

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المدرسة العليا للأساتذة-بوزريعة-الجزائر
العلامة الشيخ مبارك بن محمد إبراهيم الميلي الجزائري
قسم اللغة العربية وآدابها

المقاربة النصية في تعليم البلاغة العربية
بالمدرسة الجزائرية
-السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة أنموذجا-

بحث مقدّم لنيل شهادة دكتوراه علوم
التخصّص: تعليمية اللغة العربية

إشراف الأستاذ:
أ.د نصر الدين بوحساين

إعداد الطالبة:
سعيدة سعدودي

السنة الجامعية: 2018/2017

شكر وتقدير

الحمد لله العظيم الذي منحني القوة لإتمام هذا العمل وإخراجه من الظلمات إلى النور
وأدعوه أن ينفعني به و يزيدني من فضله و علمه وعطائه إنه واسع الفضل والجود والمنّة

أما بعد:

أتقدّم بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذي: الدكتور "بوحساين" على نصائحه الثمينة
التي قادت البحث إلى بر الأمان، وإلى كل من أسهم في إثراء هذا العمل من قريب
أو من بعيد.

كما أشكر اللجنة المؤقّرة على تجشمها عناء قراءة الأطروحة وتصويبها.

الاهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى:

أبي الحبيب وأمي الغالية، وأدعو الله العلي القدير أن يحفظهما ويبارك لي فيهما

إلى إخوتي وأخواتي منبع محبتي وأنسي

إلى زوجي العزيز وحبيبي "محمد" و"سلي" قرّة عيني

إن قلت شكراً فشكري لن يوفيكم حقكم، حقاً سعيتم فكان السعي مشكوراً.

وإلى كل من دعا لي في ظهر الغيب بالنجاح والسداد.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

مرّ البحث البلاغيّ - عبر تاريخه - بتحوّلات كبيرة ومهمة، كانت وليدة إعادة التّظّير والبحث المستمرين فشغلت البلاغة بذبك حيزا واسعا من الدّراسات اللّغوية، وهي من العلوم التي حظيت باهتمام كبير من حيث الدّراسة والتّحليل؛ إذ تعدّ البلاغة من أكثر العلوم ارتباطا بالعقل والوجدان فالعمران البشري في أرقى مظاهره وأدقّ صناعته يتجلى بوضوح في صناعة العبارة التي يجسدها العقل والذوق في الخطاب البلاغيّ.

كما تعتبر البلاغة أحق العلوم الضاربة في التاريخ الحضاري باسم العلم؛ لاتساع ملاحظاتها ودقة تحليلاتها وقوة تصنيفها وتعريفها وذلك لما تمثله من دراسة منظّمة لوسائل اللّغة التعبيرية، التي لا تعادلها أيّة دراسة أخرى معاصرة لها. ولا تكمن أهميتها في أنها تعكس تصورا معينا من اللّغة والأدب، بل إنها تبلور فلسفة حيّة وتراثا ثقافيا يعكس النماذج الفكرية السائدة. فهي تحمل بعدا تواصليا راسخا في جميع مظاهر التجربة الإنسانية القائمة على التّفاعل وما تحمله من تجليات الدرس اللساني في العصر الرّاهن.

وتكمن أهمية تعلّمها في أنّها تعدّ مفتاحا لفهم الخطاب، ولما تحمله البلاغة من مكونات لغوية وخصائص فنية وأبعاد حجاجية (آليات التأثير والإقناع والتلميح... إلخ) ولو لم تكن كذلك لما جعلها الجرجاني لبّ الأعجاز وسر براعته، وما نصّبها السكاكي مفتاحا للعلوم وما وصفها حازم القرطاجني بالبحر الذي لم يصل أحد إلى نهايته، وما نعتها الغريون بإمبراطورية العلوم إلا لأنها كذلك.

وقد ظهرت في أواخر ستينيات القرن المنصرم إحدى أهم المقاربات التي توصل إليها اللسانيون، والتي تسعى إلى سدّ الثغرات التي لوحظت على النظريات التي سبقتها، هذه الأخيرة التي ظلت محصورة في إطار الجملة، وفي إطار الصيغ المجردة، والبحث عن الكفاءة النّحوية، فجاءت لسانيات النّص للتجاوز النظرة الجزئية (الجملة) إلى الكلية (النّص) ومن المجرد إلى

المستعمل، ومن الكفاءة النّحوية إلى الكفاءة التّواصلية، وهو وضع يتعالق بشكل طبيعي مع الدّرس البلاغيّ الذي له صلة مباشرة بإيجاد الدّلالات وتوجيهها بالتّضافر مع المكونات الكلامية ذات الصلة بما ستضيفه البلاغة من مطابقة بين اللفظ والمعنى والكلمة وأختها، والكلمة والكلام، والمستمع والظروف الخاصة بكل خطاب، والتي تتجدد في كل لحظة بطريقة مترابطة تتسق مع عملية الاتصال في مجموعها.

وبناء على هذا نمد جسور المجال المعرفي للبحث اللّساني الحديث "لسانيات النّص" إلى ما أفرزته الدّراسات اللّغوية البلاغية لا سيما البلاغة الجديدة هذا التيار الذي عني بتحديد اهتمام الفكر المعاصر وكذا مواكبته للدّراسات الأسلوبية، واللّسانية بحيث يدرس بنية النّص ونظامه كخطاب متسق منسجم يبلور فكرا وتفاعلا حضاريا، يُنقل فيه المتعلّم من مستوى الجملة المفردة إلى مستوى النّسق العام؛ فتدرس اللّغة من جانبها الشّمولي العام كوسيلة للتعبير والتواصل، فتكون البلاغة بذلك طريقة خاصة في التفكير تعمل بإصرار لابتكار أسلوب مساعد في بناء نظر بلاغي خلاق ومبتكر.

وأفرز تنظيم الزخم المعرفي اللساني في السنوات الأخيرة عن بروز مصطلح المقاربة النّصية في الحقل التعليمي، إذ أصبح مطّبقا في مناهجنا نتيجة الإصلاحات التي طالت منظومتنا التربوية التّعليمية، وكأي مفهوم جديد فقد طُرحت حولها العديد من التساؤلات من قبل الطلبة والباحثين بوجه عام، والمعلمين والتربويين بوجه خاص، وعن كيفية إجرائها وتطبيقها في الواقع.

ويسعى البحث إلى دراسة المقاربة النّصية في تعليم البلاغة العربية بالمدرسة الجزائرية ضمن فعل استقرائي إجرائي دقيق للكشف عن أغوار الخطاب التعليمي البلاغي، ومدى مواكبته للدرس اللّساني الجديد عامة والتّعليمي خاصة. ولمعرفة ذلك اعتمدنا على الدّراسة الميدانية للاطلاع على المستجدات الحاصلة في منظومتنا التربوية من جهة والوقوف عند الغموض والالتباس الذي حال دون تحقيق الإصلاح في الواقع الممارس من جهة أخرى، واخترنا لهذه الدّراسة عينة من متعلمي السنة الثانية من التعليم الثانوي (أف) وهي مرحلة تمهيدية للسنة

النهائية والتي يفترض أنّ المتعلم فيها يكون قد اكتسب رصيذا لغويا لا بأس به حتى ينتقل إثرها إلى سنة تنويفية وهي نهاية مرحلة التعليم الثانوي. والإقبال على التعليم الجامعي.

وأما ما يتعلق بأسباب اختيارنا لهذا الموضوع فيتمثل فيما يأتي:

❖ الرغبة في معرفة البلاغة الجديدة وفهمها باعتبارها علما يتجاوز حدود اللغة إلى حقول معرفية مختلفة.

❖ الاهتمام بالاصطلاحات الجديدة في المنظومة التربوية، ومحاولة الوقوف على مستجداتها، ومحاولة تجاوز الطرق التقليدية في تعليم البلاغة التي تقف عند حدود الجملة، ومواكبة الطرق الحديثة التي تنطلق في تدريسها للبلاغة من النص باعتباره أكبر وحدة لغوية في التحليل البلاغي.

❖ الرغبة في تطبيق المقاربة النصية باعتبارها آلية جديدة في الدرس البلاغي على مستوى من مستويات التعليم الثانوي، ووضع هذه الآلية على المحك من أجل معرفة إيجابياتها وسلبياتها.

وانطلقت دراستنا من الإشكالية الآتية:

ما واقع تعليم البلاغة في ضوء الإصلاحات الجديدة وفق المناهج اللغوية الحديثة؟ وقد تفرّع هذا السؤال إلى أسئلة فرعية أخرى هي كآلاتي:

- ❖ إلى أي مدى يتوافق المردود التبليغي البلاغي مع أهداف المنظومة التربوية وغاياتها؟
- ❖ هل المتعلم قادر على توظيف مكتسباته البلاغية أثناء خطابه اليومية؟
- ❖ ما مكانة الدرس البلاغي في ضوء الدرس اللساني الحديث؟
- ❖ ما الذي يجعل الدرس البلاغي ناجحا تتحقق فيه الكفاءة التواصلية بجدارة؟
- ❖ هل يستفيد المعلم من المقاربة النصية لتمرير درس بلاغي ناجح؟

انطلاقاً من الإشكاليات السابقة تم اقتراح مجموعة من الفرضيات التي دارت في مجملها حول مدى قابلية تعليم البلاغة العربية بالمدرسة الجزائرية ضمن المقاربة النصّية المتبنّاة في الإصلاحات التربوية الجديدة. وفرضيات أخرى على النحو الآتي:

❖ تحاول المنظومة التربوية تطبيقاً لمساعي الوزارة الوصية في ربط النصوص التعليمية المقررة وروافدها والتي منها البلاغة بواقع المتعلم في ضوء المقاربة النصّية من أجل انتاج متعلّم قادر على توظيف معلوماته البلاغية في استعمالاته اللغوية لا حاملاً لهذه المعلومات فحسب. الأمر الذي يتعارض والواقع التعليمي لهذا المتعلم ويحول دون تحقيق المردود التبليغي لأهداف المنظومة التربوية.

❖ إنّ وظيفة البلاغة الأساسية المتمثلة في الامتاع والاقناع جعلت الدّرس البلاغيّ يخطو أفاقاً بعيدة في الدّرس اللّساني الحديث.

❖ يتوخى المعلم - أثناء تقديمه الدّرس البلاغيّ - مكتسبات المتعلم القبلية كما ينطلق من المقاربة النصّية التي تتحكم في نجاح أو فشل الدّرس في كثير من الأحيان حسب إجراءات الإصلاح التي طالت المناهج التربوية مؤخراً.

❖ إنّ محاولة تحليل الظاهرة البلاغية في الكتابات والأعمال الأدبية والإبداعية تختلف إلى حدّ بعيد عن تحليلها كظاهرة تعليمية يكشفها المتعلّم، يدجها ويجنّدها في خطابات الأمر الذي يتعارض والواقع الممارس.

إنّ هذه الإشكاليات وفرضياتها قد اقتضت خطة اشتملت على مقدمة وفصلين. تناولنا في الفصل الأوّل منهما والمعنون بالدّرس البلاغيّ في ضوء المناهج اللّغوية الحديثة وعلاقته بالتخصّصات الأخرى. ثلاثة مباحث تتعلق كلها بالجانب النظري، فالمبحث الأوّل منها خصّص للحديث عن الدّرس البلاغيّ عندنا وعند غيرنا، وأمّا المبحث الثاني فقد جعل لمعالجة موضوع لسانيات النصّ في الدّراسات الغربية والعربية، في حين جاء المبحث الأخير لدراسة العلاقة الوشائجية بين البلاغة والتخصّصات الأخرى.

أمّا الفصل الثاني - وهو فصل تطبيقي - والمعنون بـ: واقع تعليم البلاغة في منظومتنا التربوية - دراسة ميدانية - فخصص لدراسة آلية المقاربة النصّية في الدّرس البلاغيّ في مرحلة التعليم الثانوي. والذي قسمناه إلى أربعة مباحث تتعلق بالجانب التطبيقي للبحث. بحيث عرضنا في المبحث الأوّل منهجية تعليم البلاغة في الطور الثانوي العام، وجعل المبحث الثاني لوصف المحتوى البلاغيّ وتحليله في ضوء الدّرس اللّساني الحديث، أمّا الثالث فخصص لتقييم الدّرس البلاغيّ من خلال الكتاب المدرسي وتقويمه. في حين سلط المبحث الرابع الضوء على مدى تطبيق المقاربة النصّية في تعليم البلاغة من خلال سندات كتابية لمتعلمي 2أف عرضاً وتحليلاً. ليتم في الأخير رصد أهم نتائج الدراسة من خلال خاتمة البحث.

إنّ طبيعة الموضوع المدروس جعلتنا نلتزم في البحث بالمنهج الوصفي التحليلي المقارن ونستعين بتقنية الإحصاء، ونستأنس بآلية الاستبيان الموجه إلى أساتذة التعليم الثانوي العام. كما اعتمدنا في هذه الدّراسة على جملة من المصادر والمراجع، وبعض المقالات العلمية التي أعنتنا على انجاز هذا البحث مثل: **التداولية والبلاغة العربية** "لباديس لهويل"، **الحجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة** "لأمنية الدهري"، **من الحجاج إلى البلاغة الجديدة** لجميل حمداوي، وغيرها من المراجع والتي كان من شأنها تذليل بعض الصعوبات التي واجهتنا خاصة وأن طريق البحث الأكاديمي الميداني على قدر متعته لا يخلو من مطبات جعلته يتأرجح بين مدّ وجزر، لا سيما على مستوى **"المزاوجة"** إذ تناول موضوعاً لغوياً تعليمياً في ضوء بحث لساني حديث، تتجاوزه تخصصات لغوية وأدبية، ضف إلى ذلك فأمر المزاوجة بين علوم التراث والعلوم الحديثة ليس بالسّهل المرام، فهو يحتاج إلى اتساع المناهل وتفرّع المعارف، وهو مسلك عويص وفج وعمر يجد الطالب نفسه قد غاص في بحر لحي. بالإضافة إلى شح المكتبة البلاغية التعليمية وقلة مراجعها المستجدة.

هذا وواجهتنا صعوبات على مستوى الدّراسة الميدانية، ففي كثير من الأحيان لم تتعاون بعض فئات الدّراسة مع الباحثة، وذلك لانعدام الثقافة التي تجسد احترام هذا النوع من الأعمال والدراسات العلميّة والأكاديمية رغم أهميتها الكبيرة جداً.

ولذا ألتمس العذر من أساتذتي وجمهور القراء؛ مما قد يعتري البحث من أخطاء، والحمد لله على كل حال.

ولا يسعني في ختام هذه المقدمة إلا أن أتوجه بالشكر إلى الأستاذ الفاضل الدكتور بوحساين نصر الدين المشرف على هذا العمل لما بذله من جهد، وما أولانيه من رعاية تامة وتوجيه سديد رغم كثرة انشغالاته، فقد كان لي - بحق - أستاذاً قديراً ومساعد كثيراً وكان لتوجيهاته الأثر الكبير في سبيل إنجاز هذا البحث، وخروجه بالشكل الذي هو عليه فله مني بالغ الشكر والامتنان. كما أتقدم بالشكر الجزيل للجنة الموقرة على تحشمها عناء القراءة والتصويب.

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من قدّم لي يد العون والمساعدة في إنجاز هذا العمل وبعد، فهذا هو جهدي، وهو جهد المقل، غير أنني اجتهدت وبذلت فيه ما بوسعي أن أبذله، فإنّ أصبت فبتوفيق الله تعالى وإن أخطأت فمن نفسي والكمال لله وحده ولكل شيء إذا ما تم نقصان.

الفصل الأول

الدّرس البلاغيّ في ضوء المناهج اللّغوية الحديثة وعلاقته بالتخصصات الأخرى

المبحث الأول: البلاغة في الدّراسات العربية والغربية

I البلاغة في الدّراسات العربيّة

II البلاغة في الدراسات الغربية

المبحث الثاني: ماهية لسانيات النّص وتطورها في الدّراسات الغربيّة والعربيّة

I لسانيات النّص منطلقات ومفاهيم

II لسانيات النّص عند اللّسانيين الغربيين

III لسانيات النّص في الدّراسات العربيّة

المبحث الثالث: البلاغة وعلاقتها بالتخصصات الأخرى

I علاقة البلاغة بالأسلوبية

II علاقة البلاغة بالتداولية (الحجاج)

III علاقة البلاغة بلسانيات النّص

المبحث الأول: البلاغة في الدراسات العربية والدراسات الغربية.

I البلاغة في الدراسات العربية

حظي الدرس البلاغي عند العرب بكثير من الاهتمام، وذلك لأنّ البلاغة كانت تحمل منذ نشأتها بذور العبقرية العربية في جلالتها وقدرتها على استكشاف مواطن النفس الإنسانية، وأدرك العرب قيمة الدرس البلاغي من حيث كشفه عن أسرار بنية الخطاب وأثره في المتلقي، وقد صاغ الجرجاني (ت471هـ) في كتابه "دلائل الإعجاز" نظريته في النظم التي لا تكاد تختلف كثيرا عن مفهوم الأسلوبية المعاصرة والتحليلات اللسانية النصّية الحديثة؛ بحيث كانت أحكامه البلاغية نتاجا لذوقه الأدبي المرفه، صقله اطلاعه الواسع على الثقافات العربية وآدابها، وقراءاته العميقة في شتى مصادر البيان العربي منذ الجاحظ (ت255هـ) ومن تلاه من أمثال: ابن قتيبة (ت276هـ)، وابن المعتز (ت296هـ)، وقدامة (ت337هـ) والآمدي (ت371هـ)، والباقلاني (ت403هـ)....⁽¹⁾ تلك كانت هي الطريقة التي اهتدى إليها علماءنا الأوائل وهو ما يشي برغبتنا الحادة في معرفة ما البلاغة؟ وما هي المعالم البلاغية التي تحددت في كتابات هؤلاء؟

1- مفهوم البلاغة:

أ- البلاغة لغة:

ورد في لسان العرب مادة "بلغ": أنّ البلاغة هي الانتهاء والوصول، بلغ الشيء يبلّغ بُلُوغاً وبلاغاً وصل وانتهى، وتبلغ بالشيء المطلوب. والبلاغة الفصاحة، ورجل بليغ حسن الكلام فصيح، يبلغ بعبارة لسانه كُنْه ما في قلبه وقد بلغ بلاغة أي صار بليغاً⁽²⁾. و"يقال بلغ المكان إذا انتهى إليه، ومبلغ الشيء منتهاه، وسمي الكلام بليغا من ذلك أي أنّه قد بلغ الأوصاف اللفظية والمعنوية"⁽¹⁾.

(1) ينظر: محمد عبد المنعم خفاجي، محمد السعدي فهود، عبد العزيز شرف، الأسلوب والبيان العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1412هـ-1992م، ص5-7.

(2) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، ج8، ص419.

وحدّد أبو هلال العسكري (ت395هـ) في كتابه "الصناعتين": البلاغة من قولهم: بلغت الغاية إذا انتهيت إليها، وبلغتها غيري. ومبلغ الشيء منتهاه. والمبالغة في الشيء: الانتهاء إلى غايته. فسمّيت البلاغة بلاغة لأنها تنهي المعنى إلى قلب السامع فيفهمه⁽²⁾. إذن البلاغة في اللغة، شيء بالغ، وأمر بالغ أي جيد ومنه كانت البلاغة في جودة الكلام.

ب-البلاغة اصطلاحاً:

أمّا البلاغة اصطلاحاً فهي "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته" البلاغة تكون وصفاً للكلام والمتكلم ولا توصف بها الكلمة الواحدة لقصورها عن الوصول بالمتكلم إلى غرضه من حيث أداء المعنى كاملاً⁽³⁾.

وورد في "البيان والتبيين" للجاحظ أنّ أول من ردّد معنى البلاغة "معاوية بن أبي سفيان في سؤاله لصُحار بن عيّاش العبدّي عندما قال له: ما هذه البلاغة التي فيكم؟ قال: شيء تجيش به صدورنا فتقدّفه على ألسنتنا (...). فقال له معاوية: وما تعدّون البلاغة فيكم؟ قال: الإيجاز، قال له معاوية: وما الإيجاز؟ قال صُحار: أن تجيب فلا تبطئ، وتقول فلا تخطئ"⁽⁴⁾. كما ذكر الجاحظ مجموعة من التعريفات منها قول عمر بن عبّيد وقد فسّرها تفسيراً دينياً في أول الأمر عندما سئل: "ما البلاغة؟ فقال: ما بَلَغ بك الجنة، وعدل بك عن النار (...). قال السائل: ليس هذا أريد (...). قال عمرو: فكأنّك إنما تريد تحيّر اللفظ في حسن الإفهام"⁽⁵⁾.

(1) ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق، محمّد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1995، ج1، ص84.

(2) أبو هلال العسكري، الصناعتين، الكتابة والشعر، حققه وضبط نصّه: د. مفيد قمحه، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1409هـ-1989م، ص15.

(3) ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، تح عبد المتعال الصعيدي، مطبعة محمد علي الصبيح، القاهرة، 1969، ص59.

(4) الجاحظ، البيان والتبيين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1430هـ-2009م، ج1، ص44.

(5) المرجع نفسه، ص51.

ويقول **الجاحظ**: "وقال بعضهم -وهو أحسن ما اجتنيناه ودوّناه - لا يكون الكلام يستحق اسم البلاغة حتى يسابق معناه لفظه، ولفظه معناه، فلا يكون لفظه إلى سمعك أسبق من معناه إلى قلبك"⁽¹⁾، وأورد تعريفات للبلاغة عند العرب وغيرهم، فقد " قيل للفارسي: ما البلاغة؟ قال: معرفة الفصل من الوصل، وقيل لليوناني: ما البلاغة؟ قال: تصحيح الأقسام واختيار الكلام، وقيل للرومي: ما البلاغة؟ قال: حسن الاقتضاب عند البداهة، والعزارة يوم الإطالة. وقيل للهندي: ما البلاغة؟ قال: وضوح الدلالة، وانتهاز الفرصة، وحسن الإشارة. وقال بعض أهل الهند: جماع البلاغة البصر بالحجة، والمعرفة بمواضع الفرصة"⁽²⁾.

والجاحظ لا يفرق بين البلاغة والفصاحة فكثيرا ما تأتيان مترادفتين وهما عنده **البيان** بمعناه الواسع قبل أن يقيده المتأخرون ولا في هذا ما يشير إلى المعنى الاصطلاحي الذي حدّده البلاغيون، ولعل **قدامة بن جعفر** هو أول من حدّد مفهومها بقوله: وقد ذكر الناس البلاغة ووصفوها بأوصاف لم تشتمل على حدّها، وذكر الجاحظ كثيرا مما وصفت به، وكل وصف منها يقصر على الإحاطة بحدّها، وحدّها عندنا أنه القول المحيط بالمعنى المقصود، مع اختيار الكلام وحسن النظام، وفصاحة اللسان"⁽³⁾.

وجمع **حميد آدم الثويني** طائفة من تعريفات البلاغة في كتابه **البلاغة العربية** منها: سئل بعض البلغاء ما البلاغة؟ فقال: " قليل يفهم وكثير لا يسأم " وسئل آخر فقال: " معاني كثيرة في ألفاظ قليلة"، وقيل لأحدهم ما البلاغة فقال: " إصابة المعنى وحسن الإيجاز " وسئل بعض الأعراب من أبلغ الناس فقال " أسهلهم لفظا وأحسنهم بديهة " وقيل لبعضهم ما البلاغة فقال " إبلاغ المتكلم حاجته لحسن إفهام السامع " لذلك سميت بلاغة وذكر بعض العرب " البلاغة معرفة الفصل من الوصل، أو حسن العبارة مع صحة الدلالة " أو هي القوة على البيان مع حسن النظام " وقالوا " البلاغة ضد العي والعي العجز عن البيان " وروي عن

(1) المرجع السابق، ص 51.

(2) الجاحظ، البيان والتبيين، ص 40.

(3) حميد آدم الثويني، البلاغة العربية المفهوم والتطبيق، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 2007، ص 12.

الإمام علي رضي الله عنه قوله البلاغة إيضاح الملتبسات، وكشف عوار الجهات بأسهل ما يكون من العبارات"⁽¹⁾ وقد جمع عبد العزيز عتيق بين هذه التعريفات بقوله: "وضع الكلام في موضعه من طول وإيجاز، وتأدية المعنى أداء واضحاً بعبارة صحيحة فصيحة لها في النفس أثر خلّاب مع ملاءمة كل كلام للمقام الذي يقال فيه وللمخاطبين به"⁽²⁾.

وجاءت كلمة (بليغ) في قوله تعالى: ﴿فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ وَعِظْهُمْ وَقُلْ لَهُمْ فِي أَنْفُسِهِمْ قَوْلًا بَلِيغًا﴾ [سورة النساء: 63]، وقد فسرها الزمخشري تفسيراً نفسياً بحيث تعلّق قوله: ﴿فِي أَنْفُسِهِمْ﴾، بقوله: "بليغاً" أي: قل لهم قولاً بليغاً في أنفسهم، مؤثراً في قلوبهم يغمون به اغتماماً، ويستشعرون منه الخوف استشعاراً⁽³⁾.

أمّا البلاغة في الحديث النبوي الشريف فلم ترد عنه -صلى الله عليه وسلم- نصوص تشير إلى معنى "البلاغة"، ولكن جاء عنه ما يوحي إلى ذلك، منه عن عبد الله بن عمر قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إِنَّ اللَّهَ يَبْعُثُ الْبَلِيغَ مِنَ الرِّجَالِ الَّذِي يَتَخَلَّلُ بِلِسَانِهِ تَحْلُلَ الْبَاقِرَةِ بِلِسَانِهَا"⁽⁴⁾؛ لأنّ ذلك فيه نوع من تيه ومبالغة في التشدّق والتفصّح فجاء عنه عليه الصلاة والسلام أنه عاب المتشدّقين والثرثارين، والذي يتخلّل بلسانه تحلل البقرة بلسانها^(*). ووصف الأصمعي (ت216هـ) البليغ بقوله: "إنّه من طبّق المفصّل، وأغناك عن

(1) المرجع السابق، ص13.

(2) عبد العزيز عتيق، في البلاغة العربية، علم المعاني، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2009، ص10.

(3) ينظر: الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ضبط وتوثيق أبي عبد الله الداني بن منير آل زهوي، دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان، ج1، 1429هـ-2008م، ص404.

(4) رواه الطبراني في الأوسط عن شيخه مقدم بن داود وهو ضعيف. ينظر كذلك: الهيثمي مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الفكر، بيروت، ج8، 1412هـ، ص116. ينظر: مجد الدين أبو السعادات المبارك، جامع الأصول في أحاديث الرسول تحقيق عبد القادر الأرناؤوط، مكتبة الحلواني، دار البيان، مطبعة الملاح، ط1، 1392هـ-1972م، ج11، ص732.

(*) ومعنى الحديث أنّه يدير بلسانه حوّل أسنانه مبالغة في إظهار بلاغته؛ أي يصبح يتخلّل كما تتخلّل البقرة الكلاً بلسانها، قال ابن الأثير: هو الذي يتشدّق في الكلام ويفخّم به لسانه، ويلفّه كما تلفّ البقرة الكلاً بلسانها لفا. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، ج11، مرجع سابق، ص211. مادة [خلل].

المفسر⁽¹⁾. وهذا العتابي (ت220هـ) يصف البليغ بقوله: "كل من أفهمك حاجته من غير إعادة ولا حبسة، ولا استعانة فهو بليغ"⁽²⁾.

وحدّد المبرد (ت285هـ) مفهوم البلاغة عندما أجاب عن رسالة أحمد بن الواثق الذي سأله: أي البلاغتين أبلغ؟ أبلّغة الشعر أم أبلّغة الخطب والكلام المنشور والسّجع؟ وأيّهما عندك -أعزك الله -أبلغ. فأجابه المبرد: "أن أحق البلاغة إحاطة القول بالمعنى، واختيار الكلام، وحسن النظم، حتى تكون الكلمة مقارنة أختها، ومعاوضة شكلها، وأن يقرب بها البعيد ويحذف منها الفضول"⁽³⁾. ومصطلح البلاغة في هذه الرسالة لا تعني العلم المعروف وإنما هو تحديد لبعض معانيها.

وعرفها أبو هلال العسكري بقوله: "البلاغة كلّ ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكّنه في نفس كتمكّنه في نفسك، مع صورة مقبولة ومعرض حسن"⁽⁴⁾، والبلاغة -عنده -صفة الكلام لا صفة المتكلّم⁽⁵⁾؛ ولذلك لا يجوز أن يسمى الله عز وجل بليغاً، إذ لا يجوز أن يوصف بصفة موضوعها الكلام. وتسميتنا المتكلّم بأنّه بليغ توسّع، وحقيقته أن كلامه بليغ كما نقول: "رجل محكم"، ونعني أفعاله محكمة قال الله تعالى: ﴿حِكْمَةٌ بِالْعَمَلِ﴾ [سورة القمر: 5].

وحدها الرازي (606هـ) بقوله: "إنها بلوغ الرجل بعبارته كُنه ما في قلبه مع الاحتراز عن الإيجاز المخلّ والتطويل الممل"⁽⁶⁾. وقال ابن الأثير (ت637هـ): "إن الكلام يسمى بليغاً لأنه بلغ الأوصاف اللفظية والمعنوية، والبلاغة شاملة للألفاظ والمعاني، وهي أخصّ من الفصاحة

(1) الجاحظ، البيان والتبيين، ج 1، مرجع سابق، ص48.

(2) المرجع نفسه، ص51.

(3) فينسنّي كانتارينو، علم الشعر العربي في العصر الذهبي، ترجمة محمّد مهدي الشّريف، منشورات محمّد علي بيضون دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1425هـ-2004م، ص110.

(4) أبو هلال العسكري، الصناعتين، مرجع سابق، ص19.

(5) ينظر: المرجع نفسه ص15-16.

(6) الأبيشي، المستطرف في كل فن مستظرف، تحقيق مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1986 ج1، ص95.

كالإنسان من الحيوان فكل إنسان حيوان وليس كل حيوان إنساناً، وكذلك يقال: كل كلام بليغ فصيح، وليس كل فصيح بليغاً⁽¹⁾، ويفرق بينها وبين الفصاحة من وجه آخر غير الخاص والعام، وهو أنها لا تكون إلا في اللفظ والمعنى بشرط التركيب فإن اللفظة الواحدة لا يطلق عليها اسم البلاغة، ويطلق عليها اسم الفصاحة؛ إذ يوجد فيها وصف المختص بالفصاحة، وهو الحسن، وأما وصف البلاغة فلا يوجد فيها لخلوها من المعنى المفيد الذي ينتظم كلاماً.

وقد عرّفها السكاكي (ت626هـ) في كتابه "مفتاح العلوم" بقوله: "البلاغة هي بلوغ المتكلم في تأدية المعاني حداً له اختصاص بتوفية خواص التراكيب حقها، وإيراد أنواع التشبيه والمجاز والكناية على وجهها"⁽²⁾. وأما القزويني (ت739هـ) وهو آخر من وقف عند البلاغة من المتأخرين، والذي ميّز بين بلاغة الكلام وبلاغة المتكلم، فقال عن الأولى: "وأما بلاغة الكلام فهي مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته، ومقتضى الحال مختلف فإن مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التنكير يباين مقام التعريف، ومقام الإطلاق يباين مقام التقييد، (...) ومقام الذكر يباين مقام الحذف، ومقام الفصل يباين مقام الوصل (...)"، وكذا خطاب الذكي يباين خطاب الغبي، ولكل كلمة مع صاحبها مقام وتطبيق الكلام على مقتضى الحال هو الذي يسميه الشيخ عبد القاهر بالنظم حيث يقول: النظم تأخي معاني النحو فيما بين الكلم على حسب الأغراض التي يصاغ منها الكلام"⁽³⁾.

وأما بلاغة المتكلم فهي: ملكة يقتدر بها على تأليف كلامٍ بليغٍ. وقرّر أن كل بليغ كلاماً كان أو متكلماً فصيحاً، وليس كل فصيحٍ بليغاً. وأنّ البلاغة في الكلام مرجعها إلى

(1) ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ج1، مرجع سابق، ص84.

(2) السكاكي، مفتاح العلوم حققه وقّده له وفهرسه د. عبد الحميد هندراوي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1420هـ - 2000م، ص526.

(3) القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة تحقيق محمد عبد القادر الفاضلي المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1424هـ - 2004م، ص16-17.

الاحتراز من الخطأ في تأدية المعنى المراد، وإلى تمييز الكلام الفصيح من غيره. وقسم (القزويني) البلاغة إلى ثلاثة أقسام. والملاحظ من عرض مفهوم البلاغة أنه كثيراً ما كان يرد إلى جانبها مفردات أخرى كالبيان والفصاحة.

وقد تستعمل الفصاحة في معنى البلاغة، وهذا شائع قديماً قبل الاصطلاح على تقسيم الكلام عند البلاغيين إلى فصيح وبلغ. وتعني الفصاحة لغة: "الظهور والبيان، يقال أفصح الصبح إذا ظهر"⁽¹⁾، و"الفصاحة البيان، فصّح الرجل فصاحة فهو فصيح، وفصح الأعجمي تكلم بالعربية وفهم عنه، وقيل جادت لغته حتى لا يلحن ويقال أفصح الصبي في منطقته إ فصاحاً إذا فهمت ما يقول في أول ما يتكلم"⁽²⁾. وهي عند البلاغيين ما يوصف بها اللفظ المفرد والكلام والمتكلم، فعلامة فصاحة الكلمة أن يكون استعمال العرب الموثوق بعريتهم لها كثيراً، أو أكثر من استعمالهم ما بمعناها (مرادفها).

وأما فصاحة الكلام فهي خلوصه من: ضعف التأليف، وتنافر الكلمات، والتعقيد مع فصاحة كل كلمة منه. أما فصاحة المتكلم فهي: ملكة يقتدر بها على التعبير عن المقصود بلفظ فصيح⁽³⁾. ومن بين الأمور التي وردت بجانب البلاغة أيضاً "النقد" ففي البدء لم يكن في تاريخ الأدب العربي والدراسات المتصلة به علم يسمى "البلاغة"، بل كانت كلمة بلاغة تدل على معنى أدبي لا معنى اصطلاحى، بحيث كانت تدل على صفة يتصف بها الأدب أو الأديب، ولا تدل على النظر في الأدب صياغة ومضمونا... فإذا وصف بها كلام أو متكلم فقد وصف ببعض السمات التي يستحسن في الكلام الممتاز أو المتكلم الممتاز⁽⁴⁾. فكانت البلاغة تتداخل مع النقد لأنّ ميدانها واحد وهو النص الأدبي؛ فالنقد يعنى بتحليل النص الأدبي من أجل تقدير قيمته الأدبية، والبلاغة تعنى بالأسلوب للوقوف على ما فيه من

(1) ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ج 1، مرجع سابق، ص 80.

(2) ابن منظور، لسان العرب، ج 2، مرجع سابق، ص 544.

(3) ينظر: القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، مرجع سابق، ص 10-16.

(4) ينظر: إسماعيل الصفي وآخرون، فصول من البلاغة والنقد الأدبي، دار الفلاح، الكويت، ط 1، 1983، ص 7 وما بعدها.

خصائص وجماليات، فالبلاغة هي الدراسة التي تمكن من معرفة جيد الكلام من رديئه؛ بأن ترسم للأديب القواعد والأصول التي تعينه على صناعة هذا الكلام الجيد شعرا كان أو نثرا⁽¹⁾. والبلاغة في الحقيقة هي فن القول تجمع بين اللفظ والمعنى فهي ليست في اللفظ وحده ولا في المعنى وحده. وما يتفق عليه حول موضوع البلاغة والفصاحة هو أثر الكلام وفعله في نفس المتلقي أكثر منه حديثا عن أحدهما ومفهومهما فإيصال المعنى إلى القلب في أحسن صور اللفظ هو ما يؤدي مفهوم الغاية من الكلام بصفة عامة وهي الإقناع.⁽²⁾ ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ للبلاغة وجوه عديدة منها:

■ الإقناع والإفحام

■ الحجة والإقناع

■ الحجاج

ج مقتضى الحال في البلاغة:

البلاغة في الكلام مرجعها الاحتراز من الخطأ في تأدية المعنى المراد وقد يؤدي المعنى المراد بلفظ فصيح غير مطابق لمقتضى الحال فلا يكون بليغا، وإلى تمييز الكلام الفصيح من غيره وقد يرد الكلام مطابقا لمقتضى الحال بلفظ غير فصيح فلا يكون أيضا فصيحاً لوجوب الفصاحة في البلاغة ويدخل في تمييز الكلام الفصيح من غيره تمييز الكلمات الفصيحة من غيرها لتوقفه عليها.⁽³⁾ والبلاغة عند المتأخرين هي مطابقة الكلام لمقتضى حال السامعين وكثرت الدراسات المتخصصة في مجال البلاغة وأضحت علما يعرف بها فنون القول وأثر ذلك على النفس والبلاغة هي الأدب الرفيع وفن التعبير الجميل.

ويعدّ مقتضى الحال البلاغة في حدّ ذاتها وهو ركيزتها وعمادها فالمطابقة تعني موافقة النص مع الهدف والمقصد والغرض بما يقابل ذلك من حاجات المتلقي، أما الكلام فيندرج

(1) ينظر: عمر الملاحويش، إعجاز القرآن وعلم المعاني، مكتبة الفلاح، الكويت، 1986، ص 190.

(2) ينظر: سعد سليمان حمودة، البلاغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005، ص 42.

(3) ينظر: محمد عبد المنعم خفاجي، البلاغة العربية بين التقليد والتجديد، دار الجيل، ص 107.

في شروط الكلمة والكلام والمتكلم، والمقتضى فإنه السبب الداعي أو المناسبة أو الغاية التي دفعت المتفنن على التعبير والحال هو ذلك الواقع والمقام الذي يلزم التعبير والتأليف.⁽¹⁾ أمّا مقتضى الحال فمختلف باختلاف المقامات ومقامات الكلام متفاوتة ولكل كلمة مع صاحبها مقام كما بينّا ذلك سابقا. و"المقام هو الظروف والملايسات التي يجري فيها الخطاب، أمّا مقتضى الحال فيسمى الاعتبار المناسب وهو الصورة المخصوصة التي تورد عليها العبارة"⁽²⁾ وإذا كان مقتضى الحال مخصوصا بحال المخاطب فقط فإنّ المقام يشمل جميع الملايسات والظروف التي جرى فيها الخطاب.

2 إشارة وجيزة عن البلاغة وأهم علومها:

ليس للبلاغة العربية في نشأتها حدود تعرف بها ولا قضايا تختص بها من دون غيرها ولا مصطلحات تقتصر عليها وإنما كانت بابا من أبواب فن القول العربي وفي ضوء ذلك لم يكن لها اتجاه عام، بل ارتبطت بمجهود أصحابها وكانت ملحوظاتهم جزئية غير معللة، لكنّها كانت مؤدّية للغرض ومؤثرة في المتلقي⁽³⁾.

وعرفت البلاغة العربية بأقسامها الثلاثة وهي: "علم المعاني" و"علم البيان" و"علم البديع"، وقد يتبادر إلى ذهن بعضهم أنّ هذه العلوم الثلاثة قد نشأ كلّ واحد منها مستقلا عن الآخر بمباحثه ونظرياته، غير أنّ البلاغة مرّت بتاريخ طويل من التطور حتى انتهت إلى ما هي عليه، وكانت مباحث علومها مختلطة بعضها ببعض منذ نشأة الحديث عنها في كتب الأولين من علماء العربية، والتي كانوا يطلقون عليها: "البيان". وحصر بعضهم البلاغة في عشرة أقسام وهي: الإيجاز، والتشبيه، والاستعارة والتلاؤم، والفواصل، والتجانس،

(1) ينظر: محمد بركات حمدي، البلاغة العربية في ضوء الأسلوبية ونظرية السياق، دار وائل للنشر، ط1، 2003 ص85.

(2) المحاظ، البيان والتبيين، ج1، ص136.

(3) عاطف فضل محمد، البلاغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 2011، ص17.

والتصريف، والتضمن...⁽¹⁾، وهذه ليست أقساماً للبلاغة وإنما هي بعض فنونها، وسميت البلاغة أيضاً في أوائل مراحلها "بديعاً"، وأُطلق على الفنون البلاغية التي عُرفت، ومصطلح "البديع" كان يرادف في الاستعمال مفهوم "البلاغة" ويطلق أحدهما ليدل على الآخر. فالبديع عند أهل الأدب يشمل كل ما عرف من فنون البلاغة، ولا يختص ببعض الفنون دون بعضه الآخر، والدليل على ذلك كتاب "البديع" لابن المعتز الذي جعل الاستعارة أول فن من فنون البديع، والذي أراد به البلاغة كلها⁽²⁾.

وأما مصطلح "البيان" فكان يدل على البلاغة بفنونها جميعاً أيضاً، وكانت تسمى فنون البيان، وسار على هذا النهج الكثير من العلماء والأدباء كالجاحظ، وابن المعتز، وقدامة ابن جعفر، والخطابي، والباقلاني، وأبو هلال العسكري، وابن رشيق، وابن سنان الخفاجي، والآمدي، والجرجاني، والزحشري، والبلاغيون أنفسهم يقرون هذا الاستعمال، ويرون أن وجه تسمية الجميع يرجع إلى أن معنى البيان هو المنطق الفصيح المعرب عما في الضمير. والعلوم الثلاثة لها تعلق مباشر بالكلام الفصيح، ومنهم من يسمى علمي البيان والبديع بـ "علم البيان"⁽³⁾.

والمتتبع لتاريخ البلاغة العربية يستطيع أن يميز في مسارها الطويل محطات ثلاث أساسية هي: البيان الذي ينصرف إلى بلاغة الإقناع، ويمثلها في نظامها البلاغي تراث الجاحظ والبديع الذي ينصب على بلاغة التخييل وأبرز روادها ابن المعتز، الذي صنف كتاباً بالعنوان نفسه، ثم محطة البلاغة العامة التي تجمع في ضفيرة واحدة بلاغة الإقناع والتخييل على حد سواء، ويمثلها مشروع بلاغي موسّع هو مشروع **حازم القرطاجني**، كما بسطه في منهاج

(1) وهو ما ذهب إليه الزماني في رسالته "إعجاز القرآن" ويسميتها البعض "النكت في إعجاز القرآن" والذي قسم فيها البلاغة إلى عشرة أقسام. ينظر: عبد العزيز عتيق، في تاريخ البلاغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت ص 175.

(2) ينظر: عبد الرحمن علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي، تدريس البلاغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية محسوبة، دار المسيرة، ط 1، 1426هـ-2005م، ص 166.

(3) ينظر: عبد الرحمن علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محسوبة، مرجع سابق، ص 167.

البلغاء وسراج الأدباء⁽¹⁾ ولم تعرف البلاغة العربية تلك الأقسام ولا ذلك الحصر إلا في القرن السابع الهجري على يد السكاكي في كتابه "مفتاح العلوم"، والذي مازالت مدرسته إلى يومنا هذا، وجعل البلاغة علمين: علم "المعاني" وعلم "البيان"، وجعل علم "البديع" تابعا لهما. وسار القزويني على نهجه حيث قسم البلاغة إلى ثلاثة أقسام هي:

2-1 علم المعاني:

لكل علم شيء يسأل فيه عن أحواله التي تعرض لذاته فإذا كان موضوعه النظر في إيجاد الفكر الصحيح المناسب لمقتضى الحال، أو الاهتمام إلى ما يمكنك من أن تجعل الصورة الخارجية للكلام أقرب ما تكون إلى صورة الفكر الداخلية كما في ذهن المتكلم. فهو علم يقصد به " تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها من الاستحسان وغيره؛ ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره"⁽²⁾، فهو "علم يعرف به أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال"⁽³⁾. وقد حُصر هذا العلم في أبواب ثمانية هي:

- أحوال الإسناد الخبري

- أحوال المسند إليه

- أحوال المسند

- أحوال متعلقات الفعل

- القصر.

- الإنشاء.

(1) ينظر: مصطفى الغرافي، الأبعاد التداولية لبلاغة حازم من خلال منهاج البلغاء وسراج الأدباء، مجلة عالم الفكر مجلة دورية محكمة، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سبتمبر، مج40، ع1، 2011 ص250.

(2) السكاكي، مفتاح العلوم، مرجع سابق، ص247-248.

(3) القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، مرجع سابق، ص23.

- الفصل والوصل.

- الإيجاز والإطناب والمساواة.

ويبدو أنّ أول من سمى علم "المعاني" بهذه التسمية هو عبد القاهر الجرجاني في كتابه "دلائل الإعجاز"، وكان يقصد بكلمة المعاني معاني النحو⁽¹⁾.

2-2 علم البيان:

إنّ التّظّر في الدّلالة وخاصية فضلها والمراد بها من الحسن والجمال من أسرار الفصاحة والبلاغة هو العلم الذي يقصد به " معرفة إيراد المعنى الواحد في طرق مختلفة بالزيادة في وضوح الدّلالة عليه وبالنقصان ليحتزّز بالوقوف على ذلك عن الخطأ في مطابقة الكلام لتمام المراد منه"⁽²⁾. وعزّفه القزويني بقوله: " هو علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدّلالة عليه"⁽³⁾. وخُصرت موضوعاته في:

- الحقيقة والمجاز

- الاستعارة

- التشبيه.

- الكناية.

2-3 علم البديع:

وإذا كان التّظّر في الوجوه والمزايا التي تزيد الكلام حسناً وطلاوةً فهو العلم الذي " يعرف به وجوه تحسين الكلام بعد رعاية تطبيقه على مقتضى الحال ووضوح الدّلالة"⁽⁴⁾، وهذه الوجوه ضربان: ضرب يرجع إلى المعنى (المحسنات المعنوية) مثل: الطّباق، والمقابلّة، والتورية

(1) ينظر: بكري شيخ أمين، البلاغة العربيّة في ثوبها الجديد، علم المعاني، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط9 2004، ج1، ص49.

(2) السّكّاكي، مفتاح العلوم، مرجع سابق، ص249.

(3) القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، مرجع سابق، ص207.

(4) المرجع نفسه، ص333.

وحُسْنُ التعليل، وتأكيْدُ المدح بما يُشْبهُ الذَّمَّ وَعَكْسُهُ... وضرب يرجع إلى اللَّفْظ (المحسنات اللفظية) مثل: الجناس، والإقْتِباس، والسَّجْع، والتضمين... والمحسنات البديعية كثيرة لا تنحصر عدا وابتكارا ونشير في هذا المقام أنه منذ أن وضع عبد الله ابن المعتز العباسي كتابه المسمّى "البديع"، والذي ذكر فيه نحو سبعة عشر نوعاً منه، توالى التأليف فيه وتضاعفت أنواع البديع مع قدامة بن جعفر وأبي هلال العسكري وابن رشيق وغير هؤلاء، حتى أوصلوا العدد إلى مئة وستين نوعاً (!) (1).

ويقول ابن خلدون في مقدمته: "وأطلق على الأصناف الثلاثة عند المحدثين اسم البيان وهو اسم الصنف الثاني، لأنّ الأقدمين أوّل ما تكلموا فيه، ثم تلاحت مسائل الفن واحدة بعد أخرى، وكتب فيها جعفر بن يحيى والجاحظ وقدامه وأمثالهم إملاءات غير وافية فيها، ثم لم تزل مسائل الفن تكمل شيئاً فشيئاً، إلى أن مخض السّكاكي زبدته، وهذب مسائله ورتب أبوابه على نحو ما ذكرناه آنفاً من الترتيب، وألف كتابه المسمّى بالمفتاح" (2).

وهذا يعني أن السّكاكي هو من هذب ورتب مسائل البلاغة. وأمّا البحث فيها فهو قديم، والتأليف في مسائلها سابق لعصر السّكاكي ثم قال: "وأخذه المتأخرون من كتابه، ولخصوا منه أمهات هي المتداولة لهذا العهد، كما فعله السّكاكي في كتاب التبيان، وابن مالك في كتاب المصباح وجلال الدين القزويني في كتاب الإيضاح والتلخيص" (3).

ويرى الخفاجي وعبد العزيز شرف، أنّ ابن المعتز هو أول من ألف في البيان والبلاغة أمّا الجاحظ فالبيان والبلاغة عنده أقوال مفرقة، وكلمات مروية، وآراء عامة وأمّا عبد القاهر فقد أتى بعد كثير من العلماء الذين أفاد منهم، وقبس من دراستهم. وأمّا السّكاكي فقد نهج

(1) ينظر: أحمد مصطفى المراغي، علوم البلاغة، البيان والمعاني والبديع، دار الآفاق العربية، ط1، ينظر: بكري شيخ أمين، البلاغة العربية في ثوبها الجديد، علم المعاني، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط9، 2004، ج1 1420 هـ - 2000م، ص379.

(2) ابن خلدون، المقدمة، تحقيق يحيى مراد، اعتنى به وراجعته محمد علي قطب، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 1429 هـ-2008، ص744.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

نُحج عبد القاهر مع شيء من التفلسف، وعمق الإفادة من المنطق في دراسة البيان، ومع التحديد والتقسيم والتبويب والتمييز بين بحوث البيان والمعاني⁽¹⁾. ويبقى الاختلاف كبيراً في شأن علوم البلاغة، فمنهم من يقول: واضع علم البلاغة هو الجاحظ، وخاصة في كتابه القيم "البيان والتبيين"، وقيل: هو الجرجاني بكتابه "دلائل الإعجاز" و"أسرار البلاغة"، وقيل: هو ابن المعتز بكتابه "البدیع"، وقيل: السكاكي بكتابه "المفتاح"، وإن اختلفت الآراء وتباينت الرؤى في مسألة واضعها اتفقت جلّها على أنّ كل واحد قد أسهم بطريقة ما في تطوير مسائلها وتهذيب قضاياها.

1- البلاغة العربية في العصر الحديث:

إذا بحثنا عن البلاغة العربية في العصر الزّاهن فإننا نجد كثيراً ممن كتبوا في مواضيعها وإن اختلفت تسميات مؤلفاتهم، منها: أساليب بلاغية لأحمد مطلوب، الأسلوب لمحمد كامل جمعة، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية لسعد مصلوح، دائرة الإبداع، مقدّمة في أصول النقد لشكري محمد عياد...⁽²⁾، بل هناك محاولات كثيرة منها: ما قام به عبد الله العلياني في كتابه مقدمة لدرس لغة العرب دعا فيه إلى الاختصار على دراسة الحقيقة والجزاز وفق شروط تدمج المباحث البلاغية فيما بينها لتعدد مصطلحاتها. وعلي الجارم ومصطفى أمين في كتاب البلاغة الواضحة حاول فيه مؤلفاه تيسير وتبسيط قواعد البلاغة وطريقة تحليلها والتقليل من كثرة تقسيمات فنونها.

