الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطية الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي بلحاج بوشعيب- عين تموشنت-

معهد الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

تخصّص:لسانيات الخطاب

مذكرّة التّخرّج لنيل شهادة الماستر؛موسومة:

تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة اللسانية النصية

"حالة حِصار"- لمحمود درويش نموذجا-

إعداد الطّالبة :

- بروان حسنية

- إشراف :

د/ جلال مصطفاوي

أعضاء اللّجنة المناقشة:

الأستاذ(ة) حبيب بوسغادي	المركز الجامعي- عين تموشنت	رئيساً
الأستاذ(ة) جلال مصطفاوي	المركز الجامعي- عين تموشنت	مـشرفاً ومقرّراً
الأستاذ(ة) سليماني سعاد	المركز الجامعي- عين تموشنت	عضوا مناقشا

السّنة الجامعيّة:1440هـ/1441هـ-2019م/2020م.

5

شكر وتقدير

. . . شكرًا ربّي

أحمدك حمدًا كبيرًا كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك

. . . شكري وامتناني

إلى الأستاذ المميّز بحضوره . . . ورائع بخبرته

دون انتظار من يبدع في شكره

الأستاذ "مصطفاوي جلال"

. . . والشكر موصول كذلك لأعضاء اللجنة

أستاذي "بوسغادي حبيب" والأستاذة "سليماني سعاد"

وهباني متعة رؤية الشمس والقمر معًا

أميّ . . . أبي

شريك حياتي . . . زوجي

نعمة وجودي في وجودها . . . نعمة الله

ضياء حياتي ودفؤها . . . ضياء

عائلتي وفرحتها . . لا تأفل مع

وحيد . . . حسيبة . . . فاطمة الزهراء . . . روضة

كلّكم بشتم في نفسي النّفَسَ

أشكركم

"بروان حسنية"

مُقَدِّمَةٌ

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيّدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ،وبعد:

شهدت الدراسات الأدبية واللغوية في الفترة الأخيرة تطورا ملحوظا، شأنها شأن مختلف المجالات، ونظرا لأهمية الجانب اللغوي في تعميق المفاهيم وإحداث التّواصل ولكون النّص مؤسسة كاملة ترهن مصير الأمّة، وترسم معالم الدولة، وتبني شخصيات أفرادها، عكف الكثير من الباحثين على دراسته بالبحث والكشف عن غوامضه، والإبحار في أغواره لإيجاد نظرية قابلة للتطبيق على مستوى ما فوق الجملة، هي نظرية لسانيات النص.

فكانت لسانيات النص منهجا لسانيا يعنى بدراسة نسيج النص انتظامًا واتساقًا وانسجامًا، أي أنّها تبحث عن الآليات الشكلية والدلالية التي تسهم في بناء النص، وبما أنّها تجاوزت البحث على مستوى الجملة إلى النص، فكان اتجاهاً أكثر تعالقًا مع طبيعة الدراسة اللسانية الحديثة.

واللسانيات باعتبارها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية اعتُمدت رأسا في حقل التعليمية. ومن جهتها سعت المنظومة التربوية إلى تطوير المناهج وتحسين الجانب العلمي والثقافي، فارتطمت معاولها بنظريات لسانيات النص، فكان اللقاء الذي نتج عن لقاحه حلّ لمشاكل عويصة في تعليمية النص الأدبي.

فكانت هذه الدراسة التي فككت شفرات التعالق بين تعليمة النصوص الأدبية في المستوى الثانوي وتحديداً في السنة الثالثة أدب وفلسفة والمقاربة اللسانية النصيّة موسومة :"تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة اللسانية النصية، حالة حصار لمحمود درويش نموذجا".

وقد حاولت من خلال هذا البحث الإجابة عن الإشكالية الجوهرية التالية:

فيم تمثلت الإجراءات المتبعة في تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة اللسانية النصية؟ وكيف يمكننا أن نحكم على هذه المقاربة في ظل النتائج المتحققة عمليا؟

تتفرع هذه الإشكالية إلى جملة من التساؤلات الجزئية وهي: ما المقصود بلسانيات النص (النشأة ، الموضوع،المنهج) ؟ وما هي التصورات التي من شأنها أن تنأى بالتعليمية عن سقطاتها في ضوء المقاربة اللسانية النصية؟

وقد ارتأيت أن أنتهج في بحثي هذا المنهج الوصفي التحليلي الذي يشمل النواحي النحوية، والمعجمية والدلالية والتداولية، في عرض حاول الجمع بينها متضافرة لخدمة النص الأدبي، حيث يظهر الوصف جليا في الإطار النظري للدراسة أما التحليل فيتجلى في الجانب الإجرائي.

وما دفعني لانتقاء هذا الموضوع مجموعة عوامل أهمها:

ـ امتهاني مهنة التعليم وممارستها حبّاً وشغفًا

ـ قيمة النّص الأدبي في المنهاج التّربوي، وفي المقروئية،و الذي يجب أن يحظى باهتمام أكبر لتذليل صعوباته أكثر.

ـ فضول يتجاذبه طرفان: تعليمية النص الأدبي، وقراءات لسانيات النص.

وعن معيقات هذا البحث أذكر مثلا صعوبة اقتناء بعض المراجع التي سعيتُ إليها بالاتصال بأصحابها عبر مواقع التواصل الاجتماعي دون جدوى ، وأمّا على المستوى الإجرائي، فصعوبة ضبط المصطلحات عند الباحثين مثل: النص ،و الاتساق والانسجام، مما جعلني أتوقّف مراراً عند الكثير من المحطّات قصد التدقيق والتّمحيص .

وقد أفدت في دراستي من مراجع كثيرة لعل أهمها:"بلاغة الخطاب وعلم النص" لصلاح فضل،و"لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب" لمحمد خطابي،و"علم اللغة النصي النظرية والتطبيق" لمصطفى صلاح قطب وغيرها... إلا أنها مراجع أسعفتني في الجانب النظري ، أما شطرها التطبيقي فقد خص النص القرآني لا الشعري وشتان بين النصين ، فكان الجانب التطبيقي في بحثي اجتهادا خالصا.

ويقع هذا البحث في فصلين مشفوعين بخلاصة لكل واحد منهما مسبوقين بمدخل ومذيّل بخاتمة، وكان مدار الحديث في المدخل (المفاهيم والتصورات الأساسية للدراسة) حول: التعليمية، حيث حاولت ضبط مفهومها لغة واصطلاحا، وموضوعها وأهدافها.

أما الفصل الأول فكان بعنوان: لسانيات النص (قراءة في المفاهيم) وهو عرض تنظيري للسانيات النص، سلّطتُ الضوء فيه على النص وتعريفاته، ونشأة لسانيات النص ومنهجها وأهميتها، في البحث اللغوي، كما تضمّن العلاقة القائمة بين لسانيات الجملة ولسانيات النص.

أمّا الفصل الثاني المعنون بتعليمة النص الأدبي في ضوء المقاربة اللسانية النصية، وقد تضمّن تعريفا للنص الأدبي وتطوّر التعليمية من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، وعندها تمّ عرض خطوات دراسة النص الأدبي حسب المقاربة النصيّة، أعقبته بدراسة لسانية نصية للنص الأدبي متخذة النص الأدبي "حالة حصار" لمحمود درويش المخصّص للسنة الثالثة أدب وفلسفة نموذجا، تعليقًا ونقدًا واقتراحًا ورؤى استشرافية على المستوى النظري ثم إسقاطها على المستوى التطبيقي.

وفي ختام البحث لخّصت أهم النّتائج التي توصلتُ إليها بعد تطبيق المقاربة اللسانية النصية على النص الأدبي، وتحسّس دورها الحاسم في التعليمية.

ولا يفوتني أن أنوه بمجهودات الأستاذ المشرف الذي دعّمني بتشجيعه ولم يبخل علي بتوجيهاته القيّمة، ولا بكتبه التي لاحت في سمائي فاهتديتُ بها إلى برّ الأمان، كما أشكر الشكر الجزيل أساتذتي، أعضاء لجنة المناقشة على تكرّمهم، وإهدائي قطوفًا من وقتهم لتتويج عملي المتواضع بأوسمة ملاحظاتهم وتوجيهاتهم لرأب صدعه، ذلك أنّ الكمال لا يدرك، فلكل شيء إذا ما تمّ نقصان، والحمد لله على تمام نعمه.

بروان حسنية

25جوان 2020

عين تموشنت

مدخل

المفاهيم والتصورات الأساسية للدراسة

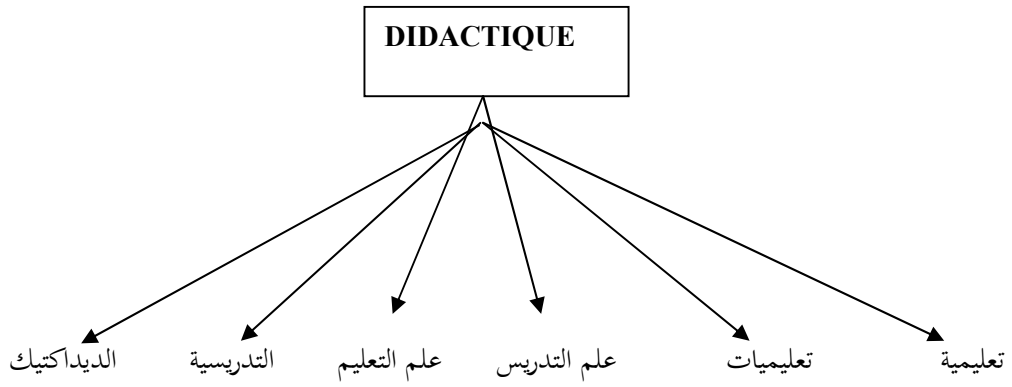
لقد شهد العالم ارتقاءً منقطعَ النّظير لم يألفه من قبلُ في جميع الميادين سببه تطوّر العلوم وتقدّم الصّناعات، أصبح الشغل الشاغل هو تطويع الوسائل أكثر للوصول إلى نتائج أحسن .والموارد البشرية من الأولويات التي حازت الاهتمام الكبير نظرا لطاقاتها المتجدّدة والخلاقّة، وأوّل ميدان يؤطّر الموارد البشرية ويوجّهها ويصقلها هو قطاع التربية، الذي عمل على تدارس كيفية تحقيق الكفاءات المرجوة، والبحث عن أحسن الطرق وأكثرها فعالية.

1- التعليمية: (مفهومها/ موضوعها/ أهدافها)

1-1 مفهومها:

أ- **لغة:** هي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقّة من الفعل علّم أي وضع علامة أو أمارة لتدلّ على الشيء لكي ينوب عنه، وهي ترجمة عن الكلمة الفرنسية (didactique) المشتقّة من كلمة (didaktikos) (ديداكتيكوس) اليونانية التي أطلقت على ضرب من الشعر، تناول بالشّرح معارف علمية أو تقنية، والديداكتيكا لفظ أعجمي مركب من لفظين هما "ديداك" و"تيكا"، وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم، وقد ذكر صاحب القاموس الانجليزي منير البعلبكي أن الديداكتيك تعني فن أو علم التعليم. [1]

وفي اللّغة العربية تعدّدت المصطلحات المقابلة للمصطلح الأجنبي "ديداكتيك"بسبب تعدّد مناهل الترجمة وظاهرة التّرادف في اللّغة فاستعمل البعض مصطلح تعليمية اللّغات، والبعض الآخر استعمل المركب الثلاثي: علم تعليم اللغات، وهناك من استعمل علم التعليم، فضلاً عن مصطلحات أخرى:[2]



[1] أنظر، محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط2، 2012، ص 126.

[2] أنظر،بشير إبرير، تعليمة النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2007، ص 8.

ب- **اصطلاحا:**

ظهر هذا المصطلح في فرنسا سنة 1554 م، واستعمل ليقدّم الوصف المنهجي لكلّ ما هو معروض، وفي سنة 1667م، وظّف في المجال التّربوي كمرادف لفن التعليم أو التعليمية، وهو علم موضوعه دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هو مجموع النشاطات والمعارف التي تلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتحسين مواقف التعليم"[1] .

والآتي هو ذكر لبعض التعريفات على تواترها:

- **تعريف سميث 1962**:

هي فرع من فروع التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة.

- **تعريف ميالارى 1979**:

هي مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم.

- **تعريف بروسو 1983**:

هي تنظيم تعلم الآخرين، وأن الموضوع الأساسي للتعليمة هو دراسة الشروط الواجب توافرها في الوضعيات التعليمية المقترحة على التلميذ [2].

أمّا **محمد الدريج** فيؤكد بأنّها: "الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية قصد بلوغ الأهداف المرجوّة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسّي الحركي"[3].

[1] أنظر، محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، (م،س) ، ص 126.

[2] العياشي صالح، مدخل إلى تعليمية: مفهوم التعليمية، منصة التّكوين للتعليم الابتدائي، التكوين البيداغوجي التحضيري الأول، (من 16 إلى 28 جويلية 2016)، ص 01.

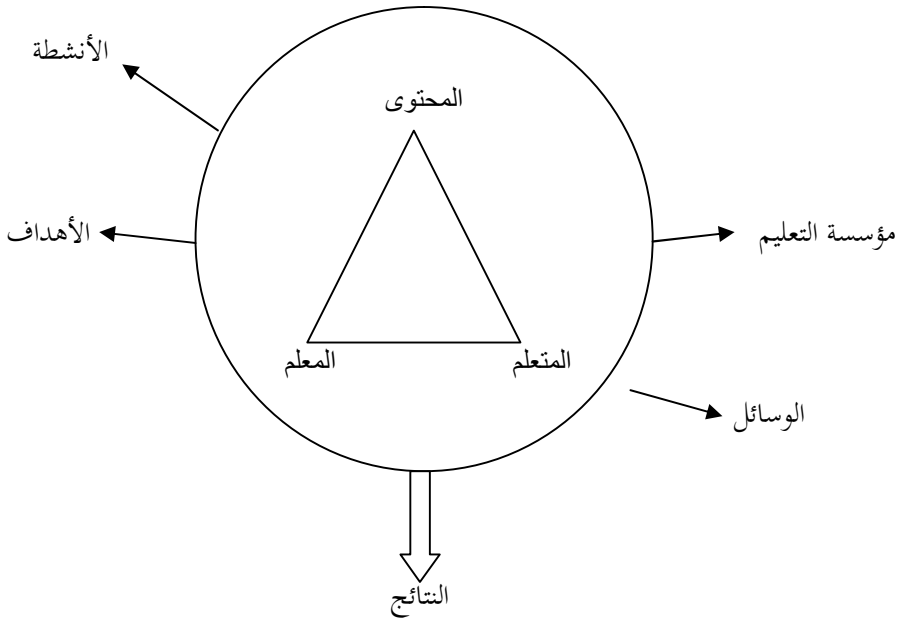
[3] محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة "مقارنة تحليلية نقدية"، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص 21.

وفي بداية القرن العشرين (20) ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة "جون ديوي" j.dewey 1959- 1952، وقد أكّد هذا التيار على أهمية النّشاط الحيّ والفعّال للمتعلم في العملية التعليمية واعتبروا بهذا التعليمية نظرية للتعلُّم لا للتعلِيم" [1].

باستقراء التعريفات السّابقة نخلص إلى أنّ التعليمية عي علم من العلوم يعنى بالدّرجة الأولى بالعملية التّعليمية التعلُّمية في طُرقها ووسائلها، قائمة على ثلاثية المعلم بآلياته ومردوده، والمتعلم بوضعياته المختلفة والمادّة العلمية بمضمونها وطرائق توصيلها.

1-2 موضوع التعليمية:

مباحث التعليمية متشعبة، تحيط بعملية التدريس وهي:

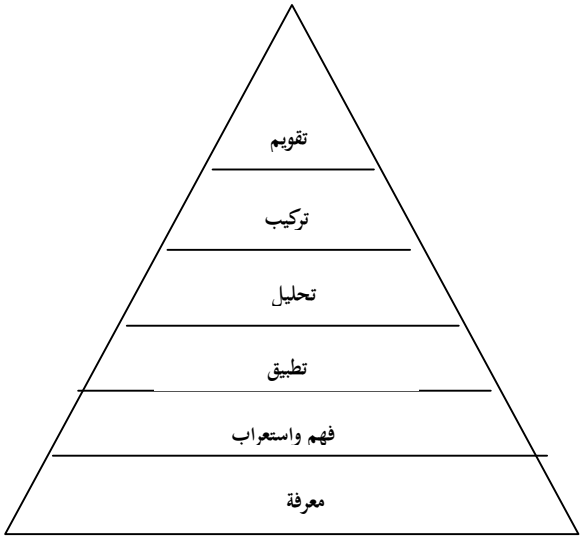


فالمتعلّم في علاقة دائمة بالمعلّم، يتداولان محتويات، وكلّ ذلك في إطار مؤسّسة التعليم بموقعها وإمكانياتها، تحقيقا للأهداف المودعة في نشاطات إجرائية تساعدها الوسائل المختلفة من كُتب وصُور وأشرِطة وغيرها....، للوصول إلى النتائج التقويمية والتي تتباين من متعلم إلى آخر.

[1] عبد الله قلي، التعليمية العامة والتعليمية الخاصة، مجلة المبرّز، العدد 16، 2002، ص 117.

3-1 أهداف التعليمية:

تتّصل الأهداف المعرفية للتعليمية بالقدرات العقلية والمهارات الذهنية، وقد وضع "بلوم" Bloom تصنيفا للأهداف المعرفية في ستّة مستويات مرتّبة ترتيبا هرميّا وسميّ "بهرم بلوم" كما يظهره الشكل التّالي:



– **المعرفة:** وتشمل القدرة على تذكّر المعارف والمعلومات من رُموز ومُصطلحات وأشخاص وقوانين ومبادئ ونظريات يتعرّف عليها، معبّر عنها بالفعل: يعرف، يُسمّي، يرتّب، يميّز...

– **الاستيعاب والفهم:** يشمل هذا المستوى القدرة على فهم المادّة أو الموضوع أو الأفكار التيّ تُعرض على المتعلّم[1] .

ونلاحظ أنّ هذه المرحلة أرقى من الأولى لأنّها تنتقل من التذكّر إلى فعل المناقشة والتّفسير.

– **التطبيق:** وهو القدرة على توظيف ما اكتسبه المتعلّم في مواقف جديدة بأفعال هي: يوظّف، يطبّق، يمثّل.

– **التحليل:** وهو مستوى يُشير إلى قدرة المتعلّم على تقسيم المادّة المتعلّمة إلى مكوناتها وأفعاله: يميّز، يحلّل، يصنّف.

[1] مصطفى خليل الكسواني وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص 89.86.

– **التركيب**: وهو يشير إلى قدرة المتعلم على تركيب الأجزاء بشكل جديد فيه إبداع، وأفعاله: يركب، يجمع، يقترح، يصمّم، يؤلّف...

– **التقويم**: يشير إلى مهارة عقلية يتوصّل فيها المتعلم إلى قرارات مناسبة ومن صيغ التعبير السلوكي فيه: يُقدّر، يصحّح، يحكم....[1].

اتخذت بهذا التعليمية المنحنى العمودي التدريجي لتصل بين الأقطاب الثلاث : المعلم ، المتعلم ، المعرفة ، وبتركيزها على الأفعال الإنجازية التي تمكن المتعلم من معنى النص ، ليتمكن من إنتاج آخر جديد ، فلما كان مضمارها النص فما هو تعريفه؟ وكيف تنظر إليه نظريات لسانيات النص ؟ وكيف خدمت هذه الأخيرة التعليمية؟

[1] مصطفى خليل الكسواني وآخرون، (م ،س) ، ص 86.

الفصل الأول

لسانيات النص

إن عملية رصد إرهاصات البحث اللساني تجعلنا وجها لوجه أمام إسهامات "دي سوسير" الذي كان له الفضل في توضيح قيمة الوحدة داخل النظام ، فقد اعتبر اللسان نظاما قائما بذاته ، والنظام مجموعة من الوحدات يقوم بينها عدد من العلاقات تربط بعضها ببعض ، لكنها خطوة في الدراسة جعلت الجملة أكبر همها وما لبثت أن أخذت الدراسات منحى آخر متجهة نحو وحدة أكبر هي النص وقبل الخوض في تفاصيل الانتقال وحيثياته وكذا حدود خروجه ، وجدت أن طبيعة المبحث تفرض علينا خطّ سير رأسه الكشف عن معنى النص لغة واصطلاحًا.

مفهوم النص

أ. لغة

1- النص في "كتاب العين" للخليل بن أحمد الفراهيدي: نصصتُ الحديث إلى فلانٍ نصًّا أي رفعْتُهُ، قال : ونصّ الحديث إلى أهله فإنّ الوثيقة في نصّه

ونصُّ كل شيء منتهاه [1]

2- في أساس البلاغة "للزمخشري" في مادة نصص: الماشطة تنصُّ العروس فتقعدها على المنصة ...أي ترفعها. وانتصّ السّنام : ارتفع وانتصب[2].

3- في "لسان العرب" لابن منظور في مادّة نصص يقول: النّصُّ رفعُك الشيء. نصّ الحديث ينصُّه نصًّا: رفعهن وكلّ ما أُظهر فقد نُصَّ. قال عمرو بن دينار: ما رأيتُ رجُلا أنصّ للحديث من الزّهْريّ أي أرفع له وأسند[3].

4- وفي القاموس المحيط "للفيروزبادي" في مادة نصص: نصّ الحديث إليه: رفَعَه....وانتصّ: انقبض، وانتصب، وارتفع[4].

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح : مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي،دار ومكتبة الهلال، العراق، د.ط، 1980، ج7، ص 86.

[2] الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1419،1هـ-1998م/ ج2 ، ص 25.

[3] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ط، محرم 1405 هـ،ج7 ، ص 97.

[4] الفيروزبادي، القاموس المحيط، تح: أنس محمد الشامي وزكريا جابر احمد، دار الحديث، القاهرة، 1429هـ -2008م، ج1، ص 1615- 1616.

وما يظهر جليّا مما سبق أن المنظّرين العرب القدامى لم يخرجوا في تعريفهم للكلمة عن إطار الوضوح والاكتمال والرّفعة والبروز.

"والنصّ عند الفقهاء: نصّ الكتاب أو السنة أو هما جميعا، والقاعدة الأصولية المعروفة لا اجتهاد مع النّصّ تعنى ذلك"[1].

أما عن لغة المحدثين فيقول "المعجم الوسيط": «النّصُّ هو صيغة الكلام الأصليّة التي وردت من المؤلّف»[2].

النصّ في المعجم الغربي يعني النّسجُ، «وهو في الفرنسية "texte"، وفي الإسبانية "texto"،

وفي الإنجليزية "text" وفي الروسية "tekto"، والأصل اللاتيني للكلمة في تلك اللغات وهو "textus"[3].

وإذا استقرأنا المجال المفاهيمي اللغوي للكلمة، فلا نلمس التقاطع إلاّ من ذلك الذي يوحي بالتّراصّ بين المتاع حين نجعل بعضه فوق بعض وجزئيات النّسج، فهل سنلمس بونًا في المجال الاصطلاحي أم أنّ الرؤى ستتقارب بين الدّفتين العربية و الغربية؟ وبين الزمنين البعيدين؟.

ب. اصطلاحا

– عند العرب :

لم يحظ النص بالاهتمام الكبير، إلاّ ما وُجد عند الأصوليين الذين يعتبرونه كل ما كان ملفوظًا أو مكتوبًا، تناول الكتاب الشرعي (القرآن الكريم)، أو الحديث النبوي الشّريف تأويلاً وشرحا وتفسيرًا، وأوّل من تطرّق إلى بيان معنى النّصّ عند الأصوليين "الشافعي" في الرّسالة،و في نظريته عن البيان فقال : " ما أتى الكتاب على غاية البيان فيه، فلم يحتج مع التنزيل فيه إلى غيره" [4]، أي أنّ معناه واحد لا يحتمل التأويل.

[1] مصطفى صلاح قطب، علم اللغة النصي النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014 ، ص 54.

[2] إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، اسطنبول، د.ط، 1980، ص 926.

[3] عبد الله خضر حمد، لسانيات النص القرآني دراسة تطبيقية في الترابط النصّي، دار القلم، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت، ص 71.

[4] محمد بن إدريس الشافعي، الرسالة، تح : أحمد محمد شاكر،الناشر مصطفى البابي الحلبي،مصر ،ط 1 ، 1357هـ- 1938 ،ص 32.

و يجعل "نصر حامد أبو زيد" النصّ هو الواضح وضوحًا بحيث لا يحتمل سوى معنى واحدا، ويقابل النص المجمل الذي يتساوى فيه معنيان يصعب ترجيح أحدهما ويكون الظاهر أقرب إلى النصّ من حيث إن المعنى الرّاجح فيه هو المعنى القريب"[1].

ومثال ذلك في قوله تعالى: " وَلَا تَقْرَبُوا الزِّنَىٰ" (الاسراء32) فهو نصٌّ عن الغزالي لوضوحه وظهوره باللفظ، وقوله تعالى: " فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ" (الإسراء 23)، هو نص بفحواه ومفهومه لأنه يخرج إلى فهم ما فوق التأفّف من ضرب وشتم[2].

ولا تتباين هذه التعريفات، فقد اتفق الأصوليون على أن يكون المعنى هو مقياسهم الأول، فما لم يتنكّر لدلالته الأولى والقريبة والمرجّحة، كان نصّا في عُرفهم.

إن افتقاد نظريات الدّارسين اللغويين العرب القدامى للكلمة لفظاً لا يعني البتّة افتقادها لدلالتها، فها هو "عبد القادر الجرجاني" يُشهر نظرية "النظم" في كتابيه "دلائل الإعجاز" و" أسرار البلاغة" فنظريته سجلت السبق في الدرس اللساني العربي والغربي في أهم محطاته من اعتباطية العلامة اللسانية، إلى انتظام الكلام في النفس ثم في النظم إلى معنى المعنى وغيرها من أساسات الصّرح اللساني الذي يستبيح الغرب ساحته أمام جماهير مصفقة تناست هذا التراث السّباق.

-النّصّ في اصطلاح المحدثين العرب :

ومن أبرز تعريفات النص في الدراسات العربية المعاصرة، تعريف "طه عبد الرحمان" يقول : « كلّ بناء يتركّب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات»[3].

أمّا "محمد مفتاح" فقد عرّف النصّ وفق منطلقات ثلاث هي:

1. تجاوز ثنائية الحقيقة والاحتمال، ومن خلال ذلك يجب تجنب الرؤية التقليدية للنصّ باعتبار أحادية معناه.

[1] نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1 ،2014، ص 180.

[2] انظر: حلمي خليل، العربية والغموض، دراسة لغوية في دلالة المبنى على المعنى، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1988، ص 87.

[3] طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2000، ص 35.

2. المكتوب الذي تربط بين أجزائه وشائج الدّلالة والنّحو والمعجمية وإلاّ كان اللانص، فإن تحققت وأردفت إليها معطيات سيميائية كان النصّ نصا.
3. الأخذ بعين الاعتبار الحجم ودلالة جمله المتراوحة بين المحكم والمتشابه[1].

"ونور الدين السد" ينطلق من رؤية لسانية تصنّف النصّ تصنيفا نوعيّاً يقول: "إن القارئ، والسياق ووسائل الاتساق، أركانٌ جوهرية وحاسمة في تمييز النصّ عن اللاّنص"[2].

نلاحظ أن تعريف النص قد اعتراه الاختلاف والتباين، كلّ حسب مشاربه وأدواته ومعاوله، وحسب مضمار البحث أيضا.

وعلى ضوء انتقاد "نهلة الأحمد" للفكر المفاهيمي المبثوث في الدراسات العربية المعاصرة يمكن أن نحكم بتضارب بعض المفاهيم التي تتراوح ذهابًا وإيابًا بين اللغة واصطلاح التراث والحداثة، تنصدم بجدار المفاهيم الغربية، لتصنع التّجاذب بين التّأصيل والاستنبات، والمقام هنا حينما يكون النّصّ في الكلام الديني هو القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ثم لا نلبث أن نقول نصٌّ أدبيٌّ، ونصٌّ علميٌّ وغيرهما، ثم إن اصطلاح الأصوليين يُنادى بالأحادية واصطلاح المحدثين يُنادى بالثنائية، وإن أمعنّا النّظر وجدنا تراثنا ينضحُ بمعاني الظهور والاكتمال، وهذا لا يبرح ما نردفه بالنص كقولنا: "هذا كلامه بالنّصّ" فنلاحظ التوافق أحيانا والتجافي أحيانًا أخرى، والجدير بالذكر أنّ تيّار الحداثة جرف الفكر الغربي كالسّيل العاتي ممّا خلق ضبابية مسّت التراث، ذلك أن أسلافنا لم يُخطِئوا الهدف أبدًا، بل إنّه جبروت المصطلحات ألبس النصّ دِثارًا غربيًا، وافتقار بعض التجارب العربية إلى معطيات جعلت الخبرة النصّية الغربية أكثر اكتمالاً، وإن كان من غير المستبعد أنها أفادت من التراث العربي قدرًا لا يُستهان به ثم حصل التّراشف بين الثقافتين، والفكرُ طبعه العالمية والإنسانية، وهنا يزيد الفضول للانتقال إلى الضفة الأخرى باحثين عن النصّ في اصطلاح الغربيين، فما هي التعريفات الاصطلاحية الغربية للنصّ؟.

-النصّ في اصطلاح الغربيين

لما كانت البنيوية حجر الأساس في صرح الدّراسات اللسانية يجدُر الصُّدور عنها، فكل نص عند **رولان بارت** يقوم على نسيج لغوي وهو بلاغ مكتوب على فرز العلامة اللسانية أي له مظهران مظهر دال ويتمثل في

[1] انظر: محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم، جامعة محمد الخامس، وجدة، 1997م، ص 28.23.

[2] نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1997، ص 69.

الحرف والألفاظ الدالة ومظهر مدلول وهو الجانب المجرد أو المتصور في الذهن[1]، ومثله "تودورف" يقول في مفهوم النص: "يمكن للنص أن يكون جملة، كما يمكن أن يكون كتابا تامّا، وهو يعرف باستقلاله وانغلاقه"[2].

والملاحظ في التعريفين أنّ كليهما يستبعدان الملابسات الخارجية عن النّصّ، ذلك أنّ المدرسة الشّكلانية تجعل النصّ مستقلا بذاته.

والنصّ عند العالم اللساني "هلمسليف": "مرتبط بالملفوظ اللغوي المحكي أو المكتوب، طويلا كان أو قصيرًا، فعبارة stop أي قِف هي نصّ"[3]، فهو هنا أكبر من الوحدتين الكلمة والجملة إلاّ أنّه قد يُحقق الاكتمال بما يفوق الجملة أو دونها، فالأمر ليس متعلّقا بالطول أو الحجم، بل بالمعنى.

ويرى "بول ريكور" أن النصّ خِطاب تمّ تثبيته بواسطة الكتابة، فيثبت صِفة الخطّية للنّصّ والملفوظ للخِطاب، فيحلّ بذلك النصّ محلّ الخِطاب مرورا بعامل الكِتابة[4].

والمتمعِّن في هذه التعريفات، يجد تقاطعات مع ما ذكره "مصطفى الكيلاني" في تحديده لمفهوم النّصّ إذ يقول : «هو الوجود اللّغوي في اتجاه أوّل، يستقّل بذاته عن جميع الأبنية، بما في ذلك فكر المبدع الذي أنتجه... ينتظم في نسيج خاصّ ليس له أي حضور مخصوص خارج اللّغة»[5].

وتتجاوز "جوليا كريستيفا" نطاق البنوية إلى السيميائية وتشير إلى أنّ النصّ جهاز عبر لساني يُعيد توزيع اللّسان بواسطة الرّبط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه والمتزامنة معه، فالنصّ إذن إنتاجية[6].

وتكون بهذا الناقدة "جوليا كريستيفا" قد أخرجت النصّ من بوتقة الشكلانية المنغلقة إلى فسحة "التناص" والتداخل بالنصوص الأخرى، وقد بنت نظريتها على الهدم والبِناء، فالنصّ يتراشق مع نُصوص سبقته أو تزامنت معه، فيؤكّد أقوالاً سابقة أو ينفيها، ممّا يتولّد عنه نصّ جديد في رتبة المنتوج الذي قام على التفكيك.

---

[1] عدنان الهلالي ،رولان بارت.. متعة الكتابة ولذة النص ،مجلة ديوان العرب، www.diwanalarab.com ،الأربعاء، 21 مارس2008

[2] منذر عياشي، مقالات في الأسلوبية، منشورات إتحاد كتاب العرب، دمشق، 1990، ص 128.

[3] يسرى نوفل، المعايير النصية في السور القرآنية، دار النابغة للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2014، ص 18.

[4] انظر: بول ريكور، من النص إلى الفعل، تر: حمد برادة وحسان بورقبة، مكتبة دار الامان، مطبعة الكرامة، الرباط، ط2004،1م، ص 96.95.

[5] مصطفى الكيلاني، وجود النص، نص الوجود، الدار التونسية للنشر، تونس، 1992م، ص 55.

[6] جوليا كريستيفا، علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص 21.

كما أخرجت تحليل النصّ من إطار اللّغة إلى إطار غير لغوي، ممّا يرخّص للمتلقي حريّة التأويل لعلامات لغوية أو غير لغوية.

ويذهب كل من "هاليداي" و "رقية حسن" إلى الوظيفة التواصلية للغة فالنص عندهما: « تستخدم في علم اللّغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها شريطة أن تكون وحدة متكاملة»[1]، وقد أكّد في كتابهما "الانسجام في الإنجليزية" على ضرورة تواجد الأدوات اللغوية التي تضمن نصية النصّ ورأسها الاتساق، ويضرب المؤلفان المثال التالي:

1. اِغسل واِنزع نوى ستّ تفاحات، ضعها في صحن يُقاوم النّار، فالضمير (ها) في الجملة الثانية ربط يُحقق الإحالة القبلية في الاتساق وتحقّق ذلك يشهد بنصية النصّ، هنا تكتمل الدّلالة، وهذه إحالة كذلك إلى أنّ النّاقدين أهملا التداولية في شطرها المهمّ، جانب المتلقي، مع أنّ النصّ عندهما قد يكون شعرًا أو نثراً، حوارا أو مونولوجًا، مسرحية أو نداء أو نقاشا وغيرها من الأجناس بوجهيها المنطوق أو المدوّن.

ونجد "فان دايك" تحت طائلة التداولية يُعرّف النصّ فيقول "نِتاج لفعل ولعملية إنتاج من جهة وأساس لأفعال وعمليات تلقٍّ واستعمال داخل نظام التّواصل والتفاعل من جهة أخرى"[2].

وهذا التعريف يبرّر استبداله السؤال: "كيف نحلل النص؟" بالسؤال "ما النصّ؟" ، إذ أنه يعتبر علم النصّ متداخل الاختصاصات والفروع التي لا تقتصر على الدّلالة فحسب بل تسير إلى التّداولية التي تحقّق فيها وظيفة النصّ التي تتوقف على نظرية أفعال الكلام وهي مرهونة بمصداقية المتكلّم، وتأخذ بعين الاعتبار من يقف في الضّفّة الأخرى أي المستمع أو القارئ إذ كلّما كان التواطؤ مرتفعًا كلّما جذبت إليها قوّة الفعل الإنجازي للكلام.

