وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

البعد النصي التداولي في النصوص الأدبية المقررة في مرحلة التعليم الثانوي

(السنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة – أنموذجا–)

دراســـة تقويمـــية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص: تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب

براهيم براهيمي

إشراف الأستاذ الدكتور

الطاهر لوصيف

الموسم الجامعي 2019– 2020

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

البعد النصي التداولي في النصوص الأدبية المقررة في مرحلة التعليم الثانوي

(السنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة – أنموذجا–)

دراســـة تقويمـــية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص: تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب

براهيم براهيمي

إشراف الأستاذ الدكتور

الطاهر لوصيف

لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
عبد الرزاق عبيد	أستاذ التعليم العالي	الجزائر2	رئيسا
الطاهر لوصيف	أستاذ التعليم العالي	م.ع.الأغواط	مشرفا ومقررا
عبد القادر رحماني	محاضر (أ)	الجزائر2	عضوا مناقشا
حبيبة بودلعة	محاضر (أ)	مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية	عضوا مناقشا
صليحة مكي	محاضر (أ)	مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي 2019– 2020

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى منبع العطاء والبذل ... والديّ الكريمين.

إلى رمز الوفاء والإخلاص ... إخوتي و أخواتي.

إلى الرفيقة والسند ... زوجتي الكريمة.

إلى حبي و أملي ... أبنائي وبناتي.

إلى كل من له في قلبه لي معزّة.

أهدي عملي هذا.

إسداء شكر

أحمد الله العليّ القدير وأشكره على توفيقه

أما من كان إسداء الشكر في حقه قليل، فأستاذي الفاضل الدكتور **الطاهر لوصيف** الذي كان له الفضل في تشجيعي لخوض غمار هذا البحث، وتخطي صعوباته، وعلى ثقته التي أودعها في. فله مني أسمى عبارات الامتنان و العرفان...وما في القلب له أكبر.

كما لا يفوتني أن أتقدم بخالص شكري و تقديري إلى أساتذتي وزملائي بقسم علوم اللسان، وأخص بالذكر كلاّ من الأساتذة: **عبد المجيد سالمي ومصطفى حركات** و **مفتاح بن عروس**؛ لعلمهم وأخلاقهم.

و لا يسعني وقد منّ الله علي بإتمام هذا البحث، إلا أن أتقدم بوافر شكري واحترامي، لكل من ساعدني بالنصح والتوجيه، في إخراج هذا البحث على ما هو عليه.

كما أشكر في هذا المقام، أعضاء لجنة المناقشة الذين تجشموا قراءة هذا البحث وتقويمه.

فجزى الله الجميع عني وعن العلم الذي حملوا أمانته خير الجزاء.

مقدمة

إن التوجه إلى الدراسات اللسانية النصية و التداولية في تعليم /تعلم اللغة، يُشكّل فرصة ثمينة لاختبار كلّ من الأساس النظري و الممارسة التعليمية اللذين وُضعَا في خدمة التجديد التعليمي اللغوي. حيث نُظر إلى النص على أنه الوحدة القاعدية لكل الأبحاث الجارية في اللغة، و منه فتعليمه/تعلمه و تحليله، وتقييمه والحكم عليه، يجب أن يكون وفق هذه المنطلقات، و أن يكون أكثر تساوقا مع الطبيعة العلمية للسانيات الحديثة؛ إذ ترى أن النص ينبغي أن تندرج فيه كل الأفعال الوظيفية التي تتخذ اللغة وسيلة لها.

النص كل مترابط بفعل العلاقات النحوية التركيبية بين القضايا وداخلها، وكذلك باستعمال أساليب الإحالة والعائد المختلفة، والروابط والمنظمات العديدة، ولا تستقيم نصية النص، إلا بانسجام العلاقات بين الدوال المكونة له وسلامة الروابط المنطقية التي تحافظ على سيرورة بنيته الدلالية، وربط تلك الدوال بمستعمليها وآثار هذا الاستعمال على البنى اللغوية، على اعتبار أن دور المتكلمين والسياق والكلام العادي(العرفي) في التحليلات اللغوية أمر في غاية الأهمية؛ فكلها عوامل تصرف النظر عن التوجهات الصورية للغة، التي أفرزتها البنوية وجعلت تناول النصوص لا يرقى إلى المعاني الكثيرة، التي يكتنفها النص في فضائه التواصلي.

الملاحظ في منهجية تناول النصوص في كتب اللغة، في مرحلة التعليم الثانوي خاصة يجدها مُوحّدة في جميع النصوص، والخطوات نفسها في جميع مقدمات الكتب التعليمية اللغوية لتلك السنوات، فمنهج التحليل فيها نمطي، قوامه أسئلة كثيرة معدّة مسبقا، الأمر الذي يفضي إلى قراءة واحدة للنص، كما أرادها الواضع للمنهاج أو الأستاذ، وهي منهجية مغلقة لا تنفتح على المناهج اللسانية الحديثة، والتعامل الموحد مع جميع النصوص دون اعتبار لاختلاف المستويات؛ الأمر الذي أدى بأغلب المتعلمين إلى افتقاد ملكة التحليل، الذي تغيب منه الرؤية المكتملة لجميع مستوياته (النحوية و الدلالية و التداولية)؛ ومنه، لا يمكن لأي نص أن يُفهم وتدرك مقاصده، دونما الوقوف على كل ما يؤثر فيه بناءً ومعنى ومقصدا.

ندرك في ضوء ذلك أن النص الأدبي لا يحقق وظائفه المتنوعة تعليميا، إلا بفهم كل مستوياته و كيفية عملها فيه؛ لتحقيق الأهداف المرجوة من تعليم/تعلم نشاط النص الأدبي. و عليه، فقد وجدت نفسي متحمسا لبحث هذا الموضوع، تحت **العنوان** الآتي:

البعد النصي التداولي في النصوص الأدبية المقررة في مرحلة التعليم الثانوي

(السنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة – أنموذجا –)

لمعالجة **إشكالية** ترى أنه على اعتبار أن أحد الأهداف الأساسية لتبني الدراسات اللسانية النصية التداولية، هو تجاوز الآليات القديمة اللغوية و الموضوعية، في التعامل مع النصوص الأدبية المقررة في تعليم المرحلة الثانوية، السنة الثالثة (آداب و فلسفة) خاصة. فإنه إذا من شأن هذه الدراسات أن تُفعّل آليات جديدة في التعامل مع هذه النصوص وفق ما تقتضيه من خطوات وآليات، بما يسهم في توظيفها توظيفا فعالا في تناول النص الأدبي التعليمي.

تم تفريع الإشكالية إلى **أسئلة** جاءت وفق الآتي:

– ما القصور الذي اكتنف تبني (المقاربة النصية) في المناهج اللغوية الجزائرية في مرحلة التعليم الثانوي، خاصة في مقرر السنة الثالثة آداب وفلسفة؟ وكيف ظهر؟

– ما هي البدائل التي قدمتها اللسانيات النصية و اللسانيات التداولية في تعليم/تعلم اللغة ؟

– ومنه،كيف يمكن استثمار هذه الدراسات اللسانية النصية والتداولية – تنظيرا وإجراء– في تعليم/تعلم النص الأدبي؟

إنه من **المفترض** بناء على التساؤلات السابقة :

– أن تتساوق صياغة مناهج اللغة العربية، و المستجدات اللسانية النصية والتداولية.

– أن تهتم بالبعد النصي التداولي، لتنطلق منه التعلمات اللغوية، لإكساب المتعلمين كفاءة فهم النصوص وحسن تحليلها بآليات لغوية جديدة.

– أن تكوِّن الأساتذة وتمكنهم نظريا وتطبيقيا من الدراسات اللسانية النصية والتداولية.

– تمكين المتعلمين من القدرة على الاستعمال السليم للغة العربية، وتوظيفها في مختلف السياقات ومقامات التواصل.

لعل جملة **الدوافع** التي كانت محفزة لي للسير قدما في هذا البحث، و إجابة عن إشكاليته، ظهرت في الآتي:

– قلة الدراسات في هذا الموضوع، فيما يخص الجوانب التعليمية.

– الحاجة إلى إعادة النظر في مناهج اللغة العربية تعديلا وتطويرا.

– أهمية الدراسات اللسانية النصية والتداولية المعاصرة وضرورة الاستفادة منها للرقي باستعمال اللغة العربية.

– مواكبة المتغيرات والأبحاث العلمية المستجدة و التكيف معها.

– تدني مستوى تعليم اللغة العربية، خاصة فيما يتعلق بتعليم النص وتحليله، في أطوار التعليم عامة و التعليم الثانوي خاصة.

كان **سبب اختياري** لهذا الموضوع في هذا المستوى من التعليم الثانوي –سنة ثالثة آداب وفلسفة– كونه يمثل مرحلة حاسمة، بل محطة أساسية في حياة المتعلم، الذي سينطلق إلى المرحلة الجامعية أو التوجه إلى الحياة العملية؛ ففي هذه المرحلة من التعليم، كان من المفترض أن يكون المتعلم قد اكتسب مختلف المهارات اللغوية، بشكل فعلي وملموس، وتحصل على ملكة لغوية تعينه على فهم النصوص و إنتاجها، وتوظيفها توظيفا سليما في شتى مقامات التواصل.

شملت الدراسة بطبيعة الحال مجموعة من **الأهداف** سعى البحث كله لتحقيقها مثل:

– المساهمة في تعليم فعّال للغة العربية وإيجاد الحلول الناجعة لذلك.

– الاستفادة من الدراسات اللسانية النصية التداولية فعلا، و تبنيها تطبيقا في النصوص الأدبية وعدم حصرها في جوانبها النظرية فقط.

– إدراج محتوى نصي– تداولي، تتحقق به الأهداف المرجوة من تعليم/تعلم اللغة.

- إكساب المتعلمين القدرة على فهم النصوص الأدبية و تحليلها.

نظرا لخصوصية الموضوع المطروح، والأهداف المسطرة له، فإن الدراسة استدعت **منهجا** وصفيا تحليليا، عُني بمجمل الجانب النظري فيما يخص الدراسات اللسانية النصية التداولية وكيفية تطبيقها على النص الأدبي التعليمي في الشق التطبيقي. ومنهج نقدي وقف على مكامن الخلل في تطبيق هذه الدراسات، في المناهج التعليمية اللغوية ومناحي التقصير في ذلك وما يمكن استثماره في تحليل النص الأدبي، من خلال المستجد في الدراسات اللسانية، بداعي التقويم؛ لأجل أداء نشط وفعّال، نؤسس من خلاله مع باقي الجهود المشكورة حتى ترقى إلى ما وصل إليه الآخرون في هذا المجال.

أما **الدراسات السابقة** للموضوع، فلعله من المهم أن نشير إلى بعض الدراسات الأكاديمية والبحوث التي تناولت الدراسات التعليمية و اللسانية المعاصرة، نذكر منها:

- أطروحة (دكتوراه الدولة) التي قدمها **الطاهر لوصيف** بعنوان (تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي). قسم اللغة و الأدب العربي. جامعة الجزائر. سنة 2007م.

حيث خلصت هذه الدراسات إلى نتائج مهمة في تعليم النص الأدبي وتعلمه حيث لا يزال مرتبطا بالتوجهات النمطية والفنية لتعليمه وتعلمه و في كيفية تحليله و وجهت هذه الأطروحة الانتباه إلى الدراسات المستجدة في المقاربات التعليمية الحديثة والدراسات اللسانية وفي كيفية الاستفادة من ممارسة ذلك في بناء السندات البيداغوجية اللغوية.

- أطروحة (دكتوراه الدولة) التي قدمها **مفتاح بن عروس** بعنوان (الاتساق والانسجام في القرآن)، مطبوعة، قسم اللغة و الأدب العربي. جامعة الجزائر. سنة 2007م.

عنيت هذه الأطروحة بمفهوم الاتساق و أدواته والانسجام وآلياته، نظريا وتطبيقيا وما يشكلانه في سلامة بناء النص. مع الإشارة إلى الوشائجية التي تحكمهما معا في ضوء السياق العام الذي يحكم توجيه معنى النص (الخطاب).

– أطروحة (دكتوراه الدولة) التي قدمها **محمد الأخضر الصبيحي** بعنوان (المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي)،كلية العلوم الانسانية،جامعة منتوري قسنطينة، سنة 2005 م.

اهتمت هذه الأطروحة بالبعد التطبيقي للمعايير النصية، وما يمكن توظيفه في كتابات المتعلمين وتعابيرهم بالتعويد والمران على اكتشاف هذه المعايير بعد حصص نظرية تراعي ذلك وفق شروط تعليمية وبيداغوجية.

أما **المراجع** التي أعانتني أكثر من غيرها، في بناء تصور حول الموضوع و في بلورة أفكاره، أذكر كتاب:

– الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال (2012) **للحاج صالح عبد الرحمن**.

- التداولية اليوم، علم جديد في التواصل(2003) **لموشلر و ريبول**.

– علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات(2001) **لفاندايك**.

– لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب(1991) **لمحمد خطابي**.

– التحليل اللغوي للنص **لبرينكر كلاوس**.

تشكلت **خطة البحث** بعد المقدمة من أربعة فصول:

– الفصل الأول: جاء بعنوان (تعليم اللغة وتعلّمها، من مستوى الجملة إلى مستوى النص) قسم بدوره إلى خمسة مباحث أساسية، حيث اهتم المبحث الأول بأسباب التوجه إلى النص تعليميا و اهتم الثاني بمفهوم النص و مفهوم الخطاب و محددات كلا منهما، وثالث عني بمفهوم النص (التعليمي، الأدبي، الأدبي التعليمي)، و اهتم المبحث الرابع بالنص الأدبي في الممارسة التعليمية/التعلمية، و انتهى الفصل الأول بمبحث خامس ركز على أنواع النصوص وخصائص بنائها.

- الفصل الثاني: تناول المستويات نص- تداولية في النص، قسم إلى ثلاثة مباحث حيث تناول المبحث الأول المستوى الإفرادي والتركيبي في النص، وتناول الثاني المستوى الدلالي وعني المبحث الأخير من هذا الفصل بالمستوى التداولي.

- أما الفصل الثالث فقد جاء تحت عنوان التحليل نص- تداولي، قسم بدوره إلى مباحث ثلاثة، تناول الأول رؤية **كلاوس برينكر** في تحليل النص، وثان عني برؤية **فاندايك** في تحليل النص، ومبحث ثالث اهتم برؤية **محمد خطابي** في تحليل النص.

- الفصل الرابع: الذي خصص للدراسة التطبيقية، وجاء تحت عنوان (تحليل نص أدبي تعليمي من منظور لساني نص- تداولي)، احتوى على ثلاثة مباحث، تناول الأول قراءة لتصور (كتاب اللغة العربية) و (دليل الأستاذ) في تحليل النص الأدبي التعليمي، ومبحث آخر عني بالتحليل نص- تداولي لقصيدة البوصيري (في مدح الرسّول صلّى الله عليه وسلّم)، وثالث اهتم بتقديم نموذج لتحليل النص الأدبي تحليلا نصيا- تداوليا من منظور تعليمي.

وانتهى البحث بخاتمة تناولت مجمل النتائج والاقتراحات.

وكأي بحث فقد اعترضتني **صعوبات** حالت دون المبتغى، كالمراجع التي تناولت الجوانب التطبيقية في لسانيات النص واللسانيات التداولية، وإن كانت فإنها محاولات مجتزأة راعت جوانب بعينها شابها اختلاف وتمايز.

أخيرا ... فإن حقق هذا البحث أهدافه، فلله المنة و الحمد، وما التوفيق إلا منه سبحانه وتعالى، وإن كان غير ذلك فعزائي من ذلك أجر المجتهدين.

والله من وراء القصد

1.الفصل الأول

تعليم اللغة وتعلّمها من مستوى الجملة إلى مستوى النص (المقاربة النصية)

1.1.التوجه إلى النص تعليميا.

2.1.مفهوم النص و مفهوم الخطاب.

3.1.مفهوم النص (التعليمي، الأدبي، الأدبي التعليمي).

4.1.النص الأدبي في الممارسة التعليمية التعلمية.

5.1.أنواع النصوص وخصائص بنائها.

1.1. التوجه إلى النص تعليميا

وَجد علم تعليم اللغات في لسانيات النص مرجعا نظريا مهما في التعامل مع الظواهر اللغوية و الأدبية؛ إذ عكف معدو المناهج وبناء المحتويات اللغوية على جعلها تصورا أساسيا في تعليم اللغة و الأدب وتعلمهما؛ فأصبح النص– من هذا المنظور– الدعامة الأساسية في تعليم اللغة وتعلمها، فمنه ينطلق تعليم/تعلم كل الأنشطة اللغوية ليكتسب "المتلقي (المتعلم) ملكة نصيّة يستطيع بواسطتها أن يفهم وينتج نصوصا تغطي مختلف مجالات الحياة الاجتماعيّة؛[1] لأن تعليم جمل وألفاظ معزولة عن سياقاتها المختلفة للمتعلمين – كما كان معتمدا– لن يفيدهم في شيء، ولن يمكنهم ذلك من فهم النصوص و لا في كيفية بنائها. باعتباره حصر جميع أفكارهم وقدراتهم في جزء معين من اللغة، وليس في اللغة ككل.

إن التحصيل اللغوي والأدبي و المعرفي وبناء كفاءة تواصلية لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال نصوص؛ على اعتبار أن البشر عندما يتواصلون لغويا لا يوظفون في ذلك جملا منعزلة، بل يحدث ذلك، باستعمال جمل متتابعة ومترابطة، ولا تُدرك في ذلك أساسا بوصفها أفعال تواصل فرديّة، بل بوصفها نتائج تفاعلات متجاورة الإفراد "أبنية منطوقة بين الذّوات"،[2] لذلك ُنظر إلى النص على أنه الوحدة الأساسية للتحليل اللساني وليس الجملة مثلما كانت عليه الحال مع التوجه البنوي.

إن النص من شأنه أن يسهم مساهمة كبيرة في اكتساب مهارات لسانية نصية متعددة. يقول **فاندايك:**"...فلا يجب أن يفهم متعلم ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول، كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن

1- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. بيروت: المركز العربي الثقافي.ص118.

2- **زتسيسلاف**، و **اورزنياك**. (2003). **مدخل الى علم النص، مشكلات بناء النص** (ط1). (تر: **بحيري**، سعيد حسن). القاهرة، مصر: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع. ص36-37.

ذلك، وكيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف التداولية والاجتماعية للنصوص".[1]

وإضافة إلى هذا فإن مقاربة النص تعمل على تيسير قراءة النص، هذه العملية التي كانت ترتكز في الماضي على معايير جزئية وسطحية،[2] تنظر في طول الكلمات وغرابتها، والجمل وتعقدها، مما ينعكس سلبا على المتعلم، حيث تنحصر معرفته في تحصيل ثروة لفظية معتبرة مما يمكنه من اكتساب القدرة على تكوين جمل سليمة، وفقرات قصيرة ومعرفة وظائف الكلمات النحوية، ولا يعدو الأمر أن يكون مجرد قواعد صماء تحفظ عن ظهر قلب، وهذا من شأنه أن يجعل المتعلم عاجزا على التعامل مع النصوص وعلى إنتاجها.

إن وجود ظواهر لغوية مستعصية على نماذج الجملة، لا يمكن أن يعالج إلا في إطار النص وقد عدد **إيزنبرغ** من هذه الظواهر ما ينيف على ثلاث وعشرين ظاهرة، منها: التعريف بالإضمار، بالإشارة، بالأداة، الترتيب، الحذف، الزمن، الوصل والتنغيم وغيرها فهذه الظواهر براهين تدل على أن العلاقات اللسانية لا تنحصر داخل الكلمة أو الجملة، بل تستطيع أن تخترق حدود البنية النحوية – المعجمية، لتربط بين عنصرين أو أكثر ضمن بنية النص. وهو ما يدعو إلى صياغة نماذج أكفأ تفلح في التعبير عن المبادئ الأساسية التي تفسر انتظام الوحدات اللغوية المختلفة وطبائعها المتباينة تفسيرا يتوقع وجود مثل هذه الظواهر ويمكِّن من مقاربتها بطريقة طبيعية.[3]

لتوضيح أسباب هذا الانتقال أكثر، وضع الباحثون أوجها للاختلاف بين نحو الجملة ونحو النّص، نوردها فيما يأتي:

1- **فاندايك**. (2001). **علم النص**. (ط1). (تر: **بحيري**، سعيد حسن). القاهرة: دار القاهرة للكتاب.ص334.

2- تعليم/ تعلم الظواهر اللغوية انطلاقا من أمثلة مجتزأة (آيات، أحاديث نبوية، أبيات شعر، أمثال، حكم...) ولا يربطها رابط موضوعي.

3- **الكعاك**،إبراهيم. (1991). **الاتساق في اللغة العربية في ضوء اللسانيات العربية القديمة و الأنحاء الوظيفية المعاصرة**. الرباط: جامعة محمد الخامس. كلية الآداب و العلوم الانسانية.ص40.

– تتّخذ الجملة شكلها المعين وفقا للنظام الافتراضي المعلوم، في حين تتشكل بنية النص بحسب ضوابط المشاركين والمستقبلين على حد سواء.

– تتحدد الجملة بمعيار أحادي (علم القواعد) من نظام معرفي وحيد (علم اللغة) في حين تتحدّد نصيّة النص بمعايير عدة من مختلف الأنظمة المعرفية.

– يتأثر النص بالأعراف الاجتماعيّة والعوامل النّفسية وبموقف وقوع النص بوجه خاص في حين يضعف تأثر الجملة بهذه المؤثرات.

– يستند استغلال الجمل إلى معرفة القواعد التّابعة لنظام افتراضي له صفة العمومية، أما استغلال النّص فيستند إلى معرفة خبرات بوقائع فعلية خاصّة.

– يعدّ النّص حدثا يوجهه المرسل إلى المستقبل؛ لإنشاء علاقات متنوعة، وتوصيل مضامين يعينها المنتج، ولا تقتصر على العلاقات النحوية، في حين لا تعنى الجملة إلا بهذه القواعد ومن ثم فهي لا تمثل حدثا.[1]

إن أوجه الاختلاف هذه يجب ألا تجعلنا نظن أن نحو الجملة ونحو النص منفصلان، بل إن الواقع اللّساني الفعلي يدل على تكاملهما؛ لأنّ النّص في حقيقته ما هو إلا مجموعة من الجمل فكما أن الفونيم وحدة الكلمة، والكلمة وحدة الجملة، فالجملة وحدة النّص، وفي المقابل فـــ"إن النّصوص وتوظيفها تعليميا أو في سياق تواصلي لا يشكّك مطلقا في أهمية الوحدات المعزولة (الفونيم، الجملة...إلخ)، بل على العكس، فيجب أن تُستثمر مثل هذه الدّراسات وتقوى لخدمة نحو النّص وتوطيدها بنحو الجملة"،[2] ومن ثم يُنظر إلى دراسة نحو الجملة على أنّها تمهيد ضروري لدراسة نحو النّص، بل يجب النّظر إليهما على أنّهما متكاملان حيث إنّ القارئ أو السامع عندما يتلقّى نصّا ما، فإن فهمه (النّص) يستدعي منه تسليط

1– **أبو غزالة**، إلهام، و **خليل**، أحمد علي. (1999). **مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية دي بوجراند و ولفجانج دريسلر**. (ط2). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.ص10-11.

2– **المتوكل**، أحمد. (2003). **الوظيفية بين الكلية و النمطية**.الرباط: دار الأمان. ص15-17.

الضوء على بنيته الداخليّة والخارجيّة، فـــ"حين تعتمد الأولى على الوسائل اللّغويّة التي تربط أواصر مقطع ما بغيره، فإن الثانية تعتمد على مراعاة المقام المحيط بالنص"،[1] ومن ثم لا فصل بينهما عند المتلقي أو حتّى عند المنتج.

هذه الحقيقة يؤكدها **أحمد عفيفي**، حين اعتبر أن اللسانيات النصية تركز على النص كبنية كلية وعلى الجمل كبنية فرعية، وذلك باعتبار أن نحو النص يشمل النص وسياقه وظروفه و فضاءاته، ومعانيه المتعالقة القبلية والبعدية، مراعيا ظروف المتلقي وثقافته، وهذا بخلاف ما كان يحدث في المناهج اللسانية السابقة التي لم تكن تنظر في مجمل النص والتماس فهمه بوصفه وحدة عضوية تجعل بعضه يفسر بعضا مع ندرة الانتباه إلى العلاقات العضوية بين أجزاء النص.[2]

وهو ما يمكن المتعلم من امتلاك ملكة لسانية نصية، تجعله يتعامل مع بنية النص ككل سواء على المستوى القرائي أو على المستوى الإنتاجي، وتكسبه القـــدرة على إنتاج نصوص متماسكة وذات بناء سليم. وتكون اللسانيات النصية بذلك قد ضمت عناصر لم تكن في لسانيات الجملة، عناصر بناء قواعد جديدة منطقية ودلالية وتركيبية لتقديم شكل جديد من أشكال التحليل لبنية النص، وتصور معايير التماسك، ومن ثم تغيرت الأهداف والغايات فصارت اللسانيات النصية تعنى بظواهر نصية مختلفة منها علاقات التماسك وأبنية التطابق وغيرها من الظواهر التركيبية، التي تخرج عن إطار الجملة المفردة.[3]

1- **فولفانج**، هاينه، و **ديتر**، فيهفيجر. (1999). **مدخل إلى علم اللغة النصي**. (تر: **بن تشبيب**، فالح). مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع. ص7-8.

2- **عفيفي**، أحمد. (2001). **نحو النص اتجاه جديد في دراسة النحو العربي** (ط1). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق. ص37-38.

3- المرجع نفسه، ص38-39.

ويؤيد هذا الطرح التداوليون، حيث يرفضون التركيز على الجملة؛ لأن التواصل والتفاعل بين المتكلمين لا يتحققان في اعتقادهم عن طريق جمل أو عبارات معزولة، وإنما يتأتى ذلك عن طريق إنجازات كلامية أكبر وأشمل هي الخطاب.[1]

وبما أن العملية التعليمية تحاول أن تزود المتعلمين بكفاءات تواصلية تمكنهم من استعمالها في كافة الحالات الخطابيّة، فإن ذلك لن يتحقق بالاكتفاء بالكلمة المفردة أو الجملة – وإن كان هذا مفيدا في جانب من اللغة – فإن النص أفيد باشتماله عليهما، وعلى اللغة في شكل إنجاز كلامي أو خطاب، لذا فالتوجه إلى النص لا بد منه في العملية التعليمية التعلمية.

لا شك أن بلوغ ملكة لسانية نصية العالية لا يتيسر إلا بإطلاع المتعلم على عينة كافية من أنواع النصوص، بما يمكنه من تمثل واستيعاب الخصائص اللغوية والبنائية لكل نوع.[2] على أنه لا يمكن للمتعلم أن يكتسب مثل هذه الكفاية على المستوى القرائي إلا إذا جمعته بالنص علاقة حميمية، يتم فيها التلاحم بينه وبين الآثار الأدبية، وليس من خلال تعامله مع مقطوعات نصية بترت عن أصولها بطريقة عشوائية.[3] و لذلك يجب أن يكون تصنيف النصوص حسب المهارة النصية التي نريد تعليمها للمتعلمين، ذلك أن المهارات النصية محدودة وضيقة النطاق بخلاف أنواع النصوص التي تعرف بتشعبها الكبير.

وبهذا تكون مهمة لسانيات النص ليس الكشف عن القوانين والمعايير التي يستقيم بها النص، بل إن لها هدفا أعمق، يتمثل في محاولة تحديد مختلف البنيات المجردة التي تتولد وفقها مختلف أنواع النصوص، ويكون ذلك بدراسة كل نوع ورصد ما فيه من عناصر بنائية وشكلية قارة.[4] و من ثمة صياغة قواعد تمكننا من حصر كل النصوص النحوية في لغة ما

1- المرجع السابق، ص55.

2- **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه** (ط1). بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون. ص124.

3- المرجع نفسه، ص124.

4- المرجع نفسه، ص77.

بوضوح، تزودنا بوصف للأبنية، فهي تعمل على إعادة بناء الكفاءة اللغوية الخاصة بمستخدم اللغة، في عدد لا نهائي من النصوص. وهذه المهام لا تستطيع لسانيات الجملة أن تقدمها.[1] يفضي ذلك حسب **فاندايك** إلى تشكيل نظرية عامة، تصنف على أساسها مختلف النصوص وطرائق بنائها وكذلك بيان وظائفها، وأنواع العلاقات المتبادلة بينها.[2]

إن تدريس النصوص الأدبية كان منصبا على غايات أكثر ما تكون خادمة لأهداف سياقية ليس إلا، لا يعدو أن تكون وثيقة لتبرير أنساق واتجاهات مختلفة، ترتبط بمجالات أخرى كعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها الأمر الذي يجعلها بعيدة كل البعد عن الهدف الأسمى الذي من أجله ألفت تلكم النصوص، وهو إبراز القيم الجمالية الفنية الموجودة فيها وهذا الانحراف من شأنه أن يجعل النص الأدبي يجري في مجرى تطور الأدب وقضاياه الفنية العامة. يقول **محمد الأخضر الصبيحي**: "لقد كان النص الأدبي منذ القديم محل اهتمام فروع معرفية مختلفة مثل البلاغة و فقه اللغة وغيرها، ولقد اهتم كل فرع بناحية معينة من النص وفقا لما تقتضيه غاياته وأهدافه، وعليه لم تكن دراسة النص الأدبي مقصودة لذاتها، من أجل إبراز خصوصياته وكيفية اشتغاله، بقدر ما كانت تهدف إلى خدمة تلك العلوم".[3]

يرى **الطاهر لوصيف** في هذا السياق، أن الممارسة التعليمية الأدبية في المدرسة الجزائرية تقلبت في نظرتها إلى النص الأدبي و تعليميته بين اعتبارات وممارسات شتى.

حيث يرى أنه نُظر إلى النص الأدبي أحيانا على أنه مستودع القيم الخلقية والتربوية والفكرية، التي يجب أن تنقل إلى المتعلم عبر النص، ولذلك راحت التطبيقات التدريسية تركز على تلك القيم و السلوكات في جزء هام من خطواتها التعليمية، وعلى استخراج الأفكار الجزئية والعامة وتحديد المغزى والعاطفة، ليلحق الأسلوب بعد ذلك إلحاقا محررا في قوالب

1- **عفيفي**، أحمد. (2001). **نحو النص اتجاه جديد في دراسة النحو العربي**، ص41-42.

2- **فاندايك**.(2001). **علم النص**، ص37.

3- **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه** (ط1). بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون. ص131.

لغوية جاهزة وهو تصور تعليمي ينطلق من الجانب السلوكي التربوي، الذي يراد للأجيال أن تتواصل من خلاله مع الأسلاف.[1]

لم يعن بالنص الأدبي كما تستوجبه تصورات الدراسات الحديثة وبقي مشدودا إلى النمطية القديمة في التناول فـــ"كان النص الأدبي مادة لتدريس تاريخ الأدب كتعليم الأعصر الأدبية المتعاقبة، والتركيز على النماذج الشعرية، أكثر من تركيزها على المواصفات النقدية وتطور الإبداع فيها. والاهتمام بتدريس الأغراض الأدبية، كالفخر والهجاء والمدح والغزل وما إلى ذلك، أو تدريس الفنين المشهورين الشعر والنثر، أو تدريس الأجناس الأدبية كالقصة والرواية والمسرحية، وهي في مجموعها مداخل إلى تعليم الأدب غير أن لكل منها خصوصيات تشير بوضوح إلى التصور التعليمي الذي يقف خلفها".[2]

هذا التدريس لم يتخلص بعد من شوائب النظرية المدرسية التي تقسم الأدب إلى عصور سياسية .بمرتكزاتها التاريخية والفنية، وربط العمل الأدبي بصاحبه وعصره، واستقراء الإبداع من النواحي السياسية والاجتماعية والثقافية، مع الجمع بين ثنائية المعنى والمبنى. "إن اعتماد التحليل اللغوي للأدب بالارتكاز على اللسانيات الحديثة، شكل بذلك سبيلا جديدة لدراسة العمل الأدبي في بنيته، وفيما يجعل منه إبداعا أدبيا ليس من فحواه ولا من حيث نشأته، ولكن من حيث صياغته وأسلوبه".[3]

لذلك كانت الأدبية (الشعرية) تصورا جديدا للدراسة الأدبية، التي تسعى إلى الاقتراب من البعد الأدبي للنص الأدبي. يقول **جاكسون** في هذا الصدد: "إن موضوع علم الأدب ليس هو الأدب، ولكنه الأدبية ، أي ما يجعل عملا ما عملا أدبيا".[4] و لم تلبث أن ترسخت

1- **لوصيف**، الطاهر. (2007). **تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي**. (**رسالة دكتوراه دولة**). الجزائر، جامعة الجزائر.ص62.

2 - المرجع نفسه ، ص63.

3 - المرجع نفسه، ص63.

4- المرجع نفسه، ص64.

هذه الأفكار وغيرها بفضل ما قدمته بعض التيارات اللغوية والأدبية، التي كانت تسير جنبا إلى جنب مع الشكلانيين و البنويين، كالسيميائية والشعرية والأسلوبية وغيرها، غير أن هذه التيارات وعلى الرغم من تحديدها الدقيق لكثير من خصائص الخطاب الأدبي، فقد أبعدت من مجال اهتمامها جوانب عديدة منه، لعل أبرزها العناية بالعلاقات التي تجعل من النص كيانا متلاحم الأجزاء.[1]

هذا التوجه الذي فتح آفاقا جديدة وواسعة، جرت من منظورها معالجة الإبداع الأدبي ودراسته، حيث ساهم في إحداث تغيير جذري في تناول الظاهرة الأدبية، الأمر الذي يحتم التجديد كذلك في التصورات والإجراءات التي تتأسس عليها تعليمية الأدب بصفة عامة وتعليم /تعلم النص الأدبي بصفة خاصة، وقد سعى أصحابه إلى العناية بدراسة النص، وإبراز مميزاته ووحدته وتماسكه واتساقه، والبحث عن محتواه الإبلاغي التواصلي، حيث تحتل النصية فيها مكانا مرموقا، لأنها تجري على تحديد الكيفيات التي ينسجم بها النص(الخطاب) وتكشف عن الأبنية اللغوية وكيفية تماسكها وتجاورها.[2]

الواقع أن ما وفرته الدراسات اللسانية النصية من جهة من الإنجازات المنهجية والنظرية التي اصطنعت لنفسها أدوات إجرائية أثبتت الدراسات والأبحاث نجاعتها التحليلية، وما وفرته منجزات تحليل الخطاب من جهة ثانية من حيث بعده التداولي خاصة، وما وفرته الدراسات التأويلية المرتبطة أساسا بقراءة النصوص الأدبية، والسعي في تبرير انسجام بنيتها من جهة ثالثة كل ذلك يمكنه أن يصنع ميدان تعليمية الأدب.[3] وقد كانت هذه التصورات وغيرها بمثابة الدافع القوي والحافز المثير الذي دفع بالكثير من الدارسين والنقاد إلى إعادة قراءة العديد من الأعمال الأدبية، فجاءت دراساتهم على جانب كبير من الدقة والشمول. يقول **صلاح**

1- **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**، ص132.

2- **مداس**، بن عمار أحمد. (2006). **تحليل الخطاب الشعري من منظور اللسانيات النصية، تحولات الخطاب النقدي المعاصر**. اربد، الأردن: عالم الكتاب الحديث. ص495.

3- **لوصيف**، الطاهر. (2007). **تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي**. ص66.

فضل: "أما علماء النص فإنهم كما رأينا يولون التماسك عناية قصوى، ويتجاوزون في شرحهم له تلك المرحلة الحدسية، فيذكرون أنه خاصية دلالية للخطاب، تعتمد على فهم كل جملة مكونة في علاقتها بما يفهم من الجمل الأخرى، ويشرحون العوامل التي يعتمد عليها الترابط على المستوى السطحي للنص، مما يتمثل في مؤشرات لغوية مثل: علاقات العطف والوصل والفصل وكذلك أسماء الإشارة والأسماء الموصولة".[1]

1- **فضل**، صلاح. (1992). **بلاغة الخطاب و علم النص**. (ط1). الكويت: عالم المعرفة. ص 341/340.

2.1. مفهوم النص ومفهوم الخطاب

1.2.1 مفهوم النص

اهتم اللسانيون بمفهومي النص والخطاب، ولقد وقعوا في حيرة من أمرهم واختلط عليهم المفهوم نظرا لتقارب الحدود المفهومية بينهما؛ فراحوا يحددون الحدود الموضوعية والمنهجية بين المصطلحين. لذلك ساد جدل في أوساط النقاد حول الإطار السليم لتحديد مفهوم النص والخطاب، ومرد ذلك إلى اختلاف زوايا النظر و اختلاف منطلقاتهم في تناول الموضوع.

أشار **هاليداي** و **رقية حسن** إلى أن كلمة (نص) في اللسانيات تشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها، شريطة أن تكون وحدة متكاملة، ويظهر واضحا هذا التركيز على أن النص يتضمن المكتوب والمنطوق على أن يكون وحدة متكاملة دون تحديد حجمه طولا أو قصرا.[1]

يعرف **فاندايك** النص بأنه:"بنية سطحية توجهها وتحفزها بنية دلالية ويتصور البنية العميقة للنص كما منظما من المتتابعات".[2] فهي تعرض البنية المنطقية المجردة للنص، وتعد البنية العميقة الدلالية للنص بالنسبة له نوعا من إعادة صياغة مجردة تتحدد في النواة "البنية الموضوعية للنص"[3]، إلا أن النص عند **فاندايك** يشتمل على البنية التركيبية (السطحية) والبنية الدلالية (العميقة) والبنية المنطقية (علاقات القضايا) والبنية الموضوعية (البنية الكبرى). كل هذه البنى تبرز النص في حالة من الترابط والتماسك: بحيث تجعل القارئ يتفاعل معه أخذا أو عطاء معتمدا على السياق في عملية التفسير والتأويل.

أما **جوليا كريستيفا** فالنص عندها "جهاز عبر لغوي يعيد توزيع اللغة ويكشف العلاقة بين الكلمات التواصلية مشيرا إلى بيانات مباشرة تربطها بأنماط مختلفة في الأقوال السابقة

1- **عفيفي**، أحمد. (2001). **نحو النص اتجاه جديد في دراسة النحو العربي**. ص22.

2- **فضل**، صلاح. (1992). **بلاغة الخطاب و علم النص**. ص294.

3- **زتسيسلاف**، و **اورزنياك**. (2003). **مدخل الى علم النص، مشكلات بناء النص**. ص56.

والمتزامنة معها، والنص يتشكل من نصوص مختلفة، هذه النصوص إما أن تكون سابقة له استحضرها الناص أو النصوص قائمة لتحدث إنتاجا عبر عنه بعملية (التناص)".[1]

يحدد **رولان بارت** مفهوم النص على أنه "نشاط وإنتاج ... النص قوة متحركة، تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها، لتصبح واقعا نقيضا يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم...إن النص مفتوح، ينتجه القارئ في عملية مشاركة لا تتضمن قطيعة بين البنية والقراءة، وإنما تعني اندماجهما في عملية دلالية واحدة، فممارسة القراءة إسهام في التأليف".[2]

إن النص عملية إنتاجية من قبل المتكلم تمتزج بمجموعة من النصوص المتناثرة ليصبح واقعا ملموسا يتعامل معه القارئ عن طريق المشاركة والتفاعل عبر استفزاز البنية النصية و بعقل مفتوح لتحدث القراءة المنتجة لنصوص جديدة.

إلا أن مفهوم النص لم يقف عند حد البناء التركيبي والدلالي بل تجاوز ذلك إلى الجوانب التداولية التواصلية، وعليه فإن **برينكر** يعرف النص "على أنه مجموعة منظمة من القضايا أو المركبات العضوية، تترابط بعضها مع بعض على أساس محوري/موضوعي أو جملة أسس من خلال علاقات منطقية دلالية".[3] ولا يكتفي **برينكر** بإدخال التماسك الدلالي بل يحاول في تعريف ثالث أن يدخل عنصر التماسك التداولي للنص الذي ينطلق من تضمنه في نص ما في موقف اتصالي باعتباره يؤدي وظيفة اتصالية.[4]

بناء على ما سبق فإن مفهوم النص قد انتقل من مستوى إلى آخر، من المستوى التركيبي إلى المستوى الدلالي إلى المستوى التداولي، فاستطاع أن يجمع بين كل هذه المستويات في إنتاجه وفهمه على حد سواء.

1- **فضل**، صلاح. (1992). **بلاغة الخطاب و علم النص**. ص294.

2- المرجع نفسه، ص294.

3- **روابحية**، حدة. (2006). **التشكيل النصي في ديوان سميح القاسم، دراسة نحوية نصية لنماذج مختارة. (مذكرة ماجستير)**. جامعة عنابة. ص17.

4- **بحيري**، سعيد حسن. (2004). **علم اللغة، المفاهيم و الاتجاهات**. ص109.

1.1.2.1. محددات النص

بناء على ما سبق من تعريفات للنص يمكن أن نخلص إلى ثلاثة محددات جوهرية ومقنعة بضرورة وجود نحو النص يفسر مختلف الظواهر النصية التي يقف نحو الجملة عاجزا عن تفسيرها وقد أدرجها **مفتاح بن عروس** في ثلاثة محددات هي في الآتي:

- النص هو الإطار الذي يزول داخله لبس الجمل.
- النص يحتوي على افتراضات و اقتضاءات أخرى غير افتراضات و اقتضاءات الجمل المكونة له.
- للنص إمكانية أخرى لإعادة الصياغة غير الإمكانيات التي للجملة.[1]

إن هذا التصور كما قال "يلغي مفهوم النص باعتباره تتابعا من الجمل؛ بل إن النظر إلى النص على أنه مجموعة من الجمل المتتابعة لا يسوغ الكلام عن نحو للنص في مقابل نحو للجملة إذ إن الفرق بين جملة وتتابع جمل ليس حاسما. فهناك من العمليات الممكنة التي تجعل الحدود بين الجملة ومجموعة الجمل تفقد دلالتها. فعمليات التحويل (الاختزال في حالة مجموعة من الجمل المتعاطفة) مثلا تسمح بدمج مجموعة من الجمل في جملة واحدة".[2]

و هذه المحددات مرتبطة بماهية النص أساسا واختلافه عن الجملة، كما أنها توضح كون دلالاته -أو المعلومات التي يقدمها- هي كُلّ أكبر من مجموع دلالات الجمل التي تكونه وسنحاول إيضاحه باختصار:

أ/ النص هو الإطار الذي يزول داخله لبس الجمل:

لأنه ليس مجرد تتابع عدد من الجمل بل هو وحدة دلالية متكاملة، وكل جملة فيه جزء لا يتجزأ عنه، ولذلك لا تتضح دلالتها وضوحا كاملا إلا بمراعاة ما سبقها من جمل وما

1- **بن عروس**، مفتاح. (2018). **الاتساق و الانسجام في القرآن**. دمشق: دار نور حوران. ص9.
2- المرجع نفسه، ص14.

سيلحقها ضمن السياق اللغوي، وهو ما يطلق عليه **صلاح فضل**: التفسير النسبي،[1] أي تفسير بعض أجزائه بالنسبة إلى مجموعها المنتظم كليا.

فإبهام الإحالة والإضمار و الإشاريات مثلا، لا يزول إلا بالعودة إلى المحيل (أو الضمير أو المشار إليه) الذي قد يكون في جملة سابقة أو لاحقة، "فمتى توقف تفسير الجملة على الرجوع إلى جملة أخرى سابقة أو لاحقة فان الجملة –حين ذاك– 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"،[2] وكذا العلاقات الدلالية والاستدلالات والتضمينات وتأويلاتنا للجمل تتحدد كلها داخل كيان النص، لأن تفسير كل جملة مستقلة عن غيرها لا يعطينا معناها الحقيقي المقصود به معنى النص.

إضافة إلى أن للنص اقتضاءات أخرى تسهم في فهمه وتوضيح دلالته ومقصوده التي بتحققها يزال اللبس عن الجمل المكونة له،[3] وهو ما يوضحه المحدد الثاني:

ب/ النص يحتوي على افتراضات أخرى و اقتضاءات أخرى غير افتراضات و اقتضاءات الجمل المكونة له:

النص ليس مجرد رصف للجمل "كما أن كمّا من الكلمات لا يشكل جملة، فكذلك كمّ من الجمل لا ينتج نصا"،[4] لأنه لو كان كذلك لما كان هناك داع لوضع نحو خاص به.

1- **فضل**، صلاح. (1992). **بلاغة الخطاب و علم النص**. ص236.

2- **عبد المجيد**، جميل. (1998). **البديع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. ص293.

3- من منظور أن النص غالبا ما يتكون من متتاليات جمل، وأن الجملة هي نواته بغض النظر عن إمكانية وروده جملة واحدة أو حتى كلمة واحدة.

4 -**Charolles**.M. (1978). **Langue Française**. Larousse.paris 1978 .P8.

فمن الناحية التركيبية يمتاز النص بظواهر تركيبية نصية أو أشكال أخرى من البناء عبر جملية،[1] وهي ليست ذات طبيعة خطية أو أفقية بل في علاقة اندراج أو احتواء ويمثل لذلك **شارول** بمفهوم القالب في قوله:

"بمجرد أن يمتلئ القالب التركيبي للجملة يظهر قالب آخر حامل لفضاء آخر من التبعية (أو الربط)".[2] ومن أشكال هذا الربط علاقات الاتساق النحوي النصي وأبنية التطابق والتقابل والتراكيب المحورية والتراكيب المجتزأة وحالات الحذف والتحويل إلى ضمير والجمل المفسرة.[3]

كما أن للنص دلالة كلية أكبر من مجموع معاني الجمل المكونة له،كما أن معرفتنا للعالم (العالم الفعلي أو العوالم المماثلة الممكنة كما في الأسطورة أو الحكاية) و إدراكنا للواقع وتوظيف عناصر المقام (المنتج، المتلقي، الزمان، المكان ...) تسهم في جلاء دلالة النص، وهو الأمر الذي لا يأتي في الجملة باعتبار أن النص = الجملة + المقام

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

- صندوق القمامة ممتلئ.(أ)

- أنا منهك.(ب)

نلاحظ أن (أ) 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 جهدا ....)، و بأن (ب) هي إجابة بالنفي.

1- يرجع هذا المصطلح إلى **غريماس** وهو يكافئ مفهوم النحو الكلي.

2-**Charolles**.M. (2005). **Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité, Le français aujourd'hui**. Paris :Armand Colin. P13.

3- وخير مثال عن (الجمل المفسرة) نجده في النص القرآني الكريم الذي يفسر بعضه بعضا. لمزيد من التفصيل انظر= = **نحو النص** لأحمد **عفيفي**، ص39. و **علم لغة النص** لسعيد **بحيري**، ص135 .

وهذا الفهم الفعلي للحوار "لا يكون ممكنا إلا إذا أدرجنا في النظام معارف تتجاوز بكثير ما تقدمه القواميس"؛[1] أي تصورات معرفية خارجة عن نطاق اللغة، وتبعا لذلك نجد **جولياكريستيفا** 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 الاقتضاءات التي لا يتسع المقام لذكرها هنا، فهي تمتد مع نظريات لسانية كثيرة ذكرها تباعا ضمن متن البحث.

ج/ للنص إمكانيات أخرى لإعادة الصياغة غير الإمكانيات التي للجملة.

كما تعد التلخيصات العديدة للنص الواحد على اختلافها تحافظ دائما على موضوع النص (topic) أو بنيته الدلالية الكبرى التي تحكم أوصاله كما يقول **حسن بحيري** "يحتفظ النص بجزء من كينونته في كل تفسير".[2]

هذه الكينونة أو البنية الكبرى التي تمثل البنية الدلالية العامة تعكسها المختصرات و باختزال وتنظيم معلومات النص بواسطة القواعد الكبرى أو قواعد التحويل الكبرى،[3] كما سماها **شارول** 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.

هذه الإمكانية للنص ترجع أساسا إلى بنيته غير الخطية، وكونه وحدة دلالية بالدرجة الأولى يجعل طبيعته أكثر مرونة من الجملة التي هي"كيان قواعدي خالص يتحدد على مستوى النحو فحسب"،[4] ولهذا فهي خاضعة لقيود القواعد النحوية كوجوب الفاعل

1-**Charolles**.M. (2005). **analyse de discours**. . P12.

2- **الفقي**، إبراهيم صبحي. (2000). **علم اللغة النصي**. ص165.

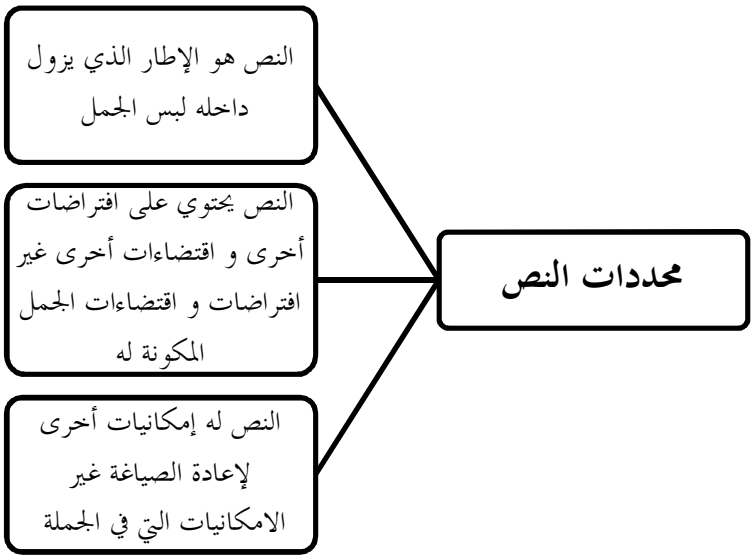
3 -**Charolles**.M. (1978). **Grammaire Du texte, théorie du discours, narrativité**. Metz: Pratique N11.12. P250.

4- **دي بوجراند**. (1998). **النص و الخطاب و الاجراء** (ط1). (تر: **تمام** ،حسان). عالم الكتب.ص90.

بعد الفعل ووقوع الاسم لا الفعل بعد حرف الجر إلخ.... وهذا ما يحد من إمكانية إعادة صياغتها (حتى حالات التقديم والتأخير والبناء للمجهول وغيرها تبقى محدودة وخاضعة لشروط معينة) مقارنة بالنص، ولكن هذا لا يعني عدم التمييز بين النص عن اللانص.

إن هذه المحددات التي ذكرها **مفتاح بن عروس** تبين عجز نحو الجملة عن استيعاب النص وأن يفي بمخلف متطلباته بل لا بد من نحو للنص، يضع أيدينا على طريقة اشتغال اللغة ككل وليس النص فحسب انطلاقا من تحديد **شارول** أن "اللغة لا تظهر في كلمات أو جمل مستقلة ولكن في خطاب متصل مهما كان: كلمة أو مؤلفا مكونا من عشرة مجلدات، حوارا فرديا أو خطابا سياسيا".[1]

وفر نحو النص إجراءات وأدوات تمكن من فهم و إنتاج النصوص وتفسير الملكة النصية و نمذجتها، و استفادت منه تعليمية اللغات اليوم ومن لسانيات النص إفادة كبيرة في تطوير مناهجها وتركيزها على الجانب التواصلي في ظل عجز نحو الجملة على خلق متكلمين مثاليين.



المخطط رقم 01 : محددات النص

1 -**Adam**, jean-michel. (1990). **Eléments de linguistique textuelle**. Mardaga.P12.

2.2.1.مفهوم الخطاب

تعددت تعريفات الخطاب ومفاهيمه وحدوده، بتعدد الآراء ووجهات النظر المختلفة لكل دارس. لقد ورد مفهوم الخطاب عند **هاريس** في كتابه "تحليل الخطاب" على أنه ملفوظ طويل أو متتالية من الجمل تكون مجموعة منغلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر، بواسطة المنهجية التوزيعية، وبشكل يجعلنا نظل في مجال لساني محض".[1]

فمن خلال هذا التعريف يريد **هاريس** بأن ينطبق منهجه التوزيعي على الخطاب والذي تكون كل العناصر أو متتاليات الجمل نظاما، وتعبر عن انتظام معين سيكشف عن بنية النص.

ويعرف **بنفست** الخطاب على أنه: "الملفوظ منظورا إليه من وجهة آليات وعمليات اشتغاله بالتواصل، والمقصود بذلك الفعل الحيوي لإنتاج ملفوظ ما بواسطة متكلم معين في مقام معين، وهذا الفعل هو عملية التلفظ". وبمعنى آخر يحدد **بنفست** الخطاب بمعناه الأكثر اتساعا بأنه: "كل تلفظ يفترض متكلما ومستمعا وعند الأول هدف التأثير على الثاني بطريقة ما".[2] بهذا التعريف يرتبط الخطاب بحالة المتكلم والمتلقي على إثر علاقة تواصلية عن طريق التلفظ يكون قصد الأول التبليغ والتأثير على المتكلم، ومن هذا المنطلق يخرج الخطاب إلى عالم رحب من التفاعلات السياقية.

يرى **دومنيك مانغونو**:"أن الخطاب من حيث معناه العام المتداول، يحيل على نوع من التناول للغة، أكثر مما يحي على حقل بحثي محدد، فاللغة لا تعد بنية اعتباطية، بل نشاطا لأفراد مندرجين في سياقات معينة (...) وبما أنه يفترض تفاعل اللغة مع معايير غير لغوية فإن الخطاب لا يمكن أن يكون موضوع تناول لساني صرف".[3]

1- **يقطين**، سعيد. (1997). **انفتاح النص الروائي، النص و السياق**. ص17.

2- **الشهري**، عبد الهادي بن ظافر. (2004). **استراتيجيات الخطاب** (ط1). بنغازي: دار الكتب الوطنية.ص37.

3- **مانغونو**، دومنيك. (2005). **المصطلحات، المفاتيح لتحليل الخطاب** (ط1). (تر: **يحياتين** ،محمد). منشورات الاختلاف. ص34.

وانطلاقا من هذا التعريف فإن **مانغونو** يجعل الخطاب نشاطا كلاميا بين أفراد مشاركين فيه ضمن سياقات محددة، وعليه فالخطاب يجمع بين ما هو لغوي وغير لغوي (سياقي) أي الظروف الإنتاجية لهذه الملفوظات.

أما **بول ريكور** فيعرف الخطاب على أنه: "الواقعة الكلامية فهي تذكرنا أن الخطاب يدرك زمنيا وفي لحظة آنية، في حين أن النظام أو النسق اللغوي افتراضي وخارج الزمن، لكن ذلك لا يحدث إلا في لحظة التحرك الفعلي والانتقال من اللغة إلى الخطاب (...)، فإذا تحقق الخطاب كله بوصفه واقعة؛ فهم الخطاب كله بوصفه معنى".[1]

إن **ريكور** يجعل من الخطاب حدثا كلاميا يقع في ظرف محدد، كما أن هذه الحدث لا يكون إلا إذا كان هناك مشاركون فيه وفق إطار سياقي معين حتى يسمى بـــ: "الواقعة الكلامية". و إذا كان الخطاب قد ارتبط عند الكثيرين بالجانب المنطوق من اللغة، فإن الأمر يختلف في مجال اللسانيات، إذ أنه لا يرتبط بالضرورة بالجانب السالف الذكر.

1.2.2.1. محددات الخطاب

يمكننا تمييز الخطاب عن النص بشكل مختصر في المحددات الثلاثة الآتية:

– الخطاب لا يكون إلا في مخاطبة وهذا اللفظ نفسه مصدر خاطب فلا يتصور خطاب إلا في حال خطابية مع مخاطب معين.

– للخطاب مدلول آخر اختص به دون الكلام، ولا يقوم مقامه حينئذ إلا لغرض وهو معنى المحاججة والجدل محاولة إقناع الغير. فـــ"الخطاب في هذا الجانب هو محاولة صاحبة التأثير في المخاطب ويوصف حينئذ بأنه فصيح (بمعنى بليغ لا فصيح اللغة وفقط) إذا بلغ درجة معينة من الإفادة والتأثير في نفس المخاطب".[2]

---

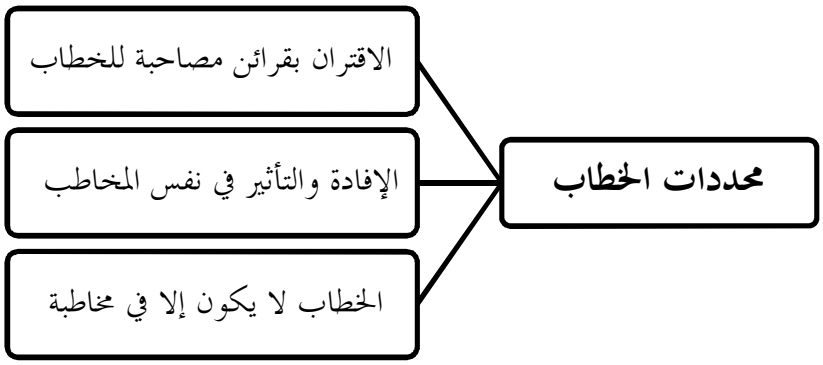
1 – **الحاج صالح**، عبد الرحمن. (2012). **الخطاب و التخاطب في نظرية الوضع و الاستعمال**. (ط1). الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية. ص16.

2 – المرجع نفسه، ص253.

- لا يمكن أن نتصور خطابا غير مقترن بمعلومات ترافقه لغرض فهمه،كما يسميها **الحاج الصالح** بـــ: "بالقرائن المصاحبة للخطاب"،[1] كمشاهدة المخاطب لحال الخطاب، و علمه وخبرته وكل ما تحصل عليه من المعلومات التي لا بد منها لإنتاج و فهم الخطاب أو التفطن إلى نقص فيه أو تناقض وغير ذلك ...). أو كما يسميها **جون ميشال آدم** بالسياق كما هو موضح من خلال المخطط الآتي:

"الخطاب ←——— النص + ظروف الإنتاج .

النـــص ←——— الخطاب – ظروف الإنتاج".[2]



المخطط رقم 02 : محددات الخطاب

وكخلاصة لما قيل في النص والخطاب من حيث الاصطلاح فإن بعض اللسانيين أشاروا إلى أنه رغم وجود النص باعتباره موضوعا لسانيا قابلا للدراسة لا يمكن أن يعد موضوعا شكليا وإحصائيا، لذلك فالتمييز التقليدي المقام بين النص والخطاب يميل رويدا رويدا نحو التلاشي وسبب ذلك –حسب **كارتر**– هو تلك التوسعة التي أحدثت في حقل اللسانيات النصية فالتحليل النصي عبر الجملي من منظور سياقي لا يمكنه إغفال ظروف الإنتاج ولا

1- **ريكور**، بول. (2006). **نظرية التأويل، الخطاب و فائض المعنى** (ط2). (تر: **الغانمي** ،سعيد). المركز الثقافي العربي. ص35.

2- **روابحية**، حدة. (2006). **التشكيل النصي في ديوان سميح القاسم**. ص22 .

حالة المخاطب "ثم إن النص كموضوع شكلي والخطاب كممارسة اجتماعية يتكاملان فيما بينهما وبالتالي لا مجال لإحداث قطيعة تعيق الدراسات النصانية".[1]

من خلال ما سبق، بدا كل من النص والخطاب يأخذان كلاهما مفهوما واحدا إذ بدت الفروق تذوب وتندثر، فإذا كان الخطاب قد ارتبط بمفهوم السياق والمتخاطبين والتأثير في الآخر، فإن النص كذلك قد أخذ هذا الإطار؛ لأن النص لا يفهم إلا في ظروف الإنتاج "فالبنى النصية وإن كانت قد أنجزها كينونات لسانية إلا أنها تكون كينونات تواصلية، فليست بنى مقطعية ملازمة، ولكنها وحدات وظيفية تنتمي إلى نظام تواصلي، فكلاهما أي النص والخطاب تتلاقى فيهما الوحدة التواصلية والوحدة الموضوعية".[2]

1- **مسيس**،رياض. (2004). **الخطاب الأدبي من منظور لسانيات النص**. (**مذكرة ماجيستير**). جامعة عنابة. ص33.

2- **سشايفر**، جون ماري. (2004). **العلامتية و علم النص** (ط1). (تر: **عياشي** ،منذر). المغرب: المركز الثقافي العربي. ص119.

3.1. مفهوم النص (التعليمي، الأدبي، الأدبي التعليمي)

1.3.1. مفهوم النص التعليمي

لكل فئة من المتعلمين وضعية خطاب معينة، تناسب مستواهم اللّغوي والمعرفي. لأن التّحصيل التعليمي لا يمكن أن يتحقق بطريقة جيدة إلاّ من خلال نصوص حسنة التّنظيم فالمعلومات التّي ترد في مقاطع نصية مفككة ومبعثرة تجعل التعلم مضطربا وشاقا.

النّص عند **بشير إبرير** من وجهة نظر بيداغوجية هو "وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنّحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النّفس والاجتماع والتّاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفيّة المتميزة التي صارت تقدّمها علوم اللّسان في دراسة النّصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنّفع على العملية التّعليمية".[1]

وعلى هذا الأساس فالنص محور العملية التعليمية التعلمية، حيث إنه بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما، فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلّى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النّص تحتاج إلى القراءة والفهم ليتم التواصل أو التفاعل معها.[2]

ولكي تتم عملية التواصل عبر القراءة؛ فذلك معناه أن النّص عبارة عن رسالة بين مرسل ومرسل إليه، ويشترط في فهمه الانطلاق من وضع ما هو مشترك بينهما، ونعني بالوضع هنا اللغة والثقافة معا، إذ أن الاشتراك بين المتخاطبين يتم بعدة عوامل منها:

أ-الاشتراك في وسيلة التّواصل، أي يستعملان اللغة نفسها ويفهمانها استماعا وحديثا وكتابة.

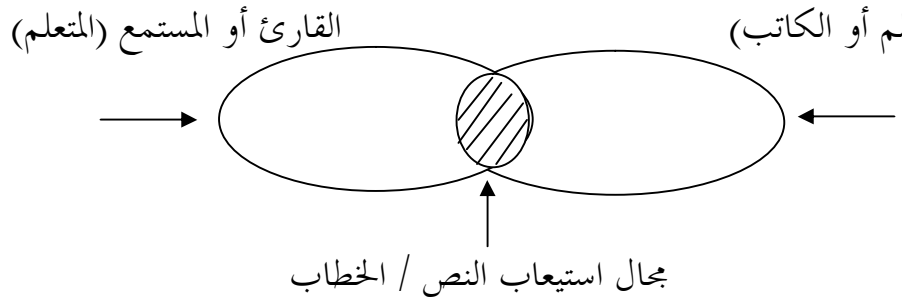
1- **إبرير**، بشير. (2007). **تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق** (ط1). إربد، الأردن: عالم الكتاب الحديث. ص129.

2- المرجع نفسه، ص130.

ب-إذا كان القارئ أو المتعلم يمتلك رصيدا لغويا أقل من الكاتب فحتما سيجد صعوبة في فهم النص، وإدراك المعنى لا يكون عندئذ إلا جزئيا.

ج-أما إذا حدث العكس بحيث كانت قدرة القارئ، أكثر من قدرة الكاتب من حيث كمية المعلومات اللغوية، فإنه – أي القارئ – يدرك الجزء الهام من معنى النص بسهولة.[1]

ويمكن أن نورد هذا الرسم زيادة في توضيح العلاقة بين القارئ أو المستمع (المتعلم) ومنتج النّص أو الخطاب (المعلم أو الكاتب).



المخطط رقم 03: مجال الفهم بين منتج النص وقارئه (مستمعه)

تمثل المنطقة المشطوبة الأشياء المشتركة بين منتج النّص أو الخطاب التّعليمي، و قارئه أوسامعه، بحيث تزيد مساحة التّقاطع كلّما ناسب الخطاب أو النّص التّعليمي وضعية الخطاب، فلكلّ مقام مقال كما يقال. و في حين يستعمل البعض مصطلح النّص التّعليمي تبقى دائرة الخلاف بينه وبين الخطاب موجودة، وبهذا نجد أن البعض الآخر يستعمل مصطلح "الخطاب التّعليمي" وينظر إليه على أنّه عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادّة العلمية إلى مادّة ذات طابع تعليمي، وهو أيضا خطاب يتكرّر فيه خطاب آخر وهي ميزة أساسية بالعمل التّربوي.[2]

1- المرجع السابق، ص142.

2- **Dabène**. Louise. (1990). **Variations et rituels en classe de langue**. Paris: hatier Cèredif. p:52.

ويمكن أيضا تحديد الخطاب التّعليمي انطلاقا من مقابلته مع الخطاب الجدلي.[1] و هي مقابلة قائمة على أساس الاختلاف الموجود في العلاقات بين المتكلّمين، فالخطاب التّعليمي ينطلق من الثنائية (أنا إلى أنت)، أو (أنا=أنت)، لكن الخطاب الجدلي يقوم على أساس الثنائية (أنا مقابل أنت) كما يحدد أصحاب نظرية تحليل الخطاب الفرنسي الخطاب التعليمي على أساس غياب علامات التلفظ فيه، وبالخصوص غياب الفاعل المتلفظ أمام ملفوظه الذي يحدد الخطاب الأصلي العلمي.[2] وفي نفس السياق نجد من يعرف الخطاب التعليمي بأنه: هو المادة التي تشكلها الملفوظات التي تم إنتاجها من قبل الأستاذ في نشاط من نمط خاص، وفي إطار مؤسسة معطاة، فهذا الخطاب يمتاز بوجود علاقة بين ثلاثة فواعل: أحدهم يدرس شيئا للآخر، فهذا النوع من الخطاب نجد فيه العملية التلفظية تكون من هيئة خاصة ومكررة في آن واحد، إلا أن الهيئة الخطابية معقدة تتكون من مختلف المستويات الخطابية.[3]

من خلال هذه التعريفات يتبين أن النّصوص تعد أهم وسيلة تعليمية لها مكانتها الخاصة في المنهج الدراسي المتبع بمدارسنا لما توفره من مساعدة لعملية التعليم والتعلم، حيث أصبحت تشكل ركيزة كل نشاط لغوي، بل ومنطلق كل الأنشطة (قراءة، ظواهر لغويّة، تعبير شفاهي، تعبير كتابي...)، و لم يأت هذا التحول والاهتمام الكبير بالنصوص إلا مؤخرا وذلك لعدة أسباب ودواع فرضت على المناهج التعليمية اللغوية اتّخاذ منحى مغاير عما كانت عليه سلفا.

1-**Galisson**.R,et Coste.(2018).D,**Dictionnaire de didactique des langues** ,p157.

2- **Bouacha**.A.A. (1984). **Le discours universitaire(La rhétorique et se pouvoirs)**. Berne: Edition Derter. p:36.

Ibid. p60.

2.3.1. مفهوم النص الأدبي

أخذ النص الأدبي في تعريفه تلونات كثيرة لا تكاد تقف عند مفهوم متفق عليه "وبخاصة أنه نص متنوع من حيث الشكل الفني، ومتعدد منفتح على القراءة، وعليه يمكن أن نضع في اعتبارنا جانبين؛ جانب النص الأدبي، وجانب تعليمه في المؤسسة التربوية"،[1] فنحاول أن نعرف النص الأدبي خاصة فيما يتعلق بجانبه التعليمي.

إن النص الأدبي "نص توالدي تشاركي، أي يتشارك في بنائه وتكوينه المتلقون، وذلك لأنه نص مفتوح يسمح بالتأويلات والإضافات إليه من فعل القراءة الذي يمارسه المتلقي".[2]

يتحدد مفهوم **ياكبسون** للنص الأدبي باعتباره رسالة انطلاقا من الوظائف الست التي يحددها التواصل اللغوي وهي:

- الانفعالية وتتعلق بالمرسل.
- الإعلامية وتتصل بالمرسل إليه.
- الاتصالية وترتبط بالقناة التي تتم عبرها الرسالة.
- المرجعية وتهم السياق أو المرجع.
- اللسانية الواصفة وتتعلق بسنن التخاطب.
- الشعرية وتركز على الرسالة بصفتها رسالة وعلى وسيلتها اللغوية في جميع مظاهرها ووجوهها.[3]

يشير **ياكبسون**، انطلاقا من تحليله لهذه الوظائف، إلى أن النص الأدبي خطاب مغاير للخطابات اللغوية الأخرى بالنظر إلى وظيفته الشعرية؛ لأنه لا يستهدف غاية تواصلية تروم الإخبار، وإنما هو "صياغة مقصودة لذاتها"، ذلك "أن الوظيفة الشعرية تقوم على لفت الانتباه

1- **إبرير**، بشير. (2007). **تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق.** ص163.

2- **عبد الباري**، ماهر شعبان. (2011). **التذوق الأدبي طبيعته،نظرياته مقوماته معاييره قياسه** (ط 3). عمان: دار الفكر ناشرون و موزعون. ص147.

3- **الإدريسي**، يوسف مولاي. (2002). **الأدب قضايا و إشكاليات** (ط2). الرباط: دار النشر فضاء آدم.ص60.

إلى الرسالة بصفتها رسالة، و تكرر بانتظام في وحدات متعادلة. ففي الشعر مثلا، تتحول المقاطع أو النبرات إلى وحدات وزنية، ومن ثمّ لم يعد الأمر يرتبط بنظم دلائل وحسب، وإنما بإبراز توازنات أو تعادلات في التسلسل المنطقي نفسه".[1]

و إذا كان مفهوم **جاكبسون (jakobson)** للنص الأدبي يركز أساسا على تحديد مقوماته الأدبية، فإن **جوليا كريستيفا** لا تقف بالنص عند حدود انغلاقه اللغوي، واكتفائه بذاته البنوية، بل تدرجه ضمن مشروعها السيميائي العام وتنظر إليه في إطار علاقته بالإنسان والمجتمع والتاريخ بوصفها "نصوصا مرجعية لا يمكن للعمل الأدبي إلا أن يدخل معها في علاقة حوار و تناص".[2]

يرى **الغذامي** أن النص الأدبي تتحكم فيه شاعريته التي "تنبع من اللغة لتصف هذه اللغة، فهي لغة عن اللغة، تحتوي اللغة وما وراء اللغة؛ مما تحدثه الإشارات من موحيات لا تظهر في الكلمات، ولكنها تختبئ في مساربها، وهذا تمييز للشعرية عن اللغة العادية".[3] فالشاعرية نابعة من الأدب وهي لغته تميزه عن بقية الخطابات، "فالنص الأدبي يحمل أكثر مما هو في ظاهره، والموجود من عناصره ليس سوى انعكاس للمفقود منها، وهذا المفقود هو إمكانات يقترحها النص على القارئ الذي يتولى إتمامها"،[4] فمن الأهمية بمكان أخذ هذه الأمور في الحسبان أثناء الدراسة الأدبية.

ويتصف النص الأدبي بخصائص عديدة تميزه عن الخطابات والنصوص العادية، أهمها:

– نص يستخدم اللغة استخداما خاصا، ضمن الفضاء الواسع لقواعد اللغة، ويبني عليها أنساقا لغوية تحمل بصمات شخصية فريدة.

1- المرجع السابق، ص62.

2- المرجع نفسه، ص60.

3- **إبرير**، بشير. (2007). **تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق**. ص164.

4- **الغذامي**، عبد الله. (1998). **الخطيئة و التكفير من البنيوية إلى التشريحية** (ط4). الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب. ص22.

– نص لا يغرق في استعمال البرهان العقلي، ولا التحليل المنطقي، إنما يستخدم الأسلوب البياني القائم على الإقناع والتأثير والإيحاء، ومخاطبة الوجدان والعاطفة، وهذا ما يسمى بالخطاب الشعري المعتمد على الخيال، وبناء الصور الفنية.[1]

– نص ممتزج بذات مبدعه لدرجة التوحد، فالأديب متموضع بقوة في نصه.

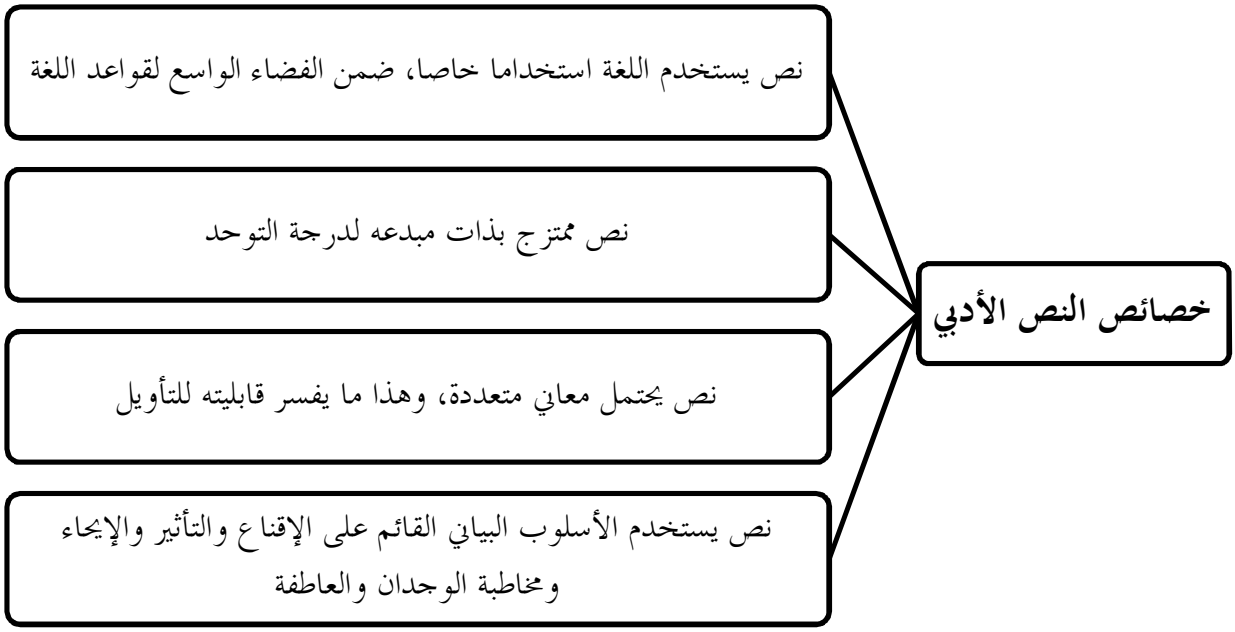
– نص يحتمل معاني متعددة، وهذا ما يفسر قابليته للتأويل، لأنه نص يظهر غير ما يخفي فهو حمال أوجه، مستعد لقبول العديد من القراءات.[2]

الميزة الأساسية التي تميز النص الأدبي عن غيره من النصوص هي الاستعمال الخاص للغة وتطويعها حسب السياقات وانفتاح النص الأدبي على المعنى بتعدد القراء. بينما ينطلق **كيليطو** من ثنائية الأدب والنص موضحا أننا نستعمل مصطلح الأدب بطريقة عامة فضفاضة، دون مساءلة دلالته اللغوية والاصطلاحية ومقاصده السياقية والمفهومية، ومن ثمة نفتقر إلى تصورات حقيقية حول الأدب وماهيته ووظيفته، وما يميز النص الأدبي عن بقية النصوص الأخرى. إننا لا نبحث عما يجعل النصوص الأدبية أدبية، بل نكتفي بربطها بالمجتمع أو ما تتركه من آثار نفسية في المتلقي. وينطبق هذا أيضا على مصطلح النص الذي يثير كثيرا من الإشكالات على مستوى التحديد والضبط والتدقيق، هذا ما دفع **كيليطو** لتعريفه باستحضار مقابله الذي يتمثل في مفهوم (اللانص)، فالنص حسبه هو الذي يتميز بالنظام والانفتاح، ويحمل مدلولا ثقافيا، ويكون قابلا للتدوين والتعليم والتفسير، وقابلا للاستشهاد به.[3]

1- **الحلاق**، محمد راتب. (1999). **النص و الممانعة مقاربة نقدية في الأدب و الإبداع**. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب. ص11.