وذهب أحمد أمين في مقال له بعنوان "حاجة العلوم العربية إلى التجديد" في تجديده إلى اختيار الشّاهد البلاغيّ من المحيط العصري المعيش، مقتدياً بذلك بعمل الأوربيين في هذا المجال. وصدر ل: محمد بركات حمدي كتاب "دراسات في البلاغة" وشكري محمد عياد في "مفهوم الأسلوب بين التراث النقدي ومحاولات التجديد" ومحمد الكتاني في "محاولات

(1) ينظر: محمد عبد المنعم خفاجي وعبد العزيز شرف، البلاغة العربية بين التقليد والتّجديد، دار الجيل، بيروت، ط1 1412هـ-1992م، ص8.

(2) محمد بركات، دراسة في الإعجاز البياني، دار وائل للطباعة والنشر، (د،ت)، ط1، 2000، ص 203-204.

التجديد للبلاغة العربية". كما صدر ل: بكري شيخ أمين كتاب "البلاغة العربية في ثوبها الجديد" وألف جبر ضومط كتاب "الخواطر الحسان في المعاني والبيان". فيه دعوة صريحة إلى نظرة شمولية تهتم بالنص الأدبي بدل الاختصار على الجملة. بالإضافة إلى دراسات أخرى لا يسمح المقام إلى رصدها جميعا.

فهذه بنت الشاطي قد" جلت تأوهات شكت فيها حال تدريس العربية، وما حلّ بالطالب من خسارة اللسان قالت: وإذ أحاول أن أتجه إلى طريق آخر، يبدو لي أن عقدة الأزمة ليست في اللغة ذاتها، وإنما هي في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء، نتجرّعها تجرّعا عقيما، بدلا أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة، وقد تحكّمت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة، فأجهدت المعلم تلقينا والتلميذ حفظا، دون أن تجدي عليه شيئا ذا بال في ذوق اللغة ولمح أسرارها في القول"⁽¹⁾.

وأقرّ العديد من اللغويين والنحويين والمهتمين منهم علي جواد ومحمد عرفة والزيات وغيرهم كثير بأنّ النظم التعليميّة العربيّة فشلت في تدريس اللغة العربية. ودفع هذا الواقع التعليمي للبلاغة بعض العلماء إلى التفكير بجديّة في التماس منهج علمي حديث لدراسة بحوث البلاغة وضرورة بعثها بعثا جديدا مرتبطا بالتقدّم الإنساني السريع، فاختلقت الآراء حول الدرس البلاغي، ونادى كثيرون بوجوب تجديده وضرورة إعادة النظر في أساليبنا ومناهجنا التعليمية، وإذا أردنا رصد الدّراسات التي أفرغت جهودها في محاولة تجديد البلاغة العربيّة في العصر الحديث، وتتبع خطواتها، وتفحص مضامينها، وتقويم انشغالاتها فإننا نجدها كثيرة.

وكان ل: أمين الخولي وأحمد الشايب دور كبير في إذكاء الحماس للكثير من المهتمين في الخوض في التجديد وقضاياها، فتعالت الأصوات الدّاعية لضرورة التجديد وأهميته في

(1) نقلا عن: بن تربة خميسة، قراءة نقدية في طريقة تدريس النحو والبلاغة بالمدارس الجزائرية، مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، ع2، 2005، ص31-32.

مواكبة العصر الحديث؛ وعليه سننطلق من أشهر محاولة تجديدية؛ والتي نجدها مع أمين الخولي في كتابه "فن القول". الذي دعا فيه إلى ضرورة ربط الدّرس البلاغيّ بالمباحث الحديثة في مجال الأسلوب عند الغربيين، وكان هدفه من هذا التّجديد تسهيل دراسة المواد الأدبية⁽¹⁾.

لقد عاب الخولي على علمائنا القدامى عدم تمييزهم بين ما هو "علم" وما هو "فن" والعلم عنده هو تطبيق لحقائق نظرية، وقضايا علمية. أمّا الفن فيقصد به النشاط الوجداني⁽²⁾. كما عاب على ما في الشروح والتلخيصات من جفاف المصطلحات، وعتم التقسيمات؛ إذ ينبذ التركيز المعقد والتقليد الجامد، وهدفه أن يظلّ درس فن القول وجدانيا روحيا ذوقيا، ويرى أن تقسيم البلاغة إلى ثلاثة علوم: "المعاني" و"البيان" و"البديع" أمر لا طائل تحته ولا جدوى منه، وفن القول عنده يدور حول ثلاثة أقسام: المبادئ والمقدمات والبحوث؛ فالمبادئ تعرفنا بفن القول وغايته وصلته بباقي العلوم. والمقدمات تدور حول دراسات علم النفس، وغيره من حيث اتصال ذلك كله بالتعبير الأدبيّ. والبحوث تختصّ في بحث الكلمة، والجملة، والفقرة. ثمّ يعنى بدراسة الأسلوب وأنواعه: الفكاهي، والرّمزي والتّهكّمي؛ أي دراسة الأساليب الأدبيّة حتى لا تنحصر دراسة البلاغة في الجملة⁽³⁾.

ويكمن وجه التجديد عنده في امتداد مجال الدّرس البلاغيّ إلى خارج حدود الجملة الواحدة، واتصالها بالعمل الفني الأدبيّ كلّ، يقول في الصدد: "... فإننا اليوم نمّد البحث بعد الجملة إلى الفقرة الأدبيّة، ثمّ إلى القطعة الكاملة من الشّعْر أو النّثر، ننظر إليها نظرتنا إلى كلّ متماسك وهيكل متواصل الأجزاء، نقدر تناسقه وجمال أجزائه وحسن ائتلافه..."⁽⁴⁾

(1) ينظر: محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية، لونهايمان، ط1، 1994، ص118.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص123.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص119 وما بعدها.

(4) نقلا عن: جميل عبد المجيد، بلاغة النصّ مدخل نظري ودراسة تطبيقية، دار غريب، القاهرة، 1999، ص5.

وأما في كتابه "مناهج تجديد النحو والبلاغة والتفسير والأدب" فإنه تتبع فيه تاريخ البلاغة، والذي دعا فيه إلى نبذ منهج المدرسة الفلسفية، وتعويضه بمنهج المدرسة الأدبية ووصل البلاغة بعلمي الجمال والنفس قصد تجديدهما.

كما ألّف أحمد الشايب كتابه "الأسلوب" محاولاً فيه عرض البلاغة القديمة في ثوب عصريّ وانطلق في بحث الأسلوب إلى تقسيم البلاغة وحصرها في موضوعين هما⁽¹⁾: الأسلوب، والفنون الأدبية؛ ففي الأسلوب تناول دراسة الكلمة، والصورة، والجملة، والعبارة والفقرة، وأنواع الأسلوب وعناصره، وصفاته، ومقوماته، وموسيقاه، وفي الفنون الأدبية تدرس مادة الكلام من حيث اختيارها وتقسيماتها، وما يلائم كلّ فن من الفنون الأدبية، وقواعدها كالقصة والمقالة والوصف والرسالة والجدل والملحمة والمناظرة والتأريخ، وغيرها من هذه الفنون الأدبية؛ التي زحرت بها الآداب العالمية، ولم تحظ في بلاغتنا النظرية إلاّ بإشارات خاطفة.

لقد لاحظ الشايب أن الدراسة النظرية للبلاغة العربية انتهت عند المتقدمين إلى علوم: "المعاني" و"البيان" و"البديع" يدرسون الجملة منفصلة، أو متصلة ثم الصورة بسيطة أو مركبة من تشبيه ومجاز وكناية، وحسن تعليل... مع توابع أخرى في علم البديع، وهذه الدراسة في نظره لا تستوعب أصول البلاغة كما يجب أن تكون لتساير الأدب الإنشائي في أساليبه وفنونه. ورأى أنّه لا بد من أن توضع البلاغة العربية وضعاً جديداً يلائم ما وصلت إليه الحركة الأدبية في ناحيتها العلمية والإنشائية. بل وبادر الكثير إلى ضرورة تجديد الدرس البلاغي والنهوض به.

(1) ينظر: أحمد الشايب، الأسلوب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط6، 1966، ص37.

وقد نتج عن هذه المحاولات التجديدية ظهور ثلاثة اتجاهات⁽¹⁾:

1-الاتجاه النفسي: يرى أصحابه ضرورة التخفيف من القواعد، وأن تتناول البلاغة في حياة الناس وواقعهم، وأن يطلع دارسو البلاغة على علم النفس والأخلاق، والجمال؛ لكي تؤدي البلاغة رسالتها على أكمل وجه.

2-الاتجاه التربوي: يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة التخلص من الطريقة التقليدية المتبعة حالياً في تدريس البلاغة، والتي لم تأخذ في اعتبارها أبسط المبادئ التربوية من حيث شروط التعلم المناسبة، والفروق الفردية للطلاب، فتقدم لهم البلاغة قواعد ثابتة ومصطلحات محددة لا تثير عندهم سوى الحفظ والاستظهار.

3-الاتجاه الأدبي: يدعو أنصاره إلى تخلص البلاغة من آثار الفلسفة، والجدل العقيم والتوجه إلى دراسة الأساليب، وخصائصها، وربطها بالأدب، والإفادة من علم الجمال وأبحاث الذوق الفني وعلم النفس الأدبي في دراسة البلاغة، ويرون أن هذا يسهل على الطلاب دراسة المواد البلاغية والأدبية، ويحقق أهدافها بشكل أفضل، ويجعلها مادة من مواد النهوض الاجتماعي لأن علاقتها وثيقة بمشاعر الأمة وذوقها.

لقد أفضت هذه الدراسات التجديدية باتجاهاتها المختلفة الى وجوب إيجاد منهج جديد في تناول مسائل البلاغة ومباحثها وأصبح التعامل مع الدرس البلاغي ينطلق من القطعة الأدبية بوصفها وحدة متكاملة. وليس على أساس الجملة أو البيت الشعري، وإنما يتم التعامل مع النص على أساس النظرة الشاملة لكل أجزائه وفقراته.

ومن المحاولات العربية التي حاولت تجديد البلاغة العربية أيضاً نجد أمينة الدهري التي أصدرت كتاباً بعنوان " الحجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة"، ومحمد العمري الذي أسهم في هذا الجانب بمجموعة من المؤلفات منها: البلاغة العربية أصولها

(1) ينظر: عبد الرحمن علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي، تدريس البلاغة رؤية نظرية تطبيقية محسوبة، مرجع سابق، ص194.

وامتدادها، و"بلاغة الخطاب الإقناعي" والبلاغة الجديدة بين التخييل والتداول"
...الخ بالإضافة إلى ترجمة لبعض الكتب التي تحدثت عن البلاغة الجديدة منها " :البلاغة
والأسلوبية " نحو " نموذج سيميائي.

وفي الحقيقة تعدّ هذه الأصوات الداعية إلى ضرورة التجديد البلاغي والاهتمام بقضاياها
ومسائله، ومحاولة الخروج من دائرة الركود والجمود والتخلّص من النزعة المنطقية الفلسفية التي
قادنا إليها السكاكي ومن بعده، والتطلّع إلى التماس منهج علمي حديث لبحوث البلاغة
يخرجها من هذا الجمود والجفاف، ويأهلها إلى القدرة على التقدّم والتجديد ومواءمة الأساليب
الجديدة. إلّا أنّ الدرس البلاغي ما زال لم يخرج من فلك السكاكية وبقيت الأصوات المنادية
بالتجديد تخلق في سمائه ولم تخرج من رسومه وحدوده على الرغم مما وجه له من انتقادات
واعترافات ومجادلات حول قصور مصطلحاته عن بلوغ الأهداف من تدريس البلاغة العربية.
يقول عمر أوكان: "وإذا كانت بلاغة السكاكي قد انتقدت كثيرا باعتبارها قد مالت بالبلاغة
العربية إلى التّحجر عن طريق جانبها التعليمي الذي اغتال الجانب المنتج في البلاغة العربية فإننا
من جهتنا نعتبر عمل السكاكي عملا رائدا في تاريخ البلاغة العربية خصوصا من خلال
اهتمامه بالجانب التداولي للغة الأدبية... إلّا أنّ مشروع السكاكي الثري قد أصابه الفقر، ونزل
به الضيم، ومسح على يد القزويني الذي أوقف تطوره من خلال الاختصار الذي قام به في
التلخيص" ⁽¹⁾ ولا ربما تبقى ملامح التجديد قائمة من خلال أعمال كل من حمادي صمود
ومحمد مفتاح ونصر حامد أبو زيد ومحمد العمري وغيرهم.

4- تحديث تعليمية البلاغة في ضوء البلاغة الجديدة:

يدعو العديد من الباحثين والتربويين إلى ضرورة وضع الدرس البلاغي لمقاربة النصوص
وانتاجها؛ لأنها تمكّن المتعلّم من انتاج المعاني وتديج النصوص الأدبية وهو ما تطمح إليه

(1). عمر أوكان، مقدمة في البلاغة العربية القديمة، مقال منقول من الانترنت ينظر:

http://www.aljabriabed.net/fikrwanakd/n25_09ucan.%282%29.htm

التعليمية أساساً، بل ويقرّون بأهمية البلاغة، ودورها الفعّال في عملية اكتساب الأساليب اللغوية المفيدة والمؤثرة والمتعة، والأنماط اللغوية الراقية، التي تغذي العقل وتوقظ الشعور وتحذب الأذواق. والإقرار بفائدتها في تعلّم اللغة العربية لشموليتها؛ لأنها تمثل عنصراً مهماً في اللغة فهي لبُّ العربية، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجميع فروعها. فهذا **الحاج صالح** مثلاً يوليها عناية كبيرة من خلال تبين أهميتها في عملية التواصل؛ وما تُحدثه من لدّة في النفس، وقوة في التواصل، أضف إلى ذلك مزيّتها ودررها في عملية الاكتساب اللغوي السليم من كل حلل ونقص.

فإذا كانت اللغة عبارة عن سلسلة كلامية منطوقة أو مكتوبة يستعملها الأفراد لغرض التواصل، وكانت البلاغة ذلك العلم الذي يهتم بكيفية تأدية هذا التوصيل وطرائق استعماله. فالبلاغة إذاً؛ هي ذلك الميزان الذي يراقب الاحتراز من الخطأ في تأدية المعنى الذي يريد المتكلم إيصاله إلى ذهن السامع. فهي الضّالة التي ينشدها المتكلم/الكاتب بغية الاسترشاد والانضباط، إذ رُوّعت في الخطاب أو الكتابة بلغ الحدّ المطلوب من سهولة الفهم، وإيجاد الأثر المقصود في نفس السّامع، يقول عبد القاهر الجرجاني: "(...) لولاه (البيان) لم تر لساناً يحوك الوشي، ويصوغ الحلي، ويلفظ الدُّر، وينث السحر، ويقرى الشّهد ويريك بدائع من الزّهر، ويجنيك الحلو اليناع من الثّمر (...) إلى فوائد لا يحركها الإحصاء، ومحاسن لا يحصرها الاستقصاء"⁽¹⁾.

إنّ البلاغة تتجاوز غاية اللغة من فهم وإفهام إلى لغة لا يقصد بها الإفهام فحسب، وإنما يقصد بها إمتاع الفكر؛ بما يشتمل عليه الكلام من إضافات تزيد الفهم إفهاماً، وهي المعوّل عليها في فحص الكلام باستخراج سرّه، وغامض رمزه، إذ تهتم بكلّ العوامل المساعدة على إنتاج الكلام الصحيح السليم الراقي المؤثر في النّفس، فترصد المعاني الملائمة وتقدّمها في

(1) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، شرح وتعليق د. محمّد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، ط1، 1424هـ-2004م، ص54.

قوالب أكثر ملائمة لجميع الأحوال وملابسات الخطاب اللغوي؛ ولذلك اعتبرها الجرجاني أجلّ العلوم الأدبية قدرا، وأرسخها أصلا، وأبسقها فرعا.

ويرى أبو هلال العسكري "أثما أحق العلوم بالتعلم، وأولاها بالتحقق بعد المعرفة بالله - جلّ ثناؤه- علم البلاغة، ومعرفة الفصاحة؛ الذي به يعرف إعجاز كتاب الله تعالى (...) وقد علمنا أنّ الإنسان إذا أغفل علم البلاغة، وأخلّ بمعرفة الفصاحة لم يقع علمه بإعجاز القرآن من جهة ما خصّه الله به من حسن التأليف، وبراعة التركيب"⁽¹⁾ ويرجع فضل البلاغة ومسيس الحاجة إليها، في ارتباطها الوثيق بجميع فروع اللغة، وبالأدب عموما زيادة على ذلك تقاطعها مع تخصصات أخرى مثل: علم النفس وعلم الاجتماع.

فالبلاغة تعدّ وسيلة تعزّز تعلّم اللغة العربية بكل فروعها، لما لها من تأثير يسهم في إيجاد نسق منظومة القيم الاجتماعية والثقافية والجمالية؛ التي تتأتى عن التذوق الأدبي، وما ينعكس من خلاله على النفس من حسن بالجمال يساعد المتعلّم في تنمية مهارة الاستعمال الراقي للغة العربية وإدراك ما في اللغة والأدب عموما من ضروب المعاني وثرء الأفكار.

ولا تتوقف أهميتها وفضلها في هذه الفروع فحسب، بل تتقاطع مع علم النفس في مراعاتها مقتضى الحال فتأخذ بالاعتبار أحوال المستمعين فيكون المقال وفقا للمقام (الحال) بحيث تتفادى الأشياء؛ التي تترك أثرا مؤلما لدى المخاطب. وحللها ابن خلدون (ت808هـ) تحليلا اجتماعيا، ويبيّن أنّ البلاغة في الحقيقة ما هي إلّا انعكاس للحالة الاجتماعية التي يعيشها أفراد المجتمع يقول: "فالبلاغة باختصار هي وصف أحوال الاجتماع البشري بالكلمات ووصفها أثناء تغيراتها المستمرة ممّا يقتضي تحديد الكلام باستمرار"⁽²⁾.

(1) أبو هلال العسكري، الصنائع، مرجع سابق، ص9.

(2) محمد الصغير بناني، البلاغة والعرمان عند ابن خلدون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996، ص138.

كما ذهب تمام حسان إلى "أنّ فكرتي "المقال" و"المقام" التي ربط علماء البلاغة بينهما بقولهم لكلّ مقام مقال، أو لكلّ كلمة مع صاحبها مقام تعتبر اليوم من أنبل ما وصل إليه علم اللغة الحديث في بحثه عن المعنى الاجتماعي الدلالي"⁽¹⁾.

ويتجلى اهتمام البلاغيين بالمقام من حيث إنه يمثل السّياق اللّغوي؛ الذي أولوه عناية فائقة ويتضح ذلك فيما قام به عبد القاهر الجرجاني من خلال ربط فصاحة الكلمة بسياقها اللّغوي والتركيب الذي قيلت فيه، حيث يقول: وجملة الأمر أنّا لا نوجب الفصاحة للفظه مقطوعة مرفوعة من الكلام الذي هي فيه، ولكننا نوجبها لها موصولة بغيرها، ومعلقاً معناها بمعنى ما يليها⁽²⁾.

فإذا كان "المقال" يمثل "السّياق اللّغوي" في نظر البلاغيين فإنّ "المقام" عندهم يمثل "سياق الموقف"، ولطالما ربط الجرجاني الكلام بمقام استعماله، ومراعاة مقتضى حاله، وهو عنده لبّ دراسة المعنى اللّغوي الذي جسّدّه في نظريته للنظم "معاني النّحو" حيث كان يربط جميع القرائن النّحوية -من تضام أو رتبة أو مطابقة -بمراعاة السّياق اللّغوي وسياق المقام، وبما يتصل بالموقف من ظروف، وبكل ما له علاقة بحال المتكلمين وموضوع الكلام والمخاطبين وما يتصل بمشاعرهم⁽³⁾، وكان قبله سيبويه قد ربط الكلام بمقام استعماله⁽⁴⁾.

إنّ اهتمام البلاغيين في دراستهم للسّياق على فكرة مقتضى الحال والعلاقة بين المقام والمقال ولا سيما من خلال علم المعاني الذي يهتم بأحوال المتكلم والمستمع، والتعريف

(1) تمام حسان، اللغة العربيّة معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 1998، ص20.

(2) محمد سالم صالح، أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية ودور هذه النظرية في التوصل إلى المعنى، قسم اللغة العربية، كلية المعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز، ص4.

(3) ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها. ولمزيد من الاطلاع ينظر: موسى جمال، تحليلات مفاهيم التداولية في التراث العربي، تفسير الرازي لسورة المؤمنون نموذجاً، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم علوم اللسان، جامعة الجزائر 2008/2009، ص55 وما بعدها.

(4) ينظر: محمد سالم صالح، أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية ودور هذه النظرية في التوصل إلى المعنى مرجع سابق، ص9 وما بعدها.

يقتضي أن يكون على علم بأحوال السامع قبل أن يتكلم؛ حتى يأتي بالكلام على صفة مخصوصة تتطابق مع حال المستمع⁽¹⁾.

فمطابقة الكلام لمقتضى الحال هي أساس البلاغة كلها، وهي التي يجب مراعاتها في الكلام حتى يصبح بليغا يتعدى مرحلة الإفهام. وتكمن أهمية السياق بأنواعه (اللغوي، وغير اللغوي) كما قسمه بالمر (Balmer). و"السياق اللغوي" و"سياق الموقف" كما قسمه فيرث (Firth) وأضاف إليهما جون ليونز (John Lyons) السياق الثقافي في الفوائد الآتية: الوقوف على المعنى، وتحديد دلالة الكلمات، وإفادة التخصيص، ودفع توهم الحصر، وردّ المفهوم الخاطئ (...) وغيرها⁽²⁾.

إنّ فكرة المقام أو السياق هي المركز الذي يدور حوله علم الدلالة الوصفي في الوقت الحاضر، وهي الأساس الذي ينبنى عليه الوجه الاجتماعي من وجوه المعنى؛ وهو الوجه الذي تتمثل فيه العلاقات والأحداث والظروف الاجتماعية التي تسود ساعة أداء المقال⁽³⁾. وقد أشار المفسرون والأصوليون إلى الفرق بين ظاهر القرآن وباطنه، وهذا التفريق منهم يبين تمييزهم بين المعنى المقالي والمعنى المقامي، ولذا اهتموا بأسباب النزول وأفردوه بالدراسة والتأليف. وإنّ كان تحليل المقال في سياقه المقامي واجبا في اللسانيات الاجتماعية والتاريخية والنفسانية فإنه في مجال التحليل الأسلوبي أوجب، وسوف ترد الإشارة إلى أنّ الاختيارات الأسلوبية لا تحكمها ظواهر اللغة الخالصة فحسب⁽⁴⁾، بل تحكمها كذلك محدّدات المقام ونعني بها الخصائص التي تحدّد الظرف الاجتماعي الذي سيق في إطاره الكلام؛ لأنّ القيمة

(1) ينظر: المرجع السابق، ص4.

(2) ينظر: محمد سالم صالح، أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية ودور هذه النظرية في التوصل إلى المعنى، ص1-3. وينظر كذلك: موسى جمال، تجليات مفاهيم التداولية في التراث العربي، رسالة ماجستير، الجزائر، ص55-56-57.

(3) ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق، ص337.

(4) رشيد بلحبيب، أسلوبية التراكيب وقضايا التقديم والتأخير، أطروحة التقديم والتأخير في التراث النحوي والبلاغي.

ينظر: <http://sh.rewayat2.com/lang/Web/6490/001.htm>

الفنية كما يقول حمادي صمود قيمة سياقية تبرز من تلاحم عناصر النص وتماسكها ونظمها⁽¹⁾.

وقد بين ابن الجوزية أهمية السياق ودوره في توضيح المعنى بقوله: "السياق يرشد إلى تبين الجمل وتعيين المحتمل والقطع بعدم احتمال غير المراد وتخصيص العام وتقييد المطلق وتنوع الدلالة وهذا من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم فمن أهمله غلط في نظره وغالط في مناظرته فانظر إلى قوله تعالى: "ذق إنك أنت العزيز الكريم" كيف تجد سياقه يدل على أنه الذليل الحقير".⁽²⁾ فالمعنى يتحدد إما بالسياق المقالي أو المقامي وهما أهم عناصر البلاغة.

كما بين أهميتها الحاج صالح قائلا: "وخلافا لما يظنه الكثير فإن البلاغة لا ينحصر استعمالها في التعبير الأدبي وليست تفنناً ولا هي من الكماليات بالنسبة للاتصال اللغوي، بل هي العمدة في هذا الاتصال على اختلاف أنواعه وأشكاله سواء في المشافهة أو الكتابة، نثرا كان أم شعرا، في مقام انقباض أم في مقام أنس. ففي كل هذه المستويات البلاغة موجودة؛ لأنّ المعبر يتحتم عليه أن يختار العبارة التي تناسب المقام وتستجيب لحال الحديث ولو استرسالا وبدون تأمل، فهو في جميعها يتوخى معاني النحو كما يقول عبد القاهر الجرجاني⁽³⁾ فالبلاغة هي مهارة الاستعمال اللغوي وفق أحوال المخاطبين بطريقة فنية راقية تترك أثرا فعالا في المتلقي، لذلك جعل الحاج صالح أهميتها من أهمية النحو ويرى أن تفضيل أحدهما عن الآخر إجحاف باللغة وتعقيم لتعليمها، ودعا إلى ضرورة العناية بهما معا والنحو والبلاغة عنده متلازمان في عملية الخطاب الطبيعي يقول في هذا الصدد: "إذا اكتفينا في تعليم العربية بجانب السلامة اللغوية، أي يجعل الطالب قادرا على تطبيق القواعد النحوية وحدها دون مراعاة ما تستلزمه عملية الخطاب، أي دون القواعد البلاغية كان تعليمنا هذا ناقصاً... وتجاهلنا بذلك

(1) ينظر: حمادي صمود، التفكير البلاغي عند العرب أسسه وتطوره إلى القرن السادس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بتونس، مجلد ع21، منشورات الجامعة التونسية، ط1981، ص528.

(2) ينظر: ابن القيم الجوزية، بدائع الفوائد، تحقيق: هشام عبد العزيز عطا - عادل عبد الحميد العدوي - أشرف أحمد، مكتبة نزار مصطفى الباز - مكة المكرمة، ط1، 1416هـ-1996م، ج1، ص10.

(3) عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص182.

الملكة اللغوية بأكملها، وفي جملتها هي مهارة التصرف في بنى اللغة بما يقتضيه حال الخطاب؛ أي القدرة على التبليغ الفعال بما تواضع عليه أهل اللغة⁽¹⁾ وتعلّمها نكوّن متعلّماً متكاملًا فهي تمكّن الناشئة من استعمال اللغة بطريقة تسهّل عليهم إدراكها وتمثّلها. بالإضافة إلى تنمية قدراتهم على نقل أفكارهم بطريقة مخصوصة ملائمة للسامع/المتلقي مع فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية، وصقل ميول المتعلمين ودفعهم إلى القراءة المستمرة فتصبح البلاغة وسيلة لتقويم الملكات من خلال تنمية الملكة اللغوية لديهم، زيادة على تنمية ملكتهم التواصلية، وصناعة متعلّم متوازن علمياً وتكوّناً؛ لأنه يمارس البلاغة لا يتلقّنها وهي المنهجية الحديثة في تعليم البلاغة وتسمى بالبلاغة الجديدة والتي تعرف عند الديداكتيين بالبلاغة الإنتاجية.

5. أهداف تعلّم البلاغة:

نطمح من خلال تعليمنا وتعلّمنا للبلاغة إلى ما يأتي⁽²⁾:

- إكساب آليات القراءة، وفتيات التأويل، للغوص في غياهب النص
- ربط النص بروافده (فهم النص يستوجب استخدام كل الآليات التي تمكّننا من استجلاء معناه من نحو وصرف وبلاغة ودلالة ومعجم....)، وبالتالي فالبلاغة عنصر مهمّ من عناصر البحث عن المعنى.
- زيادة استمتاعهم بألوان الأدب المختلفة من قصة ومقالة... وذلك عن طريق فهم خصائص كل لون من هذه الألوان وإدراك ما فيها من قيم راقية.
- دراسة أعمق للنص الأدبي.
- تمكين المتعلمين من توليد نصوص أدبية تتسم بالجمال في كتاباتهم اليومية.

(1) الحاج صالح بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، مرجع سابق، ص183-184.

(2) عمر عروى، تعليمية البلاغة بين التجريد والفن في ضوء النص الأدبي، مجلة الباحث، فصلية دولية أكاديمية محكمة تصدر عن مخبر اللغة العربية وآدابها، جامعة الأغواط، الجزائر، ع 9، أبريل، 2012، ص80. 81.

- تنمية قدرات المتعلمين على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية وتذوق ما فيها من جمال.

6 - البلاغة العلمية والبلاغة التعليمية

قبل أن نفصل القول في مسائل تعلّم البلاغة يجب أن نعرف ماذا نقصد بذلك؟ هل نقصد البلاغة أم علم البلاغة؟ أم أحدهما.

إذاً لا بدّ أن نتميّر بين البلاغة وعلم البلاغة. فالذي نقصده من تعليم اللسان هو إكساب المتعلّم القدرة العملية لا النظرية على استعمال اللسان وليس أن نجعل منه عالماً متخصصاً في علوم اللسان كعلمي النحو والصرف وعلم البلاغة. فالكاتب القيمة التي تناول فيها علماءنا القدامى العربية بالتحليل والتعليل ككتاب سبويه مثلاً في النحو، أو أي كتاب آخر في البلاغة وغيرهما هي كتب علمية محضة، ومن ثمّ لا يمكن استعمالها في تدريس العربية مباشرة لأنّ محتواها علم نظري. إلا أن هذا العلم لا بدّ منه من جهة أخرى؛ إذ يعتمد عليه الباحث في صناعة تعليم اللغة كمرجع للوضع اللغوي العربي⁽¹⁾. يظهر جلياً ممّا سبق أن البلاغة شيء وعلم البلاغة شيء آخر ولكن هذا لا يعنى عدم ارتباط بعضهما ببعض على العكس فلا تكون الأولى إلا بوجود الثانية ولا تكون الثانية إلا باستدعاء الأولى؛ لأنهما يكملان بعضهما بعضاً.

إذاً البلاغة التعليمية غير البلاغة العلمية:

البلاغة هي كيفية استعمال المتكلم للغة لتأدية غرض معيّن. وهي بهذا امتداد للنحو ولها مثله قواعد وسنن معروفة فالبلاغة بهذا المعنى شيء والنظرية التحليلية لكيفية تحيّر المتكلمين للألفاظ بغاية التأثير شيء آخر. فالذي يقصده المرابي هو إكساب المتعلم القدرة على إجراء

(1) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص182.

القواعد النحوية والبلاغية في واقع الخطاب ليس إلا. وهذا لا سبيل إلى تحصيله إلا بطرق خاصة، لا بحفظ القواعد أو دراستها على حدة⁽¹⁾.

ولكن هل المتعلم يحتاج إلى تعلم كل القواعد البلاغية النظرية حتى يستطيع تمثيلها في واقع الخطاب؟ فالبلاغة التعليمية هي مجموع القواعد البلاغية المنتقاة مما تمّ التوصل إليه في علم البلاغة⁽²⁾. وهو ما يدلّ على أنّ كل ما يستنبط من القوانين في مجال الدراسات اللسانية ليس صالحاً كلّهُ للتعليم والتعلم. إذا البلاغة التعليمية هي مدوّنة متدرّجة من القواعد التي استنبطها اللسانيون وتدخل فيها متخصصون في تعليمية اللغات أو اللسانيات التطبيقية بالاصطفاء وفقاً لاحتياجات المتعلمين - أو ما يعتقد هؤلاء أنّه يلائم احتياجاتهم على الأقل - من جهة وما يتوفّر فيه شرط التردّد وكثرة الدوران في أساليب اللغة⁽³⁾.

ومنّه نستشف أنّ المعرفة النظرية شيء والمعرفة العلمية شيء آخر، فالذي يهّمنا هو كيف نحوّل المعرفة العلمية النظرية إلى معرفة عملية فعلية.

II البلاغة في الدراسات الغربية

1- مفهوم البلاغة عند العلماء الغربيين القدامى

يعتبر السفسطائيون أوّل واضعين لعلم الخطابة، حيث أولوها عناية فائقة، وقد عبّر عنها "جوجياس" بقوله: "هي الفنّ الحقيقي والأسلوب الصحيح في التفكير"⁽⁴⁾؛ لأنّ الكلام عندهم أصبح وسيلة للإقناع، تحملك على الاعتقاد والظنّ بشئ الوسائل من دون أن تعير

(1) ينظر: المرجع السابق، ص 182.

(2) نصر الدين بوحسان، مقال بعنوان: تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة البليدة، الجزائر، غير منشور.

(3) المرجع نفسه. غير منشور.

4 الزاوي بغورة، الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة، دار الطبعة بيروت، ط 1، 2005، ص 12 وينظر أيضاً: حافظ إسماعيلي علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2010، ج 1، ص 7-8.

اهتماماً للحقّ والباطل⁽¹⁾، وكانوا يستعملون الحجاج بغية الحصول على السلطة، حتّى أنّهم يعلمون الشّباب الخطابة (البلاغة) بغرض تهيئهم للحكم مقابل مبالغ مالية باهظة، إذ كانت غايتهم تعليم طلبتهم البلاغة والقدرة على الجدل، بحيث يستطيعون مواجهة كل القضايا المستعصية، لذلك كانت البلاغة أهم علومهم. والحجاج عندهم هو استعمال حُجج واهية يصلون من خلالها إلى إقناع المتلقي.

أ- أفلاطون والحجاج:

بدأت ممارسة أفلاطون للحجاج، من خلال المحاورات التي أقامها مع السفسطائيين لاسيما المحاورة التي جرت بينه وبين "قرجياس" التي بحث فيها عن موضوع الخطابة ووظيفتها، فتوصل إلى أنّ الإقناع نوعان:

إقناع يعتمد العلم وإقناع يعتمد الظنّ، والإقناع الثاني في رأيه هو موضوع الخطابة السفسطائية، فالعلم يقوم على مبادئ صادقة وثابتة فالإقناع من هذه الوجهة يكون مفيداً يكتسب الإنسان منه معرفة، في حين أنّ الظنّ يقوم على المحتمل فهو لا يُكسب معرفة بل يُنشئ اعتقاداً⁽²⁾ وكذا محاورته مع "ليزياس" هذا الذي أراد أنّ يؤثّر في الحياة ويبجّل اللذة على الخير، فأراد أفلاطون أنّ يبيّن له أنّ الظن الذي اعتمده في حُججه واه لا أساس له من الصحة؛ لأنّ موضوع الخطابة عنده يعتمد على معيارية العلم والخير بالضرورة. ومنه فالحجاج عند أفلاطون ينطلق من الخطابة التي تعتمد على دعامتين أساسيتين هما: العلم والخير على عكس الحجاج السفسطائي الذي يعتمد الخداع والحجج الكاذبة التي لا أساس لها من الصّحة⁽³⁾.

1 ينظر: المرجع السابق، ص13.

2 ينظر: هشام الرينفي، الحجاج عند أرسطو، ضمن فريق بحث أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية، ص63.

3 ينظر المرجع نفسه، ص8.

ب -أرسطو والحجاج:

لقد أسهم الفيلسوف أرسطو إسهاما فعّالا في إرساء معالم الحجاج، حيث تناوله من زاويتين متقابلتين، من زاوية بلاغية وأخرى جدلية فمن الزاوية البلاغية يربط أرسطو الحجاج بالجوانب المتعلقة بالإقناع، وأمّا الثانية(الجدلية) فالحجاج عملية تفكير يتمّ في بنية حوارية وينطلق من مقدّمات ليصل إلى نتائج ترتبط بها بالضرورة، فهاتان النظريتان المتقابلتان تتكاملان في التّحديد الذي يقدّمه "أرسطو" لمفهوم الخطاب، إذ يبيّنه انطلاقا من أنواع الحضور ومن الرغبة في الإقناع ويحدّده في ثلاثة أنواع: النوع الاستشاري، والنوع القضائي والنوع القيّم⁽¹⁾.

كما أنّه ميّز بين ثلاثة مستويات من الحجج هي: الإيتوس، الباتوس اللوغوس في علاقتها بالأفعال الثلاثة للفعل الخطابي (الخطيب، الخطاب، المستمع). فالإيتوس هو وصف الخصائص المتعلقة بشخصية الخطيب، والباتوس يشكّل مجموعة من الانفعالات يرغب الخطيب في إثارتها لدى المستمعين، أمّا اللوغوس فيمثّل الحجاج المنطقي الذي يمثّل الجانب العقلاني في السلوك الخطابي، إذ يرتبط بالقدرة الخطابية على الاستدلال والبناء الحجاجي⁽²⁾، وقد كان أرسطو ينطلق من كون الخطابة كشف عن الطرق الممكنة للإقناع⁽³⁾.

وارتبطت نشأة الخطابة (البلاغة) أو ما يعرف بالريتوريك عند الإغريق القدامى بدعوى الملكية بسبب النزاعات القضائية التي نشأت حول الملكية الخاصة بالآراضي، فكانت البلاغة السبيل الأنجع لاسترجاع ما ضاع منهم، ولذلك اتّخذت البلاغة طابعا إقناعيا يعتمد ترتيب

1 ينظر محمد طروس، النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، دار الثقافة، المغرب، ط 1، 2005، ص 15.

2أرسطو طالس: ترجمة عبد الرحمان بدوي، وكالة المطبوعات الكويت، دار القلم بيروت، لبنان، 1979، ص 8.

3ينظر حافظ اسماعيلي علوي: الحجاج مفهومه ومجالاته، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، ج 1، ص 28.

الخطاب وفق خطة تستدعي تفنيد رأي الخصم وإثبات الأحقية في الملكية، وبهذا لم تعد البلاغة محصورة في اللفظ والصورة البلاغية⁽¹⁾.

وظهرت الخطابة اليونانية لأسباب سياسية نتيجة للجو الذي كان سائداً بعد طرد الطغاة، ففي سنة (485 ق م) قام جيلون وهيرون بنفي وترحيل السكان ونزع ملكياتهم وتقسيم أراضيهم على المرتزقة، وبسقوطهما تم رجوع الأهالي إلى الديار بواسطة انتفاضة ديمقراطية، ولاسترجاع ما ضاع منهم تم اللجوء إلى لجان التحكيم، وذلك عن طريق رفع دعاوى قضائية، وللمثول أمام أعضاء هذه اللجان وإقناعهم كان لا بد أن يكون الشخص الماثل أمامهم فصيحاً مقنعاً، ولهذا الأسباب تحديداً أصبحت الفصاحة وسيلة العامي والشعبي والديموقراطي، والقضائي، والسياسي، وأضحت بذلك موضوعاً تعليمياً، فارتبطت البلاغة عند قدماء اليونان والرومان بوصفها مجموعة قواعد مساعدة على جعل الكلام قادراً على إقناع سامعيه لذلك اقترنت عندهم البلاغة بالخطابة⁽²⁾.

ولم يكن أرسطو هو السباق في هذا المضمار، بل مرّ التنظير البلاغي الغربي بعدة أطوار فأول خطابة في تاريخ الغرب كانت مع السفستائي كواراكس وتلميذه تيزياس، وأولى السفستائيون القول أهمية قصوى، فهم يرونه الوسيلة الأنجع لتغيير قضايا الناس السياسية والاقتصادية والاجتماعية فحظيت الخطابة عندهم بأهمية كبيرة واعتبروها السلطة العليا التي لا تعلو سطلة فوقها.

ولقد أولى السفستائيون اهتماماً كبيراً بكلّ من اللغة والبلاغة والخطابة، وقد عبّر عنها

¹ يُنظر: رولان بارث: البلاغة القديمة، تر وتقدم عبد الكبير الشرقاوي، دار الفنك للنشر، 1994، ص 38.

² يُنظر: محمد كريم كواز: البلاغة والنقد المصطلح والنشأة والتجديد، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، ط 1، 2006 ص 22.

"جورجياس" بقوله: "هي الفن الحقيقي والأسلوب الصحيح في التفكير"⁽¹⁾ كما أصبح الكلام وسيلة من وسائل الخداع وأداة للإقناع⁽²⁾، إذ إنهم مارسوا الحجاج بغرض الحصول على السلطة والاستلاء على نظام الحكم، ولهذا لجأوا إلى تعليم شبانهم الخطابة بغرض تدريبهم على السلطة، وكانوا يتقاضون مالا وفيرا مقابل ذلك، إذ كانت غايتهم تعليم طلبتهم البلاغة والقدرة على الجدل، حتى يستطيعون مواجهة كل مسألة تعترض سبيلهم إما بفكرة صحيحة أو عن طريق التلاعب بالألفاظ، لذلك كان من أهم علومهم علم البلاغة.

وإنّ هذا التلاعب والمغالطة حدت بفلاسفة اليونان إلى تنفيذ آرائهم وإبطال حججهم بخطابة تتخذ من البلاغة والحجاج وسيلة لا غاية وإثبات الحق وإبطال الباطل فنجد سقراط من أوائل الفلاسفة الذين تصدّوا لهذه الطائفة (السفسطائية)، حيث اتهمهم بالمنطق المزخرف والبلاغة القوية واختلف معهم في مفهوم الأخلاق وسار على نهجه أفلاطون، فانتقد ممارساتهم الحجاجية من خلال محاورتيه جورجياس وفيدر، ولهذا كان الحجاج عند أفلاطون ينطلق من الخطابة التي تعتمد على العلم والخير، على عكس الحجاج السفسطائي الذي يعتمد على الخداع والحجج الواهية التي لا أساس لها من الصّحة⁽³⁾.

كما تصدّى أرسطو للحجاج السفسطائي وانتقدهم فيما يخص معارضتهم للحقيقة وتقديمهم للمنفعة الخاصة.

¹ الزاوي بغورة: الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة، ص12، وينظر أيضا: حافظ إسماعيلي

علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته، ص7-8.

² ينظر: هشام الرفي، الحجاج عند أرسطو، ص63.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص8.

ج - أرسطو وفن الخطابة (البلاغة):

يعدّ أرسطو الأب الحقيقي لعلم الخطابة، كما لا يزال كتابه "الخطابة" الذي دشّن هذا العلم منذ أزيد من أربعة وعشرين قرناً منبع كل النظريات الخطابية المعاصرة⁽¹⁾، بحيث قام بتصنيف الاجناس الخطابية، وقسمها إلى ثلاثة أنواع: قضائية واستشارية واحتفالية⁽²⁾.

1 - **القضائية** تلقى في المحاكم أمام القضاة، وتتمحور حول العدل والظلم.

2 - **الاستشارية** تلقى في التجمعات الشعبية وتتمحور حول النافع والضار.

3 - **الاحتفالية** تلقى على مسامع المتفرجين وموضوعها النيل والضار.

وفي هذا الصدد يرى **بول ريكور**: "أنّ صنّافة أرسطو هي أوّل محاولة لاختزال البلاغة"⁽³⁾ ويتّضح مما سبق أنّ أرسطو حصر البلاغة في هذه الاجناس الثلاثة.

ولم يكتف أرسطو بتصنيف البلاغة بل بيّن مراحل بناء الخطاب الإقناعي، وحصره في خمس مراحل: وهي الإيجاد والترتيب، والصياغة اللفظية، والذاكرة واللقاء، وتكتسي المراحل الثلاث الأولى أهمية خاصّة لأنّها تطبّق على كلّ نصّ⁽⁴⁾.

2 - الحجاج عند أرسطو:

لطالما اعتبرت أفكار الفيلسوف اليوناني **أرسطو** عمدة الحجاج، فهو الذي أرسى معالمه ووضّح حدوده، فقد ربط الحجاج بالجوانب المتعلقة بالإقناع من الناحية البلاغية، كما أنّه

1 محمد الوالي: السبل إلى البلاغة الباتوسية ضمن فريق بحث الحجاج مفهومه ومجالاته، مدارس وأعلام، ص 67.

2 محمد العمري، في بلاغة الخطاب الإقناعي، مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية، الخطابة في القرن الأول نموذجاً، إفريقيا الشرق، المغرب، ط2، (د ن)، ص 21.

3 محمد الوالي: السبل إلى البلاغة الباتوسية، ص 28.

4 ينظر: محمد الوالي: الاستعارة في محطّات يونانية وغربية وعربية، دار الأمان، الرباط، ط1، 2005، ص 30.

فرّق بين ثلاثة أنواع من الحجج، وهي: حجة الإيتوس، وحجة الباتوس، وحجة اللوغوس⁽¹⁾، حيث أعطى لكل واحدة منها تعريفاً محدداً ويمكن أن نختصرها على النحو الآتي:

الإيتوس: يهتم بوصف الخصائص المتعلقة بشخصية الخطيب وأخلاقه لأنه يكون موضع ثقة من المتلقي.

الباتوس: ويتمثل في مجموعة من الانفعالات، يرغب الخطيب في إثارتها لدى المستمعين.

اللوغوس: ويمثل الحجاج المنطقي، حيث يرتبط بالقدرة الخطابية على الاستدلال والبناء الحجاجي⁽²⁾، وقد كان أرسطو ينطلق من كون الخطابة كشف عن الطرق الممكنة للإقناع⁽³⁾.

3 - بلاغة أرسطو بين الجدل والخطابة:

استهلّ أرسطو كتابه "الخطابة" بجملة قصد بها تحديد علاقة صناعة البلاغة بالجدل وبين هذه العلاقة في موضوع آخر من كتابه الخطابة، ورأى أنّها فرع من الجدل وعلم الأخلاق، وهذا ما يثبت اهتمامه بالخطاب البلاغي الجدلي المنفتح على مختلف الميادين المعرفية.

1.3 الجدل:

يعدّ الجدل عند أرسطو مبحثاً فكرياً وسمّة من سمات الفلاسفة والنخبة، والجدل عنده نمط حجاجي، ويكمن موضوعه في اختبار مدى استقامة الإثبات أو النفي للقضية،

1 ينظر: حافظ إسماعيلي علوي: الحجاج مفهومه ومجالاته، ص28.

2 أرسطو طاليس: ترجمة: عبد الرحمان بدوي، ص8 وينظر أيضاً: حسين بوبلوطة، الحجاج في الامتناع والمؤانسة، لأبي حيّان التّوحّيدي، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، ص12.

3 ينظر حافظ إسماعيلي علوي: الحجاج مفهومه ومجالاته، ص28.

وتكون الأولوية في الحجاج الجدلي للاستدلالات المنطقية والقياسية ولا اعتبار لأخلاق السائل ولا انفعالات الجيب في استراتيجية الحجاجية الجدلية⁽¹⁾.

2.3 الخطابة:

ارتبطت الخطابة بالحجاج الإقناعي، وقد كان الهدف منه استرجاع الحقوق المهضومة كما بينا سابقاً، فالبلاغة عنده فنٌ لاستخلاص الاقناع وبناء الحجج، وإذا بحثنا في أجناس أرسطو الخطابية نجد أنّ أكثر نوع حظي بالدراسة والتحليل في البلاغة قديماً وحديثاً هو الجنس القضائي فهو يدور حول ثنائية العدل والظلم وكيف تتحقق الأولى وترفع الثانية وقد اعتبر أرسطو الخطابة القضائية شديدة الصلة بسلوك الإنسان، كما بين أنّ لكلّ حالة بناءها الحجاجي الخاص، فبعضها متعلّق بنوع الدافع إلى الفعل وبعضها متعلّق بمدى دقّة المعلومات وبعضها متعلّق بمدى خطورة الفعل المرتكب، ومن المقدمات العامّة في هذه المواضع يشتقّ الخطيب ما يحتاجه من حجاجه من مواد مقدمات الخاصة المناسبة لكلّ جنس من الأجناس الخطابية الثلاثة⁽²⁾.

كما فرّق أرسطو بين الحجاج الجدلي والحجاج الخطابي، وذكر وجوه الاختلاف فالحجاج الجدلي عنده أوثق صلة بالأمر العقلي والفكرية... هو التساؤل والخلاف والحيرة حول قضية أو جملة من القضايا تطرح إشكالات⁽³⁾.

أمّا الحجاج الخطابي فهدفه توجيه الفعل والتأثير في المتلقي، وبالتالي يستغل الحجاج الطباع والأخلاق والانفعالات، فهو موجّه إلى الجمهور لأوضاع خاصّة في مقامات

1 ينظر: هشام الزيني: الحجاج عند أرسطو، ص 200-201.

2 ينظر: محمد سالم الطلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، بحث في بلاغة النقد المعاصر، دار الكتاب الجديد، ط 1، 2008، ص 51.

3 أرسطو: الخطابة، الترجمة العربية القديمة، عبد الرحمن بدوي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط 2، 1986 ص 22.

خاصة، ليس لغاية التأثير النظري العقلي فحسب وإنما أيضا إلى التأثير العاطفي وإثارة المشاعر والانفعالات لاستمالة الجمهور وإرضائه، كما يتسم الحجاج الجدلي بالفردية في حين الحجاج الخطابي يكون جماعياً.

هذا وقد تحدّث أرسطو عن الأسلوب في خضمّ تعريفه للخطابة وأنواعها، وفي هذا الصّدّد يقول: "ليس يكفي أن نعرف ماذا علينا أن نقول بل يجب علينا أن نقوله بالأسلوب السليم"⁽¹⁾.

وميّز بين ثلاثة مستويات للأسلوب: أسلوب بسيط عادي، والثاني متوسط، وأما الثالث فهو الأسلوب الراقي أو الرفيع.

- الأسلوب البسيط: لا يظنّ إلا بعض الصّور، وغالباً ما نجده في اللّغة العلمية.

الأسلوب المتوسط: يلجأ فيه إلى الزّخرفة البلاغية بكثرة.

وأما الأسلوب الرفيع: في النّصوص الشعرية، فسمّة الأوّل الإخبار، وأمّا الثاني فلإمتاع وأمّا الثالث فالتأثير⁽²⁾.

4- الحجاج عند المحدثين:

لقد أفاضت الدّراسات الحديثة عند الغربيين الحديث فيما يخص الحجاج، وأسهم ثلّة من الباحثين، بشكل كبير في تقمّص نظرة جديدة للدرس الحجاجي في مقابل الدّرس الحجاجي القديم خاصة الحجاج الأرسطي وما جاء به من جهود تعدّ الانطلاقة الأساسية للحجاج.

1 سعود فطيمة، البلاغة الجديدة بين البعد الغربي والتلقي العربي في التأثير والتأثر، أرسطو، بيرلمان وتيتكة ومحمد العمري، نموذجاً، رسالة دكتوراه العلوم، جامعة الجزائر 2، 2014/2015، ص73.

2 ينظر: هنرش بليت البلاغة والأسلوبية، نحو نموذج سيميائي لتحليل النص، تر وتع، محمد العمري، إفريقيا الشرق المغرب 1999، ص50.