وعرّف "دوبوجراند" و "درسلر" النص "أنه حدثٌ تبليغي تتحقّق نصيّته إذا اجتمعت له سبعة معايير هي:

1. معيار السّبك cohesion أو الرابط النّحوي
2. معيار الحبك Coherence أو التماسك الدّلالي وترجمه تمام حسان بالالتحام؛

[1] انظر، عفيفي احمد، نحو النص، اتجاه جديد في الدّرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001، ص 22.

[2] محمد عزّام ، النص الغائب، تجليات التناص في الشعر العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، 2001 ، ص 14.

3. معيار القصد Intentionality أي هدف النص.
4. معيار القبول أو المقبولية Acceptahibity، وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النص.
5. معيار الإخبارية أ و الإعلام informativity أي توقع المعلومات الواردة من عدمها.
6. معيار المقامية situationality، وتتعلق بمناسبة النص للموقف.
7. معيار التناص intextextuality، وهي تقاطع النصوص[1].

وقد توالت التعريفات واختلفت وتقاطع بعضها ببعض أحيانا، وتنافرت أحيانا أخرى، ودخلت سوق المتشابهات والمعقّد والغموض في كثير من الأحيان، حتى أنّنا نجد الناقد الواحد قد تباينت تعريفاته نظرًا لتغيّر مسيرته وتطوّر رُؤاه وتطلّعاته، ولابأس أن نُجمل الجليّ من التعريفات في مختصرات توجز ما مرّ بنا وهي كالآتي:

- النصّ مكتوب ومنطوق.
- النصّ وحدة دلالية تحكمها قوانين التركيب الذي يخضع للاتّساق والإنسجام.
- ا لنصّ ليس عملاً نحويّاً بقدر ما هو عمل دلالي وظيفته اتّصالية تواصلية.

ولما أثار "النص" عباب الفكر و أوصله منتهاه ولا يزال عنّت فكرة تاريخه لإجلاء غموضه، ذلك أنّ الكثافة الإصطلاحية تدفعنا إلى تحسّس مواضعها في تعاقيبتها على الدراسة.

2.الدّرس اللساني من الجملة إلى النصّ

وقف البحث اللساني دراسته منذ القِدم على الجملة كأكبر وحدة يمكن دراستها دراسة علمية وتوصيف علاقاتها بالرّغم من أن "دي سوسير" وغيره من اللغويين في بداية القرن العشرين قد أدركوا أهمية المظهر الخطابي للمعاني التي لا يمكن أن تترتب وتتركّب إلاّ حينما تتراصّ العلاقات ويوافقه في ذلك "جيرارد جنييت"، و"جاكسبون" إلاّ أنّه قصر دراسته على الجملة. وجب الوقوف قليلا عند الجملة تعريفا ودراسة لتُبين طريق لسانيات النصّ.

[1] انظر: دي بوجراند، النص والخطاب وال إجراء، تر: تمام حسان، دار النشر ، عالم الكتب ، القاهرة، مصر ، ط1، 1418هـ-1998م ، ص 101.98.

1.2 الجملة :

أ. لغة

يقول "ابن فارس" : (الجيم والميم اللام أصلان) أحدهما تجمع وعظم الخلْق، والثاني حُسْنٌ[1] والذي يعني البحث هنا الأصل الأول، وإن كنّا نرى فيهما أصلاً واحدًا، ذ لك أن تجمع وعظم الخلق مؤدّ إلى التّمام والكمال، ونقض للنّقض ، ومن ثم تحصيل لـ (الحسن)...فالجملة، إذًا من (جُمل)، فقولك جَملَ الشيء جمعَهُنّ والجميل : الشّحم يُذاب ثم يجمل، أي يُجمع [2]، وهي كذلك (جماعة الشيء، وأجملَ الشيء جمعَه عن تفرِقة)[3].

وقولُك (أجملتُ الشيء ، وهذه جملة الشيء و أجملته، حصّلته ومنه قوله تعالى: ﴿ وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ الْقُرْآنُ جُمْلَةً وَاحِدَةً ﴾[4]، ومنه أيضا (الجِمالات) جمع جمالة وهي حِبال السفن يجمع بعضها إلى بعض[5].

وينقل "ابن منظور" في اللسان كلام الأزهري، قال الأزهري:" كأنّ الحبل الغليظ سُمّي جمالة لأنها قوى كثيرة جمعت، فأجملت جملة، ولعلّ (الجملة) (اشتقت من جملة الحبل) [6] .

ويُستخلص ممّا ذُكر أن الجملة تدلّ على معنى الجمع والتحصيل وعظم الخلق بعد ضمّ الأشياء بعضها إلى بعض عن تفرقة، وقد استعار النّحاة كلمة "جملة" لكلّ عنصر لغوي ضُمّ إلى عنصر آخر باسم علاقة الإسناد. ولعلّ هنا يتجلّى الجامع بين المدلول الاصطلاحي للجملة ومدلولها اللغوي.

ب.اصطلاحا

والجملة عند النحاة العرب المتقدمين مرادفة للكلام يقول " سيبويه" في نصّ مؤسّس تحت باب المسند والمسند إليه: "وهما المسند والمسند إليه، ما لا يَغنَى واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلّم منه بدّا فمن ذلك

---

[1] ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تج: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1399هـ/1979م، ج1، ص 481.

[2] ابن منظور، لسان العرب، المطبعة الميرية، بولاق، مصر، ط1، 1302هـ ، ص 134.

[3] المرجع نفسه، ص 135.

[4] سورة الفرقان، الآية 32.

[5] انظر: ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، (م،س)، ص 481

[6] ابن منظور، لسان العرب، (م،س)، ص 131.

الاسم المبتدأ أو المبني عليه ، وهو قولك عبد الله أخوك، وهذا أخوك، ومثل ذلك يذهب عبد الله، فلابدّ للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأول بدٌّ من الآخر في الابتداء"[1].

يجعل " سيبويه" من الإسناد مفهوما مركزيّا في بنية الكلام (=الجملة)، ولم يأت بشيء فيه إشارة إلى الإفادة، والإشارة الواضحة في هذا النص، عدا مركزية الإسناد هو استعماله الكلام مكان الجملة، إذ لم يُعرف مصطلح الجملة إلاّ في زمن المبرد، فعنده استُعملت الجملة استعمالا اصطلاحيا .

من استعمالات المبرّد لمصطلح الجملة، قوله في المقتضب: "وإنما كان الفاعل رفعًا ، لأنه هو والفعل (جملة) يحسن عليها السكوت، وتجب بها الفائدة للمخاطب[2].

ونلاحظ أن المصطلح لدى المبرد يتداخل مع الكلام بدليل ذكره لزوم الفائدة بها للمخاطب ومثله ألزم "الزمخشري" إذ يقول :"الكلام هو المركّب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى وهذا لا يتأتّى إلاّ في اسمين، أو في فعل واسم، ويُسمى الجملة"[3].

وقد ساوى "ابن الجني" كذلك بين الجملة والكلام إذ يقول « الكلام واقع على الجُمل دون الآحَاد»[4] ويقول : « الكلام إنما هو في لغة العرب عبارة عن الألفاظ القائمة برؤوسها، المستغنية عن غيرها، وهي التي يسميها أهل هذه الصّناعة الجمل على اختلاف تركيبها»[5].

وإن كان من سبق من مؤيّدي الإفادة في الجُملة، وجعلوا الكلام مُرادِفاً لها، فأصحاب الإسناد فرّقوا بين الجملة والكلام وعلى رأسهم "رضيّ الدّين الإستراباذي" الذي يقول: « الفرق بين الجملة والكلام أنّ الجملة ما تضمّنت الإسناد الأصلي سواء كانت مقصودة لذاتها أو لا...، والكلام ما تضمّن الإسناد الأصلي وكان مقصودًا لذاته، فكلّ كلام وجملة ولا ينعكس»[6]، ويوافقه في ذلك "ابن هشام".

[1] سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408هـ/1988، ج1، ص 23.
[2] المبرد، المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عظيمة، مطابع الأهرام التجارية، قليوب، مصر، ط1، 1415هـ/1994م، ج1، ص 146.
[3] الزمخشري، المفصل في علم العربية، تح: فخر ضالح قدارة، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1425هـ/2004م، ص 23.
[4] ابن الجني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية لدار الكتب المصرية، مصر، 1371هـ/1951م، ج1، ص 26.
[5] المرجع نفسه، ص 32.
[6] رضي الدين الاستراباذي، شرح الرضى على الكافية، تح: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ط2، 1966، ج1، ص 33.

وعن المتقدّمين ورد في كتاب "نحو النص" لأحمد عفيفي تعريفات للجملة أهمها : « هي عبارة عن تتابع خطّي من عناصر القول ينتهي بسكتة»[1].

كما يُصادفنا تعريف "إبراهيم أنيس" للجملة: "هي أقل قدر من الكلام يفيد السّامع معنًى مستقلاً بنفسه سواء تركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر [2].

والنحو الغربي التقليدي نظر إلى الجملة نظرة فلسفية، يقول "ديفيد كريستيال": « الجملة تتكون من طرفين هما: الموضوع (subject) الذي يعادل المسند إليه والمحصول (predicate) الذي يُخبر عن الموضوع، ويُعادل (المسند) في النحو العربي»[3].

ولاشك في أن الاختلاف في تعريف الجملة قد انعكس على إمكانية تحديد أبعاد الجُملة من حيث البداية والنهاية، فأصحاب الاتجاه الذين اعتمدوا على الإفادة قد جعلوا إتمام المعنى هو معيار الجملة وأصحاب الاتجاه الذين اعتمدوا على الإسناد فقد حدّدوا أبعاد الجملة في ضوء البنية التركيبية مُكتفين بالعلاقة النّحوية القائمة بين عناصر البنية اللغوية، والحقيقة أنّ الجمع بين الاتجاهين أفيد للدراسة تحليلاً وتفكيكاً وبوادر هذا المنهج، أي منهج الجمع ظهرت عند "ابن جني" بالرغم من اشتراطه تمام الفائدة، إذ أنه سمى الإسناد الواقع خبراً جملة في قوله : «زيد قام أخوه» [4].

2.2 لسانيات الجملة (نحو الجملة)

ظلت لسانيات الجملة غاضّة الطرف عمّا يتاخم الجملة لفترة طويلة من الزمن، إذ كانت الجملة هي الوحدة الكبرى في دراستها فبقيت طموحات اللسانيات متواضعة مقتصرة على ما يمكن أن تُحيل إليه الجملة من مكوناتها فصيّرتها عيّنة دالّة، والمناهج التي تداولت لسانيات الجملة ولم تنأ عنها: نظرية العامل، المنهج البنيوي، المنهج التوليدي التحويلي.

[1] أحمد عفيفي ، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي ، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة،ط1، 2001، ص 16.

[2] إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة ، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط6 ، 1987م ، ص 276.

[3] خالد عبد حربي، حسين نوري محمود ، سعد رفعت سرحت، من لسانيات الجملة ونحوها إلى لسانيات النص ونحوه ، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، مج20 ، ع11، www.iasj.net ، تشرين الثاني 2013،تم زيارة الموقع يوم 2020/05/17 على الساعة 09.48، ص203.

[4] أنظر: إيهاب سعود، تطور اللسانيات اللغوية من الجملة إلى النص،www.alukah.net، أفريل 2020، ص 08.

أ. نظرية العامل:

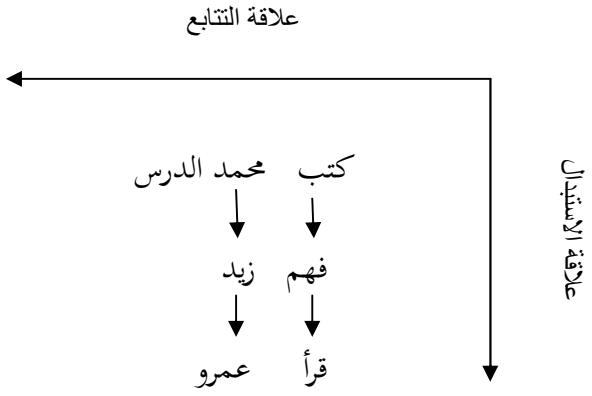
العامل النحوي هو « كلّ ما أوجب آخر الكلمة على وجه مخصوص من الإعراب»[1]،و كانت بدايات ظاهرة العمل النحوي حينما لاحظ النّحاة تعاقب علامات الإعراب على آخر الكلمة المعربة، وبعد البحث في عِلّة ذلك وجدوا أنّ عناصر الجملة يتأثر بعضها ببعضها الآخر، فالجملة هنا ليست حشدًا للمفردات وإنّما هي تشكيل لغوي متفاعل، وقد أورد عبد القاهر في كتابه (العوامل المائة) مائة عامل نحوي، وقسّمها قسمين: عوامل لفظية وأخرى معنوية.

ب. المنهج البنيوي

ويُقصد بالبنيوية المذهب اللغوي العلمي الذي ظهر في أوربا وأمريكا في بداية القرن العشرين، وبلغ أشدّه في نهاية الأربعينيات، وهو يدعو إلى دراسة اللغة كنظام وكبنية لها وجود سابق لوجود أجزائِها ومُكوّناتها[2].

زعيم التيّار البنيوي "فرديناند ديسوسير" يرى الجُملة بأنها : « عبارة عن تتابع من الرّموز وأنّ كلّ رمز يُسهم بشيء من معنى الكلّ، لهذا فكلّ عنصر رمز داخل الجملة يرتبط بما قبله وما بعده»[3].

نفهم من هذا التعريف أن "سوسير" لم يستغن عن أيّ عنصر من عناصر الجملة وأطلق على تتابع الرّموز في الجملة مصطلح (syntagmatique)، أي التتابع ،أما في علاقة الرموز فيما بينها مصطلح (paragmatique)أي الاستبدال مثلما يظهر في المخطط التالي:



[1] أبو الفتح ناصر الدين بن عبد السيد بن علي المطرزي، المصباح في علم النحو، تح: عبد الحميد السيد طلب، ط1، د.ت، القاهرة، د.ت، ص 61.

[2] عبد الرحمن صالح، النحو العربي والبنيوية (اختلافها النظري والمنهجي)، مجلة مجمع اللغة العربية، ع 85 (القسم الثاني)، محرم 1420هـ/1999م، ص 197.

[3] انظر: حسن سعيد بحيري، علم لغة النص، المفاهيم و الاتجاهات ،الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، 1998م، ص 19-20.

وقد أسهمت البنيوية بصورة واضحة في علم التراكيب (النحو) syntaxe، غاضّة النّظر عمّا تؤديه الجملة من دلالة، ومن هذا المنطلق يعرّفّ "بلومفيد" Bloumfid الجملة تعريفا شكليا صارماً على أنها: «عبارة عن شكل لغوي مستقلّ لا يدخل عن طريق أيّ تركيب نحوي في شكل لغوي أكبر منه »[1].

فالتفكير البنيوي يتمسّك بفكرة الاستقلال واقتضاء قواعد التركيب الشكلي ويُسقط من حسابه فكرة التّمام، بأن تعتمد الجملة على سابقتها ولاحِقتِها، فالجُملة هي نهاية المطاف، مع جعل الشّكل الحاوي موضوع التحليل وإهمال المحتوى الكلامي واعتبار الدّلالات موكولة إلى اختصاصات أخرى كعلم النفس لا الدراسات اللّسانية.

ت. المنهج التوليدي التحويلي

جاءت التوليدية كردّة فعل على البنيوية رأت أنها كفيلة بجبرِ كسرِها فخاضت في الجملة برؤية "تشومسكي" في قوله: «هي ما تحتوي على سلسلة من الأدلّة النّظمية، يجري توليد كلّ واحد منها من قِبل الأساس في المكوّن النحوي»[2].

والمراد بالأدلة النظمية، الوحدات الأساسية تتألف منها البنية العميقة (structure profonde) وهي ترتبط بالكفاءة اللغوية (compétence) «في إطار النظرية الألسنية التوليدية و التحويلية، نسمي القدرة على إنتاج الجُمل وتفهمها، في عملية تكلم اللغة بالكِفاية اللغوية، ونميز بين الكفاءة اللغوية وبين ما نُسميه بالأداء الكلامي. فالكِفاية اللغوية هي المعرفة الضّمنية باللغة، في حين أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين »[3].

البنية السطحية (structure de surface) إذن ترتبط بقاعدة الأداء الكلامي (performence) وتُعدّ انعكاسا للبنية الأولى (العميقة)، فهي الطابع الكلامي لها.

يُعتبر هذا المنهج من أهمّ المناهج اللّغوية الحديثة التي وقفت عند حدود الجملة مُعتمِدة المكوّن التركيبي والمكوّنين –الصّوتي والدّلالي–فهما ثانويان تابِعان مُفسّران.

---

[1] فولفجانج هانيه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النّصي، تر: فالح بن شبيب العجمي ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1419هـ/1999م، ص 19.

[2] نعوم تشومسكي، جانب من نظرية النحو، تر: مرتضى جواد، مطبوعات وزارة التعليم العالي،جامعة البصرة، 1985م، ص 40.

[3] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية ،قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الحمراء، بيروت ، ط2، 1406هـ/1986م، ص 07.

3.2 نحو الجملة في اللسانيات العربية

لقد اختلف اللغويون العرب بين النُّحاة العرب والوصفيين الغرب فالدكتور "فضل السّامرّائي" من مؤيدي الإسناد ويسوق "الدكتور مهدي المخزومي" أكثر من تعريف يظهر منهجه في ميله إلى الدّرس اللّغوي الحديث، فيقول عن الجملة: « هي الصّورة اللفظية الصّغرى للكلام المفيد في أية لغة من اللّغات، وهي المركّب الذي يُبيّن المتكلّم به أن صورة ذهنية كانت قد تألّفت أجزاؤها في ذهنه، ثم هي الوسيلة التي تنقل ما جال في ذهن المتكلم إلى ذهن السّامع »[1]، نُلاحظ أنّه تبنى مفاهيم توليدية تحويلية في اعتبار الجملة تحول في ذهن المتكلم وتنتقل إلى ذهن السّامع، هذا وحين يشترط الدّكتور "إبراهيم أنيس" عنصر الإفادة في الجملة فهو يُخالف المنهج التحليلي الشكلي الذي لا يُسقط هذا الشرط في الدّراسة في حين يشترط الدكتور "ميشال زكريا" "حسن السكوت" عند حدّي الجملة، فقد استلّ من "هاريس" تعريفا يقول فيه: « ... تعريف الجملة في إطار الألسنية كوحدة كلامية مستقلة يمكن لحظها عبر السّكوت الذي يحدّها» [2]، والسكتة هنا هي التي تحقق الفائدة.

وبهذا يمكن الحكم على أن اللسانيات العربية لم تخرج عن إطار التفكير الغربي وإن اصطبغت بالصبغة العربية أحيانا فهذا يعود لأصالة اللغة ومُرونتها.

وقد علّق "تمام حسّان" على الفرق القائم بين نحو الجملة ونحو النصّ فقال في تقديمه لكتاب "دي بوجراند" وإذا كان اتجاه البحث في النظام الافتراضي (نحو الجملة) إلى التحليل فإنّ الاتجاه في دراسة الاستعمال (نحو النصّ) على التركيب. وإذا كانت الغاية من التحليل هي الوصف، فإن الغرض من التركيب هو الاتصال، والاتصال لا يتم بواسطة وصف الوحدات الصغرى صوتية وصرفية، ولا يعرض العلاقات النحوية، وإنما يتمّ باستعمال اللغة في موقف أدائي حقيقي، أي بإنشاء نص ما...، وليس لأحد الاتجاهين أن يلغي الآخر فلا الاعتراف بالنصية يلغي الدراسات التحليلية، ولا تغني الدراسات التحليلية عن الاعتراف بالدراسة النصية[3].

4.2 لسانيات النصّ:

إنّ الدراسات اللغوية في طبعتها الغربية على يد "ديسوسير" إلى غاية "تشومسكي" قد اقتصرت على الجملة والقواعد التي تحكم متتاليات الجمل، بيد أنّ تطوّر الدرس اللّغوي انتقل من مرحلة تتبع التّركيب الخطّي لتوالي

[1] مهدي المخزومي، في النحو العربي –نقد وتوجيه– منشورات دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1406هـ/1986م ، ص 31.

[2] أنظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية ،قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، (م.س)، ص 24.

[3] انظر،دي بوجراند درسلو، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1418هـ/1998م، ص 64.

الأحداث اللغوية، إلى التركيز على مستويات أخرى للّغة هي تلك الاجتماعية وما اقتضته من تداولية ودلالية فانتقل الدّرس إلى لسانيات النصّ، فكيف حصل ذلك؟ وما هي مسوّغات ذلك؟

1.4.2 بوادر الانتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص:

ممّا لاشكّ فيه أنّ الجملة وطّدت لنفسها أساسا قويًّا لا يُستهان به، الأمر الذي جعل الانتقال إلى لسانيات النصّ امتدادًا لا قطيعة، ذلك أنّها عقدت القِران بين الشكل والدّلالة، ومن الواجب الإقرار بدور النحو العربي في الكشف عن هذا الطّريق، منذُ القِدم وخاصّة في باب (الوصل والفصل) الذي يُعدّ من أبرز ملامح (نحو النص)، وما إن نأتي إلى جهود معربي القرآن الكريم والشّعر العربي، حتى نرى أنّهم بلغوا النصّ آخره، وقد قال في هذا الصّدد الدكتور "حسني عبد الجليل": « فإنّ المعربين للشعر والقرآن الكريم كانوا أقرب لنحو النصّ منهم لنحو الجملة، على الرّغم من هيمنة سلطان نحو الجملة عليهم»[1].

ويُرجع الدّارسون البداية الحقيقية لعلم اللغة النّصّي Textual linguistics قد كانت في منتصف القرن العشرين، حينما نشر "زيليج هاريس" بحثا عنوانه تحليل الخطاب Discours Analysis سنة 1952م، وإن كان البعض يقرُّ بالسّبق للأمريكية "ناي" I.Nye في أطروحتها للدكتوراه سنة 1912م.

حيث اهتمّ "هاريس" Harris بتوزيع العناصر اللغوية في النصوص والروابط بين النصّ وسياقه الاجتماعي[2]. يقول : « اللغة لا تأتي على شكل كلمات أو جُمل مُفردة، بل في نصّ مُتماسك، بدءًا من المونولوج وانتهاءً بمُناظرة جماعية مُطوّلة»[3].

وتوالت الدّراسات بعد ذلك في السبعينات على يد "فان دايك" "Van Daik" واكتملت في كتابه النص والسياق حيث قدّم معايير ترجع أغلبها إلى النّحو التوليدي التحويلي بشكل خاص مثل: الحذف، الإضافة، الترتيب وغيرها، وفي معالجة الأشكال الدّلالية، استعمل الاستبدال أو الإحلال، بالإضافة إلى المجاورة والازدواج والتوازي والمجابهة وغير ذلك، ولم يقتصر تحليله على عناصر دلالية ونحوية فقط، بل إنّه يُدخل عملية التواصل والسّياق، وعناصر تداولية أخرى كثيرة[4].

---

[1] حسني عبد الجليل يوسف، إعراب النص دراسة في إعراب الجمل التي لا محل لها من الإعراب،دار الآفاق العربية،القاهرة،1997، ص 41.

[2] صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة بين النظرية والتطبيق (دراسة تطبيقية على السور المكية)، دار قباء للنشر، القاهرة، ط2، 2000م، ج1، ص 23.

[3] فولفجانج هانيه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النّصي، (م.س)، ص 21.

[4] انظر، سعيد حسن بحيري، علم لغة النص،(م،س) ص307.

وبرزت أسماء في هذا المجال ومنهم: جلسيون Gleason وهارفيج Harveg، ودريسلر Dressler، وفاينريشH.veinrich وكلاوس برينكو klans Brinker، فكانت الستينات تجاوزًا للسانيات الجملة، والثمانينات ذروة العطاء على يد " دو بوجراند" الذي يقسّم المسار التاريخي للدّراسات النصّية إلى ثلاث مراحل:

أ. المرحلة الأولى:

بريادة "هاريس" 1952 و "هارتمان" 1964 وغيرهما وقد اتّجهوا اتّجاها تداوليا[1].

ب. المرحلة الثانية:

جمعت آراء عدّة لسانيين ومنهم "هايدوف" «الذي نادى بفكرة مفادُها أنّ ترتيب الوحدات الأساسية في الجملة أو في مجموعة من الجُمل ترتيبا يقوم على الإفادة من التناسق الصوتي المرتكز على التنغيم والنبر»[2]. إلى جانب "هاليداي" و "رقية حسن" اللذان أنجزا دراسة لسانية مُتكاملة في كتابهما "الاتساق في الإنجليزية"، "cohésion in english" وقد اعتبرا فيه النص والسياق وجهين لعملة واحدة [3].

ث. المرحلة الثالثة:

بدأت سنة 1972م وممّن غذّوا هذه المرحلة بالجهود طائفة من اللّسانيين و منهم "فان دايك" و"ديبوجراند" إضافة إلى علماء الحاسوب الذين بحثوا في كيفية برمجة اللغة في عقل الإنسان[4].

وعلى الرغم من الحشد الكبير من اللّسانيين والمجهودات المعتبرة التي بُذلت للبحث والاستقصاء إلاّ أنهم استفادوا من نحو الجملة وحاولوا تجاوزه للإجابة عن التساؤلات التي كانت تعنُّ من الحين إلى الآخر ومن دراسة إلى أخرى، فتطوّرت المفاهيم والإجراءات والمناهج والأدوات والأهداف.

2.4.2مسوّغات الانتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص:

لقد أعلن "نحو النصّ" ميقات تشييع جنازة "نحو الجملة"، هذا ما آمن به مناصِرو لسانيات النصّ لذلك وجدوا أكثر من مُبرّر دفعهم قُدُما إلى تجاوز الوحدة الصغرى نحو الوِحدة الكُبرى، يقول الدكتور "سعد مصلوح":

[1] انظر، دوبوجراند: النص والخطاب والإجراء، (م.س)، ص 65.

[2] انظر،المرجع نفسه، ص66-67.

[3] عثمان أبو زنيد، نحو النصّ إطار نظري ودراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن، ط1، 2010م، ص 35.

[4] انظر، يوسف نور عوض، نظرية النقد الأدبي الحديث، دار اليمن للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1994م، ص 92-93.

« لقد استنفذ هذا النّحو أغراضه واستهلك نفسه، –أواستهلكه أصحابه– درسًا وتدريسًا بعد أن أنضجه أسلافنا حتّى احترق، وولجنا به نحن إلى نفقٍ مظلمٍ يستحيل معه أن نضيف إليه جديدًا»[1]. وفي هذه الإشادة الصّريحة بنحو النصّ اعتراف بأهمّ مبرّر دعا اللّسانيين إلى القفز على أسوار الجملة هو أنّها أخذت حقّها من الدّراسة والتّمحيص، وإذا كان الهدف الأول للّغة هو التواصل فهو يحصل بالنصّ لا بالجمل، هذا النصّ الذي قد يضمّ عناصر لا يمكن دراستها إلا في إطار النصّ كالضمائر مثلا أو أسماء الإشارة، هذا ويُعدّ الاكتفاء بنحو الجملة تقسيما للغة وتشتيتا لها بعد أن جمعتها أواصر النصّ .

يقول "ميشال مايير" عن الجملة: « إنها لا وجود لها منعزلة في الاستعمال الفعلي للغة، فهي دائما محتواة في سياق التّلفظ، وعليه فالجملة لا تحقق ولا تكتسب هويتها الحقيقية إلاّ في إطار الخطاب أو السّياق... وهي مُمارسة مقصودة مُصطنعة »[2]. لقد ارتبط نحو النصّ بتحليل الخطاب في ظلّ وجود مذاهب نقدية جديدة ترتكز على النص لا على الجملة.

ومن المبرّرات التي أوردها "أحمد عفيفي" في كتابه "نحو النص" اتجاه جديد في الدرس النحوي:

- خدمة الترجمة من لغة إلى لغة، لأن الترجمة من أمور الأداء، وليس امتلاك النحو والمعجم فقط كافيا.
- إنّ أهمّ هدف لصياغة نظرية حول النصّ ما يتمّ عبر صياغة قواعد في حصر كلّ النصوص النحوية في لغة ما بوضوح، ومن تزويدنا بوصف للأبنية، فنحو النصّ إعادة بناء شكليّة للكفاءة اللغوية الخاصة بمستخدم اللغة في عدد لا نهائي من النصوص[3].

إنّ انتقال اللّسانيات من الجملة إلى النصّ لا يترجم عِدائية العلاقة وإنّما دراسة الوحدة الكبرى تقتضي الالتفات إلى لسانيات الجملة باعتبار المادّة الواحدة، يقول "عمران رشيد": « فلقد ظهرت اللّسانيات النصيّة تجاوزا للدراسات اللسانية الجملية بمختلف توجّهاتها (البنيوية، التوزيعية والسلوكية والوظيفية والتوليدية...) ولا يعني التجاوز هنا القطيعة العلمية»[4].

[1] سعيد عبد العزيز مصلوح، العربية من نحو الجملة إلى نحو النص،موقع الحماسة،www.hamassa.com ،4 سبتمبر 2016، (تم زيارة الموقع في 12 فبراير 2020)، ص 406.

[2] محمد الأخضر الصبحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية، الدار العربية للعلوم ناشرون،بيروت، لبنان، ط1 ،1429هـ –2008م ، ص 64–65.

[3] انظر، أحمد عفيفي ، نحو النص، (م،س) ، ص41.

[4] عمران رشيد، اللسانيات النصية دواعي التأسيس والأهمية، مجلة نزوى، www.nizwa.com ، عشر سنوات سابقة.

3.4.2مفهوم لسانيات النص (نحو النصّ) :

يُعرف هذا العلم بالفرنسية باسم "science du texte" وبالانجليزية باسم "Discourse Analysis" و"Text Linguistics" هو مصطلح يدلّ على اتجاه جديد في البحث اللّساني، إلاّ أنّ الذين خاضوا فيه اختلفوا في تسميته، حيث نجد "هارفج Herveg" يستخدم علم النصّ Textologie، وهو مصطلح مُرحّب به عند "سعيد حسين بحيري"، في حين استخدم "دريسلر Dressler" علم دلالة النص وعلم نحو النص والتداولية النصّية، في حين يرى " سوينسكي Swinskie" أنّ المصطلح الأنسب هو لسانيات النصّ (texte linguistique) إذ يجده جامِعًا لكلّ البحوث المتعلقة بالنصّ، وقد قوبل هذا المصطلح كذلك بترجمات عِدّة: علم لغة النصّ، وعلم اللغة النصّي، ونحو النصّ، والألسنة النصّية، وعلم النصّ.

وقد عرف المصطلح زخمًا مفاهيميّا، إذ طفق الكلّ يدلو بدلوه في البحث اللساني، يقول "صبحي إبراهيم الفقي": « هو فرع معرفي جديد تكوّن بالتدريج في النصف الثاني من الستينات والنصف الأول من السبعينات، يهتم بدراسة النصّ باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى بدراسة جوانب عديدة أهمها الترابط أو التماسك ووسائله وأنواعه والإحالة وأنواعها والسّياق النصي، ودور المشاركين في النصّ (المرسل والمستقبل)، وهذه الدراسة تتضمن النص المنطوق والمكتوب على حدّ سواء»[1]،و غير بعيد عنه نجد "خالد حميد صبري" يُعرف لسانيات النصّ بأنه "الدراسة التي تُفضي إلى تحليل البُنى النصية واستكشاف العلاقات التي تحقّق الاتساق والانسجام ممّا يُفضي إلى التماسك النصّي وكلّ ما من شأنه أن يكشف المستور في النصّ بأدوات تدرس حالات الحذف وأبنية التقابل والتطابق والتنويعات التركيبية وغيرها"[2].

ومن أكثر التعريفات تفصيلا ما ساقه (ديفيد كرستيال) من أنّ لسانيات النص هو: « العلم الذي يبحث في سمات النصوص وأنواعها وصور الترابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدقّ صورة تمكّننا من فهمها وتصنيفها ووضع نحو خاص لها، ممّا يسهم في إنجاح عملية التواصل التي يسعى إليه منتج النص ويُشرك فيها متلقيه أو هو الدراسة اللغوية لبنية النصوص»[3]، وعالم (نحو النص) حسب "فان دايك" "van dajk" يفرض

[1] صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكّية، (م.س)، ص 36.

[2] انظر: خالد حميدي صبري، اللسانيات النصية في الدراسات العربية الحديثة، بحث في الأطر المنهجية والنظرية، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، الجزائر، منشورات ضفاف بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص 162.

[3] نادية رمضان، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق،(الخطابة النبوية نموذجا) ، مجلة علوم اللغة ، دار غريب ،مصر ، ع: 2، مج:9 ،2006، ص 5.

على عالِمِه أن يُبقي بحثه محصورًا في أبنية النّصوص وصياغتها مع إحاطته بالعلاقات الاتّصالية والاجتماعية والنفسية العامّة[1].

ومن هنا يمكن القول إنّ لسانيات النص دراسة تخصّ النصّ كوحدة كبرى، تعتمد على تحليل أفقي تدعمه آليات الاتساق وعمودي خاضع لمسطرة الانسجام، مشفوعة بمنهج تحليلي يسعى إلى تفكيك علاقات النصّ لصبر أغوارها والكشف عن تماسكها وترابطها تِبعًا لأدوات نحوية ودلالية وتركيبة تتراوح بين الإجمال والتفصيل والتوزيع والإحالة والانزياح والتكرارات وغيرها لإعادة التركيب خدمة للحدث الاتصالي.

4.4.2اتجاهات البحث في لسانيات النصّ:

تتراشف النظريات، فتطبع الدراسات الحديثة ببصمات لا مفرّ منها، فإن كانت لسانيات النصّ انتقالاً من الجملة إلى النصّ، فهذا لا يعني الانسلاخ من جلد الدّراسة الأولى، فكلّما تقدّمنا في الدراسة ارتطمت معاولنا بجدار النظريات الصّرح، البنيوية والتوزيعية أهمها الاتجاه اللغوي النحوي، والاتجاه الدّلالي والاتجاه التداولي.