2- المرجع نفسه، ص29.

3- المرجع نفسه، ص13-14.



المخطط رقم 04 :خصائص النص الأدبي

3.3.1. مفهوم النص الأدبي التعليمي

يعرف النص الأدبي تعليميا بأنه "وحدة لغوية متوسطة الطول تعالج موضوعا معينا ويتم اختيارها لغايات تعليمية، كتنمية قدرات الفهم والتحليل والتذكر لدى المتعلمين وكذلك إكسابهم معلومات معينة في مجال محدد".[1]

يعتبر نشاط النصوص الأدبية محور كل أنشطة اللغة العربية، لكونه يحقق أبعادا تعليمية هامة للمتعلم؛ منها ما يتعلق بالجانب الوجداني، ومنها ما يتعلق بالجانب العقلي، ناهيك عن تعميق الجوانب اللغوية والثقافية والمعرفية، نجمل هذه الأبعاد في الآتي:

- النص الأدبي يعوِّد المتعلم على إجادة النطق، وسلامة الأداء، وحسن الإلقاء، ودقة فهم المسموع أو المكتوب.

1- **الصبيحي**، محمد الأخضر. (2005). **المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي**. (**أطروحة دكتوراه دولة**). قسنطينة، كلية العلوم الانسانية. جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر. ص12.

- النص الأدبي ينمي في المتعلم الثروة اللغوية، ويربي فيه الذوق الفني.

- النص الأدبي يكسب المتعلم القدرة على فهم أسرار اللغة العربية، وإدراك الفروق بين الاستخدامات اللغوية العادية، والاستخدامات المجازية التي يبدع الأدباء في استخدامها.

- النص الأدبي يعرِّف المتعلم بالكتاب والشعراء، ويبين لهم خصائصهم الأدبية والفنية كما يسهم النص الأدبي في تعريفهم بتطور الأدب والعوامل التي ساعدت على رقيِّه والأسباب التي أدت إلى ضعفه في بعض الفترات، لتعين هذه الثقافة على اتصالهم به والإفادة من تراثه.[1]

- ينهض النص الأدبي بوظيفة أخرى هي وظيفة تبليغ القيم والأنساق الاجتماعية؛ لأن "قراءة المتعلم للنصوص الأدبية تساعده على تشخيص التمايز الاجتماعي، ومن ثمة إدراك صورته في واقع الحياة اليومية عبر آليات التماهي والإسقاط".[2]

ومن هنا يتبين لنا أن نشاط النص الأدبي نشاط يسهم في زيادة خبرات المتعلم في شتى مجالات الحياة، كما يساعده في فهم طبيعة الإنسان وإدراك بيئته.

دراسة النص الأدبي تحدث في نفس التلميذ لذة فنية، تغذي الجانب العاطفي الروحي فيه، بل إن أثر النص الأدبي يمتد إلى تهذيب النفس والسلوك، لما يحمله من قيم إنسانية نبيلة وسمات خلقية سامية، "فتتحول النصوص الأدبية بفعل قوتها المعرفية، وسلطتها التخيلية إلى سنن ثقافية تفسر بعضا من عالمات الحياة، ومن ثمة استرشاد المتعلم بها قصد تعديل سلوكه وتصويب مواقفه، بشكل يحول المتخيل الأدبي في الوعي القرائي إلى واقع محسوس".[3] أما الأبعاد العقلية فهي من صميم نشاط النصوص الأدبية، لأن "القراءة

1- **شحاتة**، حسن. (1996). **تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق** (ط3). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.ص180.

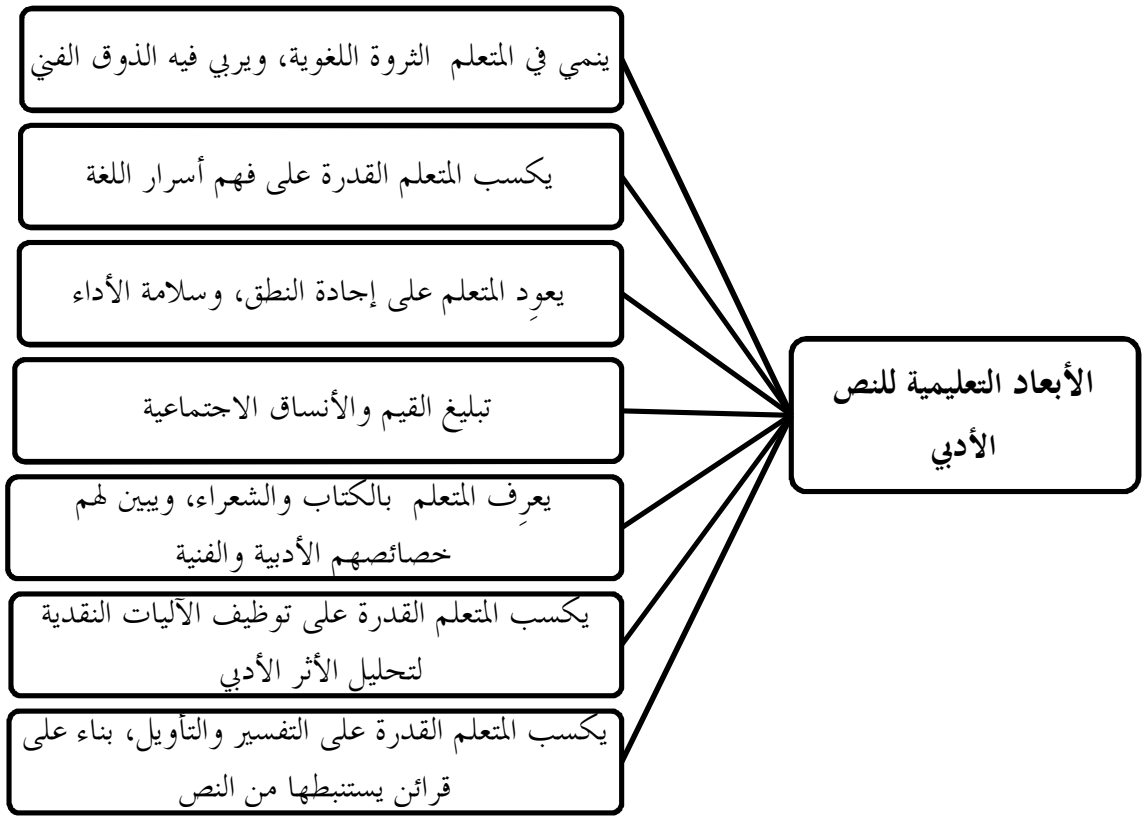
2- **فرشوخ**، أحمد. (2005). **تجديد درس الأدب**. (ط1). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. ص18.

3- المرجع نفسه، ص18.

في حد ذاتها عملية فكرية، تتدخل في حدوثها مجموعة من القدرات العقلية، لذا فإن دراسة وتحليل النصوص الأدبية يُعدّ مجالا خصبا لتنمية قدرات ومهارات التلميذ العقلية".[1]

- يكسب المتعلم القدرة على توظيف الآليات النقدية لتحليل الأثر الأدبي (توظيف المناهج النقدية).

- يكسب المتعلم القدرة على التفسير والتأويل بناء على قرائن يستنبطها من النص.



المخطط رقم 05: الأبعاد التعليمية للنص الأدبي

1- **هباشي**، لطيفة. (2008). **استثمار النصوص الاصلية في تنمية القراءة الناقدة**. عمان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع عمان. ص218.

4.1. النص الأدبي في الممارسة التعليمية التعلمية

1.4.1. النص الأدبي وطبيعة الأهداف والكفاءات

تحتل الأهداف في المنظومة التربوية التعليمية الحديثة مكانة أساسية لأنه في ضوء الأهداف يتحدد كل شيء في العملية التعليمية التعلمية، فهي نقطة الانطلاق كما أنها المصب الذي تنتهي إليه كل الجهود التعليمية تخطيطا وتنفيذا وتقويما، فإكساب المتعلم القدرة على التفاعل من النص التعليمي الأدبي وإنتاج نص يظهر من خلاله قدرته على حسن توظيف المكتسبات تفكيرا وتعبيرا "يستلزم صياغة أهدافه صياغة واضحة قابلة للتنفيذ و للتطبيق الدقيق تكون على ارتباط مباشر بالأهداف العامة لتعليم/تعلم نشاطات اللغة، أي أنها منبثقة منها ومتوجهة لها"،[1] صياغة تراعي الأبعاد التعليمية المنوطة به لتحقيق كفاءة التلقي بما يضمن للمتعلمين بالفعل إنتاج نصوص بأنماط مختلفة و مقامات متنوعة وفي وضعيات طارئة ومستجدة ذات دلالة تتكيف مع المواقف المختلفة وكم هي كثيرة.

يجب الانطلاق في صياغة الأهداف من خلفية نظرية متينة، يؤسس عليها تعليم النص الأدبي وتعلمه واتخاذ دراسات لسانيات النص و اللسانيات التداولية مرجعا لذلك والاستفادة من جميع أبحاثهما فيما يتعلق بالنصوص الأدبية في المستويات الثلاثة: ما يتعلق ببناء النص شكلا و هنا نتحدث عن الاتساق أو ما يسمى بأدوات الربط النحوي أو اللغوي، و ما يتعلق بالأبحاث التي تعنى بانسجام النصوص أو ما يسمى بالجانب الدلالي أو المعنوي (مما يسهم في وحدة الموضوع وتماسكه تدرجا)، والمستوى الثالث الالتفات إلى ما استجد في الأبحاث التواصلية الاجتماعية أو ما يدخل في أبحاث التداولية لغرض الانتباه إلى البعد الوظيفي للنص الأدبي. وهنا يجب التنبيه إلى أن الأهداف ليست للصياغة العرضية كما هو ملاحظ في السندات البيداغوجية بل يجب أن تكون محكمة التوقع والهندسة، يضمن لها التحقيق

1- **صياح**، انطوان. (2008). **تعليمية اللغة العربية**. بيروت: دار النهضة العربية. ص171.

الفعلي الواقعي الذي تلتمس ثماره بتحقيق كفاءة نصية عالية لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية؛ إن على مستوى التلقي أو على مستوى الإنتاج أو الاستعمال.

2.4.1. النص الأدبي و الطرائق التعليمية التعلمية

الطرائق التعليمية التعلمية يفترض أن تتماشى وروح المقاربة بالكفاءات كونها المقاربة البيداغوجية التعليمية المتبناة في المناهج التعليمية في الجزائر التي تعتبر "التدريس بالوضعية المشكلة من أنسب الطرائق لبناء المتعلم لمعارفه...والوضعية المشكلة من حيث هي وضعية مبنية لغرض تعليمي/تعلمي يجب أن تركز على معطيات معقدة مثيرة للشعور بالحيرة والغموض،لإثارة الحوار والنقاش المجدي".[1] وهذا من شأنه أن يسهم في فهم دلالة النص لكن كيف نوفق بين هذه الطريقة في إطارها العام وما تقتضيه المقاربة النصية؟، وما هو مطلوب منهما في تصميم مبتكر لطريقة تعليم النص الأدبي؟ لاتخاذ خطوات جديدة من شأنها تفعيل تعليم/تعلم أدوات التماسك النصي- التداولي "القواعد النصية التداولية" أو ما هو بمعناها ومغزاها كإطار نظري يكون تحليل النص الأدبي فيه المجال التطبيقي، تبتكر له مقاييس ومعايير تقويم على حسب الأبعاد التعليمية المسطرة له. وبذلك نكون قد تجاوزنا الطريقة التي قدمها المنهاج المقدمة لتعليم/تعلم النص الأدبي التي تناقضت مع تصور المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية و التي بدا عليها الحنين إلى الماضي المغلف بصياغات ومصطلحات جديدة.

3.4.1. النص الأدبي نص مشوق ومحفز

ذلك ما يستدعيه منطق التعلم وفق المقاربة بالكفاءات، من خلال نوعية النصوص المدرجة المناسبة لتحقيق دافعية واهتمام أكبر للمتعلم، فوضوح الأغراض من النّص يدفع المتعلّم للتفاعل معها. فلقد أولى علماء التّربية الحديثة اهتماما كبيرا لموضوع الدّوافع والحوافز لدى المتعلّمين واعتبروا ذلك طريقا طبيعيّا يجب أن تسلكه المؤسسة التعليمية إذا أرادت أن تجلب

1- **وزارة التربية الوطنية.** (2005). **منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب و فلسفة.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. ص17- 18.

انتباه المتعلمين وتضمن إقبالهم الواعي على دروسهم، كما أنّ التّجارب العلميّة أكّدت الدّور الفعّال والإيجابي للحوافز. و على هذا الأساس يجب أن تكون النّصوص الأدبية المختارة من واقع اهتماماتهم وتلبّي حاجاتهم لكي تسهم في جذبهم إليها والاستفادة من أساليبها ومضامينها، ولكن إن كانت-النّصوص الأدبية- بعيدة عن اهتماماتهم ولا تلبّي رغباتهم وحاجاتهم، ولا تستثير دوافعهم انعكس ذلك كله على إقبالهم عليها والاستفادة منها.[1]

لكي تثير النصوص الأدبية المتعلمين وتشوقهم يجب أن تكون معاصرة ومواكبة لتطوّرات الحياة التّي يعيشها المتعلّم وأن تتناول مواضيع مثل "الأنترنت، الرحلات، وسائل التّكنولوجيا والاتّصال وعالم الفضاء... الخ، وهي مواضيع تلائم حاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولاتهم كما تراعي متطلبات المجتمع والحياة التي يعيش في أجوائها هؤلاء الطلاب.[2]

يرى **بول ويتي** أن كل متعلم في سن معينة يميل إلى قراءة وسماع نصوص معيّنة وهذه الميولات تتدرج مع عمره، ففي المرحلة الابتدائية مثلا، وفي سن الثانية عشرة يهوى الأولاد والبنات قراءة القصص التي تدور حول المغامرات والحركة والحوادث المثيرة والتّي تدخل الرّعب على النّفس، كما يحبون الغموض والواقعية، وحياة الأطفال والمواقف المضحكة وحياة الحيوانات والطبيعة وحوادث الشهامة والشجاعة والرياضة أو الطيران، والاختراعات الحديثة وكلما كبر في السن ازداد تحول الأولاد نحو هواية قصص المغامرات، بينما تظل البنات على حبّهن لموضوعات الحياة العاطفيّة والعائليّة.[3]

1- **السيد**، محمود أحمد. (1987). **تطوير مناهج تعليم القواعد النّحوية وأساليب التّعبير في مراحل التّعليم العام في الوطن العربي**. تونس: المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم.ص123.

2- **طعيمة**، رشدي أحمد، و **مناع**، محمد السيد. (2000). **تعليم العربية بين العلم و الفن**. القاهرة: دار الفكر العربي.ص45.

3- **ويتي**، بول. (1965). **الطفل و القراءة الجيدة**. (ط2). (تر: ناشد، سامي). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية بالإشتراك مع مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر. ص111-112.

كما أن إثارة الميول والاهتمام لا يقتصر على مضمون النّص فقط، بل يطال الشّكل أيضا فمن شأن الكتابة البارزة و التأطير والكتابة الملونة، وغيرها أن تسهم في توضيح المفاهيم وتقريبها إلى أذهان المتعلمين إلى جانب جذبها لاهتماماتهم زيادة على أنها تقلل من جفاف مادّة معينة وتبسيطها. لذا فالدوافع والمحفزات تيسر عملية التمثيل الذهني السليم للمفاهيم النّحوية والصرفية ولوظائفها التّعبيرية والذهنية في آن واحد، كما أن من شأن إرفاق النّصوص الأدبية بصور ملوّنة أن يلفت انتباه المتعلّمين إلى الغرض الموجود داخل النّص، وكذا ترجمة المفاهيم والمعلومات المجرّدة فيه إلى الواقع الحسي تحقيقا للفهم وتثبيتا للمعلومات. و في نفس السياق فإن إثارة اهتمامات المتعلمين الحسية الحركية تستوجب أن نتدرّج بالمتعلمين:

أ- من الموضوعات الشيقة المثيرة للاهتمام، إلى الموضوعات المعقدة الدّاعية للضجر.

ب— من المحسوس إلى المجرّد.

ج- من البسيط إلى المركّب.

د- من النّافع للطّفل عاجلا، إلى النّافع له آجلا.

ه- من المادّي الصّالح للمعالجة باليد، إلى المعنوي الصّالح للمعالجة بالذّهن.[1]

4.4.1. النص الأدبي ونشاط القراءة والكتابة

يعرف الجميع أن هناك علاقة تفاعل وترابط وظيفية تجمع بين مهارتي القراءة والكتابة، مما يؤكد تكامل واندماج الأنشطة اللغوية خدمة لتحقيق الكفاءات المنشودة باعتبار أن النص يقوم على الانتظام أو الإدماج.[2] إن التفاعل مع النص الأدبي لا يكون إلا بقراءة جيدة، "ذلك أن التفاعل المتبادل بينهما هو الكفيل بضمان نمو متدرج في القدرات والإنجازات اللغوية

1- **بن عيسى**، حنفي. (1991). **الأسس النفسية لاكتساب اللغة**. **(مقال)**. همزة وصل، مجلة التربية و التكوين. ص25.

2- **الإدماج**: استغلال مجموع المعارف التي يجب أن تتكامل بين عدد من الأنشطة التعليمية (القواعد، البلاغة العروض...) تتوظف على نحو متكامل ومنسجم.

للمتعلمين"[1] كما أن الدعوة للكتابة هي في حد ذاتها دعوة للقراءة. إن القراءة والكتابة مهارتان مرتبطتان ببعض ارتباطا عضويا. وكثيرا ما يطلب من المتعلمين مثلا كتابة موضوع بعد قراءة نص حوله في مجلة أو صحيفة أو كتاب، يعبر فيه عن انطباعاته حوله، أو يكتب ملخصا عنه، وهنا نقول إن مهمة القراءة تستدعي بطبيعتها مهمة الكتابة تبدأ بها ومنها تنتقل إلى الثانية لأن فهم الموضوع الذي نريد الكتابة عنه واستيعابه حاجة ضرورية لا يمكن إهمالها أو التقليل من أهميتها إذا أراد الكاتب كتابة موضوع جيد. إن الاهتمام بالخصائص البنائية للنصوص الأدبية بمختلف أجناسها من خلال القراءة يكسبهم بالمقابل ثروة لغوية عالية ناهيك عن البعد الثقافي والإرث المعرفي الذي يتزود به المتعلم مما ينعكس على امتلاكه قدرة على التوظيف اللائق لهذه المكتسبات.

5.4.1. النص الأدبي والرصيد اللغوي لدى المتعلمين

إن مراعاة الفروق بين المتعلمين مهم وضروري، لتحديد الرصيد اللغوي الذي يناسب كل متعلم،[2] ولئن كان إجراء تحديده أمرا ضروريا، فإنّه لا يجب أن يتم على أساس وحدات معجميّة وتراكيب نحويّة ولكن على أساس أفعال ومواقف تواصليّة حسب حاجيات هذه الفئة أو تلك من المتعلّمين.[3] فتعليم اللّغة لم يعد مجرّد مسألة تعنى بتلقين المتعلّمين القواعد المجرّدة، بل هو مسألة تعنى بتوظيف تعلّم هذه القواعد في حياتهم ممارسة وسلوكا.

إذا، فالنّصوص الأدبية الجيّدة هي التّي يجب أن تكون لغتها متناغمة ومتوائمة مع مستوى لغة المتعلّمين، حيث يجب أن يشعروا عندما يتناولونها بأن لغتها تشبه اللّغة التّي يستعملونها يوميّا سواء كان ذلك في الألفاظ أو التّراكيب أو المعاني والمواضيع المطروحة فيها، وبعبارة

1- **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**.ص125.

3-**Besse**, Henri, & **Galisson**, Robert. (1980). **Polémique en didactique**. Paris: Cle International. p :69

3 - J **Jupp**(T.C), & autre. (1978). **Appretissage linguistique et communication**. Paris: Clé international .p:7.

أخرى يجب أن يجد المتعلّمون فيها لغة مستعملة، لغة تبليغ مشتركة تمنحهم الشّعور بأن اللّغة قبل كل شيء محاورة وتبليغ، وأنّها مرتبطة بالحياة.[1]

وبناء على ذلك، فإنّه إذا لم تكن لغة هذه النّصوص معروفة وحيّة، فإنّ المتعلّم سيجد نفسه أمام مشكلتين:

أ- مشكلة المفاهيم التّي تخصّ المادّة المدروسة.

ب- مشكلة المفردات الجديدة (غير المستعملة)، والأساليب الأدبيّة المختلفة التّي لا يمكن التّجاوب معها، لا لشيء إلا أنّها تفوق إمكانياته اللّغويّة والذّهنيّة.[2]

ولكي تكون المادّة اللّغويّة للنّص ملائمة لمستوى المتعلّمين اللّغوية، يجب أن تكون ذات مفردات من رصيد المتعلم اللغوي، وجمل سليمة البناء وسلسلة العبارة خالية من التّكلف وذات أفكار واضحة وهادفة يسهل على المتعلّمين فهمها والتّواصل بها، و"تفضيل اللّغة الأكثر استعمالا في لغة التّخاطب الشائعة بين الناس".[3]

يراعى في المفردات الجديدة عدم التّنافر بين مخارج الحروف في الكلمة؛ لأنّ إخراجها من المتعلّم يتطلب مضاعفة مجهوده العضلي - في النّطق لا في السّماع - من دون فائدة قد يستفيد منها المخاطَب، وتبعا لذلك يجب أن تُختار الكلمة التّي فيها مخارج قليلة لا يحتاج المتكلّم في إخراجها إلى كلفة فيزيولوجية باهظة. في حين تعادل اللّفظان في التّعبير عن المعنى نفسه، فيجب أن تختار الصيغة المجرّدة المأنوسة الكثيرة الجريان على الألسنة القليلة الحروف والحركات، بدل الصيغة المزيدة غير المأنوسة، كثيرة الحروف والحركات، كما يُفضّل أن

1- **إسماعيل**، زكرياء. (2005). **تدريس اللغة العربية**. الاسكندرية: دار المعارف الجامعية. ص230.

2- **عميري**، باني. (1983). **دراسة نحوية لكتاب"المختار في قواعد اللغة العربية"المقرر للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط بالمدرسة الجزائريّة". (مقال)**. نشرة التعليم والبحث العلمي. ص17.

3- **الحاج صالح**، عبد الرحمن. (2007). **بحوث و دراسات في علوم اللسان**. الجزائر: موفم للنشر. ص207 - 213. وكذلك ينظر: **إبرير**، بشير. (2007). **تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق** ص149-150.

تختار الكلمة التّي يمكن أن تتصرّف ويشتقّ منها بدلا من غيرها، مع مراعاة مرحلة التعليم وعامل التدرج.

يتطلب أيضا الاكتفاء باللفظ الواحد للدّلالة على المعنى الواحد، خاصة في المصطلحات العلميّة كما يخصّص اللفظ الذي يدل في السياق اللفظي الواحد للتّعبير التّحليلي الموضوعي كما هو الشأن في لغة العلم والتقنيات ولغة الإعلام والقانون، أما اللفظ متعدّد المعاني فيترك للّغة الأدب والتّعبير عن المشاعر.

رأى علماء اللسانيات أن المستوى الذي يُقدم على غيره في تعليم/تعلم اللغة هو المستوى الدّلالي، يليه بعد ذلك المستوى التداولي (الاستعمالي)، مع مراعاة التدرج في تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم، لذلك يجبذ أن يكون النّص من النوع "السهل الممتنع"، بحيث يبذل معه المتعلّمون الجهد اللاّزم من أجل الفهم وإثارة التّفكير في المعاني الحقيقية للمفردات و التعابير و التّفكير فيما تدلّ عليه التّراكيب والأساليب، وهنا تبرز علاقة التّكامل بين المواصفات الأولى التّي تتّصل باهتمامات المتعلّمين وتشوّقهم لما يقرؤون والمواصفات المتّصلة بضرورة أن يمتنع مستوى النّص عن إدراكهم دون بلوغ حدّ الاستعصاء، بحيث يدفعهم الاهتمام بالنّص إلى الرّغبة المتزايدة في إجهاد التّفكير والعمل والميل إلى العمل والتّعلّم والاكتساب.[1]

أظهرت التّجارب في هذا الخصوص أن الاستعمال الدائم للأنماط السّهلة، يجعل المتعلم لا يتعامل إلا مع نصوص لغتها و أدبيتها ضعيفة، وهو ما يجعل مردودها البيداغوجي دون المستوى المطلوب، لأنّ المتعلم لا يبذل فيها جهدا،[2] وفي ذلك يقول **ديبوجراند:** "وأرى أنّ مبدأ الاقتصاد في الجهد، قد جُعل على سبيل الخطأ معيارا للأنشطة الإنسانيّة في عمومها

1- **حروش**، موهوب. **منهجية تدريس النصوص في الطور الثالث من التعليم المتوسط**. (**مقال**). همزة وصل، مجلة التربية و التكوين. ص261.

2- **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**. ص118.

ولقراءة النّصوص بوجه خاص، ولقد أمدّنا مبدأ الاقتصاد في الجهد بمستودع لكتب القراءة التّافهة المملّة للأطفال نظرا إلى الاعتقاد أنّه ينبغي لنا أن نتابع الإجراءات السّهلة وأن نتجاهل الإجراءات العقيمة".[1]

يرى **عبده الراجحي** أنّه من المهمّ جدّا ألاّ نؤخّر تقديم نماذج من الفصحى إلى المرحلة الابتدائيّة على النّماذج الأدبيّة الكبرى في تراثهم وإن اقتضى الأمر تبسيط النّص في هذه المرحلة، وهذا ما هو مطبّق في البلاد المتقدمة، حيث يُدرّس "شكسبير" في المرحلة الابتدائية في بريطانيا، ويُدرّس "جوته" في المرحلة نفسها في ألمانيا.[2]

يرى **عبد الرّحمان الحاج صالح** لحل هذه المشكلة أنّ ذلك "يكون بأحد الشّيئين: إمّا أن يختار نص أنتجه بالفعل أحد الكتاب لملاءمته للموضوع المخطّط، يقلّ فيه الغريب من الألفاظ والتراكيب فيستبدل فيه ما بقى مما لم ندرجه في تخطيطنا بما هو موجود فيه، وإما أن نحرّر بأنفسنا (المعلّم نفسه أو مؤلف الكتاب المدرسي) النّص الذي نحتاج إليه مراعين في ذلك كل الشروط الانتقاء والترتيب"؛[3] بمعنى انتقاء لغة هذه النّصوص ألفاظها وتراكيبها، ثمّ ترتيبها بحيث تتدرّج بانسجام من درس لآخر.

يكتسب المتعلم اللّغة بهذه الحلول ، التّي تمكّنه من الاتّصال بغيره والتّعبير عن أفكاره ولكن دون إهمال اللّغة الأدبيّة الرّاقية، لأنّ احتكاك المتعلّمين بالنّماذج الرّاقية يكسبهم أساليب عربية فصيحة، وقد بيّنت التّجارب أنّ الطّفل يحتاج المستويين الاثنين معا (المستوى الفصيح والمستوى المسترسل) معا في أيّ سنّ من عمره، وإن طغى أحدهما على الآخر كانت النّتيجة وخيمة؛ فالطّفل إن لم يطّلع مبكّرا على ما كتبه الأدباء و العلماء بشيء كثير من التّقريب إلى ذهنه ومراعاة مداركه فتبقى لغته فقيرة ذات خصاصة مهوّلة وبالتّالي مستواه الثقافي

1- **دي بوجراند**. (1998). **النص و الخطاب و الاجراء**. ص565.

2- **الراجحي**، عبده. (1995). **علم اللغة التطبيقي و علم اللغة**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية. ص95.

3- **الحاج صالح**، عبد الرحمن. (2007). **بحوث و دراسات في علوم اللسان**. ص230.

أيضا.[1] ولذا ينبغي على واضعي الكتاب المدرسي التّنويع في النّصوص بمراعاة المستويين معا مستوى تستلزمه الحياة اليومية ومستوى يخص الخطاب الأدبي لأنّ الاقتصار على أحدهما يؤثر سلبا على لغة المتعلم. ويؤكد **عبد الرحمن الحاج صالح** أنّه لا يمكن أن يتجاوز-المتعلم- أثناء دراسته للغة في مرحلة معنية حدا أقصى من المفردات والتّراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التّي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة، وإلا أصابته تخمة ذاكرية بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة.[2]

6.4.1. النص الأدبي والتنوع الموضوعاتي

إدراج مواضيع مختلفة الأنواع (الأنماط) والمواضيع مهم تعليميا؛ ليطلع المتعلمون بصورة واضحة وبصفة تدريجية عن مختلف أشكال التّعبير الأدبي وأغراضه؛ كالشّعر والنثر والوصف والحكاية والمقالة والمراسلة والخطاب والتّحليل والحوار وما إلى ذلك.[3]

وأن تكون مواضيع النّصوص الأدبية المختارة متنوعة ومفيدة ومثيرة لإعجاب المتعلمين وميولهم؛ حيث إن مناقشة القطعة النثرية أو القصّة أو الفقرة من موضوع محبب إلى نفس المتعلمين تزودهم بطائفة من الخبرات وألوان الثقافة والمعرفة.[4] و لكن لا يجب على هذا التنوع أن يكون مقتصرا على الأساليب الرّفيعة فقط، وبذلك نقصي نصوصا ذات أساليب بحجة أنها ليست بليغة. فربما "تتضمن بعض أشكال اللغة العادية مدلولات ثرية تعجز أشكال أخرى عن تحقيقها".[5] فينبغي مثلا الاهتمام بنصوص تتناول الموضوعات العلمية والاختراعات التي تثير اهتمامات المتعلّمين وتلبّي حاجاتهم، وإن لم يكن كذلك فلن يحصل المتعلمون من دراستها إلا مزيدا من كراهيتهم للأدب ودراسته.

1- **الحاج صالح**، عبد الرحمن. (2007). **بحوث و دراسات في اللسانيات العربية**. الجزائر: موفم للنشر.ص182

2- المرجع نفسه، ص205.

3- **حروش**، موهوب. (2001) **منهجية تدريس النصوص**. ص262.

4- **إسماعيل**، زكرياء. (2005). **تدريس اللغة العربية**. ص213.

5- **بحيري**، سعيد حسن. (2004). **علم اللغة ، المفاهيم و الاتجاهات**. ص60.

كما أن تنوع النّصوص لا يقتصر على الأدبي فقط الذي لا يفهمه المتعلم أحيانا وقد يضجر منه أحيانا أخرى، بل إن النص القرآني ونص الحديث النبوي الشريف أمر ليس موضع جدال، فالمهم أن يكون الاختيار مبنيا على معايير صحيحة.

كما أن تنويع مواضيع النصوص التعليميّة الأدبية ينمي القراءة الإبداعيّة والناقدة للمتعلمين، مما يساهم في توليد فكر جديد وحلول متنوعة للمشكلات التي تواجههم في الحياة.

7.4.1. النص الأدبي والبعد الوظيفي (الاستعمالي)

إن اعتبار النص كيانا من المفردات والألفاظ أعدت للشرح والتفسير من أجل تدعيم الرصيد المعجمي للتلميذ بمفردات جديدة، أو اعتباره أيضا خزانا لصيغ وتراكيب بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، أمر تعدته المقاربة النصية التداولية؛ إلى ما يخدم البعد الوظيفي (التواصل)، و مراعاة الاحتياجات التّعبيريّة الحقيقية التّي يشعر بها المتكلم عند استعماله الفعلي للّغة في مختلف الأحوال الخطابيّة التّي تثيرها الحياة اليوميّة، ولا يجب قصر اللغة على الجانب الأدبي فقط.[1]

النص الأدبي خطاب تواصلي؛ على اعتبار أن الهدف الأساسي من اللغة هو استعمالها في شتى مقامات التواصل. والتعليم هو عملية تواصلية بين الأستاذ والمتعلم لذا فإن التأكد من سلامة عملية التواصل التعليمي الصفي له صفاته المخصوصة لتحقيق أهداف ذلك التعليم و لتأدية النصوص لهذه الوظيفة بشكلها المنوط بها فإنه من المهم اختيار أسس بعينها لتحقيق الأهداف المرجوة من ذلك.

8.4.1. النص الأدبي مترابط الموضوع والبناء

الوحدة الموضوعية من مقتضيات اجتناب التناقض والانتقال غير المبرر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أي صلة منطقية. وتدريب المتعلمين على هذا الجانب مهم جدا، وذلك بالتعرض إلى عوامل وأدوات الترابط البنائي وآليات التماسك المعنوي على مستوى النص. بدون ترابط

1- **الحاج صالح**، عبد الرحمن. (2007). **بحوث و دراسات في اللسانيات العربية.1**. ص179.

شكلي(بنائي) يأتي النص مفكك الأوصال، يشوب الغموض العلاقة بين أجزائه، فينعكس ذلك انعكاسا سلبيا على انسجام معانيه المتدرجة في سيرورة مركباته الجملية، ومن هنا يجب تدريب المتعلمين على مختلف أدوات الربط، وتنبيههم إلى الفروق الدلالية من بينها للمثيل لا الحصر عبارة:

- على الشرح: (لأن) (بمعنى)، (بعبارة أخرى).
- على التمثيل: (على غرار)، (نحو)، (مثلا).
- على التعاقب الزمني: (قبل ذلك)، (إثر ذلك)، (بعد ذلك)، (ثم).

يعالج الأساتذة من خلال أمثلة كثيرة، إحدى أهم معضلات الكتابة، وما يعتريها دائما من تفكك في الأسلوب، وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن النص حتى يكون متسقا ومنسجما يجب أن لا يكون مصطنعا ومتكلفا قصد تضمينه مسائل نحوية معينة يحتاج إليها درس معين، بل لا بد أن يكون النص أصيلا له هدف محدد في الواقع الحياتي وفي الوضعية التعليمية التعلمية.

9.4.1. النص الأدبي و التحليل اللغوي

أهم المنطلقات في كتابة النصوص أو بالأحرى في إعادة بنائها؛ هو تحليلها إلى مكوناتها الأولية. فالتحليل اللغوي للنص يجعل البنية؛ أي البناء النحوي والموضوعي، وكذلك الوظيفة التواصلية للنصوص محددة وشفافة، وأن يعرضها على نحو يمكن التحقق منه ويمكنه من خلال ذلك أن يوفر نظرات عميقة في التماسك القاعدي لبناء النص (تكوين النص)، وفهمه (تلقيه)، ويسهم كذلك في فهم الكفاءة النصية، أي تنمية القدرة على فهم نصوص غير معروفة، وإنتاج نصوص مناسبة. "إن لسانيات النص ترى أن من مهامها وصف الشروط والقواعد العامة لتكوين النص، التي تعد أساس النصوص الفعلية، وصفا منظما وأن توضح هدفه من تلقيه"،[1] من هنا يمكن القول إن تحليل النص هو تفكيك وبناء في الوقت نفسه

1- **الصديقي**،سلوى، و **بدوي**، هناء. (1999). **أبعاد العملية الاتصالية**. الاسكندرية: المكتب الجامعي. ص117.

وبالتالي فإن ما يجب التأكيد عليه هو أن "عملية التحليل إنما تنطلق من النص وتستمر معه وتنتهي إليه".[1]

"لا يتم التحليل النصي إلا بالاعتماد على المادة نفسها التي تكون ونشأ فيها النص".[2] فأغلب الباحثين يعتبرون أن لسانيات النص تنظر إلى النص كبنية كبرى تدرس من جوانب عديدة أهمها: الترابط أو التماسك ووسائله، وأنواعه والإحالة والمرجعية، والسياق ودور المشاركين والظروف المحيطة حين إنتاج النص. حتى وإن كانت تبدو هنا منفصلة، فإنها في الواقع متلاحمة تماما، ويبدو من خلال أعمال رواد هذا الاتجاه أن التماسك يحتل محور التحليل في لسانيات النص، وأن بقية العناصر خادمة له وتدور في فلكه يقول **صبحي إبراهيم الفقي** "ولأهمية التماسك النصي فقد نال اهتماما كبيرا من علماء النص، بداية بتوضيح مفهومه ومرورا ببيان أدواته أو رسائله وعوالمه".[3]

إن التحليل لا تنكر ضرورته وأهميته بالنسبة للمتعلمين من عدة جوانب منها ما يخص النص من حيث اتساقه أي تحديد أدوات التماسك على (المستوى النحوي): قرائن الإحالة (الضمائر، أسماء الإشارة الأسماء الموصولة) و قرائن العطف (حروف العطف المعروفة) وقرائن الوصل (كل الروابط الموظفة في الحدود بين الجمل، غير العطف، ومنها: لكن، لأن كذلك..الخ) قرائن الحذف (ومنه صيغ الأجوبة عن الأسئلة، وكل ما يستغـــنى عن ذكره لفظا لدلالة السياق عليه)، و من حيث انسجامه على المستوى الدلالي تحديد: موضوع النص، البنية الدلالية للمقاطع المكونة للنص، ترتيب مقاطع النص بالنظر إلى تطور الموضوع والزمن بمفهومه الواسع الذي يكشف النص. من حيث أبعاده التواصلية–التداولية: السياق أو المقام، الخلفية المعرفية، مقاصد النص، أفعال الكلام من حيث ربط العبارات اللغوية بالسياقات المقامية التي وجدت فيها، وربط العبارات بالمنشئ والمتلقي للتمكن بكيفية دقيقة

1- **الفقي**، إبراهيم صبحي. (2000). **علم اللغة النصي**.ص93 .
2- المرجع نفسه: ص93 .
3- المرجع نفسه، ص93 .

من تحديد المقاصد النهائية للعبارات، ومن ثم توسيع هذا المنظور إلى مستوى النص لتحديد مقصده العام أو وظائفه على تنوعها "تحليل وظيفة النص (وعند الضرورة وظائف أخرى) بناء على مؤشرات لغوية، وغير لغوية، وسياقية".[1]

إن تحليل النصوص يراعي أيضا أنواعها (أنماطها)، و العلم بأبنيتها التجريدية المخصوصة أحد اللوازم "إن إنتاجنا للنص وتلقينا له أيضا يقع في إطار أنواع نصية. وبذلك تعزى لأنواع النصوص أهمية جوهرية للواقع التواصلي".[2] كونها من صميم اهتمامات لسانيات النص واللسانيات التداولية؛ حتى يكون لدى المتعلمين العلم الكافي بميزات البناء الخاصة بكل نوع مما يكسبهم كفاءة عالية حين الإنتاج في كل نوع بعينه. و في نهاية الحديث عن النص الأدبي في الممارسة التعليمية ومواصفاته وشروط إعداده في ضوء المقاربة النّصيّة التداولية، يمكن القول: إنّ عمليّة اختياره وإعداده -النّص الأدبي- عمليّة صعبة تحتاج إلى عمل مكثّف وتكاتف مجهود أطراف عدّة لتحقيق الأهداف المرجوّة والكفاءات المستهدفة منه؛ خاصّة باعتباره المحور الرّئيس الذّي تدور عليه رحى العمليّة التّعليميّة والتّعلّمية، وحتّى يكون النّص في خدمة التّعلم عموما والمتعلّم على وجه الخصوص لا بدّ أن يكون مُعدّا إعدادا تعليميّا يتّفق وحاجيات المتعلّمين(كمّا وكيفا) وخصائصهم الفرديّة، مستثيرا لميولاتهم واهتماماتهم، مراعيا مستواهم وحاجياتهم(النّفسيّة، المعرفيّة، الاجتماعيّة،...)، متنوّعا في أشكاله ومضامينه، بحيث يكون متّسقا ومنسجما بألفاظ وتراكيب محدودة قابلة للاستيعاب، ومن ثمّ يستطيع المتعلّمون محاكاته واستعماله في كافّة الحالات الخطابيّة التّي تتطلّبها الحياة اليوميّة من أجل حلّ المشكلات.

ولا يتأتى الاختيار الأمثل للنّصوص التعليميّة إلا بالاستفادة من الدراسات (الاجتماعيّة النّفسيّة،...) والنّظريات اللّسانيّة المختلفة، لأنّ اللّسانيات في ضوء العمليّة التعليمية

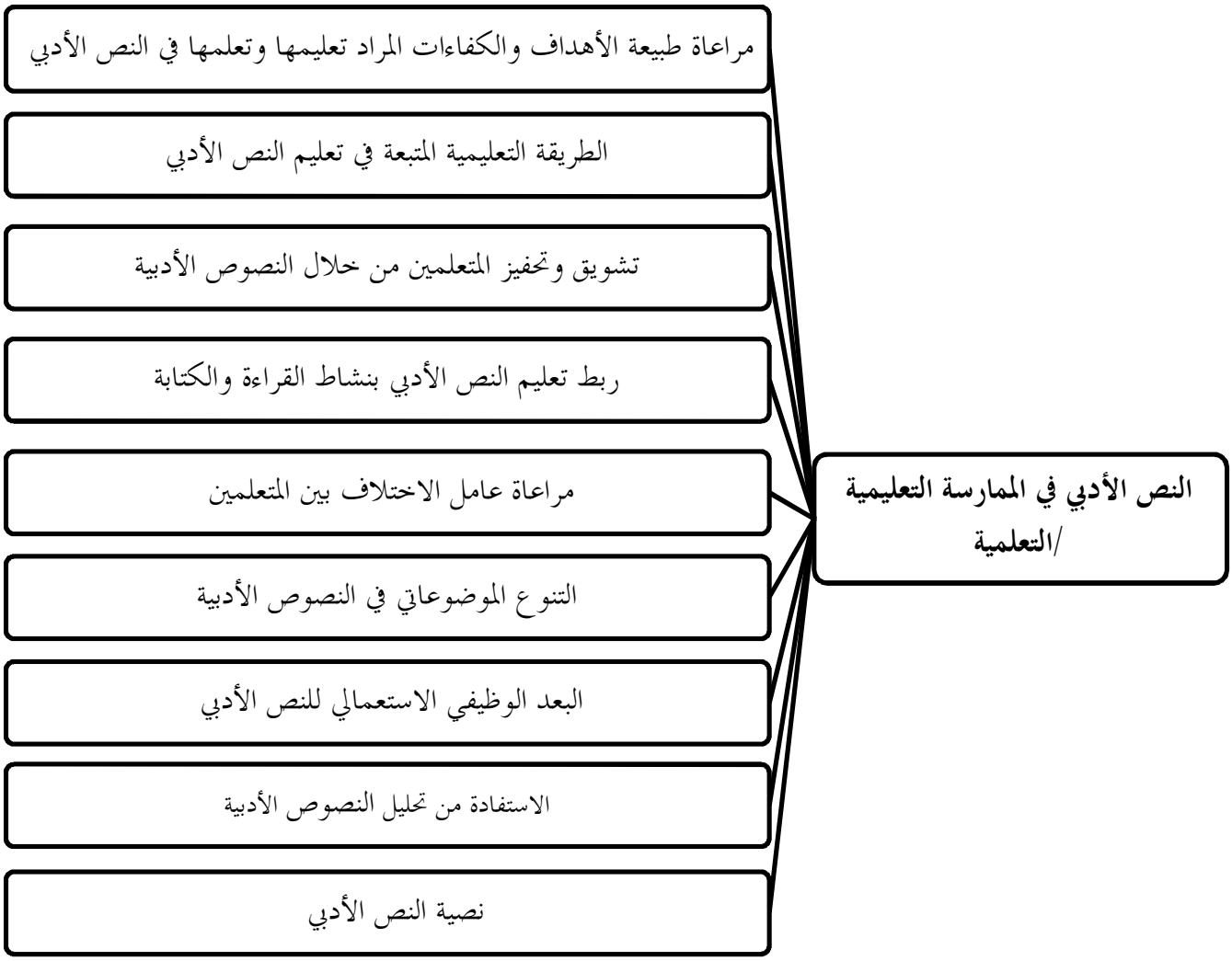
1- **برينكر**، كلاوس. (2005). **التحليل اللغوي للنص** (ط1). (تر: بحيري، سعيد حسن). القاهرة: مؤسسة المختار للنشر و التوزيع. ص191 .

2- المرجع نفسه، ص165 .

و البيداغوجية تتحوّل "من حيث إنّها الدّراسة العلميّة الموضوعيّة للظاهرة اللّغويّة لتصبح وسيلة معرفيّة ومنهجيّة ضروريّة لتحديد المجال الإجرائي للعمليّة التعليميّة وذلك بتوضيح الغايات والأهداف التعليمية التعلمية والكفاءات، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى".[1]

النّص الأدبي لم يكن ليتميّز بهذه المواصفات والشّروط الصارمة لإعداده، لأنه يؤدي دورا هامّا في العمليّة التّعليمية التعلّمية، حيث تتّخذه المقاربة النّصيّة التداولية مطيّة لجميع التعلّمات وهو ما أكسبها أهميّة كبيرة في تعليم اللّغات وتعلّمها.

1- **حساني**، أحمد. (2000). **دراسات في اللسانيات التطبيقية** (حقل تعليميّة اللّغات). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ص140.



المخطط رقم 06 : النص الأدبي في الممارسة التعليمية التعلمية

5.1.أنواع النصوص وخصائص بنائها

1.5.1.أنواع النص

إن في تحديد خصائص أنواع النصوص فوائد عديدة. يرى **فينير** أنه من الصعب جدا قراءة نص فيه خرق كبير لقواعد النوع. "إن رصد ملامح النوع من قبل القارئ، يعني بالنسبة إليه، إمكانية تنظيم قراءته وفق خط معين من التوقعات وذلك على أساس معرفته السابقة ببعض قوانين النوع".[1] غير أن هذا لا يمنع من الإقرار بأن انتماء النصوص إلى أنواع متمايزة أمر لا شك فيه. ولا أدل على ذلك، من أي قارئ عادي يستطيع فرز وتصنيف مجموعة من النصوص المختلفة وإن يكن اعتماده في ذلك على مؤشرات بسيطة؛ كأن يعرف أن الأمر متعلق بحكاية وذلك من خلال الطريقة التي يبدأ بها النص (وفي يوم من الأيام كان يا ما كان في قديم الزمان...) أو بمقال صحفي من خلال بعض المؤشرات التركيبية والمعجمية أو بمقالة علمية من خلال مجموعة المصطلحات المعتمدة، وطريقة الاستدلال فيها ومهما كانت بساطة هذا التصنيف، فإنه في حقيقة الأمر ليس اعتباطيا فهو يرتكز في أغلب الأحيان، على معايير فيها كثير من الموضوعية الناتجة عن تمرس معين في التعامل مع النصوص وعن معايير متعارف عليها لدى المتكلمين بلغة معينة. و يفسر ذلك بامتلاك المتكلم لكفاءة عامة تمكنه من بناء الجمل بناء نحويا ودلاليا سلميا ومن التمييز بين مختلف النصوص. فيعرف إن كان النص سرديا، وصفيا أم استدلاليا.[2]

إن تدريب المتعلمين على إنتاج أنواع النصوص يجب أن ينطلق بدءا من تنويع يشمل النصوص المقدمة إليه كنصوص القراءة والمطالعة ، ولا تقتصر على النصوص الأدبية، بل

1-**Vigner**, Gérard. (1979). **Lire**, **du texte au sens (éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture)**. Paris: Clé intrnational. P 63-65.

2- **براون**، و **يول**. (1997). **تحليل الخطاب** (ط1). (تر: **الزليطي**، محمد لطفي، و **التريكي**، منير). الرياض: منشورات جامعة الملك سعود. ص234.

تعدى إلى نصوص فنية ونصوص تواصلية، قديمة ومعاصرة، ذات أنواع مختلفة وأنماط تعبيرية مطلوبة في الحلقات والمراحل المختلفة ملبين بذلك أذواق المتعلمين الأدبية وميولهم التعبيرية السائرة مع نبض العصر الحاضر الذي طغى عليه وسائل الإعلام والترفيه".[1]

و إرجاع النصوص إلى خصائصها البنائية والمعجمية، من الانشغالات الأساسية لعلماء النص لما لذلك من فوائد تطبيقية في ميادين عديدة؛ ف "من شأن الوقوف مثلا على الخصائص العامة لبعض أنواع النصوص، أن يمكننا من بناء استراتيجيات تعليمية لتدريس مادة النصوص على المستويين القرائي والكتابي معا ".[2]

إن كان علم النص لا ينكر ما يستتب عنه هذا التصنيف الفطري، من تحديد لأنواع عديدة من النصوص، فإنه سعى إلى وضع معايير أكثر دقة تصنف على أساسها مختلف النصوص والخطابات والمحاولات في هذا المجال كثيرة. نذكر منها الأنواع الآتية:

1.1.5.1. التصنيف على أساس وظيفي

يركز التصنيف على أساس وظيفي على الوظيفة اللغوية المهيمنة في النص، والمرجع الأساسي لهذا التّصنيف هو **جاكسون** الذي ميّز بين مختلف النّصوص بحسب الوظيفة الأكثر بروزا فيها:

- نصوص تهيمن فيها الوظيفة المرجعية (وهي التي يأتي فيها عرض لمعلومات أو أخبار، فهي نصوص إعلامية إخبارية بدرجة أولى).
- نصوص ذات طابع تأثيري، وهي التي يكون التّركيز فيها على المتلقي من أجل إقناعه والتأثير فيه، وتكثر فيها صيغ الخطاب والطلب.[3]

1- **صياح**، انطوان. (2008). **تعليمية اللغة العربية**. ص171 .

2- **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**.ص105- 104.

3- **برينكر**، كلاوس. (2005). **التحليل اللغوي للنص** (ط1)، ص 138 .

– نصوص ذات طابع تنبيهي، وهي تهدف أساسا إلى الحفاظ على استمرارية التواصل ومراقبة مدى فعاليته و نجاعته كما تولي عناية خاصّة إلى تسلسل النّص وترابطه حتى يتمكن المتلقي من متابعته.

–نصوص ذات طابع معجمي أو لغوي صرف، وهي التي يأتي التّركيز فيها على وسيلة الاتّصال من حيث وضوحها، وحسن أدائها لوظيفتها، وتتجسّد في شرح المتكلم وتبسيطه لبعض عباراته أو كلماته.

–نصوص ذات طابع إنشائي، وهي النّصوص التي يكون الاهتمام منصبّا فيها على الجانب الشّكلي، كتحسين التّراكيب وانتقاء الكلمات بما يكسبها طابعا جماليا وفنيا مميّزا.[1]

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الاتّجاه البنوي، ومن بعده الاتّجاه الوظيفي التّواصلي، قد وظّفا تصنيف **جاكسون** في التمييز بين النصوص وتحليلها.

2.1.5.1. التصنيف المقامي أو المؤسساتي

التصنيف المقامي أو المؤسساتي ذو طابع اجتماعي باعتباره يركز على الوظيفة الاجتماعية –البعد التواصلي– التي يؤديها النص، "فثمة عوامل موقفية تؤثر بشكل جوهري في تشكيل بنية النص"[2] وقد تمخض عن هذا التصنيف ما هو متداول حاليا من تمييز النصوص الإعلامية والدينية و الإشهارية، والإدارية وغيرها. و هو أن يرد النص إلى المؤسسة الاجتماعية التي يصدر عنها.

3.1.5.1. التصنيف على أساس معرفي(التنظيم المعرفي)

التصنيف على أساس معرفي أكثر التصنيفات وضوحا ودقة، "هو التصنيف الذي يميز بين أنواع النصوص حسب العمليات الذهنية أو العقلية التي توظف في النص أكثر من غيرها كالاستدلال أو الشرح أو العرض أو السرد أو غيرها".[3] وهو تصنيف متعارف عليه عند

1– المرجع السابق، ص 143 .

2– المرجع نفسه، ص108.

3– **برينكر**، كلاوس. (2005). **التحليل اللغوي للنص**. ص175.

المتعلمين في المراحل المتقدمة من التعليم إلا أن الأسس البنائية المكونة لكل نوع لا تكاد تشكل هما كبيرا لا عند الأساتذة ولا عند المتعلمين مما يبرر ضعف الكتابات في هذه الأنواع كالنص الحجاجي كونه من أهم الصنوف المدرجة في السنة الأولى ثانوي مع النص التفسيري لاعتبارات مرحلية تتماشى وانفتاح إدراكات المتعلمين النفسية والعقلية على هذا النمط من النصوص كما يبرر المنهاج ذلك، بل إن المنهاج في ذكره للهدف الختامي المندمج في المجال الكتابي ركز على ضرورة قدرة المتعلمين على كتابة نصوص حجاجية و تفسيرية في وضعيات ذات دلالة.[1]

1.3.1.5.1. النص الحجاجي

هذا النوع من النصوص يبنى على علاقات معينة، مثل العلية والسببية والتعارض وغيرها.أما البناء فيرتكز فيه على التكرير والتوازي والتبيين،[2] و لما كان هذا النوع من النصوص يستند كثيرا إلى الحجج والأدلة، فإنه يتعين توظيف هذه الأخيرة وتقديمها مرتبة حسب أهميتها.

2.3.1.5.1. النص التفسيري

إن الغاية من هذا النوع من النصوص في تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معين يفترض أن المتلقي يجهلها، أو ليست لديه معلومات كافية حوله.[3] ومن هنا تأتي ضرورة تخلل هذا النوع من النصوص مهارة ذهنية أخرى هي الشرح وما يتطلب ذلك من تقديم للحجج والأدلة والأمثلة التوضيحية، ومعلوم هنا أن بعض الأفكار فقط تكون في حاجة إلى الشر والتفصيل، ويكون ذلك لتقديم المعلومة شرحها تقديم الدليل ثم ذكر المثال التوضيحي.

1-**وزارة التربية الوطنية**. (2005). **منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب و فلسفة**. ص12.

2- **الطبال**، بركة فاطمة. (1993). **النظرية الألسنية عند جاكبسون** (ط1). مصر: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر و التوزيع. ص66.

3 - **دي بوجراند**. (1998). **النص و الخطاب و الاجراء**. ص415-416 .

3.3.1.5.1. النص السردي

يحيل السرد على واقع تجري فيه أحداث معينة في إطار زمني معين. يبين فيه الذي يحكي تحول الأحداث، وكيف تتطور عبر الزمن. وإعادة ما يشتمل الخطاب السردي على ثلاثة مراحل: الحالة الأولية، التحولات الطارئة، والحالة النهائية كما يشمل أيضا على تدرج معين تفرضه مجريات الحداثة و تعاقبها.[1]

ومن خصائص السرد أيضا اشتماله على قدر معين من المؤشرات الزمنية وكذلك على روابط بين جملية خاصة به مثل: بعد ذلك، قبل ذلك، ثم...

4.3.1.5.1. النص الوصفي

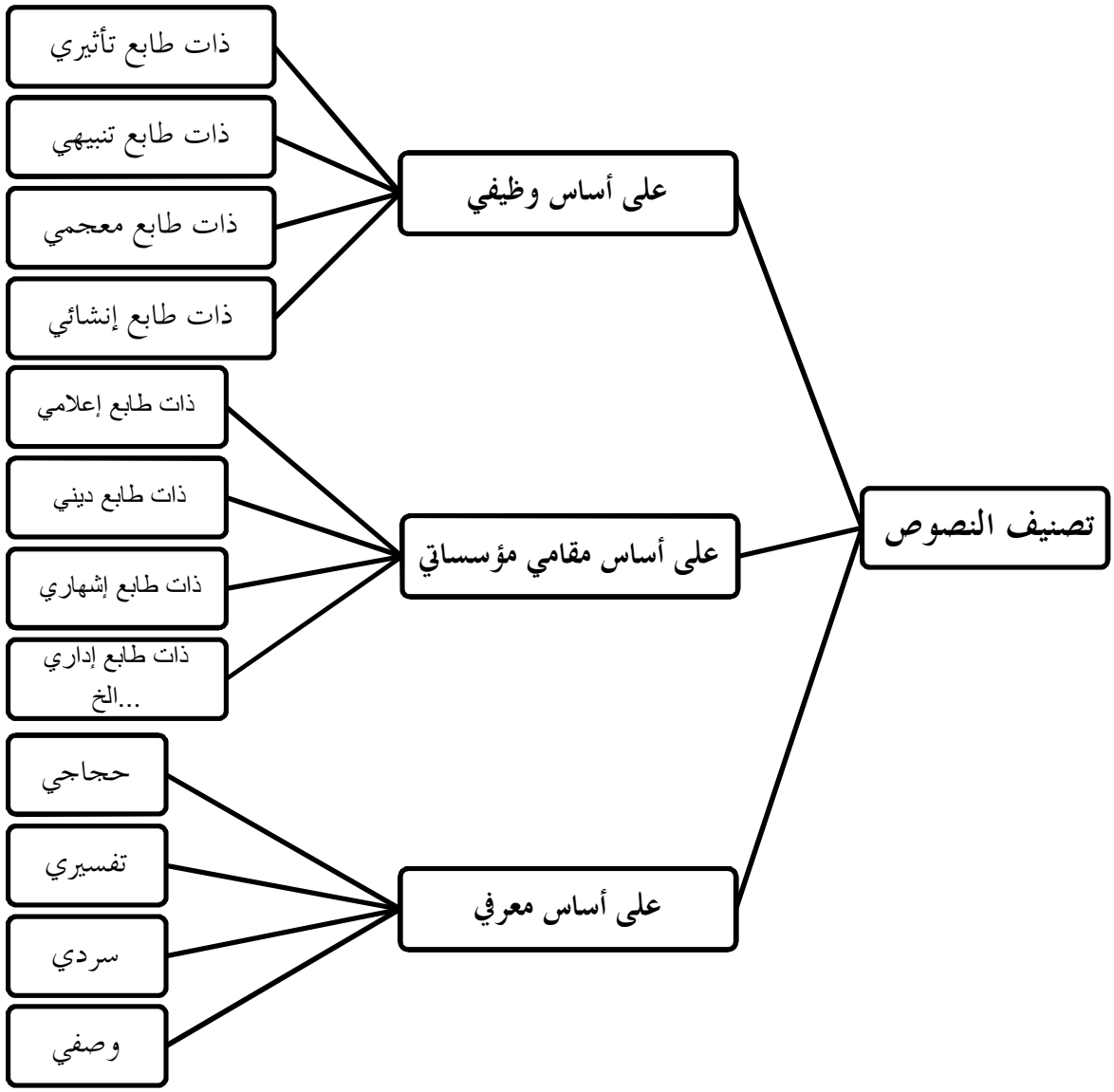
يدرك الوصف إدراكا كليا وجزئيا للعناصر المكونة للنص، وكيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه. وقد يكون الأمر متعلقا بموجودات جمادية أو بأشخاص أو يغيرها.كما "يتمثل الوصف في محاولة نقل هذا الواقع بجزيتها وتفاصيله.

ومن الاستراتيجيات التي عادة ما تعتمد في بناء هذا النوع من النصوص، الانطلاق في الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة، من الأسفل إلى الأعلى أو العكس و من اليمين إلى اليسار".[2] ويتعين في جميع الحالات إلا أن يكون هناك قفز أو انتقال مفاجئ من نقطة إلى أخرى لا رابط طبيعي بينهما ولا مناص للوصف من تجاوزها، كما قد يشير إلى حضوره في المكان أو يتغاضى عن ذلك وبإمكانه أيضا أن يكون حاضرا في النص من خلال التقييم أو إبداء الرأي وإذا كان السرد يشتمل على مؤشرات زمانية، فإن الوصف يشتمل على مؤشرات مكانية (على اليمين إلى جانب، فوق ...)، كما يختلف النوعان أيضا في توظيف الأزمنة الفعلية.

---

1 - المرجع السابق، ص110.

2 - **الطبال**، بركة فاطمة. (1993). **النظرية الألسنية عند جاكبسون** (ط1). ، ص 110 .



المخطط رقم 07 : تصنيف النصوص

2.5.1. خصائص بناء النصوص

إن الاهتمام بالخصائص البنائية للأعمال الأدبية بمختلف أجناسها (الرواية، القصة الشعر ..)، وبالنصوص بمختلف أنواعها – حسب رؤية علماء لسانيات النص في التنصيف– من شأنه أن يجعل المتعلمين يطلعون، على خصائص ومميزات بناء كل نوع من النصوص، وإن تعرض المتعلمين باستمرار إلى ذلك يجعلهم يكتسبون الاستعمالات اللغوية وتقنيات بناء أنماط النصوص ما قد يوصل بعضهم في مرحلة لاحقة إلى الإبداع في إنشاءاتهم و هكذا يستخرج التلاميذ، من خلال تحليلهم للنص معلومات نظرية بتوجيه من الأستاذ ثم يوظفونها بعد ذلك مباشرة في إنتاجاتهم الكتابية. وهو عمل يسهم فيه أهل الدراية من المختصين اللسانيين والبيداغوجيين بوضع الآليات التي من شأنها أن تضبط الأسس النظرية والتطبيقية لذلك بمراعاة كل الشروط التي من شأنها أن تحسم النجاح في ذلك.

ولعل هذا ما جعل **محمد خطابي** يؤكد بأن النّصوص، وخاصّة الأدبيّة منها لا تخضع لانسجام تام إذ "كثيرا ما نجد نصوصا تتعايش فيها وظائف وصفيّة، سرديّة، حجاجيّة، ولا أدّل على ذلك من النّصوص الأدبيّة التي تتضمّن خليطا من الوصف والسرد والحجاج ممّا يدعو إلى البحث عن معيار آخر للتمييز".[1] و يقترح **برينكر** وهو أحد أكثر اللّغويين الغربيّين اهتماما بالبحث في أنواع النّصوص تحديدا مغايرا، لا يكون على أساس النّظر في البنية العامّة للنّص، ولكن على أساس النّظر في طبيعة المقاطع المكوّنة له، ومدى هيمنة أحدها أكثر من غيره على النّص.[2]

لذلك فقد ترتّب عن هذا التّحديد إدخال بعض التّعديل على التّصنيف الذي سبق ذكره ليصبح كما يلي:

– نصوص يغلب عليها الطّابع الحجاجي: كالمدخلات العلميّة والمحاضرات والتّقارير....

1 – **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص110.

2 – **برينكر**، كلاوس. (2005). **التحليل اللغوي للنص**. ص165.

- نصوص يغلب عليها الطّابع الإعلامي والإخباري: كالمناشير والوثائق الإداريّة والتّعليمات الإداريّة، ونصوص كيفيّات الاستعمال...

- نصوص يغلب عليها الطّابع السردي: كالروايات والسّير والمذكّرات والتّحقيقات والمحاضر.

- نصوص يغلب عليها الطابع الوصفي: كالقصص والروبورتاجات، وعرض التّجارب والمذكّرات.[1]

لما كان تعليم/تعلم النص الأدبي من أهم أهدافه إكساب المتعلمين كفاءة الكتابة يقول **محمد الأخضر الصبيحي**: "كما يشمل إطار الكتابة نقاط اهتداء للمتعلمين يسيرون عليها في كتاباتهم مما يلزم اختيار الأساتذة الدقيق لهذه النقاط والعمل على تدريب المتعلمين على السير في هديها بهدف الوصول إلى الالتزام بها فتصبح قواعد مثبتة في أذهانهم يعودون إليها حين الحاجة تلقائيا عند قيامهم بالكتابة"،[2] وإن في تعرضهم باستمرار إلى ذلك، يجعلهم يكتسبون الاستعمالات اللغوية وتقنيات البناء الخاصة بكل نوع، يستطيعون توظيفها في تمارين الكتابة والإنشاء، وبالمران والتمرس المستمرين يتمكنون من التحكم في التقنيات الكتابية لمختلف أنواع النصوص، مما يفرض على واضعي النصوص التعليمية اختيار نصوص "ذات أنواع مختلفة وأنماط تعبيرية مطلوبة في المراحل التعليمية المختلفة ملبين بذلك أذواق المتعلمين الأدبية وميولهم التعبيرية السائرة مع نبض العصر الحاضر الذي تطغى عليه وسائل الإعلام والترفيه".[3] فترسيخ فكرة إعادة الكتابة بعد دراسة النص الأدبي وتحليله في ذهن المتعلمين بحيث تصبح هذه المرحلة النهائية من مراحل الكتابة مرحلة إعادة نظر إلزامية ليدرك المتعلمون أن النص المكتوب بحاجة إلى عودات متكررة حتى نصل به إلى الحالة التي نرضى عنها مؤقتا.

1- المرجع السابق، ص168.

2- **صياح**، انطوان. (2008). **تعليمية اللغة العربية** . ص174.

3- المرجع نفسه، ص171.

2.الفصل الثاني

المستويات نص– تداولية في النص

1.2. المستوى الإفرادي والتركيبي.

2.2. المستوى الدلالي.

3.2. المستوى التداولي.

2.النصية والتداولية

تسعى لسانيات النص إلى تحليل البنى النصية واستكشاف العلاقات المفضية إلى اتساق النصوص وانسجامها والكشف عن أغراضها التداولية؛ إذ يرى صبحي **إبراهيم الفقي** "أن مهام لسانيات النص تتجلى في إحصاء الأدوات و الروابط التي تسهم في التحليل و يتحقق هذا الأخير بإبراز دور تلك الروابط في تحقيق التماسك النصي، مع الاهتمام بالسياق و أنظمة التواصل المختلفة".[1] فمن أهم ملامح لسانيات النص دراسة الروابط مع التأكيد على ضرورة المزج بين المستويات اللغوية المختلفة.

فلسانيات النص تراعي في وصفها و تحليلاتها عناصر لم توضع في الاعتبار من قبل، و تلجأ في تفسيراتها إلى قواعد نحوية (تركيبية) إلى جوار القواعد الدلالية و المنطقية. فهي تسعى إلى تحقيق هدف يتجاوز قواعد إنتاج الجملة إلى قواعد إنتاج النص؛ إذ لم يعد الاهتمام مقتصرا على العناصر اللغوية في انفرادها وتركيبها، بل لزم أن تتداخل معها الأبعاد الدلالية و التداولية حتى تفرز نظاما من القيم و الوظائف التي تشكل جواهر اللغة أثناء التواصل.

ليس من المجدي إذا، الاكتفاء بالوصف الظاهري لمفردات وأبنية تتضمن في أعماقها دلالات متراكمة نشأت عن استخدامها و توظيفها في سياقات و مقامات مختلفة.

يرى **دي بوجراند** "أن العمل الأهم للسانيات النص هو دراسة مفهوم النصية من حيث هو عامل ناتج عن الإجراءات الاتصالية المتّخذة من أجل استعمال النص".[2] و هكذا يكون تميز لسانيات النص في اتّساع مجال الرؤية بأنها تنطلق من دلالات عامة تتجاوز الجمل إلى وحدات نصّية كبرى، لأن هدفها تحديد الوسائل التي مكنت من ربط الجمل و شكلت منها وحدة دلالية متلاحمة الأجزاء. "ينبغي إذا أن يكون لكل نص هدف وبناء محكم

1- **الفقي**، إبراهيم صبحي. (2000). **علم اللغة النصي** .ص56.

2- **دي بوجراند**. (1998). **النص و الخطاب و الاجراء**. ص56.

وسياق ومن ثم لا ينبغي أن نصف بناء ما بالنصية ما لم نجد خاصيته المهمة وهي وروده في الاتصال."[1]

لما كان لعلم النص أسسه النظرية والمنهجية، كان له بالمقابل فوائد تطبيقية عديدة شملت عديد المجالات التي تمثل اللغة عنصرا قارا أساسيا فيها "ولما كان النص، ولا يزال، يمثل إحدى الدعائم الأساسية في التعليم بشتى تخصصاته، فإن التحصيل المعرفي والعلمي لا يمكن أن يتحقق بطريقة جيدة، كما يرى **دي بوجراند** ، إلا من خلال نصوص حسنة التنظيم، لأن المعلومات التي ترد في مقاطع نصية مفككة ومبعثرة تجعل التعلم مضطربا وشاقا".[2] لذلك يهتم جانب من علم النص بوضع المعايير التي تصاغ أو تنتج وفقها النصوص التعليمية في مختلف التخصصات والمجالات. و"ذلك بتحديد خصائص الخطاب التعليمي بصفة عامة، وتحديد خصائص نصوص كل مادة تعلمية بصفة خاصة".[3] وتعدى الأمر حتى أضحت مقاربة تعليمية تعتمد في تعليم اللغة والأدب تحت مسمى (المقاربة النصية) التي تهتم بدراسة بنية النص ونظامه حيث تتوجه إلى مستوى النص ككل.

لقد أصبح البعد النصي التداولي هو مرد المواقف التعليمية للغة والأدب وفق هذا التصور تحقيقا لكفاءة نصية عالية في جميع الأنشطة اللغوية حيث باندماجها وتكاملها تحقق الغرض الوظيفي التواصلي المنشود. فـــ" البحث النصي التداولي في النصوص يتحقق في مستويات هي: المستوى النحوي (الإفرادي والتركيبي) و المستوى الدلالي، والمستوى التداولي بالمفهوم الواسع له، ولا يجيز الفصل بين هذه المستويات".[4] فيما يخص:

- المستوى النحوي (الاتساق) أو ما يقصد به "الترابط على المستوى السطحي (الشكلي) للنص، فيتمثل في مؤشرات لغوية، مثل علامات العطف والوصل والفصل وعلامات الترقيم

1- **عفيفي**، أحمد. (2001). **نحو النص اتجاه جديد في دراسة النحو العربي.** ص286-287.
2- **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه.** ص115.
3- **دي بوجراند.** (1998). **النص و الخطاب و الاجراء.** ص565.
4- **بحيري**، سعيد حسن. (2004). **علم اللغة ، المفاهيم و الاتجاهات.** ص9 .

وكذلك أسماء الإشارة وأدوات التعريف والأسماء الموصولة وأبنية الحال والزمان والمكان، وغير ذلك من العناصر الرابطة التي تعنى لسانيات النص بتحديدها، وتقوم بوظيفة إبراز ترابط العلاقات السببية بين العناصر المكونة للنص في مستواه الخطي المباشر للقول"؛[1] لأن رصف الكلمات ليس أبدا دليلا على تلاحمها، فقد تجد الكلمات المتراصفة التي تبدو أنها في تناسق مقبول، لكن فقدانها لصفة الربط أو الترابط يجعل ذلك الرصف من الكلمات مجرد ألفاظ وضع بعضها جنب بعض، فلا يمكن للغة أن تكون تراكيبها متقطعة الأوصال، ولا متنافرة فيما بينها، ثم يطلب إليها بعد ذلك أن تؤدي الوظيفة التي من أجلها كانت.

– أما المستوى الدلالي (الانسجام) فهو "ذو طبيعة دلالية تجريدية تظهر من خلال علاقات وتصورات تعكسها الكلمات والجمل أيضا"؛[2] فالانسجام في النص هو البنية التحتية لأدوات الربط الظاهرة،[3] فهو جزء أساسي كذلك عند تشكيل الكاتب للنص، فينطلق عند تشكيله من موضوع أساسي يتم توسعته بطرق شتى اعتمادا على المقصد والحالة وتساعده في ذلك إجراءات التعبير الموجودة في ثقافته "وبهذا المعنى يمكن أن ينظر إلى الانسجام باعتباره ترابطا معرفيا متبادلا. فإذا كان الاتساق ظاهرة مرتبطة بالنص، فالانسجام ظاهرة مرتبطة بالنص والقارئ معا"[4] ومنه يمكن أن نقول إن كتابة نص تعني القدرة على نسج شبكة من المعاني عن طريق توظيف أشكال لغوية متنوعة تجعل قارئ هذا النص يتابع القراءة بيسر من البداية إلى النهاية دون أن يشعر بفجوات أو انقطاعات.

– أما إدراج التداولية كأحد مستويات البحث النصي إلى جوار الترابط النحوي(الاتساق) والترابط الدلالي (الانسجام) فلكونها "تعنى بالعلاقات بين بنية النص وعناصر الموقف التواصلي المرتبطة به بشكل منظم مما يطلق عليه سياق النص، وهي تعنى أيضا بالشروط

1-المرجع السابق، ص111.

2-المرجع نفسه، ص111.

3- **فرج**، حسام أحمد. (2009). **نظرية علم النص**. القاهرة: مكتبة الآداب. ص127.

4- **Alden**, Moet. **Cohesion, Coherence and comprehension of text**. Foreign language annals. p18.

والقواعد اللازمة للملاءمة بين أفعال القول وتقنيات المواقف الخاصة به، أي بالعلاقات بين النص والسياق، وهي تعنى أيضا بالشروط اللازمة لكي تكون الأقوال اللغوية (الأفعال الكلامية) مقبولة وناجحة وملائمة في الموقف التواصلي الذي يتحدث فيه المتكلم"[1] فـــ"المعنى ليس شيئا متأصلا في الكلمات وحدها ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد (مادي واجتماعي، ولغوي) وصولا إلى المعنى الكامن في كلام ما"،[2] ومن هذا المنطلق لا يمكن بأية حال من الأحوال فصل المتعلمين عن واقعهم المعيش في تعليم/تعلم اللغة عموما، والنصوص خصوصا، ولا عن السياقات المختلفة التي يفترض أن يتماهوا معها خاصة ونحن نعي قيمة التواصل اللغوي في الحياة (أي الوظيفة الاجتماعية للغة)، ومنه لا يمكن أن نغض الطرف عن هذا النوع من الدراسات أو عن "تلك الأبحاث حول استعمال النصوص في مختلف التفاعلات الاجتماعية".[3]

حتى يحاط النص من جوانب عدة فقد استقر البحث على مفهوم للنص أكثر تحديدا، يُعد كتاب **دي بوجراند** و **دريسلر** Introduction to text Linguistics (1981) صاحب الرؤية الأكثر شمولا ونضجا، لما قدم فيه من أسس موضوعية في رؤية النصوص استفاد منها صاحباه من مجهودات السابقين لهما فقدما منهجا جمع بين المستويات النحوية والدلالية و التداولية، من خلال وضع سبعة معايير للنصية هي:

- الانسجام
- الاتساق
- الموقفية

1- **بحيري**، سعيد حسن. (2004). **علم اللغة ، المفاهيم و الاتجاهات**. ص112.

