



دور اللسانيات النصية في تحليل البنى اللغوية
والبلاغية للنصوص التعليمية السنة الثالثة ثانوي
علمي "أنموذجا"

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر

تحت إشراف الأستاذة:

من إعداد الطالبتين:

د. نوال زلالي

- سعاد بلحديد

- سيليا بوشوكة

لجنة المناقشة:

رئيسا
مشرفا ومقررا
عضوا مناقشا

جامعة البويرة
جامعة البويرة
جامعة البويرة

1- أ.د/ فريدة موساوي
2- د/ نوال زلالي
3- أ.د/ رشيدة بودالية

السنة الجامعية: 2024-2025م

— .*. —

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

— .*. —

الشُّكْرُ وَالتَّقْدِيرُ:

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله عزّ وجلّ"

بداية الشكر لله عزّ وجلّ الذي أعاننا وشدّ عزيمتنا لإكمال هذا البحث، له الحمد والشكر على وهبه لنا الصبر والمطالة، وعلى ما أكرمنا به من أجل إتمام هذه الدراسة التي نرجو أن تنال رضاه.

ثم نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذتنا الفاضلة "توال زلالي" حفظها الله وأطال في عمرها لتفضلها الكريم بالإشراف على هذا البحث، وعلى ما قدمته لنا من نصائح وتوجيهات من أجل إتمام هذه الدراسة.

ونشكر أعضاء لجنة المناقشة حفظهم الله، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه المذكرة.

إلى كل من ساعدنا في إتمام هذا العمل المتواضع، ولو بكلمة طيبة أو إبتسامة صادقة من قريب أو من بعيد.

ولا ننسى من علمنا حرفاً، أساتذتنا المحترمين في جميع الأطوار، راجيات من المولى الله تعالى أن يجازيهم خير الجزاء.

الإهداء:

الحمد لله الذي وفقني لتخطي هذه المرحلة في مسيرتي الدراسية..

إلى أُمي الحبيبة، سهرها ودعاؤها كانا نبع قوتي وفرحتي..

إلى أبي العزيز، قدوتي وسندي، شكرًا لدعمك وحبك الذي منحني القوة..

إلى إخوتي الأعزاء، أنتم دعمي وسندي في كل خطوة..

إلى صديقاتي الغاليات، شكرًا لوجودكن الذي جعل الرحلة أجمل..

وأخيرًا، إلى نفسي الطموحة، التي لم تتوقف عن الحلم والعمل، فبك تبدأ وتستمر الأحلام..

سعاد

الإهداء:

أهدي هذا العمل إلى أُمي التي دعمتني بدعائها وحنانها..
والى أبي الذي زرع في قلبي حبَّ العلم وألهمني القوة..
أشكر إخوتي وأختي الذين منحوني الدفء والدعم..
وأمتنّ لكل من ساندني بكلمة طيبة أو دعاء صادق...
أُهديه إلى نفسي التي صبرت وثابرت..
وحملت الحلم ومضت في طريقٍ شاق..
وآمنت بأنّ الله لا يُخيّب من أحسن التوكّل عليه..

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

عرفت الدراسات اللغوية الحديثة تحولاً نوعياً مع بروز اللسانيات النصية، التي تجاوزت حدود الجملة إلى تحليل النص كوحدة لغوية دلالية متكاملة، تهتم ببنيتها، وتماسكه، وانسجامه، ووظائفه التواصلية. وقد فتح هذا التوجه آفاقاً واسعة في تحليل النصوص بمختلف أنواعها، منها النصوص التعليمية التي تشكّل محوراً أساسياً في العملية التعليمية والتعلّمية.

انطلاقاً من هذه الخلفية، جاء اختيارنا لموضوع: "دور اللسانيات النصية في تحليل البنى اللغوية والبلاغية للنصوص التعليمية - السنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم أنموذجاً"، بدافع علمي وتربوي. فقد لاحظنا أثناء تجربتنا الدراسية داخل القسم أنّ النصوص التعليمية، لا سيما في شعبة العلوم، لا تحظى غالباً بتحليل لغوي أو بلاغي معمّق، بل تُقدّم للمتعلمين بطريقة تقليدية تركز على الشرح السطحي والمضمون فقط، مما يُضعف من فاعليتها التعليمية والتكوينية.

وقد اخترنا شعبة العلوم بالذات لأنها تُعطى فيها الأولوية للمواد العلمية على حساب المواد اللغوية، في حين أن التلميذ العلمي في أمسّ الحاجة إلى فهم عميق لبنية النص، لما له من أثر على كفاءته اللغوية والامتحانية. كما وقع اختيارنا على مستوى السنة الثالثة ثانوي لأنها تمثل المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، وفيها يُفترض أن يكون المتعلم قد راكم المهارات الأساسية التي تسمح له بالتعامل الواعي مع النص، خاصة في ظل الاستعداد لامتحان البكالوريا.

تتمثل إشكالية هذا البحث في:

إلى أي مدى يمكن توظيف اللسانيات النصية في تحليل البنى اللغوية والبلاغية للنصوص التعليمية المقدّمة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي - شعبة العلوم؟

وتنفّر عنها الأسئلة الآتية:

- ما أبرز آليات التماسك والاتساق في النصوص التعليمية لهذه المرحلة؟
- كيف تتجلى المعايير اللغوية والسياقية والوظيفية في بناء النص؟
- ما الوظائف البلاغية التي تؤديها عناصر النص داخل الكتاب المدرسي؟
- كيف يُسهم هذا التحليل في تطوير كفاءة المتعلّم العلمية واللغوية؟

أهداف البحث:

تطبيق مفاهيم اللسانيات النصية والبلاغية على نصوص تعليمية واقعية.
إبراز فعالية التحليل النصي في الكشف عن البنية اللغوية والمعنى العميق للنصوص.
المساهمة في تحسين طرائق تدريس النصوص داخل القسم التربوي، خاصة في الشعب العلمية.

أهمية البحث:

علمياً: يُبرز تداخل اللسانيات النصية مع البلاغة في تحليل النصوص التعليمية.
تربوياً: يُلفت الانتباه إلى ضرورة تطوير المقاربة النصية في تدريس اللغة.
عملياً: يُقدّم نموذجاً تطبيقياً لتحليل نصوص كتاب اللغة العربية للشعب العلمية.
المنهج المعتمد هو المنهج البنيوي، بالاعتماد على مفاهيم التماسك والانسجام، والمعايير النصية، إلى جانب توظيف أدوات البلاغة العربية في سياق وظيفي دلالي.

خطة البحث بنيت وفق المحاور التالية:

الفصل النظري الأول: يتناول الإطار المفاهيمي للبحث.

الفصل النظري الثاني: يعرض لسانيات النص وآليات التحليل النصي والبلاغي.

الفصل التطبيقي: تحليل نصوص تعليمية مأخوذة من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي

– شعبة العلوم.

ومن بين أهم الدراسات السابقة التي قاربت موضوعنا، نذكر:

- رسالة دكتوراه أنجزت ضمن تخصص اللسانيات واللغة العربية بعنوان: «الخطاب الشعري من منظور اللسانيات النصية – ديوان أغاني الحياة لأبي القاسم الشابي أنموذجاً»، من إعداد الطالبة ليلي سهل، تحت إشراف الأستاذ الدكتور محمد خان، جامعة محمد خيضر – بسكرة، السنة الجامعية 2011-2012م (1432-1433هـ). وقد سعت هذه الدراسة إلى توظيف أدوات اللسانيات النصية في تحليل مكونات الخطاب الشعري داخل الديوان، مركزة على آليات الاتساق والانسجام، كالحذف، والعطف، والسياق، بوصفها وسائل لبناء تماسك النص الشعري، دون أن

تمتد إلى الجوانب التعليمية أو البنى البلاغية المرتبطة بالمقاربة التربوية، كما هو مطروح في هذا البحث.

- كما نجد أطروحة دكتوراه موسومة بعنوان: "استراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الثانوي - تدريس اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء نموذجًا - مقارنة تداولية"، من إعداد الطالب هشام بلخير، تحت إشراف الدكتور لبوخ بوجملين، جامعة الحاج لخضر - باتنة 1، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، قسم اللغة العربية، السنة الجامعية 2018-2019م (1439-1440هـ). وقد ركزت هذه الدراسة على تحليل الخطاب داخل القسم من منظور تداولي، مع الاهتمام بأساليب التواصل بين المعلم والمتعلم، دون التوسع في تحليل البنى النصية أو البلاغية للنصوص التعليمية كما هو في دراستنا.

- وكذا نجد دراسة أنجزت ضمن طور الدكتوراه (LMD) في تخصص الدراسات اللغوية والنقدية، بعنوان: "أدوات الاتساق وآليات الانسجام في الرواية بالجنوب الجزائري - رواية مملكة الزيوان للصديق حاج أحمد أنموذجًا"، من إعداد الطالب عبد الرحمان بريقش، تحت إشراف الدكتور بوعلام بوعامر، جامعة غرداية، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، السنة الجامعية 2021-2022م. وقد تتبعت هذه الأطروحة مظاهر الاتساق والانسجام في الخطاب الروائي، من خلال تحليل الروابط النحوية والدلالية، دون أن تتناول النصوص التعليمية أو الأبعاد البلاغية كما هو الحال في بحثنا.

وبهذا نلاحظ أن الدراسات السابقة - على تنوعها بين المقاربات التداولية والنصية - قد ساهمت في توسيع الرؤية حول الخطاب الأدبي والتربوي، إلا أنها لم تُعالج النصوص التعليمية من داخل المقرر المدرسي الثانوي بمنظور لساني نصي يربط بين البنية اللغوية والبلاغية في آن واحد، وهي الزاوية التي يسعى هذا البحث إلى استكشافها وتطبيقها على نماذج مختارة من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي - الشعب العلمية، في ضوء معايير الانسجام والاتساق ووظائف الأدوات البلاغية ضمن الخطاب التعليمي.

أهم المراجع التي اعتمدنا عليها:

- أحمد عفيفي، نحو النص "إتجاه جديد في الدرس النحوي".

- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق "دراسة تطبيقية على السور المكية".
- على الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة.
- فضل حسن عباس، البلاغة فنونها وأفنانها "علم البيان والبدیع".
- تون فان ديك، علم النص "مدخل متداخل الاختصاصات".
- روبرت دي بوجراند ولفغانغ دريسلر، مدخل إلى علم لغة النص.
- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والاجراء.
- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص "المفاهيم والإتجاهات".
- فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي.

النتائج المتوقعة:

- تقديم قراءة معمقة لبنية النصوص التعليمية.
- اقتراح آليات لتحسين تدريس النصوص.
- الإسهام في سدّ بعض الثغرات في الدراسات التطبيقية المتعلقة بالتحليل البلاغي للنصوص المدرسية.

وقد واجهتنا بعض الصعوبات، أبرزها وفرة المادة النظرية وتشعب الآراء حول مفاهيم النص والتحليل البلاغي، إلى جانب كثرة النصوص التعليمية داخل الكتاب المدرسي، مما صعب عملية الانتقاء. كما مثل ضيق الوقت أحد التحديات التي أثرت في تنظيم مراحل العمل، خاصة في الجانب التحليلي الذي تطلب دقة وموازنة بين اللغة والوظيفة.

نرجو أن تكون هذه الدراسة قد قدّمت محاولة علمية وتطبيقية متواضعة، تُبرز أهمية المقاربة النصية في التعامل مع النصوص التعليمية، وتُساهم في تطوير الممارسة التربوية، وتمهّد لمقاربات جديدة تُعزّز من فعالية التعليم في مرحلة حساسة من المسار الدراسي.

الفصل الأول: الإطار النظري للسانيات النصية والنص التعليمي.

المبحث 1: اللسانيات النصية والنص التعليمي.

المبحث 2: البنى اللغوية في النصوص التعليمية.

المبحث 3: البنى البلاغية في النصوص التعليمية.

المبحث الأول: اللسانيات النصية والنص التعليمي:

تتعدد الاتجاهات التي تسعى إلى فهم اللغة في مجال اللسانيات، حيث تنتظر كل منها من منظور مختلف. ومن بين هذه الاتجاهات، تبرز اللسانيات النصية التي تركز على النص كوحدة أساسية في التحليل اللغوي، بدلاً من الإقتصار على الجمل فقط. وبفضل هذا التوجه، توسع الباحثون نظرتهم لتشمل النص ككل، الأمر الذي يساعد على فهم السياق بشكل أعمق. فعندما نحلل كيفية ربط الجمل ببعضها البعض داخل النص، نستطيع أن ندرك بشكل أفضل كيف يتشكل المعنى الكامل، مما يؤدي إلى فهم أدق للنصوص المختلفة.

1-1. تعريف اللسانيات النصية:

نشأت اللسانيات النصية كفرع من فروع اللسانيات العامة التي وضعها فرديناند دي سوسير حيث انتقلت الدراسات اللسانية من لسانيات الجملة التي تدرس الجملة بمكوناتها الصغرى (الفونيم، المورفيم، المقطع، المونيم)، إلى لسانيات النص التي تجعل النص وحدة لغوية كبرى للتحليل. إذ يعرفها صبحي إبراهيم الفقي: «إنّ لسانيات النص هي فرع من فروع علم اللغة، الذي يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها الترابط أو التماسك ووسائله، وأنواعه، والإحالة، أو المرجعية، وأنواعها، والسياق النصي، ودور المشاركين في النص (المرسل والمستقبل). وهذه الدراسة تتضمن النص المنطوق والمكتوب على حد سواء»¹. ويظهر لنا هذا التعريف أنّ النص هو الوحدة الأساسية للدراسة، ولسانيات النص تتخذ موضوعاً لها، وتهتم بدراسة كيفية ربط العناصر اللغوية لتحقيق التماسك النصي. وتبرز أيضاً أهمية الإحاطة بالسياقات الخارجية للنص ومدى إسهامها في تحديد دلالاته، وتأثيرها على معناه، وتشدد على تأثير المرسل والمستقبل على فهم النص وتفسيره. كما تُعنى بجميع أنواع التواصل اللغوي، سواء كان مكتوباً أم منطوقاً.

ويعرفها "حسن بحيري" بأنها: «ذلك البحث الذي يراعي في وصفه وتحليلاته عناصر أخرى لم توضع في الاعتبار من قبل، ويلجأ في تفسيراته إلى قواعد دلالية ومنطقية إلى جوار القواعد التركيبية، ويحاول أن يقدم صياغات كلية دقيقة للأبنية النصية وقواعد ترابطها، وبعبارة موجزة قد

¹ - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق "دراسة تطبيقية على السور المكية"، ج1، ط1، دار قباء، القاهرة، 2000م، ص36.

حدّدت للنّص مهام بعينها لا يمكن أن ينجزها بدقّة إذ إلّترم حدّ الجملة»¹، حيثّ تجاوزت حدود الجملة إلى دراسة النّص، بإعتباره وحدة لغويّة كبيرة تشمل الجمل والفقرات والمقاطع، وليس الجملة فقط. هذا يعني أنّ النّص يفهم كبنية مترابطة شكلاً ودلالةً ووظيفةً. بالإضافة إلى القواعد التركيبيّة، تعتمد لسانيات النّص قواعد دلاليّة ومنطقيّة لتحليل النّصوص، وهذا ما يجعل النّص مترابطاً ومتسقاً، ويتيح فهمًا أعمق للعلاقات بين الجمل والعناصر الأخرى في النّص. فلسانيات النّص تهتم بدراسة الجانب الشكلي المتعلق بإتساق النّص وأدواته، بالإضافة إلى الجانب الدلاليّ الذي يُعرف بالإنسجام. كما نجد جاك ريتشارد (Jack Richards) قد عرّفها بقوله: «فرع من فروع علم اللّغة يدرس النّصوص المنطوقة والمكتوبة... وهذه الدّراسة تؤكّد الطريقة التيّ تنتظم بها أجزاء النّص وترتبط فيما بينها لتخبر عن الكل المفيد»².

يتّضح من هذا القول إنّ هذا الفرع من اللّسانيات يركّز على دراسة النّصوص المنطوقة والمكتوبة هذه الدّراسة تهدف إلى فهم كيفية تنظيم أجزاء النّص وتفاعلها لتشكل وحدة متكاملة، فهي تدرس بنية النّص وتركيبه، بما في ذلك التّرابط والتّماسك بين أجزاءه.

ويذكر نيلز (Nils): «أنّ علم لغة النّص يعني الدّراسة للأدوات اللّغوية للتّماسك النّصي، الشكلي والدلالي. مع تأكّيده أهمية السّياق، وضرورة وجود خلفيّة لدى المتلقّي حين تحليل النّص»³. ويتبيّن لنا من خلال هذا التعريف أنّ علم لغة النّص يهتم بفهم كيفية بناء النّص وتحقيق تماسكه من خلال دراسة العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات لتشكل نص مترابط ومتسق، مع التّركيز على دور السّياق في فهم النّص وتأثير الخلفيّة الثقافيّة للمتلقّي على تفسيره.

ومن التعريفات الأكثر شمولاً ديفيد كرسنال (David Crystal) أنّ لسانيات النّص هي «العلم الذي يبحث في سمات النّصوص وأنواعها وصور التّرابط والإنسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدق صورة تمكّنتنا من فهمها وتصنيفها ووضع نحو خاص لها، مما يسهم في إنجاح عمليّة التّواصل التيّ يسعى إليها منتج النّص ويشترك فيها متلقيه»⁴، أي يركّز على دراسة النّصوص من حيثّ بنيتها

¹ - سعيد حسن بحيري، علم لغة النّص "المفاهيم والاتّجاهات"، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 1997م، ص 134-135.

² - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النّصي بين النظرية والتّطبيق "دراسة تطبيقيّة على السور المكيّة"، ص35.

³ - المرجع نفسه، ص35.

⁴ - نادية رمضان النجار، علم اللغة النّصي بين النظرية والتّطبيق "الخطابة النبوية نموذجاً"، مجلة علوم اللغة، مج9، ع 02، 2006م، ص06.

اللغوية والإجتماعية، كما أنه يركز على عناصر مثل التعلق والتناسق والإنسجام. ويهدف هذا العلم إلى تحليل النصوص بشكل شامل، بما في ذلك المرسل والمستقبل وسياق النص، لتحقيق فهم أعمق للتواصل الذي يحدث من خلالها.

ووفقاً لمنظور فاندايك (Van Dijk)، يلاحظ أن لسانيات النص تفرض على عالمها «أن يبقى بحثه محصوراً في أبنية النصوص وصياغتها، مع إحاطته بالعلاقات الإتصالية والإجتماعية والنفسية العامة».¹ هذا العلم الناشئ يختص بدراسة النص والعلاقات القائمة بين الجمل لإستخلاص نصيته. ولم يجمع الباحثون على مصطلح واحد لتعريف هذا العلم الذي يتخذ من النص وحدة أساسية للدراسة، فقد اختلفت مصطلحاتهم باختلاف الباحثين، ويرجع ذلك إلى التنوع في الخلفيات الفكرية والفلسفية التي يستند إليها كل عالم لغوي. ومن المصطلحات التي قدمت للمصطلح الأجنبي "Linguistique textuelle"²، نجد: مصطلح "لسانيات النص"، استعمله كل من "محمد خطابي" و"تمام حسان" و"بشير إبرير"، وهو المصطلح الذي يعتبر الأنسب. واستعمل "سعيد حسن بحيري" و"إلهام أبو غزالة" و"علي خليل حمد" "علم لغة النص"، كما استعمل الباحثان "صلاح فضل" و"جميل عبد المجيد" "علم النص"، أما "صبحي إبراهيم الفقي" و"فالح بن شبيب العجمي" استعملا مصطلح "علم اللغة النصي". و"إبراهيم خليل" أطلق عليه "نظرية النص". و"سعد مصلوح" "أجرومية النص"؛ بينما إعتد "أحمد عفيفي" "نحو النص". إضافة إلى ترجمات أخرى ك: "الألسنية النصية"، و"لغويات النص"، و"سياسيات الخطاب"، وغيرها، ولكن أنسبها "لسانيات النص" نظراً لإنتشاره بين الباحثين المحدثين، وإعتباره الأكثر دقة وشمولاً في المفهوم. وبهذا تعددت المصطلحات لتسمية علم النص.

¹ - فولفجانج هاينه من وديتر فيهيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، 1999م، ص11.

² - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص "ومجالات تطبيقه"، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت 2008م، ص59.

2-1. نشأة وتطور اللسانيات النصية:

نشأت لسانيات النص في ستينيات القرن العشرين كعلم ومنهج لساني، يهدف إلى «أنّ النص ليس مجرد تتابع مجموعة من الجمل، وإنما هو وحدة لغوية نوعية (Une unité linguistique spécifique) ميزتها الأساسية الإتساق والترابط».¹

وقد مرّت لسانيات النص بعدة مراحل تطورية أسهمت في تأسيسه كعلم مستقل، إذ الإهتمام بالبعد النصي في الدراسات اللغوية الحديثة ليس أمراً حديث العهد، بل إنّ فرديناند دي سوسير نفسه أشار إلى أهمية الخطاب، موضحاً أنّ الإنسان لا يعبر عن أفكاره بكلمات منفصلة، بل لا يمكن أن تكتسب هذه الكلمات معنى إلاّ إذا وُضعت في علاقات مترابطة مع بعضها البعض. ولم يقتصر إدراك أهمية البعد النصي أو الخطابي للغة على سوسير فقط، بل شدّد العديد من اللغويين في النصف الأول من القرن العشرين، ومن خلال مواقف نظرية متنوعة، على ضرورة بناء اللسانيات على أساس دراسة النصوص والخطاب.² ومن بين هؤلاء، اللغوي الدانماركي "لويس هلمسليف" (Louis Hjelmslev) «الذي أقرّ أنّ تحليل النص يجب أن يمثل أحد الإلتزامات التي لامناص منها بالنسبة للساني».³ ويتفق في ذلك مع "ميخائيل باختين" (Mikhaïl Bakhtin) الذي قال: «إنّ اللسانيات لم تحاول أبداً سبر أغوار المجموعات اللغوية الكبرى كالمفوضات (Enoncés) الطويلة التي نستعملها في حياتنا العادية، مثل الحورات والخطابات وغيرها. يجب تعريف هذه المفوضات ودراستها أيضاً دراسة لسانية باعتبارها ظواهر لغوية... إن "نحو" الكتل اللغوية الكبرى لا يزال ينتظر التأسيس، فاللسانيات لم تتقدّم علمياً إلى حد الآن أبعد من الجملة المركبة التي تعد أطول ظاهرة لغوية طالتها الدراسة العلمية، بإمكان اللسانيات إيصال التحليل إلى أبعد من هنا هذا المستوى (مستوى الجملة)... حتى وإن إقتضى الأمر الإستعانة بوجهات نظر أخرى غريبة عن اللسانيات».⁴ فظهرت الإرهاصات الأولى لهذا العلم، في سنة 1952 على يد العالم اللغوي الأمريكي "هاريس" (Harris) حيث نشر بحثاً اكتسب أهمية منهجية في تاريخ اللسانيات الحديثة تحت عنوان: "تحليل الخطاب

¹ - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص "ومجالات تطبيقه"، ص59.

² - المرجع نفسه، ص60.

³ - المرجع نفسه، ص ص 60-61.

⁴ - المرجع نفسه، ص61.

Discours analysis"، الذي قدّم فيه أول تحليل منهجي لتصوص بعينها.¹ و«اهتم هاريس بتوزيع العناصر اللغوية في التصوص، والروابط بين النص وسياقه الاجتماعي. وقد لقي هذا البحث إهتماماً كبيراً حتى اليوم»²، أي كيف تتوزع الكلمات والأصوات بشكل منظم وليس عشوائياً، كما ركّز على العلاقة بين النص والسياق الاجتماعي الذي يُستخدم فيه، لأنّ فهم النص لا يقتصر فقط على الكلمات نفسها، بل يعتمد على الظروف الاجتماعية المحيطة به.

فقد تطوّرت اللسانيات النصية في السبعينيات، وضُبط منهجها خاصّة مع العالم الهولندي "فان دايك"، الذي أشار بعض العلماء إلى أنّه المؤسس الحقيقي لعلم النص. كان من أوائل الباحثين الذين وضعوا تصوراً كاملاً لنحو النص، حيث نشر في سنة 1972 كتابه "بعض مظاهر نحو النص"، محاولاً إقامة "أنحاء النص"، متجاوزاً الآراء المطروحة حول "نحو النص"، مناقشاً مختلف التصورات التي حاولت تحديده ضمن اللسانيات.³ ثمّ في سنة 1977، وفي مؤلف آخر بعنوان "النص والسياق"، أوضح الفرق بين النص والخطاب. وكان "فان دايك" يسعى إلى تأسيس علم لسانيات نصية بدراسة البنية النصية، وخصائص التماسك داخل النص، ويأخذ بعين الاعتبار كل الأبعاد البنيوية والسياقية والثقافية أي من خلال الدلالية والتداولية.⁴ أي أنّ "فان دايك" كان مهتماً بدراسة التصوص بشكل شامل، ليس فقط من حيث تركيبها الداخلي وترابط أجزائها، بل أيضاً بأخذ السياق الثقافي والاجتماعي في الاعتبار، ركّز كذلك على فهم معاني النص وكيفية استخدام اللغة في المواقف الحقيقية، ليتمكن من تفسير التصوص بطريقة دقيقة ومتكاملة. وقد أبدع في هذا المجال لاحقاً من خلال مؤلف عام يعد مرجعاً بارزاً بعنوان "علم النص": ندخل متداخلاً الاختصاصات 1980.⁵ وشهد عصر "فان دايك" بروز عدد كبير من اللغويين الذين أسهموا في تأليف العديد من الأعمال في "علم النص"،

¹ - أحمد عفيفي، نحو النص "إتجاه جديد في الدرس النحوي"، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001م، ص ص 32-33.

² - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي "بين النظرية والتطبيق"، ص 23.

³ - سعيد يقطين، إنفتاح النص الروائي "النص والسياق"، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/بيروت 2001م، ص 15.

⁴ - المرجع نفسه، ص 15.

⁵ - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص "ومجالات تطبيقه"، ص 62.

أمثال "ستمبل" (Stemple)، و"جليسون" (Gleason)، و"هارفج" (Harweg)، و"شميت" (Schmidt)، و"دريسلر" (Dressler)، و"برنكر" (Berinker)، وغيرهم من اللغويين.¹ لم تصل الدراسات النصية إلى ذروتها إلا في ثمانينيات القرن العشرين مع العالم الأمريكي "روبرت دي بوجراند" (Robert Debeaugrande)، الذي أسهم بشكل بارز في هذا المجال من خلال مؤلفه "مدخل إلى لسانيات النص" (1981)، حيث أشاد فيه بجهود "فان دايك" في هذا الميدان. وكان دي بوجراند قد أصدر قبل ذلك كتابًا ذا أهمية كبيرة بعنوان "النص والخطاب والإجراء".²

3-1. أهمية لسانيات النص:

إنّ الانتقال من الجملة إلى النص يعدّ تحولاً في المنظور اللساني نحو رؤية شاملة للغة، حيث يدرس النص ككل من حيث بناءه ودلالته، ووظائفه التواصلية. تعمل لسانيات النص كأداة فعالة لنقل الأفكار والمفاهيم، بحيث تهدف إلى «تطوير الإتصال اللغوي بين البشر وتحسينه وتقويته».³ من خلال تحليل البنية النصية، حيث تدرس كيفية ربط الجمل لتحقيق التماسك، وتعزيز فهم النصوص وتأثيرها، مما يزيد من فعالية التواصل اللغوي. إضافة إلى ذلك، تهتم بالسياق الاجتماعي، وتساعد في فهم السلوك الإنساني من خلال اللغة حيث تعتبر الوظيفة الاجتماعية للغة جزءاً أساسياً من العمليات التواصلية، «الوظيفة الاجتماعية للغة، ودورها التواصلية يفسحان الطريق إلى النحو أن يتسع مفهومه، ليصبح مكوناً من مكونات نظرية شاملة تفسر السلوك الإنساني، وهذا لا يتم إلا من خلال نص مرتبط بسياق تواصلية وليس من خلال الجملة».⁴ يرى بعض الدارسين أنّ اللسانيات النصية (أو نحو النص) قادرة على أداء مهام لايتوفر في نحو الجملة، وهو «التمييز بين أنواع النصوص؛ حيث منها ما هو إخباري News، وما هو علمي Science text Book، وما هو قصيدة Poem وغير ذلك، مما يبدو معقولاً أنّها تتطلب علم النصوص Science of texts، الذي يجب أن يكون قادراً على وصف أو شرح كلّ الخصائص

¹ - أحمد عفيفي، نحو النص "إتجاه جديد في الدرس النحوي"، ص 33.

² - المرجع السابق، ص 63.

³ - ليندة قياس، لسانيات النص، "النظرية والتطبيق" مقامات الهمداني أنموذجاً، تقديم: عبد الوهاب شعلان، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 2009م، ص 67.

⁴ - أحمد عفيفي، نحو النص "إتجاه جديد في الدرس النحوي"، ص 40.

Features، والعلامات الفارقة Distinctions بين هذه النصوص، أو أنماط النصوص Text types¹.

إذن، لسانيات النص تتميز بقدرتها على التمييز بين أنواع النصوص المختلفة، مثل الإخباري والعلمي والشعري. هذا يتطلب فهماً عميقاً للخصائص والسمات الجوهرية بين هذه الأنماط، مما يؤكد على أهمية علم النصوص في وصف وتفسير هذه الاختلافات.

كما تتيح دراسات لسانيات النص للقارئ «إدراكاً لصفات (لأن العملية الإتصالية في المجتمع هي المحك) صيغ التنظيم في بعض أصناف النصوص، ولتوظيف نصوص معينة في السياق الاجتماعي الملموس. وهذا يفضي بالقراء، دون شك، إلى درجة عليا من التغلغل الواعي المستقل في كيان النص»². أي أن دراسات لسانيات النص تساعد القراء على فهم كيفية استخدام النصوص في التأثير على المجتمع، وتحليل تأثيرها في السياق الاجتماعي. هذا يزيد من قدرتهم على التفاعل مع النصوص بشكل فعال، ويفهمون كيفية توظيفها في مختلف الحالات الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، يؤدي هذا الفهم العميق إلى تعزيز القدرة على تحليل النصوص وتفسيرها بشكل دقيق، مما يفتح آفاقاً جديدة في مجال التواصل والتفاعل مع النصوص.

إهتمت لسانيات النص بدراسة ظواهر تركيبية نصية متنوعة، ومنها ما يذكر سوينسكي (Sowinski) «علاقات التماسك النحوي النصي وأبنية النطاق والتقابل والتراكيب المحورية والتراكيب المجتزأة، وحالات الحذف، والجمل المفسرة، والتحويل إلى الضمير، والتنويعات التركيبية وتنويعاتها في نصوص فردية، وغيرها من الظواهر التركيبية التي تخرج في إطار الجملة المفردة والتي لا يمكن تفسيرها تفسيراً كاملاً دقيقاً إلا من خلال وحدة النص الكلية»³. ومن بين الظواهر ما يتجاوز دراسة لسانيات الجملة، نجد الضمائر، والروابط، وأزمنة الفعل والعناصر الإشارية التي تكتسب دلالتها من خلال ربطها بمقام التلّفظ أي الظروف المحيطة بإنتاج النص»⁴. هذا يؤكد أن لسانيات النص، تلعب

¹ - جميل عبد المجيد، البديع في البلاغة العربية واللسانيات النصية، ج1، ط1، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1998م، ص68.

² - فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ص 12.

³ - أحمد عفيفي، نحو النص "إتجاه جديد في الدرس النحوي"، ص ص 39-40.

⁴ - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص "ومجالات تطبيقه"، ص ص 65-66.

دورًا حاسمًا في تقديم تفسيرات أكثر شمولاً وإقناعاً للظواهر التركيبية عند دراستها في سياق النص بدلاً من الجملة.

يرى "فان دايك" أن «أهم مهمة لنحو النص هي صياغة تمكّنا من حصر كل النصوص النحوية في لغة ما بوضوح، ومن تزويدنا بوصف للأبنية. ويجب أن يعدّ مثل ذلك النحو النصي إعادة شكلية للكفاءة اللغوية الخاصة بمستخدم اللغة في إنتاج عدد لانهائي من النصوص».¹ ويمكننا قول إنّ اللسانيات النصية تهتم بدراسة النص كوحدة لغوية متكاملة، ممّا يحسن فهم التماسك والإنسجام في النص، والتفاعل مع النصوص المختلفة، مثل قراءة النصوص وتحليلها، وإعادة صياغة قواعدها وقوانينها. ممّا يساعد على فهم أعمق للسياق والرسائل اللغوية التي تحملها. فاللسانيات النصية لها دور كبير في تطوير القواعد والبنىات اللغوية، لتحسين الكفاءة اللغوية للأفراد في إنتاج نصوص متنوعة.

كما تتميز لسانيات النص بقدرتها على تقديم خدمات ترجمة متميزة، حيث يرى روبرت دي بوجراند «أنّه يمكن للسانيات النص أن تقدّم إسهامات لدراسة الترجمة، بعكس اللسانيات التقليدية التي تُعنى بالنظم الافتراضية، لأنّ الترجمة من أمور الأداء، وليس إمتلاك النحو والمعجم فقط كافيًا للقيام بالترجمة؛ بسبب الحاجة إلى الترابط في إستعمالات اللغة، وذلك من المهام الأساسية لنحو النص. لذا يمكن أن يفيد كثيرا في هذا المجال في النّقل من اللّغات الأجنبيّة إلى العربيّة أو العكس».² فالإهتمام بالترجمة في لسانيات النص، يعتبر جزءًا أساسيًا من عملية نقل المعاني بين اللّغات، لضمان دقة الترجمة وتناسقها، حيث يؤدي عدم الفهم الصحيح للسياق إلى حدوث سوء فهم أو خلل في المعنى الأصلي. وبذلك، فاللسانيات النصية تسهم في الترجمة من خلال توفير التماسك اللازم لإستخدام اللغة.