- **الاتجاه النحوي:**

ويظهر في عمل اللغوي "هاريس" الذي أرسى دعائم المنهج التوزيعي القائمة على الفكرتين: التوزيع/ التصنيف Distribition والاستبدال/ المعاقبة Substitude، ويبدأ التحليل لديه بالتجزئة، حيث يقسّم الجمل التي يمكن ورودها في لغة ما على المستوى النحوي إلى مجموعة من الوحدات المتميزة وفقا للسياق الذي ترد فيه، وتتمثل العلاقات الأفقية في تلك الوحدات بحصر لقائمة الأفعال والأسماء والصّفات والحروف ثم لا يكتفي بالحصر والتصنيف لينتقل إلى العلاقات الاستبدالية التي تكشف عن التماسك بين جمل النص، تلك العلاقات التي تكشف عنها القواعد النحوية "ومثال ذلك قولنا: « سيّارتي قديمة جدًّا، ينبغي أن اشتري أخرى جديدة، ويحصل الاستبدال هنا تحت سلطان النّحو، أي عنصرين متقدّم ومتأخّر، وقد حدث هنا التقابل بين وصفين: قديمة وجديدة، ولا يستقيم الوصف الثاني إلاّ بربطه بالوصف الأول»[2]، وقد يحصل الاستبدال رأسيّا باستعمال الخاصية النحوية وهي الإضمار والإعراب التقديري ممّا يحقق ترابط أقوى للنصّ. « ومن الإسهامات المهمّة ذات

[1] فولفانج وديتر، مدخل إلى علم اللغة النصي، (م.س) ، ص 11.

[2] انظر: عابد بوهادي، أثر النحو في تماسك النص، مجلة دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية، ع: 1، مج: 40، 2013.

المنطلقات النحوية تجزئة النصّ، أو التجزئة النحوية للنص عند H.weinrich ، الذي يرى قصور منهج تحليل الجملة، ويطرح بديلاً له منهج تجزئة النص »[1].

ويبدو جليّا الاهتمام بالجُمل وعلاقتها بِسوابقها ولواحِقها أُفقيّا وعمودِيّا. ويرجع أصل هذه الفكرة إلى العالِم اللغوي السويسري "فرديناند ديسوسير" الذي قال بالعلاقات المتحقّقة على المستوى النحوي إذ يقول: « إنّ العلاقات والاختلافات القائمة بين عبارات ألسنية، إنّما تحدث عبر دائرتين متميزتين تولد كلّ منهما ترتيب قيم معينة، ويوضح التقابل بين هذين الترتيبين طبيعة كل منهما بشكل أفضل فهُما مُتقابلان مع شكلين للنشاط الذّهني »[2].

- **الاتجاه الدّلالي**

إنّ تحليل أجزاء البنية السطحية يُفضي بنا إلى البنية العميقة ويكشف عن التماسك النصّي الذي لا يكون فقط بيد السّبك النحوي فقط وإنّما يتحقق على المستوى الدّلالي كذلك، يقول "صلاح فضل": « عن طريق البنية الكبرى استطاع علماء النصّ مقاومة الفكرة الشائعة عن أنّ التماسك النصّي يتحدّد فحسب على مستوى علاقات الترابط بين المتتاليات والجُمل، لأن هذا المستوى الأخير لا يُقدّم سوى الأبنية الصّغرى، وتظلّ البنية الكبرى في التمثيل الكلّي الذي يُحدّد معنى النصّ باعتباره عملاً كليّاً فريدًا »[3].

فالبنية الكبرى يتحقّق على مُستواها التماسك الكُلّي للنصّ، ومن مُمثلي هذا الاتجاه "فان دايك" " V. Daik" ويُعزّز "قريماس Grimas " هذا الاتجاه باستعماله التناظر الدّلالي، هذا الأخير الذي يشتمل على هذه العناصر: التماسك (النحوي/الدّلالي)، والتكرار (اللّفظي/ المعنوي)، والإحالة (النصية/المقامية)، وقد التفّ بعض اللّغويين حول آلية التناظر الدّلالي واقفين على أهميتها في وصف وتحليل النصوص من أمثال "كالماير Kallmayer"، " كلاين Klein"، و "هارتمان Hertman"[4].

[1] جمعان عبد الكريم، تجاوز عتبة الجملة في لسانيات النص، madina.com تم زيارة الموقع الجمعة 22 رمضان 1441هـ/2020م، على الساعة 23.53.

[2] فرديناند ديسوسير، محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي مجيد نصر، المؤسسة الجزائرية العامة، السداسي الثاني، 1986م، ص 149.

[3] صلاح فضل،بلاغة الخطاب وعلم النص، (م،س)، ص 266.

[4] انظر: فهيمة لحلوحي، علم النص: تحرّيات في دلالة النصّ وتداوله ، مجلة كلية الآداب واللغات، ع:10و11، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، جانفي و جوان 2012، ص 221.

للنص إذن بنية كبرى تربط جمله تحكمها ضوابط منها: الحذف والاختيار، والتعميم، والتركيب أو الإدماج، كما اقترح "فان دايك" (البنى العليا) التي لها علاقة بشكل النصوص[1].

- **الاتجاه التداولي** :

يقوم هذا الاتجاه على نظرية التواصل التي تقوم على مبدأ أفعال الكلام، فالنص في نظر "جلينش Glintes" هو: « تكوين لغوي أنشأه منشؤه بالتزام مطابق للمقصد، التزام بغرض ذي تأثير لاحق مُساو في الأغلب ليس في شريك فحسب، بل في عدد أكبر، نعم عدد أكبر من الشركاء»[2].

أمّا "شميث Schmith" فيرى النصّ: « هو جزء حدّد موضوعا محوريا من خلال حدث اتصال ذي وظيفة اتصالية (إنجازية)»[3].

التعريفان ليسا إلاّ ترجمة جليّة لوجهة لسانية نصّية لا تعترف بالنصيّة إلاّ في أحضان شركاء التواصل في جوّ اجتماعي يرغم الوظيفة الإنجازية للنص بقواعد مُحكمة، تحقق معادلة التماسك النصّي بنجاح، ولا يتحقّق هذا النجاح في نظر "شميث" إلا بوجود محورين أساسيين هما:

- المحور الأول: يتركّز على وِحدة الموضوع.
- المحور التداولي: يرتكز على عنصرين هما:
  1- المخاطِب/ المتكلم
  2- المخاطَب [4]

ولا يفُوتُنا في هذا الاتجاه أن نعرض المعايير التي اقترحها "دي بوجراند" لتحقق نصية النصّ وتماسكه وهو يحقق الفعل الإنجازي التواصلي تلك المعايير التي تميّز بين النصّ واللاّنص، يقول في كتابه "النصّ والخِطاب والإجراء: « وأنا أقترح المعايير التالية لجِعل النّصّية textuality أساسًا مشروعًا لإيجاد النصوص واستعمالها وتتمثل هذه المعايير في:

[1] انظر: جمعان عبد الكريم، تجاوز عتبة الجملة في لسانيات النص، (م،س)،23:30 gmt

[2] زتسيلاف و أورزنياك، مدخل إلى علم النص مشكلات بناء النص، تر: سعيد حسن بحري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1424هـ/ 2003م، ص 59.

[3] سعيد حسن بحري، علم لغة النص،(م،س)، ص 99.

[4] فهيمة لحلوحي،علم النص: تحريات في دلالة النصّ وتداوله، (م،س)،ص 225.

1. السّبك Cohesion ؛
2. الالتحام Coherence؛
3. القصد Intentionality
4. القبول Acceptability
5. رعاية الموقف Situationality
6. التناص Intertextuality
7. الإعلامية informativity

فكان تعريفا جامعا لكلّ صِفات النصّ من قِبل (دي بوجراند) و (دريسلر) ويمكن تصنيف المعايير السبعة في:

1- ما يتصل بالنص في ذاته، وهما معيارا"السبك والالتحام".
2- ما يتصل بمستعملي النص، سواء أكان منتجا أم متلقيا، وذلك معيارا"للقصد والقبول".
3- ما يتصل بالسياق الخارجي للنص، وذلك معايير رعاية الموقف والتناص و "الاعلامية"[1].

وفيما يلي تقديم وجيز لكلّ معيار:

1- السّبك (الاتساق Cohesion)

كلّ جُمل تدور حول موضوع ما، تُجبر صاحبها على إحلال ترابط منطقي بينها، ومن الأدوات التي تحقّق ذلك: الرّوابط كحروف الجرّ والعطف والنفي وأسماء الإشارة والضمائر والأسماء الموصولة والتكرار وغيرها من الروابط التي ترافقنا في سير النصّ فدلّ لاحِقه على سابِقه وسابِقه على لاحِقه، في انسيابية منطقية ، وأسوق هنا بعض الأمثلة عن الإحالة والتّكرار والاستبدال:

- **الإحالة**: ومِثالها قرأتُ القرآن، وتدبّرتُ معانيهِ، فالهاء المتصلة بكلمة "معاني"، تحقّق إحالة قبلية تُعزّز من فكرة الترابط، والإحالة أنواع منها الإحالة النصية، وهي ما يشير إلى رمز أو مجموعة رموز داخل النصّ والإحالة المقامية، وهي ما يُشير إلى خارج النص، وهما لازمتان لا يستغني عنهما النصّ في تحقيق ترابطه الدّاخلي وضمان مرجعيته خارج النصّ.

[1] دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، (م،س)،ص 103, 106.

- **والتكرار**: لازمة معجمية تؤشر ضمنيا إلى فكرة وحدة النصّ وحيّزه الدلالي.
- **والاستبدال**: هو تلاعب نحوي بعناصر الجُمل فتعوّض الكلمة أُختها أو الجُملة جملةً أخرى ومثال ذلك قولنا:" اجتهدتُ ويومئذٍ كنتُ من النّاجحين"، فاستُبدل تنوين العوض في (ئذٍ) بالجملة ويوم إذْ (اجتهدتُ)، كنتُ من النّاجحين"، وهو من الآليات التي تُحقّق ترابط النصّ، ممّا يحقّق جوًّا تناغميّاً متّسقًا.

2- الالتحام (الانسجام Coherence)

هو الجسر المعنوي الذي تخدمه كلّ الأدوات،تحكمه أواصر الأسباب والنتائج، ولما تُسلمك كلّ فكرة إلى الأخرى في كلٍّ مُتراصٍّ ،تحقق أعلى مُستويات اللُّحمة، فهو الخط العمودي للنصّ ، الذي يربط قاصيه بدانيه.

3- القصد (Intentionality)

يأتي الحديث عن الرّسم في شكل نصّ يُخرج صورة صاحِبه على سطحه فهو ترجمة لما يريد أن يُوصِله، فوراء كلّ بِناء مقصديّة، ومِثالنا الأستاذ الذي يصوغ نصّه ويسلكُ دربًا وفق ترتيب مُنسجِم وبأدوات تسهر على الاتساق والسّبك لإبلاغ مقصديته، وفي هذا المقام يقول " ميخائيل باختين": « إنّ النصّ يتحدّد بعاملين يجعلان منه نصّا: النية (العزم) وتنفيذ هذه النيّة، وهما يتفاعلان بشكل ديناميكي، وينعكس صراعهما على النصّ من خلال عملية تجاذب طويلة»[1].

وهذا يؤكّد على أنّ النية والمقصدية أساس في بناء نصّ يسير إلى الغائية فينبو عن العشوائية.

4- القبول (Acceptability):

ويرتبط بسلوك مستقبِل النصّ، بحيث تصبح مجموعة الأحداث التي تكوّن نصًّا مُتماسِكًا متآلِفًا مقبولةً عند المستقبِل، يستقي منها معرفة من نوع ما[2].

وهذا ما يؤيد ما ذُكر سابقًا فالجانب التداولي للنصّ يدخله إلى حقل تواصلي قوامه مُرسِل ومُستقبِل.

[1] انظر، باختين ميخائيل، مسألة النص، تر: محمد علي مقلد، مركز الإنماء القومي، الفكر العربي المعاصر، ع 36، بيروت لبنان، 1985، ص 48.

[2] محمد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة بحث في النظرية، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1990 ، ص 88.

5- رعاية الموقف (Situationality):

النص خارج سياقه ناقص يعتريه الغُموض والتّساؤل، ويندرج الموقف ضمن أنواع السياق الأربعة وهي:

- **السياق اللغوي**: هو الشحنة التي تحملها الكلمة بين سابقتها ولاحِقتها، فالعين جاسوس، وعضو، ومنبع ماء.
- **السياق العاطفي**: هو الذي يُحدّد طبيعة استعمال الكلمة بين الاستعمال الموضوعي والعاطفي الذي يرتبط بالعاطفة والإحساس، فكلمة "يهودي" مثلاً قد تُستعمل موضوعيا في سياق معيّن، لكن في سياق آخر ترتبط بنوع من الحقد والكراهية والاحتقار,
- **السياق الثقافي**: هو تحديد المحيط الثقافي والاجتماعي الذي يمكن أن تُستخدم فيه الكلمة[1].كالفرق بين الابن والنّجل.
- **السياق الموقفي**: الأواصر الزمانية والمكانية التي تجمع النصّ.

6- التناص (Intertextuality):

لا يخلو نصٌّ من تناصّ يقول "صلاح فضل": « ففي فضاء النصّ تتقاطع أقوال عديدة، مأخوذة من نصوص أخرى، ممّا يجعل بعضها يقوم بتحييد البعض الآخر ونقده»[2].

لا يوجد نصّ بريء أو موسوم بالنّقاء، فكلّ نصّ له سابق، هو عملية إركامية قسريّة تختلج في الذّهن قبل أن تُصبّ في النصوص، فالنصّ حضور لقراءات سابقة وهو حسب مقصدية الكاتب نوعان:

- ✓ تناص يحدث عن غير قصد فينساب بين يدي صاحبه.
- ✓ تناصّ بسبق إصرار من صاحبه وهو الذي يتعمّد فيه استحضار الغائب .

وهو يظهر حذْقَ الكاتب ومهارته في استنساخ الجديد من رُوحٍ قديمة سابِقة في حضور مُترابط الأطراف حتّى ليُخيّل لمتلقيه أنه جديد في كلّ تفاصيله، وتراسيمه حيكت لهُ فقط.

[1] أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة ،ط5، 1998، ص 71.

[2] فضل صلاح، مناهج النقد المعاصر،ميريت للطباعة والنشر ، القاهرة ،ط1 ،2002 ، ص 128.

7- الاعلامية (Informativity):

ويتعلق هذا المعيار بالمعلومات التي يحملها النصّ للمُتلقي، فهو يدلّ كما يقول "دوبوجراند" على الجِدّة والتنوّع الذي توصف به المعلومات في بعض المواقف[1]. وهو معيار مهمٌّ في تحقيق التواصل بشدّة المتلقي وتحريك تفاعله.

نخلص في الأخير إلى أنّ النصّ حِبكة تسهر على سبكِها عوامل مُتباينة بعضها خاصٌّ بداخل النصّ والآخر بخارجه، ويتراوح بين مُرسِل يُتقن أبجديات النصّ في حِياكته برائحة قديمة جديدة تتناغم في موسيقاها لتُوصل مقاصده إلى أوكارِها في مقامية تليق بها.

وتجدر الإشارة إلى أنّ علم لغة النصّ غنيّ بسوابِقه، واسع بانفتاحه على الاختصاصات ممّا يجعله زئبقيٌّ يصعب كبح جِماحِه، أما منهجه فيُحدّده الداخل عليه حسب مشربه وثقافته وانتمائه وأدواته .

ت. لسانيات النص من حيث : الموضوع- المنهج- الغاية

أ- موضوع لسانيات النصّ

لاشكّ في أن موضوع لسانيات النص هو "النص"، بالرغم من الحشد المفاهيمي الكبير للكلمة بين العرب والغرب والقديم والحديث إلاّ أنّ ما يُجمع عليه اللغويون أن النص تحت مجهر اللسانيات معقّد تتجاذبه أطراف كثيرة سواء أكانت داخلة أم خارجة عنه، يعتبر "كوزريو" الحاجة ملحّة للسانيات تدرس النّصوص، ذلك أن التفسير والتأويل لا يتم على مستوى الكلام وحده بل يتجاوزه، « فالنّاس لا تنطق حين تنطق ولا تكتُب حين تكتب جُملاً أو تتابُعًا من الجُمل، ولكنّها تعبّر عن الموقف اللغوي الحيّ من خلال حوار معقّد الأطراف مع الآخرين، ويكثر في هذا الحال تصادم الاستراتيجيات والمصالح وتعدّد المقامات»[2].

فالنص إذا الذي يستهدِفه علم اللّسانيات هو ذلك المزيج المعقّد من الأطراف التي تحلّل خيوطها وتفكّك لتُركّب من جديد لكي تشهد على نصّيته وحُسن سَبكِه وتلاَحمِه.

[1] روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء،(م.س)، ص 249.

[2] انظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص،(م،س)، ص 36.

ب- منهج لسانيات النص

إذا كان التحليل هو المنهج الغالب على البحث في لِسانيات الجملة، فإنّ التّركيب هو البديل الذي يراه علماء لسانيات النصّ مناسبًا لدراساتهم وحجّتهم في ذلك أنّ اللغة تعمل في سياق معيّن، ويُسيّرها منتجٌ ومتلّق أو مؤول، وتتغيّر معطياته الدلالية بتغيّر ظروف إنتاجها (المكان والزمان والسياق)، وعليه فالمنهج السّليم يقتضي دراسة اللغة (النص) بالانفتاح الإيجابي على كافة السّياقات التي ساهمت في تشكيلها وهذا ما يُعرف بالمنهج التركيبي (أي التركيب بين لغة النصّ كنظام من الأدلة، وبين السياقات المحيطة والمستخدمين لها[1].

ج. الغاية من لسانيات النص

- الترجمة

لقد اكتسبت فروع اللغة نفسًا جديدًا مُتجدّدًا كلّما خطا علم اللسانيات قُدُما، فقد حققت الترجمة تطوّرًا لا يُستهان به بفضل الآليات التي سنّتها لسانيات النصّ، ومنهجها وأدواتها فأكسبت هذه العملية التأويلية علمية ودقّة كانت تفتقر إليهما ولم تهتد إليهما إلا بعد كشف لسانيات النصّ عن أسرار السّبك والانسجام واستحضار علاقات اللغة والدّلالة والتداولية لإخضاع النص الأصلي واقتلاع توأمه بالمنهج المناسب لتحقيق التواصل المنشود في النص الأول. يقول "أحمد عفيفي":« ...الترجمة من أمور الأداء وليس امتلاك النحو والمعجم فقط كافيا للقيام بالترجمة »[2].

- علم الاجتماع

لسانيات النص تنضح بالعلاقات الاجتماعية، فحريٌّ بها التأثير في ميدان علم الاجتماع، وتتحقق خاصيتها الاجتماعية في عملية التواصل،" المؤسسات وطبقات المجتمع تتواصل جماعيًّا عن طريق أفراد من خلال إنتاج نصوص يُساهمون في تشكيلها، وهذا ما يُطلق عليه علماء الاجتماع بالإعداد الاجتماعي للنصوص"[3].

هذه الممارسة تنتظم بقوانين لسانيات النصّ فإن فعلت حققت الجانب التداولي، ونلمس الأثر البالغ لهذه العملية في نصّ الدّعاية المخاطِب للآخرين بغرض التأثير ودفعهم للشراء.

[1] مصطفاوي جلال، تماسك النص وانسجامه في سورة الكهف، (مقاربة في ضوء لسانيات النص)، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص: اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2014/2013، ص 251.

[2] أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس اللغوي، (م،س)، ص 41.

[3] حامد أبو احمد، الخطاب والقارئ نظريات التلقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة، مركز الحضارة العربية، القاهرة، د.ط، 2003، ص 218-219.

- **علم النفس**

لعلّ القاسم المشترك والقوي بين علم النفس ولِسانيات النصّ هو الجانب الدّلالي، فلا يخفى على أحد أنّ علم لسانيات النصّ أولى الدلالة أهمية بالغة، بعد أن أُهملت في الدّراسات التقليدية والمبدأ المهم في علم النصّ والذي هو الذّاكرة مبنِيٌّ على الدّلالة، يؤكّد علماء النفس أنّ: ":« أهم عامل يُحدّد الكفاءة النسبية للذّاكرة الدلالية هو بنية المعلومات فهناك قاعدة عامة تدلّ على الاحتفاظ بأجزاء من المعلومات المشتّتة، ثم إعادة إنتاجها مثل الكلمات أو الجُمل المبعثرة أصعب بكثير من الاحتفاظ بالمعلومات المنظمة بُنيويا عن طريق النحو والدّلالة»[1].

- **تعليم اللغات**

يكفي لسانيات النص شرفًا أنّ معلم اللغة يجب أن يكون على اطلاع بقوانينها وقواعِدها، يقول "أحمد حساني: ":« معلم اللغة يستخدم النظرية اللسانية ولا ينشئها، وتعليم اللغات اختصاص قائم بذاته وليس هو جوهر اللسانيات، ولكن إذا أدرجنا في محور تعليم اللغات كل القضايا المتأتية من التخطيط التربوي والقرارات التعليمية مما يتخذ خارج جدران الفصل تجلّت شرعية حضور اللسانيات في قضية تعليم اللغات بِرمّتِها، تمامًا كشرعية حضورها في علاج عاهات النطق أو في فحص النص الأدبي »[2].

ويمكن الحُكم بأن المقاربة النصّية تخدم التعليمية من جانبين اثنين، فأمّا الأول بالتلقّي والفهم بمعرفة مُحتويات النصوص وقصدية أصحابها والثاني بالإنتاج بعد فهم الآلية التي تشتغل بها النصوص، فهي تضع بين يديه أدوات إنتاج نصّ منسجم ومُتماسك[3].

[1] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص ،(م،س) ، ص 36 .38 .

[2] أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 01.

[3] انظر: كيفوش ربيع، مجالات الإفادة من اللسانيات في تعليمية النصوص في مرحلة التعليم المتوسط، مجلة النص، ع: 22، ديسمبر 2017.

3.لسانيات النصّ وميدان تحليل الأدب:

أصبحت لسانيات النّص علما لا يستهان به، بعلميته وصرامته ودقّته، فغدت جميع الميادين تنهل من أدواته ومنهجه وآليّاته ما يوصلها إلى نتائج جديدة ودقيقة، ولعلّ دراسة النّصوص من المجالات التي لم تتوان عن ذلك، يقول صلاح فضل عن الاستفادة من أحكام لسانيات النّص: "يتّم من خلال وصف العلاقات الدّاخلية والخارجية للأبنية النّصّية بمستوياتها المختلفة، وشرح المظاهر العديدة لأشكال التواصل واستخدام اللّغة، كما يتم تحليلها في العلوم المتنوعة"[1].

وفي السياق نفسه يقول فان دايك:" لسانيات النّص هي الدّراسة العلمية للنصوص الأدبية وغير الأدبية، حيث تتخذ منها مجالا لنشاطها، وتقوم بتفكيكها، كما تعيد صياغة المعاني المفقودة "المسكوت عنها" واستنباط القوانين العامّة للنّصوص التي من خلالها نستطيع الحكم على اتّساقها وانسجامها"[2].

ولما كان الأدب ممارسة لغويّة، وعلم اللّغة النّصي هو دراسة النّصوص وتحليلها في ظاهرها السّطحي وفي أعماقها الدّلالية والسيّاقية والتّداولية باتت العلاقة وطيدة، ليخيّل لنا أنّ لسانيات النّص علم وجد من أجل دراسة النّص الأدبي، هذا التفكير جال في خاطر أسلافنا، فقد دعا "عبد القاهر الجرجاني" (471 ه): "إلى النّظرة الشّمولية التي تمكّن القارئ من الوقوف على جماليات النّص الأدبي فهو لا يستطيع أن يحكم على المزيّة فيه من قراءة البيت أو الأبيات الأولى، وإنّما يقتضيه هذا النظّر والانتظار حتّى يقرأ بقيّة الأبيات، وقد لا يستطيع أن يقف على أسرار النّص ما لم يستفرغ جهده في تأمّل القطعة الأدبية كاملة، وبعد ذلك يستطيع أن يتبيّن المزايا التي تجعله يقف على ما فيها من براعة النّقش وجودة التّصوير والتّعبير"[3].

ويعتبر ابن الأثير "علاقة البيت بالبيت الذي يليه في الشّعر كعلاقة الفقرة بالفقرة في النّثر وهذا من شأنه أن يجعل النّص كالشبيكة الواحدة ويعزّز وحدته العضوية، فتعيين القارئ مع النّص، تفاعلا يجعله يقف على مزاياه المتمثلة في انضباطه وتنظيمه الدّاخلي"[4].

---

[1] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص،(م،س)، ص 112.

[2] حسن خمري، نظرية النّص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007، ص 20.

[3] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: الإمام محمد عبده ومحمد محمود التركزي الشنقيطي، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1415ه/1994م، ص 157.

[4] انظر، عبد الله خضر حمد ، الانزياح التركيبي في النص القرآني ، دار اليازوري العلمية للنشر ، عمان ، الأردن ،2018، ص82.

نخلص إلى أنّ ما وطّد العلاقة بين الأدب "ولسانيات النص" كثير وعلى رأسه المادّة الواحدة وهي اللّغة، يقول تودوروف: "إنّ الأدب في علاقته باللّغة باعتبارها أداة له يمثل معها نظاما مزدوجا، فهو نظام لكنّه نظام ثانوي ما دام يستعمل نظاما موجودا قبله هو اللّغة"[1].

لذلك يمكن اعتبار أنّ دراسة اللغة دراسة نصيّة لا غنى عنه في فهم المدونات الأدبية، الأمر الذّي اتفق عليه المتقدّمون والمتأخرون والذي أصبح جليّاً ممّا لا يدعُو مجالاً للشّك، بعد أن ثبتت علاقة لسانيات النّص بالنص الأدبي،هو علاقة لسانيات النص بتعليمية النص الأدبي، السؤال الذي يطرح نفسه هو: إلى أي مدى تتحاور لسانيات النص مع تعليمية النصّ الأدبي؟

[1] عثماني الميلود، شعرية تودوروف، عيون المقالات، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 1990، ص 26.

خلاصة الفصل

ما يُمكن استنتاجه من الفصل الأول أن لسانيات النص اتجاه، اتخذ النص محورًا للتحليل اللساني، فهو يبدأ من النصّ وينتهي به ، وهذا بعد تجاوز امتدادي لنحو الجملة، وكان الفضل في نشأة هذا العلم وتطوّره لثلّة من العلماء من بينهم: هاريس، فان دايك، هاليداي، ورقية حسن، روبرت دي بوجراند، وقد استثمروا نتائج لسانيات الجملة لدراسة النص بآليات تثبتُ نصِّيته ثم تفيد في المجالات المتعددة مثل علم النفس، وعلم الاجتماع وتعليم اللغات، وتحليل النصوص الأدبية.

الفصل الثاني

تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة اللسانية النصية

(النص الأدبي حالة حصار لمحمود درويش)

الفصل الثاني: الجانب التطبيقي للدراسة

تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة اللسانية النصية (النص الأدبي حالة حصار لمحمود درويش)

1- تعليمية النص الأدبي:

أ- مفهوم النص الأدبي

ب- أهمية تدريس النص الأدبي

2-1 مفهوم تعليمية النص الأدبي

2-2 تطور تعليمية النص الأدبي حسب المقاربات

1.2.2 المقاربة بالمضامين

2.2.2 المقاربة بالأهداف

3.2.2 المقاربة بالكفاءات

أ- الكفاءة

ب- المقاربة

ج- المقاربة النصية

د- تعليمية النص الأدبي والمقاربة النصية

2- توظيف المفاهيم اللسانية في تعليم النص الأدبي

3- النص الأدبي "حالة حصار" لمحمود درويش نموذجا

4-1 تحليل

4- المذكرة

5-1 تعليق على المذكرة

5- مناقشة (الرؤى الاستشرافية لتعليمية النص الأدبي في ضوء المقارب

لا يمكن إنكار ما قدّمته الديداكتيكية لعالم التعليم من تصحيح لمسار المتعلّمين والمعلّمين سواء في سيرورتها العمودية أو الأفقية، فقد أثبتت مرونتها في القفز من إجراء إلى إجراء آخر حسب الظروف المستجدّة والنظريات التي تتحكّم في حياة كل منهج، كما اجتاحت صفوف المتعلّمين بقوانينها وسننها التي وضعت قواعد الأساس للعملية وحقّقت نتائج لا يمكن الاستهانة بها، واقترابا من البحث أكثر سنلقي نظرة على تعليمية النص الأدبي في المناهج الدراسية.

2- تعليمية النص الأدبي:

احتلّ النّص الأدبي مكانة مرموقة، ولا طالما كان محل اهتمام الباحثين والدّارسين الذين أحاطوه بتعريفاتهم في محاولة منهم لضبط المفاهيم وإخضاعها.

أ- مفهوم النص الأدبي:

جاء في المعجم المفصّل في الأدب أنّ النّص الأدبي: "هو كتابة شخصية تتحدث عن أمور جرت مع الكاتب أو الشّاعر، وكثيرًا ما يكون صادقًا في تصوير ما اعتراه وقد يكون كاذباً. وهو يستعين بالصور وإبراز العاطفة"[1].

كما يُعرف أنّه "عبارة عن ظاهرة لغوية يحمل معنىً لغويًّا جماليًّا، وهو بنية لغوية تبتعد عن كل ما هو مألوف وشائع، ويُعدّ أيضًا مثيراً يتّسم بالجدّة والتعقيد والقدرة على الإشارة ذلك كلّه يحفّزُ المتعلم على فكّ رموزه ويستخلص المعنى المراد منه"[2].

ولعل القاسم المشترك بين التعريفين هو كون النّص الأدبيّ مشبّع بحمولة العاطفة والخيال، فهما يصنعان أدبيّته ويميّزانه عن غيره. ويُطلق على الشعر والنثر في بعض تجلياته، يقول بشير إبرير: "ويُطلق على الأنواع الأدبية المتعارف عليها من شعر ورواية وقصّة وسرد وأوصاف وتتميّز بلغتها المبدعة التي تهاجر وتعبُر وترحل بين الدّلالات

[1] محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، ج2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1419 هـ/ 1999 م، ص 860.

[2] أُنظر، طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 147.

المختلفة ولذلك تتعدد قراءاتها وتتّسع لوجود التأويل... يتيح للقارئ المتعلم فرصة تصور الأماكن وتمثيلها بعناصرها المشكلة للنص (أشخاص، حيوانات، أشياء...)"[1].

ينقل النص الأدبي شحنات من الأفكار والآراء مبطّنة بالمشاعر والأحاسيس في قالب إمتاعي يؤثر في المتلقّي ويشير فضوله ومتعته.

" تفتح النصوص الأدبية أمام القارئ مجالات كثيرة للتفكير، وتنمية الملكتين اللغوية والتواصلية كما أنّها تساهم في تحقيق التوازن الفكري واللّغوي والمعرفي لدى المتعلّم"[2].

من هنا تظهر جليًّا أهمية تدريس النصوص الأدبية لما تحقّقه من أهداف يلمسها المتلقي في حياته العلمية والاجتماعية والنفسية.

ب- أهمية تدريس النص الأدبي:

يتربّع النص الأدبي على عرش النشاطات، تصدُرُ عنه الرّوافد من نحو وصرف وعروض وبلاغة ونص تواصلي، ثم تقدّم له الولاء بدلالاتها، ولا يمكن لهذا الكيان الفكري الذي شغل بال المعلّم بالدّرجة الأولى، إلاّ أنّه يقدّم خدماته للمعلّم بالشكل التّالي:

- يُكسب المتلقّي رصيداً معرفيًّا ولفظيًّا غنيًّا.
- يساعد المتعلّمين على تخطّي عقبات النّطق والقراءة بالممارسة الصّوتية التي يمارسها.
- يُنمّي الذّوق الفنيّ لدى متلقّيه، وحسّه الجمالي، حينما يرقى إلى مستوى المقروء.
- يُخرج المتعلّم من رتابة التّعبير ونمطيّته إلى مخرجات التّغريب، والعدول والتصوير الأدبي.
- يلوّن حياة المتلقّي بالمواقف الجديدة.
- يحسّن سلوك المتعلّم ويفتح بصيرته، وينمّي أخلاقه بما يحمله من قيم أخلاقية وإنسانية.
- يُكسب المتعلم ثقافة عالية وتكوينًا معرفيًّا.
- يساعد المتلقّي لمجابهة مشكلات الحياة، ويدعّمه بما يكفل له التصرّف الصّحيح.

[1] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، (م.س)، ص 114.

[2] لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ/2008م، ص 96.

فتدريس النص الأدبي له نتائج لا تُحصى على نفسية المتعلم ومواقفه التعلُّمية والاجتماعية والثقافية والسياسية.

1-1 مفهوم تعليمية النص الأدبي:

لقد سبق وأن تمّت الإشارة إلى أنّ التعليمية قائمة على ثلاثية: المعلم والمتعلّم والمحتوى، فإذا كانت خاصّة بالنص الأدبي وجب أن يقوم المحتوى على مواضيع أدبية هادفة، والمتعلّم المطّلع على مادّته، ومعلّمه الذي يتولّى مهمّة التبليغ، "إنّها تخصّص يُعنى بالدراسة العلميّة لسُبُل تدريس النص الأدبي وهي معرفة علمية خصبة تتميّز بمقوّمات نظرية ومنهجية، وهي تنتظم ضمن استراتيجيات علميّة خاصة بها تمكّنها من تنظيم عملية تدريس النص الأدبي ومن تقريبها إلى التّلاميذ"[1].

يحتاج إذن نشاط النص الأدبي إلى آليات توصله إلى التلميذ وتحقّق أهدافه والتعليمية تكفل له ذلك، إلاّ أنّ هذه الآليات والإجراءات لم تسر في نمطية واحدة وإنّما أخذت خط سير تطوّري تبرّره المستجدّات.

1-2 تطوّر تعليمية النص الأدبي حسب المقاربات:

انتقلت المناهج من المقاربة بالمضامين إلى الأهداف ثم الكفاءات.

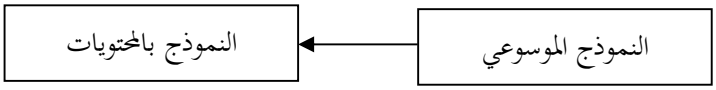
1-2-1 المقاربة بالمضامين (المحتويات):

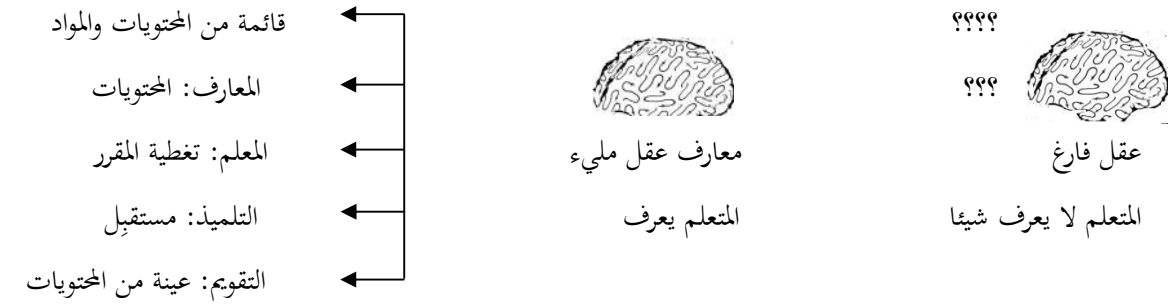
جعلت هذه المرحلة المعلّم هو مركز العملية التعليمية، إذ تقع على عاتقه مهمّة نقل المعلومات والمعارف للمتعلّم، وتتمّ عملية تقويمه على أساس استرجاع هذه المعرفة، "يتمثل التعليم في هذا النموذج في تحصيل أو اكتساب معارف أو سلسلة من المهارات ثم العمل على تخزينها بغاية استذكارها واسترجاعها، فهي توصيل من خلال تكرار القول أو الفعل، ولذلك يتحدد التقويم على أساس مراقبة المعارف المتحصل عليها"[2].