2- **نحلة**، محمود أحمد. (1998). **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**. (ط3). القاهرة: عالم الكتب. ص14.

3- **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**. ص127.

– القصدية

– المقبولية

– الإعلامية

– التناص

يرى **سعد مصلوح** بخصوص هذه المعايير، أنه بالإمكان تقسيمها إلى ثلاثة أصناف:

"– صنف يتصل بالنص، ويشمل معياري الاتساق والانسجام.

– صنف يتصل بمنتج النص ومتلقيه ويشمل معياري المقصدية و المقبولية.

– صنف يتصل بظروف إنتاج النص وتلقيه ويندرج ضمنه معيار السياق(الموقفية) والإعلامية (الإخبارية) و التناص".[1] في هذا الإطار "تعمل بشكل شمولي قائم على اتحادها كلها في الأطر المتتابعة للنص. فعندما نحدد عناصر الاتساق فإن ذلك يمثل البنية السطحية القائمة على بنية تحتية تعمل كأساس لها، وهي الانسجام. و الانسجام (المستوى الدلالي) نفسه يستمد وجوده الفعلي من الشق الآخر للنصية (التداولية) المتمثل في الموقف والقصد والقبول".[2]

"تأتي الإعلامية لتؤكد على نجاح هذا التفاعل، وبالتالي نجاح النص".[3] لتكون باتحادها تلك البنية الكبرى التي تسعى الدراسة المنهجية إلى الوصول إليها وما يترتب على ذلك من الاستيعاب الفعال لاستراتيجيات القراءة والكتابة في آن. وكذلك أليس من المهم أن تكون المعايير النص– تداولية معايير تقاس بها نصية النص الأدبي و وظيفته؟

1–المرجع السابق، ص81–82.

2– **فرج**، حسام أحمد. (2009). **نظرية علم النص**. ص19.

3– المرجع نفسه، ص19.

1.2. المستوى الإفرادي والتركيبي (الاتساق)

لقي الاتساق اهتماما كبيرا من علماء النص، بداية بتوضيح مفهومه، وبيان أدواته أو وسائله وإبراز عوامله وشروطه، ويعرف "بكونه مجموع الإمكانيات المتاحة في اللغة لجعل أجزاء النص متاحة متماسكة ببعضها".[1] ويعد "الاتساق هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية الشكلية التي تصل بين العناصر المكونة للنص"،[2] كما أنه يعني العلاقات المعجمية أو النحوية بين العناصر المختلفة في النص، أي الروابط الشكلية، ومن تحقيق ذلك الترابط النصي لابد من توفير مجموعة من الظواهر التي تعمل على تحقيق الاتساق في مستوى النص.

إن إنتاج نص متسق يحتم علينا إدراك وسائل الربط المختلفة؛ فالنص الذي يأتي مفكك الوصال يصحبه حتما تفكك دلالي و"من هنا يكون الترابط النصي أو التماسك النصي هو وجود علاقة بين أجزاء النص أو فقراته؛ لفظية أو معنوية، وكلاهما يؤدي دورا تفسيريا، هذه العلاقة مفيدة في تفسير النص الذي يحمل مجموعة من الحقائق المتوالية"،[3] لأن وحدة كلية مترابطة الأجزاء تتتابع فيها الجمل وفق نظام مخصوص وتسهم كل جملة في فهم ما تليها كما تسهم المتقدمة في فهم الجملة المتأخرة فلا يتحقق من خلال معاني الأجزاء فحسب، بل من خلال معاني الأجزاء وتآزرها في بنية كلية كبرى فإنها تتوافق في إعطاء الصبغة الدلالية للنص التي تضمن الوحدة الكلية الكبرى.[4]

تحقيق البعد النصي والتأكيد عليه يحتم تعليم المتعلمين وتدريبهم على هذا النوع من الروابط و إطلاعهم على الفروق الدلالية عليها حتى تحصل لهم ملكة نصية كتابية

1- **الشاوش**، محمد. (1985). **أصول تحليل الخطاب.1**. تونس: الدار العربية للكتاب. ص124.

2- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص5.

3- **عفيفي**، أحمد. (2001). **نحو النص اتجاه جديد في دراسة النحو العربي**. ص98.

4- **Vigner**, Gérard. (1979). **Lire, du texte au sens (éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture)**. Paris: Clé intrnational. P 63-65.

فمن أهم هذه الأدوات اللغوية التي يجب التسليم بتعليمها للمتعلمين حتى يدركوها نظرا وتدريبا وتطبيقا نذكر في المستويين الآتيين:

1.1.2. المستوى الإفرادي (المعجمي)

يشكل الاتساق المعجمي مظهرا من مظاهر اتساق النص إذ يتخذ وسائل أخرى غير الوسائل النحوية، ففيه تتحدد الكلمات المتشابهة أو المرادفة في النص فتنسج خيطا من المفردات المتشابكة تحقق بفضله الترابط النصي، ويتخذ الأشكال الآتية:

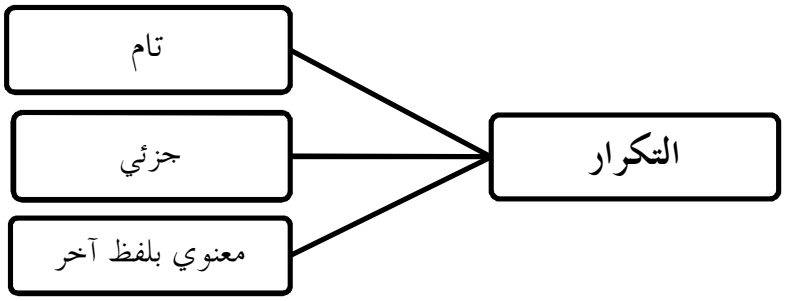
1.1.1.2.التكرار:"وهو شكل من أشكال التماسك النصي المعجمي التي تتطلب إعادة عنصر معجمي"،[1] أو وجود مرادف كما أنه يتمثل في تكرار لفظ أو عدد من الألفاظ في بداية كل جملة من جمل النص قصد التأكيد. ومن شأن إعادة اللفـــظ من الناحية النفسية أن تركز الانتباه، فإن العناصر المكررة ينبغي أن تنطبع في الذاكرة ومن ثم ينبغي للعملية الإجرائية أن تكون سهلة، إذ أن نقطة الاتصال في نموذج العالم ذي الاستمرار النصي أن تكون واضحة"،[2] لتؤدي وظيفة الإفهام والإفصاح والكشف والتأكيد والتقرير والإثبات. و يتمظهر التكرار في النص بالأشكال الآتية:

- تام: ويعني إعادة اللفظة نفسها بمرجع واحد، أو بتعدد المراجع.
- جزئي: "ويقصد به تكرار عنصر سبق استخدامه ولكن في أشكال وفئات مختلفة".[3]
- معنوي بلفظ مختلف: ويشمل الكلمات الصغيرة التي لها حالة معممة و مرتبطة باسم جامع، مثل اسم إنسان: (الناس/الشخص، الرجل/المرأة، الطفل/الولد/البنت...)

1- المرجع السابق، ص161.

2- **دي بوجراند**. (1998). **النص و الخطاب و الاجراء**. ص304.

3- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص25.



المخطط رقم 08 : مظاهر التكرار

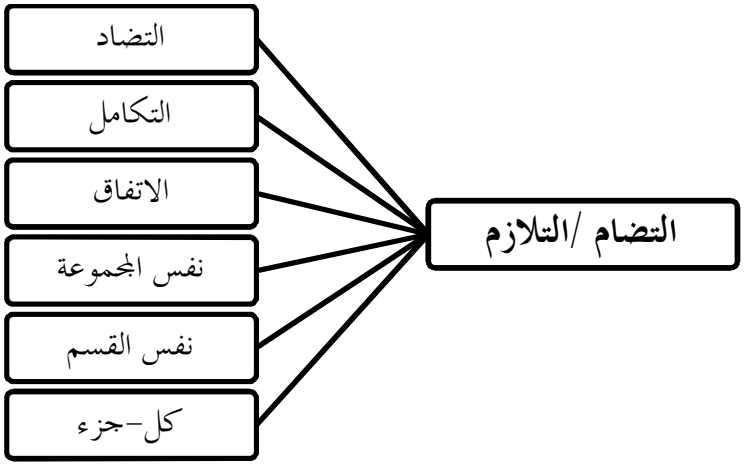
2.1.1.2.التضام/التلازم: يعد من وسائل التماسك النصي المعجمي و تعني حرفيا وجود توجه بعض الكلمات نحو التجاور مع كلمات أخرى في النصوص. ويتم ترابط هذه الوحدات بعلاقات دلالية مختلفة، ك:

- التضاد: (فارغ)، (ممتلئ) / (جاف)، (مبلل).
- التكامل: (اجلس)، (قم)/ (بنت)، (ولد).
- العلاقات الاتفاقية: (طاعة)، (أمر)/ (بيع)، (شراء).
- الانتماء إلى المجموعة نفسها:(السبت)، (الخميس)، (الثلاثاء)/ (الجنوب)، (الشمال).
- الانتماء إلى نفس القسم (الأدوات مثلا):(طاولة)، (كرسي).
- العلاقة كل/جزء: (مكبح)، (سيارة)/ (أنف)، (ذقن)، (فم).[1]

التلازم مؤسس فقط على علاقات معجمية. ولذلك يمكن أن تتحقق:

بين فعل واسم أو بين فعلين أو بين اسمين.

1- **عفيفي**، أحمد. (2001). **نحو النص اتجاه جديد في دراسة النحو العربي**. ص113.



المخطط رقم 09 : التضام /التلازم

2.1.2. المستوى التركيبي (النحوي)

1.2.1.2.الإحالة

تعتبر الإحالة أداة تربط بين الجمل أو العبارات أو النصوص، فهي عملية بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة على لفظة متقدمة عليها أو متأخرة إذ اعتبرها **غريماس**: "علاقة تعرف جزئية تكون مثبتة في خطاب ما على المحور التركيبي بين عبارتين وتستعمل للجمع بين ملفوظين أو بين فقرتين".[1] فهي تربط بين البنى النصية الصغرى ببعضها البعض، لتجعلها تتعالق فيما بينها لتنتج لنا نصا مترابطا، ويعرفها **دي بوجراند**: "بأنها العلاقة بين العبارات والأشياء والأحداث والمواقف في العالم الذي يدل عليه بالعبارات ذات الطابع البدائلي في نص ما إذ تشير إلى شيء ينتمي إليه نفس عالم النص ما أمكن أن يقال عن هذه العبارات إنها ذات إحالة مشتركة"،[2] فهي ذات وظيفة اتساقية تجعل من النص كلا واحدا، كما أنها لا تكتفي بذاتها كيفما كان نوعها من حيث التأويل إذ لا بد من العودة إلى ما يشير إليه من أجل تأويلها وهنا تكون

1- **مسيس**،رياض. (2004). **الخطاب الأدبي من منظور لسانيات النص. (مذكرة ماجيستير)**. جامعة عنابة.ص 118.

2- **دي بوجراند**. (1998). **النص و الخطاب و الاجراء**. ص320 .

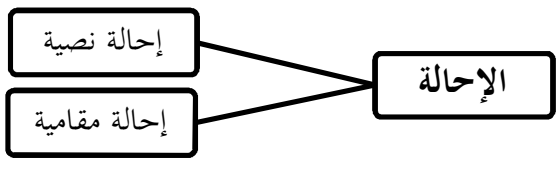
الإحالة لا تخضع للقيود النحوية لتعلو لكي تؤسس علاقات دلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه.

أما إطلاق تسمية "العناصر الإحالية 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".[1] و تتوفر كل لغة طبيعية على عناصر تملك خاصية الإحالة وهي الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وأدوات المقارنة؛ و هي نوعان:

* **إحالة مقامية:** باعتبار أن اللغة تحيل دائما على أشياء خارج النص(إشاري أي غير لغوي) "تخرج النص من حالة الانغلاق إلى الانفتاح على عالم السياق والتداولية".[2]

* **إحالة نصية:** وهي التي تحيل بعض الوحدات اللغوية على أخرى سابقة عنها (مثلما اتفقنا البارحة) أو لاحقة لها في النص (وهو ما سنقوم به فيما يلي). و"تظهر أهمية الإحالة في ربط العناصر اللغوية التي لا تكتفي بذاتها في دلالتها مما يجعل من الضروري العودة إلى ما تشير أو تحيل إليه، ومن هذه العناصر أسماء الإشارة والأسماء الموصولة وأدوات المقارنة والضمائر".[3]

فالضمائر ليس لها وظيفة شكلية فقط بل وظيفة دلالية كذلك لأن الدلالة تكون في كثير من الأحيان تبقى غامضة وكذلك الجمل تبقى متناثرة لا رابط يربطها إلى أن تظهر الضمائر لتمثل ذلك الجسر الذي يوصل بين هذه المتناثرات لتربط بين الجمل فيما بينها والفقرات لتشمل النص ككل.



المخطط رقم 10 : أنواع الإحالة

1 - **الزناد**، لزهر. (1993). **نسيج النص**. بيروت: المركز الثقافي العربي. ص118.

2 - **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص17.

3- المرجع نفسه، ص90.

2.2.1.2.الاستبدال: هو صورة من صور الترابط النصي التي تتم في المستوى النحوي والمعجمي بين كلمات أو عبارات. "فالاستبدال عملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر".[1] و يستخلص من كونه عملية داخل النص أنه نصي على "أن معظم حالات الاستبدال النص قبلية"؛[2] أي علاقة بين عنصر متأخر وعنصر متقدم فهو يعد مصدر أساسي من مصادر اتساق النصوص. وينقسم الاستبدال إلى:

– **اسمي:** مثل (آخر،آخرون، نفس):[3] كقوله تعالى: "**قَدْ كَانَ لَكُمْ آَيَةٌ فِي فِئَتَيْنِ الْتَقَتَا فِئَةٌ تُقَاتِلُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَأُخْرَى كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُمْ مِثْلَيْهِمْ رَأْيَ الْعَيْنِ وَاللَّهُ يُؤَيِّدُ بِنَصْرِهِ مَنْ يَشَاءُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِأُولِي الْأَبْصَارِ**". (سورة آل عمران، 13).

– **فعلي:** ويمثله استخدام الفعل "يفعل" مثل: هل تظن أن الطالب المكافح ينال حقه؟ أظن أن كل طالب مكافح يفعل.

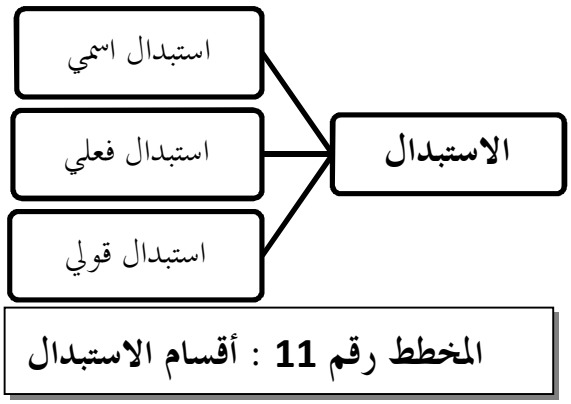
– **قولي:** باستخدام (ذلك، لا) مثل قوله تعالى: "**قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغِ فَارْتَدَّا عَلَى آَثَارِهِمَا قَصَصًا** ". (سورة الكهف، 64). فكلمة (ذلك) جاءت بدلا من الآية السابقة عليها مباشرة: " **قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ** ". (سورة الكهف، 63)

الفائدة التي تحصل للمتعلمين من تدريبهم على استبدال الأسماء والأقوال والأفعال في سياق النص؛ هي تمكينهم من عرض أفكارهم دون تكرار كلمات بعينها، ودون الاستعمال المفرط للضمائر الأمر الذي قد ينعكس سلبا على مقروئية النص.

1- **عفيفي**، أحمد. (2001). **نحو النص اتجاه جديد في دراسة النحو العربي**. ص123.

2- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص19.

3- **عفيفي**، أحمد ، المرجع السابق، ص124.



المخطط رقم 11 : أقسام الاستبدال

3.2.1.2.الحذف:

هو "علاقة داخل النص، بحيث يوجد العنصر المفترض في النص السابق وهذا يعني أن الحذف عادة، علاقـــة قبلية"؛[1] أي أن العنصر المحذوف يشكل علامة دلالية مع العنصر السابق تحدث اتساق ما بين أجزاء النص. ففي لسانيات النص يعتمد الحذف على السياق والمقام، حيث تكون الجمل المحذوفة أساسا للربط بين المتتاليات النصية من خلال المحتوى الدلالي، "فإنك ترى فيه ترك الذكر أفصح من الذكر والصمت على الإفادة أزيد للإفادة، وتجدك انطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم بيانا إذا لم تبن"،[2] مما جعل **دي بوجراند** : يقول عن الحذف أنه:"استبعاد العبارات السطحية لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن وأن يوسع أو أن يعدل بواسطة العبارات الناقصة".[3] ومن هذا الاستبعاد يستطيع القارئ أن يتلمس المعاني التأويلية الصحيحة للنص معتمدا على السياق اللغوي والسياق الموقفي. فوجود الحذف لدرجات مختلفة يتلاءم كل منها مع النص والموقف مثال آخر من أمثلة ضوابط الاطراد والاستعمال"،[4] ولقد قسم **هاليداي ورقية حسن** الحذف إلى ثلاثة أنواع هي:

1- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص21 .

2- **الجرجاني**، عبد القاهر. (1998). **دلائل الإعجاز**. دمشق، سوريا: منشورات وزارة الثقافة السورية. ص155.

3- **دي بوجراند**. (1998). **النص و الخطاب و الاجراء**. ص343.

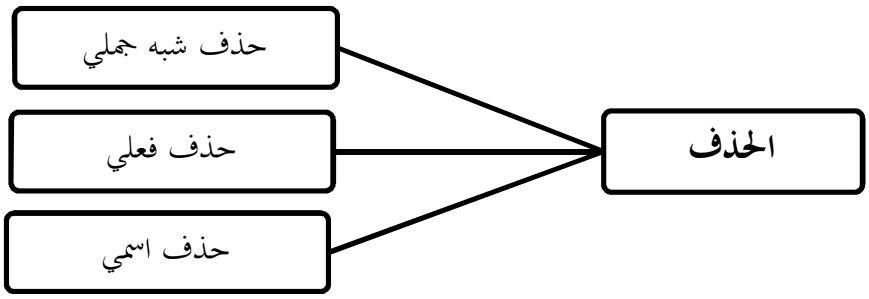
4- المرجع نفسه، ص345.

– **اسمي**: "أي قميص ستشتري؟ هذا هو الأفضل أي هذا القميص". حذفت كلمة قميص لعدم ضرورتها في الكلام.

– **فعلي**: "ماذا كنت تنوي ؟ السفر الذي يمتعنا برؤية مشاهد جديدة والتقدير أنوي السفر".

– **شبه جملي**:"كم ثمن هذا القميص؟ خمسة جنيهات".[1] حذفت كلمة ثمن لعدم أهميتها في الكلام.

يتضح مما سبق أن الحذف يقوم بدور معين في اتساق النص، وإن كان هذا الدور مختلفا من حيث الكيف عن الاتساق بالاستبدال والإحالة، "فالحذف يسهم في القصدية والإيجاز وهي إحدى خصائص اللغة العربية"،[2] مع شرط إدراك ووعي المتلقي لذلك.



المخطط رقم 12 : أنواع الحذف

4.2.1.2.الوصل

يعرف **هاليداي** و **رقية حسن** الوصل بأنه:"تحديد الطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظم".[3] معنى هذا أن النص عبارة عن متتالية جملية متعاقبة خطيا ولكي تدرك كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر متنوعة بين أجزاء النص. وانطلاقا من التعريف يتشكل النص من عدة قضايا مرتبطة ارتباطا متتاليا من خلال صور الترابط المختلفة، كأنواع

1- **عفيفي**، أحمد. (2001). **نحو النص اتجاه جديد في دراسة النحو العربي**. ص127.
2- **فرج**، حسام أحمد. (2009). **نظرية علم النص**. ص88.
3- **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**. ص127.

"الوصل التشريكي (العطف) سواء منها المنسوقة أو الدالة على الفرعي من الجمل مثل حرف (الواو) وحرف (أو) وأداة التعليل (لأن) وكذلك (من أجل) ووظيفتها هو تكوين جمل مركبة من جمل بسيطة، وعلى ذلك فعمل هذه الروابط هو حصول الإجراء الثنائي، وفئة الروابط تؤخذ من أبواب الظروف الاسمية والمعرفية وما تركب من شبه جمل من مثل (مع أن) وكذلك (بالرغم من أن)، و(نتيجة لذلك)، وتدل هذه الروابط أيضا على عوامل الإجراء لأنها قد تخرج جملا من أخرى ، وتميزها عنها.[1]

انطلاقا مما ذكر فإن أدوات الوصل بكل أنواعها تسهم في اتساق النص بتمظهرات نصية مختلفة، ولقد قسم **هاليداي ورقية حسن** الوصل إلى ثلاثة أنواع:

–**إضافي**: يتم الربط به بواسطة الأداتين (و) و (أو) وتندرج ضمن المقولة العامة للوصل الإضافي علاقات أخرى مثل: التماثل الدلالي المتحقق في الربط بين الجمل من نوع: بالمثل ... وعلاقة الشرح أعني ، وعلاقة التمثيل المتجسدة في تعابير مثل: نحو مثلا.

–**عكسي**: الذي يعني "على عكس ما هو متوقع" وتتم بتعابير مثل: لكن، غير أن ...

–**سببي**: يمكننا إدراك العلاقات المنطقية بين جملتين أو أكثر، يعبر عنها بعناصر مثل: بالتالي لهذا السبب، إذا، من أجل هذا، سبب ذلك... وهي كما نرى علاقات منطقية ذات علاقة وثيقة بعلاقة عامة هي السبب والنتيجة.[2] فإذا كانت وظيفة هذه الأنواع المختلفة من الوصل متماثلة، فإن معانيها داخل النص مختلفة، فقد يعني الوصل تارة معلومات مضافة إلى سابقة أو معلومات مغايرة للسابقة أو معلومات (نتيجة) مترتبة عن السابقة (السبب)، ولأن وظيفة الوصل هي تقوية الأسباب بين الجمل وجعل المتواليات مترابطة متماسكة فإنه لا محالة يعتبر علاقة اتساق أساسية في النص. فتصنيفات الوصل لها اعتبار دلالي يفيد المتعلمين

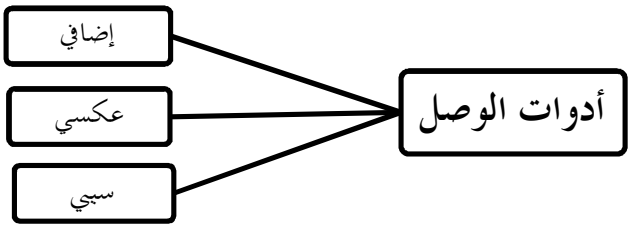
1– **فاندايك**. (2000). **النص و السياق**. (ط1). (تر: **قنيني**، عبد القادر). بيروت: إفريقيا الشرق. ص83.

2– **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص23.

في تواصلهم الشفاهي أو الكتابي إذا ما دربوا عليها انطلاقا من تبينها في تحليل النصوص؛ كأن يدرب المتعلمون مثلا على أصناف الوصل الآتية:

- الإضافة: (و، أيضا، بالإضافة ..).
- أصناف التعداد : (أولا ، ثانيا أخيرا في النهاية، بعد ذلك.).
- الشرح: (لأن، بمعنى، بعبارة أخرى ...).
- التوضيح:(مثلا، خاصة...).
- التمثيل: (على غرار، نحو، مثلا...).
- الربط العكسي: (لكن، غير أن عكس ذلك...).
- صنف يفيد السبب: (إذا، وعليه، نتيـــجة لذلك، بناء على ذلك...).
- الاختصار: (بإيجاز، باختصار، وعلى العموم، أخيرا..).
- التعاقب الزمني: (قبل ذلك، بعد ذلك،ثم، إثر ذلك...).[1]

وهي تصنيفات تقريبية فقط لكون أن بعض الروابط تتداخل في معانيها وتتحدد من خلال طبيعة النص.



المخطط رقم 13 :أدوات الوصل

3- **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**. ص95.

5.2.1.2.التوازي

يقدم مفهوم التوازي في الخطاب، من خلال تجزئة جملة إلى مقاطع متساوية بغض النظر عن توافقها واختلالها المعنوي، على أن تكون هذه البنية المتوازية متتالية في البناء النصي، بحيث يسهم التوازي في اتساق النص "وقد يكون من الغريب الحديـــث عن التوازي في النصوص التي تظهر مشتتة مبعثرة أو متراكمة بعضها فوق بعض وخصوصا إذا ما أخذنا في الاعتبار التعريف الشائع للتوازي أي تشابه البنيان واختـــلاف في المعاني".[1] ويتخذ التوازي تمظهرات نصية مختلفة فقد يكون التوازي:

– **متماثلا:** "وهو ما تماثلت بنيته واختلف بعض معناه".[2] ويكون بالتطابق على المستوى النحوي أفقيا أو عموديا.

– **متشابها:** "وهو ما اختلفت بعض بنيته وبعض معناه"،[3] و يكون قائما في النص أفقيا وعموديا كذلك، ويحث هذا النوع نتيجة عمليات التحويل النحوي بالزيادة أو النقصان. إن لجوء الكاتب إلى التوازي له ما يبرره: "فهو يريد إظهار مقدرته اللغوية للقارئ من خلال ما يقدمه من عناصر بنائية تعرض المعنى في أفضل صورة يتوقعها القارئ، فلا تخلو من سجع وجناس وصور بلاغية وتضاد وترادف. ولكي يقدم هذه العناصر فهو يقدمها في إطارين جامعين:

– **إطار تركيبي:** يوفره استخدام الموازاة.

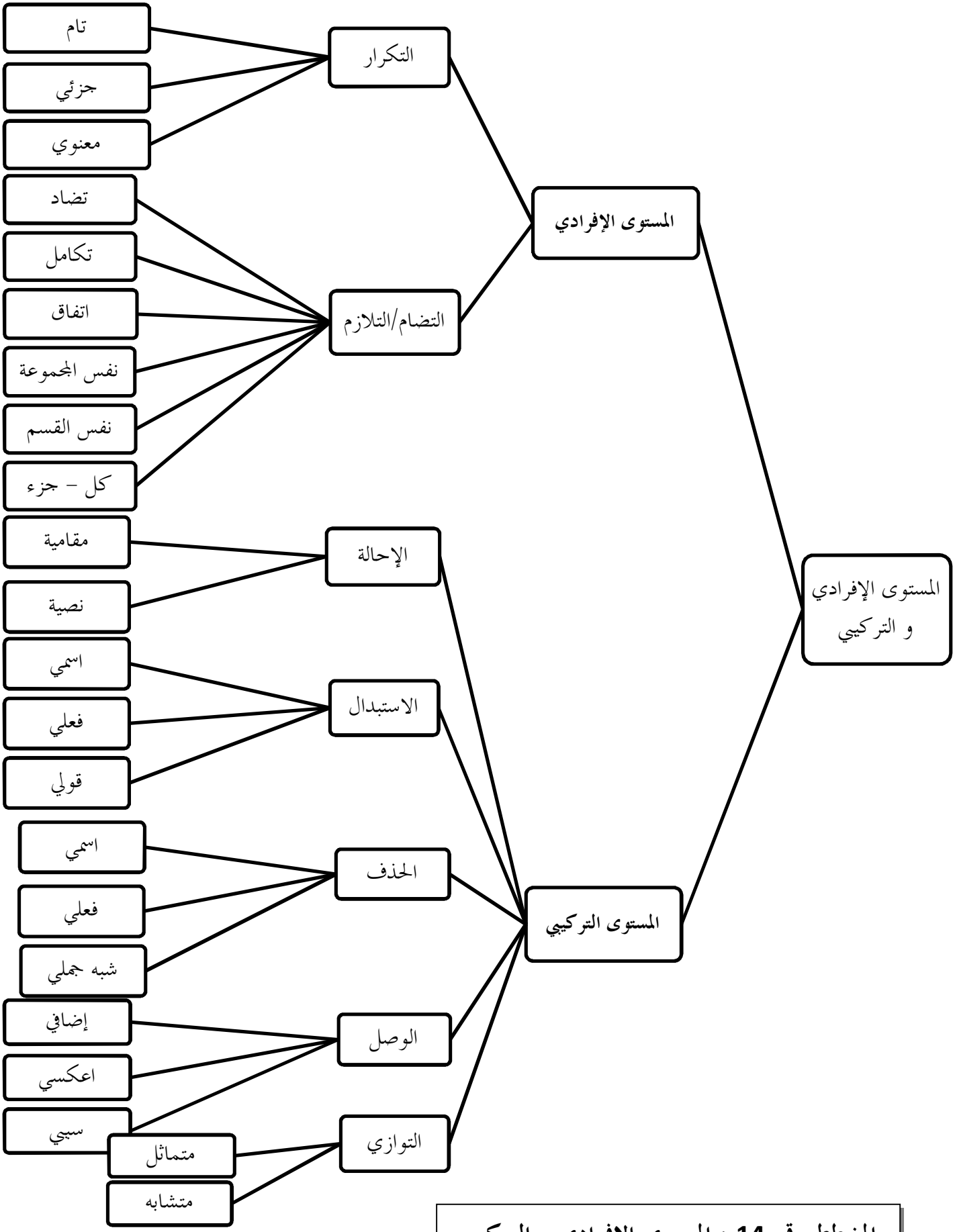
– **إطار دلالي:** يجمع معاني هذه الجمل حول مفهوم موحد".[4]

1- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص28.

2- المرجع نفسه، ص161.

3- المرجع نفسه، ص161.

4- **فرج**، حسام أحمد. (2009). **نظرية علم النص**. ص101.



المخطط رقم 14 : المستوى الإفرادي و التركيبي

2.2. المستوى الدلالي (الانسجام)

إن استعمال كلمة (**انسجام**) يأتي للدلالة على مفهومين. فمن الدراسات ما يعطي للانسجام مفهوما مرادفا للنصية. يتعلق الأمر بمجموع الخصائص التي تجعل نصا ما **ملائما** وينظر إليه على أنه **كل** يؤدي إلى فعل **تواصلي ناجح**. ويقابل هذه النظرة نظرة أخرى أكثر تقنية وهي تلامس كثيرا حدود الاتساق. فهي تنظر إلى النص على أنه تتابع جمل وتتجاوز حدود التعامل مع الروابط الشكلية بين الجمل إلى روابط غير شكلية تتأسس على نظرة لهذه الجمل على أنها وقائع أو أحداث تتعالق فيما بينها كالعلاقات السببية وعلاقات التتابع الزمني.

1.2.2.المقاربة نص تداولية الفعلية للانسجام (الالتحام)[1]

1.1.2.2. أهمية موضوع النص

يعرف موضوع النص/ الخطاب على أنه النواة أو بؤرته التي توحده وتكون الفكرة العامة له، أو هو ما يدور حوله النص أو الخطاب، أو ما يقوله، أو يقدمه.

تشير **لاندكيست** إلى أن أهم تعريف خاص بالانسجام هو إشارته إلى مسألة الموضوع الذي يتكون من قاعدة موضوعاتية وتوسيع ويلعب التوسيع دورا هاما في تكوين النص. ذلك أنه عملية لسانية يصنع بواسطتها المتكلم الانسجام ويتمم المقاطع[2]. و من ثمة يساهم التوسيع بشكل فعّال في تنظيم أفكار النص لأنه المرتكز الأساسي لدمجها فالمتكلم ينطلق من قاعدة النص ليوسعها و في توسيعه هذا يكون نوعين من المقاطع المقاطع الوظيفية والمقاطع الرئيسية. ففي المقاطع الوظيفية يعتمد المنتج على المورفيمات المقيدة و مورفيم العدد و مورفيم الزمن والوحدات الوظيفية (روابط،ضمائر، أدوات التعريف والتنكير) لتحقيق الانسجام. أما في المقاطع الرئيسية فإنه يعتمد على مدلول الوحدات (الأسماء، الأفعال، الصفات والظروف).

1- مصطلح قال به **الحاج صالح عبد الرحمن** مرادفا لمصطلح (الانسجام)، **ينظر: الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال**، ص233.

2- **بن عروس**، مفتاح. (2018). **الاتساق و الانسجام في القرآن**. دمشق: دار نور حوران. ص125.

يتحقق الانسجام و فق ذلك في التواصل اللغوي حين يستعمل المتكلم بعض الوحدات اللغوية...كوحدة قاعدية للنص وبواسطة الموضوع والتوسيعات يبدأ في عملية التدرج الخطي في ترتيب متفق للنص ويتمم مقاطع الوحدات؛[1] أو ما يسمى التعريض الذي يعرفه الباحثان **براون** و **يول** بأنه "نقطة بداية قول ما".[2] فالتعريض كإجراء خطابي يطور وينمي به عنصرا آخر معينا في النص أو الخطاب وقد يكون هذا العنصر اسم شخص أو قضية ما أو حادثة، أما الطرق التي يتم بها التعريض فمتعددة نذكر منها: تكرار اسم شخص، واستعمال ضمير محيل عليه، وتكرير جزء من اسمه، استعمال ظرف زمان يخدم خاصية من خصائصه أو تحديد دور من أدواره في فترة زمنية ويقصد بالتعريض أيضا ذلك "المحتوى المضمن في بداية الخطاب ويمكن أن يكون عنوان النص/أو الجملة الأولى فيه، وهو يبحث فيه، وهو يبحث في العلاقة بين ما يدور في الخطاب وأجزائه وبين عنوانه أو نقطة بداياته".[3] إذن يرتبط التعريض ببناء النص و يعتبر العنوان مفتاحا لفهم ما تحتويه مقاطعه.

2.1.2.2. العلاقات الدلالية (داخل النص)

إن من العوامل التي تحقق للنص انسجامه وترابطه، حسب كل من **براون و يول** وحدته المعنوية (الدلالية)، "إن قوة الربط تكمن حقيقة في العلاقة المعنوية المضمنة وينظر عادة إلى العلاقات التي تجمع أطراف النص أو ترتبط بين متوالياته (أو بعضها) دون وسائل شكلية تعتمد في ذلك عادة على أنه علاقات دلالية،[4] مثل علاقات العموم والخصوص، السبب والمسبب، المجمل والمفصل، وهي جميعها علاقات متواجدة عبر مساحة النص، محققة تماسكا دلاليا بين بنياته.

1- **بن عروس**، مفتاح. (2018). **الاتساق و الانسجام في القرآن**. **ص 108**.

2- **براون**، و **يول**. (1997). **تحليل الخطاب**. ص86

3- **البطاشي**، خليل بن ياسر. (2009). **الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب**. دار جرير للنشر و التوزيع. ص 162.

4- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص13.

لن يختلف اثنان في ضرورة وجود مثل هذه العلاقات المعنوية داخل الخطاب لكي يتيسر فهمه فهما منطقيا".[1] يرى **محمد خطابي** "أن النص هو، قبل كل شيء" وحدة دلالية وأن الجمل ليست إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص"،[2] وعليه فإن تدرجها وتتابعها يقتضي تحقيق التوازن الذي يتم من خلاله تحول وتتابع المعلومات الجديدة إلى معلومات مكتسبة، تمثل بدورها المنطلق نحو عناصر أخرى جديدة".[3]

إن البنية النصية الدلالية عموما تطرح إشكالا، فالدلالة عموما تضعنا أمام العلاقة بالخارج أي علاقة الدليل بما يدل عليه، و حين ننظر إلى هذا الدليل من منظور نصي فإننا نجد أنه يغطي مجالات متعددة فقد يكون **الكلمة** أو **الجملة** أو **النص**. وقد عولجت مسألة البنية النصية الدلالية من منظورين أحدهما درس العلاقة الدلالية في الجملة الواحدة و بين الجمل و الآخر درس العلاقات الدلالية التي يمكن أن تتحقق على مستوى النص/ الخطاب. والآخر درس النص/ الخطاب في بعده التداولي الاستعمالي.

3.1.2.2. الانسجام من منظور تداولي (خارج النص)

إن الكلام عن البنية النصية التداولية هو في الحقيقة كلام عن ربط النص بالخارج ويتأسس هذا الربط على منظور للتداولية نفسها باعتبارها علاقة بين الأدلة اللغوية ومستعمليها، فإن النص باعتباره دليلا يصبح في علاقة مع المرسل و المستقبل.

إن توظيف اللغة عن طريق هذا الفعل الفردي يعني أن كل تلفظ (قول) يحمل علامات صاحبه المتلفظ به، وفي حقيقة الأمر فإن اللغة (التي تقابل هنا الكلام) تملك عناصر تحول هذه اللغة إلى خطاب،[4] وهي عناصر لا تحمل دلالة إلاّ إذا أدرجت في مقام معين. إن دورها "أن توفر أداة تحويل، يمكن أن نسميها تحويل اللغة إلى خطاب، فعن طريق تحديد المتكلم لنفسه

1- **براون**، و **يول**. (1997). **تحليل الخطاب**. ص234 .

2- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص13.

3- المرجع نفسه، ص13.

4- **بن عروس**، مفتاح. (2018). **الاتساق و الانسجام في القرآن. ص** 145.

على أنه فرد متميز يطرح (**أنا**) نفسه على أنه (فاعل)، فالاستعمال إذن مشروط بمقام الخطاب".[1]

لقد تكلم **جاكبسون** عن هذه العناصر وسماها ويعتبرها عناصر من الوضع تربط النص /الخطاب بالمقام فهي عناصر متجددة الدلالة من حيث إنها لا تحمل دلالة في ذاتها وإنما تحملها من المقام الذي تستعمل فيه،[2] وكأن اللغة "خلقت مجموعة من العناصر الفارغة غير الإحالية بالنسبة للوجود العيني، تكون حاضرة دائما تحت تصرف المستعمل، وبمجرد استعمالها من طرف متكلم ما، في مقام ما فإنها تمتلئ".[3]

فـــ (أنا) هو الفرد المتلفّظ والشكل اللغوي (أنا) لا يمكن تحديده إلا في المقام الذي استعمل فيه و (أنت) لا يمكن تحديده إلا بمقابلته ب (أنا)، و (هذا) يحدد مشارا إليه موجودا في المقام و(هنا)، (الآن)، (البارحة)، (اليوم)، تحدد المكان والزمان انطلاقا من مقام الكلام.

وسماها **الحاج صالح عبد الرحمن** "الدلالات غير الوضعية (الوحدات اللغوية التي لا يتحصل معناها إلا في السياق".[4] فيقول (يوجد مثلا) (أنا) و (أنت) و (أل) و (أمس)، وهي مبهمة بمعنى أنها تدل على شيء معين في الوضع وبالتالي في الكلام المجرد من القرائن، فوجود هذه (الدلائل المبهمة) لا ينفصل أبدا عن القرائن. وسر نجاح التخاطب يرجع إلى هذه الخاصية وهو تمكين وضع اللغة المستعملة من أن يرمز في كلامه إلى نفسه وإلى المخاطب والمتحدث عنه والزمان الذي هو فيه أو ما قبله أو ما بعده وللمكان الذي هو فيه كمتكلم وبعلامات تقوم مقام الأسماء وهي الضمائر والظروف وغير ذلك وهي التي سموها"؛[5] إذا فالأسماء

1- المرجع السابق، ص 145.

2 -**Jackopson**, Roman. (2003). **Essais de linguistique générale**. Éditions de Minuit. p178

3 **-Benveniste**, Émile. (1974). **Problèmes de linguistique générale.(1).** Paris: Gallimard. p254

4 - **الحاج صالح**، عبد الرحمن. (2012). **الخطاب و التخاطب في نظرية الوضع و الاستعمال**. ص226.

5- المرجع نفسه، ص226.

المبهمة يتحصل معناها ويتعين محتواها من خلال سياق النص العام، والزمان الذي تدل عليه الظروف المبهمة كالآتي: (اليوم) و(أمس) و(غدوة) أو (غدا) هو زمان المتكلم فهو بذلك مرجع النص أو الخطاب الزماني (زمان لغوي يرتبط بالكلام فهو وظيفة من وظائف الكلام والخطاب) فالمتكلم باستعماله لضمير المتكلم (وغيره) يربط ذاته بالواقع أي بالعالم الخارجي بفضل النص.

قال **بنفيست**: بصفته أداء فرديا فإن الخطاب يحدد بالنسبة إلى اللغة كعملية اختيار لأنه يتم اختياره لجهاز اللغة الصوري ويعلن موقعه من ذلك باستعماله لعلامات خاصة (الضمائر) والخطاب يقيم مقولة الزمان الحاضر ومنها مقولة الزمان عامة، فالحاضر هو صنيع الزمن إذ هو حضور الإنسان في العالم ولا يمكن تحقيقه إلا بفعل النص/الخطاب،[1] وذلك لأن الإنسان لا يملك أي وسيلة ليعيش كل ما تدل عليه كلمة (الآن) وتجعلها واقعا ملموسا إلا بتحقيقه (أي بتصييره حقيقة في النص أو الخطاب) ويكون ذلك بإقامة الخطاب في العالم. فهم النص/الخطاب يحتاج من القارئ جهدا في التفسير و التأويل و استخدام ما في مخزونه من معلومات عن العالم. ومنه، فانسجام النص يتحقق في ضوء هذه المستويات:

2.2.2. تحقق الانسجام بشكل مجمل في:

- المستوى الأول

مستوى التحقق اللساني (المستوى النحوي) أي توفر وحدات –كما أشرنا سابقا– لغوية ظاهرة على سطح الكلام "تعالج موضوعا معينا تساهم هذه الوحدات والعناصر اللغوية في وحدته الشاملة"،[2] في حالة من الدينامية والتفاعل لتحقيق التواصل.

1– المرجع السابق ، ص227.

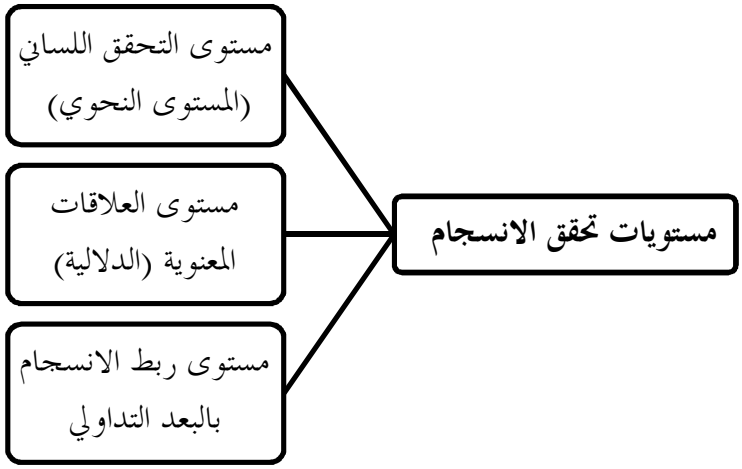
2– **براون، و يول**. (1997). **تحليل الخطاب**. ص234.

- المستوى الثاني

وجود العلاقات المعنوية (الدلالية) داخل النص لكي يصير فهمه منطقيا مما يفرض على المتلقي فهم العلاقات المنطقية كالسببية والعموم والخصوص والعلم بتنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف فيما يتصل بالتجربة الإنسانية وتفاعلها مع معطيات النص.

– المستوى الثالث

ربط مسألة الانسجام بالبعد التداولي، من خلال السياق الذي ورد فيه النص أو الخطاب فالمتلقي يتلقى الكلام في سياق يملكه هو، وهو مخزن في ذاكرته ويصنع من ثم فرضيات تصبح هي بدورها سياقا يتلقى فيه بقية الكلام. وهكذا تحدث عملية تمحيص للسياقات اللاحقة على ضوء السياقات السابقة. وكلما أحدث سياق لاحق أثرا دلّ ذلك على أن هناك أثرا سياقيا ومن ثم يكون الكلام حصيفا أي يحظى بالاستجابة عند المتلقي.



المخطط رقم 15 : مستويات تحقق الانسجام

3.2.المستوى التداولي

يشار إلى التداولية غالبا على أنها دراسة استعمال اللغة في سياق معين ويميل علماء اللغة أحيانا إلى مباينة التداولية مع علم الدلالة الذي بدوره يدرس معنى الجملة. وهذا –ببساطة– يعني أن التداولية تختص بتقصي كيفية تفاعل البنى والمكونات اللغوية مع عوامل السياق لغرض تفسير اللفظ ومساعدة السامع على ردم الهوة التي تحصل أحيانا بين المعنى الحرفي للجملة والمعنى الذي يقصده المتكلم.

يعد **غرايس** الفيلسوف الأمريكي عراب التداولية، وتعتبر محاضراته التي ألقاها في جامعة هارفرد في سنة 1967 (التي جمعت ونشرت عام 1989) نقطة انطلاق لدراسة التداولية. ذهب **غرايس** إلى الكثير من الألفاظ لن تجد تفسيرها في المنهج الدلالي، ولكن في منهج تحادثي –أو تداولي. ويرى **غرايس** أن ما يميز التفسير التداولي هو طبيعته الاستدلالية: ينبري السامع بالتوصل إلى استدلالات عن المعنى الذي قصده المتكلم، والثاني الافتراضات المسبقة أو السياقية و المبادئ التواصلية العامة التي يحرص المتكلم عادة على إتباعها أثناء المحادثة، وبهذا يصل السامع إلى (تضمينات) ما قاله المتكلم.[1]

تختص التداولية إذا بدراسة المعنى كما يوصله المتكلم (أو الكاتب) و يفسره المستمع (أو القارئ)؛ لذا فإنها مرتبطة بتحليل ما يعنيه الناس بألفاظهم أكثر من ارتباطهم بما يمكن أن تعنيه كلمات أو عبارات هذه الألفاظ منفصلة. التداولية إذا بهذا المعنى هي دراسة المعنى الذي يقصده المتكلم.

حدد **جورج يول** ثلاثة أساسات، تتناولها التداولية:

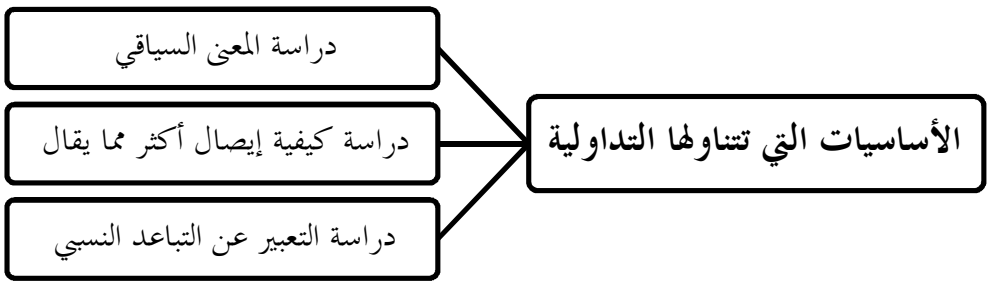
– التداولية هي دراسة المعنى السياقي: يتضمن ميدان الدراسة هذا بالضرورة تفسير ما يعنيه الناس في سياق معين وكيفية تأثير السياق في ما يقال.كما يتطلب أيضا التمعن في الآلة التي

1– **يول**، جورج. (2010). **التداولية اليوم**. (ط1). (تر: **العتابي**، قصي). الرباط: الدار العربية للعلوم ناشرون.ص13.

ينظم من خلالها المتكلمون ما يريدون قوله وفقا لهوية الذي يتكلمون إليه، وأين، ومتى، وتحت أية ظروف،...

– التداولية هي دراسة كيفية إيصال أكثر مما يقال: يدرس هذا المنهج أيضا الكيفية التي يصوغ من خلالها المستمعون استدلالات حول ما يقال للوصول إلى تفسير المعنى الذي يقصده المتكلم. و يبحث نوع الدراسة هذا في كيفية إدراك قدر كبير مما لم يتم قوله على أنه جزء مما يتم إيصاله. بإمكاننا القول إن دراسة المعنى غير المرئي..

– التداولية هي دراسة التعبير عن التباعد النسبي: أي يشير إلى ما يمكن أن يحدد ما يقال وما لم يتم قوله. ويرتبط بمفهوم التباعد. ينطوي القرب المادي أو الاجتماعي أو المفاهيمي على خبرة مشتركة حيث يحدد المتكلمون مقدار ما يحتاجون قوله بناء على افتراض قرب المستمع أو بعده. ومنه تقوم اللسانيات التداولية استنادا على هذه المحددات وفي ضوئها على جملة من المفاهيم المهمة منها.[1]



المخطط رقم 16 : الأساسيات التي تتناولها التداولية

1- المرجع السابق، ص19.

1.3.2.السياق(المقام)

إن أحد معايير الحكم على النص بالقبول هي ملاءمته للسياق الذي يرد فيه.[1] وبالتالي لا يمكن الحكم على نصية النص إلا من خلال مراعاة صاحبه الظروف المحيطة التي سيظهر فيها النص، فالسياق (القرائن المحيطة) بهذا يكون أحد المقومات الأساسية في نصية النص؛ فإذا ابتعد النص عن التقاليد اللغوية و الأدبية السائدة والأعراف الاجتماعية المتعارف عليها، لن يلاقي قبولا حسنا "ينبغي للنص أن يتصل بموقف يكون فيه، تفاعل فيه مجموع من المرتكزات والتوقعات والمعارف، وهذه البنية الشاسعة تسمى سياق الموقف".[2] "فمعنى الكلمة في المعجم متعدد ومحتمل، ولكن معنى اللفظ في السياق واحد لا يتعدد بسبب ما في السياق من قرائن مقالية تعين على التحديد، وارتباط كل سياق بمقام معين".[3] يصرح **فيرث** "بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية؛ أي وضعها في سياقات مختلفة"،[4] والسياق عند **فيرث** ينقسم إلى قسمين:

– داخلي: ويتمثل في العلاقات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية بين الكلمات داخل تركيب معين.

– خارجي: يتمثل في السياق الاجتماعي أو سياق الحال بما يحتويه وهو يشكل الإطار الخارجي للحدث الكلامي.[5]

وقد أورد **جيوفرى فينش** تلك الثنائية، و لكن مع اختلاف المسميات، فالسياق قسمان:

– لغوي: كما ذكرنا سابقا

1– **دي بوجراند**. (1998). **النص و الخطاب و الاجراء**. ص91.

2– المرجع نفسه، ص91.

3– **تمام**، حسان. (1998). **اللغة العربية معناها و مبناها** (ط3). القاهرة: عالم الكتب.ص316.

4– **مختار**، أحمد عمر. (1988). **علم الدلالة** (ط2). القاهرة: عالم الكتب. ص68.

5– **حلمي**، خليل. (2000). **دراسات في اللسانيات التطبيقية**. (ط1). مصر: دار المعرفة الجامعية.ص167.

– موقفي: وتكمن أهميته في أنه يفسر أمورا لا يستطيع السياق اللغوي وحده تفسيرها ويضم إليه مجموع العلاقات القائمة بين المشتركين في الحدث، ووسيلة التواصل والمكان والمحيط الثقافي بكل ما يفرضه من أعراف وتقاليد.[1] ويقول **دي سوسير**: "إن الكلمة إذا وقعت في سياق ما لم تكتسب قيمتها إلا بفضل مقابلتها لما هو لاحق بها أو لكليهما معا"،[2] وقد دفعت تلك المقولة بعض اللغوين إلى دراسة السياق وعلاقته بالنص، والسياق وعلاقته باللغة والمعنى في إطار ما يسمى بالنظرية السياقية للمعنى".[3] ولما كانت ملاءمة النص للسياق الذي يرد فيه تمثل أحد مقومات النصية، فإن من علماء النص من يدعو إلى ضرورة أن يتجاوز التحليل البنية الداخلية للنص ليشمل بنية السياق والعلاقات القائمة بين البنيتين".[4]

يشكل المصطلح السياقي مع النص مظهرين، فهناك نص وهناك نص آخر مصاحب له هو السياق. وتشمل فكرة (ما يصاحب النص) هذه على أشياء كثيرة لغوية وغير لغوية في البيئة العامة التي يظهر فيها النص.[5]

ومنهم من قال إن السياق يتحقق في ثلاثة:

– سياق سابق: يشير إلى مفردات الموقف الاجتماعي التي تمخض عنها النص والجوانب الأيديولوجية لأطراف الخطاب.

– سياق مصاحب: يعبر عن البيئة اللفظية للنص أو الأداء الصوتي المصاحب له من نبر وتنغيم، كما يعبر عن الأداء السيميولوجي المصاحب من إيماءات وحركات للجسم. وفي النص المكتوب يمكن تحديد عناصره من خلال أساليب لغوية أخرى مثل علامات الترقيم والجمل

1- **دي سوسير**، فيرناند. (1985). **دروس في الألسنية العامة**. (تر: **الشاويش**، محمد ، و **عجينة**، محمد). تونس: الدار العربية للكتاب. ص186.

2- **فرج**، حسام أحمد. (2009). **نظرية علم النص**. ص23.

3- المرجع نفسه، ص23.

4- **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**. ص98.

1- المرجع نفسه، ص39-42.

الاعتراضية (التي يرتبط وجودها بوجود المتلقي الضمني أو المستمع المفترض) و أساليب السجع و الجناس الدالة على وجود أداء صوتي خاص للنص.

-السياق اللاحق: فيدل على ما أدى له النص من تغيير في النواحي الاجتماعية والأيديولوجية مما انعكس أثره على النصوص التالية له أو على تصرفات الشخوص المتصلة.[1]

وبناء على ذلك يرى **فاندايك** ضرورة أن يتسع النحو ليشمل الأبعاد التداولية للنص.[2] يقول **محمد خطابي** معلقا على ذلك:"إن إضافة هذا المستوى سيمكن من إعادة بناء جزء من المقتضيات التي تجعل الأقوال مقبولة تداوليا. وبتعبير آخر مناسبتها بالنظر إلى السياق التواصلي الذي تنجز فيه. وهذا افتراض أول يتعلق بتوسيع الوصف بإضافة مستوى ثالث وهو المستوى التداولي".[3]

تدرس التداولية العلاقة بين النص و سياقه[4] فهي تعنى بالشروط و القواعد اللازمة بين أفعال الكلام و مقتضيات المواقف الخاصة به، أي العلاقة بين النص و السياق. فالسياق لا يشمل من الموقف إلاّ تلك العناصر التي تحدد بنية النص و تؤدي إلى تفسيره لكن التداولية هي العلم الذي يعني بالعلاقة بين بنية النص و عناصر الموقف التواصلي المرتبطة به بشكل منظم. و يرى **فانديك** "أن التداولية يجب أن تسهم إسهاما مستقلا في تحليل الشروط التي تجعل العبارات مقبولة و جائزة في موقف معين".[5]

2- **فرج**، حسام أحمد. (2009). **نظرية علم النص**. ص24

3- **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**، ص39-42.

4- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص29.

4- **فاندايك**. (2001). **علم النص**. ص114.

5- **فاندايك**. (2000). **النص و السياق**. ص257.

1.1.3.2. أنواع الأحوال السياقية (القرائنية)

صنفها الغربيون إلى ثلاثة مستويات؛ نوضحها في الآتي:

1.1.1.3.2.المحسوس منها: (هوية المتخاطبين، زمان التخاطب، مكان التخاطب).

أ. هوية المتخاطبين:

– المخاطِب (المتكلم)

يُعد المتكلم أحد عناصر السياق الرئيسية، بل هو الذات المحورية في إنتاج الخطاب لأنه "هو الذي يتلفظ به من أجل التعبير عن مقاصد معينة، و يجسد ذاته من خلال بناء خطابه باعتماد إستراتيجية، تمتد من بداية تحليل السياق ذهنيا و الاستعداد له، بما في ذلك اختيار العلامة اللغوية الملائمة وبما يضمن تحقق منفعته الذاتية، بتوظيف كفاءته للنجاح في نقل أفكار بتنوعات مناسبة هذه الامتيازات التي يملكها المتكلم والخطوات التي يسلكها تجعل مقاربة المعنى في النص بدون استحضاره أمرا فاشلا، وبخاصة، إن جزءا من النصوص المتداولة يوميا تفهم في إطار مقاصد المتكلمين، وتؤدي وظيفتها تبعا لمكانتهم في البنية المجتمعية".[1]

إن المرسل للفعل اللغوي (المتكلم) يبنى عالمه كشيء ويبني ذاته أيضا من خلال الخطاب الذي يتوجّه ويتكوّن فيه، وينتج عنه في الآن ذاته، وهذا ما يرسخ سيرورة اللغة وميزتها الاحتوائية الضامنة لتفسير نفسها وغيرها، فما وصل إلينا من خطابات مكتوبة منسوبة على ذوات خائبة لم تعرقل فهمنا لها ومعرفتها لمنتجيها من خلال لغتهم فقط ومن جهة أخرى تسهم طبيعة النصوص في خصوصيات المتكلم وتحديد كيفية التعامل معه.

– المخاطَب (المتلقي) أو (القارئ)

فهو في كثير من الخطابات، غاية العملية التواصلية، ومناط اهتمام المخاطِب، إذ لا يمكن أن يبني المخاطِب لغته دون أن يقصد شخصا معيّنا، هذا المخاطِب يتدخل في صياغة الخطاب بدرجات متفاوتة بحسب طبيعة المخاطَب والخطاب في الآن ذاته.

1- **الحاج صالح**، عبد الرحمن. (2012). **الخطاب و التخاطب في نظرية الوضع و الاستعمال**. ص228.

و المتخاطبان في اللغة العادية يختلفان عنهما في اللغة الأدبية، إذ كثير ما يعرف المخاطِب والمخاطَب بعضهما في النصوص العادية، ويبنيان تواصلهما على ميثاق معين مسبق بخلاف ما عليه الحال في النصوص الأدبية.

ب.الزمان

يقسم الزمن على جهات عدة بمقاييس شتى، ومن بين هذه التقسيمات وأوجزها تلك التي تجعل منه صنفين:

- زمن خارج النص: ويضم زمن الكتابة وزمن القراءة.
- زمن داخلي أو زمن تخييلي.

ولكل منهما نصيب في صناعة زمان الخطاب. إن دراسة الزمان دائما ما يتبعها المكان.

ج.المكان

للمكان أهمية قصوى في حياة الإنسان حيث تتبلور شخصيته في إطاره ويلتصق بوجه أنه "به يحيا الإنسان، فهو يتأثر ويؤثر فيه وينظمه ويتكيف معه، ولذلك فإنه يحتل حيزا كبيرا في الاستعمال اللغوي العادي".[1]

كل هذا –في الجانب الحسي– يتمازج مع حال الخطاب والقرائن الأخرى وهي كل ما تدل عليه العلامات المبهمة، وهي مجموعة من المرجعيات الإحالية المبنية على شروط التلفظ الخاصة وظروفه، كهوية المتكلم، ومكان التلفظ وزمانه (أنا– الآن–هنا). ويعني هذا أن كل ملفوظ يتكون من مخاطِب (متكلم) ومخاطَب (متلقي) ومكان التلفظ وزمانه.

هذه المؤشرات السياقية هي التي تسمى بالعناصر المبهمة أو الدلالات غير الوضعية.[2] و بتعبير آخر، هي مجموعة من العناصر اللسانية التي تحيل على السياق المكاني و الزماني لعملية التلفظ الجارية بين المتكلمين أو المتحدثين أو المتلفظين.

1- المرجع السابق، ص226.
2- المرجع نفسه، ص225.

2.1.1.3.2.الجانب العرفي المقامي (محيط المتخاطبين)

أي ما يخص انتماء المتخاطبين: (مجتمع خاص، ثقافة خاصة)

فما يقال في خطاب في مجتمع معين قد لا يقتصر مجيئه عليه، وقد لا يفهم معناه في مجتمع آخر؛ فكل ما يخص عملية التخاطب كأي تعامل وتبادل بالكلام مثل الأفعال الإنشائية ك (الأمر والنهي والدعاء وغيرها) والإيقاعية فأغلبها عرفي ولو من حيث الصورة. وقد يخص ذلك اعتقادات المتخاطبين وأفكارهم ونواياهم وتصورهم للعالم.

3.1.1.3.2.الجانب الموضوعي من النص (علم المخاطَب، المتلقي)

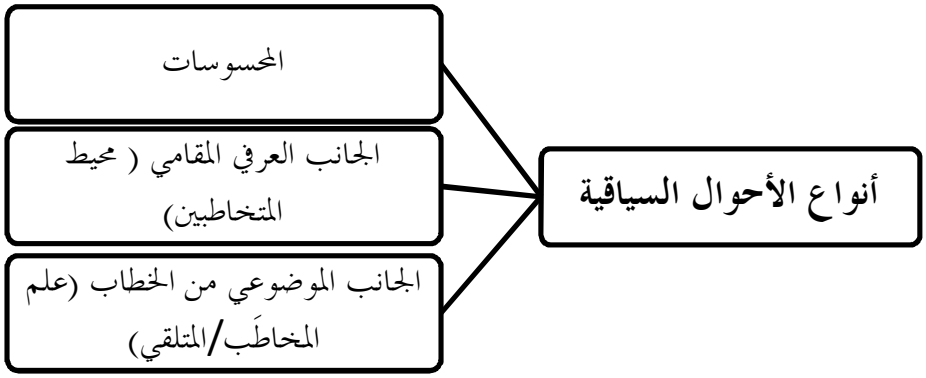
يقول **الحاج صالح**: "فعلم المخاطَب (المتلقي) هو في الحقيقة معرفة المخاطِب (المتكلم) والمخاطَب المشتركة لأشياء كثيرة تخص العالم وتجربتهما. وهو ما اكتسباه في المعلومات بالتجربة طيلة العمر وما عاشاه في حياتهما وما استخلصاه من هذا مما يدخل في المنطق الطبيعي وبصفة خاصة ما له علاقة بموضوع الخطاب وكذلك معرفتهما لوضع اللغة فهذا يدخل كله في تسميتهم بعلم المخاطَب(المتلقي)".[1] و ميزته عندهم ارتباطه الوثيق بالمخاطِب وسلوكه الخطابي: فهو يعلم أن المخاطَب (المتلقي) له علم بشيء يتعلق لما يحتوي عليه كلامه فيجرؤ حينئذ على اختصاره وحذف ما هو مستغن عنه بعلم المخاطَب وقد يكون ذلك مما تقدم من الذكر كما يقولون أو ما يستنتجه بعقله في الدلالة المعنوية ولاسيما في المجاز والكناية وغيرها.[2]

العلم بما قيل أو حدث قبل الحديث هو أمر يستدل به المخاطِب على تعيين المعنى المقصود، إلا أنها لا يمكن أن تكون استدلالات صرفة لا منطلق لها من المعطيات اللغوية. "فالمنطلق في هذا الاستدلال هو المعنى الوضعي هو وحده ولا دليل وضعي يتقدم المواضعة

1- المرجع السابق، ص228.

2- المرجع نفسه، ص228.

إلاكما أكد على ذلك الأصوليون ولا دخل للدلالات الأخرى فيه، فإن الموضوع كما قلنا لا يخضع لما تخضع له أحوال الخطاب".[1]



المخطط رقم 17 : أنواع الأحوال السياقية

2.3.2. القصدية

لكل نص بنية قصدية عبر التتابعات الخطية المتدرجة للعناصر الدلالية في النص بغية الانتهاء إلى غاية بعينها، و القصدية "تتضمن موقف منشئ النص من بناء اللغة قصد به أن يكون نصا يتمتع بالاتساق والانسجام وأن هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها".[2]

حين يعزم المتكلم معالجة فكرة معينة يتوقع له أن يرسم لها تصورا تتحدد فيه نيته ومقصده معتمدا على ذاكرته البعيدة المدى، بما تختزنه من معارف وخبرات وبما تتذكره من نصوص قرأها تعالج هذه الفكرة أو أفكارا مشابهة. ويجتهد المتكلم أثناء قيامه بوضع هذا التصور (خطة) في رسم معالم هداية تجعله يرى بوضوح حدود موضوعه وموقعه مما يعرفه حوله وينتهي من هذا النشاط الذي هو بمثابة عصف ذهني حول فكرة معينة، إلى رسم ملامح واضحة لما هو مقبل عليه مما يسمح له بالوصول إلى وضع تصميم للنص. ذلك "لأن للقصد (النية) تأثير في بنية النص وأسلوبه بحيث يبنيه بناء معينا. ويختار لذلك الوسائل اللغوية الملائمة

1- المرجع السابق، ص 229.

3- **فانديك**. (2000). **النص و السياق**. ص84.

بما يضمن تحقيق قصده".[1] ليذهب **تمام حسان** "إلى أنه ليس من قبيل النص ما نسمعه من لغو الكلام وحشوه وكلام السكران والمكره والناسي والمخطئ".[2] ذلك أن مثل هذه الاستعمالات اللغوية مفرغة من مقصدية سابقة أو موازية لعملية التلفظ وتتجاوز مقصدية النص إلى مختلف الانفعالات كالخوف والتمني والرغبة والحب والكراهية فكل الحالات كما يذهب إليه **سيرل** وراءها مقصدية،[3] ذلك أن كل انفعال تحركه ماهية القصد (لغوي وغير لغوي) يقود إلى استخلاص ما مفاده أن كل نص في تمظهره عبارة عن مؤشر لبنية قصدية كامنة خلفه وتربطه ببيئته فإن لم يرتبط فهو ليس نص.

يوسم موضوع المقصدية بكونه اتجاه منتج النص في سيرورة كلامه إلى تأليف مجموعة الوقائع نصا متسقا ومنسجما، ذا نفع يتحقق به قصده؛ أي في نشر معرفة أو بلوغ هدف يتعين من خلال خطة ما. ويذهب **دي بوجراند** "إلى أنه يصعب التوصل إلى اتجاه منتج النص بدون معياري الاتساق والانسجام بوصفهما هدفين إجرائيين ضروريين من الصعب تجاوزهما في سياق بلوغ المعايير الباقية".[4]

3.3.2. المقبولية

يشير هذا المصطلح إلى موقف مستقبل النص وقدرته على تلقيه على النحو من الانسجام وذلك باستحضار كل الحيثيات السياقية و المقامية التي تصاحب النص في إنتاجه وتلقيه ويشير **دي بوجراند** إلى أن المقبولية "موقف مستقبل النص إزاء صورة اللغة من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص اتساق وانسجام".[5] و يذهب **أحمد عفيفي** إلى "أن

1- **بختين**، ميخائيل. (1985). **مسألة النص**. (تر: **مقلد**، محمد علي). بيروت: الفكر العربي المعاصر.ص40.

2- **مفتاح**، محمد. (1992). **تحليل الخطاب الشعري، إستراتيجية التناص**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي. ص165.

3- **أبو غزالة**، إلهام، و **خليل**، أحمد علي. (1999). **مدخل إلى علم لغة النص, تطبيقات لنظرية دي بوجراند و ولفجانج دريسلر**. ص30.

4- المرجع نفسه، ص30.

5- **عفيفي**، أحمد. (2001). **نحو النص اتجاه جديد في دراسة النحو العربي**. ص87.

القبول مرتبط بمجموع الدلالات التي يطرحها النص بشرط تماسكها والتحامها وتحديدها بعيدا عن الاحتمالية الدلالية"؛[1] أي من خلال أخذه بالدلالة التي تتسق وتنسجم مع بقية الدلالات في النص مستبعدا في ذلك الدلالات غير المرتبطة به. ويوسم موضوع المقبولية بكونه "اتجاه متلقي النص إلى أن تؤلف مجموعة من الوقائع اللغوية نصا متضاما ومتقارنا ذا نفع للمتلقي أو صلة ما به أي اكتسابه معرفة جديدة أو قيامه بالتعاون لتحقيق خطة ما".[2] استنادا إلى جملة من المعطيات كالسياق الثقافي والسياق الاجتماعي[3] والأهداف المسطرة. ومثلما سبقت الإشارة إليه في المعيار السابق فإن المحافظة على اتساق النص وانسجامه من جانب المتلقي سيظل هدفا قائما بذاته.

4.3.2. التناص(التشارك النصي)

التناص هو مجموع العلاقات التي يدخل فيها النص مع النصوص الأخرى سواء منها التعالقات الصريحة التي تأتي في صورة استشهادات أو انتحالات مختلفة أو التعالقات الضمنية التي تأتي في صورة استمدادات وتقابلات متنوعة وتنقل هذه العلاقة التناصية ذهن المتلقي إلى معارف ومعتقدات و مواضعات خارج النص الذي بين يديه ويعد التناص أداة إجرائية فعّالة في "تبيين الوجه الذي ينسجم به النص وتحديد المرتبة التي يترل منها من مراتب الإنتاج النصي".[4] وفي كيفية تعالق النصوص ضمن النص القاعدي يشير **محمد عبد المطلب** إلى ما يذهب إليه **جيرارد جنيت** حيث حصرها في نمطين:

– نمط أول: تناص يحدث عن غير قصد من الكاتب، وهو الذي تسرب فيه إلى النص الأصلي ملامح أو مقتطفات من نصوص أخرى.

1– المرجع السابق، ص87.

2– **أبو غزالة**، إلهام، و **خليل**، أحمد علي. (1999). **مدخل إلى علم لغة النص, تطبيقات لنظرية دي بوجراند و ولفجانج دريسلر**. ص31.

3– ينظر للسياق الثقافي على أنه البنية الثقافية للأفراد والجماعات والتي تنتهي انطلاقا من المؤشرات التي يقدمها النص ويذهب **فانديك** إلى أن تحليل النص هو فاعلية إجرائية في تحليل الثقافة بوجه عام.

5– **طه**، عبد الرحمن. (2006). **اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي**. المغرب: المركز الثقافي العربي. ص78.

– نمط ثان: تناص صادر عن الوعي والقصد، وهو الذي يعمد فيه الكاتب إلى الإشارة إلى النص المستعار إشارة واضحة. وقد يكون لذلك غايات عديدة، كالاستشهاد أو المناقشة أو النقض والدحض.[1] "النص لا يمكن أن يكون إلا متعددا؛ لأن قراءات الكاتب السابقة وثقافته الموسوعية تنعكس، عن قصد أحيانا وعن غير قصد أحيانا أخرى على كتاباته، فتأتي مزيجا من آراء و تعابير مختلفة. و عليه فالكاتب لا يبدأ في إنشائه من عدم. و بالتالي فلا يمكن أن يكون إنتاجه جديدا كل الجدة، وذلك لأنه، ببساطة يصدر عن المشترك العام من ثقافة العصر و أساليبه".[2]

تأتي أهمية التناص من أنه يمثل عملية إثراء و إغناء النصوص بعضها بعضا بقيم دلالية وشكلية متعددة ومتنوعة. كما يمثل تحررا و انعتاقا للمبدع نفسه من قيود الثقافة الواحدة ومن قيد الزمان والمكان إنه معانقة أجواء أخرى أكثر رحابة و فساحة. يقول **محمد مفتاح**: "إن التناص لا مناص منه لأنه لا فكاك للإنسان من شروطه الزمانية والمكانية ومستوياتهما ومن تاريخه الشخصي أي من ذاكرته فأساس إنتاج أي نص هو معرفة صاحبه للعالم، وهذه المعرفة هي ركيزة تأويل النص من قبل المتلقي أيضا".[3]

ما نخلص إليه في النهاية، هو لما كان التناص عنصرا قارا في كل النصوص. ولما كان أحد أهداف علم النص تحديد مقومات الخطاب، فلا يمكن إذا وبأية حال من الأحوال التغافل عن هذه الظاهرة النصية الهامة، لما سيكون لها من آثار بالغة سواء في الدراسات النقدية أو فيما يخص مجال تعليم النص الأدبي في مراحل التعليم المتقدمة مما يستوجب إغناء المتعلمين بثقافة أدبية عالية في جميع أنواع النصوص وما تحمله من معارف وثقافات لتمثل زادا يلجأ إليه المتعلمون لإثراء النص بفنون القول، نثرا وشعرا ويخطوا على آثارها بكتابات قويمة من النصوص المتسقة والمنسجمة التي ترقى بالذوق وتسهم في التواصل بين أفراد المجتمع.

1 – **عبد المطلب**، محمد. (1995). **قضايا الحداثة**. القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر. ص145.

2 – **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**. ص102.

3 – **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص315– 316.

5.3.2. الأفعال الكلامية

1.5.3.2. الفعل الكلامي من حيث المصطلح ومن حيث المفهوم

1.1.5.3.2. من حيث المصطلح

يصطلح على الأفعال الكلامية أيضا الأفعال اللغوية[1] أو الأعمال اللغوية[2] مع أن المصطلح speech يقارب مصطلح الكلام أو الخطاب في العربية، ومصطلح langage يوافق مصطلح اللغة، أما مصطلح act و acte فهما متوافقان معنى ويقابلهما في العربية بعد تمحيص دقيق المصطلح (فعل) [3] ومنه يمكن قبول مصطلح (الأفعال الكلامية) عوض (الأفعال اللغوية) و (الأعمال اللغوية).

2.1.5.3.2. من حيث المفهوم

تعد نظرية أفعال الكلام في نظر أغلب الباحثين جزءا مهما في اللسانيات التداولية بل محورها الأساس، وبخاصة في مرحلتيها الأساسيتين، مرحلة التأسيس عند **أوستين** ومرحلة النضج والضبط المنهجي عند **سيرل**.[4] إلا أنه لا يوجد تعريف واضح في كتابات **أوستين** أو **سيرل** ولكن من خلال تتبع أصل المفهوم في كتبهما كما يقول **الحاج إبراهيمي** يمكن تعريف الفعل الكلامي بأنه (الفعل المنشأ عن طريق القول المتضمن قوة إنجازية من قبل متكلم يتمتع بصلاحيات معينة)،[5] ومن أمثلته: الأمر والوعد والإخبار والاستفهام والتعزية والتهنئة والإقالة و الاستقالة والتعيين وغيرها من الأفعال الفردية أو المؤسساتية ذات الطابع الاجتماعي أو الإداري أو القانوني أو التشريعي.

1- **براهيمي**، الحاج. (2018). **المنحى التداولي عند الأصوليين**. (أطروحة دكتوراه). بسكرة: كلية الآداب واللغات جامعة محمد خيضر. ص29.

2- المرجع نفسه، ص29.

3- المرجع نفسه، ص31.

4- **نحلة**، محمود أحمد. (1998). **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**. ص59.

5- المرجع نفسه، ص60.

