وأهداف المشروع الكتابي متداخلان وقد عبر عن ذلك نسبة حوالي 30% لأن كلاهما يهدف إلى تطوير الرصيد اللغوي لدى المتعلم وتقويم قدراته الإفرادية واللغوية حتى أن جميع النشاطات تسعى وراء تحقيق هذا الهدف وهو تطوير الملكة اللغوية.

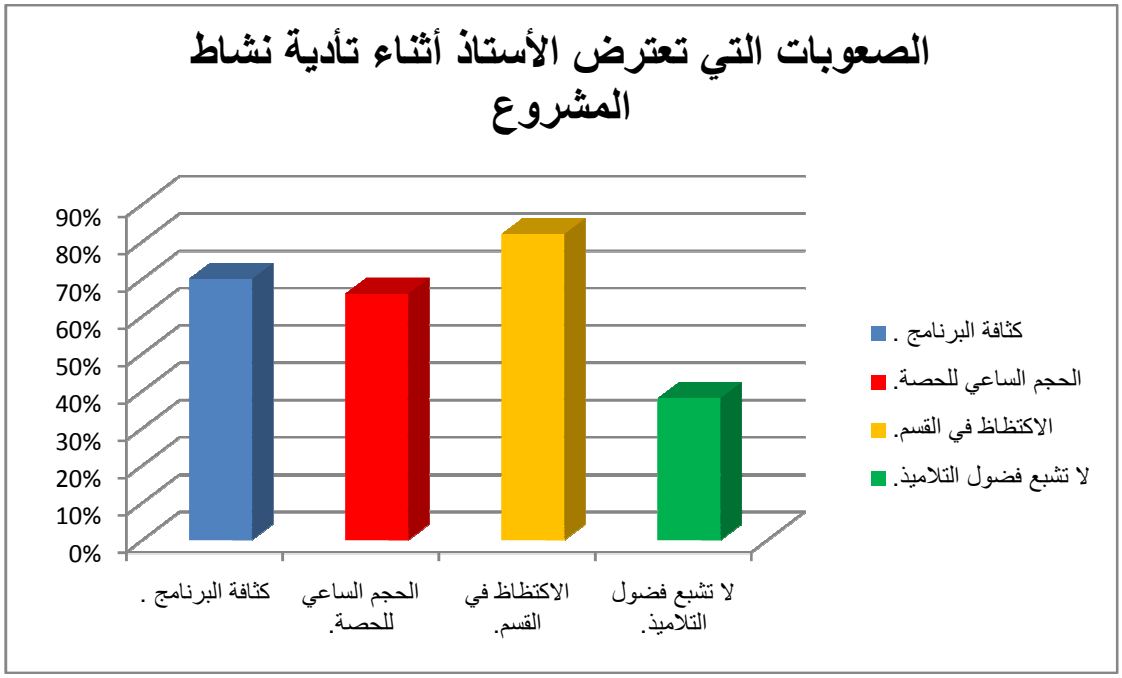
إلا أن أغلب الأساتذة بنسبة تساوي 70 % ترى أن هناك أهداف خاصة بكل نشاط و عندما نركز على الأهداف التي تخص نشاط المشروع الكتابي نجد روح التعاون والتنسيق بين أفراد الفريق الواحد ومن مزاياه منح النشاط جو من الحماسة والعمل الجاد والإبداع ومن جهة أخرى يرفع من معدل المقروئية لدى التلاميذ وتحفيزهم على المطالعة وهذه الأهداف بالذات هي عملة ناذرة في المنظومة التربوية الجزائرية، كما أنها حصرية بالنسبة لنشاط المشروع الكتابي دون غيره.

أما الصعوبات التي تعترض الأساتذة عند تقديمهم لهذا النشاط داخل القسم وهي كثيرة نتطرق إليها في الدراسة الإحصائية بعرض مجموعة من الاقتراحات.

❖ ما هي الصعوبات التي تعترض الأستاذ أثناء تدريس النشاط ؟

وأرفقنا السؤال بمجموعة من الاقتراحات وكانت النسب كما هو مدون في الجدول الآتي :

الصعوبات المقترحة	النسبة
– كثافة البرنامج.	%70
– الحجم الساعي للحصة لا يكفي لتحقيق الكفاءة.	%66
– الاكتظاظ في القسم.	%82
– لا تشبع فضول التلاميذ.	%38



بعد اطلاعنا على الجدول نجد أن أكبر نسبة يحتلها :

اكتظاظ القسم بالتلاميذ بنسبة ـ 82 % حيث يقدر عددهم داخل القسم أكثر من 50 تلميذا مما يصعب على الأستاذ إيصال المعلومات وشرح كيفية تقديم المشروع وتفويج القسم من أجل إنجاز العمل ناهيك عن عرضه داخل القسم حيث يمكن أن يستغرق ذلك أكثر من حصة وذلك يرجع إلى عدد الأفواج المبرمجة لعرض المشروع في القسم من قبل الأستاذ وهذا مشكل كبير بالنسبة إلى المنظومة التربوية بصفة عامة.

أما المشكل الذي يحتل المرتبة الثانية فهو اكتظاظ البرنامج وهذا بنسبة ـ 70 % مما يجعل الأستاذ يركز على إنهاء البرنامج في الوقت المحدد والحجم الساعي المخصص له وينشغل عن الأهداف الأساسية للنشاط وبالتالي يركض الأستاذ وراء هدف ثانوي وينشغل عن الأهداف الرئيسية المسطرة في المنهاج.

أما المشكل الثالث فهو أن الحجم الساعي للحصة لا يكفي لتحقيق الكفاءة وذلك بنسبة 66% فحجم ساعة واحدة لا يكفي لشرح الكيفية و العمل الجماعي و عرض الموضوع في القسم و هذا إجحاف كبير في حق النشاط.

أما الصعوبة التي تحتل المرتبة الأخيرة هي أن لا يشبع النشاط فضول التلاميذ و هذا بنسبة ـ 38% وهذا المشكل يخص قلة من التلاميذ الذين لا يرغبون في الدراسة أما باقي التلاميذ فيعتبرون النشاط ترفيها عن النفس ورفع للمعنويات.

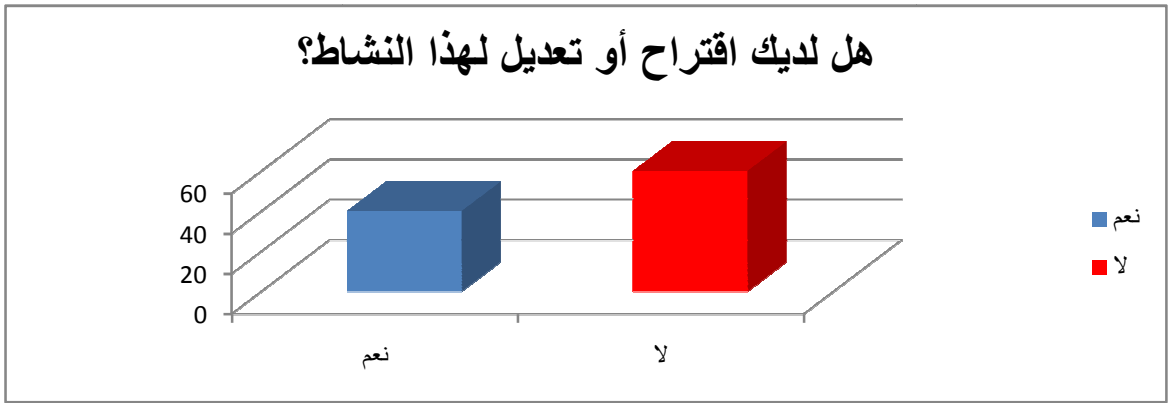
صعوبات أخرى:

- عدم توفر الوسائل التي تساعد وتشجع المتعلم على المبادرة كالمكتبة المنزلية أو مكتبة مدرسية ثرية أو شبكة الإنترنت وحتى الجانب المادي يحتسب في جودة المشروع خاصة وأن التلاميذ في هذا النشاط يريدون إظهار قدراتهم و إبراز اللمسة الإبداعية.
- قلة مصادر البحث والعمل خاصة في المناطق النائية.

❖ اقتراحات المستجوبين:

السؤال"هل لديك اقتراح أو تعديل لهذا النشاط؟"

السؤال	لا	نعم
هل لديك اقتراح أو تعديل لهذا النشاط؟	%60	%40



أغلب الأساتذة بنسبة ـ 60 % لا يجدون أن هذا النشاط يحتاج تعديلا و إنما يحتاج إلى معالجة المشاكل المطروحة على أرض الواقع والتي تتمثل في لتعديل الحجم الساعي بالنسبة للنشاط ومشكل الاكتظاظ[1] وكثافة البرنامج أي أن المشكل لا يكمن التعديل بل يكمن في تطبيق البرنامج.

أما الفئة الثانية التي ترى أن السير الحسن لنشاط المشروع الكتابي يحتاج إلى تعديل وتقدر نسبتها بـ 40% وقد اقترح الأساتذة المنضمون إلى هذه الفئة مجموعة من التعديلات التي يمكن أن تقدم الإضافة للنشاط وهي:

تمثلت اقتراحات المستجوبين في:

- أول شيء يجب أن نهتم به هو أن يكون مناسبا لاهتمامات المتعلمين وميولاتهم.
- يجب أن نعطي النشاط حجم ساعي يناسب العمل المنجز حتى يحقق أهدافه.

[1] أكثر من 50 تلميذا في القسم.

- يجب مراعاة الحالة النفسية للتلميذ وجعل موضوع المشروع مرتبطة بالحالة النفسية للمتعلم.
- قاعات خاصة لإنجاز المشاريع
- وقاعات خاصة لعرض المشاريع و يمكن أن تكون قاعات العرض خارج المؤسسة لتعميم الفائدة والرفع من قيمة العمل.
- يمكن تقديم دراسة نص أفضل لأنها تخدم التعلم أكثر.
- من الواجب اختيار مشاريع مناسبة لمستوى المتعلم الاستيعابي .
- تقليل عدد المتعلمين حتى يتمكن الأستاذ من المراقبة الدقيقة لعمل التلاميذ.
- مراجعة المواضيع.
- وهناك من الأساتذة من اقترح الاستغناء عن هذا النشاط .

من هذه النتائج يظهر أن المشروع الكتابي لا يختلف كثيرا عن التعبير الكتابي وإن كانت أهدافه حسب 70% من المستجوبين تختلف عن أهداف التعبير الكتابي وخاصة ما تعلق بتشجيع المطالعة والتعاون والتنسيق بين الزملاء والرفع من مقروئية التلاميذ، فيما يرى 30%منهم أنه فضاء للتعرف على أنماط عديدة من النصوص (الحياة العقلية في العصر الجاهلي، معرض حول السلام..)وبذلك يثري رصيد المتعلم اللغوي ويبني ملكته النصية.

أما عن الصعوبات التي تعترض سير هذا النشاط فتتمثل بشكل رئيسي في كثرة عدد المتعلمين (أكثر من 50 تلميذا داخل القسم)، حيث أن المتعلمين يفضلون تطبيقه كعمل جماعي بالتفويج ، أغلب الأساتذة يساندون العمل الجماعي خارج القسم، يليها عدم مناسبة المواضيع لحاجات المتعلم النفسية والاجتماعية، لذا جاءت الاقتراحات بشأن تعديله ، حيث تطالب باختيار مشاريع مرتبطة بالمتعلم وبمستوى استيعابه إضافة إلى العوامل الخارجية كعامل الزمن، وتخصيص قاعات، فيم اقترح بعض الأساتذة الاستغناء عن النشاط وتعويضه بحصة لدراسة النص.

بعد هذا الاطلاع على الطرائق المطبقة في مدارسنا لتدريس مختلف النشاطات اللغوية، واستقصاء أثر المقاربة النصية فيها والخلل الذي أصابها قصد معالجته، جاء الآن الدور على معرفة الخلفية التي يملكها الأستاذ عن المقاربة النصية خاصة وأنه العنصر المسؤول عن سير العملية التعليمية لأنه الأكثر احتكاكا بالتلاميذ، والمشرف الأول على العملية بشكل مباشر .

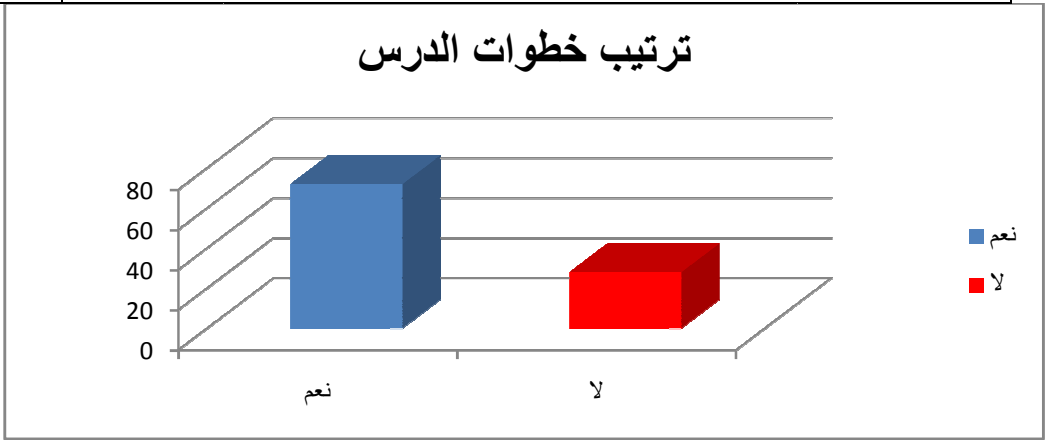
عرض نتائج الاستبيان حول نشاط التعبير بنوعيه:

❖ – 380 –**التعبير الكتابي:** كيفية تقديم نشاط التعبير الكتابي:

اقترحنا أربعة خطوات على المستجوبين و طلبنا منهم اختيار ما يتبعونه منها مرقمة وهي:

وكانت النتائج على النحو الآتي:

ترتيب خطوات الدرس	لا	نعم
1. وضعية الانطلاق أو التمهيد 2. كتابة الموضوع على السبورة و شرحه. 3. مناقشة الأفكار مع التلاميذ شفهيا . 4. التحرير الكتابي للموضوع.	28	72



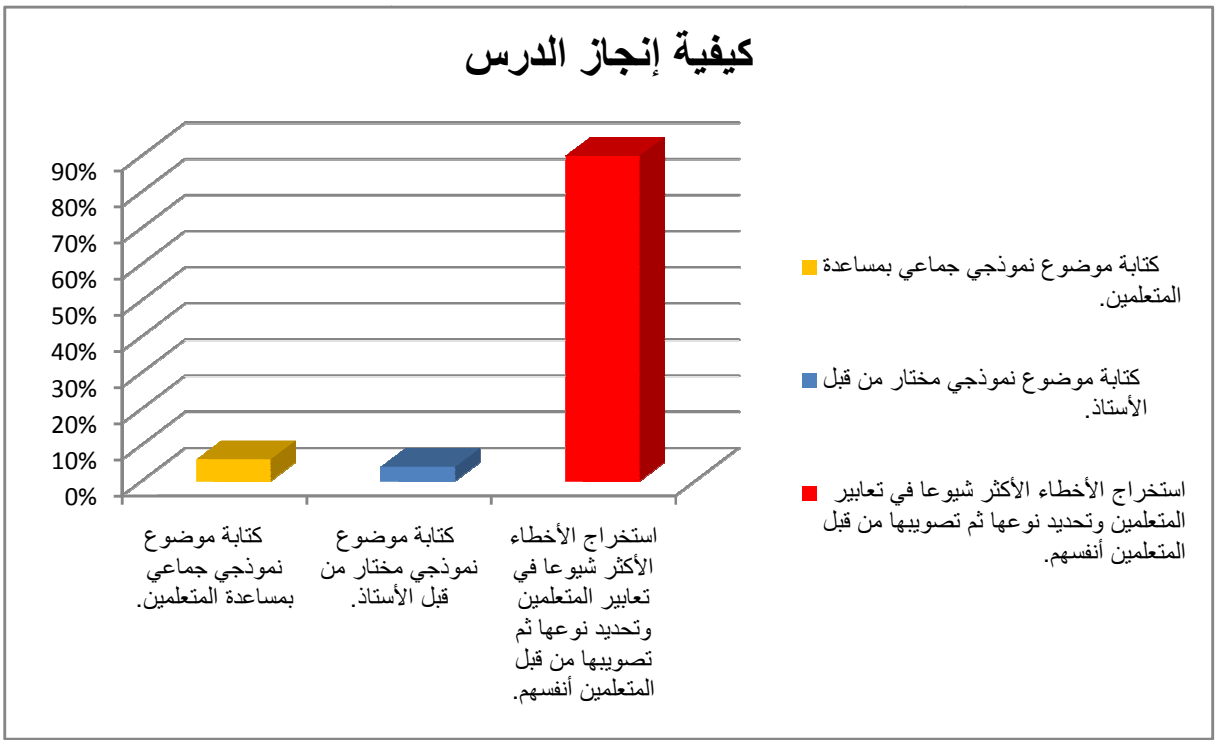
– نسبة ـ 72% من الأساتذة وتمثل الأغلبية الساحقة من العينة موافقون على هذا الترتيب، وذلك لكونه منطقي ويوافق الأهداف المسطرة في المنهاج، كما أن وضعية الانطلاق تقوم بتحفيز أذهان المتعلمين للتفكير في الموضوع ونقاشه بشكل موسع مع الأستاذ مما يشرح تفاصيل الموضوع ويذلل الصعاب أمامهم، ولأن وضعية الانطلاق مستمدة من واقع المتعلم وهذا ما يجعله يتفاعل مع الموضوع بشكل فعال وبحماسة لأنه يعيشه.