[1] بشير إبرير، تعليمية النّصوص، (م.س)، ص01.

[2] زمام نور الدين، المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور)، مجلّة دفاتر المخبر دورية علمية محكمة، ع:10، منشورات مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة ، أكتوبر 2002، ص 142.

ويمكن تمثيل هذه المرحلة بالشكل التّالي:[1]





المعرفة في المقارنة بالمضامين هي كمٌّ.. مهمَّةُ المعلّم إيصاله إلى المتعلّمين.

نلاحظ أنّ هذا النّهج له إيجابياته التي من أهمها: تنمية ذاكرة المتعلم وتنشيطها باعتبارها الوعاء الذي يعوّل عليه في طريقة التدريس بالمضامين، والتكرار والاستظهار عاملان مهمّان في تقوية الحافظة.

والنص الأدبي في ضوء المقاربة بالمضامين يُكشف جانبه بالقراءة المفيدة نظراً لإنجازات النظريات التي زكّت هذا الطّرح في هذه الحقبة الزمنية وعلى رأسها نظرية التلقّي: "حيث ترى أحدث هذه النظريات أنّ العمل الأدبي يتشكّل من خلال فعل القراءة، وأنّ جوهره ومعناه لا ينتميان إلى النص بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية للنص مع تصوّر القارئ، ومن ثمّ فقد زحزح النّص في نظريات التلقّي من مركز الدراسة الأدبية وصار لا يعيش إلاّ من خلال القارئ حتى قِيل إنّ النص هو القارئ نفسه."[2] وقد عنيت المقاربة بالمضامين في دراسة النصوص بالمقاربة التاريخية، أي دراسة تاريخ الأدب أكثر من دراسة الأدب نفسه وذلك بالعناية بما يلي:

1- التدرج في طريقة التدريس من خلال تقديم المعطيات الإنسانية العامّة (المؤلف/ البيئة/ المناسبة/ الاتجاه...)

[1] الأستاذ le prof، الديداكتيك ومفهوم المقاربة بالمحتوى المقاربة بالأهداف تمر المقاربة بالكفايات، www.youtube.com، 2018/08/19، 01 ث:17 د، 48 ث: 4 د.

[2] الشريف مريبعي، دليل الأستاذ، اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، د.ت، ص5.

2- إقحام الأستاذ الملقن كطرف أساسي في عملية التحليل مما يوسّع المسافة بين النص والمتعلم في كل النصوص[1].

إضافة إلى أن الملقّن مجبور على عدم الخروج عن نمطية الدراسة في كلّ النصوص ولا يلتفت إلى القيم النقدية إلّا في نهاية الدراسة كمادّة نقدية فضلاً عن إغفال الجانب الفنّي ويتمّ التعامل مع النّص وفق التّدرّج التّالي:

- الاطلاع على النص: بالقراءة المتأنّية.
- التمهيد الأدبي والثقافي: الاطلاع على محيط النص (مناسبته، صاحبه).
- الفهم والتحليل.
- نقد النّص: من حيث الأفكار والعاطفة والأسلوب.
- الأفكار: (نوعها، ترتيبها، مصدر، واقعيتها...),
- العاطفة: (نوعها، شدّتها، أثرها، مدى صدقها...) ,
- الأسلوب: (الألفاظ، التراكيب، نوع الأسلوب البلاغي...),
- التعقيب: تعقيب المعلم على النص وأحكامه العامة يحول شخصية الأديب وبيئته، والقيم الواردة في النص[2].

وعن علاقة النص الأدبي بالنشاطات الأخرى، فهي مفكّكة، منفصلة.

نستنتج أنّ المنهاج التقليدي لا يُعنى إلاّ بالجانب العقلي، يشحنه بالمعارف والخبرات (طلب المعرفة لذاتها)، ولم يسلم من سقوطه في العشوائية والتّراكمية وسلطويّة المعلّم دون مراعاة الجانب النّفسي والعقلي والإبداعي للمتعلّم الذي أصبح مستقبلا سلبياً. "لقد تعرّض المنهاج التربوي التعليمي الكلاسيكي في العصر الحديث لهجوم عنيف من طرف علماء التربية وعلماء النّفس وغيرهم كونه أخرج المتعلّمين من دائرة اهتماماته، وأغفل الفروق

[1] د. محمد الأمين شيخة، دراسة أكاديمية في تعليمية النصوص الأدبية، مدونة محمد الأمين شيخة، dr . chikha.logspot.com، 11 أكتوبر، 2011.

[2] أنظر، عبد الحميد بوجبير، أدب ونصوص، المستوى الأولى ثانوي، جميع الشعب، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وزارة التربية الوطنية، 1994، ص 9-10.

الفردية والإمكانيات الذّاتية والحاجات، فجاءت تنشئتهم تقوم على التّبعية والتقليد خالية من كل ما يدفع في اتجاه التحرّر والإبداع والتّطوّر والازدهار." [1]

فبعد أن أثبتت طريقة التّدريس وفق البرنامج الكلاسيكي قصورها صارت الحاجة تلحّ على الانتقال إلى تقنيات أخرى تُعبّر عن رؤى جديدة تسطّر أهدافاً تسعى إلى تحقيقها فكانت صيغتها جديدة تحت مسمّى التدريس بالأهداف.

1-2-2 المقاربة بالأهداف:

تأثّر المنظّرون في هذه المرحلة بالمدرسة السّلوكية، فجعلوا نشاط المتعلّم استجابة لمثير، فأقحم المتعلّم شيئاً فشيئاً في العملية التعليمية التعلُّمية، بعد أن كان يتلقّى المعرفة.

"نشأت هذه المقاربة في الولايات المتحدة الأمريكية في سياق اجتماعي واقتصادي خاص يتميّز بمحاولات ترشيد عمليات الإنتاج الصناعي (تايلور) خاصّة في صناعة السيّارات."[2] فضلاً عن أنّها تزامنت واحتضان النظرية السّلوكية ممّا دعا إلى التّركيز على السلوكيات القابلة للملاحظة والقياس. نتيجة لذلك كلّه اقترح "رالف لينتون تايلور Ralph.w.tyler (1902-1994) في سنة 1935 تنظيماً علمياً عقلانيًّا للتربية والتعليم يقوم على أربعة مبادئ أساسية متعلّقة بالأهداف هي:

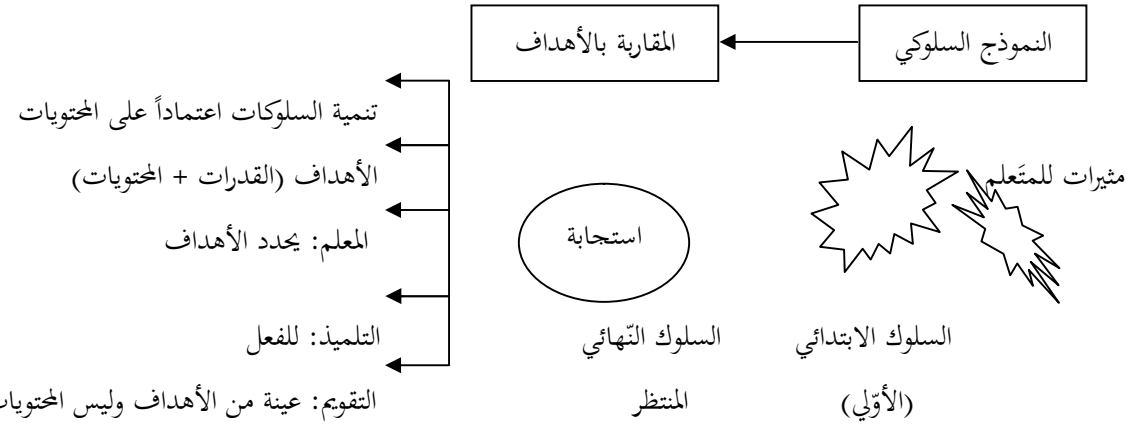
- يجب أن يكون المحتوى معروضاً بطريقة واضحة,
- يجب أن يصف نشاط المتعلم وفق سلوك يمكن ملاحظته (قابل للملاحظة),
- يجب أن يفصح عن الشروط التي يجب أن تتجلّى في السّلوك المطلوب,
- يجب أن يحدد المعايير التي تستخدم لتقويم هذا التّعليم[3].

[1] أُنظر، بوبكر جيلالي، المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، صحيفة المثقف، العدد: 5016، www.almothaquaf.com، تم زيارة الموقع يوم السبت 30-05-2020 على الساعة 13.00.

[2] زمام نور الدين، المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطوّر)،(م،س) ،ص 144.

[3] أُنظر، المرجع نفسه، ص 145.

ويظهر هذا الشّكل العملية باختصار:[1]



ومثال ذلك: طرح سؤال على المتعلم (مثير) والإجابة استجابة، ضمن أهداف يسطّرها المعلّم، تكون معياراً في العملية التقويمية.

وأمّا عن تعليمية النص الأدبي باسم المقاربة بالأهداف فيجدر الإشارة إلى أنّ البرنامج في طبعته قد طرأ عليه التّعديل والتخفيف في التعليم الثانوي الجزائري، وعلى رأس التعديل استبدال المصطلح "المنهاج" بالمصطلح "البرنامج" وآثرت الوقوف عند المصطلحين لما لهما من أثر جليّ على التعليمية.

"فالبرنامج" هو مجموعة من المواد والمواقيت والموضوعات الثقافية واللغوية والعلمية الموجهّة لفئة معيّنة، كمادّة جاهزة تُقدّم إلى المتعلم.

و"المنهاج" هو مجموعة من العمليات الدراسية المخططة المؤلفة من الأهداف والمضامين والطرائق والوسائل وأساليب التقويم"[2].

الفرق أصبح جليًّا بعد أن كان البرنامج يطرح كماً معرفيًا معدّاً للمتعلّم أصبح المنهاج يعرض مساعدة للمتعلمين، بما يحمله من أهداف مواكبة للحداثة ومتطلبات الحياة وسير نشاط الأدب والنصوص.

- التمهيد الأدبي والثقافي يشمل:
  - التمهيد بما يناسب مضمون النص.

[1] الأستاذ le prof، الديداكتيك ومفهوم المقاربة بالمحتوى، المقاربة بالأهداف ثم المقاربة بالكفايات، 39 ثا، 7 د.

[2] أُنظر، مدير التعليم الثانوي العام، منهاج اللّغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وزارة التربية الوطنية، جانفي 2004، ص 07.

- التعريف بالأديب وخصائص بيئته.
- شرح مناسبة النّص.

- قراءة النص:
- يقرأ الأستاذ النص قراءة نموذجية معبرة.
- يقرأ بعض التلاميذ مقتدين بقراءة الأستاذ.

- فهم النص:
- شرح معاني النص.
- تحديد أفكار النص.

- الدراسة الأدبية والفنية للنص:
- وتشمل تعميق النظرة إلى الأفكار، وأثر عاطفة الأديب، وتذوّق مواطن الجمال في النص.

- ملامح البيئة:
- إبراز ما يسمح به النص من مظاهر البيئة الاجتماعية والطبيعية والثقافية وغيرها.

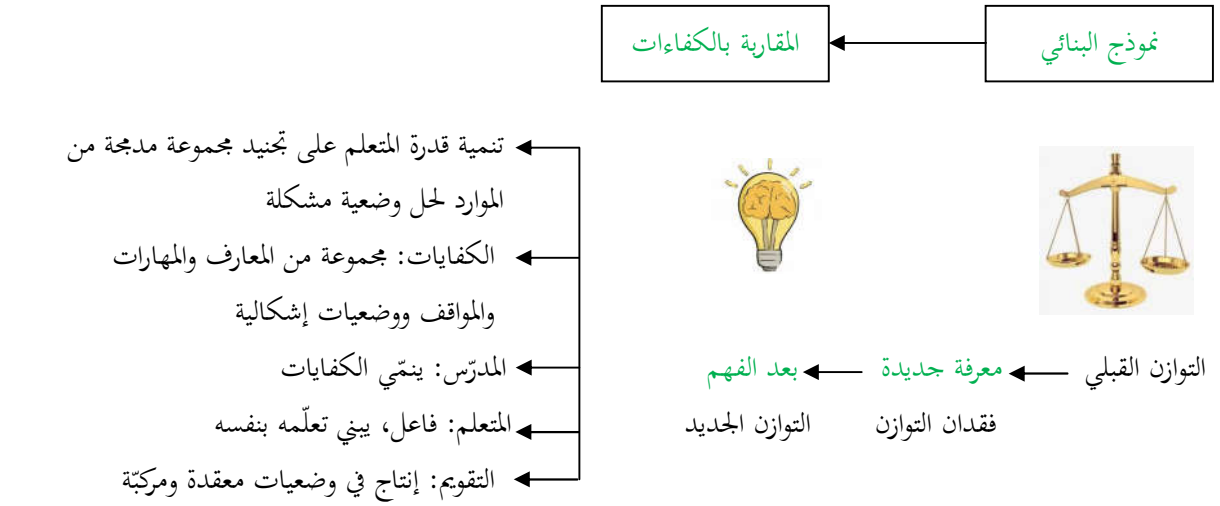
- التطبيق:
- يكون بأشكال مختلفة مثل: تصميم نص، تحليل نص، نثر أبيات ...[1].

إنّ دراسة النص الأدبي بالمقاربة بالأهداف أولى اهتماماً بالتذوّق الفنّي والإحساس بالجمال، وتُكسِب المتعلّم القدرة على التحليل والتفسير والتعليل بإشراكه في العملية التعليمية التعلمية، خاصّة وأنّ مضامين المادّة الأدبية تنتقل بين العصور والشخصيات الأدبية، إلاّ أن التعليمية تراهن على تحديات أكبر من مجرّد اكتساب المعارف، وتأبى أن تبقى الخبرات رهينة جدران قاعات الدراسة وتتوق أن تقفز من أسوارها إلى أحضان الحياة لتجمع بين المدرسة والواقع تحت اسم المقاربة بالكفاءات.

1-2-3 المقاربة بالكفاءات:

جاءت هذه المقاربة لتقويم مسار النظام التقليدي، ولتُعطي للمتعلم أدوات فهم النصوص وإنتاجها، والتفاعل معها، وتفعيلها في الحياة، جاءت تنقل المحوريّة إلى المتعلّم، فلم يعد مستهلِكاً وإنّما مبدِعاً وشريكاً وفاعلاً. والشكل التالي يشرح أبجديات هذا النظام الجديد: [1]

[1] مدير التعليم الثانوي العام، منهاج اللّغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، (م.س)، ص 103-104.



يتبنّى بيداغوجيا الكفاءات النزعة البنائية التي تتعامل مع التعلّمات الجديدة بمبدأ التدرّج بربطها بالمعلومات الدّاخلية، ويقود فيها المعلّمُ المتعلّمَ إلى بناء معارفه الفعلية والسّلوكية.

"ومن الرّواد الأوائل الذين عملوا على تطوير البنائية مجموعة من الباحثين التربويين نذكر منهم "بياجي" « Piaget »، "فيقوتسكي" « Vygotshy »، و"برونير" « Bruner »[2].

وتتدرّج التعلّمات في ظل المقاربة بالكفايات في تناول النّص الأدبي على النحو التّالي:

أ- التعريف بصاحب النّص:

يعتمد الأستاذ إلى استدراج المتعلم بأسئلة جزئية تقود إلى التعريف بصاحب النص وبجوانب البيئة التي عاش فيها الشاعر، بالوجه الذي يخدم النّص، ويكون المتعلم قد اطلّع على هذه المعلومات أثناء عملية التحضير.

ب- تقديم موضوع النص:

يتم في هذه المرحلة قراءة النص من قبل الأستاذ قراءة سليمة بمراعاة جودة النّطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى، ويصوّر في قراءته ما يزخر به النص من عواطف، تعقب قراءة الأستاذ بقراءات المتعلمين مجزأة بينهم، مع

[1] الأستاذ le prof، الديداكتيك ومفهوم المقاربة بالمحتوى، المقاربة بالأهداف، ثم المقاربة بالكفايات، 39 ثا: 10 د.

[2] حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللّغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جدع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د.ت، ص 06.

الحرص على تصويب الأخطاء تصويبا مباشرًا سريعًا حتّى لا يثبت الخطأ في ذهن المتعلمين، وكي لا يُخلَّ الأمر بانسيابية النص، ولا يعيق عملية الفهم، وتكرّر القرارات حتّى يستأنس التلاميذ بالنّص.

ت- إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين:

تظهر في هذه المرحلة مهارة الأستاذ في انتقاء المفردات الجديدة بالشرح، فالنص لا تُصير أغواره إلاّ إذا فهم التلميذ لغته، وخاصّة تلك اللغة الرائدة في النص، والتي تحوم حول الحقول الدلالية المهمّة عند مقصدية صاحبه، ويضاف إلى الشرح في المستوى النهائي البحث في الحقلين الدلالي والمعجمي.

ث- اكتشاف معطيات النص

ويكون بتحسيس المتعلّمين بالمعطيات الواردة في النص تحضيرًا لهم لمناقشتهم في المرحلة الموالية. يتوصل الأستاذ إلى جعل التلاميذ يكتشفون مُعطيات النصّ عن طريق صوغِ أسئلة مُبسّطة تلفت انتباههم إلى المعاني والأفكار البسيطة والسطحيّة.

ج-مناقشة معطيات النص:

بعد أن وصل التلميذ إلى محاصرة الإطار العام للمعنى في النص وتحقيقا لمبدأ التدّرج، ينتقل المعلم بمتعلمه إلى مستوى أعلى باعتباره الأكثر غوصا في صميم النّص، فيستفزّ ملكته النقدية لإلقاء أحكام نقدية، على ألاّ يكون هذا النّقد نمطيًّا مكرّرًا.

فإذا حصل ذلك تكرّرت التجربة الكلاسيكية القائمة على ملء القوالب الجاهزة بالنقد نفسه، وإنمّا يتيح الفرصة للمتعامين بأن يتوغّلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدرٍ ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في أنساق النص ممّا يجعل النّص مفتوحا أمام المتعلم قابلا لقراءته، ممّا يجعله ينبض بالحياة، وتكون العملية النقدية على عدّة أصعدة فكرية وفنيّة، فيُوظّف مكتسبات سابقة ليبني معارف جديدة ويكوّن ملكات نقدية مهذبّة.

ح-تحديد بناء النص:

يقوم الأستاذ باستدراج التلاميذ لتحديد النمط الغالب على النص، واكتشاف خصائصه، بغرض تدريبهم - مشافهة وكتابة- على إنتاج نصوص من النمط المدروس، باتباع خصائصه، مع العلم أنّ النصوص، لا تنتمي

انتماءً محضًا لنمط بعينه، باعتباره نصّا حجاجيا أو سرديًّا أو وصفيًّا أو تفسيريًّا ...، بل قد تتداخل فيه الأنماط، ورغم ذلك، فإنّ نوعاً يهيمن على الأنواع الأخرى، فيتمّ الحكم به ممّا يسمح بنعت النص على أساسه.

ولا شّك في أنّ اكتشاف أنماط النصوص يحتاج إلى دربة وممارسة وتمرّس وإلى إدمان النّظر في كتب النقد المعاصر وخاصّة النقد البنيوي والأسلوبي.

خ–تفحّص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

إنّ لهذه المرحلة في دراسة النص الأدبي أهمية كبيرة، لأنّها تدرّب التلميذ على الوقوف على أدوات تشكيل النص وروابط جمله، ذلك أن المتّفق عليه أنّ النّص منتوج مترابط الأفكار متّسق في لغته ومنسجم في معانيه وهو رصٌّ لكلمات ضمن علاقات تحكُمها تُحكِمُ بناءها، فيقف المتعلم عند الروابط والرسائل اللّغوية التي تحقق تآلف الجمل ممّا يضمن الاتساق، ويقف على الانسجام كذلك وهو النظرة الشّاملة التي تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدّلالية.

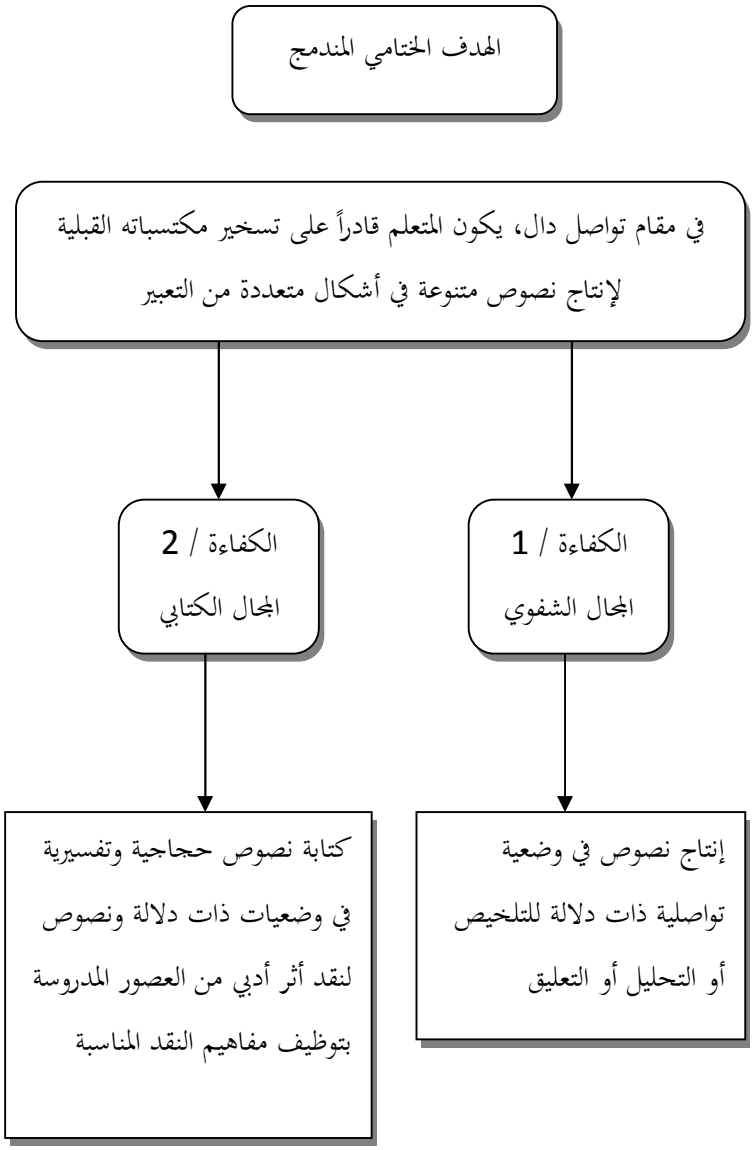
ويعد وقوف التلميذ على أسباب الاتساق والانسجام في النص تمرينًا له على كتابة نصوص متماسكة بجمل متآلفة.

د– إجمال القول في تقدير النص:

في هذه المرحلة الأخيرة من دراسة النص يوصل الأستاذ التلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص، ممّا يجعله مميّزاً عن غيره، ويتم ذلك بصوغ أسئلة دقيقة مناسبة وكفيلة بإبراز المطلوب.

وتحت هدف المقاربة بالكفاءات تتعاضد النشاطات لتصل إلى أهداف ختامية هي تلك الموضّحة في المخطط التّالي:[1]

[1] حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2005، ص 08.


الهدف الختامي المندمج
في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادراً على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير
الكفاءة / 1
المجال الشفوي
الكفاءة / 2
المجال الكتابي
إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق
كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة

وبعد استعراض طبعة النص الأدبي الجديدة في مرحلة المقاربة بالكفاءات، وجب عرض بعض المفاهيم التي لا غِنى عنها في هذا الطرح الجديد.

1-2-3 -1 المقاربة (l'approche) :

أ- لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور في المادّة اللّغوية (ق، ر، ب) قرب: القرب نقيض البعد، قرُب الشّيء بالضّم، يقرُب قُربًا وقُربانًا وقِربانًا أي دنا فهو قريب، الواحد والاثنان والجميع في ذلك سواء، وقوله تعالى: " وَلَوْ تَرَىٰ إِذْ فَزِعُوا فَلَا فَوْتَ وَأُخِذُوا مِن مَّكَانٍ قَرِيبٍ "[1]، جاء في التّفسير: "أُخِذوا من تحت أقدامهم وقوله تعالى: ﴿ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّ السَّاعَةَ قَرِيبٌ "[2] ذكر قريبًا لأنّ تأنيث السّاعة غير حقيقي، وقد يجوز أن يذكّر لأنّ السّاعة في معنى البحث ﴾.[3]

ب- اصطلاحا:

"المقاربة Approche هي قاعدة نظرية مؤلّفة من مجموعة من المبادئ التي يرتكز عليها إعداد برنامج دراسات أو هي شكل من أشكال الإدراك في دراسة مسألة أو التطرّق إلى مشروع حلّ مشكلة أو تحقيق غاية[4].ولا يخرج "بيير ديشي" عن هذا الفضاء في تعريفه المقاربة: "هي مجموعة التصوّرات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتّم من خلالها تصوّر منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه."[5]

وقد ورد تعريف المقاربة في معجم التربية على أنها كيفية دراسة أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبّذه في لحظة معيّنة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للتعامل مع عناصر تلك الظاهرة أو ذلك الإشكال، نظريا (استراتيجية، طريقة، تقنية) تطبيقيا (إجراء، تطبيق، صيغة، وضعية)[6].

---

[1] سورة سبأ، الآية (51)

[2] سورة الشورى: الآية (17)

[3] ابن منظور، لسان العرب، (م ، س)، ص 662.

[4] حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية، (م، س)، ص 50.

[5] بيير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، د.ط، 2000، ص 47.

[6] الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، د.ط، 1994، ص 21.

يمكنُ الحكم على المقاربة أنّها خطّة عمل واستراتيجية لتحقيق هدف ما، وهي من جهة أخرى التقارب بين عناصر العملية التعليمية التعلّمية، خاصّة وأنّ مكوّناتها تتآلف لتحقق الكفايات المرجوّة تحت رعاية المقاربة بالكفاءات.

1-2-3 -2 الكفاءة:

أ- لغة:

كافأه على الشيء مكافأةً وكِفاءً: جازاه. تقول: مالي به قِبلٌ ولا ولا كِفاءُ، أي مالي به طاقةٌ على أن أُكافِئَه. وقول حسَّان بن ثابت: ورُوحُ القدسِ ليس له كفاءُ

أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل والكفاءُ: النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح أن يكون الزّوج مساويًا للمرأة في حسبها ونسبها، والكفاءة في العمل: القدرة عليه وحسن تصرّفه[1].

وجاء في المعجم الوسيط "الكفاءة هي المماثلة في القوّة والشرف ...، كما تدلّ على كل ما يكفي ويُغني عن غيره كقولنا: يكفيك الله شرّ السؤال والمال أي يُغنيك من فضله بما يقيك من الوصول إلى ذلك"[2].

ب- اصطلاحا:

للكفاءة تعاريف كثيرة تختلف باختلاف الميدان، أمّا في الميدان البيداغوجي، فهي مجموعة من المعارف والمعارف الفعلية المنظّمة من أجل أداء نشاط بشكل ملائم، غالبًا ما يكون هذا النشاط معقّدًا، وتُعرّف كذلك بأنّها معرفة إدماجية (savoir –intégrer) مبنية على تسخير مجموعة من المكتسبات (معارف، علوم، استعدادات، طرائق تفكير ...إلخ) وتحويلها إلى سياق معيّن وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادقة أو لتحقيق إنجاز"[3].

وحسب الدكتورة سعاد آمنة بوعناني: "الكفاءة تأخذ من حيث المدلول اتجاهين اثنين، فأمّا الاتجاه الأوّل فيأخذ أبعاد السلوك القابل للملاحظة والفهم المعرفي، أمّا الاتجّاه الثّاني فيذهب إلى أنّ الكفاءة هي تلك القدرة

[1] ابن منظور، لسان العرب، مج: 1، دار صادر، بيروت، ص 139.

[2] المعجم الوسيط، مكتبة الشرق الدولية، ط 4، 1426، 2005 م، ص 791.

[3] حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي –جذع مشترك آداب، مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد والتكوين، ص 11.

الداخلية على إنتاج نشاطات معيّنة في تخصّصات متعدّدة أهمّها بالنسبة لهذا، البحث في المجال اللغوي (إنتاج اللّغة)، والكفاءة خفيّة غير ظاهرة ممّا يجعل ظهورها على شكل إنجازات من أصعب المهام"[1].

وجاء في قول دينول Dhoinoult: "الكفاءة هي مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية وكذا مهارات نفسية حسّية، حركية، تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعّال"[2].

نخلص إلى أنّ الكفاءة هي التمتّع بالقدرات سواء أكانت البدنية أم العقلية عند الفرد، وهي ليست ثابتة أو راكدة، وإنّما تتطور وفق قدرة الاكتساب والتعلّم يقول ابن خلدون في مقدّمته: "وحُسْنُ الملكات في التّعلم والصنّائع وسائر الأحوال العاديّة يزيد الإنسانَ ذكاءً في عقله وإضاءةً في فكره بكثرة الملكات الحاصلة للنّفس، إذ قدّمنا أنّ النّفس إنّما تنشأ بالإدراكات وما يُرجع إليها من الملكات، فيزدادون بذلك كَيَسًا لما يرجع إلى التّنفس من العلميّة."[3] تلك الكفاءة والتي عبّر عنها ابن خلدون بكلمة "ملكة" تمكّن المتعلّم من حلّ المشكلات، وإنجاز المشاريع التّعليميّة.

1-2-3 -3 المقاربة النصية:

يشكّل النص في تدريس المادّة محور الفعل التّربوي حيث إنّه نقطة الانطلاق ونقطة الوصول، فيحللّه ليستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصًّا باحترام الخصائص المناسبة لنمطه، هذا الاقتراب من النّص يحقّق ما يُسمى بالمقاربة النصية، "وهي من الناحية النظرية تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطّة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلّم والوسط والنظريات البيداغوجية"[4] أمّا من الجانب الإجرائي فالمقاربة النصية تعني الدّنو من النص والصّدق في التعاطي معه بعيدًا عن الحكم المسبق عليه"[5].

وبهذا تكون الدراسة بتبنّي النصيّة كطريقة تربوية لتفعيل الدّرس الأدبي وكذلك بوضع المتعلّم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية ودفعه إلى استقصاء معنى النّص ومبناه بالحجّة البيّنة والفكر الطّليق. "وإنّ

---

[1] سعاد آمنة بوعناني، النص التعليمي تأصيل المصطلح وحقيقة المفهوم، (م، س)، ص 30 -31.

[2] خالد بصيص، التدريس العلمي والفنّي الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004، ص 101.

[3] عبد الرحمن بن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، تح: محمد الشّامي، شركة دار الكتاب الحديث، دراية، الجزائر، 2016، ص 517.

[4] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، أفريل 2006، ص 204.

[5] انظر: منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1998، ص 146.

أهم ملمح يُبرز قيمة المقاربة النصية أنّها ركزت الاهتمام على قواعد اللغة التربية التي لا تقصد لذاتها، بل جعلها وسيلة يُدرك بها نظام اللغة، وذلك بالكشف عن الدور الذي تؤديه القواعد النحوية في مختلف أنماط النصوص المسموعة والمقروءة والمكتوبة"[1].

ولعل التعريفات التي تراصّت سابقاً جعلت الصورة تكاد تكتمل فنظرًا لكون النص نظامًا داخليًا مبّينًا، مؤسسا على مجموعة علاقات منطقية ونحوية ودلالية تربط بين أجزائه ومقاطعه وكانت العملية التعليمية التعلمية قائمة على المقاربة بالكفاءات تلك التي تراكمت لدى المتعلّم فكوّنت حقلاً معرفيًّا يُدعى المكتسبات القبلية، وإضافة إلى مجموعة الآليات التي تجعل النص مرنّا في يد المتعلّم، حيويّا مصلوبا إلى حياته. ظهرت المقاربة النصيّة كطريقة تزاوج بين المكتسبات القبلية والمعارف الجديدة ثم تقفز به إلى روافده لتكشف عن مبناه أكثر من باب المقاربة، ممّا يسهّل عليه التحكّم في النص، فإذا حصل ذلك انتقل إلى مقاربة أخرى تمكّن من القياس التقييمي وهي إنتاج نصّ مقارب له في النمط والأفكار، يتحقّق الفعل التربويّ بذلك.

2-توظيف المقاربة اللسانية النصية في تعليمية النص الأدبي:

يُمثل النص الأدبي الدّعامة الأساسية في التّدريس بشتى تخصصاته عامّة، وفي تدريس الأدب العربي خاصّة، لذلك خُصّ بعناية اللغويين والقائمين على المنظومة التّربوية، "والدراسات التربوية اليوم تُقرُ أن النّصوص الأدبية من أليق الدراسات بالتلاميذ في المرحلة الثانوية" [2].

ولقد حظيت المقاربة النصية بأهمية كبيرة في المنهاج التّربوي لعلاقتها الوطيدة بالاكتساب المعرفي، الذي لطالما كان مبحث المنظومة لتمكين المتعلمين من اكتساب المعارف وإدماجها وتقريبها من حياته وبين دفّات النشاطات لتفعيلها، لا تخزينها.

تعمل المقاربة النصية على قراءة النص موظّفة عدّة كفاءات منها: كفاءة الاستماع، وكفاءة القراءة، وكفاءة التعبير سواء أكان كتابيا أم شفويا، حينما تمرّ بمراحل إنجازها المختلفة، فتقف على النص الأدبي وتفكّ شفراته المودعة في اللغة والتركيب والصرف والدّلالة والتّداولية، وكشف المؤشرات السياقية والاجتماعية والتاريخية الكامنة في

[1] صالح طهراوي، تعليمية النمصوص الأدبية "والممارسات التطبيقية في كتاب السنة الثالثة ثانوي (روية نقدية)، مجلة العلوم الإنسانية، مجلة العلوم الإنسانية، مج أ ع 46، جامعة الإخوة منثوري قسنطينة، 2016، ص 147.

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005،ص 21.

جينات النص، يقول منذر عيّاشي: "تكون دراسة النص مقاربة عندما تحاول ملامسة سطحه والدّنوّ منه بصدق دون الحكم المسبق عليه، أي يجعل الدراسة اللغوية المنغلقة أساسً لذلك"[1].

وقد أثبتت النظريات اللسانية حضورها القويّ في تعليمية النص الأدبي، ذلك أن النظرية اللسانية تسعى في جوهرها إلى إيجاد التفسير العلمي لكثير من العوائق التي تحول دون التعليمية "تظهر الفعالية العلمية للخبرة اللسانية في تذليل الصعوبات التي تعترض العملية التواصلية، وإيجاد التفسير العلمي للإشكالات التي تعيق تعلم النصوص"[2].