حسب **فاندايك** فإن الاستعمال اللغوي ليس إبراز ملفوظ لغوي فقط، بل إنجاز حدث اجتماعي معين أيضا في الوقت نفسه.[1] أي أن كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي و دلالي وإنجازي و تأثيري، وفضلا عن ذلك يعد نشاطا ماديا نحويا، يتوسل أفعالا قولية لتحقيق أغراض إنجازية، وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي.

2.5.3.2. أفعال الكلام من منظور أوستين

ترتبط أفعال الكلام ارتباطا وثيقا بالعالم **أوستين** مؤسس هذه نظرية، و واضع المصطلح الذي تعرف به الآن في الفلسفة وفي اللسانيات المعاصرة، وكان ذلك في المحاضرات التي ألقاها في جامعة أكسفورد في العقد الثالث من القرن العشرين، ثم في المحاضرات الإثنتي عشرة التي ألقاها في جامعة هارفارد سنة 1955م، والتي نشرت سنة 1962م بعد موته في كتاب عنوانه (How to things with words).[2]وقد تأثر بما نبه إليه **بفتجنشتاين**، من أن اللغة قد تستخدم لوصف العالم من حولنا، بيد أن هناك حشدا من الاستعمالات الأخرى للغة لا تصف وقائع العالم، كالأمر و الاستفهام والشكر والتحية..، وهو ما أطلق عليه ألعاب اللغة.[3]

وقد أنكر **أوستين** أن تقتصر وظيفة اللغة على وصف وقائع العالم، وصفا يكون إما صادقا و إما كاذبا، وتحدى ما كان يعتبره مغالطة وصفية وهي فكرة أن الوظيفة الوصفية الفلسفية المهمة الوحيدة للغة، هي إنتاج عبارات خبرية صادقة أو كاذبة وتكون الجمل من هذا المنظور ذات معنى فقط، إذا كانت تعبر عن قضايا يمكن التحقق منها أو تفنيدها، غير أن ثمة عددا كبيرا من الوحدات الكلامية ذات التداول اليومي ليست عبارات خبرية.[4]

1- **فاندايك**. (2001). **علم النص**. ص18.

2- **نحلة**، محمود أحمد. (1998). **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**. ص60.

3- المرجع نفسه، ص60.

4- المرجع نفسه، ص192.

وعمد على إثر ذلك إلى التمييز بين الوحدات الكلامية البيانية[1] والوحدات الكلامية الأدائية. فالوحدات الكلامية البيانية تستخدم لإصدار العبارات الخبرية، أما الوحدات الكلامية الإنجازية فهي وحدات يؤدي المتحدث أو الكاتب بها عملا أو فعلا، وليس مجرد كلام.

1.2.5.3.2. مراحل عمل أوستين

مر عمل **أوستين** بثلاث مراحل مهمة:

1. المرحلة الأولى

أ. الأفعال الإخبارية

الأفعال الإخبارية هي ما تحتمل صدقا أو كذبا إلا أن **أوستين** رأى بأن هذا النوع من الجمل قد لا يفيد الإخبار في بعض الملابسات والمقامات بل قد يحمل إلى إنجاز فعل ما ومنه فإن **أوستين** قسم هذه الجمل إلى وصفية و إنجازية على افتراض أن هذه الأخيرة لا تقال لوصف أو سرد أو تصوير أي شيء[2]، فهي لسيت صادقة و لا كاذبة، فالتلفظ بالجمل هو القيام بفعل لا يصف فقط ومن أمثلة ذلك: "أراهنك على أنها ستمطر غدا" (فالجملة هذه ليست وصفا لحدث فقط، وإنما هي إخبار عنه، إنه عين القيام بهذا الفعل).

– معايير تمييز الأفعال الإنجازية ذات الصيغة الخبرية

وندرجها اختصارا في الآتي:

– اشتمال الجملة على لفظ الفعل بصيغة المضارع المعلوم (زمن الحال) للمتكلم

مثل : – أعدك بكذا .....وصفية إنجازية

– لقد وعدوك بكذا... وصفية وليست إنجازية

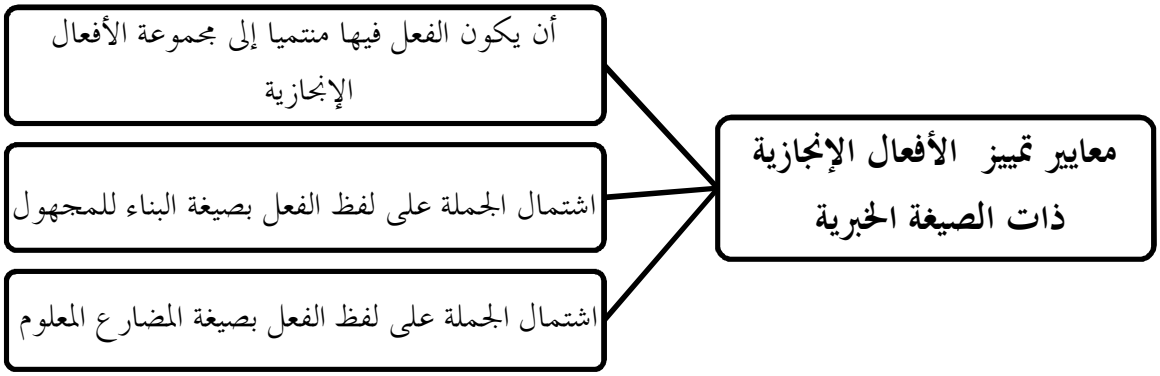
– لقد وعدتك بكذا... وصفية وليست إنجازية

1– ذكر **جون لايتر** أن **أوستين** يفضل مصطلح بيانية على مصطلح وصفية، لأنه ليست كل البيانات الصادقة أو الكاذبة أوصافا. ينظر: **لايتر**،جون. (1987). **اللغة والمعنى والسياق**. (ط1). (تر: **عباس**، صادق الوهاب). بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة. ص192.

2– **نحلة**، محمود أحمد. (1998). **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**. ص43–44.

– اشتمال الجملة على لفظ الفعل بصيغة البناء للمجهول بضمير المخاطب أو الغائب مثل: أنت مفوض بكذا.

– أن يكون الفعل فيها منتميا إلى مجموعة الأفعال الإنجازية (وعد، سأل، قال، حذر)



المخطط رقم 18 : معايير تمييز الأفعال الإنجازية

ب.الأفعال الإنجازية

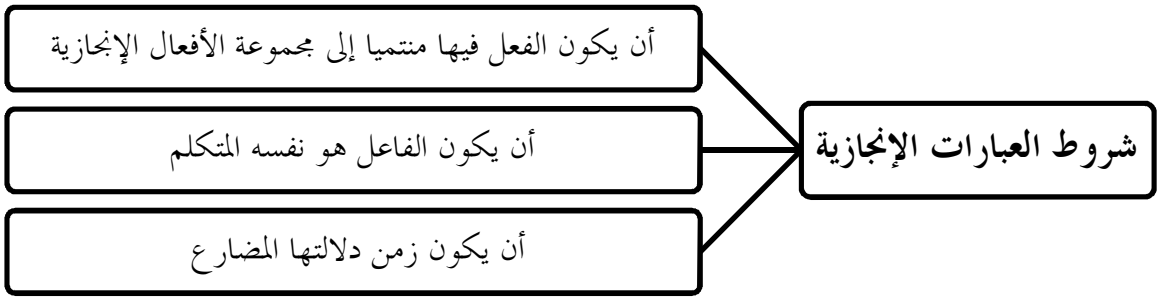
تكون موفقة كما أطلق عليها أو غير موفقة، ويدخل فيها: الوصية والاعتذار والرهان والنصح والوعد، وهي التي لا يحكمها مقياس الصدق والكذب، ويتزامن النطق بها مع تحقق مدلولها، كما أن لهذه العبارات الإنجازية شروطا أوضحها الدارسون ولا تتحقق إنجازيتها إلا بها[1] وهي:

– أن يكون زمن دلالتها المضارع.

– أن يكون الفاعل هو نفسه المتكلم.

– أن يكون الفعل فيها منتميا إلى مجموعة الأفعال الإنجازية، (وعد، سأل، قال، حذر).

1– **المتوكل**، أحمد. (2003). **الوظيفية بين الكلية و النمطية**. ص19.



المخطط رقم 19 : شروط العبارات الإنجازية

2. المرحلة الثانية

وقد ميز **أوستين** بين الأفعال الإنجازية نفسها وتوصل إلى أنها نوعان:

– **أفعال إنجازية مباشرة** (الإنشاء الصريح)

فعلها ظاهر (أمر، حض، نهى) بصيغة الزمن الحاضر المنسوب للمتكلم وذلك مثل: أعدك أن أكون هناك، فالمثال صريح الدلالة على الوعد ولا يحتمل غيره.

– **أفعال إنجازيه غير المباشرة** (الإنشاء الضمني أو الإنشاء الأولي).[1]

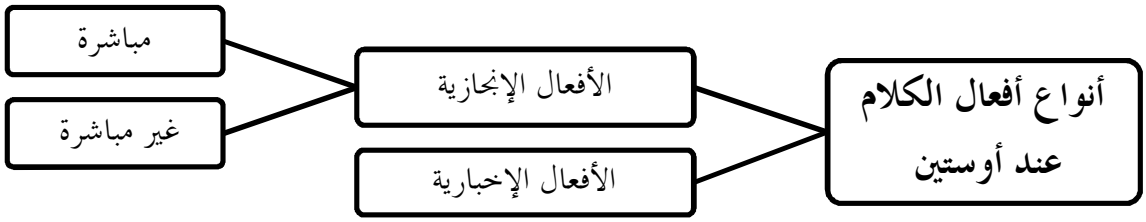
و مثال ذلك قولك: سأكون هناك، فقد يكون وعدا وقد لا يكون. فالوعد عادة يقال في سياق يعتقد فيه الواعد أن المخاطب يتطلع إلى هذا الوعد ويتعلق به، لذلك فإن الأدائيات الضمنية تعتمد اعتمادا أساسيا على المقام، به تكون أدائية أو لا تكون. و من ثمّ كان إدراك الأدائيات الصريحة أيسر، لأنها تعلن عن نفسها في كل سياق تقال فيه.[2]

إن التمييز بين هذين النوعين مهم خصوصا من نظر التأويل، لأنه حين تكون الإنشاءات الصريحة غير ملتبسة فإن الإنشاءات الأولية ملتبسة، إلا أنه توجد وسائل لغوية أو مصاحبة للغة تدقق التأويل المسند إلى الإنشاءات الأولية من قبيل الصيغة (كالأمر مثلا)، والتنغيم

1– **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2003). **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**. (تر: **غفوس** ،سيف الدين **والشيباني**، محمد). المنظمة العربية للترجمة.ص64.

2– المرجع نفسه، ص67.

والظروف والروابط والحركات، وأخيرا ظروف إلقاء القول بقي أن كلا منها غير كاف لإزالة جميع الشكوك المتعلقة بتأويل الإنشاءات الأولية.[1]



المخطط رقم 20 : أنواع أفعال الكلام عند أوستين في المرحة الثانية

غير أنه تبين لأ**وستين** أن الحدود بين الأفعال الإخبارية والأفعال الإنجازية لا تزال غير واضحة، وأن ما وضعه من شروط ليس كافيا للتمييز بينهما، إذ وجد أن شروط الأفعال الإنجازية تنطبق أحيانا على أفعال ليست إنجازية، وأن أفعالا غير إنجازية تنطبق عليها شروط الأفعال الإنجازية، الأمر الذي دفع به إلى تقسيم الفعل الكلامي الكامل إلى مرحلة ثالثة.

3. مرحلة الثالثة

قسم أوستين أفعال الكلام إلى ثلاثة أفعال فرعية على النحو الآتي:[2]

أ. **فعل القول**

و يتجسد من خلال قوله: "إن قول شيء ما يعني فعل شيء ما، أو أننا نفعل شيئا ما بقولنا شيئا ما، أو بواسطة قولنا شيئا ما".[3] يحقق حسب رأيه ثلاثة أفعال لغوية فرعية هي:

1- **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2010). **القاموس الموسوعي للتداولية**. (تر: **المجدوب** ،عز الدين، و آخرون). تونس: دار سيانترا. ص64.

2- المرجع نفسه، ص65.

3- **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2003). **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**. ص267.

- **الفعل التصويتي**

ويتمثل في المستوى الصوتي وهو مجرد التلفظ ببعض الأصوات المحمولة في الهواء.

-**الفعل التركيبي(النظمي)**

ويتمثل في المستوى التركيبي أي تأليف مفردات طبقا لقواعد لغة معينة.

- **الفعل الدلالي (التبليغي)**

الفعل الدلالي هو أداء فعل استعمال الوحدة الصرفية التركيبية أو مكوناتها، بمغزى معين محدد تقريبا وبإشارة محددة تقريبا، والمغزى والإشارة يساويان المعنى.[1]

ولكن هذا القسم الأول (فعل القول) لا يكفي وحده المراد من العبارة فمثلا قولنا: إنها تمطر المعنى واضح من هذه العبارة وبناؤها سليم ولكننا مازلنا لا ندرك القصد الحقيقي منها هل هي (إخبار) أو تحذير من عواقب الخروج في رحلة أو أمر بحمل المظلة أو غير ذلك ولذلك لابد من وجود تقسيم آخر من الأفعال يترافق مع القسم الأول.

ب.**الفعل المتضمن في القول**

الفرق بين الفعل الأول والثاني، هو أن الثاني قيام بفعل ضمن قول شيء، في مقابل القيام بفعل هو قول بين الفعل اللفظي (فعل القول) والفعل الإنجازي، فإن الأول يتحقق في ألفاظ وتعبيرات لغوية ذات دلالات مرجعية إحالية، أما الثاني (الفعل الإنجازي يتمثل في تحقيق ألفاظ وتعبيرات تنطوي زيادة على ما يخوله مستوى الفعل اللفظي من دلالة وبالتالي الفعل الإنجازي متضمن للأول بالإضافة إلى القوة الإنجازية فيقال: (إنها ستمطر) في سياق معين أن لها الخبر، وفي سياق آخر أن لها قوه التحذير، وفي غيره أن لها قوة الأمر.

القوى الإنجازية قد يمثلها الإخبار أو الاستفهام، أو غبر ذلك، وبالتالي تتضح العلاقة بين فعل و قول، فالذي نحققه بقول ما هو الفعل الإنجازي الحقيقي؛ إذ أنه عمل ينجز بقول ما.

1- **فانديك**. (2000). **النص و السياق**. ص263.

وبتعبير آخر هو ما يؤديه فعل القول من وظيفية في الاستعمال، كالوعد والتحذير والأمر والنصح...الخ.[1]

ج.**الفعل الناتج عن القول (التأثيري)**

الفعل الناتج عن القول هو ما تؤثر به العبارات (الألفاظ) بشكل متعمد أو غير متعمد على المخاطب وما تضيفه لأفكاره أو تحدثه على تصرفاته ومن أمثلتها الإقناع والتثبيط؛ عرّفه **موشلر** و **آن ريبول** بالقول:"هو الذي نحققه بواسطة قولنا شيئا ما".[2] و بتعبير آخر هو عمل التأثير بالقول أو أثر العبارة، ويتمثل في إحداث تأثيرات ونتائج في المخاطبين، مثل حثهم على القيام بفعل أو حملهم على الخوف أو الضحك أو الحزن.[3]

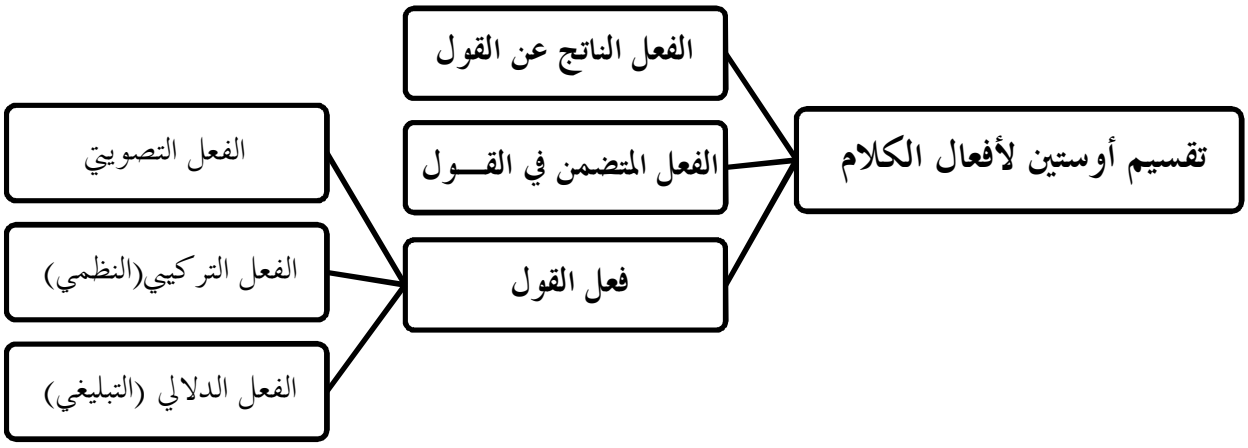
قد تخلى **أوستين** في المرحلة الثانية؛ عن فكرة التمييز بين الجمل الإنشائية من الجمل الوصفية، وأقر بأن كل جملة بمجرد التلفظ بها على نحو جاد توافق على الأقل إنجاز عمل قولي، وعمل متضمن في القول، وتوافق أحيانا كذلك القيام بعمل تأثير بالقـــول.[4] وقدم في المحاضرة الثامنة عشر تصنيف للأفعال الكلامية على أساس ما سماه قوتها الإنجازية.

1- **نحلة**، محمود أحمد. (1998). **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**. ص68.

2- **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2010). **القاموس الموسوعي للتداولية**. ص65.

3- **بلانشيه**، فيليب. (2007). **التداولية من أوستن إلى غوفمان**. (تر: **الحباشة**، صابر). اللاذقية: دار الحوار للنشر والتوزيع. ص59.

4- **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2003). **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**. ص32.



المخطط رقم 21 : تقسيم أوستين لأفعال الكلام

2.2.5.3.2. تصنيف أوستين للأفعال الكلامية

هذه التصنيفات مبدئية لم تضبط بمنهج واضح سوى الرجوع إلى المعنى المعجمي لألفاظ الأفعال أو ما تسمى أيضا تصنيفات للأفعال الإنجازية اللاقولية.[1] وهي كالآتي:

1. الحكميات

الحكميات بجوهرها هي إطلاق أحكام على واقع، أو قيمة مما يصعب القطع بها ومن أمثلتها: (برأ، أدان، أفهم، أصدر، أمر، أحصى، توقع، قوم، صنف، شخص، وصف حلل أرخ ...).

2. الإنفاذيات (الأمريات)

تقضي بمتابعة أعمال مثل (الطرد، العزل، الاتهام، التوصية، الاستقالة، التوسل، الفتح أو الغلق..)، ويتأسس التمييز بين الأعمال المندرجة فيه وبين الأعمال المندرجة ضمن الصنف الأول، على كون التنفيذيات هي أعمال تنفيذ أحكام لكنها ليست في حد ذاتها حكميات.

1- **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2010). **القاموس الموسوعي للتداولية**. ص 66-67.

3. الوعديات

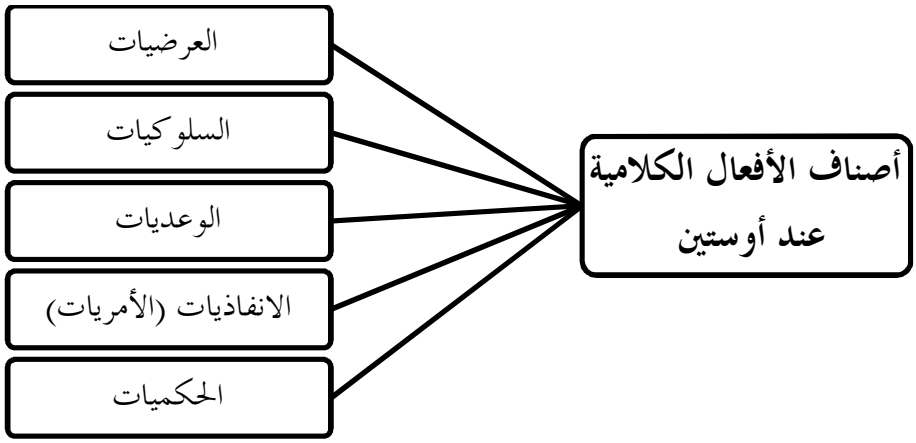
الوعديات هي إلزام المتكلم بالقيام بتصرف بطريقة ما. مثل: (الوعد، الموافقة، التعاقد، العزم، النية، القسم، والإذن، التفضيل...)

4. السلوكيات

السلوكيات هي أعمال تتفاعل مع أفعال الغير، نحو: (الاعتذار، الشكر، التهنئة، الرأفة النقد، التصفيق، الترحيب، الكره، التحريض...)

5. العرضيات(التبيينيات)

توضح العرضيات علاقة أقوالنا بالمحادثة أو المحاجة الراهنة عرضا وتبيينا، (كالتأكيد، النفي، الوصف، المحاجة، التأويل، التوضيح، والشهادة، التفسير، التدليل، الإحالة...)



المخطط رقم 22 : تصنيف أوستين لأفعال الكلام

أوستين لم يفلح في تحقيق هدفه الأساسي، وهو وضع نظرية مركبة للأفعال الكلامية ذاتها بل إنه قد طرح مداخل لبعض المفاهيم المحورية فقط، و لم يكن لديه تصور قاصر عن الفلسفة فحسب، بل يرى أن مهمته تحليل اللغة بوجه خاص وليس تحليل العلاقة بين اللغة والنشاط الاجتماعي، وربط بذلك أيضا التقدير المبالغ فيه للجانب التعبيري، وبخاصة الصيغ الإنجازية الصريحة. فلم يكن ما قدمه من تصور كافيا ولا قائما على أسس منهجية واضحة ومحددة.

وقد استؤنفت نظريته على نحو واسع في السنوات الموالية، واستأنف وريثه المباشر الفيلسوف الأمريكي **جون سيرل** برنامجه، خصوصا ما يتعلق بتصنيفه للأفعال الكلامية.

3.53.2. الأفعال الكلامية من منظور سيرل

وسّع **سيرل** نهج **أوستين** في أعماله وبخاصة في كتابه (أفعال الكلام)، ويعد بذلك العالم الثاني لنظرية أفعال الكلام، وعبره وجدت هذه النظرية مدخلا إلى علم اللغة خاصة. وانطلاقا من الملاحظات التي قدمها سيرل حول التقسيم الذي قدمه **أوستين** لأفعال الكلام،[1] ومفادها أن إنجاز هذا العمل يتم من خلال أعمال فرعية هي:

– التلفظ بكلمات (صياغم – جمل): إنجاز أعمال التلفظ.

– الإحالة والإسناد: إنجاز أعمال قضوية.

– الإثبات أو السؤال أو الأمر أو الوعد... إلخ: إنجاز أعمال متضمنة في القول.

– عمل التأثير بالقول: الأثر الحاصل نتيجة عمل ما، ويُرصد في سلوك المخاطَب وفعله وفكره واعتقاده.[2]

1.3.5.3.2. تقسيم سيرل للأفعال الكلامية

قام **سيرل** بتعديل التقسيم الذي قدمه **أوستين** للأفعال الكلامية، فجعله أربعة أقسام وأبقى منها على القسمين الإنجازي و التأثيري، لكنه جعل القسم الأول وهو فعل القول (اللفظي) قسمين؛ أحدهما:

1. الفعل النطقي (فعل التلفظ)

يتمثل في نطقك الصوتي للألفاظ، على نسق نحوي ومعجمي صحيح. و يشمل الجوانب الصوتية والنحوية والمعجمية.

1– **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2003). **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**. ص267.

2– المرجع نفسه، ص267.

2. الفعل القضوي

يتمثل الفعل القضوي في مرجع يحال عليه؛ يعد محور الحديث و يفيد خبرا، والمرجع والخبر يمثلان معا قضية والقضية هي المحتوى المشترك بينها جميعا. و يشمل المتحدث عنه أو المرجع والمتحدث به أو الخبر.[1] ومن الأمثلة الموضحة قولك:

- يقرأ عمر النص.
- أيقرأ عمر النص؟
- يا عمر اقرأ النص.
- لو يقرأ عمر النص.

3. الفعل (المتضمن في القول)

الفرق بين الفعل الأول والثاني هو أن الثاني يقوم بفعل ضمن قول شيء مقابل القيام بفعل هو قول شيء وبالتالي تتضح العلاقة بين الفعل اللفظي (فعل القول) والفعل الإنجازي (الفعل المتضمن في القول) في أن الأول يتحقق في ألفاظ أو تعبيرات لغوية ذات دلالات مرجعية إحالية ، أما الثاني (الفعل المتضمن في القول) فيتمثل في تحقيق ألفاظ و تعابير لغوية تنطوي–زيادة على ما يخوّله مستوى الفعل اللفظي من دلالة– على قوى إنجازية قد يمثلها الإخبار أو الاستفهام أو غير ذلك.

فنقول مثلا:

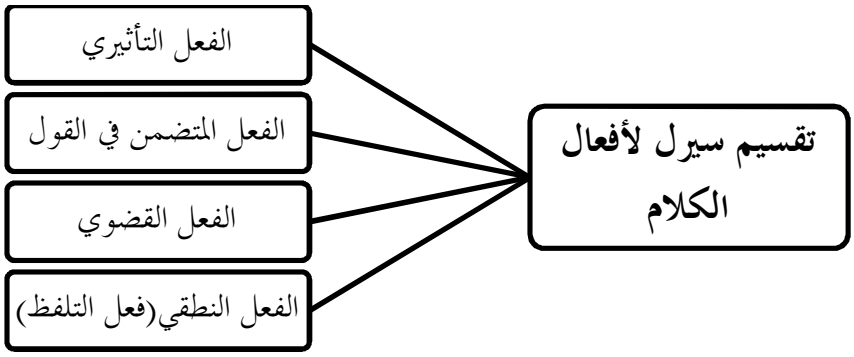
- يقرأ عمر النص. (1)
- أيقرأ عمر النص؟ (2)
- يا عمر اقرأ النص. (3)
- لو يقرأ عمر النص. (4)

1- **نحلة**، محمود أحمد. (1998). **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**. ص71.

فإن العبارة تضمنت في (1) الإخبار أو الإقرار، والاستفهام في (2)، والأمر في (3) والتمني في (4).

4. الفعل التأثيري

الفعل التأثيري هو ما يتركه الفعل المتضمن في القول من نتائج وآثار لدى المستمع مثل الإقناع والتثبيط و التحضيض وغيرها. لم يهتم به **سيرل** وشك في وجود أعمال تأثير بالقول.



المخطط رقم 23 : تقسيم سيرل لأفعال الكلام

2.3.5.3.2. منهج سيرل في تصنيفه للأفعال (المتضمنة في القول)

1. انتقاد سيرل لأوستين

انطلق **سيرل** قبل تصنيفه هذا من انتقاده لأستاذه **أوستين** في طريقة تقسيمه –كما سلف ذكره– فقدم له ستة انتقادات أساسية نجملها في الآتي:[1]

_ هناك تخليط بين الأفعال وألفاظ الأفعال.

_ ليست كل ألفاظ الأفعال هي لأفعال إنجازية.

_ هناك تداخل كبير بين الأصناف.

_ ليس هناك تجانس داخل الأصناف، فنجد بعض الأفعال في منطقة وسط بين صنفين مثل الفعل (وصف) أورده أوستين في الحكميات والبينييات (العرضيات).

1– **براهيمي**، الحاج. (2018). **المنحى التداولي عند الأصوليين**. ص44.

ـ كثير من الأفعال الواردة في الأصناف لا تستجيب للتعريفات المقدمة للصنف الذي تنتمي إليه.

ـ ونقطة الضعف الأساسية في تصنيف **أوستين** أنه لا يقوم على مبدأ أو مجموعة من المبادئ باستثناء الوعديات الذي استعمل فيه **أوستين** بوضوح الغرض الإنجازي في تعريفه.

2. شروط نجاح الفعل الكلامي

كان على **سيرل** إيجاد منهج بديل ومتماسك يقوم على أسس معينة في التصنيف ومن ثم اقتراح التصنيف البديل. وهنا يمكننا أن نتساءل عن طبيعة الشروط التي يجب أن تتحقق في الفعل الكلامي حتى يكون ناجحا وغير فاسد؟

طور **سيرل** تصور **أوستين** لشروط النجاح و الملاءمة، التي إذا تحققت كان الفعل الكلامي موفقا فجعلها أربعة شروط:

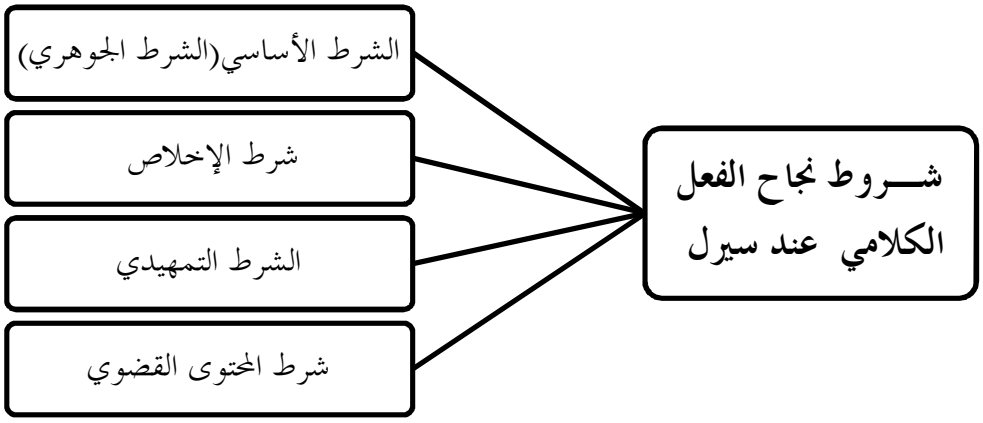
– **شرط المحتوى القضوي**: ويتحقق بأن يكون للكلام معنى قضوي، أي ينبغي أن يتوفر فعل التلفظ عن قضية، ويتحقق هذا الشرط في فعل الوعد، مثلا أن تسند القضية إلى المتكلم فعلا مستقبليا يلزم به نفسه.

– **الشرط التمهيدي(الشرط المعد)**: ويتحقق إذا كان المتكلم قادرا على إنجاز الفعل، لكن لا يكون من الواضح عند كل من المتكلم والمخاطب أن الفعل المطلوب سينجز، في المجرى المعتاد للأحداث أو لا ينجز.

– **شرط الإخلاص (الصدق)**: ويتحقق حين يكون المتكلم مخلصا في أداء الفعل، فلا يقول غير ما يعتقد، ولا يزعم أنه قادر على فعل ما لا يستطيع، فالوعد لا يكون مخلصا إلا حين يكون لدى المتكلم القصد حقيقة لعمل الموعود به.

– **الشرط الأساسي(الشرط الجوهري)**:كما يطلق عليه سيرل، ويتحقق من خلال محاولة المتكلم التأثير في السامع للقيام بالفعل وإنجازه.

يبقى أن نشير إلى أن **سيرل** تحدث عن شرطين لا يتعلقان بالأفعال الكلامية ذاتها ولكنهما شرطان عامان يتعلق الأمر الأول بشروط التواصل اللغوي العامة، كالاشتراك في فهم اللغة من قبل المتكلم والمستمع والسلامة من العيوب كالصمم و الحبسة وأما الشرط الأخير فيتعلق بعلاقة تحديد القصد بالقواعد النحوية والدلالية للغة المشتركة بين المتكلم والمستمع.[1]



المخطط رقم 24: شروط نجاح الفعل الكلامي عند سيرل

3. شروط سيرل لنجاح الأفعال الإنجازية (المتضمنة في القول)

وضع **سيرل** مجموعة من الفرضيات كمقياس لنجاح الأفعال الإنجازية ومنها:[2]

- غاية الفعل(الغرض الإنجازي).
- توجيه الترتيب بين الكلمات والأشياء.
- اختلافات تمس الحالات السيكولوجية المعبر عنها.
- الاختلافات في حدة الاستثمار، أو الالتزام المعبر عنه في تقديم وجهة الإنجاز.
- اختلاف وضعية المتكلم والمستمع في حدود حساسية قوة إنجاز الفعل.

1- المرجع السابق، ص47.

2- **فرانسواز**، أرمينكو. (1987). **المقاربة التداولية**. (تر: **علواش**، سعيد). منشورات مركز الإنماء القومي. ص63-64.

وهي تستند كثيرا إلى قوانين المحادثة عند **جرايس**، كما وسع مفهوم الفعل الكلامي و رأى أنه لا يقتصر على مراد المتكلم، بل هو يرتبط أيضا بالعرف اللغوي والاجتماعي وجعل للقوة الإنجازية أدلة عليها تتمثل في: النبر، التنغيم، علامات الترقيم...[1]

4. الأفعال الإنجازية المباشرة و غير المباشرة

فرق **أوستين** بين الأفعال الإخبارية والأفعال الإنجازية، وبين الإنجازية الصريحة والأولية وخطى **سيرل** في هذا الاتجاه خطوة أخرى واسعة تتمثل في التمييز بين ما أسماه الأفعال الإنجازية المباشرة وغير المباشرة، فالأولى هي التي تطابق قوتها الإنجازية مراد المتكلم، فيكون معنى ما ينطقه مطابقا مطابقة تامة وحرفية لما يريد أن يقول، أما الثانية فهي التي تخالف قوتها الإنجازية مراد المتكلم، فالفعل الإنجازي يؤدى على نحو غير مباشر، من خلال فعل إنجازي آخر غير مطابق لما يعنيه.[2] ومثال ذلك لمن قال لصاحبه وهو جالس على المائدة: (هل تناولني الملح) فالقوة الإنشائية الأصلية تدل على الاستفهام ولكنه غير مراد المتكلم، بل المراد هو طلب مهذب يؤدي معنى فعل إنشائي مباشر وهو ناولني الملح، فجاءت قوة الفعل الإنجازي غير المباشر الحرفية مخالفة لقوته الإنجازية غير الحرفية التي هي مراد المتكلم.[3]

وانتهى **سيرل** إلى أن الفعل الكلامي غير المباشر لا تدل هيأته التركيبية على زيادة في المعنى الإنشائي الحرفي، وإنما الزيادة مكتسبة من معنى المتكلم من خلال وصول السامع إليه عن طريق إستراتيجية الاستنتاج، وتحيل هذه الإستراتيجية على منطق المحادثة عند **غرايس**، إذ إن المتلقي يتوصل إلى المعنى مستخدما كفايته اللغوية خاصة إلى جانب الكفاية المنطقية و الثقافية ومن خلال مراعاة المواضعات الاستعمالية للغة.[4]

1- **نحلة**، محمود أحمد. (1998). **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**. ص73.

2- **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2010). **القاموس الموسوعي للتداولية**. ص117.

3- المرجع نفسه، ص117.

4- **نحلة**، محمود أحمد. (1998).**المرجع السابق**. ص81.

5. خلاصة تصنيف سيرل للأفعال (المتضمنة في القول)

ذكر **الحاج إبراهيمي** أن تصنيف **سيرل** للأفعال الكلامية من خلال تتبعه لمؤلفاته ككتاب (الأفعال الكلامية SPEECH ACT) (1969) وكتابه (التعبير والمعنى EXPRESSION AND MEANING) و (1979) كتابه المشترك **فندرفاكن** أسس منطق مضمنات القول foundation of illucutionary(1985)؛ حيث أنشأ **سيرل** تصنيفية للأفعال المتضمنة للقول أكثر إحكاما مما قدمه **أوستين**، وهي تقوم على ثلاثة أسس منهجية هي:

- الغرض الإنجازي.
- اتجاه المطابقة.
- شرط الإخلاص.[1]

وقد جعلها خمسة أصناف وهي:

1. الإخباريات (التقريريات): و الهدف منها تطويع المتكلم حيث الكلمات تتطابق مع العالم، وحيث الحالة النفسية هي اليقين بالمحتوى و الإقرار به مهما كانت درجة القوة ومثال ذلك: سيأتي غدا.[2]

أما اختبار التمثيليات فهو الإجابة عن السؤال: هل يمكننا أن نقول حرفيا إن القول صادق أو كاذب؟ فأفعال هذا الصنف كلها تحتمل الصدق والكذب، وتتضمن أفعال الإيضاح عند **أوستين** وكثيرا من أفعال الأحكام.[3]

1- **إبراهيمي**، الحاج. (2018). **المنحى التداولي عند الأصوليين**. ص48-49، ينظر:
Searle, John. (1969). **Speech act An Essay in the philosophy**.Cambridje University press. Bently House. 1st Edition.p70.

2- **بلانشيه**، فيليب. (2007). **التداولية من أوستن إلى غوفمان**. ص66.

3- **نحلة**، محمود أحمد. (1998). **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**. ص79.

2. الأمريات (التوجيهيات): ويكون الهدف منها جعل المخاطَب يقوم بأمر ما، حيث يجب أن يطابق العالَم الكلمات، وحيث تكون الحالة النفسية رغبة، إرادة. مثل قولك: اخرج. والمحتوى القضوي هو أن المخاطَب يجب أن يفعل شيئا ما.

3. الوعديات (الإلتزاميات): الهدف منها جعل المتكلم ملتزما بإنجاز عمل، وحيث يجب أن يطابق العالم الكلمات، وحيث الحالة النفسية الواجبة هي صدق النية، وقد أخذ **سيرل** هذا القسم عن **أوستين**. والمحتوى القضوي هو أن المتكلم سيقوم بشيء ما.

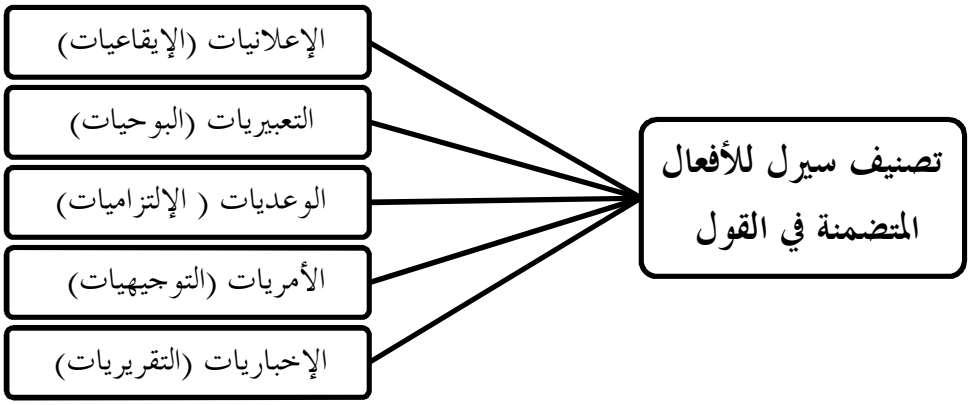
4. التعبيريات (البوحيات): والهدف منها هو التعبير عن الحالة النفسية، بشرط أن يكون ثمة نية صادقة، وحيث لا توجد مطابقة الكون للكلمات، وحيث يسند المحتوى خاصية إما إلى المتكلم أو إلى المخاطب، وهذا يوافق إجمالا السلوكيات، وذلك كقولك: أُعذرني.

5. الإعلانيات (الإيقاعيات): الهدف منها إحداث واقعة، وحيث التوافق بين الكلمات والعالم مباشرة دون التطابق، مع تحفظ المشروعية المؤسسية أو الاجتماعية، ومثال ذلك: أعلن الحرب عليكم. وتتميز بأنها تحدث صدق محتواها القضوي، وهي الأعمال التي مثلت في بداية نظرية الأعمال اللغوية صنف الإنشاءات.[1]

قد أوضح **سيرل** هدفه من هذه التصنيفات بقوله: "... أنه بتبنّي هدف الخطاب مفهوما محوريا لتصنيف استعمالات اللغة، فإنه سيوجد لدينا عدد محدود من الأشياء الأساسية التي نفعلها باللغة؛ إذ إننا نخبر الناس عن كيفية الأشياء، ونحاول التأثير عليهم لفعل أشياء معيّنة ونلزم أنفسنا بفعل أشياء، ونعبر عن مشاعرنا ومواقفنا، ونحدث تغييرات معينة بملفوظاتنا. وغالبا ما نفعل أكثر من واحد من هذه الأشياء بتلفظ واحد".[2]

1- **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2010). **القاموس الموسوعي للتداولية**. ص74-76.

2- **الشهري**، عبد الهادي بن ظافر. (2004). **استراتيجيات الخطاب**. ص158.

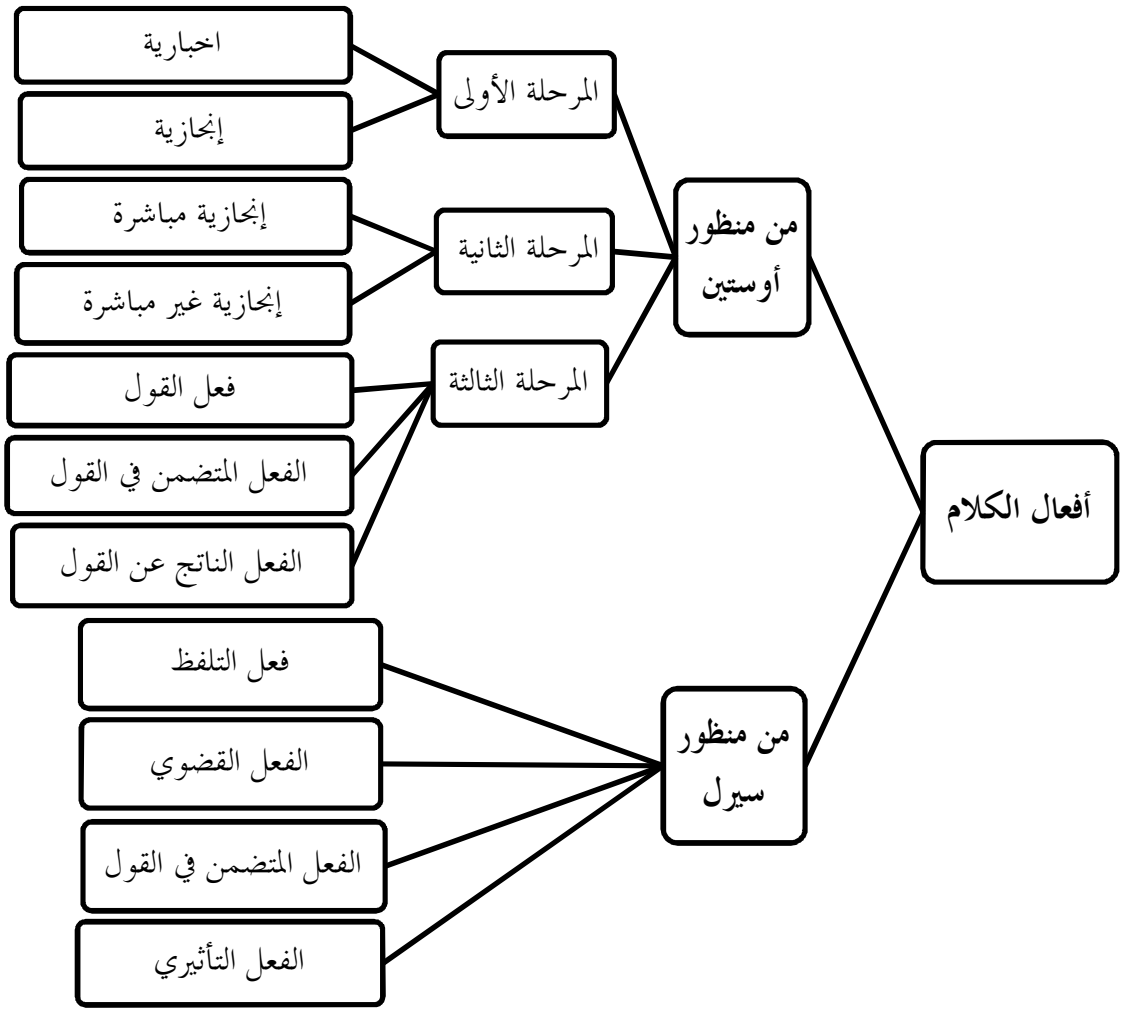


المخطط رقم 25 : تصنيف سيرل للأفعال المتضمنة في القول

وتجدر الإشارة؛ إلى أن الخبر بمعايير **سيرل** يكون مندرجا ضمن صنف التقريريات. والغرض المتضمن في القول لهذه المجموعة الكلامية هو التقرير، أو هو إدراج مسؤولية المتكلم عن صحة ما يتلفظ به، وأما الإنشاء فمندرج ضمن الأصناف الكلامية الأخرى التي بحثها سيرل، فمن الإنشاء ما يندرج ضمن الأمريات: كالأمر، النهي، الاستفهام...،

ومنه ما يندرج ضمن الإيقاعيات كألفاظ العقود..، ومنه ما يندرج ضمن البوحيات كالمدح والذم والتمني.[1]

1- **صحراوي**، مسعود. (2005). **التداولية عند العلماء العرب**. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.ص82-83.



المخطط رقم 26 : تقسيم أفعال الكلام

6.3.2. نظرية التلفظ

تقوم على جهود **بنفينست** في شرح ثنائية سوسير(اللغة والكلام)، وتعتبر اتجاها جديدا في دراسة اللغة، يوسع من مجال اللسانيات السويسرية التي تعد في نظره لسانيات غير ملفوظية، ويحد **بنفينست** التلفظ بأنه استعمال اللغة وتوظيفها توظيفا فرديا.[1] وهي بذلك تقوم على مفهوم الأداء الفردي للغة دون عزله عن شروط التفاعل الأخرى، يكتسي تعريفها

1- **عمران**، قدور. (2012). **البعد التداولي في الخطاب القرآني**. عالم الكتب الحديث. ص19. ينظر:
Benveniste, Émile. (1974). **Problèmes de linguistique générale.1.** Gallimard .Paris. p80.

الطابع العملي حيث تقابل التوظيف الفعلي للغة، وتشكلها مجموع العوامل والأفعال التي تسهل إنتاج الملفوظ، بما في ذلك التواصل ذاته، وهو حالة خاصة من حالاتها.[1] أما الملفوظ فهو إنتاج لفعل التلفظ، ويصبح من هذا المنظور أثرا قوليا للفعل شريطة أن يراعى في ذلك السياق، إذ هو الذي يمنح المعطيات التي تمكن من رفع الغموض عن الملفوظات، فالملفوظ والسياق يؤسسان المقدمة المنطقية للتداولية.[2]

يقول **أوزوالد ديكرو** و **جان ماري سشايفر**: "إنه لمن المعتاد أن نميز بين الجملة وهي كينونة لسانية مجردة ، ويمكن أن تستخدم في أوضاع مختلفة لا نهاية لها وبين العبارة وهي إنجاز خاص للجملة ، تقوم به ذات متكلمة محددة في مكان معين ولحظة معينة، ويجب أيضا تمييز التلفظ من هذين المفهومين، إنه الحدث التاريخي الذي يتكون من عبارة تم إنتاجها، أي من جملة تم إنجازها، ويمكن أن ندرسها باحثين عن الشروط الاجتماعية والنفسية التي تحدد هذا الإنتاج".[3]ومعنى هذا؛ هو أن الجملة باعتبارها وحدة لغوية افتراضية لا يحتاج تكوينها إلى سياق، بل تكفي القواعد النحوية لتكوينها، أما الملفوظ فإنه ينتج بالضرورة في سياق خاص ويؤول حسب ذلك السياق الذي ورد فيه.

7.3.2. الإشاريات

تعتمد كل اللغات في كلماتها وتعبيراتها اعتمادا تاما على السياق الذي تستخدم فيه، ولا يستطاع إنتاجها أو تفسيرها بمعزل عنه، فإذا قرأت جملة مقتطعة من سياقها مثل: (سوف يقومون بهذا العمل غدا لأنهم ليسوا هنا الآن) وجدتها غامضة، لأنها تحتوي على عدد كبير من العناصر الإشارية، التي يعتمد تفسيرها على السياق المادي الذي قيلت فيه ومعرفة المرجع الذي تحيل إليه وتصنف الإشاريات إلى خمسة أنواع هي:

1- **سرفوني**، جان. (1998). **الملفوظية**. (تر: **المقداد** ،قاسم). دمشق: إتحاد الكتاب العرب.ص07.

2- **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2010). **القاموس الموسوعي للتداولية**. ص143.

3- **أزوالد**، ديكرو، و **سشايفر**، جان ماري. (2007). **القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان**. (تر: **عياش**، منذر). المركز الثقافي العربي. ص646.

1.7.3.2. الإشاريات الشخصية: أوضح العناصر الإشارية الدالة على شخص هي ضمائر الحاضر، والمقصود بها الضمائر الشخصية الدالة على المتكلم وحده مثل: أنا، أو المتكلم ومعه غيره مثل: نحن، والضمائر الدالة على المخاطب مفردا أو مثنى أو جمعا مذكرا أو مؤنثا وضمائر الحاضر هي دائما عناصر إشارية لأن مرجعها يعتمد اعتمادا تاما على السياق الذي تستخدم فيه.[1]

2.7.3.2. الإشاريات الزمانية: وهي كلمات تدل على زمان يحدده السياق بالقياس إلى زمان التكلم، فزمان التكلم هو مركز الإشارة الزمانية في الكلام ، فإذ لم يعرف زمان التكلم التبس الأمر على السامع أو القارئ. فقولك مثلا بعد أسبوع يختلف مرجعها إذا قلتها اليوم..، ومثال كلمات مثل: أمس وغدا والآن...، فهي كلها لا يتضح معناها إلا بالإشارة إلى زمان بعينه بالقياس إلى زمن التكلم.[2]

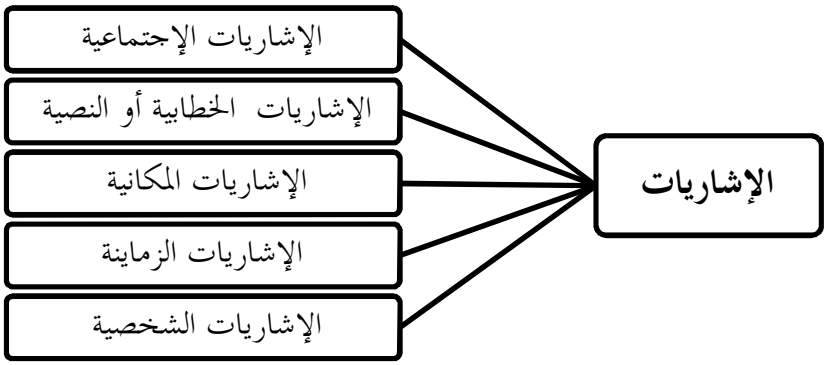
3.7.3.2. الإشاريات المكانية: وهي عناصر إشارية إلى أماكن، يعتمد استعمالها على معرفة مكان المتكلم وقت التكلم، ولتحديد المكان أثره في اختيار العناصر التي تشير إليه قربا أو بعدا أو وجهة.[3] وأكثر الإشاريات المكانية وضوحا هي كلمات الإشارة نحو:هذا وذاك..، وكذلك هنا وهناك..، وسائر ظروف المكان مثل فوق وتحت وأمام وخلف، كلها عناصر يشار بها إلى مكان لا يتحدد إلا بمعرفة موقع المتكلم واتجاهه.[4]

4.7.3.2.الإشاريات الخطابية أو النصية: هناك إشاريات للخطاب تعد من خواص الخطاب وتتمثل في العبارات التي تذكر في النص، مشيرة إلى موقف خاص بالمتكلم. مثل: ومهما يكن من أمر، لكن، أو بل فضلا عن ذلك، قيل، ثم...إلخ وقد تلتبس إشاريات الخطاب بالإحالة

1- المرجع السابق، ص17-18.
2- المرجع نفسه، ص19-20.
3- المرجع نفسه، ص21.
4- المرجع نفسه، ص22.

إلى سابق أو لاحق، لذلك أسقطها بعض الباحثين من الإشاريات، ومنهم من رأى أن الإحالة قصرا هي ضرب من إشاريات الخطاب أو هي أساس فيها.[1]

5.7.3.2.الإشاريات الاجتماعية: وهي ألفاظ وتراكيب تشير إلى العلاقة الاجتماعية بين المتكلمين والمخاطبين، من حيث هي علاقة رسمية أو علاقة ألفة. والعلاقة الرسمية يدخل فيها صيغ التبجيل مثل: (أنتم) التي تستعمل في العربية أحيانا للمفرد المخاطب، و(نحن) للمفرد المعظم لنفسه، أما الاستعمال غير الرسمي فهو منفك من هذه القيود، ومن الضمائر التي تستعمل فيه النداء بالاسم المجرد أو اسم التدليل والتحيات.[2]



المخطط رقم 27: أنواع الإشاريات

8.3.2. متضمنات القول

متضمنات القول مفهوم تداولي إجرائي، يتعلق برصد جملة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب، تحكمها ظروف الخطاب العامة كسياق الحال وغيره.[3]

1- المرجع السابق، ص24-25.
2- المرجع نفسه، ص25-26.
3- المرجع نفسه، ص30.

1.8.3.2. الافتراض المسبق

ينظر بعض الدارسين إلى الافتراض المسبق على أنه ذلك الجزء التحتي للجملة التي يعتبرها المتحدث من المعطيات السابقة، ويكون بوسعنا إذالم يكن في الجملة نفسها استنتاج ذلك،فمثلا:

– أغلق الباب.

– لا تغلق الباب.

يتمثل الافتراض المسبق في كون الباب مفتوحا.

إننا في الواقع نميز بين نوعين من الافتراضات المسبقة الدلالية والمنطقية، والافتراضات المسبقة التداولية. فإن هذه الجملة تهدف إلى إظهار علاقة الاقتضاء المقصودة التي تتجاوز ما يسمى بعلاقة التضمين القائمة بين محمولين.[1] وقد حدد **ديكرو** وظيفة الاقتضاء بقوله: "أما الاقتضاءات فإن كانت لها وظيفة فهي تمثل الشرط الأساسي للتماسك العضوي للخطاب وأنها تضمن بأن الأقوال تنتمي إلى الحوار، وأنها تمثل نصا واحدا وليس مجموعة أحاديث مستقلة، وحتى وإن اعتبرناها حشوا فإن دورها لا يستهان به في إنجاح العملية التواصلية وفي حفاظ الخطاب على تماسكه".[2]

قد ميز بعض الباحثين بين الافتراض الدلالي السابق والاقتضاء، حيث أن الاقتضاء علاقة بين جملتين أو قضيتين يقتضي صدق الأولى منهما صدق الثانية.[3] وأن الالتباس بين المفهومين لا يكون إلا في الجمل الخبرية المثبتة، فالاقتضاء مقيد بها في حين أن الافتراض السابق لا يتقيد بذلك، فضلا عن أنه قد يكون إنشاء أمرا أو استفهاما أو تعجبا أو غير ذلك، وقد أصبح الاقتضاء في الدراسة الدلالية المتأخرة مقابلا للافتراض الدلالي السابق.[4]

1- **براون**، و **يول**. (1997). **تحليل الخطاب**. ص37.

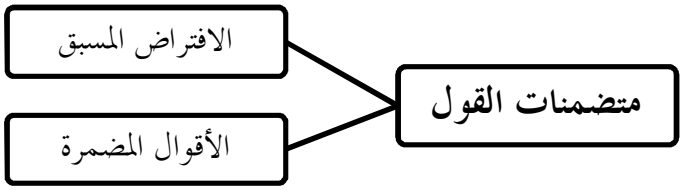
2- **عمران**، قدور. (2012). **البعد التداولي في الخطاب القرآني**. ص76.

3- **براون**، و **يول**. مرجع سابق. ص37.

4- **نحلة**، محمود أحمد. (1998). **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**. ص30.

2.8.3.2. الأقوال المضمرة

هي النمط الثاني من متضمنات القول، وترتبط بوضعية الخطاب ومقامه، فهي وليدة السياق الكلامي، على عكس الافتراض المسبق الذي هو وليد ملابسات الخطاب، وأنه يتم إدراكه عن طريق العلامات التي يتضمنها القول، ويتحدد بكونه استدلال مسجل في الملفوظ ومستقل عن السياق المستعمل فيه. وبالتالي فهو يحدد على أساس معطيات لغوية. تقول **أوركيوني** : "القول المضمر هو كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحديث".[1]



المخطط رقم 28 : أنماط متضمنات القول

9.3.2. الحجاج

إن النظرية الحجاجية تقوم على حسن توظيف الأساليب المتعلقة بأهداف المتكلم، وبما يراه مناسبا للمقام، من اختيار الحجج الفعالة والملائمة والتي تضمن تأثيره في الجمهور المستهدف بالخطاب، وتلك الحجج، ليست من قبيل البرهنة المنطقية بل تقوم على أدلة ظنية وترتكز بالأساس على ما يستسيغه الحس المشترك ولها أهداف واقعية، فالمعيار المعتمد في انتقاء هذه الحجة أو تلك، إنما هو مدى إمكانية إحداثها التأثير المنشود في الجمهور المستهدف ويعني الحجاج بمعناه العادي طريقة عرض الحجج ويستهدف التأثير في السامع، فيكون بذلك الخطاب ناجعا فعالا، وهذا معيار أول لتحقق السمة الحجاجية غير أنه ليس كافيا؛ إذ يجب ألا تهمل طبيعة السامع المستهدف، فنجاح الخطاب يكمن في مدى مناسبته للسامع، ومدى

1- **صحراوي**، مسعود. (2005). **التداولية عند العلماء العرب**. ص32.

قدرة التقنيات الحجاجية المستخدمة على إقناعه، فضلا على استثمار الناحية النفسية في المتقبل من أجل تحقيق التأثير المطلوب فيه.[1]

أما الحجاج بالمعنى الفني؛ فيدل على صنف مخصوص من العلاقات المودعة في الخطاب والمدمجة في اللسان ضمن المحتويات الدلالية، والخاصية الأساسية للعلاقة الحجاجية أن تكون درجية أو قابلة للقياس بالدرجات.[2] و قد حصر الحجاج في نطاق دارسة اللغة،لا في البحث عما هو واقع خارجها، و إمكانيات التتابع الحجاجي تحدد من خلال عمل لغوي مخصوص هو عمل الحجاج.[3] وأن اللغة تحمل بعدا حجاجيا، وهي مسرح لظهور المقتضى"ليس المقتضى حدثا بلاغيا مرتبطا بالقول وإنما هو منغرس في اللغة نفسها وهو ما يدعونا إلى أن نعتبر اللغة بصرف النظر عن استعمالاتها المختلفة لها مسرح محاورة و مواجهة بين الذوات البشرية".[4]

أما وظيفة الحجاج فتكمن في التوجيه، حتى أنهما حصرا دلالة الملفوظ في التوجيه الناتج عنه، و يحصل هذا التوجيه في مستويين: مستوى السامع ومستوى الخطاب نفسه، مع ما بين المستويين من تداخل، والآية في توجيه السامع أننا حين نتكلم إنما نروم في العادة التأثير في هذا السامع، أو مواساته أو إقناعه، أو جعله يأتي عملا ما أو إزعاجه وغير ذلك.[5]

1- المرجع السابق، ص93.
2- المرجع نفسه، ص93.
3- **صولة**، عبد الله. (2007). **الحجاج في القرآن**. مصر: دار الفارابي. ص34.
4- المرجع نفسه، ص35.
5- المرجع نفسه، ص35.

1.9.3.2. الروابط والعوامل المنطقية وغير المنطقية

لا يميز الباحثون دائما تمييزا صارما بين الرابط من العامل، حيث يعرف العامل بأنه وظيفي يكون حده قضية بسيطة أو ذرية، أما الرابط فهو وظيفي يكون حدّه زوجا مرتبا من القضايا.[1]

– الروابط والعوامل المنطقية

يعرف الرابط المنطقي تركيبيا بأنه دالة حدها مجموعة مرتبة من القضايا (ب ج) وقيمتها قضية جديدة (س)، وهو ما يمكن تمثيله بالترقيم الآتي: (ب، ج) – س، وتتمثل دلالة رابط ما في إسناد قيمة الصدق للقضية س بالنظر إلى قيم الصدق المعينة للقضايا ب و ج.[2]

– الروابط والعوامل غير المنطقية:

خصائصها لا تمت بصلة لشروط الصدق ومنها:

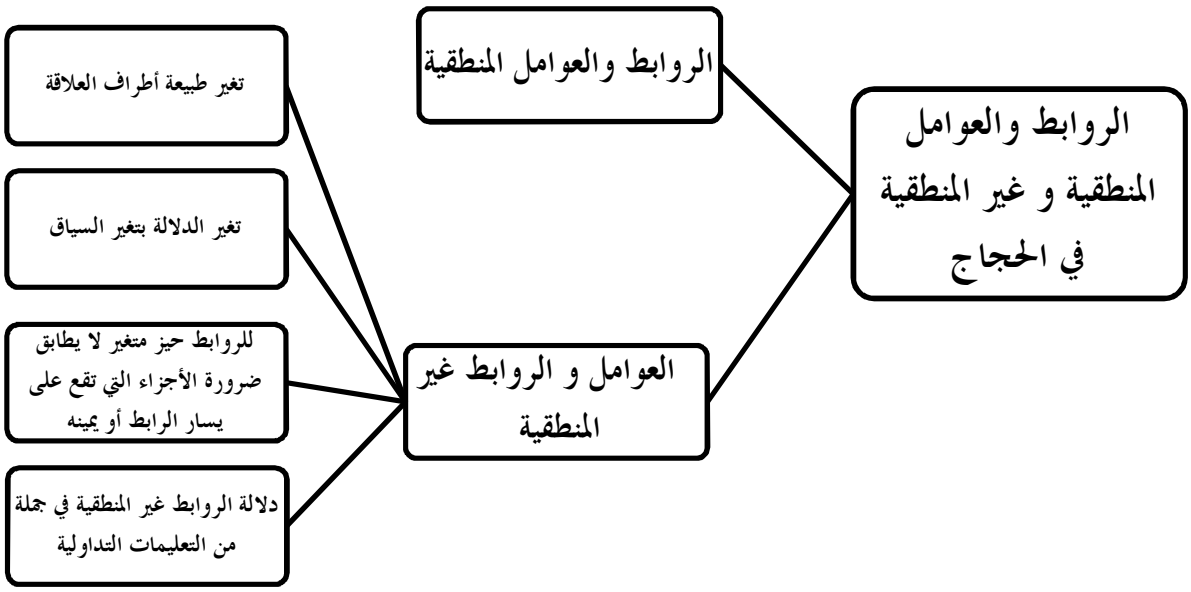
– تتمثل دلالة الروابط غير المنطقية في جملة من التعليمات التداولية، التي تحدد باعتبارها زوجا من شروط الاستعمال وشروط التأويل، أما شروط الاستعمال فهو مجموعات من الشروط التي ينبغي أن تلبيها عناصر كل سلسلة، وأما شروط التأويل فتحدد الاستدلالات التي يستلزمها وجود الرابط

– للروابط حيز متغير لا يطابق ضرورة الأجزاء التي تقع على يسار الرابط أو يمينه.

– الخاصية الثالثة لروابط الألسنة البشرية هو تغير طبيعة أطراف العلاقة، فهذه الأطراف المرتبطة يمكن أن تكون تباعا مضمونا قضويا، أو قوة متضمنة في القول، أو إلقاء قول و تتغير الدلالة بتغير السياق، فالروابط المنطقية لها دلالة صدقية قارة لا تتغير حسب المضمون والسياق، أما الروابط التداولية على عكس ذلك، فهي تتأثر بالمضمون وترتيب المقطوعات النصية والسياق، وهي العناصر التي ينبغي تأويل القول وفقها.

1- المرجع السابق، ص185.

2- المرجع نفسه، ص186.



المخطط رقم 29: العوامل والروابط المنطقية و غير المنطقية في الحجاج

2.9.3.2. العوامل والروابط الحجاجية

تشتمل اللغات الطبيعية على مؤشرات لغوية خاصة بالحجاج،[1] وتعتبر الروابط والعوامل مفاهيم أساسية في الحجاجيات اللسانية، وهي تدخل في إطار كيفية تجاوز مضمون الخطاب الثابت، حيث لا تكتفي بنظام اللغة في الخطاب والتواصل فقط وإنما تفرض قيودا دلالية على التأويل.[2]

أ.مفهوم الرابط الحجاجي

يعتبر **لرودولف قيقليون** العوامل الحجاجية أدوات وذلك عند دراسته لتأثير الخطاب. يقول: "يمكن اعتبار كل خطاب ذا مدى تأثيري، تضمنه أدوات لغوية تساعد المتقبل

1– تسمى العوامل والروابط في الألسنة الطبيعية، روابط تداولية عند **فاندايك**، وروابط حجاجية وعلامات حجاجية عند **ديكرو**..الخ . ينظر: **صولة**، عبد الله. (2007). **الحجاج في القرآن**. ص185.

2– **عشير**، عبد السلام ، **عندما نتواصل نغير**، إفريقيا الشرق، الطبعة الأولى ، 2006، المغرب، ص82

على اكتشاف ما يعتبره الباحث واقعيا وصحيحا ".[1] كما اعتبرها العماد في عملية التواصل. يقول: "تمثل العوامل فيما نرى محركا رئيسيا من ضمن المحركات التي تقول عليها عملية التخاطب".[2] فهي عناصر لغوية تنتظم لغاية واحدة، وهي تحقيق الخطاب للإقناع في عملية التواصل.[3] وقد قسم العوامل إلى أربعة أقسام هي:

- العوامل الدلالية.
- العوامل الأعرابية.
- العوامل الحجاجية.
- العوامل المنطقية.

وعد بعض العوامل مثل: (بل، لكن، إنما...) في الروابط، لأنها في نهاية المطاف توفر للملفوظ بعده الحجاجي.[4]

اقترح **ديكرو** مفهوما حجاجيا جديدا للروابط والأدوات باعتباره بديلا للوصف التقليدي، وذلك بالبحث عن قيمتها الحجاجية، فقد اعتبر الرابط الحجاجي عبارة عن كلمة(مورفيم)، وليس عبارة أو جملة أو شيئا آخر، ويحدد وظيفته بالقول: "لا تتمثل وظيفة الرابط الحجاجي في الربط بين الملفوظات، ولكن في الربط بين العناصر الدلالية التي تحيل إليها هذه الملفوظات، حيث يمكن لهذه العناصر أن تلعب دور حجة أو دور نتيجة، وهي ذات طبيعة متنوعة قضايا أفعال إنجازية"،[5] فوظيفة الرابط الحجاجي هي الربط الوحدات الدلالية بدورها الحجاجي،حيث يسند لبعضها دور حجة ولبعضها الآخر دور نتيجة.[6]

1- **الناجح**، عز الدين. (2011). **العوامل الحجاجية في اللغة العربية**. صفاقس: مكتبة العلاء للنشر و التوزيع. ص16.

2- المرجع نفسه، ص17.

3- المرجع نفسه، ص21.

4- المرجع نفسه، ص21.

5-**Ducrot**, Oswald. (1980). **Les mots du discours**. Paris: Minuit. p193

Ibid p. 193.

كما أكد على ضرورة التمييز بين صنفين من المؤشرات الحجاجية، وهي:

- الروابط الحجاجية.
- العوامل الحجاجية.

فالروابط تربط بين قولين أو بين حجتين على الأصح أو أكثر، وتسند لكل قول دورا محددا داخل الإستراتيجية الحجاجية العامة، ويمكن التمثيل للروابط بالأدوات الآتية: (بل، لكن، حتى، لاسيما، إذن، لأن، بما أن، إذ).

أما العوامل الحجاجية فهي لا تربط بين متغيرات حجاجية أي بين حجة ونتيجة أو بين مجموعة حجج، ولكنها تقوم بحصر وتقييد الإمكانات الحجاجية التي تكون لقول ما. وتضم أدوات من قبيل (ربما، تقريبا، كاد، قليلا، كثيرا ما، إلا، وجل أدوات القصر).[1]

أما تصور **دومنيك مانغونو** ليس بعيدا عن تصور **ديكرو**، حيث يرى أن الرابط الحجاجي هو كل وحدة لغوية تحقق الوظيفة المزدوجة الآتية:

- تربط بين وحدتين دلاليتين، أي أنها تربط بين القضايا.
- تعطي دورا حجاجيا للوحدات الدلالية التي تربط بينها، حيث: تلعب القضية الأولى دور حجة والقضية الثانية دور نتيجة، وعليه فإن وظيفة الرابط عنده هي الرّبط بين الملفوظات ولكن ليس هذا هو الحال دائما،بل يمكن له أيضا أن يربط بين وحدات غير متجانسة،كأن يربط ملفوظا بعمليّة التلفظ أو حدثا غير لغوي مع ملفوظ أو عنصرا ضمنيا مع عنصر ظاهر.[2]

2- **العزاوي**، أبو بكر. (2006). **اللغة و الحجاج**. الدار البيضاء: العمدة في الطبع. ص27.

1-Maingueneau, Dominique. (1991). **L'analyse du discours**. Paris: Hachette. p234/235

10.3.2. مبادئ (قواعد) التخاطب

مبادئ (قواعد) التخاطب أو (قوانين الخطاب)، لها دور مهم في فهم و تأويل الملفوظات فهي تحدد نمطا معينا للكفاءة التداولية(التواصلية)، وهي بمثابة قواعد تنسيقية بين المتحاورين الذين يشترط منهما أثناء المحادثة احترامها والتقيد بها، فكل طرف يبدي تعاونا ليضمن التواصل، وبالتالي يحصل المطلوب ويتحقق الهدف.

يقول كل من **جاك موشلر** و **آن ريبول**: "إن مبادئ التخاطب هي نتيجة مباشرة للتميز بين الجملة والقول، وتبعا لذلك، التمييز بين الدلالة والمعنى من جهة و بين المكون اللساني والمكون البلاغي من جهة أخرى".[1]

و قواعد التخاطب يتغير عددها وتسميتها من باحث لآخر.[2] لاختلاف المنطلقات النظرية والفكرية بين اللسانيين.

1.10.3.2. مبدأ التعاون (الاستلزام الحواري/ الخطابي)

إن مساهمات المتكلمين في المحاورات يحكمها أثناء المحادثة مبدأ عام - مقبول ضمنيا من المتخاطبين- يسمى مبدأ التعاون، ويشكل هذا المبدأ العمود الفقري في المحادثة، فالتعاون يضمن للمتكلمين التواصل وعدم انقطاع المحادثة، وكل طرف منهم يضمن لنفسه و للآخر الحق في التناوب على الكلام. تقول **أوركيوني**: "إذا كان للشخصين فائدة في ممارستهما للكلام ، فإن كل طرف منهما سيجني ثمار ذلك إذا تحقق التبادل، وعكس ذلك مآله الفشل".[3]

حاول **غرايس** أن يضع نحوا قائما على أسس تداولية للخطاب، تأخذ بعين الاعتبار كل الأبعاد المؤسسة لعملية التخاطب. فهو يؤكد أن التأويل الدلالي للعبارات في اللغات الطبيعية

1- اقترح **جاك موشلر** و **آن ريبول**، القوانين الآتية: قانون الإبلاغية، قانون الشمول، قانون التلطيف، قانون الضعف قانون الاقتصاد . ينظر: **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2010). **القاموس الموسوعي للتداولية**. ص233.

2- المرجع نفسه، ص230.

3- **عمران**، قدور. (2012). **البعد التداولي في الخطاب القرآني**. ص78.

أمر متعذر؛ إذا نظر فيه فقط إلى الشكل الظاهري لهذه العبارات.[1] وقد لاحظ أن بعض الأقوال تبلغ أكثر مما يدل عليه مجموع الكلمات التي تكون الجملة، وقد سمي هذا الجانب من دلالة الأقوال الذي يفلت عن شروط صدق الجملة (استلزامها الخطابي).

و يتعين انطلاقا من هذا أن المتكلم يجعل سامعه يدرك من الدلالة ما يفوق المعنى الحرفي للجملة.[2] فالجمل في اللغات الطبيعية تدل في بعض المقامات على معنى غير محتواها القضوي وأن التأويل الدلالي الكافي للكثير من الجمل يصبح متعذرا، إذا تم الاقتصار فيه فقط على المعطيات الظاهرة، الأمر الذي يتطلب تأويلا دلاليا آخر، ومن ثمة يتم الانتقال من المعنى الصريح إلى معنى غير مصرح به. (معنى مستلزم حواريا).[3]

يتضح مفهوم هذا المبدأ من خلال الحوار الآتي بين الأستاذين (أ) و (ب): الأستاذ (أ): هل الطالب(ج) مستعد لمتابعة دراسته الجامعية في قسم الفلسفة؟ الأستاذ(ب):إن الطالب (ج) لاعب كرة ممتاز. لاحظ **غرايس** أننا إذا تأملنا الحمولة الدلالية لإجابة الأستاذ(ب) وجدنا أنها تدل على معنيين اثنين في نفس الوقت، أحدهما حرفي والآخر مستلزم، معناها الحرفي أن الطالب(ج) من لاعبي الكرة الممتازين، ومعناها الاستلزامي أن الطالب المذكور ليس مستعدا لمتابعة دراسته في قسم الفلسفة، هذه الظاهرة اللغوية سماها غرايس بـــ:الاستلزام الحواري.[4]ولوصف هذه الظاهرة اقترح **غرايس** نظريته المحادثية، التي تنص على أن التواصل الكلامي محكوم بمبدأ عام (مبدأ التعاون) وبمسلمات حوارية، وعليه يقترح ما يأتي:

– معنى الجملة المتلفظ بها من قبل المتكلم وعلاقتها بالمستمع.

– المقام الذي تنجز فيه الجملة.

1– المرجع السابق، ص17–18.

2– **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2010). **القاموس الموسوعي للتداولية**. ص212–213.

3– **أدرواي**، العياشي. (2011). **الاستلزام الحواري في التداول اللساني، من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها**. الرباط: منشورات الاختلاف، دار الأمان. ص18.

4– **صحراوي**، مسعود. (2005). **التداولية عند العلماء العرب**. ص33.

– مبدأ التعاون. [1]

فمبدأ التعاون يفرض على المتحاورين احترام القواعد التي تواضعوا عليها، الأمر الذي من شأنه أن يجعل التفاعلات الحوارية تبلغ مقاصدها، بمقتضى التعاون القائم بين أطراف الحوار شريطة أن يكشف المتحاورون عن مقاصدهم، أو على الأقل التوجه لهذه المقاصد.

وينهض مبدأ التعاون على أربع قواعد، تتصل بكمية المعلومات المُقدمة، وبمدى صدقها ومناسبتها، والكيفية التي صيغت بها،[2] وأطلق عليها اسم حِكم (قواعد) المحادثة وهي:

أ– قاعدة الكم (كم الخبر): وتعني قدر (كمية) الإخبار الذي يجب ان يلتزم به أثناء المحادثة وتتفرع إلى مقولتين.