ويمكن من خلال لسانيات النص «أن نعيد النظر في بعض المفاهيم اللغوية التقليدية السائدة، وذلك إمّا لتعميقها أو لتعديلها»³، فهي تساعدنا في تحليل البنية النصية، لفهم كيفية بناء النصوص وتأثير ذلك على المعنى. كما يمكن أن نعمق فهمنا للكلمات والمفاهيم اللغوية من خلال دراسة دلالاتها في سياقات مختلفة. بالإضافة إلى ذلك، يمكننا تحديث المفاهيم القديمة لتناسب التغيرات في

¹ - سعيد حسن بحيري، علم لغة النص "المفاهيم والاتجاهات"، ص ص 135-136.

² - أحمد عفيفي، نحو النص "إتجاه جديد في الدرس النحوي"، ص 41.

³ - المرجع نفسه، ص 41.

اللغة والثقافة، مثل تعديل مفاهيم قديمة لتتناسب التطورات في مجالات مثل التكنولوجيا أو العلوم. ونستعين باللسانيات النصية لإعادة تقييم المفاهيم التي أصبحت غير دقيقة أو غير ملائمة، مما يساهم في تعزيز قدراتنا على فهم النصوص وتحليلها.

ومع التغيرات المتسارعة في مجال الدراسات اللغوية، برزت الحاجة إلى توسيع نطاق البحث اللساني ليشمل ما هو أبعد من حدود الجملة. ومن أسباب ظهور لسانيات النص ضيق مجال الدراسة اللسانية التقليدية، التي اقتصر على الجملة، يظهر بوضوح، إذ لم تعد قادرة على تفسير الظواهر اللغوية المعقدة التي تظهر في النصوص. وقد ساهم الحرص على توفير الملاءمة في الدراسة اللغوية في دفع الباحثين نحو تجاوز حدود الجملة، والاهتمام بالسياق وعلاقات الترابط بين أجزاء النص. هذه العوامل مجتمعة أدت إلى ميلاد لسانيات النص كفرع من فروع اللسانيات، يسعى إلى فهم كيفية بناء النصوص وتفسيرها، والكشف عن العلاقات المعقدة التي تربط أجزاءها ببعضها البعض.¹ وما يمكننا قوله إن هدف دراسة لسانيات النص يكمن في المعايير النصية التي تتمثل في القصديّة، القبوليّة، المقاميّة، الإعلاميّة... التي تؤثر في بناء النص وإنسجامه.

4-1. المبادئ الأساسية للسانيات النصية:

يعد روبرت دي بوجراند من أبرز أعلام اللسانيات النصية الحديثة، وقد أسهم بشكل فعال في وضع الأسس النظرية لهذا الاتجاه. وقد كان من أوائل من سعوا إلى تجاوز حدود الجملة نحو تحليل أوسع يشمل النص بوصفه وحدة دلالية متكاملة. ومن خلال أبحاثه، اقترح سبعة معايير اعتبرها ضرورية لتحقيق "النصية" (Textuality)، أي الخصائص التي تجعل من ملفوظ ما نصًا حقيقيًا متماسكًا، لا مجرد تجميع عشوائي من الجمل. حصرها في سبعة مبادئ رئيسية:

1- السبك (COHESION).

2- الحبك (COHERENCE).

3- القصديّة (INTENTIONALITY).

4- القبولية (ACCEPTABILITY).

¹ - محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحويّة العربية، ج1، ط1، كلية الآداب، منوبة، 2001م ص ص 80-81.

5-الموقفية (SITUATIONALITY).

6-الإعلامية (INFORMATIVITY).

7-التناص (INTERTEXTUALITY).¹

ولتبسيط فهم هذه المعايير، قسّمها سعد مصلوح كما ورد في كتاب أحمد عفيفي، "نحو النص"، إلى ثلاث فئات رئيسية: تخص الأولى بنية النص وتشمل السبك والحبك، بينما تتعلق الثانية بالمتكلم والمتلقي، أي القصديّة والقبولية، أما الفئة الثالثة فترتبط بسياق إنتاج النص، وتضم الإعلامية، والمقامية، والتناص.²

هذا التوجّه دفع الباحثين إلى طرح مجموعة من الأسئلة الجوهرية:

- كيف يمكن أن تتماسك أجزاء النص لتكوّن كلاً دلاليًا منظمًا؟
- ما طبيعة العلاقات التي تربط بين جملة وفقراته؟
- هل تقتصر هذه العلاقات على الروابط النحوية واللغوية الظاهرة، أم تتجاوزها إلى روابط دلالية أعمق؟
- ما المعايير التي تمكّننا من التمييز بين نص مكتمل الشروط وآخر لا يحقق خصائص النصية؟³

1-4-1. الاتساق (السبك) - Cohesion:

لغة: يحمل مصطلح الاتساق في أصله اللغوي دلالة على التماسك والتنظيم، وهو مشتقّ من الجذر "وسق" الذي يوحي باجتماع الأجزاء في وحدة منسجمة. ففي لسان العرب ورد: «وسق الليل إذا أظلم، واتسق إذا استوى واستحكم»، ويوضح أبو الهيثم ذلك بقوله: الوسق أن يستوي الليل، والاتساق الاستواء،⁴ كما ورد فيه أيضًا: "الاتساق: الانتظام. ورجل متسق: منتظم".⁵

¹ - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والاجراء، تر: تمام حسان، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1998م ص103.

² - أحمد عفيفي، نحو النص "اتجاه جديد في الدرس النحوي"، ص 76.

³ - ليندة قياس، لسانيات النص، النظرية والتطبيق "مقامات الهمداني أنموذجاً"، ص 9.

⁴ - جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، ج10، مادة (و س ق)، دت، دط، دار أدب الحوزة، قم، 1984م، ص 379.

⁵ - المرجع نفسه، ص 381.

أما المعجم الوسيط فقد جاء فيه: «اتسق الشيء: اجتمع وانتظم. والقمر: استوى وامتلأ. واستوسق الشيء: اجتمع وانتظم».¹

ما يُلاحظ عن التعريفين المعجميين أنهما يشتركان في تأكيد فكرة محورية، وهي أن هذا المفهوم يقوم على انتظام العناصر وتلاحمها في بنية واحدة منسجمة. وهذا المعنى لا يبتعد كثيراً عما يقصده اللسانيون حين يتحدثون عن الاتساق في تحليل النصوص. فالاتساق، في جوهره، يرتبط بفكرة التنظيم بين أجزاء النص، أي بالطريقة التي تُربط بها الجمل والعبارات لتشكيل وحدة متماسكة. هذا التنظيم لا يكون عشوائياً، بل يتم وفق وسائل لغوية محددة تساعد على خلق نوع من التماسك الداخلي. ومن خلال هذا الترابط، يصبح النص أكثر وضوحاً، وأسهل في الفهم، مما يعزز من فاعليته في إيصال المعنى إلى القارئ والتأثير فيه.

اصطلاحاً: يرى محمد خطابي أن الاتساق هو: «ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص/ خطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته».² بعبارة أخرى، يشير الاتساق إلى الترابط الوثيق بين أجزاء النص المختلفة، وهو يتحقق من خلال استخدام وسائل لغوية واضحة مثل أدوات العطف، والإحالة، والتكرار، التي تسهم في ربط الجمل والفقرات بشكل سلس. بفضل هذه الأدوات، يصبح النص وحدة متماسكة تسهل على القارئ متابعته وفهمه دون انقطاع أو تشتت.

وقد أكد "هاليداي" و"رقية حسن" أن الاتساق «مفهوم دلالي لأنه يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل نص والتي تحدده كنص»³، يمكن القول إنَّ الاتساق يمثل جسراً يربط بين الجانب اللغوي الظاهر والمعنى الداخلي للنص، وهو من العناصر الأساسية في تحليل البنية اللغوية للنصوص التعليمية، حيث تفرض هذه النصوص وضوحاً وانتظاماً في ترتيب المعاني والمكونات.

¹ - شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، ط1، مكتبة الشروق الدولية، مادة (و س ق)، 2004 م، ص 1032.

² - محمد خطابي، لسانيات النص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1991م، ص 5.

³ - المرجع نفسه، ص15.

1-4-2. الانسجام (الحبك) - Coherence:

لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور أن الفعل «سَجَمَ» يعني السيلان والانصباب، فقد جاء فيه: «سَجَمَتِ العين الدمع والسحابة الماء تَسْجِمُهُ وتسجمه سَجْمًا وسجوما وسجمانا: وهو قطران الدمع وسيلانه، قليلا كان أو كثيرا...»¹. وهو المعنى نفسه الذي أكدّه المعجم الوسيط، حيث جاء فيه: «سَجَمَتِ المَطَرَةُ: سال ماؤها. وسَجَمَ السحابُ: انصبَّ ماؤه. وسَجَمَ الفَرَسُ العرقَ: أسأله. وسَجَمَ الله عينه: أسأل دمعها»².

نلاحظ من خلال المعجمين أن كلمة "الانسجام" تدور حول فكرة السيلان، مثل سيلان الماء أو الدمع. هذه الصورة تعطينا انطباعاً بشيء يتحرك بسهولة وهذوء، دون توقف أو عوائق. لما نقول عن نص إنه "منسجم"، فنحن نقصد أنه مكتوب بطريقة سلسلة، وأن الأفكار فيه تتبع بعضها البعض بشكل طبيعي، دون قفز أو تعقيد. القارئ يشعر أن كل جزء في النص مرتبط بالذي قبله، مما يساعده على الفهم والمتابعة براحة. بالتالي، الانسجام في النص ليس فقط ترتيباً في الجمل، بل هو شعور عام بأن النص متماسك وسهل التلقي.

اصطلاحاً: عند الحديث عن "الانسجام" في النصوص، نقصد به التماسك المعنوي الذي يضمن ترابط الأفكار بشكل منطقي ومتتابع، بحيث لا يشعر القارئ بوجود فجوات أو انقطاعات بين الجمل والعبارات. من المهم اختيار المصطلح المناسب لهذا المفهوم، خاصة مع تعدد التسميات واختلاف دقتها.

وفي هذا السياق، يرى بعض الباحثين أن مصطلح "الانسجام" هو الأنسب من بين مصطلحات أخرى طُرحت في هذا المجال. فمصطلحات مثل "الحبك"، رغم جذورها في التراث، لم تلقَ نفس القبول، بينما ظلّ مصطلحا "التقارن" و"الالتحام" قليلي التداول، أما "الترباط المفهومي"، فرغم دقته، إلا أنه أقرب إلى التعريف منه إلى المصطلح العلمي المستقر. لذلك، استقرّ الرأي على أن "الانسجام" هو التعبير الأكثر تداولاً واستخداماً في الدراسات النصية.³

قيل أيضاً: «قد أصبح للتماسك حضوراً واجباً في أي نص، ذلك أن كل جملة تمتلك بعض أشكال التماسك عادة مع الجملة السابقة مباشرة، من جهة أخرى، كل جملة تحتوي -على الأقل- على رابطة

¹ - ابن منظور، لسان العرب، ج12، مادة (س ج م)، ص 280.

² - شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مادة (س ج م)، ص 418.

³ - ليندة قياس، لسانيات النص، النظرية والتطبيق "مقامات الهذماني أنموذجاً"، ص 31.

واحدة تربطها بما حدث مقدماً¹. يُبيّن هذا القول إن التماسك لم يَعد شيئاً إضافياً في النص، بل أصبح عنصراً أساسياً لبناء المعنى. فكل جملة لا تأتي وحدها، بل ترتبط بما قبلها عن طريق وسائل لغوية مثل أدوات الربط أو الضمائر. هذه الوسائل تساعد على ترتيب الأفكار وتُسهّل على القارئ فهم النص كوحدة واحدة متماسكة، وليس كجمل منفصلة. ومن خلال هذا التماسك، يتحقق الانسجام داخل النص، ويشعر القارئ بترابط أجزائه.

لذلك، يُعتبر التماسك النصي ضرورياً خاصة في النصوص التعليمية، لأنه يُبسّط المعلومات ويُقدّمها بشكل منظم، مما يساعد التلميذ على الفهم والمتابعة بسهولة، وهو ما يخدم أهداف العملية التعليمية.

1-4-3. القصدية INTENTIONALITY:

لغة: ورد في لسان العرب أن: «القصد: استقامة الطريق، فقصد يقصد قصداً، فهو قاصد...»، كما يُقال أيضاً: "وقصدتُ قصده: نحوْتُ نحوه"². ويُعرف أيضاً بأنه: «تَوَجَّهَ إليه عامداً، نَوَاهُ، قَصَدَهُ قَصْداً»³. وهذا يُظهر أن القصد يتعلق بالتوجه الإرادي نحو شيء ما.

اصطلاحاً: تُعد القصدية من المعايير النصية الأساسية، ويُقصد بها «قصد اتجاه منتج النص إلى أن تُؤلف مجموعة الوقائع نصاً متضامناً متقارناً ذا نافع علمي في تحقيق مقاصده»⁴، وهذا يعني أن النص لا يُنتج بطريقة عشوائية، بل يُبنى وفق نية مسبقة، حيث يُخطط له صاحبه ليكون ذا معنى ووظيفة، ويخدم غرضاً معيناً.

وفي السياق ذاته، يؤكد دي بوجراند أن القصدية «تتضمن موقف منشئ النص من كونه صورة ما من صور اللغة، قصد بها أن تكون نصاً يتمتع بالسبك والحبك، وأن مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية محددة»⁵. من هنا، يظهر أن القصدية ليست مجرد نية مبهمّة، بل هي وعي صريح من الكاتب بما يريد إيصاله، وكيف ينظّم نصه ليبدو مترابطاً ومتماسكاً.

¹ - صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي، ص 93.

² - ابن منظور، لسان العرب، ج3، مادة (ق ص د)، ص 353.

³ - شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مادة (ق ص د)، ص 738.

⁴ - روبرت دي بوجراند ولفغانغ دريسلر، مدخل إلى علم لغة النص، ط1، دار الكاتب، نابلس، 1992م، ص 30.

⁵ - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص 103.

ويضيف محمد الأخضر الصبيحي بأن القصدية تُعد من «أهم مقومات النص، باعتبار أن لكل منتج غاية يسعى إلى بلوغها، أو نية يريد تجسيدها، ويستمد هذا المفهوم شرعيته من كون كل فعل كلامي يفترض وجود نية للتوصيل والإبلاغ»¹، وهذا ما يجعل من النص عملية تواصلية واعية، لا تتم إلا بوجود قصد لدى منشئه. يمكن القول إن القصدية هي القوة الدافعة خلف النص، تجعل منه بناء لغوياً مقصوداً يسير في اتجاه واضح، وتضمن له الترابط والاتساق من البداية إلى النهاية²

4-4-1. المقبولية ACCEPTABILITY:

لغة: يعود أصل الكلمة إلى الجذر (ق ب ل) الذي بدل على الميل والرضا يُقال: «وَقَبِلْتُ النعلَ وَأَقْبَلْتُهَا: جعلت لها قبلاً، وقَبِلْتُ الهدية قَبُولاً، وكذلك قَبِلْتُ الخبر: صدَّقته»³.

ورود أيضاً: «وَعِدْتُهَا مع القَبُول خمسة، يقال: على فلان قَبُول إذا قَبِلْتَهُ النفس، وفي الحديث: ثم يُوضَع له القَبُول في الأرض، وهو بفتح القاف المحبة والرضا بالشيء ومِيلُ النفس إليه. وتَقَبَّلَ النعيم: بدا عليه واستبان فيه، قال الأخطل: لَدُنْ تَقَبَّلَهُ النَّعِيمُ كَأَتَمَّا مُسِحَتْ تَرَائِبُهُ بِنَاءً مُذْهَبٌ»⁴.

وقد جاء المعنى نفسه في المعجم الوسيط: «(القَبُولُ): الرضا بالشيء وميل النفس إليه»⁵.

اصطلاحاً: تُعدُّ المقبولية من المعايير الأساسية التي يُبنى عليها النص، وقد ورد في كتاب النص والخطاب والإجراء، القبول: «وهو يتضمن موقف النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام»⁶، من خلال هذا التعريف، نفهم أن المقبولية تتعلق بدرجة الترابط والوضوح التي يُظهرها النص، فإذا بدا متماسكاً ومنسجماً في بنيته، سهل على المتلقي تقبله والتفاعل معه. فليست كل جملة صحيحة نحوياً تُعد نصاً، ما لم تتجح في إقناع المتلقي بأنها تشكّل وحدة ذات معنى متكامل، تسير في نسق محدد، وتخدم غرضاً واضحاً. فإن قابلية النصّ للتقبل تتوقف أيضاً على عوامل خارجية، مثل نوعه، وسياقه الثقافي والاجتماعي، ودرجة ارتباطه باهتمامات المتلقي أو حاجاته المعرفية. فالنص الذي يُراعي محيطه التداولي ويخاطب

¹ - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص "ومجالات تطبيقه"، ص 96.

² - المرجع نفسه، ص 97.

³ - ابن منظور، لسان العرب، مادة (ق ب ل)، ج 11، ص 537.

⁴ - المرجع نفسه، ص 540.

⁵ - شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مادة (ق ب ل)، ص 713.

⁶ - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص 104.

جمهوره بشكل مباشر يكون أقدر على تحقيق هذا المعيار مقارنة بنص يفتقر إلى ذلك، حتى وإن كان مترابطاً لغوياً.¹

من خلال ما سبق، نلاحظ أن معيار المقبولية لا يقتصر فقط على أن يكون النص منظماً ومترابطاً في شكله، بل يشمل أيضاً تفاعل القارئ مع محتواه. فلكي يكون النص مقبولاً، يجب أن يكون المتلقي قادراً على فهمه وربطه بما يعرفه سابقاً، وأن يشارك فيه بفهمه واستنتاجاته. فالمتلقي لا يقرأ النص فقط، بل يفسر المعلومات التي يجدها فيه، ويبني من خلالها معنى يتناسب مع حاجاته. وفي المقابل، على كاتب النص أن يتوقع هذا التفاعل من القارئ، وأن يصوغ أفكاره بطريقة تساعد على الفهم. وهكذا، تكون المقبولية مبنية على العلاقة المتبادلة بين النص ومن يقرؤه، وليس فقط على طريقة كتابته.²

1-4-5. المقامية SITUATIONALITY:

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: «والمقام: موضع القدمين. قال: والمقام قد يكون مكاناً وقد يكون حالاً»³. يدل هذا التعريف على أن المقام ليس محصوراً في المكان المادي، بل يشمل أيضاً الحالة أو الوضع الذي يكون عليه الإنسان. وهذا المعنى يعطي خلفية دلالية لفهم المقامية في اللسانيات النصية، حيث لا يتعلق الأمر فقط بالمكان، بل أيضاً بالظروف والحالة التي يُنتج فيها النص، سواء كانت زمانية أو شعورية أو اجتماعية.

اصطلاحاً: أشار محمد الأخضر الصبيحي إلى أن «المقام أحد المقومات الفاعلة في اتساق النص، وخاصة من الناحية الدلالية. وعليه فإن نصية الخطاب لا تكتمل ولا تستقيم إلا إذا راعى صاحبه، في إنجازه، الظروف المحيطة التي سيظهر فيها النص. لذا فإن خطاباً يبتعد كثيراً عن التقاليد الأدبية السائدة، وعن الأعراف الاجتماعية المتعارف عليها، لن يلاقي قبولاً حسناً»⁴، في هذا السياق، يُبرز الصبيحي أن نجاح النص وفهمه من طرف المتلقي مرتبط أساساً بمدى توافقه مع السياق الذي يُقال

¹ - روبرت دي بوجراند ولفغانغ دريسلر، مدخل إلى علم لغة النص، ص 31.

² - حسام أحمد فرج، نظرية علم النص "رؤية منهجية في النص النثري"، تقديم: سليمان العطار ومحمود فهمي حجازي، مكتبة الآداب، القاهرة، 2007م، ص 54.

³ - ابن منظور، لسان العرب، ج12، مادة (ق ا م)، ص 496.

⁴ - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم اللغة و"مجالات تطبيقه"، ص 98.

فيه. فإذا تجاهل المتكلم ظروف الخطاب أو أبتعد عن المعايير الاجتماعية والثقافية المتوقعة، فقد يُستقبل النص برفض أو سوء فهم، مما يُفقد فاعليته النصية والدلالية.

وذكر "دي بوجراند" و "دريسler" في تعريفهما لهذا المعيار: «سوف نسمي المعيار السادس من المعايير النصية باسم الموقفية، موضوعه العوامل التي تجعل للنص صلة بموقف مرتبط بواقعة ما»¹، هذا التعريف يُظهر أن النص ليس كياناً معزولاً، بل هو مرتبط دائماً بموقف واقعي. أي أن إنتاج النص لا يحدث في فراغ، بل يتفاعل مع سياق معين، كحدث أو ظرف قائم، وهذا التفاعل هو الذي يمنح النص قيمته التواصلية.

ويُفصّل "دي بوجراند" هذا المعنى لاحقاً بقوله: «رعاية الموقف: وهي تتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطاً بموقف سائد يمكن استرجاعه. ويأتي النص في صورة عمل يمكن أن يراقب الموقف وأن يغيره...»²، هنا يضيف "دي بوجراند" بُعداً آخر للمقامية، حيث لا تكتفي فقط بربط النص بسياقه، بل تمنحه القدرة على التفاعل مع هذا السياق، بل وربما التأثير فيه أو تغييره. وهذا ما يجعل النص أداة فعالة في بناء المعنى داخل النص، بل ووسيلة تدخل في صلب الفعل التواصلية. كما أشار بعض الباحثين إلى أن السياق لا يقتصر على ما هو داخل النص من كلمات وتراكيب (السياق اللغوي)، بل يمتد إلى ما هو خارج عنه، مثل العوامل الثقافية والدينية والاجتماعية المحيطة به. هذه الجوانب تُسهم بشكل مباشر في تشكيل النص، لأنها تؤثر في طريقة بنائه وتوجيه معانيه.³

1-4-6. الإعلامية/الاجبارية Informativity :

لغة: مأخوذة من الجذر الثلاثي (ع، ل، م) الذي يفيد الإخبار ونقل المعرفة. وقد ورد في لسان العرب: «يجوز أن تقول عَلِمْتُ الشيءَ بمعنى عرفتُه وخبرْتُه، وَعَلِمَ الرجلُ: خبره، وأحب أن يعلمه أي يُخبره»⁴، وهو ما يدل على اتصال الجذر بمعاني التعريف والإخبار والاكتساب المعرفي. كما جاء في المعجم الوسيط: «تَعَلَّمَ: عَلِمَ، حصل له علمٌ ومعرفة، واكتسب الخبرة، تَعَوَّدَ، تَمَرَّسَ، تَدَرَّبَ»⁵.

¹ - روبرت دي بوجراند ولفغانغ دريسler، مدخل إلى علم لغة النص، ص 34.

² - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص 104.

³ - ليندة قياس، لسانيات نص، النظرية والتطبيق "مقامات الهمذاني أنموذجاً"، ص 23.

⁴ - ابن منظور، لسان العرب، ج 12، (ع ل م)، ص 418.

⁵ - شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مادة (ع ل م)، ص 624.

اصطلاحاً: عرّف "دي بوجراند" و "دريسلر" معيار لإعلامية «يشتمل على عامل الجودة (اللايقين النسبي لوقائع النص بالمقارنة مع الوقائع الأخرى المحتملة الحديث)»¹ ما يعني أن قيمة النص الإعلامية تتجلى في مدى احتوائه على معلومات جديدة أو غير متوقعة، تُثري المحتوى وتُثير انتباه المتلقي.

وفي هذا السياق، يشير الباحثان إلى أن كل نص يحمل قدرًا من الإعلامية، إذ لا يخلو أي نص من بعض العناصر التي لا يمكن التنبؤ بها بدقة، مهما بدا محتواه أو شكله متوقعًا. ويمكن القول بأسلوب مبسّط إن الإعلامية هي التي تُبقي النص حيًا ومتجددًا، وإن غيابها قد يفضي إلى الملل أو الارتباك، بل إلى نفور القارئ منه.

كما يرى محمد عزة شبل أن النص يحقق شرط الإعلامية عندما يتجاوز الأشكال المألوفة في اللغة، سواء من حيث اختيار الألفاظ أو تنظيم التراكيب. إذ يعتمد على مفردات نادرة أو أساليب غير معتادة تُثير انتباه القارئ وتخرجه من رتبة النص العادي. كما يميز عزة شبل بين درجات مختلفة لهذا المبدأ، منها ما يرتبط بدلالات الألفاظ الجديدة، ومنها ما يتعلق ببناء الجمل وتوظيف المعرفة بأسلوب مبتكر. ويؤكد أن الخروج الواعي عن القواعد النحوية أو الأسلوبية ليس عبثيًا، بل يهدف إلى تحقيق أثر بلاغي يُسهم في تعزيز فاعلية النص.²

7-4-1. Intertextuality: التناس

لغة: يقال: «نص الحديث يُنصّه نصًّا: رفعه. وكل ما أُظهِر، فقد نُصَّ. وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلاً أنصَّ للحديث من الزُّهري، أي أرفع له وأسند. يُقال: نصَّ الحديث إلى فلان أي رفعه، وكذلك نصصته إليه. ونصتَ الظبية جديها: رفعته».³

تدور معاني الفعل "نصّ": رفعه وبيّنه، كما يُقال: نصّ الكتاب، أي أظهره وأخرجه.⁴ انطلاقًا من هذه المعاني، يتضح أن الجذر "ن.ص.ص" يحمل دلالات تتعلق بالإظهار والتبيين والرفع. ورغم أن هذه المعاني تبدو في ظاهرها بعيدة عن مصطلح "التناس" بمفهومه النقدي الحديث،

¹ - روبرت دي بوجراند ولفغانغ دريسلر، مدخل إلى علم لغة النص، ص 12.

² - محمد عزة شبل، علم اللغة النص "النظرية والتطبيق"، تقديم: سليمان الطاهر، ط2، مكتبة الآداب، القاهرة، 2009م، ص69.

³ - ابن منظور، لسان العرب، ج 7، مادة (ن ص ص)، ص 97.

⁴ - شوقي ضيف وآخرون، معجم الوسيط، مادة (ن ص ص)، ص 926.

إلا أنها تفتح لنا باباً لفهم العلاقة بين النص والنصوص الأخرى التي يتفاعل معها. فالتناص، في جوهره، يقوم على استدعاء نصوص سابقة وإبرازها داخل نص جديد، مما يمنح النص بُعداً تواصلياً غنياً. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الفكرة كانت موجودة في التراث النقدي العربي تحت تسميات مختلفة، مثل: السرقة، الاقتباس، التضمين، التلميح، الإشارة، المعارضة، والمناقضة، وهي مصطلحات شاعت في مؤلفات النقاد القدامى أمثال الآمدي والجرجاني، وتُعبّر عن تفاعل النصوص مع بعضها.

اصطلاحاً: ظهر مصطلح التناص لأول مرة على يد الباحثة الفرنسية جوليا كريستيفا (JOULIA KRISTEVA)، التي ترى أن: «لكل نصّ يتشكل من تركيبة فيسفاائية من الاستشهادات، وكل نص هو امتصاص أو تحويل لنصوص أخرى»،¹ ويُفهم من ذلك أن النص لا يُنتج في عزلة، بل هو مبنيّ على نصوص سابقة يستدعيها الكاتب بشكل مباشر أو غير مباشر، مما يجعل التناص عنصراً جوهرياً في بنية كل نص جديد.

أمّا "روبرت دي بوجراند"، فقد عرّف التناص بقوله: «التناص هو يتضمن العلاقات بين نص ونصوص أخرى مرتبطة به، وقعت في حدود تجربة سابقة، سواء بوساطة أو بغير وساطة»²، أو هو ما يُبرز البعد التفاعلي للنص مع غيره، ويبين أن التناص لا يقتصر على الاقتباس الظاهر، بل يشمل كل أثر ينجم عن تفاعل الكاتب مع نصوص سابقة أثّرت في وعيه، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

يرى محمد الأخضر الصبيحي أن التناص خاصية تلازم أغلب النصوص، حيث يظهر من خلال تقاطعها مع نصوص أخرى في البنية والمضمون، وغالباً ما يكون ذلك عبر الاستشهادات والاقتباسات التي يستخدمها الكاتب لتقوية فكرته أو دعم طرحه، ما يجعل من التناص عنصراً يربط النص الحاضر بنصوص الماضي.³

ومن هنا نفهم أن التناص ليس مجرد أداة للزينة في النص، بل هو عنصر أساسي يكشف كيف يتفاعل النص مع غيره، ويساعدنا على تتبع الأفكار التي تأثر بها الكاتب واستفاد منها، مما يضيف على النص بُعداً ثقافياً ومعرفياً أعمق.

¹ - أحمد الزعبي، التناص "نظرياً وتطبيقاً"، ط2، مؤسسة عمون، عمان، 2000م، ص12.

² - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص 104.

³ - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص "ومجالات تطبيقه"، ص 100.

1-5. النص التعليمي وأنواعه وأهميته:

يعدّ النصّ التعليميّ عنصراً محورياً في العملية التعليميّة، إذ تُبنى عليه مختلف الأنشطة كالقراءة والتعبير والمطالعة، وفقاً ما تنصّ عليه البرامج التربويّة. فهو الوسيلة التي تُقدّم من خلالها المعارف والمهارات بشكل يتناسب مع مستوى التلاميذ وأهداف الدّرس. ولا يقتصر دوره على نقل المحتوى، بل يسهم أيضاً في توجيه التّعلم، ممّا يقتضي أن يكون منسجماً من حيث البناء اللّغويّ، وواضحاً ومتربطاً وفق معايير نصيّة أهمها الاتّساق والإنسجام.

لا يمكن إختزال النصّ التعليميّ في كونه مجرد أداة لتقديم المعارف داخل القسم، بل هو عنصر حيّ يتجاوز حدود الدّرس ليؤدي وظيفة مزدوجة. فهو من جهة يفتح للتلميذ نافذة وعلى عالمه الاجتماعيّ، ويجعله يكتشف كيف تتقاطع المعرفة مع تفاصيل حياته اليوميّة، ومن جهة أخرى، يندمج في المسار التّربويّ ليسهم في تكوينه العلميّ والفكريّ. بهذا الشكل، يصبح النصّ حلقة وصل بين المدرسة والواقع، بين ما يُتعلّم وما يُعاش.

1-5-1. تعريف النصّ التعليميّ:

تعرف النّصوص «في أبسط تعريفاتها، مختارات من الشّعر والنثر تُقرأ إنشاداً أو إلقاءً وتفهم وتتذوق، وتحفظ (عادة) رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة وإحتفاظاً بها على أنّها من الثّراث الخالد»¹، بمعنى النّصوص هي مختارات من الشّعر والنثر تُقرأ أو تُلقَى بهدف الفهم والتّذوق والحفظ، وذلك لرعاية جمالها وبهاء أفكارها، أي أنّ هذه النّصوص ليست مجرد كلمات، بل قطع فنيّة نستمتع بها ونحفظها لأنّها تحمل أفكاراً جميلة تساعدنا في حياتنا، كما نحفظ بها لأنّها جزء من تراثنا الثقافيّ الخالد.

تعدّدت آراء الدّارسين حول مفهوم النصّ، حيث ذهب كثير منهم إلى «أنّ غايات أخرى أضيفت إلى التماسك والاتّساق والإنسجام، وهذه الغايات هي تثبيت معلومات وتجدير السّنن وترسيخ السلوك، لهذا صار أساساً في المعاملات القانونيّة والممارسات الدّينيّة والأدبيّة والتعليميّة... وتتوّج النصّ إلى نصوص ذات نصيّات مميّزة، فصار يُقال النصّ القانونيّ والنصّ الدّينيّ، والنصّ الأدبيّ والنصّ العلميّ، والنصّ التعليميّ...»². فكلّ مكتوب، مهما قلّ أو كثر، إذا توفرت فيه تلك الصّفات وحقق

¹ - علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ط2، دار الرائد العربي، بيروت، 1984م، ص67.

² - محمد مفتاح، مسالة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة محمد الأول، وجدة، 1997م، ص 05.

تلك الغايات، عُدَّ نصًّا بالمعنى الإصطلاحي¹، ببساطة، النص هو أي كلام مكتوب أو منطوق، سواء كان قليلاً أو كثيراً، لكنّه لا يُعتبر نصًّا بالمعنى العلميّ إلا إذا توافرت فيه صفات معيّنة مثل التماسك، أي ارتباط أفكاره ببعضها بشكل منطقيّ، والاتساق، أي توافق معانيه وعدم تناقضها، والإنسجام، أي وجود تناغم بين أجزاءه. بالإضافة إلى ذلك، النص له أهداف واضحة تتجاوز مجرد ترتيب الكلمات، فهو يُستخدم لتنشيط المعلومات، وترسيخ العادات والقواعد وتأثير السلوك. لذلك، أصبح النص أساساً في مجالات متعدّدة مثل المعاملات القانونيّة والممارسات الدنيّة، والأدب، والعلم، والتّعليم. كما تتوّعت أنواع النصوص حسب الغرض والمجال فهناك نصوص قانونيّة، دينيّة، أدبيّة، علميّة، وتعليميّة، وكل نوع له خصائص التي تميّزه، لكنّه يظلّ نصًّا إذا حقّق هذه الصّفات والأهداف. والنصّ التعليمي «هو نصّ كبقية النصوص الأخرى، يتميّز بالخصائص نفسها إلا أنّ الشقّ الثّاني من المصطلح التعليميّ يكسبه خصوصيّة تميّزه عن بقية النصوص وتربطه بمجال التّعليم الذي يضيف عليه غايات جديدة محملة بمضامين معرفيّة ولغويّة موجّهة إلى فئة معيّنة تقدّم وفق طرائق تعليميّة محدّدة...»²، بمعنى آخر، النصّ التعليميّ هو نوع من النصوص مثل أي نصّ آخر، لكنّه يختلف قليلاً لأنّه مرتبط بمجال التّعليم، هذا يعني أنّ هدفه ليس فقط نقل معلومات، بل أيضاً تعليم شيء معين بطريقة واضحة ومناسبة للطّلاب أو المتعلّمين.

فالنصّ التعليميّ يحتوي على معلومات ومعارف معيّنة، ويُقدّم بأسلوب يساعد النّاس على فهمها بسهولة، باستخدام طرق تعليميّة معيّنة تتناسب الفئة التي يوجّه إليها. باختصار، هو نصّ مصمّم خصيصاً ليُعلّم ويشرح بطريقة منظّمة ومبسطة.