لقد لاحظنا أن لسانيات النص قد قامت منذ نماذجها المبكرة بتأسيس نهج مختلف في التعامل مع الظاهرة اللغوية، ونحت نحوًا تطوّريًّا تجاوز في مراحله الحاسمة النظرة التقليدية للغة من حيث إنّها عناصر معجمية تحمل معنى مستقلاً منسلخا عن سياقه وهي نظرة تبنّاها البنيويّون، والبنيوية منهج شكلي خالص لا شأن له بالمعنى الأدبي ولا بالمضمون الغنيّ والنّقد العلمي الصّحيح هو الذي يهتم بالشكل.

إنّ المقاربة البنيوية للنّص قائمة على مركزيته الثّابتة، فحرمته من مكاسب اختصاصات أخرى، وأغنت الدّراسة عن مؤثّراته الخارجية، وحصرت بحثها في وحداته المكوّنة لبنيته بعيدًا عن المعنى، ولما غشت هذه الدراسة المحدودية انبجس فجر النظريات اللسانية التي تُعنى بالمتلقّي والسّياق التّواصل.

فقدّمت لسانيات النص البديل وهو تقديم الإجراءات والآليات التي تمكّن المتعلم من فهم النص وتحليله وإنتاج نصوص مماثلة، وذلك بقراءته واكتشاف معطياته ومناقشتها وتحديد نمطها الكشف عن تماسكها وانسجامها تحت مّسمى المقاربة النّصيّة، في خطوة من لسانيات النص لتمجيد المتلقّي، وصناعة نظرية التلقّي القائمة على القارئ النموذجي، وهي عملية تراهن على مهارة القارئ وكفاءته في قراءة النص، وفهمه، وتحليله.

يقول **صبحي الفقّي**: "لقد أصبح المتلقّي ركناً أساسيًّا من أركان التحليل النصّي، فهو القراءة الثانية للنص، ولهذا لم يغفل علماء اللغة هذا الدور للمتلقّي، فالنّصُّ يُعدُّ حوارًا قائمًا بين قائل النص والنص والمتلقّي"[3].

---

[1] منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، (م،س)، ص 148.

[2] كيفوش ربيع، مجالات الإفادة من اللسانيات في التعليمية النصوص في المرحلة التعليم المتوسط، مجلة النص، ع 22، جامعة جيجل، 22 ديسمبر 2017، ص 32.

[3] صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1421هـ، 2000م، ج1، ص 110.

يقابل نظرية التلقّي على صعيد المقاربة اللسانية نظرية المتعلّم فقد نادت بجعل المتعلم محورًا للعملية التعلمية، يكشف ويناقش ويُدمج المعارف مستثمرا التعلّمات القبلية، تحقيقا للكفاءات المستهدفة بعد أن أصبح منتجًا مكيّفاً مع محيطه الاجتماعي.

ونحن نسير وفق المحورين العمودي والأفقي لا تفتأ المقاربة النصية تنهل من ينبوع الدراسات اللسانية النصية ولا تكتفي، فالجانب التداولي الذي أخرج علم اللسانيات من دائرته المغلقة إلى قراءة النص في زمانه ومكانه ومقصديّته، محقّقا بلغته الإشارية والمضمرة ومجّد سياقه الاجتماعي والتّاريخي والنّفسي، مدا لجسر قويّ بين الأديب والمتلقيّ، شارك في المقاربة النصيّة، فتعليمية النص الأدبي جعلت المقام التواصلي بين الطّرفين الأديب والمتعلّم مهمًّا، وذلك بفضح أسرار النص في عناصر الاكتشاف والمناقشة في جوّ تواصلي ملؤه النقاش وتعاطي الفكر الذي أثاره صاحب النّص ومحاولة المتعلّم التعبير عما وصل إليه من أحكام حوله، وتتقاطع المقاربتان هنا لتحقيق التواصل بين منتج النص ومتلقيه، فيكتسب المتعلّم الكفاءة المطلوبة في القراءة والتعبير والكتابة، هذا التواصل لا يتحقق إلاّ في كنف سياق النص، فخروج النص إلى سياقاته هو ما تمسّكت به لسانيات النص، ممّا لم تفوته المقاربة النصية التي تستدعي في كل دراسة الحضور الاجتماعي والتاريخي والنفسي للنصوص.

وإذا أخذنا موضوع الموازنة بين المقاربتين وجدنا ما يعقد هذا القران هو المادّة في حد ذاتها فلسانيات النص مادتها "النص" وتعليمة النص الأدبي في ضوء لسانيات النص، متنُها "النص"جاعلة إياه النص الأول، منه تصدُر الأحكام وإليه تعود، وتؤكّد على ذلك في عناوينها: أكتشف معطيات النص، أناقش معطيات النص، أحدد بناء النص، أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص، أجمل القول في تقدير النص.

هذا النص الذي تراه لسانيات النص النسيج المتماسك، حباله أدوات صنعها الاتساق في لغته والانسجام في روحه ودلالته، "تسعى لسانيات النص إلى تحليل البنى النصيّة واستكشاف العلاقات النسقية المفضية إلى اتساق النصوص وانسجامها والكشف عن أغراضها التداولية"[1].

وعن المقاربة النصية أقول إنها لا تستثني تحديد مظاهر الاتساق والانسجام في إجراءاتها بل تجعلها على رأس الإجراءات بالاستقصاء عن الإحالة القبلية والبعدية والمقامية وغيرها من أنواع التماسك، والتلاحُم المبثوث في العلاقات الدلالية ومبدأ التشابه والإجمال والتفصيل والسببية وغيرها تحقيقا للانسجام.

[1] بن الدين خولة، الاسهامات النصية في التراث العربي، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في لسانيات النصية تخصص معجميات، جامعة وهران، 2015-2016، ص 57.

نستنتج أنّ المقاربة النّصية التي تبنّتها العملية التعليمية التعلّمية قد استفادت إلى حد كبير من نظريات لسانيات النّص ونتائجها، ولم تتوان عن استغلال المعطيات التي من شأنها أن تجعل المتلقّي فاعلا في العملية ذلك أنّ النظريات وُجدت كي تعيش العقول بها.

إنّ طبيعة البحث تطلب حضور نص أدبيّ من منهاج التعليم الثانوي، اختبارًا لحضور المعطيات اللسانية النصية على أرض الواقع، وقد انتقيتُ النصّ الأدبي **"حالة حصار" لمحمود درويش** من منهاج السنة الثالثة أدب وفلسفة، من الوحدة التعليمية الخامسة: "فلسطين في الشعر العربي المعاصر"، من المحور الثاني: "من الأدب الحديث والمعاصر" (1213هـ إلى هذا العصر).

3- النص الأدبي "حالة حصار" لمحمود درويش نموذجا:

أ- التدرجات السنوية 3 أ ف، 3 ل أ ج .

التدرجات السنوية

المحور الثاني : من الأدب الحديث والمعاصر(1213 هـ ـ إلى هذا العصر)						
الكفاءة	أهداف التعلم	الوحدة	الموارد المستهدفة	السير المنهجي للوحدة	التقويم المرحلي والمعالجة	الحجم الزمني
تقييم مكتسبات المتعلم(مظاهر التجديد في الشعر الحديث ـ النمط الحجاجي ـ إعراب إذ، إذا، إذاً، حينئذـ الجمل التي لها محل إعرابي.ـ بلاغة الكناية.)						
في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصّوصا يعالج فيها قضية سياسيّة من القضايا الراهنة وفق النّمط الحجاجيّ أو الوصفيّ الرّديف بالحجاج، أو السّرديّ.	ـ أن يقف عند التزام الشّعراء العرب المعاصرين بالقضايا القوميّة. ـ أن يستنتج مؤشّرات النّمط الحجاجيّ. ـ أن يميّز الجمل التي لها محلّ من الإعراب، ويعرف أنواعها وأداءها المعنويّ. ـ يحلّل عروضيا الرّجز في الشّعر الحرّ، ويميّز خصوصيته الموسيقيّة. ـ يطّلع على نماذج من القصص الجزائري المترجم عن الفرنسية ، ويتملّك طرائق السّرد الأدبي . ـ يقف على انشغال الشّعراء العرب المعاصرين بالقضية الفلسطينيّة. ـ يتعرّف على مكوّنات الجملة من مسند ومسند إليه، ويوظّفها في تعبيره الذاتيّ. ـ يحلّل عروضيا المتقارب في الشّعر الحرّ، ويميّز خصوصيته الموسيقيّة. ـ يعرف ماهية الالتزام في الأدب شعره ونثره.	الخامسة:فلسطين في الشعر العربي المعاصر.	**الأسبوع الأول:** **النصّ الأدبيّ الأول وروافده:** منشورات فدائيّة لنزار قبّاني.ـ الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب ـ الرّجز في الشّعر الحرّ. **ـ المطالعة الموجهة:** رصيف الأزهار لا يجيب. **التّعبير الكتابيّ :** مظاهر التّجديد في المدرسة الرومانسيّة أو المهجريّة **الأسبوع الثاني:** **النصّ الأدبيّ الثاني وروافده:** حالة حصار لدرويش. ـ إعراب المسند والمسند إليه. ـ المتقارب في الشّعر الحرّ. **النصّ التّواصليّ وروافده:** الالتزام في الشعر العربيّ الحديث لمفيد محمد قميحة. **التّعبير الكتابيّ :** تحرير الموضوع داخل القسم	**ـ يطرح مشكلة الالتزام عند الأدباء المعاصرين .** **ـ يحلّل النّص الأدبيّ الأوّل مضمونا وشكلا.** ـ يحدد أنواع الجمل التي لا محلّ لها من الأعراب. ـ يحلّل عروضيا الرّجز والمتقارب في الشّعر الحر، ويميّز خصوصيتهما الموسيقيّة. ـ يناقش فكرة التجديد في المدرسة الرّومانسي أوالمهجرية. ـ يناقش موضوعا من الأدب الجزائري المكتوب باللّغة الفرنسية المترجم. **ـ يحلّل النّص الأدبيّ الثّاني مضمونا وشكلا.** ـ يستنتج مظاهر الالتزام في الأدب بالربط بين النّص التّواصليّ والنّصين الأدبيين. **ـ يناقش ويحرر موضوع التعبير في القسم**	ـ يعبّر عن مفهوم القومية العربية مستشهدا ببعض الأشعار والشّعراء (مشافهة أو كتابة). ـ يحدّد المحلّ الإعرابيّ لجمل معيّنة في نصّ مقترح. ـ يحلّل عروضيا أسطرا شعرية من الرّجز و المتقارب ـ يحرر فقرة حول الأدب الجزائريّ المكتوب باللغة الفرنسية. ـ يعبر عن مظاهر الالتزام في نص مقترح .	14سا
	الوضعية	**نوعها**	**مجالها**	**النّمط**	**الموارد**	
تقييم مدى التحكم في الكفاءة	**الوضعية الأولى**	**وضعيّة إبداعيّة**	المعاناة الفلسطينيّة	**الوصفيّ السّرديّ التّفسيريّ**	ـ إعراب الجمل. ـ المسند والمسند إليه.	
	الوضعية الثّانية	**وضعيّة نقديّة**	فلسطين في الشّعر المعاصر.		الأحكام الفكريّة المستنتجة ومؤشّرات النّمط	

ب- الوحدة التعلمية الخامسة.

بسم الله الرحمن الرحيم

الوحدة التعلمية الخامسة: فلسطين في الشعـــرالعربي المعاصر

- النص الأدبي1: منشورات فدائية لنزار قباني وروافده :الجمل التي لا محل لها من الإعراب _ الرجز في الشعر الحر.
- المطالعة الموجهة:رصيف الأزهار لا يجيب لمالك حداد.
- التعبيرالكتابي رقم 3:مظاهر التجديد في الشعر الحر.
- النص الأدبي 2:حالة حصار لمحمود درويش وروافده: إعراب المسند والمسند إليه_ المتقارب في الشعر الحر.
- النص التواصلي:الالتزام في الشعر العربي الحديث لمفيد محمد قميحة
- بناء وضعيات مستهدفة: دراسة السند الشعري: "لن أبكي" لفدوى طوقان

السنة الثالثة أدب وفلسفة

ت- نبذة عن حياة محمود درويش

درويش مدرسة تاريخية مشحونة بالوطنية سمت اللغة العربية المعاصرة بفضل أشعاره و سما بالقضية الفلسطينية سموا منقطع النظير ليدخلها إلى قلوب و عقول الملايين من البشر من مغارب الأرض إلى مشارقها وحولها بلغته الخاصة و ثقافته الموضوعية و المتفتحة على كنز الثقافة العالمية إلى قضية ضمير للإنسانية جمعاء.

ولد محمود سمير درويش في 13 مارس 1941 في قرية البرودة في منطقة الجليل شمال فلسطين،التي كانت آنذاك تحت الوصاية البريطانية و لقد هدمها الإسرائيليون و يقوم مكانها اليوم قرية أحيهود تقع 12.5 كم شرق ساحل عكا يحدها جنوبا وادي الحلزون الذي تصب مياهه في نهر النعامين ، وقد سماها الصليبيون بروة.

و درويش الابن الثاني لعائلة تتكون من خمسة أبناء و ثلاث بنات . في عام 1948 بعد نكبة فلسطين لجا إلى لبنان و هو ابن السابعة من العمر،و بقي هناك يتنقل مع عائلته في عدد من المدن و القرى إلى أن استقر بهم الحال في بيروت و بعد رحلة النفي و اللجوء عاد سرا مع أسرته إلى فلسطين و مثلث العودة بالنسبة إليه صدمة جديدة لأنه لم يجد لا قريته و لا بيته لتبدأ رحلة نفيه و لجوعه في ارض وطنه و بقي في قرية دير الأسد شمال بلدة مجد كروم في الجليل لفترة قصيرة استقر بعدها في قرية جديدة شمال غرب قريته الأم البروة [1]و ترعرع هناك و أكمل تعليمه الابتدائي متخفيا خشية التعرض للنفي من جديد و عاش محروما من الجنسية،أما تعليمه الثانوي فتلقاه في قرية كفر ياسين (2 كلم شمالي الجديدة) .

انظم إلى الحزب الشيوعي الإسرائيلي و عمل في الصحف التابعة له و اعتقلته السلطات الإسرائيلية عدة مرات منذ1961 بتهم تتعلق بأقواله و نشاطاته السياسية و بعد إنهاء تعليمه الثانوي كانت حياته عبارة عن كتابة للشعر و المقالات في الاتحاد السوفياتي و أمضى فيه ثلاث سنوات للدراسة،ثم نزح إلى مصر ثم لبنان حيث عمل في مؤسسات النشر و الدراسة التابعة لمنظمة التحرير الفلسطينية.

و لعل أهم ما يميز تجربته الشعرية امتزاجه بمشاعر الغضب و الثورة،إنه شاعر قضية وطنية ثقافية و سياسية و قضية إبداع في فن شعره كذلك و قد استنفد كل طاقته في سبيل تلكم القضايا .

- لقد ترجمت أعماله إلى أكثر من أربعين لغة و حصل على العديد من الجوائز العالمية منها درع الثورة الفلسطينية 1981.
- لوحة أوربا للشعر عام 1981

- جائزة ابن سينا من الاتحاد السوفياتي 1982
- جائزة الأمير كلوس الهولندية
- جائزة فارس للفنون و الآداب في فرنسا.
- كما فاز عام 2007 بجائزة ملتقى القاهرة الأول للشعر العربي بإجماع أعضائها.

لقد كان درويش رمزا للقدرة على تطوير الذائقة العربية و يمثل الحيوية الدافقة في أعلى ذروة بلغها الشعر العربي كما أنه لا يكرر نفسه انطلاقا من ثقافة موسوعية كونية حتى استطاع أن يعرج بالقضية العربية إلى آفق إنساني رحيب [1].

أهم إصداراته: ([2])

- ديوان :عصافير بلا أجنحة 1960
- ديوان:أوراق الزيتون 1964
- ديوان : عاشق من فلسطين 1966
- ديوان:آخر الليل 1967
- ديوان : العصافير تموت في الجليل 1969
- ديوان:حبيبتي تنهض من نومها 1970
- ديوان:أحبك أو لا احبك 1972
- ديوان:محاولة رقم 07 في 1974 ديوان
- تلك صورتها و هذا انتحار العاشق 1975
- أعراس 1977
- مديح الظل العالي 1983
- حصار لمدائح البحر 1984
- هي أغنية 1986
- ورد اقل 1987
- ديوان:مأساة النرجس ملهاة الفضة 1989
- ديوان:أرى ما أريد 1990
- ديوان:إحدى عشر كوكبا 1992

[1] محمود درويش ،المختلف الحقيقي دراسات و شهادات لمجموعة من الكتاب، دار الشروق للنشر والتوزيع،بيروت، ط1، 1999، ص 17.
[2] المرجع نفسه، ص 20.

- ديوان:محمود درويش أعماله الشعرية كاملة (جزان)1994
- ديوان:لماذا تركت الحصان وحيدا 1995
- ديوان:سرير الغريبة 1999
- -جدارية محمود درويش 2000
- الديوان : حالة حصار 2002

"قمر سماء فلسطين المضيء أبدا ....محمود درويش(**1941_2008**)"

ث- الديوان حالة حصار:

أصدر محمود درويش ديوانه "حالة حصار" من مائة صفحة، وقال عنه: إنه كتب هذا الديوان في أقلّ من شهر عندما كان محاصرًا في رام الله سنة 2002، وأضاف "كنتُ أرى من بيتي الدبابات والجنود، لم تكن لديّ طريقة مقاومة إلاّ أن أكتب، وكلما كتبت أكثر كنت أشعر أنّ الحصار يبتعد"[1].

[1] شبكة الجزيرة الإعلامية، محمود درويش، يهوي ريع (حالة حصار)، للانتفاضة، www.aljazeera.com، 2020/05/16، 08:39.

1.3 القصيدة "حالة حِصار" لمحمود درويش

حـالة حصـار

محمود درويش – فلسطين

(أ)

هنا، عند مُنْحَدَرات التلال، أمام الغروب

وفُوَّهَة الوقت

قُرْبَ بساتينَ مقطوعةِ الظلِ،

نفعلُ ما يفعلُ السجناءُ،

وما يفعل العاطلون عن العمل:

نُرَبِّي الأملْ!

بلادٌ علي أُهْبَةِ الفجر. صرنا أَقلَّ ذكاءً

لأَنَّا نُحَمْلِقُ في ساعة النصر:

لا لَيْلَ في ليلنا المتلألئ بالمدفعيَّة

أَعداؤنا يسهرون وأَعداؤنا يُشْعِلون لنا النورَ

في حلكة الأَقبية

(ب)

هنا، بعد أَشعار أَيّوبَ لم ننتظر أَحداً

سيمتدُّ هذا الحصارُ إلي أن نعلِّم أَعداءنا

نماذجَ من شِعْرنا الجاهليّ

السَّماءُ رصاصيّةٌ في الضُحى

بُرْتقاليَّةٌ في الليالي. وأَمَّا القلوبُ

فظلَّتْ حياديَّةً مثلَ ورد السياجْ

(ت)

هنا، لا أَنا

هنا، يتذكَّرُ آدَمُ صَلْصَالَهُ...

يقولُ على حافَّة الموت:

لم يَبْقَ بي مَوْطِئٌ للخسارةِ:
حُرٌّ أَنا قرب حريتي. وغدي في يدي.
سوف أَدخُلُ عمَّا قليلٍ حياتي،
وأولَدُ حُرّاً بلا أَبَوَيْن،
وأختارُ لاسمي حروفاً من اللازوردْ...
في الحصار، تكونُ الحياةُ هِيَ الوقتُ
بين تذكُّرِ أَوَّلها.
ونسيانِ آخرِها.

(ث)

هنا، عند مُرْتَفَعات الدُخان، على دَرَج البيت،
لا وَقْتَ للوقت.
نفعلُ ما يفعلُ الصاعدون إلى الله:
ننسى الأَلمْ.
الألمْ:
هُوَ: أن لا تعلِّق سيِّدةُ البيت حَبْلَ الغسيل
صباحاً، وأنْ تكتفي بنظافة هذا العَلَمْ.

(ج)

لا صدىً هوميريٌّ لشيءٍ هنا.
فالأساطيرُ تطرق أبوابنا حين نحتاجها.
لا صدىً هوميريّ لشيء. هنا جنرالٌ
يُنَقِّبُ عن دَوْلَةٍ نائمةْ
تحت أَنقاض طُرْوَادَةَ القادمةْ
يقيسُ الجنودُ المسافةَ بين الوجود وبين العَدَمْ
بمنظار دبّابةٍ...
نقيسُ المسافَةَ ما بين أَجسادنا والقذائفِ
بالحاسّة السادسةْ.

(ح)

أَيُّها الواقفون على العَتَبات ادخُلُوا،
واشربوا معنا القهوةَ العربيَّةَ
فقد تشعرون بأنكمُ بَشَرٌ مثلنا.
أَيها الواقفون على عتبات البيوت!
أُخرجوا من صباحاتنا،
نطمئنَّ إلى أَننا
بَشَرٌ مثلكُمْ!
نَجِدُ الوقتَ للتسليةْ:
نلعبُ النردَ، أَو نَتَصَفّح أَخبارَنا
في جرائدِ أَمسِ الجريحِ،
ونقرأ زاويةَ الحظِّ: في عامِ
أَلفينِ واثنينِ تبتسم الكاميرا
لمواليد بُرْجِ الحصار.

(خ)

كُلَّما جاءني الأمسُ، قلت له:
ليس موعدُنا اليومَ، فلتبتعدْ
وتعالَ غداً !
أُفكِّر، من دون جدوى:
بماذا يُفَكِّر مَنْ هُوَ مثلي، هُنَاكَ
على قمَّة التلّ، منذ ثلاثةِ آلافِ عامٍ،
وفي هذه اللحظة العابرةْ؟

فتوجعُني الخاطرةْ وتنتعشُ الذاكرةْ

2.3 المذكرة

الموضوع : حالة حصار لمحمود درويش1941- 09 أوت 2008

المستوى المستهدف: الثالثة أدب وفلسفة

الكفاءات المستهدفة:

- . أقف عند انشغال الشعراء المعاصرين بقضية فلسطين ، وكذا حس المواطنة ونزعتها لديهم
- . أستخلص القضايا الفنية في الشعر الحر(اللغة ، الموسيقى ، الصورة ، الرمز)
- . أتعرف على المسند والمسند إليه، وأوظف ذلك في تعبيري وتفعيلات المتقارب في الشعر الحر
- . أصنف النص حسب نمط كتابته . أتدرب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة .

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	نوع التقويم
وضعية الانطلاق	1) أتعرف على صاحب النص . من هو محمود درويش ؟ متى ولد ؟ وأين ؟ أين واصل دراسته ، فيم عمل ؟ وأين ؟ علام حصل ؟ إلام ترجمت أعماله؟ متى توفي ؟ 2) تقديم النص . من الذي يبدع أفضل في التعبير عن القضية الفلسطينية ؟	محمود درويش شاعر فلسطيني ولد عام 1941م في قرية البروة (عكا) واصل دراسته الثانوية في كفر ياسين . عمل في الصحافة في العديد من البلدان العربية ، حصل على عدة جوائز وأوسمة عربية وعالمية ، ترجمت أعماله إلى أهم اللغات الحية . من دواوينه : عاشق من فلسطين ، حصار لمدائح البحر . توفي في 09 أوت 2008 . الذي يبدع أفضل في التعبير عن القضية الفلسطينية هم أبناؤها الّذين عايشوا مأساتها .	تشخيصي

	3) أثري رصيدي اللغوي . في الأعلام . أيوب . هوميري . طروادة . في الحقل الدلالي عين الألفاظ التي تصب في المفاهيم الاجتماعية في هذا النص . . في الحقل المعجمي . ما المعاني التي تفيدها كلمة " الخاطرة " 4) أكتشف معطيات النص . ما الحالة التي يعيشها المواطن الفلسطيني من خلال النص ؟ . إلى أي حد وصلت معاناة الفلسطيني من خلال النص ؟ . هل يدعو الشاعر إلى الثورة ؟ فيم يتمثل ذلك ؟ عين بعض العبارات الدالة. . من يقصد الشاعر بـ " الواقفين على العتبات " ؟ إلام يدعوهم ؟ . عين بعض العبارات الدالة على الاضطهاد والاحتقار الصادر عن	وضعية بناء التعلمات	. أيوب : من أنبياء الله ، يضرب به المثل في الصبر . هوميري : نسبة إلى هوميروس الشاعر الإغريقي القديم صاحب الإلياذة . طروادة : مدينة تركية قديمة ، قد اشتبك أهلها في حروب مع اليونان تغنى بها هوميروس في إلياذته . . الألفاظ التي تصب في المفاهيم الاجتماعية في هذا النص هي : . أن لا تعلق سيدة البيت حبل الغسيل . الأساطير تطرق أبوابنا حين نحتاجها . اشربوا معنا القهوة العربية . نلعب النرد ، أو نتصفح الأخبار . نقرأ زاوية الحظ . المعاني التي تفيدها كلمة " الخاطرة " : مؤنث الخاطر وهو ما يتحرك في القلب من رأي أو معنى . الهاجس . يعيش المواطن الفلسطيني من خلال النص حالة حصار . وصلت معاناة الفلسطيني من خلال النص إلى أن سيدة البيت لا تستطيع تعليق حبل الغسيل . الشاعر لا يدعو إلى الثورة ، ويتمثل هذا في دعوته إلى السلم ، والتعايش مع الآخر في عدل ومساواة . ومن العبارات الدالة على ذلك : اشربوا معنا القهوة العربية . . يقصد الشاعر بـ " الواقفين على العتبات " الإسرائيليين . يدعوهم إلى الخروج من الأرض الفلسطينية . العبارات الدالة على الاضطهاد والاحتقار الصادر عن المحتل:	تكويني

	المحتل .	. لا ليل في ليلنا المتلألئ بالمدفعية . الألم . هو أن لا تعلق سيدة البيت حبل الغسيل . فقد تشعرون بأنكم بشر مثلنا	
	. وظف الشاعر بعض الرموز الأدبية الشهيرة. ما هي ؟ وما الذي تضيفه إلى معاني النص ؟	. الرموز الأدبية الشهيرة التي وظفها الشاعر هي : أيوب ، ويرمز إلى الصبر والأمل في الاستقلال . طروادة : رمز الكيد والخديعة هذان الرمزان ساعدا في توضيح المعاني عن طريق تشخيصها	
	5) أ ناقش معطيات النص . بم يوحي عنوان القصيدة ؟وهل تجد له صدى داخل النص ؟	. يوحي عنوان القصيدة بأن الفلسطينيين يعيشون في حالة حصار من طرف الإسرائيليين واعتقال جماعي . . نعم له صدى داخل النص في قوله : . سيمتد هذا الحصار إلى ..... . في الحصار ، تكون الحياة هي الوقت . أيها الواقفون على العتبات... . لمواليد برج الحصار ...	
	. هل اعتبر الشاعر " الأمل في النصر " ميزة أم عيبا ؟ وضح ذلك مع إبداء رأيك	. اعتبر الشاعر " الأمل في النصر ميزة " في قوله : . نربي الأمل . حر أنا قرب حريتي ، وغدي في يدي . سوف أدخل عما قليل حياتي . وأولد حرا بلا أبوين . . رأيي : الأمل هو سر الحياة ، فالشاعر يدرك أن الشعب الفلسطيني لا يستطيع أخذ حريته الآن ، ولكن يستطيع أخذها في المستقبل ، لأنه لا حياة مع اليأس ، ولا يأس مع الحياة .	
	. لماذا وظف الشاعر شخص " آدم " في النص ؟ علل . . ما هي الرموز الأخرى التي وظفها ؟ ما دلالتها ؟	. وظف الشاعر شخص " آدم " في النص للدلالة على ارتباط الشعب الفلسطيني بأرضه ، وذلك إشارة إلى أن الشعب الفلسطيني لا هوية له إلا الهوية الفلسطينية . . الرموز الأخرى التي وظفها هي : . أيوب ، الذي يرمز للمعاناة والصبر والثقة في نصر الله له . ووظف رمزا آخر هو: " طروادة " ودلالته أن العدو الإسرائيلي قد	

		خدع الشعب الفلسطيني واستولى على أرضه .	
	. يبدو الشاعر . رغم الموقف الصعب . من محي السلم ودعاته ، ما المقطع الذي عبر فيه عن هذا الموقف ؟ أمتفائل أم متشائم من جنوح الخصم إلى السلم ؟	. الشاعر . رغم الموقف الصعب . من محي السلم ودعاته ، من خلال هذا المقطع : . أيها الواقفون على العتبات ادخلوا . واشربوا معنا القهوة العربية . وهو متشائم من جنوح الخصم إلى السلم ، وذلك في قوله : .كلما جاءني الأمس قلت له . ليس موعدنا اليوم ، فلتبتعد	
	. استخرج من النص ما يدل على ذلك .		
	. ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من النص ؟	. الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من النص هو أن يتعايش الشعبان : الفلسطيني والإسرائيلي في أمن وسلام .	
	6) أحدد بناء النص		
	. ما هي الصفات التي نعت بها الشاعر المحتل ؟	. الصفات التي نعت بها الشاعر المحتل هي أنه لا ينام وهو دائم التخطيط لتهويد الأراضي الفلسطينية ، كما أنه يراقب كل شيء ، ولا يترك أحدا يتحرك بحرية ، تحت حراسة الدبابات ، ويعتقد أنه ليس من طينة البشر " شعب الله المختار "	
	. هل ترى قوة في التعبير عن القضية الفلسطينية في هذا النص ؟ وضح بأمثلة من المعاني والبيان (أساليب وصور)	. نعم عبر الشاعر بقوة عن القضية الفلسطينية . التوضيح بالمعاني : أعداؤنا يسهرون . اشربوا معنا القهوة العربية التوضيح بالبيان : نربي الأمل . بلاد على أهبة الفجر . الأساطير تطرق أبوابنا .	
	. هل اعتمد الشاعر سرد الأحداث أم وصف الأحوال ؟ وضح بالتدعيم من النص	. اعتمد الشاعر وصف الأحوال . من ذلك : . هنا ، عند منحدرات التلال ، أمام الغروب . وفوهة الوقت . قرب بساتين مقطوعة الظل . نفعل ما بفعل السجناء	
	. ما النمط الغالب على النص ؟	. النمط الغالب على النص هو النمط الوصفي ، والدليل على ذلك :أنه منحنا إمكانية تصور حالة الحصار التي يعيشها الشعب الفلسطيني داخل فلسطين المحتلة	
	7) أتفحص الاتساق والانسجام في النص		
	. انطلق الشاعر من ضمير "نحن "	. دلالة انطلاق الشاعر من ضمير " نحن " في التعبير عن مأساة	

	في التعبير عن مأساة فلسطين ، ما دلالة ذلك؟ . هل ترى علاقة دلالية بين مقاطع هذه القصيدة ؟	فلسطين ، أن الشاعر واحد من أبناء فلسطين ، وهو يشعر بما يشعر به كل فلسطيني . . أرى علاقة دلالية بين مقاطع هذه القصيدة ، وذلك لأن هذه النص توضيح لزمان ومكان وأحداث وإحساس" : هنا عند منحدرات التلال . هنا بعد أشعار "أيوب" هنا لا أنا	
	. تعددت وتنوعت حروف الجر في هذا النص خاصة (في . على) ما المعاني التي أفادتها في السياق ؟ . ما مدلول الجمل الاسمية ، وما مدلول الجمل الفعلية ؟ استخرج أمثلة من النص وعلق عليها .	. المعاني التي أفادتها " في " : الظرفية الزمانية . الظرفية المكانية . المعاني التي أفادتها " على " : الاستعلاء المجازي . الظرفية المكانية الاستعلاء الحقيقي . تدل الجملة الاسمية على الدوام والثبوت ، وتدل الجملة الفعلية على التجدد . المثال عن الجملة الاسمية : أعداؤنا يسهرون ، أفادت أن العدو الإسرائيلي دائم السهر والمراقبة . . المثال عن الجملة الفعلية : سوف أدخل عما قليل حياتي " فيه تجدد وحركة"	
وضعية استثمار وتوظيف التعلمات	**8) أجمل القول في تقدير النص** . ماذا جسد الشاعر في نصه ؟ . ما أبرز قيمة في النص ؟ . هل ينزع الشاعر إلى السلم والتعايش مع الآخر أم ينزع إلى العنف؟ . هل هناك قيمة أخرى؟ ما هي ؟ فيم تمثلت ؟ . هل يبدو الشاعر كئيبا أم مسرورا ؟ ما سبب ذلك ؟	. جسد الشاعر في نصه النزعة الوطنية ، . أبرز قيمة في النص هي القيمة السياسية . ينزع الشاعر إلى السلم والتعايش مع الآخر في عدل ومساواة . نعم هناك قيمة أخرى ، هي القيمة الاجتماعية ، التي تمثلت في تصوير معاناة المجتمع اليومية ، معاناة الإنسان في الشارع ، ومعاناة المرأة في بيتها . يبدو الشاعر كئيبا ، نتيجة معانة شعبه الفلسطيني .	تحصيلي

*** **التعليق على المذكرة:**

مضمون المذكرة مرآة عاكسة للعملية التعليمية التعلمية ومنهجيتها خطّة المعلّم في إرشاد التلاميذ، يقتحم درسهُ بوضعية انطلاق تشد الانتباه وتحقّق المقاربة النصية مع النص الأدبي الأول "منشورات فدائية"، طرح السؤال: الموضوع الذي تناوله نزار القباني / حالة الشعب الفلسطيني في أعين نزار القباني.

ثم يتم الانتقال إلى التعريف بصاحب النص، ويتحرّى فيه الأستاذ حصر المعلومات، والاكتفاء بتلك التي تمكّن المتعلم من اكتساب معارف جديدة، يدمجها مع أخرى سابقة، تجعله متأهبًا لمقابلة المص ووصله بسياقه، ونركز هنا على جنسية "محمود درويش" الفلسطينية ووطنيته الثائرة، ميلاده في مارس 1941، ووفاته في لأوت 2008، مدرسته الأدبية هي مدرسة الشعر الحديث، من دواوينه: عاشق من فلسطين، جدارية وحالة حصار، ونحن على أبواب النص نصل بالتلميذ إلى التقديم للنّص بعقد الصّلة بين العنوان والنص الأدبي الأوّل.

ثم يتّم الانتقال إلى القراءة النموذجية التيّ يؤديها الأستاذ، وينتقل إلى القراءات الفردية، مصحوبة بتصحيح الأخطاء إن بدرت من التلاميذ في قراءاتهم، وإن كان الوقت يسمح بتكرار القراءات تثبيتًا للممارسة الصوتية الصّحيحة، وفي أثناء القراءة تتمُّ الإشارة إلى بعض المفردات الصّعبة من باب إثراء الرصيد اللغوي، لتتصاحب عملية تذليل الصّعوبات التي تُطرح على مستوى اللّفظ مع عملية القراءة، مثلا: نحملق ونردف إليها التعريف بالأعلام: أيوب، هوميروس، طروادة، ثم يندرّج إلى الحقل المعجمي فالحقل الدّلالي الذّي يخصّ المفاهيم الاجتماعية في محاولة إلى الإيعاز بالسيّاق الاجتماعي.