– لتكن مساهمتك محتوية على الحد المطلوب من المعلومات.

– لتكن مساهمتك غير محتوية على حدّ يفوق المطلوب من المعلومات.

ب– قاعدة الكيف (كيف الخبر): و تنص على الصدق واجتناب الكذب مع سلامة الحجج.

– لا تقل ما تعلم كذبه.

– لا تؤكد ما تعوزك الحجج في شأنه.

ج– قاعدة علاقة الخبر بمقتضى الحال (الملاءمة): وتشمل عبارة واحدة

– ليناسب مقالك مقامك.

د– قواعد جهة الخبر (الطريقة): والتي تنص على الوضوح في الكلام

– تجنب الإبهام في التعبير.

– تجنب اللبس.

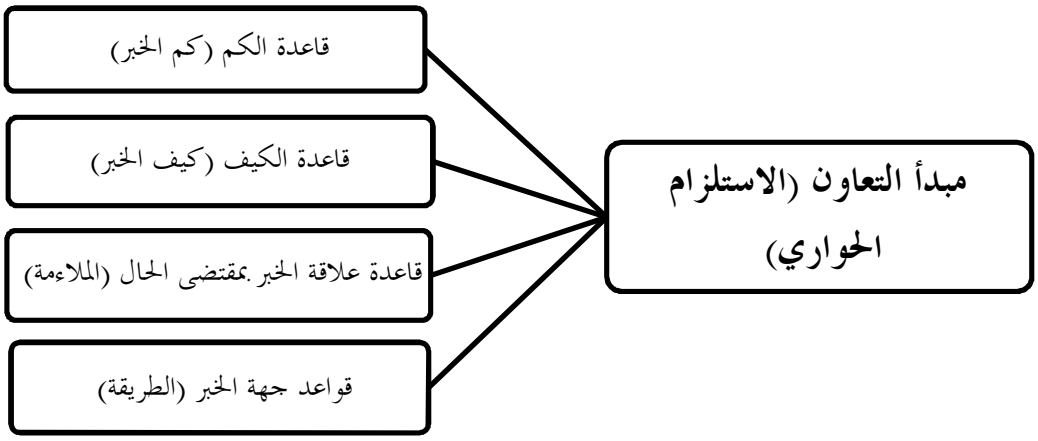
– أوجز.

1– **أدرواي**، العياشي. (2011). **الاستلزام الحواري في التداول اللساني**. ص17–18.

2– **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2010). **القاموس الموسوعي للتداولية**. ص214–215.

– كن منظما.

يرى **غرايس** أن احترام الحكم ليس شرطا ضروريا لتولد استلزام خطابي ما إذ نجد في العديد من الحالات توظيفا لحكمة من خلال انتهاكها صراحة، وهكذا فإن للمتكلم استراتيجيتين لتوليد استلزام خطابي ما؛ إما احترام الحكم، أو توظيفها عبر انتهاك هذه الحكمة أو تلك.[1]



المخطط رقم 30 : مبدأ التعاون

1- المرجع السابق، ص215.

2.10.3.2. مبدأ التأدب

ينبني التخاطب على هذا المبدأ التداولي، و أول من تحدث عليه من الغربيين الباحثة الفرنسية **روبين لاكوف** في مقالتها (منطق التأدب)،[1] وصاغت هذا المبدأ كما يلي:

– لتكن مؤدبا.

و يقضي هذا المبدأ بأن يستلزم المتكلم والمخاطب، في تعاونهما على تحقيق الغاية التي من أجلها دخلا في الكلام، من ضوابط التهذيب أن لا يقلّ عما يلتزمان به من ضوابط التبليغ.[2]

وفرعت **لاكوف** عن هذا المبدأ ثلاث قواعد:

أ– **قاعدة التعفف (التأدب بالآداب العامة):**

و مقتضاها هو:

– لا تفرض نفسك على المستمع.

ب– **قاعدة التخيير (التشكك):**

ونصها:

– لتجعل المخاطب يختار قراراته بنفسه

ج– **قاعدة التودد:**

ونصها:

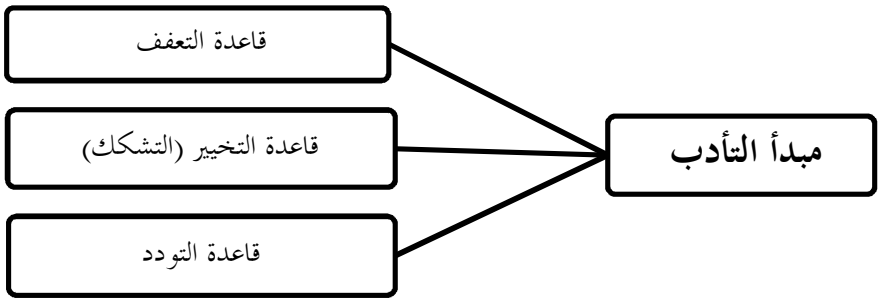
– لتظهر الود للمخاطب.

وللإشارة والتنبيه؛ فإن القرءان الكريم يحفل بهذه القواعد؛ فهي حاضرة فيه بكثرة وفي سياقات مختلفة، بداية من المعنى، ونهاية بالشكل، ففي المعنى نجد أن الله يأمر نبيه بأن يخاطب الناس (**وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ**). (الكهف، 29).

1– **طه**، عبد الرحمن.**اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي**. ص240.

2– المرجع نفسه. ص215.

إنها قيمة التخيير في أعظم مسألة على وجه البسيطة، مسألة الإيمان والكفر، وفي الشكل نجد الأسلوب غير المباشر يطبع الخطاب القرءاني، ولو جئنا للتمثيل لطال بنا المجال.



المخطط رقم 31 : مبدأ التأدب

3.10.3.2. مبدأ التواجه (الوجه للوجه)

هذا المبدأ الثالث الذي ورد بهذا اللفظ (التواجه) للدلالة لغويا على مقابلة الوجه للوجه وظهر هذا المبدأ من اللسانيَين البريطانيين: **بروان** و **ليفنسن**، في دراستهما المشتركة (الكليات في الاستعمال اللغوي: ظاهرة التأدب).[1]

وينطلق هذا المبدأ من كون الوجه هو الرمز للكرامة التي يتمتع بها الإنسان بصفة عامة، ونص المبدأ:

– لتصن وجه غيرك.

ويقوم هذا المبدأ على مفهومين أساسين:

1– المرجع السابق. ص243.

1– الوجه (قيمة الوجه)

يجب على المتكلم أن يصون قيمة وجه المخاطب؛ لأن الوجه هو عنوان الذات والكرامة التي يدّعيها المرء لنفسه، ويتفرع هذا المفهوم إلى فرعين:

أ– الوجه الدافع: يرغب المتكلم ألاّ يعترض الآخرون على أقواله و أفعاله.

ب– الوجه الجالب: يرغب كل متكلم أن تكون إرادته محترمة ممثلة في أقواله.[1]

2– مفهوم التهديد (ما يهدد الوجه)

يرى هذان اللسانيان أن في الأفعال الكلامية التي يفعلها المتكلم ما يهدد الوجه، وخصوصا التي تعوق بطبيعتها إرادة المستعملين، أو المتكلمين، (ولاسيما الأفعال الكلامية من قبيل الأمريات تهدد الوجه الدافع و أخرى (السخرية) تهدد الوجه الجالب.[2]

تفاديا لهذه التهديدات، وضعا مجموعة من الاستراتيجيات التخاطبية تهدف إلى تخفيف آثار التهديد، وهي كالآتي:

أ– الإستراتيجية الصريحة.

ب– استراتيجيات التأدب الإيجابي.

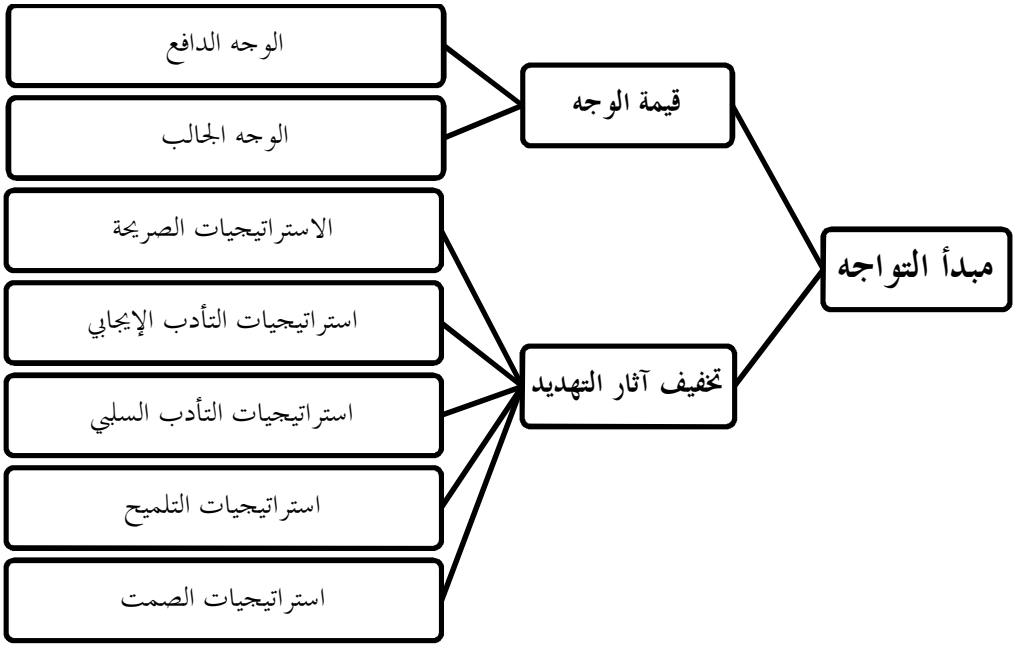
ج– استراتيجيات التأدب السلبي.

د– استراتيجيات التلميح.

ه– استراتيجيات الصمت.

1– المرجع السابق. ص243.

2– المرجع نفسه. ص243.



المخطط رقم 32 : مبدأ التواجه

4.10.3.2. مبدأ التأدب الأقصى (الراقي)

أورد **ليتش** مبدأ التأدب الأقصى في كتابه (مبادئ التداوليات)، انطلاقا من نقده لمبدأ التعاون، الذي يكمن قصوره في انحسار دوره على تنظيم التواصل، والوقوف على المستوى التبليغي للخطاب، مغفلا مبادئ التداول الاجتماعية والنفسية، "وإذا كان الوجه عند **بروان** و **ليفنسن** هو رمز التهديد في الخطاب، فإن الذات كلها أصبحت عند **ليتش** المحور الذي يتوجه صوبه الخطاب.[1]

وصنف **ليتش** الأفعال الكلامية في درجات سلمية، وفقا لوظيفة كل صنف،[2] وعلاقته بهدف الخطاب الاجتماعي الأساس، فاستقرت الأفعال في أربع درجات:

وهي أفعال:

1- **الشهري**، عبد الهادي بن ظافر. (2004). **استراتيجيات الخطاب**. ص 109.

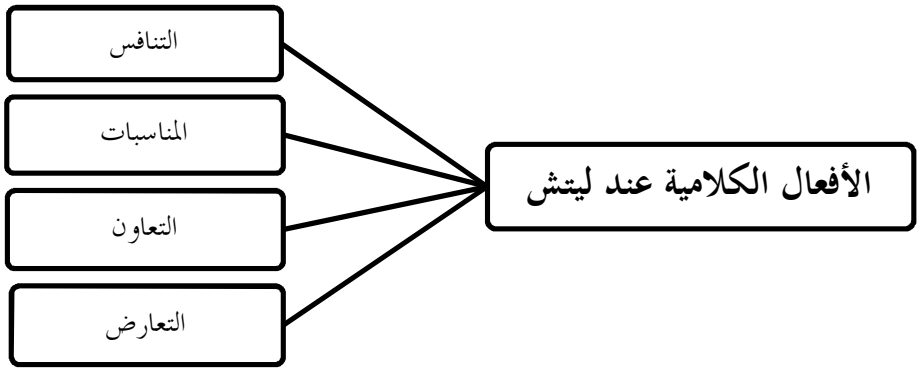
2- المرجع نفسه، ص109-112.

أ– **التنافس**: يغلب فيها الهدف الإنجازي على الهدف الاجتماعي، مثل الأمر والسؤال.

ب– **المناسبات**: التي يتطابق فيها الهدفان الإنجازي والاجتماعي، مثل التهنئة، والدعوة والشكر.

ج– **التعاون**: لا تتأثر أهدافها الخطابية بالأهداف الاجتماعية، مثل التبليغ والتعليمات والتصريحات.

د– **التعارض**: تتعارض أهدافها مع الأهداف الاجتماعية، مثل التهديد والاتهام.



المخطط رقم 33 : الأفعال الكلامية عند ليتش

ومنه فقد أعاد **ليتش** تصنيف أفعال الكلام عند سيرل، فأدرجها ضمن هذه الأصناف حسب الوظيفة الإنجازية، بدلا من معايير سيرل الكثيرة، وفرق بين نوعين من أنواع التأدب وهما التأدب النسبي، والتأدب الأقصى ثم ركز على التأدب الأقصى في دراسته، فقننه في قواعد ذات صور ثنائية، فنتج عن ذلك ست قواعد هي:

أ – قاعدة اللباقة:

و فحواهما:

– قلل من تكلفة الغير.

– أكثر من ربح الغير.

ب– قاعدة السخاء:

– قلل ربح الغير.

– أكثر خسارة الذات.

ج– قاعدة الاستحسان:

و فحواهما:

– قلل من ذم الغير.

– أكثر من مدح الغير.

د– قاعدة التواضع:

و فحواهما:

– قلل من مدح الذات.

– أكثر من ذم الذات.

هـ– قاعد الاتفاق:

و فحواهما:

– قلل الاختلاف بين الذات وبين الغير.

– أكثر من موافقة الذات مع الغير.

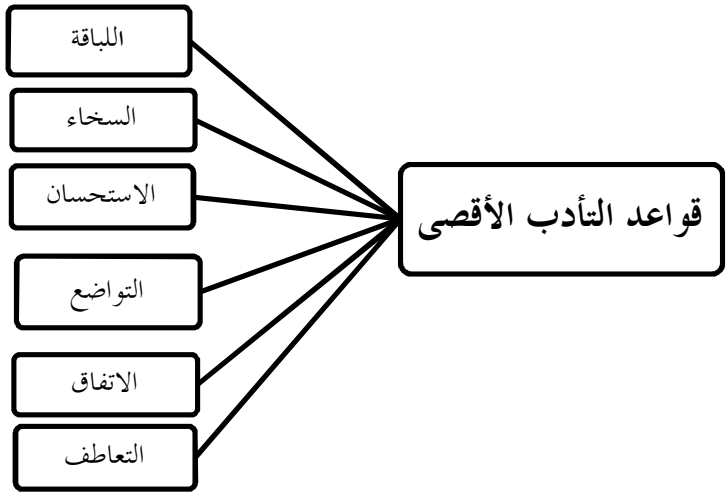
و– قاعدة التعاطف:

و فحواهما:

– قلل كراهية الذات للغير.

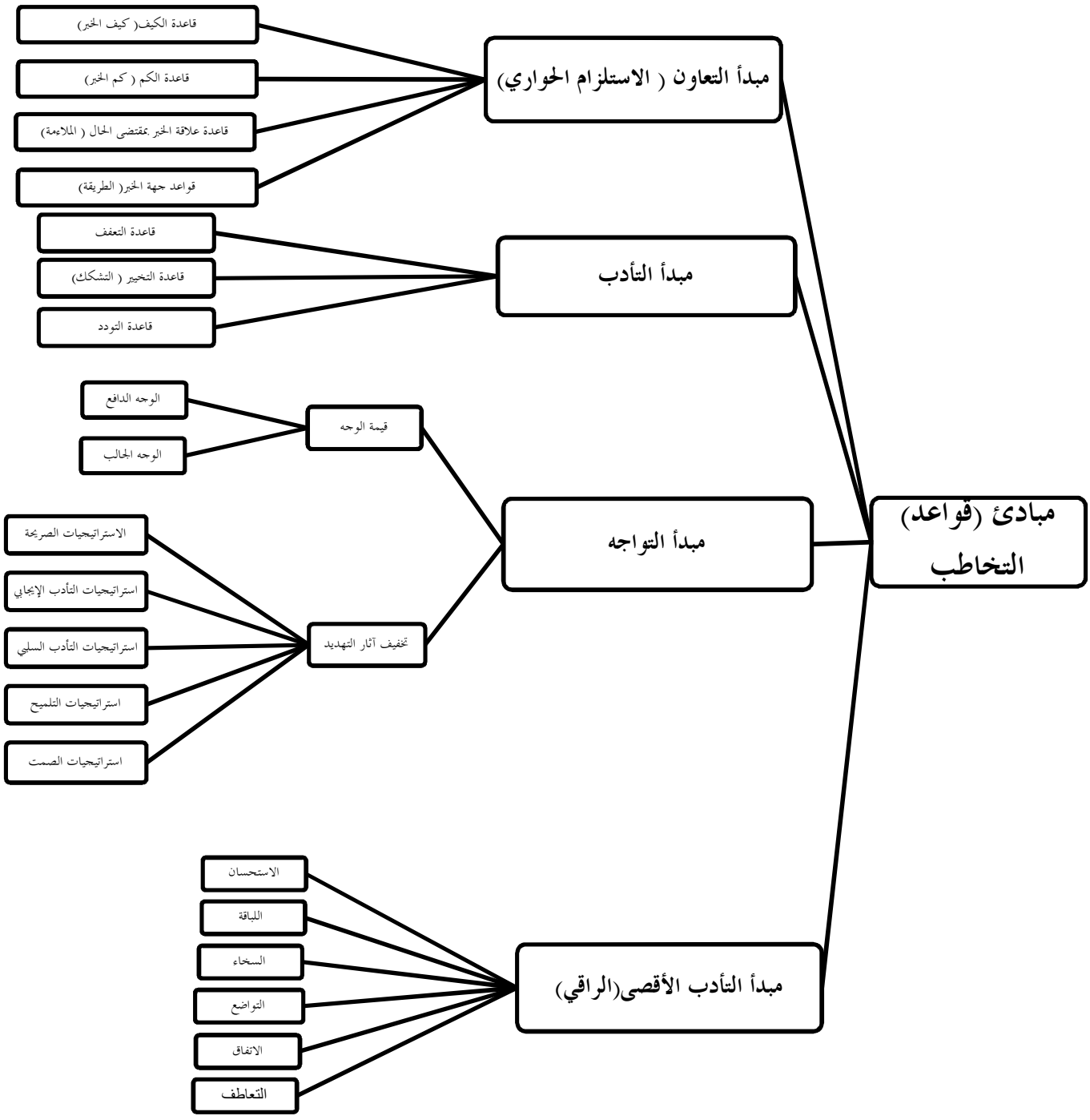
– أكثر انسجام الذات للغير.

صاغ **ليتش** قواعده هذه وفق قانون الربح والخسارة، وبمفهوم الاقتصاد، انطلاقا من ربح الغير مقابل خسارة الذات فجعل قاعدة اللباقة هي القاعدة الرئيسية.[1]

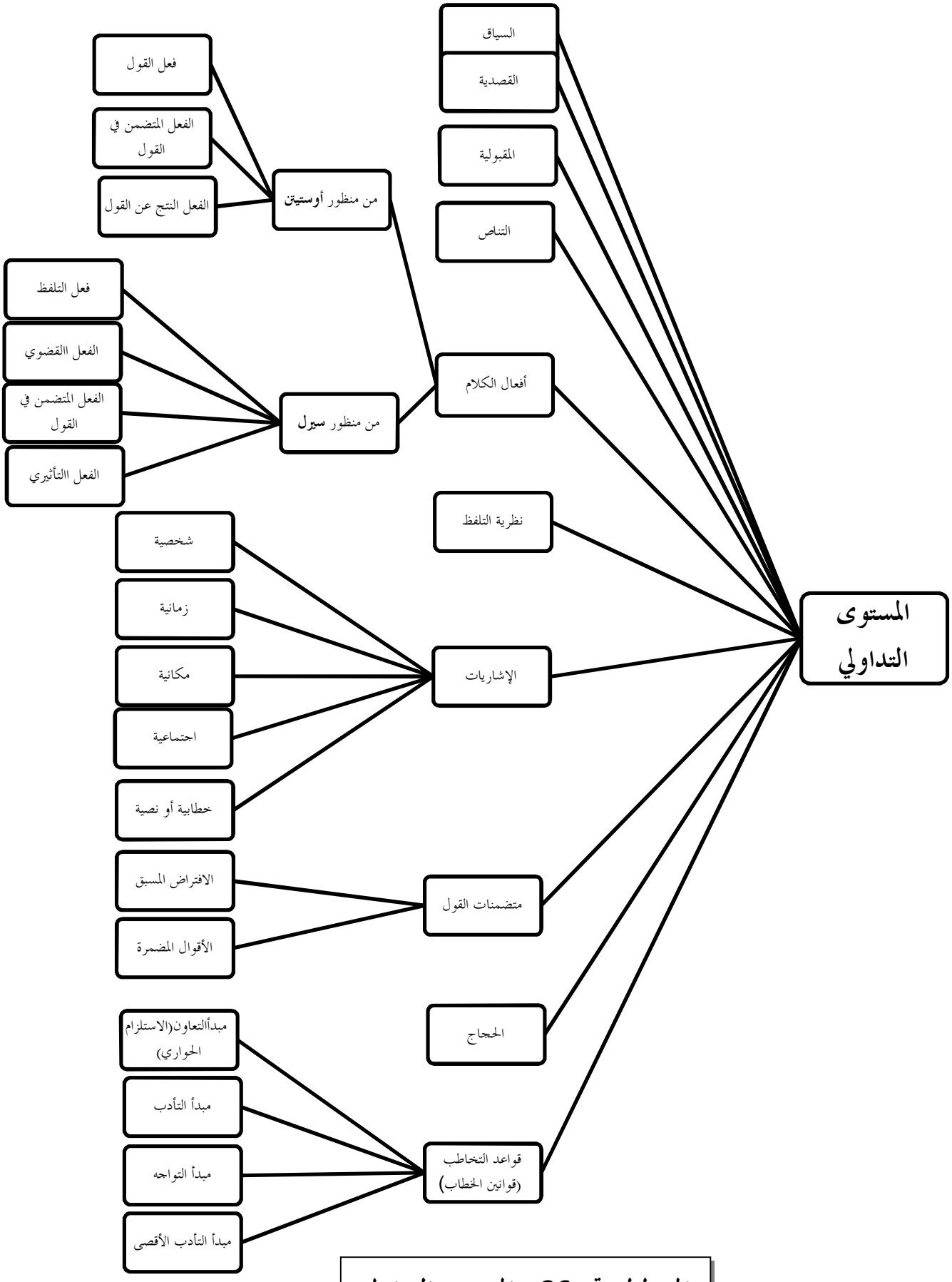


المخطط رقم 34 : قواعد التأدب الأقصى

1– **طه**، عبد الرحمن، **اللسان والميزان أو التكوثر العقلي**. ص247.



المخطط رقم 35 : مبادئ (قواعد) التخاطب



المخطط رقم 36 : المستوى التداولي

3. الفصل الثالث

التحليل نص- تداولي من خلال نماذج ثلاثة:

1.3.رؤية "كلاوس برينكر" في تحليل النص.

2.3.رؤية "فاندايك" في تحليل النص.

3.3.رؤية "محمد خطابي" في تحليل النص.

1.3.رؤية "كلاوس برينكر" في تحليل النص

التحليل إلى البنى الصغرى (المعجمية والنحوية والصرفية وكذا التركيبية)، يعد من ضرورات فهم النصوص بلا شك. ولكنه لا ينبغي الانتهاء عندها حصرا ولا يجب أن تكون أولية في تناول النصوص حين تحليلها في مناهجنا التعليمية/التعلمية. فتعليمها بهذا الشكل يقوض من الفهم الكلي للنص و يهمل طبيعة العلاقات بين هذه المستويات.

وهو ما أشار إليه كثير من علماء لسانيات النص واللسانيات التداولية، يقول **فاندايك** ناظرا للأمر من بعد نفسي: "يريد مستخدم اللغة أن يستوعب بوجه خاص معلومات مضمونيه من الجمل والتتابعات الجملية في ذاكرته وليس معلومات مورفولوجية أو فونولوجية معجمية أو تركيبية، إن تلك الأخيرة هي... أدواتية في العادة تُستوعب باعتبار أن المعلومة الدلالية صيغت أو عبر عنها من خلالها.[1]

على اعتبار أن نحو النص هو علم مكمل لنحو الجملة، لتبدو النظرة متكاملة الأساس ومتعاضدة الهدف عند بناء النص يقول **محمد حماسة:** "فتجزئة النص من أجل دراسته ليست تجزئة يراد بها أن نفهم تحنيط هذه البقايا المجزأة لكن يراد بها أن نفهم عقليا حركة الأجزاء والعلاقة فيما بينها في الجسم الحي الذي... هو النص".[2]

تحليل النص إلى مكوناته البنائية وفِقه العلاقات الرابطة بينها سواء الشكلية أو المضمونية وإدراك وظيفة النص التواصلية في سياق الإنتاج، هو الذي انتهى إليه كثير من العلماء المتخصصين، وهو الذي أردنا تأكيده من خلال أفكارهم ونظرياتهم في كيفية تحليل النصوص في هذا الفصل، كـــ: **كلاوس برينكر** و **فاندايك** و **محمد خطابي** وصولا إلى ثابت

1- **فاندايك**. (2001). **علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات**. ص247.

2- **حماسة**، محمد عبد اللطيف. (2000). **النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي**. دار الشروق.ص161.

من الأفكار، يمكن أن يحيل إلى آلية تساعد على تحليل للنص، يستدعي كل المستويات؛ مما يفرز بدائل تعليمية/تعلمية على مستوى التلقي و الإنتاج.

إن المنطلق الذي انطلق منه **برينكر** في تحليل النصوص، هو تفريقه الواضح بين البنية والوظيفة. ففي المستوى البنوي فصل بين ما هو من المستوى النحوي وما هو من المستوى الموضوعي للبنية بعضهما عن بعض.[1] ونظر إلى التماسك النحوي على أنه الهدف الأساسي للتحليل في المستوى النحوي؛ "ذلك التماسك الذي يرتكز على علاقات الربط والدلالة بين الجمل".[2] وعلى المستوى الموضوعي؛ يتعلق الأمر عنده ببنية مضمون النص التي تدرك بوصفها "تكوينا من العلاقات بين النواة الموضوعية (موضوع النص)، والمضامين الجزئية أو الموضوعات الجزئية المعبر عنها في القضايا أو المركبات القضوية للنص".[3]

وأهم مقولات التحليل لهذا المستوى عند **برينكر** هي (موضوع النص)، (وشكل بسط النص)؛ و يقصد بهذا الأخير اختيار العلامات اللغوية المناسبة لأي نوع من النصوص.

أما الجانب الأساسي الثاني حسب **بريكنر** للتحليل اللغوي للنص؛ فهو الجانب التواصلي– الوظيفي، ويتعلق بخاصية النص؛ أي بأهميته في العلاقة التواصلية بين المخاطِب والمخاطَب. "وتقوم بوظيفة التحليل هنا وظيفة النص التي تحدد بأنها المقصد التواصلي للمخاطِب المهيمن على الخطاب، المعبر عنه عرفيا في النص".[4] ويعزى إلى الموقف الموضوعي حسب رأي **برينكر** نوعا من (الوضع البيني) بين البنية والوظيفة، فهو يتعلق من جهة بموضوع النص وبسط الموضوعات، ويؤثر من جهة أخرى في تشكيل وظيفة النص.

ويراعى – فضلا عن ذلك– الجانب الموقفي؛ وهو يتعلق بعوامل موقف التواصل – أي السياق الذي حدث فيه التواصل– التي تؤثر في تشكيل بنية النص.

1- **برينكر**، كلاوس. (2005). **التحليل اللغوي للنص**. ص31.

2- المرجع نفسه، ص31.

3- المرجع نفسه، ص64.

4- المرجع نفسه، ص122.

ولما كان هذا الجانب كما يقول **برينكر** "لم يبحث بعد بحثا وجيها فإن العرض هنا يظل مقتصرا على مقولتي (شكل التواصل) و (مجال حدوث التواصل)".[1]

ومنه يمكن أن نلخّص بشكل عام ومنظم خطوات التحليل النصي عند **برينكر** على أنه ثمة أساس منهجي لكل تحليل للنص، وهو أن يدرك المحلل للنص بأنه تشكيل مكون من موقف (سياق) و موضوع وحدات وأبنية. وينتج عن ذلك خطوات تحليل نص محددة وفق الآتي:

1.1.3.تحليل السياق : من الجوانب الآتية

1.1.1.3.وصف السمات السياقية: (شكل التواصل/مجال الفعل)، و بخاصة بالنظر إلى شروط التفاعل السارية:

أ– شكل التواصل: قد يكون التواصل حديثا مباشرا (وجها لوجه)، المحادثة التلفزيونية إرسال إذاعي، إرسال تلفزيوني، رسالة، مقالة صحفية/كتاب.

وهذا الجدول يوضح أشكال التواصل: نوعها واتجاهاتها وطبيعة لغتها:[2]

نوع التواصل	اتجاه التواصل	لغة التواصل
– حديث مباشر (وجها لوجه)	– حوار ثنائي، سمعي بصري، مباشر زمنيا ومكانيا.	– منطوقة
– المحادثة التلفزيونية	– حوار ثنائي، سمعي، مباشر زمنيا،منفصل مكانيا.	– منطوقة
– إرسال إذاعي	– حوار فردي، سمعي، مباشر زمنيا (مع أوجه الإرسال على الهواء) أو (مع تسجيلات).	– منطوقة

1– المرجع السابق، ص155.

2– المرجع نفسه، ص155.

– إرسال تلفزيوني	– حوار فردي، سمعي، سمعي و بصري، مباشر زمنيا أو منفصل (مثل الإرسال الإذاعي، منفصل مكانيا).	–منطوقة ومكتوبة
– رسالة	– حواري فردي، منفصل زمانيا ومكانيا	– مكتوبة
– مقالة صحفية	– حواري فردي، منفصل زمانيا ومكانيا.	– مكتوبة

ومما يميز هذه الأشكال من التواصل أنها لم تعرف من خلال سمات موقفية أو من خلال وسيلة فحسب، بل تُحدد كذلك من ناحية تواصلية–وظيفية.

ب– مجال الفعل (الحدث): والمقصود به حسب **برينكر** أن تلحق مواقف التواصل التي تشكل الإطار لأنواع النصوص بمجالات اجتماعية معينة، تصلح لكل منها معايير مميزة للفعل والتقويم ، تلك المجالات هي على سبيل المثل:

– العالم اليومي (العادي).

– عالم العالم.

– عالم القانون.

– عالم الفن.

– عالم الدين.

وأن يكون التفريق بين نوع علاقة الأدوار بين شركاء التواصل وفق الآتي: فهناك مجال خاص للفعل و مجال رسمي و مجال علني؛ كما هو موضح في الآتي:[1]

– المجال الخاص: يتميز المجال الخاص بأن المخاطِب و المخاطَب يتواصلان بعضهما ببعض في أدوار خاصة، أي بوصفهما شخصين غير رسميين (بوصفهما فردين من أفراد عائلة صديقين...)

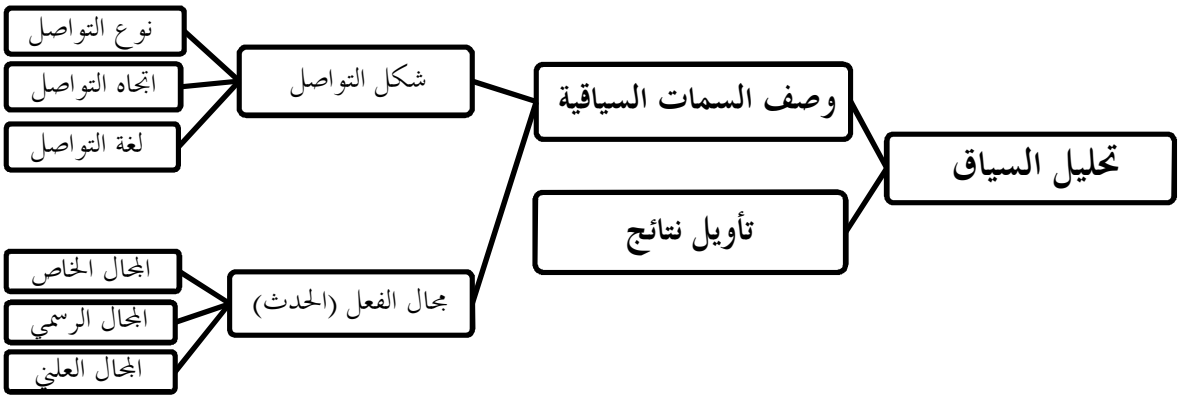
1– المرجع السابق، ص155.

– المجال الرسمي: يتميز بأن المتواصلين فيه يمارسون وظيفة (دورا) رسميا، أي بوصفهم شركاء في تجارة، أو شركات، أو مصالح، أي في الأساس بوصفهم موظفين، بوصفهما مؤسسات. و لقواعد السلوك والتعامل القائمة في المجال الرسمي درجة من الالتزام أعلى بكثير مما في المجال الخاص.

– المجال العلني: وهو غير المجال الخاص، ويمكن أن يتداخل مع المجال الرسمي (مثلا في القوانين وقرارات المحكمة...إلخ)... ويقصد بذلك وسائل الاتصال الجماهيري مثل: الصحافة والإذاعة والتلفزيون.

2.1.1.3. تأويل الناتج

التي تنتج عن ذلك بالنسبة لتكوين النص. وهو كيف يتأثر بناء النص بشكل عام بظروف السياق، وكيف نؤل مساره وفق ذلك .فتتأثر طبيعة النصوص بتنوع هذه المجالات في طريقة إخراجها وأشكالها ومن حيث بناؤها.



المخطط رقم 37 : تحليل السياق عند برينكر

2.1.3. تحليل وظيفة النص (وعند الضرورة وظائف تواصلية ثانوية أخرى للنص)

من خلال وجهات النظر الآتية:

– تحديد وظيفة النص (وعند الضرورة وظائف أخرى) بناء على مؤشرات لغوية، وغير لغوية وسياقية.

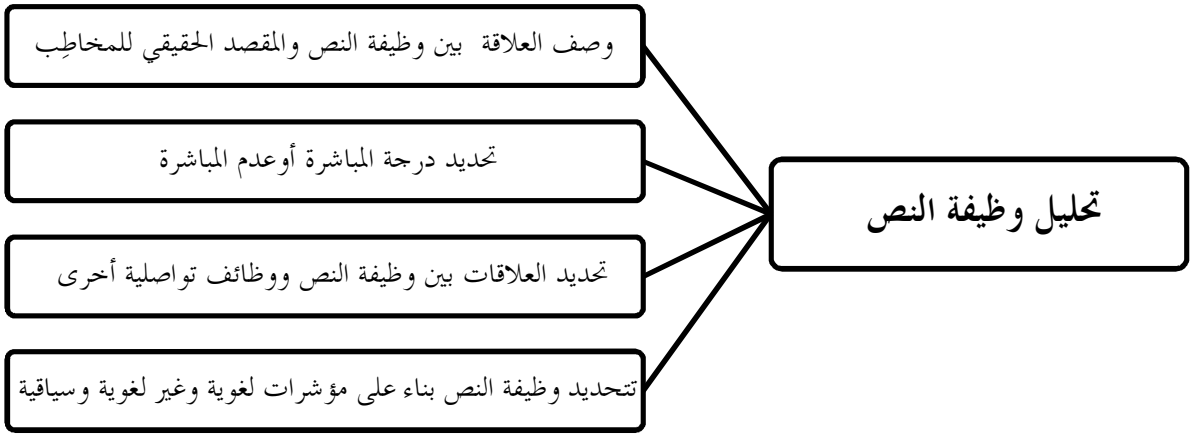
وتحسب من المؤشرات اللغوية: ما تسمى صياغات أدائية صريحة، ونماذج متكافئة للجملة، وصيغ الأفعال، وظروف معينة، وأدوات، وكذلك أوجه الإفصاح عن الموقف.

و يمكن أن يقوم بوظائف المؤشرات غير اللغوية –حسب **برينكر**– التشكيل الخطي للنص أو الخاص بفن الطباعة، والصور ...إلخ. والمؤشرات السياقية هي الإطار الموقفي، وبخاصة المؤسسي للنص (مكان حدوث النص)، والمعرفة بالعالم (المعرفة الخلفية للموضوع)، معرفة أنواع النصوص (المعرفة الخلفية بنوع النص، التي يمكن أن يلحق النص به)...إلخ.[1]

– تحديد العلاقات بين وظيفة النص و وظائف تواصلية أخرى (ما تسمى وظائف إضافية).

– تحديد درجة المباشرة أو عدم المباشرة فيما يتعلق بالتأشير إلى وظيفة النص.

– وصف العلاقة بين وظيفة النص، والمقصد الحقيقي للمخاطِب (حين يمكن أن يحدد فارق بوجه عام).



المخطط رقم 38 : تحليل وظيفة النص عند برينكر

1- المرجع السابق، ص159.

3.1.3. تحليل البنية الموضوعية (والنحوية) للنص

من خلال الجوانب الآتية:

– تحديد موضوع النص ومن المحتمل الموضوعات الجزئية (على درجة عالية من التجريد).

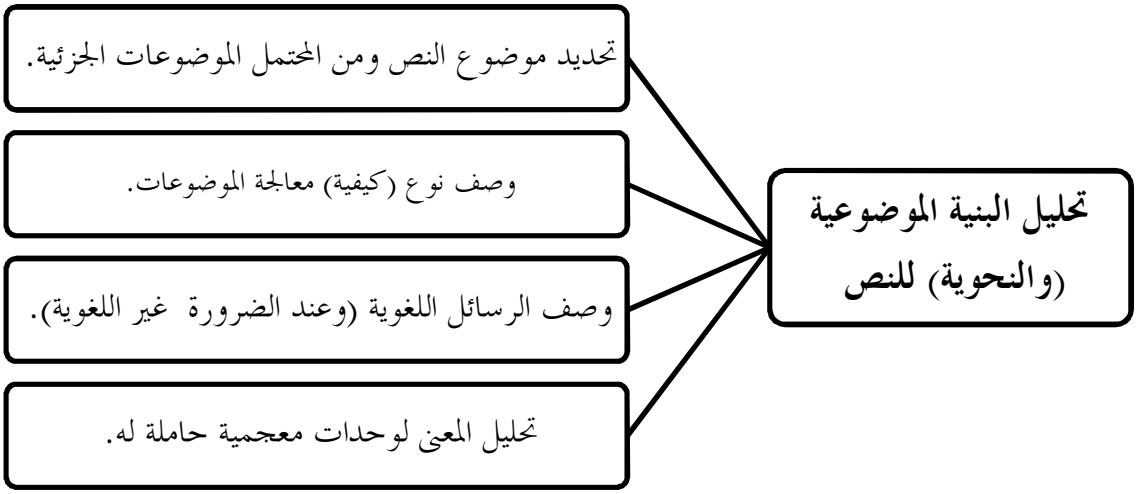
وعند التحديد التحليلي لموضوع النص، "يمكننا أن ننطلق من الموضوعات المحورية للنص كما تتجلى في إطار منظور نحو النص في أشكال مختلفة للإعادة (تحليل بنية الإعادة بوصفها بنية حاملة للبنية الموضوعية). و إذا وجدت عدة موضوعات فيجب إبراز تدرج الموضوعات (سلمية الموضوعات)".[1] ومنه يتم الكشف عن الموضوع الرئيسي بناء على معيار التناغم ومعيار الاستنتاج.

– وصف بسط الموضوعات والنمط الموضوعي للبسط (وصفي، سردي، تفسيري حجاجي).

– وصف نوع (كيفية) معالجة الموضوعات (مؤكدة للشيء، ومؤكدة للرأي، ومقوم، وجاد ومضحك، وتهكمي...إلخ)

– وصف الرسائل اللغوية (وعند الضرورة غير اللغوية) المعبرة عن الموضوع وصفا تفصيليا.

– تحليل المعنى لوحدات معجمية حاملة له (ما تسمى الألفاظ المفاتيح)، وتحليل التحقق اللغوي لأنماط بسط موضوعية (أي تشكلها اللغوي–الأسلوبي بمفهوم أضيق)، وتحليل أجزاء



المخطط رقم 39 : تحليل البنية الموضوعية (والنحوية)

1– المرجع السابق، ص83.

النص غير اللغوية (الصور وما يماثلها) بالنظر إلى وظيفتها الموضوعية.[1]

يجب أن نفرق كما قال **برينكر** بين مستويات الوصف المفردة وجوانبه عند تحليل النص تفريقا دقيقا، ولكن يجب أن لا تعزل بعضها عن بعض.[2]

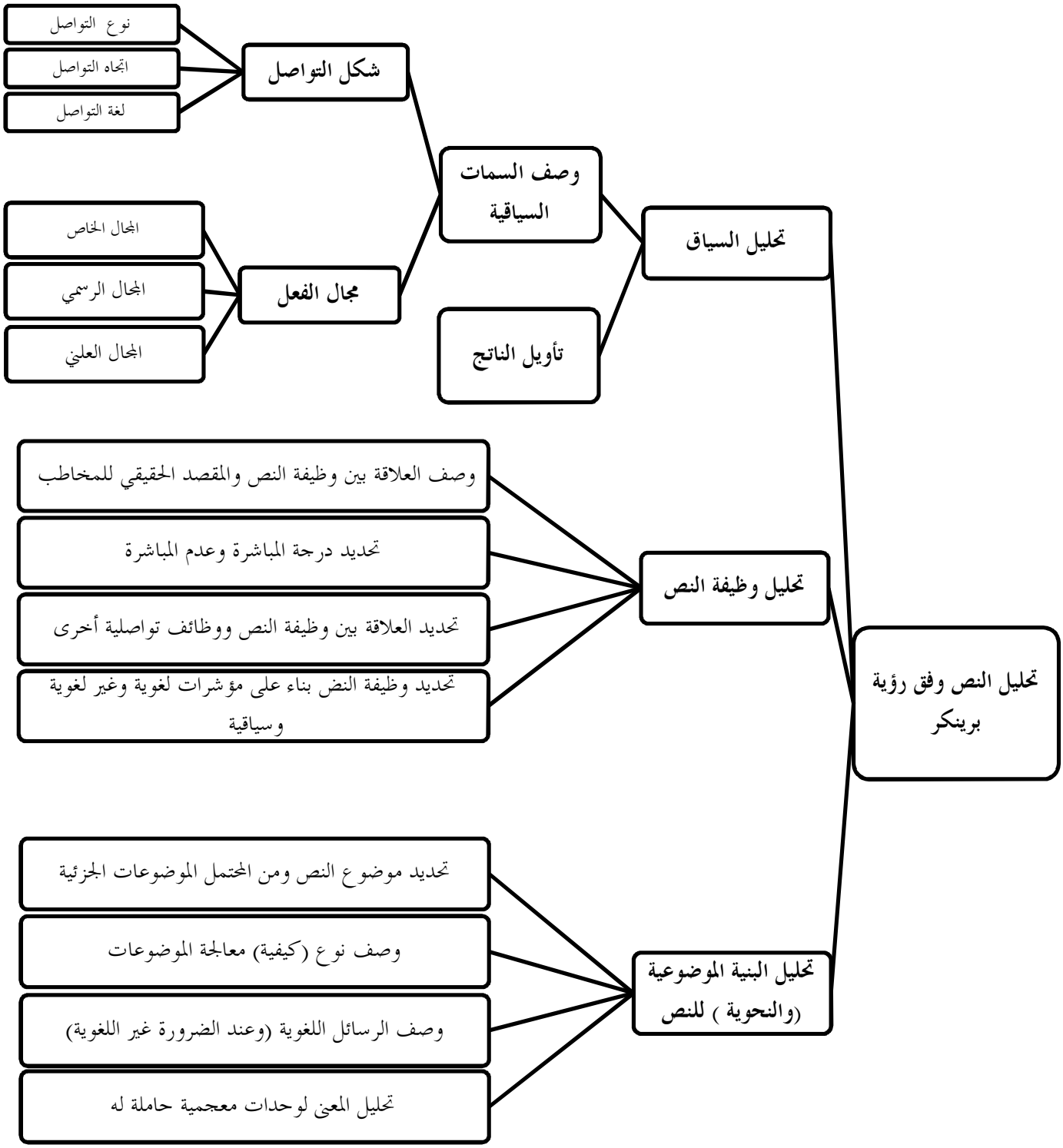
يرى **برينكر** في سياق حديثه عن التحليل اللغوي للنص أن تنشأ علاقات معقدة بين سياق موقفي أو وسيلي، و وظيفة تواصلية (وظيفة النص)، والبناء الموضوعي، والتكوين (اللغوي – النحوي) للنصوص. "و ينبغي هنا مرة أخرى أن يبرز بوجه خاص الدور "المعين" للوحدات والأبنية النحوية؛ إذ يجب أن تبحث بالنظر إلى المفاهيم التواصلية–الوظيفية/والموضوعية للنص".[3]

وأنه توجد –حسب رأيه– علاقات متينة بين الوظائف التواصلية وأشكال البسط الموضوعي من جهة والوحدات و الأبنية النحوية من جهة أخرى.

1- المرجع السابق، ص155.

2- المرجع نفسه، ص155.

3- **برينكر**، كلاوس. (2005). **التحليل اللغوي للنص**. ص89.



المخطط رقم 40 : تحليل النص وفق رؤية برينكر

2.3.رؤية "فانديك" في تحليل النص

لم يكن **فانديك** في تحليله للنص معزولا في آرائه اللسانيه عن غيره، بل كان متأثرا إلى حد كبير بما جاءت به النظرية التوليدية التحليلية لتشومسكي، بالإضافة إلى استعانته لمكونات منطقية، دلالية، تواصلية وتداولية. جعل منها مجتمعة منطلقا لرؤيته أو نموذجه التحليلي، الذي جاء في قالب نظرية نحوية–دلالية–تداولية في موضوعها وأهدافها.

فتحليل **فانديك** للنص ينطلق من افتراضية وجود بنية كلية للنص يمثل (دلالته أو بنيته العميقة)؛ وهي بمثابة هيكل تجريدي للنص، يتحدد بمجموع أجزاء النص للوصول إلى النظام العام الذي تحتكم إليه حركته. وضمنها (أي البنية الكبرى) تندرج بنى من مستوى أدنى هي الأبنية الصغرى (جمل، متواليات جملية)، يتم تحليلها بوصف مكوناتها النحوية (الصوتية الصرفية، التركيبية) والدلالية. وهو ما يؤكد تأثر **فانديك** في تحليله للنص بالتحليل التوليدي التحويلي للجملة، الذي أتى به تشومسكي؛ إذ يقترح أن يرمز للنص بـــ (ن) محل رمز الجملة (ج)؛ ففي حين اهتمت التحاليل السابقة بالعلاقات داخل وحدات الجملة اهتم تحليل **فانديك** إلى العلاقات بين الجمل و بقيود تتابعات الجملة من جهة أخرى.[1]

يقول **سعيد بحيري**: "إن **فانديك** يرتكز في تحليلاته إلى القواعد النحوية أساسا، غير أنه يتبع الأمثلة التي تتشابه في السطح (شكلها الخارجي)، إلا أنها ذات فروق نسقية تحتاج في تفسيرها إلى تجاوز قواعد الوصف النحوي، إلى قواعد الوصف الدلالي، من جهة والوجه التداولي من جهة أخرى".[2] وعليه ينقسم تحليل **فانديك** إلى مستويين رئيسين:

- مستوى نحوي–دلالي.
- مستوى تداولي.

1- **بحيري**، سعيد حسن. (2004). **علم اللغة , المفاهيم و الاتجاهات**. ص162.

2- المرجع نفسه، ص238.

1.2.3.على المستوى النحوي–الدلالي

بدءا يجب أن نشير أن الفصل بين المستويات في تحليل النص من منظور **فاندايك** بشكل دقيق غير ممكن؛ فهناك تداخل واضح بين ما هو نحوي وما هو دلالي و ما هو تداولي تواصلي والعلاقة التي تربط هذه المستويات متداخلة ومتعاضدة.

1.1.2.3.المستوى النحوي

على المستوى النحوي يمكن إبراز ذلك من خلال الآتي:

1- العناصر التي تحقق اتساق النص (منها قضية التعريف و التنكير و القيود الدلالية التي تحكمها).

مثلا:

- شاهد الصياد أربعة أرانب رمادية اللون.(1)
- كانت الأرانب قلقة و خائفة.(2)

يرى **فاندايك** أن تعريف كلمة "أرانب" في الجملة الثانية و ذكرت نكرة في الجملة الأولى فـــ" ورود علامة من النمط المعجمي ذاته في جملة أي أداة معرفة"[1] وندرك من وجود أداة التعريف أننا نتحدث عن "الأرانب نفسها" السابقة الذكر، وهذا لا يفسره النحو فقط بل وجود العلاقة الدلالية بين الجملتين هي ما يجعل المقطع مقبولا، فرغم أن جملة "كانت (أربعة) أرانب قلقة و خائفة " هي سليمة نحويا إلا أنها غير صحيحة الاستخدام تداوليا. لأن التنكير هنا يكسر علاقة الإحالة إلى الجملة الأولى و بالتالي ترابط المقطع. و يوضح **فاندايك** أهم القيود الدلالية التي تصوغ لنا استخدام التعريف و يصنفها **سعيد بحيري** إلى قيود تداولية (إحالية و إشارية)، وقيود دلالية – نصية،[2] ندرجها اختصارا في الآتي:

1- المرجع السابق، ص229.

2- المرجع نفسه، ص230-231.

– وجود علاقة تضمين أو افتراض مسبق بين الوحدة المعجمية المعرفة و الوحدة المذكورة سابقا.

– ورود نمط الوحدة المعجمية ذاته أو مرادف له –أي ابنيه دلالية مطابقة– في جملة متقدمة (التطابق الإحالي) وعدم التناقض اللفظي.

– توافق التضمينات و الفروض المسبقة و الدالات الوظيفية المكانية و الزمانية أي عدم التناقض الإستنتاجي.

2– مختلف أدوات ربط الجمل

تناول **فاندايك** في كتابه "النص و السياق" أدوات الربط بالدراسة والتحليل وصنفها كالآتي:[1]

– روابط الوصل التشريكي (و يقصد به العطف) وفرعها إلى:

- المسوقة.
- الدالة على الفرعي من الجمل: (و)، (أو)، (لأن)، (من أجل) (أن).... و تكمن وضيفتها في تكوين جمل (مركبة) من جمل بسيطة.

– روابط تؤخذ من الظروف الاسمية و الحرفية وما تركب منها من شبه الجمل: (مع أن) (بالرغم) (من أن)، (نتيجة لذلك) ...

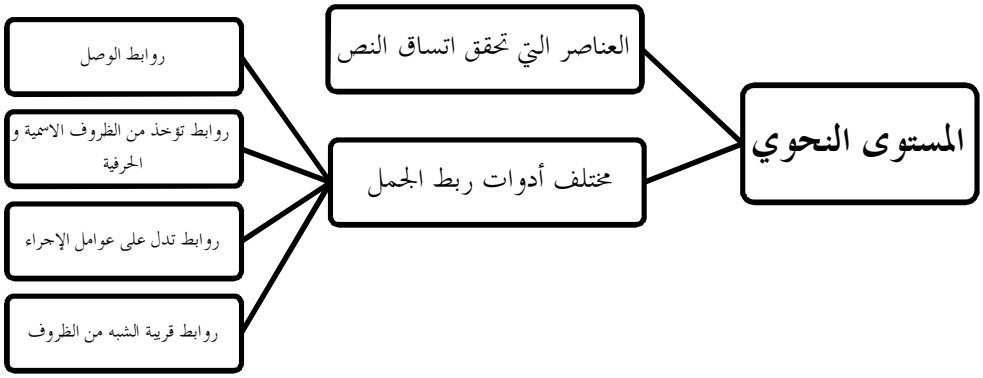
– روابط تدل على عوامل الإجراء: تخرج جملا من جمل أخرى مثل الجمل الظرفية، يقول: "يمكن ان تكون الجمل الظرفية بدورها مكونة من قضايا اسمية مسبوقة بحروف ظرفية مركبة تحمل خاصية الربط".[2] من مثل: بموجب كذا، بالرغم من أن، كنتيجة لذلك.

1– **فاندايك**. (2000). **النص و السياق**. ص83.

2– المرجع نفسه، ص83.

– روابط قريبة الشبه أو متحرفة من الظروف: صيغ التعجب، بعض ما يندرج تحت السوابق و اللواحق، الظروف المنفية.

و إضافة إلى هذه الأنواع[1] يشير **فانديك** إلى أن بعض الأسماء و الأفعال و الصفات وحتى بعض الجمل تقوم كذلك بوظيفة الربط من مثل: الإنتاج (كإذن)، والتخيير البدلي والنتيجة. ومثال الأفعال: (أنتج)، (عارض)، (أضاف)، (ترتب عن)،(يمكن أن)، (نستنتج بأن)... وفي هذه الأنواع كلها يرى أنه يجدر التركيز على روابط العطف (وصل التشريك) والظروف.



المخطط رقم 41 : المستوى النحوي عند فانديك

1– و أشار أيضا في معرض حديثه عن هذه الأنواع إلى تصنيف الروابط في النحو التقليدي و هو لا يختلف عنها كثيرا: – الوصل التشريكي – التعارض (الاستدراك – الغاية – الفصل و التخيير البدلي– الشرط – الظروف (الزمانية والمكانية و الحالية) – المعارض / التقابل – العلة والسبب.

2– المرجع نفسه، ص84.

2.1.2.3.المستوى الدلالي

حين نتحدث عن المستوى الدلالي فإننا نقصد تلك العلاقات القائمة بين مختلف الوحدات. يقول **صلاح فضل** في ذات السياق: "أنه، علينا أن نميز في المقام الأول بين الأبنية النصية طبقا للمستوى الذي تقع فيه من صوتي ونحوي و دلالي و تداولي، ثم علينا أن نميز داخل كل مستوى بين الأبنية الصغرى الموضعية و الأبنية الكبرى الكلية"،[1] على أن الذي يربط بين المستويات هو مجموعة من العلاقات المعقدة التي تتشكل منها بنية كبرى شاملة.

اعتمد **فاندايك** في هذا المستوى على المقولات المنطقية في تحليله لطبيعة هذه العلاقات عند تطرقه للروابط المنطقية الكلاسيكية و خاصياتها: التبادلية، التجميعية، التوزيعية والتعدية.[2]

وسواء كانت الروابط منطقية أم طبيعية فان **فاندايك** يرى أنها ذات خاصية دلالية، و أنها مؤسسة على تلازم الدلالة والمرجع.

هذه الروابط 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، لأنها من جهة علاقات عبر –جملية– تربط وحدات الجمل ومتتاليات الجمل أي تسهم في تكوين البنى الصغرى ومن جهة أخرى تربط بين هذه البنى الصغرى مكونة منها بنى من مستوى أعلي على نحو هرمي ترتيبي فهي إن صح التعبير عبر – بنوية،[3] ومنها علاقات التطابق الإحالي و الإشاري، التماثل، الاحتواء التضمن 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 .

1- **فضل**، صلاح. (1992). **بلاغة الخطاب و علم النص**. ص207.

2- **فاندايك**. (2000). **النص و السياق**. ص85.

3- لأن الانسجام النصي لا يتحقق بانسجام وتماسك البنى الصغرى فحسب بل لابد من انسجام البنى الكبرى.

– التعالق أو الترابط بين الوقائع الواردة في جمل النص

يذكر **فانديك** أن 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.[1]

– ترتيب هذه الوقائع في النص

لا يتم التعالق والترابط بين الوقائع إلا بجملة العلاقات والضوابط التي تحدد الترتيب الطبيعي لها على نحو الأتي:[2]

- عام / خاص.
- كل – جزء / مركب.
- مجموعة – فئة، عنصر.
- المتضمن – المتضمن.
- كبير / صغير.
- خارج / داخل.
- المالك / المملوك.

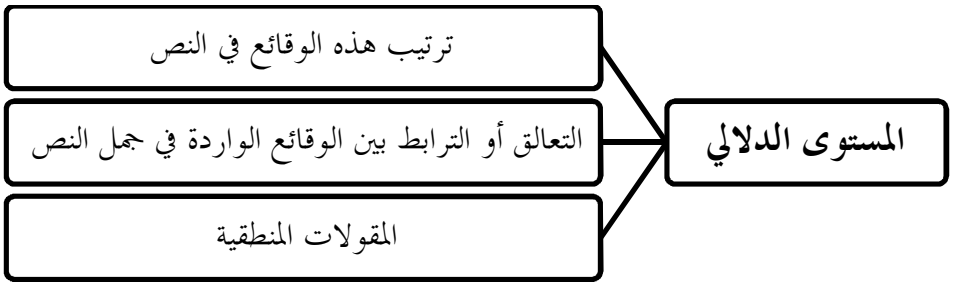
إن الوقوف على مختلف هذه الضوابط والعلاقات أثناء تحليل النص يمكن المتلقي من القيام بعمليات اختزالية للمعلومات التي استنبطها من النص، وهي عمليات الحذف والتعميم والتركيب والاختيار، إذ تقوم بإعادة تركيب المعلومات نظريا وعن أهميتها يقول **فانديك**: "تحافظ هذه العمليات الإجرائية على جوهر المقطع وفحواه بفضل ما يركب أثناء تزايد معلومات ذلك المقطع"،[1] وعلى الصعيد الإدراكي تجسد كيف ونوع المعلومات التي ينتزعها

1- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص34.

2- يرى **فانديك** أن هذا الترتيب لا ينبني على ضوابط دلالية فحسب بل يتأسس كذلك على مبادئ معرفية كالإدراك والانتباه، كما أن الضوابط المحددة هنا ليست جامعة مانعة بل لمستعمل اللغة مساحة واسعة لخلق المعاني و الدلالات.

1- المرجع نفسه، ص216.

المتلفظون من النصوص ويقومون بتخزينها في أذهانهم طبقا للمحتوى أو لبنية النص ذاتها وتبعا لاهتماماتهم أيضا.[1]



المخطط رقم 42 : المستوى الدلالي عند فانديك

1- **فضل**، صلاح. (1992). **بلاغة الخطاب و علم النص**. ص231.

2.2.3.المستوى التداولي

إن الروابط والعلاقات في المستوى التداولي مؤسسة أيضا على تلازم الدلالة والمرجع ولما نقول المرجع؛ فهو ما يحيل عليه خارج النص و بالتالي نقصد المستوى التداولي، فمثلا:

– ضروب الاختلاف بين الاستعمال الجملي لأدوات الربط وسلسلة مركبة منه هي في أساسها تداولية أو مستنتجة من معنى العلاقات بين القضايا.

– أدوات الربط الشرطية تقوم على معنى أن اللاحق ينبغي أن يرد بالتأويل إلى عالم يحدده تكوين تصور لهذا العالم من خلال الجمل السابقة، وفيه يتم تحقق المعنى الشرطي.

– ارتباط القضايا ارتباطا قصديا، وذلك إذا ارتبطت الوقائع التي تدل عليها في الواقع من جهة ومع موضوع النص من جهة أخرى.

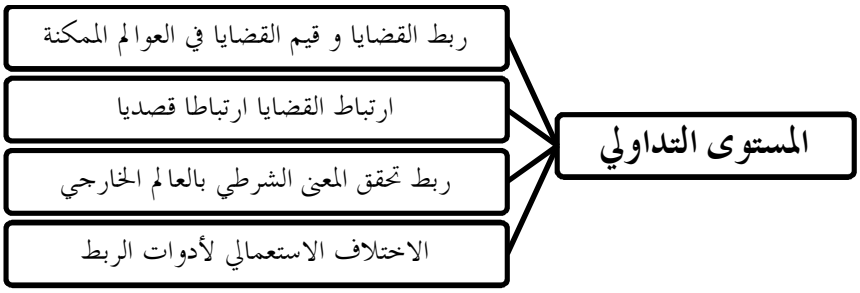
– ربط القضايا وقيم القضايا في العوالم الممكنة (الوقائع).

ويمكن توضيح تجاوز قواعد الوصف (النحوية) إلى قواعد الوصف الدلالي من جهة و الوصف التداولي .بمثالي الإضمار الآتيين":

– أحضر عمر كتبه معه.

– 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 يأتي له من معرفة إحالية تداولية.



المخطط رقم 43 : المستوى التداولي عند فاندايك

إذن يتم التحليل عند **فاندايك** بوصف وحدات وتراكيب كل مستوى (البنى الصغرى) و تمييزها ثم الانتقال إلى الأهم وهو تمييز كيفية تعالقها مع بعضها داخليا ومع العالم خارجيا. مثل:[1]

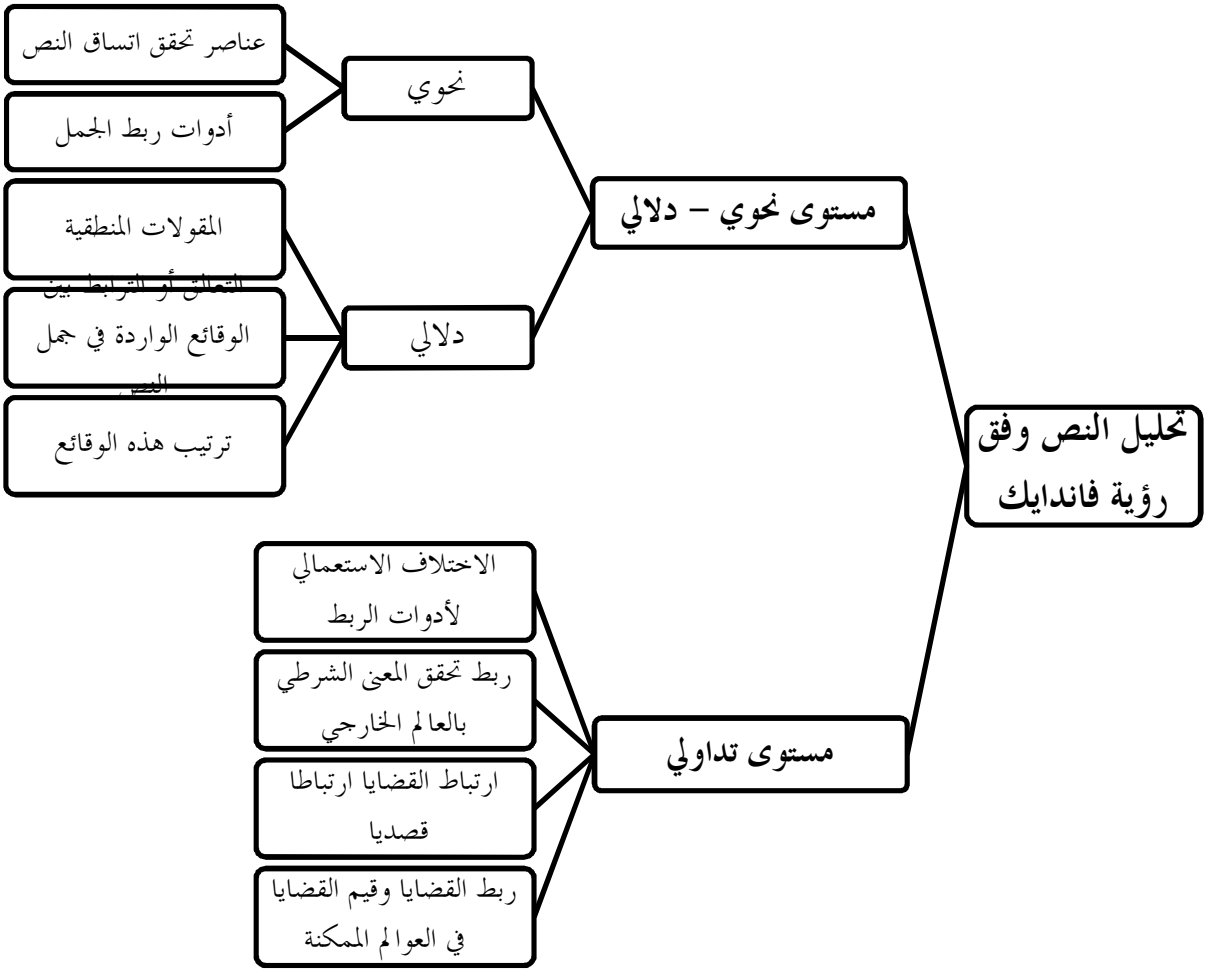
– لأن الطقس كان جميلا، ذهبنا إلى الشاطئ.

أم أقل وضوحا نستنتجها من البنية العميقة و من معرفتنا للعالم، مثل:

–لم يكن المحصول جيدا، لم تمطر الصيف كله.

فاندايك يولي اهتماما كبيرا للترابطات بين القضايا سواء كانت ظاهرة تسهم في إبرازها الوحدات السطحية أو غير ظاهرة تلزم لفهمها معرفة بالعالم الخارجي.

1– **فاندايك**، (2001). **علم النص مدخل متداخل الاختصاصات**، ص46.



المخطط رقم 44: تحليل النص وفق رؤية فاندايك

3.3.رؤية "محمد خطابي" في تحليل النص

قدم **محمد خطابي** نموذجا تحليليا وصفيا للنص استمد أسسه من دمج بعض النماذج والدراسات الغربية المتمثلة في: "النموذج الانجليزي ممثلا بكتاب **هاليداي** و **رقية حسن** (**الاتساق في اللغة الانجليزية**) والنموذج الألماني ممثلا في أعمال **فاندايك** و **فاينريش** ونظرية تحليل ل**يول** و **براون**، وما استنبطه من البلاغة والنقد الأدبي والتفسير وعلوم القرآن"،[1] ويمثل نموذجه المقترح في الآتي:

1.3.3.على مستوى الشكلي (الاتساق)

1.1.3.3.المستوى المعجمي

عالج **محمد خطابي** في هذا المستوى:[2] (التكرار، التضام) حيث يشمل التكرار علاقات:

- التطابق.
- الاحتواء.
- الحصر و الانفصال.

أما التضام فيشمل علاقات:

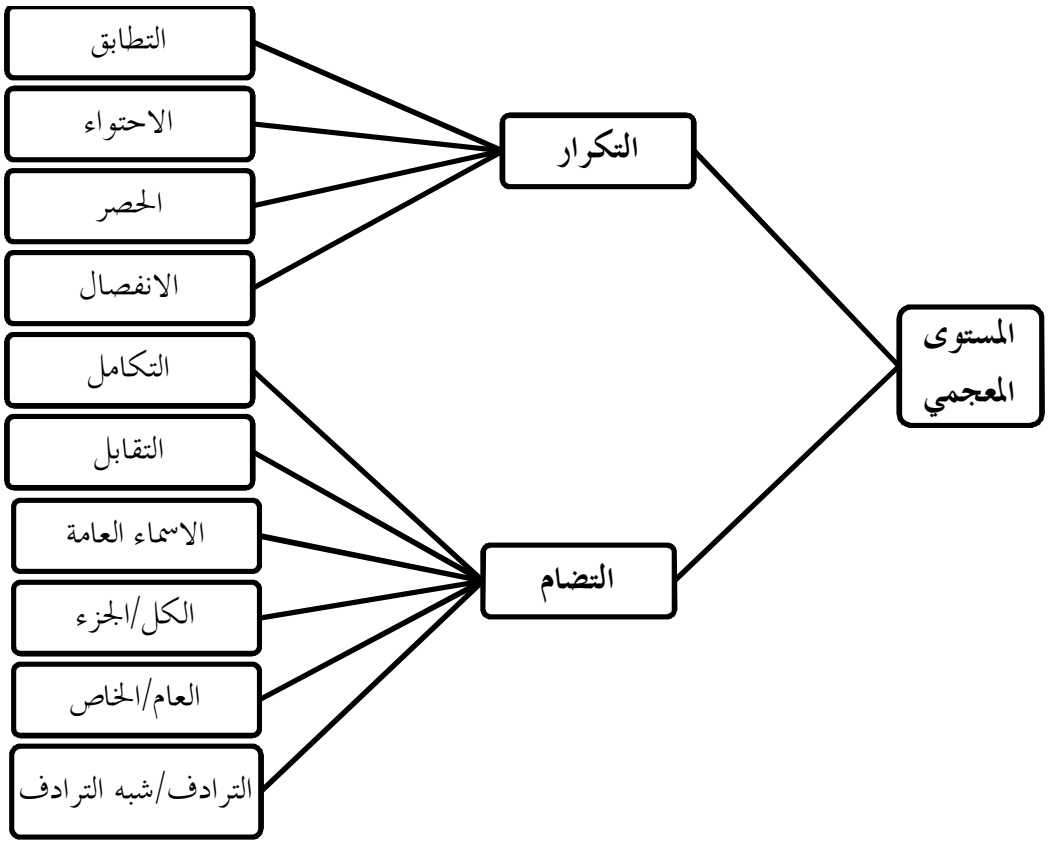
- التكامل
- التقابل
- الأسماء العامة
- الكل / الجزء، العام / الخاص، الترادف/ شبه الترادف.

وقام برصد شبكة لهذه العلاقات، من حيث عددها ونوعها و المسافة الفاصلة بين العنصر الاتساقي والعنصر المفترض كمعجم شامل للنص، والغاية من تحديد المسافة هي إبراز مدى

1- **بوقرة**، نعمان عبد الحميد. (2005). **لسانيات النص بين التنظير الغربي و الإجراء العربي (مقال)**. مجلة الاتحاد العام للأدباء العرب. (69). دمشق: الكاتب العربي. ص165.

2- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص211.

تماسك أجزاء النص مهما كانت متباعدة ويستدل على ذلك بقول **هاليداي**: "هذه الوسائل ... تجعل ربط العناصر مهما كان حجمها، ممكنا؛ سواء أكانت عناصر أدنى من قول أم أكبر منه، كما تجعل ربط العناصر مهما كانت متباعدة ممكنا، سواء أكانت مترابطة بِنَويا أم لا"؛[1] لأن المعجم في نظره ليس قائمة من الوحدات اللغوية فحسب بل يخضع للترابط وللتداعي (عقد الصلة بين الكلمات لا رابط بينهما ظاهريا).



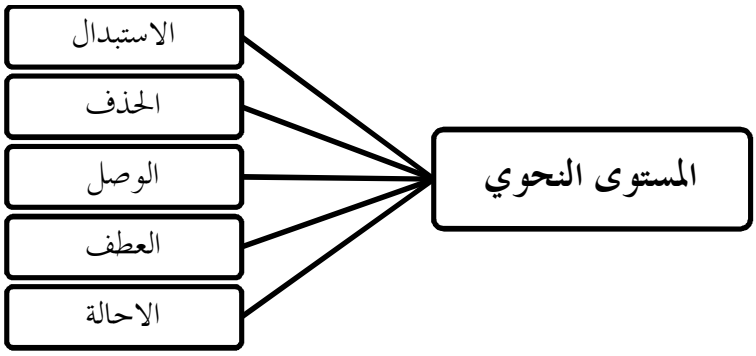
المخطط رقم 45 : المستوى المعجمي عند محمد خطابي

1 - المرجع السابق، ص248.

2.1.3.3.المستوى النحوي

تناول فيه الإحالة وقرائنها: الضمائر، أسماء، الإشارة، الأسماء الموصولة، ونوعيها القبلية و البعدية، والعطف والوصل والحذف والاستبدال. و قام برصد قرائن كل نوع وصنفها في جدول حسب عددها ونوعها والمسافات بين العنصر الاتساقي والعنصر المفترض بحساب عدد الجمل الفاصلة ويرى **محمد خطابي** إن هذا التحليل هو وسيلة لإبراز تماسك و اتساق النص وليس غاية في حد ذاته، هذا الاتساق المؤسس بالمعجم والنحو يعتبره **هاليداي** الحد الفاصل بين النص و اللانص.

يمكن استثمار تحليل المستوى المعجمي والمستوى النحوي في فهم النصوص ومن بعد في إنتاجها، ولكن تحليل نص تعليمي لن يكون باتباع هذه الطريقة حرفيا نقطة بنقطة، فطول النص وقصر الحصة لن يسمحا بذلك، غير أن إتباعها كنموذج أولي[1] كفيل بتبصير المتعلم بهذه الترابطات عمليا حتى تصبح ملكة راسخة لديه، فإذا ما قرأ نصا ما تجلت له العناصر الاتساقية (النحوية والمعجمية) آليا في خضم قراءته كمن يرى نسيجا كليا واحدا فإذا أخذ مكبرة أو تمعن جيدا تراءت له خيوط هذا النسيج.



المخطط رقم 46 : المستوى النحوي عند محمد خطابي

1- يمكن تعليم هذه المستويات انطلاقا من نص على المستويين النحوي والمعجمي (وفق المقرر التعليمي: حروف العطف، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، المشترك اللفظي إلخ...) فيتمكن المتعلم من التعرف على أدوات الاتساق مثلا وكيفية وروده. ومن ثم بناء نص بتوظيف هذه الروابط والوحدات في حصص الوضعيات الإدماجية للتعلمات اللغوية.

ولكن ليست الغاية معرفة هذه الخيوط فحسب بل اكتشاف كيفية عملها مع بعض للوصول إلى بنية النسيج، **يقول خطابي**: "إن السمة الدلالية للمفردات... لا تتأثر فقط بالمجالات المعجمية... بل تتأثر أيضا بالمقصد الدلالي الشامل الذي يحكم اختيار و استعمال الكلمات في (النص)".[1] و منه فإن تحليل كل من المستوى المعجمي والنحوي ينقلنا إلى مستوى أعلى هو:

2.3.3.المستوى الدلالي (الانسجام)

تطرق فيه إلى المظاهر الآتية:

– موضوع الخطاب.

– التغريض.

- العلاقات: الإجمال / التفصيل، العموم / الخصوص...

- مبدأ الإشراك (الجامع العقلي و الوهمي).

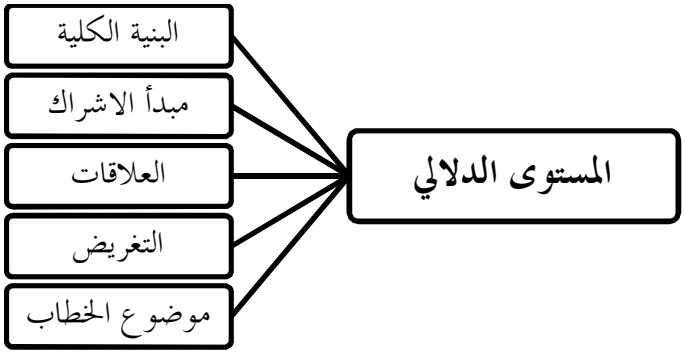
– البنية الكلية.