وفي هذا الصّدّد، يعرف "بشير إبرير" النصّ التعليميّ بقوله: «وحدة تعليميّة تمثّل محورا تلتقي فيه المعارف اللّغويّة المتعلّقة بالنّحو والصّرف والعروض والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النّفس والإجتماع والتّاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفيّة المتميّزة التي صارت تقدّمها علوم اللّسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليّة تعود بالنّفع على العمليّة التعليميّة... يعني النصّ بمعناه العام، كلاماً لغوياً تعبيرياً وتبليغياً في إطار حقل معرفيّ محدّد... ومن هنا يكون النصّ محور العمليّة التعليميّة، فهو بنيّة لغويّة ذات دلالات متعدّدة ووظائف متنوّعة، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في

¹ - محمد مفتاح، مسألة مفهوم النص، ص 05.

² - كمال قشطلوي، "أنواع النصوص التعليمية في المرحلة الابتدائية"، مجلة المداد، جامعة يحي فارس، المدينة، ع 21، 25 ديسمبر 2021م، ص 193.

أحضان ثقافة ما».¹ أي أنه يجمع بين قواعد اللغة ومعارف أخرى مثل علم النفس والتاريخ، ليكون أداة تساعد في التعليم، وهو أكثر من مجرد كلام، لأنه يحمل في طياته معاني متعددة، وينبع من ثقافة معينة، ويقدم المعرفة بطريقة منظمة واضحة.

وعليه يعدّ النصّ التعليمي «بؤرة العملية التعليمية كلّها، كونه يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللغوية، الصرفية، النحوية، الدلالية، الأسلوبية، كما تنعكس عليه المؤشرات السياقية (المقامية والثقافية والاجتماعية)، فاللغة والنحو والمعجم والنظام الدلالي مطية لفهم النصّ، وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره والتعبير والإتصال بواسطته»²، فالنصّ التعليمي أساس العملية التعليمية لأنه يجمع بين كل جوانب اللغة مثل القواعد والمعاني والأسلوب، ويفهم ضمن السياق الثقافي والاجتماعي. ففهم النصّ يساعدنا على استيعاب أفكاره وترتيبها بشكل منطقي، ممّا يسهل التواصل والتعلم.

ويشير "دي بوجراند" في تصنيفه لأنواع النصوص إلى النصّ التعليمي بقوله: «ينبغي أن يكون عرض عالم النصّ في النصوص التعليمية DIDACTIC من خلال عملية تدريجية من المزج لأنه لا يفترض فيمن يستقبل النصّ أن تكون لديه معلومات كافية عن مساحات المعرفة التي يتطلبها النصّ العلمي، لهذا يكتسب إنشاء الوصلات للحقائق الثابتة طابع المشكلة prblematized ثم يتخلّى عن هذا الطابع de-problematized فيما بعد»³، من خلال قول "دي بوجراند"، نفهم أنّ النصّ التعليمي لا يجب أن يقدم المعلومات بشكل مباشر ومفصل منذ البداية، بل ينبغي أن يبدأ بطرح أسئلة أو يحفز القارئ على التفكير، لأنّ القارئ قد لا يكون لديه معرفة كافية بالموضوع. ثمّ مع تقدّم النصّ، تصبح هذه الأسئلة والمشكلات أفضل إلى معلومات توجيهية وثابتة تساعد القارئ على فهم المادة. وبهذه الطريقة، يصبح التعلم شاملاً ومنظماً، ممّا يمنح القارئ فرصة البناء بشكل منطقي ومتسلسل.

¹ - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، إريد، 2007، ص 129.

² - كمال علوش، النصّ التعليمي وهوية الطفل الجزائري "مقاربة الألفاظ وفق إجراءات التحليل الدلالي"، مجلة الأثر، ع 32، ديسمبر 2019م، ص ص 152-153.

³ - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والاجراء، ص 417.

1-5-2. أنواع النص التعليمي:

تتنوع النصوص التعليمية تبعاً لطبيعة المحتوى المعرفي، والأهداف التربوية التي تسعى إلى تحقيقها. ولا يمكن الحديث عن البنية اللغوية والبلاغية لهذه النصوص دون التطرق إلى أنواعها، إذ لكل نوع خصائصه التعبيرية، ووظيفته التعليمية التي تفرض شكلاً معيناً من التنظيم اللغوي. بناءً على ذلك، يعدّ تصنيف النصوص التعليمية خطوة أساسية لفهم آليات بناءها ودورها في تسهيل عملية التعلم.

غير أنّ تصنيف هذه النصوص يواجه تحديات كبيرة لعلّ أبرزها كثرتها وتنوعها في المجتمع، الأمر الذي يصعب حصرها بدقة.¹ ومنه، على قول فان دايك، «المحادثات اليومية والأحاديث العلاجية والمواد الصحفية والحكايات والقصص ونصوص الدعاية والخطب وإرشادات الإستعمال والكتب المدرسية والكتابات والنقوش ونصوص القانون والتعليمات وما أشب...».² ورغم أنّ النصوص قد تتداخل في أنماطها، إلا أنّ تمييز بعضها يبقى ممكناً، فبعض النصوص تنتمي بوضوح إلى أنواع معروفة. ويمكن للقارئ العادي أن يصنّف النصوص إنطلاقاً من مؤشرات بسيطة؛ مثلاً، بدايات ك (في يوم من الأيام، كان يا مكان...) تدلّ على حكاية، وبعض الخصائص اللغوية تشير إلى مقالة صحفية، أمّا المقالة الصحفية فيُعرف نوعها من خلال المصطلحات المستعملة وطريقة عرض المعلومات.³

إنّ تصنيف النصوص التعليمية رغم ما يواجهه من صعوبات، يظلّ ممكناً بالإعتماد على مؤشرات لغوية وبنوية تساعد في تحديد نوع النص وأهميته في العملية التعليمية. تعددت أنواع النصوص التعليمية، وتنوّعت بتنوّع أغراضها التواصلية، الاجتماعية، والمعرفية، ويبرز هذا التنوّع خاصّة في المرحلة الثانوية، حيثّ تعتمد المقررات على نصوص تفسيرية، علمية، حاجية، وغيرها، بما يخدم الأهداف التعليمية، ويلئم حاجات التلاميذ المعرفية واللغوية، فنجد:

¹ - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص "ومجالات تطبيقه"، ص 105.

² - تون فان ديك، علم النص "مدخل متداخل الاختصاصات"، تر: سعيد حسن بحيري، ج1، ط1، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، 2001م، ص 11.

³ - المرجع السابق، ص 105.

1-2-5-1. النصوص العلمية:

يُعدّ النصّ العلميّ «حدث لغويّ ومنتوج معرفيّ متخصصّ يشمل ترسانة من المفاهيم العلميّة الخاصّة لميدان معرفيّ ما لها، والمصطلحات اللّغويّة الواصفة الشارحة لتلك المفاهيم الضابطة لها المحدّدة الدّالة عليها»¹، يظهر لنا من هذا التعريف أنّ النصّ العلميّ ما هو إلّا لقاء بين اللّغة والمعرفة، فالمعرفة لا تقدّم في بشكل عشوائيّ، بل تُبنى بطريقة دقيقة من خلال مصطلحات توضح المفاهيم وتضبط معانيها. ولهذا، فإنّ فهم هذا النّوع من النّصوص يتطلّب إلمامًا بمفاهيم المجال ومصطلحاته، لأنّه ليس مجرد نصّ عاديّ، بل وسيلة دقيقة لنقل المعرفة داخل التّخصصات العلميّة. ويفترض في عالم النّص داخل النّصوص العلميّة «أن يتفق إتفاقًا تامًا مع العالم الواقعيّ المقبول ما لم تقم دلائل على العكس (كنظرية مرفوضة مثلاً). والمقصود هنا هو الوصول إلى نظرية ثابتة مفصلة إلى النّظام القائم بالعالم الواقعي لا إلى نظام بديل للعالم، والواقع أنّ إنشاء الوصلات للأحداث يتخلص في النّهاية من طابع المشكلة خلال التّعبير عن الضرورة العلية causal necessity والترتيب Order».² أي أنّ النّصوص العلميّة تقدم شرحًا للواقع كما هو، وتركز على تقديم حقيقة صحيحة ومنظمة. هي لا تتحدث عن الخيال، بل تساعد القارئ على فهم كيف تحدث الأشياء في العالم الحقيقيّ، من خلال ربط الأسباب بالنتائج بطريقة سهلة وواضحة.

1-2-5-2. النصوص الأدبيّة:

يختلف النّص الأدبيّ عن النّص العلميّ، إذ لا يهدف إلى تقديم حقائق علميّة ثابتة، بل يعبر عن حقيقة فنيّة تتبع من تجربة وذات الكاتب. عرفت النّصوص الأدبيّة بأنّها: «نصوص جماليّة تهتم بإيصال الأفكار والمشاعر بطريقة فنيّة تجذب القراءة، وتمتعهم وتقيدهم فكريا ومعرفيا، وتبحث لتحقيق ذلك عن السّبل المناسبة للتأثير في المتلقّي تأثيرًا يأسره ويعيده إلى قراءة العمل الأدبيّ مرات دون أن ينقص التكرار من جماليّته، وجاذبيّته».³ إنّ هذه النّصوص تهتم بأن تجعل القارئ يستمتع بقراءتها ويشعر بالتأثير العميق منها، كما أنّها

¹ - بشير إبرير، "بنية الخطاب العلمي في كتاب سيوبه مخارج الحروف عينة"، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، بسكرة، ع07، جوان 2010م، ص 02.

² - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والاجراء، ص 417.

³ - لطيفة هباشي، "إستثمار النصوص الأصليّة في تنمية القراءة النقادّة"، ط1، عالم الكتب الحديثة، 2008م، ص 94.

تجذب القارئ للعودة إليها عدّة مرات دون أن يشعر بالملل، لأنّ جمالها يظلّ قائماً مهما تكرّرت قراءتها.

وتصف بأنّها «قطعاً تختار من التّراث الأدبيّ يتوافر لها حظ من الجمال الفنيّ، وتعرض على التّلاميذ فكرة متكاملة، أو عدّة أفكار مترابطة، وتزيد في طولها على ما سميناه (المحفوظات) ويمكن إتخاذها أساساً لأخذ التّلاميذ بالتّدقّق الأدبيّ، مع الإكتفاء ببعض الصّور السّهلة، في الصّفوف المتقدّمة من المرحلة الإعداديّة، ومع شيء من السّعة والتّعمق في المرحلة الثّانويّة، كما يمكن إتخاذها مصدراً لبعض الأحكام الأدبيّة التي تدخل في بناء تاريخ الأدب، وتنسيق حقائقه، لعصر من العصور، أو لفنّ من الفنّون، أو لأديب من الأدباء»¹، فيتّضح لنا، أنّ النّصوص الأدبيّة المعتمدة في التّعليم تُنتقى من التّراث، على أن تجمع بين الجمال الفنيّ والفكرة المتكاملة، وتقدّم بما يناسب مستوى التّلاميذ. فهي تُثمّي الذّوق الأدبيّ تدريجيّاً، وتُستخدم في المراحل المتقدّمة لفهم ملامح الأدب ومكوناته في سياقه التاريخيّ والفنيّ.

وما يمكننا قوله إنّ النّص العلميّ يتّسم بالموضوعيّة، إذ لا يخضع لعاطفة كاتبه، بل يركّز على عرض الحقائق مدعومة بالأدلة، والبراهين، والتّجارب. أمّا النّص الأدبيّ، فعلى الرّغم من خضوعه للعاطفة، فإنّ هذه العاطفة تتبع من أفكار ورؤى تعبّر عن تجربة ذاتيّة أو إنسانيّة. إذن، الفرق الجوهريّ بين النّص العلميّ والنّص الأدبيّ يكمن في طبيعة المعالجة، فالأوّل يقوم على العقلانيّة والبرهان، بينما الثّاني يستند إلى التّعبير الفنيّ، والإنفعال الفكريّ.

1-5-3. أهمية النّص التعليميّ في العمليّة التعليميّة:

لا يقتصر دور المعلّم في العمليّة التعليميّة على مجرد نقل المعلومات فقط، بل يتعدى ذلك إلى استخدام أدوات وأساليب تساعد الطّلاب على فهم المادّة بشكل أعمق. ومن بين هذه الأدوات، يأتي النّص التعليميّ في مقدمة الوسائل، فهو الذي ينقل المعرفة بطريقة منظمّة وواضحة. لذلك، يمكننا القول إنّ النّص التعليميّ هو الأساس الذي تُبنى عليه العمليّة التعليميّة.

بالإضافة إلى ذلك، هناك أبحاث كثيرة على أنّ النّص التعليميّ يشكّل الوسيلة الأساسيّة للتّواصل بين المعلّم والتّلميذ، وهو جوهر العمليّة التعليميّة بأكملها. فالنّص لا يقتصر دوره على نقل المعلومات والأفكار فحسب، بل يهدف أيضاً إلى تمكين التّلميذ من الانتقال من مجرد الفهم إلى ابتكار أفكار

¹ - عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربيّة، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1991م، ص 251.

جديدة وتنمية قدراته الإبداعية. لذلك، يصبح من الضروري جداً أن يتم اختيار النصوص التعليمية بعناية وتخطيط مسبق، بعيداً عن العشوائية، لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.¹

لقد حقق علم النص فوائد عملية عديدة في المجال التعليمي عامة، وفي مجال تعليم اللغة خاصة، حيث أصبح تحليل النصوص، وكذلك التمرن على إنتاجها يمثلان نشاطين مهمين في هذه العملية. وتأتي أهمية التركيز على النص كدعامة (Support) بيداغوجية بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها، حيث يقول "فان دايك": "فلا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا: على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول، في مقالة صحفية مثلا، كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن ذلك، كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف البراجماتية والاجتماعية للنصوص".²

وعلى هذا الأساس لا يكفي أن يكون التلميذ قادرا على إنتاج نصوص متماسكة وسليمة في بنيتها، ولكن يستعين أيضا أن يكتسب مقدرة تمكنه من جعل النصوص المنتجة مطابقة لسياقها الاجتماعي. ومن المؤكد أن هذا الأمر لا يمكن أن يتحقق من خلال تدريس تراكيب وجمل معزولة عن سياقها، مثلما كانت عليه الحال مع الطرائق البنائية، وإنما يمكن تحقيقه بالإطلاق في تدريس اللغة، من وحدات تواصلية أوسع وأشمل كالحوارات والنصوص بأنواعها، وهذا من شأنه أن يكسب المتعلم كفاية نصية (une compétence textuelle) يستطيع بواسطتها أن يفهم وينتج نصوصا تغطي مختلف مجالات الحياة الاجتماعية.³

وفي هذا الإطار يرفض التداوليون 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.⁴

فالعلمية التعليمية تهدف إلى تزويد المتعلمين بكفاءات تواصلية تمكنهم من استخدامها في مختلف المواقف الخطابية، ولا يمكن تحقيق ذلك بمجرد الاكتفاء بالكلمة المفردة أو الجملة فقط، رغم

¹ - وهيبية شودار، النص التعليمي ومعايير إختياره، مجلة المُرْهَر أبحاث اللغة والأدب، جامعة سي الحواس، بركة، ع09، 2001م، ص 131.

² - تون فان دايك، علم النص "مدخل متداخل الاختصاصات"، ص 334.

³ - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص "ومجالات تطبيقه"، ص ص 117-118.

⁴ - المرجع نفسه، ص 55.

أن لهما دوراً مهماً في جانب اللغة. فالنص هو الأكثر فائدة لأنه يشمل الكلمة والجمله، ويقدم اللغة في شكل خطاب متكامل ومنسجم. لذلك، يصبح الاعتماد على النص ضرورة حتمية في العملية التعليمية، خاصة بعد أن أثبتت الدراسات الحديثة في علم النصوص مدى أهميته وفوائده في تطوير مهارات المتعلمين وقدراتهم التواصلية.

وما يتضح لنا من خلال ما ذكر أن النص التعليمي ليس مجرد تجميع لجمل صحيحة منفصلة، بل هو إطار أوسع يساعدنا على فهم اللغة واستخدامها بشكل أعمق. عندما نتعامل مع النصوص، مثل المقالات أو الحوارات، نحن لا نقرأ كلمات فقط، بل نتابع أفكاراً مترابطة تتسجم مع بعضها البعض. هذا الترابط هو ما يمكننا من فهم السياقات الاجتماعية التي تُستخدم فيها اللغة وكذلك الوظائف التي تؤديها في التواصل بين الناس.

عندما نركز على النص، نفتح أمام المتعلم فرصة حقيقية ليتمكن من فهم النصوص بعمق، وأن يقرأها بعناية، ثم يلخصها بدقة، ويكتب نصوصاً متماسكة تناسب المواقف الاجتماعية المختلفة التي يواجهها. هذا يعني أن التعلم لا يقتصر فقط على حفظ القواعد النحوية أو التراكيب اللغوية، بل يتعدى ذلك ليشمل مهارات التواصل الفعال التي تربط بين اللغة والسياق الذي تُستخدم فيه. إذن، النص التعليمي هو حدث تواصلية مكتوب يؤدي وظيفة تواصلية تعليمية، ويجب أن يكون فعالاً في تحقيق التواصل بين القارئ والنص، كما يساهم في اكتساب المتعلم أدوات الإتساق النصي التي تعزز فهم النصوص بشكل متماسك.

ويمكن القول إن النص التعليمي أداة أساسية في العملية التعليمية، تساعد المتعلم على تطوير مهارات لغوية متكاملة، تمكنه من استخدام اللغة بشكل صحيح وفعال داخل الصف وخارجه، مما يعزز من نجاحه في التواصل والتفاعل أثناء التعلم. وفي كل مرحلة من مراحل التعلم، يلعب النص التعليمي دوراً مهماً لا يمكن تجاهله. فهو ليس مجرد كلمات تُقرأ، بل هو أداة تساعد التلميذ على فهم العالم من حوله، وتفتح له أبواب المعرفة والتفكير. لذلك، فإن اختيار النص المناسب واستخدامه بشكل صحيح يعزز من فاعلية العملية التعليمية ويجعلها أكثر عمقاً وفائدة.

وتُعد قراءة النصوص التعليمية من الركائز الأساسية التي تفتح أمام التلميذ آفاقاً رحبة، وتوسع مداركه، حيث تجعله يجول في عالم المعرفة بطريقة علمية منهجية ومنظمة. كما تساهم هذه النصوص في تعزيز المكتسبات اللغوية والأدبية لدى التلميذ، وتعميقها أداءً وممارسة، مما يرفع من مستوى

فهمه وقدرته على التعبير. بالإضافة إلى ذلك، تحمل النصوص التعليمية قيماً تربوية هامة، إذ إن الإبداع الفني في مجال الكلمات له أثر كبير في تكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني نحو الأفضل. كما تعمل هذه النصوص على تنمية خبرات التلاميذ من نواح متعددة، سواء الاجتماعية أو الخلقية أو السياسية، مما يساعد التلميذ على فهم الواقع والتعامل معه بوعي ومسؤولية.

المبحث الثاني: البنى اللغوية في النصوص التعليمية:

في ضوء ما طرح في المبحث السابق حول أهمية النص التعليمي في نقل المعرفة وتطوير الفهم، يبدو من الضروري التوقف عند البنية التي يقوم عليها هذا النص. فالنص لا يقوم على المعاني وحدها، بل يستند أيضاً إلى عناصر لغوية وأسلوبية تتكامل فيما بينها لتقديم محتوى واضح وفعال. وتنقسم هذه العناصر إلى مكونات لغوية، تشمل النحو والصرف والمعجم والدلالة والصوت، وهي التي تنظم بناء الجمل وتوجه المعنى، ومكونات بلاغية، تضيف على النص بعداً جمالياً وتأثيرياً من خلال الصور البيانية والتشبيهات والمحسنات البديعية بأنواعها.

وقد عرّف بعض الباحثين البنية بأنها: «ترجمة لمجموعة من العناصر أو العمليات المرتبطة فيما بينها بعلاقات منظمة، بحيث تُشكّل نظاماً مترابطاً ومتوaslأ، على أن يتمكن الباحث من تحديد خصائص هذه العناصر وطبيعة العلاقات القائمة بينها من منظور معين. فالبنية تميزها العلاقات والتنظيم بالتواصل بين مكوناتها المختلفة»¹.

2-1. البنى النحوية ودورها في تماسك النص:

تعدّ البنى النحوية من الركائز الأساسية التي يقوم عليها بناء النص، فهي تشكل الإطار البنيوي الذي ينسق بين الكلمات والجمل داخل النص الواحد، مما يضمن وضوح المعنى وسلاسة التعبير. في سياق النصوص التعليمية، يكتسب التماسك النصي أهمية بالغة، حيث يعتمد فهم المتعلم للمحتوى العلمي على مدى ترابط الجمل وتناسق تراكيبها النحوية.

تلعب آليات التماسك النحوي دوراً مهماً بناء النصوص وجعلها وحدة متماسكة ومترابطة، حيث تعمل هذه الآليات على ربط أجزاء النص ببعضها ببعض، مما يسهل على القارئ أو المتكلم متابعة الأفكار وفهم المعنى الكلي للنص. ومن أبرز هذه الآليات:

¹ - صلاح فضل، نظرية البنائية في النقد الأدبي، ط1، دار الشروق، القاهرة، 1998م، ص 122.

2-1-1. الإحالة:

تعدّ الإحالة من العناصر الأساسية التي يعتمد عليها محلل النص لإثبات مدى تماسك النص وترابطه. فهي عملية لغوية تشير إلى ربط اللفظة الحالية بما سبقها أو بما سيأتي، مما يساهم في إقامة علاقات دلالية تربط بين العناصر اللسانية داخل النص، وبالتالي يعزز التماسك ويحقق استمرارية المعنى.

ويُعرف "دي بوجراند" الإحالة بقوله: «هي العلاقة بين العبارات والأشياء والأحداث والمواقف في العالم الذي يدل عليه بالعبارات ذات الطابع البدائي في نص ما، إذ يشير إلى شيء ينتمي إليه نفس عالم النص».¹

كما يُضيف محمد عزة شبل إلى أن الإحالة تعكس عملية استرجاع المعنى الإحالي في الخطاب، مما يساهم في تحقيق التماسك عبر استمرارية المعنى: «فالإحالة إذن هي علاقة دلالية تشير إلى عملية استرجاع المعنى الإحالي في الخطاب مرة أخرى، فيقع التماسك عبر استمرارية المعنى».²

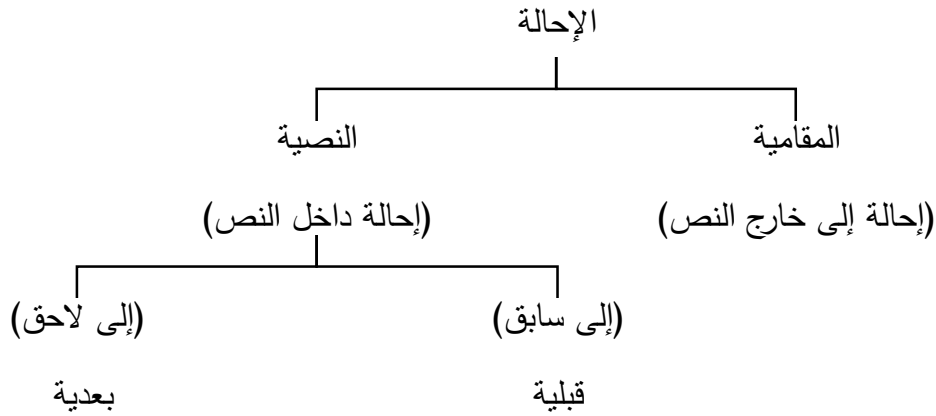
ويُبين محمد خطابي أن الإحالة تقوم على استخدام أدوات مثل الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة لربط أجزاء النص. وهي علاقة دلالية بالدرجة الأولى، إذ لا تنقيد بالقواعد النحوية، بل يشترط فقط أن يكون هناك انسجام في المعنى بين العنصر الذي يُحيل والعنصر الذي يُحال إليه.³ تصنّف الإحالة حسب الدراسات، إلى نوعين رئيسيين: الإحالة المقامية والإحالة النصية. وتفرع الإحالة النصية بدورها إلى إحالة قبلية وإحالة بعدية، وقد وضع الباحثان هاليداي ورقية حسن هذا التقسيم باستخدام المخطط التالي:⁴

¹ - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والاجراء، ص 320.

² - محمد عزة شبل، علم لغة النص "النظرية والتطبيق"، ص 199.

³ - محمد خطابي، لسانيات النص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، ص 17.

⁴ - المرجع نفسه، ص 17.



من خلال المخطط السابق، يمكن توضيح أنواع الإحالة على النحو الآتي:

• **الإحالة المقامية:** وهي الإحالة التي ترتبط بعناصر موجودة خارج النص، حيث يعتمد القارئ على السياق الخارجي لفهم العنصر المشار إليه.

• **الإحالة النصية:** وهي الإحالة التي يتم فيها الربط بين أجزاء داخل النص نفسه. وتنقسم إلى:

أ. **الإحالة القبلية:** عندما يشير العنصر الإحالي إلى عنصر ذكر سابقاً في النص.

ب. **الإحالة البعدية:** عندما يشير العنصر الإحالي إلى عنصر سيأتي لاحقاً في النص.

للإحالة دوراً مهماً في النصوص التعليمية، فهي تساعد على ربط المعلومات وتنظيمها، مما يسهل على المتعلم متابعة الأفكار وفهم تسلسلها. كما تساهم في تجنب التكرار وتوفير انسجام يجعل النص أكثر وضوحاً وسلاسة.

2-1-2. الاستبدال:

الاستبدال إحدى الوسائل التي يسهم بها المستوى النحوي في تحقيق التماسك النصي. ويتمثل في تعويض عنصر لغوي داخل النص بعنصر آخر. وغالباً ما يتم ذلك عن طريق استبدال كلمة بعبرة أو بكلمة أخرى تؤدي نفس المعنى.¹

ويُعد أيضاً من صور الربط التي تحدث بين الكلمات والعبارات داخل النص، حيث يتم عادة بين عنصر متقدم وآخر متأخر، مما يعزز من ترابط النص واستمرارية معناه.²

¹ - عباس يد الله فارساني، "آليات التماسك النصي في شعر سمير العمري، قصيدة القدس انموذجاً"، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، مج11، ع2، 2019م، ص 06.

² - أحمد عفيفي، نحو النص "اتجاه جديد في الدرس النحوي"، ص 122.

وقد أشار "هاليداي" و "رقية حسن" إلى أن الاستبدال هو علاقة نحوية بين الكلمات أكثر مما هو علاقة بين المعاني، وبناءً على ذلك قاما بتقسيم الاستبدال إلى أنواع حسب الوظيفة النحوية للعنصر المستبدل، وهي: استبدال الاسم، واستبدال الفعل، واستبدال الجملة.¹ وهذا التقسيم يعد وسيلة فعالة للحفاظ على تماسك النص وتجنب التكرار الزائد، مما يعزز من تدفق المعنى ويجعل النص أكثر سلاسة.

- **الاستبدال الإسمي:** يتم فيه تعويض اسم أو عبارة اسمية بأداة تحل محلها في السياق. مثال ذلك: "أريد قلمًا، أعطني واحدًا"، حيث تم استبدال كلمة "قلم" بكلمة "واحدًا" التي تشير إليه.
 - **الاستبدال الفعلي:** يقع عندما يُعوّض الفعل أو العبارة الفعلية بأداة خاصة، ويكون ذلك عادةً في سياق يقتضي تكرار الفعل أو الإشارة إليه. مثلاً: "هل درست دروسك؟ نعم فعلت"، حيث عوض الفعل "درست" بكلمة "فعلت".
 - **الاستبدال الجملي:** يتم فيه تعويض جملة كاملة بعبارة أو كلمة تحيل على مضمونها، وليس مجرد تعويض كلمة أو عبارة منفردة. ومثال ذلك: "هل ستجبح في الامتحان؟ أعتقد ذلك"، حيث أُحيل إلى مضمون الجملة الأولى بكلمة "ذلك".²
- 2-1-3. الحذف:**

الحذف من الوسائل النحوية التي تسهم في تحقيق تماسك النص، حيث يُستغنى من خلاله عن بعض الكلمات أو العبارات التي يفهم معناها من السياق، دون أن يؤدي ذلك إلى غموض أو التباس في المعنى. وتُعدّ هذه الظاهرة شائعة في مختلف اللغات، إذ يميل المتكلمون إلى حذف العناصر المتكررة أو تلك التي تدلّ عليها القرائن، مما يضيفي على النص بساطة واختصاراً دون الإخلال بمضمونه.³ ويتم هذا الحذف عندما تتوفر قرائن معنوية أو مقالية تومئ إليه وتدلّ عليه، فتُبقى هذه الوسيلة الاتساقية مجالاً مفتوحاً أمام القارئ ليمارس فعل القراءة، مستحضراً في ذهنه العناصر المحذوفة التي تكتمل بها البنية السطحية للنص، تلك البنية التي قد تبدو للوهلة الأولى متقطعة أو غير مكتملة، مما يدفعه إلى البحث عن العنصر اللغوي المفترض.⁴ حسب "الزركشي"

¹ - محمد عزة شبل، علم لغة النص "النظرية والتطبيق"، ص 113.

² - محمد عزة شبل، علم لغة النص "النظرية والتطبيق"، ص ص 113-114.

³ - طاهر سليمان حموده، ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، دار الجامعية، الإسكندرية، 1998م، ص 04.

⁴ - ليندة قياس، لسانيات النص "النظرية والتطبيق مقامات الهمذاني أنموذجاً"، ص 29.

الحذف عبارة عن: « إسقاط جزء الكلام أو كله لدليل »¹، وهو تعريف يوجز جوهر هذه الظاهرة بدقة.

ينقسم الحذف إلى ثلاثة أنواع: الحذف الاسمي، الحذف الفعلي، والحذف الجملي. يُعتبر الحذف من وسائل التماسك النصي، حيث يُحذف جزء من الكلام لأن معناه يُفهم ضمناً من السياق. وفقاً لـ "محمد عزة شبل"، نجد أن الحذف يمكن أن يظهر في أشكال مختلفة كما في الأمثلة التالية:² الحذف الاسمي: يحدث عندما يُحذف الاسم أو ما يدل عليه من السياق. مثاله: "الرجال رجعوا منتصف الليل، الكل كان متعباً"، حيث تدل "الكل" على "الرجال"، مما يجعل الاسم محذوفاً لأن القارئ يستحضره من السياق.

• **الحذف الفعلي:** يشمل حذف الفعل الرئيسي كما في: "هل كنت تسبح؟ - نعم، كنت"، أو حذف الأفعال المساعدة، كقولنا: "هل كانت تبكي؟ - لا، بل تضحك"، فيُفهم الفعل المحذوف دون الحاجة إلى ذكره.

• **الحذف الجملي:** يُقصد به الاستغناء عن جملة كاملة، وهو شائع في الحوارات، حيث يُكتفى بالرد المختصر على سؤال مثل: "هل ستأتي؟ - نعم" أو "لا"، دون إعادة تركيب الجملة.

2-1-4. الوصل:

تتميز علاقة الوصل بأنها تختلف عن غيرها من علاقات التماسك، مثل الإحالة أو الحذف أو الاستبدال، لأنها لا تتطلب من القارئ أن يبحث عن عنصر سابق أو لاحق لفهم المقصود، بل تهتم بكيفية ارتباط الجملة اللاحقة بما قبلها بطريقة منظمة داخل السياق. ولهذا أشار محمد خطابي إلى أن: «المقصود بعلاقة الوصل إنه تحديد الطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظم».³ أي أن الجمل في النص تأتي متتابعة خطياً، ويُفترض أن تصل بينها وسائل لغوية تجعلها وحدة متماسكة.

¹ - بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: أبو الفضل إبراهيم، ج3، ط1، دار إحياء الكتب العربية، 1957م، ص 102.

² - محمد عزة شبل، علم لغة النص "النظرية والتطبيق"، ص 188.

³ - محمد خطابي، لسانيات النص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، ص 22.

وقد وضّح الباحثان "هاليداي" و"رقية حسن" هذا النوع بتفصيل دقيق، فقسّماه إلى أربع صور رئيسية حسب المعنى الذي يؤديه الربط:¹

• **الوصل الإضافي:** ويُعبّر عنه بأدوات مثل "و" و"أو"، ويُستخدم لإضافة معلومات أو تقديم شروح وتوضيحات، مثل: "بالمثل"، "أعني"، "مثلاً".

• **الوصل العكسي:** ويُستعمل عندما تحمل الجملة التالية معنى مخالفاً لما سبق، مثل: "لكن"، "غير أن".

• **الوصل السببي:** ويكشف العلاقة المنطقية بين الجمل، كأن تكون إحداها سبباً أو نتيجة لما قبلها، باستخدام أدوات مثل: "لذلك"، "بالتالي"، "إذن".

• **الوصل الزمني:** ويُظهر تتابعاً في الزمن بين الجمل، ويُعبّر عنه بأدوات مثل: "ثم"، "بعد ذلك"، "فيما بعد".

ويبين "محمد خطابي" أنّ هذه الأنواع جميعاً تؤدي وظيفة واحدة، وهي ربط الجمل داخل النص، إلا أن كل نوع يحمل دلالة مختلفة، فقد يُفيد الإضافة تارة، أو المعارضة، أو السببية، أو التتابع الزمني تارة أخرى. وهذا ما يجعل علاقة الوصل أكثر من مجرد وسيلة ربط شكلية، بل عنصراً أساسياً لتقوية التماسك النصي، لأنه يُسهم في ترابط المتواليات اللغوية ويمنح النص بنية منطقية واضحة تسهل على القارئ متابعة المعنى وفهم تسلسل الأفكار. لذلك ختم خطابي هذا العرض بالتأكيد على أن: «الوصل علاقة اتساق أساسية في النص».²

2-1-5. التقديم والتأخير:

يُعدّ التقديم والتأخير من أبرز الظواهر الأسلوبية التي تُبرز مرونة اللغة العربية، وقدرتها على تنويع التركيب دون الإخلال بالمعنى. لا ينظر النحويون إلى التقديم والتأخير على أنه مجرد تغيير في مواقع الكلمات، بل هو ظاهرة تركيبية مقصودة، تُضفي على الكلام طابعاً فنياً وبلاغياً، خاصة إذا تم توظيفها في مواضع مدروسة. وقد وصفه عبد القاهر الجرجاني بأنه «باب كثير الفوائد، جمّ

¹ - محمد خطابي، لسانيات النص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، ص 22.