وآخر مرحلة هي تحرير الموضوع سيكون بشكل جيد و سيركز التلاميذ لأن الأستاذ يحسس المتعلمين أن الموضوع يهمهم جميعا دون استثناء وهذا ما يعزز المقاربة بالكفاءات وذلك برفع الدافعية لدى المتعلمين.

❖ تصحيح التعبير الكتابي:

بعد اختيار خطوات التدريس، يختار الأساتذة الطريقة التي يفضلونها في تصحيح التعبير الكتابي، من بين الطرق المعروفة وكانت النتائج كالآتي:

كيفية انجاز الدرس	النسب
كتابة موضوع نموذجي جماعي بمساعدة المتعلمين.	**%2**
كتابة موضوع نموذجي مختار من قبل الأستاذ.	**%4**
استخراج الأخطاء الأكثر شيوعا في تعابير المتعلمين وتحديد نوعها ثم تصويبها من قبل المتعلمين أنفسهم.	**%94**



بعد اطلاعنا على الجدول يتبين لنا أن الاحتمالين الأولين وهما "كتابة موضوع نموذجي مختار من قبل الأستاذ وكتابة موضوع نموذجي جماعي بمساعدة المتعلمين وقد تحصلا على نسب ضئيلة جدا تؤول إلى الصفر وهذا دليل واضح على أن الطريقتين مرفوضتين من قبل جل الأساتـــذة ونسبهما تتراوح بين 2 % و 4 % وهي معبرة عن الرفض المطلق، رغم أن طريقة كتابة موضوع نموذجي جماعي بمساعدة المتعلمين يجعل المتعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية و بالتالي سيتفاعل بشكل أحسن مع نشاط التعبير كما يميل إلى تحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات ويبدو أكثر نجاعة كما يحقق الفائدة المرجوة لكنه غير متبع من

قبل الأساتذة لضيق الوقت فعملية إنجاز نص نموذجي مرتجل من قبل المتعلمين تحتاج إلى الكثير من الوقت مع تدخل الأستاذ للتوجيه والإرشاد والتصحيح.

أما الطريقة الثالثة وهي" استخراج الأخطاء الأكثر شيوعا في تعابير المتعلمين ثم تبيين نوعها وتصويبها من قبل المتعلمين أنفسهم" فقد حصلت على حصة الأسد وبالتالي كانت الأغلبية الساحقة تؤيد استعمال الجدول لتصويب الأخطاء وذلك ربحا للوقت وحرصا على تنفيذ البرنامج في الحجم الساعي المحدد حتى أن بعض الأساتذة يسندون تحرير موضوع التعبير الكتابي للبيت وهذا ما يجعل الاستاذ يستثمر وقتا إضافيا لتطوير المهارات اللغوية للمتعلم.

- ❖ استخراج الأخطاء الأكثر شيوعا في تعابير المتعلمين وتحديد نوعها ثم تصويبها من قبل المتعلمين أنفسهم.

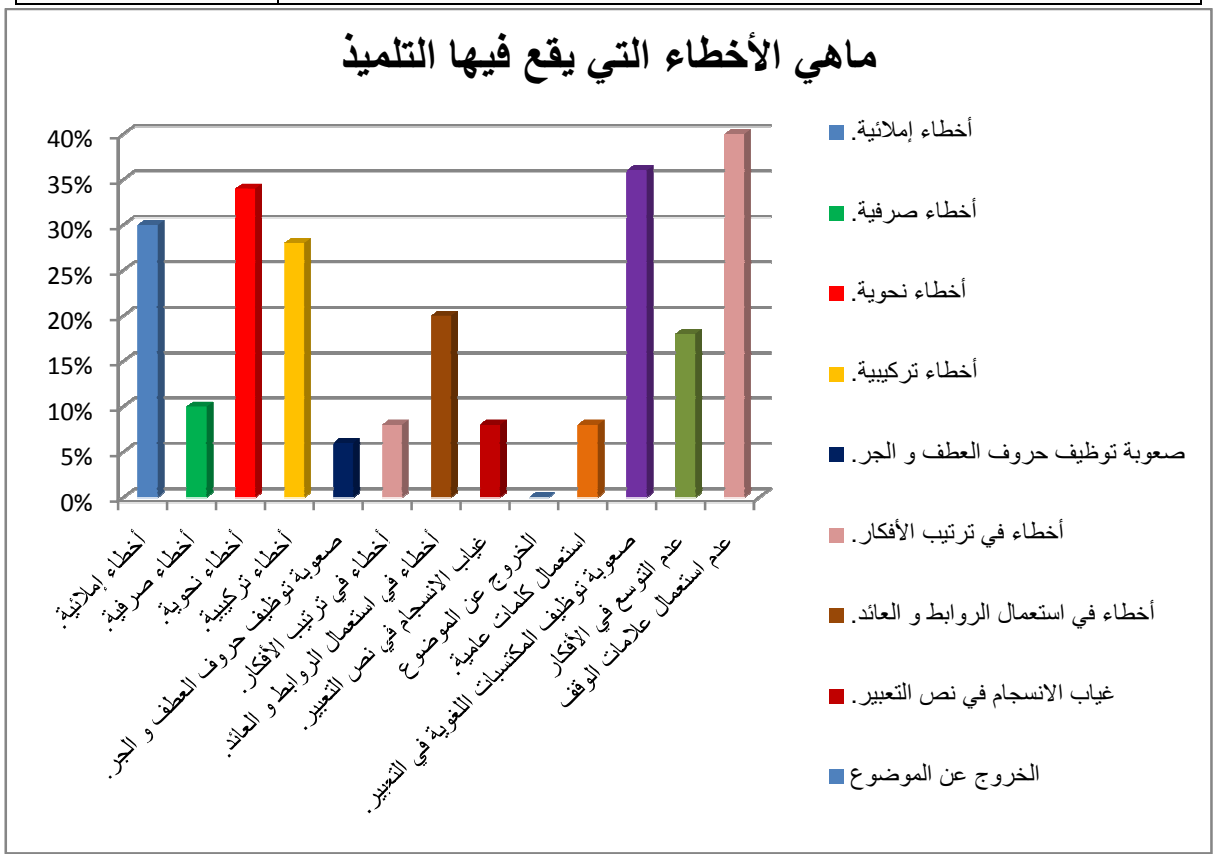
الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي:

حاولنا خلال هذا السؤال معرفة أكثر الأخطاء شيوعا في كتابات المتعلمين فأحصينا أغلب الأخطاء وطلبنا منهم ترقيمها حسب كثرة شيوعها.

وكانت النتائج كما جاء في الجدول الآتي:

نوع الخطـأ	النسبة
أخطاء إملائية.	%38
أخطاء صرفية.	%10
أخطاء نحوية.	%34
أخطاء تركيبية.	%30
صعوبة توظيف حروف العطف و الجر.	%6
أخطاء في ترتيب الأفكار.	%8
أخطاء في استعمال الروابط و العائد.	%20
غياب الانسجام في نص التعبير.	%8
الخروج عن الموضوع	%0
استعمال كلمات عامية.	%8
صعوبة توظيف المكتسبات اللغوية في التعبير.	%36

عدم التوسع في الأفكار	%18
عدم استعمال علامات الوقف	%40



كما ذكرنا سابقا أن التعبير الكتابي هو زبدة جميع النشاطات المقررة كما نجني من حلاله ثمار جميع المهارات اللغوية المكتسبة في النشاطات السابقة.

الأخطاء التي احتلت المراتب الأولى في تعابير المتعلمين هي :

- عدم استعمال علامات الوقف بنسبة 40 % وهذا واضح في تعابير التلاميذ، فلا نقطة عند إنهاء الكلام ولا فاصلة عند ابتداء جملة ثانية أو استئناف الكلام ،ولا نقطتين بعد الفعل قال وغيرها من علامات الوقف لعدم الاكتراث بأهمية هذه العلامات أو عدم معرفتهم لوظيفتها.
- صعوبة توظيف المكتسبات اللغوية في التعبير بنسبة ـ 36% لأن المتعلم لا يستطيع الربط بين مختلف النشاطات اللغوية من" بلاغة وقواعد ونصوص " مع نشاط التعبير الكتابي أو الشفهي، وبهذا الخصوص لدينا فرضيتين إما جهلا من المتعلم وهذا يعني أنه يجهل أن جميع الأنشط تخدم بعضها أي ليس هناك فاصل بينها حتى أن نشاطي القواعد والبلاغة يعتبر امتداد لنشاط النصوص، أما نشاط التعبير فجميع أوعية

النشاطات تصب فيه لأنه المجال الرحب الذي يظهر فيه المتعلم قدراته اللغوية و إبداعه مع توظيف ما سبق دراسته من معارف بلاغية ونحوية وتوظيف الأساليب الجديدة التي تصادفه في النصوص الأدبية خاصة الاستفادة من الدقة الدلالية في عنصر" إثراء الرصيد اللغوي"، لكن الأستاذ لا ينبه المتعلمين لهذا الأمر ولا يشير إليه، بل ينصب مجهوده في إنهاء البرنامج في الوقت المحدد.

- أخطاء تركيبية وأخطاء نحوية وذلك بنسب تتراوح ما بين 34% و 30% وفي هذا دليل واضح على عدم استيعاب التلاميذ لدروس النحو في حصة القواعد أو عدم القدرة على تطبيقها في التعبير ومنه على المتعلم أن يفهم أن الهدف من درس القواعد هو تحسين قدراته اللغوية ولا يظهر ذلك إلا من خلال التعبير.

أخطاء في استعمال الروابط والعائد وبلغت نسبته 20 % كون المتعلم لا يفرق بين الضمير العائد على المفرد من الضمير العائد على جماعة أو مثنى كقوله: "خرج **الرجلان** الذين كانوا داخل المبنى و**هم** جرحى "[1] ، وفي هذه العبارة خطأ نحوي متمثل في عدم تطابق عود الضمير مع العائد فـ"واو الجمع" لا تعود على "الرجلان" لأنه مثنـــــى وكذلك الضمـــــير "هم" لا يعود على "الرجلان" لنفس السبب وهذا يعني أن المتعلم لا يفرق بين المثنى والجمع[2].

ويعتبر التعبيـــــر "خصوصا الكتابي منه " يُعتبر أكثر نشاط تظهر فيه قدرة المتعلم على استخدام اللغة وتوظيف المكتسبات اللغوية التركيبية، فهو الملجأ الخصب الذي يدمج فيه المتعلم ما اكتسبه في الحصص الماضية"[3]، وقد حدد المنهاج أهدافه على النحو الآتي[4]:

- معرفة الظواهر الشهيرة في العصور الذهبية و توظيفها.
- إبداء الرأي كتابيا في قضايا مرتبطة بالواقع المعيش.
- حسن انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة للفكرة.

---

[1] هذه عبارة من تعبير تلميذ في السنة الأولى من التعليم الثانوي

[2] رغم أن هذه المهارة من المفروض أنها مكتسبات قبلية في الطور الابتدائي والمتوسط، وهذا يعني أن المشكل يرجع لضعف قاعدي.

[3] الوثيقة، ص 14.

[4] المنهاج، ص 16.

- تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها.
- الاهتمام بصحة التعبير وجودته.
- الكتابة السليمة في جميع الأنشطة.
- توظيف الرصيد اللغوي في وضعيات جديدة.
- استثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة.
- ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الربط.

إن وصول المتعلم إلى هذه الأهداف جميعها يعني أنه قد اكتسب الملكة اللغوية، ومن النتائج المذكورة آنفا، يظهر أن التعبير الجيد أو الوصول إلى هذه الأهداف ليس مردّه إلى حصة التعبير في حد ذاتها التي يكون دور الأستاذ فيها أساسيا هو التوجيه وعليه فأغلب المستجوبين يبدو موافقا على الطريقة المذكورة، حيث لا توجد تقنيات محددة، لأنها تطبيق مباشر لما اكتسبه في الحصص اللغوية الأخرى.

أما عن التصحيح فنرى أن الطريقة الأكثر استعمالا هي استخراج الأخطاء الأكثر شيوعا وتواترا في كتابات المتعلمين وتحديد نوعها ثم تصويبها حتى لا يقع فيها المتعلم مجددا، وتليها طريقة كتابة موضوع نموذجي بمساعدة المتعلمين رغم أن هذه الأخيرة غير مستعملة من قبل الأساتذة لأن الحجم الساعي لا يسمح بذلك[1].

ورغم أن الأساتذة يحاولون جاهدين حصر الأخطاء وتصحيحها والتنبيه إليها، إلا أنها متكررة في كتابات المتعلمين:

- صعوبة توظيف حروف الربط والأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية والتركيبية وقصور في استعمال العائد ومختلف الروابط الأخرى وعدم التوسع في الأفكار وعدم استعمال علامات الترقيم وصعوبة توظيف المكتسبات اللغوية خصوصا إذا ما طولب المتعلم بذلك وأخيرا استعمال الكلمات العامية.