ويعدّ "بيرليمان وزميلته تتيكا" أهمّ أعلامها هذا الأخير الذي طوّر النظرية الحجاجية في مؤلفاته، تحديدا في مؤلفه المشترك مع "تتيكا" أثناء حديثهما عن البلاغة الجديدة⁽¹⁾ فالكتاب يجعل الحجاج في الخطيب وجمهوره؛ أي ضرورة وجود تفاعل بين الخطيب والجمهور، ويتضح من ذلك صلتهم بالبلاغة الأرسطية، فيعرفان **الحجاج** بقولهما: "موضوع الحجاج هو درس تقنيات الخطاب التي تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطروحات أو أنّ تزيد في درجة ذلك التسليم"⁽²⁾. من جهة أخرى تناول "ميشال مايير" الحجاج وعرفه بقوله: "الحجاج هو دراسة العلاقة القائمة بين ظاهر الكلام ومتضمّنه"⁽³⁾، إذ يقوم الحجاج عنده على الصريح والضمني.

ومن أهمّ التعريفات المنطقية للحجاج ما ورد عند كلّ من "أندرسين" و"ردوف" بأنّه: "طريقة لاستخدام التحليل العقلي والدعاوى المنطقية، وغرضها حلّ المنازعات والصراعات واتّخاذ قرارات محكمة والتأثير في وجهات النظر والسلوك"⁽⁴⁾.

وبالبلاغة في العصر الراهن أصبحت تُعرف بالبلاغة الجديدة، فقد شهدت فترة الستينيات من القرن العشرين نقلة نوعية مع "شايم بريلمان Chaim Perman" وغيره من اللغويين والبلاغيين الغربيين الذين حاولوا استثمار الأفق العام الذي تفتحه البلاغة القديمة في بعديها الحجاجي والإقناعي الذين يندرجان ضمن التداولية، والتأثيري الانفعالي الذي يندرج في الأسلوبية وإعادة صياغتها في قالب جديد يفتح على مجموعة من المعارف الإنسانية والتخصصات العلميّة بحيث أضحت نظرية للحجاج والتواصل - حسب أوليفه ريبول "

1 ينظر: حافظ اسماعيل علوي: الحجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص28.

2 عبد الله صولة: الحجاج أطره ومنطلقاته من خلال مصنّف في الحجاج البلاغة الجديدة لبيرليمان وتتيكا، - ورد ضمن أهمية نظرية الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو الى اليوم؟ ص 299.

3 عبد الله صولة، الحجاج في القرآن الكريم، ص37.

4 العربي الحجاجي، دراسة في وسائل الإقناع، مجلة فصول، ع 60، صيف 2002، ص 43.

"Reboul Oliver وشاييم برلمان⁽¹⁾، تهدف إلى "داسة التقنيات الخطابية التي من شأنها إحداث أو زيادة موافقة الآخرين على الأطروحات المقدمة إليهم بقصد قبولها"². وهو ما أشار إليه "هنري بليث" H-blath " في كتابه "البلاغة والأسلوبية الذي يقول فيه: "إن سبب هذه النهضة البلاغية يرجع في مجال التنظير إلى الأهمية المتزايدة للسانيات التداولية ونظريات التواصل والسميائيات، والنقد الإيديولوجي، وكذا الشعرية اللسانية في مجال وصف الخصائص الاقناعية للنصوص، وتقويمها ونتيجة لهذه الأهمية من جهة ثانية إلى نظرية بلاغية وأن البلاغة من جهة ثالثة ليست محصورة في البعد الجمالي بشكل صارم، بل تنزع إلى أن تصبح علماً واسعاً للمجتمع"⁽³⁾.

ومن رواد البلاغة الجديدة في أوروبا الذين سعوا نحو تجديد بلاغتهم، وإخراجها من قالب معياري تعليمي إلى بلاغة حديثة تهتم بوصف الخطاب البلاغي هم: رولان بارث"، و"جيرار جنيت" و"مجموعة مي يليج" (Group mu)، و"تودوروف" Todorov، و"هنري بليث" H-blath و"ديكرو".

وقد أعادت البلاغة الجديدة الاعتبار للحجاج واهتمت بتقنيات الخطاب الهادف للإقناع كما تجاوزت البعد الأسلوبي الجمالي، وأن الحجاج لم يعد مفهوماً بلاغياً أو فلسفياً بحثاً بل صار موجوداً بكل تقنياته وآلياته في معظم الخطابات الانسانية إن نظرية الحجاج بوصفها بلاغة جديدة تغطي كل حقل من حقول الخطابات الهادفة للإقناع والإثبات كيفما

1 ينظر: محمد العمري، البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول، إفريقيا الشرق، المغرب، ط2، 2010، ص12. وينظر

أيضاً: جميل حمداوي، من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2011، ص9

2 أمينة الدهري، الحجاج وبناء الخطاب في الضوء البلاغة الجديدة، شركة النشر والتوزيع المدارس، دار البيضاء، ط1 دت، ص6.

3 هنريش بليث، البلاغة والأسلوبية نحو نموذج سيميائي جديد لتحليل النص، تر: محمد العمري، إفريقيا الشرق، بيروت لبنان، دط، 1999، ص22.

كان المستمع ومهما كانت المادّة المطروحة.⁽¹⁾ فقد أسهم كل من بيرليمان وزميلته تتيكا بشكل كبير في تقيّم نظرة جديدة للدّرس الحجاجي وهذا استناداً للدّرس الحجاجي القديم خاصّة الحجاج الأرسطي وما جاء به من جهود تعدّ الانطلاقة الأساسيّة للحجاج، "من خلال حديثهما عن البلاغة الجديدة"⁽²⁾، حيث جعل الحجاج هو الرّابط الوحيد الذي يربط بين الخطيب وجمهوره، فبدونه لا يمكن للخطيب التّفاعل مع جمهوره أبداً، ومن خلال ما سبق تتضح صلتهم بالبلاغة الأرسطية وتأثرهما بها إلى حدّ بعيد؛ لأنّ تعريفهما للحجاج قريب جدّاً من مفهوم الحجاج عند أريستو، فها هما يعرفان الحجاج بقولهما إنّ: "موضوع الحجاج هو درس تقنيات الخطاب التي تؤدي بالأذهان إلى التّسليم بما يعرض عليها من أطروحات أو أن تزيد في درجة ذلك التّسليم"⁽³⁾.

واعتماداً في بناء نظريتهما الحجاجية على ما يأتي:

- إعادة النّظر في قراءة البلاغة القديمة، ويرى برليمان "أنّه يجب أن نشور على هذا التّصور الذي يعدّ السبب في تدهور البلاغة وعقمها، واحتفائها بالجانب اللفظي ممّا جعلها جديرة بالإهمال في نهاية الأمر، ولا يتأتّى ذلك إلا برفض أيّ نوع من الفصل في الخطاب بين الشّكل والمضمون وعدم دراسة الأبنية والأشكال الأسلوبية بمعزل عن الهدف الذي ينبغي أن تؤدّيه في عملية البرهان"⁽⁴⁾.

والملاحظ أنّ هذين الباحثين (بيرليمان وتتيكا) من أهمّ البلاغيين المجدّدين الذين أسهموا في إرساء نظرية الحجاج لتتبوّأ مكانتها الهامّة وليتم إخراجها في شكل منظومة فكرية تتشكّل

1 ينظر: محمّد الوالي، الاستعارة في محطات يونانية وغربية وعربية، ص 335.

2 ينظر: حافظ اسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته، ج 1، ص 28.

3 عبد الله صولة: الحجاج أطره ومنطلقاته من خلال مصنّف في الحجاج الخطابة الجديدة لبيرليمان وتتيكا، ورد ضمن أهمية نظرية الحجاج في التقاليد الغربية من أريستو إلى اليوم؟ ص 299.

4 صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، مجلّة عالم المعرفة، ع 164، 1998، ص 78.

منها نظرية حجاجية عامة.

5 - تعريف البلاغة الجديدة (الحجاج):

مع مطلع القرن العشرين وتحديدًا في ستينيات القرن الماضي شهدت البلاغة الجديدة تحولاً عميقاً على يد العديد من الباحثين، وإن كانت إحياء للبلاغة القديمة وبعثها في ثوب جديد، حيث قام هؤلاء الباحثون المجددون بإعادة النظر في البلاغة اليونانية القديمة وقراءتها قراءة جديدة لاسيما الحجاج الذي أصبح من أهم آلياتها، وأول ملمح للبلاغة الجديدة نجده عند كل من برليمان وتيتيكا في كتابهما المشترك " مصنف في الحجاج (البلاغة الجديدة)" اللذين يمثلان المدرسة البلجيكية والفرنسية، وغيرهما من المجددين كمثال مايير البلجيكي ونظريته المساءلة في الحجاج، وأوزفالد ديكرز الفرنسي هذا الأخير الذي انصب اهتمامه على الخصائص الجوهرية للغة باعتبارها أهم عنصر في الحجاج، ويرجع الفضل لهؤلاء في بعث البلاغة في ثوبها الجديد ولاسيما برليمان الذي يعدّ المؤسس الأول لها، يقول مشال ديكرز في هذا الصدد: " إنّ الثورة الكبرى في البلاغة خلال هذا القرن قد أنجزها شليم برليمان سواء سلمنا بذلك أم لا "(1).

ويعرّف كل من برليمان وتيتيكا الحجاج بقولهما إنّ: "موضوع الحجاج هو درس تقنيات الخطاب التي تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطروحات أو أن تزيد في درجة ذلك التسليم"(2)، وفي موضع آخر تحدّثا عن غاية الحجاج فقالا: " غاية كل حجاج أن يجعل العقول تدعن لما يطرح عليها من أطروحات أو تزيد من درجة ذلك الاذعان فأنجع الحجاج ما وُقّق في جعل حدّة الحجاج تقوى درجتها عند السامعين بشكل يبعثهم على العمل المطلوب إنجازه أو الإمساك عنه أو هو ما وُقّق على الأقل في جعل السامعين مهتئين لذلك

1 ينظر: محمد الوالي: الاستعارة في محطات يونانية وغربية وعربية، مرجع سابق، ص 354.

2 عبد الله صولة: الحجاج أطره ومنطقاته من خلال مصنف في الحجاج الخطابة الجديدة لبرليمان وتيتيكا، ص 299.

العمل في اللحظة المناسبة"⁽¹⁾.

ومما سبق يتّضح أنّ الباحثين ركّزوا في كلامهما على الأبنية الحجاجية وطريقة انتظامها في الخطاب حتّى يكون الخطاب قادراً على حمل المتلقّي على إنجاز العمل المطلوب؛ أي تتأكّد بحصول الفعل المنجز، وهو ما يقابل أفعال الكلام الذي جاء به أوستين. فالبلاغة الجديدة عندهما هي دراسة وسائل التأثير في المخاطبين بمختلف مستوياتهم بعيداً عن المغالطات والتّحريض وهذا ما جعل بعض النّقاد يعتبر بيرلمان المؤسّس الحقيقي للحجاج بكلّ أنواعه الخطابي والقانوني والعلمي، وغيرها من أنواع الحجاج، كما تعنى البلاغة الجديدة ببلاغة الحجّة وبلاغة أسلوبها معاً كشرطين متلازمين لتحقيق الخطاب ونفاذه⁽²⁾، بل أكثر من ذلك فإنّه أراد أن يجعل من الحجاج مطابقاً للبلاغة، بحصر هذه الأخيرة فيه، ووافقه في هذا التّصوّر العديد من البلاغيين المعاصرين خاصّة أوليفي ريبول الذي يعتبر أنّ كلّ ما في الرّسالة اللغوية المكتوبة والمسموعة والمرئية هي حجّة في ذاتها، فالبلاغة لم تعد لباساً خارجياً بل إنّها تنتمي إلى بنيته الخاصّة⁽³⁾.

6 - الحجاج عند ميشال ماير:

يعدّ ماير أحد روّاد البلاغة المعاصرة، وقد كانت دراساته الأخيرة قفزة نوعية في تحليل الخطاب في مجال التّواصل والإقناع، بحيث سعى هذا المفكّر في مشروعه الحجاجي إلى إقامة نظرية بلاغية، أساسها فكرة التّساؤل والمساءلة⁽⁴⁾، وقد عرّف الحجاج بقوله: "الحجاج هو دراسة العلاقة القائمة بين ظاهر الكلام و متضمّنه"⁽⁵⁾، إذ يقوم الحجاج عنده على الصّريح

1 المرجع السابق، ص 230.

2 ينظر: محمّد سالم محمّد الأمين طلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، ص 106.

3 ينظر: أوليفي ريبول: هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي؟ تر: محمّد العمري، مجلّة علامات، ديسمبر 1996 ص 77.

4 محمّد سالم أمين طلبة: الحجاج في البلاغة المعاصرة، ص 134.

5 عبد الله صولة: الحجاج في القرآن الكريم، ص 37.

والضمني، حيث انطلق من تعريفه للحجاج من خلال قراءته للبلاغة الكلاسيكية والجديدة معاً، والبلاغة عنده لم تعد مرتبطة بفن الإقناع أو التعبير، بل أصبحت طرْحاً إشكالياً لمختلف القضايا والتساؤلات التي عاجلتها النظريات المعرفية والتواصلية داخل نظام اللغة وخارجها.

7. أوزفالد ديكر و نظريته الحجاجية:

أسهم اللغوي أوزفالد ديكر و بوضع أسس النظرية، وهي نظرية لسانية تهتمّ بالوسائل اللغوية وبإمكانات اللغة الطّبيعية، حيث قام بتطوير أفكار وآراء أوستين وسورل فيما يتعلّق بموضوع أفعال الكلام، واقترح في هذا الإطار إضافة فعّلين لغويين هما فعل الاقتضاء وفعل الحجاج⁽¹⁾.

ومن أهمّ التعريفات المنطقية للحجاج ما ورد عند كلّ من "أندرسين" و "ردوف" بأنّه: "طريقة لاستخدام التحليل العقلي والدّعاوى المنطقية، وغرضها حلّ المنازعات والصراعات، واتّخاذ قرارات محكمة والتّأثير في وجهات النظر والسلوك"⁽²⁾. ومّا سبق نستنتج أنّ الحجاج يعدّ المبحث الرئيس في البلاغة الجديدة، وتعتبر البلاغة نقطة انطلاق البحث الحجاجي بصفة خاصة والتداولية بصفة عامة.

1 أبو بكر العزّاوي: الحجاج والمعنى الحجاجي، الأحمديّة للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007، ص56.
2 محمّد العبد: النصّ العربي الحجاجي: دراسة في وسائل الإقناع، مجلة فصول، مصر، ع 60، صيف 2002م ص43.

المبحث الثاني: ماهية لسانيات النص وتطورها في الدراسات الغربية والعربية

I لسانيات النص منطلقات ومفاهيم

1 _ مفهوم المقاربة النصية:

المقاربة أساس نظري يتكوّن من مجموعة من المبادئ على أساسها توضع المناهج والبرامج التعليمية، والمقاربة تعني الطريقة التي يتناول بها الباحث موضوع الدراسة، أو هي الطريقة التي تقدم أو تقرب العلوم إلى ذهن المتعلّم بشكل قابل للفهم والاستيعاب في ظل التكامل والتناسق اللغوي مع مراعاة خصوصية المتعلّم ونضجه المعرفي والسني.

والمقاربة لغة: هي الاقتراب والدنو. قرب منه، ككُرم، وقربه، كسمّع، قرباً وقرباناً وقرباناً: دنا، فهو قريب وقارب الخطو: دناه، وتقرّب: وضع يده على قربه، وقاربه ناغاه بكلام حسن، وفي الأمر: ترك الغلوّ وقصد السداد.¹ ويرجع مدلول مصطلح المقاربة في اللغة إلى الدنو والاقتراب وملازمة الحق فيقال: قارب فلان فلانا إذا دناه، كما يقال قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو منه: قرب، أي: أدخل السيف في القرب.²

أما اصطلاحاً فهي: تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز والتطبيق. والمقاربة النصية - من المنظور البيداغوجي - مقارنة تعليمية تهتم بدراسة بنية النصّ ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النصّ ككل، وليس إلى دراسة الجملة. فهي تتعامل مع اللغة من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر. أمّا إذا قمنا بإضافة النصية إلى المقاربة فإن هذه الملازمة تعني الدنو من النصّ والصدق في التعاطي (التعامل) معه بعيداً عن الحكم المسبق عليه. ولهذا فإن مدلول المصطلح ككل يعني الدراسة اللغوية للنصّ أو لسانيات النصّ³ وبما أنها دراسة لغوية، فهذا يعني أنها لا تتخذ من الأحكام المسبقة

1 الفيروز آباد، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2004، مادة قرب، ص150 - 151.

2 ينظر: المنجد في اللغة والإعلام، دار الشروق، بيروت، ط30، مادة (قرب).

3 ينظر: منذر عياشي، الكتابة وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، دمشق، سوريا، ط1، 1988، ص149.

منهجها لها. وتكون دراسة النصّ مقارنة عندما تحاول ملامسة سطحه والدنو منه بصدق دون الحكم المسبق عليه؛ أي تجعل الدّراسة اللّغوية المتعلقة به أساسا لذلك¹.

ويتضح مما سبق أن المقاربة النصّية تنطلق من النصّ بوصفه محورا لكل التعلّيمات وحوله تدور جميع الأنشطة اللّغوية. أو هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل ومكان، وزمان، وخصائص المتعلّم، والوسط، والنظريات البيداغوجية².

2 - أهمية المقاربة النصّية في تعليميّة اللّغات:

تتنوع فوائد المقاربة النصّية، وتتداخل مع أسباب الحاجة إليها، وبعد أن أصبحت تلك الحاجة ملحّة لتغيير الكثير من المفاهيم التعليمية والتعلّمية وتغيير النظرة اللسانية لمفهوم اللغة ووظيفتها عند تحليل الخطاب ويمكن أن نحمل أهميّتها في النقاط الآتية:

- إسهام المتعلّم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من الملاحظة والاكتشاف.
- التّدرب على دراسة النصّ دراسة وافية تنضوي تحتها عدة مجالات (المعجمية، والتركيبية والدلالية، والتذوقية).
- انفتاح المتعلّم على مبادئ النقد وإبداء الرأي، إذ ينشأ على استخدام العقل في تقدير الأمور.
- التّحكم في أدوات اللّغة العربيّة.
- القدرة على تحليل هيكل النصّ لبناء المعنى.
- تنمية الرّصيد اللّغوي والمعرفيّ.
- الارتقاء بالمتعلم مع غيره بكيفية تسهل له العيش في بيئاته المختلفة الطّبيعية، والاجتماعية والعلميّة والثقافيّة.
- الارتقاء بالمتعلّم من مستوى البناء إلى حدّ الإبداع في الإنتاج الكتابي والشفوي.

1 ينظر: المرجع السابق، ص 148.

2 ينظر: فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعذك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ع19، ديسمبر، 2005، ص2.

ومما يلاحظ على مصطلح النصية أنها تدل على أنّ النص هو المنطلق والمنتهى في أي دراسة لغوية، وعلى هذا الأساس لا يستقيم الحديث عن كيفية تعلّم البلاغة دون الإشارة إلى الوحدة الأساسية في انطلاق الوحدة التعليمية التعلمية.

ولقد أخذت لسانيات النص على عاتقها مهمة تحديد الملامح أو السمات المشتركة بين النصوص ووصفها وتحليلها استنادا إلى معايير مختلفة... والكشف عن وجه الاختلاف والفروق الدقيقة بينهما¹. أضف إلى ذلك عجز الأبنية اللغوية على تفسير النص وتحليله فبدت الحاجة إلى الاستعانة بعناصر غير لغوية (خارجية) تربط النص بالسياق الاتصالي وتأثيره في المتلقي فالجملة كانت قاصرة على أداء ذلك.

فلسانيات النص "علم يصف الجوانب المختلفة لأشكال الاستعمال اللغوي، وأشكال الاتصال ويوضحها، كما يحلل العلوم المختلفة في ترابطها الداخلي والخارجي ويكشف عن الخصائص المشتركة وسمات الأبنية والوظائف"². كما "أن العمل الأهم في لسانيات النص هو دراسة مفهوم النصية من حيث هي عامل ناتج عن الإجراءات الاتصالية المتخذة من أجل استعمال النص"³ **فنان دايك** مثلا يرى أن "علم النص علم متداخل الاختصاصات يهدف أساسا إلى تحليل عام للنصوص، ويتعلق بكل أشكال النص الممكنة وبالسياقات المختلفة المرتبطة بها"⁴ في حين يرى **إبراهيم الفقي** بأنها ذلك الفرع من علم اللغة الذي يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى... وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها: الترابط أو التماسك ووسائله وأنواعه والإحالة أو المرجعية وأنواعها، والسياق النصي ودور المشاركين في النص المنطوق على حد سواء⁵ ويرى أنّ مهام لسانيات النص تتجلى في إحصاء الأدوات والروابط التي تسهم في التحليل ويتحقق هذا الأخير بإبراز دور تلك الروابط في تحقيق التماسك النصي مع الاهتمام بالسياق وأنظمة التواصل المختلفة⁶.

1 سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مطبعة المختار، القاهرة، مصر، 2004، (د ط)، ص 70.

2 فان دايك، علم النص متداخل الاختصاصات، تر: سعيد بحيري، دار القاهرة للكتاب، مصر، ط 1، 2000، ص 11.

3 روبرت دي بونجراد، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ص 95.

4 فان دايك، علم النص متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، ص 14-15.

5 ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، ج 1، ص 37.

6 المرجع نفسه، ص 56.

أما محمد حماسة عبد اللطيف فيرى "أن لسانيات النص تدرس وتصف العلاقات والروابط اللغوية مثل العطف، السببية، والاستدراك والتحليل والعلاقات الدلالية والرأسية بخاصة كالمناسبة بين الآيات والسور عند المفسرين للقرآن الكريم، والفصل والوصل عند البلاغيين، والعلاقات-في الحقيقة- كثيرة ومتنوعة منها التعميم والتخصيص، والإجمال والتفصيل، والانحطاط والرقى، وتختلف من نص إلى آخر بحيث يكاد كل نص يبتكر وسائل تماسكه الدلالية"¹

وهذه الآراء تؤكد على أن النص هو موضوع لسانيات النص ومحور اهتمامها وتتمثل مهمتها في وصف عناصر التماسك النصي وتحليل بنياته اللغوية بمختلف مستوياتها مستوياته: الشكلية والدلالية والصوتية والبلاغية والتداولية، انطلاقاً من النص المدروس فلسانيات النص تراعي في وصفها وتحليلاتها عناصر لم توضع في الاعتبار من قبل، وتلجأ في تفسيراتها إلى قواعد تركيبية ودلالية ومنطقية².

ويظهر مما سبق أن لسانيات النص تسعى إلى تحليل البنية النصية ككل باعتبارها كلا متكاملًا وذلك من خلال استكشاف العلاقات النسقية المفضية إلى اتساق النصوص وانسجامها والكشف عن أغراضها التواصلية والتداولية كما أنها تراعي في وصفها وتحليلها عناصر لم توضع في الاعتبار من قبل وتلجأ في تفسيراتها إلى قواعد تركيبية ودلالية ومنطقية، فهي تسعى إلى تحقيق قواعد نحو النص انطلاقاً من نحو الجملة، بحيث صار الاهتمام بالأبعاد الدلالية والتداولية شيئاً ضرورياً دون الاقتصار على الأبعاد التركيبية للعناصر اللغوية في انفرادها وتركيبها حتى يمكن أن تفرز نظاماً من القيم والوظائف التي تشكل جوهر اللغة³

كما يرى دي بونجراند أن العمل الأساسي للسانيات النص هو دراسة المفهوم من حيث هو عامل ناتج عن الإجراءات الاتصالية المتخذة من أجل استعمال النص⁴.

1 محمد حماسة عبد اللطيف، الإبداع الموازي التحليل النصي للشعر، دار غريب، القاهرة، مصر، د.ط، 2001، ص37.

2 ينظر: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، شركة لونغمان، القاهرة، مصر، ط1، 1996، ص321 - 322.

3 ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص135. ينظر أيضاً: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الشركة المصرية للنشر، لونغمان، الجيزة، مصر، ط1، 1986، ص321-322.

4 ينظر: دي بونجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص41 - 42.

لقد قدّمت لسانيات النصّ خدمات جليلة لبعض العلوم الأخرى كالترجمة وعلوم الاتصال و(اللسانيات التطبيقية) في مجال تعليم اللغات الأجنبية، وبالمقابل فإنّها تستفيد من تلك الخدمات بشكل كبير إذا تمّ استغلالها في إعادة النظر في بعض القضايا التي لم تلق الاهتمام الذي تستحقه ومنها: علاقات التماسك النحوي النصي، وأبنية التّطابق والتّقابل، والتراكيب المحورية، والتراكيب المتجزئة، وحالات الحذف، والجمل المفسّرة، والتّحويل إلى الضمير، والتفريعات التركيبية وتوزيعاتها في نصوص فردية وغيرها.

ويقارب **فان دايك** النصّ من زوايا نظر مختلفة منه قوله: "ومدار الأمر في علم النصّ أساسا الكشف عن الخصائص المشتركة وسمات الأبنية والوظائف، ومن ثمّ إنشاء ارتباط كذلك - في الوقت نفسه - بين علوم نظرية وعلوم اجتماعية"¹ ويقترح **هانیه وفيهفجر** هدفين نظريين أساسيين للسانيات النصّ حيث يقول "إنّ دراسات علم اللّغة النصّيّ تستطيع أن تعطي القارئ إدراكا لصفات صيغ التنظيم في بعض أصناف النصوص، ولتوظيف نصوص معينة في السياق الاجتماعي الملموس"².

ويرى **دانش** أنّ المهمة الابتدائية للتحليل اللّساني النصّي هي مهمّة وصفية يقول: "فالأمر يتعلق بوصف المبادئ العامة لبناء النصّ، التي تدخل ضمن مجال النظام اللغوي (الكفاءة اللّغوية)"³ واختصر **الأزهر الزناد** هدف النظرية اللّسانية النصّيّة بقوله: "فلسانيات النصوص أو نحو النصوص تدرس النصّ من حيث هو بنية مجردة تتولد بها جميع ما نسمعه ونطلق عليه لفظ "نص"، ويكون ذلك برصد العناصر القارة في جميع النصوص المنجزة، مهما كانت مقاماتها وتواريخها ومضامينها، وهي في هذا تتقاطع في موضوعها مع جميع العلوم المتعلقة بدراسة النصّ، وتجمعها فتجاوزها لأنّها أقصاها تجريدا فيما تقيمه فلا تهتم بالمضمون، وإنما تبحث فيما يكون به الملفوظ نصا"⁴. وهو ما استغلته اليوم تعليميّة اللّغات

1 تون أ فان دايك، علم النصّ، مدخل متعدد الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، الدار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1 2001، ص12.

2 هانیه وفيهفجر، مدخل إلى علم اللغة النصّي، تر: فالج بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 1999 ص12.

3 فرانتشك دانش، حول التحليل اللّغوي لبنية النصّ، علم لغة النصّ، نحو آفاق جديدة، تر: سعيد حسن بحيري، ص203.

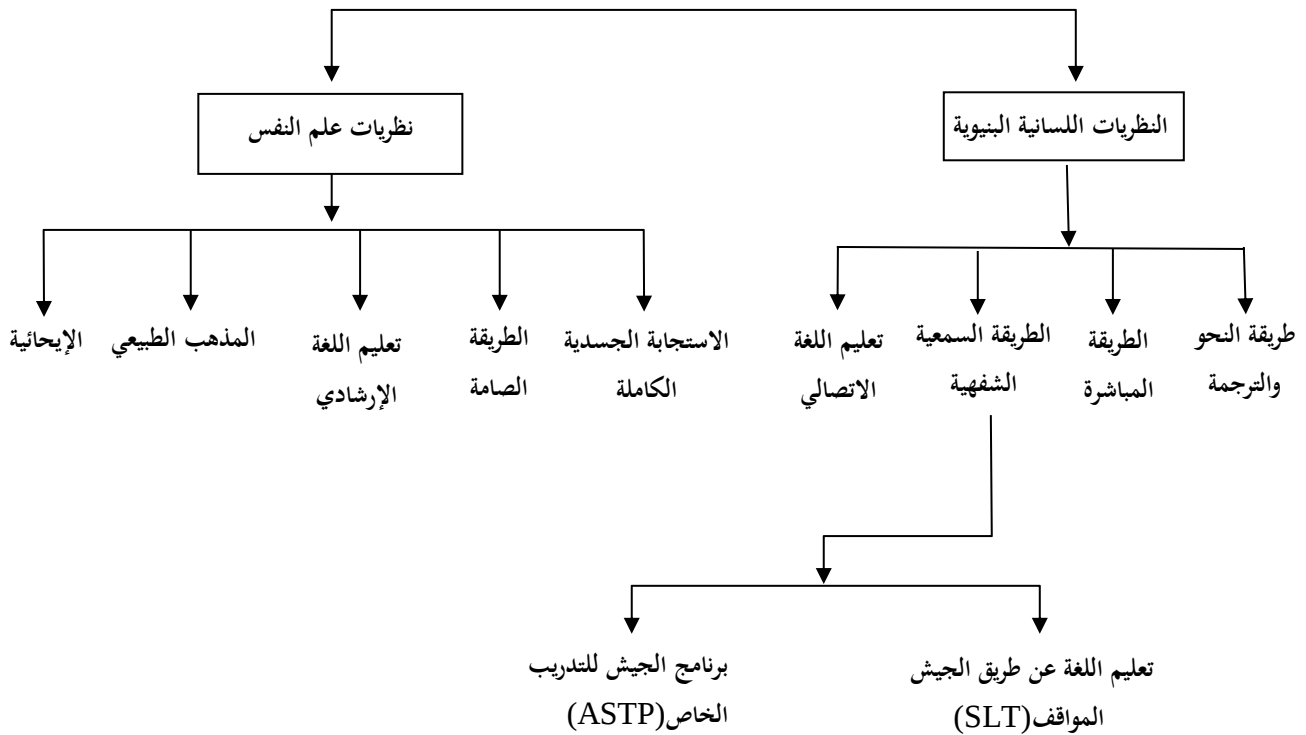
4 الأزهر الزناد، نسيج النصّ، بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1993، ص18.

وما أفادته من لسانيات النص استفادة كبيرة في تطوير منهاجها وأدواتها وفي تركيزها على الجانب الاتصالي للغة بموازات قصور نحو الجملة على تكوين متكلمين مثاليين.

3 - أهمية لسانيات النص في تعليمية البلاغة

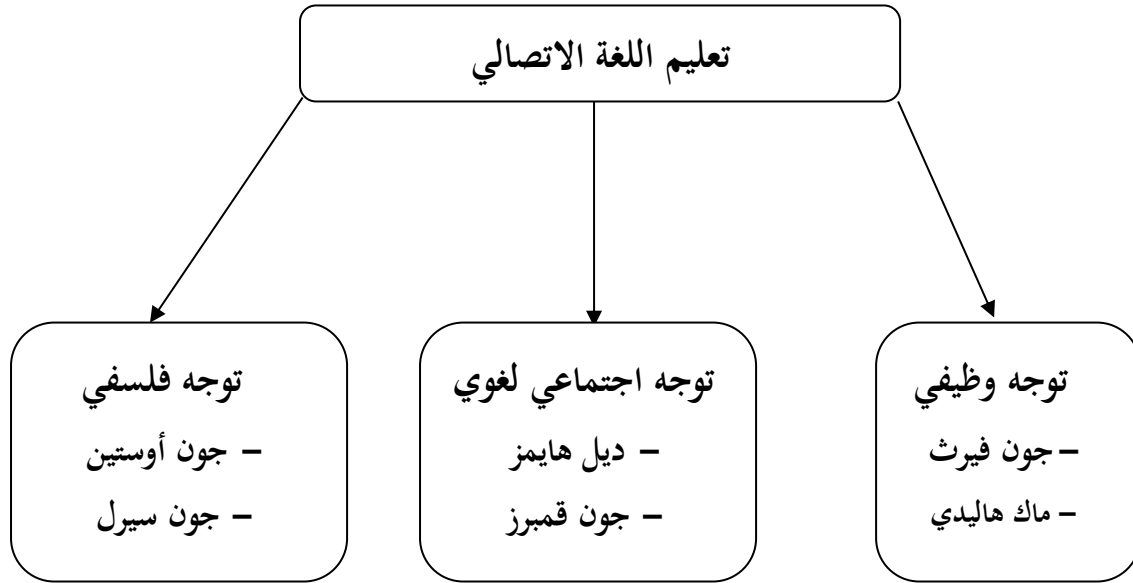
يرجع تعدد مناهج وطرائق تعليم اللغات لتعدد النظريات اللسانية من جهة ونظريات علم النفس من جهة ثانية على حد تعبير دوجلاس براون في قوله: "كلما جاءت مدارس فكرية وذهبت، ازدهرت مناهج في تعليم اللغة وخبث"¹ إن تعليمية اللغات la didactique des langues التي تمثل الجانب العملي للسانيات التطبيقية (linguistique appliquée) ونوجز أهم هذه الطرائق في المخطط الآتي²:

مذاهب وطرائق تعليم اللغات



1 دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلى على أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994 ص33.

2 جاك ريتشارد وثيرودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات - وصف وتحليل - تر: محمود إسماعيل، دار عالم الكتب المملكة العربية السعودية، 1990، ص 126.



ويتضح من الآراء السابقة أن لسانيات النص تعدّ أكثر المناهج المعاصرة تبلورا وإفادة من المقولات السابقة، واستيعابا لها لإدراجها في منظومتها العلمية على حدّ تعبير صلاح فضل. كما أن لسانيات النصّ تمدّ القارئ بالكفاءة المعرفية التي تمكنه من ممارسة آليات القراءة والتأويل وذلك من خلال ربط النصّ بسياقه الخارجي والداخلي وجعل المتلقي عنصرا مهما في هاتين العملتين (القراءة والتأويل).

وهو ما استثمرته اليوم تعليمية اللغات بما وقّره لها نحو النصّ في مقابل نحو الجملة من أدوات وإجراءات تمكّنها من فهم النصوص وإنتاجها وتفسير الملكة النصّية وتمثّلها وبالتالي استفادت من لسانيات النصّ استفادة كبيرة في تطوير مناهجها وطرقها من خلال انتقال اهتمامها بالجانب الاتصالي للغة ومحاولة إيجاد متكلمين واقعيين وهو ما فشل نحو الجملة في تحقيقه.

4 - مفهوم النصّ:

4.1 لغة: يقال في اللغة نص الشيء رفعه وأظهره، وفلان نص؛ أي استقصى مسألته عن الشيء حتى استخرج ما عنده، ونصّ الحديث ينصه نصا؛ إذا رفعه، ونصّ كل شيء منتهاه¹ والنص مصدر وأصله

¹ابن منظور، لسان العرب، تح: مجموعة من الأساتذة، دار صادر، بيروت، ط، 3، 1994، ج7، ص42-44.

أقصى الشيء الدال على غايته أو الرفع والظهور (ج نصوص)، "ونص المتاع: جعل بعضه فوق بعض"¹ ولقي هذا المصطلح عند الأصوليين اهتماما كبيرا باعتباره طرفا أو جهة من جهات معادلة "علاقة اللفظ بالمعنى" والتي كان لها حظ كبير من الاهتمام عندهم، فنجدهم - جراء ذلك أطلقوا على بعض الألفاظ مصطلحات عديدة تبعا لدرجات ظهور المعنى فيها وخفائه، أمّا الذي يرتبط بوضوح المعنى، فذلك هو الظاهر والنص والمفسر والمحكم. وأمّا الذي يرتبط بغموض المعنى فذلك هو الخفي والمشكل والجمل والمتشابه² إذا تعددت المعاني اللغوية لمادة (ن.ص.ص) ولكنّها دارت حول معنيين رئيسين وهما: الإظهار والرفع، يقول الخليل في معجم العين: "نصّصت الحديث إلى فلان نصّا؛ أي رفعته. والمنصّة التي تقعد عليها العروس ونصّصت الرجل أي استقصيت مسألته على الشيء، يقال نص ما عنده أي استقصاه وأنصّصته استمعت له"³ و"النص: رفعك الشيء تقول نصّصت الحديث أي رفعته إلى صاحبه، ونصّ كلّ شيء منتهاه، إذا بلغ النساء نص الحقائق، يقول: بلغن غاية الصغر وصرن في حد البلوغ والعقل"⁴.

ومن الملاحظ أنّ المعنى في كلّ ما سبق سواء عند اللغويين أو عند الأصوليين، يدور حول محاور أربعة هي:

1. الرفع.
 2. الإظهار. والإبراز
 3. ضمّ الشيء.
 4. أقصى الشيء ومنتهاه، أو غايته.
- وما يمكن قوله على هذه الملاحظة أنّ الرفع والإظهار يعنيان أنّ المتحدث أو الكاتب لا بدّ له من رفع نصّه وإظهاره حتى يفهمه المتلقي، أمّا ضمّ الشيء إلى الشيء فهو إشارة إلى الاتساق والترابط الحاصل بين الجمل؛ إذ كل تعاريف النصّ تشترك في أنّ النصّ ضمّ الجمل بعضها إلى بعض بكثير من

1 أحمد رضا: معجم متن اللغة، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1380هـ، 1960، ج5، ص 472.

2 مصطفى السعدني، مدخل إلى بلاغة النص، منشأة المعارف الإسكندرية، 1994، ص8-9، ص46-52.

3 الخليل ابن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح، مهدي المخزومي وإبراهيم السمرائي، دار ومكتبة الهلال، بغداد، ط1، 1985 ج7، ص86.

4 أحمد بن فارس، مجمل اللغة، تح: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1968، ج2، ص908.

الروابط حتى تتسق. وكون النص أقصى الشيء ومنتهاه، فذلك تمثيل لكونه أكبر وحدة لغوية يمكن الوصول إليها.

وأما كلمة نص في المعجم الغربي فهي تدل عموماً على النسيج وهي مشتقة من الأصل اللاتيني Texture وتعني النسيج الذي يعرف بأنه: "الخيوط المجدولة المتشابكة التي تصنع في تظافرها نسيجاً"¹ وأورد عبد القادر شرشار أصل كلمة Texte قوله: "أما حين نعود إلى الأصل اللاتيني لكلمة نص في اللغات الأوروبية فإننا نجد كلمتي "texte, text" مشتقتين من textus بمعنى النسيج (tissu) المشتقة بدورها من texsere بمعنى النسيج... فالأصل اللاتيني يحيل على النسيج ويوحي بالجهد والقصد، ولعله يوحي أيضاً بالاكتمال والاستواء"². فشبه النص إذن بالنسيج فكلاهما لا يقومان إلا إذا حُكمت العلاقات بين مكوناتهما.

وعن تحديد معنى كلمة texte أيضاً نجد في القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان "ليس النص بنية مقطعية ملازمة ولكنه وحدة وظيفية تنتمي إلى نظام تواصلية"³ وهو يقارب تعريف Jean Dubois "النص وحدة لسانية قابلة للتحليل"⁴ فالنص من خلال هذين التعريفين لم يعد يقتصر على الترابط بين أجزائه فحسب بل يركزان على الجانب اللساني للنص وبعده التواصلية.

4 - 2 النص اصطلاحاً:

وأما في الاصطلاح، فتعددت مفاهيمه بتعدد التوجهات المعرفية والأطر النظرية والمنهجية، وعليه فإن الاختلاف حول ماهيته يكمن أساساً في اختلاف التصور، والغاية من الدراسة؛ فحدود النص ونظريته، ومفهوم كل ذلك يتجسد ويتبلور وفق تلك المنطلقات المتعددة والمختلفة لذلك ومسألة ضبط النص - في الاصطلاح اللساني - شأنها شأن مصطلح "الجملة" التي كان ينظر إليها على أنها أعلى وحدة قابلة للتحليل والدراسة والتي التفت حولها مختلف الاتجاهات اللغوية لدراستها وحظيت الجملة

1 إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، المؤسسة العربية للناشرين المتحددين، تونس، ط1، 1986، ص382.

2 شرشار عبد القادر، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات دار الأديب، وهران، (دط)، (دت)، ص19.

3 ازوارد ديكرو، جان ماري سشايغر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2007، ص533.

4Jean Dubois, et autres, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Canada, 1999, p533.

آنذاك بنصيب وافر من اهتمام الدارسين قديما وحديثا وفي مختلف الحضارات وأهم محاور دراسات الجملة كانت تدور حول القضايا التالية¹:

■ تعريف الجملة ومكوناتها وأبعادها بالاعتماد على مفهوم الإسناد ومكوناته المباشرة.
تحليل الجملة والوقوف على عناصرها، وما تشتمل عليه من مركبات من اسمي وفعلي ووصفي وظرفي وغيرها.

■ بيان طرائق الربط بين عناصر الجملة.

■ وصف بنية الجمل والتمييز بينها من حيث البساطة والتركيب.

■ تحديد وظائف مختلف الجمل من تقريرية واستفهامية وتعجبية...

4 - 3 الفرق بين الجملة والنص:

وضع بعض الدارسين فوارق تميز الجملة عن النص وهو مسوّغ الانتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص وهو ليس انتقال حتمي ولكنه انتقال في المنهج وأدواته وإجراءاته وأهدافه وفي الموضوع على رأي أزهري الزناد² وقد ذكرت إلهام أبو غزالة وآخرون أهم هذه الفروق نجملها على النحو الآتي³:

➤ تنتمي الجملة إلى نظام افتراضي (التحو) في حين يعتبر النص نظاما واقعيا. معنى ذلك أن الجملة نظام ذهني مخزون، في حين يمثل النص النظام الواقعي (منطوقا كان أو مكتوبا)، يمكننا اكتشاف البنيات التركيبية والعلاقات التي تربط أجزاءه بعضها ببعض.

➤ تتحدد الجملة بمعيار أحادي (علم القواعد) من نظام معرفي وحيد (علم اللغة)، في حين تتحدد نصية النص بمعايير عدة من مختلف الأنظمة المعرفية. فالجملة تخضع للنظام القواعدي في لغة بعينها والنص يخضع لمعايير مختلفة (الجانب اللغوي، صاحب النص، المتلقي السياق).

➤ يتأثر النص بالأعراف الاجتماعية والعوامل النفسية وبموقف وقوع النص بوجه خاص، في حين يضعف تأثير الجملة بهذه المؤثرات. فالنص مرتبط بالسياق الذي ورد فيه، على عكس الجملة تدرس معزولة عن سياقاتها المختلفة.

1 محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 68 - 69.

2 ينظر: الأزهري الزناد، نسيج النص، ص 15 - 21.

3 أبو غزالة إلهام وآخرون، مدخل إلى علم لغة النص، دار الكتاب، ط1، 1992، ص 10 - 11.

➤ يعدّ النصّ حدثاً يقصد به شخص إلى توجيه المستقبل صوب بناء علاقات لا تقتصر على العلاقات القواعدية وكذلك إلى التأثير في مواقف بشرية، وذلك خلافاً للجملة التي لا تمثل حدثاً وإنما تستعمل لإبراز العلاقات القواعدية المعزولة عن الزمن. معنى ذلك أنّ اهتمام النصّ ينصبّ في بعده التواصلية على زمن معين، خلافاً للجملة التي تكون معزولة عن السياق والزمن الذي سيقف فيه

➤ تتخذ الجملة شكلها المعين وفقاً لقيم محدودة في نظام افتراضي معلوم في حين تتشكّل بنية النصّ بحسب ضوابط المشاركين والمستقبلين على حد سواء. بمعنى أنّ النصّ تتوفر فيه عناصر التواصل من مرسل ومرسل إليه ورسالة والسياق الذي يحدده. بينما تخضع الجملة لنظامها الذهني فحسب.

وثمة اختلاف شديد بين هذه الاتجاهات أيضاً في تعريف النصّ إلى حد التناقض في كثير من الأحيان. فلا نجد له تعريفاً موحداً عند جلّ الباحثين في اتجاهات لسانيات النصّ بشكل مطلق؛ لأنها اعتبرت فرعاً علمياً متداخل الاختصاصات، من جهة. كما اعتبرت علماً يركز على النصوص في ذاتها وعلى أشكالها وقواعدها ووظائفها وتأثيراتها المتباينة من جهة أخرى. فهي تعريفات كلها تميل إلى إيجاد حالة منسجمة من النظام والتشاكل والتماثل بين مختلف المستويات التكوينية والصرفية والصوتية والدلالية للنص¹.

وعليه حاول بعض العلماء تعريفه معتمدين في ذلك على المكونات والعناصر التي يتألف منها؛ أي من خلال مفهومه وتراكيبه وترابطه فنجد مثلاً برنكر (Brinker) ينظر إلى النصّ من جانبين: لغوي وتواصلية قال "يسمى المصطلح "نص" تتابعا محدودا من علامات لغوية متماسكة في ذاتها وتشير بوصفها كلا إلى وظيفة تواصلية مدركة"² فبرنكر جمع بين خاصية التابع وخاصية التواصل على عكس

¹ ينظر: فاضل ثامر اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط 1، 1994، ص 45.

² كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص دخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، ط 1، 2005، ص 27.

بعض الدارسين الذين انصبّ اهتمامهم على جانب التابع فهذا هلبش يعرف النصّ بأنه "تتابع متماسك من الجمل (على نحو أدق: من الوحدات النصّية textemen"¹.

وجاء في معجم مصطلحات اللسانيات، أنّ مصطلح "النصّ" يطلق على مجموعة الملفوظات أو (العبارات) اللسانية التي تخضع للتحليل؛ فالنصّ هو "نموذج سلوك لساني سواء كان منطوقا أو مكتوبا. وفي نفس السياق تقريبا ذهبت جوليا كريستيفا في تعريفها للنصّ بأنه: "جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بالربط بين كلام تواصلية يهدف إلى الإخبار المباشر بين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه، فالنصّ إذن إنتاجية"² فالنصّ عندها حالة إنتاجية تعكس حدثا تواصليا. وقد أطلق هيلمسليف (Hjelmslev) مصطلح "نص" بمعنى واسع؛ إنّه ملفوظ مهما كان، سواء كان منطوقا أو مكتوبا، طويلا أو قصيرا، قديما أو حديثا، فالكلمة "قف" نص أيضا، مثلها مثل الرواية الطويلة... - لأنّه بكل بساطة - كل مادة لسانية مدروسة تشكل بالتساوي نصا³ وهذا يحيلنا إلى المقابلة بين الجملة والنصّ، والتي تجسدت في المقارنة التي عرضها دي بوجراند (Robert De Beaugrande) وخصّ لها فصلا بعنوان "النصّ في مقابل الجملة في كتابه "النصّ والخطاب والإجراء". وهو ما يقترب مع تفسير كاتزوفودر لمفهوم النصّ حينما قال: "إنّ مفهوم النصّ لا يستوي مع مفهوم الجملة على مخطط واحد (أو مفهوم القول أو التركيب) فالبنى النصّية كانت قد أنجزتها كينونات تواصلية"⁴.

ومما سبق نستنتج أنّ مفهوم النصّ لا يستوي مع مفهوم الجملة؛ لأنّ البنية النصّية حتى وإن كانت تتوافق مع الجملة إلا أنّها تخضع إلى نظام تواصلية والنصّ - في الحقيقة - يعدّ أكثر من مجرد خطاب أو قول؛ إذ إنّ موضوع العديد من الممارسات السميولوجية التي يعتدّ بها على أساس أنّه ظاهرة غير لغوية؛ لأنّها مكونة باللّغة، إنّّه ظاهرة غير قابلة للانحصار في مقولاتها، باعتبار أنّه "جهاز عبر لغوي"

¹ زيسلاف، مدخل إلى النصّ مشكلات بناء النصّ، ص54.

² جوليا كريستيفا، علم النصّ، تر: فريد الزاهي، مرا: عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2 1997، ص21.

³ Dubois et autres , Dictionnaire la linguistique (discours -texte).larousse, paris, 1973p.446.

³ أزوالديكرو، جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ص533.

يعيد توزيع نظام اللسان ويكشف عن العلاقة بين الكلمات التواصلية مشيراً إلى بيانات مباشرة تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة والمتزامنة معها. والنص بذلك، إنما هو إنتاجية؛ إنه تصور يرسم مجموعة من العمليات عن طريق مدلولاته الموجودة والمنتجة والمحولة في النظر النصي¹.

ويرى الباحثان ديتير وفولفجانج Dieter wolfgang & viehweger أن مفهوم النص مفهوم لا يزال يستخدم بشكل مختلف؛ فمن ناحية يفهم النص من زاوية المنتج على أنه تحقيق لغوي لحدث شمولي بما يناسب ذلك من قاعدة قضوية، فيفهم النص على أنه وجود ذهني، يتحقق لغوياً في عملية إنتاج النص خطوة خطوة ويبحث إلى الخارج. ومن ناحية أخرى، ألقيا الضوء على النص من زاوية المفسر؛ أين ينشأ من النص مرة أخرى، وهو تمثيل لمعناه أو وظيفته في وعي المفسر ومن ناحية ثالثة، فقد قدما لنا مفهومًا للنص يعتمد على محصلة النشاط اللغوي؛ أي على الحضور الممثل كتابياً أو شفهيًا، والقابل للملاحظة جراء ذلك²؛ أي أنه تعريف يركز في مضمونه على الوظيفة التواصلية، ويبدو النص هنا وحدة مجردة لا تتجسد إلا من خلال الخطاب كفعل تواصلية فالنص هو مجموع البيانات التأسيسية التي تتضمن الخطاب وتستوعبه. بتعبير آخر، إن الخطاب هو الموضوع الإمبريقي والمجسد أمامنا كفعل، أما النص فهو الموضوع المجرد والمفترض، إنه نتاج للغتنا العلمية³.

كما نجد كل من هاليداي ورقية حسن تطرقا إلى هذا الموضوع أثناء حديثهما عن ما يحقق النصية في كتابهما Cohésion In English وذلك في سياق الحديث عن وسائل الاتساق النصي الذي عرضا فيه تعريفات للنص منها: "كلمة نص تستعمل في اللسانيات للإشارة إلى أي فقرة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدت"⁴ فربط النص بالنطق والكتابة والحجم. كما قالوا: "يمكن أن يكون النص منطوقاً أو مكتوباً نثراً أو شعراً، حواراً أو مونولوجاً، ويمكن أن يكون أي شيء من مثل واحد حتى مسرحية بأكملها من نداء أو استغاثة حتى مجموع المناقشات الحاصلة طوال يوم في لقاء هيئة"⁵.

1 ينظر، سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص11. ينظر: Gallissan Cost, dictionnaire de didactique des langue- p 562

2 ديتير وفولفجانج، مدخل إلى علم اللغة النصي، ص169.

3 سعيد يقطين، افتتاح النص الروائي النص والسياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2001، ص12

4Halliday, M.A.K. and R Hassan; Cohesion in English; Longman Group limited; London; 1976; p1.