في مرحلة أكتشف معطيات النص، يجيب التلميذ عن مجموعة أسئلة مبدؤها التدرج بدءًا من البسيط الواضح، وهي تقدير الحالة التي يعيشها المواطن الفلسطيني حسب ما جاء في النص، ثم تحديد العبارات الدالّة على الاضطهاد والاحتقار الصّادر عن المحتلّ، ويُشفع هذا باستخراج العبارات الوصفية التي عبّر بها "محمود درويش" عن الظّالمين مع الوقوف عند العبارة المكرّرة "الواقفين على العتبات".

أما في الجزئية أناقش معطيات النص، فينتقل التلميذ إلى التوغلّ أكثر في المتن اللغوي، وذلك بقراءة العنوان قراءة تصله بالنص، والكشف عن تعالقهما، والعنوان "حالة حصار" صرخة تعبّر بكلّ أبجديتها عمّا ينام عليه النّص من معاني، ثم التغلغل أكثر بإطلاق الأحكام عن الشاعر في أمله بالنصر وفلسفته التفاؤلية بالحرية ولو بعد حين، وعن النّص في تفكيك رمزيته، آدم: يوحي بالأصل وأيوب يوحي بالصبر وطروادة توحي بالخديعة.

وإعراب "السماء رصاصية" تلميحا لاستثمار موارد النص وصولاً إلى الموازنة بين النصّين "حالة حصار" و"منشورات فدائية".

يُستدرج التلميذ في "أحدد بناء النص" إلى النمط بطرح أسئلة تمهيدية تُعينه على ذلك وهي ما هي الصّفات التي نعت بها الشاعر المحتل، وطلب الأساليب اللغوية التي رأت النمط من البيان، وأحوال، وإضافات، فإذا بالنمط يظهر جليًّا في كونه وصفيًّا يصوّر حالة الفلسطينيين.

ينتقل التلميذ إلى تفحُّص الاتساق بالوقوف على الضمير "نحن" ودلالته التي تطفح بالاشتراك في المعاناة وضمير المخاطب بواو الجماعة بإحالة قبلية تعود على العدو الصهيوني، ثم الربط العمودي وتحسّسه في الدلالات بين مقاطعه، وهي علاقات الزمان والمكان والأحداث والإحساس.

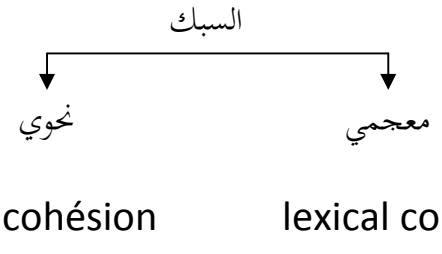
وفي خطوة أخيرة تركيبية بعد التحليل، يستنتج التلميذ القيمة الغالبة على النص، وهي السياسية ،والقيم الردّيفة كالاجتماعية والحكم على عاطفته ونفسيته التي تنبض تفاؤلاً بالآتي مبطّنًا بالحزن على الحاضر والماضي.

4- قراءة لسانية نصية في القصيدة "حالة حصار" لمحمود درويش":

لقد سبقت الإشارة إلى تعريفات النص، وانتهينا إلى أنّه يتكون من وحدات لغوية متماسكة داخليًّا، هذا التماسك يعتمد على علاقات إنْ هي وجدت في نصٍّ ما، جعلت أجزاءه كُلاًّ واحدًا وأثناء عرضنا للمعايير التي تثبت نصيّة النص عند "دو بوجراند" وجدناه يُخصّص معيارين لهما صلة وثيقة بالنص وهما: الاتساق والانسجام.

وقد تعددت عناصر الاتساق والانسجام عند الباحثين إلاّ أنّ إجماعهم اقترب عند التماسك النحوي بأدواته: الإحالة والحذف والربط، وعند التماسك المعجمي وأهّم أدواته التّكرار.

4-1 التماسك النّصّي (السبك): وينقسم إلى السبك النحوي والسبك المعجمي[1].



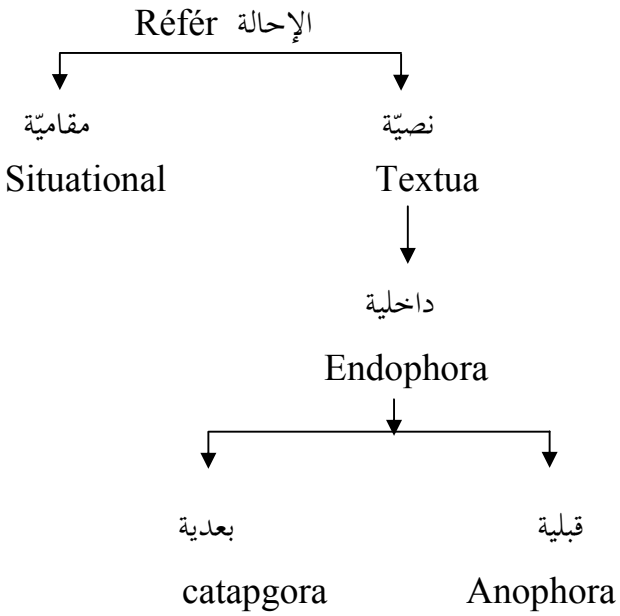
[1] ينظر: جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1998، ص 77.

1.1.4 التماسك النحوي: ومن أدواتها:الإحالة – الحذف – الوصل – التكرار

أ– الإحالة: وتنقسم إلى نوعين رئيسيين:

- إحالة داخل النص Endophora وتُسمّى النصيّة Textuel
- إحالة خارج النص Exophora وتُسمّى مقاميّة Situationnel

وتتفرّع حسب المخطّط التّالي: [1]



وتحصل الإحالة بالضمير أو باسم الإشارة، وقد تكون نصية أي داخل المتن، بإشارة قبلية أو بعدية، أو مقامية وهي تشير إلى عنصر خارج النّص، إضافة إلى الإحالة بأدوات المقارنة: (مثل، ك، كأن، أقل، أكثر ..) ومهما اختلفت الأنواع وتباينت ففي الإحالة تطابق بين المشير والمشار إليه سواء أكانا متقاربين أم متباعدين.

[1] ينظر: مصطفى صلاح قطب، علم اللغة النصي النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2004، ص179.

وفيما يلي تحليل القصيدة "حالة حصار" على يد الإحالة:

أداة التماسك	المثال	العنصر المُحَال إليه	نوع الإحالة
الضمير "نحن"	نفعل _ نربي _ صرنا _لأنّا نحملق _ ليلنا _ أعداؤنا ننتظر _ نعلّم _ شعرنا نفعل _ ننسى – أبوابنا– لنا نحتاجها _ نقيس _ أجسادنا معنا _ مثلنا _ صباحاتنا نطمئن _ أننا_ نجد _ نلعب نتصفح _ أخبارنا _ نقرأ موعدنا –	الشاعر + الشعب الفلسطيني الشاعر + الأمس	مقامية + بعيدة داخلية + قبلية بعيدة
الضمير "أنا"	أنا _ بي_ حُريتي _ غدي يدي _ أدخُلُ _ حياتي أولد _ أختار _ لا سمي _ جاءني _ قلتُ _ أفكّرُ _ مثلي _ توجعني	الشاعر	مقامية + بعيدة
الضمير "هم" (واو الجماعة)	يسهرون – يشعلون	أعداؤنا	داخلية + قبلية قريبة
الضمير "هي"	ظلّتْ (مستتر)	القلوب	داخلية + قبلية + قريبة
	هي	الحياة	
	تطرق _ نحتاجها	الأساطير	
	أوّلها _ آخرها	الحياة	داخلية + قبلية + بعيدة
	تكتفي (مستتر)	سيّدة البت	
الضمير "هو"	ينقّب (مستتر)	جنرال	داخلية + قبلية + قريبة
	له	الأمس	داخلية + قبلية + قريبة

	هو	من	
الضمير "أنتم"	تشعرون _ أنكم _ مثلكم	الواقفون على العتبات	داخلية + قبلية بعيدة
	أدخلوا _ أخرجوا	الواقفون على العتبات	داخلية + قبلية قريبة
	اشربوا	الواقفون على العتبات	داخلية + قبلية + بعيدة
الضمير"أنتَ"	له	الأمس	داخلية + قبلية + بعيدة
	فلتبتعدْ (مستتر)	الأمس	
	تعالَ (مستتر)	الأمس	

عند تتبّع تراسيم الإحالة للعامل الإشاري (الضمير)، نجد غلبة الضمير "نحن" الذي يشير إلى الشاعر وأبناء وطنه، في لفتة ملحّة إلى اشتراك "محمود درويش" والشّعب الفلسطيني في المعاناة، المحاصرين ونلاحظ أن الإحالة مقامية خارجة عن أسوار القصيدة داخلة في أسوار الحصار، ثم ما لبث أن انسلخ عن الجماعة بالضمير "أنا" ليكتب معاناته الشخصية، وكأنّه يصرّح أن الاشتراك في الحزن لا يخفّف من وطأته، أمّا قراءة بقية الضمائر ففيها إشارة إلى الثنائية التي تعيش في صراع وهي "نحن" أصحاب الأرض / "وأنتم" _ "هم" المحتل الصهيوني الدّخيل، ثنائية تَضَارُب تضرب في أعماق التاريخ مؤرِّخًا لها بالضمير "أنتَ" المحيل على الأمس، ولا ينسى في هذا الزحم الأنثى التي تتجرّع ألم الحصار هي السّيّدة التي لا تستطيع ممارسة أبسط حقوقها وتعيش حياةً لا جديد فيها، بهذه الصورة المحترفة تختزل الضمائر قصّة المعاناة.

أداة التماسك	المثال	العنصر المحال إليه	نوع الإحالة
اسم الإشارة	هنا	– منحدرات التلال – أمام الغروب – فوهة الوقت – بساتين مقطوعة الظّل	داخلية + بعدية + قريبة داخلية + بعدية + بعيدة
		منحدرات التلال في المقاطع: الثاني _ الثالث _ الخامس	داخلية + قبلية + بعيدة
		– عند مرتفعات الدخان	داخلية + بعدية + قريبة

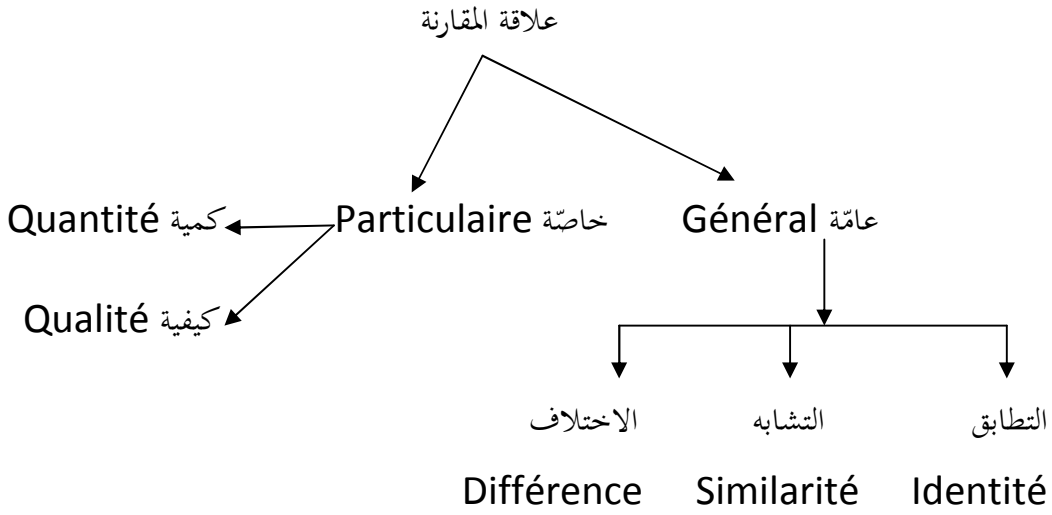
		– على درج البيت	
	هذا	– الحصار – العلم	داخلية + بعدية + قريبة
	هناك	– على قمّة التّلّ	داخلية + بعدية + قريبة
	هذه	– اللحظة العابرة	داخلية + بعدية + قريبة

نجد أنّ الشاعر استهلّ نصّه باسم الإشارة "هنا" في توظيف منه لمكان الحصار وزمانه، لحظة تاريخية متفجرّة لا تتوقف إلا باستحضار زمانها ومكانها، فكان "محمود درويش" محترمًا لأبجدية التاريخ بامتياز، هذا المكان قريب جدًّا منه وزمانه يسكنه لأنّه أشار إليه ب "هنا"، وقد استعار لهذا المكان والزمان بما يليق بهما من سمات برعاية الحصار وهي: الخوف من الموت والخطر ... يرسمه المنحدر أمّا قمّة التلّ والعدوّ فيشير إليه بهناك للدلالة إلى البعد فما يحضره بجانبه غير المنحدر والحصار واللحظة العابرة ووفاء للعلم.

ومن علاقات الإحالة:

– علاقة المقارنة:

وتتفرع حسب ما يلي:[1]



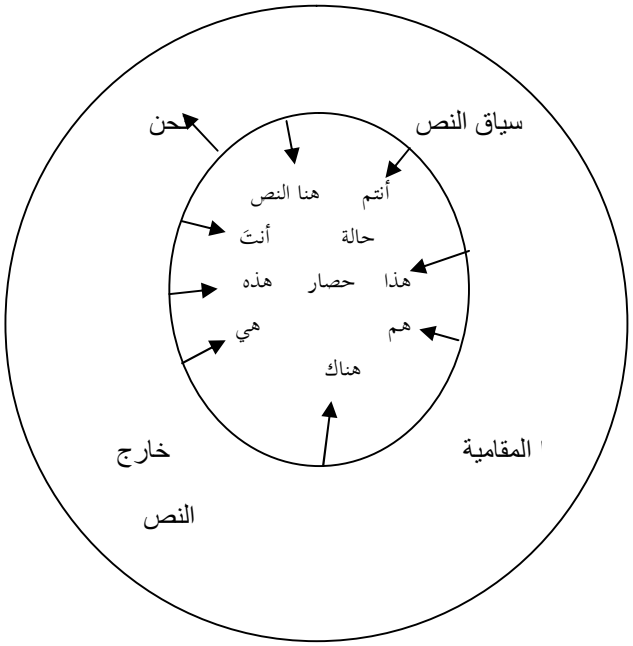
[1] مصطفى صلاح قطب، علم اللغة النصي، (م،س)، ص 182.

إن توزيع هذه العلاقات على القصيدة "حالة حصار" تظهر علاقة التطابق في قوله "نفعل ما يفعل السجناء" باستعمال الرابط "ما" الاسم الموصول الذي يصل ويطابق بين الفعلين: "ما يفعله المحاصَرون وما يفعله السجناء".

ثم تظهر علاقة التشابه في قوله أمّا القلوب فظلّت حيادية مثل ورد السّياج "يشبه قلوب الفلسطينيين بورد السّياج في علاقة تشبيهية تعقد القران على محاصرين هما القلوب وورد السياج.

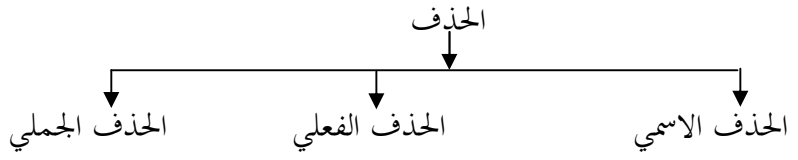
يحمل المتن علاقة المقارنّة الخاصّة الكمية في قول الشاعر: صرنا أقل ذكاءً في توظيف الكلمة أقل في تنويه إلى أنّ الذكاء كميا يقلّ مع الحصار، ذلك أن الفلسطينيين كلّما تأملّوا في الانفراج قابلهم العدّو بالتضييق أكثر في محاولة منه لاستغبائه.

لقد ساهمت هذه العوامل الإشارية الضمائر وأسماء الإشارة بحق في تحقيق التماسك النصّي، بتحقيق الاتساق بين العنصر الإشاري والعنصر الإحالي، ممّا يُجبِر وحدات النصّ، والإحالة المقامية وطّدت العلاقة بين النص وخارجه (سياقه).



ب- **الحذف:**

قسم "هاليداي" الحذف إلى ثلاثة أنواع [1]:



إنّ الحذف يُظهر العلاقة بين الجمل في النّص بإضماره بعضًا من عناصرها، قد يكون فعلاً أو اسمًا أو جملةً، ممّا يجعل السابق فيها مرجعًا للاّحق، لا يُفهم إلّا في وجوده.

- الحذف الاسمي:

ويقصد به حذف اسم داخل المركب الاسمي [2].

يقول "محمود درويش":

هنا، عند منحدرات التّلال، أمام الغروب

وفوهّة الوقت

والتقدير عند فوهّة الوقت

ويقول:

السّماء رصاصية في الضّحى

برتقالية في اللّيالي

وتقدير الكلام: السّماء برتقالية في اللّيالي

وجاء في قوله:

هنا لا أنا

هنا، يتذكّر آدم صلصاله

[1] ينظر: مصطفى صلاح قطب، علم اللغة النصي النظرية والتطبيق، (م،س)، ص 187.

[2] أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص 127.

لا صدى "هوميرى" هنا

لا صدى "هوميري" لشيء هنا جنرال

ينُقب عن دولة نائمةْ

والتقدير: هنا عند منحدرات التلال / عند مرتفعات الدخان ...

– الحذف الفعلي:

أي أن المحذوف يكون عنصرًا فعليًّا[1]

يقول "محمود درويش"

نفعل ما يفعل السجناء

وما يفعل العاطلون عن العمل

والتقدير ونفعل ما يفعل العاطلون عن العمل

– الحذف الجملي:

وهو حين يكون العالم التقديري للكلام يفترض وجود جملة على البنية السطحية مقتطعة. [2]

وهو في النص على النحو التالي:

يقول محمود درويش:

أيّها الواقفون على العتبات أدخلوا،

واشربوا معنا القهوة العربية وتقدير الكلام

فقد تشعرون بأنّكم بشر مثلنا وحين تشربون القهوة العربية تشعرون .....

أيّها الواقفون على العتبات البيوت !

[1] المرجع نفسه.

[2] أنظر: أحمد عفيفي، نحو النص اتّجاه جديد في الدرس النحوي، (م،س)، ص 127.

اخرجوا من صباحاتنا
نطمئن إلى أننا
بشر مثلكم !

وتقدير الكلام:

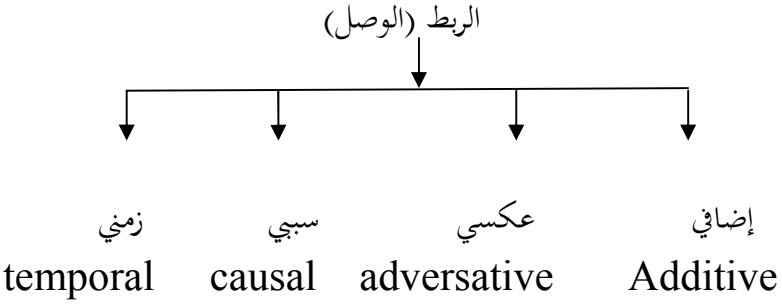
وحين نخرجون من صباحاتنا نطمئن.....

نلاحظ أنّ الحذف يعزّز العلاقات داخل السّياق النّصي فلا نستطيع تحديد مواطنه إلا باستقراء ما قبله وما بعده.

ج- الربط Conjonction

الوصل هو "التعيين للطريقة التي يتصل فيها اللاحق بالسّابق اتّصالا منتظما، ومعنى هذا أنّ النص عبارة عن جمل أو متتاليات متعاقبة خطّيا، ولكي تدرك كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر رابطة متنوّعة تصل بين أجزاء النص".[1]

وقد صنّف "هاليداي" الوصل إلى: [2]



- الوصل الإضافي:

ويتم بواسطة الأداتين "الواو"، "أو" وتندرج ضمن المقولة العامّة للوصل الإضافي علاقات أخرى مثل: التماثل الدّلالي المتحقق في الربط بين الجمل بواسطة تعبير من نوع: بالمثل، وعلاقة الشرح، وتتم بتعابير مثل: أعني، بتعبير آخر ...[3].

[1] محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز العربي الثقافي، بيروت، ط1، 1991، ص 23.
[2] المرجع نفسه، ص 23.
[3] مصطفى صلاح قطب، علم اللغة النصي، (م/س)، ص 189.

وفي القصيدة "حالة حصار"، نجد الشاعر لم يستغن عن الوصل ليجمع شتات الكلمات، فجاءت "الواو" في مركز الصدارة بالربط سبعة عشر (17) مرّة، أمّا "أو" فقد وردت مرّة واحدة فقط في هذا المقتطف من القصيدة.

وهذا عرض لما جمعه الشاعر في نصّه فجعله جسدًا واحدًا.

- **المقطع الأول:**

- (هنا عند منحدرات التلاّل، أمام الغروب)

وفوّهة الوقت

ربط الشاعر بين مكان الحصار وزمانه، بحرف العطف "و" فجمع بين الظرفين في صورة منطقية ذلك أن الحصار يتحقق في وجود مكان وزمان مجتمعيْن.

- (نفعل ما يفعل السجناء

وما يفعل العاطلون عن العمل)

يتجلى الرابط "الواو" مرّة ثانية بعلاقة الجمع بين الجملتين، وهو جمع يؤازر فكرة اجتماع الشاعر والشعب الفلسطيني في ضمير "نحن" في الفعل (نفعل) له وجهان متوافقان هما (السّجْنُ والعَطَلُ عن العمل)

- (أعدائنا يسهرون وأعدائنا يشعلون لنا النور)

وهو ربط جملتين اسميتين "سهر الأعداء" و "إشعالهم النور".

أنجز "محمود درويش" في هذا المقطع ربطا بين اسمين، وبين جملتين فعليتين وبين جملتين اسميتين، فساهم الوصول بالواو في جمع بين:

الزمان والمكان

حالة المحاصرين (سَجْنٌ، وعَطْلٌ عن العمل)

ظلم المحاصِرين (السهر وإشعال النور)

- **المقطع الثاني:**

- (لون السماء الرصاصي / البرتقالي / وحالة القلوب)

الجمع هنا مكّننا من الرّبط بين المرئيّ والخفيّ

- (الحرّية والغد) ثنائية توافقية جمعت الأمل والمستقبل وإن كان بالاستشهاد.

(التذكر والنسيان) الجمع بين المتناقضيْن، في جوّ الحصار التذكر المؤلم ونسيان الآتي مريح لأن التفكير فيه مُميت.

- (لا تعلّق سيّدة البيت حبل الغسيل وتكتفي بنظافة العلم)

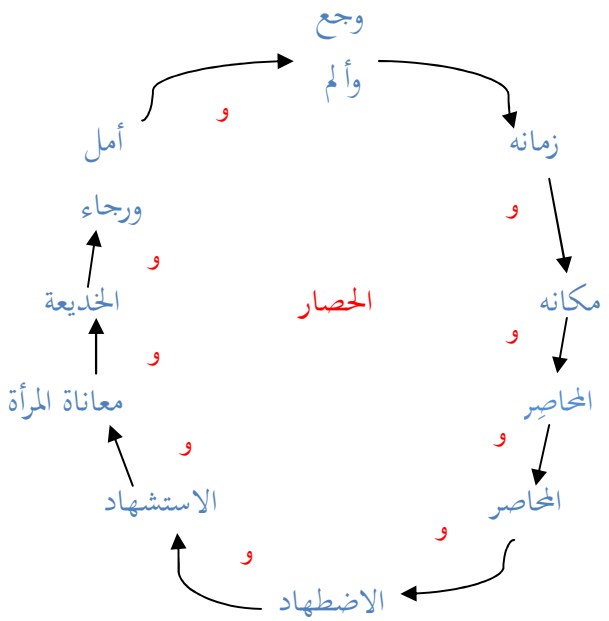
أصبحت الفلسطينية تُؤْثِر السّلامة على ممارسة حياتها اليومية التي هي من حقّها.

- (الوجود والعدم) جمع الشاعر بين المتناقضين لأنّ في الحصار الحياة والموت في كفّة واحدة.
- الأجساد والقذائف) الجمع بين الإنسان وقاتله.
- (ادخلوا واشربوا) دعوة موجهة للعدو جمع فيها الشاعر بين الدخول وشرب القهوة العربية للإحساس بمعاناتهم.
- (تصفح الجرائد وقراءة زاوية الحظ) بين فعلين متجانسين وضمنيا بين الحاضر و المستقبل.
- (ألفين و اثنين) سنة الحصار وفي النص حاضر ومستقبل.
- (فلتبتعد وتعال غدًا) دعوة الشاعر للأمس جمع بين الابتعاد في الحاضر والعودة في المستقبل.
- (توجعني الخاطرة وتنتعش الذّاكرة) جمع الشاعر بين الوجع الذي يزيد بانتعاش الذاكرة.

وورد الرابط (أو) في قوله: نلعب النّرد أو نتصفّح أخبارنا تغييرا بين الفعلين المربوطين بما قبلها وهو "التسلية".

أما علاقة التماثل الدّلالي فجسدها الشاعر في شرحه الألم ، الألم هو: أنْ لا تعلّق سيّدة البيت حبل الغسيل صباحاً، وأن تكتفي بنظافة هذا العلم.

لقد ساهمت الروابط في تماسك النص، وخاصة الحرف "و" الذي كان له حصّة الأسد، فقد رسم لوحات جزئية، ثم جمع شتاتها ليُخرج النص صورة كاملة.



- **الوصل العكسي:**

يكون بأدوات هي: لكن، بل، مع ذلك، مهما، على الرغم من، ...[1].

وإنْ خلا النص من هذه التراكيب إلاّ أن فحواه يحمل اتجاهات متعاكسة لا تحتملها لغة الشعر.

- **الوصل السّببي:**

يمكننا أن نعرف العلاقة المنطقية بين جملتين أو أكثر من خلال الأدوات التي: هكذا، أي، مثلا، لذلك، إذن، بناءً على ..."[2].

والسببّي مُودَعٌ في النّص، غير بعيد عن بدايته، ليكون أقرب إلى المنطق من بدايته يقول: محمود درويش:

بلادٌ على أهبة الفجر، صرنا أقلّ ذكاءً

لأنّا نُحملق في ساعة النّصر

[1] مصطفى صلاح قطب، علم اللغة النصي، (م،س)، ص 189.

[2] أنظر: المرجع نفسه، ص189.

بتوظيف لأنا بصيغة الجمع، تعليلا لصفة الغباء التي يرى بها بني صهيون غيرهم، فالتّحديق في ساعة النّصر والأمل هو سلاح الفلسطيني.

ثم يقول: سيمتدُّ هذا الحصار إلى أن نُعلِّم أعداءنا نماذج من شعرنا الجاهلي.

سيمتدّ زمن الحصار وإنْ كان صعبًا والسبب الذي يدعوه لذلك هو تعلم بني صهيون دروسًا مكنّاةٍ بنماذج من شعرنا الجاهلي بما يحمله من قوّة وأصالة وفراسة وغضب، وقد يصادفون حينئذٍ الحقيقة في أسراره، ويقرؤون:

ألاَ لاَ يَجْهَلَنَّ أحدٌ علينْا فنجهلَ فوق جهلِ الجاهلينا

هو سبب وجيه سيحقق مكابرة الحصار.

- **الوصل الزمني:**

وأبسط تعبير عن هذه العلاقة هو: آنئذٍ، حينذاك، يومئذ، حينئذ، فوق ذلك ...[1].

وكذلك تتابع الجُمل مشكّلة تتابعا زمنيا [2].

وعن قراءة القصيدة زمنيا، نجدها غارقة في الأفعال المضارعة تسير وفق وتيرة زمنية ميزتها الاستمرارية في المعاناة، فهي سائرة في الحاضر موغلة في المستقبل، (نفعل ما يفعل السّجناء، أعداؤنا يسهرون، سيمتدّ الحِصار، ننسى الألم، لا تعلّق سيّدة البيت حبل الغسيل، نحتاجها، أفكّر، توجعني).

الألم في الزمن الحاضر مُرافق للشاعر لأنه يقرنه بأي زمن ماضٍ، وإن كان الحاضر مشحونا بالألم الذي يتوعد المستقبل، فالزمن الآتي مُمثلا بالحرفين (س–سوف) فيه مسحة الأمل والصّبر "سيمتدّ"، "سوف أدخل عمّا قليل حياتي"، وإن كان الصبر في الخط الزمني قد سبق الأمل.

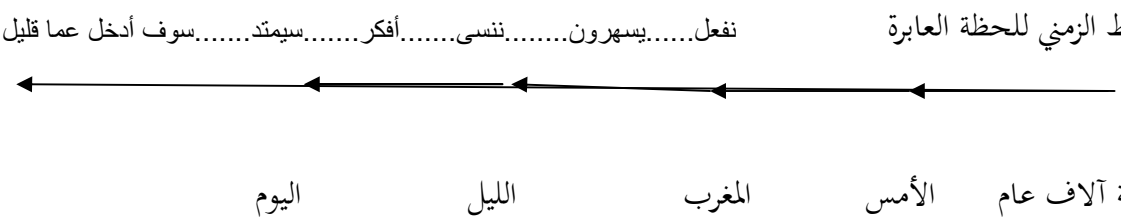
أما القرائن اللغوية الأخرى الدّالة على الزّمن فتتناثر هنا وهناك، مع المكان، فنجد: (الغروب، الليل، الفجر، ساعة النّصر، عمّا قليل، الوقت، الأمس، اليوم، ثلاثة آلاف عام، اللحظة العابرة).

---

[1] مصطفى صلاح قطب، علم اللغة النصي، (م،س)، ص 190.

[2] الطيب عطاوي، الاتساق في بنية الخطاب القرآني، مجلة عود النّد، ع100، 0www.oudnad.net/، 2020/06/01 على الساعة، 15.07 .

باستقراء هذه الأزمنة نجدها قد أضمرت نفسية الشاعر التي تتراوح بين الخوف واللاستقرار وألم (المغرب)، فهو غرّةُ الليل وبداية الخطر، (الليل) وهو زمن الخطر والخديعة والمجهول ، (الأمس) و (ثلاثة آلاف عام) زمن غير مرغوب فيه يستبعده الشاعر ويقلّبُ عليه الأوجاع، وهو سبب امتداد المعاناة . وستظهر القرائن الزمنية استمرار المعاناة مع وجود الأمل (الفجر، ساعة النصر).



إن انتظام قرائن الوصل الزمني على هذا الخط الزمني لأكبر دليل على تماسك النص واتساقه.

2.1.4 التماسك المعجمي

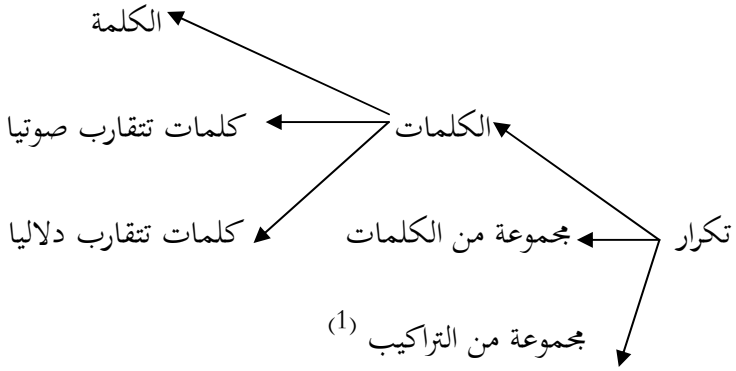
هو التماسك الذي تحدثه العناصر اللغوية (كلمة، عبارة، جملة)، في النص بوصفها عناصر معجمية ويتمّ ذلك عن طريق: التكرير **Répétition** والمصاحبة اللفظية (التضام) collocation [1].

ومن أشكاله: التكرير والتضام

أ* التكرار (التكرير) Répétition:

يميّز "موليتو" و"طامين" بين أربعة أنواع من التكرار: تكرار الكلمات، تكرار كلمات تتقارب من حيث الأصوات وأخرى من حيث الدّلالة، وتكرار مجموعة كلمات أو تراكيب بكاملها.

[1] انظر: مصطفى صلاح قطب، علم اللغة النصي النظرية والتطبيق، (م،س)، ص 191.



وفي القصيدة "حالة حصار" نجد حضورًا كثيفًا لهذه الظاهرة بأنواعها المختلفة، تكرار كلمات تتقارب صوتيا، وتكرار اللفظ، وتكرار الجملة:

هنا، عند مُنْحَدَراتِ التلالِ، أمام الغروبِ

وفُوَّهَة الوقت،

قُرْبَ بساتينَ مقطوعةِ الظلِّ،

نفعلُ ما يفعلُ السجناءُ،

وما يفعلُ العاطلونَ عنِ العمَلْ:

نُرَبِّي الأمَلْ.

صرنا أَقَلَّ ذكاءً،

لأَنَّا نُحَمْلِقُ في ساعة النصر

لا لَيْلَ في ليلنا المتلألئ بالمدفعيَّة.

أَعداؤنا يسهرون وأَعداؤنا يُشْعِلون لنا النورَ

في حلكة الأَقبية.

[1] خالد سليكي، من النقد المعياري إلى التحليل اللساني (الشعرية البنيوية نموذجا)، مجلة عالم الفكر، ع2/1، مج 23، الكويت، 1 يوليو 1994، ص 408.

لقد تكرّرت الكلمات المتقاربة صوتيا، في المقطع الأول من القصيدة، (19 تسع عشرة مرّة)، وعناية الشاعر بهذا التكثيف الصّوتي أكسب الكلمات تقاربا لِما يعكسه الحرفان (ع-ق) من قوة الألم وقتامته، هذا التقارب عزّز اللُّحمة بين النص فجعله ينطق بجرس واحد الإحساس نفسه.

كما نجد تكرارا لألفاظ معيّنة كالوقت والليل والحصار والحرية

أمام الغروبِ وفُوَّهَة الوقت،

في الحصار تكون الحياة هي الوقت

لا وقت للوقت

نجد الوقت للتسلية

لا لَيْلَ في ليلنا المتلألئ بالمدفعيَّة.

بُرْتقاليَّةٌ في الليالي

سيمتدُّ هذا الحصارُ إلى أن نعلِّم أَعداءنا

في الحصار تكون الحياة هي الوقت

حُرٌّ أَنا قرب حريتي .وغدي في يدي.

وأولَدُ حُرّاً بلا أَبَوَيْن،

تشكّل التكرارات على مستوى المفردات السابقة بُؤرة الجدلية، فالوقت ينطلق مفهومه من طول الانتظار، وتفاقم الألم وديمومته، وهذه اللوحة الشعرية قد طغت على النص، أمّا الليل فهو مرتع الهموم، ومبعث الأحزان، ويزيد الوقت وحشة، أما الحرية فهي الأمل التي سيبدّد غمام الألم، ويُطلع الفجر فيتلاشى الليل وظلامه، لوحة فنية مُتّسقة رسمها التكرار.