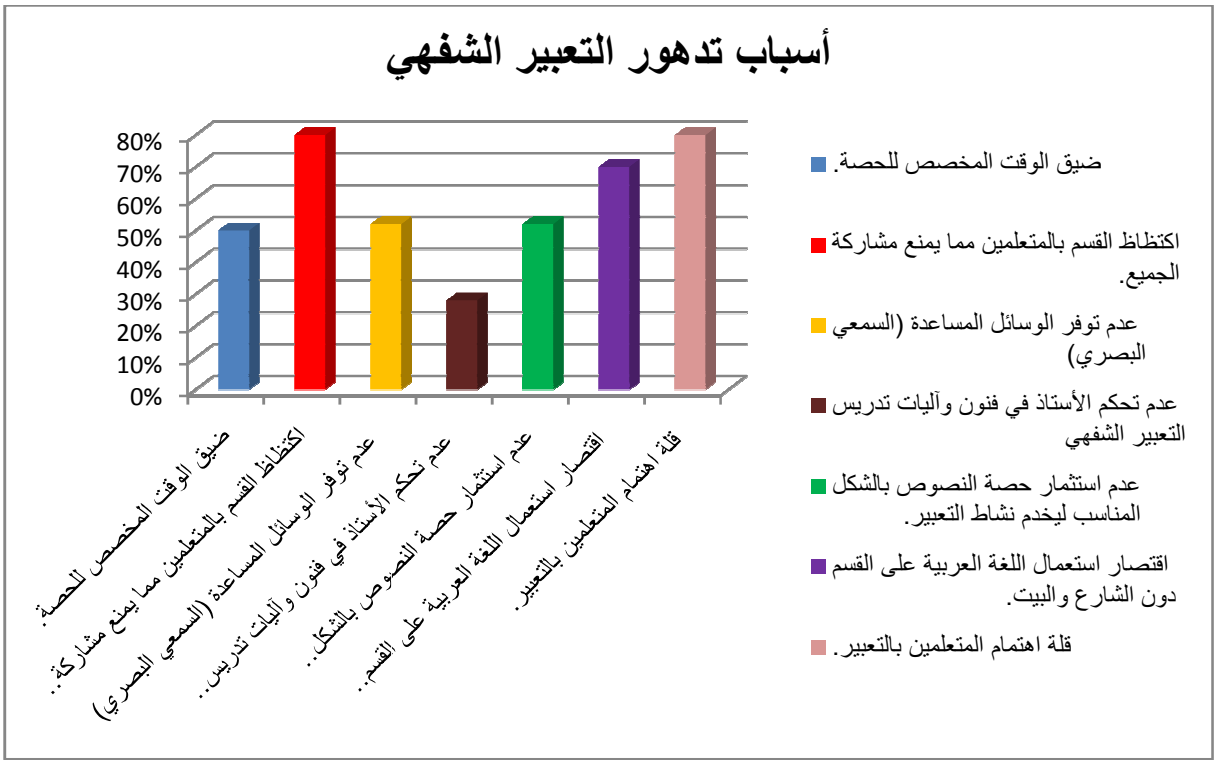
إن تسجيل هذه الأخطاء يدل على الضعف العام في التعبير أي في عملية" إنتاج النصوص" وبما أن عملية الإنتاج تأتي بعد عملية الفهم وأن اللغة هي في الأصل "استعمال "

[1] النتائج بينت أن الطريقة الأكثر استعمالا هي استخراج الأخطاء الأكثر شيوعا وتواترا في كتابات المتعلمين وتحديد نوعها ثم تصويبها حتى لا يقع فيها المتعلم مجددا ، هذا راجع – في رأينا – إلى أن الطريقتين الأخريين تتطلبان وقتا، ناهيك عن الفوضى التي يحدثها العمل الجماعي في ظل العدد الكبير للمتمدرسين ضمن القسم الواحد.

(langue est l'usage la)، فإن الخلل إذن يرجع إلى عدم كفاية الاستعمال والممارسة اللغوية، وإلى قصور النشطات اللغوية الأخرى عن تحقيق أهدافها وعلى رأسها نشاط النصوص الأدبية والقواعد والبلاغة.

هذا ناهيك عن العجز الحاصل في التعبير الشفهي[1] الذي استطلعنا رأي الأستاذ عن أسباب الضعف الحاصل فيه، فكانت **أسباب ضعف التعبير عامة والتعبير الشفهي خاصة:**

السبب	النسبة
ضيق الوقت المخصص للحصة.	%54
اكتظاظ القسم بالمتعلمين مما يمنع مشاركة الجميع.	%80
عدم توفر الوسائل المساعدة (السمعي البصري)	%52
عدم تحكم الأستاذ في فنون وآليات تدريس التعبير الشفهي	%28
عدم استثمار حصة النصوص بالشكل المناسب ليخدم نشاط التعبير.	%52
اقتصار استعمال اللغة العربية على القسم دون الشارع والبيت.	%70
قلة اهتمام المتعلمين بالتعبير.	%80



[1] لقد قدمنا التعبير الكتابي عليه لأنه المرآة العاكسة فعليا لقدرة المتعلم على إنتاج النصوص، في حين أن التعبير الشفهي لا يراعى فيه جودة التركيب وسلامة التأليف بقدر التركيز على الأفكار، فضلا عن تدخلات الأستاذ وتصويباته.

انطلاقا من الجدول نحاول معرفة الأسباب المؤدية لتدهور التعبير الشفهي انطلاقا من الأسباب الأكثر تواترا، ومن أهمها:

اكتظاظ القسم بالمتعلمين بنسبة ـ 80% مما يمنع مشاركة الجميع فالاكتظاظ يمنع المتعلم من الاحتكاك بالأستاذ ولا يعطي الوقت للمتعلم حتى يقوم بالتعبير الشفهي ولا يمنح الفرصة لجميع التلاميذ لضيق الوقت وكثرة العدد، حيث يعتبر الاكتظاظ العدو الأول للتعليم، مما يؤدي إلى عدم اهتمام المتعلم بالنشاط بنسبة 80 % لأنه يضنه نشاطا ثانوي فيقلل من أهميته بما أنه لا يملك فرصا كافية للتعبير بالإضافة إلى عجزه التعبيري، رغم أن التعبير الشفهي يعتبر القالب الذي يصب فيه مهاراته اللغوية.

اقتصار استعمال اللغة العربية على القسم دون الشارع أو البيت وذلك بنسبة 70 % فاللغة لا نكتسبها ونصقل مهارتها إلا من خلال الاستعمال، وإذا اقتصار استعمالها على الأربع جدران- القسم- في وقت محدد[1]

ضيق الوقت المخصص لنشاط التعبير الشفهي بنسبة 54%علما أن هذا النشاط غير مدرج ولا مبرمج في التوزيع السنوي ولم يخصص له حجم ساعي معين وإنما هي مجرد توصيات من مفتشي التربية في مادة اللغة الأدب والعربي وهذا يعني أن الأستاذ يجتهد في توفير بعض الوقت من النشاطات الأخرى ليخصصه للتعبير الشفهي لكن هذا الاجتهاد لا يوفر فرصا كافية لجميع التلاميذ لأن عددهم كبير جل –50 تلميذا–مما يجعل النشاط لا يحقق الهدف المنشود وهذا راجع لعدم تخصيص حجم ساعي في البرنامج.

عدم توفر الوسائل المساعدة (السمعي البصري) وعدم استثمار حصة النصوص بالشكل المناسب ليخدم نشاط التعبير بنسبة 52 % وهذا يعني استثمار الأساليب الجديدة في النصوص الأدبية لاستعمالها في التعبير الشفهي واستعمال أجهزة السمعي البصري إن كانت متوفرة لتحسين القدرات اللغوية في التعبير الشفهي.

يظهر من النتائج أن السبب الرئيسي هو قلة الممارسة اللغوية تليه عوامل خارجية وهي الاكتظاظ وعدم توفر الوسائل وهو ما يؤدي بالمتعلمين إلى نفورهم من هذا النشاط

[1] – **3 ساعات في الأسبوع**– وهو وقت قصير جدا مقارنة بالأهداف المسطرة في المنهاج ومنه علينا الاستفادة من الوقت الذي يقضيه المتعلم في الشارع والبيت لأنه وقت كبير جدا مقارنة بما يقضيه التلاميذ في المؤسسة التربوية.

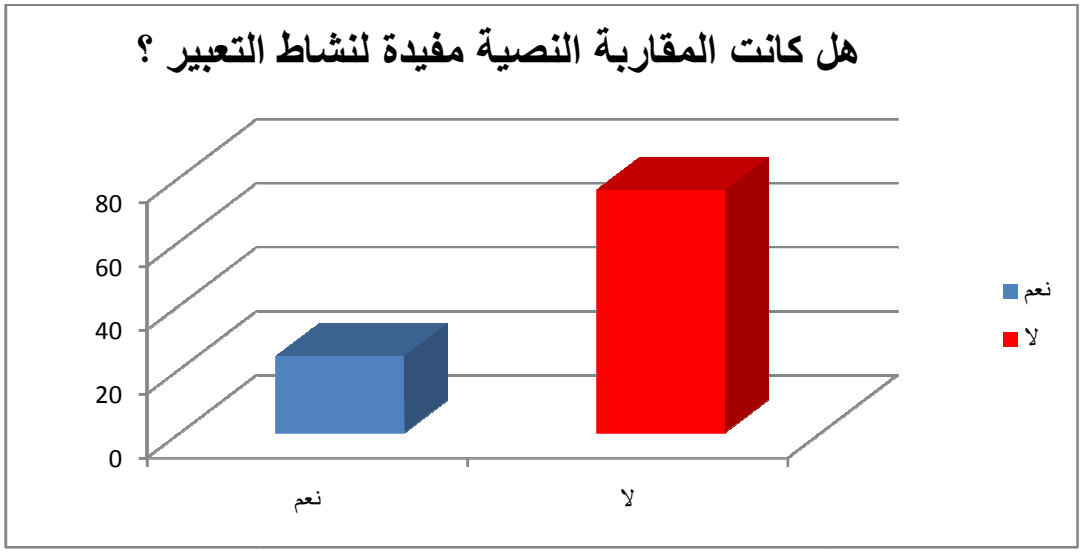
لشعورهم بالعجز وهو عجز لغوي ناتج عن قلة الرصيد وعجز فكري ناتج عن عدم ارتباط المواضيع بميولاتهم وتطلعاتهم.

أما الأسباب المنهجية فيرجعون الضعف إلى غياب حصص لتدريس فن التعبير الشفهي يقول **ابن خلدون** "وعلى مقدار جودة المحفوظ أو المسموع تكون جودة الاستعمال من بعده ثم إجادة الملكة من بعدهما"[1].

التعبير في إطار المقاربة النصية:

السؤال : هل كانت المقاربة النصية مفيدة لنشاط التعبير ؟

السؤال	لا	نعم
هل كانت المقاربة النصية مفيدة لنشاط التعبير ؟	76	24



بعد اطلاعنا على الجدول لمعرفة آراء الأساتذة حول أثر المقاربة النصية في التعبير وعن أسباب الضعف في التعبير سألناهم عمّ إذا أضافت المقاربة النصية شيئا جديدا في تدريس التعبير فلم توافق الأغلبية على ذلك بنسبة 76% وهذا يرجع إلى عدم وعي المتعلم بمعنى المقاربة النصية وعن كون النشاطات كلها تنطلق من النص وهدفها إنشاء نص منسجم من قبل المتعلمين وبناء على هذا لم تقدم لهم المقاربة النصية أي تحديث في تدريس التعبير.

أما الفئة الثانية وتمثل الأقلية بنسبة 24% وجدوا أن المقاربة النصية قدمت الجديد كما لمسوا تغييرا نسبيا يتمثل في:[1]

[1] المقدمة، ص578.

- أن المتعلم يكون قد أخذ فكرة مسبقة عن الموضوع يتوسع فيها فقط.
- مناقشة موضوع دراسة النشاطات اللغوية بين الأستاذ وتلامذته.
- تتعلق الإضافة بإنتاج نصوص شبيهه بالنصوص المدروسة من حيث الموضوع الذي تناوله.
- تحفيز المتعلم على التوسع في الموضوع بتوظيف خبراته ومكتسباته.

وهو تغيير عام إلى حدّ ما مرده إلى ارتباط موضوع التعبير بنص القراءة .

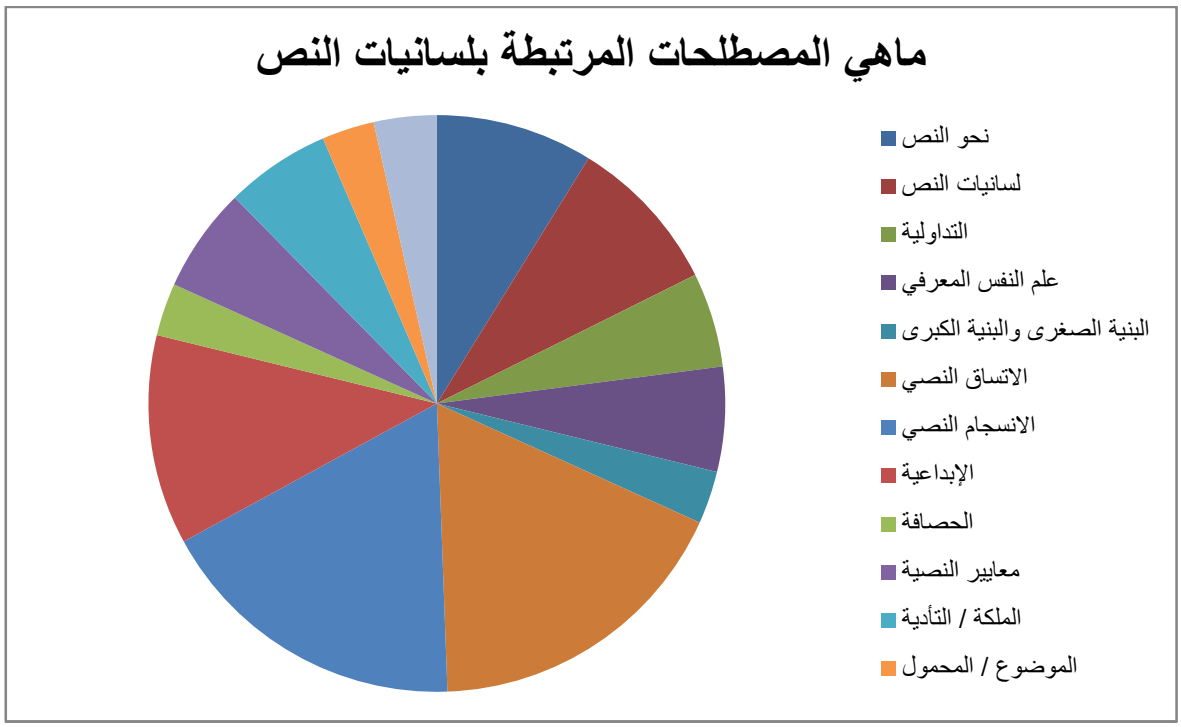
كما أننا نجد شكل آخر من أشكال التعبير استحدثه الإصلاح الجديد يتمثل في المشروع الكتابي نهاية كل وحدة، أجرينا استطلاعا حول ذلك.

عرض نتائج الاستبيان حول المقاربة النصية بشكل نظري– أكثر تجريدا – :

❖ ما هي أهم المصطلحات المرتبطة باللسانيات النصية؟ مع إرفاق كل مصطلح بتعريفه، يعني يورد تعريفا موجزا لكل مصطلح ،فسجلنا الإجابة عن الأسئلة المطروحة بنعم أو لا عن السؤال وجاءت نسب الإجابات كما يوضحه الجدول الآتي:

ما هي أهم المصطلحات المرتبطة باللسانيات النصية؟	نعم	لا
– نحو النص	%30	%70
– لسانيات النص	%30	%70
– التداولية	%18	%82
– علم النفس المعرفي	%20	%80
– البنية الصغرى والبنية الكبرى	%10	%90
– الاتساق النصي	%60	%40
– الانسجام النصي	%60	%40
– الإبداعية	%40	%60
– الحصافة	%10	%90
– معايير النصية	%20	%80
– الملكة / التأدية	%20	%80
– **الموضوع / المحمول**	%10	%90
– **أفعال الكلام**	%12	%88

[1] هؤلاء من الأساتذة الجدد الذين هم مطلعون على المقاربة النصية في الدراسة الأكاديمية الجامعية.