² - المرجع نفسه، ص 24.

المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية»¹ وهو ما يدل على مدى حضوره في بنية النصوص، سواء الشعرية أو النثرية.

يفرق النحويون بين نوعين من التقديم: أحدهما على نية التأخير، لا يغير المعنى النحوي، بل يُراد به التشويق أو التتويج في الإيقاع، مثل قولنا: "عمرًا ضرب زيد"، بدلًا من "ضرب زيد عمرًا". أما النوع الثاني، فهو تقديم لا يفهم على نية التأخير، ويكون الغرض منه معنى بلاغي خاص، كال تخصيص أو الحصر، وهو ما نلمسه في قوله تعالى: "إياك نعبد"، حيث يفهم من التقديم حصر العبادة بالله وحده.²

من جهة أخرى، يؤكد حفني ناصف وآخرون أن التقديم والتأخير لا ينفصل عن البلاغة، بل يُعدّ من وسائلها الأساسية، إذ يقولون: «وضع الكلمة في غير موقعها الأصلي لا يُعدّ خطأ ما دام يؤدي إلى فائدة معنوية، كال تخصيص أو التقوية أو التشويق»³ هذا الربط بين النحو والبلاغة يُظهر أن التقديم ليس مجرد ظاهرة شكلية، بل أداة لبناء المعنى وتوجيه انتباه المتلقي نحو عنصر معين في الكلام. يحقق التقديم والتأخير توازنًا بين البنية النحوية الصارمة من جهة، والمرونة البلاغية من جهة أخرى. فهما يخدمان بناء النصوص التعليمية بطريقة تُراعي وظيفة التركيب وجمالية الأسلوب معًا، مما يمنح النص حيوية ويثير في المتلقي انتباهًا خاصًا للعناصر المقدّمة. تتضافر هذه الآليات لتكوين شبكة من الروابط داخل النص، تجعل منه وحدة متماسكة متكاملة، تُسهل على المتلقي فهم المعنى الكلي، وتضمن انسجام الأجزاء مع بعضها البعض في النصوص التعليمية، تكتسب هذه الآليات أهمية خاصة لأنها تساعد المتعلم على متابعة الأفكار العلمية المعقدة بسهولة وبسر.

¹ - عبد القاهر أبو بكر عبد بن عبد الرحمان بن محمد الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعديل: أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص 106.

² - عبد القاهر أبو بكر عبد بن عبد الرحمان بن محمد الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 107.

³ - حفني ناصف وآخرون، دروس البلاغة، ط1، دار ابن حزم، بيروت، 2012م، ص 45.

المبحث الثالث: البنى البلاغية في النصوص التعليمية:

البلاغة هي علم وفنّ يُعنى بكيفية استخدام اللغة بأساليب فنية متميزة تعزز من قوة التعبير وجماله، بهدف إيصال المعاني والأفكار بأوضح وأبلغ صورة ممكنة. وتُعتبر البلاغة من الركائز الأساسية في صياغة النصوص، حيث تساهم في إثراء المحتوى اللغوي وتحفيز القارئ أو المتعلم على التفاعل مع النص وفهمه بعمق.

تُشكل البنى البلاغية أساساً لا غنى عنه في بناء النصوص التعليمية، حيث تلعب دوراً محورياً في تعزيز المعنى وتأثير النص على المتعلم من خلال استخدام أساليب بلاغية متنوعة تُثري المحتوى وتجعله أكثر جذباً ووضوحاً. فالبلاغة لا تقتصر على الزخرفة اللفظية، بل تهدف إلى توصيل الأفكار والمفاهيم بطريقة مؤثرة تساعد المتعلم على استيعابها بعمق وفعالية.

تتجلى أهمية هذه الأساليب في النصوص التعليمية، حيث تبرز أساليب مثل التشبيه، والاستعارة، والكناية، والتصريح، والطباق، والمقابلة، والتورية، التي تُستخدم لتعزيز الرسالة التعليمية، وتسهيل فهم المفاهيم، وإثارة اهتمام المتعلم، إضافة إلى تعزيز التماسك الداخلي للنص وجعل محتواه أكثر انسجاماً.

يركز هذا المبحث على دراسة البنى البلاغية في إطار لسانيات النص، مع التأكيد على كيفية توظيف هذه الأساليب في النصوص التعليمية لتعزيز فهم المتعلم وضمان تماسك النص واتساقه، مما يسلط الضوء على الدور الأساسي لهذه البنى في تكوين نص تعليمي متماسك يسهل على المتعلم استيعابه ويحفز رغبته في التعلم. ومن بين الأساليب البلاغية نذكر:

1- التشبيه:

يحتل التشبيه منزلة متميزة في البيان العربي، وقد عبّر عن ذلك "قدامة بن جعفر" بقوله: «التشبيه هو أشرف كلام العرب، وفيه تكون الفطنة والبراعة عنهم، وكلما كان المشبه منهم في تشبيهه ألطف، كان بالشعر أعرف، وكلما كان المعنى أسبق، كان بالحدق أليق»¹. ومن هذا المنطلق، ميّز بين نوعين من التشبيه: أولهما يقوم على المشابهة الحسية الظاهرة، وثانيهما يتأسس على دقة المعنى وعمق الإدراك، وقد اعتبر أن براعة التشبيه تتجلى في القدرة على الجمع بين جمال الصورة وبلاغة

¹ -أبو الفرج قدامة بن جعفر، نقد النثر، دار الكتب العلمية، بيروت، 1980م، ص 58.

التعبير.¹ أما "علي الجازم" و "مصطفى أمين"، فيعرفان التشبيه بأنه: «يان أن شيئاً أو أكثر شارك غيره في صفة أو أكثر، بأداة هي الكاف أو نحوها ملفوظة أو ملحوظة».²

ويُعدّ التشبيه من الأساليب البلاغية التي تقوم على أربعة أركان، كما وضّحها أحمد الهاشمي في قوله: «لمشبه: هو الأمر الذي يُراد إلحاقه لغيره. المشبه به: هو الأمر الذي يلحق به المشبه. (وهذان الركنان يُسميان طرفي التشبيه). وجه الشبه: هو الوصف المشترك بين الطرفين، ويكون في المشبه به أقوى منه في المشبه، وقد يُذكر وجه الشبه في الكلام، وقد يُحذف كما سيأتي توضيحه. أداة التشبيه: هي اللفظ الذي يدلّ على التشبيه، ويربط المشبه بالمشبه به، وقد تُذكر الأداة في التشبيه وقد تُحذف، نحو: "كان عمر في رعيته كالميزان في العدل، وكان فيهم كالوالد في الرحمة والعطف».³

ويظلّ التشبيه أحد أبرز الأساليب البلاغية التي تسمو بالمعنى، إذ يُقرب البعيد ويُجلي الغامض، مانحاً الفكرة بعداً أوضح وأكثر تأثيراً في ذهن المتلقّي. وهو، كما وصفه بعض البلاغيين، فنّ شريف واسع المجال، تتداخل أطرافه وتتفرّع مسالكه، لما فيه من دقة في المدرك، وثراء في المعنى، وجمال في التراكيب.

2- الإستعارة:

تعدّ الإستعارة أداة بلاغية تُستخدم لنقل اللفظ من معناه الأصلي المعروف إلى معنى جديد يختلف عنه، بهدف توصيل فكرة أو إحساس بطريقة أجمل وأكثر تأثيراً. وقد عرفها الجاحظ بأنها «تسمية الشيء باسم غيره إذا قام مقامه»⁴، وشرحها عبد القاهر الجرجاني بأنها استعمال لفظ له أصل معروف في وضعه اللغوي ثم يُنقل إلى معنى آخر غير لازم⁵، ممّا يشبه الإستعارة كأننا نأخذ كلمة من معناها القديم لنعبّر بها عن شيء جديد.

1 - قدامة بن جعفر، نقد النثر، ص 59.

2 - علي الجازم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة، ص ص 18-19.

3 - أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، ص 250.

4 - عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، ص 153.

5 - عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تح: محمود محمد شاكر، ج1، ط1، دار المدني، جدة، 1991م، ص

ويعرفها "أحمد الهاشمي" بأنها استخدام اللفظ في غير ما وُضع له بسبب علاقة تشابه بين المعنى الأصلي والمعنى الجديد، مع وجود قرينة تمنع فهم الكلمة بمعناها الحقيقي.¹ فالإستعارة هي أن نأخذ كلمة أو تعبيراً له معنى معروف وثابت في الأصل، ثم نستخدمه في معنى جديد يختلف عن معناه الأصلي. بمعنى آخر، ننقل اللفظ من مكانه الأصلي إلى مكان آخر ليعبر عن فكرة أو صورة بطريقة أجمل أو أوضح. وكأننا نستعير الكلمة من معناها القديم لنعبر بها عن شيء جديد. وتتكون الإستعارة من ثلاثة أركان:²

أ. المستعار منه: هو المشبه به الذي يُستعار منه اللفظ المخصص له ليطلق على شيء آخر.
ب. المستعار له: هو الشيء الذي يُنقل إليه اللفظ المستخدم أصلاً لوصف شيء آخر. (ويقال لهما: الطرفان).

ج. المستعار: هو اللفظ الذي يُنقل من صاحبه الأصلي إلى غيره، أي اللفظ الذي يُستخدم بناءً على وجود تشابه أو علاقة بين المعنيين، وبصيغة أخرى هو اللفظ المنقول أي وجه الشبه. الإستعارة بذلك هي استخدام اللفظ في معنى غير معناه الأصلي، مستندةً إلى تشابه بين المعنيين، مع وجود قرينة لغوية تمنع تفسير الكلمة بمعناها الحرفي، وتوجه القارئ نحو المعنى المجازي. وهي تشبيه بليغ يُحذف فيه أحد طرفيه، حيث يُستخدم اللفظ خارج موضعه الأصلي ليعبر عن معنى جديد، مع وجود دليل لغوي يحول دون الفهم الحرفي. وهي قسمان:³

أ. تصرّحية: وهي ما صرّح فيها بلفظ المشبه به، نحو: وصف أعرابي أخاً له فقال: كَانَ أَخِي يَقْرَى العَيْنَ جَمَالاً والأُذُنَ بَيَانًا، شَبَّهَ امْتَاعَ العَيْنِ بِالْجَمَالِ وَاِمْتَاعَ الْأُذُنِ بِقِرَى الضَّيْفِ (إكرام الضيف وإطعامه)، ثم اشتقَّ من القرى يَقْرَى بمعنى يُمنع على سبيل الإستعارة التصريحية، والقرينة جمالاً وبيانا.

ب. مكنية: وهي ما حُذف فيها المُشَبَّه به وُزِمَ له بشيءٍ من لوازمه، نحو: قال تعالى على لسان زكريا: ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا (4)﴾ مريم.

¹ - أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة "في المعاني والبيان والبديع"، ص 306.

² - المرجع نفسه، ص ص 306-307.

³ - علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة "البيان والمعاني والبديع"، ص 77-78.

شُبَّهَ الرأس بالوقود ثم حذِفَ المشبه به، ورُمِزَ إليه بشيء من لوازمه وهو "اشتعل" على سبيل الإستعارة المكنية، والقرينة إثبات الاشتغال للرأس.

بالرغم من تنوع التعريفات المتعلقة بالإستعارة، إلا أنها تتلاقى جميعها حول مفهوم واحد وهو: «أن الإستعارة نقل اللفظ من معناه الذي عرف به ووضع له إلى معنى آخر لم يعرف به من قبل»¹. فالإستعارة هي استخدام اللفظ في غير معناه الأصلي بهدف إيصال فكرة أو إحساس بشكل مميز وجميل.

يؤكد "فضل عباس" على قيمة الإستعارة من خلال قوله: «ولا نعدو الحقيقة إذا قلنا إن الإستعارة هي من أدق أساليب البيان تعبيراً، وأرقها تأثيراً وأجملها تصويراً، وأكملها تأدية للمعنى، ولا غرور فهي منبثقة عن التشبيه... فالإستعارة تشبيه حذِفَ أحد طرفيه، فبيئة الاستعارة الأولى التي ولدت فيها ومقوماتها الأساسية هي النفس»². من خلال هذا القول يتضح لنا، إن الإستعارة ليست مجرد معنى لبلاغي عابر، بل هي من أرقى وأدق وسائل التعبير التي تجمع بين جمال التصوير وقوة التأثير وإتقان إيصال المعنى. فهو يشير إلى أن جوهرها تشبيه تم حذفه من أحد الأطراف، مما يخلق أكثر إيجازاً وعمقاً، لكنه في الوقت نفسه ينبع من النفس، أي من التجربة الإنسانية والوجدان، وهذا ما يمنحها حياة وروحاً خاصة في النص.

ومن هنا يمكن القول إن الإستعارة ليست مجرد أداة لغة، بل هي تعبير فني ينبثق من داخل النفس، تخلق صورة حيّة وواقعية في ذهن القارئ، إذ تجعل المعاني تتجاوز حدود الكلمات مما يخلق نصاً أكثر جمالاً وعمقاً.

3- الكناية:

تعرف بأنها لفظ يراد به غير معناه الذي وُضع له، مع جواز إرادة المعنى الأصلي لعدم وجود قرينة مانعة من إرادته³، أي أن المتكلم يختار لفظاً له معنى ظاهر، ولكنه يقصد معنى ملازماً له، ويترك للمستمع فرصة سماعه من خلال التأمل والسياق. وتعريف آخر الكناية (بأن تريد المعنى وتعبر عنه بغير لفظه) كأن تريد إثبات الكرم لإنسان ما، ولكنك تعبر عنه بغير اللفظ الموضوع له⁴.

¹ - فضل حسن عباس، البلاغة فنونها وأفنانها "علم البيان والبدیع"، ط10، دار الفرقان، عمان، 2005م، ص 163.

² - المرجع نفسه، ص 163.

³ - أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة "في المعاني والبيان والبدیع"، ص 345.

⁴ - المرجع السابق، ص 247.

فتقول مثلاً: "كثير الرماد"، كناية عن الكرم والجود؛ لأن كثرة الرماد تدل على كثرة إشعال النار للطي، وهذا يعني كثرة الضيوف وكثرة إكرامهم بالطعام، فربط العرب بين كثرة الرماد وكرم المضيف. للكناية أركان تتمثل في ثلاثة:¹

أ. اللفظ المكنى به: أي اللفظ الظاهر في الكلام.

ب. المعنى المكنى عنه: قد يكون صفة، وقد يكون موصوفاً، وقد يكون نسبة.

ج. القرينة: هي التي تجعل المعنى الحقيقي غير مراد سواء كانت هذه الإرادة ممكنة أو غير ممكنة، نحو قولك: "قلانة نؤوم الضحى" هي كناية عن صفة، نؤوم الضحى هو اللفظ الذي كُنيت به والمقصود بها صفة الترف والرفاهية والدلال هو المعنى الذي كُنيت عنه، أي أنها امرأة مدللة مرفهة لا تستيقظ إلا متأخرة لوجود من يخدمها ويكفيها، والقرينة معنوية، يدل عليها السياق والمعنى، حيث يفهم السامع من ذكر نومها حتى الضحى أنها مرفهة مدللة، وليس المقصود مجرد كثرة النوم.

تُصنّف الكناية من حيث المكنى عنه، إلى ثلاثة أقسام:²

1. كناية عن صفة: وهي التي يطلب بها نفس الصفة، ويقصد بالصفة هنا الصفة المعنوية، كالكرم والشجاعة والحلم والغنى والجمال، لا النعت المعروف في علم النحو. وفي هذا النوع من الكناية يذكر الموصوف، وتستتر الصفة مع أنها هي المقصودة، والموصوف هو الملزوم الذي تلتزم عنه الصفة أو تلازمه، ومنه تنتقل إليها. ومن ذلك قول أحمد شوقي:

للعلم والعدل والنمدين ما عزموا من الأمور وما شدوا من الحُرْم
كنى عن الاستعداد بقوله "وما شدوا من الحُرْم".

2. كناية عن موصوف: وبها تذكر الصفة، ويشير الموصوف مع أنه هو المقصود، والصفة هي اللازم من الموصوف، ومنها تنتقل إليه. كقوله تعالى: ﴿فَاصْبِرْ لِحُكْمِ رَبِّكَ وَلَا تَكُنْ كَصَاحِبِ الْحُوتِ إِذْ نَادَى وَهُوَ مَكْظُومٌ (48)﴾ القلم. الكناية هنا كناية عن موصوف، وهو النبي يونس عليه السلام، حيث لم يذكر اسمه صريحاً بل وُصف بـ "صاحب الحوت".

¹ - فضل حسن عباس، البلاغة فنونها وأفنانها "علم البيان والبدیع"، ص ص 247-248.

² - يوسف أبو العدوس، مدخل إلى البلاغة العربية "علم المعاني، علم البيان، علم البديع"، ط1، دار المسيرة، عمان، 2007م، ص ص 214-216.

3. كناية عن نسبة: وبها يذكر الموصوف، ويذكر معه شيء ملازم له، وتذكر الصفة، ثم تنسب هذه الصفة إلى الشيء الملازم للموصوف، فهي إذن تخصيص الصفة بالموصوف، أو إثبات أمر لأمر أو نفيه عنه. نحو قول "إمرئ القيس" في بني عوف:

ثيابُ بني عوفٍ طهارى نقيّةً وأوجهُهم عند المشاهدِ غُرَانُ

نسب امرؤ القيس الطّهارة إلى ثياب بني عوف، وهي كناية عن طهارة أنفسهم وسموّ أخلاقهم. تُعدّ الكناية من ألطف أساليب البلاغة وأدقّها، وهي أبلغ من الحقيقة والتّصريح، لأنّ الانتقال فيها يكون من الملزوم إلى اللازم، فهو كالدعوى ببينة، فكأنك تقول في: «زيد كثير الرماد» زيد كريم، لأنّه كثير الرمادي، وكثرته تستلزم كذا.

وكيف لا وأنّها تمكن الإنسان من التّعبير عن أمور كثيرة، يتحاشى الإفصاح بذكرها، إما إحتراما للمخاطب أو للإيهام على السّامعين، أو للنيل من خصمه، دون أن يدع له سبيلا عليه، أو لتتزيه الأذن عما تنبو عن سماعه، ونحو ذلك من الأغراض واللّطائف البلاغيّة.¹

فالكناية هي أسلوب فنيّ في التّعبير، يربط بين ما يُقال وما يُراد، بطريقة ذكيّة تجعل المعنى أعمق وأبلغ دون الحاجة إلى التّصريح المباشر.

4- الطّباق:

يُعدّ الطّباق واحداً من أرقى المحسنات البديعيّة في البلاغة العربيّة، لما له من دور بارز في التّوصل إلى الجمال والقوة. فهو وسيلة فعّالة لتوضيح المعاني وإبرازها، ممّا يساعد على ترسيخ الفكرة في العقل وجذبها إلى محتوى النصّ.

الطّباق والمطابقة والتّطبيق والتّضاد والتكافئ كلّها أسماء لمسمى واحد، تُعرف بأنّها الجمع بين المعنى وضده في لفظين، نثرا كان أم شعراً²، أي إستعمال لفظين متقاربين في المعنى ضمن عبارة واحدة، أو الجمع بين الشيء وضده في الكلام،³ نحو الجمع بين: "الليل والنّهار"، "الحياة والموت"، "الخير والشرّ". وقد يكون ذلك⁴ إمّا بلفظين من نوع واحد:

¹ - أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة "في المعاني والبيان والبديع"، ص 348.

² - يوسف أبو العدوس، مدخل إلى البلاغة العربية "علم المعاني، علم البيان، علم البديع"، ص 244.

³ - على الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة "البيان والمعاني والبديع"، ص 281.

⁴ - أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة "في المعاني والبيان والبديع"، ص ص 365-366.

- اسمين، نحو قوله تعالى: ﴿هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ (3)﴾ الحديد. والطَّباق واضح في لفظتي "الأول والآخر" و "الظاهر والباطن"، وهذه من أبلغ أمثلة الطَّباق في القرآن الكريم.
- أو فعلين، نحو قوله تعالى: ﴿وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكٌ وَأَبْكِي (43) وَأَنَّهُ هُوَ أَمَاتٌ وَأَحْيَا (44)﴾ النجم. والشاهد في "أضحك وأبكى" و "أمات وأحيا". وكقوله تعالى: ﴿ثُمَّ لَا يَمُوتُ فِيهَا وَلَا يَحْيَى (13)﴾ الأعلى. فالطَّباق بين "الموت والحياة".
- أو حرفين، نحو قوله تعالى: ﴿إِنَّ إِلَيْنَا إِيَابَهُمْ (25) ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُمْ (26)﴾ الغاشية. هنا الشاهد في "إلينا وعلينا". أيضاً في قوله تعالى: ﴿وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (228)﴾ البقرة. الطَّباق في هذه الآية بين كلمتي "لهنَّ وعليهنَّ".
- أو نوعين (أي مختلفين)، نحو قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَكْفَرُ اللَّهُ بِكَافٍ عَبْدَهُ وَيُخَوِّفُونَكَ بِالَّذِينَ مِنْ دُونِهِ وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ (36)﴾ الزمر. الشاهد في "يضلل وهاد". وكقوله تعالى: ﴿أَوْمَنْ كَانَ مِيتًا فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ كَمَنْ مِثْلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِنْهَا كَذَلِكَ زُيِّنَ لِلْكَافِرِينَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ (122)﴾ الأنعام. وهنا الطَّباق بين "ميتا" الاسم، و"أحييناه" الفعل.

وبهذا الشكل، يُضفي اجتماع المعنيين وتضادهما على الكلام مزيداً من الجمال والطرافة.

قسّم البلاغيون الطَّباق إلى نوعين: طباق الإيجاب وطباق السلب.

- أ. طباق الإيجاب: وهو "ما لم يختلف فيه الضدّان إيجاباً وسلباً"¹، فالضدين في الجملة يكونان إما مثبتين معاً أو منفيين معاً، ولا يكون أحدهما مثبتاً والآخر منفيّاً. أي أنّ الجملة لا تجمع بين الإثبات والنفي في آن واحد، بل يكون الطَّباق فيها بين كلمتين متضادتين من نفس جهة الإثبات أو النفي. نحو قوله تعالى: ﴿وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَىٰ هُدًى أَوْ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ (24)﴾ سبأ. فالطَّباق بين "الهدى والضلال". وكذا في قوله تعالى: ﴿وَتَحْسَبُهُمْ أَيْقَاظًا وَهُمْ رُقُودٌ (18)﴾ الكهف. الشاهد في "أيقاظاً ورقوداً"، فهنا اللفظان مختلفان إيجاباً من حيث تضاد المعنى وسلباً من حيث عدم وجود النفي. فهذه هي كلّها أمثلة على طباق الإيجاب لأنّ الضدين مثبتان ولم يدخل عليهما النفي.

¹ - علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة "البيان والمعاني والبديع"، ص 281.

ب. طباق السلب: وهو "ما اختلف فيه الضدان ايجاباً وسلباً"¹، فأحد اللفظين يكون مثبتاً والآخر يكون منفيًا، أو أمر والآخر نهى²، أي أنّ التضاد يقع بين المعنى المثبت والمعنى المنفي للفظين المتقابلين، أو بين الأمر والنهي. نحو: في قوله تعالى: ﴿فَلَا تَخْشَوُا النَّاسَ وَخْشَوْنَ اللَّهَ وَلَا تَشْتَرُوا بِآيَاتِي ثَمَنًا قَلِيلًا وَمَنْ لَمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الْكَافِرُونَ (44)﴾ المائدة. فالطباق في "فلا تخشوا واخشون"، أمر ونهي. وفي قوله تعالى: ﴿يَسْتَخْفُونَ مِنَ النَّاسِ وَلَا يَسْتَخْفُونَ مِنَ اللَّهِ وَهُوَ مَعَهُمْ إِذْ يُبَيِّتُونَ مَا لَا يَرْضَى مِنَ الْقَوْلِ وَكَانَ اللَّهُ بِمَا يَعْمَلُونَ مُحِيطًا (108)﴾ النساء. الشاهد في "يستخفون"، نجد أنّ الفعل الأول مثبت والثاني منفي، وهذا هو طباق السلب.

فهذا النوع من المحسنات المعنوية يُستخدم في النصوص لإبراز المعاني وتوضيحها من خلال الجمع بين الألفاظ أو الأفكار المتضادة، مما يساعد على جذب انتباه المتعلم، وتسهيل فهم الفكرة، وإضفاء جمال ووضوح على الأسلوب.

5- المقابلة:

المقابلة من المحسنات البديعية المعنوية التي تُستخدم لإبراز المعنى وتقويته في الكلام، وتعني أن يُؤتى بمعنيين متوافقين أو أكثر، ثم يؤتى بما يقابلهما أي ضدهما في المعنى على الترتيب³، كقوله تعالى: ﴿وَيَرْجُونَ رَحْمَتَهُ وَيَخَافُونَ عَذَابَهُ إِنَّ عَذَابَ رَبِّكَ كَانَ مَحْذُورًا (57)﴾ الإسراء. وردت المقابلة بين "الرجاء والخوف والرحمة والعذاب". تختلف المقابلة عن الطباق بأن الطباق يكون بين لفظين متضادين فقط، أما المقابلة فتكون بين أكثر من ضدين وقد تصل إلى ثلاثة أو أربعة أو أكثر. فتوجد للمقابلة أشكال عدة⁴، منها:

- مقابلة إثنين إثنين، ونمثل لها بقوله سبحانه: ﴿فَلْيَضْحَكُوا قَلِيلًا وَلْيَبْكُوا كَثِيرًا جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ (82)﴾ التوبة. تظهر المقابلة بأن جاء أولاً بفعل "يضحكوا" ووصفه بـ"قليلاً"، ثم أتى بما يقابلهما تماماً وهو "يبكوا" ووصفه بـ"كثيراً"، فصار عندنا معنيان "الضحك والقلّة" قابلهما على الترتيب معنيان مضادان "البكاء والكثرة".

¹ - علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة "البيان والمعاني والبديع"، ص 281.

² - الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة "المعاني والبيان والبديع"، ص 257.

³ - يوسف أبو العدوس، مدخل إلى البلاغة العربية "علم المعاني، علم البيان، علم البديع"، ص 247.

⁴ - المرجع نفسه، ص ص 247-248.

• **التقابل بين ثلاثة**، نحو قوله تعالى: ﴿وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ (157)﴾ الأعراف. المقابلة هنا بين ثلاثة أزواج من الألفاظ والمعاني: "يحلّ" مقابل "يحرم"، و"لهم" مقابل "عليهم"، و"الطيبات" مقابل "الخبائث"، ففي هذه الآية مقابلة ثلاثة بثلاثة، حيث يقابل كل لفظ أو معنى بما يناقضه على الترتيب.

• **مقابلة أربعة بأربعة**، كقوله تعالى: ﴿فَأَمَّا مَنْ أَعْطَى وَاتَّقَى (5) وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَى (6) فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَى (7) وَأَمَّا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَى (8) وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَى (9) فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْعُسْرَى (10)﴾ الليل. المقابلة في هذه الآيات تقع بين صفات فريقين من الناس وأعمالهم وجزائهم، حيث يُذكر كل صفة أو عمل في الفريق الأول ويُقابلها ما يضادها في الفريق الثاني بنفس الترتيب: "أعطى" يقابلها "بخل"، "اتقى" يقابلها "استغنى"، "صدق بالحسنى" يقابلها "كذب بالحسنى"، "فسنيسره لليسرى" يقابلها "فسنيسره للعسرى". وهذا يسمى في البلاغة "المقابلة"، وهو من أساليب البيان التي تزيد المعنى وضوحاً وقوة.

• **مقابلة خمسة بخمسة**، فمثالها في قول صفي الدين الحلي: كان الرضا بُدْنُوِي من خَوَاطِرِهِمْ فَصَارَ سَخْطِي لِبُعْدِي عَنْ جَوَارِهِمْ. فالمقابلة بين "كان وصار"، و"الرضا والسخط"، و"الدنو والبعد"، و"من وعن"، و"خواطرهم وجوارهم".

• **مقابلة ستة بستة**، نحو قول صاحب شرف الدين الأربلي، وينسب لعنترة: على رأس عبدٍ تاجٌ عزٌّ يزينه وفي رجلٍ حرٌّ قيدٌ ذلٌّ يشينه. فقد قابل هنا بين "على وفي"، و"رأس ورجل"، و"عبد وحر"، و"تاج وقيد"، و"عزّ وذلّ"، و"يزينه ويشينه".

وبذلك، كلما كثرت المعاني المتقابلة في النص، ارتفعت درجة بلاغته وجماله. فالمقابلة أداة بلاغية فعالة في صياغة النصوص التعليمية، إذ تسهم في توضيح المعاني وإبراز الأفكار من خلال عرض المتضادات. هذا الأسلوب يساعد على جذب انتباه المتعلم، وييسر عليه فهم المعلومات واستيعابها، كما يعزز من ترسيخها في الذاكرة.

من خلال هذا يمكن القول، إنّ البنى البلاغية تشكل دعامة جوهرية في بناء النصوص التعليمية، إذ تساهم في تعزيز وضوح المعنى وقوته التأثيرية على المتعلم، ممّا يسهل استيعاب المفاهيم ويحفز الرغبة في التعلم. فأساليب البلاغة مثل الإستعارة، الكناية، الطباق، والمقابلة... ليست مجرد زينة لغوية، بل أدوات فنية تعكس عمق الفكر وجمالية التعبير، وتربط بين المعاني بطريقة

ذكّية تثير اهتمام المتعلم وتدعم التماسك الداخلي للنص. كما أن هذه الأساليب تخلق صوراً حيّة ومؤثرة في ذهن القارئ، ممّا يجعل المحتوى التعليمي أكثر جذباً وفعالية في نقل المعرفة. لذا، فإنّ توظيف البلاغة في النصوص التعليمية يعزز من قدرة المتعلم على الفهم النقدي والإبداعي، ويجعل النصوص أكثر انسجاماً وجمالاً، ممّا يرفع من جودة العملية التعليمية ويجعل التعلم تجربة أكثر ثراءً وتأثيراً.

6- التورية:

تُعدّ التورية من المحسنات المعنوية في البلاغة العربية، وهي تقوم على استعمال لفظٍ يحمل معنيين: أحدهما ظاهر قريب لا يُراد، والثاني خفي بعيد هو المقصود الحقيقي، ما يخلق نوعاً من الإيهام لدى المتلقي، ويثير متعته حين يدرك المعنى المضمر خلف الظاهر. ورد تعريفها في كتاب البديع لـ "ابن المعتز" على النحو الآتي: «هي أن يذكر المتكلم لفظاً مفرداً له معنيان: قريب ظاهر غير مراد، وبعيد خفي هو المراد، كقول النبي صلى الله عليه وسلم يوم خروجه إلى بدر، وقد قيل له: ممّن أنتم؟ فقال: «من ماء» و«ماء» لها معنيان، قريب ظاهر غير مراد، وهو اسم قبيلة، وبعيد خفي هو المراد، ويعني المادة التي خلق الله تعالى منها الحياة، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ (30)﴾ (الأنبياء).¹

وتُعرف التورية كذلك بأسماء أخرى مثل "الإيهام" و"التوجيه" و"التخييل"، غير أن مصطلح "التورية" هو الأدق دلالةً من حيث المعنى الاصطلاحي؛ إذ يُشتق من قولهم: "ورّى الخبر تورية"، أي ستره وأظهر غيره، بما يوحي بأن المتكلم يُخفي المعنى الحقيقي خلف لفظٍ لا يُفهم منه المقصود مباشرة.²

أما "الخطيب القزويني" فاستعمل مصطلح "الإيهام"، وعرفه بقوله: «أن يُطلق لفظ له معنيان: قريب وبعيد، وهي ضربان: مجرّدة، وهي التي لا يلاحظ معها شيء يُلائم المعنى القريب، ومرشّحة، يُذكر معها ما يلزم القريب، وثم نوع ثالث وهو الاستخدام».³

¹ - ابن المعتز، كتاب البديع، ص 106.

² - ابن عبد الله ابن حجة الحموي، خزنة الأدب وغاية الأرب، تح: كوكب دياب، مج 1، ج 3، ط 1، دار صادر، بيروت، 2001م، ص 184.

³ - جلال الدين محمد بن عبد الرحمان القزويني الخطيب، التلخيص في علوم البلاغة، ط 1، دار الفكر العربي، الإسكندرية، 1904م، ص ص 359-360.

وقد صنف "ابن المعتز" التورية إلى أنواع متعددة، ووضح كل نوع بأمثلة شعرية تبرز حضورها في السياق البلاغي. وفيما يلي عرض لهذه الأنواع:¹

- **التورية المجردة:** تستعمل فيها الكلمة ذات المعنيين من دون أن يرافقها ما يرجح أحدهما. يُراد بها المعنى البعيد، بينما يُترك القريب ظاهراً على سبيل الإيهام. مثال ذلك قول الشاعر:
- "الطيرُ تقرأ، والغديرُ صحيفةٌ والريحُ تكتبُ، والسحابُ ينقُطُ"
يُفهم من كلمة "ينقُطُ" أحد معنيين:

– **ظاهراً:** تساقط قطرات المطر (وهو غير المقصود).

– **خفياً:** وضع النقاط على الحروف، في إشارة إلى الكتابة (وهو المعنى الحقيقي).

- **التورية المرشحة:** يُذكر فيها ما يلائم المعنى القريب دون أن يكون هو المقصود، ما يزيد في إيهام المتلقي. نحو قول الشاعر:

"ولما نأت عنا العشيرةُ كلها أنخنا، فحالفنا السيوفَ على الدهر
فما أسلمنا عند يوم كريمةٍ ولا نحن أغضينا الجفونَ على وقر"
كلمة "الجفون" هنا تحتل معنيين:

– **ظاهراً:** جفون العين (وهو المعنى غير المقصود).

– **وباطناً:** أغمدة السيوف (وهو المقصود الحقيقي).