وعن تكرار الجملة:

أَيُّها الواقفون على العَتَبات ادخُلُوا،

واشربوا معنا القهوةَ العربيَّةَ

أَيُّها الواقفون على العَتَبات ادخُلُوا،

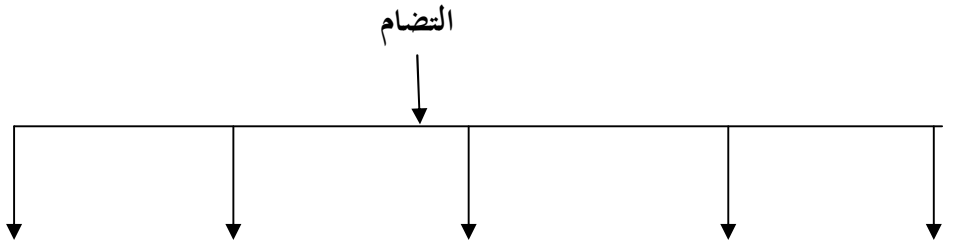
أُخرجوا من صباحاتنا،

"أَيُّها الواقفون على العَتَبات"، جملة إنشائية طلبية يتوجه بها الشاعر إلى المحتلّ بصيغة النداء، تجسّد انتقال الحِصار الفيزيولوجي إلى الحِصار النفسي، فيخرج عن صمته ويلفت انتباهه ليقترح تعالقًا بين المحاصِر والمحاصَر لعلّ الحِصار ينقُص، تتراجع حِدّتُه ويخفّ ألمه، فالتلاعب بعناصر الحِصار هنا بين زمان ومكان وفاعل ومفعول به (محاصِر ومُحاصَر) وما يُنجزه من تداعيات وآثار كلّها أوتار كلّما مسّها الشاعر تأكّدت وحدة النصّ وتلاحمه وتماسكه.

ب* المصاحبة اللفظية (التضام) collocation :

ويعرّفه خطابي بأنه "توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرًا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك"[1]

ومن علاقات التضام:



(حقل دلالي واحد) [2]

وعلاقات التضام في قصيدة "محمود درويش" زادتها ترابُطًا في جو معجميّ مُتماسِك.

[1] محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991، ص 25.

[2] انظر: مصطفى صلاح قطب، علم اللغة النصي النظرية والتطبيق، (م،س)، ص 198-199.

	التضام	نوعه
المقطع الأول	الوقت/الغروب/الفجر/ليل	الاشتمال
	السجناء/العاطِلون	التنافر
	الأمل/ النصر	الترادف (داخل النص)
	الأقبية النور/ حلكة	التضاد
	أعداؤُنا/ المدفعية	تنافر
المقطع الثاني	الحصار/أعداء/حيادية/ليالي	تنافر
	رصاصية/ بُرتُقالية	تنافر
المقطع الثالث	الموت/ الخسارة	ترادف
	حريتي/ غدي/حياتي/اللازورد	تنافر
	الموت/الحياة تذكر/نسيان أولها/ آخِرها	تضاد
المقطع الرابع	مرتفعات/ درج البيت	تنافر
	وقت / صباحًا	اشتمال
المقطع الخامس	الأساطير/ هوميوي/ طراودة /أنقاض	تنافر
	جنرال/ جنود	تنافر
	الوجود/ العدم	تضاد
	دبابة/ قذائف	علاقة الجزء بالكل
المقطع السادس	القهوة العربية/نلعب النرد/ التسلية/أخبارنا/زاوية الحظ	تنافر
	ادخلوا/ اشربوا/ نطمئن/مثلكم	تنافر
	ادخلوا/ اخرجوا	تضاد
المقطع السابع	الأمس/ اليوم/غدًا/اللحظة/عام	تضمن
	أفكر/الخاطرة/الذاكرة	تنافر
	فلتبتعد/تعال	تضاد

تتكاثف علاقات التّضام لتُساهم في تماسك النص على المستوى المعجمي والملاحظ أنّ علاقة التنافر هي التي استأثرت بالرّيادة نظرا لبِناء النص على أساس حقول دلالية تسير وفق دائرة الحِصار بين: الظلم، الوحشية، التفاؤل، المكان، الخيال والماضي، الحرب، الحياة الاجتماعية، الاستئناس، الحسرة، وكلّها حقول لا تبرح سجن الحِصار.

ومما يُؤكّد قوة السّبك والتماسك النصي وجود روابط معجمية تتعدّى أسوار المقاطِع في قول الشاعر:

- مُنحدرات/ بساتين/ مُرتفعات/ درج البيت/ عتبات البُيوت/ الأقبية/ طراودة/ هنا ⟵ وتجمعها علاقة التنافر(الحقل الدّلالي هو المكان)؛
- الغُروب/ الوقت/ الفجر/ ساعة النصر/ الضحى/ عمّا قليل/ صباحاتنا / ألفين واثنين/ ثلاثة آلاف عام/ اللحظة العابرة⟵ وتجمعها علاقة التنافر (الحقل الدّلالي هو الزمان)؛
- أعداؤُنا/ يسهرون/ يشعلون/ رصاصية/ بُرتقالية/ طراودة/ دبابة /القذائف/ الواقفون على العتبات/ قد تشعرون/ الجنود/ جنرال⟵ وتجمعها علاقة التنافر(الحقل الدّلالي هو الظلم والاعتداء)؛
- السجناء/ العاطلون/ حلكة الأقبية/ حيادية/ نسيان/ لا تعلق/ الألم/ من دون جدوى/ توجعني ⟵ وتجمعها علاقة التنافر(الحقل الدّلالي هو الألم والحزن)؛
- الفجر/ ساعة النصر/ شِعرنا الجاهلي/ حرّ/ غدي/الحياة/ اللاّزورد/ ادخلوا/ نلعب/ التسلية ⟵ وتجمعها علاقة التنافر(الحقل الدّلالي هو الأمل)؛

ومن أمثلة علاقة التضمّن في النص:

- الوقت/ الغروب/ الفجر/ ليل/ صباحًا/ الأمس/ اليوم/ غدًا/ اللحظة/ عام.

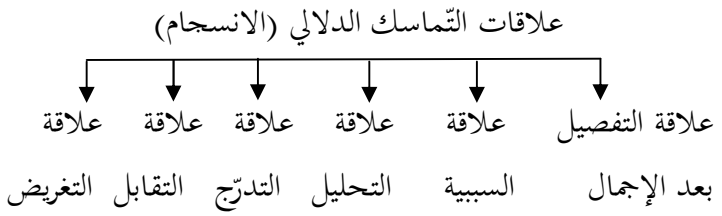
فيتجلى النص في أسمى صور التماسك الذي هيّأت له أدوات التماسك النحوي في الإحالة والحذف والوصل وأدوات التماسك المعجمي بين التكرار والتضام، فضربت هذه العوامل الشكلية في صميم النصّ وغارت في دلالته، فانصهر الظاهر بالباطن، ليصنع اتّساقا أثبت وُجوده في القصيدة "حالة حِصار" ومفاصلها عن جدارة.

2.4 التماسك النصي على المستوى الدلالي (الانسجام)

إنّ أدوات الاتّساق تقرأ التناسق الشّكلي للنّص، أمّا تناسقه المعنوي فيخضع لمعايير الانسجام.

وعن علاقات الانسجام الدّلالي في النّص يقول محمد خطابي "ينظر عادة إلى العلاقات التي تجمع أطراف النّص أو ترابط بين متواليات (أو بعضها) دون بدوّ وسائل شكلية تعتمد في ذلك عادة، ينظر إليها على أنّها علاقات دلالية مثال ذلك علاقات العموم، الخصوص، السبب، المجمل، المفصل ....، سالكا في ذلك بناء اللاّحق على السّابق... وإنّما الذي يحصل هو بروز علاقة دون أخرى"[1].

وسألقي الضوء في هذه الدراسة على بعض علاقات الانسجام حسب قوة ظهورها في القصيدة.



أ- علاقة التفصيل بعد الإجمال:

وهو أن يذكر الكلام مجملا، ثم يأتي بعد ذلك مفصلا دون رابط لفظي بين التفصيل وما سبقه من إجمال إلا الرابط المعنوي الذي يجمعها، فالعلاقة بين المجمل وما فصله علاقة معنوية تحقّق التماسك بين جمل النص"[2]

والإجمال في القصيدة "حالة حصار" يظهر في المقطع الأول، يقول الشاعر:

هنا عند منحدرات التلال أمام الغروب
وفوّهة الوقت
قرب بساتين مقطوعة التّلّ

} مكان الحصار وزمانه

نفعل ما يفعل السجناء
وما يفعل العاطلون عن العمل

} المحاصَر و نفسيته

[1] محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، (م،س)، ص 268-269.

[2] عادل مناع، نحو النص اتجاه جديد في دراسة النصوص اللغوية، مصر العربية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2011، ص 241.

نربيّ الأمل بلادٌ على أهبة الفجر، صرنا أقل ذكاءً

لأنّا نحملق في ساعة النصر

لا ليل في ليلنا المتلألئ بالمدفعية

أعداؤنا يسهرون وأعداؤنا يشعلون لنا النور } المحاصِر ووحشيته

في حلكة الأقبية

نلاحظ أنّ مظاهر الحصار وعناصره كلّها مجتمعة في بداية النّص، حتّى أنّه يختصر الواقعة تاريخيا ونفسيّا، ويمكن السّكوت عند هذا المقطع.

ثم يأتي التفصيل في المقاطع الموالية دون شرط الأدوات، فيناسب عارضا تفاصيل الحالة.

- المقطع الثاني ←صلابة المحاصَر
- المقطع الثالث← حياة الشاعر بين الألم والأمل في الحصار
- المقطع الرابع ←معاناة المرأة الفلسطينية أثناء الحصار
- المقطع الخامس ← محاصِر المخادع
- المقطع السّادس← دعوة المحاصِر إلى التواضع، والإحساس بمعاناة المحاصَرين
- المقطع السابع← ألم التفكير أثناء الحصار

يظهر جليّا أنّ هذه التفاصيل جالت في أرجاء المجمل، وأوردت جزئياته، الأمر الذي جعل النص منسجما دلاليّا.

ب- علاقة السببيّة:

"علاقة السببية إحدى علاقات الارتباط المنطقي بين المعاني، ويقتضي سياق الجملة من المتكلم أحيانا أن يلجأ إلى هذه العلاقة لتكون معينا له لبيان سبب وقوع الحدث"[1].

تقوم هذه العلاقة على ثنائية السبب والنتيجة التي تربط منطقيا بين جمل النص، وتظهر في أبيات "محمود درويش" في قوله:

سيمتدّ هذا الحصار إلى أن نُعلِّم أعداءنا

نماذج من شعرنا الجاهلي

السماء رصاصية في الضّحى

برتقالية في الليالي، وأما القلوب

فظلّت حيادية مثل ورد السّياج

لن يقبل الفلسطيني بجلاء الحصار وفكّه والسبب هو أنّه يريد أن يلقّن عدوّه درسا في الصّبر والقوّة والصلاّبة وهي نتيجة وصل إليها بسبب الوحشية التي لونت سماء الفلسطينيين وبدّدت صفاءها.

لقد عبّر "محمود درويش" عن مجموعة العلاقات السببية متعالقة ومتشابكة منسوجة بخيوط غير مرئية لأنّها دلالية تستند على القراءة المنطقية لفكّ اشتباكها.

ثم لا يكتفي الشاعر وينهل من معين السبب والنتيجة فيقول:

يقول على حافة الموت

لم يبق بي موطئ للخسارة

حرٌّ أنا قرب حريتي، وغدي في يدي

[1] مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، 1997، ص 176-177.

سوف أدخل عما قليل حياتي،

وأولد حرًّا بلا أبوين،

وأختار لا سمي حروفًا من اللاّزورد

لقد اختار الفلسطيني الاستشهاد لأنّه وجد فيه الحياة والخلود

ج- علاقة التعليل:

"إنّ النفوس تجنح إلى الأحكام المعللّة، وتستريح في وجودها، لذلك كانت هذه العلاقة من أهم علاقات الانسجام لقربها من العلاقة السببية"[1].

يقف التعليل رأسا في القصيدة متجليّا في أسمى صوره في المقطع السادس، يقول محمود درويش:

أيّها الواقفون على عتبات ادخلوا،

واشربوا معنا القهوة العربية

فقد تشعرون بأنّكم بشرٌ مثلنا

يعلّل الشاعر لهذه الدعوة التي تعبّر عن العربي الكريم في أخلاقه وكرمه، لكنّها دعوة على غير العادة، يستدرج فيها إنسانية المحتل، ويطلب تواضعهم، وإن كان يشكّ في ذلك.

يقول كذلك:

أيّها الواقفون على عتبات البيوت

أخرجوا من صباحاتنا،

نطمئن إلى أنّنا

[1] انظر: عادل مناع، نحو النص اتجاه جديد في دراسة النصوص اللغوية، (م،س)، ص 259.

بشرٌ مثلكم!

وفي طلب آخر موجّه للمحتل يشير إليه بالخروج، ويعلّل لهذا الطلب بأنّ الفلسطيني لا يحسّ بإنسانيته إلاّ بعد جلاء المحتل عن أراضيه.

إنّه التلميح بالعلّة، لا يدرك إلاّ بالعقل، وإن تجاوز الشكل فإنّه آلة الحبك.

د- علاقة التدرّج:

التدرج من العلاقات الدّلالية التي تظهر تماسك النص وترابط أجزائه، ويقصد به تدرج الانتقال في النص من مستوى إلى مستوى أو مرتبة أعلى والعكس، أو تدرّج المعنى الدلالي للجمل داخل فضاء النّص من حال إلى حال أو من زمن أو مكان إلى زمن أو مكان آخر، ولا شكّ فالتدرج يؤدي إلى التماسك الدلالي في النص" [1].

إنّ صبر أغوار النص بمعيار التدرّج، يجده سار وفق انسيابية منطقية تنطق بالتماسك والتلاحم الدلاليين، فقد انتقل طواعية من توصيف الحصار إلى رسم صورة المحاصَر الصّلب القويّ تلك القوّة التي تأتيه من تداخل معنى الحياة والموت في صورة أكثر قوّة وهي الاستشهاد، ثم ينقل آلاته التصويرية إلى مكان ليس بالبعيد متوجّهًا إلى المرأة الفلسطينية في التفاتة منه إلى توثيق صبرها وتجلّدها، وفي انتقال إلى الجانب الآخر، يجعل الرؤيا أوضح هي صورة المحاصِر المخادع الوحشيّ المتكبّر، كلُّ هذا يدفع بالخواطر إلى الغوص في أعماق الماضي، فتزيد الشاعر حزنًا وألما.

إذا كان "محمود درويش" قد أرّخ للحصار، فهذا التدرّج أرّخ عملية التماسك الدلالي المنطلق في مسار تصاعدي هيّأت له العلاقات الدلالية موضوعة بين دفّتي المكان هما "عند منحدرات التلال" في بداية النص صعودا إلى قمّة التلّ في آخره.

[1] عادل مناع، نحو النص اتجاه جديد في دراسة النصوص اللغوية، (م،س)، ص 277.

هـ- علاقة التقابل:

ونقصد بها تلك "المقابلة الملحوظة بين المعاني ولبيت المقابلة الملفوظة بين المباني"[1]، تحصل علاقة التقابل "بالتناظر على المحور الدلالي أو التناظر العكسي."[2].

تظهر علاقة التقابل الدلالي في النص على أصعدة عدّة فعلى مستوى:

المحاصِر	والمحاصَر
لا ليل في لياليا المتلألئ بالمدفعية	هنا، بعد أَشعار أَيّوبَ لم ننتظر أَحداً
لا لَيْلَ في ليلنا المتلألئ بالمدفعيَّة.	سيمتدُّ هذا الحصارُ إلي أن نعلِّم أَعداءنا
أَعداؤنا يسهرون وأَعداؤنا	نماذجَ من شِعْرنا الجاهليّ.
يُشْعِلون لنا النورَ	
في حلكة الأقبية	

[1] عادل مناع، نحو النص، (م،س)ن ص 268.

[2] أنظر: مصطفى صلاح قطب، علم اللغة النصّي، (م،س)، ص 202.

ثنائية تجسّد التناظر العكسي بجدارة تبني بوحشية المحاصِر وشجاعة المحاصَر جدار النص.

وكذلك نلمح حضور التقابل حينما يغيّر الشاعر وجهته إلى المرأة الفلسطينية:

الفلسطيني	الفلسطينية
حُرٌّ أَنا قرب حريتي، وغدي في يدي	الألم:
سوف أَدخُلُ عمَّا قليلٍ حياتي،	هو: أن لا تعلّف سيدة البيت حبل التفسير صباحا،
وأولَدُ حُرّاً بلا أَبَوَيْن،	وأن تكتفي بنظافة هذا العلم.

وكأن هذا التقابل في دلالته يأبى أن يكون تناظرا عكسيّا باعتبار الجنس (امرأة/رجل)فيغلبه اشتراكهما في المأساة والمعاناة.

ثم يتجلّى التقابل العكسي بكل تمظهراته في المقطع السادس :

الدعوة للدخول إلى البيت	الدعوة للخروج منه
أيّها الواقفون على العتبات ادخلوا	أيّها الواقفون على العتبات
واشربوا معنا القهوة العربية	اخرجوا من صباحاتنا،
فقد تشعرون بأنكم بشر مثلنا	نطمئن إلى أننا
	بشر مثلكم

يتجسّد التقابل في دعوة المحاصِر للدخول لعلّه يحسّ بأن العربي بشر، تقابلها في تضاد دعوة للخروج لأن الأكيد هو اطمئنان الفلسطيني في أرضه.

هذه المقابلة بين المعاني، جعلتها تنشد أكثر فيما بينها وإن كان الشدّ بين السالب والموجب هو سرّ التكامل.

و- علاقة التغريض:

"إن مفهوم التغريض ذو علاقة وثيقة مع موضوع الخطاب ومع عنوان النص"[1]

للعنوان علاقة وثيقة بالموضوع، بل هو الموضوع نفسه وهو أوّل ما يتصافح معه نظر المتلقّي، هو العتبة الأولى التي تضعه على سلّم النّص، فالعنوان "حالة حصار" اختصار للنص واختزال لمكوناته، فحالة حصار تستدعي وجود المحاصِر والمحاصَر والمكان والزمان، وممارسة الوحشية، ومقابلتها بالصبّر، حالة حصار فيها ألم وأمل، وكلّه موجود في النّص لم يخطئ منه جزئية واحدة وقد احتضن النص العنوان ثلاث مرات بحروفه، ومرات بدلالاتها: السجن، الأقبية، الحيادية، السياج، تجسيدا للتناغميّة. وما يزيد من قوة العلاقة، دلالة "هنا" التي عكست الزمان والمكان والقرب وحبّ المكان، وقرب الألم، واقتراب المحتل، النص كلّ متماسك ينطق جملة: "حالة حصار كانت هنا".

النصوص جسد وروح، ولا نستحضر روحها إلاّ بأدوات الانسجام ، أمّا جسده فتراسيمه علاقات الكلمات بالجمل والجمل بالجمل، فينكشف السّتار عن تماسك الصّرح البنائي والمعجمي للنصّ، والحقيقة أن علاقة الإجمال والتفصيل على رأس علاقات التماسك الدلالي ووجودها وتحقّقها في جغرافيا النّص، يؤكد تماسكه وتناغمه.

4-3 المستوى التداولي:

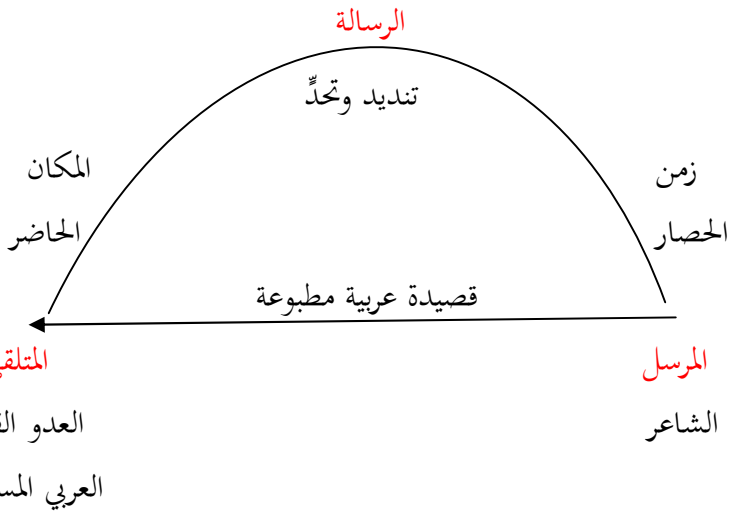
حاول رواد التداولية دراسة اللغة في الاستعمال من خلال البحث في العلاقة بين الباث والمتلقي ومعرفة السياقات المحيطة بالنص، وفهم ظروف المتلقيّ، فكلّما توفّر للمتلقي معلومات عن المتكلم، والمتلقيّ للرسالة (أي وجهة الرسالة) والزمان والمكان، ونوع الرسالة كانت له حظوظ قويّة لفهمها وتأويلها.

فأمّا المتكلم في القصيدة "حالة حصار" هو الشاعر والمتلقّي هو العدو الصهيوني، المستشرق، القارئ العربيّ، زمان الرسالة، هو زمان الحصار، وقد صرّح به الشاعر في النص خاصًّا تارة: الغروب، الليل، وعامًّا تارة أخرى: في عام ألفين واثنين.

---

[1] محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، (م،س)، ص 293.

- مكان الرسالة: مكان الحصار وقد ذكر الشاعر أوصافه مجازا عند منحدرات التلال، الأقبية.
- فحوى الرسالة: صرخة رافضة للحصار، متحدية للمحاصِرين.
- نوع الرسالة: قصيدة شعرية.



هكذا يصنع النص مقامه معتمدا على نفسه لكن التداولية لا تغفل مكانة المتلقيّ فأين هو من النص؟

يتدخل الآن سياق أكبر وأشمل نقرأ به النصوص الأدبية أو هو بروتوكول أدبي شريطة أن يكون القارئ مطّلعا على أبجديّاته يقول محمد خطابي: "القارئ وهو يواجه نصًّا أدبيًّا يفعل ذلك وهو متوفر على زاد معرفي عام عن النص الأدبي مما يسهّل (يفرض) استبعاد معلومات واستحضار أخرى للتكيُّف مع مقتضيات النص الذي يروم فهمه"[1].

ومن المعلومات السياقية التي تمكّن القارئ من النص معرفة ما يلي:

1- النص من الشعر الحرّ الحديث
2- الشعر الحديث يخوض حرباً ضد التقاليد الأدبية، وضد الواقع الاستعماري
3- الشعر الحديث يتوق إلى الحرية بدءًا من صوره التعبيرية وصولاً إلى أهدافه ومقاصده
4- محمود درويش، شاعر القضية الفلسطينية
5- وعلى رأس كل ما سبق: فلسطين مستعمرة من قبل الصهاينة

من هنا يمكن لهذا المتلقي أن يقرأ النص "حالة حصار" ضمن إطار اسمه "إطار محمود درويش الشاعر"، لكن هذا لا يمنع تعالق النصوص وخروج النص إلى نصّ آخر لا ليحيد عن مقصديته وتماسكه وإنّما ليزيد انسجامه

[1] محمد خطابي، لسانيات النص، (م،س)، ص 309.

الداخلي تحت مسمّى التّناص يقول محمد مفتاح عن التناص: "فسيفساء من نصوص أخرى أدمجت فيه بتقنيات مختلفة، ممتص لها يجعلها من عندياته وبتصييرها منسجمة مع فضاء بنائه، ومع مقاصده"[1].

إن النص الأدبي إذ يستعمل نصوصا أخرى من جنسه أو من غير جنسه يهدف إلى شيئين: الأنباء والاحتفاظ بنسبة، مهما كانت ضئيلة من التواصل مع القارئ [2].

فما هي النّصوص التي امتصّتها القصيدة "حالة حصار"

- **مع النّص الشّعري:**

البدء بكلمة "هنا"، تشاكل ما استهل به امرؤ القيس معلّقته "قفا".

قفا نبكِ لذكرى حبيب ومنزل بسقط اللّوى بين الدّخول فحوصل وفي البدايتين مناجاة للزمان والمكان.

شعرنا الجاهلي: في إشارة إلى الانتماء إليه، مهما كانت محاولات التجديد

- **مع النّص الديني:**

- هنا، بعد أشعار أيوب
- يتذكّر آدم صلصاله

وهي زمرة من النصوص تحلينا إلى تراكم دلالات دينية هي:

- الصبر
- الأصالة والانتماء

في تقاطع مع القرآن الكريم: قال الله تعالى: "وَأَيُّوبَ إِذْ نَادَىٰ رَبَّهُ أَنِّي مَسَّنِيَ الضُّرُّ وَأَنتَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ"[3].

[1] محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (إستراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1985، ص 121.

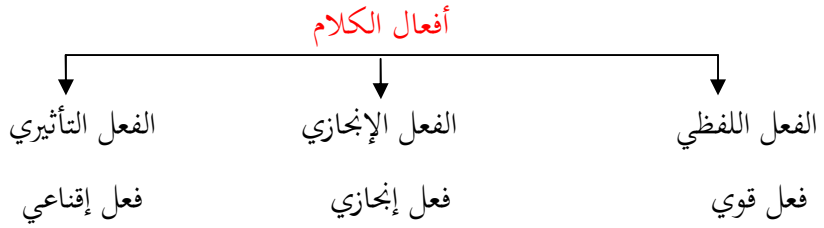
[2] محمد خطابي، لسانيات النص، (م،س)، ص 316.

[3] سورة الأنبياء، الآية 83.

وقوله تعالى: "وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً مِّن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُواْ لَهُ سَاجِدِين"[1].

- **مع النص الأسطوري:**

- لا صدى هو ميوي هنا
- تحت أنقاض طروادة القادمة
- يتداخل التناص الأدبي والأسطوري حينما ذكر الشاعر "هوميروس" شاعر الإلياذة الذي خلّد البطولات، ليتحاور وضعه ووضع محمود درويش الذي يخلّد بقصيدته بطولة الشعب الفلسطيني.
- وطروادة في دلالتها على الخديعة، ليشير إلى المكر والخداع اللذان يتسم بهما الصهاينة.
- هذه النصوص على اختلافها حين تراشفت مع النص "حالة حصار" مدّته بالقوّة فحوّلها إلى نصوص خادمة لمقصد النص، ويمدّ مساحة أخرى بين القارئ والنّص حين يبحث في المنغلق فيها ينكشف له النص.
- ومن المبادئ التي تربط النّص بالواقع وبمقصودية المتكلم، نظرية أفعال الكلام، التيّ قسّمها إلى ثلاثة:



ويمكن حصر أفعال "حالة حصار" في النوعين الثاني والثالث على النحو التّالي:

/1

أفعال إنجازية إخبارية:
- نفعل ما يفعل السّجناء
- وما يفعل العاطلون عن العمل
- أعداؤنا يسهرون، أعداؤنا يشعلون
- لنا النور في حلكة الأقبية

[1] سورة الحجر، الآية 28.

2/ لم ننتظر أحدًا
سيمتد هذا الحصار } أفعال إنجازية تعهّدية
سوف أدخل عما قليل حياتي

3/
ادخالوا / اشربوا/ اخرجوا } أفعال إنجازية موجّهة
فلتبتعد /تعال غدًا

4/ الألم: هو أن لا تعلق سيّدة البيت حبل الغسيل } أفعال تأثيرية
نقيس المسافة ما بين أجسادنا والقذائف بالحاسّة السّادسة

5/ فقد تشعرون بأنّكم بشر مثلنا } أفعال إنجازية موجّهة

في محاولة لقراءة أفعال الكلام في النص حسب تقييم "أوسيتي" وتصنيف "سيرل"، تظهر في معظمها إنجازية، تتراوح بين أفعال إنجازية إخبارية والشاعر في معرض بسط حيثيات الحصار، وأفعال إنجازية تعهديّة حينما يتوعد المستعمر بالاستمرار في الصمود، كما يتوعّده بالاستياء وأفعال إنجازية موجّهة تضمّنت أمرا موجّها للعدو الصّهيوني يطلب منه الدخول وشرب القهوة ثم الخروج، وأمرا مجازيّا للزمن الماضي بالابتعاد عنه، وفعلا إنجازيّا موجها للعدو لم يرد في صيغة الأمر لكنّه طلب حضور شعور العدو بالفلسطينيين، أمّا الأفعال التأثيرية فذات وقع إقناعي على السامع حول أثر الألم وأثر انتظار الموت الذي يقاس بالحاسة السادسة.

5-الرؤى الاستشرافية تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة اللسانية النصية:

أ- تحليل ونقد:

لقد خضعت العملية التعليمية إلى التجديد والتحديث، وقد أطلق عليه اسم الإصلاح في بادرة توحي أن البرامج القديمة غير صالحة، لكن هذه الخطوة كانت سريعة وبشكل مفاجئ دون المرور بعملية تجريبية، ممّا جعلها تسقط في بعض التحديات على مستوى القطبين الأساسيين للعملية التعليمية وهما: المعلم، والمتعلم، وما أعاق المعلم، نقص التكوين وفق الطرق الحديثة، مما جعله غير قادر على مواكبة الإصلاح التربوي، إضافة إلى قلّة المراجع، وقلّة الوسائل، أما المتعلّم، أهم قطب في الرؤية الجديدة، فيعيقه وضعه الاجتماعي والنفسي.

أمّا عن تعليمية النص الأدبي، فقد قصر الجديد فيها عل المضامين والمناهج فقط بيد أن العملية التحديثية نجاحها مرهون بالآليات والطّرق ذلك أن المعلم بقي محافظا على أدوات ترجع إلى أربعين سنة سابقة أو يزيد، لا تتعدى الدفتر اليومي والمذكّرة والكتاب المقرّر والسّبورة وهو من يستأثر بالكلمة معظم الوقت دون تغيير للموقف التعليمي من كفاءة التعليم إلى كفاءة التعلّم، أمّا الوسائل الحديثة من آلات العرض، والحاسوب، والألعاب اللغوية فهو أبعد عنها وكأنّه يعيش في غير عصره، فيكون التّقصير إمّا من جانبه أو جانب المؤسسات التعليمية التي سارعت إلى المناهج دون تهيئة وسائلها.

فتعليمية النص الأدبي وفق نظرة الحداثة التي تدمج النظريات اللسانية النّصيّة تحت إجرائية المقاربة النّصيّة جديدة في المعارف والمضامين والطّرق نظريّا فقط، أمّا أرض الواقع فهي تنبو عن الحقيقة.

لذلك يمكن الجزم بفكرة أنّه لا يمكن تعليم الجديد بالطريقة القديمة .

ولما كانت تعليمة النّص الأدبي تقتضي مركزية المتعلّم وجب أن يتّصف بميزات تقتضيها الرّهانات الجديدة، يقول عنها جميل حمداوي: "تحدّثت نظريات القراءة عن الخبرة الافتراضية عند المتلقي، فاشترطت فيه مجموعة من الخبرات كأن يمتلك الخبرة العادية، والخبرة اللسانية والخبرة المعجمية، والخبرة الأيديولوجية، والخبرة التواصلية والخبرة المنطقية، والخبرة المعرفية والخبرة الأخلاقية، والخبرة التاريخية والخبرة الثقافية والخبرة النفسية والخبرة الافتراضية"[1].

[1] جميل حمداوي، نظريات القراءة والتّلقي، دنيا الوطن، http://pulplt.alwuatanvoice.com، 2020/06/15، 17:22.

هذا يحيلنا إلى السّؤال التّالي: إذا كانت المقاربة اللسانية النصية للنصوص الأدبية تطلب مجموعة خبرات للمتعلم، فهل يملك المتعلم هذه الخبرات؟ وهل يسعى لأن يكون المتلقي ذي الخبرات المطلوبة كي تنجح العملية التعلّمية معه؟.

إن المقاربة بالكفاءات قد خدمت النص والمتعلم في جزئية الروافد فالظاهرة اللغوية تدرس في أحضان النص لينكشف بناؤه ودلالته لكن في الحقيقة قد نجد درس الرّافد اللغوي لا يخدم النص مثلما تهدف الدراسة النصية إليه ومن أمثلة المواضيع التي لا تتناسق مع النص في المستوى الثالثة ثانوي (شعبة أدب وفلسفة): الإعراب اللفظي، الإعراب التقديري، إعراب معتل الآخر، المضاف إلى ياء المتكلم، إعراب المسند والمسند إليه، اللفظة وإعرابها، أحكام التمييز والحال، هي مواضيع تفرض أمثلة رديفة ذلك أنّ النص لا يحتويها جميعا، وإذ كانت في بناء النّص حاضرة يتّم تناولها معزولة على النص ممّا ينقل الدراسة من نحو النص إلى نحو الجملة، فلا تحصل كفاءة الإنتاج عند المتعلم ولا كفاءة التواصل.

أما فيما يخصّ الهدف الإنتاجي للنص الأدبي، فكثيرا ما يطلب من المتعلم في الوضعية الإنتاجية إنتاج نصّ لا علاقة له البتّة بالنص المدروس، وهذا ما يفسّر غياب الانسجام في بعض الوحدات ممّا يحدث شرخا ويحول دون أن يكتسب التلميذ الكفاءة التّامة والمستهدفة.

لم يكن هذا العرض للتّهويل أو للإيحاء باليأس في أحوال تعليم النّصوص ومن ورائها اللّغة، وإنّما هو إشارة إلى الشركاء التربويين للنهوض بها .

ب- طرح للآفاق:

قال عبده الراجحي: "نحن نقترح أن تضمّ مقررات تعليم العربية معلومات مستقاة من علم اللغة، ويمكن أن يبدأ ذلك في المرحلة الابتدائية عن مخارج الأصوات، وبعض صفاتها، وبعد ذلك نتقدم خطوة خطوة في المرحلة المتوسطة بمعلومات عن الصّرف، وعن النّحو حتّى إذا جئنا إلى المرحلة الثانوية قدّمنا هذا العلم صريحا مباشرا في إيجاز كي يعرف الطالّب شيئا عن النظرية اللغوية" [1].

الرؤيا العامّة الإدماجية للمستويات الثلاث، من الاستراتيجيات المطلوبة في ظل الرهانات الحديثة، بخلق أهدافا عامّة تتحقق بعد المراحل السّابقة، من شأنها أن تحدّد ملمح المتعلم وتؤهلّه إلى التعليم ما بعد الثانوي.

[1] عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، جامعة الاسكندرية، د.ط، 1995، ص 110.