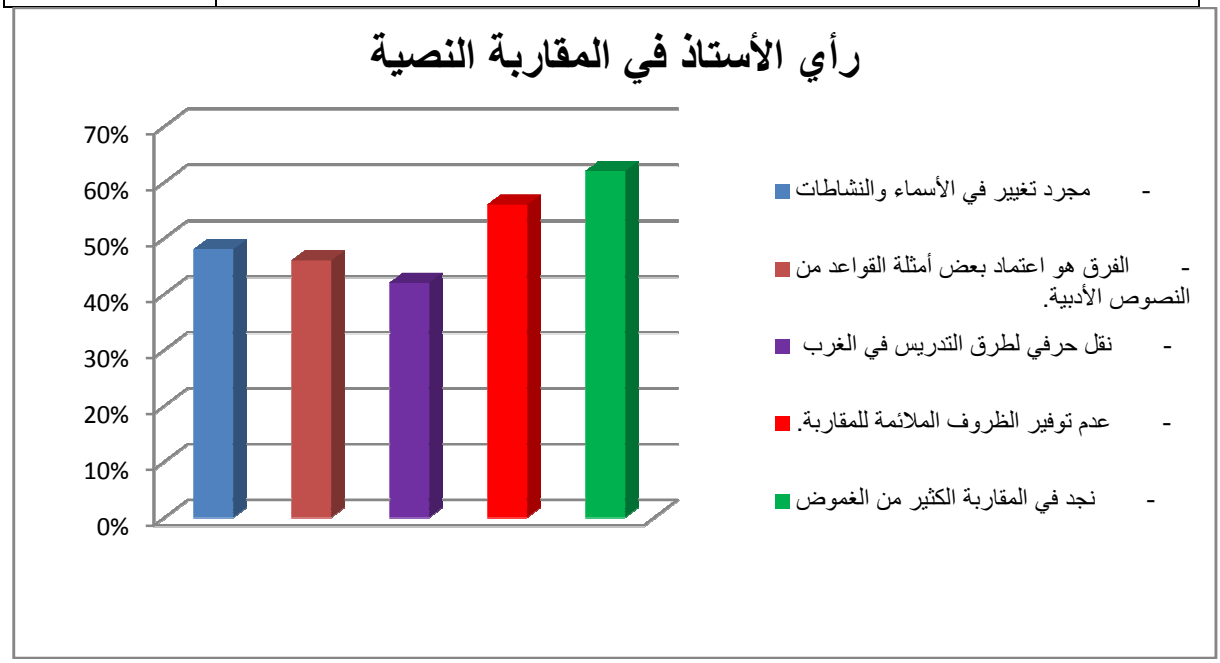
يتضح بشكل جلي عدم إحاطة الأستاذ بأهم المفاهيم المتعلقة بالمقاربة النصية خصوصا إذا ما تأملنا التعريفات التي جاء بها الأساتذة عن مدونة من المصطلحات تجمع 13 مصطلحا علميا، حيث كان معظم الإجابات يصب خارج الإطار، إلا عينة قليلة من الأساتذة الذي يظهر من خلال إجاباتهم أنهم قد تخصصوا في المجال في الدراسة الجامعية وفي وقت ليس بالبعيد.

فكانت تعريفاتهم تصب خارج الإطار، **فنحو النص** عرف بأنه الانطلاق من النص لتدريس القواعد بأمثلة توضيحية، أما **الموضوع والمحمول** فهما دراسة النص بموضوعية وعدم إدخال الذاتية ، أما **البنية الصغرى والبنية الكبرى** فلم يسمعوا بها قط في دراساتهم الجامعية ولا حياتهم المهنية، وفيما يخص **لسانيات النص** فهو العلم الذي يدرس الصوت البشري بما أن اللسان هو مصدر الكلام ، أما بالنسبة لمصطلح **الحصافة** فقد ظنوا أننا قمنا بخطأ إملائي، مما جعلهم يصححونه بالفصاحة التي تمكنوا من تعريفها...، وهذا شأن تعريفهم لمعظم المصطلحات العلمية المذكورة سابقا.

1- <u>الأستاذ و المقاربة النصية عامة:</u>

- أردنا معرفة رأي الأستاذ مباشرة بخصوص المقاربة النصية، فعرضنا عليه مجموعة من الاقتراحات ليختار منها ما يراه مناسبا ونتائجه كما يلي:

رأي الأستاذ في المقاربة النصية	النسبة
مجرد تغيير في الأسماء والنشاطات	%48
الفرق هو اعتماد بعض أمثلة القواعد من النصوص الأدبية.	%46
نقل حرفي لطرق التدريس في الغرب	%42
عدم توفير الظروف الملائمة للمقاربة.	%56
نجد في المقاربة الكثير من الغموض	%62



بعدما لاحظنا الجدول نستنتج أن الاقتراحات مرتبة كما يلي :

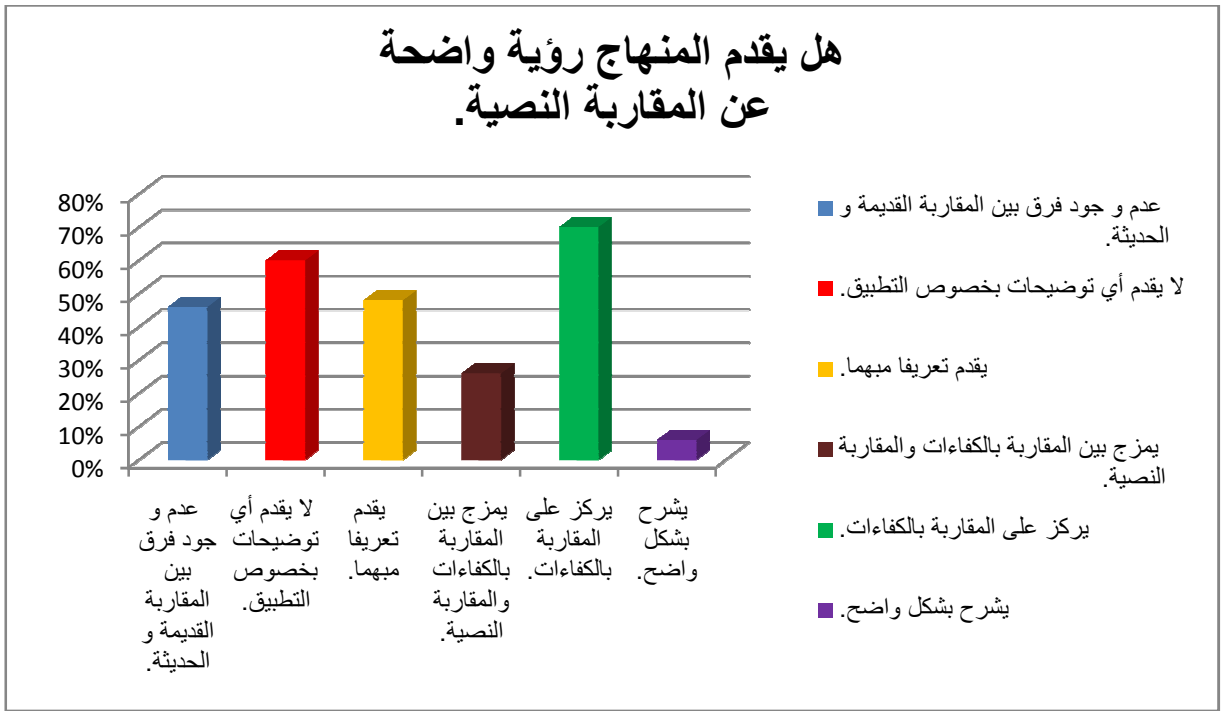
- عدم توفير الظروف الملائمة للمقاربة 56%.
- مجرد تغيير في الأسماء والنشاطات 48%.
- الفرق هو اعتماد بعض أمثلة القواعد من النصوص الأدبية.46%.
- نقل حرفي لطرق التدريس في الغرب 42%.
- نجد في المقاربة الكثير من الغموض 62%.

ويظهر من خلال النتائج أن المقاربة النصية في نظر الأستاذ هي مقاربة جديدة منقولة من النظريات الغربية وهي غامضة، حيث لم تكيف بالشكل المناسب كي تكون قابلة للتطبيق المباشر، ورؤيته هذه متوقعة مادام لا يجد خلفية نظرية وإجراءات تطبيقية تيسر له أمر تدريسها .

مفهوم المقاربة النصية[1] في المنهاج والدليل والوثيقة المرافقة:

– هل يقدم المنهاج والدليل رؤية واضحة عن المقاربة النصية وعن كيفية تطبيقها ؟وكانت نتائجه كالآتي:

هل يقدم المنهاج رؤية واضحة عن المقاربة النصية	النسب
عدم و جود فرق بين المقاربة القديمة و الحديثة.	%46
غموض هذه المقاربة.	%54
يورد مجرد تعريف بسيط موجز.	%48
لا يقدم أي توضيحات بخصوص التطبيق.	%60
يقدم تعريفا مبهما.	%48
يمزج بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.	%26
يركز على المقاربة بالكفاءات.	%70
يشرح بشكل واضح.	%6



[1] تتمثل هذه المقاربة في نص يقرأه الأستاذ ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل، ويتعرف على كيفية بنائه ويتلمس منه القواعد النحوية والصرفية ليدمجها في إنتاجه الكتابي.

وبعد اطلاعنا على نتائج الاستبيان في الجدول يمكن أن نرتب الإجابات على النحو التالي:

- يركز على المقاربة بالكفاءات 70%.
- لا يقدم أي توضيحات بخصوص التطبيق 60%.
- غموض هذه المقاربة 54%.
- يقدم تعريفا مبهما 48%.
- يورد مجرد تعريف بسيط موجز 48%.
- عدم و جود فرق بين المقاربة القديمة و الحديثة 46%.
- يشرح بشكل واضح 26%.
- يمزج بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية 6%.

إذن بينت النتائج أن المنهاج والدليل والوثيقة المرافقة لا تقدم للأستاذ رؤية واضحة عن هذه المقاربة، حيث أن التعريفها في المنهـاج كان سطحيا .

وقد تطرق المنهاج إلى الأهداف من وراء النشاطات كما يلي : "يعتمد منهاج السنة الأولى ثانوي الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، حيث تعتمد المقاربة النصية جميع النشاطات كالقواعد والبلاغة والتعبير...،انطلاقا من النص، وهذا لتعزز الممارس الفعلية للعملية التعليمية وتغذية المتعلم بمبادئ عليا ليكون عضوا نافعا"[1].

أما الدليل فذكرها بشكل مقتضب جدا عند عرضه للكتاب ومحاوره في عبارة: "إن المقاربة بالكفاءات تعتمد في الأساس على المقاربة النصية، ومنه نجد أن منطلق جميع النشاطات هو النص"[2]،

أما الوثيقة المرافقة فقد تناولت تبني مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي للمقاربة النصية كما يلي:

"إن منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي الجديد قد اعتمد على المقاربة النصية التي تجعل من النص المحور الأساسي الذي تحوم حوله جميع النشاطات من قواعد وبلاغة وتعبير ومشاريع..."[3]

---

[1] المنهاج ،ص 12

[2] الدليل، ص15

[3] أنظر الدليل في المقدمة.

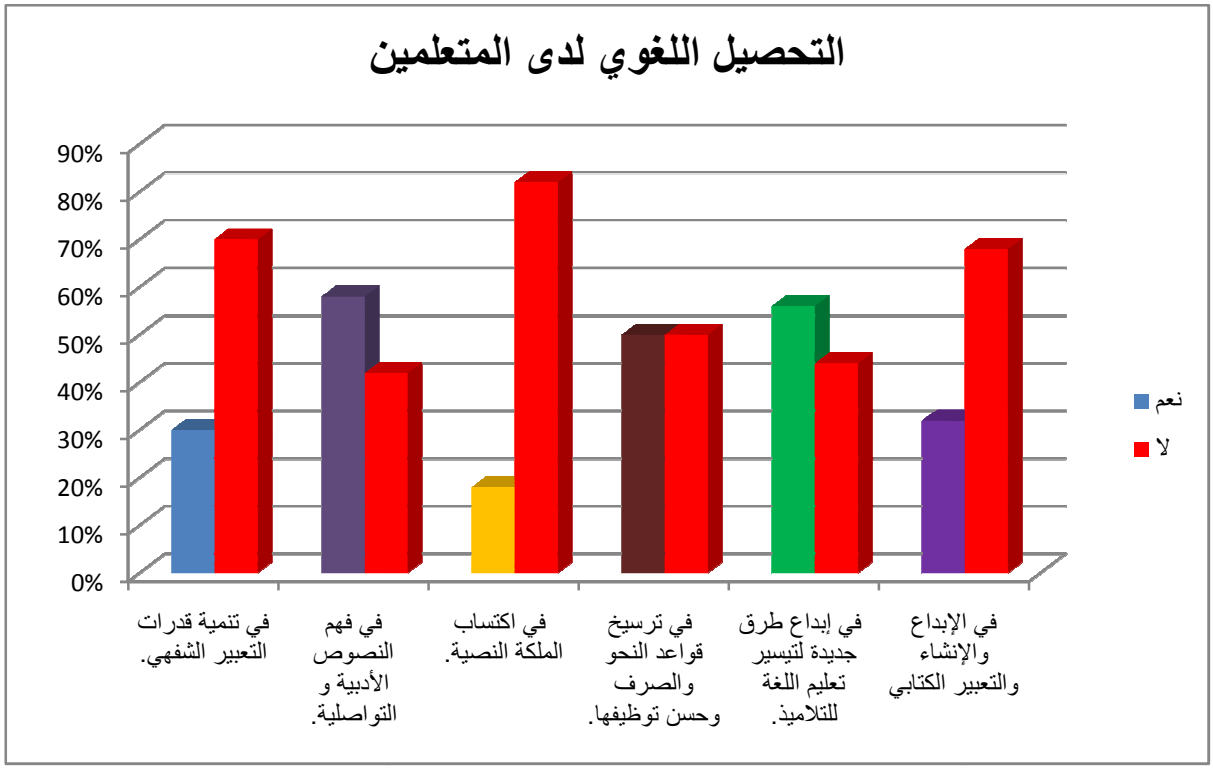
ونستنتج مما سبق من اطلاعنا على محتوى الوثائق البيداغوجية، فهي لا تكشف الغموض الذي يكتنف المقاربة النصية، وبالتالي يبقى الأستاذ متخبطا بين ما يعرفه من طرق اتبعها في السابق، وبين اجتهادات خاصة يحاول الوصول من خلالها إلى الأهداف المسطرة في المنهاج، وبين مقاربة لا يعرف منها إلا اسمها.

❖ **نتائج التحصيل العلمي بعد تبني المقاربة النصية:**

مارأيك في نتائج التحصيل اللغوي بعد تبني المقاربة النصية ؟

أما الإجابة عن هذا السؤال فكانت مرفقة بمجموعة من الاقتراحات عن الأمور التي تؤثر فيها المقاربة النصية كما هو مدون في الجدول الآتي :

أثر المقاربة النصية في التحصيل اللغوي لدى المتعلمين :	نعم	لا
في تنمية قدرات التعبير الشفهي.	%30	%70
في فهم النصوص الأدبية و التواصلية.	%58	%42
في اكتساب الملكة النصية.	%18	%82
في ترسيخ قواعد النحو والصرف وتوظيفها.	%50	%50
في إبداع طرق جديدة لتيسير تعليم اللغة للتلاميذ.	%56	%44
في الإبداع والإنشاء والتعبير الكتابي	%32	%68



لا نحتاج إلى تركيز كبير حتى نلاحظ أن معدل المعارضين لكون المقاربة النصية تقدم الإضافة لتعليم اللغة العربية وتساعد في الاستفادة من النشاطات في التحصيل اللغوي بشكل أحسن لأنهم يرونها مجرد تغيير في المصطلحات مع ترك المحتوى كما هو نحو تغيير مصطلح "التطبيقات" بـ "إحكام موارد المتعلم" ويبقى المحتوى إنجاز تمارين تطبيقية إضافة إلى غموض كبير في مفهوم ومضمون ومحتوى هذه المقاربة ، أكبر من معدل المؤيدين لكونها تؤثر على العملية التعليمية بشكل إيجابي خاصة من حيث تنمية الملكة اللغوية والنصية لدى المتعلم وجاءت تأثيرات المقاربة النصية مرتبة كما يلي :

أولا تأثيرها في فهم النصوص الأدبية والتواصلية بنسبة ـ 58 % وهذا لكون النشاط سابقا كان تحليله أكثر صعوبة على المتعلم[1] لأن الأسئلة كانت تتطلب تركيزا وتفكيرا عميقا كطرح السؤال أدرس الأفكار وينطوي تحت هذا السؤال– استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية ودراستها من حيث الجدة والقدم ومن حيث كونها سطحيـة أو عميقة إضافة إلى عاطفة الشاعر وكونها صادقة أو لا إلى غير ذلك من التفاصيل– ثم ننتقل إلى دراسة الأسلوب بسؤال شامل وهو أدرس الأسلوب وذلـك بالتطـرق إلى الصور البيانية والمحسنات البديعية إضافة إلى أسلوب الكاتب، وهذا يتطلب جهدا كبير من قبل المتعلم وربما يخرج عن الموضع الذي يتناوله النص إن لم يفهم تفاصيل النص خاصة إذا كان شعريا وهذه مشكلة كبيرة بالنسبة للمتعلم.