يقصد بها الكشف عن الموضوع أو المواضيع التي يتمحور حولها النص حتى يبلغ الموضوع الرئيس وهذا التمحور هو الذي يسميه **خطابي** (التغريض) ويعرفه بـــ"الحضور القوي والمستمر لذات تتخذ صورا متنوعة مختلفة"،[2] منها العنوان والجمل الأولى أو الأخيرة من المقاطع لأنها في بعض الأحيان تحمل دلالات مرتبطة مباشرة بموضوع النص. أما العلاقات التي لا تبرزها وسائل شكلية حيث يستنبطها المتلقي كعلاقات العموم والخصوص، السبب و المسبب، المجمل والمفصل الخ ... مما يبني النص، وعنها يقول **خطابي** : "(هي) علاقات لا يكاد يخلو منها نص يحقق شرطي الإخبارية والشفافية مستهدفة تحقيق درجة معينة

1- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص2.

2-المرجع نفسه، ص294.

من التواصل"،[1] ويقصد بالاشتراك " عطف عنصرين أو جملتين غالبا ما تكون المسافة المعنوية بينهما أو شبه مستحيلة" مما يفاجئ المتلقي ولا يتوقعه (إعلامية مرتفعة)، أي خلق عالم نصي خاص تنشأ فيه ترابطات لا توجد في العالم الفعلي، وما على المحلل إلا الوصول إلى هذا التوليف. أما البنية الكبرى فهي نتاج مجموع متواليات جملية ومعنوية يسميها **فاندايك** (الجمل الواقعة موضوعا)،[2] وأهميتها أنها "تمنح على وجه مباشر البنية الكبرى للمقطع بدل إن تترك تركيب البنية الكبرى لحس المستمع/القارئ أي أنها تسهل عملية الفهم".



المخطط رقم 47 : المستوى الدلالي عند محمد خطابي

3.3.3.المستوى التداولي

عالج فيه عنصرين أساسيين هما: السياق و خصائصه، و المعرفة الخلفية (الأطر، مقاصد النص، أفعال الكلام...).

1.3.3.3. السياق

حسب **محمد خطابي** هو ما ذكره عناصره **هايمس**:

- المخاطِب: منتج الخطاب.
- المخاطَب: وهو المستهدف من إنشاء النص.
- المشاركين: وهم مستمعون آخرون للنص يسهم وجودهم في تخصيص الحدث الكلامي.

1-المرجع السابق، ص269.

2 - **فاندايك**. (2000). **النص و السياق**. ص208.

– الموضوع: وهو مدار الحدث النصي.

– القناة: أي الواسطة التي تمّ من خلالها التواصل؛ كلام، كتابة، إشارة... إلخ.

– السنن (الوضع): أي أسلوب اللغة أو اللهجة التي تمّ التواصل بواسطتها.

–جنس الرسالة: أي الواسطة التي تمّ من خلالها التواصل؛ كلام، كتابة، إشارة... إلخ.

–الحدث والمقصد: ما يراد تبليغه من النص أو الخطاب بنية وقصد.

إذ "كلما توفر المخاطب (المتلقي) على معلومات عن هذه المكونات تكون أمامه حظوظ قوية لفهم الرسالة وتأويلها".[1] وعندما تتوفر له هذه المعلومات يدمجها مع معرفته السابقة المناسبة لطبيعة النص حتى يتحقق له الفهم.

2.3.3.3. المعرفة الخلفية

(الأطر، مقاصد النص، أفعال الكلام...).

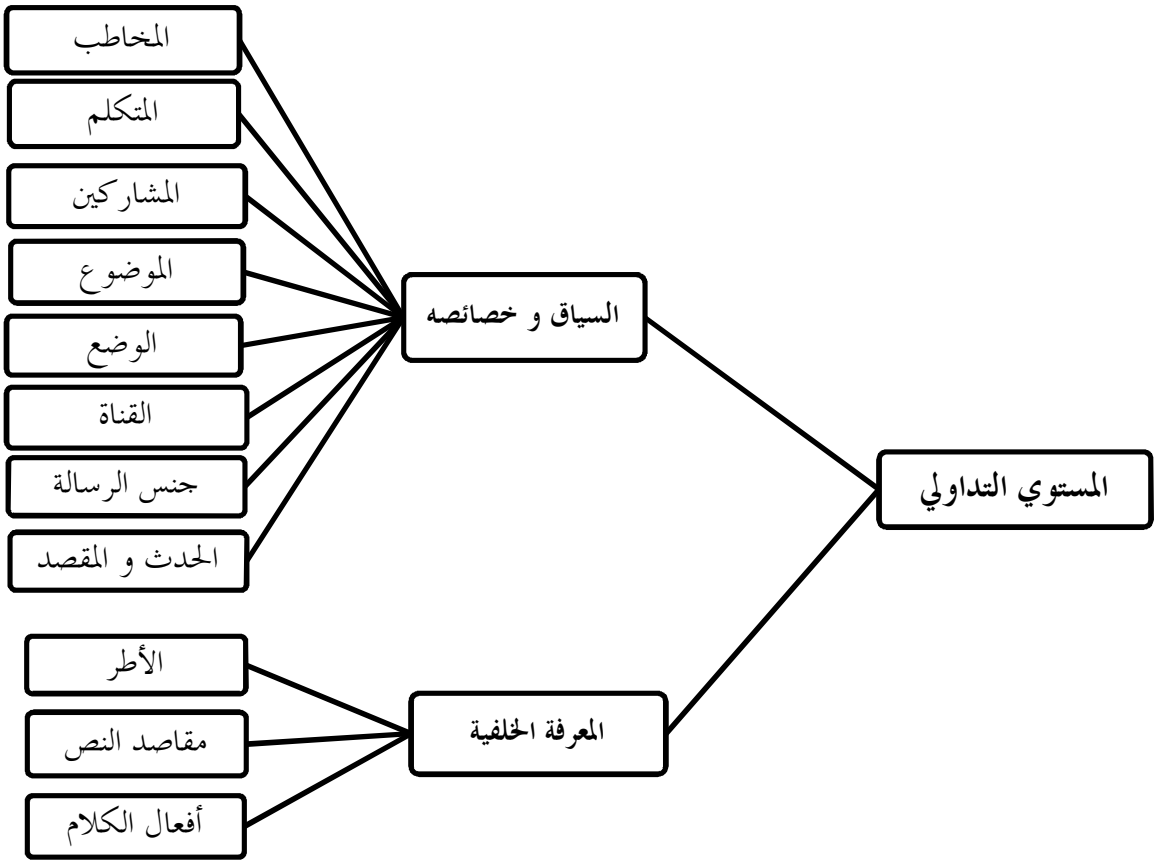
يقول **خطابي** عن ذلك: "إن المعرفة الخلفية تساهم بشكل فعال في تكسير العلاقة المتوترة بين القارئ وبين النص وبالتالي تجعله يشعر بإمكان الفهم والتأويل"؛[2] أي بإمكانية خلق الانسجام.

من هذه المستويات يتضح أن التحليل المتكامل يجب أن يمس كل العناصر المساهمة في تكوين النص الداخلية العاملة منها والثابتة الشكلية والمعنوية، والخارجية والسياقية والمعرفية،[3] وهو ما يجعل نموذج **خطابي** هذا بمستوياته الأربعة كفيلا بدمج ما هو نصي بما هو تداولي في تعليم/تعلم النص أو في تحليله.

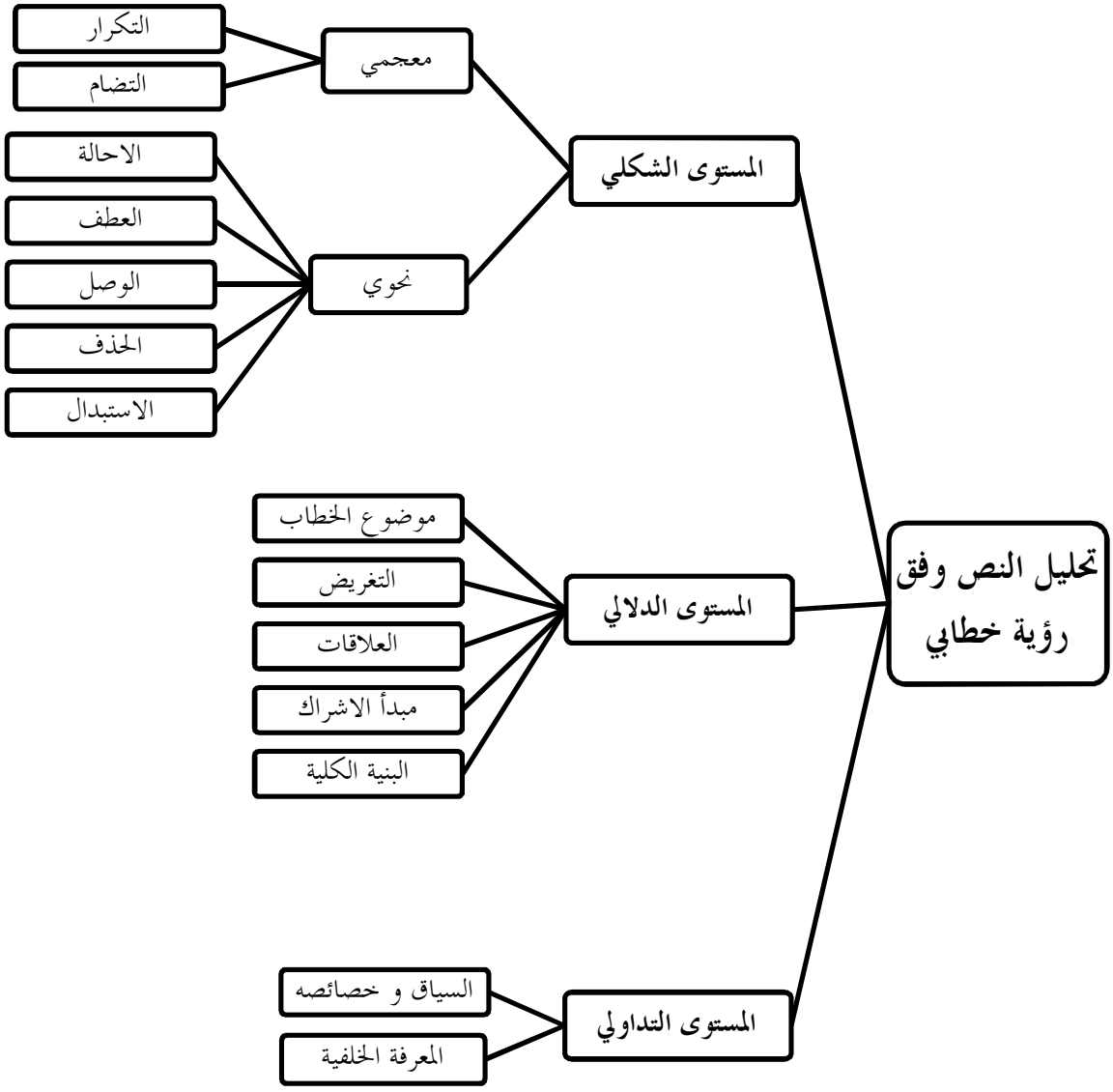
1- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص297.

2- المرجع نفسه، ص326.

3- أضاف **محمد خطابي** مستوى خامسا هو المستوى البلاغي تطرق فيه إلى الاستعارة نظرا لخصوصية الخطاب الشعري الذي قام بتحليله.



المخطط رقم 48: المستوى التداولي عند محمد خطابي



المخطط رقم 49: تحليل النص وفق رؤية محمد خطابي

إن هذه التحاليل على تنوعها تشترك في سمة واحدة هي الانطلاق من النص؛ لأن الوقوف على مكونات النص طريق إلى تحليله وعليه فاستثمارها تعليميا يقتضي أن نجعل المتعلم يفهم تدرج النص وبنيته المتصاعدة المعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية.

ومن خلال هذه المستويات فإنه يمكن أن نتوقع تحليلا يمكن أن يكون نافعا تعليميا .بمعالجته لكل مستويات بناء النص؛ لأن النص هو بناء يتكون من مجموعة من الوحدات تؤدي كل منها وظيفة معينة لا تؤديها أي من هذه الوحدات وحدها، ولا تؤديها كل الوحدات مجتمعة إلا إذا ركبت بطريقة معينة، فإذا ركبت الوحدات نفسها بطريقة أخرى تحصلنا على نص آخر ومنه نستنتج أن تقسيم الدرس اللغوي إلى نشاطات معينة (قراءة، نحو، صرف تعبير...إلخ) يجب أن يكون له هذا الهدف لإكساب المتعلم الملكة النصية التداولية، لا مجرد التجزئة، يقول **محمد حماسة:** "وما تقسيم جوانب الدرس اللغوي إلى صوتي وصرفي ونحوي ومعجمي ودلالي وتداولي، إلا محاولة للتّعرف على هذه الجوانب مفصلة بحيث يعاد جمعها من جديد لتقدم صورة واضحة كاشفة للنص المدروس."[1] أي تحقيق الاندماج بين المواد التعليمية ذات العلاقة بالموقف التعليمي بصفة عامة، وبين فروع المادة (الأنشطة) الواحدة بصفة خاصة.

1- **حماسة**، محمد عبد اللطيف. (2000). **النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي**. ص161.

4.الفصل الرابع

تحليل نص أدبي تعليمي من منظور لساني نص- تداولي

1.4.تصور (كتاب اللغة العربية) و (دليل الأستاذ) لتحليل النص الأدبي التعليمي.

2.4.التحليل نص– تداولي لقصيدة (في مدح الرسول عليه الصلاة السلام) للبوصيري.

2.4. تحليل النص الأدبي تحليلا نصيا- تداوليا من منظور تعليمي.

1.4. تصور (كتاب اللغة العربية)[1] و (دليل الأستاذ)[2] لتحليل النص الأدبي

دعت الحاجة في هذا الفصل إلى إدراج عرض تحليلي لواقع تحليل النص في الوثائق الرسمية التعليمية، خاصة (كتاب اللغة) و (الدليل) بصفتهما الوثيقتان المنفذتان لتصورات منهاج اللغة في السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة؛ لأقف على حقيقة تطبيق هذه المقاربة من عدمه، وإبراز مدى نجاح رؤاها وتصوراتها على مستوى الإجراء.

يمثل مستوى السنة الثالثة مرحلة مهمة في حياة المتعلم ريثما ينطلق إلى مراحل لاحقة من التعليم الجامعي أو التوجه إلى الحياة العملية. حيث يكون المتعلم في هذه المرحلة من التعليم الثانوي قد اكتسب مختلف المهارات اللغوية بشكل فعلي وملموس وتحصل على كفاءة لغوية وتواصلية، تعينه على إنتاج وفهم النصوص المتسقة والمنسجمة وتوظيفها توظيفا سليما في شتى مقامات الحديث. وعليه، تبين من خلال ملاحظاتي التي سجلتها – طبعا فيما يخص تعليم/تعلم اللغة العربية عموما– أن الفارق بين التعليم بالأهداف والتعليم بالمقاربة النصية لا يكاد يتمايز إلا في طريقة الصياغة؛ إذ توظف بعض القواعد النحوية أو البلاغية في الغالب كتبرير لتوظيف وإدماج المكتسبات اللغوية السابقة وهي نظرة تحتاج إلى كثير من التدبر لطبيعة المقاربة بالكفاءات ناهيك عن المقاربة النصية التي بنت تصوراتها من علم النص الذي عني بالتماسك النصي ومعايير نصيته.

– فهل تبني هذه المقاربة التعليمية، أو بالأحرى هل لهذا التصور التعليمي الذي يعنى بتعليم/تعلم اللغة أن ينتهي إلى هذا الحد من الطرح والتصور؟

– وهل يتساوق تعليم/تعلم اللغة العربية مع هذا التصور التعليمي الجديد؟

– أم مازال مشدودا إلى منطق التعليم النمطي (المقاربة بالأهداف)؟

1–كتاب اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة. الصادر عن وزارة التربية الوطنية في إطار إصلاح المنظومة التربية الوطنية وفق المقاربة النصية.(2005).

2– دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة. (2005).

على أن تعليم اللغة العربية، كان له أن يعنى بانشغال المعنيين بالشأن التعليمي؛ لأن تقييم تعليم/تعلم اللغة ينبغي أن يخضع لمعايير تستند بدورها إلى طبيعة هذا العمل و بنيته ومكوناته الأساسية وفق ما تقتضيه المقاربة النصية وما يترتب عن ذلك من طريقة تعليمية ومحتوى تعليمي متساوق معها.

إن العرض الذي ابتدأ (كتاب اللغة)[1] في تقديمه للتصورات التعليمية يوحي بحالة من الارتباك في تقديم رؤى واضحة وجديدة – على الأقل تداركا وتجديدا– تنفصل عن ما قُدم في الكتابين السابقين في السنة الأولى والثانية. حيث اعتُبر هذا الكتاب مجرد امتداد لهما على قوله: "ويعد الكتاب امتدادا لكتابي السنتين الأولى و الثانية، ولهذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية، ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات وفي ذلك نية عدم التشويش على ذهن المتعلم من جهة والتزام ب(المنهاج) و (الوثيقة المرافقة) له من جهة أخرى"[2] ثم انتقل "التقديم" بعد ذلك إلى عرض محتويات "الكتاب"، والتي تمثلت في اثني عشر محورا، ينجز كل محور في أسبوعين ويتضمن نصين أدبيين ونصا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة، ومن خلال النصين الأدبيين تتم المعالجة الأدبية والنقدية،كما يتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية، بهدف تنمية ملكة التذوق الفني لدى المتعلمين، وهو ما يدفع إلى القول بأن أنشطة النحو والبلاغة والعروض لا تعدّ دروسا مستقلة بذاتها مثلما كان الشأن في المقاربة السابقة، بل إنها معارف مستمدة من النصوص المدروسة نفسها.

انتقل"التقديم"بعدها للإشارة لأهم أهداف الكتاب والتي من أهمها تنمية الروح الوطنية والإنسانية لدى المتعلمين، لجملة هذه الأسس"تم تناول النشاطات التعليمية المقررة (...) حيث تمت دراسة النص الأدبي أو التواصلي بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل

1- **وزارة التربية الوطنية**. (2005). **كتاب اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. ص9.

2- المرجع نفسه، ص9.

المقررة في النحو والصرف والبلاغة".[1] ولم يشر"التقديم" إطلاقا إلى كيفية تناول تحليل النص كما سبق في الكتابين، وركز فقط على أن النص الأدبي والتواصلي تقوم من خلالهما "المعالجة الأدبية والنقدية ويستثمر النصان من الناحية اللغوية والبلاغية"[2] لغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين كما يواصل "التقديم" في ذكر ذلك، وهو ما يبعث على التساؤل حقا عن طبيعة الأهداف المرسومة لتعليم اللغة والنصوص تحديدا في هذه المرحلة، وعلى تصور القائمين على تأليف هذه المقررات للمقاربة النصية والتداولية حيث كان همّ "التقديم" الإشارة فقط إلى أن استثمار المعارف ضروري، لكنه غير كاف "فلابد من تدريب المتعلمين على البحث والتقصي والاكتشاف وجعلهم محور العملية التعليمية/التعلمية"،[3] لهذه الأسباب يبرر "التقديم" الانكفاء عن المقدمات التقليدية التي تتناول التعريف بالعصر الأدبي وبمظاهر الحياة التي سادت فيه، إلى الاكتفاء فقط بتقديم المعطيات الضرورية مختصرة، وترك فسحة الاكتشاف للمتعلمين من خلال الدراسة والتحليل تماشيا كما يقول "التقديم" لمقتضيات المقاربة بالكفاءات. و هو أيضا ما يبرر التركيز–حسب "التقديم"– على نمطين بعينهما من النصوص النص الحجاجي والتفسيري؛"لأن هذين النمطين من النصوص من شأنهما أن يغرسا نزعة عقلية في سلوك المتعلمين وفي طريقة تفكيرهم"[4] لارتباط الأول بالتدليل والاستدلال والإقناع والثاني على التبرير والتعليل.

كما أشير في"التقديم" أن الدراسة الأدبية للنصوص تتم في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة ليتمكن المتعلم من ترسيخ معارفه عن العصر الذي يدرسه من حيث المظاهر الفكرية والظواهر الأدبية السائدة فيه. من خلال تدريب المتعلمين على التفاعل مع المنتوج الأدبي دراسة واكتشافا واستنتاجا و تفعيلا للقدرات واستثمارا للمكتسبات وهو–كما يقول

1– المرجع السابق، ص9.

2– **الفقي**، إبراهيم صبحي. (2000). **علم اللغة النصي**. 1. (ط1). دار قباء للطباعة و النشر. ص50.

3– **دي بوجراند**. (1998). **النص و الخطاب و الاجراء**. ص56.

4– **عفيفي**، أحمد. (2001). **نحو النص اتجاه جديد في دراسة النحو العربي**. ص286–287.

التقديم– ما يتوافق مع مبدأ المقاربة بالكفاءات الداعية إلى تجسيد النمط الإدماجي في الدراسة والتحليل.

أشار أيضا إلى أهمية الأنشطة اللغوية والأدبية بقوله: "ولم تكن الومضات النحوية والبلاغية دروسا مستقلة، وإنما هي مستمدة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص".[1] وحتى يتحقق هذا الطموح أشار "التقديم" إلى القول: "وبمعنى أخر فان الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، والمقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي، ولقد تعمدنا معالجة هذه المادة اللغوية والبلاغية لكل محور انطلاقا من نصين مختلفين بغرض دفع الملل عن التلاميذ وتزويدهم بأكثر عدد من النماذج النصية".[2]

ولقد أخذ النص التواصلي مساحة كبيرة من التقديم على اعتبار أنه يحمل طابعا نقديا يعالج ظواهر أدبية لها علاقة بالنص الأدبي؛[3] ليعالج قضايا فكرية أو سياسية أو اجتماعية أو علمية ليحقق غايات تعليمية وتربوية، لإثارته قضايا ومشكلات معاصرة وهذا كله لإتاحة فرصة ثمينة للمتعلم من أجل إدماج معارفه المكتسبة في كل مرحلة.

"التقديم" لم يركز حديثه عن المقاربة بالكفاءات ولا المقاربة النصية إلا ما كان حديثا مقتضبا أو من خلال مفهوم الإدماج، حيث عرض إلى الأنشطة اللغوية والأدبية (نحو وصرف وبلاغة وعروض ونقد) بوصفها روافد لدراسة النص الأدبي، من منطق الإدماج بوصفه أحد أسس المقاربة بالكفاءات، وهو وإن كان يشكل ذلك بالفعل فإنه لحسن حظ "التقديم"، يشكل أحد أهم الأسس التي تقوم عليها المقاربة النصية غير أن ذلك لم يثر انتباه "التقديم" كما أشير إليه أعلاه.

إن المقاربة النصية لم تحظ بالاهتمام الواجب تماماً، ولعلنا نتمثل ذلك من خلال دعوة "التقديم" إلى توظيف معارف تلك الأنشطة لتحليل النص الأدبي، تماما على النحو الذي

1– **وزارة التربية الوطنية**. (2005، ج). **كتاب اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة**. ص3.
2– الرجع نفسه، ص3.
3– الرجع نفسه، ص3.

نادى به المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له نظريا، إلا أنه تبيّن على مستوى مشروع الوثيقة المرافقة والمنهاج و من خلال العرض النموذجي لعدد من الأنشطة، أن كلاً منها معزولا عن الآخر في مضمونه بل إنه تمسك بالطريقة القديمة في التدريس وتبيّن أن اتخاذ تلك الأنشطة روافد لدراسة النص الأدبي هو محض حبر على ورق.

إن الميل لتوظيف المعارف اللغوية والأدبية في تحليل النصوص الأدبية من حيث هي مدعاة لذلك البحث والاكتشاف والتقصي، أكثر من اعتبارها وسائل دراسة تفرضها المقاربة النصية. ميل مبالغ فيه، على حساب مبادئ المقاربة النصية ومقتضياتها ظنه "التقديم" من لوازم تحليل النصوص مما يجعل الباحث يتوقع استرسال "التقديم" في الخوض في ماهية النص الأدبي والنص التواصلي وغايات تدريسهما، غير أن ذلك سرعان ما تحول إلى ذكر بعض مبادئ المقاربة بالكفاءات.

أما فيما يتعلق بالأعصر الأدبية يتضح امتثال الكتاب لمطلب المنهاج بالنسبة لمضمون الدراسة الأدبية، حيث أن "المنهاج" هو الذي حدد الإطار الذي تجري فيه الدراسة الأدبية "الأعصر الأدبية المتعاقبة" وهو ما يبرر ذلك الحنين الخفي و الإصرار في مجمل السندات البيداغوجية للممارسات التعليمية التقليدية وهو شطط في الرؤية التي ترى أن النص الأدبي يفهم من بنيته وكذا من خلال سياقاته المحيطة إن في حاضره حينما يخاطب به المتعلم و إن في فهم ظروف إنتاجه والتي من شأنها أن تساعد على فهم النص وتحليله.

وما يحمل على الاستغراب حقا دعوة "التقديم" إلى إتاحة فرصة ثمينة للمتعلم من أجل إدماج معارفه المكتسبة في كل مرحلة، فأي معارف وأي إدماج، وكأن الذين صاغوا هذا التقديم منفصلون تماما عما يمكن أن يكون من أهداف تعليم اللغة وتعليم النصوص، فدعوة المتعلم لتوظيف و إدماج المكتسبات، هي دعوة لا تحكمها أهداف تعليمية مقصودة ولا خطة تربوية بائنة يرافقها البديل المنهجي الدراسي فليس التجديد رغبة عابرة يبديها

المنهاج أو حتى هذا التقديم، بل هو صدق في القول والعمل وتفحص في النظر والإجراء حتى يمكن التخلص من سلبيات الدراسة الأدبية التقليدية.

و قد نتساءل عن أسباب تجاهل السندات البيداغوجية لطريقة تناول النصوص الأدبية التي لم يحض فيها الأساتذة و لم يدعوهم لذلك كما فعل في تقديم كتاب "المشوق"، ولا إلى ذكر طريقة التدريس و وسائله وبنية الوحدات التعليمية المبرمجة. حيث جاء "التقديم" مشوبا بتفكك من الناحية المنهجية التعليمية، كما كانت الحاجة ماسة إلى التعريف بالطريقة التدريسية ليتسنى للمتعلمين أخذ فكرة عنها تسهم في تذكيرهم بدورهم المنوط بهم ومدى تفاعلهم مع الدروس داخل الفصل، عوض البسط النظري العام.

إن إهمال "التقديم" للمقاربة النصية بالشكل الذي تستحقه؛ كونها مقاربة تعليمية جديدة لصيقة باللغة والأدب تحمل من الزخم ما من شأنه أن يسهم في نقلة نوعية في بناء الأسس النظرية والأطر العملية لتعليمية اللغة والأدب وتحليل النصوص وفق تصوراتها.

بعد هذا "التقديم" شرع "الدليل"[1] في تقديم خطوات دراسة النص الأدبي"،[2] أردفها باقتراح بطاقتين فنيتين نموذجيتين.[3] تناولت البطاقة الأولى الوحدة الثامنة من المقرر، أما البطاقة الثانية فقد تناولت الوحدة الثانية عشر منه، وقد تناولتا نشاط النص الأدبي، وتميزت الوحدة الثامنة في كونها جاءت لإثبات وجود الرمز والأسطورة في القصيدة العربية وتناولت قصيدة لصلاح عبد الصبور هي (أبو تمام) وقد تم تحليلها[4] وفق طريقة التحليل المذكورة.[5] وتناولت معيار التناص ضمن خطوات التحليل.

والحقيقة أنه لا يمكن تجاوز هذه الخطوة دون إبداء هذه الملاحظات:

1- الرجع السابق، ص3.

2- الرجع نفسه، ص9.

3- المرجع نفسه، ص9-13

4- المرجع نفسه، ص9-13

5- **وزارة التربية الوطنية**. (2005). **مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة ثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص16-17.

– تتمحور حول ما أضافه الدليل من مستجدات[1] إلى طريقة التحليل والتي منها:

أ– استظهار جماليات النص المعنوية والشكلية، و ذلك من خلال بيان دلالة الرموز و التكرار، وهذا من خلال:

– طرح سؤال حول التكرار من خلال قوله: ما سبب تكرار الشاعر للفظة (لكن).

– إبراز دور الجمل الفعلية في النص، وهذا ما نجده مثلا في قوله: لصيغة الأمر أهمية، فيم تكمن دلالتها.

ب– تناول ظاهرتي الاتساق والانسجام.

ج– الاهتمام بالجوانب الدلالية والنحوية والإيقاعية.

د– إثبات وجود ظاهرة التناص في النص وذلك من خلال ربطه بالاقتباس والتضمين.

وتجدر الإشارة أن "الدليل" قد تناول ثلاث معايير لسانية نصية وهي: الاتساق والانسجام و التناص، وعمد إلى شرحها وتبسطيها،[2] وذلك أثناء تناوله خطوات تحليل النص الأدبي وعند تطرقه للجماليات المعنوية للنص وكذلك أثناء تقديمه للبطاقات الفنية النموذجية.[3]

جاءت هذه الخطوات بشكل معطيات مختصرة لتساعد على فهم هذه الطريقة التي اجتهدت السندات البيداغوجية في التقديم لها والتي قد نتساءل عن مدى ارتباطها وعلاقتها بالمضامين النصية والأبعاد التعليمية.

التناقض البين بين المقتضيات النظرية للمقاربة النصية وطريقة تطبيقها من خلال تلك الحواجز القائمة بين مراحل وخطوات كل درس. والنظرة المجتزأة لبعض الأنشطة دونما تكاملها باعتبارها روافد تدور في فلك النص، هو تناقض صريح لتصور المقاربة النصية والطريقة التعليمية المستجدة التي تدعو إلى التكامل والتعاضد بين جميع الأنشطة.

1– المستجدات ذكرها دليل الأستاذ للسنة الثالثة، ص4.

2– **وزارة التربية الوطنية**. (2005). **دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.ص7-8

3– المرجع نفسه، ص4.

و إبعاد نشاط القراءة من رزنامة الحصص و الأنشطة المقدمة على أن الوثائق الرسمية التعليمية حفلت بذكر أهم ما جاء في نظريات القراءة والتأويل والنقد ولسانيات النص. هو أمر يحمل على الاستغراب، فكيف نحلل النص ونفككه إلى مكوناته ووظائفه دونما قراءته قراءة متفحصة ومتفكرة.

وللتأكيد على صحة ملاحظاتنا أدرجت خطوات دراسة النص أو لنقل (تحليله) في كتاب "اللغة" للسنة الثالثة ثانوي –آداب وفلسفة– في خطاطة لا تكاد ترى بالعين المجردة[1] على نحو يتناقض في جوانب كثيرة مع تصور المقاربة المتبناة –المقاربة النصية–؛ إذ يسبق النص الأدبي تمهيد يشير في الغالب إلى صاحب النص وشرح عام للنص ثم تقديم للنص يليه إثراء للرصيد اللغوي وفيه شرح لدلالة بعض الكلمات الصعبة الواردة في النص يليه اكتشاف لمعطياته؛ أي كل ما يتوافر عليه النص من المعاني والأفكار من المشاعر والانفعالات والعواطف من التعابير الحقيقية والمجازية.

ومن الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير، من موقف الأديب وغرضه من إنشاء النص و على العموم من كل ما ورد في النص من وسائل استعان بها الأديب لنقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين، أي اكتشاف العناصر الفنية بالتعرف تدريجيا على الأدوات الجمالية.

ثم في مرحلة أخرى يعمد فيها إلى مناقشة معطيات النص إذ يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص بما "يدعو إلى المبادرة والتفعيل وإعطائه شكلا ينبض بالحياة من أجل تحويل المعرفة الأدبية إلى عمل والدرس الأدبي إلى إبداع".[2] على حسب تصور المؤلفين.

1- المرجع السابق، ص10.

2- المرجع نفسه، ص10.

ثم مرحلة تحديد البناء النصي وهي دعوة المتعلمين بمساعدة الأستاذ على تحديد النمط الغالب على النص واكتشاف خصائصه من"خلال علامات نصية وبنائية ونوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص"،[1] وفي خطوة موالية يدعى المتعلم إلى تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص "من باب الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب اللغوية من جهة ومن باب إطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص وتدريبهم على محاكاة بنائها من جهة أخرى".[2] ليتوصل الأستاذ مع المتعلمين إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص و ما يمكن أن يستفاد منه في مجال التوظيف اللغوي والفكري والأسلوبي.

أما فيما يخص البناء الفني للنص فيستثمر في تفعيل نشاط البلاغة والعروض أما البناء اللغوي فيعنى ببعض الجوانب النحوية والصرفية تليها تطبيقات حول الظاهرة اللغوية التي تناولها البناء الفني واللغوي، وحدّد "الكتاب" لنشاط المطالعة نصا مستقلا يسبقه تمهيد في صميم كنه الموضوع المطروق، فأسئلة تعنى باكتشاف معطياته المعرفية وأسئلة أخرى تسهم في تعميق نقاشها كما يستثمر موضوع المطالعة في توظيف بعض المكتسبات اللغوية كتحديد الأسلوب والنمط الغالب على النص ودلالات الألفاظ ومعانيها وتدريبات على بعض القواعد النحوية والصرفية.

ما يمكن الحديث عنه في خطوات الدراسة هذه هو أن (كتاب اللغة) دأب على تكريس نمطية مألوفة في تناول النصوص الأدبية تتمثل في تقديم تعريف بصاحبه وذكر مناسبته وعرضه عن طريق تحديد أفكاره وعواطفه ونقد أسلوبه وإنهائه بذكر ما تضمنه من أحكام وقيم على ما أضيف –يبدو حياء– من اكتشاف أدوات الاتساق والانسجام في بناء النص.

1- المرجع السابق، ص10.

2- المرجع نفسه، ص11.

هذه الطريقة المكرسة في (كتاب اللغة) و (الدليل) والمعتمدة في التنفيذ، نتج عنها تكوين نمطي للمتعلم فهو يضفي أنماطا من المفاهيم والأحكام يطلقها على كل نص أدبي مهما كانت طبيعته دون إعمال الفكر لوضع النص في إطاره الحقيقي والتركيز على عناصر دون غيرها وكشفها كشفا يدل على فهم دقيق للظواهر اللغوية البنائية والمعنوية والفنية للنص بل والوظيفية أيضا، وهنا يمكن أن نتساءل؟

– ما وجه التمايز في التحليل بين المقاربة النصية و المقاربة بالأهداف ؟

– هل اكتشاف أدوات الاتساق وآليات الانسجام في النص هو كل ما نادت به المقاربة النصية؟ حتى وإن افتقر الجميع معلمين ومتعلمين نظريا لأبسط مفاهيمهما فما بالك بالتطبيق.

– أليس من الأفضل تقديم تصور متناغم مع أهم ما جاءت به الدراسات اللسانية الحديثة في تحليل النصوص؟ نصوص ذات بنية واضحة، وقابلة لأن تكون نصوصا نموذجية ومتنوعة تضرب في كل أنواع الحياة فتراعي ميول المتعلمين العفوية؛ فيسهل للمتعلمين تحليلها واستخلاص مضامينها اللغوية والموضوعية والوظيفية مما يعينهم على تعلم اللغة العربية و يحاكون به بنية النصوص التي اكتشفوها.

النص ليس مجرد لغة وليس مجرد اتصال وليس مجرد كتابة وليس تتابعا لجمل مترابطة تراعى فيها الظروف الخارجية؛ إنه يتكون من ذلك كله. وهذا ما يجعلنا قريبين من تعريف **جوليا كريستيفا** للنص "بأنه جهاز عبر لغوي يعيد توزيع نظام اللغة، ويكتشف العلاقة بين الكلمات التواصلية، مشيرا إلى بيانات مباشرة، تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة والمتزامنة معها".[1]

ولما كان لعلم النص أسسه النظرية والمنهجية، كان له بالمقابل فوائد تطبيقية عديدة شملت عديد المجالات التي تمثل اللغة عنصرا قارا أساسيا فيها "ولما كان النص، ولا يزال، يمثل إحدى

1- المرجع السابق، ص288-289.

الدعائم الأساسية في التعليم بشتى تخصصاته فإن التحصيل المعرفي والعلمي لا يمكن أن يتحقق بطريقة جيدة، كما يرى **دي بوجراند**، إلا من خلال نصوص حسنة التنظيم، لأن المعلومات التي ترد في مقاطع نصية مفككة ومبعثرة تجعل التعلم مضطربا وشاقا".[1] لذلك يهتم جانب من علم النص بوضع المعايير التي تصاغ أو تنتج وفقها النصوص التعليمية في مختلف التخصصات والمجالات و"ذلك بتحديد خصائص الخطاب التعليمي بصفة عامة، وتحديد خصائص نصوص كل مادة تعلمية بصفة خاصة".[2] و تعدى الأمر حتى أضحت مقاربة تعليمية تعتمد في تعليم اللغة والأدب تحت مسمى (المقاربة النصية) التي "تهتم بدراسة بنية النص ونظامه و تتوجه إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة فحسب.

إن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى".[3]

أصبح البعد النصي هو مرد المواقف التعليمية للغة والأدب وفق هذا التصور تحقيقا لكفاءة نصية عالية في جميع الأنشطة اللغوية حيث باندماجها وتكاملها تحقق الغرض الوظيفي التواصلي المنشود، ومنه فتعليم/تعلم اللغة العربية أضحى من الضرورة بمكان استناده على النص؛ لأن الأمر لا يتوقف عند حد تمكين المتعلم من اكتساب القدرة على تكوين جمل سليمة أو فقرات قصيرة، بل يجب العمل على إكسابه القدرة على إنتاج نص متماسك وذي بناء سليم ويهدف إلى تبليغ رسالة.

1- **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**. ص115.

2- **دي بوجراند**. (1998). **النص و الخطاب و الاجراء**. ص65.

3- **وزارة التربية الوطنية**. (2005). **مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة ثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة**. ص15.

يتطلب تعليم/تعلم اللغة مراعاة أمور عديدة، تشكل صلب اهتمام لسانيات النص بمعنى أن الكفاءة اللغوية لا تتحقق إلا بمستويات ثلاثة وهي: المستوى النحوي والمستوى الدلالي والمستوى التداولي بالمفهوم الواسع له ، ولا يجيز الفصل بين هذه المستويات".[1] فيما يخص المستوى النحوي (الاتساق) أو ما يقصد به "الترابط على المستوى السطحي (الشكلي) للنص، فيتمثل في مؤشرات لغوية، مثل علامات العطف والوصل والفصل وعلامات الترقيم وكذلك أسماء الإشارة وأدوات التعريف والأسماء الموصولة وأبنية الحال والزمان والمكان، وغير ذلك من العناصر الرابطة التي تعنى لسانيات النص بتحديدها، وتقوم بوظيفة إبراز ترابط العلاقات السببية بين العناصر المكونة للنص في مستواه الخطي المباشر للقول"؛[2] لأن رصف الكلمات ليس أبدا دليلا على تلاحمها، فقد تجد الكلمات المتراصفة التي تبدو أنها في تناسق مقبول، لكن فقدانها لصفة الربط أو الترابط يجعل ذلك الرصف من الكلمات مجرد ألفاظ وضع بعضها جنب بعض، و لم تكن أبدا مؤدية للهدف المنوط باللغة، فلا يمكن للغة أن تكون تراكيبها متقطعة الأوصال، ولا متنافرة فيما بينها، و هو أمر جلي وواضح من خلال معاينة كتابات المتعلمين لما يظهر فيها من التفكك والغموض بين أجزائها فانعكس ذلك سلبا على دلالتها فاللغة تهدف إلى التواصل، وإذا فقدت هذه الصفة في ذاتها (أقصد الترابط) فقدت وظيفتها.

لكن هل ينتهي الأمر إلى هذا الحد وكفى، لنحصل على نصوص متسقة و منسجمة؟ طبعا، الجواب لا، فالاتساق "لكونه مجموع الإمكانيات المتاحة في اللغة لجعل أجزاء النص متاحة متماسة ببعضها".[3] فإنه يعنى أيضا بالعلاقات النحوية أو المعجمية بين العناصر المختلفة في النص؛ أي الروابط الشكلية ومن تحقيق ذلك الترابط النصي لابد من توفير مجموعة من الظواهر التي تعمل على تحقيق الاتساق في مستوى النص. فالنص الذي يأتي مفكك الوصال

1- **بحيري**، سعيد حسن. (2004). **علم اللغة , المفاهيم و الاتجاهات**. ص9.

2- المرجع نفسه، ص111.

3- **الشاوش**، محمد. (1985). **أصول تحليل الخطاب**. ص124.

يصحبه حتما تفكك دلالي و"من هنا يكون الترابط النصي أو التماسك النصي هو وجود علاقة بين أجزاء النص أو فقراته؛ لفظية أو معنوية ، وكلاهما يؤدي دورا تفسيريا هذه العلاقة مفيدة في تفسير النص الذي يحمل مجموعة من الحقائق المتوالية؛"[1] لأن وحدة كلية مترابطة الأجزاء تتتابع فيها الجمل وفق نظام مخصوص وتسهم كل جملة في فهم ما تليها كما تسهم المتقدمة في فهم الجملة المتأخرة فلا يتحقق من خلال معاني الأجزاء فحسب، بل من خلال معاني الأجزاء وتآزرها في بنية كلية كبرى فإنها تتوافق في إعطاء الصبغة الدلالية للنص التي تضمن الوحدة الكلية الكبرى،[2] وللتأكيد على هذا البعد النصي كان من المفيد تعليم وتدريب المتعلمين على هذا النوع من الروابط واطلاعهم على الفروق الدلالية، حتى تحصل لهم ملكة نصية تعينهم على فهم النص الأدبي.

أما المستوى الثاني (الانسجام) فهو "ذو طبيعة دلالية تجريدية تظهر من خلال علاقات وتصورات تعكسها الكلمات والجمل أيضا"،[3] "فالانسجام في النص هو البنية التحتية لأدوات الربط الظاهرة"،[4] فهو جزء أساسي كذلك عند تشكيل الكاتب للنص، فينطلق عند تشكيله من موضوع أساسي يتم توسعته بطرق شتى اعتمادا على المقصد والحالة وتساعده في ذلك إجراءات التعبير الموجودة في ثقافته وبهذا المعنى يمكن أن ينظر إلى الانسجام باعتباره ترابطا معرفيا متبادلا. إن الانسجام أعم من الاتساق كما أنه يغدو أعمق منه، حيث يطلب من المتلقي صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص و توّلده[5] وقد أولى علماء النص عناية قصوى بالانسجام فيذكرون أنه"خاصية دلالية للخطاب تعتمد على فهم

1- **عفيفي**، أحمد. (2001). **نحو النص اتجاه جديد في دراسة النحو العربي**. ص98.

2 -**Vigner**, Gérard. (1979). **Lire, du texte au sens (éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture)**. P 63-65.

3- المرجع نفسه ، ص110.

4- **فرج**، حسام أحمد. (2009). **نظرية علم النص**. ص127.

5- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. ص6.

كل جملة مكوّنة للنص في علاقتها بما يفهم من الجمل الأخرى"؛[1] بمعنى أن يعالج النص قضية معينة ، أو يتكلم عن موضوع محدد يرى **فانديك** "أن مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع ما، يصعب إيجاد روابط بينها، وبالتالي لا يمكن أن تكون نصا"؛[2] أي أن تعليم اللغة يجب أن ينطلق من نص يكون فيه ذلك الترابط الدلالي، لأن الوحدة الموضوعية تقتضي تجنب التناقض، والانتقال غير المبرر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أي صلة منطقية. لذلك فإن من العوامل التي تحقق للنص انسجامه وترابطه، حسب كل من **براون** و **ويول** وحدته المعنوية، "إن قوة الربط تكمن حقيقة في العلاقة المعنوية المضمنة، و لن يختلف اثنان في ضرورة وجود مثل هذه العلاقات المعنوية داخل الخطاب لكي يتيسر فهمه فهما منطقيا".[3]

يرى **محمد خطابي** "أن النص هو، قبل كل شيء وحدة دلالية وأن الجمل ليست إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص،"[4] وعليه فسواء أكان المتعلم يكتب قصة أم يكتب مقالا قائما على الاستدلال فإنه لابد أن يرسم لذلك خطة معينة تبدأ من نقطة ما وتنتهي إلى نتيجة أو خاتمة. إن حسن التصرف في تنظيم المعلومات داخل النص إذا يعد من المقومات الأساسية التي تقوم عليها النصية "وحينئذ نرى أن الخاصية الأولى لتحديد النص هي الاكتمال وليس الطول أو الحجم المعين".[5]

هذه العلاقات الموجودة بين الكلمات والجمل المتوالية تحتاج من القارئ جهدا في التفسير والتأويل واستخدام ما في مخزونه من معلومات عن العالم. فانسجام النص يتوقف على فهم

1- **فضل**، صلاح. (1992). **بلاغة الخطاب و علم النص**. ص34.
2- **خليل**، إبراهيم. (1997). **الأسلوبية و نظرية النص**. عمان: المؤسسة العربية للدراسات و النشر. ص145.
3- **براون**، و **يول**. (1997). **تحليل الخطاب**. ص234.
4- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب** ، ص13.
5- المرجع نفسه، ص298.

المتلقين له معتمدين على تجاربهم السابقة و معارفهم وأهدافهم. "و إذا كان الاتساق ظاهرة مرتبطة بالنص، فالانسجام ظاهرة مرتبطة بالنص والقارئ معا".[1]

يمكن أن نقول إن تعليم/تعلم اللغة تعني القدرة على نسج شبكة من المعاني عن طريق توظيف أشكال لغوية متنوعة تجعل المتعلم يتابع قراءة النص بيسر من البداية إلى النهاية دون أن يشعر بفجوات أو انقطاعات. ومن الأمور الكفيلة بتحقيق هذه الغاية هي عمل كاتب النص على توفير ترابط موضوعي على مستوى النص. و معنى ذلك أن يعالج النص قضية معينة، أو يتكلم عن موضوع محدد. يرى **فانديك** أن مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع موحد يصعب إيجاد روابط بينها وبالتالي لا يمكن أن تكون نصا.[2]

فالنصوص التي تفتقر إلى الانسجام لا تكون مدعاة للمتابعة مما يشجع على بحث الجاد في آليات الانسجام الكفيلة بامتلاك المتعلمين الملكة النصية أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة.

أما إدراج التداولية كأحد مستويات البحث النصي إلى جوار الترابط النحوي (الاتساق) والترابط الدلالي (الانسجام) فلكونها يهتمان بالعلاقات بين بنية النص وعناصر الموقف التواصلي المرتبطة به بشكل منظم مما يطلق عليه سياق النص، وهي تعنى أيضا بالشروط والقواعد اللازمة للملاءمة بين أفعال الكلام وتقنيات المواقف الخاصة به، أي العلاقة بين النص والسياق تعنى أيضا بالشروط اللازمة لكي تكون الأفعال الكلامية مقبولة وناجحة وملائمة في الموقف التواصلي الذي يتحدث فيه المتكلم، "فالتداولية هي دراسة اللغة في الاستعمال أو في التواصل خاصة وأنه يشير إلى أن المعنى ليس شيئا متأصلا في الكلمات وحدها ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد (مادي واجتماعي، ولغوي) وصولا إلى المعنى الكامن

1-**Alden**, Moet. **Cohesion**, **Coherence**, **and comprehension of text**. p18.

2- **خليل**، إبراهيم. (1997). **الأسلوبية و نظرية النص**. ص145.

في كلام ما"،[1] ومن هذا المنطلق لا يمكن بأية حال من الأحوال فصل المتعلمين عن واقعهم المعيش في كتاباتهم ولا عن السياقات المختلفة التي يفترض أن يتماهوا معها خاصة ونحن نعي قيمة التواصل اللغوي في الحياة (أي الوظيفة الاجتماعية للغة)، ومنه لا يمكن أن نغض الطرف عن هذا النوع من الدراسات أو عن تلك الأبحاث حول استعمال النصوص في مختلف التفاعلات الاجتماعية.

1- **نحلة**، محمود أحمد. (1998). **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**. ص14.

2.4.التحليل نص– تداولي لقصيدة (في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم) للبوصيري

– القصيدة[1] (كما وردت في كتاب اللغة العربية وآدابها)

01 كيف ترقى رقـــيّك الأنبيـــاءُ يا سماءً ما طـــاولتْهَا سَـــماءُ

02 لم يساووك في علاك، و قد حا ل سنًا منك دُونَهَمْ و ســـنَاءُ

03 أنت مصباح كلِّ فضلٍ فما تَص دُرُ إلا عن ضوئك الأضـــواءُ

04 حبّذا عـــقدُ سُـــؤْددٍ و فخار أنتَ فيه اليتـــيمةُ العصـــماءُ

05 سيدٌ ضِحكُهُ التبسم ، و المش يُ الهوينا، ونومُـــه الإِغـــفاءُ

06 مَا سِوَى خُلقهِ النسيمُ، ولاغيـــ ـــرَ محيَّاهُ الرَّوضـــةُ الغنـــَّاءُ

07 رحمةٌ كلُّهُ، وحـــزمٌ و عـــزْم ووقـــارٌ وعِصـــمةٌ وحيـــاءُ

08 لا تحلُّ البأساءُ منه عُرى الصَّبْ ـــرِ، و لا تَسْتَـــخِفُّهُ السَّرّاءُ

09 كَرُمتْ نفسُه فما يخطر السـو ءُ على قلبـــه ولا الفحـــشاءُ

10 عَظُمتْ نعمةُ الإِلَـــهِ عليـــه فَاستقلَّتْ لذِكْـــرهِ العُـــظمَاءُ

11 جَهلتْ قَومُهُ علـــيه، فأغضى وأخو الحِلم دأْبُهُ الإِغْـــضَاءُ

12 وَسعَ العالمينَ علمًا و حلـــما فَهْوَ بحرٌ لم تُعيـــهِ الأعبـــَاءُ

13 شمسُ فضلٍ تحقـــقَ الظنُّ فيه أنَّه الشمس رفعةً و الضـــياءُ

14 معجزُ القولِ و الفعالِ كريمُ الـــ خلْقِ و الخُلقِ مُقســـطٌ معطاءُ

15 لا تَقِسْ بالنبي في الفضل خَلقًا فهوَ البحرُ و الأنـــام إضـــاءُ

16 كل فضلٍ في العالمين فمن فض ـــلِ النَّبي استعَارهُ الفُـــضلاءُ

1– وزارة التربية الوطنية. (2005). **كتاب اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة**. ص9.

1.2.4.التعريف بالنص

1.1.2.4.موضوع النص

تعد أول نص أدبي وضع في الوحدة الأولى في كتاب اللغة العربية في السنة الثالثة آداب وفلسفة. وهي من أشهر القصائد التي كُتبت في مدح النبي صلّى الله عليه وسلّم، لقائلها **البوصيري** المعروفة ب (**البردة**).

2.1.2.4.نوع (نمط) نص المدونة

– من حيث بسط الموضوع

نص المدونة وصفي من الدرجة الأولى، لكون النص قد تضامنت أجزاؤه لرسم صورة كما تخيلها الشاعر عن أوصاف الرسول صلى الله عليه وسلم في علاقات جملية وداخل جملية ذات علاقات قريبة للطابع السردي، وهذا النوع من العلاقات يتميز بخصائص محددة منها: الترتيب المركب، والاستيفاء في المقدمات واليقين في المبادئ،[1] إضافة إلى أنه احتوى مظاهر الوصف كحمل القارئ على تمثل موضوع ما ومعرفة خصائصه سواء أكان الموضوع يعنى بجماد أو إنسان أو مكان داخل فضاء معين في انفصال عن الزمن، وهو ما ظهر من خلال القصيدة التي بين أيدينا فقد غلب عليها الوصف في عموم النص مع أن الوصف يمتزج بأنماط نصوص أخرى كالسرد مثلا كما هو واضح من انسيابية القصيدة وسردها للقارئ وحكي الأوصاف مع حاجة الشاعر للحجاج أحيانا لإقناع المتلقين من خلال في التساؤل المفتوح في بداية القصيدة (كيف ترقى رقيك....؟) ليتبعه الشاعر بتقديم الدلائل من أوصاف الرسول صلى الله عليه وسلم في بقية القصيدة مع اكتناف بعض الأبيات لهذا النمط كالبيت (9) إذا تكلم الشاعر عن صفة جديدة (كرمت نفسه) ثم ليبرر ويدلل على ذلك بقوله (فما يخطر السوء على قلبه ولا الفحشاء). وهذا من باب التمثيل لا الحصر.

1– المرجع السابق، ص388-389.

– من حيث مجال النص

يندرج النص في المجال الاجتماعي الديني؛ لمخاطبته عموم المسلمين في شأن مجتمعي ديني و هو تأكيد التفاعل القائم بين النص والمجتمع.

– من حيث وظيفته

وظيفته تأثيرية؛ حيث أراد البوصيري (المرجع) من خلال قصيدته التأثير في المسلمين بمدحه الرسول صلى الله عليه وسلم وتحفيزهم إلى إتباعه والاقتداء بأخلاقه وشمائله.

– من حيث واقعيته

النص يندرج في النصوص ذات الطابع الواقعي، وكيف لا وهو يصف ويمدح الرسول صلى الله عليه وسلم، وهو الذي قال فيه الله تعالى : (**وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ**) (القلم، 4) وإن جنحت اللغة في الوصف إلا أن معانيها صادقة ومحقة وواقعية.

– من حيث شكله

لم يكن المخاطِب والمخاطَب حاضرين معا في سياق الحديث، وإنما ورد النص بشكل غير مباشر، مكتوب غير منطوق، غاب منه المتكلم فعلا، وحضر نصا لفعل الزمن وحضر المتلقي القارئ.

2.2.4.السياق الذي أنتج فيه النص

1.2.2.4.ما هو محسوس منه

إن مدح صفات ومناقب الرسول صلى الله عليه وسلم في هذه القصيدة، شكّل بنية قارة (موضوع القصيدة) أحدثت نوعا من العلاقات السياقية الداخلية (اللغوية)، وهذا النوع من المواضيع يؤدي إلى استمرار السياق اللغوي وعدم انقطاعه إلى أخر أبيات القصيدة.

لأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية؛ أي وضعها في سياقات مختلفة مما يسهل فهم المبهمات اللغوية الواردة في هذا النص معان بغير التي وجدت لأجلها في المعاجم ك (مصباح، حبذا، عقد سؤدد و فخار أنت فيه اليتيمة الصماء، خلقه النسيم محياه الروضة الغناء، فهو بحر،...إلخ). وأحاط بهذه القصيدة جملة من الأحوال السياقية المحسوسة.

1.1.2.2.4.منتج النص (المخاطِب)

من ذا يجهلِ **البوصيري**؛ وهو صاحب "**البردة**" المشهورة في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم.

إن هوية المخاطِب أحد عناصر السياق الرئيسية، بل هو الذات المحورية في إنتاج الخطاب، لأنه هو الذي يتلفظ به من أجل التعبير عن مقاصد معينة، وهو ما سهل فهم القصيدة والتفاعل معها ويجسد ذاته من خلال بناء خطابه باعتماد إستراتيجية، تمتد من بداية تحليل السياق ذهنيا ولاستعداد له بما في ذلك اختيار العلامة اللغوية الملائمة وبما يضمن تحقق منفعته الذاتية ، فاختيار موضوع مدح الرسول صلى الله عليه وسلم واختيار كفاءته للنجاح في نقل أفكاره بتنوعات مناسبة، كل هذه الامتيازات التي يملكها البوصيري (المخاطِب) (علمية أو دينية أو أدبية أو لغوية أو مكانة مجتمعية) والخطوات إلي سلكها، تجعل فهم المعنى في النص دون استحضاره أمرا فاشلا، وبخاصة، إن جزءا من النصوص المتداولة يوميا تفهم في إطار مقاصد المخاطِبين، وتؤدي وظيفتها تبعا لمكانتهم في البنية المجتمعية.

2.1.2.2.4.المتلقي (المخاطَب)

إن المرسل للفعل اللغوي في هذه القصيدة – **البوصيري** – بنى عالمه كشيء وبني ذاته أيضا من خلال الخطاب الذي يَتوَجّه ويتكون فيه وينتج عنه في الآن ذاته، وهذا ما يرسخ صيرورة اللغة وميزتها الاحتوائية الضامنة لتفسير نفسها وغيرها، فما وصل إلينا من خطابات مكتوبة منسوبة على ذوات خائبة لم تعرقل فهمنا لها ومعرفتها لمنتجيها من خلال لغتهم فقط. ومن جهة أخرى تسهم طبيعة النصوص في خصوصيات المخاطِب وتحديد كيفية التعامل معه. فتوجيه البوصيري قصيدته هاته لعموم المسلمين (المخاطَبين) وهم المعنيون بهذا التواصل والتبليغ والتأثير ومناط اهتمامه، إذ لا يمكن أن يبني المخاطِب لغته دون أن يقصد شخصا معيّنا أو مخاطبين، هذا المخاطِب يتدخل في صياغة الخطاب بدرجات متفاوتة بحسب طبيعة المخاطَب والخطاب في الآن ذاته. وهو ما دلت عليه طبيعة الموضوع و اللغة المستعملة والقيم والمعاني في قصيدة **البوصيري**. و المتخاطبان في اللغة العادية يختلفان عنهما في اللغة الأدبية

إذ كثير ما يعرف المخاطِب والمخاطَب بعضهما في النصوص العادية، وبينيان تواصلهما على ميثاق معين مسبق بخلاف ما عليه الحال في النصوص الأدبية.

3.1.2.2.4.زمان إنتاج القصيدة

القصيدة عبر– زمانية تجاوزت حدود زمانها على الرغم من اختلاف زمان نظم القصيدة؛ ونقصد الزمان الخارجي الذي حدث فيه النص (القصيدة)، و الزمان الحاصل فيه قراءة القصيدة. لتبقى حية بموضوعها وما تحمله من معاني. و حفلت القصيدة داخليا بتنوع أزمان الأفعال فيها من ماض إلى حاضر ومستقبل مما أكسب القصيدة حضورها التاريخي والمستقبلي وجعلها حية لدى القارئ وشكلت معه حالة من التفاعل و الانفعال.

4.1.2.2.4.مكان إنتاج القصيدة

المكان له أهمية قصوى في حياة الإنسان حيث تتبلور شخصيته في إطاره ويلتصق بوجه أنه به يحيا الإنسان، فهو يتأثر ويؤثر فيه وينظمه ويتكيف معه، ولذلك فإنه يحتل حيزا كبيرا في الاستعمال اللغوي العادي. لم يكن مكان نظم القصيدة ذا اهتمام كبير من لدن الشاعر بقدر ما أوحت القصيدة بأن أرض المسلمين كلها تليق لها مكانا فالخطاب تجاوز المكان العرفي إلى المكان التخيلي غير الحسي ليتمازج مع حال الخطاب والقرائن الأخرى وهي كل ما تدل عليه العلامات المبهمة و ما تحيل عليه من خلال السياق، وما هو ما كان في هذه القصيدة فلم يشر الشاعر صراحة للرسول صلى الله عليه وسلم وإنما كل ما كان عرف من سياق القصيدة (كيف ترقى رقيك الأنبياء،... معجز القول والفعال،...إلخ).

2.2.2.4.الجانب العرفي المقامي

لعب الجانب العرفي المقامي (محيط المتخاطبين) بين **البوصيري** وعامة المسلمين حالة من الانسجام الفكري لطبيعة موضوع القصيدة الذي يشكل مشتركا بين المسلمين فما يقال في خطاب في مجتمع معين قد لا يقتصر مجيئه عليه، وقد لا يفهم معناه في مجتمع آخر؛ فكل ما يخص عملية التخاطب كأي تعامل وتبادل بالكلام مثل الأفعال الإنشائية ك (الأمر والنهي

والدعاء وغيرها) والإيقاعية فأغلبها عرفي ولو من حيث الصورة. وقد يخص ذلك اعتقادات المتخاطبين وأفكارهم ونواياهم وتصورهم للعالم.

3.2.2.4.الجانب الموضوعي في النص

علم المخاطَب (المتلقي) هو في الحقيقة معرفة المخاطِب والمخاطَب المشتركة لأشياء كثيرة تخص العالم وتجربتهما. ولما كان الأمر يعنى بالنبي محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم فهو مكتسب ديني وعقدي حفلت به الكتب الدينية و أحاديث الناس اليومية و الأخبار والسير فشكل ذلك نوعا المكاسب والمعلومات و التجربة طيلة العمر وهذا يدخل في المنطق الطبيعي وبصفة خاصة ما له علاقة بموضوع الخطاب وكذلك معرفتهما لوضع اللغة فهذا يدخل كله في تسميتهم بعلم المخاطَب وميزته عندهم ارتباطه الوثيق بالمخاطِب (**البوصيري**) وسلوكه الخطابي (الشعري): فهو يعلم أن المخاطَب قد يكون (متعلما) في موقف ما كما هو حاصل مع هذا النص الشعري المدرج في سياق تعليمي ولا شك أن هؤلاء المتعلمين لهم علم بشيء يتعلق لما يحتوي عليه كلام **البوصيري** فكان منه اختصار و حذف ما هو مستغن عنه بعلم المخاطَب وهو ما حصل في هذه القصيدة التي كثرت فيها الإشارة بالأدوات البلاغية و الأسلوبية وقد يكون ذلك مما تقدم من الذكر كما يقولون أو ما يستنتجه المتعلم بعقله في الدلالة المعنوية ولاسيما في المجاز والكناية وغيرها.

إن ربط المتعلمين في فهم النصوص بالسياق يعد أهم العناصر التي يرتكز عليها إدراك النص وفهمه و إقناعهم أن النص الكامل لا يكتفي فقط ببنيته النحوية أو الدلالية بل لا بد من الاهتمام ببنية السياق والعلاقات بينها وبين النص.

3.2.4.المستوى الشكلي (الاتساق)

1.3.2.4.الاتساق المعجمي

1.1.3.2.4.التكرار

ظهرت أنواع التكرار في القصيدة كما هو بائن في الجدول أدناه:

التكرار	نوعه	البيت
ترقى –رقيك	جزئي	1
سماء–سماء	تام	1
رقيك –علاك	تكرار معنوي بلفظ مختلف	1-2
سنا–سناء	جزئي	2
ضوئك –الأضواء	جزئي	3
عظمت– عظماء	جزئي	10
جزم –عزم	تكرار معنوي بلفظ مختلف	7
أغضى –الإغضاء	جزئي	11
شمس–الشمس	تام	12
كريم –معطاء	تكرار معنوي بلفظ مختلف	14
فضل–فضل–فضلاء	تام /جزئي	16

إن التكرار لا يقوم فقط على مجرد تكرار اللفظة في السياق وإنما ما تركه هذه اللفظة من أثر انفعالي في نفس المتلقي، وبذلك يعكس جانبا من الموقف النفسي و الانفعالي و للتكرار عدة وظائف نذكر منها:

– الوظيفة التأكيدية: ويراد بها إثارة التوقع لدى المتلقي، وتأكيد المعاني وترسيخها في ذهنه.

– الوظيفة الإيقاعية: فالتكرار يسهم في بناء إيقاع داخلي يحقق انسجاما.

– الوظيفة التزيينية: وتكون بإحداث تكرارات مختلفة في المعنى ومتفقة في البنية الصوتية مما يضفي تلوينا جماليا على الكلام.

2.1.3.2.4.التضام

يعد التضام من وسائل التماسك النصي المعجمي و تعني حرفيا وجود توجه بعض الكلمات نحو التجاور مع كلمات أخرى في النصوص. ويتم ترابط هذه الوحدات بعلاقات دلالية مختلفة، ونشير إلى بعض ما ورد في هذه القصيدة:

– التضاد: (علاك)، (دونهم) / (البأساء)، (السراء). (جهلت) و (حلم).

– التكامل: (رقيك)، (طاولتها)/ (مقسط)، (معطاء).

– العلاقات الاتفاقية: (مصباح)، (الأضواء)/(السوء)، (البأساء).

– الانتماء إلى المجموعة نفسها:(الأنبياء)، (النبي).

– الانتماء إلى نفس القسم: (النوم)، (الإغفاء).

ساهم التضام ببناء علاقات بين الألفاظ المستعملة كعلاقة التضاد والتكامل و الاتفاق و الانتماء؛ وهي كلها من مسوغات بناء سيرورة دلالية ساهمت في انسجام النص.

2.3.2.4.الاتساق النحوي

1.2.3.2.4. الاستبدال

ظهرت عناصر الاستبدال في القصيدة (النص) وأشير إلى أنواعها كما هو واضح في الجدول الآتي:

الاستبدال	نوعه	البيت
رقيك (علاك)	اسمي	2
مصباح (ضوئك)	اسمي	3
نفسه (قلبه)	اسمي	9
كريم (معطاء)	اسمي	14

أسهم الاستبدال في ترابط النص من خلال كونه علاقة قبلية بين عنصر سابق في النص وآخر لاحق عليه وهذا من شأنه أن يحقق نوعا من التلاحم والاستمرارية على مستوى البيت الشعري أو الكلام عموما كما إنه من مزايا هذه الظاهرة اللغوية (الاستبدال) أنها تمكن كاتب النص من عرض أفكاره دون تكرار كلمات بعينها، ودون الاستعمال المفرط للضمائر الأمر الذي ينعكس سلبا على مقروئية النص.

2.2.3.2.4. الإحالة

تجسدت الإحالة في هذا النص بشكل واضح خاصة الإحالة على سابق كما هو موضح في الجدول الآتي:

المحال عليه	الإحالة	نوع الإحالة
الرّسول صلى الله عليه وسلّم	رقيك، طاولتها، يساووك، علاك منك، أنت، ضوئك فيه، يومه خلقه، محياه كله، منه، تستخفه نفسه، قبله، عليه، ذكره، عليه دأبه، هو، فيه، إنه هو، قومه.	إحالة مقامية خارج النص
العقد	فيه	إحالة نصية على سابق
النبي	هو	إحالة نصية على سابق
الفضلاء	استعاره	إحالة نصية على لاحق
قومه	جهلت	إحالة نصية على سابق

نستنتج من خلال الجدول أعلاه، دور الإحالة في اتساق أبيات النص، فكل ضمير(منفصل أو متصل) يحيل على المعين إما خارج النص أو داخله، كما أشير للرسول صلى الله عليه

وسلم من خلال هذه الإحالات (إحالة خارجية) أو (إحالة بعدية) لاسم ظاهر سابق كـــ (النبي) حينما أشير إليه بالضمير (هو) بإحالة بعدية عليه، فوظيفة هذه الإحالات الاختصار والاختزال حيث تقوم بدلا من تكرار الاسم الذي أحال عليه الضمير، وتنقسم الضمائر إلى أقسام منها ما وجب ذكره ومنها من جاز فقط، ومنها المنفصل ومنها المتصل (...) وكلها تؤدي وظائف متجانسة:

– وظيفة الربط: ربط اللاحق من الأسماء أو الجمل، بالسابق من الأسماء أو الجمل

– وظيفة الإحالة: إحالة الضمير على اسم ظاهر سابق أو جملة (...) وتتعلق جملة بجملة إذا ذكر في الجملة الثانية (أي المتعلقة) ضمير يعود على الأولى ويشدها بها حتى يصير الكلام متماسكا يتصل أخره بأوله.

– وظيفة الاختصار: يجنب استعمال الضمير في الكلام من تكرار الأسماء والتكرار يتعارض ووظيفة اللغة من الناحيتين الدلالية والجمالية.

3.2.3.2.4.الحذف

حصرت العناصر المحذوفة في القصيدة (النص) وأشير إلى مدلولاتها ونوعها ونوع الاتساق الذي تحققه في الجدول الآتي:

المحذوف	الدليل	نوعه	نوع الاتساق الذي يحققه
قريش	جهلت قومه عليه	سابق	حقق الاتساق بين عناصر البيت
اسم النبي صلى الله عليه وسلم	وسع العالمين حلما وعلما	سابق	حقق الاتساق بين عناصر البيت
النبي صلى الله عليه وسلم	شمس فضل	سابق	حقق الاتساق بين عناصر البيت
النبي صلى الله عليه وسلم	معجز القول والفعال	سابق	حقق الاتساق بين عناصر البيت
المخاطب (المتلقي)	لا تقس بالنبي..	سابق	حقق الاتساق بين عناصر البيت

نستنتج من الجدول السابق أهمية الحذف ودوره في اتساق القصيدة لأن المحذوف كالمذكور إذا دل عليه دليل، ويعد ضروريا وبخاصة في حال طول العنصر اللغوي، الذي يسبب مللا وتكرارا، كما يساعد على الفهم السريع للمعنى، ويجعل القارئ في اتصال دائم بالعناصر الأخرى المكونة للنص، فيسهل عليه الربط بينهما.

4.2.3.2.4.الوصل

تم حصر أدوات الوصل التي وردت في هذه القصيدة وفق الآتي:

الوصل	نوعه	تكراره	وظيفته
الفاء	زمني	3	يفيد الترتيب والمشاركة والتعقيب
الواو	إضافي	15	يفيد مطلق الجمع أو التشريك
اللام (ل)	سببي	1	تفيد التوكيد
من	استفهامي	1	تفيد الاستفهام
إلا	استثنائي	1	تفيد القصر
لا	عكسي	4	تفيد النفي
ما	عكسي	2	تفيد النفي
لم	استفهامي	2	تفيد النفي والجزم
أن	تأكيدي	1	تفيد التوكيد

تكمن أهمية الوصل في ربط أجزاء الكلام بعضها ببعض، فيضفي بذلك سمة التماسك الشكلي على النص، عن طريق الجمع بين المعطوف و المعطوف عليه وجعلها أشبه بالشيء الواحد.

3.3.2.4.الاتساق الإيقاعي

يعد الاتساق الإيقاعي واحدا من أهم الوسائل اللُّغوية الشّكلية التي تعمل جنبا إلى جنب مع الاتساق المَعجمي والاتساق النحوي في النّص الأدبي؛ إذ يقوم بوظيفة الربط للعناصر

المكوّنة لجزء من النص أو النص بأكمله إيقاعيا .وهو ذو حضور واضح في اغلب النصوص الشّعرية والنثرية وإن كان يختلف في درجة الحضور كما وكيفا ومصدرا.

1.3.3.2.4.الاتساق الإيقاعي الداخلي

من أهم مظاهر هذا الإيقاع التكرارات، وحسن التقسيم والجناس و التصريع و التذييل وغيرها من المظاهر الصوتية، التي تسهم بشكل كبير في اتساق النص الأدبي الشعري.

وفي هذا الجدول تمظهرات لبعض مظاهر الإيقاع الداخلي في هذه القصيدة:

نوعه	تمظهره
التكرار	على مستوى الكلمات: (ترقى، رقيك)، (سماء،سماء)، (سنا،سناء) (أغضى، الإغضاء)، (فضل، الفضلاء) على مستوى الأحرف: تكرار الروي (ء) مع كل القصيدة
حسن التقسيم	ظهر في البيت(7)، و البيت(14).
الجناس	(ترقى،رقيك)، (سنا،سناء)، (ضوئك، الأضواء)، (حزمن،عزم) (عظمت، العظماء)، (خلْق،الخُلق)، (فضل، فضلاء)...
التصريع	ورد التصريع في البيت الأول في قوله(الأنبياء،سماء) وكان وروده مقتضبا لارتباط البيت الأول بالبيت الثاني في غالب القصيدة
التذييل	ظهر في غالب أبيات القصيدة لاحتواء الشطر الثاني من كل بيت على ما يوسعه في الشطر الأول.

نستنتج من هذا الجدول أن الإيقاع الداخلي في قصيدة البوصيري: (التكرار، حسن التقسيم على قلته، الجناس، التصريع، التذييل)، ساهمت في اتساق النص بشكل كبير، و كان لها عظيم الأثر في توفير الموسيقى الشعريّة الداخليّة، وتقوية موسيقى البيت وربطه بموسيقى البيت اللاحق، فكان مظهراً من مظاهر الاتساق والانتظام الإيقاعي الذي حقق اتساق النص

صوتيا وتركيبيا. ودلت على انتظام الإيقاع الشعري والتتابع الحركي في الوحدات المكونة للنص الشعري عند **البوصيري.**

2.3.3.2.4.الاتساق الإيقاعي الخارجي

يستند الإيقاع الخارجي[1] في المنجز الشعري–على وجه العموم– إلى عدة روافد، تغذي فاعليته وتنمي حركته، ولعل أهمها: الوزن الشعري والقافية وفن التدوير، وإن كان القدماء قد سموه بالمدمج في مثل الناقد ابن رشيق القيرواني في عمدته، وهذه العناصر الحيوية، هي التي تميز الشعر عن غيره.

يرى كثير من النقاد القدماء والمحدثين، أن الخصائص الإيقاعية مرتبطة بشكل واضح وجلي مع طبيعة موضوع النص الشعري والحالات النفسية للذات المبدعة، وقد نبه على ذلك الناقد العربي حازم القرطاجني في منهاجه، حين وضع لكل وزن خصائص تميزه وتجعله صالحا لموضوعات دون غيرها.

أ– الوزن الشعري

اقترنت القصيدة الشعرية بإيقاع وزن الخفيف (فاعلاتن مستفعلن فاعلاتن)، وهو بحر ممزوج، صيغته الرياضية (أ ب أ)، يحقق تنوعا في الوتيرة الموسيقية، يفتتح بسبب خفيف ثم وتد مجموع، إذ يفتتح ضعيفا، ثم يقوى، لأن الأوتاد أقوى من الأسباب، لذلك فهو مصاحب للحالات النفسية **للبوصيري**، الذي أجاد في مدح الرسول عليه الصلاة والسلام، فكانت نفسيته تزداد إعجابا من بيت شعري إلى آخر، هذا فضلا عن الدور الإيقاعي الذي لعبته الزحافات والأوتاد والتي حققت كثيرا من التنوع الموسيقي، والتجدد الحركي، وفي معظمها كان زحاف الخبن هو الأكثر دورانا (مستفعلن تصير متفعلن ـــ و فاعلاتن تصير فعلاتن)، هذا ناهيك عن تأثيره على طبيعة المقاطع الصوتية، المتراوحة بين الطول والقصر.

1– من محاضرات **رحماني عبد القادر**، قسم علوم اللسان، جامعة الجزائر2، 2020.

ب– القافية

تعرف القوافي بأنها حوافر الشعر، وفعلا فقدت كانت قوافي قصيدة **البوصيري** معلما موسيقيا، ثابتا في حرف رويه، متغيرا في ما قبله، في ما قبله، ليحقق الانسجام والاتساق الإيقاعي، بنوع من العلو والهبوط الموسيقي.والهمزة لها من القوة والرصانة ما لموضوع النص فهو مدح لخير الأنام.