5 Halliday, M.A.K. and R Hassan; Cohesion in English. P1.

ومّا سبق يتضح أنّ النّصّ عندهما يشمل جميع الأنواع كتابية ونطقاً، نصوصاً أدبية أو عادية، في الاستعمال الرسمي أو اليومي.... وأمّا في مؤلفهما: Language Context And Text Aspect of Language In sosial Semiotic Prespective فقلالا فيه: "نحن نستطيع تحديد النّصّ بطريقة مبسّطة بالقول إنّ اللغة الوظيفية، ونعني بالوظيفية - ببساطة - اللغة التي تفعل أو تؤدي بعض الوظائف في بعض السياقات Language That Is Doing Some Job In Some context¹ والملاحظ من هذا التعريف أنهما أضافا عنصراً آخر في تعريف النّصّ وهو السياق لإدراكهما بما يحققه من تحديد المعنى وتفسير الدلالات. وهو ما ذهب إليه جون لاينز الذي رأى عدم الاكتفاء بالجانب التوليدي والتحويلي في النّصّ فيقول: "إن القواعد التحويلية لا تؤثر في المعنى"² فهما يشيران إلى إهمال المعنى في حين يتوقف فهم النّصّ على ما توفرّ فيه الدلالة من معنى. إذا هناك من حدّد مفهوم النّصّ انطلاقاً من عنصر التابع وآخر على المنطوق وهناك من ركّز على دور المتلقي وعلى عملية الاتصال. والملاحظ من بعض التعريفات السابقة تداخل مفهوم النّصّ والخطاب الأمر الذي جعلنا نتساءل عن الفرق بينهما.

5 - تعريف الخطاب:

الخطاب لغة: خطب فلانة: طلبها للزواج. أخطب: أي أجابه إلى خطبته. مخاطبه، مخاطبة وخطاباً: كالمه وحدّثه بشأنه³، وورد لفظ الخطاب في القرآن الكريم في العديد من المواضيع نذكر منها قوله: ﴿وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَأَتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَضَّلَ الْخِطَابَ﴾ [ص: 20] أي التّحكم في اللغة والقدرة على إفهام السامعين. وقوله ﴿رَبِّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا الرَّحْمَنُ لَا يَمْلِكُونَ مِنْهُ خِطَابًا﴾ [البأ: 37]، أي أنهم لا يملكون حديثاً أو كلاماً، ﴿وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾ [الفرقان: 63]، أي إذا واجهوهم بالكلام، ﴿وَلَا تُخَاطِبُنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُمْ مُعْرِضُونَ﴾ [هود: 37]، بمعنى لا تتحدث. أمّا اصطلاحاً: عرّفه "هاريس" بأنه ملفوظ طويل، أو هو متتالية من الجمل تكون مجموعة منغلقة يمكن

1 نقلا عن صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2000، ج1، ص30.

2 جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، تر: عباس صادق الوهاب، مرا: يوثيل عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1 1987، ص169.

3 مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ج 1، ص 242، مادة (خطب).

من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر، بواسطة المنهجية التوزيعية وبشكل يجعلنا نطلّ في مجال لساني محض¹، بمعنى أنه يتشكل بواسطة مجموعة من المتتاليات المترابطة والمتسلسلة والتي تتوزع بانتظام في بناء جملة.

أما "جون ديبوا فيحصر" جوانب الخطاب في ثلاثة نقاط: الأولى أنّ الخطاب هو الكلام، والثانية أنه مرادف للملفوظ، والثالثة أنّه أكبر من الجملة، يقول في هذا الصدد: "يتكون من سلسلة تشكل رسالة لها بداية ونهاية، وهو مرادف للملفوظ، فهو إذن كل ملفوظ أكبر من الجملة"². ويركّز "إميل بنفنيست Emile Benveniste" على الجانب التواصل في الخطاب، لأنّه لا يتحقق إلا بوجود ثلاثة عناصر هي: المخاطب، المخاطب والقصد، فهو "تلفظ يفترض متكلمًا ومستمعًا ويكون لدى المتكلم مقصد التأثير في الآخرين على نحو ما وبطريقة ما"³.

5-1 الفرق بين النص والخطاب:

اختلفت الآراء بين من يقول بأنّ النص والخطاب لهما المعنى نفسه، وبين من يرى بوجود الفرق بينهما، فمن الدارسين الذين يرون أنّ النص هو الخطاب "روجر فاوول Roger Fowler" الذي يقول بأنّ "كل نص خطاب، في لغة من لدن مؤلف ضمني، له تصميم محدد الهوية"⁴ إذا فالنص والخطاب مترادفان في نظره، وذهبت "جوليا كريستيفا Julia Kristeva" إلى نفس الرأي فهي ترى بأنّ النص الأدبي خطاب يخترق حاليًا وجه العلم والإيديولوجيا والسياسة⁵ بينما يرى مايكل ستابش Michael Stubbes أنّ هناك فروقات طفيفة بينهما منها أنّ النص يكون مكتوبًا طويلًا أو قصيرًا، يتميز بالانسجام في الشكل والصيغة، بينما الخطاب يكون محكيًا تفاعليًا طويلًا، عميق الانسجام من حيث الدلالة أو المعنى⁶.

1 سعد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، والدار البيضاء، المغرب، ط 1997، 3، ص 17

2 روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، ص 120.

3 المرجع نفسه، ص 121.

4 فاوول روجر: اللسانيات والرواية، تر: لحسن احمامة، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1997، 1، ص 66.

5 جوليا كريستيفا، علم النص، تر: فريد الزاهي، مراجعة عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط 1997، ص 13.

6 سارة ميلز، الخطاب، تر: يوسف بغول، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، د.ط، 2004، ص 3

ويحدد "آدم جون ميشال" النص في إطار علاقته بالمقام والخطاب فهو عنده بنية مجردة في ذهن المتكلم، سواء كانت هذه البنية مقطعية جملية أو قضوية؛ أي أنّ النص هيكل شكلي قاعدي لا يتكون إلا من عناصر عملية التواصل، فالتكلم لتحقيق التواصل يحتاج إلى تعديل هذه البنية حسب ما تملّيه عليه ظروف "المقام" فيكون قد دمج بنية النص في بنية المقام ليشكّل بنية الخطاب¹ ويمكن تمثيل فكرته بالمعادلة:

الخطاب = النص + المقام. فالخطاب هو بنية اجتماعية محسوسة، أما النص فهو بنية لسانية صورية ويمثل المقام شروط إنتاج الخطاب ويتشكّل من العناصر غير اللغوية المجردة والمحسوسة الماثلة في ذهن المتخاطبين أو في المحيط الخارجي وقت جريان الخطاب، ويعزى لها الدور في صياغة العناصر اللغوية في الملفوظ أو ما يسمى بالسياق².

ولم يكن تصور "ميشال شارولز Michel Charolles" بعيدا عن هذا التصور في أنّ النص مجموعة لسانية مغلقة على نفسها لأنّها بنية صورية مجردة في ذهن المتكلم، الذي يقوم بفتحها وتوسيعها إلى خطاب عن طريق دمجها في المقام، والخطاب هو مجموعة لسانية مفتوحة على شروط إنتاجها المقام، حيث يهتم نحو الخطاب بدراسة شروط إنتاجه وبعملية تحويل النص إلى خطاب بواسطة المقام³.
أما "ميشال فوكو Michel Foucault" فيرى أنّ الخطاب يختلف عن النص على أساس أنه "مصطلح لساني، يتميز عن نص وكلام وكتابة وغيرها لاشتماله على كل إنتاج ذهني سواء كان نثرا أو شعرا منظوقا أو مكتوبا، فرديا أو جماعيا، ذاتيا أو مؤسساتيا، في حين أنّ المصطلحات الأخرى تقتصر على جانب واحد، وللخطاب منطق داخلي وارتباطات مؤسسية فهو ليس ناتجا بالضرورة عن ذات فردية يعبر عنها أو يحمل معناها أو يحيل إليها بل قد يكون الخطاب مؤسسا لفترة زمنية أو فرع معرفي ما"⁴.

وقد ذهب إلى عكس هذا الرأي عبد الملك مرتاض فالنص عنده أعم من الخطاب، يقول ثم "لم لا يكون النص خطابا والخطاب نصا؟ ذلك شيء قيل به، ولكننا نحن نأبى القول في هذا المعنى به

1 Adam Jean Michel: Linguistique textuelle, Des genres de discours aux textes, Nathan, Paris, 1999, p39

2 الطاهر لوصيف، المقاربة التبليغية وتعليم اللغة وتعلمها، مجلة لغات، جامعة الجزائر، ع3، 2004، ص 167

3 سارة ميلز، الخطاب، تر: يوسف بغول، ص3.

4 ميشال فوكو، نظام الخطاب، تر: محمد بسيلة، دار التنوير، بيروت، لبنان، ط1، 1984، ص9

فالنّص لدينا أشمل وأرحب، أمّا الخطاب فتصنيف داخلي، تفصيل من مجمل، وفرع من أصل كبير، النّص هو كل كتابة على وجه الإطلاق، في حين أنّ الخطاب تصنيف لنوع الكتابة، وتخصص في داخلي في تحسينها¹ معنى هذا أنّ النّص يشمل جانبين، الشكل وما يتضمنه من كتابة ولغة، والمضمون وما يحمله من أفكار ومعان، في حين يقتصر الخطاب على تلك الأفكار فقط. كما فرق "بشير إبرير" بين الخطاب والنّص، بكون الأول يفترض وجود المتلقي لحظة النّطق به شفويا فلا يتجاوزه إلى غيره. أمّا النّص فهو مدونة مكتوبة، تؤجل قراءتها؛ أي لها ديمومة التلقي في كل زمان ومكان².

أمّا فان دايك Teun Van dijk فذهب في تعريفه للنّص إلى أنّ أي تحديد للنص يقتضي نظرية أدبية، وعليه دعا إلى إعادة بناء الأقواس ليس على شكل جمل، وإنما على شكل وحدة أكبر وهي النّص والتي هي البناء النظري التحتي المجرد لما يسمى عادة خطابا³ ثم بيّن بعدها نوع هذا الخطاب بقوله: ليست جميع المتواليات من الكلمات أو الجمل داخلية في مفهومنا الحدسي للنّص⁴ ولم يقف عند هذا الحد فحسب بل فرّق بين الأقوال النصيّة، والأقوال غير النصيّة وفق مفهومه على اعتبار أنّ النّص متوالية من الجمل المنتظمة والمنسجمة. وانطلاقا من مفهوم فان ديك حاولا هاليداي ورقية حسن Halliday Michael & Ruqaiya Hasan الانطلاق منها أيضا، من خلال وقوفهما على ضرورة إقامة نظرية لسانية تسعى إلى الاهتمام بالنّص على نطاق أوسع، فقدّما لنا تصورا حول النّص، مع إبراز عنصر الاتساق في تركيبته.

والملاحظ من التعريفات السابقة أنّها تشترك كلها في النقاط التالية:

- 1 - النّص محور اهتمام جل الباحثين على اختلاف تخصصاتهم ورؤاهم.
- 2 - النّص هو ما اشتمل على المنطوق والمكتوب على حد سواء.
- 3 - مراعاة الجانب الدلالي والتداولي، وكذا السياقي الوظيفي؛ أي الأخذ بعين الاعتبار صلة النّص بالموقف وعلاقته بالمرسل والمستقبل وقناة الاتصال.

1 عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2007، ص12

2 بشير إبرير، من لسانيات الجملة إلى علم النص، مجلة التواصل، جامعة عنابة، الجزائر، ع 14، جوان 2005، ص93.

3 محمد خطايي، لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1991، ص29

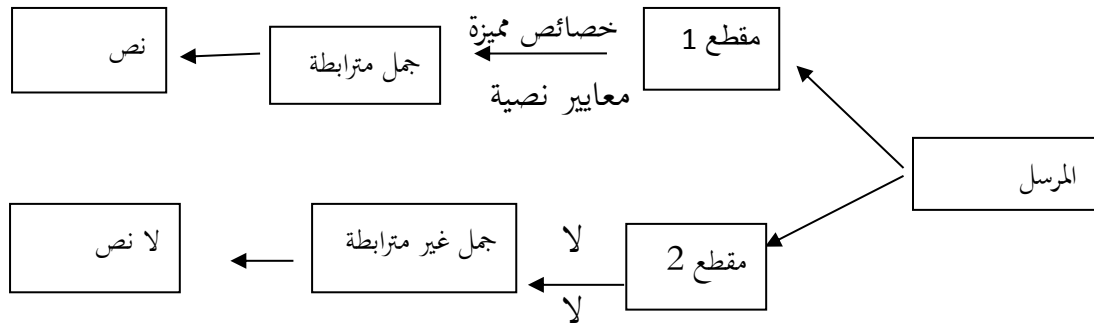
4 فان ديك، النّص بناته وظائفه مدخل أولي إلى علم النّص، تر: محمد العمري، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 1996، ص51.

ويتضح مما سبق " أنّ النصّ هو حدث تواصلية يلزم لكونه نصاً أن يتوافر له سبعة معايير مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف، إذا تخلف واحد من هذه المعايير"¹.

وهذه المعايير هي: الاتساق، الانسجام، القصدية، المقبولية، الإخبارية، والموقفية، والتناص. 6 - مفهوم النصّية:

تعدّ النصّية أهمّ مبحث في لسانيات النصّ، وقد خصّصت النصّ بالدراسة من حيث هو " بنية مجردة تتولّد بها جميع ما نسمعه، ونطلق عليه لفظ " نص " ويكون ذلك برصد العناصر القارة في جميع النصوص المنجزة مهما كانت مقاماتها وتواريخها ومضامينها"². فمفهوم النصّية إذا يقوم على أساس مفهوم النصّ بمختلف جوانبه، عند مفكري لسانيات النصّ فهي خاصية تطلق على كونه نصاً، فيتميز عمّا ليس بنصّ، لأنّها مجموعة معايير تحدده مادام يتصف بذلك. ومن أجل أن تكون لكلّ نصّ نصّية يجب أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تحقق عنصر النصّية؛ بحيث تسهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة وقد وضّح هاليداي و رقية حسن

Michael & Hasan Ruqaiya هذه المعايير وهي خصائص معينة، تميّز النصوص بتوافرها فيها وتتنافى النصّية إذا تنافت هذه المعايير من المقطع اللغوي أو المتتالية الجمالية، ولتوضيح ذلك نعرض المخطط الذي اقترحه هذان الباحثان³:



1 صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصّي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، ج1، دار قباء للطباعة والنشر القاهرة، ط1، 1431هـ - 2000م، ص 33.

2 الأزهر الزناد، نسيج النصّ، ص18

3 محمد خطايي، لسانيات النصّ، ص 12- 13.

وأشار إريك انكفيست N.E.Enkvist إلى النصية أثناء حديثه عن البناء النصي السليم والذي اعتبره وظيفة تتكوّن من ثلاثة أنواع من العناصر الرئيسية¹:

أولاً: إنّه يعتمد على البناء النحوي السليم للجمل المنفردة؛ فالنّص المتكوّن من جمل غير سليمة البناء يعد نصّاً غير سليم البناء.

ثانياً: إنّه يعتمد على النمط الذي تنسج به الجمل، وترتبط ببعضها، حتى تؤلّف النصّ.

ثالثاً: إنّه يعتمد على السياق. والنصية هي مشروع لإيجاد النصوص واستعمالها عند كل من دي بونجراند وديسلر وهي سبعة كما جاءت في كتاب بونجراند "النص والخطاب والإجراء" وهي كالتالي:

1 الاتساق: Cohésion: الاتساق هو ما يترتب عن إجراءات تبدو بها العناصر السطحية على صورة وقائع يؤدي السّابق منها إلى اللاحق، بحيث يتحقق لها الترابط الرصفي، الأمر الذي يمكّننا من استعادة هذا الترابط².

2-الانسجام: Cohérence: هذا المعيار يتطلب العديد من الإجراءات، الأمر الذي تنشط بها عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه، وتشتمل الوسائل التي تحقق الالتحام في هذا المعيار على العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص، ومعلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات، والمواقف، والسعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية، ويدعم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النصّ، مع المعرفة السابقة بالعالم³.

وعندما يكون النصّ مترابطاً من الناحية النحوية الشكلية، ولا يكون مترابطاً من الناحية الفكرية. نقول أن نصيته لم تكتمل بعد⁴. **فالأوّل** (الاتساق) يعنى بكيفية ربط مكونات النصّ السطحي **والثاني** (الانسجام) يعنى بكيفية ربط تصورات ومفاهيمه. إنهما يتكاملان تكاملاً حاصلًا وقويًا في تشكيل عالم النصّ وديناميته، إذ ينبغي على النصّ في مجمله أن يتسم بسمات التماسك والترابط⁵.

1 نيلس أريك انكفيست، الأسلوبية اللسانية، تر: أحمد مؤمن معهد اللغات الأجنبية، مطبوعات منتوري، قسنطينة، الجزائر، فيفري 2001، ص113.

2 روبرت دي بونجراند، النص والخطاب والإجراء، ص103.

3 المرجع نفسه، ص103.

4 ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ، ص146.

5 جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، تر: عباس صادق وهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، آفاق عربية، العراق، ط1، 1987، ص221.

فالنصية تنتفي عن النص بانتفاء أحدهما. والاتساق والانسجام والنصية مصطلحات من الضروري تحققها في النص طالما هو كذلك. كما أنه يمكننا أن نقول على متتالية جمالية ما منسجمة عندما تكون كل جملة فيها، تقبل التفسير والتأويل في خط داخلي، يعتبر امتدادا بالنسبة لتفسير غيرها من العبارات الماثلة في هذه المتتالية، أو من الجمل المحدودة المتضمنة فيها. ومن هنا، فإن مفهوم النص تتحدّد خصائصه بفكرة التفسير النسبي، أي تفسير بعض أجزائه بالنسبة إلى مجموعها الكلي المنتظم¹.

3-القصدية: Intentionnalité:

لقد جعل دي بونجراند من هذه البنية معيارا قائما بذاته موجودا في كل نص، لأنّ التّصوص مدونة كانت أو محكية يتم تركيبها عن قصد من قبل على هيئة وحدات كاملة متميزة ذات بدايات ونهايات محددة² ويقول جون أوستين John. L. Austin عن هذا العنصر "إنّ اللغة نشاط وعمل ينجز بنية وقصد يريد المتكلم تحقيقه، جراء تلفظه بقول من الأقوال"³ فالقصد يتضمن موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصّا يتمّع بالسّبك والالتحام، وأنّ مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها⁴.

وقبل ذلك أشار الباقلاني إلى القصدية بقوله: "إنما يعدّ الشعر شعرا إذا قصده صاحبه؛ وتأتى له ولم يمتنع عليه. إنّ الشعر إنما يطلق متى قصد إليه على الطريق الذي يعتمد ويسلك"⁵ وقد شرح يوسف علي مفهوم هذا المعيار بقوله: "فالشعر هو نص والقول، بالتأّتي له يعني التماس أبوابه واتخاذ الوسائل المفضية إليه. وهذا يعني أنّ الشعر ليس مجرد نشاط عابر، يزجي صاحبه وقت فراغه، بل هو نشاط مقصود يلتمس له أسبابه، ويهيئ له نفسه وقدراته"⁶. فالنص حتى تتحقق نصيته يجب أن يخضع لقبول المتلقي.

4 - المقبولية: Acceptabilité

1 ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص128.

2 جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، ص219.

3 حوله طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص246.

4 روبرت دي بونجراند، النص والخطاب والإجراء، ص103.

5 أحمد يوسف علي، قراءة النص دراسة في الموروث النقدي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (د ت)، (د ط)، ص225.

6 المرجع نفسه، ص225.

المقبولية هي معيار يركّز على المتلقي السامع/القارئ، حيث يتضمن موقف مستقبل النص إزاء كونه صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام¹ ففي هذا المعيار القارئ والسامع متكافئان؛ لأنّ دور القارئ لا يختلف تماما عن دور المؤلف، لأنّه هو الذي يمنح عملية القراءة الفاعلية والإبداعية على عكس ما كان عليه سابقا؛ وفي الحقيقة دور القارئ يساوي دور المؤلف في العملية الإبداعية؛ لأنّ المقبولية تتعلق بموقف المتلقي.

5 – المقامية: Situationalite

هذا المعيار هو ما نجده مجسدا في البلاغة العربية لمفهوم "لكل مقام مقال" ذلك أنّ النص يجب أن يكون مطابقا لمقتضى الحال ويتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه. ويأتي النص في صورة عمل يمكن أن يراقب الموقف ويغيره². ويرى هاليداي ورقية حسن أنّه من الضروري أن يكون النص متساويا مع الموقف ونوعية المشتركين في الخطاب³ فالموقفية مناسبة النص للموقف. فمثلا: لا يكتب الطبيب على الوصفة الطبية أغنية راقصة، ولا يغني رئيس الجامعة في حفل اختتام الموسم الدراسي الجامعي، ذلك أنّ الخروج على الأنماط والأعراف المتعارف عليها يذهب بمصادقية الكلام، ويخرج النص عن مقتضى الحال، ويخرجه إلى اللانص وقد فصل علمائنا القدامى في قضية مراعاة مقتضى الحال.

6 – الإخبارية: Normativité

الإخبارية تتعلق بتحديد جدّة النص، أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدم توقعها بحيث يهدف كل نصّ من النصوص إلى أن يقدم بعض المعلومات لقارئيه وسامعيه في مختلف الأماكن عبر كل العصور، وتختلف طريقة وضع المعلومات في النصّ بحسب نوع النصّ، والملاحظ أنّ الإخبارية تكون عالية الدرجة عند كثرة البدائل، وعند الاختيار الفعلي لبديل من خارج الاحتمال⁴.

7 – التناس: Intertextualité

1 ينظر: روبرت دي بونجراند، النص والخطاب والإجراء، ص 103 – 104.

2 ينظر: المرجع نفسه، ص 104.

3 ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص 146.

4 سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص 146. وينظر أيضا: روبرت دي بونجراند: النص والخطاب والإجراء، ص 105.

يجعل رولان بارث R.Barths من الأدب نصّا واحداً؛ لأنّ جميع الأعمال الأدبية هي من صنع كاتب واحد غير زمني، وغير معروف¹ فبارث يرى أنّ كلّ نصّ ما هو إلا تناسّ إذ إنّ النصّ يظهر في عالم مليء بالتّصوص يقول في هذا الصدد: التناسّ ليس دائماً سرقة، وإنّما قراءة جديدة، أو كتابة ثانية ليس لها نفس المعنى الأول، ومن هنا كان التناسّ صورة تضمن للنصّ وضعاً ليس للاستنساخ وإنّما للإنتاجية². إذا هذه أهم المعايير التي تجعل من النصّ نصّاً - كما عدّها دي بنجراند - لتحقيق النصيّة.

كما وضع درسler ودي بنجراند معايير سبعة للروابط النصّية بها يتحقّق النصّ وهي: **الرّبط النّحوي**: ويعني به بربط مكونات النصّ السطحي، و**التماسك الدلالي**: وهو الوظائف التي تتشكل من خلالها مكونات عالم النصّ. و**القصدية**: هدف النصّ، **المقبولية**: وتعلّق بدور المتلقّي وقبوله بترابط النصّ. **الإخبارية**: أي توقّع المعلومات الواردة فيه أو عدم توقّعها. **الموقفية**: وتعلّق بمناسبة النصّ للموقف. **التناسّ**: أي تبعية النصّ لنصوص أخرى أو تداخله معها ولا يشترطان توقّر كافة العناصر في كل نص³.

وقد أضاف فولفجانج معايير هي بمثابة شروحات لمعايير درسler وبنجراند ومنها:

- **التناسق**: ترابط العلاقات الدلالية أي المضمون. وأضاف **المعلوماتية**: وتعلّق بمقدار المعلومات في النصّ، لأنّها توجه اهتمام السّامع، فالحدّ المتخصّص يؤدي إلى الملل ورفض النصّ، والحدّ المرتفع يؤدي إلى إجهاد المتلقّي والانصراف عن مثل ذلك النصّ، فالمقدار المناسب يؤدي إلى التواصل وبالتالي النصيّة، ومنها حالة الموقف، إذ إنّ معنى النصّ واستخدامه يتحدّد أصلاً من خلال الموقف، وتداخل النصّ⁴.

والملاحظ من المعايير التي حددها دي بنجراند أنّها تتكوّن من ثلاث مجموعات وهي كالآتي:

1 - ما يتعلّق بالنصّ في بنيته اللّغوية يشمل معياري الاتّساق والانسجام فالاتّساق يحقّق الترابط الرصفي والانسجام يحقّق الترابط المفهومي.

1 نقلا عن أنور المرتجي، سيميائية النصّ الأدبي، مكتبة دار الآفاق، دار البيضاء، المغرب، 1987، ص45.

2 نقلا عن عمر أوكان: لذة النصّ عند بارث، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 1996، ص 29-30.

3 سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ، ص146.

4 فيهفجير، مدخل إلى علم اللّغة النصّي، ص 93-95.

- 2 - ما يتعلق بمنشئ النص ومتلقيه ويشمل كل من معيار القصديّة والمقبولية والإخبارية.
- 3 - ما يتعلق بالسياق الخارجي للنص ويتمثل في الظروف التي أنشئ فيها النص ومدى تداخله مع نصوص أخرى نصوص قبله ونصوص تطوقه وأخرى حاضرة فيه ويشمل معياري المقامية والتناس.

II لسانيات النص عند اللسانيين الغربيين

لقد شكّل هذا التّوجه الجديد وهو الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النصّ مسارا هاما في الدّراسات اللّسانية الغربية فبعد القصور الذي عرفه نحو الجملة وانسداد منهجه في الوصول إلى وصف الظاهرة اللّغوية ويرجع ذلك الانسداد لأسباب يمكن أن نوجزها في النقاط الآتية:

- الإغراق في الشكلية وإهمال الجانب الدلالي.
- عدم إحاطة الجملة بكلّ مسائل الوصف اللّغوي، إذ لا يمكن الحكم بقبول جملة إلا بإرجاعها إلى الجملة السابقة¹.
- إهمال السياق الاجتماعي الذي هو على قدر كبير من الأهمية في الدّراسة النصيّة.
- الجملة ليست هي الوحدة القاعدية والطبيعية للتفاعلات الكلامية والخطابية بل النص هو وحدة التبليغ والتّفاعل.
- لجوء نخاة الجملة إلى عنصر السياق، يقول **دي بونجراند** في هذا الصدد: "إنّ الفكرة القائلة بإمكان تحليل سلسلة لغوية جملة مثلا - تحليلا كاملا دون مراعاة السياق قد أصبحت في السنين الأخيرة محلّ شكّ كبير، فإذا أراد النّحوي المهتم بالجملة أنّ يقدم أحكاما بشأن مدى نحوية جملة من الجمل وهو يحدّد ما إذا كانت الأنساق اللّغوية التي يقدّمها نحو جملا صحيحة، فإنّه يعتمد ضمنا على اعتبارات ذات علاقة بالسياق"². وهو ما يبين عدم إمكانية فصل الدّراسة اللّغوية عن السياق.

فلهذه الأسباب وأسباب أخرى تم الانتقال من الجملة إلى النصّ في تحليل النشاط اللّغوي الإنساني وهو التّحول الذي حدث في السنوات الأخيرة في الدّراسات اللّسانية والذي أخرجها من مأزق البنيوية التركيبية التي عجزت عن الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية البنيوي والدلالي والتداولي³.

1 ينظر: جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، ص 66.

2 أحمد عفيفي، نحو النص، ص 67.

1 ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، ص 167.

وقد "تشكّل نحو النصّ تدريجياً في النصف الثاني من الستينيات والنصف الأول من السبعينيات إلا أن هناك إشارات تبين ملامح تميّزه واستقلاله عن العلوم الأخرى التي يتداخل معها تداخلاً شديداً لم تتشكّل إلا في السنوات العشرين الأخيرة من القرن العشرين على أصح تقدير"¹

وارتبط هذا النوع من الدراسة بنشوء مناهج جديدة تعتمد على التحليلات النصّية، كمنهج تحليل المحادثة في الطب النفسي، ومنهج تحليل المحتوى في علم الاجتماع، وهي - في الحقيقة - شديدة الارتباط بمنهج تحليل النصّ الأدبي، يقول صلاح فضل: "وينبغي أنّ نؤكد الربط بين انتشار علم النصّ وذيوع التحليلات النصّية في مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية الحديثة وبروز مناهج متعددة"² ويرى "أن العلوم الجديدة تنمو باعتبارها تخصصات من قلب علوم أخرى قائمة بوسائل متقاطعة"³.

وفي مقابل ذلك ذهب "فان دايك" إلى أنّ التحليل اللغوي للنصّ الأدبي ما هو في الحقيقة إلا تيّار مواكب لما تعرفه العلوم الأخرى من تطور، فلسانيات النصّ جزء من نزعة طغت على التوجه العام للأبحاث الحاصلة في العلوم المجاورة للدراسات اللغوية والأدبية وبخاصة العلوم الإنسانية كعلم الاجتماع وعلم النفس وعلوم الاتصال والفلسفة والتاريخ.⁴

ومن هذه المنطلقات نقلت الدراسات اللغوية والأدبية اهتمامها من الجملة إلى النصّ، وهو المجال الثاني الذي "انطلقت منه النداءات بضرورة الخروج من بوتقة التحليل على مستوى الجملة إلى مستوى أكبر هو التحليل على مستوى النصّ"⁵. معنى ذلك أننا كثيراً ما نحتاج في فهم جملة ما إلى جمل أخرى قبلها أو بعدها انطلاقاً من السياق اللغوي والمقام الذي وردت فيه وهذا يستلزم حتمية تعدي الجملة إلى وحدات لغوية أوسع منها، وإلى تحليل يتجاوزها؛ أي أنه حان الوقت لتجاوز نظرة أغلب اللغويين البنويين القائلة بأن الجملة هي الوحدة القاعدية للنظام اللغوي.⁶

2 الداودي زاهر مرهون بن خصيف، الترابط النصي بين الشعر والنثر، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2010 ص 21.

2 صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النصّ، ص 319.

3 المرجع نفسه، ص 320.

4 تون فان دايك: علم النصّ مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، ص 14-15.

5 صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصّي بين النظرية والتطبيق، ج1، ص 49.

6 ينظر: حولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصة، الجزائر، ط2، 2006، ص 167.

وبناء على ذلك وُلد الشعور بأن نحو الجملة ليس كافياً لدراسة جميع الأبنية اللغوية، فعلى الرغم من كون النصّ يمكن أن يكون مفردة أو جملة، لكنه غالباً ما يكون متوالية من الجمل. يقول في هذا الصدد **صباحي إبراهيم الفقي**: "فمن أسباب اللجوء إلى الدراسة النصّية، هو أن أوجه الترابط التي أفرزتها التحليلات على مستوى الجملة لم تعد كافية لتغطية مستوى النصّ وإيجاد العلاقة بين فقرة وفقرة، ونص ونص، وهذا يبرز عند النظر إلى السور القرآنية، فلا يمكن إدراك هذه الصلة والترابط من خلال نحو الجملة، بل النظرة النصّية كما هي بمفهومها الواسع¹ وأضحى الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النصّ توجّهاً ضرورياً، واتجاهاً أكثر اتساقاً مع الطبيعة العلمية للدرس اللساني الحديث، ففي سنة 1952 بدأت الإرهاصات الأولى لهذا العلم في التبلور، حين قدم العالم اللغوي الأمريكي "زاليغ هاريس Zellig Harris" منهجه في تحليل النصوص، وهو منهج يتجاوز لسانيات الجملة إلى تحليل الخطاب من خلال الانتقال بالتحليل البنيوي من الجملة إلى النصّ إذ أشار في مقدمته بقوله "يمكن أن نقوم بتحليل الخطاب انطلاقاً من نوعين من القضايا المرتبطة ببعضها، **أولاهما** هو توسيع مجال اللسانيات الوصفية إلى خارج حدود الجملة الواحدة، والثانية تمسّ العلاقات بين الثقافة واللغة؛ أي بين السلوك غير اللغوي والسلوك اللغوي"² فهاريس أدرك أنّ اللغة لا ترد في صور كلمات أو جمل منعزلة، بل في نص مترابط بدءاً من المنطوق المكوّن من كلمة واحدة حتى المؤلف المكوّن من عشرة مجلدات ومن الحوار الفردي حتى المناظرة العامة³. ويعني هاريس بكلامه هذا أنّ للنص بنية تتميز بخاصية التتابع، فالنصّ "كلّ وإطار يزول داخله لبس وإبهام الجمل، لأنه يقدم دلالات أكبر من مجموع دلالات الجمل المكونة له، ويحتوي على افتراضات واقتضاءات غير التي في الجمل، وله إمكانية إعادة الصياغة بأشكال عديدة بخلاف الجملة"⁴ واعتقد أنّ هاريس كان يعني بذلك توسيع آفاق اللسانيات على مستوى **الموضوع** وعلى مستوى **المنهج** وأظن أنه كان على وعي كبير بالانسداد الذي وصلت إليه اللسانيات البنوية، وأنّ مسألة رفع اللبس عن الجمل يستند إلى الترابط بينها، فكل جملة تتحدد دلالتها بالنظر إلى

1 صباحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج1، ص52.

2 نقلاً عن روبرت دي بوجراند: النصّ والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، ص 120.

3 نقلاً عن فولفجانج هانيه مان وديترفي هفيجر: مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالخ بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، دار النشر العلمي والمطابع، الرياض، السعودية، د.ط، 1999، ص25.

4 ينظر: مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007-2008، ص255.

غيرها من الجمل، وهو ما يوضحه مفهوم التبعية، وهو بذلك يتجاوز التقليد الذي أرساه بلومفيلد الذي اقتصر في تحليلاته على الجملة واعتبارها عنصر الإفادة والتحديد ولم يتجاوزها إلى النص؛ لأنه في نظره يخضع لسياق اجتماعي معين الذي لا يمكن تحديده أو تحليله على عكس الجملة التي يدرسها بمعزل عن سياقها دراسة بنوية (التقطيع والتصنيف والتوزيع).

وهكذا تجاوز هاريس حدود الجملة إلى إيجاد توصيف بنوي للنصوص، وبهذا العمل وسع بعض الآراء التي ترجع أساسا إلى دي سوسور الذي رأى بأن "الجملة عبارة عن تتابع من الرموز وأن كل رمز يسهم بشيء من المعنى الكلي لهذا فكل رمز داخل الجملة يرتبط بما قبله¹. إذا استطاع هاريس أن يوسّع فكرة التتابع والارتباط بين عناصر الجملة إلى ارتباطها وتتابعها بين الجمل المكونة للنص.

كما دعا هايدولف (Heidolph) 1966 إلى ضرورة تحقيق الترابط بين الجمل من خلال الارتباطات السياقية اعتمادا على النحو التوليدي². حيث قام بالدعوة إلى الاهتمام بالترابطات التتابعية بين التراكيب فبحث في العوامل المتحركة في اختيارات صاحب النص، ومن أبرز هذه العوامل: المجاورة التي تضم مجموعة من الأدوات التي تنظم العلاقات بين الجمل، كالضمائر وحروف التعريف وحروف التنكير والتعميم والاقتران بعلائق سببية أو غائية وأنماط أخرى³.

وقد أسهم فان دايك (1972) في دعائم لسانيات النص من خلال

Some aspects text grammar وفي 1977 فرّق بين النص والخطاب في كتابه Text and context متخذاً فيه كل الأبعاد البنوية والسياقية والثقافية وهو ما جسّده في كتابه (1980) (علم النص مدخل متداخل الاختصاصات) الذي تطرّق فيه إلى مفاهيم لسانيات النص وتعرض للنص من جانبه الدلالي والتداولي اللذين يشكلان لبّ الدراسة النصية كما تطرّق في كتابه النص والسياق إلى الروابط المنطقية والشكلية التي تسهم في اتّساق فحوى الخطاب⁴ عندما قدّم مقارنة بين نحو الجملة

1 سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص20.

2 عبد المهدي هاشم الجراح، نحو النص وتطبيقاته على نماذج في النحو العربي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، إربد الأردن، مج33، ع1، 2006، ص72.

4 المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

1 ينظر: فان دايك، النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2000، 71-72.

ونحو النّص، فكما أن هناك بنية سطحية في الجمل هي التّمظهر لبنية عميقة فكذلك للنص بنية عميقة وبنية سطحية هي مجال دراسة العلاقات بين الجمل¹ وها هي الفروق الجوهرية بين النص والجملة كما يراها روبرت دي بونجراند²:

- النّص نظام فعال على حين نجد الجمل عناصر في نظام افتراضي.
 - الجملة كيان نحوي Grammatical خالص يتحدد على مستوى النّحو فحسب. أما النّص فحقه أن يعرف تبعا للمعايير الكاملة للنّصيّة
 - إن قيود القواعد المفروضة على البنية التجريدية للجملة في النّص يمكن أن يتم التغلب عليها. بواسطة الاهتمام بتحضيرات تعتمد على سياق الموقف والتمييز بين ما يطابق القواعد وما لا يطابقها تمييزا تقابليا ثنائيا عندما يكون ثمة قواعد دقيقة وكاملة تضبط الجمل.
 - النّص تجلّ لعمل إنساني ينوي به شخص أن ينتج نصا ويوجه السامعين به حتى يبنوا عليه علاقات من أنواع مختلفة وليست الجمل عملا، وبهذا كانت ذات أثر محدود في المواقف الإنسانية، لأنّها تستعمل لتعريف الناس كيفية بناء العلاقات النّحوية فحسب.
 - النّص توالٍ من الحالات.
 - إن الأعراف الاجتماعية تنطبق على النّصوص أكثر ما تنطبق على الجمل.
 - العوامل النفسية أوثق علاقة بالنّص منها بالجمل. فالجملة من حيث الصياغة الذهنية شكل استكشافي. أمّا حدود الجملة فيتم تعيينها فيما بعد في أثناء إنتاج النّص، ثم يستغنى عنها في المراحل الأولى.
 - إن النّصوص تشير إلى نصوص أخرى بطريقة تختلف عن اقتضاء الجمل لغيرها من الجمل.
- ففي النصف الثاني من ستينيات القرن العشرين أصبح هذا المصطلح يتداول بأسماء مختلفة منها: في اللغة الإنجليزية: لسانيات النّص واللسانيات النّصيّة ونحو النّص وتحليل الخطاب وفي اللغة الفرنسية: علم النص.³

1 ينظر: تون فان دايك، علم النّص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، ص 130

2 ينظر: بونجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص 91-93.

3 ينظر: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، ص 294.

وذهب أغلب العلماء إلى أن "فان دايك" هو المؤسس الفعلي لعلم النص وكتب الكثير من اللغويين المعاصرين في هذا العلم مثل: شتمبل، جليسون، هارفج، شميدت، دريسلر، برينكر، دي بوجراند، وغيرهم من اللغويين¹ يقول دي بوجراند في مقدمة كتابه "النص والخطاب والإجراء" عقدت العزم في أواخر عام 1976 على إنتاج مقدمة للسانيات النص بالتعاون مع "ولفجانغ دريسلر" الذي صادفت مقدمته 1972 استقبالا حسنا وكان الحل الذي جاء به "دريسلر" هو توسع مجال اللسانيات ليصل إلى إقليم النصوص².

ومن ثم فإن كثيرا من الظواهر التي تعالج في إطار النص بوصفه وحدة كبرى هي في حقيقة الأمر كانت محور كثير من البحوث النحوية التي كانت تعتبر الجملة أكبر وحدة في التحليل، غير أن نحو النص يراعي في وصفه وتحليلاته عناصر أخرى لم توضع في الاعتبار من قبل، ويلجأ في تفسيراته إلى قواعد دلالية ومنطقية بجانب القواعد التركيبية، ويحاول أن يقدم صياغات كلية دقيقة للأبنية النصية وقواعد ترابطها³ وفي الحقيقة وإن كانت الإرهاصات الأولى لهذا العلم تعود إلى هاريس إلا أنه من الصعب نسبته إلى مدرسة أو اتجاه معين أو عالم لغوي بعينه، فقد توغلت رقية حسن أيضاً في كشف مظاهر الاتساق الداخلي للنصوص مكتوبة كانت أم محكية، وسبقت فان دايك الذي لم يتطرق إلى هذه الفكرة إلا سنة 1972 حين ألف كتاب "بعض الجوانب في قواعد النص"⁴ ثم توالى الدارسات في هذا الإطار، وانصب اهتمامها على كشف مظاهر الاتساق والانسجام في النصوص وتوضيح آلياتهما. فما مفهوم هذين المصطلحين وما دلالتهما؟

يندرج هذان المصطلحان ضمن عناصر التماسك النصي التي وضعها علماء النص الغربيون للتمييز بين النص واللائق، والتماسك النصي هو تعلق هذه العناصر السبعة السابق ذكرها (الاتساق، الانسجام... إلخ) فيما بينها بواسطة أدوات شكلية وعلاقات دلالية تسهم في الربط بين عناصر النص الداخلية من جهة والبيئة والمحيط اللذين أنشئ فيهما النص من جهة أخرى، وذلك كله من أجل إنشاء رسالة توجه إلى متلق يفك شفرتها فيفهمها، ويتفاعل معها سلبي أو إيجابا

1 عفيفي أحمد: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص32.

2 روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، ص64.

3 ينظر: سعيد حسن بحيري، علم اللغة النصي المفاهيم والاتجاهات، ص135

4 المرجع نفسه، ص22 .

1. الاتساق cohesion

يكتسي هذا المصطلح بقسط وافر من الاهتمام ويحظى بحضور واسع في الدراسات النصية؛ لأنه أحد العناصر الأساسية والضرورية التي يقوم عليها النص، لكن ما يلاحظه القارئ أثناء تتبعه لما كتب في هذا المجال هو اختلاف تسميته نتيجة لاختلاف الترجمة فقد ترجمه سعيد بحيري بالربط النحوي فيما أسماه محمد خطاب بالتماسك، ودعاه كل من سعد مصلوح، ومحمد العبد، وتام حسان بالسبك. وقبل التطرق إلى هذا المفهوم في المجال التطبيقي وتوظيفه في كتابات المتعلمين المعنيين بالدراسة يحسن بنا بادئ ذي بدء أن نحدد مفهومه ومعناه في المعاجم العربية القديمة، ونشرح دلالة الاصطلاحية.

أ - الاتساق لغة

الاتساق هو كلمة مشتقة من مصدر الفعل المزيد (اتسق) أما فعله المجرد فهو وسق وجاء في الصحاح أن الوسق مصدر وسقت الشيء جمعته وجملته، ومنه قوله تعالى ﴿والليل وما وسق﴾ [الانشقاق: 17] أما الاتساق فالانتظام واستوسقت الإبل اجتمعت¹ والوسق كما ورد في معجم العين للخليل هو: "ضم الشيء إلى الشيء بعضهما إلى بعض، والاتساق: الانضمام والاستواء كاتساق القمر إذا تمّ وامتلأ فاستوى واستوسقت الإبل اجتمعت وانتظمت والراعي يسقها أي يجمعها"² وعرفه ابن سيده بقوله: "وسق الواو والسين والقاف كلمة تدل على حمل الشيء، ووسقت العين الماء جملته، والله سبحانه يقول" ﴿والليل وما وسق﴾³

1 الجوهري، الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، ج4 ص566.

2 الخليل بن أحمد الفراهدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السمرائي، دار ومكتبة الهلال، بغداد، ط1، 1985 ج5، ص191.

3 ابن السيدة، المرسى المحكم المحيط والمحيط الأعظم، تح: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000 ج6، ص529.

نستخلص مما سبق أنّ كل هذه التعريفات تشترك في معنى عام وهو أنّ مادة وسق تدل على الجمع والضمّ هذا فيما يتعلّق بالمعجم العربية أمّا المقابل اللغوي عند الغربيين فإن كلمة cohesion

تعني في المعجم الفرنسي Larousse "خاصية تجمع تكون فيها الأجزاء مترابطة باطنياً"¹

ب - التعريف الاصطلاحي للاتساق:

إنّ المعنى الاصطلاحي للاتّساق لا يكاد يختلف عن معناه اللّغوي، إذ إنّ جلّ البحوث والدّراسات عند تناولها لموضوع الاتساق تشير إلى تفسير الكيفية التي تؤدي إلى تماسك أجزاء النص وتلاحمها، على المستوى البنوي والشكلي، ولقد أولى كل من هاليداي ورقية حسن اهتماماً بالغاً بهذا العنصر الذي يشكّل مع الانسجام محورا أساسيا في التلاحم النصّي، حيث يقولان في تعريفه "يقع الاتساق في النصّ عندما يتوقّف تفسير عنصر في الخطاب على تفسير عنصر آخر؛ بمعنى أنّه لا يمكن فك شفرته بشكل فعّال إلا بالرجوع إلى الثاني عندما يتمّ الدمج بين العنصرين"².

ولقد أورد كل من هذين الباحثين المثال التالي لتوضيح هذا المفهوم: اغسل وانزع نوى ست تفاحات، ضعهما في صحن مقاوم للنار" فهذا المثال المكوّن من جملتين على الرغم من قصره يعدّ عندهما نصاً؛ لأنّ الجملتين تكمّلان بعضهما، ولا يمكن في هذا المثال تحديد قيمة العنصر them إلا بالرجوع إلى العنصر السابق appeles "تفاحات"

وجاء في المعجم الانجليزي oxford أنّ الاتّساق هو: "إلصاق الشيء بشيء آخر لتشكيل وحدة متلاحمة الإجراء مثل اتّساق أفراد العائلة الواحدة، واجتماع الذرات لتشكيل جسماً واحداً"³. يلاحظ

Bernard cerquiglini et autrs le grand larousse illusté claud mimmo paris 2015,p 1
267

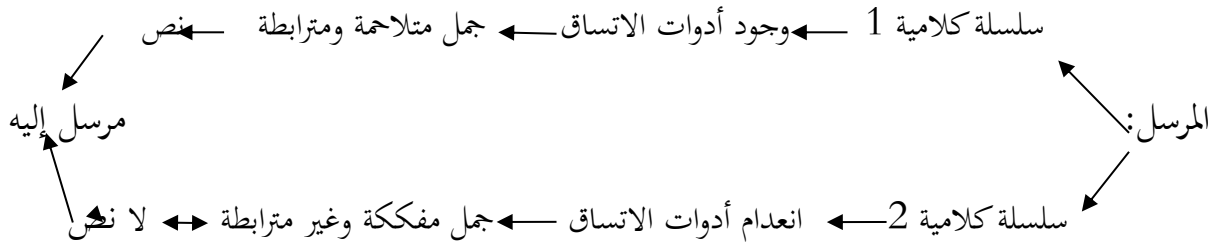
2 نقلا عن بشار سارة، الاتساق والانسجام والاعلامية والمقبولية في النصوص الشارحة للحكم العطائية أحمد زروق البرنوسي الفاسي
أمّودجا، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة، ص30.

Oxford ox university press 1989 p173 3

من التعريفين السابقين أنّ مفهوم الاتساق متطابق عند كل من علماء العرب والغربيين إذ إنه عندهما جميعا يدل على معنى عام موحد، وهو انتظام الأجزاء وتلاحمها.

هذا عند الغربيين أمّا عند العرب المعاصرين فيعرفه **محمد خطابي** " بأنّه ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنّص خطاب ما، ويهتم بالوسائل اللّغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته، ومن أجل وصف اتساق الخطاب النّصيّ يسلك المحلل الواسف طريقة خطبته، متدرجا من بداية الخطاب حتى نهايته، راصدا الضمائر والإشارات المحيلة - إحالة قبلية أو بعدية - مهتما أيضا بوسائل الرّبط المتنوعة، كالعطف والاستبدال، والحذف والمقارنة والاستدراك كل ذلك من أجل البرهنة على أنّ النّص/الخطاب (المعطى اللّغوي بصفة خاصة) يشكل كلا متأخذا¹

يلاحظ من خلال هذا التعريف أنّ الاتّساق هو عنصر أساسي أو أداة ضرورية لا يتحقق الترابط الكامل إلا بوجودها، وعليه فإنّه يعدّ من الناحية الإجرائية وسيلة أساسية للتمييز بين النّص والالانص ولتوضيح ذلك إليك المثال الآتي:



ويعرف سعد مصلوح هذا المصطلح الذي يطلق عليه تسمية السبك: " بأنّه الوسائل التي تتحقق بها خاصية الاستمرارية في ظاهر النّص. أي الأحداث اللّغوية التي ننطق بها أو نسمعها في تعاقبها الزمني، والتي نلاحظها أو نراها بما هي كم متصل على صفحة الورق، وهذه الأحداث ينتظم بعضها مع بعض في المباني النّحوية... ويجمع هذه الوسائل مصطلح عام هو الاعتماد النّحوي ويتحقق في شبكة هرمية من الأنواع على النّحو الآتي:²

1 محمد خطابي، لسانيات النّص مدخل لانسجام النّص، ص5.

(1) ينظر: سعد مصلوح، نحو أجرومية للنص، دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، عدد يوليو، 1991، ص154.

يتضح من خلال هذا التعريف وغيره من التعاريف السابقة أنّ مصطلح اتساق يدل على ربط الكلام بأدوات شكلية، أو سطحية ظاهرة لتجعل منه نصاً أو خطاباً مفهوماً وواضحاً. وأدوات الاتساق كثيرة ومتنوعة نذكر منها ما يلي: الضمائر، أسماء الإشارة والوصل، أدوات العطف الاستبدال، الحذف، المقارنة، التكرير وغيرها. فالأّتساق هو مجموع القرائن والأدوات اللّغوية المكوّنة للنّص؛ الذي تخضع جملة إلى عملية بناء منظمة ومترابطة تركيبياً ودلالياً، وكل جملة تؤدي إلى الجملة اللاحقة تتحقق بواسطة تلك الوسائل اللّغوية ويعرف هذا الترابط المنتظم بين الجمل بـ "الأّتساق" وهو الذي يضمن للنّص تماسكه من خلال تلك "القواعد الشكلانية التي تربط العناصر اللغوية بتدرّج تصاعدي من أصغر وحدة لغوية إلى أكبر وحدة"⁽¹⁾ وتميزه عن اللانص. هذه الأدوات/القواعد - في الحقيقة - ناشئة من دراسات نحوية وبلاغية تجسدت أدواته فيما يلي:

1-1 الإحالة: تعدّ من أهم الوسائل التي تحقق للنّص التماسكه، وذلك بربط مختلف مقاطع النّص بعضها ببعض والإحالة نوعان: إحالة مقامية؛ فاللّغة كثيراً ما تحيل إلى أشياء خارج النّص. وإحالة نصّية؛ وهي التي تحيل فيها بعض الوحدات اللّغوية على وحدات أخرى سابقة عنها أو لاحقة لها في النّص؛ أي إحالة قبلية وإحالة بعدية⁽²⁾.