أما النصوص حاليا فلا تعتمد أسئلة شاملة بل أسئلة جزئية عن كل فقرة وبالتسلسل الخطي للنص نحو: لماذا استهل الكاتب القصيدة بنداء؟ من يخاطب الشاعر في البيت الثاني ؟ ما المقصود من الأسلوب في البيت الخامس ؟ لماذا استعمل الشاعر قد في البيت الأخير؟ وغيرها من الأسئلة، وهذا النوع من الأسئلة المباشرة يسهل الأمر أمام المتعلم في الوصول إلى تفاصيل النص بكل بساطة، دون بذل مجهود كبير ولا تفكير عميق كما أنه يعصمه من الخروج عن موضوع النص كما لا يجبره على الإجابة بشكل مجمل لأن الأسئلة تتدرج في تحليل النص بشكل خطي من أول بيت إلى آخر بيت في القصائد، أما

[1] عندما كان المنهاج يتبنى المقاربة بالأهداف كان تحليل النص عن طريق سؤالين فقط : ـ أدرس الأفكار ـ أدرس الأسلوب. وبالتالي على المتعلم بذل مجهود كبير لتحليل النص.

بالنسبة للنص النثري فتتدرج من أول فقرة إلى آخر فقرة وبالتالي لا تترك المتعلم تائها في البحث عن الأجوبة.

كما أن فئة من الأساتذة يؤيدون ذلك ويعممونه على جميع النشاطات لاعتبار المقاربة النصية تساهم في إبداع طرق جديدة لتيسير تعليم اللغة للتلاميذ، بنسبة ـ 56%

وذلك بربط درس القواعد والبلاغة بالنص الأدبي أو التواصلي، وإيجاد علاقات تربط بين الأنشطة المختلفة كما أن مشاركة المتعلم في بناء الدرس رفقة أستاذه سيزيده ثقة بالنفس وينمي قدرته عل الإبداع واستثمار معطيات النص في حصة المطالعة، يمكن المتعلم من التمرن على المكتسبات النحوية والبلاغية مما يساعد في ترسيخ قواعد النحو والصرف وتوظيفها وتقدر نسبتها بـ 50% أما الإبداع الحقيقي فيكمن في نشاط المشروع الكتابي الذي يكسر روتين الدرس الكلاسيكي ويشجع المتعلم على الإبداع والمطالعة كما يرفع من مقروئيته وهذا كله نابع من تأثر العملية التعليمية بالمقارب النصية وهو أمر إيجابي.

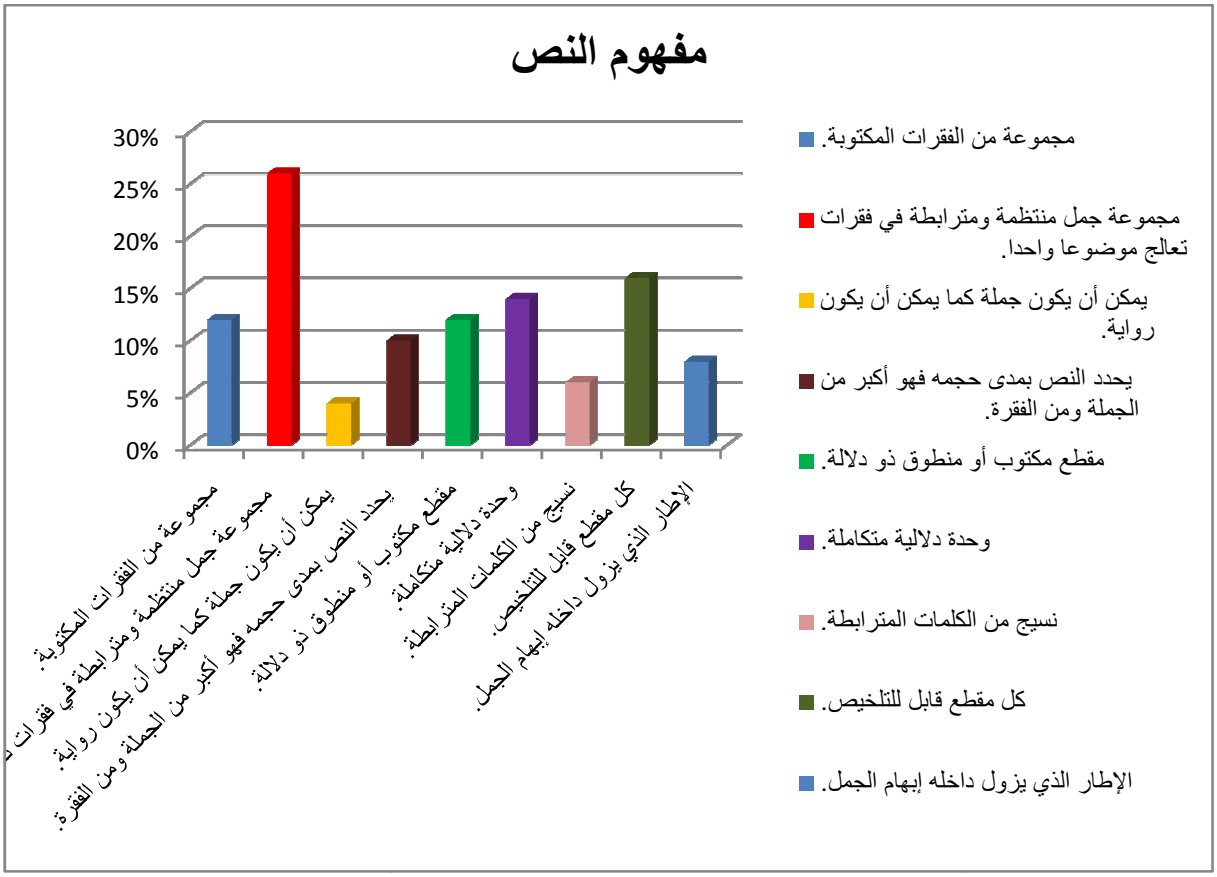
كما تساعد في الإبداع والإنشاء والتعبير الكتابي وهذا بنسبة ـ 32% ويرجع هذا لارتباط موضوع التعبير الكتابي بالنص المدروس مما يجعل بإمكان المتعلم استقاء بعض الأساليب والأفكار التي تساعده في إنشاء تعبيره الكتابي وكذا التعبير الشفهي، كما أن اطلاعه على المصادر والمراجع والمطالعة تساعده في إنشاء وتركيب مشروعه الكتابي رفقة زملائه كما أن حبه للنشاط يمكنه من الإبداع .

أما النسبة الأضعف فقد تحصل عليها تأثير المقاربة النصية في اكتساب الملكة النصية بنسبة ـ 18% و هذا يعني أن المقاربة النصية في المنظومة التربوية الجزائرية لا تساعد على تحقيق الملكة النصية ويرجع ذلك أولا وقبل كل شيء إلى شح الجانب النظري في هذه المقاربة إضافة إلى نقص تأهيل الأستاذ فيما يخص المقاربة النصية.

نلاحظ أن آراء المستجوبين انقسمت بين من يؤكد تحسن مستوى التحصيل سواء في فهم النصوص أم في ترسيخ القواعد ومنهم يجدون ذلك بشكل نسبي، مقابل من يرون عدم جدوى تطبيق هذه المقاربة في تحسين المردود، ولا يجدون أي فرق على مستوى التحصيل في ظل الطريقة القديمة ويمكن اعتبارهم ممن لم يجدوا أي فرق.

❖ أما بالنسبة لمفهوم النص فقد اقترحنا مجموعة من التعريفات وكانت النتائج كالتالي:

مفهوم النص	النسبة
– مجموعة من الفقرات المكتوبة.	%12
– مجموعة جمل منتظمة ومترابطة في فقرات تعالج موضوعا واحدا.	%15
– يمكن أن يكون جملة كما يمكن أن يكون رواية.	%4
– يحدد النص بمدى حجمه فهو أكبر من الجملة ومن الفقرة.	%30
– مقطع مكتوب أو منطوق ذو دلالة.	%12
– وحدة دلالية متكاملة.	%14
– نسيج من الكلمات المترابطة.	%6
– كل مقطع قابل للتلخيص.	%16
– الإطار الذي يزول داخله إبهام الجمل.	%8



تُظهر هذه النسب أن أكثر تعريف يراه الأستاذ مناسبا لمفهوم النص هو أنه: " يحدد النص بمدى حجمه فهو أكبر من الجملة ومن الفقرة." وذلك بنسبة ـ 30%

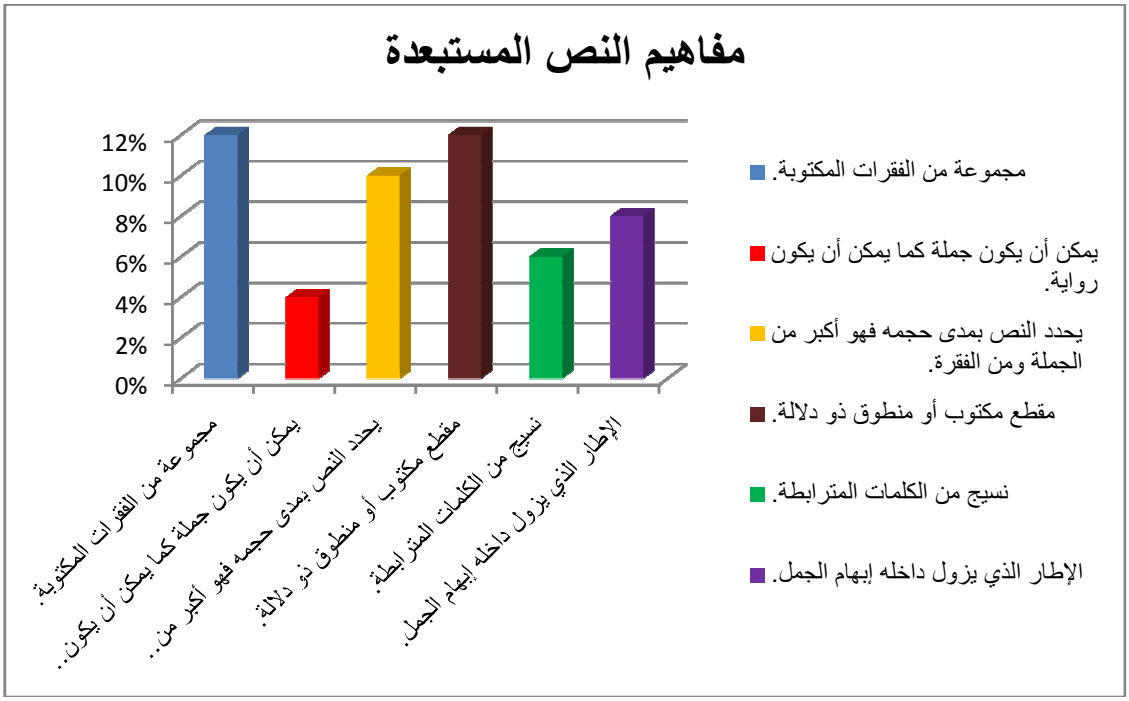
وهو يدل على نظرة كمية معيارية وتقليدية إن صح القول[1].

- يقول بعض الأساتذة " يتكلم النص دائما عن موضوع واحد.

فالأستاذ غير ملام على ذلك، لأنه لم يتخصص في لسانيات النص في دراسته الجامعية وبالتالي لم يطلع على الجديد في الدراسات النصية.

❖ أما التعريفات التي استبعدها المستجوبون فهي:

مفاهيم النص المستبعدة	النسبة
– مجموعة من الفقرات المكتوبة.	%12
– يمكن أن يكون جملة كما يمكن أن يكون رواية.	%4
– مقطع مكتوب أو منطوق ذو دلالة.	%12
– نسيج من الكلمات المترابطة.	%6
– الإطار الذي يزول داخله إبهام الجمل.	%8



نلاحظ أن أكثر التعريفات استبعادا مرتبة كما يلي :

هو "مجموعة من الفقرات المكتوبة." و" مقطع مكتوب أو منطوق ذو دلالة." بنسبـــة 12 % لأن النص ليس مجموعة من الفقرات لكن التعريف الثاني هو تعريف صحيح إلا أن الأساتذة غير مطلعين على الجانب النظري للسانيات النص.

[1] لا تختلف عما ذكر في كتاب المتعلم " المشوق " كما هو الحال في المنهاج والوثيقة المرافقة والدليل.

ثم يليه "الإطار الذي يزول داخله إبهام الجمل"[1] بنسبة ـ 8% وهو تعريف لساني بحت،أو تعريفـه بأنه " نسيج من الكلمات المترابطة." بنسبة ـ 6 % وهذا يعني أنهم لا يعرفون مصطلح نسيج، ولم يلتقوا به أصلا في دراساتهم.

ثم احتمالية أن يكون " النص رواية، كما يمكن أن يكون جملة " بنسبة ـ 4% وهذا يعني أن أغلبهم لا يعرف أن النص لا يقتصر على مقال يحتوي مجموعة من الفقرات، بل يمكن أن يكون عبارة أو جملة ومثال ذلك أحاديث الرسول التي تعتبر من جوامع الكلم فهي نص كامل بحد ذاتها ونأخذ على سبيل المثال قوله – صلى اله عليه وسلم– : (**الصيام جنة**)[2] والذي يستغرق شرحه صفحات وصفحات، كما يمكن أن يكون النص رواية مدونة في 200 صفحة وهذا يعني أن النص لا علاقة له بالحجم.

ومن بين التعريفات المطروحة نجد تعريفا واحدا لم يستبعد، واعتبر الأنسب لمفهوم النص ويمكن أن نقول عنه أنه تعريف منهجي أكاديمي إلى حد ما أو قياسي (standard) غير تعريفات اللسانيين واللغويين،

وهو يعكس غياب الخلفية اللسانية لدى الأستاذ خصوصا الحديثة منها المتمثلة في " لسانيات النص "

لكن المشكلة التي يعاني منها الأستاذ تعود بالدرجة الأولى إلى نقص التأهيل في المقاربة النصية وهذا يرجع إلى المسيرين في المنظومة التربوية، إضافة إلى أن الوثائق الرسمية المساعدة كالمنهاج وغيره لا تزيح الغموض الذي يتخبط فيه الأستاذ[3].

استنتجنا مما سبق أن العيب ليس في الأستاذ بحد ذاته، وإنما المشكل ملخص في الوثائق التربوية والوسائل البيداغوجية المقدمة له، والتكوين غير الكافي في ما يخص هذه المقاربة، إضافة إلى الظروف المزرية[4] التي يعمل فيها الأستاذ من اكتظاظ وكثافة البرنامج وغيرها، مما يجعله يبذل مجهودا كبيرا دون أن يصل إلى الهدف المسطر.