- **التورية المهيأة:** تتطلب وجود لفظين مترابطين يكشف أحدهما عن المعنى الحقيقي للآخر، ولا يتضح المقصود إلا إذا اجتمعا. مثاله قول عمر بن أبي ربيعة:

"أيها المنكحُ الثريا سهيلاً عمرك الله، كيف يلتقيان؟"
كلمة "الثريا" تشير إلى:

– **في الظاهر:** النجم المعروف (وهو غير المراد).

– **في العمق:** امرأة تُدعى الثريا (وهي المعنية).

وكذلك "سهيل" يشير إلى:

– **ظاهراً:** اسم نجم (غير مقصود).

– **وضمناً:** شخص يُدعى سهيل (وهو المقصود).

¹ – ابن المعتز، كتاب البديع، ص ص 106-107.

تُسهّم التورية في تحفيز المتعلّم على التفاعل مع النص، إذ تدفعه إلى تجاوز المعنى الظاهر والسعي لاكتشاف ما هو أعمق. وهذا النوع من التحدي الذهني لا يمنح فقط شعورًا بالمتعة عند الوصول إلى المعنى الحقيقي، بل يُنمّي مهارات التأمل والاستنتاج. وفي هذا السياق، يرى "حمدي الشيخ" أنّ التورية «تعمل على شحذ الذهن وإثارة العقول بحثًا عن المعاني، وإدراك أبعادها، لتحديد اللفظ الذي يدل على المعنى القصور»¹، ما يجعلها أداة فعّالة داخل النصوص التعليمية لتنمية التفكير النقدي لدى المتعلّم.

نستنتج في الأخير أنّ التورية ليست مجرد لعبة لفظية، بل هي أداة بلاغية تضيف للنصّ متعة ومعنى. فهي تشدّ المتعلّم وتشجّعه على التفكير، وتمنحه لذّة الاكتشاف عندما يصل إلى المعنى الخفي. وتمامًا كما يكون الشيء أغلى إذا جاء بعد جهد، تكون التورية أجمل عندما تُفهم بعد بحث وتأمّل، فتزيد من حب القارئ للنصّ وتُثمّي قدرته على الفهم والتأويل.²

7- التصريح:

يُعدّ التصريح من المحسّنات اللفظية التي تُضفي على البيت الشعري إيقاعًا جماليًا وانسجامًا صوتيًا، خصوصًا في مطالع القصائد. وقد عرّفه "ابن حجة الحموي" بقوله: «أعني التصريح، هو عبارة عن استواء آخر جزء من صدر البيت، وآخر جزء في عجزه في الوزن والرويّ والإعراب، وهو ما أليق ما يكون بمطالع القصائد وفي وسطها».³

ويقال أيضًا: «هو جعل العروض مقفاة تقفية الضرب»، كما في قول أبي فارس:

بأطرافِ المثقفةِ العوالي تقردنا بأوساطِ المعالي⁴

نلاحظ من خلال هذا البيت أن الشاعر يجعل آخر جزء من صدر البيت متفقًا مع آخر جزء من عجزه من حيث الوزن والصوت، بحيث تتشابه الحروف الأخيرة في كلا الشطرين. هذا التوافق الصوتي يعزز إيقاع البيت، ويمنح القارئ شعورًا بالانسجام والتناغم، لاسيما في مطالع القصائد. تكمن فائدة التصريح في تحسين جمال البيت الأول من القصيدة، إذ يُظهر القافية بوضوح، ويشبهه بعض البلاغيين بباب له مصرعان متشاكلان. وقد استخدمه كل من القدماء والمحدثين لإبراز براعتهم

¹ - حمدي الشيخ، الوافي في تيسير البلاغة، ص 61.

² - عائشة حسين فريد، وشي الربيع بألوان البديع في ضوء الأساليب العربية، دار قباء، القاهرة، 2000م، ص 77.

³ - ابن حجة الحموي، خزنة الأدب وغاية الأرب، ج4، ص 51.

⁴ - عائشة حسين فريد، وشي الربيع بألوان البديع في ضوء الأساليب العربية، ص 211.

في تنويع الأساليب. ويُحمد التصريع إذا ورد قليلاً، كالغرة في الوجه أو الطرز في الثوب، أما إذا تواتر وازداد فإنه قد يوحى بالتكلف والوزن¹، ومن الناحية الموسيقية، يمنح التصريع جرساً عذباً ناتجاً عن تكرار الحروف وأصواتها بحركاتها، فيكون مصدرًا من مصادر الموسيقى الداخلية في النص. ومن شواهد قول الشاعر:

عائشة لله أكبركم في الفتح من عجبٍ يا خالدَ التركِ جدُّ خالدَ العربِ.²

¹ - عائشة حسين فريد، وشى الربيع بألوان البديع في ضوء الأساليب العربية، ص 211.

² - ابن حجة الحموي، خزانة الأدب وغاية الأرب، ج4، ص 54.

الفصلُ الثاني: تحليل نصوص من المرحلة الثانوية الثالثة علمي.

المبحث 1: اختيار النصوص التعليمية.

المبحث 2: تحليل البنى اللغوية للنصوص.

المبحث 3: تحليل البنى البلاغية للنصوص.

المبحث 4: دور اللسانيات النصية في تحسين الفهم والتعلم.

تُعَدُّ النّصوص التّعليميّة وسيلةً أساسيّةً في نقل المعارف وتنمية مهارات التّفكير، لا سيما في مرحلة التّعليم الثّانويّ. ونظرًا لأنّ هذه النّصوص لا تقتصر على المحتوى المعلوماتيّ فقط، بل تضم بُنى لغويّة وبلاغيّة متعدّدة، فإنّ دراستها من منظور اللّسانيّات النّصيّة تمكّن من فهم كيفية تركيبها ودورها في تحقيق الأهداف التّعليميّة.

في هذا الفصل، سيتم تحليل نماذج مختارة من نصوص كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثالثة ثانويّ (جميع الشّعب العلميّة)، بالاعتماد على أدوات اللّسانيّات النّصيّة، للكشف عن مظاهر التّماسك والإتساق والعناصر التي تُسهم في وضوح النّص وتأثيره على المتعلم.

المبحث الأول: اختيار النصوص التعليمية.

1-1. معايير اختيار النصوص النموذجية:

اعتمدنا في اختيار النصوص على مجموعة من المعايير التربوية والمنهجية التي تتماشى مع طبيعة البحث وأهدافه. في مقدمتها أن تكون النصوص مأخوذة من الكتاب المدرسي الرسمي المعتمد للسنة الثالثة ثانوي، للشعب العلمية، وذلك لضمان ارتباط التحليل بالمحتوى الفعلي المقدم للمتعلمين.

كما أخذنا بعين الاعتبار تنوّع الأجناس النّصيّة، فتم اختيار نص شعري حديث، ونص شعري وطني، ونص نثري فكري معاصر، بهدف إبراز كيف تتفاعل البُنى اللغوية والبلاغية في أنواع مختلفة من النصوص. وراعينا أيضًا أن تكون النصوص قابلة للتحليل على المستوى النحوي، بالإضافة إلى وجود أساليب بلاغية واضحة تسهم في بناء المعنى وتثبيت الفهم لدى المتعلم.

ومن المعايير الأساسية كذلك أن تحتوي النصوص على قدر كافٍ من التماسك النصي، من خلال أدوات الربط، والتكرار، والتدرج في عرض الأفكار، حتى نتمكن من تطبيق مفاهيم اللسانيات النصية بشكل فعّال، وإبراز دورها في تفكيك النصوص التعليمية وتحليلها بعمق ووضوح.

2-1. عرض النصوص المختارة من كتاب اللغة العربية وآدابها:

اخترنا في الجانب التطبيقي من هذه المذكرة نصوصًا تعليمية مختلفة من الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي - شعبة علوم تجريبية، مراعاةً لتنوعها من حيث الشكل والمضمون، وملاءمتها لتحليل البُنى اللغوية والبلاغية من منظور اللسانيات النصية. وقد كان الهدف من هذا الاختيار إبراز

كيف تتفاعل العناصر النحوية والدلالية والبيانية داخل النصوص التعليمية لتوليد المعنى، وتيسير الفهم لدى المتعلم.

1. قصيدة "ثورة الشرفاء" - مفدي زكريا:

وقع الاختيار على هذه القصيدة لأنها تعبر عن البعد الوطني الثوري، وتشكل نموذجاً للتكامل بين اللغة والرسالة الموجهة. يتميز النص ببنية إيقاعية واضحة، وتكرار لغوي يخدم المعنى، وحقول دلالية مرتبطة بالتححر والكرامة، إضافة إلى أساليب بلاغية تعزز التأثير. وهو نص يُمكن من تحليل الانسجام الداخلي بين المضمون والشكل من منظور نصي.

2. قصيدة "الفراغ" - أدونيس:

تمثل هذه القصيدة نموذجاً حديثاً من الشعر العربي، يتسم بالرمزية والغموض والبعد التأملي. اخترناها لأنها تتيح إمكانيات تحليل متعددة، خاصة على مستوى التراكيب النحوية غير المألوفة، والصور البيانية المعقدة، والحقول المعجمية المفتوحة، مما يجعلها مناسبة لتطبيق مفاهيم اللسانيات النصية التي تتعامل مع النص كوحدة دلالية متماسكة وليست مجرد جمل متفرقة.

3. نص "المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة" - محمد البخاري:

اخترناه لأنه يتناول قضايا واقعية تمس المتعلم، مثل التكنولوجيا الحديثة والعولمة. يتميز النص ببنية تفسيرية واضحة، مع استعمال أدوات ربط منطقية، وتسلسل في عرض الأفكار يسهل تتبعه. كما يُظهر تداخلاً بين الحجاج العقلي والأساليب البلاغية البسيطة، مما يجعله مثلاً مناسباً لتحليل التماسك اللغوي والدلالي داخل النصوص الفكرية.

المبحث الثاني: تحليل البنى اللغوية للنصوص:

يُعدّ تحليل البنى اللغوية مدخلاً أساسياً لفهم النصوص التعليمية، إذ تمثل هذه البنى الركائز الكبرى التي تقوم عليها دلالات الخطاب. وتسهم اللسانيات النصية، من خلال أدواتها الوصفية والتحليلية، في الكشف عن آليات اشتغال اللغة داخل النص، ليس فقط على مستوى الجملة، وإنما أيضاً من خلال علاقات التماسك والتناسق التي تضمن ترابطه وانسجامه.

يهدف هذا المبحث إلى مقارنة النماذج النصية المختارة عبر دراسة مكوناتها اللغوية المتعددة، المتمثلة في البنية النحوية التي تسلط الضوء على تركيب الجمل وتنوع الأزمنة وتوزيع الوظائف.

إنّ هذا التحليل لا يُعنى فقط بوصف الظواهر اللغوية، بل يسعى أيضاً إلى إبراز دورها في إنتاج المعنى، وفي خدمة الأهداف التعليمية والتواصلية للنصوص المقررة في مرحلة التعليم الثانوي.

النموذج الأول: قصيدة «ثورة الشرفاء» لمفدي زكريا:

ثورة الشرفاء

مفدي زكريا

اتعرف على صاحب النص

مفدي زكريا (1913-1977 م) علم من أعلام الشعر الجزائري، وشاعر الثورة الجزائرية، وملهم همم أبطالها، ولسانها المدوّي الثائر وصاحب النشيد الوطني الرسمي. تشبع بثقافة شعبه الأصيلة لغة وأدبا وعلماء دينيا بوادي ميزاب والزيتونة. ناضل في صفوف حزب الشعب ثم التحق بالثورة. دخل السجن عدة مرات بسبب نضاله. ولقد ترك لنا هذا الشاعر الفدّ عدة دواوين شعرية منها «اللهب المقدس» و«إلياذة الجزائر».

تقدم النص

لابد لثورة عظيمة - كثورة التحرير الجزائرية - من شاعر عبقري يولد من رحمها ويتشرب معيها، ليتسنى له صدق التعبير عنها. فهل كان مفدي كذلك في هذا النص؟

النص

1 - مددنا خيوط الفجر.. قُم نصنع الفجرا
وَصَغْنَا كِتَابَ الْبَعث .. قُم نَنْشُرِ السُّقْرَا

2 - وَشَقْنَا سَفِينَ (الْوَعْدِ) حُمْرًا شَرَاءَهَا
يُوجِّهَهَا لِلنَّصْرِ، مَنْ (وَعَدَ) النَّصْرَا

3 - وَرَثْنَا عَصَا مُوسَى، فَجَدَّدَ صُنْعَهَا
حَجَانَا، فَرَاخَتْ تَلَقَّفُ النَّارَ، لَا السُّحْرَا

4 - وَكَلَّمَ مُوسَى اللَّهَ فِي (الطُّورِ) خَفِيَّةً
وَفِي (الْأَطْلَسِ الْجَبَارِ) كَلَّمْنَا جَهْرًا

5 - تَبَارَكْتَ شَهْرًا، بِالْخَوَارِقِ طَافِعًا
وَسَبْحَانَ، مَنْ بِالشَّعْبِ، فِي لَيْلِهِ أَسْرَى

6 - فَكَمْ كُنْتُ، يَا رَحْمَنُ .. فِي الشَّكِّ غَارِقًا
فَأَمَنْتُ بِالرَّحْمَنِ، فِي الثَّوْرَةِ الْكَبِيرِ!

الثورة الكبرى
80

- 7 - وَلَبَّاءُ شَعْبٌ، كَادَ يَفْقِدُ ظَنَّهُ
(بوعذك) لولا أنه، يحفظ الذكر
8 - وَأَشْرَيْتُهُ حُبَّ الشَّهَادَةِ، فَارْتَمَى
على غَمَرَاتِ الْمَوْتِ، تُلْهِبُهُ الذُّكْرَى
9 - وَفِي سَاحَةِ التَّحْرِيرِ، سُوقٌ، قِوَامُهَا
ضَمَائِرُ قَوْمٍ، لَا تُبَاعُ، وَلَا تُشْرَى !!
10 - عَبَرْنَا عَلَى (السَّبْعِ الشَّدَادِ) نَشَقُّهَا
وَلَمْ تُثْنِنَا الْأَرْزَاءُ، أَنْ نَعْبُرَ (العُشْرَا)
11 - وَنَقْرُضَ فِي الدُّنْيَا، احْتِرَامَ وُجُودِنَا
وَنَنْشُرَ فِي أَحْلَافِهَا الرُّعْبَ وَالذُّعْرَا
12 - وَنَحْنُ بَنُو الْأَشْرَافِ، عُزْبٌ، طِبَاعُنَا
مَقْدَسَةٌ، لَا نُضْمِرُ الْغِشَّ وَالْغَدْرَا..
13 - فَلَا عِزَّ، حَتَّى تَسْتَقِلَّ جَزَائِرُ..
وَلَا مَجْدَ، حَتَّى نَصْنَعَ الْوَحْدَةَ الْكُبْرَى ..

اللهب المقدس

أثري رصيدي اللغوي

- في معاني الألفاظ:
السفر: الكتاب، الأرزاء: المصائب، الحجى: العقل، طافحاً: فائضاً، السبع الشداد:
المقصود في النص سنوات الثورة التحريرية.
- في الحقل المعجمي:
- ابحث في القاموس عن معاني «بعث»
- ابحث في القاموس عن مشتقات كلمة «ثورة» ومعانيها.
- في الحقل الدلالي:
- استخرج من النص المصطلحات الدالة على المعجم الثوري والمعجم الديني (المستمد
من القرآن الكريم).

• البنى النحوية:

1. دراسة تركيب الجمل وأنواعها في النصوص وتحليل استخدام الأزمنة والوظائف النحوية:

نلاحظ في هذه القصيدة، منذ البداية هيمنة الجملة الفعلية، التي تعكس طابع النص الثوري، حيث تتوالى الأفعال بقوة: "مددنا"، "صغنا"، "عبرنا"، "نفرض". الجمل هنا قصيرة، مباشرة، إيقاعية، وهو ما يتناسب مع الجو النضالي، حيث اللغة تتحرك كما يتحرك التاريخ في لحظات الثورة.

نوع الجمل يتوزع بين الخبرية والإنشائية؛ الخبرية تروي الفعل المنجز، والإنشائية (مثل الأمر والدعاء) تحفز على الاستمرار. ويستخدم الشاعر أيضاً بعض الجمل الاسمية لإثبات القيم والانتماء، كما في: "ونحن بنو الأشراف".

من حيث الأزمنة، ينتقل الشاعر بين زمن الماضي لتوثيق البطولات، وزمن المضارع للتعبير عن امتداد الفعل الثوري إلى الحاضر، وهذا المزج بين الزمنين يعطي للنص حيوية وامتداداً.

أما الوظائف النحوية، فنلاحظ أن الفاعل غالباً ما يكون "نحن"، تعبيراً عن الجماعة، والمفعول به واضح ومتنوع ("خيوط الفجر"، "كتاب البعث")، كما تبرز الظروف والأحوال لتحديد السياقات ("في ساحة التحرير"، "في الشك غارقاً")، مما يثري الصورة الشعرية ويمنح النص بُعداً شعورياً.

النموذج الثاني: قصيدة "الفراغ" لأدونيس (علي أحمد سعيد):

الفراغ

أدونيس (علي أحمد سعيد)

أتعرف على صاحب النص

علي أحمد سعيد المعروف بـ «أدونيس» ولد في 1930 في سوريا، تبنى اسم «أدونيس» الذي خرج به على تقاليد التسمية العربية، تابع دراسته الجامعية في قسم الفلسفة بجامعة دمشق، وفي سنة 1956 اتجه نحو بيروت حيث بدأ حياة شعرية حاسمة، أسس مجلة «مواقف» في 1968، وفي سنة 1995 سافر إلى باريس وأقام بها. حصل على عدة جوائز شعرية، ورشحته عدة مؤسسات ثقافية لنيل جائزة «نوبل» غير أنه لم يحصل عليها بعد. من دواوينه: «أغاني مهبّار الدمشقي»، و«قصائد أولى» و«أوراق في الريح».

تقدم النص

الآفات الاجتماعية كثيرة ومتنوعة، ولعلّ أخطرها أن يشعر المجتمع بالعجز والجمول وفقدان الأمل والثقة بين أفرادهِ وبين مستويات تركيبته. فهل وفقّ أدونيس في تصوير هذه الآفة؟ وهل بلغ رسالته الإصلاحية الاجتماعية؟

النص

فراغُ زمانٍ بلادي فراغُ
وتلك المقاهي،
وتلك الملاهي،
فراغُ.
وهذا الذي دُلّ في أرضه
وأُنكرها واستكانا،
ورضع بالعار تاريخه
ولوّث أنهارنا وُربانا،
فراغُ.
وذاك الذي ملّ من شعبه
ومن حُبّه
وغمّس باليأس أعماقه

وَأَحْدَقَهُ،
فراغُ.
وذاك الذي لا يرى غيره،
ولا يجد الحمر خمرًا إذا لم يكن خمره،
فراغُ .. فراغُ ..
* * *

ألا ثورة في الصميم،
تشيد لنا بيتنا،
وتجري معاصرها زيقنا،
وتقلّ بالخاصدين الحقولاً،
وتملأ بالزارعين الشهبولاً !
ألا ثورة في الصميم تُنشئنا من جديد،
وتحقّق فينا هوان القبيد !
ألا ثورة في الصميم تُبدع من أوّل
حياة الغد المقبل،
وتفتح أجفان أنثانا على الزمن الأجمّل،
على العالم الأفضل،
ألا ثورة، ثورة في الصميم تُبدع من أوّل !

أشري رشدي اللقوي

- في معاني الألفاظ:
استكان: هان وضعف، رضع: زين، ربانا: جمع رابية وريوة وهي المرتفع من الأرض،
أحداقه: ما يحيط بالأعين، الصميم: الجوهر، تحقق: تقضي على.
- في الحقل المعجمي
استخرج من النص الألفاظ الدالة على التغيير والتجديد.
- في الحقل الدلالي:
ابحث عن معاني مشتقات كلٍّ من: فراغ، استكان

تختلف هذه القصيدة كلياً من حيث البنية النحوية. الجمل في المقطع الأول تكاد تكون اسمية بالكامل، وتفتقر إلى الفعل المباشر، مما يعكس حالة السكون والتردي التي يعيشها المجتمع. التكرار المكثف لكلمة "فراع" يملأ النص، ويعبر عن غياب المعنى والحركة.

لكن مع التحول نحو الدعوة للتغيير، تبدأ الجمل الفعلية في الظهور، مثل: "تشيد لنا بيتنا"، "تفتح أجفان أبنائنا". كل الأفعال تأتي بصيغة المضارع، وكأن الشاعر يفتح أفقاً جديداً للحلم والثورة. الأفعال هنا متعلقة بـ "ثورة" مؤنثة فاعلة، هي التي تبني، وتزرع، وتبدع.

فالوظائف النحوية في هذا النص بسيطة لكنها دالة؛ الفاعل غالباً مستتر أو رمزي، والمفعولات مرتبطة بالإنسان والحياة ("البيت"، "الحقول"، "الأبناء")، بينما تغيب شبه الجمل والظروف تقريباً، لأن التركيز منصب على البعد الرمزي الداخلي أكثر من الظرفي الخارجي.

النموذج الثالث: المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة" لمحمد البخاري:

المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة

محمد البخاري

مع بداية التسعينيات من القرن العشرين ومع انهيار الاتحاد السوفيتي السابق ودول ما كان يعرف بالكتلة الشرقية التي كان يقودها الاتحاد السوفيتي السابق، وعلى ضوء التطورات الهامة التي جرت على جميع الأصعدة العلمية والتقنية والتكنولوجية في العالم، وخاصة تكنولوجيا وسائل الإعلام والاتصال والاستشعار عن بعد، انطلقت بشدة شعارات تدعو للتكامل بين المجتمعات الصناعية المتقدمة، وفتح باب المنافسة الحرة وإزالة العوائق أمام انتقال الخبرات والبضائع ورؤوس الأموال في الأسواق العالمية المفتوحة. ورافق تلك الشعارات بشائر ميلاد المجتمع المعلوماتي الذي يمكن أن تشارك في بنائه كل عناصر التركيبة الاجتماعية، في عملية تفاعل معلوماتي باتجاهين أخذاً وعطاء. واعتبر الكثيرون أن ميلاد المجتمع المعلوماتي يبشر بالتحول من تقديم الخدمات الإعلامية للمتلقي السلبي في عملية الاتصال، الذي يتلقى سيل المعلومات الموجهة إليه ولمجتمعه دون مشاركة إيجابية منه في اختيار أو إعداد أو في أساليب نشر تلك المعلومات عبر وسائل الاتصال والإعلام الجماهيرية التقليدية المختلفة، إلى مشاركة عناصر التركيبة الاجتماعية القادرة كلها في عملية اختيار وإعداد وتخزين وتوجيه ونشر والاستفادة من المعلومات، والمشاركة المؤثرة والفاعلة في عملية التبادل والتفاعل الإعلامي داخل المجتمع الواحد بكل عناصره وشرائحه، وبين المجتمعات المختلفة بشكل عام، بما يوفر فرص الحوار، والتفاهم، والتفاعل أبناء لصالح تقدم الإنسانية جمعاء...

ومن أجل تسهيل فهم القصد من العولمة الإعلامية التي حملت لنا معها مفهوم المجتمع المعلوماتي إن جاز هذا التعبير، لابد لنا من محاولة التعريف بجوهر هذا المجتمع، فهو حسب رأي العديد من الباحثين في شؤون الإعلام والاتصال، هي:

- المجتمع الذي تتاح فيه لكل فرد فرصة الحصول على معلومات موثقة من أي شكل ولون ومذهب واتجاه من أي دولة من دول العالم دون استثناء، عبر شبكات المعلومات الدولية، بغض النظر عن البعد الجغرافي وبأقصى سرعة وفي الوقت المناسب للمشاركة في عملية التبادل الإعلامي؛
- المجتمع الذي تتحقق فيه إمكانية الاتصال الفوري والكامل بين أي عضو من أعضاء

المجتمع، وأي عضو آخر من المجتمع نفسه أو من المجتمعات الأخرى، أو مع، أو بين مجموعات محددة من السكان، أو مع المؤسسات والأجهزة الحكومية، أو الخاصة بغض النظر عن مكان وجود القائمين بعملية الاتصال والتبادل التي حملتها إليه شتى وسائل نقل وتخزين وإيصال المعلومات المقروءة والمسموعة والمرئية، ولكن الثورة التي تفجرت بشدة خلال الربع الأخير من القرن العشرين في مجال وسائل الإعلام والاتصال والاستشعار عن بعد، وضعت البشرية أمام منعطف تاريخي حاسم تشارك فيه اليوم كل عناصر التركيبة الاجتماعية القادرة على المشاركة في عملية التأثير والتفاعل والتبادل من خلال عملية التبادل الإعلامي المستمرة داخل المجتمع المحلي والدولي، عبر وسائل الاتصال الحديثة التي أصبحت فيها تقنيات الحاسب الآلي الحديثة دائمة التطور تشكل العنصر الهام والفاعل في حسم القضية كلها لصالح العولمة بكل أشكالها وأبعادها.

وأصبح هذا الواقع الجديد بديلاً للطرق الإعلامية التقليدية، وبمثابة التحول من المؤلف في أساليب وطرق التعليم والإعداد المهني والمسلكي المتبعة حتى الآن في بعض الدول الأقل حظاً في العالم، إلى أساليب أكثر تطوراً وأكثر فاعلية من ذي قبل. ويرتبط هذا التحول بظاهرة العولمة والتكامل المتنامية في النشاطات الإعلامية الضرورية واللازمة لتطور الثقافة والعلوم والتعليم والبحث العلمي، في إطار ما أصبح يعرف اليوم بالمجتمع المعلوماتي.

ومع حلول عصر العولمة بتداعياته العلمية، والإعلامية، والاقتصادية، والسياسية، والعسكرية، والثقافية، برزت على الساحة آراء مختلفة تتباين في تقديرها مدى تأثير تلك العولمة وخاصة الاقتصادية على تطور بعض الدول وعلى الحضارة الإنسانية بشكل عام. خاصة وأن العولمة كانت نتاجاً واقعياً لتطور وسائل وتقنيات وتكنولوجيا المعلومات والإعلام والاتصال والاستشعار عن بعد، ووسائل نقل وتخزين والتعامل مع المعلومات واسترجاعها. الأمر الذي سمح في نفس الوقت بإحداث نقلة نوعية وتغيير في الأدوار التي أصبحت تؤديه وسائل الإعلام الجماهيرية التقليدية في المجتمع بعد حلول عصر العولمة المعلوماتية، وانتقالها من دور تقديم الخدمات الإعلامية للمجتمع، إلى دور المشارك الفعال في الشبكة الكثيفة متعددة الأطراف التي تشبه اليوم إلى حد ما سيج خيوط العنكبوت، يتصل من خلالها ويتفاعل مع غيره عبر اتصال كثيف وتبادل معلوماتي مباشر ملايين البشر على الكرة الأرضية، دون عوائق أو قيود تذكر، في مجتمع أصبح يطلق عليه تسمية

"المجتمع المعلوماتي" المتشابك بواسطة شبكات الحاسبات الآلية الشخصية المنتشرة في كل أرجاء العالم المتقدم...

ومع ذلك فإن الثورة الاتصالية والمعلوماتية التي تحمل على تغيير معالم العالم بسرعة هائلة، وحتمية هذه التغييرات تجعلها في وضع لا مفر منه وشاملة، وتزداد سرعتها بشكل دائم ومضطرب. وتختلف نتائجها الاقتصادية، لأنها تجلب معها فوائد ليست أقل أهمية وفاعلية ومؤثرة على القيم الإنسانية من فوائد الثورات الإنسانية السابقة في مختلف دول العالم ومن بينها الدول الأقل نمواً والنامية أيضاً.

عن الأنترنت

أنتق معطيات النص

- 1 - ما القضية التي يعالجها الكاتب؟ هل تراها جزءاً من اهتماماتك؟ لماذا؟
- 2 - لخص كل فقرة من فقرات النص واستنبط فكرتها الأساسية.
- 3 - ما الذي توحى به لك عبارة "تداعيات العولمة"؟ استفد من معطيات النص.
- 4 - ما موقف الكاتب من الموضوع الذي عالجته: إيجابي أم سلبي؟ موضوعي أم منحاز؟

أنتق معطيات النص

- 1 - ما النمط الغالب على النص؟ استنتج خصائصه.
- 2 - هل تشارك مخاوف بعض المرتابين من آثار المعلوماتية والعولمة؟ علّل.
- 3 - ما هي الروابط المنطقية التي تربط بين مفاصل (فقرات) هذا النص؟
- 4 - بين أهم الخصائص اللغوية والأسلوبية لفن المقال المعاصر مستفيداً من معطيات النص.

استمر موارد النص

- 1 - عد إلى مخبر الإعلام الآلي واجمع مختلف الآراء عن موضوع العولمة والتكنولوجيا الإعلامية، ثم سجل ملاحظاتك واستنتاجاتك.
- 2 - صمّم مخططاً هيكلياً مفصلاً لهذا النص. وانسج على منواله مقالة حول ما جمعته من آراء حول العولمة والمعلوماتية، تعتمد فيه النمط المجازي مستعيناً بالمنهج الجدلي في تحليل النصوص (فرض - نقض الفرض - تركيب).

يمثل هذا النص نموذجًا للنثر التفسيري العلمي. الجمل فيه طويلة ومركبة، غالبًا ما تبدأ بجملته رئيسية ثم تنفرع إلى جمل تفسيرية وتعليلية، وهذا منطقي لأن الكاتب يشرح مفاهيم متشابكة كالعولمة، المعلوماتية، والاتصال.

أغلب الجمل فعلية، وتأتي في تسلسل منطقي: "انهار"، "انطلقت"، "يتيح"، "يوفر"، "يتفاعل". هذا التنوع الزمني بين الماضي والمضارع يُسهّم في نقل القارئ من واقع عالمي تغير إلى حاضر يشهد تحولات مستمرة.

فالوظائف النحوية واضحة ومباشرة، بما يخدم الهدف التعليمي للنص. الفاعل دائمًا معلوم: "الشعارات"، "المجتمع"، "وسائل الإعلام"، بينما المفعولات طويلة ومعقدة أحيانًا، لأنها تعكس مفاهيم مركبة، مثل: "فرص التبادل والتفاهم"، "المشاركة في عملية الإعلام". كما نجد ظروفًا مكانية وزمانية عديدة تحدد السياق العالمي الذي يتحرك فيه النص: "في العالم"، "من أي دولة"، "عبر الشبكات". من خلال تحليلنا للنماذج الثلاثة، يتضح لنا أن البنية النحوية ليست مجرد ترتيب تقني للكلمات داخل الجملة، بل هي أداة تعبيرية مركزية تعكس طبيعة النص، مقاصده، ومزاجه العام بشكل دقيق. فالنحو، في هذا السياق، يتجاوز كونه قاعدة صرفية أو تركيبية ليصبح عنصرًا وظيفيًا أساسيًا في بناء المعنى وتوجيه القارئ أو المتلقي نحو فهم أعمق للنص.

في النص الشعري الوطني، مثل قصيدة "ثورة الشرفاء" لمفدي زكريا، نجد أن الجمل غالبًا ما تتسم بالحيوية والاختصار، حيث تُستخدم جمل قصيرة ومباشرة تعبر عن الفعل الجماعي، الحماسة، والثقة بالنفس. هذا الأسلوب النحوي يعكس الروح الوطنية النضالية ويعزز من الإحساس بالقوة والالتزام، مما يسهل على المتلقي استيعاب الرسالة وتحفيزه على المشاركة الفاعلة.

أما في النص الشعري الرمزي، كما في قصيدة "الفرّاح" لأدونيس، فتتجه البنية النحوية نحو الاختزال والتمني، حيث تميل الجمل إلى أن تكون مقتضبة، أحيانًا غير مكتملة، تعكس حالة الضياع الداخلي والبحث عن الانبعاث والتجدد. هذا الاستخدام النحوي يعكس المزاج النفسي للشاعر ويخلق جوًّا من الغموض والتوتر، مما يدفع القارئ إلى التفاعل مع النص على مستوى أعمق، فكريًا وعاطفيًا. وفي النص النثري التفسيري، مثل نص "المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة" لمحمد البخاري، تكون الجمل طويلة ومركبة، إذ تتطلب طبيعة النص دقة ووضوحًا في عرض الأفكار والمعلومات. هنا، تلعب البنية النحوية دورًا حاسمًا في تنظيم المعلومات وربط المفاهيم ببعضها بطريقة منطقية تسهل على القارئ استيعاب المضمون المعقد، مما يعكس وظيفة النص التعليمية والتفسيرية.

علاوة على ذلك، فإن اختيار الأزمنة والوظائف النحوية في كل نص لم يكن عشوائياً أو اعتباطياً، بل كان موجهاً بدقة لخدمة المعنى العام للنص، ولتعزيز الرسالة التي يرغب الكاتب أو الشاعر في إيصالها. فالأزمنة، على سبيل المثال، تعكس أبعاداً زمنية مختلفة تتناسب مع مضمون النص، سواء كانت تعبيراً عن الحاضر النصالي، أو حالة نفسية متألمة، أو عرضاً تحليلياً موضوعياً.

وهنا يتجلى الدور الحيوي لللسانيات النصية التي لا تقتصر على دراسة الجملة بمعزل عن سياقها، بل تنظر إليها ضمن شبكة العلاقات التي تربطها بالنص كله، وبالسباق الثقافي والاجتماعي، وبالهدف التعليمي والتواصل. هذا المنظور الشامل يساعد في فهم كيف تتعاون التراكيب النحوية المختلفة على إنتاج المعنى، وكيف توجه المتعلم نحو فهم أعمق وأشمل للنصوص، مما يعزز قدراته التحليلية والتفسيرية.

باختصار، إن تحليل البنية النحوية في ضوء اللسانيات النصية يفتح آفاقاً جديدة لفهم النصوص بجوانبها الفنية والمعرفية، ويؤكد على أهمية تدريس النحو ليس كقواعد جامدة، بل كأداة حيوية لفهم اللغة والنصوص في سياقاتها الحقيقية والمتعددة.