ويرى الباحثان أنّ الإحالة المقامية تسهم في خلق النّص لكونها تربط اللّغة بسياق المقام إلّا أنّها لا تُسهم في اتساقه بشكل مباشر على عكس الإحالة النصّية فهي أكثر أهمية؛ لأنّها تمثل أحد أهم الوسائل التي تساهم في الاتساق الداخلي للنّص. كما تكمن أهمية ظاهرة الإحالة في وجود بعض العناصر اللّغوية؛ التي لا تكتفي بذاتها في دلالتها ممّا يجعل من الضروري الرّجوع إلى ما تحيل إليه لأجل تأويلها

(2) مفتاح بن عروس، حول الاتساق في نصوص المرحلة الثانوية (مقاربة لسانية)، مجلة اللغة والأدب، ع12، الجزائر، ديسمبر 1997، ص431.

(3) ينظر: محمد خطابي، لسانيات النّص، مرجع سابق، ص16 وما بعدها. ينظر: مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، رسالة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر، 2007/2008، ص303 وما بعدها.

وبالتالي فهمها. هذه الوحدات هي ما أطلق عليها العلماء بـ "العناصر الإحالية" وهي ثلاثة: الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وأدوات المقارنة⁽¹⁾.

كما تعدّ الإحالة من الظواهر اللغوية التي حظيت باهتمام اللغويين، والبلاغيين ومفسّري القرآن الكريم، وخدمة له اهتم علماء البلاغة والتفسير بدراسة الظواهر اللغوية ومن بينها الإحالة. و"تفسير الكشاف" خير دليل على ذلك. حيث ذكر الزمخشري بصفته لغويا ومفسرا مباحث في علم "المعاني" وعلم "البيان" تتضمن على سبيل المثال أسرار التعبير باسم الإشارة، واسم الموصول، وأنواع الالتفات فيما يخص استعمال الضمير⁽²⁾؛ ثم استغل البلاغيون حديث النحاة في وجوب المطابقة في الضمائر وأقاموا حديثهم في الالتفات. وهو أسلوب يقصد به العدول من الغيبة إلى الخطاب ومن الخطاب إلى الغيبة.

الرجوع من الغيبة إلى الخطاب: كقوله تعالى: ﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَدًا لَقَدْ جِئْتُمْ شَيْئًا إِدًّا﴾ [مرم: 88، 89]. ولو أراد الغيبة لقال: لقد جاءوا شيئا إذا، وإنما عدل عنه إلى الخطاب لإيقاظ وتنشيط السامع.

الرجوع من الخطاب إلى الغيبة: كقوله تعالى: ﴿حَتَّىٰ إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلْكِ﴾ [يونس: 22] ثم قوله بعده ﴿وَجَرَيْنَ بِهِمُ﴾ [يونس: 22]، فالالتفات هنا يتم من خلال الانتقال من الخطاب في قوله "كنتم" إلى الغيبة في قوله "بهم"⁽³⁾، وفيما يخصّ إحالة اسم الإشارة في البلاغة، فقد ذكر جلال الدين السيوطي في كتابه "عقود الجمان في علم المعاني والبيان" حديثا عن اسم الإشارة بيّن فيه أغراض استعماله وما يمكن أن يُحِيل عليه. إما لقصد التعريض بالمخاطب، أو لبيان حال المشار إليه (من حيث القرب أو

(1) للاطلاع أكثر ينظر المراجع الآتية: محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص 16-19. أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، زهراء الشرق، القاهرة، ط 1، 2001، ص 116 وما بعدها. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، مرجع سابق، ص 82 وما بعدها. ينظر كذلك: جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللّسانيات النصّية، دراسات أدبية، الهيئة المصرية العامة للكتاب. فان دايك، علم النصّ مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، مرجع سابق، ص 14، وص 76 وما بعدها.

(2) ينظر: شريفة بلحوت، الإحالة دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب "Cohesion in English" ل م. أ. ك هالديدي ورقية حسن، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، 2006/2005، ص 36.

(1) ينظر: المرجع السابق، ص 46.

البعد)، أو لقصد التحقير....⁽¹⁾، ونجد أنّ العرب القدماء قد تنبّهوا إلى الدور الذي تقوم به الإحالة في الكشف عن المعاني في ربط أجزاء الخطاب.

"وأظهرت نظرية الحديث الاهتمام المتزايد بعملية التبليغ في ذاتها، وما تقتضيه من النظر في العناصر التي تقوم بدور أساسي في هذه العملية. أمّا فيما يخص تحليل النصّ فهذه الاهتمامات هي بلا شك مفيدة فقد رأينا العلماء يعيرون اهتماما كبيرا جدا لدور المتكلم، وتصرفاته بحسب أغراضه وبمقتضى الحال، وكذلك أحوال السامع وغير ذلك مما له دور هام في عملية التخاطب. وأمّا الغربيون فلاحظوا هذه الظواهر وأقاموا بذلك نظرية متماسكة وثرية فمن ذلك تمييز رومان جاكسون بين العناصر التي لا يمكن أنّ تدلّ إلا بالإحالة إلى حال الخطاب وذلك مثل: الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والظروف"⁽²⁾.

1-2 الاستبدال: يعني الاستبدال تعويض عنصر بعنصر آخر في النصّ، وهو صورة من صور التماسك النصّي التي تتمّ في المستوى النحوي - المعجمي بين كلمات أو عبارات ⁽³⁾ مثل: سيارتي قديمة يجب أنّ أشتري أخرى جديدة. فكلمة "أخرى" عوضت كلمة "سيارة" وقامت مقامها؛ ممّا زاد في تعلّق الجملة الثانية بالأولى، وقد يتمّ الاستبدال على المستوى النحوي مثل: قوله تعالى: ﴿فَقُلْنَا اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا﴾ [البقرة: 60]. حصل الاستبدال هنا بتعويض جملة بجملة أخرى بحيث عوضت جملة جواب الطلب "فضرب الحجر بعصاه" بجملة أخرى "فانفجرت...." وترتبط هذه الجملة بالجملة المحذوفة بعلاقة سببية أشير إليها في السابق؛ لذا يعدّ الاستبدال وسيلة أساسية تعتمد في اتساق النصّ شأنه شأن الإحالة إلّا أنّ الاستبدال يتمّ على المستوى النحوي والمعجمي بين الكلمات/العبارات، بينما الإحالة علاقة معنوية تقع في المستوى الدلالي. والاستبدال ثلاثة أنواع: اسمي وفعلي وجملّي.

1-3 الحذف: يعدّ أيضا من بين الظواهر التي تحقق الاتساق الداخلي للنصّ، ولا يختلف عن الاستبدال إلّا في كون الحذف لا يحلّ محذوف محله على عكس الاستبدال الذي يترك أثرا بدلا عنه يسترشد من

(2) ينظر: ، شريفة بلحوت، الإحالة دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب "Cohesion in English" ص 52.

(3) عبد الرحمن الحاج صالح، التحليل العلمي للنصوص بين علم الأسلوب وعلم الدلالة والبلاغة العربية، مجلة المبرز، المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية، ع6، جويلية - ديسمبر 1995، ص 28.

(4) ينظر: محمد خطابي، لسانيات النصّ، مرجع سابق، ص 19. وينظر كذلك: أحمد عفيفي، نحو النصّ، مرجع سابق، ص 122.

خلاله القارئ على ما ورد في السابق (أي العلاقة بين الجمل) والحذف يشبه الاستبدال من حيث أقسامه، وهو أيضا ثلاثة أقسام: اسمي وفعلية وجملية (قولي).

✓ **الحذف الاسمي:** يعني حذف اسم داخل التركيب مثل: أي قبعة ستلبس؟ هذه هي الأحسن فقد حذفت القبعة في الجواب. وهو لا يقع إلا في الأسماء المشتركة.

✓ **الحذف الفعلي:** من مثل: فيما كنت تفكر؟ المشكلة التي أرقنتي. أي أفكر...

✓ **الحذف داخل شبه جملة:** مثال ذلك: كم ثمنه؟ خمسون دينارا. أيّ ثمنه...⁽¹⁾.

1-4 الوصل: يختلف هذا المظهر عن العلاقات الاتساقية السابقة، في كون هذه المظاهر تحيل إلى سابق أو إلى لاحق في حين يصل الوصل مباشرة بين جملتين أو مقطعين. فالنّص عبارة عن جمل ومتتاليات متعاقبة خطيا، ولكي تدرك كوحدة متماسكة تحتاج إلى أدوات رابطة متنوعة تصل بين أجزاء النّص، تسمى بالأدوات المنطقية؛ لأنها تسهم في بناء النّص بناء منطقيا فقد يعني الوصل تارة معلومات مضافة إلى المعلومات السابقة، أو معلومات مغايرة للسابقة أو سببية وغير ذلك من المعاني⁽²⁾. والملاحظ على هذه الرّوابط أنها تتداخل في معانيها، بحيث يمكن أن يكون للرّابط الواحد أكثر من معنى وتتجلى هذه الرّوابط على اعتبار أبعادها الدلالية فيما يأتي:

❖ **روابط تفيد الإضافة** مثل: الواو، أو، وأيضا، وبالإضافة.

❖ **ما يفيد الشرح** مثل: لأن، بمعنى، بعبارة أخرى.

❖ **ما يفيد التعداد** مثل: أولا، ثانيا، أخيرا، في النهاية، بعد ذلك.

❖ **ما يفيد التوضيح** مثل: مثلا، خاصّة.

❖ **ما يفيد الرّبط العكسي** مثل: لكن، غير أن، عكس ذلك.

❖ **ما يفيد التمثيل** مثل: على غرار، مثلا، نحو.

❖ **ما يفيد السبب** مثل: إذا، وعليه، وفعلا، نتيجة ذلك، بناء على ذلك.

❖ **ما يفيد التعاقب الزماني** مثل: قبل ذلك، بعد ذلك، ثم، إثر ذلك.

1-5 الاتساق المعجمي: يتمثل هذا المظهر في نوعين وهما: التكرار، والتّضام

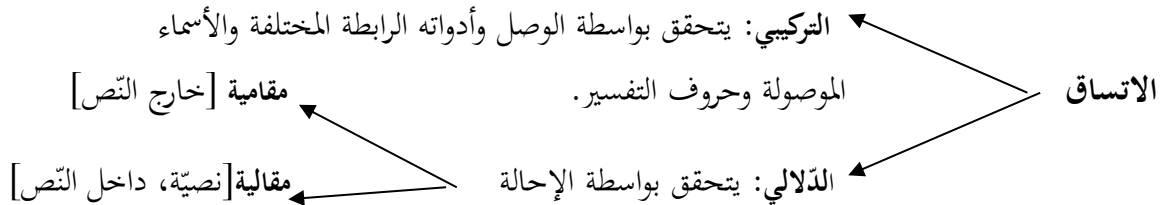
(1) ينظر محمد خطاي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص22. وينظر كذلك: أحمد عفيفي، نحو النّص، مرجع سابق، ص127.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص24.

أ-التكرار: يعدّ التّكرار شكلا من أشكال الترابط المعجمي، ويتجسّد من خلال إعادة عنصر معجمي أو مرادف له، أو شبه مرادف، أو عنصر مطلق، أو اسم عام ومثال ذلك ما ذكره "هاليداي" و"رقية حسن": اغسلي وانزعي نوى ست تفاحات، ضع التفاحات في صحن يقاوم النّار. فالترّابط حصل بتكرار كلمة "التفاحات"⁽¹⁾.

أما عن التَّماسُكِ الذي يحصل بتكرار مرادف للكلمة **مثل**: شرعت في الصعود إلى القمة، التَّسَلُّقُ سهل للغاية. ويقصد بالأسماء العامة أو المطلقة؛ التي تحوي إحالة معممة **مثل**: النَّاسُ، الشَّخْصُ، المرأة، الطفل، الولد، البنت....

ب-التضام: هو توارد زوج من الكلمات نظرا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك، وقد تكون العلاقة علاقة التعارض مثل: ولد، بنت/ جلس، قعد... وقد تكون علاقة الكل/الجزء، أو الجزء/الكل⁽²⁾؛ إذاً فالاتساق هو ذلك التماسك الحاصل بين المفردات والجمل المكوّنة للنص، ويتأتى هذا التماسك من خلال وسائل لغوية تصل بين العناصر المشكلة للنص. وتحقق هذه الوسائل "الاتساق" على مستويين هما:



2 - الانسجام

الانسجام هو العنصر الأساسي الثاني من عناصر التماسك النصي، ويتمثل دوره في تحقيق تماسك النص على المستوى الدلالي، ونظرا لأهميته فقد أولاه علماء النص أهمية بالغة، وذلك لأنّ هناك بعض النصوص قد لا تتوفر على أدوات الربط التي تحقق الاتساق لأغراض خاصة كما نجد ذلك في

(1) ينظر: أحمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، ص 106.

(2) ينظر: محمد خطابی لسانيات النص، مرجع سابق، ص 25.

الإعلانات، والشعر الحدائي وهنا يبرر دور الملتقى في استخدام زاده من أدوات الانسجام لإعادة تشكيل النصّ المفككة أجزاؤه¹

2. 1. مفهوم الانسجام

أ. الانسجام لغة: هو كلمة مشتقة من الفعل سجم، وقد جاء في لسان العرب: "سجمت العين الدّمع، والسحابة الماء تسجمه وتسجمه سجما وسجوما، وهو قطران الدّمع وسيلانه قليلا كان أو كثيرا وكذلك السّاجم من المطر. والعرب تقول لمع ساجم ودمع مسجوم... والسّجم الدّمع، وأعين سجوم سواجم قال القطامي يصف الإبل بكثرة ألبانها:

ذوارف عينيها من الحفل بالضحي سجوم كتضاح الثيان المشرب

وكذلك عين سجوم، وسحاب سجوم، وانسجم الماء والدّمع فهو منسج؛ أي انصبت وسجمت السحابة مطرها تسجيما، وتسجاما إذا صبته²

يتضح لنا من خلال المعاني المعجمية السابقة أنّ كلّ الصيغ المشتقة من مادة سجم تدلّ على السيلان والتتابع والتتالي، وهذه المعاني كلها تتناسب مع ترابط وحدات النصّ وتتابعها.

ب. المعنى الاصطلاحي للانسجام:

هو ترجمة للمصطلح الأجنبي coherence وهي الترجمة الأكثر استعمالا عند اللسانيين العرب. وما يلاحظه القارئ العربي هو وجود أكثر من مصطلح لهذا المفهوم، كما يلاحظ أيضا تداخله مع مصطلح الاتساق؛ إذ قد يقصد أحيانا باللفظ الواحد من هذين اللفظين (الاتساق والانسجام) معنى واحدا.

وإذا كان الاتساق يتعلق بالبنية النحوية التي تتمثل في جملة من العناصر اللغوية الظاهرة على سطح النصّ، والتي تعمل على إيجاد نوع من التماسك والترابط بين أجزاء النصّ، فإنّ الانسجام يرتبط بالعلاقات المنطقية، والتصورية التي تتحكم في بنية النصّ على المستوى الدلالي المتخفي وراء السطح

1 ينظر: محمد خطايي، لسانيات النص، ص5.

2 ابن منظور لسان العرب، الدار المصرية للتأليف والترجمة، (د ط)، (د ت)، مادة سجم، ج15، ص172.

ويرى "دي بوجراند" أنّ الانسجام "يتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي، واسترجاعه، وتشتمل وسائل الالتحام (الانسجام) على العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص، ومعلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات، والمواقف التي تسعى إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية، ويتدعم الالتحام (الاتساق) بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم¹.

ويرى كلاوس برينكر أنّ هذا النوع من التماسك الذي يطلق عليه الانسجام يتجاوز البنية النحوية السطحية التي تقوم في حقيقة الأمر بوظيفة البنية الحاملة للصلات الموضوعية للنص، فهي تشير إلى طبقة أخرى أعمق يسميها البنية الموضوعية للنص². ويقول سعد مصلوح في معرض تميزه بين الاتساق والانسجام أنه "إذا كان معيار السبك (الاتساق) مختصاً برصد الاستمرارية المتحققة في ظاهر النص، فإن معيار الحبكة (الانسجام) يختص بالاستمرارية المتحققة في عالم النص، ونعني بها الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة المفاهيم والعلاقات الرابطة بين هذه المفاهيم، وكلا الأمرين هو حاصل العمليات الإدراكية المصاحبة للنص إنتاجاً، وإبداعاً، أو تلقياً، واستجابة³ وعلى هذا الأساس فإنّ الانسجام هو عملية مشتركة يسهم فيها كل من منتج النص والمتلقي له، فهو عملية تبادلية منطقية، فصاحب النص لا بدّ أنّ يعرض أفكاره بمنهجية تعتمد على تجزئة النص بناءً على عدد من الأفكار المنطقية والمتسلسلة، كما أنّ الملتقى لهذا النص لا بدّ أنّ يستخدم في فكّ شفراته معرفته السابقة المشتملة على المفاهيم العامة كالبيئة، والزمن والمكان؛ لأنّ انعدام الخبرة المعرفية والتجارب السابقة يجعل من النص بنية مغلقة من غير معنى سواء عند القارئ أو المستمع⁴.

1 روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: سعيد حسن البحيري، دار القاهرة للكتاب القاهرة، ط1، 2001 ص103.

2 كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، ص 59.

3 سعد مصلوح، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية، لجنة التأليف والتعريب والنشر، جامعة الكويت، ط1، 2003 ص228.

4 ينظر: رانية فوزي عيسى، علم اللغة النصي: رسائل الجاحظ نموذجاً، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2014، ص228 - 229.

كما قد نصادف جملا (نصوصا) غير مترابطة الأجزاء ولكنها تؤدي معنى بذاتها؛ ولذا جعل "شارول" (Michel Charolles) مسألة الفصل بينهما أمرا لا جدوى منه⁽¹⁾؛ لتكاملهما في تحديد القرائن وأدوات الربط بين أجزاء النص ومقاطععه. فإذا كان الاتساق يهتم بالعلاقات الداخلية للنصوص يأتي الانسجام ليتكفل بدراسة العلاقات الخارجية. إذ "لا يمكن أن نتصور نصا منسجما دون أن يكون متسقا. وبهذا المعنى يكون الاتساق شرطا ضروريا للانسجام"⁽²⁾. فالتّص يحوي عناصر تكرارية تحقق له الاستمرارية، وذلك بتوفر وسائل تضمن له ذلك منها الضمائر المحالة والاستبدال... الخ⁽³⁾.

كما قد يتحقق الانسجام بغياب تلك القرائن (الأدوات) اللغوية، وذلك من خلال عملية التأويل الذي يجريه المتلقي وبدون أن يتوصل إلى تلك الوسائط اللغوية، وإنما يهتدي إلى المعنى عن طريق السياقات التي وردت فيها (المقام)، والمعارف التي اكتسبها (المتلقي) من عالمه الخارجي، والخبرة الواسعة المستقاة من محيطه (أي الجانب التداولي) بمعنى أن القرائن اللغوية تجسد حصول الانسجام على مستوى البنية الصغرى *cohérence micro _ structurelle* والمعطيات التداولية تحقق الانسجام على مستوى البنية الكبرى *cohérence macro _ structurelle*⁽⁴⁾. كما يمكن أن يتحقق الانسجام من خلال التكرار الوظيفي الذي يتّسم بالفائدة فيكون ذو دلالة من حدوث التكرار، ويتأسس ذلك على مبدأ التدرج الموضوعاتي *progression thématique*⁽⁵⁾ بحيث يستأنف الموضوع نفسه بأي صيغة كانت فلا يشعر المتلقي بتغير الموضوع من بداية النص إلى غاية نهايته. وهناك حالات أخرى تتّسم بمبدأ الاستمرارية يسمى بالقطيعة⁽⁶⁾ والتي تتجسد في مظهرين هما:

➤ **الموضوع الشامل** وإن كان الموضوع غائبا ذكرا ولكنه حاضرا فكرا، أي (دلالياً).

(1) وكثيرا ما يخلط بين مظاهر كل منهما وينسب علاقات الاتساق إلى الانسجام. حتى نشر هاليدي ورقية حسن كتابهما الموسوم بـ *COHESION IN ENGLISH*. سنة 1976.

(2) مفتاح بن عروس، حول الاتساق في نصوص المرحلة الثانوية (مقاربة لسانية)، مجلة اللغة والأدب، مرجع سابق، ص431.

(3) ينظر: الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه دولة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2007/2008، ص51.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص52.

(5) ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(6) ينظر: مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص22. وما بعدها حيث عرض ثلاثة نظريات للانسجام وعلاقاته المتعددة بشكل مفصل وموسع.

➤ **الموضوع الأشمل** والذي يحتاج فيه إلى مجهود كبير جداً؛ لأنّ التأويل لا يجرى بطريقة سطحية، وإنما يحتاج إلى إجراء عمليات ذهنية معقدة وعميقة؛ بغية الوصول إلى معنى النص ومقصديه الكاتب. وقد أوجد "أبرتواكوا" مبدأ التعاون أي أنّ المخاطب يقصد شيئاً مهما يستحق اهتمام المخاطب⁽¹⁾.

ويرى "يول وبراون" (yule et Brown) أنّه لا يوجد نصّ منسجم، وآخر غير منسجم بمعزل عن المتلقي، بل (المتلقي) هو من يحكم على نص ما بأنّه منسجم، وعلى غيره بعدم الانسجام⁽²⁾. وانسجام الخطاب في نظر هذين الباحثين ليس شيئاً معطى موجوداً في الخطاب (النص) الذي ينبغي البحث عنه للعثور عليه (مجسّداته) وإنما هو شيء يبنى؛ أي رغم انعدام القرائن والتروابط الشكلية يستطيع القارئ/المتلقي فهمها وتأويلها، وهي نصوص منسجمة رغم تفككهما الظاهر⁽³⁾. ويمكن أنّ نوجز مظاهر الانسجام وأهم مبادئه في العناصر التالية:

1 الترابط الموضوعي: ويعني ذلك أنّ النصّ يتحدث عن موضوع محدد ويعالج قضية معينة من بداية النصّ إلى غاية نهايته، ومن العوامل المحققة لترابط النصّ في نظر كلّ من "براون" و"يول" وحدته المعنوية⁽⁴⁾.

2 احتواء النصّ على عنصر التدرّج (progression)؛ الذي من شأنه أنّ يجعل القارئ يشعر أنّ للنص مساراً معيناً ويتجه نحو غاية محدّدة، فيساعده على التفاعل مع النصّ لدرجة استشعاره (توقعه) بما سيأتي بعد كلّ مرحلة من مراحله، وذلك عن طريق ظاهرتي "التكرار" و"التدرج". ويرى فدومينيك منقينو (D Maingueneau) أنّ فهم دينامية النصّ تقتضي طريقة يتحقق من خلالها تحويل المعلومات الجديدة إلى معلومات مكتسبة تمثل بدورها المنطلق نحو عناصر أخرى جديدة⁽⁵⁾ فتسهم هاتين الظاهرتين في تحقيق مقصدية كاتبه.

(1) ينظر: المرجع السابق، ص 54. ينظر كذلك: الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص 53-54.

(2) ينظر: محمد خطابي، لسانيات النصّ، مرجع سابق، ص 51.

(3) ينظر: المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(4) ينظر: محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النصّ، مرجع سابق، ص 82.

(5) ينظر: المرجع نفسه، ص 83.

3 توفر النص على معيار الاختتام: إنّ التدرج المنطقي المنظم، يستوجب أن يتكوّن النص من مقدمة وخاتمة. فحسن التصرف في تنظيم المعلومات داخل النص، وحسن اختتامها تحقق للنص حصافته وترابطه، وتساعد القارئ على إدراك غائيته بسهولة ووضوح يقول صلاح فضل: " تبرز أهمية المنظور اللغوي الذي يمنحنا بعض المؤشرات الضرورية لتكوين فكرة واضحة عن النص عموماً قبل أن نتطرق إلى مشكلات النص الفني والأدبي بتعقيداتها النوعية وحينئذ نرى أن الخاصية الأولى لتحديد النص هي الاكتمال، وليس الطول أو الحجم"⁽¹⁾. ويفهم من قول صلاح فضل أن العبرة من النص لا تتوقف على مسألة الطول أو الحجم وإنما في حسن الاختتام والانهاء إلى النتائج وحصول الفائدة. ومن معايير النصية أيضاً:

❖ أن يكون للنص نوع (Type)؛ الذي يُكسب النص هوية وانتماء، وتمنح القارئ القدرة على التمييز بين أنواع النصوص، وهذا ما يساعده على احترام قواعد الكتابة، والوقوف عند خصائص كل نوع فيحقق للنص المنجز حصافته وانسجامه.

إذاً فالانسجام هو مجموع العمليات والآليات الظاهرة والخفية؛ التي تساعد قارئ خطاب/نص ما على فهمه وتأويله وذلك بمساهمة مجموعة من المبادئ تعمل على تحقيق الانسجام نوجزها فيما يلي:

❖ مبدأ السياق: ويتمثل في العلاقة التي تربط النص بقارئه، الذي يمكّن المتكلم/الكاتب، والمستمع/القارئ من تحديد ظروف القضية، وزمانها ومكانها ويرى براون ويول (1983) أنّ للسياق دوراً فعالاً في تأويل الخطاب/النص. ويرى "هايمس" (Dell Hymes) (1964) أنّ السياق يؤدي دوراً مزدوجاً، وحدد خصائصه في عدة نقاط منها: المرسل، المتلقي، الحضور (مستمعون آخرون) الموضوع، المقام (زمان ومكان الحدث التواصل)، الإشارات، الإيماءات، تغيرات الوجه، القناة، النظام (اللغة أو اللهجة...) شكل الرسالة، جدال، عضة... المفتاح (تقويم المضمون)، الغرض"⁽²⁾.

❖ مبدأ التأويل المحلي: ويتم ذلك بالتعرّف على موضوع النص، والعلاقات والقرائن التي تربط بين عناصره التي يؤول بعضها بعضاً انطلاقاً من السياق"⁽³⁾.

(1) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، مرجع سابق، ص 298.

(2) ينظر محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، مرجع سابق، ص 52-53.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 56.

❖ **مبدأ التشابه:** وذلك من خلال تشابه النص مع نصوص أخرى، تتقارب في القضية المتناولة نتيجة لتراكم المعارف، واستخلاص الخصائص والمميزات من الخطابات بحيث تقود القارئ إلى فهم وتأويل النص الذي بين يديه بناءً على الفهم والتأويل لتجاربه السابقة على ضوء التشابه القائم بينهما.

❖ **مبدأ التفسير:** ويقصد به العنوان العام (الموضوع الرئيسي) الذي يتمحور حوله النص. وهذه

المبادئ تحكمها عمليات هي التي من شأنها الاسهام في بناء النص وتحقيق انسجامه منها:

- **الخلفية المعرفية:** تتمثل في الرصيد الذي يحمله المتلقي من معارف وتجارب تمكّنه من التأويل والتفسير والتحليل، فالقارئ المستمع لا ينطلق من العدم، بل يعتمد على تجاربه ومعارفه السابقة.

- **الخلفية التنظيمية:** تتم من خلال تحديد مجال النص، وجنسه ونمطه وخلفيته النظرية.

نستنتج من خلال ما سبق عرضه أنّ تلك الوسائل، والقرائن الاتساقية التي يتماسك بها النص وكذا المبادئ التي تحقق له استمراريته وانسجامه، لها تعلق مباشر بمباحث البلاغة بحيث تطرق البلاغيون (ولاسيما الدراسات المتعلقة بإعجاز القرآن الكريم وتفسيره) إلى تلك المبادئ والوسائل سواء بشكل ضمني أو صريح أثناء تحليل النص القرآني، ومحاولة فهمه وتأويله. فتحدثوا عن أهمية أسباب النزول بمعناه العام في معرفة "السياق" الذي ينبه المفسر إلى إدراك خصوصيات بلاغية تتبع مقتضى المقامات، فمعرفة ذلك يعين على تصوير مقام الكلام وفهم المعنى. وأدركوا في وقت مبكر أن النص القرآني وحدة كلية مترابطة الأجزاء تتابع الجمل فيه وفق نظام محكم بحيث تسهم كل جملة في فهم ما يليها كما تسهم المتقدمة في فهم المتأخرة.

إنّ فهم المعنى الإجمالي للقرآن الكريم لا يتحقق من خلال معاني الأجزاء فحسب، بل من خلال معاني الأجزاء وتأزرها في بنية كَلِّية كبرى. وتجدد الإشارة هنا إلى أن مسألة دراسة البنية الكلية للنص مسألة قديمة قدم التفكير اللغوي، غير أنّ خير من مهّد القول فيها- في تقديرنا- هم علماء التفسير والأصول وعلماء البلاغة؛ الذين كانت لهم في ذلك لفتات طريفة ونظرات عميقة لها صلة بقضايا معاصرة شغلت اللغويين والأدباء، من خلال تطلّعهم من وراء ذلك إلى منهج يستشرف على دراسة اللغة من خلال بُعد أوسع انبثقت على إثره مناهج لسانية ونقدية، وما استلهم من دراسات أسلوبية وسميائية وتداولية (أفعال الكلام) ولسانيات الخطاب/النص.

III - لسانيات النص في الدراسات العربية

لطالما اهتم علماءنا العرب القدامى بمفاهيم مختلفة لها علاقة مباشرة بالدراسة النصية أو بما يعرف اليوم بلسانيات النص باعتباره حقل معرفي جديد والذي يجعل من النص محور الدراسة والتحليل، ولا سيما فيما كتب في النقد والبلاغة والنحو والتفسير وعلوم القرآن.

لو رجعنا إلى الدراسات العربية ووقفنا عند النحاة واللغويين فإننا لا نجد مصطلح نص مذكور بصيغة صريحة، وإنما ورد بمصطلحات أخرى ك: "الكلمة والقطعة والقصيدة بل إنَّ عبد القاهر الجرجاني لم يستخدم مصطلح نص وإنما كان يستخدم لفظ شعر"¹. وهذا لا يعني عدم إدراكهم له بل إن مفهوم النص كان موجودا وبنفس المعايير التي جاءت بها أحدث النظريات اللسانية النصية فمثلا سيبويه في باب "الاستقامة والإحالة" تحدث عن المتكلم والسياق والنص كبنية لغوية تتم بين المتكلم والسامع لأداء وظيفة تواصلية معينة ويوضح سيبويه المواضيع التي يستقيم فيها الكلام مع السياق والمواضيع التي يستحيل فيها ذلك فيقول: "هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، ومحال كذب.

فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس وسأتيك غدا.

وأما المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره فتقول: أتيتك غدا وسأتيك أمس.

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

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

وأما المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس"². فمن تحليلات سيبويه لمحمل الفروق الأدائية تبين إدراكه الكلي لجوانب النص الشكلي (مواضع الألفاظ) أو المعنوي (الإفادة) أي أنه ميز بين الجانب اللفظي للنص والجانب الخطابي المرتبط بالأغراض التي يراد تحقيقها في المتلقي. وقد فسر الحاج صالح ذلك فقال: "إنَّ سيبويه والخليل بن أحمد قد انفرد مع أكثر النحويين الأقدمين بنظرية اندثرت بعدهم وصارت بعد غزو المنطق اليوناني خاصة، لا يتفطن إليها إلا الأفذاذ من النحاة مثل

1 عليان يوسف سليمان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص مثل من كتاب سيبويه، بحث منشور في المجلة الأردنية، مج7 ع1، 2011، ص193 - 194.

2 سيبويه، الكتاب، 25/1 - 26.

(السهيلى والرّضى الاسترّبادي). ومن أهم المبادئ التي بنيت عليها هذه النظرية نذكر تمييزهم الصّارم في تحليلهم للغة بين الجانب الوظيفي من جهة وهو الإعلام والمخاطبة من جهة، أي تبليغ الأغراض المتبادلة بين ناطق وسماع، وبين الجانب اللفظي الصوري من جهة أخرى، أي ما يخص اللفظ في ذاته وهيكله وصيغته بقطع النظر عما يؤدّيه من وظيفة في الخطاب غير الدلالة اللفظية¹. فالحاج صالح يشير إلى أن تمييز سيبويه بين المعنى الخطابي والمعنى التّحوي فيه تقاطع مع مفهوم النص بالمعنى الحديث. كما نجد هذا التداخل حتى مع علماء البلاغة.

وعرض الجاحظ (255 هـ) في كتابه البيان والتبيين آراءً نقدية تناول فيها ذم الشعر الركيك المفكّك، الذي لا تتلاءم ألفاظ البيت الواحد فيه فقال: "ومن ألفاظ العرب ألفاظ تتنافر، وإن كانت مجموعة في بيت شعر لم يستطع المنشد إنشاده إلا ببعض استكراه، فمن ذلك قول الشاعر:

وَقَبْرٍ حَرْبٍ بِمَكَانٍ قَفْرٍ وَلَيْسَ قُرْبٍ قَبْرِ حَرْبٍ قَبْرٍ²

فالحسن والجودة عند" الجاحظ "هما السبك وترابط الكلمات وتلاحم الجمل بعضها ببعض في الشعر، يقول: "وأجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، فتعلم بذلك أنه أفرغ إفراغا واحدا، وسبك سبكا واحدا، فهو يجري على اللسان كما يجري الدهان"³، ويرى أنّ التلاحم لا يقتصر على الأجزاء فحسب بل في الكلمة الواحدة والكلمات المكونة للجمل وفي الجمل المكونة للأبيات والجمل المشكلة للأبيات وللقصيدة ككلّ يقول في هذا الشأن: "وكذلك حروف الكلام وأجزاء البيت من الشعر تراها متفقة ملساء، ولينة العاطف سهلة، وتراها متباينة، ومتنافرة ومستكرهة تشق على اللسان وتكده والأخرى سهلة لينة... خفيفة على اللسان، حتى كأن البيت بأسره كلمة واحدة، وحتى كأن الكلمة بأسرها حرف واحد⁴ ولم يقتصر اهتمامه على هذه الأجزاء فحسب بل تعداها إلى الجانب الصوتي أيضا حيث قال: "...فهذا في اقتران الألفاظ، فأما في اقتران الحروف، فإنّ الجيم لا تقارن الظاء

1 الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العامة، 292/1.

2 الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط7، 1998، ج1، ص88.

3 المصدر نفسه، ص89.

4 المصدر نفسه والصفحة نفسها.

ولا القاف ولا الطاء ولا العين، بتقديم ولا بتأخير، والزاي لا تقارن الظاء ولا السين ولا الضاد ولا الذال بتقديم ولا بتأخير¹.

والملاحظ أنّ الجاحظ قد أوجد وسائل تماسك النص وتلاحم الأجزاء من خلال جودة السبك والنسج، وإن كانت نظريته هذه عامة تفتقر إلى التحليل اللساني إلا أن جهوده أضحت مرجعاً لجل البلاغيين الذين جاؤوا بعده وجعلوا من البلاغة السابقة التاريخية منطلقاً لتأسيس قواعد لسانيات النص.

كما ألف ابن قتيبة (276هـ) كتابه **تأويل مشكل القرآن** في القرن الثالث الهجري، بهدف الرد على الملاحدة الذين طعنوا في القرآن العظيم واتبعوا ما تشابه منه وادّعوا اللحن فيه والتناقض والاختلاف وتأولوا فيه كثيراً من القضايا، حيث يقول: "فأحببت أن أنضح عن كتاب الله، و أرمي من ورائه بالحجج النيرة والبراهين البينة، وأكشف للناس ما يلبسون² وقدم ابن قتيبة حجج هؤلاء ثم بدأ بدحضها وردّها عليهم بحجج موضوعية وبمنهج علمي واضح، فكانت دراسته للنص القرآني قريبة مما يعرفه الدرس اللساني الحديث³، كما تطرق في كتابه إلى قضية انسجام النص القرآني التي تنظر إلى السور والآيات المتباعدة نظرة متآلفة، وهي قضية خطائية نصية، كان من الممكن أن يترتب عنها تنظير في نسق النص غير أن النقاش البلاغي حولها قصرها على حدود الكلام⁴ فطرح ابن قتيبة هذا كان من صميم الدراسات اللسانية النصية تماماً.

كما يعدّ تفسير جامع البيان في تفسير القرآن **للطبري** (310هـ) من أشهر التفاسير التي تجاوزت حدود الجملة إلى ترابط الجمل والوحدات والأجزاء، فدراسته لم تقتصر على الجملة فحسب، بل تعدّت ذلك إلى الوصل والفصل بين الجمل، وجعل الوصل في المفردات مدخلاً لمعرفة الوصل في الجمل، ورأى أنّ الوصل في الجمل على نوعين: وصل مجموع الجمل والعطف على جمل الحال، ثم جمل الشرط

1 المصدر السابق، ص 91.

2 ابن قتيبة: تأويل مشكل القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، دار التراث، القاهرة، مصر، ط2، 1973، ص 23.

3 ينظر: نوال يخلف، الانسجام في القرآن الكريم، ص 103.

4 محمد العمري: البلاغة العربية، أصولها وامتدادها، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 1999، ص 145.

المعطوف على جمل الجزء¹ ثم بيّن أغراض الوصل فيما أنّ يكون الوصل لأمن اللبس، أو الوصل للتمييز تشريفاً، أو الوصل لتوكيد تفرد العلم الإلهي بالتأويل: مما نجد في قوله تعالى: ﴿مَنْ كَانَ عَدُوًّا لِلَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَرُسُلِهِ وَجِبْرِيلَ وَمِيكَالَ فَإِنَّ اللَّهَ عَدُوٌّ لِلْكَافِرِينَ﴾ [البقرة: 98] وتحدث عن أدوات الفصل وأغراضه على النحو الآتي²:

- **ضمير الفصل هو:** ﴿وَإِذْ قَالُوا اللَّهُمَّ إِنْ كَانَ هَذَا هُوَ الْحَقُّ مِنْ عِنْدِكَ فَأَمْطِرْ عَلَيْنَا حَجَارَةً مِنَ السَّمَاءِ أَوْ اثْنَا بِعَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ [الأنفال: 32].

- **الجملة المعترضة مثل:** ﴿إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ﴾ [الواقعة: 77].

- **الاستثناء المتقطع:** مثل قوله تعالى: ﴿وَمِنْهُمْ أُمَيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِي وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ﴾ [البقرة: 78]. ويسمى كذلك لانقطاع الكلام الذي يأتي بعد "إلا" عن معنى ما قبلها، فهو يخرج بإلا ما بعدها من معنى ما قبلها ومن صفته. أما أغراض الفصل فتمثلت في إيضاح المعنى وبيان التفصيل بعد الإجمال. - الاستطراد. - الاستئناف. - إجابة عن سؤال مقدّر. وكانت دراسة الطبري للوصل والفصل أثناء تفسيره لأي القرآن الكريم، دراسة معمّقة خاصة في حديثه عن أغراضها، فقد عمل على تأويل الحروف الرابطة ووظائفها، وهو في هذا يقترب مما قدّمه "فان دايك" عن الفصل والوصل، لكن هذا الأخير جعل الفصل مقترناً بأداة العطف "أو"، كما ربط كل ذلك بالمنطق الصوري وأسلوب التجريد³.

والملاحظ أنّ علماء التفسير كانوا أسبق من غيرهم في مسألة تجاوز حدود الجملة إلى ترابط الأجزاء والوحدات والتي تعدّ في الوقت الحالي من القضايا الهامة في لسانيات النصّ.

ووقف الباقلائي (402 هـ) في كتابه إعجاز القرآن على سرّ إعجاز القرآن وعلى قضايا بلاغية نصيّة، ويرى أنّ أسلوب القرآن الكريم يتّسم بروعة النظم وهو سبب عجز الفصحاء عن الإتيان بمثله ولو بآية على عكس أسلوب البشر الذي يتّسم بالنقص والاضطراب وعدم انسجام المعاني، فحسن

1 الطبري: جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ج1، ص6-7.

2 نوال خلف: الانسجام في القرآن الكريم، ص125.

3 ينظر: المرجع نفسه، ص126.

السبب، وقضايا الفصل والوصل وعلاقة افتتاحية السورة بنهايتها وبتماسكها الكلي ووحدة موضوعها كل تلك القضايا لها مكانة هامة في الدراسة النصّية الحديثة، وقد تحدث عنها "الباقلائي" في القرن الخامس الهجري، من خلال نظرتهم للقرآن الكريم نظرة شاملة مبينة أنّ سرّ إعجازه يكمن في أسلوبه: فالقرآن معجز في أسلوبه الذي يسير على سنن ونمط متجانس، دونما إخلال أو اضطراب أو تفاوت بين سورة وسورة أو آية وآية أو موضوع وموضوع، فهو على الدوام منفرد بذلك الأسلوب... وأنت ترى غيره من الكلام يضطرب في مجاريه، ويختل تصرفه في معانيه، ويتفاوت التفاوت الكثير في طريقه... ونظم القرآن في مؤلفه ومختلفه، وفي فصله ووصله، وافتتاحه واختتامه¹.

كما ربط بين النظم والتأليف وبديع الرصف، في تحليله لسورة النمل يقول: "ثم انظر فيها آية آية وكلمة كلمة، هل تجدها كما وصفنا من عجيب النظم وبديع الرصف؟ فكل كلمة لو أفردت كانت في الجمال غاية وفي الدلالة آية... ثم من قصة إلى قصة، ومن باب إلى باب، من غير خلل يقع في نظم الفصل إلى الفصل، وحتى يصور لك الفصل وصلا وبديع التأليف وبلغ الترتيل"² ونجده في موضع آخر يشير إلى تفسير انسجام الآيات رغم تباعد مواقعها، فيقول تجد آيات متباعدة في: "المواقع والمطارج، قد جعلها النظم البديع أشدّ تألفاً من الشيء المؤلّف في الأصل، ويكشف عن أوجه الخلوص من احتجاج إلى وعيد ومن إغذار إلى إنذار، مختلفة لكنّها تأتلف بشريف النظم، ومتباعدة تتقارب بعلي الضم"³ فالباقلائي أثناء تحليله لأسلوب القرآن الكريم أشار إلى مصطلحات هي من صميم الدراسة النصّية كالرصف، والنظم، والضم، والتألف، والتقارب، وإن كان موقفه ذوقياً إلا أنّ البلاغة قد اختصت بدراسة الأبنية النصّية ووظائفها الجمالية، واهتمت بفصيح الكلام الذي تتناسق معانيه مع ألفاظه والتأثير في المستمع أي أطراف العملية الاتصالية. وهذه المفاهيم كلّها تدخل ضمن البحث اللغوي اللساني الحديث.

ويعدّ كتاب **دلائل الإعجاز** لعبد القاهر الجرجاني (471 هـ) إسهاماً علمياً قيماً في مجال التنظير والتطبيق النصّي فقد ربط بين جانبيين لا يمكن الفصل بينهما وهما الجانب التركيبي والجانب الدلالي فعمل الجرجاني إلى ربط النحو بالدلالة، ونظر في العلاقة بين المكون التركيبي والمكون الدلالي وتبرز

1 الباقلائي: إعجاز القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، د.ت، ص 205.

2 المصدر نفسه، ص 190.

3 المصدر نفسه، ص 194.

قيمة كتابه في أنه جمع بين علوم كثيرة كالنحو وعلم المعاني وعلم البيان والتفسير ودلالة الألفاظ واتخذ من تضافرها أدوات معرفية لتحقيق هدف واحد هو: خدمة النص القرآني وبيان إعجازه. بحيث أشار إلى مفهوم الانسجام بقوله: "واعلم أن مثلَ واضح الكلام مثلُ من يأخذ قطعاً من الذهب أو الفضة فيذيب بعضها في بعض حتى تصير قطعة واحدة¹ فالنص عنده هو ما انصهرت أجزأؤه وصارت لحمية واحدة. والنظم عنده يتجاوز ترتيب الألفاظ إلى تناسق دلالاتها وتلاقي معانيها "وليس الغرض بنظم الكلم أن توالى ألفاظها في النطق، بل إن تناسقت دلالاتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل... فما النظم إلا أن تقتفي في نظم الكلمات آثار المعاني وترتيبها على حسب ترتيب المعاني في النفس"² فالنظم لا معنى له غير توخي معاني النحو فيما بين الكلم³. وبهذا كان الدلائل بمثابة نظرية جديدة لعلم النحو، والذي جعله في أجزاء منها⁴:

■ **الجزء الأول نحو الجملة:** وهو جزء من علم النحو، يوضح ذلك قوله: "اعلم أن

ليس النظم، إلا أن تضع كلامك الموضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه، وأصوله، وتعرف مناهجه، التي نهجت، فلا ترغب عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت فلا تخل بشيء منها، وذلك أنا لا نعلم شيئاً يبتغيه الناظم بنظمه، غير أن ينظر في وجوه كل باب وفروقه... فينظر في الخبر... وفي الشرط والجزاء... وفي الحال... فيعرف لكل ذلك مواضعه، ويحيى به حيث ينبغي له⁵

■ **الجزء الثاني نحو ما فوق الجملة:** وهو توسعة لنحو الجملة وأشد الأجزاء التصاقاً

به أي نحو المتعلقات، إذ يوضح ما يرتبط بالجملة كالمفاعيل بأنواعها، والتمييز والتوابع... حيث يضيف: وينظر في الحروف التي تشترك في المعنى، ثم ينفرد كل واحد منها بخصوصية في ذلك المعنى، فيضع كلا من ذلك في خاص معناه"⁶

1 الجرجاني، دلائل الإعجاز، قراءة وتعليق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 5، 2004، ص 190.

2 المصدر نفسه، ص 357.

3 ينظر: المصدر نفسه، ص 102.

4 عمر أبو حرملة: نحو النص، نقد نظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2004، ص 45.

5 الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص 127.

6 المصدر نفسه، والصفحة نفسها.

■ **الجزء الثالث:** ما يميز نحو الجملة عن نحو النص وذلك بقوله: "وينظر في الجمل التي تسرد، فيعرف مواضع الفصل فيها، من مواضع الوصل"¹. وموضوع الفصل والوصل تحديداً يعدّ من أهم المعايير التي تحقق للنص نصّيته وذلك من خلال ربط أجزاء النص ورس وحداته وتماسكها.

■ **الجزء الرابع:** ما يقاس به تمايز النصوص عن بعضها: وذلك في قوله "وينظر في التعريف والتّكثير والتّقديم والتّأخير في الكلام كله، وفي الحذف والتّكرار والإضمار والإظهار، فيضع كل من ذلك مكانه، ويستعمله على الصّحّة، وعلى ما ينبغي له"² ومعرفة مواقع هذه الظواهر اللّغوية وترتيبها في النّفس بحسب الأحوال والمقام تعدّ مدخلاً للإعجاز القرآني ولذلك رأى كثير من الدّارسين أن دراسة الجرجاني لتلك القضايا في دلائل الإعجاز وعي منه بنحو النصّ³؛ لأنّ النظم عنده يتجاوز عملية ضم الألفاظ بعضها إلى بعض بل أكثر من ذلك فهي عملية تتعلق بالتعليق، الذي يعني الربط بين الكلم وفق العلاقات التّحوية، يقول: "لا نظم في الكلم، ولا ترتيب، حتى يعلق بعضها ببعض، ويبني بعضها على بعض وتجعل هذه بسبب من تلك"⁴.

وقد علّق تمام حسان على ذلك قائلاً: "وأما أخطر شيء تكلم فيه عبد القاهر الجرجاني على الإطلاق فلم يكن النظم ولا البناء ولا الترتيب وإنما كان التعليق، وقد قصد به... إنشاء العلاقات بين المعاني اللّغوية بواسطة ما يسمى بالقرائن اللفظية والمعنوية والحالية⁵ موضحاً مزية ذلك بقوله: "واعلم أن من الكلام ما أتت المزية في نظمه الحسن، كالأجزاء من الصيغ تتلاحق، وينضم بعضها إلى بعض حتى تكبر في العين، فأنت لذلك لا تكبر شأن صاحبه، ولا تقضي له بالحدق والأستاذية، وسعة الذرع، وشدة المنة حتى تستوفي القطعة ليفسّر قوله تعالى: وقيلَ يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيلَ بعداً للظّالمين [هود:44] يقول الجرجاني:"

1 المصدر السابق، والصفحة نفسها.

2 الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص127.

3 عمر أبو خرمّة: نحو النصّ، نقد نظرية وبناء أخرى، ص 43.

4 الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص188.

5 تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 1998، ص188.

فتجلى لك منها الإعجاز...إلا لأمر يرجع إلى ارتباط هذا الكلم ببعضه ببعض، وأن لم يعرض لها الحسن والشرف إلا من حيث لاقت الأولى بالثانية والثالثة بالرابعة؟ وهكذا إلى أن تستقر بها إلى آخرها، وأن الفضل تنائج ما بينها، وحصل من مجموعها... كل ذلك لما بين معاني الألفاظ من الاتساق العجيب¹ "فالجرجاني تطرق إلى معيار الاتساق منذ القرن الرابع. وسبق الغربيين في معالجة العديد من المسائل والقضايا التي أضحت في العصر الحديث هي المنطلق في دراستهم كأمثال **فان دايك** و**هالدي** و**دي بونجراد** وغيرهم كثير. بل تتداخل نظريته الفاحصة في معالجته للعديد من المسائل اللغوية في نظريته مع المستجدات اللسانية الحديثة كتقاطعه مع آراء **جاكبسون** في مسألة النظر إلى النحو ودوره في تحقيق الشعرية بحيث لم يدرس الشعر بمعزل عن القواعد النحوية، وإنما تطرقا إلى الأثر النحوي لهذه القواعد، فكان **الجرجاني** يبين من خلال تحليلاته أن الناظم يوظف القواعد النحوية توظيفاً جمالياً وهو الذي يعطي للنحو وظيفة شعرية تتحقق من خلال النظم ونجد في مقابل ذلك تحليل **جاكبسون** لبعض القصائد الشعرية موضحاً فيها دور النحو في تحقيق شعرية النص².

كما نجد هذا التداخل مع علماء التداولية من خلال **نظرية أفعال الكلام** فـ**الجرجاني** في توضيحه للفروق الدلالية في الخبر وهي مراعاة حال المخاطب الذي يعدّ عاملاً مهماً في تحديد قصد المتكلم من الخطاب، وهو ما يقابله مبدأ التعاون عند علماء التداولية. كما نجد تقاطع فكره مع لسانيات النصّ فمعالجته لمواضيع الفصل والوصل والتقديم والتأخير والتعريف والتنكير والشرط والجزاء والحال وهي أدوات تساعد على تحقيق عنصر اتساق النصّ وربط أجزائه.