---

[1] وهو تعريف اللساني الكبير **"إيوالد لانغ "** للنص

[2] **وهو حديث صحيح لإجماع العلماء ويعتبر من جوامع الكلم.**

[3] لغياب المعلومات التي تنظر للمقاربة النصية كظاهرة جديدة في المنظومة التربوية في الجزائر.

[4] – وهذا اللفظ غير مبالغ فيه لأن الأستاذ في المرحلة الثانوية يعمل في الجحيم ، إضافة إلى نزع جميع الصلاحيات للأستاذ و منحها للتلميذ.

خاتمة

خاتمة:

يتطلب الوضع الذي آل إليه التعليم في بلادنا دراسة معمقة ،ولقد سعينا من خلال هذا البحث إلى تتبع مسار نشأة المقاربة النصية، وتحديد إطارها العام بشقيه اللساني والتعليمي, فأما الشق اللساني فتمثل في رصد أهم نماذج التحليل النصي كقاعدة نظرية أرستها لسانيات النص لهذه المقاربة انطلاقا من مبدأ توسيع مجال التحليل من الجملة إلى النص وما انجر عن ذلك من تغيير في التصورات والإجراءات.

وأما الجانب التعليمي فتمثل في عرض مختلف مذاهب وطرائق تعليم اللغات عامة واللغة العربية خاصة وتلمس الخلفيات النظرية فيها .فقد تغيرت النظرة إلى اللغة من مجرد جمل مرصوفة إلى نصوص متسقة ومنسجمة تحقق وظيفة اتصالية وتداولية.

ولأن المؤسسات التربوية في الجزائرية و بالخصوص– الثانويات– قررت تماشيها مع هذه المستجدات وتبنيها للمقاربة النصية، في إطار الإصلاح التربوي.

فتعليم اللغة العربية منذ مطلع الموسم الدراسي2003 تعرض لإصلاح تربوي جذري شامل ، وقد هيئت لها مناهج جديدة من خلال تجديد الكتب المدرسية ، فكان من الضروري التوسع في دراسة الإصلاحات التربوية ، وتسليط الضوء عليها حتى نعلم تطوراتها ونتائجها.

واستنادا إلى ما سبق نستنتج أن ما يطبق حاليا في التعليم الثانوي في مادة الأدب العربي بقي متعلقا بالمناهج القديمة ، فعند تدريس النص الأدبي مثلا، ينفذ النشـــــاط في حدود ساعتين على الأقل مما يكلف الحجم الساعي للبرنامج حصتين ، ومنه يقسّم النص إلى أجزاء يُدرّس كل منها في حصة مستقلة وهذا أمر مخالف لمبدأ المقاربة النصية التي من المفروض أن تقدم في حصة واحدة ، فتجمل المعنى بشكل أوضح دون فاصل زمني.

كما أن مقام النص لا يُستثمر كما ينبغي في تدريس النصوص ، وحتى من ألف الكتاب المدرسي– المشوق– لم يأخذ هذا المستوى بعين الاعتبار، وقد أظهرت النتائج أن نشاط النص الأدبي مقتصر على شرح معاني المفردات الصعبة والإجابة عن أسئلة تصل بالتلميذ إلى المعنى العام للنص ، أما بالنسبة لنشاط القواعد فمازال يتخذ من الجملة منطلقا له، معتمدا تطبيقات آنية تصلح لترسيخ القاعدة النظرية أكثر من إكساب ملكة

لغوية، حيث أن طريقة تدريسه تماثل الطريقة الاستقرائية بشكل كبير، وحتى تصريحات الأساتذة الذين درسوا بمنهاجي المقاربة بالأهداف والمقاربة النصية لم يحسّوا أي تغيير بين ما كانوا يدرسونه قبلا وما جاءت به المقاربة النصية؛ وهذا أمر منطقي طالما أن كل مقاربة هي وليدة مذهب ما وهي تتطلب استراتيجية معينة وتنفذ عمليا بإجراءات محددة ، أما المقاربة النصية فتبدو غامضة لدى معظم الأساتذة ،حيث أنه لم يعد يطبق الطرائق القديمة كما كان سابقا – المنهاج القديم– ولا تبنّى إجراءات المقاربة النصية – كما ينبغي– مما جعله متأرجحا بينهما ، فهو يقوم بتطبيق طرائق المقاربة بالأهداف على مناهج المقاربة النصية ، والأمر راجع إلى عدم إلمامه بأهم مبادئ المقاربة النصية ، لذا يستوجب عليهم إجراء دورات تكوينية من أجل الفهم الجيد لها والاطلاع على آخر المستجدات الخاصة بالعملية التعليمية ".فمن شأن الدورات التكوينية والندوات الداخلية والخارجية أن تكون فضاء خصبا لإزالة الغموض عن هذه المقاربة، وطرح أهم الإشكاليات المتعلقة بها، كما أن المنهاج والدليل لم يقدما له تصورا كافيا عن ماهيتها ولا عن إجراءات تطبيقها، مما انعكس سلبا على سيرورة العملية التعليمية وعلى التحصيل اللغوي للتلاميذ ، حيث نتلمس ذلـــــك في التعبير الشفهي والكتابي حتى أن الوقت المخصص لها قليل جدا مقارنة بأهمية النشاطين ، وهذا يؤكد أن اللغة هي التواصل والممارسة ونحن قد ضيقنا مجال استعمال اللغة العربية في حجرة القسم وبالتحديد في حصة اللغة والأدب العربي، وهذا ما جعل مستوى التلميذ في تقهقر مستمر.

أما الوثائق البيداغوجية فدورها رئيسي في تقريب المفاهيم وتطبيقاتها بالنسبة للأستاذ، فعرض معايير النصية مثلا بشكل مبسط في "المنهاج" من شأنه جعل الأستاذ يُلمّ بأهم المفاهيم النصية، كما لا ننسى الأخطاء الموجودة في "المشوق" الذي يعتمد عليه التلميذ بشكل أساسي، وبالتالي من الواجب إعادة النظر فيها وتحسين جودتها، حتى تُخلص الأستاذ من الغموض الذي يحيره ، وبالتالي تصب جهوده في تطوير الملكة اللغوية للتلميذ ، فتكون أفضل سند له في مساره التربوي.

لكن المشكل في المنهاج أنهم فرضوا عليه أسلوبا يتعامل به مع المتعلم دون أن يفهم السبب من وراء هذا الأسلوب، وهو أن يجعل التلميذ هو المتكلم في الكتاب المدرسي وهو من يطرح الأسئلة ويجيب عنها، نحو : أكتشف معطيات النص. – أناقش المعطيات

– أحدد بناء النص. – أبني أحكام القاعدة. – أستثمر معطيات النص وغيرها من التعليمات ، وهكذا كل مرة حسب نوع النشاط تعبير أو حوار ، والأمر ذاته بالنسبة لبقية النشاطات سواء في تقديمها أو في تدريسها، حتى نؤكد أننا ندرس وفق المقاربة النصية.

أما في الوقت الراهن فيمكن القول أنها غائبة نظريا وتطبيقيا، فلا الأساتذة يملكون تصورا كافيا عنها ولا الوثائق المساعدة وضحت إطارها وإجراءاتها التطبيقية، حيث تعتبر أبسط الأمور التي يجب أن تتضح لدى الأستاذ حتى ينطلق في العملية التعليمية.

كما أن اعتمادها طريقة تدريس يطرح إشكالا كبيرا، لأن الظروف الحاليـة لا تسمح بتطبيق هذه المقاربة.

فنستنتج مما سبق أننا صرنا ندرس نحو الجملة باعتماد أمثلة منفصلة عن النص مع إقحام مثال من النص، حتى نعتبر أنفسنا نطبق مقاربة نصية فندعي أننا نتخذ من النص منطلقا لتدريس كل النشاطات من نصوص وقواعد ...، كما نجد مشاكل أخرى تعيق تطبيق المقاربة النصية منها اكتظاظ القسم – أكثر من 50 تلميذا – في القسم الواحد, مما يمنع مشاركة الجميع فالاكتظاظ يمنع المتعلم من الاحتكاك بالأستاذ ولا يعطيه الوقت الكافي حتى يقوم بالتعبير الشفهي، ولا يمنح الفرصة لجميع التلاميذ لعرض المشروع الكتابي لضيق الوقت وكثرة العدد، حيث يعتبر الاكتظاظ العدو الأول للتعليم، مما يؤدي إلى عدم اهتمام المتعلم بالنشاطات وهذا راجع للصعوبات التي سبق ذكرها مجتمعة، خاصة إن اعتبر النشاطات ثانوية فيقلل من أهميتها بما أنه لا يملك فرصا كافية للتعبير بالإضافة إلى عجزه التعبيري، رغم أن التعبير الشفهي يعتبر القالب الذي يصب فيه مهاراته اللغوية.

وختاما نرى أن هذا الوضع يتوجب أن تكون هناك إصلاحات جديدة، ترقى إلى تطلعات الأهداف التعليمية، وتجعل المدرسة الجزائرية في مصاف مدارس الدول المتقدمة" تعليميا"، والتي تبحث وتسعى في سبيل خدمة لغتها والرقي بأبناء بلدها إلى أعلى المراتب فكريـا وثقافيا.

وما هذه الدراسة التي قمنا بها إلا منطلق لدراسات قادمة ، ولا يستطيع مجال رؤيتنا الإحاطة به ، وهو مجرد بداية لدراسات لاحقة ستنفذ بإذن الله عز وجل المنظومة التربوية في بلادنا من الغموض الذي تتخبط فيه، وفقنا الله لما فيه الخير والصلاح.

فهرس البحث

فهرس البحث	
العنوان	الصفحة
مقدمة	أ
مدخل إلى لسانيات النص	06
****الفصل الأول المفاهيم الأساسية في المقاربة النصية	27
**المبحث الأول مفهوم المقاربة النصية و الفرق بينها وبين نحو الجملة.	/
تعريف النـــص	29
بين نحو النص و نحو الجملة	35
النص هو وحدة دلالية كبرى	37
فروق أخرى بين الجملة والنص	38
إمكانية إعادة الصياغة بين النص والجملة	40
**المبحث الثاني معايير النصية وتفاصيل تطبيقها	43
معايير النصية	44
الاتساق	45
الاتساق النحوي	47
الإحالة (référence)	48
الحذف(Ellipse)	55
الوصل	57
الاستبداال(substitution)	59
الاتساق المعجمي	62
الانسجام	66
التدرج بموضوع خطي أو توال أفقي للموضوعات	71
التدرج بموضوع ثابت أو مستمر	72
التدرج بمواضيع مشتقة أو متفرعة	73
قاعدقواعد تحقيق الانسجام	78
القصدية	88
المقبولية	89
الإعلامية	89
الموقفية	90
التناص	91
****الفصل الثاني التحليل النصي و استثمار لسانيات النص في تعليم اللغات	95
**المبحث الأول نماذج التحليل النصي و مستوياته	/
التحليـــل النصـــي التحليل النصي في التراث العربي " بالتركيز على آراء الجرجاني	101
المستوى الصوتي	101
المستوى المعجمي	105
المستوى النحوي	108
المستوى الدلالي	122
التحليل النصي عند فانديك (نحوية النص)	129
مكعب البنية النصية	133
**المبحث الثاني استثمار لسانيات النص في تعليم اللغات	140
استثمار لسانيات النص في تعليمية اللغات	141
الطريقة المباشرة ـ طريقة الترجمة	142
طرق تعليم القواعد النحوية	149

طرق تعليم قراءة النصوص	154
****الفصل الثالث الوثائق البيداغوجية و وسائل البحث العلمي	158
**المبحث الأول الوثائق التّربوية التي تدعم الأستاذ في العملية التعليمية	/
عرض محتوى كتاب التلميذ (المشوق)	158
عرض دليل الكتاب	163
عرض منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي	172
عرض الوثيقة المرافقة للمنهاج	179
**المبحث الثاني وسائل البحث العلمي	186
المقابلة	187
الاستبيان	190
الملاحظة	201
العينة	203
****الفصل الرابع واقع المقاربة النصية في السنة الأولى ثانوي	216
عينة البحث	217
عرض نتائج الاستبيان حول نشاط النص الأدبي	220
عرض نتائج الاستبيان حول المناهج المقررة لنشاطي النص الأدبي والتواصلي	230
عرض نتائج استبيان نشاط القواعد والبلاغة	247
عرض نتائج الاستبيان حول نشاط المطالعة الموجهة	266
عرض نتائج الاستبيان حول المشروع	276
عرض نتائج الاستبيان حول التعبير بنوعيه	284
عرض نتائج الاستبيان حول المقاربة النصية بشكل نظري،أكثر تجريدا	293
خاتمة	304
الفهرس	307
قائمة المراجع	
الملاحق	
الاستبيان	
المنهاج	
المشوق	

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع العربية:

1. القرآن الكريم – رواية حفص–
2. الجرجاني عبد القاهر ، دلائل الإعجاز،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الجزائر،1991م.
3. الزبيدي ،تاج العروس ،محمد مرتضى تحقيق :عبد الكريم العزباوي، راجعه :عبد الستار أحمد فراج ،مطبعة حكومة الكويت ،1292هـ/1972م.
4. الزجاج أبو إسحاق إبراهيم ، معاني القرآن وإعرابه،تحقيق:عبد الجليل عبده،مطبعة المكتبة العصرية ،بيروت،صيدا،1973م .
5. الزمخشري جار الله أبي القاسم محمود بن عمر ، أساس البلاغة ، تحقيق :عبد الرحيم محمود، بيروت، 1979م.
6. سيبويه ، أبو بشر عمرو بن عثمان ، الكتاب، تحقيق وشرح :عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي القاهرة،ط3، 1408هـ/1998م.
7. تمام حسان ، قرينة السياق، بحث قدم في الكتاب التذكاري للاحتفال بالعيد المئوي لكلية دار العلوم مطبعة عبير الكتاب ،القاهرة ،1413هـ/1993م.
8. الفيروزآبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997، ج1
9. الرازي، مختار الصحاح، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1999
10. ابن طباطبا العلوى، عيار الشعر، تحقيق د. محمد زغلول سلام، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط3
11. السيوطي، الأشباه و النظائر ، مج 1،دار الكتب العلمية ،بيروت ،دط،دت،
12. شرح قطر الندى و بل الصدى ،المكتبة العصرية بيروت ،1409هـ/1988م .
13. أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ، مطبعة السعادة ،مصر ،1967.
14. بوجمعة جمي،ظاهرة الحذف في شعر البحتري ،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء ،المغرب ،ط1،(1424هـ/2003م)
15. ميشال عاصي،مفاهيم الجمالية و النقد في أدب الجاحظ، مؤسسة نوفل،ش.م.م.ط2، 1981م
16. محمد العبد، حبك النص، منطورات من التراث العربي، بحث منشور في "فصول"،(مجلة)، تصدر عن الهيأة المصرية للكتاب، العدد(59)،(ربيع 2002م)
17. ابن منظور، لسان العرب، مكتبة دار المعارف، بالقاهرة، 1979، ج13، مادة
18. الإبراهيمي خولة طالب، قراءة في اللسانيات النصية، مبادئ في اللسانيات النصية، جان ميشال آدم، اللغة والأدب ع12، ديسمبر 1997.

19. ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تح.درويش الجويدي، المكتبة العصرية، ط 1، بيروت 1999.
20. ابن طباطبا العلوى، عيار الشعر، تحقيق د. محمد زغلول سلام، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط3،
21. برند سبلنر، علم اللغة والدراسات الأدبية – دراسة الأسلوب، البلاغة، علم اللغة النصي، ترجمة د. محمود جاد الرب، الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1991
22. أبو بكر عبد اللطيف عبد القادر، تعليم اللغة العربية، الأطر والإجراءات، مكتبة الضامري، ط1، سلطنة عمان 2003.
23. إدريس سهيل، المنهل، قاموس فرنسي عربي، دار الآداب، بيروت 2005.
24. إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 2005.
25. أكسفورد ربيكا، استراتيجيات تعلم اللغة، تر السيد محمود دعدور، مكتبة النسر، مصر، 1996.
26. إلهام أبو غزالة وعلي خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية دي بوقراند و ولفجانج دريسلر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، مصر 1999.
27. أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، مكتبة الزهراء، القاهرة، بدون تاريخ.
28. بحيري سعيد حسن، علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، لونجمان، ط1، مصر،1997.
29. براون دوجلاس ، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت 1994.
30. برينكر كلاوس، التحليل اللغوي للنص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، تر سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، ط1، القاهرة 2005.
31. بلحوت شريفة، الإحالة دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب(Cohésion in English) لماك هاليداي ورقية حسن، 2006/2005.
32. بن عروس مفتاح: حول الاتساق في نصوص المرحلة الثانوي: مقاربة لسانية، اللغة والأدب، ع 12، 1997.
33. الاتساق والانسجام في القران الكريم، رسالة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر، 2007 /2008.
34. بوقرة نعمان ، لسانيات النص بين التنظير الغربي والإجراء العربي، الكاتب العربي، الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب، ع69، دمشق، صيف 2005.
35. تحريشي محمد، أدوات النص، اتحاد الكتاب العرب، دمشق 2000.
36. الجاحظ أبو عثمان ، البيان والتبيين وأهم الرسائل، تع: جميل جبر، المطبعة الكاثوليكية، ط1، بيروت، لبنان 1959.

37. حاج صالح عبد الرحمن، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلمي اللغة العربية، مجلة اللسانيات،ع4.
38. يوسف نور عوض، نظرية النقد الأدبي الحديث، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت،ط1، 1997،
39. عبد الله الغذامي، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ط1، 1985
40. محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري – استراتيجية التناص –، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 1986منذر عياشي، اللسانيات والدلالة، (الكلمة)، مركز النماء الحضاري، حلب، ط1،1996،
41. صبحي الطعان، بنية النص الكبرى، عالم الفكر، المجلة 23، العددان الأول والثاني– يوليو / سبتمبر ، أكتوبر – ديسمبر، 1994،برند سبلنر، علم اللغة والدراسات الأدبية – دراسة الأسلوب، البلاغة، علم اللغة النصي، ترجمة د. محمود جاد الرب، الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1991
42. أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، مكتبة الزهراء، القاهرة، بدون تاريخ
43. جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية اللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، بدون طبعة، 1998
44. نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1998،
45. جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية اللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، بدون طبعة، 1998.
46. حماسة محمد عبد اللطيف، النحو والدلالة، مدخل لدراسة المعنى النحوي–الدلالي، دار الشروق، ط1، بيروت 2000.
47. خطابي محمد، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط2، لبنان والمغرب 2006.
48. دبة الطيب، مبادئ اللسانيات البنوية: دراسة تحليلية ابستيمولوجية، دار القصبة، الجزائر،2001.
49. دي بوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة 1998.
50. الديلمي طه علي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن 2005.

51. الرازي، مختار الصحاح، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1999، مادة
52. ريتشارد جاك وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات–وصف وتحليل– ، تر محمود إسماعيل، دار عالم الكتب المملكة العربية السعودية، 1990.
53. صبحي الطعان، بنية النص الكبرى، عالم الفكر، المجلة 23، العددان الأول والثاني– يوليو / سبتمبر ، أكتوبر – ديسمبر، 1994،
54. الصبيحي محمد الأخضر، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، ط1، لبنان 2008..
55. الرماني، النكت في إعجاز القرآن، ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن للخطابي و الرماني و الجرجاني، تحقيق محمد خلف الله و د. محمد زغلول سلام:،دار المعارف،القاهرة،(د.ت).
56. عبد الله الغذامي، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ط1، 1985
57. عبد الراضي أحمد محمد، نحو النص بين الأصالة والحداثة، مكتبة الثقافة الدينية، ط1، القاهرة 2008.
58. عبد المجيد جميل، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب،1998 .
59. عفيفي أحمد، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001.
60. عياشي منذر، العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب ولبنان 2004.
61. فانديك تون.أ، النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، المغرب ولبنان، 2000.
62. علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات، تر سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، ط1، مصر2001.
63. فضل صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، عدد 164، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أغسطس 1992.
64. الفقي صبحي إبراهيم، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء، مصر2000، ج 1.
65. كريسطيفا جوليا ، علم النص، تر: فريد الزاهي، مر: عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، ط2، المغرب 1997.

66. لوصيف الطاهر، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر،2008/2007.
67. نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1998،
68. منذر عياشي، اللسانيات والدلالة، (الكلمة)، مركز النماء الحضاري، حلب، ط1،1996،
69. محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري – استراتيجية التناص –، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 1986
70. المتوكل أحمد، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية-بنية المكونات أو التمثيل الصرفي التركيبي- دار الأمان، الرباط 1995.
71. محمود محمد، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، السلسلة البيداغوجية 3، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998.
72. مراد سعيد محمد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ، دار الأمل، ط1، الأردن 2002.
73. مكرم عبد العال سالم، شرح الرضي على كافية ابن الحاجب، عالم الكتب، ط1، 2000، ج3.
74. الشيخ الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، صححها و علق عليها السيد محمد رشيد رضا،مكتبة القاهرة،ط6(1379هـ/1995م).
75. مومن أحمد، "اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002.
76. هاينه مان فولفجانج و ديتر فيهقجر، مدخل إلى علم لغة النص، مكتبة زهراء الشرق، ط1، مصر 2004.
77. د. يوسف نور عوض، نظرية النقد الأدبي الحديث، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت،ط1، 1997.

<u>قائمة المراجع الأجنبية:</u>

1. Adam J.M :Cadre théorique d'une typologie séquentielle, Etudes de linguistique appliquée,ELA, revue de Didactologie des langues-cultures, N°83, Didier, Paris, juillet-septembre 1991, P7.
   - Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle, Margada, 1990.
   - Texte, contexte et discours en question, réponses de J.M. Adam.Pratiques N°129-130, juin 2006.

- Les Textes, Types et Prototypes, Nathan, 4°ed, Paris,2001.

2.Charolles M. :-_ Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, approches théoriques et études pédagogiques, Langue Française, N°38, Larousse 1978.

- Grammaire du texte, théorie du discours, narrativité, Pratiques N°11.12, Metz, 1976.

3. J.Dubois et autre, Dictionnaire de linguistique, Larousse 1989.

4. Gaboury Marie-André et Rompré Paul,La notion de cohérence textuelle, Correspondance, volume 4, Nº2, Nov 1998.

5. Lang Ewald, Quand une grammaire de texte est-elle plus adéquate qu'une grammaire de phrase, Langage N°26.

6. Lundquist Lita , L'analyse textuelle, méthodes, exercices, CEDIC, Paris 1983.

7. Pierre Jean , Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Didier/Hatier ,Paris, février 1996.

8. Roulet Eddy Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive, Textes, Discours, types et genre, Etudes de linguistique appliquée, ELA, N°83, juil-sep 1991,Didier Erudition.

9. Tcherkeslian-Carlotti Anita ,Le discours : rapports de savoirs, des théories linguistiques aux manuels scolaires de l'enseignement secondaires..Langue et étude de la langue, Approches linguistiques et didactiques, pub de l'université de Provence.4-6 juin2003.

الملاحـــق

استبيان يخص أساتذة اللغة العربية
للسنة الأولى من التعليم الثانوي :

بعد التحية و التقدير للمجهود الذي تبذلونه لترقية ورفع من مستوى التعليم في بلادنا، مما ينعكس بالخير على أبنائنا حيث هم رجال الغد ،و سواعد بناء الأمة و الحضارة ،أردت أن أستعين بكم في هذا الاستبيان المتعلق بموضوع بحث محضر لنيل شهادة دكتوراه LMD . الموسوم بعنوان **" تعليمية اللغة العربية في ضوء لسانيات النص : السنة الأولى ثانوي نموذجا "** و الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على الواقع تعليمي للغة العربية في السنة الأولى ثانوي وفق المقاربة النصية المقاربة.فنحن نعتمد على صدقكم وأمانتكم و أخذ الموضوع على محمل الجد،حتى نصل إلى النتائج المرجوة من البحث وهي ترقية اللغة العربية وإيجاد حلول ناجعة للإشكاليات التي ستواجهنا في الشق التطبيقي، فتقبلوا منا فائق التقدير و الاحترام.

المعلومات الشخصية:

- **المستوى التعليمي**:
  - ماجستير ☐
  - ماستر ☐
  - ليسانس ☐
- **التخصص**:.....
- **الصفة**: مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐
- **الخبرة**:.....
- **الجنس**: ذكر ☐ أنثى ☐

استبيان حول النص الأدبي

- طريقة تدريس النص الادبي :

* هل تقدم نشاط النص الأدبي وفق الخطة الآتية (رقمها من 1 إلى 10 حسب تطبيقك لها في القسم):

- ❖ **الوضعية المشكلة كتمهيد**..... ☐
- ❖ **قراءة ختامية للنص**..... ☐
- ❖ **استخراج الفكرة العامة للنص** ..... ☐
- ❖ **استخراج فكرة الجزء المقروء** ..... ☐
- ❖ **تتخلل القراءة الفردية أسئلة حول الفهم و شرح المفردات الصعبة** ☐
- ❖ **القراءة فردية للنص**..... ☐
- ❖ **قراءة صامتة للنص من قبل المتعلمين**..... ☐
- ❖ **قراءة الأستاذ للجزء من النص**..... ☐
- ❖ **قراءة نموذجية لكامل النص**..... ☐
- ❖ **التمهيد للنص بسؤال أو سؤالين**..... ☐
- ❖ **توزيع النص حصتين**..... ☐

هل توجد خطوات أخرى لقديم نشاط النص الأدبي؟ نعم ☐ لا ☐

ما هي؟.....

* هل تقوم بإجراءات أخرى خلال نشاط النص الأدبي؟ وضحها

- ❖ إعراب بعض الكلمات من النص.....
- ❖ التنبيه إلى ظواهر نحوية/صرفية في النص.....
- ❖ لفت انتباه المتعلم إلى الأساليب الواردة في النص.....
- ❖ تطلب من التلاميذ توظيف المفردات الصعبة في جمل .....
- ❖ تعتمد السياق في شرح المفردات.....

* عندما يخطئ المتعلم في قراءة حركة كلمة ما قراءة صحيحة :

- ❖ تكتفي بتصحيح الخطأ.....
- ❖ تتركه يصحح خطاه بنفسه.....
- ❖ تسأله عن سبب نطقها منصوبة لا مرفوعة.....
- ❖ تناقش ذلك مع المتعلمين .....

* هل تعتقد أنه من المهم إدراج معلومات عن مقام النص؟

نعم ☐ لا ☐

- ✓ بعد قراءة النص يطرح السؤال :"عم يتحدث النص؟" كم تبلغ نسبة الإجابات الصحيحة؟
- ✓ عند طلب تقديم الفكرة العامة يجيب المتعلمون بـ :
  - أفكار جزئية
  - الجملة الأولى من الفقرة الأخيرة
  - الجملة الأولى من النص
  - تفاصيل غير مهمة من الفقرة الأولى
  - فكرة جزئية من الفقرة الأخيرة
  - صيغة العنوان
- ✓ هل النسب نفسها في كل النصوص أم تختلف حسب:
- ✓ سهولة مضمون النص وبساطته
- ✓ نوع النص:سردي، وصفي.....
- ✓ قصر أو طول النص

استبيان حول نشاط القواعد اللغوية

- **تدريس نشاط القواعد :**

✓ كيف تقدم نشاط القواعد؟رقم الخطوات بحسب ما تراه مناسبا

- ❖ مناقشة الأمثلة مع المتعلمين و تبيان الظاهرة المدروسة .....
- ❖ قراءة الأمثلة من قبل الأستاذ .....
- ❖ ترك المتعلمين يستنتجون القاعدة.....
- ❖ كتابة نص الأمثلة على السبورة .....
- ❖ تدوين القاعدة و قراءتها .....
- ❖ إحكام موارد المتعلم.....

✓ هل اعتماد أمثلة من الكتاب فقط أم تدعم درسك بأمثلة أخرى في درس القواعد النحوية والبلاغية؟

نعم ☐ لا ☐

.

✓ هل اعتماد أمثلة في درس القواعد(النحوية،و البلاغية) يعزز فهم الظاهرة المدروسة أحسن؟

صنف مؤيد لطريقة الحديثة ☐ **صنف مؤيد لطريقة القديمة** ☐ **صنف معتدل** ☐

✓ أيهما أحسن الطريقة القديمة أم الحديثة ؟

الطريقة القديمة ☐ الطريقة الحالية ☐

✓ ما رأيك في المواضيع المقررة في النحو و البلاغة ؟

❖ مناسبة لقدرة استيعاب المتعلم..... ☐
❖ مكملة لما درسه في السنوات السابقة..... ☐
❖ مراجعة لما درسه سابقا مع بعض الإضافات..... ☐
❖ متدرجة الطرح من البسيط إلى المركب..... ☐
❖ مبنية على تدارك أخطاء المتعلمين في التعبير الكتابي..... ☐
❖ انتقائية عشوائية لا رابط بينها..... ☐

✓ هل هناك مواضيع ترى أنه من الضروري إضافتها للمنهاج؟

نعم ☐ لا ☐

ما هي؟.....

هل كل الأساتذة موافقون ؟

نعم ☐ لا ☐

✓ ما رأيك في صياغة القواعد النحوية و البلاغية المقررة في كتاب المشوق "أبني أحكام القاعدة"؟

❖ تتصرف في صياغتها بالزيادة أو النقصان. ☐
❖ جامعة مانعة..... ☐
❖ غير دقيقة ..... ☐
❖ صعبة الفهم..... ☐
❖ مناسبة لقدرة استيعاب المتعلم..... ☐
❖ سطحية و مختصرة ..... ☐
❖ تدونها كما هي..... ☐

✓ ما رأيك في التمارين المرافقة لدروس النحو و الصرف ؟

❖ تنجزها كلها في القسم عقب الدرس..... ☐
❖ غير متنوعة ..... ☐
❖ مناسبة و كافية لترسيخ الظاهرة المدروسة ..... ☐
❖ تستجيب لحاجات المتعلم اللغوية..... ☐
❖ مباشرة جدا و لا تتطلب جهد ذهني كبير..... ☐
❖ متنوعة..... ..... ☐
❖ كثيرة و لا يكفي الوقت لإنجازها كلها..... ☐
❖ ينجز بعضها في القسم و بعضها في المنزل..... ☐

✓ ما رأيك في حذف بعض الدروس من المنهاج المقرر؟

❖ انتقائي عشوائي..... ☐
❖ مؤثر بشكل إيجابي..... ☐
❖ ضروري لصعوبة المواضيع المحذوفة..... ☐
❖ هدفه تخفيف البرنامج فقط..... ☐

استبيان حول نشاط المطالعة الموجهة : وسمي النشاط مطالعة موجهة لأن النص موجه للمطالة في البيت وليس في القسم

كيفية تطبيق نشاط المطالعة الموجهة:

✓ماهو ترتيبك لهذه الخطوات في حصة المطالعة الموجهة

- ❖ **طرح الوضعية المشكلة**..... ☐
- ❖ قراءة جهرية نموذجية من قبل الأستاذ ..... ☐
- ❖ قراءة صامتة للنص من قبل المتعلمين ..... ☐
- ❖ سؤال المتعلمين حول النص ..... ☐
- ❖ قراءة فردية لبعض المتعلمين ..... ☐
- ❖ تلخيص مضمون النص..... ☐

و في حال قراءة قصص:

- ❖ استماع المتعلمين للنص من الأستاذ ..... ☐
- ❖ عرض المتعلمين لأحداث القصة..... ☐
- ❖ استخلاص العبرة..... ☐
- ❖ تكتفي بالنصوص التوثيقية .....