1. أدوات الإتساق النحوي:

1-1. النموذج الأول: قصيدة «ثورة الشرفاء» لمفدي زكريا:

1-1-1. الإحالة:

• الإحالة بالضمائر:

- ✓ البيت 1: مددنا خيوط الفجر.. قم نصنع الفجرا وصغنا كتاب البعث.. قم نُنْشِرُ السَّقَرَا
 - "مددنا"، "صغنا": ضمير المتكلم نون الجماعة.
 - "نصنع"، "ننشر": كذلك تشير إلى الجماعة (الشاعر "مفدي زكريا" والشعب الجزائري).
 - ✓ البيت 2: وسُقْنَا سفين (الوعد) حمرا شراعُها تُوجِّهُها للنصر من (وعد) النصرى
 - "سقنا": ضمير "النون" تعود على الجماعة.
 - "شراعها": ضمير "الهاء" يعود على "سفين (الوعد)".
 - "توجهها": "الهاء" كذلك تعود على السفينة.
- هنا جاء الضمير المتصل للربط بين الفعل والمفعول به، دون إعادة التسمية.

- ✓ البيت 3: ورثنا عصا موسى، فجدد صنعها حِجَانًا، فراحت تَلْقَفُ النارَ، لا السَّحرا
- "ورثنا": "النون" تدل على الجماعة (الشاعر والشعب الجزائري).
- "صنعها": "الهاء" تعود على "العصا"، و"راحت"، "تلقف" "التاء" تعود على نفس المرجع.
- هنا وردت إحالة متسلسلة تتابع الفعل المرتبط بالعصا دون تكرار.
- ✓ البيت 4: وكَلَّمَ موسى الله في (الطور) خفيةً وفي (الأطلس الجبار) كَلَمْنَا جَهرا
- "كلمنا": "النون" تشير إلى الجماعة (الشعب أو الثوار).
- فيها ربط الحدث النبوي بواقع الجماعة الثورية بطريقة رمزية.
- ✓ البيت 5: تباركت شهرًا، بالخورق طافحا وسبحان من بالشعب، في ليله أسرى
- "سبحان من": الضمير "من" في هذا السياق يشير إلى الفاعل الذي صنع المعجزات والخورق التي تم الإشارة إليها سابقًا في البيت. في هذا السياق، المقصود به "الله" الذي حدثت على يديه الخوارق.
- "في ليله أسرى": الضمير "الهاء" هنا يعود على "شهرًا" المذكور في الشطر الأول من البيت.
- أي أن الله أسرى في ليلة من ذلك الشهر المبارك الذي تبارك بالخورق.
- ✓ البيت 6: "فكم كنتُ، يا رحمن.. في الشك غارقًا فآمنتُ بالرحمن، في الثورة الكبرى!
- "الضمير": في كل من "كنتُ" و "غارقًا" و "آمنتُ": كلها ضمائر إحالة ذاتية، حيث يُحيل الشاعر إلى نفسه (المتكلم). وهي إحالة واضحة على مستوى الضمير المنفصل والمستتر:
- "كنتُ"، "آمنتُ": "التاء" تعود على المتكلم الشاعر (مفدي زكريا).
- ✓ البيت 7: ولَبَّاكَ شعبٌ، كاد يفقد ظنَّه (بوعدك) لولا أنَّه، يحفظ الذِّكرا
- "ظنه": "الهاء" تعود على "شعب".
- "وعدك": "الكاف" ضمير متصل في محل مضاف إليه يعود على "الله" (أي: وعدك)، لذا فهي إحالة غائبة تشير إلى المخاطب الإلهي.
- الشاعر يخاطب الله ضمنيًا، ويوظف الضمير "الكاف" في "وعدك"، وهي إحالة واضحة لشخص غير مذكور صراحة في هذا السطر، لكنه معلوم من السياق (الله)، وهذا يُعتبر إحالة غائبة مرجعها خارجي.
- "أَنَّهُ": الضمير "الهاء" في "أَنَّهُ" يعود على الشعب المذكور في أول البيت.
- إِذَا لدينا هنا إحالة خلفية، أي يُحيل الضمير على اسم ذكر سابقًا (الشعب).
- ✓ البيت 8: وأُشْرِيتَه حبَّ الشَّهادة، فارتَمَى على غمرات الموت، تُلهمه الذِّكرى

- "أشربته"، "تلهمه": "الهاء" تعود على "الشعب" ضمناً.
- هنا ترابط المعنى داخل البيت وفيما بينه وسابقه عبر الإحالة على "الشعب".
- ✓ البيت 9: وفي ساحة التحرير، سوق، قوامها ضمائر قوم، لا تباع ولا تُشترى!!
- "قوامها": "الهاء" تعود على "السوق".
- "تُبَاع"، "تُشترى": أفعال مبنية للمجهول دون إحالة مباشرة، لكن السياق يحيل على "ضمائر قوم".
- ✓ البيت 10: عبرنا على (السبع الشداد) نشقها ولم تنثنا الأرزاء، أن نعبر (العشرا)
- "عبرنا"، "تنثنا"، "نشقها": "النون" تعود على الجماعة، "الهاء" تعود على "السبع الشداد".
- ✓ البيت 11: ونفرض في الدنيا، إحترام وجودنا وننشر في أحلافها الرعب والذعرا
- "نفرض"، "وجودنا"، "ننشر": "النون" تعود على الجماعة "نحن".
- "أحلافها": "الهاء" تعود على "الدنيا".
- ✓ البيت 12: ونحن بنو الأشراف، عرب، طباعنا مقدسة، لا نُضمّر الغش والغدرا..
- "نحن"، "طباعنا"، "نضمّر": كلّها تشير إلى الجماعة الفاعلة.
- ✓ البيت 13: فلا عزّ، حتى تستقل جزائر.. ولا مجدّ، حتى نصنع الوحدة الكبرى...
- "نصنع": "النون" تعود على الجماعة.

1-1-2. الوصل:

• الوصل الإضافي:

- ✓ البيت 1: الواو (وصغنا)، هنا أضاف الشاعر فعلاً ثانياً لتحقيق هدف النّوّة، حيث استخدم "الواو" ليضيف "صغنا كتاب البعث" إلى "مددنا خيوط الفجر"، ما يدلّ على تراكم الجهود.
- ✓ البيت 2: الواو (وسقنا)، هنا الشاعر أضاف فعلاً جديداً يدلّ على السّعي نحو النّصر ضمن سياق العمل الثّوري.
- ✓ البيت 4: الواو (وكلم موسى) (وفي الأطلس): "الواو" وصل إضافي أيضاً، حيث يربط بين حالتين للكلام مع الله، خفية ثم جهراً، في إطار مقارنة رمزيّة.
- ✓ البيت 5: الواو (وسبحان)، حيث أضاف تمجيداً لله إلى تمجيد الشّهر، مع ربط بين الحدث السّماوي والحدث الثّوري.

- ✓ البيت 7: الواو (ولباك، حيث "الواو" ربطت الفعل بتفاعل الشعب، وأعطت معنى الإستمرار في الإستجابة رغم الشك.
- ✓ البيت 8: الواو (وأشربته).
- ✓ البيت 11: الواو (وننشر)، هنا أضاف الفعل الثاني إلى الأول، كأثر متتابع للنمك والسيادة.
- ✓ البيت 12: الواو (ونحن)، فالربط هنا يفيد إبراز هوية الشاعر في سياق الاعتزاز بالأصل.
- ✓ البيت 13: الواو (ولا)، حيث يستخدم أدوات ربط للتأكيد على شرطية المجد والعز بتحقق أهداف الثورة.

• الوصل الزمني:

- ✓ البيت 3: الفاء (فجدد)، يفيد تتابع الأحداث (ورثنا ثم جددنا)، الفاء (فراحت): أيضاً زمني، نتيجة لما قبلها.
- ✓ البيت 10: الواو (ولم تتنا)، يدل على استمرار الفعل وتتابعه، حيث يعرض الشاعر تحدياً ثم يوضح استمرار العزم رغم المحن.

• الوصل السببي:

- ✓ البيت 6: الفاء (فأمنت)، الإيمان كان نتيجة لشكل العلاقة بين الشطرين علاقة سبب ونتيجة واضحة.

• الوصل الزمني/السببي:

- ✓ البيت 8: الفاء (فارتى)، نتيجة لحب الشهادة. فالربط هنا يدل على تسلسل وتطور في الفعل والموقف.

• الوصل السببي/العكسي:

- ✓ البيت 13: الفاء (فلا)، نفى نتيجة لعدم تحقق الاستقلال.
- في ضوء تحليل أدوات الوصل المختلفة في قصيدة "ثورة الشرفاء"، يتضح أن استخدام الواو والفاء كأدوات وصل إضافي وزمني وسببي يشكل ركيزة أساسية في بناء تماسك النص الشعري. فالواو، بوظيفتها الإضافية، لا تقتصر على ربط الكلمات أو الجمل فحسب، بل تعمل على تراكم المعاني والأفعال، مما يعكس استمرارية الجهد الثوري وتتابع الأحداث، ويعزز من وحدة النص وجزئياته. أما الفاء، فتلعب دوراً محورياً في إبراز التتابع الزمني والسببية، حيث تربط بين الأحداث

والأفكار بشكل منطقي ومنسجم، مما يجعل النص يتدفق بسلاسة ويُسهل على القارئ متابعة تسلسل الأفكار والمواقف.

هذا التنوع في أدوات الوصل يعكس وعي الشاعر العميق بآليات اللغة وأثرها في بناء النص، حيث لا تقتصر وظيفة هذه الأدوات على الجانب النحوي فقط، بل تتعداه إلى البُعد الدلالي والوظيفي، فنُسخهم في توحيد النص من الداخل، وتوجيه المتلقي نحو فهم متكامل ومتجانس للرسالة الثورية . بالتالي، يُمكن القول إن هذه الأدوات ليست مجرد عناصر تركيبية، بل هي عوامل فاعلة في تحقيق التماسك النصي، إذ تربط بين أجزاء النص المختلفة، وتُبرز العلاقات السببية والزمانية التي تشكل نسيج القصيدة، مما يجعلها أكثر قوة وتأثيرًا.

1-3-1. التقديم والتأخير:

✓ البيت 3: الشطر الثاني: "جِئْنَا، فراحت تلقف النار، لا السحرا"، "جِئْنَا": حال جاءت في أول الجملة، وهي متعلقة بالفعل "راحت"، فالأصل: "فراحت تلقف النار جِئْنَا"، لكن الشاعر قدّم الحال "جِئْنَا" على الجملة الفعلية. هنا تقديم الحال على الجملة الفعلية.

الغرض: التركيز على الصّفة والطريقة التي حصل بها الفعل (التلقّف)، ممّا يُبرز القوة والجرأة في الحدث الشعريّ.

-ثم: "فراحت تلقف النار، لا السحرا"، وهي جملة وصفية، تسير على ترتيبها العاديّ (فعل، فاعل، مفعول به). الجملة الفعلية "فراحت تلقف..." تأخرت بعد الحال.

✓ البيت 4: وكَلَّمَ موسى الله في (الطور) خفيةً وفي (الأطلس الجبار) كلّمنا جهرا الشطر الأوّل: "وكَلَّمَ موسى الله في الطور خفيةً"، الفعل: كلّم، الفاعل: الله، المفعول به: موسى، لكن: في هذا التّركيب الشاعر قال: "كلّم موسى الله" بدلاً من "كلّم الله موسى". هنا تقديم المفعول به "موسى" على الفاعل "الله"، أي تقديم المفعول به على الفاعل.

الغرض: لفت الانتباه إلى موسى كمتلقٍ للوحي والكلام الإلهي، وإبراز مكانته أولاً.

-الشطر الثاني: "وفي الأطلس الجبار كلّمنا جهرا"، الجملة الأصلية: كلّمنا في الأطلس الجبار جهرا لكن الشاعر قال: "في الأطلس الجبار" مقدمة، "كلّمنا" الفعل والفاعل، "جهرا" حال. هنا تقديم ظرف المكان "في الأطلس الجبار" على الفعل، والتأخير: تأخّر الفعل "كلّمنا" والحال "جهرا".

الغرض: إبراز مكان الحدث أولاً لإعطائه طابعاً رمزياً وقوة دلالية، ثم يأتي الفعل وبيان الكيفية.

✓ البيت 5: تباركت شهراً، بالخوارق طافحا وسبحان من بالشعب، في ليله أسرى الشطر الأول: وقع تقديم لظرف الزمان "شهراً" على باقي عناصر الجملة، فالأصل: تباركت في شهر، لكن الشاعر قال: تباركت شهراً. هنا تقديم مفعول فيه (ظرف زمان).

الغرض: تعظيم هذا الشهر، وتسليط الضوء عليه، لأنه زمن مبارك ارتبط بحدث خارق. كما نجد تأخيراً لشبه الجملة "بالخوارق طافحا"، وهي حال من "شهراً"، أخرت لتأتي بعد تعظيم الشهر، تأخير الحال عن صاحبها.

الغرض: تأجيل وصف الشهر ليأتي بعد التعظيم، مما يزيد من قيمة المعنى. الشطر الثاني: "وسبحان من بالشعب، في ليله أسرى"، وقع تقديم لظرف المكان "بالشعب"، وظرف الزمان "في ليله" على الفعل "أسرى"، هنا تقديم شبه الجملة (ظرف مكان، وظرف زمان) على الفعل. **الغرض:** إبراز مكان وزمان الحدث (الإسراء)، والتشويق قبل التصريح بالفعل المعجز "أسرى".

✓ البيت 6: "فكم كنت، يا رحمن.. في الشك غارقاً"، التركيب الأصلي للجملة: "كنت غارقاً في الشك"، لكن الشاعر قال: "في الشك غارقاً"، أي قدم الجار والمجرور "في الشك" على الخبر "غارقاً". هنا تقديم شبه جملة (جار ومجرور) على الخبر، وتأخير الخبر الحقيقي "غارقاً" عن مكانه الطبيعي.

✓ البيت 7: الشطر الأول: وقع تقديم للمفعول به "الكاف" في "لباك" على الفاعل "شعب". والغرض من هذا التقديم هو إبراز المخاطب وإعطاؤه مركزية معنوية في الفعل، مما يضيف على الخطاب طابعاً تحفيزياً.

✓ البيت 8: الشطر الثاني: "على غمرات الموت، تلهمه الذكرى"، الأصل في الترتيب: "تلهمه الذكرى على غمرات الموت". تم تقديم شبه الجملة "على غمرات الموت" على الفعل "تلهمه". هنا تقديم شبه الجملة "على غمرات الموت" على الفعل، وتأخير الفعل "تلهمه" بعد الظرف.

✓ البيت 9: الشطر الأول: "وفي ساحة التحرير، سوق، قوامها..."

التّرتيب الأصليّ للجملة يُفترض أن يكون: "سوقٌ في ساحة التحرير"، لكن الشاعر قدّم شبه الجملة "في ساحة التحرير" على المبتدأ "سوقٌ". هنا تقديم شبه الجملة "في ساحة التحرير"، وتأخير المبتدأ "سوقٌ".

✓ البيت 10: الشّطر الأول: "عبرنا على السّبع الشّداد نشقّها"، الجملة الأصليّة يمكن أن تكون: "نشّق السبع الشداد" أو "نشقّها على السبع الشداد"، لكن الشاعر قال: "عبرنا على السبع الشداد نشقّها".

نلاحظ أن شبه الجملة "على السّبع الشّداد" تقدّمت على الفعل "نشقّها".

هنا تقديم شبه الجملة "على السبع الشداد"، وتأخير الفعل "نشقّها".

الغرض: إبراز حجم المشقة أولاً، والتأكيد على أنّ هذا الطريق الشاق كان هو الممرّ الضروريّ لعبورهم.

الشّطر الثّاني: "ولم تتننا الأرزاء أن نعبّر العشرا"، التّرتيب العاديّ للجملة: "الأرزاء لم تتننا"، لكن الشاعر قال: "لم تتننا الأرزاء"، أي أنه قدّم المفعول به "تنننا" على الفاعل "الأرزاء". هنا تقديم المفعول به "تنننا"، وتأخير الفاعل "الأرزاء".

✓ البيت 11: الشّطر الأول: "ونفرض في الدنيا، احترام وجودنا"، التّرتيب الأصليّ للجملة: نفرض احترام وجودنا في الدنيا، لكن الشاعر قال: "في الدنيا" قبل "احترام وجودنا". هنا تقديم شبه الجملة "في الدنيا"، وتأخير المفعول به "احترام وجودنا".

الغرض: تحديد المجال الذي نريد أن نفرض فيه وجودنا، أي لفت الانتباه إلى البعد المكانيّ أولاً.

الشّطر الثّاني: "وننشر في أحلافها الرعب والدّعرا"، التّرتيب الأصليّ للجملة: ننشر الرعب والدّعرا في أحلافها، لكن الشاعر قال: "في أحلافها" قبل المفعول به، هنا تقديم شبه الجملة "في أحلافها"، وتأخير "الرعب والدّعرا".

التقديم والتأخير يسهمان بشكل مباشر في تماسك النص من خلال ربط الجمل والأفكار بطريقة تجعل الانتقال بينها سلساً ومنطقياً، كما يعززان وحدة النص من خلال إبراز العلاقات الدلالية بين مكوناته. هذا التلاعب النحوي المدروس يساعد التلميذ على استيعاب النص بشكل أعمق، ويجعل القراءة تجربة تفاعلية غنية، حيث تتشابك البنية اللغوية مع المعنى لتشكيل نسيج شعري متكامل.

1-2. النموذج الثاني: قصيدة "الفراغ" لأدونيس (علي أحمد سعيد):

1-2-1. الإحالة:

المقطع الأول:

• الإحالة بالضمائر المتصلة:

- "الهاء" في "أنكرها" تحيل إلى "أرضه".
- "الهاء" في "تاريخه" تعود على الشخص الذي سبق ذكره.
- "النون" في "أنهارنا" و"ربّنا" تعود على جماعة المتكلمين، أي الوطن أو الشعب.
- "الهاء" تكررت أيضاً في "شعبه"، "حبّه"، "أعماقه"، "أحداقه"، "غيره"، و"خير"، وكلّها تعود على الشخص المشار إليه بـ "ذاك"، ممّا يعزز الإتساق بين الجمل ويوضّح مرجعية المعنى.

• الإحالة بأسماء الإشارة:

استعمل الشاعر اسم الإشارة "تلك" مرتين للإشارة إلى "المقاهي" و"الملاهي"، وهما رمزان لحالة الفراغ. كما استخدم "هذا" و"ذاك" للإشارة إلى شخصيات مختلفة تمثل نماذج من الإنهزام أو السلبية، دون تسميتها، ممّا يمنح القصيدة بعداً رمزياً وتأويلياً.

• الإحالة بالأسماء الموصولة:

تكررت الأداة "الذي" ثلاث مرات في المقطع، وربطت بين أسماء الإشارة السابقة (هذا، ذاك) وبين الأفعال أو الصفات المرتبطة بها، مثل: "الذي ذلّ"، "الذي ملّ"، "الذي لا يرى غيره".

المقطع الثاني:

• الإحالة الضميرية:

- "لنا"، تعود على الشعب/الجماعة المتكلمة (إحالة خارجية).
- "معاصرها"، الضمير "هاء" يعود على "ثورة" (إحالة داخلية-قبلية).
- "زيتنا"، الضمير "النون" يعود على الشعب (إحالة خارجية).
- "تُنشئنا"، "تمحق فينا"، "تفتح أجفان أبنائنا"
- الضمائر: "النون" وأبنائنا، تعود كلّها على الجماعة المتكلمة (الشعب أو الأمة).
- تُبدعُ من أول (مرتين)، الفعل مرتبط بـ "ثورة"، والضمير المستتر "هي"، إحالة على "الثورة".

1-2-2. الوصل:

المقطع الأول:

• **الوصل الإضافي:** وهو الأكثر وضوحًا في النص، ويظهر باستخدام أدوات الربط التي تضيف

معنى أو معلومة جديدة: "و" في:

"وتلك المقاهي، وتلك الملاهي"

"ورصّع بالعار تاريخه، ولوّث أنهارنا"

"ومن حبّه"

"وغمّس باليأس أعماقه وأحداقه"

"وذاك الذي لا يرى غيره"

– أداة الواو هنا تضيف أوصافًا جديدة أو حالات جديدة ضمن السياق الواحد.

– "ومن حبّه" أيضًا تعبير إضافي يوسّع المعنى

المقطع الثاني:

• **الوصل الإضافي:**

– "في الصميم": عبارة إضافية توضح مكان أو جوهر الثّورة.

– "فيما هوان العبيد": "فيما" حرف جر يربط بين الهوان والعبيد.

• **الوصل الزمّني:**

– "تُبَدَّعُ من أوّل حياة الغد المقبل": "من" هنا تفيد بداية زمنية، أي بداية حياة الغد.

– "وتفتّح أجفان أبنائنا على الزمن الأجل": "على" تفيد زمن أو ظرف وقوع الفعل.

• **الوصل السببي:**

– "تَمَحَّقُ فيما هَوَانَ الْعَبِيد": السبب في محو الهوان هو الثّورة في الصّميم.

– "تُبَدَّعُ من أوّل حياة الغد المقبل": الثّورة سبب في ابتكار حياة جديدة.

أدوات الوصل هي العمود الفقري للتماسك النصي، إذ تربط بين أجزاء النص المختلفة، توضح

العلاقات الزمنية والسببية، وتضيف معلومات تدعم المعنى، مما يجعل النص وحدة متماسكة متكاملة

يسهل فهمها والاستمتاع بها.

1-2-3. التقديم والتأخير:

المقطع الأول: ورد التقديم والتأخير من المقطع الأول لقصيدة "الفراغ":

السطر 1: "فراغُ زمانٍ بلادي فراغُ"

– الترتيب المألوف للجملة الإسمية هو: "زمانٍ بلادي فراغُ"، تقديم الخبر "فراغُ" على المبتدأ "زمانٍ بلادي".

– يُعطي التقديم للفظ "فراغُ" وقعاً صادماً وبدايةً موحيةً باليأس، ممّا يخلق توتراً شعورياً منذ السطر الأول، ويعكس حالة الفراغ القيمي والزمني، لا باعتبارها مجرد وصف، بل كحقيقة قائمة ومقدّمة. السطر 7: "ورصّع بالعارِ تاريخه"

– الأصل في الترتيب: "رَصّع تاريخه بالعارِ"، هنا تقديم الجار والمجرور "بالعارِ" على المفعول به "تاريخه".

– وهذا لإبراز لفظ "العارِ" وتقريبه سمعياً للقارئ، ممّا يُضفي فضاغة على الفعل، ويوحى بأنّ العار هو الأداة التي شوّه بها التاريخ، وهذا يضخّم أثر التوبيخ والنقد السياسي في السياق. السطر 12: "وغمّس باليأس أعماقه وأحداقه".

– الترتيب المعتاد: "غمّس أعماقه وأحداقه باليأس"، هنا تقديم الجار والمجرور "باليأس" على المفعول به.

– وهذا وضع "اليأس" في الواجهة لتجسيد الحالة النفسية المتدهورة أولاً، ثم الإشارة إلى اتساع تأثيره، ليصل إلى "الأعماق" و"الأحداق"، ممّا يعمّق الإحساس بانهييار داخلي شامل. السطر 16: "ولا يجدُ الخيرَ خيراً إذا لم يكن خيره".

– الجملة المركبة تحوي تقديمًا للتمييز "خيراً" قبل تمام الجملة الشرطية، هنا تقديم الخيرَ خيراً على الشرط "إذا لم يكن خيره".

– ويقدم الخير كمفهوم موضوعي مطلق، ليُقابله مباشرةً بأنانية الذات التي لا تعترف به إلا إذا مسّ مصلحتها، وهو تقديم يعمّق المفارقة ويشدّ الانتباه إلى البُعد الأخلاقي للقصيدة.

المقطع الثاني:

السطر 4: "وتملأ بالحاصدين الحقول"، الفعل: تملأ، والمفعول به: الحقول، والجار والمجرور "بالحاصدين" متعلّق بالفعل، الأصل المألوف: "وتملأ الحقول بالحاصدين"، أي تقديم المفعول به. الشاعر قدّم الجار والمجرور على المفعول به.

السطر 5: "وتملأ بالزارعين السهول"، نفس التحليل السابق، تقديم الجار والمجرور على المفعول به. "تُبَدَّعُ من أول حياة الغد المقبل"، الأصل: "تُبَدَّعُ حياة الغد المقبل من أول"، إذن: الشاعر قدم شبه الجملة "من أول" على المفعول به "حياة".

فالتقديم والتأخير في قصيدة "الفراغ" ليسا مجرد تغييرات نحوية، بل أدوات بلاغية محكمة تساهم في بناء تماسك نصي قوي، من خلال ربط الأفكار، إبراز المعاني المهمة، وضبط الإيقاع الشعري، مما يجعل النص وحدة متماسكة ذات وقع شعوري عميق وتأثير قوي على المتلقي.

3-1. النموذج الثالث: المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة لمحمد البخاري:

1-3-1. الإحالة:

• الإحالات بضمير (سواء ضمير متصل، مستتر، أو منفصل):

- يقودها: "الهاء" تعود على الكتلة الشرقيّة.
- بنائه: "الهاء" تعود على المجتمع المعلوماتي.
- إليه: "الهاء" تعود على المتلقي السلبي.
- كلها: "الهاء" تعود على العناصر الاجتماعية الفاعلة.
- لنا: "النون" تعود على الناس أو القراء.
- معها: "الهاء" تعود على العولمة الإعلامية.
- فهو: "هو" تعود على المجتمع المعلوماتي.
- فيه: "الهاء" تعود على المجتمع المعلوماتي.
- نفسه: "الماء" تعود على "المجتمع".
- حملتها: "الهاء" تعود على "المعلومات"،
- إليه: "الهاء" تعود على "العضو" أو "الفرد"، أي المستقبل للمعلومات.
- فيه في: "تشارك فيه اليوم كل عناصر التركيبة الاجتماعية...": "الهاء" تعود على "المنعطف التاريخي".

- تؤديه: "الهاء" تعود على "الأدوار"، في عبارة: "في الأدوار التي أصبحت تؤديه وسائل الإعلام".
- من خلالها: "الهاء" تعود على "الشبكة الكثيفة متعددة الأطراف"، في عبارة: "التي تشبه نسيج خيوط العنكبوت"

- مع غيره: الضمير "غيره" يعود على "الفرد" أو "الإنسان"، أي يتفاعل مع إنسان آخر.
- عليه في "أصبح يُطلق عليه المجتمع المعلوماتي": تعود على "المجتمع".
- تعمل في "الثورة الإتصالية والمعلوماتية التي تعمل على تغيير..." : الفاعل مستتر، يعود على "الثورة".
- نتائجها: تعود على "الثورة الإتصالية".
- معها في "تجلب معها فوائد...": تعود أيضًا على "الثورة".
- الإحالات باسم إشارة:
- تلك المعلومات: "تلك" تعود على المعلومات الموجهة.
- هذا المجتمع: "هذا" تعود على المجتمع
- الواقع الجديد: تحيل إلى مجموع التحولات الإعلامية والتعليمية التي تم ذكرها سابقًا.
- هذا التحول: يعود على التغير في أساليب وطرق التعليم والإعداد المهني.
- تلك العولمة: تعود على "العولمة" المذكورة مسبقًا.
- هذا التحول بظاهرة العولمة: اسم الإشارة "هذا" يعود على التغير في البنية الاتصالية والتعليمية
- الإحالات باسم موصول:
- التي كان يقودها الاتحاد السوفييتي: "التي" تعود على الكتلة الشرقيّة.
- التي جرت على جميع الأصعدة: "التي" تعود على التطورات الهامة.
- الذي يلقي سيل المعلومات...: "الذي" تعود على المتلقي السلبي.
- التي حملت لنا معها مفهوم المجتمع المعلوماتي: "التي" تعود على العولمة الإعلامية.
- الذي تتاح فيه لكل فرد فرصة...: "الذي" تعود على المجتمع المعلوماتي.
- ما يوفر فرص الحوار...: "ما" تعود علمية التبادل الإعلامي (بعض اللغويين يعدونه اسم موصولاً).
- التي حملتها: "التي" تعود على "المعلومات"، و "ها" تعود أيضًا على "المعلومات".
- التي تفجرت: تعود على "الثورة".
- التي أصبحت: تعود على "وسائل الإتصال الحديثة".
- تشكل: تعود على "تقنيات الحاسب الآلي".
- الذي سمح في: تعود على "الأمر"، في عبارة: "الأمر الذي سمح في..".

- التي أصبحت تؤديه...."التي تعود على الأدوار.
 - التي تشبه اليوم... "التي" تعود على الشبكة الكثيفة متعددة الأطراف.
 - التي تعمل على تغيير معالم العالم:"التي" تعود على الثورة الإتصالية.
- فالإحالة في نص محمد البخاري تشكل آلية لغوية مركزية تضمن ترابط الجمل والفقرات، وتدعم وضوح المعنى وتسلسل الأفكار، مما يجعل النص متماسكاً ومتجانساً، ويُسهل على القارئ استيعابه وفهمه.

1-3-2. الاستبدال:

• الاستبدال الإسمي:

- "الاتحاد السوفييتي السابق" "الكتلة الشرقية"، استُبدل اسم الكيان السياسي "الاتحاد السوفييتي" بمفهوم أشمل هو "الكتلة الشرقية"، ضمن السياق نفسه.
- "المجتمع المعلوماتي"، "هذا المجتمع" "الذي"، "فهو"، تكررت الإشارة للمجتمع المعلوماتي بأسماء وضمان مختلفة، مما يُعد استبدالاً اسمياً متنوعاً.
- "العولمة الإعلامية"، المعلوماتي حملت لنا معها مفهوم المجتمع المعلوماتي"، استخدم "التي" بديلاً عن الاسم الأصلي، ضمن استمرارية السياق.
- "هذا الواقع الجديد"، يُستبدل به ما سبق وصفه من تغيرات في وسائل الإعلام وأساليب التعليم.
- "هذا التحول"، يُستبدل به التغير في الطرق التقليدية للتعليم والإعداد المهني.
- "ذلك" في "وخاصة أن العولمة كانت نتاجاً واقعياً..."، يُستبدل به كل ما سبق عن عصر العولمة وتأثيراتها.

• الاستبدال الفعلي:

- "يبشر بالتحول"، "يشارك دون مشاركة" استخدمت أفعال "يبشر"، "يشارك"، بدلاً من إعادة تفصيل أفعال التغيير أو التفاعل التي سبقت، في نفس السياق الدلالي.
- "تشارك في بنائه"، "يشارك دون مشاركة"، أُعيد تقديم فعل "تشارك" مرتين في صيغ مختلفة، للتخفيف من تكرار التفاصيل.
- "تجلب معها فوائد..."، الفعل "تجلب" يُستبدل به أفعال متوقعة ك"توفر"، "تمنح"، "تتيح..." من السياق السابق.

– "تعمل على تغيير معالم العالم"، "تعمل" فعل جامع لما سبق شرحه حول الثورة، فيه استبدال لأفعال متعددة (تؤثر، تطور، تبدل).

• الإستبدال الجملي:

– "ما يوفر فرص الحوار والتفاهم والتفاعل البناء..."، "ما" تحل محل جملة أو فكرة سابقة وهي: "كلها في عملية اختيار وإعداد وتخزين..."، أي أن الجملة "ما يوفر..." جاءت بديلة عن شرح أطول، وهو استبدال جملي حقيقي.

– "الذي تتاح فيه لكل فرد فرصة الحصول على معلومات"، هذه الجملة تُستعمل بديلاً عن ذكر تفاصيل طويلة حول خصائص المجتمع المعلوماتي، مما يختصرها بجملة واحدة.

فالاستبدال في نص محمد البخاري هو أداة لغوية فعالة تساهم في بناء نص متماسك، متوازن، وواضح، قادر على نقل الأفكار المعقدة بشكل منظم وجذاب، مع الحفاظ على وحدة الموضوع وسلاسة العرض.

3-3-1. الحذف:

• الحذف الإسمي:

– "التي كان يقودها الاتحاد السوفييتي" هنا مؤكد، إذ "التي" اسم موصول لا بد له من اسم قبله، وهو "الكتلة الشرقيّة" المحذوفة.

– "إليه" تعود على "المتلقي السّليبي"، الاسم لم يُذكر في نفس الجملة، بل يُفهم من السياق السابق.
– في عبارة: "أو من المجتمعات الأخرى، أو مع، أو بين مجموعات محددة..."، بعد "أو مع" حصل حذف للفظ: "أفراد" أو "أعضاء". التقدير: أو مع أفراد من المجتمعات الأخرى... وهذا لتجنب تكرار كلمة "عضو" أو "فرد" التي وردت في أول الجملة.

– في: "المؤسسات والأجهزة الحكومية، أو الخاصة..."، حذف للفظ: "المؤسسات" بعد "الخاصة"، التقدير: أو المؤسسات الخاصة، وهذا لورودها مع "الحكوميّة" مباشرة.

• الحذف الفعلي:

– "دون أن يشارك دون مشاركة إيجابية"، الجملة تكرر فكرة "المشاركة" ولكن حُذف الفعل الثاني اختصاراً. وهذا نوع معروف من الحذف الفعلي لتجنب التكرار الثقيل.

- في: "يتصل من خلالها ويتفاعل مع غيره..."، حذف الفعل في الشطر الثاني من الجملة، أي بين "يتصل" و"يتفاعل". التّقدير: يتصل من خلالها (ويتبادل المعلومات) ويتفاعل مع غيره... وهذا لإعتماد الجملة على السّياق العام للمقطع عن التّبادل الإعلامي.

- في: "تشارك فيه اليوم كل عناصر التركيبة الاجتماعية القادرة على المشاركة في عملية التأثير والتفاعل والمتبادل"، بعد "المتبادل" يظهر حذف لفعل أو مصدر مثل: "الإعلامي" أو "الذي يتم"، التّقدير: ... والتفاعل والتبادل الإعلامي. وهذا لتجنب التكرار، والسّياق يدلّ عليه.

• الحذف الجملي:

- "ما يوفر فرص الحوار..."، أداة الموصول "ما" تُحيل إلى فكرة/جملة لم تُذكر صراحة. وهذا أسلوب حذف جملي معوّل عليه في اللغة العربيّة.

- "أي دولة من دول العالم، جملة تقريرية تُفهم ضمناً وكأنّ قائلاً قال: "يمكن أن يوجد هذا المجتمع في أي دولة..."، الجملة الأساسيّة محذوفة، وهذا حذف جملي شائع في الخاتمات الصحفية والتقريرية.