ج– التدوير

مصطلح التدوير يدرس ضمن القصيدة الحرة، لكن القدماء نبهوا إليه بالحرف ميم، ويعنى المداخل والمدمج، وقد أدى أدوارا غاية في الأهمية في قصيدة **البوصيري**، ومنها تنشيط خاصية الإنشاد الشعري، وربط الصدور بالإعجاز، وإحداث تنوع إيقاعي، يبعد النص عن الرتابة. وقد تنوعت الألفاظ المدورة بين أسماء وحروف وأفعال، وهي آية تمكن الشاعر من هذه الخصيصة الإيقاعية.

– خلاصة

تآزرت روافد كثيرة في تنشيط الحركة الإيقاعية في قصيدة **البوصيري** ولعل دورانا هي: طبيعة وزن بحر الخفيف بتنوعه التفعيلي، ووفرة الإنزياحات الزحافية، خصوصا الخبن، والقافية والإدماج، حيث غذت كلها مجتمعة الغلالة الصوتية للمنجز الشعري، مؤثرة على تلقي النص عند الآخر.

4.2.4.المستوى الدلالي (الانسجام)

1.4.2.4. الإجمال والتفصيل

أجمل **البوصيري** في هذا النص حديثه عن الرسول صلى الله عليه وسلم بمدح عام حينما شبهه بالسماء علوا ورفعة ومقاما في البيت (1) وزاد هذا الإجمال تأكيدا حينما قارن الشاعر مقام نبينا بباقي إخوته من الأنبياء كما تجلى في البيت (2)، ثم فصّل في باقي الأبيات وأسهب في ذكر عديد الصفات والمكارم التي تحلى بها الرسول صلى الله عليه وسلم كتشبيه بالمصباح تارة، وباليتيمة الصّماء في العقد ووصف ضحكه ومشيه ونومه ودماثة خلقه وتشبيهه بالروضة الغناء وبالرحمة والوقار والعصمة والحياء...الخ، وجال الشاعر يفصل في مناقب الرسول صلى الله عليه وسلم حتى حفلت كل القصيدة بهذا التفصيل في قالب شعري رائع إلى آخر بيت من القصيدة، وهو ما أحدث في ذهن المتلقي إجمالا وتعميما عن خلق وصفات الرّسول صلى الله عليه وسلم.

2.4.2.4.علاقة العموم والخصوص

يمكن تتبع هذه علاقة الدلالية بدءا من عنوان القصيدة (في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم) أو النص عامة، الذي ورد بصيغة العموم إجمالا حينما كان غرضه مدح الرسول صلى الله عليه وسلم وهو ما تجلي في عنوان القصيدة، في حين كان باقي النص تخصيصا له واشتملت كثير من الأبيات في القصيدة أيضا على صفة العموم بصفة مستقلة ثم التخصيص على مستوى البيت والبيتين كقوله: (أنت مصباح...إلخ) و (حبذ عقد...إلخ) و (رحمة كله...إلخ) (عظمت...إلخ)...إلخ، وبهذا صارت القصيدة مكونة من عناصر مركزية كانت بمثابة نواة تنمو وتتناسل عبر النص وفيه اكتمل بناؤه، كما نشأت هذه العلاقة بين المقاطع النصية، و ورود بعض التعابير بصيغة العموم وتكفل بتخصيصها مقاطع معينة من النص منحت هذه العلاقة طبيعة دينامية جعلته في تفاعل واستمرار دلالي مع بعضه البعض.

3.4.2.4. التغريض

الشاعر في هذه القصيدة غير صيغة الخطاب لضرورة الموقف العام الذي تبنته القصيدة إذ ابتدأ قصيدته بتعظيم النبي صلى الله عليه وسلم، حينما ناداه بصيغة ضمير المخاطب (أنت) بشكل استفهام (كيف ترقى رقيك..؟) وجاء النداء لاستيقاف شخص النبي صلى الله عليه وسلم (يا سماء ما طاولتها سماء) واستمر هذا الخطاب الموجه حتى البيت الرابع (4) ليتوجه الشاعر إلى المتلقي بضمير الغائب (هو) من البيت (4 إلى 14) ومخاطبة **البوصيري** المخاطَب بهذا الالتفات البلاغي والانتقال من المخاطب الحاضر إلى الغائب ما كان إلا ليقرب صفات الرسول صلى الله عليه وسلم للقارئ لتحدث في نفسه إيقاعا وموقفا آخر وختم القصيدة بالانتقال إلى الأمر لتقديم تنبيه في قالب نصح في البيت (15) (لا تقس...)، فما هنالك في الفضل والخلق كما الرسول صلى الله عليه وسلم وأنه وإن كان من فضل في العالمين فإنه مستعار من النبي صلى الله عليه وسلم كما ختم الشاعر في البيت الأخير من القصيدة.

هذا التغريض الحاصل والتنويع في مخاطبة المتلقي بالمخاطب والغائب والأمر أسهم في انسجام القصيدة وساعد على البناء الدلالي الكلي والتأثير في المتلقين.

4.4.2.4.التشابه

تشابه النص الذي بينا أيدينا مع نصوص أخرى، لأن النص موضوعه الرسول صلى الله عليه وسلم وصفاته وهو ما هام به الشعراء في أشعارهم عبر الأمكنة والأزمان بل لا يكاد شاعر إلا وأشعر في صفات و أخلاق النبي، وما يلاحظ في هذه القصيدة تعدد سياقاتها فهو يمدح الرسول صلى الله عليه وسلم مخاطبا له ثم مخاطبا غيره وآمرا، وهو أمر حفلت به القصائد وتشابهت.

5.2.4. المستوى التداولي

1.5.2.4. الأفعال الكلامية في القصيدة وفق رؤية أوستين ورؤية سيرل

إن النص الأدبي ليس مجرد خطاب لتبادل الأخبار والأقوال والأحاديث، بل يهدف عبر مجموعة من الأقوال والأفعال الإنجازية إلى التأثير في وضع المتلقي، أو تغيير في نظام معتقداته أو تغيير موقفه السلوكي من خلال ثنائية افعل ولا تفعل.[1] ويعني هذا أن الخطاب أو النص في مفهوم التداوليات التحليلية التي ظهرت في سنوات الخمسين من القرن العشرين مع **أوستين**، كما في كتابه (نظرية أفعال الكلام) (1962)، و **سيرل** في كتابه (أفعال اللغة 1969)،[2] عبارة عن أفعال كلامية تتجاوز الأقوال و الملفوظات إلى الفعل الإنجازي والتأثير الذي يتركه ذلك الإنجاز، كما سبق ذكره في الجانب النظري.

1.1.5.2.4.وفق رؤية أوستين

1.1.1.5.2.4.تقسيم أوستين لأفعال الكلام

قسم **أوستين** الأفعال الكلامية إلى: (فعل القول، والفعل المتضمن في القول (الإنجازي) والفعل الناتج عن القول (التأثيري))

(**في المثال الأول:** في المتوالية الكلامية: [3]

01 كيف ترقى رقــيّك الأنبيــاءُ يا سماءً ما طــاولتْهَا سَــماءُ)

1. فعل القول

ويراد به إطلاق ألفاظ في جمل مفيدة سليمة التركيب و هو محقق في هذه المتوالية الكلامية فأي تغيير للوحدات اللغوية خارج السياق الذي وضعت له يفسد التركيب ودلالته أدت المتوالية الجملية هذه دلالة واضحة للقارئ لتحمل في طياتها مدلولات قضوية و إخبارية

1- **Catherine**, Kerbrat-Orecchioni. (1980). **Enonciation de la subjectivité dans lelangage**. Paris: Armand Colin. p181.

2- **Searle**, John. (1972). **les actes de langage**. Paris: Herman .P250.

3- **وزارة التربية الوطنية**. (2005، ج). **كتاب اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة**. ص9.

ويتحقق حسب رأي **أوستين** في ثلاثة أفعال لغوية فرعية هي: الفعل التصويتي والفعل التركيبي(النظمي) والفعل الدلالي (التبليغي)، وقد تحقق في المتولية المذكورة على النحو الآتي:

– **الفعل التصويتي**: وهو مجرد نطقك الصوتي بالعبارة المذكورة، أي النطق بالألفاظ التي تتضمنها الجملة على نسق نحوي ومعجمي صحيح.

– **الفعل التركيبي (النظمي)**: ويظهر في كون الجملة مؤلفة تأليفا لغويا على سمت العربية وتراكيبها (كيف/ترقى رقيك/الأنبياء...يا/سماء/ما/طاولت/ها/ سماء) فلو حذفت أي مكون لغوي من هذه المكونات لاختل التركيب والدلالة التي أريدت منه.

– **الفعل الدلالي (التبليغي)**: ويظهر في كون العبارة تحمل معنى محددا، يتمثل في إبراز عظمة النبي محمد صلى الله عليه وسلم وتشبيهه بالسماء علوا ورفعة وهو أمر تمثل في ذهن القارئ من خلال لفظة (الأنبياء) التي أحالت إلى الدلالة الفعلية للبيت الشعري كله. وبتعبير آخر فإن فعل القول تلفظ به الشاعر تعبيرا عن الوصف والإخبار، فنتج عنه معنى محدد وهو وضع القارئ وتهيئته لمعرفة باقي الأوصاف والإخبار عن عظمته بين الأنبياء.

وكل القصيدة تميزت بحملها متواليات قولية في شكل أبيات شعرية كل بيت سلم بناؤه الصوتي بتناغم مكوناته الصوتية وتلاحمها وفي التركيب العام للجمل (موضوعات ومحولات) وفي دلالتها وما شكلت من دلالة مجملة لتشكل بذلك معنى ودلالة عامة في ذهن القارئ.

2. الفعل المتضمن في القول

نلاحظ من خلال المتوالية الكلامية المذكورة أنفا أنها احتوت على قولين، تجسد القول الأول في قوله: (كيف ترقى رقيك الأنبياء...؟)، أما القول الثاني فتجسد في قوله:

(... يا سماء ما طاولتها سماء)، وقد تضمنا نفس الفعل المتضمن في القول وهو تعظيم الرسول صلى الله عليه وسلم، والذي حمل تساؤلا غرضه التعظيم ونداء في الشطر الثاني غرضه مخاطبة النبي ليس لذاته وإنما مخاطبة القارئ حتى يتمثل عظمة الرسول صلى الله عليه وسلم.

غير أن ما تجدر الإشارة إليه؛ هو أن دور (الاستفهام) لا يعدو أن يكون مجرد تساؤل وأنه أفاد مطلق القول، وأن الآلية التي مكنتنا من تحديد الفعل المتضمن في القول إنما هي الغرض من وراء هذا الاستفهام، وما تبعه من نداء في الشطر الثاني من البيت كل ذلك ساق القارئ إلى تلك الدلالات المتضمنة في هذه المتوالية الكلامية وهنا لابد من التذكير بأن الأقوال التي يتكون منها استدلال ما مستقلة بعضها عن بعض، بحيث أن كل قول منها يعبر عن قضية ما أي يصف حالة ما أو وضعا باعتباره وضعا واقعيا أو متخيلا ولهذا فإن تسلسل الأقوال ليس مؤسسا على الأقوال نفسها، ولكنه مؤسس على القضايا المتضمنة فيها،[1] إذ بواسطته عرفنا أن المتوالية الكلامية اشتملت على فعل إنجازي مباشر عبر عن قضية معينة وهي الإشادة بعظمة الرسول صلى الله عليه وسلم ومكانته بين الأنبياء. وفي الحقيقة أنه ما كان للمتلقي أن يعرف الفعل الإنجازي المباشر إلا من خلال الإحاطة بالسياق، الذي ساعده على ضمان وصول معنى عبارته إلى مخاطبه، الذي أشار إليه داخل هذه المتوالية الكلامية بصيغة المخاطبة (أنت كيف ترقى؟ ...).

3. الفعل الناتج عن القول (التأثيري)

يقصد به عمل التأثير بالقول أو أثر العبارة، ويتمثل في إحداث تأثيرات ونتائج في المخاطبين. وبالرجوع إلى المتوالية المذكورة نجد أن **البوصيري** استطاع إحداث أثر في شعور وفكر المرسل إليه، يتجسد التأثير فيه على مستوى الشعور في غرس الإعجاب لديه بالنبي صلى الله عليه وسلمه، أما التأثير على مستوى الفكر فيتجسد في إقناعه بضرورة إدراك عظمة النبي من خلال مقارنته بأقرانه وإخوانه الأنبياء والمكانة العالية التي حظي بها عند الله وعند الناس.

(**في المثال الثاني** من البيت (من 5 إلى 14):

05 سيدٌ ضِحكُهُ التبسم ، و المش يُ الهوينا، ونومُــه الإِغــفاءُ

1- **العزاوي**، أبو بكر. (2006). **اللغة و الحجاج**. ص17.

06 مَا سِوَى خُلقهِ النسيمُ، ولاغيـــ ـــرَ محيَّاهُ الرَّوضـــةُ الغنـــَّاءُ
07 رحمةٌ كلُّهُ، وحـــزمٌ و عـــزْم ووقـــارٌ وعِصـــمةٌ وحيـــاءُ
08 لا تحلُّ البأساءُ منه عُرى الصَّبْ ـــرِ، و لا تَسْتَـــخِفُّهُ السَّرّاءُ
09 كَرُمتْ نفسُه فما يخطر الســـو ءُ على قلبـــه ولا الفحـــشاءُ
10 عَظُمتْ نعمةُ الإِلَـــهِ عليـــه فَاستقلَّتْ لذِكْـــرِهِ العُـــظمَاءُ
11 جَهلتْ قَومُهُ علـــيه، فأغضى وأخو الحِلم دأبُهُ الإِغْـــضَاءُ
12 وَسعَ العالمينَ علمًا و حلـــما فَهْوَ بحرٌ لم تُعيـــهِ الأعبـــَاءُ
13 شمسُ فضلٍ تحقـــقَ الظنُّ فيه أنَّه الشمس رفعةً و الضـــياءُ
14 معجزُ القولِ و الفعالِ كريمُ الـــ خلْقِ و الخُلقِ مُقســـطٌ معطاءُ

1. فعل القول

قد تحقق في المتوالية المذكورة، وذلك من خلال تحقق ثلاثة أفعال لغوية فرعية و هي:

– **الفعل التصويتي**: وهو مجرد نطقك الصوتي بالعبارة المذكورة، أي النطق بالألفاظ التي تتضمنها الجملة على نسق نحوي ومعجمي صحيح.

– **الفعل التركيبي (النظمي)**: ويظهر في كون أن هذه المتواليه المركبة من عشرة أبيات شعرية مؤلفة تأليفا حسنا، تركيب على مستوى الكلمة وعلى مستوى الجملة والبيت الواحد إلى كل الأبيات الشعرية.

– **الفعل الدلالي (التبليغي)**: ويظهر في كون هذه المتوالية تحمل من جهة معنى محدد، يتمثل في جملة أوصاف تميز بها الرسول صلى الله عليه وسلم ك (ضحكه، مشيه، نومه، خلقه محياه،حلمه،فضله، ...عطاءه وكرمه...إلخ)، ومن جهة أخرى أحالت إلى أهمية العلم بصفاته ومحامده ، وقد ورد فع القول تعبيرا عن الوصف والإخبار.

2. الفعل المتضمن في القول

شملت المتوالية المذكورة على عديد الأوصاف وقد احتوت على فعل متضمن في القول أول من خلال الاستنتاج والتدبر في مجمل ما ذكر الشاعر **البوصيري** وبالتالي الوقوف

على عظمة أخلاق رسول الله صلى الله عليه وسلم، وثان، تمثل في وجوب اتباع الرسول صلى الله عليه وسلم في صفاته وأخلاقه قدوة وامتثالا، وهو المقصود من المتوالية الكلامية ككل.

ووفرة حروف الربط (الواو و الفاء) في النص ساهمت في الربط بين المتواليات الجملية دلت على الترتيب والتعقيب، وأن الاستدلال هو الذي مكننا من معرفة أن الفعل الإنجازي المباشر هو ذكر صفات الرسول صلى الله عليه وسلم غير مقصود في حد ذاته، وإنما المقصود هو الفعل الإنجازي غير المباشر، وهو حدوث التأثر والتعظيم لصفاته ومن جهة أخرى حدوث الإتباع والاقتداء، وكل ذلك ما كان ليدرك إلا بالإحاطة بملابسات السياق إذ عن طريقه عرف غرض **البوصيري** ومقصده.

3. الفعل الناتج عن القول (التأثيري)

نجد أن **البوصيري** استطاع إحداث أثر في مشاعر وفكر المرسل إليه، تجسد في استنهاض مشار القارئ من خلال هذا الكم الهائل من أجمل الصفات التي تميز رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم، وكيف لا يكون الأمر كذلك وموضوع القصيدة كله مدح النبي المصطفى وما يمثله عند كل مسلم، فالأمر لا يحتاج إلى كثير تبرير لقيمة الأثر الحاصل في نفس القارئ.

(**المثال الثالث**: متوالية كلامية من البيت (15 إلى البيت 16):

15 لا تَقِسْ بالنبي في الفضل خَلقًا فهوَ البحرُ و الأنـــام إضـــاءُ

16 كل فضلٍ في العالمين فمن فض ـــلِ النَّبي استعَارهُ الفُـــضلاءُ

1. فعل القول

تحققه في العبارة المذكورة بتحقق ثلاثة أفعال لغوية فرعية وهي:

– **الفعل التصويتي**: سلامة النطق بالألفاظ التي تتضمنها هذه المتوالية الكلامية مع إيقاع مخصوص وذلك لتأثر الأصوات بعضا ببعض في مجمل البيتين الشعريين.

-**الفعل التركيبي** (**التبليغي**): سلامة التأليف على مستوى الألفاظ و على مستوى الجمل و على مستوى البيتين الشعريين ككل.

-**الفعل الدلالي** (**التبليغي**): دللت هذه المتوالية الكلامية على أنه لا يمكن قياس فضل أيا كان من الناس بأخلاق رسول الله صلى الله عليه وسلم لكمالها وساعد على فهم ذلك تشبيه فضل الرسول صلى الله عليه وسلم بالبحر وغيره بالإضاء (الغدير) وهو ما تم تأكيده في البيت الثاني حينما أشار إلى كل فضل حاصل بين الناس فهو ما استعير من فضل النبي صلى الله عليه وسلم.

2. الفعل المتضمن في القول

المتوالية المذكورة آنفا، حملت فعلا متضمنا فيهما من خلال فعل الأمر الذي ابتدأ هذين البيتين(قس فضل...) ليحمل القارئ على الإيمان بأن الرسول صلى الله عليه وسلم أفضل خلق الله ومنه أخذ كل فضل.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن حرف العطف (ف) جاء أيضا للربط بين صورتين متماثلتين من حيث المحتوى، وأن المراد هو قصد إحداهما دون الأخرى، مما يدل على أن (الفاء) في البيتين من هذه المتوالية الكلامية تفيد الترتيب مع التعقيب، فكأن الترتيب حدث بين الفعل الإنجازي المباشر والمتمثل في عدم وجود التجانس والتشابه في الفضل بين الرسول صلى الله عليه وسلم وعامة الناس، والفعل الإنجازي غير المباشر وهو حدوث التباين والتباعد في الفضل، أما (الفاء) في البيت الثاني من هذه المتوالية فتفيد السببية، فسبب أي فضل هو من فضل سول الله غير أنه لا يمكن للمتلقي معرفة قصدية **البوصيري** إلا عن طريق الاستدلال من جهة والسياق من جهة أخرى.

3. الفعل الناتج عن القول"التأثيري"

نجد من خلال المتوالية المذكورة أن **البوصيري** استطاع إحداث أثر على المستوى النفسي للمتلقي من خلال الأمر و التشبيه والتعليل.

2.1.1.5.2.4.تصنيف أوستين للقوة الإنجازية

صنف **أوستين** الأفعال الكلامية على أساس قوتها الإنجازية، إلى خمسة أقسام للأعمال الإنجازية. وهي: الحكميات والتنفيذيات (الأمريات)، والوعديات والسلوكيات والعرضيات (التبيينيات). ومن مظاهر تجليها في نص القصيدة:

1. الحكميات

انطلاقا من خصائصها والتي منها؛ أنها عبارة عن مجموع الأحكام والقرارات القضائية وليس من الضروري أن تكون القرارات هذه نهائية، فقد يكون الحكم مثلا تقديريا أو على صورة رأي تقييمي، وهذا يستدعي بالضرورة أن يكون المـــرسل ذا سلطة معترفا بها رسميا أو أخلاقيا، ولديه الصلاحيات بإصدار تشريعات أو أحكام في قضية ما كالإدانة و إصدار المراسيم، إصدار أمر، التصنيف التشخيص الوصف، التحليل... إلخ.

ونظرا لأن **البوصيري** يملك سلطة معنوية أخلاقية بين شعراء الذين اشتهروا بمدح الرسول صلى الله عليه وسلم في عصره، فإنه يمكن اعتبار أقواله أحكاما وأوامر، ولأن النص يمتلك ملامح الحكميات، كالوصف والتشخيص والتحليل، فإنه يمكن التعامل معه على أنه ضرب من الحكميات ومن أمثلة ذلك قوله:(.. ترقى رقيك ..، تصدر إلا عن ضوئك الأضواء... رحمة كله..، وسع العالمين..، شمس فضل، معجز القول....إلخ) فهذه العبارات يمكن اعتبارها حكما على علو أوصاف النبي صلى الله عليه وسلم موجها للمسلمين.

2. الطلبيات أو الأمريات

يرتبط هذا الصنف بالجانب البراغماتي للسلطة، وتنفيذ قراراتها على أرض الواقع، فهي ممارسة السلطة، وأمثلة ذلك إصدار الأوامر التفسيرية، وكذا: نصح تحذير...، وهو ما تجسد في الأمر في البيت ما قبل الأخير (لا تقس بالنبي بالفضل خلقا...) و يتجسد التنفيذ في كون المُخَاطب وهو كل مسلم أن يأخذ الأمر محمل الجد وأن من أراد فضلا فعليه أن يستعيره من أخلاق رسول الله صلى الله عليه وسلم فعلا وعملا.

3. الوعديات

يتمثل هذا الصنف فيما يقطعه المتكلم على نفسه من عهود ووعود، وما يتبناه من خلاله من مواقف كالاعتراف و الإقرار، والوعد، و إعلان الرغبة، وإعطاء ضمان والموافقة والتعاقد، والعزم والنية، والقسم...إلخ، وهذا النوع من القوى الإنجازية موجود في نص المدونة ومن مظاهره توفر العزم والنية في كون **البوصيري** يريد عرض صفات الرسول صلى الله عليه وسلم ، وذلك رغبة منه في إفادة القارئ المسلم بهذه الأوصاف، ومن خلالها يعد ضمنيا المتلقي بتبني واعتقاد هذه الأفكار. و يتمظهر الاعتراف و الإقرار في قوله **البوصيري**

لم يساووك في علاك، و قد حا ل سنًا منك دُونَهَمْ و سـنَاءُ

وهو اعتراف، وفي نفس الوقت إقرار منه بأن الرسول لم يكن مساويا لأحد من الأنبياء والرسل رفعة وضياء.

4. السلوكيات

السلوكيات تضم الأفعال التي تضم موقفا يُتخذ في مقام محدد وهي أعمال تتفاعل مع أفعال الغير،كالتأييد والتوبيخ والتهنئة، والشكر والاعتذار والتهنئة والرأفة، والنقد والترحيب، والكره والتحريض والاستحسان....الخ. وهذا النوع من القوى الإنجازية يوجد في نص المدونة من خلال تواجد آلياته والتي منها: فيما له علاقة بالتأييد والشكر والتهنئة والرأفة كقول "البويصري": "كرمت نفسه فما يخطر السوء على قلبه ولا الفحشاء" ثم في قوله: "لا تحل البأساء منه عرى الصبر".

5. العرضيات (التبيينيات)

يتضمن هذا الصنف الأفعال التي تترجم طريقة ما لعرض الأشياء التي نتحدث عنها وهي أعمال تختص بالعرض: كالاستشهاد والتنويه، والإنكار والتأكيد والنفي والوصف والإصلاح، والمحاجة والتأويل والتفسير.. الخ. وتجلى بعض ذلك في قوله: (كيف ترقى رقيك

الأنبياء... يا سماء ما طاولتها سماء) فهو استشهاد بمقارنه الرسول بأقرانه من الأنبياء والتنويه بعلو شأنه. وغلبة الوصف على كل القصيدة قدم عرضا مجملا عن موضوع القصيدة (مدح رسول الله صلى الله عليه وسلم).

2.1.5.2.4.وفق رؤية سيرل

1.2.1.5.2.4.تقسيم سيرل لأفعال الكلام

قسم **سيرل** الأفعال الكلامية إلى: (الفعل النطقي (التلفظي)، القضوي، المتضمن في القول، التأثيري)

(**المثال الأول**: الأبيات الأربعة الأولى التي استعملها الشاعر لمخاطبة النبي صلى الله عليه وسلم بصيغة المخاطب (أنت)):

01 كيف ترقى رقـــيّك الأنبيـــاءُ يا سماءً ما طـــاولتْهَا سَـــماءُ
02 لم يساووك في علاك، و قد حا ل سنًا منك دُونَهَمْ و ســـنَاءُ
03 أنت مصباح كلِّ فضلٍ فما تَص دُرُ إلا عن ضوئك الأضـــواءُ
04 حبّذا عـــقدُ سُـــؤْددٍ و فخار أنتَ فيه اليتـــيمةُ العصـــماءُ

1. الفعل النطقي

سلامة النطق الصوتي للألفاظ على نسق تركيبي (نحوي) ومعجمي.

2. الفعل القضوي

ينحصر في (مرجع) وهو محور الحديث في المتوالية الكلامية، وتمثل في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم والذي وجه إليه الخطاب (كيف ترقى..إلى قوله: اليتيمة الصماء) وفي (خبر) تمثل في رفعة مقام الرسول صلى الله عليه وسلم. والمرجع والخبر يمثلان معا قضية وهي المحتوى المشترك بينهما جميعا، وهو متمثل في إبراز أهمية صفات الرسول صلى الله عليه وسلم. هذا بالمجمل على أنه يمكن أن نجعل هذه المتوالية مشكلة من مجموع مراجع و أخبار كما هو مبين في الجدول الآتي:

رقم البيت	المرجع	الخبر
1	الرسول صلى الله عليه وسلم مشار إليه بضمير المخاطب المستتر (أنت)	ترقى .../يا سماء ...
2	الرسول صلى الله عليه وسلم مشار إليه بضمير المخاطب المستتر (أنت)	لم يساووك./حال سنا..
3	الرسول صلى الله عليه وسلم (الضمير المنفصل أنت)	مصباح كل فضل ..
4	الرسول صلى الله عليه وسلم (الضمير المنفصل أنت)	حبذا عقد .../فيه اليتيمة
بالمجمل	الرسول صلى الله عيه وسلم	مجمل الصفات المذكورة

3. الفعل الإنجازي

الفعل الإنجازي هو الاعتقاد بأهمية أخلاق الرسول وصفاته، وقد وردت على شكل أفعال إنجازي مباشرة تطابقت قوتها الإنجازية مراد البويصري، وأن معنى ما نطق به جاء مطابقا مطابقة تامة وحرفية لما يريد أن يقوله؛ لأن الاستدلال هو الذي مكننا من معرفة الأفعال الإنجازية المباشرة وهو المقصودة بذاتها.

4. الفعل التأثيري

نظرا لأن المقام مقام وصف و إخبار، والكلمات فيه تطابق العالم والمطابقة تتحقق بفعل توفر شرط الإخلاص، وهو مجسد بصورة جلية في كلام **البوصيري** الذي هدف إلى التأثير في نفسية ووجدان السامع ، وهذا من شأنه أن يستدعى وجود فعل التأثير، وقد تجلى هنا في تزويد المتلقي بصفات و أخلاق تميز بها النبي صلى الله عليه وسلم، والتأثير في المتلقي ليس لأجل التأثير وإنما لغرض غرس القيم والأخلاق كمنجز فعلي.

(**النموذج الثاني**: الأبيات من 5 إلى البيت 14:

تغيرت الصيغة من المخاطب بالضمير (أنت) في الأبيات الأربعة الأولى إلى ضمير الغائب (هو)).

05 سيدٌ ضِحكُهُ التبسم، و المش يُ الهوينا، ونومُـه الإِغـفاءُ
06 مَا سِوَى خُلقهِ النسيمُ، ولاغيـ ـرَ محيَّاهُ الرَّوضـةُ الغنَّاءُ
07 رحمةٌ كلُّهُ، وحـزمٌ و عـزْم ووقـارٌ وعِصـمةٌ وحيـاءُ
08 لا تحلُّ البأساءُ منه عُرى الصَّبْ ـرِ، و لا تَسْتَـخِفُّهُ السَّرّاءُ
09 كَرُمتْ نفسُه فما يخطر السـو ءُ على قلبـه ولا الفحـشاءُ
10 عَظُمتْ نعمةُ الإِلَـهِ عليه فَاستقلَّتْ لذِكْـرهِ العُـظمَاءُ
11 جَهلتْ قَومُهُ عليه، فأغضى وأخو الحِلم دأْبُهُ الإِغْـضَاءُ
12 وَسعَ العالمينَ علمًا و حلـما فَهْوَ بحرٌ لم تُعيِـهِ الأعبـَاءُ
13 شمسُ فضلٍ تحقـقَ الظنُّ فيه أنَّه الشمس رفعةً و الضـياءُ
14 معجزُ القولِ و الفعالِ كريمُ الـ خلْقِ و الخُلقِ مُقسـطٌ معطاءُ

1. الفعل النطقي

يتحقق بمجرد النطق الصوتي للعبارة، على نسق نحوي ومعجمي صحيح.

2. الفعل القضوي

تمثل في مرجع يعتبر محور الحديث في المتواليات الكلامية وهو (الرسول صلى الله عليه وسلم)، وهذا أمر واضح جلي لا يحتاج إلى كثير تبرير.

وفي (خبر) اشتمل على مجمل الصفات الواردة الذكر في هذه الأبيات، وإن أردنا تفصيل كل بيت حمل خبرا أو أخبارا لتعدد الصفات وتواليها.

3. الفعل الإنجازي

وردت على شكل أفعال إنجازيه مباشرة كقول البويصري (لا تحل البأساء منه... لا تستخفه...، كرمت نفسه...، عظمت...، استقلت لذكره...جهلت قوم...، دأبه الإعفاء...، وسع العالمين...، تحقق الظن فيه...) والتي تطابقت قوتها الإنجازية مراد

البوصيري وأن معنى ما نطق به جاء مطابقا مطابقة تامة وحرفية لما يريد أن يقوله، وأنه أفاد مطلق الجمع وأن الاستدلال هو الذي مكّن المتلقي من معرفة غرض المتوالية الكلامية، وهو الفعل الإنجازي المباشر، والمتمثل في الإشادة بصفات و أخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم كما كان للسياق دوره البارز في إبراز هذا الغرض.

4. **الفعل التأثيري**

نظرا لانتماء هذه المتوالية الكلامية إلى صنف الحكميات في الغالب ، فإن هذا يجعل غرض المتكلم هو السعي إلى توجيه المخاطب إلى، الأمر الذي يستدعى بالضرورة وجود فعل التأثير وقد تجسد هنا في تأثر وإقرار المخاطَب لقول الشاعر **البوصيري** في هذه القصيدة. ومن ثمة الإقرار بعظمة أخلاق وصفات رسولنا الكريم.

(**النموذج الثالث**: البيتين الأخيرين من القصيدة 15 و 16 واللذين ابتدءا بفعل أمركتغير في صيغة الخطاب):

15 لا تَقِسْ بالنبي في الفضل خَلقًا فهوَ البحرُ و الأنـــام إضـــاءُ

16 كل فضلٍ في العالمين فمن فض ـــلِ النَّبي استعَارهُ الفُـــضلاءُ

1. الفعل النطقي

يتمثل الفعل النطقي في نطقك الصوتي للألفاظ على نسق نحوي ومعجمي صحيح.

2. الفعل القضوي

المرجع في العبارة تمثل هنا في الشطر الأول"المخاطب كل قارئ لهذا النص"، وأما الخبر فهو الأمر بإنكار مقارنة فضل النبي بباقي الخلق والمرجع في الشطر الثاني هو الضمير (هو) إشارة للنبي صلى الله عليه وسلم والخبر هو (البحر والأنام ضياء) والبيت الثاني فالمرجع هو (الفضل)، والخبر هو (فمن فضل النبي استعاره الفضلاء) وهو تأكيد على أن الفضل وإن

كان بين العباد فهو تأثرا بالنبي وفضائله وأخلاقه، المحتوى المشترك بين المرجع والخبر هو وجوب الاتباع والاقتداء بهذه الأوصاف والمحامد.

3. الفعل الإنجازي

فعل إنجازي مباشر تمثل في تقديم **البوصيري** أمرا (لا تقس...) والنصح للمتلقي من خلال هذا الأمر، وهي بمثابة التزام و وعد قطعه على نفسه لهم والملاحظ أن القوة الإنجازية تطابق مراد **البوصيري**، وأن معنى ما نطق به مطابقا مطابقة حرفية لما يريد أن يقوله.

وتجدر الإشارة إلى أن المتوالية الكلامية اشتملت على حرف أداة النهي (لا) لتأكيد إنجازية الفعل وأتبعه بحرف (الفاء) ربطا للسبب بالمسبب كنوع من التعليل على صحة قوله، وقد تم إدراك ذلك عن طريق الاعتماد على الاستدلال والإحاطة بملابسات السياق.

4. الفعل التأثيري

يمكن تحديد الفعل التأثيري وهو تبني المخاطَب لأفكار الشاعر **البوصيري**، ومن ثمة يكون المحتوى القضوي المقصود هو الالتزام بما يدعو إليه.

2.2.1.5.2.4.تصنيف سيرل للقوة الإنجازية

أنشأ **سيرل** تصنيفية للأفعال الإنجازية شملت خمسة أصناف؛ وقد وردت في نص المدونة على الشكل الآتي:

1. الإخباريات (التقريريات)

للتمثيل على ذلك اخترنا الأبيات الأربع الأولى من قصيدة البصيري:

01 كيف ترقى رقـــيّك الأنبيـــاءُ يا سماءً ما طـــاولتْهَا سَـــماءُ

02 لم يساووك في علاك، و قد حا ل سنًا منك دُونَهَمْ و ســـنَاءُ

03 أنت مصباح كلِّ فضلٍ فما تَص دُرُ إلا عن ضوئك الأضـــواءُ

04 حبّذا عـــقدُ سُـــؤْددٍ و فخار أنتَ فيه اليتـــيمةُ العصـــماءُ

وتندرج هذه المتوالية ضمن صنف الإخباريات، والغرض منها في رأي **سيرل** هو الإخبار والشـــرط الافتراضي الذي تقوم عليه انحصر من جهة في كون **البوصيري** يمتلك سلطة أخلاقية، وهي التي تؤيد صحة محتواه، ومن جهة أخرى في كون هذه العبارات تضمنت جملة من الصفات كما أن تغلب الصبغة الخبرية على المقولة – بمعايير **سيرل**– دليل على اندراجها في الإخباريات.

هذا إضافة إلى وجود فعل كلامي مباشر وهو الاستفهام، وهو معنى مستفاد من صيغ وأساليب لغوية معينة معروفة في العربية، وله غرض تواصلي يستخدمه المتكلم لتثبيت الخبر في نفس المخاطب، وهو بلغة **سيرل** والتداوليين فعل كلامي مندرج ضمن صنف الإخباريات، ودليله الإنجازي الأداة (كيف)، والفعل المتضمن في القول هو تثبيت الخبر عند المتلقي بوضعه في تساؤل والغرض وضع المتلقي في حيرة وإن كان السؤال موجه للرسول صلى الله عليه وسلم وضمنا للمتلقي القارئ، وهو ما يؤكد أن الغرض من المتوالية الكلامية هو التقرير أو هو إدراج مسؤولية المتكلم عن صحة ما يتلفظ به. و وجود كل الأفعال التي وردت في هذه الأبيات بصيغة المضارع مثل: (ترقى، يساووك، تصدر) وهو مما يتطلبه الخطاب في مثل هذا المقام، كما أنه مناسب للإخباريات، حيث يضفي على المتوالية الكلامية نـــوعا من الحركة والحدوث.

تجدر الإشارة؛ إلى أن مجمل الشروط التي اقترحها **سيرل** قد تحققت في هذه المتوالية الكلامية، والتي منها شرط المترلة بين المتكلم والمتلقي، وتجسدت هنا في كون أن مترلة **البوصيري** أكبر من مترلة المتلقي، الأمر الذي يرفع درجة كلامه مـــن الطلب العادي إلى اعتباره أوامـــر، أما الشـــرط الثاني فيتمثل في أن الكلمات تطابق العالم لأن المقام مقام إخبار، وقد تحققت هذه المطابقة بفعل توفر شرط الإخلاص الذي يتحقق بدوره حين يكون المتكلم مخلصا في أداء الفعل، فلا يقول غير ما يعتقد و **البوصيري** في هذه المتوالية الكلامية مخلص في تقديم معارفه للمتلقي، – وهو الشاعر الذي وهب معظم أشعاره لمدح

الرسول صلى الله عليه وسلم– والهدف التداولي من وراء ذلك هو إعظام صفات و أخلاق رسول الله في المتلقين عموما، الأمر الذي يستدعى بالضرورة وجود فعل التأثير، وهو ما سماه **سيرل** بالشرط الجوهري ويتحقق من خلال محاولة المتكلم التأثير في السامع للقيام بالفعل وإنجازه ، وقد تجلى هنا في تفاعل المتلقي لهذه الصفات.

تنوع الأدوات اللغوية بين الاستفهام (كيف) والنداء (يا) والجزم (لم) والجر (في، من) ...الخ أكد على حالة التفاعل الداخلي للبنيات اللغوية مما يؤكد على ارتباط القضايا مع بعضها البعض، وتجلي بعدها تداولي في أن لها نفس الفعل الإنجازي و بالتالي فإن المقصود هو الفعل الإنجازي المباشر.

2. الطلبيات (الأمريات)

للتمثيل على ذلك اخترنا متوالية كلامية تشمل البيتين الأخيرين من قصيدة **البوصيري**:

15 لا تَقِسْ بالنبي في الفضل خَلقًا فهوَ البحرُ و الأنـــام إضـــاءُ

16 كل فضلٍ في العالمين فمن فض ـــلِ النَّبي استعَارهُ الفُـــضلاءُ

فهذه المتتالية الكلامية تندرج ضمن صنف الطلبيات، والشرط الافتراضي الذي تقوم عليه هو أنها اشتملت على الإنشاء المتمثل في النهي، هذا إضافة إلى وجود فعل كلامي مباشر وهو التوكيد ودليله الإنجازي الأداة (لا)، أما الفعل المتضمن في القول فهو تثبيت الخبر عند المتلقي، وهو ما يؤكد أن غرض هذه المتوالية الكلامية هو التوجيه. ونشير إلى أن مجمل الشروط التي اقترحها **سيرل** قد تحققت في هذه المتوالية الكلامية، والتي منها شرط المنزلة بين المتكلم والمتلقي، وتجسدت هنا في كون أن منزلة **البوصيري** أكبر من منزلة المتلقي، أما الشرط الثاني فيتمثل في أن العالم يطابق الكلمات، لأن المقام مقام طلبيات بقالب نهي لوجود فعل المضارع مسبوقا بأداة نهي (لا تقس) في صدر المتوالية الكلامية وقد تحققت هذه المطابقة بفعل توفر شرط الإخلاص عند **البوصيري** والذي تمثل في الرغبة في تقرير الحقائق، الأمر

الذي يستدعى بالضرورة وجود فعل التأثير وهـــو ما سماه سيرل بالشرط الجوهري، وقد تجلى هنا في تبني المتلقي لهذه الحقائق.

3. الوعديات

نلاحظ من خلال البيتين الآتيين:

15 لا تَقِسْ بالنبي في الفضل خَلقًا فهوَ البحرُ و الأنـــام إضـــاءُ

16 كل فضلٍ في العالمين فمن فض ـــلِ النَّبي استعَارهُ الفُـــضلاءُ

إلزام **البوصيري** نفسه بتحقيق عمل، أو أعمال في المستقبل وهذا الالتزام يمثل في حد ذاته غرضا إنجازيا، و **البوصيري** هنا يلتزم مع الصدق في النية بما يقدمه من أوصاف ووصايا للمتلقين، وهو بمثابة عهد و وعد قطعه على نفسه للقراء فكأنه في تبنيه واعتقاده لأفكاره فكأنما يعدهم ويعطي لهم ضمانا، ويبرم معهم تعاقدا معنويا. ومن الشروط التي اقترحها **سيرل** والتي تحققت في هذه المتوالية هو أن اتجاه المطابقة فيها وقع من العالم إلى الكلمات، وقد تحققت المطابقة بتحقق القول وأثره في المتلقي الذي سيأخذ بهذه الأوصاف على أنها وصايا وجب اتباعها، وشرط الإخلاص المعبر عنه متحقق في قصد **البوصيري** الكامن في تعداد صفات وأخلاق رسول الله صلى عليه وسلم، وأن المحتوى القضوي المقصود هو قيمة ورفعة فضائل الرسول الكريم على الخلق.

و تجدر الإشارة ؛ إلى أن الربط بين مختلف الأقوال الواردة في المتوالية الكلامية حصل بفعل حروف المعاني (لا، في، ف، من، الواو، الفاء)، وهو ما يفسر بأن الكاتب أراد أن يكون كلامه أكثر تماسكا وترابطا ليضمن نجاح تعاقده مع المتلقي عليها.

4.الإفصاحات (البوحيات)

مجمل القصيدة هذه المتوالية الكلامية تندرج ضمن صنف الإفصاحات، وشرطها الافتراضي الذي تقوم عليه تجسد في توصيف البوصيري لحالته النفسية، وهي حالة العجب

والتعظيم لصفات الرسول صلى الله عليه وسلم فعل الكلام غيـــر مباشر، أما فعله الثانوي فهو الوصف و الإخبار، لكن الفعل المتضمن في القول فهو الإعجاب و الإتباع والاقتداء.

وقد اشتملت المتوالية الكلامية على جمل اسمية خبرية، دلت على الثبوت والدوام ومما زاد من شدة القوة الإنجازية للفعل المتضمن للقول، استعمال أسلوب التوكيد ودليله الإنجازي هو وجود أدوات الاستفهام والنداء والجمل الاسمية والتكرارات، وغرضه هو تثبيت الخبر عند المتلقي، كما استعمل فعلا كلاميا ينتمي إلى الإخباريات وهو النفي، واسم قوة النفي أداته (لا) النافية، وقد سلط النفي على المحتوى القضوي، إذ الغرض نفيه لا نفي الفعل المتضمن في القول، فالقصد إثبات النفي وإنكار الإثبات لا نفيه، وهو نفي أو نقض العلاقة بين مكونات المحتوى القضوي. والمنفي–وهو ما وليّ أداة النفي– أي نفي دوام الأعصر ومرور الأيام وأحوال العالم والأمم.

أما فيما يخص الشروط التي اقترحها **سيرل** والمتحققة في هذه المتوالية، فمنها عدم وجود مطابقة الكون للكلمات، وقد أغنى عنه توفر شرط الإخلاص وتوفر النية الصادقة عند **البوصيري**، فهو لا يقول إلا ما يعتقد، وهذا ما جعله ينجز الفعل الكلامي إنجازا ناجحا ويكون بذلك الفعل المتضمن في القول هو التعظيم والإعجاب بصفات وأخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم.

5. الإيقاعيات(الإعلانيات)

مجمل القصيدة في هذه المتوالية الكلامية تندرج ضمن صنف الإيقاعيات، وغرضها الإنجازي إحداث واقعة وهي مجيء الإسلام، وهذا يمثل تغيير في نمط الأحداث العرفية التي كانت سائدة في الأمم السابقة ، فيكون ما بعد الفعل حالة مطلوبة لم تكن حاصلة عند إصدار فعل الإيقاع. وقد اشتملت هذه المتوالية على جمل اسمية خبرية دلت على الثبوت والدوام إضافة إلى وجود فعل كلامي مباشر هو التوكيد، وهو مندرج ضمن صنف الإخباريات كتوظيف (كيف...يا) و(لم...قد) (ما...إلا) (ما...لا) (حبذا....أنت)

(لا..ف) التي تفيد التحقيق بعد الأفعال، والفعل المتضمن في القول هو تثبيت الخبر (تأكيد عظمة أخلاق وصفات الرسول صلى الله عليه وسلم) عند المتلقي ومما زاد من شدة قوة الفعل المتضمن في القول هنا هو وجود الأفعال المضارعة مثل:(ترقى، يساووك، تصدر تحل تستخفه) في الجزء الأول من القصيدة وإن دلت على شيء فإنما على الحدوث والحركة ثم اتبعت بأفعال ماضية مثل: (كرمت، عظمت، استقلت، جهلت، أغضى، تحقق) وهي تفيد إنجاز الفعل ووقوعه، وهو ما يؤكد أن الغرض المتضمن في القول لهذه المتوالية هو التقرير. ومن الشروط التي اقترحها **سيرل** والتي تحققت في هذه المتوالية الكلامية أن اتجاه المطابقة فيها من الكلمات إلى العالم، ومن العالم إلى الكلمات، وأن أداءها الناجح يتمثل في مطابقة محتواها القضوي للعالم الخارجي، ولا تحتاج إلى شرط إخلاص.

وقد استعان الكاتب بحروف العطف، وهي(الواو، الفاء). فبالنسبة (الواو) فهو من أكثر الحروف استعمالا، وقد أفاد مطلق الجمع، وهو ما جعل الأقوال المرتبطة مع بعضها البعض بواسطته تأخذ نفس الفعل الإنجازي، وبالتالي يكون المقصود هو الفعل الإنجازي المباشر.

2.5.2.4. القصدية

يحق لنا أن نطرح سؤالا على **البوصيري** ما الذي قصدته من خلال هذه القصيدة ما الذي تنويه وتريد تحققه في المتلقي (القارئ) أو (المتعلم)؟

وللإجابة على هذا السؤال يجب التذكير بأن النص بنية قصدية عبر التتابعات الخطية المتدرجة للعناصر الدلالية في النص بغية الانتهاء إلى غاية بعينها وهو "ما شجع **البوصيري** حينما أراد مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، وحينما قصد ذلك بالفعل قام بتشكيل بناء لغوي في قالب شعري يتمتع بالاتساق والانسجام وأن هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها".[1]

1- **الصبيحي**، محمد الأخضر. (2005). **المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي**. ص84.

فحينما عزم الشاعر مدح الرسول صلى الله وسلم، رسم تصورا تحددت فيه نيته ومقصده معتمدا على ذاكرته البعيدة المدى، والتي حملتكما مشاعريا ووجدانيا غزيرا، وبما اختزنه ذاكرته من معارف وخبرات وبما تذكره من نصوص قرأها تعالج هذه الفكرة أو أفكارا مشابهة، وبالتالي كان الاستحضار حافلا بالمشاهد وبالصفات والمحامد وفق تصور مجمل(خطة) ساعدته على رسم معالم هداية، بدءا بالعنوان إجمالا وتعميما إلى الأبيات تفصيلا وتخصيصا؛ جعلته يرى بوضوح حدود موضوعه وموقعه مما يعرفه حوله.

وانتهي الشاعر **البوصيري** إلى رسم ملامح واضحة لما هو مقبل عليه مما يسمح له بالوصول إلى وضع تصميم للنص. ذلك "لأن للقصد (النية) تأثير في بنية النص وأسلوبه بحيث يبنيه بناء معينا. ويختار لذلك الوسائل اللغوية الملائمة بما من شأنه أن يضمن تحقيق قصده".[1]

يذهب تمام حسان "إلى أنه ليس من قبيل النص ما نسمعه من لغو الكلام وحشوه وكلام السكران والمكره والناسي والمخطئ"،[2] ذلك أن مثل هذه الاستعمالات اللغوية مفرغة من مقصدية سابقة أو موازية لعملية التلفظ.

ندرك قصد **البوصيري** من خلال الانفعالات الظاهرة (الواضحة في إيقاع القصيدة وبنياتها اللغوية وقوالبها الصرفية وطبيعة جرس حروفها) و التمني والرغبة والحب فكل الحالات كما يذهب إليه **سيرل** وراءها مقصدية،[3] ذلك أن كل انفعال تحركه ماهية القصد "لغوي وغير لغوي" وهو ما ظهر في حالة الشاعر الشعورية حينما عدد أوصاف الرسول صلى الله عليه وسلم ومحامده وهذا يقود إلى استخلاص ما مفاده أن كل نص في تمظهره عبارة عن مؤشر لبنية قصدية كامنة خلفه وتربطه ببيئته فإن لم يرتبط فهو ليس نص.

يوسم موضوع المقصدية بكونه اتجاه منتج النص إلى أن تؤلف مجموعة الوقائع نصا متسقا ومنسجما ذا نفع عملي في تحقيق مقاصده أي في نشر معرفة أو بلوغ هدف يتعين من خلال

1- **بختين**، ميخائيل. (1985). **مسألة النص**. ص 40 .

2- **مفتاح**، محمد. (1992). **تحليل الخطاب الشعري، إستراتيجية التناص**. ص165.

3- **أبو غزالة**، إلهام، و **خليل**، أحمد علي. (1999). **مدخل إلى علم لغة النص**. ص 30.

خطة ما ويذهب **دي بوجراند** إلى "أنه يصعب التوصل إلى اتجاه منتج النص بدون معياري الاتساق والانسجام بوصفهما هدفين إجرائيين ضروريين من الصعب تجاوزهما في سياق بلوغ المعايير الباقية".[1]

3.5.2.4. الإعلامية/الإخبارية

النص الذي يبن أدينا (مدح الرسول صلى الله عليه وسلم) نص لم يصدم المتلقي بالجديد وإنما فقط أعاد إلى المتلقي صفات ومحامد الرسول صلى الله عليه وسلم بقالب مختلف فهو معلوم ودرجة الإعلامية أو الإخبارية منخفضة لم تقدم أي جديد في هذا النص.

ويرتبط هذا المعيار بالتدرج الموضوعاتي إذ يحدد الموضوع والمحمول كما رأينا تبعا لدرجة الإعلامية: المعلومة المعروفة والمعلومة الجديدة. وهو في الحقيقة غير ملاحظ في هذه القصيدة لأن الأوصاف والمحامد المذكورة لم تخضع لعامل التدرج الإعلامي/الإخباري فهي أوصاف يمكن تغير موضعها في النص دونما خلل كتغيير البيت (4) بالبيت (5) ب البيت (8) ...إلخ وعليه فهو مبدأ مرتبط بالمرسل والمستقبل على حد سواء وبالمعارف المتعلقة بالعالم وبالمعجم. ولا يعني ذلك إن القصيدة غير منسجمة بل الانسجام يخضع أيضا لطبيعة الموضوع وكيفية معالجته ومنطقيته وهو ما توفر في النص. و الإعلامية/ الإخبارية ترتفع قيمتها أو تقل أيضا على المقام والظروف التي ينتج فيها النص.

4.5.2.4. المقبولية

حينما نسأل المتعلم القارئ عن مدى قبوله لهذا النص (مدح الرسول صلى الله عليه وسلم)، فإنك لا تكاد تجد إجابة غير القبول؛ لأن قبوله جاء مرتبطا ونتاجا لمجموع الدلالات –الموضوع إجمالا– التي طرحها النص و أظهر تماسكها والتحامها وتحديدها بعيدا عن الاحتمالية الدلالية"؛[2] أي أن القصيدة أخذت بالدلالة التي تتسق وتنسجم مع بقية

1– المرجع السابق، ص30.

2– المرجع نفسه، ص87.

الدلالات في النص مستبعدا في ذلك الدلالات غير المرتبطة به، وهو ما أحدث القبول لأن المتعلمين شعروا بتآلف الوقائع اللغوية وظهر النص متضاما في بنياته وحيثياته ووقائعه مما أحدث النفع والفائدة وأكسبهم معرفة جديدة وتجربة شعورية مضافة، مع استناد القصيدة إلى جملة من المعطيات كالسياق الثقافي والسياق الاجتماعي والدين وشخص الرسول صلى الله عليه وسلم وما يمثله لكل مسلم ووجود النص في بداية الوحدة التعليمية بل أول نص في العام الدراسي كله كل ذلك يساهم بدرجة كبيرة في قبول النص و التماهي معه.

5.5.2.4.المقامية

النص الذي بين أيدينا لم يأت شاذا مبهما في أدواته اللغوية وفي سياقه العام، رغم أن بداية القصيدة لم تشر صراحة في النص للرسول صلى الله عليه وسلم إلا ما كان تلميحا فهم في السياق، ومن ذا يكون بهذا المدح سوى رسول الله صلى الله عليه وسلم كما فهمه المتعلمون من مجموع إشارات مقامية وردت تباعا في النص لان القول لا يأخذ معناه إلا في المقام حتى لو كان متسقا ومنسجما وذا قصد، كأن يسألك أحدهم : أي مصباح أشار إليه الشاعر في البيت (3)؟ فتجيب: إنه قصد الرسول صلى الله عليه وسلم كما فهم من المقام كله. لأنه لا يحصل الفهم من المخاطِب والمخاطَب إلا إذا علم كلامهما بالميدان الذي يجري فيه الحديث،[1] فهذا المعيار يمثل البعد التداولي للنص الذي (ينبغي... أن يتصل بموقف يكون فيه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف).

فالإلمام بمبدأ المقامية يجعل المتعلم قادرا على إنتاج نص مرتبط بالمقام 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 الأول من قصيدة البويصري: (كيف ترقى رقيك الأنبياء ... يا سماء ما طاولتها سماء) ومنه فلولا المقام الذي وردت فيه

[1] – **الحاج صالح**، عبد الرحمن. (2012). **الخطاب و التخاطب في نظرية الوضع و الاستعمال**. ص235.

القصيدة وإحالة أذهان المتعلمين من خلال بنية القصيدة ككل لما فهم النص كما أريد له "فمعنى الكلمة في المعجم متعدد ومحتمل".

و النص الذي بين أيدينا لولا المقام العام الذي أعاد القصيدة إلى المعنى الصحيح لما استدرك معناها المتعلمون والدليل أن النص لا يمكن فهمه في بيئة و ثقافة وعادات غير إسلامية.

6.5.2.4.التناص

إن النظرة الفاحصة لهذه القصيدة من لدن القاري الواعي تظهر له بوضوح كيف حرص الشاعر على توظيف التراث الديني ممثلا بشكل رئيس في القرءان الكريم والحديث الشريف والسيرة النبوية. واستخدم معاني مستوحاة من كلام الله في أبيات القصيدة مثل: (الأنبياء، السماء، البأساء، الإله، السراء، السوء، الفحشاء، الصبر، مصباح، العالمين، النبي) فلقد شكل التناص القرءاني عند **البوصيري** ظاهرة بارزة في شعره، لجا إليه ينهل من موارده ويعدل بها إلى سياقات تجري مع مضمون ما ينظمه من معان تعبيرا عن مواقفه. وفي تناص قصيدته مع الحديث النبوي الشريف كذكره (الرحمة، الحلم، الحياء..) أخذ نفس الاعتبار والقيمة في القصيدة مضمونا، ناهيك، عن توظيف بعض لفظ الحديث في قصيدته كما أشرنا آنفا.

حينما يدخل التناص حيز الخطاب الديني سيكون من اللازم إزاحة النص الغائب من سياقه الأصلي ليصبح على نحو من الإنحاء جزءا من البناء الحاضر. فيستوحي مضمون الآية أو فكرتها الأساسية أو مضمون الحديث النبوي الشريف، التي حفلت بها القصيدة في دلالاتها الجزئية أو الكلية (كوصف الرسول صلى الله عليه وسلم ومدحه وتشبيهه).

يعد الأدب العربي مصدرا من مصادر ثقافة **البوصيري** حيث تناصت القصيدة مع نصوص غيره من خلال الألفاظ ودلالاتها وتباينت بين نصوص شعرية وأمثال وشخصيات أدبية ودينية.

إن التناص الزماني غير الظاهر في القصيدة جعل من القصيدة محمولة على اكف الماضي والحاضر والمستقبل كما بدا التناص المكاني الذي يقيمه الشاعر ويستهدف المكان لا يحضر

عنده على شكل تضاريس فحسب بل يستدعي حالة شعورية يخفي وراء صوته ويظهر قناعته مستثمرا بنية الخطاب في إنضاج الدلالة كذكره (الروضة) في إشارة منه لروضة الرسول صلى الله عليه وسلم فالنص يظهر لنا في شكل لغة تتراءى في بنية ملفوظات تحقق وظيفة تواصل لنماذج قديمة يتكرر ورودها في النصوص اللاحقة، ووجد –النص– للقراءة لأن صاحبه المبدع ضنين بكتابة أن يعرض ما كان إلى ما هو كائن.

لا نهمل الإيقاع العام للقصيدة دون شك و **البوصيري** عارف بالعروض وبالإيقاع و انزياحاته الموقفية وهو ما يؤكد حالة التناص مع الموروث الشعري وتفعيلاته وطريقة بنائه. فساهم الإيقاع في تحقيق درجة شعرية من خلال الجناسات والوحدات التركيبية والصوتية والتكرار والإيقاع بلا شك مخفي مع النصوص الغائبة ظهر جليا على قصيدة **البوصيري**.

3.4. تحليل النص الأدبي تحليلا نصيا– تداوليا من منظور تعليمي

إن الوقوف على مكونات النص الداخلية وما يؤثر فيه خارجيا، طريق إلى فهمه، وعليه فاستثمارها تعليميا يقتضي أن نجعل المتعلم يدرك طبيعة تدرج النص وبنيته المعجمية والتركيبية والدلالية و التداولية.

كيف إذا نرتب هذه المستويات في تحليل النص؟ وكيف نلخصه بما يتوافق مع الأهداف المسطرة، في نشاط (النص الأدبي) و مع الزمن المخصص له؟

مع إدراك أن هذه المستويات في انفرادها وتفرع عناصرها، يجعلنا نفكر بجد في ضرورة ترتيب الأوليات أثناء تحليل نص بوعي تعليمي و بيداغوجي، لتقديم بديل نافع، يستوعب كل المستويات آنفة الذكر.

1.3.4.خطوات التحليل

تلمسنا و نحن نسعى لاختصار التحليل السابق، الذي أخذ مساحة كبيرة من الورق والوقت وإعادة تكييفه مع المُتطلب التعليمي؛ خطوات ملخصة، تتمثّل ما نريد وتفي بالغرض، ومنه، وبعد تفكير وجدنا أن تحليل أي نص أدبي تعليمي يجب أن يُراعى فيه الآتي:

1.1.3.4. التعريف بموضوع النص ونمطه

أ– الموضوع

الكشف عن الموضوع الرئيسي (العنوان)، بدرجة عالية من التجريد. و الموضوعات المحورية له، و إدراك سلامة تدرجها (سلمية الموضوعات).

ب– نمط النص

تنويع تنميط النصوص إلى عدة اعتبارات مهمة، وإدراكها يساعد على فهم النصوص و يساعد على التعرف على خصوصية بناء كل نمط بعينه؛ مما يسهل تحليلها بشكل سليم مع مراعاة الأولية في ذلك حسب الهدف المسطر من وراء كل تحليل ويمكن الاستفادة تعليميا من هذه الأنماط و هي كالآتي:

– التنميط الموضوعي للبسط: وهو تصنيف متعارف عليه عند المتعلمين في المراحل المتقدمة من التعليم إلا أن الأسس البنائية المكونة لكل نوع لا تكاد تشكل هما كبيرا لا عند الأساتذة ولا عند المتعلمين مما يبرر ضعف الكتابات في هذه الأنواع (وصفي، سردي، تفسيري حجاجي).

– تنميط حسب مجال النص: المجال الخاص (التواصل بين الأزواج، الأبناء...إلخ)، لمجال الثقافي (نصوص: ثقافية، جامعية، رواية، دراما...إلخ)، المجال الاجتماعي (النصوص التي تنتج في مختلف أنشطة المجتمع: الصناعة، المهنية كإرشادات استعمال منتوج، والمراسلات التجارية والإشهار، لمجال السياسي (نصوص تنتج في البرلمان، النقابات عند أرباب العمل و الأحزاب...إلخ) المجال الدولي، (المجال متضمن في المجال السياسي ويشمل نصوصا تنتج على مستوى رئاسة الدولة ومؤسساتها: الحكومة، المحاكم، السجون، الجيش، النصوص الرسمية في المدارس والجامعات...إلخ) إن هذه التمييز هو تأكيد التفاعل القائم بين النص والمجتمع مما يظهر كيف تنبثق النصوص من مختلف التركيبات الاجتماعية.

– تنميط قائم على الوظائف: نصوص تسود فيها الوظيفة التأثيرية (المخاطِب)، نصوص تسود فيها الوظيفة المرجعية (طبيعة المرجع)، نصوص تسود فيها الوظيفة التحفيزية(المخاطَب)

– تنميط قائم على علاقة النص بالواقع: نصوص واقية، نصوص غير واقعية (عالم متخيل)

– تنميط حسب شكل التواصل: حديث مباشر، محادثة تلفزيونية، إرسال إذاعي، إرسال تلفزيوني، رسالة، نص، خطاب، مقالة صحفية.

2.1.3.4.سياق الذي أنتج فيه النص

نضع المتعلم في السياق العام الذي أُنتج فيه النص (كُتِب أو ألقي بشكل خطاب)، وأهم ما يجب أن يعرف من لوازم السياق الآتي من العناصر:

أ– ما هو محسوس منه:

– من هو منتج النص (المخاطِب)؟

– لمن أنتج النص (المخاطَب)؟

– متى أنتج النص (الزمان) ؟

– أين أنتج النص (المكان) ؟

ب– الجانب العرفي المقامي: ما يخص انتماء المخاطبين (محيط المتخاطبين) في مجتمع معين فيما يخص عملية التخاطب (التعامل والتبادل الخطابي، الأفعال الإنشاء والإيقاعية، ...إلخ) وما يؤثر في ذلك من اعتقادات المتخاطبين و أفكارهم ونواياهم وتصورهم للعالم).

ج– الجانب الموضوعي من النص: علم المخاطَب والمخاطِب ومعرفتهما بالمشترك الذي يجمعهما فيما له علاقة بموضوع النص (وضع اللغة، التجربة والمعلومات في ذات الموضوع...إلخ).

فمن المهم من خلال ما سبق أن يعرف المتعلم حين تناول النص تحليلا القرائن المحيطة به؛ لتمثّل معنى النص من هذا المجمل الذي يتشكّل فيه النص ويحيل على أغراض النص الوظيفية وما يقصده بشكل عام.

لتأتي مرحلة أخرى وهي مرحلة تفكيك النص إلى مكوناته الشكلية (البنائية) والدلالية (المعنوية) والتداولية (الاستعمالية):

3.1.3.4. المستوى الشكلي (الاتساق)

يهتم هذا المستوى بالمستوى الإفرادي المعجمي و المستوى النحوي والمستوى الإيقاعي الداخلي:

- المستوى الإفرادي المعجمي: الاتساق المعجمي (التكرار و التضام)
- المستوى النحوي: الاتساق النحوي (الاستبدال، الإحالة، الحذف، والوصل)

وقد نضيف:

- المستوى الإيقاعي: الاتساق الإيقاعي(في النصوص الشعرية خاصة): الداخلي (التجنيس، التصريع، التصدير، التذييل)، والخارجي (الوزن، القافية، التدوير).

4.1.3.4.المستوى الدلالي

معنى النص يتحدد بالكلمات من جهة وبالعلاقات القائمة فيما بينها داخل التركيب الجملي، وفي الآن نفسه، بالعلاقات بين الجمل المتتابعة وهو ما يحمل المتعلم على قراءة النص و تتبع مختلف عناصره التي تبنيه، وكل هذا مرتبط بموضوع الخطاب وبما يحيل عليه في جمل داخل النص (التغريض) ومجمل الروابط –كالروابط المنطقية– التي تربط بين الوقائع الواردة في جمل النص مع تراتبها. وهو ما يحققه الانسجام وقواعده التكرار(التشبيه)، التدرج (العموم/الخصوص، الكل/الجزء، الإجمال/التفصيل)، العلاقة وعدم التناقض(الروابط المنطقية)...إلخ).

5.1.3.4. المستوى التداولي

المستوى التداولي هو أن نتناول طبيعة أفعال الكلام الواردة في النص تقسيمات وأصناف و نتناول ما يساعد على فهم مقصديته من خلال ذلك، و البحث عن مدى إعلاميته و مقبوليته لدى الملتقي و البحث عن حالات التشارك النصي (التناص) ومدى تفاعل النص مع غيره من النصوص مما يشجع حقيقة المتعلمين على التزود بوافر المعرفة والثقافة من شتى أشكال التناص.

2.3.4.كيف نحقق في المتعلمين كفاءة تحليل النص الأدبي؟

إن تحليل النص هو تفكيك لغرض إعادة البناء في وضعيات إدماجية كتابية أو شفاهية تكسب المتعلم القدرة على التلقي و الإنتاج معا.

كل هذا مشروط بسنة التدرج الذي تستوجبه آليات التعلم؛ فلن يحصل المتعلم على كفاءة فهم النصوص وتحليلها، إلا بوضعه في حالة مران ودربة مع الوقت، في ضوء طبيعة المعارف اللغوية التي تحصل عليها، وفق الآتي:

– **مرحلة أولى:** من النص يدرب المتعلمون بشكل مخصوص على استخراج هذه الأدوات والآليات اللغوية بعد تعلمها بشكل منفصل، فمثلا، موضوع الاتساق يحتوي على تفريعات كثيرة (معجميا ونحويا)، فإنه من المفترض أن يسبق تعليم/تعلم أدوات الاتساق أو أحدها على مستوى حصص سابقة، و يجرى التطبيق على استخراجها من نص في حصص تابعة تستوعب أكبر قدر من هذه التعلّمات.وهكذا يجري العمل مع كل مستوى بشكل مخصوص ليتم أخيرا دعوة المتعلمين لتوظيف هذه الأدوات، في الوضعيات الإدماجية ضمن كل وحدة تعليمية.

– **مرحلة ثانية:** هذه المرحلة تستوعب تحليلا يشمل مستوى بعينه، المستوى الشكلي ـ الاتساق، مثلا– في حصص مختارة زمانيا (شهر مثلا) على أن يدعى المتعلمون إلى إنتاج نص يستوعب ما حصل من تعلمات فيه، والأمر نفسه مع باقي المستويات.

– **مرحلة ثالثة:** يعنى بتحليل شامل لكل المستويات آنفة الذكر، يراعى فيه ما أمكن من التعلمات اللغوية في كل مستوى، مراعاة لمنطق الحاجة والتدرج.

لأن تحليل النص ليس له من غاية بعد فهم مقاصده و وظائفه إلا إعادة الإنتاج وفق التعلمات اللغوية السابقة. على أن يكون تقديم هذه الحصص يستجيب لمعايير تعليمية و بيداغوجية، وما يتناسب معها من طرائق، و وسائل، وزمن يراعي بالفعل تقديم النشاط دون الإخلال بذلك.

و عليه فإن تحليل نص أدبي من منظور لساني نص- تداولي يستدعي كفاءة عالية وتكوين رصين للأساتذة في مجال اللسانيات النصية واللسانيات التداولية، طبعا إذا ما انتبهت المناهج اللغوية في الجزائر إلى هذا الجديد، و جعلته أولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

3.3.4.مخطط عام لتحليل النص الأدبي التعليمي من منظور نص– تداولي

خطوات التحليل		
1– التعريف بالنص	– موضوع النص	عنوان النص (كل ما يدور الحديث حوله)
	– نوع (نمط) النص	– حسب موضوعه – حسب مجاله – حسب وظيفته – حسب علاقته بالواقع – حسب شكله
2– السياق الذي أنتج فيه النص	– ما هو محسوس	– منتج النص (المخاطِب) – المتلقي (المخاطَب) – الزمان – المكان
	– الجانب العرفي المقامي	المتعارف بينهما في اللغة (أداة التواصل)
	– الجانب الموضوعي في النص	المشترك بينهما علما في الموضوع
3– المستوى الشكلي (الاتساق)	– الاتساق المعجمي	– التكرار – التضام
	– الاتساق النحوي	– الاستبدال – الإحالة – الحذف – الوصل
	– الاتساق الإيقاعي	– الداخلي: التكرار، التجنيس التصريع، التصدير، التذييل...الخ – الخارجي: الوزن، القافية والتدوير

4المستوى الدلالي (الانسجام)	– الانسجام وقواعده		– الإجمال والتفصيل – علاقة العموم والخصوص – التغريض – التشابه(التكرار)
5– المستوى التداولي	– أفعال الكلام	– تقسيماتها	– فعل التلفظ – الفعل القضوي – المتضمن في القول (الإنجازي) – ما نتج عن القول (التأثيري)
		– أصنافها	– الإخباريات – الأمريات – الوعديات –التعبيريات – الإعلاميات
	– القصدية		إفادة المخاطَب ما في ضمير المخاطِب إفادة تامة.
	– الإعلامية		مدى التوقع للمعلومات لدى المتلقي (منخفضة أو مرتفعة) .
	– المقبولية		قبوله أو عدم قبوله لدى المتلقي (شكلا ومضمونا).
	– المقامية		علم كلامهما بالميدان الذي يجري فيه الحديث.
	– التناص	– أشكال التناص	– الديني – الأدبي – التاريخي

يمكن للقائمين على الفعل التعليمي تكييف هذا المخطط بيداغوجيا في الوضعية التعليمية بمراعاة طبيعة الأهداف من تعليم/تعلم النص الأدبي، وحاجة المتعلمين، وكذا تحفيزهم للتفاعل معه. واختيار طرائق نشطة، و وسائل (كتوظيف الوسائط التكنولوجية في تصميم وتحليل النص الأدبي)، وتكييف ذلك مع التوقيت المخصص لحصة نشاط النص الأدبي.

خاتمة

– خاتمة

ما يمكن أن نقف عليه ختاما، في هذه الدراسة النظرية، وما تبعها من الدراسة التطبيقية لواقع تعليم النص الأدبي في هذه المرحلة من التعليم الثانوي. ندرجه في الآتي:

– في الجانب النظري

– أن لسانيات النص واللسانيات التداولية وفرت من الخطوات المنهجية والنظرية، وكذا الأدوات الإجرائية ما أثبتت نجاعتها في تعليم/تعلم اللغة.

– ارتباط كلّ بنية بوظيفتها (وظائفها) ارتباطا وثيقا في النص الأدبي يحول دون الفصل بينهما باعتبارهما وجهان لعملة واحدة (اللغة)، حيث لا وجود لبنية من دون وظيفة تعبّر عن مقصدها. و لا وجود لوظيفة من دون بنية تجسدها في التّواصل اللغوي. و من شأن هذا الرّبط أن يعيد للغة العربية حيويتها وصلتها بالحياة الواقعية العمليّة.

– غياب الدراسات التطبيقية للسانيات نص– تداولية على النصوص الأدبية تعليميا، ترك فراغا في مكونات التحليل و في كيفية التعامل مع النصوص.

– مهمة لسانيات النص واللسانيات التداولية ليست الكشف عن القوانين و المعايير التي يستقيم بها النص، بل إن لهما هدفا أعمق، يتمثل في محاولة تحديد مختلف البنيات المجردة التي تتولد وفقها مختلف أنواع النصوص، ويكون ذلك بدراسة كل نوع ورصد ما فيه من عناصر بنائية وشكلية قارة. و من ثمة صياغة قواعد تمكننا من حصر كل النصوص في لغة ما بوضوح ومن تزويدنا بوصف للأبنية، فهي تعمل على إعادة بناء الكفاءة اللغوية الخاصة بمستخدم اللغة، في عدد لا نهائي من النصوص.

– للنص الأدبي بعدا تواصليا تعد اللسانيات التداولية أحد أهم المقاربات التعليمية التي أثبتت فعاليتها ونجاعتها في هذا الجانب.

– يستهدف التحليل اللساني للنص، النص المحدد نظريا ومنهجيا من خلال لسانيات النص واللسانيات التداولية؛ جعل البنية النحوية–الموضوعية، والوظيفية التواصلية لنصوص محددة

شفافة، ووصفها على نحو يمكن التحقق منه. و يمكن من خلال ذلك أن يوفر نظرات عميقة في التماسك القاعدي لبناء النص(تكوينه) وتلقيه(فهمه). و يسهم كذلك في فهم الكفاءة النصية الخاصة، أي تنمية القدرة على فهم نصوص غير معروفة، وإنتاج نصوص مناسبة

– في الجانب التطبيقي

– تعليم النص الأدبي من حيث الطرح في السندات لا يتناسب وأهميته وعرضه على فتوره لازمه تشتت وتبعثر، إذ لم يرق إلى تلك اللحمة المفترضة في طرحه، وإلى ذلك التكامل الذي يؤكد التصورات التعليمية، التي دعا إليها المنهاج بشكل عام، فأضحى الأمر مجرد مصطلحات ألبست زينة، وأخرى أضيفت وكأنها هي الإصلاح بعينه.

– إن القائمين على إعداد وبناء المناهج اللغوية فيما يخص تعليم النص الأدبي لما حاولوا الاستفادة من نتائج مختلف الاتجاهات اللسانية الحديثة والتي جسدتها اللسانيات النصية باعتبار النص نظاما وبنية وأداة للتواصل والتبليغ، لم يتم استثمارها في مجال تعليم النص الأدبي رغم محاولات الاستفادة من الطرائق الحديثة في تعليمه بما يضمن تحقق التوجه التعليمي المبني على المقاربة بالكفاءات نهجا وبالمقاربة النصية تصورا والمقاربة التداولية مبتغى.

– إن المطلع على السندات البيداغوجية يلاحظ أنها لم تعرض المفاهيم اللسانية النصية والتداولية بشكل واضح ومفصل واكتفت بتقديم بعض الإشارات البسيطة التي تعلقت في أغلبها بالعطف والتكرار والضمائر كما أنها لم تقترح أي نموذج تطبيقي، من شأنه أن يوضح كيفية استثمار تلك المفاهيم أثناء تحليل النصوص.

– تغليب تطبيق المقاربة بالكفاءات على حساب المقاربة النصيّة، يظهر من خلال المحتويات والطرائق و التمارين المعتمدة التي المقاربة بالكفاءات التركيز عليها و محاولة تجسيدها على خلاف المقاربة النصية التي هُمِّشت من خلال فصل الأنشطة بعضها عن بعض.

– لم تعدّ السندات البيداغوجية وفق الشّروط والمواصفات اللّازمة لإعدادها، حيث لم تشرح المقاربات التعليمية –المقاربة النصية مثلا– المعتمدة شرحا نظريّا وافيا، ناهيك عن الإجراء والتطبيق حتى تكون سندا ومعينا للمعلّمين في تطبيقها على أنشطة اللّغة العربيّة المختلفة.