وسأخصّ المستوى الثانوي في تحديد آفاق لتعليمبة النّص الأدبي وفق المقاربة اللسانية النّصية:

- إنّ التعرّف على ما توصّلت إليه النظّرية اللسانية في ميدان تحليل النصوص التصوّرات التي تحوم حول النّظام اللغوي فيؤثر على منهجية التعليمية وفق الأرضية النّظرية التي يوفرها تطور البحث اللّساني الذي بإمكانه أن يقدّم التفسير العلمي الكافي لكلّ الظواهر، إذ لا يكفي أن نملي للمعلم مجموعة عناوين جديدة بل علينا أن نعرّفه بالنظريات اللسانية، فكلّما اقترب منها أحكم آليات تطبيقها.
- لما خرج النّص إلى سياقه، فحبّذا لو يتدخل مختصّون في علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي في العمليّة التعلمية التعليمية لإثرائها.
- ضرورة الاستثمار في نتائج نظريات اللسانيات العصبية واللسانيات الحاسوبية وغيرها ممّا وصل إليها العلم الحديث ويكون هذا حسب الرؤية.
- من نتائج اللسانيات العصبية المهمّة والتي تساهم إسهاما كبيرا في التعليمية، وهي أن الدّماغ يعمل بمبدأ "استخدامه أو إنك ستخسره" فالحياة التعليمية المتّسمة بالجمود وقلّة الحركة، وضعف المعطيات الحسيّة ..معيق لعمل الدّماغ، وتدعو إلى التعليم في جوّ البيئة الغنية التي تشغل الحواس،[1] فكلّما ألغينا عدد الحواس في العملية التعليمية ضعف نمو الدّماغ، لذلك واستثمارًا لمعطيات اللسانيات العصبية فحريٌّ بالمعلم توظيف حاسة الرؤية في صور أو فيديوهات مقدّمة للنص الأدبي خاصّة بالشاعر أو السياق الخارجي لنصّه، وحاسة السمع بالإنصات لقراءة النص الأدبي، وتضيف اللسانيات العصبية حواسًّا أخرى منها: الألم، الخيال، القرب، الحرارة، التذكّر ... وكلّما وزّعناها أثناء الدّرس على التعلمات نما الدّماغ وتطوّر.
- واستثمار نتائج لسانيات الحاسوب في تعليم النص الأدبي، إذ حوسبة النص تخرج العملية من نمطية استغلال الحواس نفسها في كل دراسة فمن باب تنمية الدماغ تأتي الحاسوبية لتقوم بدور المنشط للحواس الأخرى بنقل النص من تمظهراته الخطية، الورقية المساحية إلى فضاء الصورة والحركة واللون والانتقال باللّمس وأشفعناها بعلم اللغة النفسي وما وصلت إليه النظريات النفسية واستثمارها في متطلبات تعليمية النص الأدبي مثل: الذاكرة، وكيف تتم عمليات تخزين الألفاظ والمفردات في الذاكرة، فيما يُسمى المعجم الذهني وكيف نستدعي هذا المخزون لأن الهدف الختامي للنص الأدبي هو إنتاجي سواء أكان شفويًّا أم كتابيًّا.

[1] انظر: ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، دار الفكر، ط1، 1428 هـ-2007م، ص 66.

- ولا نغفل استثمار نتائج لسانيات علم الاجتماع، فهي تتقاطع مع الدراسات اللسانية النصية بوصف اللغة ظاهرة اجتماعية، وفي كون أهدافها تواصلية، فالدراسة اللسانية النصية تظهر خاصية اللغة الاجتماعية أثناء عملية التواصل التي تتم من خلال تفاعل اجتماعي بين المرسل والمستقبل بواسطة نصوص متنوعة فهذا الإنجاز التواصلي حدث اجتماعي.

وعلى العموم فالنصوص الأدبية كانت مفتوحة مكّنت من تحليلها وفق المقاربة اللسانية النصية وإن كانت بعض بنودها تحتاج إعادة نظر وتحيين.

ج- طرح استشرافي تطبيقي لتعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة اللسانية النصية:

إن تعليم النص الأدبي ممارسة بعد نظر، ولو قصرناها على التنظير لما تقدّمت، وظلت الممارسات التقليدية بجبروتها، لذلك اقترحتُ قراءة أراها أقرب من لسانيات النص ولا تلمحها على استحياء، حتّى لا نضع النّص الأدبي في برزخ يتجاذبه المدّ والجزر.

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم	نوع التقويم
وضعية الانطلاق	- ما معنى المشرّشون؟ - من قائلها؟ - ماذا تعرف عن الشعر الحديث؟	- متجذّرون، باقون - نزار القباني في النص الأدبي الأول - شكل جديد (الشعر الحر)، توظيف الرمز، يعالج مآسي المجتمع.	تشخيصي
وضعية بناء التعلمات	**1- أتعرف على صاحب النص:** جنسية محمود درويش؟ ميلاده؟ ووفاته؟ قضيّته؟ مدرسته الأدبية؟ ديوانه؟	شاعر فلسطيني 1941-2008. شاعر القضية الفلسطينية من مدرسة الشعر الحديث حالة حصار عاشق من فلسطين.	تكويني الاكتفاء بما يقرب السياق
	2- تقديم النص: من الذي يبدع أفضل في التعبير عن القضية الفلسطينية؟	أبناؤها لأنهم عايشوا المأساة	المقاربة النصية التناص بين الموضوعين
	قراءة مباشرة "لمحمود درويش" وجهاز عرض البيانات	استعمال جهاز الكمبيوتر قراءة بعض التلاميذ	توظيف نتائج اللسانيات العصبية والحاسوبية
	3- **أثري رصيدي اللغوي:** في الألفاظ: نحملق	نحدق	الاكتساب اللغوي

	في الأعلام: طروادة /هوميري في الحفل الدلالي: إلى أيّ حقل تلحق الألفاظ التالية حبل الغسيل، ثعلب، سيّدة البيت، العاطلون ...	مدينة تركية /هومبوس شاعر يوناني الحقل الاجتماعي	
	أكتشف معطيات النص: أعد قراءة المقطع الأول - هنا الصرخة دلت على الزمان والمكان حدّدهما - ماذا يمثل لك المنحدر، الغروب، فوّهة الوقت ...؟ - كيف تقيّم حالة الفلسطينيين باستقراء زمانهم ومكانهم؟ - المتسبب في ذلك؟ صفاته؟ دليلك من النص أعد قراءة المقطع الرّابع - حينما تعلقون الملابس على حبل الغسيل بم تحسّون؟ - ما هو إحساسك لو مُنعت من ذلك، ومن اللعب، ومن تصفح الجرائد وممارسة ما تحب؟	- المكان: منحدرات، التلال، بساتين مقطوعة الظل - الزمان: الغروب، فوّهة الوقت - الخطر، الموت، الخوف... - الغروب: الخوف، الخطر، غرة الليل، وقت الجريمة - فوّهة: البركان، الخطر - بساتين مقطوعة الظل: القتل، الموت، يعيشون في خطر وخوف وعلى مشارف الموت - - المحتل، متكبر، مجرم، وحشي، أعدائنا يسهرون، يشعلون لنا التنوع - متعة الحياة - فرحة النظافة - العبودية، الحزن، الألم	لسانيات النص قراءة في: الاتساق الدلالة العلاقات: التنافر، الترادف التكرار (اللسانيات العصبية) السياق الاجتماعي
	أناقش معطيات النص: - ما هو العنوان - عُدّ مرات وروده في النص؟ وما يوحي بالحصار - أتجده وثيق العلاقة بالنص؟ وضح - اقترح عنوانا آخر للنص، له وجود في النص ... - ما دلالة الواقفين على العتبات؟ - ما رأيك في مصير الفلسطيني؟	- حالة حصار - ثلاث مرات - السجناء، الأقبية، حيادية، السّياج، الواقفون على العتبات - أكيد، فالنص تعبير عن محاصَرين ومحاصِرين ومنع من الحريات - ألم الحصار - الواقفون على العتبات - غير مرغوب فيهم، يزعجون حياة الفلسطينيين ... - قوي، كصبر أيوب، فأيوب ديني للصبر.	علاقة النص بالعنوان (التغريض) الانسجام ممارسة التماسك الدلالي (الانسجام)

وضعية بناء التعلمات	**أعد قراءة المقطع الخامس** - ممن يعرف قصة The Troy-la Troie ؟ - إذن ما دلالة الرموز: طروادة – هوميروس لو تُسقط هذه الدّلالات على القضية - هل الشاعر طرف في الأحداث دُلّ على ذلك - أتجده متفائلاً أم متشائمًا؟ - السماء رصاصية، أعربها وأكتبها عروضيا	- خديعة الطرواديين باستعمال الحصان الخشبي - الخديعة، الشجاعة - الخديعة ميزة الصّهاينة - الشاعر بطل في مشاركته ونقله الأحداث - نعم المشاعر مشارك الأحداث: الدليل هو الضميران أنا – نحن. - متفائل والدليل: الفجر، زاوية الحظ، ليس موعدنا اليوم... - مبتدأ وخبر - أَسْسَمَاْءُ رَصَاْصِيْيَةٌ 0//0/0// /0//0/	التكرار (اللسانيات العصبية) والنفسية السياق التناص لسانيات النص الدلالات التماسك النحوي الإحالة بالضمير المقاربة النصية إعراب وعروض
	أحدد بناء النص - أتوافق على فكرة أن الشاعر يصف العدو؟ وأحوال الفلسطينيين؟ - استخرج ثلاث صور بيانية مختلفة من النص - ما نمط النص إذن؟ علل - أعد تعداد مؤشراته انطلاقا مما سبق ومثل لها؟ - نمط النص "منشورات ندائية لنزار قباني؟ ماذا تستنتج؟	- أوافق بدليل ذكر الصفات صريحة أو مكنّاة في النص:يسهرون، السماء، رصاصية، الواقفون على العتبات - أما القلوب فظلت حيادية مثل ورد السياح: تشبيه - تبتسم الكاميرا: استعارة مكنية - جاءني الأمس: مجاز عقلي والعلاقة زمانية، وصفي، لأنه يصف... - الصفات، البيان، الإضافات، الأمثلة (تكرار) - حجاجي، نستنتج أن القضية الواحدة تحتمل التعبير بأنماط مختلفة ..	التماسك النصي (الحقول الدلالية) التنافر التماسك الدلالي (الانسجام) المقاربة النصية (التناص)
	أتفحص الاتساق والانسجام - هل الشاعر طرف في الأحداث دُلَّ على ذلك؟ - على من يعود الضمير "نحن" وما دلالته؟ ودوره في البناء؟	- نعم، الضميران: أنا، نحن - نحن: الشاعر + الشعب الفلسطيني - دلالته: الاشتراك في المعاناة - دوره في البناء: يربط بين مفاصل النص ويحقق الاتساق	تكرار السؤال (اللسانيات النفسية) الإحالة القبلية دورها

	وظف الشاعر التناص الدّيني والتناص الأسطوري، ذكر به - ما الذي أفاده في النص؟ - أعط لكل مقطع عنوانا - هل ترى علاقة بين المعاني والأفكار؟	- التناص الديني: أيوب، آدم - التناص الأسطوري: طرواده - يبني جسرا بين داخل النّص وخارجه 1. وصف للحصار 2. صلابة المحاصَر 3. الحياة بين الألم والأمل 4. معاناة المرأة الفلسطينية 5. المحاصِر المخادع 6. دعوة المحاصِر إلى التواضع 7. ألم التفكير في الماضي 8. نعم أجد علاقة انسجام بين أفكار النص ومحطّته، فهو متماسك دلاليّا ولم يخرج عن موضوعه.	التناص التماسك الدلالي التماسك الدلالي (الانسجام) الانتقال من الإجمال إلى التفصيل
استثمار موارد النص	**أجمل القول في تقدير النص** - أعد قراءة النص كاملاً - عبّر عن شعورك إزاء حصار رام الله باختصار موظفا أدوات التماسك (الاتساق) والترابط الدلالي (الانسجام) وتناصّا، منتهّجاً النمط الوصفي - هل وجدت سمات الشعر الحديث في النص؟ عدّدها	- نعم اللغة واضحة - توظيف الرّمز - التناص - الخيال (البيان) - التحرر من القيود والعروضية - الدفاع عن قضايا المجتمع - الوحدة العضوية وتحقيق التماسك الدلالي	تحصيلي ممارسة التماسك النصي الاتساق والانسجام

إن الرؤى الاستشرافية على صعيد التطبيق يقترب أكثر من لسانيات النص ولا يرمقها على استحياء ، **فوضعية الانطلاق** : تحقق المقاربة النصية ، بالعودة إلى النص الأدبي الأول: "منشورات فدائية" لنزار قباني وتذكير بمعجميته من باب التكرار الذي يكون قاموسا ذهنيا عند المتعلم ، وكذا فيه ربط النص بسياقه تلميحا لسياق النص الجديد: "حالة حصار " لمحمود درويش.

أتعرف على صاحب النص : نكتفي بما يقدم الشاعر بالقدر الذي يخدم النص

تقديم النص: المقاربة النصية بين النصين الأدبيين مع الاقتراب أكثر من النص الجديد

قراءة القصيدة : باستعمال جهاز الكمبيوتر وجهاز عرض البيانات وقراءة مباشرة للشاعر محمود درويش توظيفا لنتائج اللسانيات العصبية واللسانيات الحاسوبية

أثري رصيدي اللغوي: تعزيز الاكتساب اللغوي وتكراره لتوظيفه في إنتاج النصوص ، شرح الأعلام في إشارة إلى التناص(طروادة – أيوب ..) وهو من مباحث اللسانيات النصية

أما الحقل الدلالي : فهو ممارسة للتضام وهو من علاقات (الانسجام)مع ضرورة التنويه بذلك

أكتشف معطيات النص: نوظف لسانيات النص في قراءة الزمان والمكان وهي إشارات اتساقية تخدم الانسجام في تجلياته (علاقات التنافر والترادف ....)

- وممارسة التكرار قراءة المقاطع استثمارا للسانيات العصبية والنفسية .
- والكشف عن السياقات في ثنايا النص كالسياق الاجتماعي حين نسأل عن حال المرأة الفلسطينية

أناقش معطيات النص: نضرب أكثر في عمق النص وذلك بتحليل العلاقة بين العنوان والنص كاشفين عن التغريض ودوره في التماسك الدلالي ، ثم دفع التلميذ إلى ممارسة التغريض بدعوتهم لاقتراح عنوان آخر ، له علاقة قوية بالنص.

- ممارسة التكرار قراءة لمقطع التناص ، وتكرار السؤال عن الأعلام المعبرة عن التناص طروادة وربطه بالسياق بإشارة إلى the troy – la troie وإفساح المجال للمتعلم للتعبير عما يعرفه عن حصان طروادة فيكشف التناص في أوضح أوجهه وينجز التواصل بين الغائب والحاضر ليفهم الحاضر أكثر
- الكشف عن التماسك النحوي بالالتفات إلى الإحالات الإشارية

- ومن باب المقاربة النصية يقوم بإعراب "السماء رصاصية" وكتابتها عروضيا

أحدد بناء النص: الوصول إلى نمط النص بحوار يزيد ثقة المتعلم بنفسه فعوض السؤال : ما هي الصفات التي نعت بها الشاعر المحتل؟ سيكون هل توافق على فكرة أن الشاعر يصف ؟ والموافقة ستكون مشفوعة بالدليل في بادرة ملؤها الثقة في الإجابة ، والكشف عن التماسك الدلالي بعرض علاقات التنافر والترادف. ثم الانتقال إلى التذكير بنمط النص الأدبي :منشورات فظائية لنزار قباني ، من باب التكرار والمقاربة النصية ، وصولا مع المتعلم أن إلى فكرة أن الموضوع الواحد (القضية الفلسطينية) قد يحتمل أكثر من نمط ولكل نمط أفكاره وأدواته..

أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص: تحصيل الحاصل من اختبار المتعلم لأدوات التماسك النحوي والمعجمي والدلالي التي سبق أن مارسها في حوارات سابقة فيؤكدها بتكرار الإحالات ودورها في بناء النص.

اختبار فهم التلميذ لمفاصل النص بعد تحليله ، في خطوة أخيرة لإجمال المعاني المترامية بين المقاطع ليكشف انسجامه برسم تقاسيم الإجمال والتفصيل على خارطة النص

أجمل القول في تقدير النص:

تكرار القراءة كاملة لاستحضار القراءات والمقاربات ، ليصل إلى خارج النص بعد أن خبر دواخله فيبرز سماته في بادرة نقدية ، وصياغة فقرة يكتفي فيها بالتعبير عن جزئية من النص هي : تعبير المتعلم عن إحساسه في حالة حصار فلسطين منتهجا نمط الشاعر ومحترما قواعد الاتساق والانسجام

خلاصة الفصل

إنّ القراءة في النص الأدبي قراءات في المقاربة اللسانية النصية لأنّها تقوم على مركزية المتلقي، وتستدعي سياقات النص بالقدر الذي يُفشي أسراره، ليتم الانتقال من داخله إلى الخارج ثمّ من خارجه إلى داخله مرّة أخرى كاشفين عن بنائه ودلالاته التي تتراصّ وتتقابل وتتنافر وتتعارض لتصنع تناغُما انسجاميا داخليّا، وخارجيا حين نُناجي التناص، فتتجلى مقصدية صاحبه، فتحصل الملكات ، ويحدث التواصل وتصل التعليمية إلى أهدافها.

خاتمة

قد حاولت في هذا البحث الكشف عن العلاقة بين لسانيات النص كنتائج ونظريات ومبادئ نظرية، وتعليمية النص الأدبي كمجال يستوعب الممارسة اللسانية النّصية، بل ويحتاجها لفكّ معضلاته، وهذه المقاربة بين الجانبين النظري والتطبيقي قد أسعفتني للوصول إلى النتائج التالية:

- إشكالية المصطلح وقراءته قد تعيق مجال التطبيق، فعدم الاتفاق على تراسيم واحدة للمصطلحات: النص،و الاتساق، والانسجام خلق المقاربات الكثيرة والمتداخلة لكن لضبط التطبيق توجب تصور النّص وفق رؤية مضبوطة تمكننا من لمّ شتاته وإخضاعه، وهي أن النص نسيج من الكلمات والجمل تتعالق فيما بينها بعلاقات الاتساق والانسجام، هدفه التواصل.
- النص "حالة حصار" لمحمود درويش قد نال بجدارة ميزته النصيّة حسب المعايير السابقة.
- ضبط مفهوم الاتساق وهو القراءة الأفقية للنص في ترابطها والكشف عن أدواته النحوية والمعجمية، والتي أثبتت بوجودها التماسك القويّ في النص "حالة حصار" لمحمود درويش.
- الانسجام ضرورة لا يستقيم النص إلا بها وهو الخط العمودي الذي يشد بداية النص إلى آخره، والنص "حالة حصار" ينضح انسجامًا وتناغمًا.
- القراءة التداولية للنص، أخرجته إلى نطاق القارئ وتأويله لما جاء فيه، والكشف عن سياقاته.
- تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة اللسانية النصية فتحت مجالا أوسع لقراءة النص قراءة حديثة متقلبّة بين سياقات النص وفضاءاته وأبجديته وعلاقاته الداخلية.
- تعليمية النص الأدبي مربوطة بناصية النظريات اللسانية الحديثة ممّا يوجب على المعلّم الإطلاع على النظريات اللسانية عن بكرة أبيها، والاغتراف من معينها.
- تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة اللسانية النصية عملية إبداعية تعتمد فراسة المعلم لرفع المتعلم ليلعب الأدوار الأولى.
- استفادت تعليمية النص الأدبي من نتائج النظريات اللسانية النصية لكنّها بقيت في دثارها القديم، وإن بقي الأمر كذلك سيضرب عليها الغبار وتصبح نظامًا كلاسيكيًا بجدارة.
- تعليمية النص الأدبي، هي استثمار لمعارف لسانية نصية لكن بطريقة اللاطريقة، حفاظا على عناصر الجِدَّة والمفاجأة وشد الانتباه وإن كانت عناصرها قارّة فالتحدي يجب أن يبقى قائما على المستوى النفسي والاجتماعي.

- إن استثمار نتائج اللسانيات الحاسوبية والعصبية النفسية والاجتماعية بات من الضرورة بما كان للارتقاء بالتعليمية.

وختامًا نفعنا الله بعلمه، وهدانا إلى تمامه، وجازانا عن طيب نيتنا في إنجازه، وعذرا عن كل نقص فيه.

مكتبة البحث

*** القرآن الكريم:**

*** القواميس والمعاجم**

- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تج: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1399هـ/1979م، ج1.
- الفيروز بادي، القاموس المحيط، تح: أنس محمد الشامي وزكريا جابر احمد، دار الحديث، القاهرة، 1429هـ -2008م، ج1
- المعجم الوسيط، مكتبة الشرق الدولية، ط 4، 1426، 2005 م

***المصادر**

- ابن الجني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية لدار الكتب المصرية، مصر، 1371هـ/1951م، ج1.
- ابن منظور، لسان العرب، المطبعة الميرية، بولاق، مصر، ط1، 1302هـ.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ط، محرم 1405 هـ،ج7.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح : مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي،دار ومكتبة الهلال، العراق، د.ط، 1980، ج7.
- الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1419،1هـ-1998م/ ج2.
- الزمخشري، المفصل في علم العربية، تح: فخر ضالح قدارة، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1425هـ/2004م.
- سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408هـ/1988، ج1.
- عبد الرحمن بن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، تح: محمد الشّامي، شركة دار الكتاب الحديث، دراية، الجزائر، 2016.
- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: الإمام محمد عبده ومحمد محمود التركزي الشنقيطي، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1415هـ/1994م.
- المبرد، المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عظيمة، مطابع الأهرام التجارية، قليوب، مصر، ط1، 1415هـ/1994م، ج1، ص 146.

***قائمة المراجع**

*** الكتب العلمية**

- أبو الفتح ناصر الدين بن عبد السيد بن علي المطرزي، المصباح في عالم النحو، تح: عبد الحميد السيد طلب، ط1، د.ت، القاهرة، د.ت.
- أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001،
- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة ،ط5، 1998.
- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة ، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط6 ، 1987م.
- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، اسطنبول، د.ط، 1980.
- بشير إبرير، تعليمة النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2007.
- جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1998
- حامد أبو احمد، الخطاب والقارئ نظريات التلقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة، مركز الحضارة العربية، القاهرة، د.ط، 2003.
- حسن خمري، نظرية النّص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007.
- حسن سعيد بحيري، علم لغة النص، المفاهيم و الاتجاهات ،الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، 1998م.
- حسني عبد الجليل يوسف، إعراب النص دراسة في إعراب الجمل التي لا محل لها من الإعراب،دار الآفاق العربية،القاهرة،1997.
- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2005.
- حلمي خليل، العربية والغموض، دراسة لغوية في دلالة المبنى على المعنى، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1988.
- خالد بصيص، التدريس العلمي والفنّي الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004
- خالد حميدي صبري، اللسانيات النصية في الدراسات العربية الحديثة، بحث في الأطر المنهجية والنظرية، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، الجزائر، منشورات ضفاف بيروت، لبنان، ط1، 2005.
- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، دار الفكر، ط1، 1428 هـ-2007م.
- رضي الدين الاستراباذي، شرح الرضى على الكافية، تح: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ط2، 1966، ج1.
- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1421هـ، 2000م.
- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة بين النظرية والتطبيق (دراسة تطبيقية على السور المكية)، دار قباء للنشر، القاهرة، ط2، 2000م، ج1.
- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2000.
- طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.
- عادل مناع، نحو النص اتجاه جديد في دراسة النصوص اللغوية، مصر العربية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2011.

- عبد الرحمن صالح، النحو العربي والبنيوية (اختلافها النظري والمنهجي)، مجلة مجمع اللغة العربية، ع 85 (القسم الثاني)، محرم 1420هـ/1999م.
- عبد الله خضر حمد، الانزياح التركيبي في النص القرآني، دار اليازوري العلمية للنشر، عمان، الأردن، 2018.
- عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، جامعة الاسكندرية، د.ط، 1995.
- عثمان أبو زنيد، نحو النصّ إطار نظري ودراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن، ط1، 2010م.
- عثماني الميلود، شعرية تودوروف، عيون المقالات، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 1990.
- عفيفي احمد، نحو النص، اتجاه جديد في الدّرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001.
- الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، د.ط، 1994.
- فضل صلاح، مناهج النقد المعاصر، ميريت للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2002.
- لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ/2008م
- محمد عزّام، النص الغائب، تجليات التناص في الشعر العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001.
- محمد الأخضر الصبحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية، الدار العربية للعلوم ناشرون،بيروت، لبنان، ط1 ،1429هـ -2008م.
- محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، ج2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1419 هـ/ 1999 م.
- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط2، 2012.
- محمد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة بحث في النظرية، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1990 .
- محمد بن إدريس الشافعي، الرسالة، تح : أحمد محمد شاكر،الناشر مصطفى البابي الحلبي،مصر، ط 1، 1357هـ-1938.
- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991.
- محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة "مقارنة تحليلية نقدية"، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2002.
- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (إستراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1985.
- محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم، جامعة محمد الخامس، وجدة، 1997م.
- محمود درويش ،المختلف الحقيقي دراسات وشهادات لمجموعة من الكتاب، دار الشروق للنشر والتوزيع،بيروت، ط1، 1999.
- مصطفى الكيلاني، وجود النص، نص الوجود، الدار التونسية للنشر، تونس، 1992م.
- مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، 1997.
- مصطفى خليل الكسواني وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007.
- مصطفى صلاح قطب، علم اللغة النصي النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2004
- منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1998.

- منذر عياشي، مقالات في الأسلوبية، منشورات إتحاد كتاب العرب، دمشق، 1990.
- مهدي المخزومي، في النحو العربي –نقد وتوجيه– منشورات دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1406هـ/1986م .
- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية ،قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الحمراء، بيروت ، ط2، 1406هـ/1986م.
- نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1 ،2014.
- نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1997.
- يسرى نوفل، المعايير النصية في السور القرآنية، دار النابغة للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2014.
- يوسف نور عوض، نظرية النقد الأدبي الحديث، دار اليمن للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1994م.

*** الكتب المترجمة**

- باختين ميخائيل، مسألة النص، تر: محمد علي مقلد، مركز الإنماء القومي، الفكر العربي المعاصر، ع 36، بيروت لبنان، 1985.
- بول ريكور، من النص إلى الفعل، تر: حمد برادة وحسان بورقبة، مكتبة دار الامان، مطبعة الكرامة، الرباط، ط1،2004م.
- بيير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، د.ط، 2000.
- جوليا كريستيفا، علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991.
- دي بوجراند درسلو، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1418هـ/1998م.
- زتسيلاف و أورزنياك، مدخل إلى علم النص مشكلات بناء النص، تر: سعيد حسن بحري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1424هـ/ 2003م.
- فرديناند ديسوسير، محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي مجيد نصر، المؤسسة الجزائرية العامة، السداسي الثاني، 1986م.
- فولفجانج هانيه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النّصي، تر: فالح بن شيب العجمي ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1419هـ/1999م..
- نعوم تشومسكي، جانب من نظرية النحو، تر: مرتضى جواد، مطبوعات وزارة التعليم العالي،جامعة البصرة، 1985م.

*** الأطروحات الجامعية**

- بن الدين خولة، الاسهامات النصية في التراث العربي، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في لسانيات النصية تخصص معجميات، جامعة وهران، 2015-2016.
- مصطفاوي جلال، تماسك النص وانسجامه في سورة الكهف، (مقاربة في ضوء لسانيات النص)، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص: اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2014/2013.

*** الدوريات والمجلات**

- خالد سليكي، من النقد المعياري إلى التحليل اللساني (الشعرية البنيوية نموذجا)، مجلة عالم الفكر، ع2/1، مج 23، الكويت، 1 يوليو 1994.
- زمام نور الدين، المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور)، مجلّة دفاتر المخبر دورية علمية محكمة،ع:10، منشورات مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة ، أكتوبر 2002.
- عابد بوهادي، أثر النحو في تماسك النص، مجلة دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية، ع: 1، مج: 40، 2013.
- عبد الله قلي، التعليمية العامة والتعليمية الخاصة، مجلة المبرّز، العدد 16، 2002.
- العياشي صالح، مدخل إلى تعليمية: مفهوم التعليمية، منصة التّكوين للتعليم الابتدائي، التكوين البيداغوجي التحضيري الأول، (من 16 إلى 28 جويلية 2016).
- فهيمة لحلوحي، علم النص: تحرّيات في دلالة النصّ وتداوله، مجلة كلية الآداب واللغات، ع:10و11، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، جانفي و جوان 2012.
- كيفوش ربيع، مجالات الإفادة من اللسانيات في التعليمية النصوص في المرحلة التعليم المتوسط، مجلة النص، ع 22، جامعة جيجل، 22 ديسمبر 2017.
- نادية رمضان، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق،(الخطابة النبوية نموذجا) ، مجلة علوم اللغة ، دار غريب ،مصر ، ع: 2، مج:9 ،2006

*** المطبوعات**

- حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللّغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جدع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د.ت.
- الشريف مريبعي، دليل الأستاذ، اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، د.ت.
- صالح طهراوي، تعليمية النصوص الأدبية "والممارسات التطبيقية في كتاب السنة الثالثة ثانوي (روية نقدية)، مجلة العلوم الإنسانية، مجلة العلوم الإنسانية، مج أ ع 46، جامعة الإخوة منثوري قسنطينة، 2016
- عبد الحميد بوجبير، أدب ونصوص، المستوى الأولى ثانوي، جميع الشعب، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وزارة التربية الوطنية، 1994.
- مدير التعليم الثانوي العام، منهاج اللّغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وزارة التربية الوطنية، جانفي 2004.
- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، أفريل 2006

- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005.

*** مواقع الأنترنيت**

- الأستاذ le prof، الديداكتيك ومفهوم المقاربة بالمحتوى المقاربة بالأهداف تمر المقاربة بالكفايات، www.youtube.com، 2018/08/19
- إيهاب سعود، تطور اللسانيات اللغوية من الجملة إلى النص،www.alukah.net، أفريل 2020.
- بوبكر جيلالي، المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، صحيفة المثقف، العدد: 5016، www.almothaquaf.com.
- جمعان عبد الكريم، تجاوز عتبة الجملة في لسانيات النص، madina.com تم زيارة الموقع الجمعة 22 رمضان 1441هـ/2020م.
- جميل حمداوي، نظريات القراءة والتّلقي، دنيا الوطن، http://pulplt.alwuatanvoice.com، يوم 2020/06/15.
- خالد عبد حربي، حسين نوري محمود، سعد رفعت سرحت، من لسانيات الجملة ونحوها إلى لسانيات النص ونحوه ، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، مج20 ، ع11، www.iasj.net، تشرين الثاني 2013،تم زيارة الموقع يوم 2020/05/17.
- سعيد عبد العزيز مصلوح، العربية من نحو الجملة إلى نحو النص، موقع الحماسة،www.hamassa.com .
- شبكة الجزيرة الإعلامية، محمود درويش، يهوي ريع (حالة حصار)، للانتفاضة، www.aljazeera.com.
- الطيب عطاوي، الاتساق في بنية الخطاب القرآني، مجلة عود النّدّ،ع100، www.oudnad.net
- عدنان الهلالي ،رولان بارت.. متعة الكتابة ولذة النص ،مجلة ديوان العرب، www.diwanalarab.com ،
- عمران رشيد، اللسانيات النصية دواعي التأسيس والأهمية، مجلة نزوى، www.nizwa.com، عشر سنوات سابقة.
- محمد الأمين شيخة، دراسة أكاديمية في تعليمية النصوص الأدبية، مدونة محمد الأمين شيخة، dr . chikha.logspot.com، 11 أكتوبر، 2011.

فهرست المحتويات

شكر وعرفان	
الإهداء .	
مقدّمة	ب–ث
المدخل: " المفاهيم والتصورات الأساسية للدراسة "	
3–التعليمية: (مفهومها / موضوعها / أهدافها)	**06**
1–4 مفهومها	**06**
1–5 موضوع التعليمية	**08**
1–3 أهداف التعليمية	**09**
الفصل الأوّل: "لسانيات النص –قراءة في المفاهيم– "	
1. مفهوم النص	**12**
4– الدّرس اللساني من الجملة إلى النصّ	**18**
1.2 الجملة	**19**
2.2 لسانيات الجملة (نحو الجملة)	**21**
أ. نظرية العامل	**22**
ب. المنهج البنيوي	**22**
ت. المنهج التوليدي التحويلي	**23**
3.2 نحو الجملة في اللسانيات العربية	**24**
4.2 لسانيات النصّ	**25**

	1.4.2 بوادر الانتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص	25
	2.4.2 مسوّغات الانتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص	27
	3.4.2 مفهوم لسانيات النص (نحو النصّ)	28
	4.4.2 اتجاهات البحث في لسانيات النصّ	30
	أ. الاتجاه النحوي:	30
	ب. الاتجاه الدّلالي	31
	ت. الاتجاه التداولي:	32
	5.4.2 لسانيات النص من حيث: الموضوع- المنهج-	36
	أ- موضوع لسانيات النصّ	36
	ب- منهج لسانيات النص	36
	6.4.2 الغاية من لسانيات النص	37
	أ- الترجمة	37
	ب - علم الاجتماع	37
	ت- علم النفس	38
	ث- تعليم اللغات	38

	5- لسانيات النصّ وتحليل النصوص الأدبية	39
	خلاصة الفصل	41
	الفصل الثاني " الجانب التطبيقي للدراسة **تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة اللسانية النصية (النص الأدبي حالة حصار لمحمود درويش) "**	
	6- تعليمية النص الأدبي :	43
	ت- مفهوم النص الأدبي	43
	ث- أهمية تدريس النص الأدبي	44
	1-1 مفهوم تعليمية النص الأدبي	45
	1-2 تطور تعليمية النص الأدبي حسب المقاربات	45
	1-2-1 المقاربة بالمضامين (المحتويات)	45
	1.2.2 المقاربة بالأهداف	48
	1.2.3 المقاربة بالكفاءات	50
	1-2-3 -1 المقاربة	55
	1-2-3 -2 الكفاءة	56
	1-2-3 -3 المقاربة النصية	57
	7- توظيف المقاربة اللسانية في تعليمية النص الأدبي	58

	8-النص الأدبي "حالة حصار" لمحمود درويش نموذجا	61
	أ- التدرجات السنوية 3أف، 3لأج	61
	ب- الوحدة التعلمية الخامسة.	63
	ت- نبذة عن حياة محمود درويش	64
	ث- الديوان حالة حصار	66
	1.3 القصيدة "حالة حِصار" لمحمود درويش	67
	2.3 المذكرة	69
	** التعليق على المذكرة	73
	9-قراءة لسانية نصية في القصيدة "حالة حصار" لمحمود درويش" :	75
	4-1 التماسك النّصّي (السبك)	75
	1.1.4 التماسك النحوي	76
	2.1.4 التماسك المعجمي	89
	2.4 التماسك النصي على المستوى الدلالي (الانسجام)	94
	4-3 المستوى التداولي	102
	5-الرؤى الاستشرافية تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة اللسانية النصية	106
	5-1 تحليل ونقد	106

	5-2 طرح للآفاق	107
	5-3 طرح استشرافي تطبيقي تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة اللسانية النصية	**109**
	خلاصة الفصل	**112**
خاتمة:		**114**
فهرست المصادر والمراجع		**117**
فهرست الموضوعات		**124**