كما يعدّ كتاب **منهاج البلغاء وسراج الأدباء للقرطاجني (684 هـ)** قمة الدراسة النصّية بحيث تجاوز فيه صاحبه حدود الجملة إلى مستوى النصّ، من حيث تقسيمه لمباحث كتابه وهي: **اللفظ** ويمثل معجم الجمل والمعنى ويمثل دلالة الجملة والنظم ويمثل تركيب الجملة والأسلوب ويمثل المستوى النصّي. كما اهتم بالوحدة الشعرية وبحث في مجمل العلاقات والروابط التي تحكم الجمل المكوّنة بعضها ببعض، فهو أول من قسم القصيدة العربية إلى فصول والفصل عنده يتكون من بيتين إلى أربعة موحدة المعنى والبناء "...وأدرك الصلة الرابطة بين مطلع القصيدة وما سماه بالمقطع، وهو آخرها الذي يحمل في ثناياه

1 الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص 98-133.

2 ينظر: فائزة سيدي موسى، مظاهر الاتساق في نظرية النظم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية السنة من التعليم الثانوي - أمودجا - دراسة تحليلية وصفية، أطروحة دكتوراه أ ل م ، جامعة البليدة 2، 2015 - 2016، ص 125.

الانطباع الأخير والنهائي عن القصيدة¹ وحتى يكون الفصل متماسكاً مترابطاً لا بدّ أن تكون مواده: متناسبة المسموعات والمفهومات حسنة الاطراد، وغير متخاذلة النسيج، وغير متميّز بعضها عن بعض التميز الذي يجعل كل بيت كأنّه منحاز بنفسه وكأنّ "القرطاجني" يرى الكلمات خيوطاً متداخلة ينشأ من قوة تشادها ثوب مكتمل النسيج²، كما تكلم عن تلاؤم حروف الكلمة الواحدة، وكذا كلمات الجملة الواحدة، وأيضاً الجمل بعضها مع بعض، إلى أن تشكل لنا وحدة منسجمة، وأهمية الانسجام الصوتي في الرّبط بين المعاني، ويقول في هذا الصدد "ومن ذلك حسن التأليف وتلاؤمه، والتلاؤم يقع في الكلام على أنحاء: منها أن تكون حروف الكلام بالنظر إلى ائتلاف بعض حروف الكلمة مع بعضها وائتلاف جملة كلمة مع جملة كلمة، تلاصقها منتظمة في حروف مختارة، متباعدة المخارج، مرتبة الترتيب، الذي يقع فيه خفة وتشاكل ما"³.

ولا نجد تعليقا عن ما سبق أفضل من صلاح فضل الذي أشار إلى محاولة حازم القرطاجني التي مثّلت نظرة كليّة تراثية إلى نصّ كامل قائلاً: "حالة فريدة لم تتكرر ينبغي الإشارة إليها، والتنويه بها، وهي التي نجدها عند بلاغي مغربي متأخر هو حازم القرطاجني في تحليله لأجزاء القصيدة وتسميته لكلّ قسم منها فصلاً، وتمييزه بين "المطلع" وهو البيت الأوّل منها، و"المقطع" وهو مكان الوقوف، ولا يهمل الإشارة إلى وصل الفصول بعضها ببعض، بل يفعل ذلك بأسلوب الشّرط إذ يشترط أن يكون معنى كلّ فصل تابعا لمعنى سابقه، منتسبا إليه في الغرض ويسمّي ذلك تسمية اصطلاحية" الاطراد في تسويم رؤوس الفصول"، وممضي في تطبيق هذه التصورات على قصيدة المتنبي: **أغالب فيك الشوق والشوق أغلب**، فيوردها كاملة محلّلا العلاقة بين أجزائها ووحداتها المكوّنة على هذا الأساس الدلالي الذي لا يقف عند حدود التعالق النحوي بين الجملتين⁴.

وإذا أمعنا النظر فيما سبق ذكره نجد أنّ أراء حازم تتفق في كثير من النقاط مع أراء **فان دايك** لا سيما في مسألة الرّبط بين بنى النصّ والتأليف والتلاؤم في الكلام انطلاقاً من الحرف ووصولاً إلى الوحدة

1 إبراهيم خليل: الأسلوبية ونظرية النصّ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط 1، 1997، ص 56،

2 المرجع نفسه، ص 151.

3 القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد الحبيب بلخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط 2، 1981 ص 22.

4 صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النصّ، سلسلة عالم المعرفة، ع 164، أغسطس، الكويت، 1992، ص 244-245.

المنسجمة والإشارة إلى البعد التداولي عندما رأى أنّ التأثير في المتلقي مرتبط بحسن ديباجة (اختيار اللفظ للمعنى - النظم - الأسلوب - الاستعداد والقابلية - السياق النفسي). وهي أمور سبق بها حازم الغريين بعدة قرون.

ومن أهمّ كتب علوم القرآن التي تناولت علم المناسبات تناولاً نظيرياً أيضاً كتاب **البرهان في علوم القرآن للإمام الزركشي (794هـ)**، وموضوع المناسبة بين الآيات عنده، يرجع إلى ارتباط الآي بعضها ببعض وهو على قسمين¹:

• **القسم الأول:** تكون فيه الآية معطوفة على ما قبلها، ولا يبقى على المفسّر إلا البحث عن الجهة الجامعة بينهما.

• **القسم الثاني:** لا تكون فيه الآية معطوفة، وإذ ذاك: "لا بد من دعامة تؤدّن باتصال الكلام، وهي قرائن معنوية مؤذنة بالربط² فأشار إلى المناسبة لكن دون تعليق على نوعها بقوله: "قد جعل الله فاتحة سورة المؤمنون: ﴿قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ﴾ وأوردها في خاتمته ﴿إِنَّهُ لَا يَفْلَحُ الْكَافِرُونَ﴾ [المؤمنون: 117]. فشتان بين الفاتحة والخاتمة"³ وذهب إلى أنّ تسمية السورة باسم معين "ليس إلا تعصيذا لتقليد معلوم عند العرب، وهو تقليد يراعي في كثير من المسميات أخذ أسمائها من نادر أو مستغرب يكون في الشيء من خلق أو صفة تخصه... ويسمون الجملة من الكلام أو القصيدة الطويلة بما هو أشهر فيها، وعلى ذلك جرت أسماء سور الكتاب العزيز"⁴ وهو في هذا يشير إلى المناسبة بين السور وأسمائها.

ويعتبر كتاب **نظم الدرر في تناسب الآيات والسور لبرهان الدين البقاعي (885هـ)** من أشهر التفاسير التي اهتمت بعلم المناسبات، ومن أبرز الكتب التي ألّفت في قضايا الدراسات النصّية، على مستوى التطبيق في التراث العربي، بل ويعدّ من الكتب السبّاقة في مضمّار الربط بين الجمل، في المتتالية النصّية، سواء على مستوى ربط السورة الواحدة، أو ربط السور المتتالية والمتباعدة، حتى أنّه ربط سورة

1 محمد خطّابي: لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت وبلبنان والدار البيضاء بالمغرب، ط2 2006، ص193.

2 الزركشي: البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أ بو الفضل إبراهيم، دار الجيل، بيروت، لبنان، د.ط، 1988، ج1، ص46.

3 المصدر نفسه، ص186.

4 المصدر نفسه، ص270.

الناس بسورة الفاتحة، ولم يأل جهداً في ربط ما بينهما¹ ويقول في حديثه عن سورة الناس: "مقصود هذه السورة معلول لمقصود الفاتحة الذي هو المراقبة، وهي شاملة لجميع علوم القرآن، والتي هي مصادقة الله ومعاداة الشيطان، ببراعة الختام، وفذلكة النظام، كما كانت الفاتحة شاملة لذلك، لأنّها براعة الاستهلال، ورعاية الجلال والجمال، فقد اتصل الآخر بالأوّل، اتصال العلة بالمعلول، والدليل بالمدلول، والمثل بالمثول².

والملاحظ ممّا سبق أنّ علماءنا القدامى لم تقتصر دراساتهم على الجملة الواحدة بل تعدّت إلى السورة الكاملة، بل إلى كتاب الله تعالى كله بنظرة شاملة كاملة، قال البقاعي: "وهذا العلم-يقصد علم المناسبات- جاء ليكشف أنّ الإعجاز طريقتان: إحداهما نظم كل جملة على حيالها بحسب التراكيب، والثاني نظمها مع أختها بالنظر إلى الترتيب، والأوّل أقرب تناولاً³ ورأى أنه ينبغي في كل آية أنّ يبحث عن كونها تكملة لما قبلها أو مستقلة، ثم المستقلة عن كل شيء، ما وجه مناسبتها لما قبلها⁴. ثم بيّن سبب إعجاز القرآن وهو أنّ الأسلوب هو الترتيب المخصوص في نظم الآي، فيقول في سورة البقرة: "ومن تأمل في لطائف نظم هذه السورة وفي بدائع ترتيبها، علم أنّ القرآن كما أنّه معجز بحسب فصاحة ألفاظه، وشرف معانيه، فهو أيضاً بسبب ترتيبه، ونظم آياته، ولعل الذين قالوا: أنّه معجز بسبب أسلوبه، أرادوا ذلك⁵

ويرى من ثمرات هذا العلم- يقصد علم المناسبات -الإطلاع على الرتبة التي يستحقها الجزء بسبب ما وراءه وما أمامه من الارتباط والتعلق الذي هو كلحمة النسب، فعلم مناسبات القرآن علم تعرف منه علل ترتيب أجزائه، وهو سر البلاغة، لأدائه إلى تحقيق مطابقة المعاني، لما اقتضاه الحال⁶ وإنّ حاول فيه قبله نفر من علماء العربية، ولكن مع فرق أنّ أولئك كانوا يتحدثون بالمسألة، كلّما عنّ لهم شيء من تلك المناسبات، ولكن البقاعي - غير مسبوق -ألزم نفسه بمنهج ثابت⁷ وهذا المنهج

¹ ينظر: عمر أبو خرمة، نحو النص نقد نظرية وبناء أخرى، ص 48.

² البقاعي: نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط، 1، 1995، ج 8، ص 611.

³ المصدر السابق، ج 1، ص 7.

⁴ المصدر نفسه، ج 1، ص 6.

⁵ المصدر نفسه: ج 1، ص 6.

⁶ المصدر نفسه: ج 1، ص 5.

⁷ عمر أبو خرمة: نحو النص نقد نظرية وبناء أخرى، ص 51.

يستعمله المفسرون عندما تكون الحاجة ماسة إلى مثل هذا الربط من وجهة نظرهم، أو عندما يسألون عن علة مثل هذا الترتيب، في القرآن، ولكنهم غالبا ما كانوا ينصرفون عن مثل هذا المنهج من أجل أعمالهم، منشغلين بتفسير النص آية آية، أو جملة جملة، وفي أقصى اعتبار موضوعات منفصلة، دون الولوج إلى عوالم النص الداخلية، لاحتكام أجزائه بعضها ببعض¹. وهذا دليل على أنّ البقاعي تجاوزت دراساته حدود الجملة الواحدة والجزء إلى مستوى أعلى بكثير من ذلك وهو ما يساير الدراسات الحديثة. وفي مقابل ذلك ذكر السيوطي (911هـ) في كتابه **الإتقان في علوم القرآن** أهم المؤلفات التي تناولت علم المناسبة، ثم انتقل إلى ضبط المفاهيم والمصطلحات، ومادة البحث المنتهجة يقول: "المناسبة في اللغة المشاكلة، ومرجعها في الآيات ونحوها إلى معنى رابط بينها، عام أو خاص عقلي أو حسي خيالي، أو غير ذلك من أنواع العلاقات، أو التلازم الذهني، كالسبب والمسبب والعلة والمعلول، والنظيرين والضدين ونحوه² وهذه العلاقات قد تكون واضحة بين الآيات والسور، خاصة إذا كانت على وجه التأكيد أو التفسير أو الاعتراض أو البدل، وقد تكون خفية يكشف الارتباط بينها من خلال قرائن معنوية كالتضاد والاستطراد، وحسن التخلص³ ثم عضد الجانب النظري بمجموعة من الأمثلة التطبيقية من الآيات والسور، يقول مثلاً: "منه مناسبة فاتحة السورة لخاتمة ما قبلها حتى أنّ منها ما يظهر تعلّقها به لفظا كما في جعلهم كعصف مأكول لإيلاف قريش⁴ وكان قد خص جزء من كتابه للحديث عن أنواع المناسبة سواء بين الآيات أو السور، وتناول فيه⁵:

■ **علاقة الإجمال بالتفصيل بين السور:** وأبرز فيه أنّ السورة اللاحقة تفصيل لما أجمل أو لبعض ما أجمل في سورة سابقة.

1 المرجع نفسه: ص52.

2 السيوطي: **الإتقان في علوم القرآن**، تحقيق فواز أحمد زمرلي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، د.ط، 2005، ج1، ص108.

3 نوال خلف: **الانسجام في علوم القرآن الكريم**، ص122.

4 السيوطي: **الإتقان في علوم القرآن**، ج1، ص111.

5 محمد خطابي: **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**، ص198. ينظر أيضا: محمد العبد، حبك النص، مجلة فصول، ص

- **الاتحاد والتلازم:** وقصد به التناسب القائم بين سورتين، والذي يتجلى في: مناسبة خاتمة السورة الثانية لفاتحة السورة الأولى، تلازم لفظي كالجنة والنار، اتحاد معنوي كأنّ يذكر الأصل في سورة سابقة ثم يذكر الفرع في السورة اللاحقة.
- **تشابه الأطراف:** وهو يعني اشتراك أول السورة مع خاتمة ما قبلها في الموضوع ومثال ذلك أن آل عمران ختمت بالأمر بالتقوى وبدئت النساء به.
- **علاقة المقابلة:** ومن أمثلة ذلك أنّ سورة الكوثر كالمقابلة لسورة الماعون قبلها، ففي سورة الماعون وصف الله سبحانه وتعالى المنافقين بأربع صفات هي: البخل وترك الصلاة والرياء، ومنع الزكاة، وذكر في سورة الكوثر في مقابلة البخل: **إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ** [الكوثر: 44]، وفي مقابلة ترك الصلاة: **"فصل"** وفي مقابلة الرياء **"لربك"** أي لرضاه لا للناس، وفي مقابلة منع الماعون **" : وأنحر"** وأراد بها التصديق بلحوم الأضاحي.
- **علاقة المقارنة:** ويمثل السيوطي لهذه العلاقة بالكشف عن وجه الاتصال بين سورتي الفيل والهمزة، فلما ذكر حال الهمزة اللمزة الذي جمع مالا وعدده، وتعزّز بماله وتقوى، عقب ذلك بذكر أصحاب الفيل الذين كانوا أشدّ منهم قوّة، وأكثر أموالا وعتّوا، وقد جعل كيدهم في تضليل وأهلكهم بأصغر الطير وأضعفه.
- **علاقة الملابس:** ويمثّل السيوطي لهذه العلاقة بالسور الثلاث **"الشمس"**، **"والليل"** و**"الضحى"** ويرى أنّها حسنة التناسق لما في مطالعها من المناسبة ولما بين الشمس والليل والضحى من الملابس.
- **علاقة التحقيق:** وهي علاقة تربط بين سورتين حيث تكون بداية إحدى السورتين قسم على تحقيق ما في سابقتها ومن أمثلتها: الارتباط بين سورتي الفجر والغاشية قبلها من قوله: **إِن إِلَيْنَا إِيَابَهُمْ ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُمْ** [الغاشية: 25 - 26].
- **بيان العلة:** وتعني هذه العلاقة أن تقع السورة موقع العلة لما قبلها ومن أمثلة ذلك أن سورة الحديد واقعة موقع العلة للأمر بالتسبيح في آخر سورة الواقعة وكأنه قيل: **"فسبح باسم ربك العظيم"** [الواقعة: 74] لأنه **﴿سبح لله ما في السماوات والأرض وهو العزيز الحكيم﴾** [الحديد: 1]
- **الإتمام أو العطف:** وهو أنّ السورة في ترتيبها كاللتمّة لما قبلها، ومن أمثلة ذلك أنّ سورة المعارج هي كاللتمّة لسورة الحاقة في بقية وصف يوم القيامة والنار.

■ وصف الإطار الزمني: ومن أمثلة ذلك حديث السيوطي عن وجه الاتصال بين سورتي البينة والزلزلة فلما ذكر في آخر سورة البينة أن جزاء الكافرين جهنم وجزاء المؤمنين جنات فكأنه قيل متى يكون ذلك ؟

ف قيل : " إذا زلزلت الأرض زلزالها" [الزلزلة:1]؛ أي حين تكون زلزلة الأرض إلى آخره.

فما توصل إليه السيوطي يعدّ نقطة تقاطع بينه وبين الدراسات الحديثة، فإذا كانت لسانيات النص قد تبلورت كنظرية علمية على يد علماء الغرب، فإن إرهاباتها وجذورها كمنهج إجرائي عملي مبثوث في ثنايا التراث العربي ومعامله فهي واضحة جليّة، بحيث وجدت كأجزاء من موضوعات متفرقة في علم البلاغة والنقد والنحو واللغة والتفسير (علوم القرآن)، فجهود هؤلاء قد تحدّثت عن أهمية الدراسة النصيّة والانطلاق من النظرة الكلية لا الجزئية للوصول إلى المعنى الدقيق بحيث وظّفت العديد من المصطلحات والمفاهيم وعالجت العديد من القضايا والمسائل هي من صميم دراسات التحليل النصي الحديث.

المبحث الثالث: البلاغة وعلاقتها بالتخصصات الأخرى

I علاقة البلاغة بالأسلوبية

تعدّ مسألة علاقة التأثير والتأثر بين البلاغة والأسلوبية من بين أكثر المسائل التي أثارت خلافا كبيرا بين الدارسين الأمر الذي أدى إلى تساؤل الكثير من الباحثين فيما يخص هذه العلاقة منها: هل الأسلوبية علم نقدي حديث النشأة لا صلة له بالبلاغة العربية؟، وهل صحيح أنّ الأسلوبية وُلدت من رحم البلاغة؟ وهل الأسلوبية هي امتداد للبلاغة أم أنّها مستقلة عنها؟ وهي تساؤلات فرضت علينا ضرورة دراسة العلاقة الموجودة بين البلاغة القديمة والأسلوبية الحديثة، فمثلا هناك من النقاد من رأى أنّ الأسلوبية هي الوريث الشرعي للبلاغة⁽¹⁾، فهذا **شكري عياد** يرجع الفضل للبلاغة في وضع المبادئ الأساسية لعلم الأسلوب، ويقول في هذا الصدد: "ولكنني إذ أقدم إليك هذا الكتاب لأغريك ببضاعة جديدة مستوردة، فعلم الأسلوب ذو نسب عريق عندنا، لأنّ أصوله ترجع إلى علوم البلاغة"⁽²⁾، وهناك من يرى بأنّها امتداد للبلاغة ونفي لها في الوقت ذاته يقول **المسدي** في هذا الخصوص: "الأسلوبية امتداد للبلاغة ونفي لها في نفس الوقت، وهي لها بمثابة حبل التّواصل وخط القطيعة في نفس الوقت أيضا"⁽³⁾. فبالرغم من تأكيده على وجود الصلة بينهما إلا أنه من جهة أخرى عدها نفي لها .

فمثلا "نبيل راغب" يرى أنّ البلاغة لم تعد "...فن التّعبير الصادق عن الإحساس الصادق أو التّمكن من الفصاحة الأسلوبية، أو التّلاعب بالألفاظ والأفكار، أو الجزالة اللفظية والفخامة اللغوية (...)" بل أصبحت تتمثّل - على حدّ قول **اليوت** - في خلق الأديب لمعادل موضوعي للإحساس أو الفكرة التي يريد التّعبير عنها، بمعنى أن يخلق الأديب شيئا يجسّد الإحساس والفكر ويعادلها معادلة كاملة (...). ومن هنا كان اهتمام البلاغة المعاصرة بتقويم العمل الفنّي من جوانب ثلاثة: العمل الفنّي في حدّ ذاته، والعمل الفنّي في علاقته بالفنّان، والعمل الفنّي في علاقته بالقارئ"⁽⁴⁾. وهو الذي دفعنا إلى تحديد المفهوم الجوهرى للبلاغة المعاصرة والمتمثّل في: "...إصرارها

1 ينظر محمد العمري، البلاغة الجديدة بين التّخييل والتّداول، دار إفريقيا الشرق، المغرب، 2005، ص20.

2 شكري عياد، مدخل إلى علم الأسلوب، دار العلوم للطباعة والنّشر، الرياض، ط1، 1982، ص7

3 عبد السلام مسدي، الأسلوب والأسلوبية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط2، 1982، ص52.

4 نبيل راغب، موسوعة الابداع الأدبي، دار نوبة للطباعة، مصر، ط1، 1996، ص80.

على توظيف الرمز الخاص بدلا من المعنى المجرد، والتلميح بدلا من التصريح والإيحاء بدلا من الإخبار، والتصوير بدلا من التقرير، والتجسيد بدلا من التجريد⁽¹⁾. وذهب بعضهم إلى إعطاء مفهوم آخر للبلاغة العربية في العصر الحديث وهي: "...بلاغة الأحوال المطابقة للمقام مع تدرج الزمان والمكان ليتّم التوصيل والتأثير ونقل ما في نفس المتفنّن إلى المتلقّي بتأثير، وبهذا تعرّف دلالات المصطلحات في تنوعها في علم البيان، وسنسترشد بالمعاني في علم المعاني ونربط بين الحسن المعنوي واللفظي في صورة الإتيان البلاغي وجمالياته، ونصعد أكثر في هذه النظرة إلى معرفة الدلالات الداخلية للصورة البلاغية في المصطلح الواحد"⁽²⁾. ونفهم من هذا أن البلاغة تجاوزت النظرة الجزئية وأصبحت تلم بالظاهرة اللغوية شكلا ومضمونا.

1- مفهوم الأسلوبية:

أ- لغة: الأسلوبية هي مصدر مشتق من الفعل الثلاثي: سَلَبَ، ويقصد به اللباس، والأسلوب هو السطر من النخيل يقول ابن منظور: "كل طريق ممتد فهو أسلوب"⁽³⁾ والأسلوب هو الفن، يقال: أخذ فلان في أساليب من القول: أي أفانين منه⁽⁴⁾، أمّا "الفيروز أبادي" فعرفه بقوله: "الأسلوب الطريق، وعنق الأسد والشّموخ في الأنف"⁽⁵⁾، ومّا سبق نستنتج أن كلمة أسلوب وردت عند العلماء العرب القدامى بمعنى الفن والذي يراد به الأسلوب الجمالي الفني في التعبير اللغوي. وبمفهوم أعمّ هو فن التعبير عن النفس وخوالجها.

ب- اصطلاحاً: كثيرا ما ينظر للأسلوبية على أنّها علم حديث، ارتبطت نشأته بالدراسات اللسانية اللغوية، وهي الدراسات التي ظهرت بداياتها في مطلع القرن التاسع عشر⁽⁶⁾، إذ ينطلق الكثير من الباحثين في العصر الحديث في تعريفاتهم لها بالنظر إليها من الزاوية الغربية⁽⁷⁾، يقول "إبراهيم عبد الجواد": "والدافع الأساسي لنشأة الأسلوبية يكمن في التطور الذي لحق الدراسات اللغوية، وتكاد الدراسات العربية تجمع على أنّ نشأة الأسلوبية ترتبط ارتباطا وثيقا بهذا التطور

1 المرجع السابق، ص 84.

2 محمد بركات: بلاغتنا اليوم بين الجمالية والوظيفية، دار وائل للنشر، عمّان الأردن، ط 1، 2004م، ص 7.

3 ابن منظور، لسان العرب، مادة سلب، دار صادر، بيروت، ط 1، 2000، ج 7، ص 225

4 المصدر نفسه: مادة سلب، ص 225.

5 الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 2003م، ص 1250

6 ينظر: شكري عباد، اللغة والإبداع، مبادئ علم الأسلوب الغربي، (د ط)، 1988، ص 33.

7 ينظر: يوسف أبو العدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، الأردن، 2007، ص 27.

الفصل الأول: الدرس البلاغي في ضوء المناهج اللغوية الحديثة وعلاقته بالتخصصات الأخرى

وتُعدّه أساس الدّراسات الأسلوبية وإذا آمنا بأنّ الأسلوبية جاءت وليدة التطور الذي لحق العلوم الثلاثة: النقد والبلاغة واللغة، فإننا نؤكد أن نشأة الأسلوبية لغوية ولاسيما التطور في مجال الدّراسات الأدبية⁽¹⁾.

أمّا أحمد درويش فيرى أنّ كلمة "أسلوبية" قد وصلت إلى معنى محدّد في أوائل القرن العشرين، وهو تحديد مرتبط بشكل وثيق بأبحاث علم اللغة⁽²⁾. ويتضح ممّا سبق أنّ ملامح الدّراسات الأسلوبية متأصلة في جذور الدّراسات العربيّة القديمة، وإنّ لم يكن هذا المصطلح يعرف بهذا المفهوم تحديداً، وهو ما جعل الكثير من الباحثين يتفطّن لهذه المسألة، الأمر الذي دفعهم إلى استقرار ما في التراث من نصوص، بغية إثبات أسبقية العرب القدامى لمثل هذه الدّراسات، وإقرار البعد التاريخي له، وكذا الكشف عن صلة الرحم بين الأصالة والحداثة⁽³⁾، ومن بين الباحثين المهتمين بذلك أيضاً نجد "محمد الهادي الطرابلسي" في كتابه "مظاهر التفكير الأسلوبي عند العرب" الذي أصدره سنة 1978م. والذي يرى بأنّ الاختلاف بينهما يكمن في المصطلح فقط وأنّ تراثنا البلاغي القديم يزخر بالقضايا اللغوية الجمالية، وانتهى إلى أنّه لدينا تراث بلاغي في علم البلاغة⁽⁴⁾.

وأثبت عبد السلام المسدي من خلال كتابه: "المقاييس الأسلوبية في النقد الأدبي من خلال البيان والتبيين للجاحظ" الذي أصدره سنة 1976 أنّ هناك نقاط اتفاق توصل الأسلوبية الحديثة بالبلاغة العربية القديمة، وركّز في ربطه هذا على أنّ علم البلاغة قد تم تقسيمه إلى ثلاثة علوم هي: "علم المعاني، وعلم البيان، وعلم البديع"، ويرى أن ترابط هذه العلوم واعتمادها على بعضها في توضيح الدلالة يشكّل أساساً للمنهجية الأسلوبية الحديثة⁽⁵⁾.

ومن جهة أخرى يرى شكري محمد عيّاد صاحب كتاب "مفهوم الأسلوب بين التراث النقدي ومحاولات التجديد" الذي صدر سنة 1980م، أن مصطلح الأسلوبية يصلح إطلاقه

1 إبراهيم عبد الجواد، الاتجاهات والأسلوبية في النقد العربي الحديث، عمان، الأردن، ص 21-22.

2 أحمد درويش، الأسلوب والأسلوبية، مدخل في المصطلح وحقول البحث ومناهجه، فصول المجلد الخامس، ع 1، 1984 ص 61.

3 ينظر: إبراهيم عبد الجواد، الاتجاهات الأسلوبية في النقد العربي الحديث، ص 47.

4 ينظر: الهادي الطرابلسي، الأسلوبية، مجلة فصول، مج الخامس، ع 1، أكتوبر، نوفمبر، 1984، ص 214

5 ينظر: عبد السلام المسدي، المقاييس الأسلوبية في النقد الأدبي من خلال البيان والتبيين للجاحظ، حوليات الجامعة التونسية ع 23، 1976، ص 156.

على القرنين الثالث والرابع الهجريين وهو أقرب من مصطلح البلاغة، وذلك للتشابه الشديد بين ما ورد في الأسلوبية والبلاغة، وهو ما يدل على أنّ مصطلح الأسلوبية ليس غريبا على الثقافة العربية إطلاقا فهو لا ينحصر ضمن الثقافة الغربية وحدها كما يزعم بعض الباحثين الغربيين، فعند تتبع النصوص التي ترجع إلى القرنين الثالث والرابع نجد أن مفهوم "الأسلوب" يقترب من الوضع الاصطلاحي ربما أكثر من كلمة البلاغة نفسها، ويستشهد على ذلك بنصوص "ابن قتيبة والخطابي والباقلاني والقرطاجني" وغيرهم⁽¹⁾. وأكد نفس الرأي مصطفى الجويني عندما رأى أنّ البلاغة القديمة تشكّل الجذور المتينة لعلم الأسلوبية الحديث، إذ الأسلوبية عنده "ليست إلا باندماجها في إطار علمي خاص، فالكثير من أسسها مركز من عهود بعيدة، علاوة على أن أية نزعة من شرح النصوص لم تخل - منذ القديم - من اتجاهات أسلوبية"⁽²⁾. وقد أثبتت معظم الدراسات، صلة البلاغة بالأسلوبية. وقبل إثبات ذلك لابدّ من الوقوف عند مفهوم الأسلوبية في الدراسات الغربية الحديثة.

1-2 مفهوم الأسلوبية حديثا:

أ-المفهوم الغربي: يقول "ميشال أريفيه": " إنّ الأسلوبية وصف للنص الأدبي بحسب طرائق مستقاة من اللسانيات"⁽³⁾. فبالأسلوبية نستطيع أن نستشف ما في النص الأدبي بالاستفادة من الآليات التي توفرها اللسانيات طبعا. ويعرفها "جاكوبسن" بأنها: "البحث عما يتميز به الكلام الفني عن بقية مستويات الخطاب أولا، وعن سائر أصناف الفنون الإنسانية ثانيا"⁽⁴⁾ "أما ريفاتير" فيرى أنها: "كل شيء مكتوب وفردى قصد به أن يكون أدبا"⁽⁵⁾. وإذا بحثنا عن الأسلوبية عند الغربيين نجدها تقابل في لفظها الأجنبي كلمة STYLE وهي كلمة مشتقة من الأصل اللاتيني الذي يعني عصا مديبة تستعمل في الكتابة على الشمع⁽⁶⁾، ويفهم من هذا التعريف أنّه أداة

1 ينظر: شكري عياد، مدخل إلى علم الأسلوب، ص7

2 ينظر: مصطفى الجويني، "المعاني": علم الأسلوب، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ط1، 1996، ص242.

3 عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، ص48.

4 عبد السلام المسدي، اللسانيات والأسلوب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2005، ص41.

5 شكري عياد، مدخل على علم الأسلوب، ص25.

6 محمد كريم الكواز، علم الأسلوب مفاهيم وتطبيقات، منشورات جامعة السابع أبريل، ط1، 1426هـ - ص53. The

-general basic - english dictionary

الكتابة كالريشة أو "القلم"⁽¹⁾ واستخدم هذا المصطلح في العصر الروماني أيام الخطيب "شيشرون" كاستعارة تشير إلى خصائص تعبير الخطباء، ثم انتقل هذا التعريف عن طريق المجاز إلى مفاهيم تتعلق بطريقة الكتابة اليدوية، ثم أطلق فيما بعد على التعبير الأدبي. كما ورد هذا المصطلح – الأسلوب – في كتب البلاغة اليونانية القديمة بمعنى التعبير ووسائل الصياغة، وله وظيفة حدّدها أرسطو "بالإقناع"، وقد "كان نوفاليس أحد الأوائل الذين استخدموا هذا المصطلح"⁽²⁾. كما عرّف الأسلوب في العصر الحديث بعدة تعريفات نظرا لتعدد الاعتبارات⁽³⁾. فهناك من الباحثين من انطلق في تعريفه للأسلوب من زاوية المرسل، ومن بينهم "بيفون" صاحب مقولة: "الأسلوب هو الرجل"⁽⁴⁾.

ونجد الكثير من الآراء، التي تؤيّد فكرة الأسلوب هو الرجل، ومنها: رأي "ماكس جاكوب": "إنّ جوهر الإنسان كامن في لغته وحساسيته"، ورأي "بروست": "أنّ الأسلوب بصمة تحملها صياغة الخطاب، فتكون كالشهادة التي لا تمحى"⁽⁵⁾، ومن الدّراسات العربية التي ترى أنّ الأسلوب هو الرّجل، دراسة أحمد الشايب الذي عزّز فيها فكرة الأسلوب وعلاقته بصاحبه، فقال: "إنّ الأديب حين يعبر عن شخصيته تعبيرا صادقا، يصف تجاربها ونزعتها ومزاجها وطريقة اتّصالها بالحياة، ينتهي به الأمر إلى أسلوب أدبي ممتاز في طريقة التفكير والتصوير والتعبير، هو أسلوب مشتقّ من نفسه هو: من عقله وعواطفه ولغته"⁽⁶⁾.

أمّا الأسلوبية: فهو مصطلح يتكون من جذرين، وهما أسلوب STYLE ولاحقته IQUE فالأسلوب ذو مدلول إنساني ذاتي نسبي واللاحقة تختص بالأسلوب العلمي العقلي وبالتالي موضوعي وبذلك تفكيك الدال الاصطلاحي إلى مدلوليه بما يطابق عبارة "علم الأسلوب" أو "الأسلوبية"⁽⁷⁾؛ أي دراسة الأسلوب دراسة تحليلية علمية بعيدة عن الذاتية وذلك من خلال الاستعانة بعلم اللغة الحديث، "SCIENCE DE STYLE" وقد رفض بعض الباحثين وصف الأسلوبية بخاصية العلم لأسباب عدة، أوّلها نابع من طبيعة الدراسات الأسلوبية نفسها كما

1. يوسف أبو العدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، ص35.

2. ينظر: يوسف وغليسي، مناهج النّقد الأدبي، جسر للتّشريح والتّوزيع، ط1، 2007، ص75.

3. ينظر: سعد أبو الرضا، النّقد الأدبي الحديث أسسه الجمالية ومناهجه المعاصرة رؤية إسلامية، ط2، 1428هـ، ص117.

4. ينظر: يوسف وغليسي، مناهج النّقد الأدبي، مرجع سابق، ص75.

5. عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص67-70.

6. أحمد الشايب، الأسلوب، دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية، مكتبة النهضة ط6، 1966، ص121.

7. ينظر عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص34.

يقول "كمال أبو ديب" فأنا لا أستطيع أن أوجد بين شيئين، الشيء الأول هو القول بعلمية الأسلوبية، والثاني هو أن الأسلوبية محاولة لكشف الخصائص الفردية في كل كيان لغوي متشكّل كالخطاب الأدبي، ومن هنا لا يبدو لي سهلاً أن نوجد بين اكتشاف الخصائص الفردية المكونة التي لا يمكن في النهاية أن تؤدي إلى مجموعة من القوانين التي تحكم تطور الحقل المعرفي الذي نتحدث عنه، ويبدو لي أن محاولة الجمع بين الصفتين للأسلوبية أمر صعب...⁽¹⁾.

والأسلوبية غير الأسلوب فقد ورد في الموسوعة الفرنسية "أنه يمكن استخلاص معنيين لكلمة أسلوب، ووظيفتين: "إذ إنّها تُشير إلى نظام الوسائل والقواعد المعمول بها، أو المخترعة، والتي تستخدم في مؤلف من المؤلفات، وتحدّد - مرة أخرى - خصوصياته وسمة مميزة: فامتلاك الأسلوب فضيلة"⁽²⁾. وأضافت إلى ذلك: "إننا أولينا الاهتمام بالنظام وقدمناه على الإنتاج، فإننا بذلك نعطي الأسلوب تعريفاً جماعياً، ونستعمله في عمل تصنيفي، ونجعل منه أداة من أدوات التعميم. أمّا إذا كان الأمر على العكس من ذلك، وأولينا انتهاك النظام، والتجديد، والقراءة اهتمامنا، فإننا نعرف الأسلوب حينئذ، تعريفاً فردياً، ونسند إليه وظيفة فردية، ولكن كلّ هذا يقودنا إلى التفكير فيه كذلك على أنّه سمة مميزة ونظام بآن"⁽³⁾.

"ومن الطرح السابق، علينا التفريق بين أمرين: أمّا الأول فهو الأسلوب، وأمّا الثاني فهو الأسلوبية، ويمكن اختصار التفريق بين الأمرين من خلال أن علم الأسلوب يبحث في الأصول المتبعة في الدراسات الأسلوبية، في حين تمثل الأسلوبية المنهج التطبيقي الذي يسير وفق ما أصّله علم الأسلوب"⁽⁴⁾. وكان "شارل بالي" قد أحسّ باحتمال الخلط بين المفهومين، ففرّق بينهما بقوله، الأسلوب هو: "تفجّر الطّاقات التعبيرية الكامنة في صميم اللغة، بخروجها من عالمها الافتراضي إلى حيز الوجود اللّغوي؛ أيّ أنّ الأسلوب هو الاستعمال ذاته، في حين الأسلوبية: تهدف إلى إقامة ثبت لجملة من الطّاقات التعبيرية الموجودة في اللغة بقوة⁽⁵⁾، وهذا التّفريق بين المصطلحات جاء نتيجة الصّراع حول تعريفات هذا العلم الجديد، وعرّفه "بيفون" بأن: "الأسلوب

1 أبو ديب كمال، الأسلوبية، مجلة فصول، مج 6، ع 1، أكتوبر، نوفمبر، 1984، ص 219.

2 منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الانماء الحضاري، 1429 - 200، ص 29.

3 المرجع نفسه، ص 29.

4 يوسف أبو العدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، ص 37-38.

5 ينظر: عبد السلام المسدي: الأسلوب والأسلوبية، نحو بديل ألسني في نقد الأدب، ص 85.

هو الإنسان نفسه أو "الأسلوب هو الرجل" ويقصد بذلك أنّ الأسلوب هو المرآة التي تعكس الحالة النفسية للأديب، بل هو، كبصمات الأصابع لا يصطنع ولا يزيف⁽¹⁾، أمّا "ماكس جاكوب" فقد أعاد صياغة قول "بيفون" فقال: "الإنسان هو لغته وحساسيته"⁽²⁾.

ومن التعريفات السابقة نستنتج أنّ هذا العلم الجديد بوصفه علماً له أصوله وأسس. هو في الحقيقة تطبيقات من الدراسات القديمة وملاحه واضحة في الدرس العربي القديم.

2- ملامح الأسلوبية في الدراسات العربية: لم يظهر هذا المفهوم - مصطلح الأسلوبية - وبهذه الصيغة اللفظية، إلا في بداية القرن العشرين، وتحديدًا مع ظهور الدراسات اللغوية الحديثة التي قررت أن تتخذ من الأسلوب علماً يُدرس لذاته، أو يُوظف في خدمة التحليل الأدبي، أو التحليل النفسي أو الاجتماعي⁽³⁾، ولم يستعمل مصطلح (أسلوب) في الدراسات العربية القديمة بصريح العبارة، فمثلاً نجد الجاحظ قد أشار إليه في كتابه **البيان والتبيين** وتحديدًا في فصل "صناعة الشعر وتعلّمه"، عندما تحدث عن النظم وهو عنده حسن اختيار اللفظة المفردة اختياراً موسيقياً يقدم على سلامة جرسها، واختياراً معجمياً يقدم على ألفتها، واختياراً إيجائياً يقوم على الأثر الذي يمكن أن يتركها استعمال الكلمة في النفس، فكانت فكرة النظم عنده بمعنى التسق الخاص في التعبير والتركيب. يقول في **البيان والتبيين**: "والفرق بين نظم القرآن، ونظم سائر الكلام وتأليفه فليس يُعرف فُروق النظم، واختلاف البحث إلاّ من عَرَف القصيدَ من الرّجز، والمزاج من المنشور والخطب من الرسائل، وحتى يعرف العجز العارض الذي يجوز ارتفاعه من العجز الذي هو صفة الذات، فإذا عرف صنوف التّأليف مباينة نظم القرآن لسائر الكلام"⁽⁴⁾، فتعريف الجاحظ يشبه تعريف المحدثين للأسلوب من حيث هو المرآة العاكسة لشخصية الأديب، فمصطلح الأسلوب وإن لم يورد بالصيغة ذاتها إلاّ أنّ نظريته القائمة على مبدأ اختيار اللفظ، قد توافقت إلى حد كبير مع آراء المحدثين الغربيين حول الأسلوبية، وهو ما يعبر عنه الجاحظ بقوله: "لا يكون الكلام يستحق اسم بلاغة حتى يسابق معناه لفظه، ولفظه معناه، فلا يكون لفظه إلى سمعك أقرب من

1 ينظر: منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ص33.

2 ينظر: المرجع نفسه، ص33.

3 يوسف أبو العدوس: الأسلوبية، الرؤية والتطبيق، ص39.

4 الجاحظ: **البيان والتبيين**، تحقيق عبد السلام هارون، ج1، دار الجيل، بيروت، 1911، ص16.

معناه إلى قلبك" ⁽¹⁾، وقبله قد حاول "ثعلب" في كتابه "قواعد الشعر" أن يقدّم محاولة لفهم أسلوب الشعر إذ رأى: "أنّه يجري على أربع قواعد تمثّله أساليبه، معتمدا في ذلك على أساليب الكلام بعامة بتقسيمه هذا، فجعلها أساليب للشعر وهي: الأمر والنهي، والخبر والاستخبار" ⁽²⁾.

أمّا عبد القاهر الجرجاني، فقد استعمل هذا المصطلح مرة واحدة عندما لمح إليه في نظرية النظم، والنظم عنده هو الأسلوب ذاته، فعلاقة النظم بالأسلوب هي علاقة الجزء بالكل، ويظهر تحليله الأسلوبي من خلال تحليله لآيات القرآن الكريم وأبيات الشعر، فهو يقوم بتحليل جزئيات التركيب وأسلوب أدائه من حيث التقديم والتأخير، والتعريف والتنكير، والحذف والإضمار... الخ والأسلوب عند الجرجاني هو ضرب من النظم وطريقة فيه. ومن هذه النظرية بنى الأسلوبيون المحدثون منهجهم الحديث "الأسلوبية"، هذه الأخيرة التي أضحت علما يختص بدراسة جماليات الشعر والنثر ⁽³⁾.

وقال عنه "محمد عبّاس": "يعدّ عبد القاهر من أبرز المجدّدين في مناهج الدّراسة اللغوية والأدبية، وقد استقلّ عن معاصريه في متابعة نظريّة النّظم التي أصبح مع مرور الزمن رائدها الأوّل بلا منازع. وهو يحقّق في دراسته تشابها كبيرا في نقاط التلاقي بين عمله هذا وبين ما وصلت إليه الدّراسات الحديثة المعاصرة في المناهج الغربية بشهادة معظم الدّارسين والباحثين، ودراسته للنّظم وما يتّصل به تقف بكبرياء معادلاً قوياً لأحدث التّطبيقات اللغوية في العالم الغربي" ⁽⁴⁾.

غير أنّ "محمد عبّاس" كان رأيه مخالفاً، من حيث أنّ النّظم أعمق من الأسلوب عندما قال: "المتنبّع لمنهج عبد القاهر، يجده يميّز بين النّظم والأسلوب، فالنّظم في نظره مفهوم أعمق من الأسلوب فقد اعتنى به عناية خاصّة، وبالغ في تكراره" ⁽⁵⁾.

ونجد "ابن قتيبة" كذلك يتطرق إلى مصطلح الأسلوب، ويحاول الربط بينه وبين طريقة أداء المعنى أو بالطرائق الفنّية، بحيث يكون لكلّ مقام مقال، فطبيعة الموضوع ومقدرة المتعلم، واختلاف

1 المصدر السابق، ج1، ص14.

2 ينظر: عبد القادر حسن، أثر النحاة في البحث البلاغي، دار النهضة مصر للطبع والنشر الفجالة، القاهرة، ص224.

3 يوسف أبو العدوس، مدخل إلى البلاغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 1427هـ، ص37.

4 محمد عبّاس، الأبعاد الإبداعية في منهج عبد القاهر الجرجاني، دراسة مقارنة، دار الفكر المعاصر، لبنان، ط1، 1999 ص15.

5 ينظر: المرجع نفسه، ص38.

الموقف تؤثّر في تعدد الأساليب، يقول في هذا الصدد: "إنّما يعرف فضل القرآن الكريم من كثرة نظره، واتّسع علمه، وفهم مذاهب العرب وافتتاحها في الأساليب، وما خص الله به لغتها دون جميع اللغات... فالخطيب من العرب إذا ارتجل كلاماً في نكاح أو حمالة أو صلح أو ما أشبه ذلك، لم يأت به من واد واحد، بل يفتنّ فيختصر تارة إرادة التخفيف، ويطيل تارة إرادة الإفهام، ويكرّر تارة إرادة التوكيد،... وتكون عنايته بالكلام على حسب الحال، وقدر الحفل وكثرة الحشد، وجلالة المقام¹.

وذكر ابن خلدون (732-808هـ) في "المقدمة" في فصل "صناعة الشعر" الربط بين الأسلوب والقدرة اللغوية، وبين الأسلوب والإطناب والحذف والإيجاز...، ويرى أنّ الأسلوب عملية مركّبة من علوم النحو والبلاغة والأدب فقال: "اعلم أنّها عبارة عن المنوال الذي تنسج فيه التراكيب أو القالب الذي يُفرغ به، ولا يرجع إلى الكلام باعتبار إفادته أصل المعنى الذي هو وظيفة الإعراب لا باعتبار إفادته كمال المعنى من خواص التراكيب الذي هو وظيفة البلاغة والبيان، ولا باعتبار الوزن كما استعمله العرب فيه، الذي هو وظيفة العروض.

فهذه العلوم الثلاثة خارجة عن هذه الصناعة الشعرية، وإنّما يرجع إلى صورة ذهنية للتراكيب المنتظمة كلّية باعتبار انطباقها على تركيب خاص وتلك الصور ينتزعها الدّهن من أعيان التراكيب وأشخاصها، ويصيّرها في الخيال كالقالب أو المنوال ثمّ ينتقي التراكيب الصحيحة عند العرب، باعتبار الإعراب والبيان، فيرصّها فيه رصّاً كما يفعله البناء في القالب أو النساج في المنوال، حتى يتّسع القالب بحصول التراكيب الوافية بمقصود الكلام ويقع على الصّورة الصّحيحة، باعتبار ملكة اللسان العربي فيه فإنّ لكلّ فنّ من الكلام أساليب تختصّ به و توجد فيه على أنحاء مختلفة"⁽²⁾، وإذا كان ابن خلدون يربطه بالتراكيب المنتظمة والصناعة الشعرية، فإنّ الأسلوب على هذا النحو، هو كلّ ما ليس شائعاً ولا عادياً ولا مطابقاً للمعيار المألوف... إنّهُ انزياحٌ بالنسبة للمعيار؛ أي أنّه خطأ ولكنّه خطأ مقصود"⁽³⁾.

وعُرف الزمخشري "بالأسلوب التمثيلي الذي تحدث عنه باعتباره خاصية أسلوبية لها دور فعال في إبراز المعنى، كما تحدث عن الالتفات فقال معلّقاً على قوله -عز وجل-: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ

1 ابن قتيبة تأويل مشكل القرآن، شرحه، السيد أحمد صقر، دار التراث القاهرة ط2، 1973، ص12. 13.

2 ابن خلدون: المقدمة تحق علي عبد الواحد وافي، دار العودة بيروت لبنان، (د ط)، 1962، ص474.

3 جان كوهن: بنية اللغة الشعرية، تر: محمد الوالي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء ط1، 1986 ص15.

ظَلُّومًا جَهُولًا» [الأحزاب: الآية 72] ونحو هذا الكلام كثير من لسان العرب وما جاء القرآن الكريم إلا على طرقهم وأساليبهم...⁽¹⁾.

يبدو من خلال هذا التعريف أن دراسة الزمخشري للبلاغة كانت دراسة تطبيقية، وقد ركز في دراسته على الفصل والوصل والكناية... الخ وبذلك يكون الزمخشري هو الذي أعدّ لاكتمال الفروع المختلفة لنظرية علمي المعاني والبيان، وذلك من خلال تطبيقاته المختلفة لهذه الفروع على القرآن الكريم بذوق أدبي مرهف وحس فني دقيق⁽²⁾.

كما بحث "السكاكي" في مسألة الالتفات ونوّه بأهميته في الأداء الفني، بل جعله أمرًا ضروريًا لابد أن يتوفر في الأسلوب⁽³⁾، قال في مفتاحه "اعلم أن هذا النوع أعني نقل الكلام عن الحكاية إلى الغيبة لا يختصّ بالمسند إليه، ولا هذا القدر، بل الحكاية والخطاب والغيبة ثلاثتها ينتقل كل واحد منها إلى الآخر، ويسمى هذا التّقلّ التّفاتًا عند علماء المعاني، والعرب يستكثرون منه ويرون أنّ الكلام إذا انتقل من أسلوب إلى أسلوب أدخل في القبول عند السّامع، وأحسن تطرية لنشاطه، وأملأ باستدرار إصغائه، وهم أحرىء بذلك أليس قرى الأضياف سجيّتهم، ونحر العشار للضيّف دأبهم وهجراتهم لا مزقت أيدي الأدوار لهم أديما ولا أباحت لهم حرّما، أفترأهم يحسنون قرى الأشباح فيخالفون فيه بين لون ولون، وطعم وطعم، ولا يُحسنون قرى الأرواح فلا يخالفون فيه بين أسلوب وأسلوب، وإيراد وإيراد"⁽⁴⁾.

وربط "حازم القرطاجني" الأسلوب بالبلاغة والفصاحة وطبيعة الجنس الأدبي من جهة ومن الناحية المعنوية في التّأليفات من جهة ثانية يقول: "إنّ الأسلوب يحصل على كيفية الاستمرار في أوصاف جهة إلى جهة فكان بمنزلة النّظم في الألفاظ الذي هو صورة كيفية الاستمرار في الألفاظ والعبارات والهيئة الحاصلة عن كيفية النّقلة من بعضها إلى بعض وما يعتمد فيها من ضروب الوضع وأنحاء الترتيب فالأسلوب هيئة تحصل عن التّأليفات المعنوية والنّظم هيئة تحصل عن التّأليفات

1 الزمخشري: الكشف، تحق: أحمد بن محمّد الاسكندري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، ج3، ص564.

2 ينظر: يوسف أبو العدوس، مدخل إلى البلاغة العربية، ص37.

3 ينظر: محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية، لونيحمان، ط1، 1994، ص21.

4 السكاكي، مفتاح العلوم، تح و تق، عبد الحميد هنداي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط1، 1420هـ - 2000م، ص76.

اللفظية"⁽¹⁾. فالأسلوب عنده هو تتالي المعاني وتتابعها في حين أن النظم يشكل تتابع الألفاظ والعبارات وفق نظام ما، ومن ثمة لا يمكن أن نفصل بين اللفظ والمعنى، حيث قال: "اللفظ جسم وروحه المعنى وارتباطه كارتباط الروح بالجسد يضعف بضعفه ويقوى بقوته، فإذا سلّم المعنى واختلّ اللفظ كان نقصاً للشعر وهجنة عليه، كما يعرض لبعض الأجسام من العرج والشلل والعمور وما أشبه ذلك من غيره أن تذهب الروح. وكذلك إن ضُفّ المعنى واختلّ بعضه كان اللفظ من ذلك أوفر حظاً، كالذي يعرض للأجسام المرض بمرض الأرواح... ولا تجد معنى يختلّ إلا من جهة اللفظ وجريه فيه على غير الواجب... فإن اختلّ المعنى كلّه وفسد اللفظ كان موتاً لا فائدة فيه"⁽²⁾، ثم قال: "قال أبو عثمان الجاحظ أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، فتعلم بذلك: أنه أفرغ إفراغاً واحداً، وسبك سبكاً واحداً، فهو يجري على اللسان كما يجري الدهان"⁽³⁾.