- في عبارة: "وبرزت على السّاحة آراء مختلفة تتباين في تقديرها..."، بعد "تقديرها" جملة محذوفة تقدّر بـ: "لأثر العولمة" أو "لحجم تأثيرها". التّقدير: تتباين في تقديرها (لأثر العولمة على الشّعب والدول). وهذا عام وترك التفاصيل للسّياق العام.

- في: "وأصبح هذا الواقع الجديد بديلاً..."، الجملة السّابقة تحذف جملة توضيحية، مثل: "لما كان عليه الحال". التّقدير: بديلاً (لما كان عليه الحال في الإعلام التقليدي).

فالحذف في نص محمد البخاري هو آلية لغوية فعالة تعزز من تماسك النص عبر ربط الأفكار بشكل متسلسل ومختصر، مع الحفاظ على وضوح المعنى وجاذبية الأسلوب، مما يجعل النص أكثر قوة وتأثيراً.

1-3-4. الوصل:

• الوصل الإضافي:

- "ووسائل الإعلام والاتّصال والاستشعار"، الواو "تفيد الجمع والإضافة، أداة: "الواو" وصل إضافي.

- "وأزيلت العوائق أمام انتقال الخبرات..."، "الواو" تفيد أيضاً إضافة حدث لاحق.

- "وأعتبر الكمبيوتر..."، الواو "أضافت معلومة جديدة.

- "والتّفاهم، والتّفاعل البناء..."، الواو "تفيد سرد إضافي.

– "أو"، مثال: "بين أي عضو من أعضاء المجتمع، وأي عضو آخر من المجتمع نفسه أو من المجتمعات الأخرى...".

– "الواو"، مثال: "وسائل نقل وتخزين وإيصال المعلومات المقروءة والمسموعة والمرئية".

– "وأصبح"، مثال: "وأصبح هذا الواقع الجديد بديلاً للطرق الإعلامية التقليدية".

– "وخاصة"، مثال: "وخاصة وأن العولمة كانت نتاجاً واقعياً لتطور وسائل وتقنيات...".

• الوصل الزمني:

– "مع بداية التسعينيات من القرن العشرين"، "مع" تعبر عن وقت وتربط بين حدثين، تُعتبر أداة وظيفية ذات وظيفة وصل زمني.

– "خلال"، مثال: "الثورة التي تفجرت بشدة خلال الربع الأخير من القرن العشرين".

– "حتى الآن"، مثال: "المسلكي المتبعة حتى الآن في بعض الدول الأقل حظاً".

– "اليوم"، مثال: "تتشرك فيه اليوم كل عناصر التركيبة الاجتماعية".

– "مع حلول"، مثال: "ومع حلول عصر العولمة بتداعياته...".

• الوصل السببي:

– "لأن"، مثال: "لأنها تجلب معها فوائد ليست أقل أهمية".

– "بسبب"، مثال ضمن السياق: "بسبب تطور وسائل وتقنيات...".

– "الذي"، مثال: "العولمة التي كانت نتاجاً واقعياً لتطور وسائل وتقنيات...".

• الوصل العكسي:

– "ولكن"، مثال: "ولكن الثورة التي تفجرت بشدة...".

– "مع ذلك"، مثال: "ومع ذلك فإن الثورة الإتصالية والمعلوماتية...".

تُستخدم أدوات الوصل في نص محمد البخاري بشكل فعال لتعزيز التماسك النصي، حيث تعمل أدوات الوصل الإضافي مثل "الواو" و"أو" على إضافة معلومات وأفكار جديدة بسلاسة، بينما تحدد أدوات الوصل الزمني مثل "مع" و"خلال" الإطار الزمني للأحداث، مما يسهل متابعة تسلسل النص. أما أدوات الوصل السببي مثل "لأن" و"بسبب" فتوضح العلاقات بين الأسباب والنتائج، في حين تضيف أدوات الوصل العكسي مثل "ولكن" و"مع ذلك" بعداً نقدياً أو توضيحياً للنص. هذه

الأدوات مجتمعة تخلق ترابطاً منطقياً وانسيابية في النص، مما يجعل القراءة أكثر وضوحاً وجاذبية ويعزز فهم التلميذ للأفكار المطروحة.

1-3-5. التقديم والتأخير:

– "وعلى ضوء التطورات الهامة التي جرت على جميع الأصعدة العلمية والتقنية والتكنولوجية في العالم، وخاصة تكنولوجيا وسائل الإعلام والاتصال والاستشعار عن بعد". هنا تقديم شبه الجملة "وعلى ضوء التطورات..." على الجملة الفعلية التي تأتي بعدها "انطلقت...".

التقديم هنا يُمهّد للسياق، ويُبرز الإطار العام الذي أدى إلى الانطلاق. يوحي بأنّ هذه التطورات كانت الحافز الرئيسي.

– "انطلقت بشدة شعارات تدعو للتكامل بين المجتمعات الصناعية المتقدمة..."، هنا تقديم الفعل "انطلقت" على الفاعل "شعارات". وهذا لجذب الانتباه إلى الحدث (الانطلاق) قبل مضمونه، ممّا يُضفي حيوية على السياق ويهيئ القارئ لمتابعة الأفكار.

– "ورافق تلك الشعارات بشائر ميلاد المجتمع المعلوماتي..."، هنا تقديم المفعول به "تلك الشعارات" على الفاعل "بشائر ميلاد...". وهذا لإبراز أهمية الشعارات كمحور لما تلاها من تطورات، وإعطاء وقع خاص لها في ذهن المتلقي.

– "ومن أجل تسهيل فهم القصد من العولمة الإعلامية..."، هنا تقديم شبه الجملة "ومن أجل..." على الجملة الأصلية التي تأتي بعدها.

الغرض يُذكر أولاً لإبراز الهدف، ممّا يعطي وضوحاً أكبر للجملة التفسيرية.

– "بغض النظر عن مكان وجود القائمين بعملية الاتصال والتبادل..."، الأصل: عن مكان وجود القائمين... بغض النظر.

التقديم هنا لأداة الاستثناء "بغض النظر" في أول الجملة لإبراز العموم، وهو شبه جملة متقدمة (جار ومجرور).

– "ولكن الثورة التي تفجرت بشدة خلال الربع الأخير..."، الأصل: الثورة تفجرت بشدة... ولكنها وضعت البشرية...، تم تقديم الجملة الاعتراضية (تفجرت بشدة...) لتقوية الحجة. هنا تقديم جملة وصفية معترضة مقدّمة.

- "في نفس الوقت بإحداث نقلة نوعية..."، الأصل: يؤدي ذلك في نفس الوقت إلى إحداث...، تم تقديم شبه الجملة "في نفس الوقت" على الفعل.
- "وأصبح هذا الواقع الجديد بديلاً..."، الأصل: هذا الواقع الجديد أصبح بديلاً...، تم تقديم الخبر ("هذا الواقع الجديد") على الفعل الناسخ "أصبح". هنا تقديم الإسم على الفعل.
- "في مجتمع أصبح يطلق عليه المجتمع المعلوماتي..."، الأصل: أصبح يطلق عليه المجتمع المعلوماتي في مجتمع...، تم تقديم الجار والمجرور، أي شبه جملة متقدمة.

يُستخدم التقديم والتأخير في نص محمد البخاري كأدوات بلاغية مهمة لتعزيز وضوح المعنى وجذب انتباه القارئ. فمثلاً، تقديم شبه الجملة الظرفية مثل "وعلى ضوء التطورات الهامة..." قبل الجملة الفعلية "انطلقت..." يمهّد للسياق ويبرز الإطار العام الذي أدى إلى الحدث، مما يوضح الحافز الرئيسي. كما يُقدم الفعل على الفاعل في عبارات مثل "انطلقت بشدة شعارات..." ليُضفي حيوية ويهيئ القارئ لمتابعة الأفكار. كذلك، تقديم المفعول به على الفاعل في "ورافق تلك الشعارات بشائر ميلاد..." يبرز أهمية الشعارات كمحور للتطورات.

كما يُستخدم التقديم أيضاً لإبراز الغرض أو الاستثناء، كما في "ومن أجل تسهيل فهم القصد..." و"بغض النظر عن مكان وجود القائمين..."، مما يعزز وضوح الرسالة ويبرز العموميات. كما يتم تقديم الجمل الاعتراضية لتقوية الحجة، مثل "ولكن الثورة التي تفجرت بشدة..."، بالإضافة إلى ذلك، تُقدم شبه الجمل الزمنية والمكانية على الأفعال لتحديد الإطار الزمني والمكاني بدقة، وأحياناً يُقدم الاسم على الفعل الناسخ لتأكيد الخبر، كما في "وأصبح هذا الواقع الجديد بديلاً". تُسهم هذه الاستراتيجيات في تنظيم النص بشكل منطقي، وتسهيل فهمه، وجعله أكثر جاذبية وفعالية في إيصال الأفكار.

من خلال دراستنا للنصوص التعليمية التي تم تحليلها، يتضح جلياً أنّ هناك علاقة وثيقة وأساسية بين البنية النحوية للنص ومدى قدرة التلاميذ على فهمه واستيعابه. فكل أداة نحوية، سواء تعلق الأمر بالإحالة أو الحذف أو الاستبدال أو أدوات الوصل، بالإضافة إلى التقديم والتأخير تلعب دوراً محورياً في بناء تماسك داخلي للنص، يسهل على المتعلم تتبع تسلسل الأفكار وربط الجمل بعضها ببعض بطريقة منطقية ومتراصة.

إن البنية النحوية ليست مجرد ترتيب شكلي للكلمات داخل الجملة، بل هي الهيكل التنظيمي الذي يُبنى عليه المعنى، والذي يتيح للمتعلم تحليل وظيفة كل عنصر لغوي في سياق النص، ممّا يمكنه من استنتاج المعاني الصريحة والضمنية بدقة ووعي. كما أنّ وضوح التراكيب النحوية وتناسقها يسهم بشكل كبير في تعزيز تماسك النص، ويزيل أي غموض أو لبس قد يعرقل فهم المتعلم، ممّا يجعل عملية التعلم أكثر فعالية.

من الناحية التعليمية، فإنّ إكساب المتعلم مهارات التعامل مع أدوات الاتساق النحوي يرفع من كفاءته في تحليل النصوص الأدبية والعلمية على حد سواء، ويمنحه القدرة على التفاعل النقدي والوعي مع المحتوى. وبالتالي، فإنّ البنية النحوية تشكل ركيزة أساسية في بناء مهارات القراءة والفهم، وتُعد شرطاً ضرورياً لتحقيق استيعاب دقيق ومتعمق للنصوص التعليمية.

لذلك، ينبغي التركيز في المناهج التعليمية على تعليم التلاميذ كيفية التعرف على هذه الأدوات النحوية وفهم وظائفها داخل النص، وتدريبهم على استخدامها بوعي، لأنّ ذلك يعزز من قدرتهم على استيعاب النصوص بشكل متكامل، ويؤهلهم لأن يكونوا قراء ناقدين قادرين على التعامل مع مختلف أنواع النصوص بثقة.

المبحث الثالث: تحليل البنى البلاغية للنصوص

في هذا المبحث، سنحلل البنى البلاغية المستخدمة في النصوص الثلاثة (قصيدة "ثورة الشرفاء" لمفدي زكريا، قصيدة "الفراغ" لأدونيس، ونص "المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة" لمحمد البخاري)، مع التركيز على تحديد الأساليب البلاغية وتأثيرها على المعنى، ودراسة دور البلاغة في توضيح المفاهيم العلمية وتعزيز الفهم.

أولاً: تحليل البنى البلاغية في قصيدة "ثورة الشرفاء" لمفدي زكريا.

1-1. الأساليب البلاغية المستخدمة وتأثيرها على المعنى:

التشبيه: استخدم الشاعر تشبيهات بليغة وتمثيلية، في:

البيت 2: "وسُقْنَا سفين (الوعد) حمرا شرعها نُوجَّهها للنصر من (وعدٍ) النصرا"

استعمل الشاعر تشبيهاً بليغاً، إذ شبه "الوعد" بالسفينة، لكنّه حذف أداة التشبيه ووجه الشبه، واحتفظ فقط بطرفي التشبيه. فالصورة توحى بأنّ هذا الوعد يتحرك ويتقدّم بثقة كما تفعل سفينة ذات شراع أحمر تتجّه نحو النصر، ما يضيف عليه طابعاً حياً وفعّالاً.

البيت 9: "وفي ساحة التحرير، سوقٌ، قوامها ضمائر قومٍ، لا تباع ولا تُشترى!!" وظَّف الشاعر تشبيهًا تمثيليًا، إذ شبَّه "ساحة التحرير" بـ "سوق" لكن ليست كباقي الأسواق، بل سوقًا فريدة قوامها "الضمائر"، أي القيم والمبادئ. هذا النوع من التشبيه يُنتزع وجه الشبّه فيه من صورة مركبة (اجتماع الناس، المبادلات، العرض، القيم...) وليس من صفة واحدة. وقد استخدم هذا الأسلوب لتصوير ساحة التحرير كفضاء مملوء بالوعي الوطني والتضحية لا بالبضاعة والبيع.

الإستعارة: تنوعت بين:

أ. الإستعارة التصريحية:

– "صُغْنَا كِتَابَ الْبُعْثِ.. قُمْ نَنْشُرِ السَّفْرَا"، الإستعارة في: كتاب البعث، السفرا، "كتاب البعث" يشير إلى بداية جديدة أو نهضة، و"السفرا" جمع سفر بمعنى الكتب أو الرسائل التي تُنشر.

– "ورثنا عصا موسى، فجدد صنعها"، الإستعارة: عصا موسى، العصا ترمز إلى القوة والمعجزة، وهي إستعارة واضحة لأنّ العصا معروفة في قصة موسى.

– "ونحن بنو الأشراف، عربٌ، طباعنا مقدّسة، لا نُضمّر الغشّ والغدرا"، الإستعارة: طباعنا مقدّسة، تشبيهه الطباع بالشّيء المقدّس، صريح.

ب. الإستعارة المكنية:

– "مددنا خُيوطَ الفجر.. قُمْ نصنع الفجرا"، الإستعارة في: خيوط الفجر، تشبيهه الفجر بخيوط، أي أشعة الشمس الأولى التي تخرج في الصّباح، حيث حُذِفَ المشبّه به (الأشعة).

– "وسُقْنَا سفين (الوعد) حمرا شرأعها"، الإستعارة: سفين (الوعد) حمرا شرأعها، تشبيهه الوعد بسفينة، حيث "الشراع الأحمر" يدلّ على القوة أو الدماء التي تحرك هذه السفينة، وحذف المشبّه به (الوعد هو السفينة) وترك ما يدلّ عليها (سُقْنَا).

– "حِجَانًا، فراحت تَلْقَفُ النَّارَ، لا السَّحْرَا"، الإستعارة في: حِجَانًا (أي حِدادًا)، تشبيهه الشّخص الذي يجدد العصا بالحديد الذي يصنع الحديد بالنّار، وحذف المشبّه به.

– "وكَلَّمَ موسى الله في (الطور) خفيةً وفي (الأطلس الجبّار) كلّمنا جَهْرًا"، الإستعارة في: الأطلس الجبّار، تشبيهه جبال الأطلس بالجبّار (القوي)، وحذف المشبّه به.

– "تباركت شهرا، بالخوارق طافحا"، الإستعارة في: شهرا بالخوارق طافحا، "شهرا" أي شهر رمضان أو فترة مباركة، و"طافح بالخوارق" أي مليء بالمعجزات، تشبيه الشّهرة أو البركة بوعاء يفيض بالخوارق.

– "وكم كنت، يا رحمن.. في الشك غارقاً"، الإستعارة: في الشك غارقاً، تشبيه حالة الشك بالغرق، حيث حُذِفَ المشبّه به (الإنسان يغرق في الماء) وترك مايدل عليه (غارقاً).

– "وأشربته حبّ الشّهادة، فارتقى على غمرات الموت"، الإستعارة: أشربته حب الشّهادة، غمرات الموت، تشبيه حب الشّهادة بالماء الذي يشربه الإنسان، والموت بالغمرات (المياه العميقة)، حذف المشبّه به.

– "وفي ساحة التّحرير، سوقٌ، قوامها ضمائر قوم"، الإستعارة: سوق قوامها ضمائر قوم، تشبيه السّاحة بسوق، والضمائر بالسّلع التي لا تباع ولا تُشتري.

– "عبرنا على (السّبع الشّداد) نشقّها"، الإستعارة: السبع الشّداد، تشبيه الجبال أو العقبات بالسّبع (الأسود)، وحذف المشبّه به.

– "نفرض في الدنيا، إحترام وجودنا وننشر في أحلافها الرّعب والذّعرا"، الاستعارة: نشر الرعب والذعر، هنا تشبيه التّأثير بالقوة التي تنتشر الخوف، حذف المشبّه به.

– "فلا عزّ، حتى تستقل جزائر.. ولا مجدّ، حتى نصنع الوحدّة الكبرى"، الإستعارة: صنع الوحدة الكبرى، تشبيه الوحدة بالشيء المصنوع، حذف المشبّه به وترك ما يدل عليها (صنع).

الكناية: وردت بأنواعها المختلفة:

أ. الكناية عن صفة:

– خيوط الفجر (البيت 1)، "خيوط الفجر" كناية عن أشعة الفجر الأولى، أي بداية النور، وهي صفة للفجر.

– السّبع الشّداد (البيت 10)، "السّبع الشّداد" كناية عن الجبال الشّديدة والقويّة، حيث "السّبع" تعني الأسود أو الوحوش القويّة، وهي صفة للعقبات أو الجبال.

ب. الكناية عن موصوف:

✓ في البيت 3: "عصا موسى" كناية عن القوة والمعجزة، وهي رمز مأخوذ من قصّة موسى عليه السّلام، تدلّ على القوة الإلهيّة أو السّلطة.

✓ في البيت 3: "سفين الوعد" كناية عن الإلتزام أو العهد الذي يحمل معه الأمل بالنصر، حيث السفينة ترمز إلى الوسيلة التي تحمل الوعد.

✓ في البيت 9: "ساحة التحرير" كناية عن مكان تجمع الضمائر الحرة، وهي تعبير مجازي عن ميدان النضال أو الحرية.

✓ في البيت 4: "الطور" و"الأطلس الجبار" كناية عن الجبال الشامخة التي تكلم فيها موسى، ترمز إلى القوة والعلو.

✓ في البيت 13: "الوحدة الكبرى" كناية عن الوحدة الوطنية أو القومية التي يجب أن تُصنع.

ج. الكناية عن نسبة:

✓ في البيت 12: "بنو الأشراف" كناية عن العرب ذوي النسب الشريف، أي الذين ينسبون إلى النبي محمد أو إلى سلالة كريمة.

الطباق: استخدم الشاعر:

الطباق الإيجابي: بين مفردات متنوعة، مما يبرز التناقضات التي تحرك النص ويعزز المعاني، وذلك في:

✓ البيت 2: "الوعد - النصر"، يشكلان طباقاً، حيث الوعد هو شيء معنوي مقدّم، والنصر هو تحقيق هذا الوعد. هنا طباق إيجابي بين المبدأ والنتيجة.

✓ البيت 3: "النار - السحرا"، الطباق بين "النار" و"السحرا" واضح، النار ترمز إلى الحقيقة والصدق، والسحر إلى الخداع والباطل. طباق إيجابي بين الحق والباطل.

✓ البيت 4: "الخفية - الجهرا"، "الخفية" مقابل "الجهرا"، حيث الأول يعني الكلام بصمت وسر، والثاني يعني الكلام بصوت عالٍ وعلانية. طباق إيجابي بين الخفاء والعلن.

✓ البيت 6: "الشك - الإيمان" طباق واضح، الشك هو حالة عدم اليقين، والإيمان هو التصديق واليقين. طباق إيجابي يعبر عن تحول نفسي وروحي.

✓ البيت 12: "الغش - الغدرا"، طباق بين صفتين ذميتين، الغش هو الخداع، والغدر هو خيانة الأمانة. طباق إيجابي يعبر عن رفض الصفات السيئة.

الطباق السلبي، في:

✓ البيت 12: "لا تُضمّر الغش والغدر"، استخدام "لا" مع "تُضمّر" يشكل طباقاً سلبياً، حيث النَّفْي يقابل الفعل، ويؤكد رفض الغش والغدر.

✓ البيت 9: "لا تباع ولا تُشترى"، النَّفْي "لا" مع الفعلين "تباع" و"تُشترى" يشكل طباقاً سلبياً، يؤكد على نقاء الضمائر وعدم فسادها.

المقابلة:

✓ في البيت 1: "مددنا خيوط الفجر" مقابل "قم نصنع الفجر"، مقابلة بين الفعل السلبّي (الانتظار) والفعل الإيجابّي (الصنع والعمل).

✓ في البيت 3: "ورثنا عصا موسى" مقابل "فجدد صنعها"، مقابلة بين الإرث القديم والتجديد الحديث.

✓ في البيت 4: "موسى كلّم الله في الطور خفيةً" مقابل "وفي الأطلس الجبار كلّمنا جَهراً"، مقابلة بين الكلام الخفي والكلام الجهر.

✓ في البيت 9: "سوقٌ قوامها ضمائر قومٍ لا تباع ولا تُشترى"، مقابلة ضمنيّة بين الضمائر التقيّة والبيع والشراء (الفساد).

✓ في البيت 12: "بنو الأشراف، عربٌ طباعنا مقدسة" مقابل "لا تُضمّر الغش والغدر"، مقابلة بين الصفات النبيلة والصفات الذميمة.

التورية:

✓ في عجز البيت 5: "وسبحان من بالشعب، في ليله أسرى"، تتجلى صورة التورية، حيث يحمل لفظ "أسرى" معنى ظاهرياً "المشي ليلاً" أو "التنقل في الخفاء"، لكنه يحمل معنى خفياً مرتبطاً بالإسراء النبوي، الرحلة الليلية السرية للنبي محمد صلى الله عليه وسلم، مما يثيري النص بالبعد الديني والرمزي.

التصريح:

✓ في البيت 1: ينتهي الشطران بكلمتي "الفجرا" و"السفرا" اللتين تتشاركان في الحرفين الأخيرين (الألف والراء)، مما يعزز الإيقاع الموسيقي ويقوي وحدة النص.

تُعدُّ البنى البلاغية أدوات أساسية في بناء نص متماسك وفَعّال، وهي وسيلة تعليمية مهمة تُثمّي لدى التلميذ مهارات لغوية وفكرية متعددة. إدراك هذه البنى يمكن التلاميذ من التفاعل الواعي

مع النصوص، ممّا يرفع من مستوى فهمهم وقدرتهم على التعبير، والتمييز بين المعاني الظاهرة والضمنية، وفهم الأبعاد الجمالية والبلاغية التي تضيف على النص عمقاً، وممّا يجعل تجربتهم القرائية أكثر ثراءً وإثراءً.

تُسهّم البلاغة في هذه القصيدة بشكل فعّال في توضيح المفاهيم العلمية وتعزيز فهمها حيث تستعين بالصور الدينية والتاريخية والرموز الوطنية لتجسيد الثورة كنهضة روحية وتاريخية. هذا الاستخدام البلاغي يجعل الفكرة الوطنية أكثر وضوحاً وتأثيراً في وجدان القارئ. كما تسهم الاستعارات والتشبيهات في إضفاء الحيوية والواقعية على مفهوم الثورة، بينما يعزز الطباق والمقابلة التوتر الدرامي الذي يعكس الصراع بين الحرية والاستعمار، مما يثري الفهم ويحفز القارئ على التفاعل العاطفي والفكري مع النص بشكل أعمق.

ثانياً: تحليل البنى البلاغية في قصيدة "الفراغ" لأدونيس (علي أحمد سعيد):

1-2. الأساليب البلاغية المستخدمة وتأثيرها: نجد:

التشبيه التمثيلي في كل من:

– "وغمس باليأس أعماقه وأحداقه"، هنا يشبه الشاعر حالة الإنسان الذي استسلم لليأس كمن يُغمس في سائل حتى يتشبع به تماماً. هذه الصورة المركبة التي تجمع بين الغمر والتشبع تجعل التشبيه تمثيلاً.

– "ألا ثورة في الصميم، تُشيد لنا بيتاً..."، وهنا يصور الشاعر الثورة ككائن حي يبني ويشيد، ممّا يمنحها صفات الإنسان الفاعل. هذا التشبيه يعتمد على صورة مركبة تُستخلص من أفعال متعددة، ممّا يجعله تمثيلاً.

– "وتبدع من أول حياة الغد المقبل"، في هذا السطر، تُصور الثورة كفنان يبدع حياة جديدة. هذه الصورة المركبة التي تجمع بين الإبداع والتجديد تُعد تشبيهاً تمثيلاً، حيث يُستخلص وجه الشبه من عدة عناصر مجتمعة.

الإستعارة:

أ. الإستعارة التصريحية التي (يذكر المشبه به صراحة):

– "فراغ زمان بلادي فراغ"، "الزمن" مشبه به بالفراغ، والفراغ مذكور صراحة.

- ب. الإستعارة المكنية التي (يُحذف أحد طرفي التشبيه، غالبًا المشبه به)، نجدها في كل من:
- "رَصَّعَ بالعار تاريخه"، "رَصَّعَ" تعني التزيين، و"العار" هنا إستعارة عن وصمة عار في التاريخ. المشبه به (العار) غير مذكور صراحة وإنما مفهوم ضمنيًا.
 - "لَوَّثَ أنهارنا وربانا"، "التلوّث" إستعارة عن الفساد أو التدمير، والأنهار والربى ترمز إلى الأرض والطبيعة. المشبه به (الفساد) غير مذكور صراحة.
 - "غَمَّسَ باليأس أعماقه وأحداقه"، "الغمس" إستعارة عن الغمس أو الإنغماس، والأعماق والأحداق (العيون) إستعارة عن النفس والمشاعر.
 - "تَشِيدَ لنا بيتنا"، "البيت" إستعارة عن الوطن أو المجتمع، و"التشييد" إستعارة عن البناء والتعمية.
 - "تُجْري معاصرها زيتنا"، "المعاصر" إستعارة عن الزمن أو الظروف، والزيت إستعارة عن الخير أو الطاقة.
 - "تَمَلَأَ بالحاصدين الحقول، وتَمَلَأَ بالزَّارعين السَّهول"، "الحقول والسَّهول" إستعارة عن الأرض، و"الحصاد والزَّرع" إستعارة عن العمل والجهد.
 - "تَمَحَّقَ فينا هَوان العبيد"، "المحق" إستعارة عن الإزالة أو القضاء، و"الهوان" إستعارة عن الذلّ، و"العبيد" إستعارة عن المستضعفين.
 - "تُبَدِّعَ من أول حياة الغد المقبل"، البدع إستعارة عن الابتكار والإبداع، وحياة الغد إستعارة عن المستقبل.
 - "تَفْتَحَ أجفان أبنائنا على الزمن الأجل"، "فتح الأجفان" إستعارة عن الوعي أو الإدراك، و"الزمن الأجل" إستعارة عن المستقبل الأفضل.

الكناية: نجد:

أ. الكناية عن صفة في:

- "ذلك الذي ذُلَّ في أرضه"، الذلّ كناية عن الضعف والهوان.
- "وَأُنْكَرَهَا واستكانا"، الإنكار والإستكانة كناية عن الرّفْض والإستسلام.
- "مَلَّ من شعبه ومن حبه"، الملل كناية عن النّفور أو الكراهية.
- "لا يرى غيره، ولا يجد الخير خيرًا إذا لم يكن خيره"، كناية عن الأنانية والأنانية الشديدة.

ب. الكناية عن موصوف:

– "ثورة في الصميم"، الصميم كناية عن جوهر النفس أو القلب.

• الطباق:

– فراغ / تملأ (بالحاصدين والزارعين): "فراغ" (في بداية القصيدة) يقابل "تملاً" في سياق "تملاً" بالحاصدين الحقولاً، وتملاً بالزارعين السهولاً، هنا طباق بين الخواء والإمتلاء، الفراغ والوفرة. وهذا طباق إيجاب.

– ذلّ / عزة: "ذلّ في أرضه" تحمل معنى الذلّ والإهانة، وهي تقابل العزة والكرامة التي تسعى الثورة لتحقيقها (مضمرة).

– أنكرها / يشيد لنا بيتنا: "وأنكرها" (الأرض) تحمل معنى الرّفص والتّباع، وتقابل "تشيد لنا بيتنا" التي تعبّر عن البناء والتّعلق.

– اليأس / الأمل (الزمن الأجل، العالم الأفضل): "غمس باليأس أعماقه وأحداقه" تقابل "تفتح أجفان أبنائنا على الزمن الأجل، على العالم الأفضل"، هنا طباق بين اليأس والإحباط، وبين الأمل والتّفاؤل بمستقبل أفضل، وهذا طباق إيجاب.

– لا يرى غيره / تفتح أجفان أبنائنا: "لا يرى غيره" تعبّر عن الأنانية والانغلاق، وتقابل "تفتح أجفان أبنائنا" التي تعبّر عن الانفتاح والإدراك.

– هوان العبيد / تنشئنا من جديد؛ "هوان العبيد" تعبّر عن الضعف والذلّ، وتقابل "نشئنا من جديد" التي تعبّر عن القوة والتّجديد.

– تمحق / تبدع: "تمحق فينا هوان العبيد" تقابل "تبدع من أول حياة الغد المقبل"، هنا طباق بين المحو والإنهاء، وبين الخلق والإبداع. طباق إيجاب.

المقابلة:

– فراغ/ ثورة، فراغ" يتكرر في بداية القصيدة للدلالة على الفراغ والجمود واليأس، مقابل "ثورة" التي تمثل الحراك والتّجديد والأمل.

– ذلك الذي ذلّ في أرضه/ الثورة التي تبني البيت: "الذي ذلّ في أرضه وأنكرها واستكان" مقابل "ثورة في الصميم، تشيد لنا بيتنا"، مقابلة بين الذلّ والإستسلام من جهة، والبناء والتّجديد من جهة أخرى.

- الذي ملّ من شعبه ومن حبه/ الثّورة التي تملأ الحقول والسّهول، "الذي ملّ من شعبه ومن حبه وغمس باليأس أعماقه وأحداقه" مقابل "ثورة تملأ بالحاصدين الحقول، والزّارعين السّهول"، مقابلة بين اليأس والملل من جهة، والنشاط والإنتاج من جهة أخرى.
- الذي لا يرى غيره / الثّورة التي تفتح أعين الأبناء على الزّمن الأفضل، "الذي لا يرى غيره، ولا يجد الخير خيراً إذا لم يكن خيره" مقابل "ثورة تفتح أجفان أبنائنا على الزّمن الأجمل والعالم الأفضل"، مقابلة بين الأنانية والضيّق، وبين الأفق الواسع والتّطلع للمستقبل.
- هوان العبيد/ الثّورة التي تمحو الهوان، "هوان العبيد" مقابل "ثورة تمحو فينا هوان العبيد".

تُسهّم البلاغة في قصيدة "الفراغ" لأدونيس بشكل بارز في تجسيد الحالة النفسية والاجتماعية التي تعبر عن فراغ داخلي عميق، من خلال استخدام صور فنية مركبة تحمل دلالات متعددة ومتداخلة. هذه الصور البلاغية تسهل على التلميذ فهم أبعاد اليأس والتجديد التي تتقاطع في النص، حيث تتحول المفاهيم المجردة كالـفراغ والثّورة إلى صور حية نابضة بالحياة، تجعل القارئ يشعر بقربها وتأثيرها الواقعي.

تعمل التشبيهات والاستعارات في القصيدة على تحويل الأفكار المجردة إلى تجارب محسوسة، فتجعل الثّورة ليست مجرد حدث سياسي أو اجتماعي، بل حالة روحية ونفسية تتفاعل مع الفراغ والخذلان، ممّا يعمق من إدراك القارئ لمعاناة الواقع ورغبة التغيير. أما الطباق والمقابلة، فهما أدوات بلاغية تضيف على النص بعداً درامياً قوياً، حيث تبرز التناقضات والتحولات بين اليأس والأمل، الفراغ والملء، الاستكانة والثّورة، مما يعزز من فهم القارئ للنص على مستويات متعددة، ويجعله يتفاعل معه فكرياً وعاطفياً.

بالتالي، فإن البلاغة في هذه القصيدة لا تقتصر على الجانب الجمالي فحسب، بل تلعب دوراً جوهرياً في بناء المعنى وتوصيل الرسالة، حيث تخلق توازناً بين التعبير الفني والعمق الدلالي، مما يجعل "الفراغ" نصّاً شعرياً غنياً بالمعاني الإنسانية والاجتماعية، ويحفز القارئ على التأمل والتفاعل مع قضايا الوجود والهوية والتغيير. فالبلاغة في قصيدة "الفراغ" لأدونيس دوراً محورياً في تعزيز التماسك النصي، حيث تُنسّق الصور الفنية المركبة والاستعارات والتشبيهات بين مختلف أجزاء النص لتشكيل وحدة دلالية متكاملة.

ثالثاً: تحليل البنى البلاغية في نص "المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة" لمحمد البخاري:

3-1. الأساليب البلاغية وتأثيرها:

التشبيه: في عبارة: "التي تشبه اليوم إلى حد ما نسيج خيوط العنكبوت..."، الكاتب شبه الشبكة المعلوماتية المعقدة بنسيج خيوط العنكبوت، ليبرز كيف أنّ هذه الشبكة متشابكة بدقّة وترابط، كأنّها شبكة عنكبوت متماسكة تحيط بكل شيء.

الإستعارة:

● الإستعارة التصريحية، وردت في كل من:

– "ميلاد المجتمع المعلوماتي"، شبه المجتمع المعلوماتي بعملية الولادة (المشبه: المجتمع المعلوماتي، المشبه به: الولادة)، حذف المشبه "ميلاد المجتمع المعلوماتي" وترك "ميلاد" للدلالة على بداية جديدة وحيوية.

– "سيل المعلومات"، شبه تدفق المعلومات بالسيل (المشبه: تدفق المعلومات، المشبه به: السيل)، حذف المشبه "سيل المعلومات" وترك "سيل" للدلالة على تدفق هائل وسريع.