– خلو التكامل بين ما هو نظري وما هو تطبيقي في السندات، حيث وقف البحث على تناقضات صارخة بينهم، و ما يتعلّق بتعليم النص الأدبي خاصة، وهو ما أثر سلبا على الطريقة التعليمية المعتمدة، خصوصا أن الكتاب المدرسي قد جسد التّرتيب الخاطئ في تناوله للأنشطة وتبعه في ذلك المعلّمون.

– المقترحات

انطلاقا من أهم الملاحظات التي سجلتها وجملة العثرات التي عاينتها في تناول النص الأدبي، في هذه المرحلة التعليمية، وفي هذا المستوى خصوصا، يمكن تقديم جملة من المقترحات و الرؤى التي عساها أن تسهم في ترشيد تعليمه. ندرجها اختصارا في الآتي:

– ضرورة اطّلاع معدّي المناهج على ما جدّ في ميدان اللّسانيات بجميع فروعها(خصوصا النّصيّة والتّداوليّة) الحديثة، لا يقتصر على أخذ بعض المعالم النّظرية دون أخرى، ولا يستغني عن إبراز كيفية تطبيقها على أحسن وجه، وذلك بتقديم أمثلة عديدة ومتنوّعة تكون سندا وعونا للقائمين على تنفيذ تلك المناهج والبرامج.

– ينبغي أن تكون النّصوص عموما والأدبية خصوصا تخضع لمعايير لغوية تعليمية و بيداغوجية صارمة تناسب و الأهداف المسطرة ومستوى المتعلمين وحاجاتهم.

– ضرورة إعادة النظر في صياغة مناهج اللغة العربية في ظل واقع رقمي وافتراضي متسارع ومراجعة مرجعياتها الشكلية و محمولاتها الفكرية والبحث في مدى انسجام وفعالية مكوناتها ومقارنتها بسندات الآخر لمراجعة الرؤية وتصحيح الوضعية.

– ومنه إعادة صياغة الأهداف المسطرة لتعليم النص الأدبي، بكيفية نظرية مؤسسة على العلمية والموضوعية و بشكل يمكّن أجرأتها بما يضمن تحققها فعليا، دقيقة الهندسة

والتوقعات. و ما يناسبها من موضوعات وطرائق تعليمية و وسائل من جهة أخرى. مما يؤدي حتما إلى إنجاح العملية التعليمية وبالتالي إكساب المتعلمين المهارات اللغوية التي سطر المنهاج أهدافها لأجل ذلك.

– إعادة الاعتبار لنشاط النص الأدبي في السندات البيداغوجية نظرا وإجراء بما يتناسب والمقاربة النصية والمقاربة التداولية؛ من شأنه أن يساعد على فهم النص بناء ووظيفة ويعيد له مكانته الفعلية بين الأنشطة اللغوية.

– و لذلك فإن اللسانيات النصية التداولية من شأنها أن تسهم في تحليل النصوص الأدبية، وفق مستوياتها النحوية والدلالية والتداولية: بإضافة مادة تحت مسمى "القواعد النصية التداولية" أو ما هو بمعناها أو مغزاها تشكل بالنسبة للمتعلمين المرجع النظري؛ إذ تسهم في مساعدة المتعلمين في إدراك الظواهر اللغوية ذات الصلة بالبناء الشكلي و الدلالي، ومدهم بآليات تحليل النصوص وفق هذه الرؤية. مع ابتكار آليات تقويم تتماشى مع أبعادها العلمية والتعليمية لإكساب المتعلمين كفاءات عالية في هذا الخصوص بما ينعكس عليهم في عملية تفكيك النصوص إلى مكوناتها ومن ثم إعادة بنائها. يكون فيه التوافق بين البيداغوجيين وأهل الاختصاص في اللسانيات النصية والتداولية. طبعا إذا ما توفرت النية والإرادة ورصدت الطرائق المناسبة لذلك.

– واعتبار لما سبق يكون انتقاء النصوص التعليمية أمرا ضروريا وملحّا يضمن لها حسن التوظيف، فقيمة النص باعتباره أداة للتعليم يبرر له اختيارا مدروسا من جوانب عدة التركيبة، الدلالية التداولية (التواصلية) مع ترتيب مدروس لها على الوحدات التعليمية يتوافق تدرجا والحاجات التعليمية. لاستثمارها في تحقيق التعلمات اللغوية والأدبية.

– يفترض في الموضوعات المقررة لنشاط النص الأدبي أن تتماشى وما تقتضيه الوحدات التعليمية والتي يجب أن توضع بحسابات ومعايير تعليمية دقيقة تطغى عليها الشمولية في توظيف المكتسبات وإدماجها دون اجتزاء كالتركيز على البلاغة أو القواعد النحوية

والصرفية فقط، ودون إهمال السياقات التي تقتضيها الوحدة التعليمية. وتكييف الموضوعات بما يلائم حاجات المتعلمين واهتماماتهم فالتفاعل مع الموضوع مدعاة للإبداع والابتكار ومولد للدوافع والحوافز، وعليه فإن استثمار جميع الفرص التي تساعد على إثارة شغف الطلاب للتعبير مهم كجعل موضوعات التعبير مرتبطة بحياتهم.

- ومنه، تلح الحاجة على ضرورة تكوين الأساتذة -لدورهم الرئيسي- على المفاهيم النصية التداولية نظرا وتطبيقا لافتقارهم للمكاسب المعرفية اللسانية الحديثة، وهي مشكلة خطيرة من شأنها أن تبدد كل الجهود التقويمية؛ إذا لم يكن الأساتذة على أهبة واستعداد ففاقد الشيء لا يعطيه. مع تكوين بيداغوجي على المستجدات في الطرائق التعليمية ووضعيات التعلم. وتوجيههم إلى استثمار التقنية والمعلوماتية التي تساعدهم على إدارة الأنشطة كتحليل النصوص بطرق مثيرة جديرة بالاهتمام، كاستخراج أدوات الاتساق مثلا.

وأخيرا لا أدّعي الإحاطة والإلمام بكل جوانب موضوع البحث، فكل ما حاولت فعله يندرج في نطاق استثارة انتباه معدي المناهج اللغوية وتوجيه اهتماماتهم إلى تبني آليات جديدة في تحليل النص الأدبي بصفة عامة وللضرورة المرحلية في التعليم الثانوي بصفة خاصة. يستوعب كل الجهود في لسانيات النص واللسانيات التداولية لضمان كل ما يحمله النص من مكونات شكلية ومدلولات ووظائف تواصلية.

مصادر ومراجع البحث

– المصادر و المراجع

* **القرآن الكريم (برواية ورش).**

– **إبرير،** بشير. (2007). **تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق** (ط1). إربد، الأردن: عالم الكتاب الحديث.

– **ابن منظور،** محمد. **لسان العرب. 14.** (ط3). بيروت: دار صادر.

– **أبو غزالة،** إلهام، و **خليل،** أحمد علي. (1999). **مدخل إلى علم لغة النص, تطبيقات لنظرية دي بوجراند و ولفجانج دريسلر.** (ط2). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

– **أدرواي،** العياشي. (2011). **الاستلزام الحواري في التداول اللساني، من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها.** الرباط: منشورات الاختلاف، دار الأمان.

– **أزوالد،** ديكرو، و **سشايفر،** جان ماري. (2007). **القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان.** (تر: **عياش،** منذر). المركز الثقافي العربي.

– **إسماعيل،** زكرياء. (2005). **تدريس اللغة العربية.** الاسكندرية: دار المعارف الجامعية.

– **الإدريسي،** يوسف مولاي. (2002). **الأدب قضايا و إشكاليات** (ط2). الرباط: دار النشر فضاء آدم.

– **بحيري،** سعيد حسن. (2004). **علم اللغة، المفاهيم و الاتجاهات** (ط1). القاهرة: مؤسسة المختار للنشر و التوزيع.

– **بختين،** ميخائيل. (1985). **مسألة النص.** (تر: **مقلد،** محمد علي). بيروت: الفكر العربي المعاصر.

– **براهيمي،** الحاج. (2018). **المنحى التداولي عند الأصوليين.** (أطروحة دكتوراه العلوم). بسكرة: كلية الآداب و اللغات جامعة محمد خيضر.

- **براون**، و **يول**. (1997). **تحليل الخطاب** (ط1). (تر: **الزليطي**، محمد لطفي و **التريكي**، منير). الرياض: منشورات جامعة الملك سعود.
- **برينكر**، كلاوس. (2005). **التحليل اللغوي للنص** (ط1). (تر: بحيري، سعيد حسن). القاهرة: مؤسسة المختار للنشر و التوزيع.
- **البطاشي**، خليل بن ياسر. (2009). **الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب**. دار جرير للنشر و التوزيع.
- **بلانشيه**، فيليب. (2007). **التداولية من أوستن إلى غوفمان**. (تر: **الحباشة**، صابر). اللاذقية: دار الحوار للنشر والتوزيع.
- **بن عروس**، مفتاح. (2018). **الاتساق و الانسجام في القرآن**. دمشق: دار نور حوران.
- **بن عيسى**، حنفي. (1991). **الأسس النفسية لاكتساب اللغة**. (**مقال**). همزة وصل مجلة التربية و التكوين.
- **بوقرة**، نعمان عبد الحميد. (2005). **لسانيات النص بين التنظير الغربي و الإجراء العربي** (**مقال**). مجلة الاتحاد العام للأدباء العرب. (69). دمشق: الكاتب العربي
- **تمام**، حسان. (1998). **اللغة العربية معناه و مبناه** (ط3). القاهرة: عالم الكتب.
- **الجرجاني**، عبد القاهر. (1998). **دلائل الإعجاز**. دمشق، سوريا: منشورات وزارة الثقافة السورية.
- **الحاج صالح**، عبد الرحمن. (2007). **بحوث و دراسات في علوم اللسان**. الجزائر: موفم للنشر.
- **الحاج صالح**، عبد الرحمن. (2012). **الخطاب و التخاطب في نظرية الوضع و الاستعمال**. (ط1). الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
- **حروش**، موهوب. **منهجية تدريس النصوص في الطور الثالث من التعليم المتوسط**.

(**مقال**). همزة وصل، مجلة التربية و التكوين.

- **حساني**، أحمد. (2000). **دراسات في اللسانيات التطبيقية** (حقل تعليميّة اللّغات). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- **الحلاق**، محمد راتب. (1999). **النص و الممانعة مقاربة نقدية في الأدب و الإبداع**. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.
- **حلمي**، خليل. (2000). **دراسات في اللسانيات التطبيقية**. (ط1). مصر: دار المعرفة الجامعية.
- **حماسة**، محمد عبد اللطيف. (2000). **النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي**. دار الشروق.
- **خطابي**، محمد. (1991). **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**. بيروت: المركز العربي الثقافي.
- **خليل**، إبراهيم. (1997). **الأسلوبية و نظرية النص**. عمان: المؤسسة العربية للدراسات و النشر.
- **دي بوجراند**. (1998). **النص و الخطاب و الاجراء** (ط1). (تر: **تمام** ،حسان). عالم الكتب.
- **دي سوسير**، فيرناند. (1985). **دروس في الألسنية العامة**. (تر: **الشاويش**، محمد و **عجينة**، محمد). تونس: الدار العربية للكتاب.
- **ديتربش**، بوسه، و **ولفجانج**، تويبرت. (2018). **التحليل اللغوي للخطاب**. (تر: **بحيري**، سعيد حسن). مصر: مكتبة زهراء الشرق.
- **الراجحي**، عبده. (1995). **علم اللغة التطبيقي و علم اللغة**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- **روابحية**، حدة . (2006). **التشكيل النصي في ديوان سميح القاسم، دراسة نحوية نصية لنماذج مختارة.** (**مذكرة ماجستير**). جامعة عنابة.
- **ريكور**، بول. (2006). **نظرية التأويل ، الخطاب و فائض المعنى** (ط2). (تر: **الغانمي** ،سعيد). المركز الثقافي العربي.
- **زتسيسلاف**، و **اورزنياك**. (2003). **مدخل الى علم النص, مشكلات بناء النص** (ط1). (تر: **بحيري**، سعيد حسن). القاهرة، مصر: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.
- **الزناد**، لزهر. (1993). **نسيج النص**. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- **سرفوني**، جان. (1998). **الملفوظية**. (تر: **المقداد** ،قاسم). دمشق: إتحاد الكتاب العرب.
- **سشايفر**، جون ماري. (2004). **العلامتية و علم النص** (ط1). (تر: **عياشي** ،منذر). المغرب: المركز الثقافي العربي.
- **سعد**، اسماعيل علي. (1979). **الاتصال و الرأي العام**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- **السيد**، محمود أحمد. (1987). **تطوير مناهج تعليم القواعد النّحوية وأساليب التّعبير في مراحل التّعليم العام في الوطن العربي**. تونس: المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم.
- **الشاوش**، محمد. (1985). **أصول تحليل الخطاب.1**. تونس: الدار العربية للكتاب.
- **شحاتة**، حسن. (1996). **تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق** (ط3). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- **الشهري**، عبد الهادي بن ظافر. (2004). **استراتيجيات الخطاب** (ط1). بنغازي: دار الكتب الوطنية.
- **الصبيحي**، محمد الأخضر. (2005). **المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي**. (**أطروحة دكتوراه الدولة**). قسنطينة، كلية العلوم الانسانية. جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

- **الصبيحي**، محمد الاخضر. (2008). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه** (ط1). بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- **صحراوي**، مسعود. (2005). **التداولية عند العلماء العرب**. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.
- **الصديقي** ،سلوى عثمان، و **بدوي**، هناء حافظ. (1999). **أبعاد العملية الاتصالية**. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- **صولة**، عبد الله. (2007). **الحجاج في القرآن**. مصر: دار الفارابي.
- **صياح**، انطوان. (2008). **تعليمية اللغة العربية**. بيروت: دار النهضة العربية.
- **الطبال**، بركة فاطمة. (1993). **النظرية الألسنية عند جاكبسون** (ط1). مصر: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر و التوزيع.
- **طعيمة**، رشدي أحمد، و **مناع**، محمد السيد. (2000). **تعليم العربية بين العلم و الفن**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- **طه**، عبد الرحمن. (1995). **فقه الفلسفة و الفلسفة و الترجمة**. المغرب: المركز الثقافي العربي.
- **طه**، عبد الرحمن. (2006). **اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي**. المغرب: المركز الثقافي العربي.
- **عبد الباري**، ماهر شعبان. (2011). **التذوق الأدبي طبيعته، نظرياته مقوماته معاييره قياسه** (ط 3). عمان: دار الفكر ناشرون و موزعون.
- **عبد العالي**، محمد. (1995). **الكتاب وسيلة اتصال**. (**مقال**). مجلة عالم الكتاب. (46).
- **عبد المجيد**، جميل. (1998). **البديع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- **عبد المطلب**، محمد. (1995). **قضايا الحداثة**. القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر.
- **العزاوي**، أبو بكر. (2006). **اللغة و الحجاج**. الدار البيضاء: العمدة في الطبع.
- **عشير**، عبد السلام. (2006). **عندما نتواصل نغير**. المغرب: إفريقيا الشرق.
- **عفيفي**، أحمد. (2001). **نحو النص اتجاه جديد في دراسة النحو العربي** (ط1). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- **عمران**، قدور. (2012). **البعد التداولي في الخطاب القرآني**. عالم الكتب الحديث.
- **عميري**، باني. (1983). **دراسة نحوية لكتاب"المختار في قواعد اللغة العربية" المقرر للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط بالمدرسة الجزائريّة**. (**مقال**). نشرة التعليم والبحث العلمي .
- **الغذامي**، عبد الله. (1998). **الخطيئة و التكفير من البنيوية إلى التشريحية** (ط4). الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- **فانديك**. (2000). **النص و السياق**. (ط1). (تر: **قنيني**، عبد القادر). بيروت: إفريقيا الشرق.
- **فانديك**. (2001). **علم النص مدخل متداخل الاختصاصات**. (ط1). (تر: **بحيري** سعيد حسن). القاهرة: دار القاهرة للكتاب.
- **فرانسواز**، أرمينكو. (1987). **المقاربة التداولية**. (تر: **علواش**، سعيد). منشورات مركز الإنماء القومي.
- **فرج**، حسام أحمد. (2009). **نظرية علم النص**. القاهرة: مكتبة الآداب.
- **فرشوخ**، أحمد. (2005). **تجديد درس الأدب**. (ط1). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- **فضل**، صلاح. (1992). **بلاغة الخطاب و علم النص**. (ط1). الكويت: عالم المعرفة.

- **الفقي**، إبراهيم صبحي. (2000). **علم اللغة النصي. 1.** (ط1). دار قباء للطباعة و النشر.
- **فولفانج**، هاينه، و **ديتر**، فيهفيجر. (1999). **مدخل إلى علم اللغة النصي.** (تر: **بن تشبيب**، فالح). مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- **الكعاك** ،إبراهيم. (1991). **الاتساق في اللغة العربية في ضوء اللسانيات العربية القديمة و الأنحاء الوظيفية المعاصرة.** الرباط: جامعة محمد الخامس. كلية الآداب و العلوم الانسانية.
- **لايتر**،جون. (1987). **اللغة والمعنى والسياق.** (ط1). (تر: **عباس**، صادق الوهاب). بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- **لوصيف**، الطاهر. (2008). **تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي.** (**أطروحة دكتوراه الدولة**). الجزائر، جامعة الجزائر.
- **مانغونو**، دومنيك. (2005). **المصطلحات، المفاتيح لتحليل الخطاب** (ط1). (تر: **يحياتين** ،محمد). منشورات الاختلاف.
- **المتوكل**، أحمد. (2017). **اللسانيات الوظيفية المقارنة.** الرباط: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- **المتوكل**، أحمد. (2003). **الوظيفية بين الكلية و النمطية.** الرباط: دار الأمان.
- **مختار**، أحمد عمر. (1988). **علم الدلالة** (ط2). القاهرة: عالم الكتب.
- **مداس**، بن عمار أحمد. (2006). **تحليل الخطاب الشعري من منظور اللسانيات النصية، تحولات الخطاب النقدي المعاصر.** اربد، الأردن: عالم الكتاب الحديث.
- **مسيس**،رياض. (2004). **الخطاب الأدبي من منظور لسانيات النص.** (**مذكرة ماجستير**). جامعة عنابة.

- **مصلوح**، سعد عبد العزيز. (1990). **مشكلة العلاقة بين اللغة العربية و الأسلوبيات اللسانية (مقال)**: http://alkalimah.net/Articles/Read/7170 /2019/10/20.

- **مفتاح**، محمد. (1992). **تحليل الخطاب الشعري، إستراتيجية التناص**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

- **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2003). **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**. (تر: **غفوس** ،سيف الدين، و **الشيباني**، محمد). المنظمة العربية للترجمة.

- **موشلر**، جاك، و **ريبول**، آن. (2010). **القاموس الموسوعي للتداولية**. (تر: **المجدوب** ،عز الدين ، و آخرون). تونس: دار سيانترا.

- **الناجح**، عز الدين. (2011). **العوامل الحجاجية في اللغة العربية**. صفاقس: مكتبة العلاء للنشر و التوزيع.

- **نحلة**، محمود أحمد. (1998). **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**. (ط3). القاهرة: عالم الكتب.

- **هباشي**، لطيفة. (2008). **استثمار النصوص الاصلية في تنمية القراءة الناقدة**. عمان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع عمان.

- **ويتي**، بول. (1965). **الطفل و القراءة الجيدة**. (ط2). (تر: ناشد، سامي). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية بالإشتراك مع مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر.

- **يقطين**، سعيد. (1997، أ). **انفتاح النص الروائي , النص و السياق**. (ط3). المركز الثقافي العربي.

- **يقطين**، سعيد. (1997، ب). **تحليل الخطاب الروائي(الزمن، السرد، التأثير**. (ط3). المركز الثقافي العربي.

- **يول**، جورج. (2010). **التداولية اليوم**. (ط1). (تر: **العتابي**، قصي). الرباط: الدار العربية للعلوم ناشرون.

– الوثائق التعليمية الرسمية

– **وزارة التربية الوطنية.** (2005، أ). **منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب و فلسفة.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

– **وزارة التربية الوطنية.** (2005، ب). **مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة ثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

– **وزارة التربية الوطنية.** (2005، ج). **كتاب اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

– **وزارة التربية الوطنية.** (2005، د). **دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

– المراجع الأجنبية

– **Adam**, jean-michel. (1990). **Eléments de linguistique textuelle**. Mardaga.

– **Alden**, Moet. **Cohesion**, **Coherence and comprehension of text**. Foreign language annals.

– **Austin**, John Langshaw. (1970). **Quand dire, c'est faire**. Paris: Edition du seuil.

– **Benveniste**, Émile. (1974). **Problèmes de linguistique générale**, tome 2. Paris: Gallimard.

– **Besse**, Henri, & **Galisson**, Robert. (1980). **Polémique en didactique**. Paris: Cle Intpernational.

– **Bouacha**.A.A. (1984). **Le discours universitaire(La tuéorique et se pouvoirs)**. Berne: Edition Derter.

– **Catherine**, Kerbrat-Orecchioni. (1980). **Enonciation de la subjectivité dans lelangage**. Paris: Armand Colin.

- **Charolles**.M. (2005). **Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité, Le français aujourd'hui**. Paris :Armand Colin.
- **Charolles**.M. (1978). **Grammaire Du texte, théorie du discours, narrativité**. Metz: Pratique N11.12.
- **Charolles**.M. (1978). Langue Française. Larousse.paris
- **Dabéne**, Etal. (1990). **Variatiun et rituels en classe de langue**. Paris: hatiercaredif.
- **Ducrot**, Oswald. (1980). **Les mots du discours**. Paris: Minuit.
- **Galisson**.R, & **Coste**.Daniel. (1976) **Dictionnaire de didactique des langues**. Larousse.paris.
- **Jackopson**, Roman. (2003). : **Essais de linguistique générale**. Éditions de Minuit.
- **Jupp**(T.C), & autre. (1978). **Appretissage linguistique et communication**. Paris: Clé international.
- **Maingueneau**, Dominique. (1991). **L'analyse du discours**. Paris: Hachette.
- **Searle**, John. (1972). **les actes de langage**. Paris: Herman.
- **Vigner**, Gérard. (1979). **Lire**, **du texte au sens (éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture)**. Paris: Clé intrnational.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية وآدابها
السنة الثالثة من التعليم الثانوي
3
للشعبتين : آداب / فلسفة
لغات أجنبية

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

هذا كتاب "اللغة العربية وآدابها" الخاص بشعبتي "آداب/فلسفة" و"لغات أجنبية" للسنة الثالثة من التعليم الثانوي نضعه بين أيدي أبنائنا التلاميذ آملين أن يكون لهم سندا تربويا ومعرفيا مفيدا، وأن يكون لإخواننا الأساتذة والمفتشين عونا على أداء مهامهم التربوية النبيلة..

ويعد الكتاب امتدادًا لكتابي السنتين الأولى والثانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرًا من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات، وفي ذلك نيَّة عدم التشويش على ذهن المتعلم من جهة، والتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة أخرى. ويشتمل على اثني عشر محورًا، ينجز كل محور في أسبوعين، ويتضمن نصين أدبيين ونصًا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة، وهي نصوص متصرف فيها لغايات تربوية، وفي النصين الأدبيين تتم المعالجة الأدبية والنقدية، ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية، بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين، ولم تكن الومضات النحوية والبلاغية والعروضية دروسا مستقلة، وإنما هي معارف مستمدة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص، وبمعنى آخر فإن الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي. وقد تعمدنا معالجة هذه المادة اللغوية والبلاغية لكل محور انطلاقا من نصين مختلفين بغرض دفع الملل عن التلاميذ وتزويدهم بأكبر عدد من النماذج النصية.

أما النص التواصلي فيحمل طابعا نقديا إذ يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنصين الأدبيين، فوظيفته تنظيرية تفسيرية، أما نص المطالعة الموجهة فيتميز بطوله النسبي، ويعالج قضية أدبية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية، ويحقق فضلاً عن الغايات التعلمية غايات تربوية، لأنه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية، وبين المجتمعات البشرية، مثل قضايا البيئة والعولمة والتسامح الديني وثقافة الحوار وغيرها. وقد راعينا في الكتاب - فضلاً عن تنمية الروح الوطنية - تنميةَ روح التسامح والروح الإنسانية، ومن هنا سيطلع المتعلم على عدد لا بأس به من النصوص لكتاب وشعراء جزائريين، ولكننا راعينا في الوقت نفسه انفتاح الكتاب على الثقافة العربية والثقافة الإنسانية.

أما التقييم فقد اتخذ أشكالاً متعددة في الكتاب، فقد ذُيِّلَ كل محور بتقييم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلم وتفعيلها، انطلاقا من نص متبوع بأسئلة اختبارية، ووضعية أو وضعيتين لإدماج المعارف التي تم تحصيلها في مختلف نشاطات المحور، وفي ذلك ربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات.هذا بالإضافة إلى نشاط التعبير الكتابي، وإنجاز مشروع مشترك على مراحل وفي ذلك كله إتاحة فرصة ثمينة للمتعلم من أجل إدماج معارفه المكتسبة في كل مرحلة. ولا يسعنا في الختام إلا أن نتمنى مجددا أن يكون هذا الكتاب في مستوى طموح أبنائنا، وفي مستوى الثقة التي حظينا بها من قبل الجهات المسؤولة.

والله الموفق لما فيه الخير والصلاح

موقع عيون البصائر التعليمي

النص الأدبي الأول

في مدح الرسول ﷺ

البوصيري

أتعرف على صاحب النص

هو شرف الدين محمد البوصيري ولد بمصر عام 608 هـ، وعاصر أحداثًا هامة طرأتْ على الأمة العربية، منها هَجمة المغول برع في الكتابة واشتهر بالمدائح النبوية، وأشهرها «البُرْدَة» التي تُرجمت إلى عدة لغات: شرقية وغربية، توفي عام 696 هـ وقيل عام 698 هـ

تقديم النص

يقول الله عزّ وجلّ في سورة القلم مخاطبًا رسوله الكريم عليه الصلاة والسلام: ﴿وإنّك لَعلى خُلُقٍ عظيم﴾ (القلم: الآية 4). هل في القصيدة التي بين يديك ما يُؤيد ذلك؟

النص

1 – كيف ترقى رقيّك الأنبياءُ ... يا سماءً ما طاولتْهَا سَماءُ

2 – لم يساووك في علاك، وقد حا ... ل سنًا منك دُونهَمْ وسَنَاءُ

3 – أنت مصباح كلّ فضلٍ فما تَصـ ... ـدُرُ إلا عن ضوئك الأضواءُ

4 – حبّذا عقدُ سُؤْددٍ وفخار ... أنتَ فيه اليتيمةُ العصماءُ

5 – سيدٌ ضِحكُهُ التبسم، والمشـ ... ـيُ الهوينا، ونومُه الإغفاءُ

6 – مَا سِوَى خُلقِهِ النسيمُ، ولا غيـ ... ـرَ مُحيَّاهُ الرَّوضةُ الغنَّاءُ

7 – رحمةٌ كلُّهُ، وحزمٌ وعزْم ... ووقارٌ وعِصمةٌ وحياءُ

8 – لا تَحلُّ البأساءُ منه عُرى الصَّبْـ ... ـرِ، ولا تَسْتَخِفُّهُ السَّرّاءُ

9 – كَرُمتْ نفسُه فما يخطر السو ... ءُ على قلبه ولا الفحشاءُ

10 – عَظُمتْ نعمةُ الإلَه عليْه ... فَاستقلَّتْ لذِكْرِه العُظَمَاءُ

11 – جَهلتْ قَومُهُ عليه، فاغضى ... وأخو الحِلم دأبُهُ الإغْضَاءُ

12 – وَسِعَ العالمينَ علمًا وحلما ... فَهْوَ بَحْرٌ لَمْ تُعيِهِ الأَعْبَاءُ

13 – شمسُ فضلٍ تحقّقَ الظنُّ فيه ... أنَّه الشمس رفعةً والضياءُ

14 – معجزُ القولِ والفعالِ كريمُ الـ ... ـخلْقِ والخُلْقِ مُقسطٌ معطاءُ

15 – لا تَقِسْ بالنبي في الفضل خَلقًا ... فَهُوَ البحرُ والأنام إضاءُ

16 – كل فضل في العالمين فَمِنْ فَضْـ ... ـلِ النبي اسْتعَارهُ الفُضلاَءُ

أثري رصيدي اللغوي

- **في معاني الألفاظ:**

السنا: الضياء، **السناء**: الرفعة، **إضاء**: مفردها أضاة وهي الغدير، **اليتيمة العصماء**: اللؤلؤة الفريدة من نوعها، **الهوينا**: الرفق والتؤدة في السير.

- **في الحقل المعجمي:**

ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخُلُقيّة في النص؟

ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخِلْقيّة؟

- **في الحقل الدلالي:**

عد إلى المعجم وتعرّف على معاني «عصم»

أكتشف معطيات النص

- ما مكانة النبي محمد ﷺ من باقي الأنبياء والرسل؟
- ما البيت الذي يشير إلى أنه جمع كل مكارم الأخلاق؟
- أين تتجلى صفة التسامح في شخص النبي محمد ﷺ من خلال النص؟
- أين تتجلى صفة التواضع في شخص النبي محمد ﷺ من خلال النص؟
- حدد الفكرة العامة للنص.

أناقش معطيات النص

- هل أضاف لك هذا النص ملامح من شخصية النبي محمد ﷺ كنت تجهلها؟ فيم تمثلت؟
- ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من خلال هذا النص؟
- هل تحفظ أبياتا في مدح الرسول ﷺ لشاعر آخر؟ اذكرها وبين ما الأقوى عبارة: أبيات هذه القصيدة أم التي تحفظها؟
- هل ترى في مقارنة الرسول بباقي الأنبياء ومقارنته بباقي الخلق ما يخدم المدح؟ وضّح.
- هل وصل الشاعر إلى إقناعنا بأن محمدًا ﷺ أفضل المخلوقات؟ عَلِّل.
- هل تفاعل الشاعر عاطفيا مع ما قاله في النص؟ وضح ذلك انطلاقا من الأساليب والألفاظ الواردة في النص.
- وظف الشاعر كثيرا من ألوان البيان، ما الصورة البارزة في النص وأين تكمن بلاغتها ؟ مع التمثيل.

أحدد بناء النص

- مزج الشاعر في نصه بين الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي ما غرضه من ذلك؟
- ظاهرة الاقتباس من القرآن الكريم والحديث الشريف جليَّة في النص. استخرج بعض الأمثلة وبين الأثر البلاغي الذي أحدثته.
- اذكر ثلاث صفات صريحة وثلاث صفات مكناة وصفَ بها الشاعرُ محمدا ﷺ.
- ما النمط الغالب في النص مع التعليل (السّرد، الإخبار، الوصف...) ؟

أتفحص الاتساق والانسجام في النص

- تحول الشاعر من ضمير المخاطب في النصف الأول من النص إلى ضمير الغائب في النصف الأخير. ما دلالة ذلك في النص؟
- هل اعتمد الشاعر وحدة البيت أم وحدة الموضوع في هذه القصيدة؟ علل.
- ما البيت الذي توجه فيه الشاعر إلى المتلقي؟ ما كان غرضه؟

أجمل القول في تقدير النص

جاء في قول بعض الدارسين لشعر البوصيري : «يمتازُ شعر البوصيري، في المدائح النبوية، بالرّصانة والجزالة وحسن استعمال البديع».

ولقد تجسد ذلك في النص الذي اقتطف من قصيدة طويلة جدًّا بَلَغَ عدد أبياتها 457 بيتا وَقفت عند معانٍ دينية وخلقية وتاريخية ملحمية رافقت الدعوة المحمدية، ناهيك عن الرصيد اللغوي والجمال الفني الذي تميزتْ به القصيدة.

فصارت بمثابة المرجع الذي يعود إليهِ النّاسكُ والمتعبدُ وطالبُ القدوةِ وكذا متعلم اللغة، فأنت تجدُ ذخيرة من التنوع في الأساليب وألوانا من البيان والبديع لا حصر لها.

أستثمر موارد النص وأوَظفها

1 - في مجال قواعد اللغة :

أ - الإعراب اللّفظي

الإعرابُ هُو تَغَيُّرُ الحركة في آخر اللّفظ بحسب موقعِهِ في الجملة. وفائدتُه توضيح المعنى، والحركات الإعرابية ما هي إلا علامات بحالات إعرابية هي : الرّفع والنصب والجرّ والجزم.

والرّفع والنصب مشترك بين الأسماء والأفعال (المضارعة) والجرّ خاصّ بالأسماء، والجزم خاصّ بالأفعال. وتُعْرَبُ الكلمات إعرابًا لفظيًا، وتُعْرَبُ إعرابًا تقديريًا

فالإعرابُ اللّفظي إذن هُو أن تظهر علامةُ الإعراب آخرَ الكلمة دالّةً على موقعها الإعرابي.

- والمرفوع من الأسماء تكونُ علامته:
  1 - الضمة: ارتقى النّبيُّ.
  2 - الألف: للمثنى: نجح التلميذان.
  3 - الواو: لجمع المذكر السالم والأسماء الخمسة: (قد أفلح المؤمنون)، "أَخو الحِلْمِ دأبُه الإغْضاءُ"
- والمرفوع من الأفعال (المضارعة) تكون علامته:
  1 - الضّمّة: لا تَستخفُّه السّرّاءُ.
  2 - ثبوت النون: في الأفعال الخمسة: (مَرج البحْرَيْن يلتقيان).
- والمنصوب من الأسماء تكون علامته:
  1 - الفتحة: لا تَقِسْ بالنَبيّ في الفضْل خَلْقًا.
  2 - الياء في المثنى وجمع المذكر السّالم: شاهدتُ حِصّتيْن تثقيفِيَّتيْن.
  3 - الكسرة في جمع المؤنث السّالم: كافأتُ الطالباتِ النّجيباتِ.
  4 - الألف في الأسماء الخمسة: فتحَ الرّجلُ فاهُ
- والمنصوب من الأفعال (المضارعة) تكون علامته:
  1 - الفتحة: لَنْ يُفْلِحَ المجرمُ.
  2 - حذف النون في الأفعال الخمسة: المجرمون لَنْ يُفلحوا.
- والمجرور من الأسماء تكون علامته:
  1 - الكسرة: شمسُ فَضْلٍ تحَقّقَ الظّنُ فيه.
  2 - الفتحة النائبة عن الكَسرة في الممنوع من الصّرف: يا ابْنَ آدَمَ.
  3 - الياء في المثنى وجمع المذكر السّالم والأسماء الخمسة: ابْتعِدْ عن المجرمين. اعْتَنِ بأخيك.
- والمجزوم من الأفعال تكون علامتُه:
  1 - السّكون: لا تَلْعَبْ بالنّار.
  2 - حذف النون في الأفعال الخمسة: لا تلعبي بالنار.

ب - الإعراب التقديري

- تأمل قول الشاعر:

  كيف تَرقى رُقيك الأنبيـــاءُ يا سماءً ما طاوَلتْها سماءُ

- وانظر إلى قوله:

  لَمْ يُساووكَ في عُلاك وَقَدْ حا لَ سَنًا منْكَ دُونَهُم وَ سَناءُ

- وانظر إلى هذه الجملة: يَقضِي القاضي على الجاني

– ما إعْراب « تَرقى » في المثال الأول؟

ترقى : فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الألف للتعذر

– ما إعْراب « عُلا » في المثال الثاني ؟

علا : اسم مجرور بـ في وعلامة جره الكسرة المقدرة على الألف للتعذر.

– ما إعْراب « القاضي » في المثال الثالث؟

القاضي : فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الياء للثقل.

إذًا بعض الكلمات لا يكون إعرابُها ظاهرًا بل تقديريًا. إما للتعذر إذا انْتهتْ الكلمة بألف مقصورة أو ممدودة، وإما للثقل إذا انتهت بياء أو بواو. وإما لاشتغال المحل بالحركة المناسبة لتاء المتكلم فتقدر الحركات على ما قبل ياء المتكلم مثل : جاء أخي.

2 – في مجال البلاغة

تشابه الأطراف

تعرفت على كثير من المحسنات البديعية التي تضفي جمالا على الكلام. وعرفت أن منها المعنوي ومنها اللفظي.

■ تأمل الآية الآتية :

﴿ مَثَلُ نوره كَمِشْكاة فيها مِصْباحٌ، المصباح في زجاجة، الزّجاجةُ كأنها كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ ﴾ (النور : الآية 35)

تلاحظ أن آخر كلمة في الجملة الأولى هي أول كلمة في الجملة الثانية ..

■ وانظر إلى البيتين الآتيين :

رنــا إليَّ بِعَيْــنٍ لِلْخطــا نُسِبَــتْ بِهَا أصَابَ صَميمَ القلْبِ حين رَمَى

رَمَى ولَمْ يَخشَ من قَتْلِ الكَئيبِ ولا بالوَصْل رَقَّ لدَمْعٍ من جَفاهُ هَمَــى

ألا ترى أنَّ الشاعر كرر لفظة القافية في أَوَّلِ البيت الثاني؟

إذًا : لقد تعرفت من خلال ما سبق على محسن بديعي لفظي وهو تشابه الأطراف وهو جعْلُ آخر كلمة من الجملة الأولى أول كلمة في الجملة الثانية أو آخر كلمة في البيت الأول أول كلمة في البيت الثاني.

هذا النوع الأول من تشابه الأطراف

وهناك نوع ثان يظهر في المعنى لا في اللفظ. في مثل :

﴿ لا تُدْرِكُهُ الأبصارُ وهُوَ يُدْرِكُ الأبصارَ وَهو اللطيفُ الخبير ﴾ (الأنعام : الآية 104)

وهنا نلاحظ ختام الكلام بما يُناسبُ أولَهُ في المعنى فختام الكلام « اللطيف » يناسبُ الأول « لا تدركه الأبصار » وختام الكلام « الخبير » يناسبُ الأول « يُدْرِكُ الأبْصار ».

وهذا أقوى من حيث المعنى.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

دليل الأستاذ

اللغة العربية وآدابها

للسنة الثالثة من التعليم الثانوي

(جميع الشعب)

إعداد: دراجي سعيدي سليمان بورنان
نجاة بوزيان مدني شحامي

إشراف:

الشريف مريبعي

1

- تحديد الكفاءات المستهدفة لكل وحدة والتخلص من المحتويات التي لا تستحق الاهتمام أو لا قيمة لها، وذلك بإضافة كفاءات أخرى غير واردة في الكتاب المدرسي الذي قد لا يتوفر على هذه المحتويات والكفاءات الضرورية.
- الإعداد الجيد للتدريس بالكفاءات يتطلب من المدرس كفاءة عالية تسمح له بتنفيذ المنهاج المقرر المبني على الكفاءة، وقد يجد صعوبة كبيرة في ذلك، ولكنه يمكن أن يكون قادرا على الوصول إلى بداية حسنة تشجعه على الاستمرار والإضافة إليها في المستقبل.
- تقويم الوحدة التعلمية تتراوح ما بين البساطة والتعقيد تبعا لتوجيه المدرس، حيث يقوّم المدرس كفاءة الأداء والحظوظ الفرعية المتضمنة في الوحدة أو الكفاءة الختامية دون الكفاءة المرحلية، وما يترتب عن ذلك من تغذية راجعة ثم الاستدراك والدعم من أجل تحسين الأداء الذي يرغب فيه، ولا يتأتى ذلك إلا بمعرفة مواطن النقص وفي أي خطوة من خطوات العملية التعلمية/التعليمية.

خطوات لتحليل النص الأدبي:

بالرغم من إبقائنا على النمطية المألوفة في تحليل النص الأدبي، الواردة في كتب اللغة العربية وآدابها للسنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي الأدبية والعلمية، حتى لا يفاجأ المتعلم بنمطية جديدة فإننا حاولنا أن نقدم بعض المستجدات في الدراسات النقدية المعاصرة ولكن بشيء من التبسيط حتى نواكب وتيرة الحركة الفكرية والأدبية ولهذا نجد أن من أهم الخطوات في معالجة النص الأدبي:

- العنوان: هو عتبة النص و هو الخطوة الأولى من خطوات الحوار مع النّص، ومعها تتزامن خطوة أخرى هي ما يمكن تسميته بـــ (القراءة الأولى) للنص وفيها يطرح الدارس احتمالات وتساؤلات وافتراضات عديدة ويسعى إلى تجميع شتى الاختيارات والانحرافات المبثوثة داخل النص أي الانتقاء من متعدد وتوزيع ذلك بما يتلائم ويتسق مع التركيب وينسجم مع السياق، وتصنيف ما تشابه منها والمقابلة بين المتضادات ورصد الظواهر الفنية البارزة والقبض على أبرز السمات اللغوية الفارقة أي الانزياحية عن اللغة المعيارية والتي تقضي إلى فهم مغزى النّص.
- الحفر في طبقات النص: وهي مرحلة أهم من المرحلة السابقة، وهي المرحلة التي يدخلها القارئ وهو مسلح بكفاءته، اللغوية والأدبية والعلمية سعيا إلى إثبات فرضياته وتأكيدها من خلال دلالات النّص التي تتأسس على علاقات منطقية بين داله ومدلوله، وتتكون هذه المرحلة من مستويات متنوعة: دلالية ونحوية وصرفية وإيقاعية، والتي تتشابك وتتفاعل فيما بينها في علاقة جدلية ينتج عنها مجموعة من الدلالات التي تتكامل وتؤدي إلى البؤرة الأصلية للنّص، وتصبح مهمة المتعلم في هذه المرحلة أشبه بمهمة عالم الجيولوجيا الذي ينقب ويغوص في طبقات الأرض بحثا عن كشف جديد وسعيا للوصول إلى نتائج محددة تقوم على فرضيات مسبقة.

إن هذه المرحلة التفكيكية هي أهم مراحل القراءة وأكثرها صعوبة، حيث ينصرف جهد المتعلم إلى تطبيق مفهوم تحليل النص بطريقة عملية حيث يضطلع بـــ عملية فك البناء لغويا وتركيبا من أجل إعادة بنائه دلاليا وهذا يستدعي ضرورة تحديد الأجزاء المراد تحليلها وبيان دورها وكشف العلاقات الموجودة فيما بينها وملاحظة التدرج التعبيري لها وإيضاح الإحالات القابعة فيها وطريقة نسج العلائق في شبكة النص المحكمة التي تكوّن بنية لغوية ذات صبغة فنية خاصة.

دور الجمل الفعلية و الاسمية في النص:

تلعب الأفعال دورا هاما من حيث بناؤها ودلالتها على الزمن أو الحدث بما يصاحبه من تغير أو استمرارية، فإذا كان النص يقوم على علاقة التضاد فإن هذا التضاد ينعكس على طريقة بناء الأفعال وتضادها بين زمنين، وينطبق الأمر نفسه على الضمائر، فتفوق ضمير المتكلم على غيره من الضمائر يؤكد الحضور القوي للذات المتكلمة، وقد يعدل الأديب عن ضمير المتكلم المفرد إلى الجمع في سياق التعبير عن ذاته فيكون لذلك مغزاه أيضا. وكذلك الحال بالنسبة للقياس الصرفي إذ على المتعلم أن يضع يده على السمات الصرفية الفارقة والوقوف على مغزى اختيار صيغ صرفية أو اشتقاقية بعينها أو العدول عن صيغ إلى أخرى.

كما يجب الالتفات إلى الأبنية الصوتية والإيقاعية بما يوحي به الإيقاع الخارجي والداخلي للنص من دلالات من خلال دراسة نوع التفعيلة ونوع القافية والروى وصفات الحروف مجهورة أو مهموسة، رخوة أو شديدة وكلها آليات يستعين بها الدارس في عملية القراءة، ولكن الاكتفاء برصدها غير كاف، فلابد من مطابقة دلالالتها واكتشاف أوجه التماثل أو التباين بينها للوصول إلى المعنى الكلي.

نظريات التلقي والنّص:

وإذا كنا نصدر عن قناعة تامة في أهمية دخول النّص من بوابة اللغة فإننا لا نستطيع إغفال دور المناهج في تحليل النصوص الأدبية وما قدمته من إنجازات في هذا المجال وخاصة نظريات التلقي وذلك من خلال مفهوم الاتصال الأدبي حيث ترى أحدث هذه النظريات أن العمل الأدبي يتشكل من خلال فعل القراءة، وأن جوهره ومعناه لا ينتميان إلى النص بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية للنص مع تصور القارئ، ومن ثم فقد زحزح النّص في نظريات التلقي من مركز الدراسة الأدبية وصار لا يعيش إلا من خلال القارئ حتى قيل إن النص هو القارئ نفسه.

ونظرا للدور الحيوي الذي يضطلع به القارئ في حواره مع النّص باعتباره المصدر النهائي للمعنى فقد اختلف النقاد في وصف هذا القارئ ما بين القارئ الضمني والقارئ المقصود والقارئ العارف والقارئ المتميز وكلها تدور في إطار الكفاءة التي ينبغي أن تتوفر في القارئ.

الجماليات الشكلية للنص: ومنها

- القيمة الأسلوبية للفعل.
- القيمة الأسلوبية للصفة.
- دور المزاوجات الاسمية الخاصة.
- دور التكرار.
- الثنائيات الضدية.
- الصور الجزئية والصور الكلية.

الجماليات المعنوية للنص ومنها:

- الرمز بأنواعه (الطبيعي-الديني-التاريخي-الأسطوري).
- الأسطورة قيمتها ووظيفتها في النص.

5

الاتساق والانسجام:

إن التمييز بين الظواهر التي هي من قبيل الانسجام وتلك التي هي من قبيل الاتساق ليست بالأمر السهل إذ أردنا تفصيل هذا التمييز، غير أن هذا التمييز أساسي حيث يعتقد البعض أن الاتساق ينتج عن تسلسل الجمل وخطية النص، في حين أن الانسجام يعتمد على الاتساق غير أنه يقحم قيودا عامة غير خطية، مرتبطة بالسياق ونوع الخطاب أي أن الاتساق يتعلق فقط بالعلاقات التي تقيمها أدوات الربط /الوصل بين الجمل أي البنى الفوقية التي تساهم في البناء المعماري للنص وتناميه وتناسله.

ويقصد بأدوات الربط أو الوصل عادة الوحدات اللغوية التي تقيم علاقة بين جملتين وقد يتعلق الأمر بالظروف والعطف و الاتباع /الصلة وكلها تؤدي دورا ذا بال من حيث إنها تضفي الاتساق على النص.

غير أن النّص قد يجلى مؤشرات الاتساق التام دون أن يكون مع ذلك منسجما ولكي يكون النص منسجما يجب ربطه بقصد شامل أي إلى غاية إنشائية محايثة لنوع النص ولنمط معين إخباري سردي وصفي ...

إذن فالانسجام ليس ***في النص، بل إن المتلفظ المشارك هو الذي يتولى بناءه، فالحكم الذي يقضي بأن النّص منسجم أو غير منسجم قد يتغير وفق الأفراد ووفق معرفتهم بالسياق والحجة التي يخولونها للمتلفظ.

أما بالنسبة للسياق فلا يوجد إجماع حول طبيعة مقومات السياق فإنه بالإضافة إلى المشاركين والمكان والزمان والغاية و نوع النص والقناة واللهجة المستعملة والقواعد التي تحكم التداول على الكلام في صلب جماعة معينة، فإن بعض النقاد يدرج معارف المشاركين حول العالم ومعارف بعضهم عن البعض الآخر، والمعرفة بالخلفية الثقافية للمجتمع .

إن السياق الخارجي قد يكون في تضاد مع السياق الداخلي كتضاد المحيط النصي المباشر لمحيطه غير النصي، وتكمن الصعوبة هاهنا في تمييز ما هو من قبيل النص عما هو ليس كذلك.

فهناك دارسون لا يقصرون مفهوم النص على الوحدات اللغوية، بل يدرجون فيه العناصر التي هي من قبيل الحركة التي تصاحبها (الحركات ، الإيماءات...) بل كذلك أفعال المتفاعلين أثناء تبادل الكلام.

إن لبعض القرائن حضورا جمّا ديكور التفاعل (مسجد، مقر التلفزة...) والجنس والسن والحركات واللباس (بدلة عسكرية – بدلة أنيقة – أسمال...) وقرائن الانتماء (تحالف – أوسمة – شارات،) غير أن الأمر قد يتعلق كذلك بصفات لغوية (معجمية – صوتية – تداولية) التي تشير إلى جهة أصلية والفئة الاجتماعية.

إن التأويل الجيد لهذه القرائن هو وحده الذي يخول للأفراد إمكانية التصرف المناسب في التفاعلات، بيد أنه في أغلب الأحيان، لا يحصل هذا التأويل بشكل بديهي ودفعة واحدة، بل يأخذ في البناء التدريجي وأحيانا يتم عبر تعديلات متتالية.

غير أن الكثيرين يستعملون لفظي سياق ومقام دونما تمييز، غير أن المقام مصطلح يشمل النص والسياق.

التناص:

يحيل التناص على خاصية من الخاصيات المكونة للنص الأدبي وتارة على مجموع العلاقات الصريحة أو الضمنية التي تربط نص بنصوص أخرى

وقد وضع بعض الدارسين نمذجة لهذه العلاقات عبر نصية:

- التناص: يفترض حضور نص في نص آخر بواسطة الاستشهاد أو التلميح.

6

مسرد المصطلحات

المصطلح بالفرنسية	المصطلح بالانجليزية	المصطلح بالعربية
A		
Aboutonnes	Aboutness	موضوع الحديث
Acte d'énonciation	Enunciation act	فعل التلفظ
Acte illocutoire	Illocutionary act	الفعل متضمن في القول
Acte locutoire	Locutionary act	فعل القول
Acte de la langage	Speech act	فعل الكلام
Acte de la langage indirect	Indirect speech act	فعل كلامي مباشر
Acte perlocutoire	perlocutionary act	الفعل الناتج عن القول
Acte de presupposition	presupposition Act	فعل اقتضاء
Acte de reference	Reference act	فعل إحالة
Adjectif	Adjective	صفة
Ajustement enter les mots et le monde	Word to-word fitting	علاقة المطابقة بين الكلمات و العالم
Allocutaire	Adresser	المخاطب
Analyse linguistique	Linguistic analysis	تحليل لساني / لغوي
Analyse pragmatique	Pragmatic analysis	تحليل تداولي
Anaphore	Anaphora	عائد (إحالي)

A posteriori	A posteriori	ما بعدي
A priori	A priori	ما قبلي
Approche textuelle	Textual approach	المقاربة النصية
Appropriété	Appropriateness	تلاؤم
Argument supplémentaires	Additional argument	حجج إضافية
Argumentatif	Argumentative	حجاجي
Argumentatif échelle	Argumentative scal	سلم حجاجي
Argumentation	Argumentation	حجاج
Argumentative force	Argumentative strength	قوة حجاجية
Aspect linguistique	Linguistic aspect	مظهر لساني
Aspect pragmatique	Pragmatic aspect	مظهر تداولي
Assertives	Assertives	التقريريات
Attitude propositionnelle	Propositional attitude	موقف قضوي
Auditeur	Listener	سامع
B		
Bihabitives	Bihabitives	السلوكيات
Brincipe de politesse	Boliteness principle	مبدأ التأدب

Brincipe du visage	Face principle	مبدأ التواجه
Brincipe de haute politesse	High politness principle	مبدأ التأدب الأقصى (الراقي)
Bromissives	Promissives	الوعديات
C		
Code	Coded	وضع
Cohérence	Coherence/Consistency	انسجام
Cohésion	Cohesion	اتساق
Commissives	Commissives	الوعديات (الإلتزاميات)
Communication	Communication	تواصل
Communication non verbale	Non-verbal communication	تواصل غير لغوي
Communication verbale	Verbal communication	تواصل لغوي
Commutation	Commutation /Substitution	استبدال
Comparaison	Comparison	تشبيه
Compétence	Competence	كفاءة
Condition de Cohérence	Coherence condition	شرط انسجام
Condition de félicité	Felicity condition	شرط النجاح
Condition de vérité	Truth condition	شرط الصدق

Congruence	Congruence	ملاءمة
Conjonction	Conjonction	وصل
Connecteur argumentative	Argumentative connector	رابط حجاجي
Connecteurs logiques	Logical connector	روابط منطقية
Connotation (dénotation)	Connotation (denotation)	دلالة الالتزام (دلالة المطابقة)
Contenu	Content	مضمون
Contenu propositionnelle	Propositional content	مضمون قضوي
Contexte	Context	سياق
Contexte discursive	Discrusif context	سياق خطابي
Contexte épistémique	Epistemic context	سياق معرفي
Contexte linguistique	Linguistic context	سياق لغوي
Contexte pragmatique	Pragmatic context	سياق تداولي
Contexte situationnel	Situational context	سياق مقامي
Contextuel	Contextual	سياقي
Conversationnel d'implicature	Conversational of implicature	الاستلزام الحواري

Coopérative principale	Coopérative principale	مبدأ التعاون
D		
Déclaratives	Declaratives	الإعلانيات (الإيقاعيات)
Décitation	Disquotational principle	مبدأ التعهد
Déictique	Deictic	إشاري
Déictique (référence..)	Deictic (référence..)	إشارية (إحالة)
Deixis	Deixis	إشاريات
Démonstratif (pronom)	Demonstrative	اسم إشارة
Dénotation (connotation)	Denotation (connotation)	دلالة المطابقة (دلالة الالتزام)
descriptif	Descriptive	وصفي
Directives	Directives	الأمريات (التوجيهيات)
Discours	Discourse , speech	خطاب
Disjonction	Disjonction	فصل
E		
Ellipse	Ellipse	حذف
Enoncé	Utterance	قول
Exercitifs	Exercitives	الإنفاذيات
Expositifes	Expositive	العرضيات(التبيينيات)

Expressives	Expressives	التعبيريات (البوحيات)
F		
Fonction discursive	Discourse function	وظيفة خطابية
Fonction pragmatique	Pragmatic function	وظيفة تداولية
Fonction référentielle	Référential function	وظيفة إحالية
Force illocutionnaire	Illocutionary force	قوة مضمنة في القول
G		
Geste	Gesture	إشارة حسية
Grammaire de texte	Text grammar	نحو النص
H		
Hyper-thème	Hyper-theme	موضوع عام
I		
Illocutionnaire	Illocutionary	متضمن في القول
Implication(s)	Implication(s)	استلزام – استلزامات
Implicature	Implicature	استلزام خطابي
Indexicaux (les)	Diectics/indexical	المشيرات
Indice	Index	قرينة
Intention	Intention	قصد
Intention du locuteur	Speaker intention	قصد المتكلم

Intentionné	Intentioned	مقصود / معنيّ
Interlocuteur	Interlocutor/hearer	مخاطب
interprétatif	Interpretative	تفسيري
L		
Langue	Language	لسان
Lexical (sens-)	Lexical meaning	معنى معجمي
Lexical Cohésion	Lexical cohesion	اتساق معجمي
Lexique	Lexicon	معجم
Linguistique de texte	Text linguistics	لسانيات النص
Locuteur	Locutor , speaker	متكلّم
Loi de discours	Maxim of conversation	قانون الخطاب
Loi de litote	Principle of informativeness	قانون التلطيف
M		
Maximes conversationnelles	Conversational maxims	قواعد التخاطب
Maxim de qualité	Maxim of quality	قاعدة الكيف
Maxim de quantité	Maxim of quantity	قاعدة الكم
Maxim de relation	Maxim of relation	قاعدة الملاءمة
Manner Maxim of	manner Maxim of	قاعدة الطريقة
Maxime de générosité	Generosity maxim	قاعدة السخاء

Maxime d'approbation	Approbation maxim	قاعدة الاستحسان
Maxime de modestie	Modesty maxim	قاعدة التواضع
Maxime d'accord	Agreement maxim	قاعدة الاتفاق
Maxime de Symparty	Symparty maxim	قاعدة التعاطف
Maxime tact	Tact maxim	قاعدة اللباقة
Métaphore	Metaphore	استعارة
N		
Narratife	Narrative	سردي
Notion	Notion	مفهوم
P		
Philosophie analytique	Analytical philosophy	فلسفة تحليلية
Pragmatique	Pragmatic	التداولية
R		
Récurrence	Recurrence	تكرار
Référence	Reference	إحالة
Référence endophorique	Endophoric reference	إحالة داخلية
Référence situationnel	Situational reference	إحالة مقامية
Référent	Referent	مرجع / محال عليه
Règle de communication	Communication rule	قواعد التواصل
S		

Sens implicite	Implicted meaning	معنى مضمّن
Sens Lexical	Lexical meaning	معنى معجمي
Sens littéral	Literal meaning	معنى حرفي
Sens pragmatique	Pragmatic meaning	معنى تداولي
Signification	Signification , meaning	دلالة
Situation	Situation	مقام
Situation de discours	Discourse Situation	مقام الخطاب
Substitution nominale	Nominal substitution	استبدال اسمي
Substitution pronominale	Pronominal substitution	استبدال ضميري
T		
Texte	Text	النص
Texte littéraire éducatif	Educational literary text	نص أدبي تعليمي
Texte littéraire	Literary text	نص أدبي
Texte pédagogiqu	Instructional text	نص تعليمي
Textuel	Textual	نصيّ
Textualité	Textuality	نصيّة
Texture	Texture	نسيج
Théorie de l'argumentation	Argumentation theory	نظرية الحجاج
Types de textes	Types of texts	أنواع النصوص
V		

Valeur sémantique	Semantic value	قيمة دلالية
Verdictives	Verdictives	الحكميات
U		
Unité Lexical	Lexeme / Lexical item	وحدة معجمية
Usage	Usage	استعمال

فهرس المخططات

ر.المخطط	العنوان	ر.الصفحة
01	محددات النص	23
02	محددات الخطاب	26
03	مجال الفهم بين منتج النص وقارئه (مستمعه)	29
04	خصائص النص الأدبي	34
05	الأبعاد التعليمية للنص	36
06	النص الأدبي في الممارسة التعليمية التعلمية	51
07	تصنيف النصوص	57
08	مظاهر التكرار	68
09	التضام والتلازم	69
10	أنواع الإحالة	70
11	أقسام الاستبدال	72
12	أنواع الحذف	73
13	أدوات الوصل	75
14	المستوى الإفرادي و التركيبي	77
15	مستويات تحقق الانسجام	83
16	الأساسيات التي تتناولها التداولية	85
17	أنواع الأحوال السياقية	92
18	معايير تمييز الأفعال الإنجازية	99
19	شروط العبارات الإنجازية	100
20	أنواع أفعال الكلام عند أوستين في المرحة الثانية	101
21	تقسيم أوستين لأفعال الكلام	104
22	تصنيف أوستين لأفعال الكلام	105
23	تقسيم سيرل لأفعال الكلام	108

24	شروط نجاح الفعل الكلامي عند سيرل	110
25	تصنيف سيرل للأفعال المتضمنة في القول	114
26	تقسيم أفعال الكلام	115
27	أنواع الإشاريات	118
28	أنماط متضمنات القول	120
29	العوامل والروابط المنطقية و غير المنطقية	123
30	مبدأ التعاون (الاستلزام الحواري)	129
31	مبدأ التأدب	131
32	مبدأ التواجه	133
33	الأفعال الكلامية عند ليتش	134
34	قواعد التأدب الأقصى	136
35	مبادئ (قواعد) التخاطب	137
36	المستوى التداولي	138
37	تحليل السياق عند برينكر	144
38	تحليل وظيفة النص عند برينكر	145
39	تحليل البنية الموضوعية (النحوية) للنص عند برينكر	146
40	تحليل النص وفق رؤية برينكر	148
41	المستوى النحوي عند فاندايك	152
42	المستوى الدلالي عند فاندايك	155
43	المستوى التداولي عند فاندايك	157
44	تحليل النص وفق رؤية فاندايك	158
45	المستوى المعجمي عند محمد خطابي	160
46	المستوى النحوي عند محمد خطابي	161
47	المستوى الدلالي عند محمد خطابي	163

48	المستوى التداولي عند محمد خطابي	165
49	تحليل النص وفق رؤية محمد خطابي	166

أسماء العلماء الأجانب باللغة الأصلية حسب ترتيبها ذكرا في الأطروحة

الأسماء باللغة العربية	الأسماء باللغة الأجنبية
جاك موشلر	Jacques Mochler
آن ريبول	Anne Ripoll
فاندايك	Van Dijk
برينكر كلاوس	Brinker Klaus
إيزنبرغ	Isenberg
جاكبسون	Jakobson
جوليا كريستيفا	Julia Kristeva
رولان بارت	Roland Barthes
شارول	charol
جون ميشال آدم	Jean-Michel Adam
بنفست	Benveniste
دومنيك مانغونو	Dominique Mangono
بول ريكور	Paul Ricœur
كارتر	Charretier
ياكبسون	Jacobson
بول ويتي	Paul Whitty
ديبوجراند	de Beaugrande
فينير	Vigner
دريسلر	Dressler
غريماس	Greimas
لاندكيست	Landquist

George *Yule*	جورج يول
Firh	فيرث
GeoffrvFinch	جيوفرى فينش
de Saussure	دي سوسير
Searle	سيرل
Gérard Jeanette	جيرارد جنيت
Austin	أوستين
wittgenstein	بفتجنشتاين
Vanderwaken	فندرفاكن
Oswald Decroo	أوزوالد ديكرو
Jean-Marie Schaefer	جان ماري سشايفر
Oricone	أوركيوني
R .Ghiglione	لرودولف قيقليون
Robin Lakoff	روبين لاكوف

فهرس الموضوعات

الترتيب	العنوان	الصفحة
	الإهداء	
	إسداء شكر	
	مقدمة	01
1.الفصل الأول		
تعليم اللغة و تعلّمها من مستوى الجملة إلى مستوى النص (المقاربة النصية)		
1.1	التوجه إلى النص تعليميا	08
2.1	مفهوم النص ومفهوم الخطاب	17
1.2.1	مفهوم النص	17
1.1.2.1	محددات النص	19
2.2.1	مفهوم الخطاب	24
1.2.2.1	محددات الخطاب	25
3.1	مفهوم النص (التعليمي، الأدبي، الأدبي التعليمي)	28
1.3.1	مفهوم النص التعليمي	28
2.3.1	مفهوم النص الأدبي	31
3.3.1	مفهوم النص الأدبي التعليمي	34
4.1	النص الأدبي في الممارسة التعليمية التعلمية	37
1.4.1	النص الأدبي وطبيعة الأهداف والكفاءات (الصدق معها)	37
2.4.1	النص الأدبي و الطرائق التعليمية التعلمية	38
3.4.1	النص الأدبي نص مشوق ومحفز	38
4.4.1	النص الأدبي ونشاط القراءة والكتابة	40
5.4.1	النص الأدبي والرصيد اللغوي لدى المتعلمين	41
6.4.1	النص الأدبي والتنوع الموضوعاتي	45

7.4.1	النص الأدبي والبعد الوظيفي (الاستعمالي)	46
8.4.1	النص الأدبي مترابط الموضوع والبناء	46
9.4.1	النص الأدبي و التحليل اللغوي	47
5.1	أنواع النصوص و خصائص بنائها	52
.1.5.1	أنواع النصوص	52
1.1.5.1	التصنيف على أساس وظيفي	53
2.1.5.1	التصنيف المقامي أو المؤسساتي	54
3.1.5.1	التصنيف على أساس معرفي(التنظيم المعرفي)	54
1.3.1.5.1	النص الحجاجي	55
2.3.1.5.1	النص التفسيري	55
3.3.1.5.1	النص السردي	56
4.3.1.5.1	النص الوصفي	56
2.5.1	خصائص بناء النصوص	58
2.الفصل الثاني		
المستويات نص– تداولية في النص		
2	النصية و التداولية	61
1.2	المستوى الإفرادي والتركيبي (الاتساق)	66
1.1.2	المستوى الإفرادي (المعجمي)	67
1.1.1.2	التكرار	67
.2.1.1.2	التضام/التلازم	68
2.1.2	المستوى التركيبي (النحوي)	69
1.2.1.2	الإحالة	69
2.2.1.2	الاستبدال	71
3.2.1.2	الحذف	72

4.2.1.2	الوصل	73
5.2.1.2	التوازي	76
2.2	المستوى الدلالي (الانسجام)	78
1.2.2	المقاربة نص– تداولية الفعلية للانسجام (الالتحام)	78
1.1.2.2	أهمية موضوع النص	78
2.1.2.2	العلاقات الدلالية (داخل النص)	79
3.1.2.2	الانسجام من منظور تداولي (خارج النص)	80
2.2.2	تحقق الانسجام بشكل مجمل	82
3.2	المستوى التداولي	84
1.3.2	السياق(المقام)	86
1.1.3.2	أنواع الأحوال السياقية (القرائنية)	89
1.1.1.3.2	المحسوس منها	89
2.1.1.3.2	الجانب العرفي المقامي	91
3.1.1.3.2	الجانب الموضوعي من النص	91
2.3.2	القصدية	92
3.3.2	المقبولية	93
4.3.2	التناص(التشارك النصي)	94
5.3.2	الأفعال الكلامية	96
1.5.3.2	الفعل الكلامي من حيث المصطلح ومن حيث المفهوم	96
1.1.5.3.2	من حيث المصطلح	96
2.1.5.3.2	من حيث المفهوم	96
2.5.3.2	أفعال الكلام من منظور أوستين	97
1.2.5.3.2	مراحل عمل أوستين	98
2.2.5.3.2	تصنيف أوستين للأفعال الكلامية	104

3.5.3.2	الأفعال الكلامية من منظور سيرل	106
1.3.5.3.2	تقسيم سيرل للأفعال الكلامية	106
2.3.5.3.2	منهج سيرل في تصنيفه للأفعال (المتضمنة في القول)	108
6.3.2	نظرية التلفظ	115
7.3.2	الإشاريات	116
1.7.3.2	الإشاريات الشخصية	117
2.7.3.2	الإشاريات الزماينة	117
3.7.3.2	الإشاريات المكانية	117
4.7.3.2	الإشاريات الخطابية أو النصية	117
5.7.3.2	الإشاريات الاجتماعية	118
8.3.2	متضمنات القول	118
1.8.3.2	الافتراض المسبق	119
2.8.3.2	الأقوال المضمرة	120
9.3.2	الحجاج	120
1.9.3.2	الروابط والعوامل المنطقية وغير المنطقية	122
2.9.3.2	العـــوامل والروابط الحجاجية	123
10.3.2	مبادئ التخاطب (قوانين الخطاب)	126
1.10.3.2	مبدأ التعاون (الاستلزام الحواري)	126
2.10.3.2	مبدأ التأدب	130
3.10.3.2	مبدأ التواجه (الوجه للوجه)	131
4.10.3.2	مبدأ التأدب الأقصى	133
3. الفصل الثالث		
التحليل نص– تداولي من خلال نماذج ثلاثة		
1.3	رؤية "كلاوس برينكر" في تحليل النص	140

1.1.3	تحليل السياق	142
1.1.1.3	وصف السمات السياقية	142
2.1.1.3	تأويل الناتج	144
2.1.3	تحليل وظيفة النص	145
3.1.3	تحليل البنية الموضوعية (والنحوية) للنص	146
2.3	رؤية فانديك في تحليل النص	149
1.2.3	على المستوى النحوي–الدلالي	150
1.1.2.3	المستوى النحوي	150
2.1.2.3	المستوى الدلالي	153
2.2.3	المستوى التداولي	156
3.3	رؤية "محمد خطابي" في التحليل النصي	159
1.3.3	على مستوى الشكلي (الاتساق)	159
1.1.3.3	المستوى المعجمي	159
2.1.3.3	المستوى النحوي	161
2.3.3	المستوى الدلالي (الانسجام)	162
3.3.3	المستوى التداولي	163
1.3.3.3	السياق	163
2.3.3.3	المعرفة الخلفية	164
4.الفصل الرابع (الفصل التطبيقي)		
تحليل نص أدبي تعليمي من منظور لساني نص– تداولي		
1.4	تصور (كتاب اللغة العربية) و (الدليل) في تحليل النص الأدبي	169
2.4	التحليل نص-تداولي لقصيدة مدح الرّسول(عليه السلام) للبوصيري	185
1.2.4	التعريف بالنص	186

1.1.2.4	موضوع النص	186
2.1.2.4	نوع (نمط) نص المدونة	186
2.2.4	السياق الذي أنتج فيه النص	187
1.2.2.4	ما هو محسوس منه	187
1.1.2.2.4	منتج النص (المخاطِب)	188
2.1.2.2.4	المتلقي (المخاطَب)	188
3.1.2.2.4	زمان إنتاج القصيدة	189
4.1.2.2.4	مكان إنتاج القصيدة	189
2.2.2.4	الجانب العرفي المقامي	189
3.2.2.4	الجانب الموضوعي في النص	190
3.2.4	المستوى الشكلي (الاتساق)	191
1.3.2.4	الاتساق المعجمي	191
1.1.3.2.4	التكرار	191
2.1.3.2.4	التضام	192
2.3.2.4	الاتساق النحوي	192
1.2.3.2.4	الاستبدال	195
2.2.3.2.4	الإحالة	193
3.2.3.2.4	الحذف	194
4.2.3.2.4	الوصل	195
3.3.2.4	الاتساق الإيقاعي	195
1.3.3.2.4	الإيقاع الداخلي	196

2.3.3.2.4	الإيقاع الخارجي	197
4.2.4	المستوى الدلالي (الانسجام)	199
1.4.2.4	الإجمال والتفصيل	199
2.4.2.4	علاقة العموم والخصوص	199
3.4.2.4	التغريض	200
4.4.2.4	التشابه	200
5.2.4	المستوى التداولي	201
1.5.2.4	الأفعال الكلامية في القصيدة وفق رؤية أوستين ورؤية سيرل	201
1.1.5.2.4	وفق رؤية أوستين	201
1.1.1.5.2.4	تقسيم أوستين لأفعال الكلام	201
2.1.1.5.2.4	تصنيف أوستين للقوة الإنجازية	207
2.1.5.2.4	وفق رؤية سيرل	207
1.2.1.5.2.4	تقسيم سيرل لأفعال الكلام	209
2.2.1.5.2.4	تصنيف سيرل للقوة الإنجازية	213
2.5.2.4	القصدية	218
3.5.2.4	الإعلامية/الإخبارية	220
4.5.2.4	المقبولية	220
5.5.2.4	المقامية	221
6.5.2.4	التناص	222
3.4	تحليل النص الأدبي تحليلا نصيا– تداوليا من منظور تعليمي	224
1.3.4	خطوات التحليل	224

1.1.3.4	التعريف بموضوع النص ونمطه	224
2.1.3.4	سياق الذي أنتج فيه النص	226
3.1.3.4	المستوى الشكلي (الاتساق)	227
4.1.3.4	المستوى الدلالي	227
5.1.3.4	المستوى التداولي	227
2.3.4	كيف نحقق في المتعلمين كفاءة تحليل النص الأدبي؟	228
3.3.4	مخطط عام لتحليل النص الأدبي التعليمي	230
	الخاتمة	233
	المصادر والمراجع	237
	الملاحق	250
	مسرد المصطلحات	262
	فهرس المخططات	273
	أسماء الأعلام الأجانب باللغة الأصلية	276
	فهرس الموضوعات	279
	الملخص	

الملخص

الملخص

جاء موضوع البحث ليعالج إشكالية "أن تناول النص الأدبي تعليميا في المناهج اللغوية خاصة في مرحلة التعليم الثانوي، لزم أن يأتي متسقا مع توجهات لسانيات النص و اللسانيات التداولية؛ حيث ينظر إلى النص، باعتباره الوحدة القاعدية لكل التعلمات اللغوية، ومنه فتعليمه/تعلمه و تحليله، وتقييمه والحكم عليه، يجب أن يكون من ضوء هذه المنطلقات".

لذلك كان عنوان البحث موسوما:

(البعد النصي التداولي في النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي).

للإجابة عن إشكالية البحث، قسم إلى أربعة فصول، تناول الأول في جملة مباحث: دواعي وأسباب التوجه إلى النص؛ ومنه فما هو النص؟ وما هو الخطاب؟ و محددات كليهما. والتفريق من حيث المفهوم بين النص الأدبي و النص التعليمي و النص الأدبي التعليمي. ليعرض إلى النص الأدبي في الممارسة التعليمة وشروط ذلك، والتمييز بين أنواع النصوص إن في طريقة بنائها أو في موضوعها.

اهتم الفصل الثاني بمستويات النص النحوية (الشكلية) و الدلالية و التداولية و تعالق هذه المستويات في بناء معنى النص ومقاصده في ضوء متغيرات السياق(القرائن المحيطة به).

أما الفصل الثالث، فعني بأهم الأفكار التي تناولت تحليل النص عند بعض علماء لسانيات النص واللسانيات التداولية كبرينكر و فاندايك و الخطابي.

لينتهي البحث بفصل رابع (تطبيقي)، تناول قراءة واقع تعليم/تعلم النص في المناهج اللغوية الجزائرية. ثم كيفية تحليله من منظور نص- تداولي؛ لحصر ذلك بخلاصة تجمع بين كل ما تناوله الجانب النظري والتطبيقي من أفكار فيما يخص ذلك. ليختم البحث بخاتمة شملت أهم النتائج في الجانب النظري وكذا في التطبيقي، لتنتهي بمقترحات.

Summary

The topic of the research came to address the problematic that "the literary text was dealt with educationally in linguistic curricula, especially in the secondary education level, it had to come in line with the trends of textual linguistics and pragmatic linguistics, where the text is seen as the basic unit of all linguistic instruction, and therefore its teaching / Learning, analyzing, evaluating and judging it must be based on these principles".

This the title of the research was tagged

(**The dimension pragmatic textual in literary texts in secondary education**).

In order to answer the research problem, it was divided into four chapters. The first deals with a number of topics: Reasons for approaching the text; and therefore, what is the text? What is the speech? And the determinants of both. Conceptual distinction between a literary text, an educational text, and an educational literary text. To present to the literary text in the educational practice and conditions for that, and to distinguish between types of texts; either the way it is built or in its topic.

In the second chapter, it interested in the syntactic (formal), Significant and pragmatic levels of the text, and the relationship of these levels in constructing the meaning of the text and its purposes in light of the context variables (clues surrounding it).

As for the third chapter, it meant the most important ideas that dealt with text analysis by some scholars of textual linguistics and pragmatic linguistics such as Brinker, VanDyke and Khattabi.

The research ends with a fourth chapter (applied), which deals with reading the reality of text teaching / learning in the Algerian linguistic curriculum. Then how to analyze it from the perspective of a pragmatic text to limit it to an exemplary summary that combines all the ideas addressed by the theoretical and applied side in relation to that.

To conclude the research with a conclusion that included the most important results in the theoretical as well as in the practical side, to terminate with proposals.