ويبدو مما سبق أنّ الجاحظ كان متمسكاً بجمال النظم وروعة التركيب، وسموّ البناء، بحيث اشترط في الخطاب الشعري الجيد عاملين أساسيين هما: تلاحم الأجزاء وسهولة المخارج وهو ما يجعل الشعر يجري على اللسان مثلما يجري الدهان، وعقّب ابن رشيق "على ذلك حين قال: وإذا كان الكلام على هذا الأسلوب الذي ذكره الجاحظ لذّ سماعه وخفّ محتمله، وقرب فهمه وعذب النطق به، وحلي في فم سامعه، فإذا كان متنافراً متبايناً عسر حفظه، وثقل على اللسان النطق به"⁽⁴⁾، وهو ما يؤكد تأييد ابن رشيق للجاحظ فيما يخص مقومات الشعر الجيد.

3- الأسلوبية في الدراسات العربية الحديثة:

تفطن الكثير من النقاد العرب المحدثين إلى وجود صلة وثيقة بين البلاغة العربية والأسلوبية العربية وذلك حينما اطلعوا على الدّراسات الأسلوبية الغربية، وكانوا عندما يشيرون إلى صورة أسلوبية اصطلاحية في القدم، يربطونها بالمستجدات الحديثة كقولهم: "وهذه النظرية نجد ما يقابلها في أسس النظرية

1 حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقق: محمد الحبيب بن الحرجة، تونس، 1966م، ص364/365، وما بعدها.

2 ابن رشيق، العمدة في نقد الشعر وتمحيصه، شرح وضبط عفيف نايف حطوم، دار صادر بيروت، ط1، 2003م، ج1 ص111.

3 المصدر نفسه، ج1، ص171.

4 المصدر نفسه، ج1، ص171-172.

الحديث⁽¹⁾. ومن أهم هذه التعريفات نجد تعريف عبد السلام المسدي مثلاً فقد عرّفها انطلاقاً من ثلاثة محاور: المخاطب، المخاطب، الخطاب (النص الأدبي). وأعطاهما أحمد الشايب تعريف مختلفة دارت حول محاور ثلاثة أيضاً هي: فن الكلام، وطريقة الكتابة، والصورة اللفظية التي نعبر بها عن المعاني⁽²⁾.

ومنه نستنتج أنّه مزج بين الأسلوب والنظم واعتبره: طريقة الكتابة أو طريقة الإنشاء، أو طريقة اختيار الألفاظ وتأليفها للتعبير بها عن المعاني قصد الإيضاح والتأثير، أو الضرب من النظم والطريقة فيه، هذا تعريف الأسلوب الأدبي بمعناه العام⁽³⁾، فالأسلوب عنده فن من الكلام قد يكون قصصاً أو حواراً أو تشبيهاً أو مجازاً أو تقريراً... الخ، فهو الطريقة في الكتابة. أما الأسلوبية فقد عرّفها عدنان بن ذريل "بأنّه علم لغوي حديث يبحث في الوسائل اللغوية التي تكسب الخطاب العادي أو الأدبي خصائصه التعبيرية والشعرية، فتميّزه عن غيره. إنها تتقرّى (الظاهرة الأسلوبية) بالمنهجية العلمية اللغوية، وتعتبر (الأسلوب) ظاهرة هي في الأساس لغوية تدرسها في نصوصها وسياقاتها"⁽⁴⁾.

يتّضح من هذا أن رأي عدنان بن ذريل يتطابق مع رأي المسدي في تعريفهما للأسلوبية من حيث هي علم لغوي. وذهب منذر العياشي إلى أنّ: "الأسلوبية علم يدرس اللغة ضمن نظام الخطاب ولكنها - أيضاً - علم يدرس الخطاب موزعاً على مبدأ هوية الأجناس، ولذا كان موضوع هذا العلم متعدد المستويات، مختلف المشارب والاهتمامات، متنوع الأهداف والاتجاهات"⁽⁵⁾.

أما محمّد عباس فقد تناول في كتابه الأبعاد الإبداعية في منهج عبد القاهر الجرجاني نظرية النظم وعلاقتها بالأسلوبية، فقال: "يلاحظ الباحث فيما سبق، أن لنظرية النظم وشائج مطابقة أو تكاد تتطابق مع وشائج المنهج البنيوي الذي يسود الدراسات الحديثة للنصوص اللغوية. ولعلّ هذا التطابق يستمرّ في جانب آخر من المطابقة هذه المرّة مع (الأسلوبية) لسبب موضوعي، وهو أن منطلق (الأسلوبية) نشأ على يد أعلامها نتيجة لمواصلة البحث في المنهج البنيوي الذي أسسه دي

¹ إبراهيم عبد الجواد: الاتجاهات الأسلوبية في النقد العربي الحديث، ص 64.

² ينظر: يوسف أبو العدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، ص 26.

³ أحمد الشايب: الأسلوب دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية، مكتبة النهضة المصرية، ط 6، 1966م، ص 44.

⁴ عدنان بن ذريل: اللغة والأسلوب، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، (د ط)، 1980، ص 140.

⁵ منذر العياشي: الأسلوبية وتحليل الخطاب، ص 27.

سوسير، وقد يتعزّز هذا الرأي حينما سيجد الباحث أن هؤلاء الأعلام الذين فطنوا إلى مثل هذه الدراسة، هم تلامذة دي سوسير نفسه، ويأتي على رأس هؤلاء شارل بالي الذي انطلق في دراسته للأسلوبية من ثنائية اللغة والكلام ومن بنية اللغة وظاهرة النظم في الخطاب الأدبي التقدي على اعتبار أن الأسلوبية وصف للنص الأدبي حسب طرائق مستقاة من اللسانيات وعلى أن الأسلوبية هي (منهج لساني)⁽¹⁾.

نستنتج مما سبق أن محمد عباس يقرّ بأوجه التشابه بين نظرية النظم ومفهوم الأسلوبية الحديثة ويطابق بينهما. وتوصل إلى وجود تشابه كبير بينهما في أكثر من موضع كاعتمادهما على دراسة النص ككلّ من خلال عقده مقارنة بين الأسلوبية ونظرية النظم عند الجرجاني وفي هذا قال: "وإذا طرحت المقارنة بين فكرة النظم عند عبد القاهر والأسلوبية عند المعاصرين، إذا كانت الأسلوبية تعني دراسة الأسلوب، اتضح أن عبد القاهر لم يعتن في نظريته بالجملة العربية المفيدة المجردة، ولم يذكر الألفاظ منفردة، ولم يذكر المعنى وحده، وإنما اعتنى بذكر المقطع ككل، سواء في النثر أم في الشعر، وعبر عن عمله هذا بالنظم وأحيانا بالصياغة، وهذا أقرب دليل إلى معرفة السياق أو ما يعبر عنه بالأسلوب"⁽²⁾.

وكان "عبد القاهر" ينظر إلى النص الأدبي على أنه فنّ لغوي ومثل هذه النظرة نجدها عند الشكلايين الروس أمثال: فيكتور شلوفسكي، فلاديمير بروب، رومان جاكسون⁽³⁾، كما قال محمد عباس "... فإنّ الأسلوب هو الصّورة الحيّة في شخصيّة الأديب في تفكيره وشعوره وتعبيره، فهو يرسم ملامح روح العمل الفني، ومن هذا المنظور كان لكلّ أديب أسلوبه الخاص وطابعه المعين في كلّ ما مسّت يده من عمل أدبي وفني"⁽⁴⁾. فهو يعتبر الأسلوب مرآة عاكسة لشخصية الأديب.

4- ملامح الأسلوبية في البلاغة العربية:

تكاد تجمع الدراسات العربية على إثبات الصّلة بين الأسلوبية الحديثة والبلاغة القديمة، فبظهور الأسلوبية على الساحة النقدية، راحت الدراسات العربية تبحث في الصّلة بين هذا العلم الذي

1 محمد عباس، الأبعاد الابداعية في منهج عبد القاهر الجرجاني دراسة مقارنة، ص 37.

2 المرجع نفسه، ص 40.

3 ينظر: المرجع نفسه، ص 43.

4 المرجع نفسه، ص 41.

يحمل في طياته ملامح البلاغة العربية، فهذا "محمد عبد المطلب" يدعو إلى عقد مقارنة بينهما فقال: "والحديث عن الأسلوبية الحديثة هو الوسيلة الصحيحة لعقد المقارنة بينها وبين موروثنا البلاغي من خلال تحديد مفهوم الأصالة والمعاصرة، بحيث لا يكون هناك تعصّب لقديم أو انغلاق أمام جديد، وتأتي مباحث اللغويات باعتبارها الركيزة الأساسية لمباحث الأسلوبية الحديثة التي وُلدت على يد دي سوسير ثم نَمّأها بالي"⁽¹⁾، ومن خلال عقده لهذه المقارنة توصل إلى أنّ الأسلوبية هي الوريث الشرعي للبلاغة القديمة، ويرجع ذلك إلى معيارية البلاغة القديمة وجودها يقول: "...وقد أتاح هذا القصور للأسلوبية الحديثة أن تكون وريثة شرعية للبلاغة القديمة، ذلك أنّ الأخيرة وقفت في دراستها عند حدود التعبير ووضع مسمياته وتصنيفها، وتجمدت عند هذه الخطوة، ولم تحاول الوصول إلى بحث العمل الأدبي الكامل، كما لم يتسنّ لها بالضرورة دراسة الهيكل البنائي لهذا العمل، وكان ذلك بمثابة تمهيد لحلول الأسلوبية في مجال الإبداع كبديل يحاول تجاوز الدراسة الجزئية القديمة"⁽²⁾.

وفي هذا السياق قال يوسف وغليسي: "تمثّل الأسلوبية - في التّنظيرات الغربية - جسرا يربط اللسانيات بالنقد الأدبي، كأنّه تعبيد لطريق عتيق شقّته البلاغة القديمة، حيث أنّ البلاغة - عند غيرو - هي أسلوبية القدامى"، كما أنّ الأسلوبية هي بلاغة حديثة تحت شكلها المزدوج: علم للتعبير، ونقد للأساليب الفردية"، وعليه فالأسلوبية هي الوريث المباشر للبلاغة"⁽³⁾.

وتعدّ الأسلوبية أو علم الأسلوب مقدّمة للبلاغة الجديدة عند "بيارجيرو" إذ يقول: "الأسلوبية بلاغة حديثة ذات شكل مضاعف، إنّها علم التعبير، وهي نقد للأساليب الفردية"⁽⁴⁾. والأمر نفسه عند "صلاح فضل" فالأسلوبية أو علم الأسلوب عنده يعد وريثا شرعيا للبلاغة، وقد برّر سبب ذلك لعجز البلاغة القديمة عن عدم مواكبتها لتطوّر الذي شهدته الآداب الحديثة فقال فيما يخص ذلك: "الأسلوبية وريث شرعي للبلاغة العجوز التي أدركها سن اليأس وحكم عليها تطوّر الفنون والآداب الحديثة بالعقم، ينحدر من أصلاب مختلفة، ترجع إلى أبوين فتيّين هما علم اللغة

1 محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، ص3.

2 المرجع نفسه، ص3.

3 يوسف وغليسي، مناهج النقد الأدبي، ص84.

4 ينظر: جورج موليه، الأسلوبية ترجمة وتقديم بسام بركة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع 2006، ط2 ص22.

الحديث - الألسنية إن شئنا أن نطلق عليها تسمية أشدّ توافقاً مع دورها في أمومة علم الأسلوب - من جانب، وعلم الجمال الذي أدّى مهمّة الأبوة الأولى من جانب آخر⁽¹⁾. فتكاد الآراء السابقة تجمع على أنّ الأسلوبية الحديثة هي وريثة البلاغة القديمة، وهو ما يبيّن أصالتها وامتدادها في العلوم اللسانية الحديثة.

إنّ الأسلوبية وإن عدّت علماً يدرس ويحلّل الخطاب الأدبي، إلّا أنّها علم قام على أنقاض البلاغة القديمة وأكتافها. وهذا ما يؤكده "عبد المالك مرتاض" بقوله: "فلاسلوبية بالرغم من أنّها فرعٌ من اللسانيات لا يمكن لأيّ كان أن يُنكر قيامها على أنقاض البلاغة بفروعها الثلاثة المعنى والبيان والبدیع"⁽²⁾. أما "شكري عياد" فيرى أن للبلاغة الفضل الأول في وضع المبادئ الأساسية لعلم الأسلوب، إذ يقول: "ولكنني إذ أقدم إليك هذا الكتاب لا أغريك ببضاعة جديدة مستوردة، فعلم الأسلوب ذو نسب عريق عندنا، لأن أصوله ترجع إلى علوم البلاغة"⁽³⁾. وهو الرأي الذي ذهب إليه "مصطفى الجويني" حين رأى أنّ البلاغة القديمة تشكّل الجذور المتينة لعلم الأسلوبية الحديث فيقول: "ليست الأسلوبية جديدة إلّا باندماجها في إطار علمي خاص، فالكثير من أسسها مركّز من عهود بعيدة، علاوةً على أنّ أيّة نزعة من نزعات شرح النصوص لم تخل - منذ القديم - من اتّجاهات أسلوبية"⁽⁴⁾. فهو لا يتصوّر الأسلوبية بمنأى عن البلاغة القديمة.

ونجد أيضاً محمد عبد المطلب⁽⁵⁾ يؤكّد ذلك إذ يرى أنّ النظرة العميقة للدرس البلاغي "تنبّه عن جهود البلاغيين في الكشف عن كثيرٍ من الأنماط التعبيرية التي كان تدقيقهم في وصفها وسيلة فعّالة لإبراز طاقات أسلوبية تعمل على تأكيد أدبية الصياغة، أو تأكيد شرعيتها"⁽⁵⁾ وقال في مقام آخر: "ودراسة مباحث الأسلوب ومفهومه في الدّراسة العربية الحديثة تُؤكّد عملية التّواصل بين القديم والجديد، من حيث كانت مباحث المرصفي ومصطفى صادق الرّافعي وأحمد حسن الزّيات وأحمد الشّايب وأمين الخولي قائمة في جوهرها على ما أصّله القدماء من دراسات بلاغية، مع الإفادة في الوقت نفسه من التيارات الخصبة التي وفدت من الغرب مع مطلع نهضتنا الحديثة، وإنّ

1 صلاح فضل، علم الأسلوب، مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1998، ص5

2 عبد المالك مرتاض، التحليل السيميائي في الخطاب الشعري، ص11.

3 شكري عياد، مدخل إلى علم الأسلوب، ص7.

4 مصطفى الجويني الصاوي، المعاني، علم الأسلوب، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ط1، 1996، ص242.

5 محمد عبد المطلب، بناء الأسلوب في شعر الحداثة، دار المعارف، ط2، 1995، ص26.

كان ذلك كله لم يهيئ لظهور النظرية العربية المتكاملة في دراسة الأسلوب⁽¹⁾.

فلو قارنا بين الأسلوبية الحديثة والبلاغة القديمة، لوجدنا أنّ الأسلوبية ليست بعيدة أبداً عن نظرية النظم للجرجاني، "فالمتتبع للمنهج الأسلوبي في دراسة النص الأدبي، يلاحظ أنّ هذا المنهج لا يعدّ نقلة نوعية في مجال الدراسات النقدية الحديثة، فقد ركّزت البلاغة القديمة على موضوع النظم، وعلاقة ذلك بالمعنى، وهذا يتّصل - بشكل أو بآخر - بموضوع علم المعاني"⁽²⁾. فالجرجاني يرى أنّ الألفاظ تخدّم المعاني، وترتيبها في النص لا يكون إلا لغرض إيصال المعنى إلى الذهن، وهذه النظرية نفت عن البلاغة اهتمامها بالشكل دون المعنى، وهو ما يقارنها بالأسلوبية الحديثة.

وعلم البلاغة كلّها لها اتصال مباشر بالأسلوبية ويعدّ علم المعاني أكثر العلوم اتصالاً بها، هذا العلم الذي يركز تحديداً على اللغة الفنية المكوّنة للنص الأدبي، يقول خليل عوده: "ومن الأمور التي تثبت عراقة الأسلوبية وقدمها، اهتمام البلاغة بالمخاطب، إذ إنّها تيقّنت بأنّ العملية الفنية يُقاس نجاحها بمدى اهتمامها بالمتلقّي، وركّزت على ضرورة مطابقة الكلام لمقتضى الحال، وهو ما اصططلحت عليه الأسلوبية الحديثة باسم "الموقف"⁽³⁾، وهو الشيء المشترك بينهما فكلاهما يهتم بالمتلقّي ويركّز عليه. وعلى الرغم من أنّ علم البلاغة يتّصف بالمعيارية - وهو في الحقيقة - مخالف للأسلوبية إلا أنّه يتّصف في الوقت ذاته بالمنهج العلمي الوصفي، فكلاهما يعتمد على المنهج الوصفي، ولو تتبعنا الدراسات البلاغية العربية لوجدنا الكثير من الملاحظات التي تثبت صفة الوصفية إلى جانب المعيارية في البلاغة العربية وهو المنهج الذي تعتمد عليه الأسلوبية"⁽⁴⁾.

ويعدّ سعد مصلوح أفضل من فصل القول في هذه المسألة من خلال كتابه **الأسلوبيات الحديثة آفاق جديدة**، الذي عقد فيه مقارنة بينهما وتوصل إلى أنّ كليهما يبحث في مادة واحدة ألا وهي لغة الأدب⁵.

1 محمد عبد المطّلب، البلاغة والأسلوبية، ص3.

2 نقلاً عن خليل عوده، المصطلح النقدي في الدراسات العربية المعاصرة بين الأصالة والتّجديد الأسلوبية أمودجا، مجلد1، ع2، جامعة النجاح الوطنية، كلية الآداب، فلسطين، 2003، ص48.

3 عبد الجواد إبراهيم عبد الله أحمد، الاتجاهات الأسلوبية في النقد العربي الحديث رسالة دكتوراة، الجامعة الأردنية، عمّان، 1994، ص114.

4 ينظر عبد الجواد إبراهيم، الاتجاهات الأسلوبية في النقد العربي الحديث، ص116.

5 ينظر: سعد مصلوح، في البلاغة والأسلوبيات اللسانية، آفاق جديدة، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 2003، ص67.

وتطرق عدنان بن ذريل إلى قضية العلاقة القائمة بين البلاغة والأسلوبية، فميّز بينها وبين البلاغة بأنّ الأولى تُريد أن تكون علمية، تقريرية تصف الوقائع وتصنّفها بشكل موضوعي منهجي بعد أن كانت البلاغة تدرس الأسلوب بروح معيارية نقدية صريحة، وتعلّم الأفضل من القول..⁽¹⁾، وقال في مقام آخر: "والدارسون اليوم يعتبرون أن (الانحرافات) التي في النسيج الكتابي الأدبي للنص هي التي تعكس هذه (المؤشرات الدالة) وحزمتها الأسلوبية، وهناك تتكشف مجالات كلّ من البلاغة والأسلوبية، وآثار كلّ منهما في الكتابة الأدبية للنص. وذلك أن (الأسلوبية) تُصافح الملفوظات الأدبية في حسّيتها المباشرة، فتكشف عن خصوصيتها، وبالتالي فرادتها، بينما تظل البلاغة عند قواعدها، فتكشف عن حقيقة هذه الفرادة في كشفها عن الانحرافات التي في الكتابة"⁽²⁾.

كما نجد تشابه كبير بين المصطلحات البلاغية والأسلوبية فكثيراً ما تلتقي مفردات البلاغة بمفردات الدرس الأسلوبي الحديث يقول "عدنان بن ذريل": "والدارسون في البلاغة والأسلوبية اليوم، يعترفون بوجود منطقة مشتركة بين (البلاغة) و(الأسلوبية)، يعملون كما يعمل علماء النص على دراستها والإفادة منها، خاصة ما يسمى بـ (الحُرمة الأسلوبية)، أي ما في النص من مؤشرات دالة، أو ذات دلالة وهي (المؤشرات) التي تتداخلها: صور البلاغة، وحسّ الجمال، والجمالية"⁽³⁾.

ورأى "الهادي الطرابلسي" أنّ الاختلاف يكمن في المصطلح فقط، فتراثنا البلاغي القديم يزخر بالقضايا اللغوية والجمالية التي تعدّ محاور الدراسة الأسلوبية اليوم⁽⁴⁾. فالمفردات التي تتناولها البلاغة العربية تُعدّ في أغلبها نقاط اتصال بينها وبين الدراسات الأسلوبية كظاهرة التناس المفاخرة، الجناس، السجع الترصيع، المجاز بمختلف صوره كالاستعارة والكناية والتعريض، الرمز والإيماء والإشارة، التشبيه بمختلف أنواعه.... إلخ.

إنّ اهتمام الاتجاه الأسلوبي بالصّور البيانية والمحسّنات البديعية، والتي تعدّ في أصلها مركبات لغوية، وقف عندها العرب القدماء وقتلوها بحثاً وتحليلاً، من خلال محاولة إمطة اللثام عن مواطن الجمال فيها، وإنّ كانت دراستهم محدودة نوعاً ما بخلاف الأسلوبية، فكلاهما ركزا على المحاور

1 يوسف وغليسي، مناهج النقد الأدبي، ص 87.

2 ينظر، سعد مصلوح، في البلاغة والأسلوبيات اللسانية آفاق جديدة، ص 67-71.

3 ينظر عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية، ص 45.

4 ينظر الهادي الطرابلسي، الأسلوبية، ص 214.

نفسها في الدراسة (البيان، البديع، المعاني)، فإن كانت الأسلوبية لا تقتصر على جانب واحد في دراستها، وإنما تتعدى ذلك إلى جوانب متعددة، كالعنصر اللغوي: وهو يعالج نصوصاً قامت اللغة بوضع رموزها. والعنصر النفعي: ويتمثل في العناصر الخارجية للنص كالمؤلف، القارئ، الظروف التاريخية، وهدف الرسالة.. الخ والعنصر الجمالي الأدبي: يدرس تأثير النص الأدبي على القارئ والتفوييم الأدبي له.⁽¹⁾ إذا فالجانب الجمالي يعدّ من أهم الجوانب التي تركز عليها الأسلوبية، وأثر اللغة المستخدمة في النص على المتلقي، فهي تتجاوز الجانب الوظيفي للغة إلى الجانب الجمالي الفني، الذي يجعل النص يتميّز عن غيره من النصوص.²

فبالأسلوبية وإنّ عدّت علماً حديثاً كما يعتقد بعضهم إلا أنّها تتقاطع إلى حدّ كبير مع الدراسات البلاغية القديمة، ومباحثها موجودة في تراثنا اللغوي (البلاغي)، وهو ما يؤكّد الصلة الوثيقة بين الأسلوبية والبلاغة العربية القديمة، فكلاهما ينطلق من الجانب الجمالي للغة، وعلاقة اللغة الفنية بمبدعها، ومتلقيها، وصلتها متأصلة في التراث البلاغي القديم. ولو رجعنا لمفتاح العلوم للسكاكي وما جاء في ثيابه من تحليلات للبلاغة وعلومها، لأدركنا بلا شك أنّ الدراسة البلاغية هي أساس الدراسة الأسلوبية الحديثة.

وابن خلدون حين اعترف ببراعة السكاكي وفضله في تهذيب مسائل البلاغة وترتيبها ومن ثمة تبويبها في فصول، لم يكن عبثاً عندما قال كانت صيغة السكاكي في الدرس البلاغي "أقرب الصيغ إلى روح العلم، وأجدرها بأن تكون طرفاً في علاقة الحوار بين التراث البلاغي والأسلوبيات اللسانية المعاصرة"⁽³⁾، وهو في الحقيقة ما ذهب إليه "محمد عبد العليم الدسوقي" أثناء حديثه عن مراحل البلاغة العربية فقال: "...كما مثّل أبو يعقوب السكاكي (ت626هـ) بما صنعه بحق الدراسات البلاغية التي ضمّنها القسم الثالث فكتابه (مفتاح العلوم)، يعدّ ثاني هذه المراحل التجديدية في تراث بلاغتنا العربية، إذ يرجع له الفضل في جمع شتاتها وفي تقسيمها إلى علوم ثلاثة (المعاني) و(البيان) و(البديع)، وذلك بعد أن كانت مجرد مباحث ومسائل متناثرة في جهود من

1 صلاح فضل، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، مؤسسة مختار، طبعة دار عالم المعرفة، 1999، ص100.

2 يُنظر: ميس خليل محمد عودة: تأصيل الأسلوبية في الموروث التقدي والبلاغي كتاب مفتاح العلوم للسكاكي أنموذجاً، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس-فلسطين، 2006م، ص44.

3 سعد مصلوح، في البلاغة العربية والأسلوبيات للسانية آفاق جديدة، مجلس النشر العلمي جامعة الكويت، (د ط) 2003، ص30.

سبقة، فميّز بعضها عن بعض تمييزاً تاماً وجعل لكلّ مبحث منها علماً خاصاً... وقد جرى على ترتيبه لهذه المباحث من أتى بعده من المتأخرين، فكان عمدتهم في هذا الترتيب⁽¹⁾. فهنا لانقصد من عمل السكاكي الترتيب والتهذيب بل كيفية تحليله لظاهرة البلاغية وإبراز مواطن الجمال والفن فيها.

4. 1 علم المعاني وعلاقته بالأسلوبية:

نجد أنّ أحسن من فصل القول في هذا الشأن "محمد عبد المطلب" حين قال: "وقد مثّلت البلاغة في كثير من جوانبها العلاقة بين الأسلوب والمعنى، وصلة هذا الأسلوب بما تتعرّض له الجملة هو الذي يدخل تحت ما يسمى بعلم المعاني الذي يختصّ بتتبّع سمات تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها من الاستحسان وغيره"⁽²⁾. فإذا كانت الأسلوبية تدرس ظاهرة تعدّد صيغ الأمر، والنهي، والتكرار وغيرها من الأساليب اللغوية كالاستفهام، والتّمني، والتّغيّرات التي تنحرف باللّغة إلى سياقات أخرى تحتاج إلى قرائن وأحوال، كالتقديم والتأخير، والحذف والذكر، والوصل والفصل، وأساليب القصر، وغيرها من القضايا التي تمثّل مدار الدّراسة الأسلوبية وهي في الحقيقة مسائل وقضايا بلاغية بحتة.

وكما اهتمّت الأسلوبية الحديثة بظاهرة الانزياح والتي تعني خرق المألوف في اللّغة العادية والخروج عنه، من خلال الاستعانة بأدوات لغويّة متعددة، كالاستعارة والمجاز والتشبيه، والخيال، والرّمز وغيرها من الصور والمحسنات، نجد البلاغة القديمة أيضاً اهتمّت بهذه الظاهرة وهو خروج الكلام عن مقتضى الظاهر، كما أنّ حديث السكاكي عن الخبر الإنكاري وتنوّع أساليبه حسب فهم السامع نحو قوله "صادق إنيّ، لمن ينكر صدقك إنكاراً، وإنيّ لصادق لمن يُبالغ في إنكار صدقك ووالله إنيّ لصادق"⁽³⁾، فوقوف السكاكي عند قضية تقديم المسند إليه على المسند وتعمقه في شرح المثال ووروده في مختلف السياقات، يشكّل ظاهرةً أسلوبية في حدّ ذاته، وقد يكون بذلك قد وضع الأسس الأولى لظاهرة أسلوبية تمثّلت في ظاهرة تقديم المسند إليه على المسند. فظاهرة تقديم المسند إليه على المسند وإنّ عدّت ظاهرةً أسلوبية، فقد تحدّثت البلاغة القديمة

1 محمد محمد عبد العليم الدّسوقي، موروثنا البلاغي والأسلوبية الحديثة، دراسة موازنة، طباعة ونشر دار اليسر بالقاهرة ص12.

2 محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية طبع في دار نوبار للطباعة القاهرة، ط1، 1994، ص260-261.

3 السكاكي، مفتاح العلوم، ص171

عن هذه الظاهرة وأطالت الحديث فيها أيضا، وحديث السكاكي عنها في كتابه "مفتاح العلوم" لدليل على ذلك بل أكثر من ذلك نجد أنه يضرب العديد من الأمثلة ويفصّل في تبيينها وشرحها.

4-2 علاقة الأسلوبية بعلم البيان:

تعدّ الخصائص الفنيّة التي يقوم عليها علم البيان أساس الدرس الأسلوبي الحديث، والاختلاف بينهما يكمن في الطّريقة لا غير، فإذا كانت البلاغة تهتمّ بدراسة الظواهر اللّغوية من النّاحية الشّكلية، فإنّ الأسلوبية تتجاوزها إلى الدّراسة التحليلية إذ إنّها تحاول رصد الظاهرة الفنية وتحلّلها وتبرز علاقتها بالمعنى¹، وهو ما أشار إليه السكاكي أثناء حديثه عن "علم البيان" فقال: "وإذا عرفت أنّ إيراد المعنى الواحد على صور مختلفة لا يتأتّى إلّا في الدّلالات العقلية وهي الانتقال من معنى إلى معنى بسبب علاقة بينهما، كلزوم أحدهما الآخر بوجه من الوجوه، ظهر لك أنّ علم البيان مرجعه اعتبار الملازمات بين المعاني"².

وشرح "عبد المطلب" ذلك بقوله: "ومن اللافت للنظر أنّ هذه الوسائل التعبيرية الموروثة أصبحت - بشكل أو بآخر - إحدى مجالات الدّراسة الأسلوبية الحديثة، ليس باعتبارها موروثات مقدّسة وإنّما باعتبارها إمكانات لغوية من الممكن رصدها وتحليل العلاقات بينها لاكتشاف النظام العام الذي يحكمها، ثمّ لتبيين النّية الجمالية التي تختفي وراءها"³. وتعرّض السكاكي للتشبيه ومحاولة تأصيل قواعده الأساسية دون الالتفات إلى قيمة التشبيه وأثره لدليل على إمكاناته اللغوية التي تحكمها مقومات أسلوبية فقال: "أن يكون التشبيه مقبولا فالأصل فيه هو أن يكون الشّبه صحيحا وقد تقدّم معنى الصّحّة، وأن يكون كاملا في تحصيل ما علّق به من الغرض، وأن يكون سليما عن الابتذال"⁴.

واهتمام السكاكي بالجانب الشكلي لا يعني عدم اهتمامه بالمستوى الدلالي، بل كان مؤمنا بتلازمة الشكل والمعنى وإن جاءت الأسلوبية لتتجاوز تلك النظرة الشكلية إلى ما هو أعمق "ذلك أنّ الدّراسة الأسلوبية ليست عملية تفسير فحسب، كما أنّها ليست منهجا يأتي بنا بما لا نتوقّع وإنّما

1 يُنظر "ميس خليل محمّد عودة: مرجع سابق، ص 55.

2 السكاكي، مفتاح العلوم، ص 330.

3 عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، ص 359.

4 السكاكي، مفتاح العلوم، ص 352.

هي نظرة جمالية تتخلّق من خلال الصياغة⁽¹⁾. ولا ينفي ذلك علاقة التلازم بين الشكل والمعنى بحيث تظهر من خلال المجاز والكناية أكثر منه في التشبيه، لأنّها تتناول حركة اللفظة في علاقتها بالمعجم اللغوي² قال السكاكي: "وإذا عرفت أنّ دلالة الكلمة على الكلمة موقوفة على الوضع، وأنّ الوضع تعيين الكلمة بإزاء معنى بنفسها، وعندك علم أنّ دلالة معنى على معنى غير ممتعة عرفت صحة أن يستعمل الكلمة مطلوباً بها نفسها: تارة معناها الذي هي موضوعه له، ومطلوباً بها أخرى: معنى معناها بمعونة قرينة ومبنى كون الكلمة حقيقة ومجازاً"⁽³⁾، فكثيراً ما نخرج من المعنى المباشر للكلمة إلى المعنى غير المباشر، وحديث السكاكي عن الحقيقة والمجاز ومحاولة ربط ذلك بالوضع اللغوي فيقول: "فالحقيقة هي الكلمة المستعملة فيما هي موضوعه له من غير تأويل في الوضع، كاستعمال الأسد في الهيكل المخصوص، فلفظ الأسد موضوع له بالتحقيق ولا تأويل فيه وإن ذكرت هذا القيد ليحترز به عن الاستعارة، ففي الاستعارة تعدّ الكلمة مشتملة فيما هي موضوعه له على أصحّ القولين ولا نسميها حقيقة بل نسميها مجازاً لغويّاً لبناء دعوى المستعار موضوعاً للمستعار له على ضرب من التأويل، كما ستحيط بجميع ذلك علماً في موضعه، إن شاء الله تعالى ولك أن تقول الحقيقة: هي الكلمة المستعملة فيما تدلّ عليه بنفسها دلالة ظاهرة"⁽⁴⁾

وفي المقابل عرّف المجاز بأنه: "الكلمة المستعملة في غير ما هي موضوعه له بالتحقيق استعمالاً في الغير، بالنسبة إلى نوع حقيقتها مع قرينة مانعة عن إرادة معناها في ذلك النوع ... ولك أن تقول المجاز هو الكلمة المستعملة في معنى معناها بالتحقيق استعمالاً في ذلك بالنسبة إلى نوع حقيقتها مع قرينة مانعة عن إرادة معناها في ذلك النوع"⁽⁵⁾.

فالسكاكي حاول الربط بين دلالة الكلمة ومدلولها مثلما تفعل الأسلوبية، ذلك أنّها تتناول النص دراسةً تحليليةً انطلاقاً من اللغة التي تعدّها أرضيةً للتحليل النقدي والبلاغي بما في ذلك الاستخدام اللغوي الخاص الذي يحقّقه المجاز فالخروج من اللغة الوظيفية إلى اللغة الفنية في النص

1 عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، ص 355.

2 يُنظر: ميس خليل محمد عودة: مرجع سابق، ص 56.

3 السكاكي مفتاح العلوم، ص 358.

4 المصدر نفسه، ص 358.

5 المصدر نفسه، ص 359-360.

يشكل ظاهرة أسلوبية¹.

وهذا ما يؤكده قول "محمد أحمد بريري": "ولا نبتعد عن الحقيقة إذا قلنا إن البحث الأسلوبى هو في جوهره بحث في التقاليد غير أنّ للتقاليد في النقد الحديث مفهوما يتسم بنوع من التركيب"⁽²⁾. كما عرّف الاستعارة التي تعدّ قامة الصور البيانية، انطلاقاً من تعريف القدامى بأنّها: "تعليق العبارة على غير ما وضعت له في أصل اللغة على جهة النقل للإبانة، وعند الأكثر جعل الشيء للشيء لأجل المبالغة في التشبيه"⁽³⁾، والوقوف على المجاز يعني ملاحظة التغيّرات اللغوية في النص الأدبي ومدى خروج اللغة عن أصلها سواء في الإسناد أو في استعمال الكلمات في غير ما وضعت له أصلاً، وهذا ما أشار إليه السكاكي عند حديثه عن المجاز العقلي "وإذا تأملت المجاز العقلي، وجدت الحاصل منه يرجع إلى إيقاع نسبة في غير موضعها عند الموقع"⁽⁴⁾، فالمجاز هو خروج عن أصل ما وضع له، وهذا الخروج هو انزياح والانزياح هو ظاهرة أسلوبية بالدرجة الأولى، فإن وقف البلاغيون العرب القدامى عند أنواع المجاز وأهم علاقاته ومختلف مستوياته، فإنّ الأسلوبية الحديثة لم تكتف بذكر تلك الأنواع والعلاقات، بل تجاوزتها إلى المقياس الفني وعلاقة المجاز بالمبدع وسبب خروجه عن الأصل وبعد ذلك الخروج، وعلاقة ذلك كله بالنص والمبدع، وهو الذي يحدّد الدلالات اللغوية ويخرجها عن مدلولها الظاهر.

يقول "المسدي": "ذلك أنّ مواضع اللغات في مبدأ النشأة أن يكون لكلّ دال مدلول واحد، ولكلّ مدلول دال واحد، غير أنّ جدلية الاستعمال ترضخ عناصر اللغة إلى تفاعل عضوي بموجبه تنزاح الألفاظ تبعاً لسياقاتها في الاستعمال عن معانيها الوضعية، فضلاً عمّا تدخله القنوات البلاغية من مجازات ليست هي في منظور اللغوي إلّا انحرافات عن المعاني الوضعية الأولى"⁽⁵⁾.

أمّا الكناية فيعرفها السكاكي بقوله: "ترك التصريح بذكر الشيء إلى ذكر ما يلزمه، لينتقل من المذكور إلى المتروك"⁽⁶⁾. والكناية عنده واسعة تشمل أنواعاً مختلفة فهي: "تتفاوت إلى تعريض

1 ينظر: ميس خليل عودة، تأصيل الأسلوبية في الموروث النقدي والبلاغي كتاب مفتاح العلوم للسكاكي أنموذجاً، ص58.

2 محمد أحمد بريري، الأسلوبية والتقاليد الشعرية، دراسة في شعر الهذليين، 6 شارع يوسف فهمي، الهرم، مصر، ط1، 1990، ص18.

3 السكاكي مفتاح العلوم، ص384.

4 المصدر نفسه، ص400.

5 عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، دار سعاد الصباح، ط4، 1993، ص58.

6 السكاكي، مفتاح العلوم، ص402.

وتلويح، ورمز، وإيماء، وإشارة⁽¹⁾، فالإشارة والإيماء والرمز والإيماء التي تحدث عنها "السكاكي" هي الدلالات البلاغية في استعمال اللغة الضمنية، ذلك أن اللفظة تتجاوز معناها الظاهري إلى معنى أبعد يتطلب من السامع (القارئ) إعمال الفكر من تركيز وإمعان حتى يصل إلى التلميح المقصود هذه هي النقطة التي تلتقي فيها الأسلوبية مع ما ذهب إليه "السكاكي" في معرفة خواص اللفظة المفردة داخل السياق، ومن ثمة يصل الكلام إلى غاياته الجمالية وذلك من خلال استخدام ما يسمى "الصورة اللفظية"² وما يؤكد ذلك قوله: "اعلم أن أرباب البلاغة، وأصحاب الصياغة للمعاني، يتفقون على أن المجاز أبلغ من الحقيقة، وأن الاستعارة أقوى من التصريح بالتشبيه، وأن الكناية أوقع من الإفصاح بالذكر"⁽³⁾.

كما أن حديث "السكاكي" في موضوع البلاغة والفصاحة وما ذكره من الملاحظات الزاحرة بالتطبيقات، هذه الملاحظات هي في الحقيقة تقترب كثيرا من ملاحظات دارس الأسلوبية، فمثلا عند شرحه لقوله تعالى: ﴿وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ وَيَا سَمَاءُ أَقْلِعِي وَغِيضَ الْمَاءِ وَقُضِيَ الْأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْدًا لِلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾ [هود: 44] ووقوفه في تحليلها على موضوعات المجاز والاستعارة والكناية وهي تحليلات الأسلوبية لا محالة فهو عند تفسيره للآية الكريمة، يركز على اللغة وبعدها في فهم مغالق النص، وهو بتحليلاته تلك يتقاطع مع تحليلات الأسلوبيين في دراسة النص وتحليله.

4-3 علاقة الأسلوبية بعلم البديع

المحسنات البديعية قسمان: قسم يرجع إلى المعنى ويسمى "محسنات بديعية معنوية" وقسم يرجع إلى اللفظ ويدعى "محسنات بديعية لفظية"، وقد تحدث "أبو هلال العسكري" عن هذين القسمين، البديع المعنوي الذي يشمل الطباق والمقابلة، والمشاكلة وغيرها من موضوعات المحسنات البديعية، ثم انتقل إلى المحسنات البديعية اللفظية من جناس وسجع وغيره، أما السكاكي لم يتعمق في دراسته له كما فعل مع المعاني والبيان، يقول عن البديع "وأصل الحسن في جميع ذلك أن تكون الألفاظ توابع للمعاني لا أن تكون المعاني لها توابع، أعني: أن لا تكون متكلفه"⁽⁴⁾.

1 المصدر السابق، ص 403.

2 ينظر: ميس خليل عودة، تأصيل الأسلوبية في الموروث النقدي والبلاغي، مرجع سابق، ص 61.

3 السكاكي، مفتاح العلوم، ص 412.

4 المصدر نفسه، ص 432.

فملاحظات السكاكي فيما يخص علم البديع أخذت بعدا أسلوبيا، "ومهما يكن لنا من مآخذ على هذه الصورة فإنّها في رأينا الصورة الوحيدة التي يمكن الانتفاع بها في المبحث الأسلوبي اللساني"⁽¹⁾، وهو لا يختلف كثيراً عن غيره من علماء البلاغة العرب هؤلاء الذين تعاملوا مع البديع تعاملًا قائمًا على أساس ملاحظة الظواهر الفردية بمعزل عن الدلالة⁽²⁾، وقال "عبد المطلب": "إنّ النظر في المبحث البديعي - في مجمله - يؤكّد أنّ رجال البلاغة قد أهمّهم تحسّس بناء الجملة بوصفه الوحدة الصّغرى للخطاب اللغوي، واعتمدوا في ذلك على توصيف عناصر الجملة توصيفاً يبدأ من الحرف المعزول عن الدلالة وصولاً إلى التّركيب بكلّ مكوناته الإفرادية، وبكلّ علاقاته التّحوية"⁽³⁾ وفي حديث السكاكي عن الطّباق والمقابلة لمّح إلى ثنائيات تقابلية، عرّفها بقوله: "أنّ تجمع بين شيئين متوافقين أو أكثر، وبين ضدّيهما، ثمّ إذا شرطت شرطاً شرطت هناك ضدّه"⁽⁴⁾، فهذه التّقابلات تعد ظاهرة أسلوبية، كما أنّ تكرارها في أي نصّ يعتبر ظاهرة أسلوبية في حد ذاتها.

فإنّ اعتبرت ملاحظات السكاكي حول البديع، ملاحظات سطحية، لأنّها أقرب إلى تععيد القواعد منها إلى التحليل والاستنباط، وإنّ لم يتوصّل في تحليله له إلى ما وصلت إليه الدراسات الأسلوبية الحديثة كما في علمي: المعاني والبيان، فإنّ الأسلوبية وإن عاجلت علمي المعاني والبيان أكثر من معالجتها علم البديع إلّا أنّها لم تغفل أبداً هذا الجانب في دراستها التحليلية متصرّفة في الموروث البلاغي بحسب المستجدّات التي تطرأ على النصّ⁽⁵⁾.

ولا نجد أحسن ما نختتم القول به في مسألة إثبات العلاقة بين البلاغة والأسلوبية من قول "مختار عطية الذي يقول فيه": "وبقيت الأسلوبية - بوصفها الوريث الشرعي للبلاغة القديمة - حائزة على حقّ التصرف في هذه التركة التي خلفها الأجداد منظّرين ومقّعين لشعبها، ووجهاتها ناظرة فيها مُحصّة إيّاها تضيف إليها ما تساقط عنها عبر الأجيال بما عقد بينها وبين العصر حلقة تصادم وتنافر، سعت إلى ضرورة إيجاد رؤية جديدة ذات وثبة أكثر جرأة داخل النصّ المبدع، محلّلة إياه بطرق أكثر واقعيّة وإنسانية واقترباً من دلالات النصّ، جاعلة من القاعدة النّظرية منطلقاً

1 سعد مصلوح، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية آفاق جديدة، ص 67.

2 ينظر: ميس خليل عودة، تأصيل الأسلوبية في الموروث النقدي والبلاغي، مرجع سابق، ص 68.

3 محمّد عبد المطلب، البلاغة العربية، قراءة أخرى، ص 348.

4 السكاكي، مفتاح العلوم، ص 424.

5 ينظر: ميس خليل عودة، تأصيل الأسلوبية في الموروث النقدي والبلاغي، مرجع سابق، ص 70.

الفصل الأول: الدرس البلاغي في ضوء المناهج اللغوية الحديثة وعلاقته بالتخصصات الأخرى

للتطبيق والتحليل لا للتوقع والتعبد"¹). فالدرس البلاغي وإن توقّف عند جهود السكاكي كما يرى بعضهم ولم يتطوّر بعده كثيرا إلا أنّه مهّد لمرحلة نقدية جديدة، واستفادت الدراسات اللغوية الحديثة من الملاحظات البلاغية التي وقف عليها البلاغيون القدماء لا سيما تلك الملاحظات التي توصّل إليها السكاكي في كتابه "مفتاح العلوم" ونظّرت بطريقة ما للدرس الأسلوبي الحديث فدارس الأسلوبية أثناء تحليل النصوص الأدبية، يجد نفسه على علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالدراسات البلاغية القديمة.

نستنتج ممّا سبق أنّ الدراسات الأسلوبية الحديثة تتقاطع مع الدرس البلاغيّ القديم، في كثير من المناحي فالدراسات البلاغية القديمة فهي منطلق الدراسات الأسلوبية الحديثة، إذ تلتقي معها في كثير من جوانبها، فهما يتكاملان، ويستقل كل منهما بميدانه فالأسلوبية تركز على الجانب التطبيقي المحدّد والبلاغة على الجانب النظري المجرد تنحل هذه العلاقة في مستوى أشمل هو علم النص. على حدّ تعبير صلاح فضل فالأسلوبية ما هي إلا قراءة جديدة للبلاغة القديمة، ومظاهر الإجراء الأسلوبي يبدو واضحا في موروثنا البلاغي القديم.

1 عطية مختار، التقديم والتأخير ومباحث التراكيب بين البلاغة والأسلوبية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية 2005، ص131.

II علاقة البلاغة بالتداولية

1. تعريف التداولية

أ- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: "تداولنا الأمر أخذناه بالدول وقالوا دوايك أي مداولة على الأمر... ودالت الأيام أي دارت، والله يداولها بين الناس، وتداولته الأيدي أخذته هذه مرة وهذه مرة وتداولنا العمل والأمر بيننا، بمعنى تعاوناه فعمل هذا مرة وهذا مرة"⁽¹⁾.

وإنّ مصطلح التداولية في التراث العربي يرجع إلى الجذر اللغوي (دول)، وله معانٍ مختلفة، لكنّها لا تخرج عن معاني التحوّل والتبدّل²، وورد في معجم أساس البلاغة للزمخشري (538هـ): "دول: دالت له الدولة، ودالت الأيام بكذا، وأدال الله بني فلان من عدوهم: جعل الكثرة لهم عليه... وأدبل المؤمنون على المشركين، يوم بدر، وأدبل المشركون على المسلمين يوم أحد... والله يداول الأيام بين الناس مرة لهم ومرة عليهم....، وتداولوا الشيء بينهم والمأشي يداول بين قدميه، يراوح بينهما"⁽³⁾.

يقول طه عبد الرحمن: "تداول الناس كذا بينهم يفيد معنى تناقله الناس وأداروه بينهم، ومن المعروف أيضا أن مفهوم النقل والدوران مستعملان في نطاق اللغة الملفوظة، كما هما مستعملان في نطاق التجربة المحسوسة، فيقال: "نقل الكلام عن قائله" رواه عنهم، ويُقال دار على الألسن بمعنى جرى عليها... فالتقل والدوران يدلّان في استخدامهما اللغوي على معنى التواصل وفي استخدامهما التجريبي على معنى الحركة بين الفاعلين،... فيكون التداول جامعاً بين اثنين هما: التواصل والتفاعل فمقتضى التداول إذن أن يكون القول موصولاً بالفعل"⁽⁴⁾. واستقرار اللفظة "دول" وثبوتها هو الذي جعل

طه عبد الرحمن يستخدم مفهوم المجال التداولي في ترجمته لمصطلح "PRAGMATIQUE"

ويتضح مما سبق أنّ معظم المعاجم العربية لا تكاد تخرج في دلالتها للجذر "دول" على معاني التحوّل، والتبدّل، والانتقال من حالٍ إلى حال أو من مكان إلى مكان آخر.

¹ ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، المجلد 11، ط3، 1994، ص 252-253.

² ينظر: باديس لهوئل، التداولية والبلاغة العربية، مقال منشور في مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع 7، 2011، ص 156.

³ الزمخشري، أساس البلاغة: تحقّق، محمد باسل عيون السود، منشورات دار الكتب العملية، بيروت، ط1، 1998، ج1، ص 303.

⁴ طه عبد الرحمن، تحديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، ص 244.

ب- اصطلاحاً:

التداولية في الاصطلاح يراد بها دراسة اللغة أثناء الاستعمال؛ أو التلفظ بها أثناء التواصل، وقد عرّفها "مسعود صحرأوي" في كتابه: التداولية عند العلماء العرب بقوله: "إنّها نسقٌ معرفيٌّ استدلائيٌّ عام يعالج الملفوظات ضمن سياقاتها التلفظية، والخطابات ضمن أحوالها التخاطبية"⁽¹⁾، وعرّفها "طه عبد الرحمن" بقوله: "التداوليات نظرية "استعمالية"، حيث تدرس اللغة في استعمال الناطقين لها و"تخاطبية" تعالج شروط التبليغ والتواصل الذي يقصد إليه الناطقون من وراء هذا الاستعمال للغة"⁽²⁾ أما أبو بكر العزّوي فقد عرّفها: "بأنّها تقديم الحجج، والأدلة المؤدّية إلى نتيجة معيّنة، أو هي إنجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب"⁽³⁾، وفي موضع آخر من كتابه عرّفها على أنّها: "إنجاز متواليات من الأقوال، بعضها بمثابة الحجج اللغوية، وبعضها الآخر هو بمثابة النتائج التي تستنتج منها"⁽⁴⁾. وأمّا جمال الحضري: فهي عنده "تجعل النصّ في خضمّ دورة التواصل ولا تحتّم بالنصوص المنعزلة ولكن بشروط استخدامها والأبنية الاجتماعية المتلبّسة بها والوظائف التي تشغلها ونتائج هذا التشابك، وتقييم موضوعها على العلاقات بين النصوص وسياقاتها"⁽⁵⁾، وترتكز اللسانيات التداولية على قضايا مهمة في تحليلاتها أبرزها أفعال الكلام.

ويرجع مصطلح التداولية في الثقافة الغربية إلى الفيلسوف الأمريكي "بيرس" (1839-1914)، أما الاستعمال الأول لهذا المصطلح فيعود إلى الفيلسوف "تشارلز موريس" وذلك سنة 1938⁽⁶⁾، حيث عرفها في مقال له بقوله: "التداولية جزء من السيميائية التي تعالج العلاقة بين العلامات ومستعملي هذه العلامات"⁽⁷⁾، وميّز بين ثلاثة فروع نوجزها فيما يأتي:

1 مسعود صحرأوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار التنوير للنشر والتوزيع شارع طرابلس، حسين داي، الجزائر، ط1، 2008، ص25.