✓ هل اعتماد المقاربة النصية أحدث فرقا في تدريس نشاط المطالعة عما كان سابقا ؟

نعم ☐ لا ☐

ما هو هذا الفرق؟.....

فيم يكمن الفرق بين نشاطي النص الأدبي والمطالعة؟

- ❖ طريقة التقديم النص..... ☐
- ❖ الأهداف المبتغاة ..... ☐
- ❖ أنواع النصوص..... ☐

✓ ما هي الصعوبات التي تواجهك في تدريس نشاط المطالعة ؟

- ❖ عدم توفر الكتب ..... ☐
- ❖ عدم اهتمام التلاميذ بهذا النشاط..... ☐
- ❖ الاكتظاظ في القسم أكثر من 50 تلميذا..... ☐

✓ هل تعتقد أنّ نشاط المطالعة ذو أهمية كبيرة في اكتساب الملكة اللغوية ؟

نعم ☐ لا ☐

- أسئلة حول المنهاج فيما يخص النصوص الادبية

	نعم	لا
✓ ما رأيك في النصوص الأدبية؟		
❖ لا ترسخ في ذهن المتعلم.....	☐	☐
❖ يغلب عليها الطابع القصصي.....	☐	☐
❖ لا يوجد فيها تنوع(نص سردي، وصفي...)	☐	☐
❖ ناقصة من حيث إثراء الرصيد المفرداتي	☐	☐
❖ غياب نصوص لأدباء و كتاب مشهورين وطنيا وعربيا.....	☐	☐
❖ بعيدة عن واقع المتعلم	☐	☐
❖ يتوفر فيها عنصر الاستمرارية.....	☐	☐
❖ تناسب مستوى المتعلم وتخدم واقعه الاجتماعي	☐	☐
❖ تخلو من عنصر التشويق	☐	☐

✓ ما رأيك في الأسئلة المرافقة للنص الأدبي ؟

❖ لا تدفع بالمتعلم إلى استنباط المعنى الضمني.... ☐
❖ ا تحتاج إلى جهد ذهني كبير..... ☐
❖ مباشرة..... ☐
❖ متدرجة من البسيط إلى المركب..... ☐
❖ مناسبة لمستوى المتعلم..... ☐
❖ خطية..... ☐

✓ هل أهداف النص الأدبي المسطرة في المنهاج و الوثيقة المرافقة له تتماشى وطبيعة النصوص المقررة؟

نعم ☐ لا ☐

✓ هل أغفل المنهاج أمورا عن نشاط النص الأدبي؟ ☐ ☐

أذكرها:.....

✓ " هذا السؤال موجه للأساتذة المخضرمين الذين درسوا بالنظام القديم والجديد

- هل هناك اختلاف بين الطريقة القديمة و الطريقة الحديثة في تدريس نشاط النص الأدبي ؟

نعم ☐ لا ☐

- فيم يكمن هذا الاختلاف؟.....

.....

✓ هل لديك اقتراح أو تعديل بشأن نشاط النص الأدبي سواء حول المحتوى أو طريقة التدريس.....؟

نعم ☐ لا ☐

ما هو؟ .....

.....

- هل أحدثت المقاربة النصية تغييرا في تدريس القراءة في رأيك ؟

نعم ☐ لا ☐

فيم يكمن هذا التغيير؟.....

✓ هل هناك نصوص تفضل لو يتم استبدالها ؟ نعم ☐ لا ☐

أذكرها:.....

و لماذا؟.....

استبيان حول المشروع

✓ ما رأيك في نشاط "إنجاز المشروع"؟

❖ هو نشاط جماعي قدرة التنسيق لدى المتعلم..... ☐
❖ لا يختلف عن التعبير الكتابي في المنطلق..... ☐
❖ فكرة جديدة من شأنها تنمية الملكة النصية لدى المتعلم ..... ☐
❖ يمكن المتعلم من المزاوجة بين التحرير والإبداع..... ☐
❖ هو إثراء و تنويع للنصوص..... ☐
❖ يمكن الاستغناء عن هذا النشاط..... ☐
❖ يتطلب عددا محدودا من المتعلمين – التفويج-..... ..... ☐

✓ كيف ينجز المتعلمون المشروع؟

❖ أفواجا..... ☐
❖ فرديا..... ☐
❖ داخل القسم..... ☐
❖ خارج القسم..... ☐

✓ هل يعرض كل المتعلمين مشاريعهم أمام زملائهم؟ نعم ☐ لا ☐

✓ هل أهداف إنجاز المشروع تختلف عن أهداف التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

✓ ما هي الصعوبات التي تعترضك أثناء تدريس هذا النشاط؟

❖ كثافة البرنامج ..... ☐

❖ الاكتظاظ في القسم..... ☐

❖ لا تشبع فضول التلميذ..... ☐

❖ الحجم الساعي للحصة لا يكفي لتحقيق الكفاءة..... ☐

✓ هل لديك اقتراح أو تعديل لهذا النشاط؟ نعم ☐ لا ☐

ما هو؟.....

استبيان حول نشاط التعبير بنوعيه :

التعبير الشفهي:

✓ ما سبب الضعف في التعبير عامة و التعبير الشفهي خاصة؟

❖ ضيق الوقت المخصص للحصة ..... ☐

❖ اكتظاظ القسم بالمتعلمين مما يمنع مشاركة الجميع ..... ☐

❖ عدم توفر الوسائل المساعدة(السمعي البصري) ..... ☐

❖ عدم تحكم الأستاذ في فنون واليات تدريس المحادثة..... ☐

❖ عدم استثمار حصة النصوص بالشكل المناسب ليخدم حصة التعبير..... ☐

❖ اقتصار استعمال اللغة العربية على القسم فقط دون الشارع و البيت..... ☐

❖ قلة اهتمام المتعلمين بالتعبير ..... ☐

✓ هل كانت المقاربة النصية مفيدة لنشاط التعبير؟

نعم ☐ لا ☐

ما هو؟.....

كيفية تقديم نشاط التعبير الكتابي:

✓ اختر الخطوات التي تتبعها و رقمها حسب الترتيب:

❖ وضعية الانطلاق..... ☐

❖ كتابة الموضوع على السبورة و شرحه..... ☐

❖ مناقشة الأفكار مع التلاميذ شفهيا..... ☐

❖ التحرير الكتابي للموضوع..... ☐

✓ تصحيح التعبير الكتابي:

ما هي الطريقة التي تفضلها في تصحيح التعبير الكتابي؟

❖ كتابة موضوع نموذجي مختار من قبل المعلم..... ☐

❖ كتابة موضوع نموذجي جماعي بمساعدة المتعلمين..... ☐

❖ استخراج الأخطاء الأكثر شيوعا في تعابير المتعلمين و تحديد نوعها ثم تصويبها من قبل المتعلمين أنفسهم..... ☐

✓ ما هي الأخطاء و الصعوبات الأكثر شيوعا و ترددا في تعابير التلاميذ؟

❖ صعوبة توظيف حروف الربط و الاكتفاء بحرف أو بحرفين (و، ثم) دون التفريق بينهما

❖ أخطاء في ترتيب الأفكار..... ☐

❖ أخطاء إملائية..... ☐

❖ أخطاء صرفية..... ☐

❖ أخطاء نحوية..... ☐

- ❖ أخطاء تركيبية.....
- ❖ أخطاء في استعمال الروابط و العائد.....
- ❖ غياب الانسجام في نص التعبير.....
- ❖ الخروج عن الموضوع.....
- ❖ استعمال كلمات عامية.....
- ❖ عدم التوسع في الأفكار .....
- ❖ عدم استعمال علامات الوقف.....
- ❖ صعوبة توظيف المكتسبات اللغوية في التعبير .....

استبيان حول المقاربة النصية

*ماذا تعرف عن هذه المصطلحات ؟ اصحبها بتعريف.

	نعم /لا
❖ علم النفس المعرفي(Cognitivisme)	
❖ لسانيات النص(Linguistique textuelle)	
❖ التداولية(Pragmatique).....	
❖ نظرية الاتصال(Théorie de la communication).....	
❖ نحو النص(Grammaire de texte)	
❖ معايير النصية(Normes textuelles).....	
❖ البنية الصغرى و البنية الكبرى(Microstructure/Macrostructure)	
❖ الاتساق النصي(Cohésion).....	
❖ الانسجام النصي(Cohérence).....	
❖ الإبداعية(Créativité).....	
❖ الحصافة(Pertinence).....	
❖ أفعال الكلام(Actes de paroles).....	
❖ الملكة النصية(Compétence textuelle).....	
❖ الموضوع/المحمول(Thème/Rhème).....	
❖ الملكة/التأدية(Pertinence/Performance.....	
❖ السياق الداخلي(Cotexte).....	

✓ ما رأيك في المقاربة النصية؟

- ❖ مقاربة جديدة مازالت مبهمة.....
- ❖ مجرد تغيير في الأسماء لما كان معمولا به من قبل.....
- ❖ الفرق يكمن فقط في اعتماد أمثلة القواعد من النص.....
- ❖ نقل حرفي لطرق التدريس في الغرب .....
- ❖ تندرج ضمن المقاربة بالكفاءات .....
- ❖ عدم توفير الظروف الملائمة لهذه المقاربة.....

✓ هل يقدم المنهاج و الدليل و الوثيقة المرافقة لرؤية واضحة عن المقاربة النصية و كيفية تطبيقها في تعليم اللغة؟

- ❖ نعم، بشكل واضح و مفهوم.....
- ❖ يورد مجرد تعريف بسيط.....
- ❖ لا يقدم أي توضيحات بخصوص التطبيق.....
- ❖ يقدم تعريفا موجزا ومبهما.....
- ❖ يمزج بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.....

❖ يركز على المقاربة بالكفاءات.....

*هل تلمس فعلا نتائج تطبيق المقاربة النصية في التحصيل اللغوي لدى المتعلمين:

	نعم	لا
❖ في فهم النصوص الأدبية و التواصلية.....		
❖ في اكتساب الملكة النصية.....		
❖ في ترسيخ قواعد النحو و الصرف و توظيفها.....		
❖ في إبداع طرق جديدة لتيسير تعليم اللغة للمتعلمين.....		

✓ اختر تعريفا تراه الأنسب لمفهوم النص و اشطب التعريف الذي تجده مستبعدا تماما:

❖ مجموعة من الفقرات المكتوبة.....
❖ مجموعة جمل منتظمة و مترابطة في فقرات تعالج موضوعا واحدا.....
❖ يمكن أن يكون جملة كما يمكن أن يكون رواية.....
❖ يحدد النص بمدى حجمه فهو أكبر من الجملة و من الفقرة.....
❖ مقطع مكتوب أو منطوق ذو دلالة.....
❖ وحدة دلالية متكاملة.....
❖ نسيج من الكلمات المترابطة.....
❖ كل مقطع قابل للتلخيص.....
❖ الإطار الذي يزول داخله إبهام الجمل.....

وشكرا.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المشوّق

في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة

السنة الأولى من التعليم الثانوي

جذع مشترك علوم و تكنولوجيا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التعليم الثانوي العام مديرية التعليم الثانوي التقني

مناهج

السنة الآولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
- جذع مشترك آداب

- اللغة العربية
- اللغة الألمازيغية
- اللغة الفرنسية
- اللغة الآنجليزية

مارس 2005

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

Résumé de l'exposé:

les pédagogues pensent que si nous voulons faire en sorte que l'élève maîtrise la production de divers textes, il faudra lui montrer un échantillon suffisant de chaque genre de texte, ce qui l'aidera à comprendre les caractéristiques linguistiques et structurelles de chaque genre de texte, ensuite adopter une nouvelle approche pour l'enseigner, c'est l'approche textuelle par de nouvelles méthodes.

De là l'objet de l'exposé était: Didactique de la langue arabe Dans le cadre des linguistiques du texte.

l'exposé se trouve à l'intersection entre linguistiques du texte et analyse du discours, et didactique de la langue arabe, en mettant sous les projecteurs la réalité de l'application de cette approche dans l'enseignement de la langue arabe au lycée - première année comme exemple - avec étude sur terrain.

Notre exposé contient une introduction et quatre chapitres:

- Introduction: Avant-propos qui parle des efforts des linguistes concernant les linguistiques du texte, et ce dans le patrimoine arabe.
- Chapitre I: Notions essentielles dans l'approche textuelle:
  - Notion de l'approche textuelle et la différence entre elle et la grammaire de la phrase.
  - Critères de textualité et détails de leurs application.
- Chapitre II: Analyse textuelle et investissement de linguistiques du texte dans la didactique des langues.
  - Exemples d'analyse textuelle et ses niveaux.
  - Investissement des linguistiques du texte dans la didactique des langues.

  Nous avons parlé des méthodes d'enseignement de la langue arabe et les modes d'apprentissage de la lecture et la grammaire.
- Chapitre III: Documents pédagogiques et moyens de recherche scientifique.
  - Documents éducatifs qui soutiennent le professeur dans l'opération didactique.
  - Moyens de recherche scientifique.
- Chapitre IV: Réalité de l'approche textuelle en première année secondaire.

  Il s'agit d'un chapitre pratique sur terrain dans lequel nous étudions les circonstances de l'approche textuelle en première année secondaire.

Ensuite nous avons clos notre exposé

Ce sujet a des buts pédagogiques et didactiques, connaitre la réalité didactique de façon objective et constative conduit à tracer les chemins qui mènent à son développement, et fournir des données aux concepteurs de méthodes didactiques, pour s'adapter aux nouveautés scientifiques et éviter leurs failles, et ce afin de servir la langue et améliorer l'enseignement d'une part, et développer le niveau et la culture de l'élève de l'autre.

Enfin nous signalons que nous n'avons pas eu connaissance totale du sujet, vu qu'il est vaste et complexe, a cause de manque de temps consacré à cet exposé.

Summary of the presentation:

Teachers think that if we want to make sure that the student masters the production of various texts, we will have to show him a sufficient sample of each kind of text, which will help him to understand the linguistic and structural characteristics of each kind of text. text, then adopt a new approach to teach it is the textual approach by new methods.

Hence the purpose of the presentation was: Didactics of the Arabic language in the light of the linguistics of the text.

the presentation is at the intersection between linguistic text and analysis of discourse, and didactic of the Arabic language, putting in the spotlight the reality of the application of this approach in the teaching of the Arabic language in high school - first year as an example - with field study.

Our presentation contains an introduction and four chapters:

• Introduction: Foreword about the linguists' efforts concerning the linguistics of the text, and this in the Arab heritage.

• Chapter I: Essential concepts in the textual approach:

- Concept of the textual approach and the difference between it and the grammar of the sentence.
- Textuality criteria and details of their application.

• Chapter II: Textual analysis and linguistic investment of text in language didactics.

- Examples of textual analysis and its levels.
- Investment of linguistic text in the didactics of languages.

We talked about methods of teaching Arabic language and learning modes of reading and grammar.

• Chapter III: Pedagogical documents and means of scientific research.

- Educational documents that support the teacher in the didactic operation.
- Means of scientific research.

• Chapter IV: Reality of the textual approach in first year secondary.

This is a practical field chapter in which we study the circumstances of the textual approach in the first year of secondary school.

Then we closed our presentation

This subject has pedagogical and didactical aims, to know the didactic reality in an objective and constative way leads to trace the paths that lead to its development, and to provide data to the designers of didactic methods, to adapt to the scientific novelties and to avoid their flaws in order to serve the language and improve the teaching on the one hand, and to develop the level and culture of the student on the other.

Finally, we note that we did not have total knowledge of the subject, because it is vast and complex, because of lack of time devoted to this presentation.