– "شبكة معلومات دولية"، شبه نظام المعلومات العالمي بالشبكة (المشبه: نظام المعلومات، المشبه به: الشبكة)، حذف المشبه "شبكة معلومات دولية" وترك "شبكة" للدلالة على الترابط والاتصال.

– "نسيج خيوط العنكبوت"، شبه الشبكة الكثيفة متعدّدة الأطراف بخيوط العنكبوت (المشبه: الشبكة، المشبه به: خيوط العنكبوت)، حذف المشبه "نسيج خيوط العنكبوت" وترك "نسيج خيوط العنكبوت" للدلالة على التعقيد والترابط.

● الإستعارة المكنية، نجدها في:

– "فتح باب المنافسة الحرة"، شبه السّماح بالمنافسة بفتح الباب (المشبه: السّماح بالمنافسة، المشبه به: فتح الباب)، حذف المشبه "فتح باب المنافسة الحرة" وترك "فتح الباب" للدلالة على إتاحة الفرصة.

– "بشائر ميلاد المجتمع المعلوماتي"، شبه علامات ظهور المجتمع المعلوماتي بالبشائر (المشبه: علامات الظهور، المشبه به: البشائر)، حذف المشبه "بشائر ميلاد المجتمع المعلوماتي" وترك "بشائر" للدلالة على دلائل بداية جديدة.

- "عملية تفاعل معلوماتي باتجاهين أحذا وعطاء"، شبه التبادل المعلوماتي بعملية الأخذ والعطاء (المشبه: التبادل المعلوماتي، المشبه به: الأخذ والعطاء)، حذف المشبه "أحذا وعطاء" وترك "أحذا وعطاء" للدلالة على التبادل الحي.
- "ثورة تفجرت بشدة"، شبه التغير السريع في الإعلام بالثورة التي تفجرت (المشبه: التغير السريع، المشبه به: الثورة والتفجير)، حذف المشبه "ثورة تفجرت بشدة" وترك "ثورة" و"تفجرت" للدلالة على التغير الجذري والقوي.
- "التحول من المؤلف في أساليب وطرق التعليم"، شبه التغير في التعليم بالتحول (المشبه: التغير، المشبه به: التحول)، حذف المشبه "التحول" وترك "التحول" للدلالة على التغير الجذري.

الكناية:

أ. كناية عن صفة:

- "المتلقي السلبي"، صفة تصف المتلقي في عملية الإتصال الإعلامي بأنه سلبي، أي لا يشارك في اختيار أو إعداد أو نشر المعلومات، وإنما يستقبلها فقط.
- "المجتمع المعلوماتي"، صفة مجازية تصف مجتمعاً يتميز بانتشار المعلومات وتبادلها بشكل واسع ومتفاعل بين أفراد.
- "الواقع الجديد"، كناية عن حالة جديدة أو مرحلة متطورة في الإعلام والاتصال، تختلف عن الطرق التقليدية.
- "الثورة الإتصالية والمعلوماتية"، كناية عن التغيرات الجذرية والسريعة التي أحدثتها تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- "العولمة الإعلامية"، كناية عن ظاهرة عالمية في الإعلام والاتصال تتسم بالتكامل وفتح الأسواق وتبادل المعلومات بلا حدود.

ب. كناية عن موصوف:

- "الكتلة الشرقية"، كناية عن مجموعة الدول التي كانت تحت النفوذ السوفييتي.
- "شبكة معلومات دولية"، كناية عن الإنترنت أو شبكات الإتصال العالمية التي تسمح بتبادل المعلومات.

- "نسيج خيوط العنكبوت"، كناية عن الشبكة الكثيفة والمعقدة من الإتصالات والتفاعلات بين الناس عبر الحواسيب.
- "وسائل الإعلام الجماهيرية التقليدية"، كناية عن وسائل الإعلام القديمة مثل الصحف، الراديو، والتلفزيون التي كانت تقدم المعلومات بشكل أحادي الاتجاه.
- "عصر العولمة"، كناية عن الفترة الزمنية التي تميزت بانتشار العولمة في المجالات الاقتصادية، الإعلامية، السياسية، وغيرها.

ج. كناية عن نسبة:

- "العولمة بكل أشكالها وأبعادها"، كناية عن شمولية العولمة وتأثيرها على جميع جوانب الحياة.
- "المجتمع الواحد بكل عناصره وشرائحه"، كناية عن المجتمع المتكامل الذي يشمل جميع الفئات الاجتماعية.
- "الدول الأقل حظاً في العالم"، كناية عن الدول النامية أو الأقل تطوراً اقتصادياً وتقنياً.
- "العولمة الاقتصادية"، كناية عن الجانب الاقتصادي من العولمة وتأثيره على الدول والحضارة.

الطباق: ورد في النص طباق إيجاب أمثلة:

- "أخذ - عطاء": الكلمات: اخذ / عطاء، "... في عملية تفاعل معلوماتي باتجاهين اخذ وعطاء".
- "سلبي - إيجابي": الكلمات: السلبي / إيجابية، في: "... من تقديم الخدمات الإعلامية للمتلقى السلبي في عملية الاتصال، الذي يتلقى سيل المعلومات الوجهة إليه ولمجتمعه دون مشاركة إيجابية منه...".

- "محلي - دولي": الكلمات: المجتمع المحلي / المجتمع الدولي، "... في عملية التبادل الإعلامي المستمرة داخل المجتمع المحلي والدولي...".

- "جديد - تقليدية": الكلمات: الواقع الجديد / الطرق الإعلامية التقليدية، في: "وأصبح هذا الواقع الجديد بديلاً للطرق الإعلامية التقليدية...".

- "أقل - أكثر": الكلمات: الأقل حظاً / أكثر تطوراً، "... في بعض الدول الأقل حظاً في العالم، إلى أساليب أكثر تطوراً وأكثر فاعلية من ذي قبل...".

– "داخل – بين": الكلمات: داخل المجتمع الواحد / بين المجتمعات المختلفة، "... في عملية التبادل والتفاعل الإعلامي داخل المجتمع الواحد بكل عناصره وشرائحه، وبين المجتمعات المختلفة بشكل عام..."

– "مقروء – مسموع – مرئي": الكلمات: المعلومات المقروءة / المعلومات المسموعة / المعلومات المرئية، في: "... عبر وسائل نقل وتخزين وإيصال المعلومات المقروءة والمسموعة والمرئية..."

المقابلة:

أ. المقابلة الثنائية: (اثنين اثنين)

– المقابلة بين النظام العالمي القديم والجديد:
انهيار الاتحاد السوفييتي ودول الكتلة الشرقية (النظام القديم) / انطلاق شعارات التكامل والمنافسة الحرة وفتح الأسواق (النظام الجديد).

– المقابلة بين المجتمع الإعلامي التقليدي والمجتمع المعلوماتي الجديد:
المجتمع الإعلامي التقليدي: المتلقي السلبي الذي يتلقى المعلومات دون مشاركة/ المجتمع المعلوماتي: مشاركة فاعلة لجميع عناصر التركيبة الاجتماعية في اختيار وإعداد ونشر المعلومات.

– المقابلة بين وسائل الإعلام التقليدية ووسائل الإعلام الحديثة:
وسائل الإعلام التقليدية: تقديم الخدمات الإعلامية للمجتمع بشكل أحادي الاتجاه/ وسائل الإعلام الحديثة: شبكة كثيفة متعددة الأطراف للتبادل الإعلامي والتفاعل المباشر).

– المقابلة بين الفوائد الاقتصادية للعولمة والثورات الإنسانية السابقة:
فوائد العولمة الاقتصادية وتأثيرها على الإنسانية/ فوائد الثورات الإنسانية السابقة وتأثيرها على الدول النامية والأقل نمواً.

– المقابلة بين الاتصال الفوري الكامل والتباعد الجغرافي:
إمكانية الاتصال الفوري بين الأفراد والمؤسسات بغض النظر عن المكان/ التباعد الجغرافي الذي لم يعد عائقاً بفضل تكنولوجيا الإتصال.

ب. المقابلة التعددية: (مقابلة ستة ستة)

– المقابلة بين الأبعاد المختلفة للعولمة:

الأبعاد العلمية، الإعلامية، الاقتصادية، السياسية، العسكرية، الثقافية/ تأثيرات العولمة على الدول والحضارة الإنسانية.

• التورية:

– "الكتلة الشرقية"، تورية، المعنى الظاهر القريب، يفهم القارئ غير المتخصص أن المقصود بها تكتل جغرافي في الشرق، كأنها جهة من الجهات الأربع (شرق، غرب...)، أي أن "الشرقية" هنا وصف مكاني فقط، أما المعنى البعيد الخفي، هي تسمية سياسية أطلقت على مجموعة الدول الشيوعية التي كانت تدور في فلك الاتحاد السوفييتي (مثل بولندا، ألمانيا الشرقية، رومانيا...) خلال الحرب الباردة، وهي تسمية أيديولوجية سياسية، لا علاقة لها بالشرق الجغرافي وحده.

– "شبكة معلومات دولية": في ظاهرها قد نفهم على أنها مجرد نظام إلكتروني يسمح بتبادل البيانات والمعلومات، لكن المعنى الأعمق يلمح إلى تشابك مصالح دولية معقدة تُدار من خلال هذه الشبكات، وقد تكون وسيلة للهيمنة الثقافية أو التجسس الاقتصادي، ما يجعل "الشبكة" هنا أكثر من بنية تقنية.

– "نسيج خيوط العنكبوت": الصورة الظاهرة تعبر عن ترابط العالم عبر وسائل الإتصال، كشبكة معقدة، لكن المعنى الخفي يوحى بالتحكم والفاخ، كما في شبكة العنكبوت التي تُغري فريستها ثم تقيدها، ما يعكس جانباً من سطوة العولمة الإتصالية التي قد تُخضع الأضعف.

– "لا عوائق أو قيود تُذكر": المعنى المباشر أن الإتصال عالمي وسلس، لكن الخفي يُشير إلى غياب الضوابط أو القيم أو الرقابة، مما يفتح الباب لتسلل المحتوى الموجه، ولغياب الحماية الثقافية والمعلوماتية لدى المجتمعات الأضعف.

– "الثورة الاتصالية": قد نفهم ظاهرياً كتحوّل تقني هائل في الإتصال، لكن الكلمة تحمل في طياتها معنى خفياً ذا طابع سياسي واقتصادي، كأنها انقلاب في موازين القوى، حيث تحولت وسائل الإعلام من ناقل محايد إلى فاعل مؤثر في تشكيل الوعي الجماعي وتوجيه السياسات.

– "نتائجها الاقتصادية": تبدو العبارة محايدة، لكن فيها تورية؛ إذ يُخفي ظاهرها المحاييد أثراً عميقاً، هو أن هذه النتائج قد تكون استنزافاً اقتصادياً للدول الأضعف تحت شعار العولمة.

– "فوائد الثورات الإنسانية": المعنى المباشر إيجابي، لكن عند مقارنته بالعولمة، تصبح التورية واضحة، إذ تُقدم العولمة كثورة إنسانية بينما قد تكون أداة لتكريس التبعية باسم التطور.

تُسهّم البلاغة في النص العلمي بشكل فعّال في تبسيط المفاهيم المعقدة المتعلقة بالعلمة والمجتمع المعلوماتي، من خلال استخدام صور استعارية وتشبيهات واضحة تساعد القارئ على استيعاب التغيرات التقنية والاجتماعية المتسارعة. هذه الأدوات البلاغية تجعل الأفكار المجردة أكثر قرباً ووضوحاً، فتتحول إلى صور حية تسهل فهمها وربطها بالواقع المعاش. بالإضافة إلى ذلك، يُستخدم الطباق والمقابلة لتسليط الضوء على التناقضات والتحولات الجوهرية التي يمر بها المجتمع في ظل العولمة، مما يضيف على النص بعداً درامياً يعزز من قوة الرسالة ويحفز القارئ على التفكير النقدي. كما تضيف التورية بعداً رمزياً ونقدياً عميقاً، يفتح آفاقاً للتأمل في تداعيات العولمة وتأثيراتها المتعددة على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

بناءً على ذلك، يمكن القول إنّ الأساليب البلاغية في النصوص الثلاثة تلعب دوراً محورياً لا يقتصر على التجميل الفني فقط، بل يمتد ليشمل توضيح المعاني وتعميق الفهم. فالتشبيه والاستعارة والكناية تخلق صوراً حية ومؤثرة تنقل الأفكار بشكل جذاب، بينما يضيف الطباق والمقابلة أبعاداً درامية وتناقضية تعزز من وضوح الرسالة وتماسك النص. أما التورية، فتمنح النص عمقاً رمزياً ونقدياً، مما يجعل القارئ يتفاعل مع النص على مستويات متعددة، عقلية وعاطفية وروحية. هذه البنى البلاغية تجعل النصوص أكثر قدرة على التواصل الفعّال مع القارئ، وتمكّنها من إيصال رسائل معقدة بشكل مبسط وجذاب، مما يساهم في تعزيز الوعي والفهم لدى المتلقي، سواء كان ذلك في المجالات الوطنية أو النفسية أو العلمية والاجتماعية. ومن هنا، يتضح أن البلاغة ليست مجرد أداة جمالية، بل هي عنصر أساسي في بناء النصوص القادرة على التأثير والإقناع، وتحقيق التواصل العميق بين الكاتب والقارئ.

المبحث الرابع: دور اللسانيات النصية في تحسين الفهم والتعلّم:

بعد الانتهاء من تحليل البنى اللغوية والبلاغية للنصوص التعليمية، يصبح من المهم التوقّف عند القيمة التربوية لهذا التحليل، والبحث في مدى مساهمته في تطوير مهارات المتعلّم في القسم. فليس الهدف من الاشتغال على النصوص المدرسية مجرد التعرف على مكوناتها الداخلية، بل المقصود أيضاً هو استثمار هذا التحليل في تحسين الفهم وتنمية الكفاءة اللغوية لدى التلميذ.

يندرج هذا المبحث في هذا السياق، ويهدف إلى بيان كيف يمكن لتطبيق مبادئ اللسانيات النصية أن يدعم القراءة والفهم والتعبير الكتابي، من خلال أدوات بسيطة لكنها فعّالة، مثل تتبّع أدوات الربط، والإحالة، والتكرار، وتنظيم الأزمنة. كما يُحاول أن يقترح بعض السبل العملية التي يمكن للأستاذ أن يُدرجها في دروس اللغة العربية، دون أن تتحوّل إلى تعليم نظري منفصل عن الممارسة الصفية.

4-1. إسهام اللسانيات النصية في تطوير مهارات القراءة والكتابة:

يُبرز تحليل النصوص التعليمية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي الدور الحيوي الذي تلعبه أدوات اللسانيات النصية في تعزيز قدرة المتعلم على التعامل مع النصوص بشكل أكثر فعالية وعمقاً. فاللسانيات النصية تتجاوز دراسة الجملة بمعزل عن سياقها، لتتجه نحو فهم العلاقات المتبادلة بين الجمل والفقرات داخل النص، مما يتيح رؤية النص كوحدة دلالية متماسكة ومتكاملة. هذا المنهج يُمكن التلميذ من إدراك الترابط الداخلي للنص، حيث يتعلم كيف تتصل الأفكار وتتسلسل بشكل منطقي، وكيف تتطور المعاني عبر النص بأكمله، وليس فقط داخل جملة واحدة أو فقرة محددة. بفضل هذا الفهم الشامل، يصبح المتعلم قادراً على استيعاب الرسائل الضمنية، والنقاط التلميحيات والدلالات التي قد تكون غير واضحة عند القراءة السطحية.

علاوة على ذلك، يفتح هذا النهج آفاقاً جديدة أمام التلميذ لتطوير مهاراته النقدية والتحليلية حيث يمكنه مقارنة النصوص، والتعرف على أساليب الربط والتماسك المختلفة، مما يعزز من قدرته على التعبير الكتابي المنظم والواضح. وبالتالي، فإن توظيف اللسانيات النصية في التعليم لا يقتصر على تحسين الفهم فقط، بل يساهم أيضاً في بناء قاعدة معرفية صلبة تساعد الطالب على التواصل اللغوي الفعّال، وتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، مما يجعله متعلماً أكثر وعياً وتمكناً من أدوات اللغة.

تتجلى أدوات التماسك بشكل بارز في النص الشعري "ثورة الشرفاء" لمفدي زكريا، حيث يعتمد الشاعر على استخدام الضمائر المتكررة، وأسلوب الأمر، والروابط الزمنية التي تخلق تسلسلاً منطقياً للأحداث والأفكار. هذه الأدوات تسهل على التلميذ متابعة النص بسلاسة، وتساعد على استيعاب الرسالة الوطنية والإنسانية التي يحملها النص دون انقطاع أو تشويش، مما يعزز من فهمه العميق للنص.

أما في قصيدة "الفراع" لأدونيس، فيبرز تأثير التكرار المتعمد للمفردات وتنوع التراكيب اللغوية في فرض ضرورة تتبع القارئ للمعنى بدقة، وربط أجزاء النص المختلفة ببعضها البعض. هذا الأسلوب يعزز من قدرة التلميذ على القراءة المتأنية، حيث لا يكتفي بالمعنى الظاهر بل يتعمق في دلالات النص وتتناقضاته، مما يثري تجربته القرائية ويعمق فهمه للموضوعات النفسية والاجتماعية التي يتناولها النص.

في النص النثري "المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة"، يظهر بوضوح كيف يسهم ترتيب الأفكار وتسلسل المعاني، إلى جانب وضوح أدوات الربط، في تسهيل عملية الفهم خاصة عند تناول موضوعات فكرية وعلمية معقدة. هذا التنظيم المنهجي للنص يساعد التلميذ على استيعاب المعلومات بشكل منطقي ومنتدج، ويجعله قادرًا على استيعاب المفاهيم الجديدة وربطها بالسياق العام للنص. وعلى صعيد التعبير الكتابي، لا يقتصر أثر هذه المقاربة على تحسين الفهم فقط، بل يمتد ليشمل تطوير مهارات الكتابة لدى المتعلم. فالتلميذ الذي يتدرب على رصد انسجام النص واتساقه يصبح أكثر وعيًا بأهمية تنظيم أفكاره وترتيبها بشكل منطقي، ويكتسب القدرة على ربط الفقرات بأسلوب سلس ومناسب. كما يتعلم كيفية توظيف أدوات الربط بشكل فعال، مما يرفع من جودة إنتاجه الكتابي ويجعله أكثر تميزًا وابتعادًا عن الحفظ أو التقليد الأعمى.

بالتالي، فإنّ التركيز على دراسة أدوات التماسك في النصوص المختلفة لا يعزز فقط من مهارات القراءة النقدية، بل يساهم بشكل مباشر في بناء مهارات تعبيرية متقدمة، تُمكن المتعلم من التواصل بفعالية ودقة في مختلف المجالات الأكاديمية والعملية. وهذا يعكس أهمية دمج اللسانيات النصية وأدوات التماسك في المناهج التعليمية كوسيلة فعالة لتنمية مهارات التفكير والتحليل والتعبير لدى التلاميذ.

4-2. اقتراحات عملية لتوظيف اللسانيات النصية في القسم:

انطلاقًا من المعطيات السابقة، يمكن اقتراح مجموعة من الآليات التطبيقية العملية التي تسهل إدماج مفاهيم اللسانيات النصية في التعليم الثانوي بطريقة مبسطة وفعالة، دون تعقيد أو تحميل زائد على المنهاج الدراسي.

أولاً: ينبغي توجيه التلاميذ إلى تحليل أدوات التماسك النصي الموجودة في النصوص التعليمية، مثل الإحالة (الضمائر، الإشارات)، التكرار، والعطف، مع ربط هذه الأدوات بوظائفها في بناء المعنى

وتماسك النص. هذا التمرين يعزز وعي المتعلم بكيفية ترابط الأفكار داخل النص، ويجعله أكثر قدرة على فهم النصوص بشكل شامل.

ثانيًا: من المهم ملاحظة توزيع الأزمنة في النصوص، خصوصًا الشعرية منها، ومناقشة أثر هذا التوزيع على توجيه القراءة وتشكيل الإيقاع الدلالي للنص. فهم الأزمنة يساعد الطالب على إدراك التغيرات الزمنية في النص وتأثيرها على المعنى العام.

ثالثًا: يمكن تدريب الطلاب على إعادة ترتيب جمل أو فقرات مختلة التماسك، أو صياغة فقرات قصيرة متماسكة منطقيًا، مما ينمي لديهم مهارات التنظيم اللغوي والتعبير المنطقي، ويجعلهم أكثر وعيًا بأهمية التماسك في الكتابة.

رابعًا، في مجال التعبير الكتابي، يجب توجيه المتعلمين إلى مراجعة إنتاجاتهم من حيث الترابط الداخلي للنص، وتماسك الموضوع، وتوزيع المعلومات بشكل منطقي، وهذا يعزز من جودة الكتابة ويجعلها أكثر وضوحًا وقوة في إيصال الفكرة.

خامسًا، يمكن اعتماد أنشطة قصيرة خلال حصص القراءة تربط بين البلاغة والسياق العام للنص، بحيث لا يقتصر التعلم على مجرد تحديد نوع الصورة أو الأسلوب البلاغي، بل يتعداه إلى فهم دوره في بناء المعنى وتأثيره على المتلقي.

تجدر الإشارة إلى أن هذه المقترحات لا تتطلب وقتًا إضافيًا أو أدوات خاصة، بل يمكن دمجها بسلاسة في الدروس اليومية، مما يتيح للمتعم بناء وعي لغوي تدريجي وسليم، ويجعل من عملية التعلم تجربة تفاعلية وممتعة.

من منظور أكاديمي وتربوي، يتضح أنّ اللسانيات النصية ليست مجالًا نظريًا معزولًا عن الواقع التربوي، بل هي أداة فعالة لتحسين مستوى الفهم والتعبير لدى المتعلمين. إذ إن الوعي بالبنى الداخلية للنص وطريقة تنظيمها يمكن التلميذ من التعامل مع النصوص بثقة أكبر، سواء في القراءة النقدية أو في الإنتاج الكتابي المنظم. هذا الهدف التربوي يتماشى مع التوجهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، التي تسعى إلى تحويل المتعلم من مجرد متلقٍ سلبي أو حافظ للمعلومات والقواعد، إلى فاعل نشط في بناء المعنى، قادر على التفكير النقدي والتحليل اللغوي، مما ينعكس إيجابيًا على مستواه الأكاديمي وقدرته على التواصل الفعّال في مختلف المجالات.

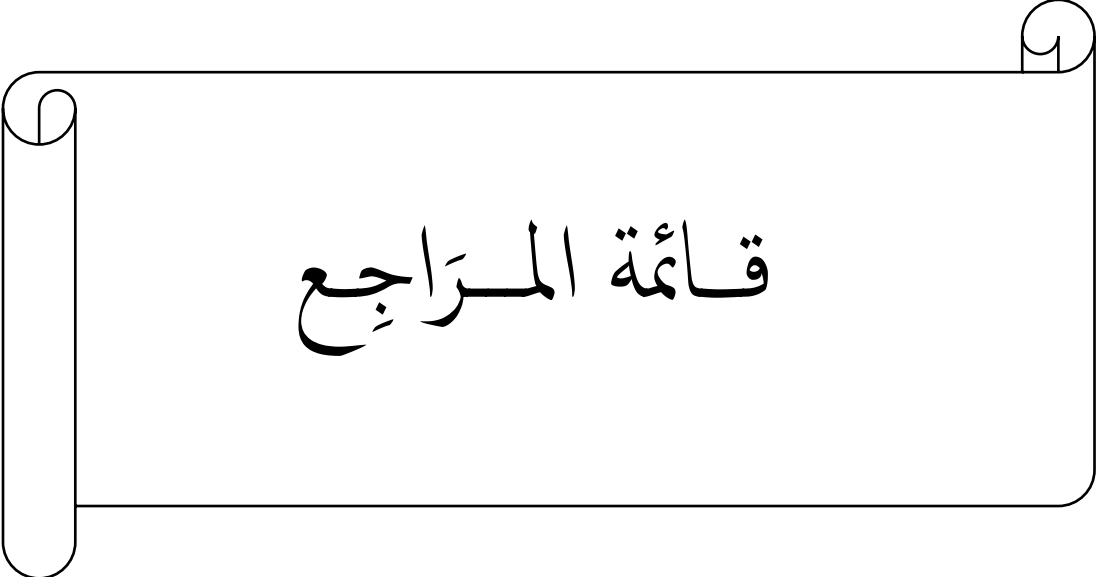
الخاتمة

الخاتمة:

في ختام هذا البحث الذي تناول دور اللسانيات النصية في تحليل البنى اللغوية والبلاغية للنصوص التعليمية، مستندياً إلى نماذج من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي علمي، توصلنا إلى النتائج التالية:

1. تبين أن اللسانيات النصية تُمكن المتعلمين من فهم النصوص بشكل أعمق من خلال تحليل العلاقات بين الجمل والفقرات، مما يساهم في إدراك التماسك الداخلي للنص وتسلسل المعاني.
 2. يساهم توظيف أدوات اللسانيات النصية في تطوير مهارات القراءة النقدية والكتابة المنظمة، حيث يتعلم المتعلم كيفية بناء نصوص مترابطة وواضحة تعبر عن أفكاره بدقة.
 3. أظهرت الدراسة أن البنى البلاغية مثل التشبيه، الاستعارة، الطباق، والمقابلة تلعب دوراً جوهرياً في إثراء النصوص التعليمية، وتساعد على تبسيط المفاهيم المعقدة وجعلها أكثر قرباً ووضوحاً للمتعلمين.
 4. تسهيل استيعاب المفاهيم العلمية والاجتماعية، من خلال تحليل نصوص تتناول موضوعات مثل العولمة والمجتمع المعلوماتي، تبين أن اللسانيات النصية تساهم في تسهيل استيعاب هذه المفاهيم عبر تنظيم الأفكار وتوضيح العلاقات بينها.
 5. يمكن إدماج مفاهيم اللسانيات النصية وأدوات التماسك بسهولة ضمن الدروس اليومية دون الحاجة إلى وقت إضافي أو موارد خاصة، مما يعزز من وعي الطلاب اللغوي ويطور مهاراتهم بشكل تدريجي.
 6. تساعد اللسانيات النصية في تحويل المتعلم من متلقٍ سلبي إلى مشارك فاعل في بناء المعنى، مما يعزز من قدرته على التفكير النقدي والتعبير الكتابي المتميز.
- بناءً على هذه النتائج، نوصي بتعزيز دور اللسانيات النصية في التعليم الثانوي، وتدريب المدرسين على توظيف هذه الأدوات بشكل منهجي، لتحقيق تعليم لغوي أكثر فعالية وارتباطاً بواقع التلميذ واحتياجاته المعرفية والتعبيرية.
- وأخيراً، نأمل أن تكون هذه المذكرة قد قدمت إسهاماً متواضعاً في مجال تحليل النصوص التعليمية، وساهمت في إبراز أهمية اعتماد المقاربة النصية في التعليم اللغوي. إنَّ هذه المقاربة لا تعزّز فقط من مستوى الفهم لدى المتعلم، بل تُثمّي أيضاً الذوق الأدبي واللغوي، وتُرسّخ علاقة المتعلم بلغته بشكل عميق وحقيقي، ممّا يفتح أمامه آفاقاً أوسع للتفاعل الفعّال مع النصوص ويُعزز من قدرته على التعبير والإبداع اللغوي. نرجو أن تكون هذه الدراسة خطوة في طريق تطوير التعليم اللغوي،

وتحفيز المزيد من البحث والاهتمام بالمناهج التي تدمج اللسانيات النصية كأداة أساسية في بناء مهارات القراءة والكتابة.



قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع

• المصادر:

- القرآن الكريم: برواية ورش عن الإمام نافع
- الكتاب المدرسي: السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية.

• المعاجم:

1. جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دون تحقيق، دون طبعة، دار أدب الحوزة، قم، 1984م،
2. شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، ط1، مكتبة الشروق الدولية، 2004 م.

• المراجع:

1. إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، 1952م.
2. ابن عبد الله ابن حجة الحموي، خزانة الأدب وغاية الأرب، تح: كوكب دياب، مج1، ط1، دار صادر، بيروت، 2001م.
3. ابن فارس بن زكريا الرازي، الصحابي "في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها"، تح: عمر فاروق الطباع، ط1، مكتبة المعارف، بيروت، 1993م.
4. أبو الفرج قدامة ابن جعفر، نقد النثر، دار الكتب العلمية، بيروت، 1980م.
5. أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة "في المعاني والبيان والبدیع"، مؤسسة هنداوي، 2019م.
6. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ط1، منشور الدراسات الإسلامية، دبي، 2007م.
7. أحمد عفيفي، نحو النص "إتجاه جديد في الدرس النحوي"، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001م.
8. أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1998م.
9. بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: أبو الفضل إبراهيم، ج3، ط1، دار إحياء الكتب العربية، 1957م.
10. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، 2007 م .

11. تون فان ديك، علم النص "مدخل متداخل الإختصاصات"، تر: سعيد حسن بحيري، ط1، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، 2001م.
12. جلال الدين محمد بن عبد الرحمان القزويني الخطيب، التلخيص في علوم البلاغة، ط1، دار الفكر العربي، الإسكندرية، 1904م.
13. جميل عبد المجيد، البديع في البلاغة العربية واللسانيات النصية، ج1، ط1، الهيئة المصرية العامة للكتب، 1998م.
14. حسام أحمد فرج، نظرية علم النص "رؤية منهجية في النص النثري"، تقديم: سليمان العطار ومحمود فهمي حجازي، مكتبة الآداب، القاهرة، 2007م.
15. حفنى ناصف وآخرون، دروس البلاغة، ط1، دار ابن حزم، بيروت، 2012م.
16. حمدى الشيخ، الوافي في تيسير البلاغة، المكتب الجامعي الحديث، اسكندرية، 2003م.
17. رشيق القيرواني الأزدي، العمدة "في محاسن الشعر، وآدابه، ونقده"، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، ط2، مطبعة السعادة بمصر، 1955م.
18. روبرت دي بوجراند ولفغانغ دريسلر، مدخل إلى علم لغة النص، ط1، دار الكاتب، نابلس، 1992م.
19. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والاجراء، تر: تمام حسان، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1998م.
20. سعيد حسن بحيري، علم لغة النص "المفاهيم والاتجاهات"، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 1997م.
21. سعيد يقطين، إنفتاح النص الروائي "النص والسياق"، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/بيروت، 2001م.
22. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق "دراسة تطبيقية على السور المكية"، ج1، ط1، دار قباء، القاهرة، 2000م.
23. صلاح فضل، نظرية البنائية في النقد الأدبي، ط1، دار الشروق، القاهرة، 1998م.
24. طاهر سليمان حموده، ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، دار الجامعية، الإسكندرية، 1998م.

25. عائشة حسين فريد، وشى الربيع بألوان البديع في ضوء الأساليب العربية، دار قباء، القاهرة، 2000م.
26. عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، المظهر في علوم اللغة وأنواعها، ج1، ط3، دار التراث، القاهرة، 2008م.
27. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1991م.
28. عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تح: محمود محمد شاكر، ج1، ط1، دار المدني، جدة، 1991م.
29. عبد القاهر بن عبد الرحمان بن محمد الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعديل: أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة.
30. عبد الله ابن المعتز، كتاب البديع، تح: عرفان مطرجي، ط1، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، 2012م.
31. علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة، ط1، مكتبة البشري، كراتشي، 2010م.
32. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ط2، دار الرائد العربي، بيروت، 1984م.
33. عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون.
34. عمرو بن عثمان بن قنبر: سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م.
35. عودة خليل أبو عودة، التطور الدلالي بين لغة الشعر الجاهلي ولغة القرآن الكريم "دراسة دلالية مقارنة"، ط1، مكتبة المنار، الزرقاء، 1985م.
36. فضل حسن عباس، البلاغة فنونها وأفنانها "علم البيان والبديع"، ط10، دار الفرقان، عمان، 2005م.
37. فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، 1999م.
38. لطيفة هباشي، "إستثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة النقدية"، ط1، عالم الكتب الحديثة، 2008م.

39. ليندة قياس، لسانيات النص، "النظرية والتطبيق" مقامات الهمداني أنموذجاً، تقديم: عبد الوهاب شعلان، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 2009م.
40. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص "ومجالات تطبيقه"، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، 2008م.
41. محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحويّة العربية، ط1، كلية الآداب، منوبة، 2001م.
42. محمد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة" مفهومه -موضوعاته-قضاياها"، ط1، دار ابن خزيمة، 2005م.
43. محمد خطابي، لسانيات النص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1991م.
44. محمد عزة شبل، علم اللغة النص "النظرية والتطبيق"، تقديم: سليمان الطاهر، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 2009م.
45. محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، 1997م.
46. مصطفى حركات، أوزان الشعر، ط1، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، 1998م.
47. يوسف أبو العدوس، مدخل إلى البلاغة العربية "علم المعاني، علم البيان، علم البديع"، ط1، دار المسيرة، عمان، 2007م.

المجلات:

1. مجلة الأثر، ع 32، ديسمبر 2019م.
2. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، مج11، ع2، 2019م.
3. مجلة المداد، جامعة يحي فارس، المدينة، ع21، 25 ديسمبر 2021م.
4. مجلة المزهر أبحاث اللغة والأدب، جامعة سي الحواس، بركة، ع09، 2001م.
5. مجلة علوم اللغة، مج9، ع:02، 2006م.
6. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية، بسكرة، ع07، جوان 2010م.

فَهْرَسُ الْمَحْتَوِيَّاتِ

فهرس المحتويات

الشكر والتقدير

الاهداء

مقدمة:	Erreur ! Signet non défini.....
المبحث الأول: اللسانيات النصية والنص التعليمي:	6
المبحث الثاني: البنى اللغوية في النصوص التعليمية:	32.....
المبحث الثالث: البنى البلاغية في النصوص التعليمية:	39.....
المبحث الأول: اختيار النصوص التعليمية:	53.....
المبحث الثاني: تحليل البنى اللغوية للنصوص:	54.....
المبحث الثالث: تحليل البنى البلاغية للنصوص	80.....
المبحث الرابع: دور اللسانيات النصية في تحسين الفهم والتعلم:	94.....
الخاتمة:	99.....
قائمة المصادر والمراجع	102.....
فهرس المحتويات	107.....