2 طه عبد الرحمن، اللسانيات والمنطق والفلسفة، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، ط2، 1988م، ع2، ص 121.

3 أبو بكر العزّوي: الخطاب والحجاج، الأحمديّة للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007، ص21.

4 المرجع نفسه، ص23.

5 جمال الحضري، المقاييس الأسلوبية في الدراسات القرآنية، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ط1 2010م، ص210.

6 ينظر: الزاوي بغورة، العلامة والرمز في الفلسفة المعاصرة (التأسيس والتجديد)، عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع3، المجلد 35، مارس 2007، ص199.

7 فرانسواز أرمينيكو: المفارقة التداولية، ترجمة: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، المغرب، 1986، ص1

- النحو أو التراكيب: وهو دراسة العلاقات الشكلية بين العلامات.
- الدلالة: وهي دراسة علاقة العلامات بالأشياء التي تؤول إليها هذه العلامات.
- التداولية: وهي دراسة علاقة العلامات بمستعملها ومؤولها وبهذا يكون "تشارلز موريس" مميّز بين مختلف الاختصاصات التي تُعالج اللغة وهي علم التراكيب وعلم الدلالة والتداولية التي تعنى بالعلاقة بين العلامات ومستخدميها⁽¹⁾.

فالتداولية (البراغماتية) في مفهومها العام: هي دراسة الاتصال اللغوي في السياق، بحيث تدرس أثر السياق في بنية الخطاب ومرجع رموزه اللغوية ومعناه كما يقصده المرسل، فهي تُعنى أساساً بعلاقة العلامة اللغوية بمستعملها، ويرى "أوستين" أنّ اللغة لا تكتفي بمجرد الإخبار والتواصل بل هي أداة لإنجاز أعمال لا تتحقق إلا باللغة المؤثرة في السياق.

ونجد "طه عبد الرحمن" قد اختار مصطلح التداوليات مقابلاً لـ: PRAGMATIQUE يقول فيما يخص ذلك: "وقد وقع اختيارنا منذ 1970 على مصطلح "التداوليات" مقابلاً للمصطلح الغربي (براغماتيقا)؛ لأنه يوفي المطلوب حقه، باعتبار دلالاته على معنيين "الاستعمال" والتفاعل" معاً، ولقي منذ ذلك الحين قبولاً من لدن الدارسين الذين أخذوا يُدرجونه في أبحاثهم"⁽²⁾، أما فيما يخص المعنى الاصطلاحي للتداول فحدّه بقوله: "هو وصف لكل ما كان مظهرًا من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامة الناس وخاصيتهم"⁽³⁾.

ويتضح ممّا سبق أنّ كلا من التعريف اللغوي والاصطلاحي للتداولية سواء عند علماء العرب القدامى أم المحدثين، متشابهان إلى حد بعيد من حيث المعنى، فكلاهما يدلّ على معنى واحد، فالتعريف اللغوي للجذر "دول" يدلّ على الانتقال من موضع إلى آخر كما رآه "طه عبد الرحمن" وأن الفعل "تداول" في قولنا (تداول الناس كذا بينهم) يفيد معنى "تناقله الناس وأداروه بينهم"⁽⁴⁾، والذي جعله مرادفاً للفعل "دار" ليدلّ على نقل الشيء وجريانه نحو: دار على الألسن، جرى عليها، ليخرج

1 ينظر: آن روبول جاك موشلار، التداولية اليوم (علم جديد في التواصل)، تر: سيف الدين ذغفور، المنظمة العربية للترجمة بيروت ط2003، 1، ص29..

² طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2000 ص27.

³ طه عبد الرحمن: تجديد المنهج في تقويم التراث، ص244.

⁴ ينظر المرجع نفسه، ص243.

في نهاية المطاف إلى أنّ المعنى الذي يحمله الفعل هو "التواصل" وهو نفس المعنى الذي تركز عليه التداولية الحديثة.

2- مفاهيم التحليل التداولي والبلاغة:

2. 1 أفعال الكلام Les actes de langage والبلاغة

يرى "فان دايك" أنّ أفعال الكلام هي الغرض الرئيس للتداولية الحديثة فيقول: "وغني عن القول أنّ تحليلًا سليمًا لأفعال الكلام هو الغرض الرئيس للتداولية لأنه لا يمكن أن يتمّ بغير فهم مسبق لمعنى الفعل أو التصرف"⁽¹⁾ وموضوع أفعال الكلام هو من الموضوعات الجديدة التي بزغت في حقل الدراسات اللسانية الحديثة، على يد الفيلسوف المعاصر "جون أوستين" (ت 1960) وطوّره من بعده تلميذه الفيلسوف "ج- سيرل"، يقول "مسعود صحراوي" في كتابه "التداولية عند العلماء العرب" "...نظرية الأفعال الكلامية التي جاء بها الفيلسوف المعاصر ج.ل أوستين J.ustinA.L وطوّرها الفيلسوف المعاصر ج.ل. سيرل J.lareS. بإعطائها صيغتها النموذجية النهائية. فقد تعمّق أوستن في إنجاز فلسفة دلالية تهتمّ بالمضامين والمقاصد التواصلية وتختلف عمّا عرفناه عند علماء الدلالة اللغويين وخصوصًا النيويين، فقد كان "أوستين" يُلحّ على القيمة التداولية لعبارات لغوية كثيرة تستخدم في اللغة الإنجازية. ومن الجديد الذي يخالف به الفلاسفة الكلاسيكيين ويوافق به أسلافه من فلاسفة التحليل، إدخاله مفهوم "القصدية" في فهم كلام المتكلم وفي تحليل العبارات اللغوية، وهو مبدأ أخذه من الفيلسوف "هوسرل" والظّهريين، واستثمره في تحليل العبارات اللغوية. وتتجلى مقولة "القصدية" بالخصوص، في الرّبط بين التراكيب اللغوية ومراعاة غرض المتكلم والمقصد العام من الخطاب، في إطار مفاهيمي مستوف للأبعاد التداولية للظاهرة اللغوية"⁽²⁾.

وقسّم "أوستين" في بداياته الأولى الجمل إلى وصفية (خبرية) وأخرى إنشائية، فقال: "الجمل الخبرية هي الجمل التي يمكن الحكم عليها بالصدق أو بالكذب، والجمل الإنشائية هي التي يتمّ الحكم عليها بمعيّار التّوفيق أو الإخفاق، ولاحظ أن المقابلة بينهما ليست بالبساطة التي كان يظنّها، وقد قادته هذه الملاحظة إلى

1. فان دايك، النصّ والستيق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب (د ط)، 2000، ص 227.

2 ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ص 8.

الإقرار بأنّ كلّ جملة تامة مستعملة تقابل إنجاز لغوي واحد على الأقل⁽¹⁾. غير أنه رفض هذا التقسيم الذي أتى به في بداية دراسته حول الفعل الإنشائي والفعل التقريري وخُصّص إلى أنّ كلّ قول أو عمل لا يوجد. إن أمعنا النظر. جل وصفية⁽²⁾، ويرى في ذات الموضوع أنّه: "لما كانت الأقوال أعمالا، فإنّه يتعذّر الحكم عليها بالصدق أو الكذب"⁽³⁾. ومن ثمة فكلّ العبارات الملفوظة إنجازية وهي على نوعين⁽⁴⁾:

- 1-إنجازية صريحة (مباشرة): فعلها ظاهر (أمر، دعاء، نهي).
- 2-إنجازية ضمنية (غير مباشرة): فعلها غير ظاهر، نحو قولنا: الاجتهاد مفيد يساوي: أقول الاجتهاد مفيد، وتساوي أيضا: آمرك أن تجتهد. أمّا المضمون، فقد قسّمه إلى خمسة أنواع: أفعال الأمر والتّهي، وأفعال التمني وأفعال السلوك... إلخ. لكن "أوستين" عندما أخذ يدقّق في طبيعة أفعال الكلام اكتشف أنّها متعدّدة الجوانب ومختلفة الدلالات ومتباينة الصّيغ والأشكال، لذلك قام بعملية تصنيفية لهذه الأفعال على النحو الآتي:

➤ فعل القول.

➤ الفعل المتضمن للقول.

➤ الفعل الناتج عن القول.

ويقاس الفعل الكلامي عند أوستين حسب درجة نجاحه أو إخفاقه لا صدقه أو كذبه.. ويرى كلّ من "شاهر حسن" و"مسعود صحراوي" أنّ أصول هذه النّظرية موجودة في تقسيمات العرب للخبر والإنشاء⁽⁵⁾، ويؤكد "مسعود صحراوي": "أنّ في التّراث العربي، تندرج ظاهرة الأفعال

1 آن روبول وحاك موشلير: التداولية اليوم، تر: سيف الدّين دغنوس ومحمد الشيباني، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2003 ص31.

2 ينظر الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، محمد يجياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 23.

3 المرجع نفسه، ص24.

4 ينظر: خليفة بوجدي، في اللسانيات التّداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة والتوزيع، للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009، ص96

5 ينظر: مسعود صحراوي، التّداولية عند العلماء العرب، ص74. وينظر، شاهر حسن: علم الدّلالة (السيمانتية والبرجماتية في اللغة العربية)، ص179-185.

الكلامية ضمن مباحث علم المعاني⁽¹⁾، وقال في موضع آخر: "وقد بحثت ظاهرة "الأفعال الكلامية" في تراثنا العربي ضمن "نظرية الخبر والإنشاء، واشتغل ببحثها عدد كبير من العلماء، ومن ثم صار متعيّنا على من يدرسها أن يتّبع أصولها وتطبيقاتها في مؤلفات عدد من العلماء الأجلّاء الذين أسسوا هذه الظاهرة في تراثنا أو عمّقوا البحث فيها، فمن النّحاة والبلاغيين الذين تعرّضوا لها: أبو بشر عمرو المعروف بسبويه (ت حوالي 180هـ) عبد القاهر الجرجاني (ت سنة 471هـ)، وأبو يعقوب السكاكي (ت 626هـ)، ورضي الدّين الاسترأبادي (ت 686هـ)، ومحمّد بن علي الجرجاني (ت 729هـ) وجلال الدّين السيوطي (911) والخطيب القزويني (ت 739هـ) والشّريف علي بن محمّد الجرجاني (ت 816هـ) وسعد الدّين التفتازاني (ت 792هـ)، وغيرهم..."⁽²⁾.

وفي مقابل ذلك لم تقلّ جهود الأصوليين والفقهاء شأنًا عن سابقهم بل فصّلوا الحديث في مباحث علم المعاني أثناء تفسيرهم للقرآن الكريم والسنة النبويّة يقول مسعود صحراوي: "وقد اشتغل بالبحث في الظاهرة نفر من الفقهاء والأصوليين، ... ومن الفقهاء والأصوليين الذين رجعنا إلى مؤلفاتهم: ابن رشد القرطبي (ت 595هـ)، وفخر الدّين الرّازي (ت 606هـ)، وسيف الدين الآمدي (ت 631هـ)، وشهاب الدّين القرّافي (ت 684هـ)، وناصر الدّين البيضاوي (ت 685هـ)، وجمال الدّين الأسنوي (ت 773هـ)، وغيرهم..."⁽³⁾، وهذا دليل على أسبقية العرب ومعرفتهم بالدرس التّداولي قبل الغربيين منذ أمد بعيد.

ويرى بعض الباحثين مثل: عمر بلخير و"شاهر حسن" و"مسعود صحراوي" أنّ العريق قد تفتّنوا قديما إلى مثل هذه القضايا وشغلت حيزا واسعا من بحوثهم، فكتبوا فيها الكثير وفي هذا الباب رؤا أنّ أصول هذه النّظرية موجودة في تقسيمات العرب للخبر والإنشاء⁽⁴⁾، "فمسعود صحراوي" مثلاً يقول: "في التّراث العربي، تندرج ظاهرة الأفعال الكلامية ضمن مباحث علم المعاني"⁽⁵⁾، ويقول في ذات الموضوع أيضاً: "وقد بُحِثَتْ ظاهرة "الأفعال الكلامية" في تراثنا العربي ضمن "نظرية الخبر

1 مسعود صحراوي، التّداولية عند العلماء العرب، المرجع نفسه، ص 74.

2 المرجع نفسه، ص 4-5.

3 مسعود صحراوي، التّداولية عند علماء العرب، ص 5.

4 ينظر المرجع نفسه، ص 74، وشاهر حسن: علم الدّلالة (السيمانتيكية والبرجماتية في اللغة العربية)، ص 179-185.

5 مسعود صحراوي، التّداولية عند علماء العرب، ص 74.

والإنشاء، واشتغل ببحثها عدد كبير من العلماء، ومن ثم صار متعيناً على من يدرسها أن يتبع أصولها وتطبيقاتها في مؤلفات عدد من العلماء الأجلاء الذين أسسوا هذه الظاهرة في تراثنا أو عمّقوا البحث فيها، فمن النحاة والبلاغيين الذين تعرّضوا لها: أبو بشر عمرو بن قمبر المعروف بسبويه (ت 180هـ) عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ)، وأبو يعقوب السكاكي (ت 626هـ)، ورضي الدين الاسترأبادي (ت 686هـ)، ومحمد بن علي الجرجاني (ت 729هـ)، وجلال الدين الخطيب القزويني (ت سنة 739هـ) والشّريف علي بن محمد الجرجاني (ت 816هـ)، وسعد الدين التفتازاني (ت 792هـ) وغيرهم...⁽¹⁾. وأمّا عن جهود الأصوليين والفقهاء فقال: "وقد اشتغل بالبحث في الظاهرة نفراً من الفقهاء والأصوليين (...) ومن الفقهاء والأصوليين الذين رجعنا إلى مؤلفاتهم: ابن رشد القرطبي (ت 595هـ)، وفخر الدين الرّازي (ت 606هـ)، وسيف الدين الآمدي (ت 631هـ)، وشهاب الدين القرّافي (ت 684هـ)، وناصر الدين البيضاوي (ت 685هـ)، وجمال الدين الأسنوي (ت 773هـ)، وغيرهم..."⁽²⁾.

فهنا ينوه مسعود صحراوي بمحاولات الأصوليين والفقهاء في شرح وتحليل بعض الخصائص اللغوية وهي مباحث في علم المعاني وقفوا عندها لفهم معاني القرآن والحديث النبوي وما هو إلا دليل قاطع على أسبقية العرب لجل المفاهيم ومصطلحات الدرس اللغوي الحديث وارتبطت نظرية أفعال الكلام عند القدماء بتقسيماتهم للخبر والإنشاء، وللسكاكي في هذا المضمار اليد الطولى فقد فصل القول في موضوع علم المعاني بحثاً وإلماماً، وذلك من خلال جمعه لجل الملاحظات البلاغية التي سبقته، ثمّ بوبها ورتبها وفق ما هداه تفكيره النير، قال عنه ابن خلدون: "ولم تزل مسائل الفن تكتمل شيئاً فشيئاً إلى أن مخّض السكاكي زبدته وهذّب مسائله ورّتب أبوابه"⁽³⁾.

فابن خلدون يقرّ ببراعة السكاكي وفضله في تهذيب مسائل البلاغة وترتيبها ومن ثمة تبويبها في فصول، وفي ذات الموضوع قال "محمد محمد عبد العليم الدسوقي": "... كما مثّل أبو يعقوب السكاكي (ت 626هـ) بما صنعه بحق الدراسات البلاغية التي ضمّنها القسم الثالث من كتابه (مفتاح العلوم) وهو ثاني هذه المراحل التجديدية في تراث بلاغتنا العربية، إذ يرجع له الفضل في جمع شتاتها وفي تقسيمها إلى علوم ثلاثة (المعاني) و(البيان) و(البدیع)، وذلك بعد أن كانت مجرد مباحث

¹ المرجع السابق، ص 4-5.

² مسعود صحراوي: ، التداولية عند العلماء العرب، ص 5

³ ابن خلدون: المقدمة تحق علي عبد الواحد وافي: دار العودة بيروت لبنان، (د ط)، 1962م، ص 552.

ومسائل متناثرة في جهود من سبقه، فميّز بعضها عن بعض تمييزاً تاماً وجعل لكلّ مبحث منها علماً خاصاً... وقد جرى على ترتيبه لهذه المباحث من أتى بعده من المتأخرين، فكان عمدتهم في هذا الترتيب⁽¹⁾. فالسكاكي جعل من البلاغة مفتاحاً للعلوم وهي عنده خطاب الخطابات وعلم العلوم الأمر الذي جعل عمل السكاكي عملاً رائداً في تاريخ البلاغة العربية، خصوصاً من خلال اهتمامه بالجانب التداولي للغة الأدبية على حدّ تعبير عمر أوكان.

3 - 1 علم المعاني وعلاقته بأفعال الكلام:

علم المعاني علم يختص بعنصر المعاني والأفكار، فهو يهدينا إلى اختيار التركيب اللغوي المناسب للموقف، وهو لا يقتصر على البحث في كل جملة مفردة على حدة، ولكنه يمدّ نطاق بحثه إلى علاقة كل جملة بالأخرى، وإلى النصّ كلّ بوصفه تعبيراً متصلاً عن موقف واحد، فهو يتعلّق بالجملة وأحوالها وما فيها من تراكم كالتقديم والتأخير، والتعريف والتنكير، والذكر والحذف والقصر...، وقد عرّفه القزويني (739هـ) بقوله: "علم يعرف به أحوال اللفظ العربيّ التي بها يطابق مقتضى الحال"⁽²⁾، وجعله في ثمانية أبواب وهي: أحوال الاستناد الخبري، أحوال المسند إليه، أحوال المسند، أحوال متعلقات الفعل، القصر، الإنشاء، الفصل والوصل، الإيجاز والإطناب والمساواة⁽³⁾ وبحث في مسأله كثير من العلماء كالجاحظ (255هـ)، والجرجاني (471هـ)، والزمخشري (538هـ) والرازي (606هـ)، غير أنّ معالمة اتّضحت على يد السكاكي الذي استعمل عبارات تدلّ عليه مثل (صناعة علم المعنى، علماء علم المعاني، أئمة علم المعاني)⁽⁴⁾.

والسكاكي يركّز في تعريفه لعلم المعاني على ركّبي الجملة الأساسية: من المسند والمسند إليه، وما يطرأ عليهما من تقديم وتأخير، وحذف وذكر، وتعريف وتنكير، ومن إيجاز وإطناب وقصر وغيرها من القضايا التي تدخل ضمن علم المعاني، يقول "محمد عبد المطلب": "وقد مثّلت البلاغة في

1 محمد محمد عبد العليم الدسوقي: موروثة البلاغي والأسلوبية الحديثة، دراسة موازنة، طباعة ونشر دار اليسر بالقاهرة، مصر (دط)، (دت)، ص12.

2 القزويني: شرح التلخيص في علوم البلاغة، شرحه وخرّج شواهد، محمد هاشم دودري، دار الجيل، بيروت، ط2، 1982م ص12.

3 ينظر: المصدر نفسه، ص12

4 ينظر: أحمد مطلوب: أساليب بلاغية الفصاحة، البلاغة، المعاني، وكالة المطبوعات، الكويت، ط1، 1980م، ص67.

كثير من جوانبها العلاقة بين الأسلوب والمعنى، وصلة هذا الأسلوب بما تتعرض له الجملة هو الذي يدخل تحت ما يسمى بعلم المعاني الذي يختصّ بتتبّع سمات تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها من الاستحسان وغيره⁽¹⁾. ومنه نستنتج أنّ البلاغة القديمة تلتقي مع لسانيات النصّ في محاولة الكشف عن المعنى وإبراز أسرار وخفاياه، والاهتمام بالأسلوب وطرائق تأديته وتعدد استعمالاته.

فنظرية أفعال الكلام وإنّ كانت تدرس ظاهرة الخبر وأضره، والإنشاء وتعدّد صيغه من الأمر والنهي...، والأغراض البلاغية التي قد تخرج إليها هذه الصيغ، كالتمني، والإنكار والتعجب، وغيرها من القضايا التي تمثّل محور الدّراسة النصّية فإنّ البلاغة العربية قد أولت اهتماماً بالغاً بهذه القضايا والمسائل ولا سيما علم المعاني⁽²⁾ والملاحظ ممّا سبق أنّ علماء العرب كثيراً ما كانوا يركزون على دعامة الإفادة في دراستهم للجملة والنصّ؛ إذ هي مناط التّواصل بين مستعملي اللغة فقد كانت مراعاتها من قبل علمائنا عنواناً على أيّ دراسة لغوية وظيفية جادة⁽³⁾.

وحديث السكاكي عن الخبر الإنكاري وتنوّع أساليبه حسب فهم السّامع نحو قوله "صادق إنّني لمن ينكر صدقك إنكاراً، وإنّي لصادق، لمن يُبالغ في إنكار صدقك ووالله إنّني لصادق"⁽⁴⁾، ينم عن وعي منه بالبعد التواصلّي للغة هذا من جهة ودراسة اللغة أثناء الاستعمال من جهة أخرى ضف إلى ذلك وقوفه مطولاً عند قضية تقديم المسند إليه على المسند وتفصيله لها شرحاً وتعليقاً وتركيزه على مبدأ الإفادة، وإن لم يستخدم مصطلح الإنشاء للتعبير عن أساليب الأمر والنهي والاستفهام وغيرها، فإنه استخدم كبديلٍ لذلك مصطلح الطّلب⁽⁵⁾، كقوله "إنّ التّعرض لخواص تراكيب الكلام موقوف على التّعرض لتراكيبه لكن لا يخفى عليك حال التّعرض لها منتشرة، فيجب المصير إلى إيرادها تحت ضبط بتعيين ما هو أصل لها وسابق في الاعتبار ثم حمل ما عدا ذلك عليه شيئاً فشيئاً على موجب المساق

1 محمد عبد المطّلب: البلاغة والأسلوبية طبع في دار نوبار للطباعة، القاهرة-لبنان، ط1، 1994م، ص260-261.

2 مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص51.

3- السكاكي، مفتاح العلوم، ص171

4 ينظر: المرجع نفسه، ص251

والسابق في الاعتبار في كلام العرب شيآن الخبر والطلب¹ فالسكاكي وغيره من علماء البلاغة يضعون معايير خاصة للتمييز بين الخبر والإنشاء، نذكر منها:

أ- معيار الصدق والكذب:

يتميز السكاكي بين الخبر والإنشاء، من خلال معيار الصدق والكذب فيقول: " يفترقان بالآزم المشهور، وهو احتمال الصدق والكذب"²، فالخبر عنده هو الكلام الذي يحتمل الصدق والكذب بحيث يمكن أن نحكم على قائله بأنه صادق، كما يمكن أن نحكم عليه بأنه كاذب، وقد أجمع معظم البلغاء على هذا الرأي³، أما الإنشاء فهو الكلام الذي لا يحتمل لا الصدق ولا الكذب، فلا يمكن الحكم على قائله لا بالصدق ولا بالكذب، يقول السكاكي: "في الخبر؛ فلأن كل أحد من العقلاء ممن يمارس الحدود أو الرسوم، بل الصغار الذين لهم أدنى تمييز، يعرفون الصادق من الكاذب، بدليل أنهم يصدقون أبداً في مقام التصديق، ويكذبون أبداً في مقام التكذيب، (...) وأما في الطلب، فلأن كل أحد يتمنى، ويستفهم، ويأمر، وينهى، وينادي، يوجد كلاً من ذلك في الموضع نفسه عن علم"⁴ وإذا أمعنا النظر في ما سبق لمسنا توافقاً كبيراً بين رأي السكاكي وأفكار أوستين صاحب نظرية أفعال الكلام في تقسيمه للجمل الخبرية إلى جمل وصفية يمكن الحكم عليها بالصدق أو الكذب، وجمل إنشائية لا يصح الحكم عليها لا بالصدق ولا بالكذب⁵، بل وأبعد من ذلك فقد قسم الأخفش الكلام إلى ستة أقسام وهي " الخبر والاستخبار، والأمر والنهي، والتداء والتمني"⁶، أما المبرد فيرى أن: "الخبر ما جاز على قائله التصديق والتكذيب"⁷ أي أنه الكلام الذي يحتمل الصدق والكذب. ويعني ذلك تأثر السكاكي بأفكار سابقيه في مسألة تقسيمهم للكلام، وهو التقسيم نفسه نجده مع

¹ المرجع السابق، ص: 251

² السكاكي: مفتاح العلوم، ص 253.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 254.

⁴ المرجع نفسه، ص 251 - 253.

⁵ ينظر: آن روبول، جاك موشلار التداولية اليوم علم جديد للتواصل، ترجمة عزالدین دغفوس، محمد الشيباني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 1، 2003م، ص 30.

⁶ جلال الدين السيوطي، الاتقان في علوم القرآن، مرجع سابق، ص 98

⁷ ينظر: إنعام عكاوي المعجم المفصل في علوم البلاغة (البدیع والبيان والمعاني)، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان ط 2، (دت)، ص 553.

الرجاني وإن اختلف العلماء في تقسيمهم للكلام، إلا أنّ أغلبهم لاسيما علماء البلاغة أجمعوا على تقسيم الكلام، إلى قسمين وهما: الخبر والإنشاء.

فالمقولات التي تضمّنها علم المعاني ودرسها البلاغيون العرب القدامى، وفصلوا القول في جوانب معينة تتعلق أساسا بالمعنى الجديد الذي يؤديه الكلام عندما يخرج عن مقتضى الظاهر وارتباط المعنى بالمقام وعلاقة ذلك المعنى بالسامع، ومن جهة أخرى كانوا يستأنسون بالمقام لتفسير بعض التراكيب للوصول إلى معنى المتكلم فالتراكيب تتغيّر وفقاً لتغيّر حالة المتلقّي للخطاب، وانطلاقاً من حالته تلك يختار المتكلم الكلام الذي يناسب حالته من تردّد أو إنكار أو قبول لذلك فتأتي مرة مجردة من أدوات التوكيد، وتارة ترد مؤكّدة بأداة واحدة، وحالة أخرى تأتي مؤكّدة بأداتي توكيد أو أكثر، وهي أبرز الموضوعات التي تقوم عليها نظرية أفعال الكلام كما يراها محمد خطابي لأنّ "هذه الخاصية هي التي تتجلّى فيها قضية الأفعال الكلامية"¹.

وهو دليل على تنبّه علماء البلاغة لبعض التوجّهات التداولية في دراستهم للغة تقول فريدة بن فضّة في هذه المسألة: "تتمركز نظرية الأفعال الكلامية عند السكاكي في بؤرة اهتمامه بالأساليب الإنشائية من حيث البنية والدلالة والغرض أو القصد؛ ولأنّ بلاغته تجمع بين النّحو والمنطق والشّعْر عُدّ بذلك أنموذجاً عربياً متميزاً في الفكر البراغماتي المعاصر ولعلّ دراسة نصّه البلاغي على ضوء هذا الفكر يسهم في اكتشاف وتثمين جوانب من الجهود الجبارة التي بذلها علماؤنا تجاه الظواهر اللغوية وتفسيرها وتأويلها."².

وقبله عالج "عبد القاهر الجرجاني في نظرية النّظم، مسألة الإعجاز والبلاغة والفصاحة وكان منطلقه الأساسي يكمن في أنّ النصّ كي يحقق تأثيره لا بدّ لصاحبه من مراعاة عملية التّواصل ومكوّناتها المحدّدة في ثلاثة عناصر هي: المبدع والنّص والمتلقّي"⁽³⁾. فمناقشة الجرجاني لمثل هذه القضايا دليل على وعيه بالبعد التواصلّي للغة. وهناك من يرى أنّ أبحاث الجرجاني لا سيما نظريته (نظم) تعدّ المادة الخام لجل الأبحاث والمفاهيم التي أتت بعده واستقى منها الباحثون جل الأفكار

1 محمد خطّابي: لسانيات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 118-119.

2 فريدة بن فضّة: الاستفهام عند السكاكي - دراسة تداولية، مجلّة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر ع23، 2014م، ص 57.

3 ينظر: أحمد عفيفي، نحو النّص اتّجاه جديد في دراسة النّحو العربي، ص 279.

والرؤى سواء تعلق الأمر بالبحث التداولي أو غيره من اتجاهات البحث اللغوي الحديث. ومما سبق نخلص إلى نتيجة مفادها أنّ جهود البلاغيين العرب تضمنت إشارات كثيرة تقاطعت في كثير من نقاطها مع الدرس التداولي الحديث، فنجد مثلاً موضوع أفعال الكلام والسياق، ومراعاة حال المخاطب والتركيز على طرفي العملية الإبداعية من مبدع ومتلق، وغيرها من الأمور، وهو ما جعلنا نسلم بأنّ المنهج التداولي كان ماثوفاً في مباحث العلماء العرب على اختلاف تخصصاتهم وتوجهاتهم، فهذا "أحمد المتوكل" يرى أنّ الإنتاج اللغوي العربي القديم من (نحو، وبلاغة وأصول، وتفسير) يؤوّل في مجموعه إلى المبادئ الوظيفية⁽¹⁾. وأكّد ذلك "محمد السويرتي" عندما قال: "إنّ النّحة والفلاسفة المسلمين، والبلاغيين والمفكرين مارسوا المنهج التداولي قبل أن يذيع صيته فلسفةً وعلماء، رؤيةً واتّجهاً أمريكياً وأوروبياً، فقد وظّف المنهج التداولي بوعي في تحليل الظواهر والعلامات المتنوّعة"⁽²⁾. إذن تعدّ التداولية بالمفهوم الحديث وما أفرزته الدّراسات والأبحاث اللّغوية منظوراً جديداً للظواهر البلاغية التي وجدت أساساً لتحليل هذه الظواهر وفق المنظور التداولي، وبذلك تعود البلاغة بقوة في العصر الحديث لتعتمد مناهج ونظريات لغوية حديثة مما يصعب فرضية فصل الدرس التداولي عن الدرس البلاغي أو العكس.

4. الأبعاد التداولية في البلاغة العربية

تعتبر التداولية أحدث المناهج العلمية التي برزت في ساحة الدرس اللساني المعاصر وارتبط ظهورها الفعلي مع النّصف الثاني من القرن العشرين وفي الواقع هي منهج قديماً ستعمله علماء اللغة والنّحو والبلاغة، وإن لم يعرف تنظيراً، مرس تطبيقاً ومعامله لاحت بشكل جليّ في اهتمام البلاغيين الذين تناولوا مسائل هي مرتكزات الدرس التداولي الحديث نذكر منها: المتكلم، السّامع، الرسالة، السياق القصديّة التأثير... إلخ فكما ركّز هؤلاء البلاغيون على المرسل والمتلقي، والرّسالة وعمليات التأثير والتأثر والقصد، والإفهام ركز علماء التداولية المحدثون على الموضوعات نفسها، وهي دراسة قديمة ترجع جذورها إلى الدّراسات التي قام بها علماءنا القدامى كالجاحظ وأبي هلال العسكري وابن قتيبة وحازم القرطاجني والسكاكي وغيرهم كثير يقول جمال الحضري في هذا الصدد: "يرتبط البعد التداولي

1 أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، منشورات عكاظ، المغرب، (دط)، 1989م، ص30.

2 محمد السويرتي، اللغة ودلالاتها، مجلّة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مجلد28، ع3 مارس2000م، ص30.

بمصادرة البلاغة القديمة على منظور المخاطب باعتباره مناط تحقيق النجاعة للخطاب وتولدت عن ذلك جملة من الشروط المطلوب توفرها في المتكلم كبلّغ وفي الخطاب كبلاغ له، والمنبت التفعي يبرز هذا التركيز، فقبل أن تتحوّل البلاغة إلى علم تحسّيني لغوي كانت علما للخطاب الشفاهي يعنى بملاءمة الخطاب للمقام ثم أصبحت بحثا في ملاءمة الشكل للموضوع، وبهذا الاعتبار لم تكن المقاربة التداولية غريبة عن البلاغة قبل تحوّلها، وقد كانت العناية بتكوين الخطيب وثقافته . وهو بعد تداولي . من اهتمامات البلاغة الخطابية، والبيان والتبيين للجاحظ حافل بهذا الاهتمام⁽¹⁾.

وفي ذات الموضوع قال جمال الحضري: "...الجاحظ والمعتزلة عموما وهم أهل جدل ومناظرة يعتدون بالسّامع ويجعلون المقام والموضع المرتبط به مقياسا في بلورة القول البليغ والخطاب الناجع وتحديدات الرّماني والخطابي والباقلاني تنطلق من المنطلق ذاته وهي بصدد ردّ الشبهات والمطاعن"⁽²⁾ ويضيف قائلا: "ويكاد الجاحظ يجعل من رعاية السّامع منبعا لكلّ آرائه البلاغية"⁽³⁾ والتراث البلاغي حافل بالأمثلة القيمة التي تثبت صلة التداولية الحديثة بالبلاغة القديمة فالجاحظ مثلا يرى أن البلاغة تقوم على عنصر الفهم والإفهام يقول في هذا الصدد: "والمفهم لك والمتفهم عنك شريكان في الفضل، إلا أنّ المفهم أفضل من المتفهم وكذلك المعلم والمتعلّم هكذا ظاهر هذه القضية وجمهور هذه الحكومة"⁽⁴⁾.

وعن ضرورة مراعاة حال المخاطب يقول: "إذا لم يكن المستمع أحرص على الاستماع من القائل على القول لم يبلغ القائل في منطقته وكان التقصان الدّاخل على قوله بقدر الخلّة بالاستماع منه"⁽⁵⁾ يقول "حسن المودن": "والجاحظ لا يكتفي بالدعوة النظرية إلى مراعاة حال المخاطب، بل يمارس ذلك في كتاباته، فهو يقول عن أحد كتبه: وهو كتاب يحتاج إليه المتوسّط العامي، كما يحتاج إليه العالم المتخصص، ويحتاج إليه الرّيّض كما يحتاج إليه الحاذق والملاحظ عن كتاباته أنّها تحاول أن تأخذ

1 جمال الحضري، المقاييس الأسلوبية في الدراسات القرآنية، ص 209.

2 المرجع نفسه، ج 1، ص 227.

3 المرجع نفسه، ج 1، ص 227.

4 الجاحظ، البيان والتبيين، ص 11-12.

5 المرجع نفسه، ج 2، ص 315.

بعين الاعتبار المخاطب في تعدديته، كأنها تستهدف مخاطباً عاماً كونياً، وتحاول أن تراعي في إنتاج الخطاب تعدد المخاطب واختلافه⁽¹⁾

هذا تنبّه إلى أهمية عنصر المقام ودوره في العملية التواصلية عندما قال: "إذا أعطيت كل مقام حقه، وقمت بالذي يجب من سياسة ذلك المقام وأرضيت من يعرف حقوق الكلام، فلا تهتمّ لما فاتك من رضا الحاسد والعدوّ فإنهما لا يرضهما شيء"² كما يقول: "...يكون لفظك رشيqa عذبا، وفخما سهلا، ويكون معنك ظاهرا مكشوفاً، وقربا معروفاً، إما عند الخاصة إن كنت للخاصة قصدت، وإما عند العامة إن كنت للعامة أردت"⁽³⁾، ويقول في موضع آخر: "أما بعد، يمكن إرجاع وظائف البيان اعتماداً على كلّ ما سبق إلى ثلاث وظائف أساسية هي:

1- الوظيفة الإخبارية المعرفية التعليمية (حالة حياد، إظهار الأمر على وجه الإخبار قصد الإفهام).

2- الوظيفة التأثيرية (حالة الاختلاف) تقديم الأمر على وجه الاستمالة وجلب القلوب

3- الوظيفة الحجاجية: (حالة الخصام) إظهار الأمر على وجه الاحتجاج والاضطرار⁽⁴⁾.

وفي الحقيقة أفضل من علّق على تحليلات الجاحظ هو محمد العمري إذ يقول: "إنّ هذا البعد هو أحد الأبعاد الأساسية في البلاغة العربية، وهو بعد جاحظي في أساسه، وإنّ تحلي البديعيون عنه في مراحل لاحقة مما أدّى إلى اختزال البلاغة العربية وتضييق مجالها، وتحظى نظرية التأثير والمقام حالياً بعناية كبيرة في الدراسات السيميائية، ومن ثمّ الشروع في إعادة الاعتبار إلى البلاغة العربية تحت عنوان جديد هو "التداولية"⁽⁵⁾.

ويرى عدد غير قليل من الباحثين أنّ هذه الوظائف التي حددها الجاحظ تشكّل جوهر النظرية التداولية لأنّها مقارنة تهتمّ بالبعد التواصلّي للغة وكل ما يدخل في تحقيقها من إقناع وتأثير وتحقيق الفائدة من التواصل في حد ذاته مفهوماً للتداولية وتبدى ذلك بوضوح من خلال حديث الجاحظ

1 حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، عالم الكتب الحديث، إريد لأردن، ط1، 2010، ج1، ص241.

2 الجاحظ، البيان والتبيين، ص116.

3 المصدر نفسه، ج1، ص136.

4 الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص75.

5 محمد العمري: البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها، إفريقيا الشرق، المغرب، 1999م، ص293. 294.

عن البيان وتقسيمه إلى ثلاث وظائف كما سبق ذكرها وتركيزه على تلك الوظائف، يعدّ من أهم مباحث التداولية الحديثة، ويعكس تقسيمه هذا امتداد الدرس البلاغي القديم ومنطلقات الدرس اللغوي الحديث يقول الجاحظ: "المعاني القائمة في صدور الناس المتصورة في أذهانهم، والمتغلغلة في نفوسهم... مستورة خفية، وبعيدة حسية، محجوبة مكتوبة... لا يعرف الإنسان ضمير صاحبه، ولا حاجة أخيه وخليله... إلا بغيره، وإنما يحیی تلك المعاني ذكرهم لها، وإخبارهم عنها، واستعمالهم إيّاها، وهذه الخصال هي التي تعود بها إلى الفهم وتحليلها للعقل... وتجعل المهمل مبعداً، والمقيد مطلقاً، وكلّما كانت الدلالة أوضح وأفصح وكانت الإشارة أبين وأنور، كان أنفع وأنجح"⁽¹⁾.

فكتاب **البيان والتبيين** يعرض نماذج مختلفة ومتنوعة تبرز بوضوح تام تفتّن الجاحظ إلى الجانب النفعي للغة فالجاحظ أدرك في وقت مبكر - القرن الثالث - أنّ من شروط نجاح الخطاب مخاطبة السّامع بلغته، فالملك يخاطب بلغة الملوك، والسوقي يخاطب بلغة السوق. حتى يتمّ التوصل لغاية السّامع والمتكلم معاً، فغاية الخطاب بالدرجة الأولى الإقناع والإقناع لا يتمّ إلا بالإفهام، ومن أجل ذلك دعا الجاحظ إلى مخاطبة المتلقي بلغته إيماناً منه بأنّه أساس كل خطاب إقناعي⁽²⁾، ثم يستدلّ **الجاحظ** بقوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [إبراهيم:4]، لأنّ مدار الأمر على البيان والتبيين، وعلى الإفهام والتّفهم⁽³⁾، قال أيضاً: "...فيجعل لكلّ طبقة من ذلك كلاماً"⁽⁴⁾ لأنّه يرى أنّ: "لا يكلم سيد الأمة بكلام الأمة ولا الملوك بكلام السوق"⁽⁵⁾.

والأمثلة كثيرة التي تبين ضرورة إفادة المعاني، وتحقيقها للقصدية التي تحقق الجانب النفعي والتي هي من صميم الدراسة التداولية أو البرغماتية الحديثة، وهي مفاهيم أضحت المرجع في أي دراسة لغوية. ولا نهمّل إشارة "ابن قتيبة" في كتابه "الشعر والشعراء" إلى التواصل الأدبي من خلال حديثه

¹ الجاحظ البيان والتبيين، ص 75.

² ينظر: حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته، ص 245-246.

³ الجاحظ: البيان والتبيين، ج 1، ص 11.

⁴ المصدر نفسه، ج 1، ص 138.

⁵ المصدر نفسه، ج 1، ص 92.

عن "تهيئة المخاطب نفسياً ليتقبل ما يقصده الخطاب، والانفعال به انفعالا ظاهراً"⁽¹⁾. وهي إشارة واضحة إلى التحليل التداولي في التراث العربي القديم.

كما لا يقتصر التراث على الجاحظ وابن قتيبة وغيرهم فحسب "فأبو هلال العسكري" وقف عند مسألة مقتضى الحال في كتابه "الصناعتين" قال: "اعلم أنّ المنفعة مع موافقة الحال لكلّ مقام مقال، فإذا كنت متكلماً أو احتجت إلى عمل خطبة لبعض ما تصلح الخطب أو قصيدة لبعض ما يراد له القصيد فتخط ألفاظ المتكلمين مثل الجسم والعرض والكون والتأليف والجوهر فإنّ ذلك هجنة"⁽²⁾. فهو هنا يربط بين المقام والغرض المقصود؛ لأنّ اختلاف الغرض يؤدي حتماً إلى اختلاف المقام، وما يبين ذلك قوله: "... لا يكلم سيد الأمة بكلام الأمة ولا الملوك بكلام السوق، لأنّ ذلك جهل بالمقامات، وما يصلح في كلّ واحد منهما من الكلام، وأحسن الذي قال لكلّ مقام مقال"⁽³⁾ يبيّن أبو هلال أنّ لكلّ مقام مقال، فيجب ألا نكلّم الملك بكلام السوقي، ولا السوقي بكلام الملك وصيغة الخطاب تختلف من غرض إلى آخر حسب طبيعة الموضوع في حد ذاته.

وعالج "ابن رشيق" في كتابه العمدة بعض المفاهيم التي تمثّل في جوهرها لبّ الدرس التداولي الحديث كاهتمامه بحال المخاطب ومراعاة مختلف ظروفه وأحواله فقال: "نجاعة الخطاب وفعله في المخاطب رهينان إذن باستحضار المتكلم لطبيعة المستمعين ومواقفهم وظروفهم... فالقول المقنع لا يكون غافلاً بل حاملاً لانتظارات المتلقين"⁽⁴⁾. فابن رشيق لم يكن أقلّ شأنًا من الجاحظ في مسألة معالجته لبعض القضايا التي عدّت من صميم المقاربة التداولية الحديثة.

وإذا مثّلنا للتراث لا نجد أفضل من "عبد القاهر الجرجاني" صاحب نظرية النظم والذي عالج فيها عملية التواصل، من خلال تحليله للعلاقات التحويلية التي ربطها بعنصرين هما: السامع والمتكلم أو الناظم الذي يتصدى لمهمة توصيل المعنى إلى السامع يقول: "... كيف يُتصوّر وقوع قصد منك إلى معنى كلمة دون أن تريد تعليقها بمعنى كلمة أخرى؟، ومعنى القصد إلى معاني الكلم أنّ تعلم السامع

1 ينظر: محمد أديوان، بين نظرية المقاصد ونظرية الأفعال اللغوية المعاصرة، مجلة الوصل، معهد اللغة والأدب العربي، ع1، جانفي 1994، جامعة تلمسان، ص26.

² أبو هلال العسكري: الصناعتين، ص135.

³ المصدر نفسه، ص24.

⁴ ابن الرشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الحيل، بيروت، ط1981، ع5، ص928.

بما شيئاً لا يعلمه ومعلوم أيها المتكلم لست تقصد أن تعلم السامع معاني الكلم المفرد التي تكلمه بها فلا تقول: خرج زيد لتعلمه معنى خرج في اللغة ومعنى (زيد) كيف؟. ومحال أن نكلمه بألفاظ لا يعرف هو معانيها كما تعرف"¹.

إذا سلطنا الضوء على مجمل القضايا التي عالجها الجرجاني لاحظنا أبرز الجوانب المضيئة في تراثنا البلاغي من خلال استبصار هذا الرجل الفذ الذي يعدّ ملهم جل الباحثين، وتفرد هذا الإنجاز تمثل في المنهج اللغوي الذي سار عليه الجرجاني في طريقة عرض المقررات النظرية التي استلهم منها أصحاب الاتجاه اللغوي الحديث سواء على مستوى المقاربة التداولية أو المقاربات الأخرى الحديثة. كما لا يمكننا أن نهمّل نظرة "حازم القرطاجني" فيما يخص الكلام أو الخطاب إذ يقول: "لما كان الكلام أولى الأشياء، بأن يُجعل دليلاً على المعاني التي احتاج الناس إلى تفاهمها."⁽²⁾. إذا يركز "القرطاجني" في كلامه على عنصرين هامين هما:

أ - التواصل

ب - المنفعة

كما اهتم القرطاجني بمجموعة من القضايا التقديرية التي تنفتح على المجال التداولي بشكل عام ومن القضايا التي تكشف هذا الانشغال، إلحاحه على وظيفة النص الشعري إلى مقاصد منجزة واهتمامه بالمقام التواصلية الذي يدخل في سياق التبليغ الخطابي وكذلك انشغاله بقضية التداخل بين الخطابات من المقارنة بين التخييل والتصديق³ إن هذا التصور التقديري للتواصل الشعري متطور جداً ويعكس عمقا في النظرة ووعيا بعناصر التجربة الشعرية باعتبارها تجربة لغوية نفسية يكتنفها إطار اجتماعي ومقام خارجي تؤثر فيه وتتأثر به..."⁽⁴⁾.

مما سبق نستنتج أن حازم قد تجاوز بالبحث في ظواهر البلاغة لينشغل بما وراء هذه الظواهر من خفايا ودقائق لها صلة مباشرة بالدرس اللغوي الحديث.

1 عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 412.

2 المصدر نفسه، ص 26.

3 ينظر: مصطفى الغرافي، الأبعاد التداولية لبلاغة حازم القرطاجني من خلال منهج البلاغة وسراج الأدباء، مجلة عالم الفكر، مجلة دورية محكمة، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سبتمبر، ع 1، 2011، ص 57.

4 ينظر: محمد أديوان، نظرية المقاصد ونظرية الأفعال اللغوية المعاصرة، ص 25.

ويتضح مما سبق أنّ الدراسات البلاغية بما أقرته من أطر معرفية لا سيما على مستوى التطبيق فقد حظيت في الوقت الراهن بعناية فائقة النظير من قبل الباحثين والدارسين الذين وجدوا فيها بذرة مشروع يحمل من المؤهلات ما يقفز بالدرس اللغوي الحديث إلى آخر المستجدات العلمية. فمثلاً قضية مقتضى الحال في البلاغة فمطابقة الكلام لمقتضى الحال يشتمل - في الحقيقة - على عناصر العملية الاتصالية الستة كما حددها "جاكسون" وهي المرسل، والمتلقي، والسياق، والخطاب، وقناة الاتصال والشفرة⁽¹⁾. وغيرها كثير فهذا "أحمد المتوكل يرى" أنّ الإنتاج اللغوي العربي القديم من (نحو، وبلاغة وأصول، وتفسير) يؤوّل في مجموعه إلى المبادئ الوظيفية⁽²⁾.

ويقول "محمد السويرتي" في هذا الصدد: "إنّ النّحاة والفلاسفة المسلمين، والبلاغيين والمفكرين مارسوا المنهج التداولي قبل أنّ يذيع صيته فلسفةً وعلماً، رؤيةً وأنجهاً أمريكياً وأوروباً، فقد وظّف المنهج التداولي بوعي في تحليل الظواهر والعلامات المتنوّعة"⁽³⁾. فنحن إن حاولنا أن نبين ملامح الدرس التداولي في دراسات علماء البلاغة من خلال إشاراتهم في تحليل الظاهرة البلاغية إلا أننا نجد محمد السويرتي يؤكد على أنّها ليست إشارات فحسب بل حللوا تلك الظواهر وعيا منهم بحياتها ومختلف مسائلها وقضاياها. لنخلص في الأخير إلى أن هناك علاقة بين البلاغة العربية والدراسات التداولية الحديثة. والواضح أن مباحث التداولية ما هي إلا امتداد للبلاغة العربية القديمة فما شريكاً في العديد من الأوجه والتشابه فما تناوله العلماء العرب القدامى هو نفسه ما جاء به التداوليون المحدثون ومن بين هذه الأوجه نذكر:

- اهتمام البلاغة العربية بعنصر السياق وأولته اهتماماً بالغاً وهو ما عرف بـ: "لكلّ مقام مقال"
- اهتمام العلماء العرب منذ القديم بعناصر الدرس التداولي (المخاطب، المخاطب، السياق والمخاطب).
- استعملت اللغة عند العرب للأغراض والأهداف ذاتها.
- اهتمام العلماء العرب بدراسة أفعال الكلام، من خلال تقسيماتهم للخبر والإنشاء.

1 ينظر: أسامة محمد إبراهيم البحيري، انغلاق البنية وانفتاحها في النبوية والتداولية والبلاغة العربية، ندوة الدراسات البلاغية ص45.

2 أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية، منشورات عكاظ، المغرب، (د ط)، 1989، ص30.

3 محمد السويرتي: اللغة ودلالاتها، ص30.

- اهتمام العلماء العرب بالحجاج، واعتباره العمدة في إنتاج الخطاب بأنواعه.
- اللغة عند العرب وسيلة التواصل للتعبير عن الأغراض، وهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم على حد تعبير ابن جني⁽¹⁾ وهو تعريف فيه ما يكفي من القضايا التي تثبت أسبقية العرب للمفاهيم التداولية التي عدت منهجا حديثا، كالوظائف التي تحملها اللغة من تعبيرية وتواصلية ونفعية...إلخ.

وفي الأخير نستنتج أنّ علماء البلاغة العربية هم من هيا الطريق للعديد من المفاهيم اللغوية التي مثّلت في جوهرها اتجاهات تداولية حديثة. والتداولية كمنحى في التفكير كانت موجودة في تراثنا البلاغي العربي ولكن لم تتحلّ كمنهج له قواعد وأسس إلا من خلال الدراسات الغربية غير أنّ منح البلاغة العربية بعدا تداوليا يخولنا لتوسيع أفاقنا لقراءة هذا التراث الزاخر والعظيم هذا من جهة كما يمكننا هذا التراث بالاستعانة على فهم جلّ النظريات الغربية من جهة أخرى.

¹ ينظر: ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، 1986م، ج1، ص55.

III علاقة البلاغة بلسانيات النص

لطالما ضاهت البلاغة علم اللغة الحديث، من حيث القضايا المتصلة باللغة، والفكر والفصاحة وأشكال القول، وتكوينه من جوانبه المختلفة: الصوتية، والمعجمية، والنحوية... لأنها شملت أيضا صور الفكر وأجناس الأدب، ومواقف البلاء ومقاصدهم. وإن بدت ساذجة في نزعتها التقعيدية المعيارية الصارمة باعتبارها مجموعة من التصورات والمفاهيم التقنية المعيارية، إلا أنها تعتبر أحق العلوم الضاربة في التاريخ الحضاري باسم العلم؛ لاتساع ملاحظاتها ودقة تحليلها وتعريفها وقوة تصنيفها بقدر ما تمثله من دراسة منظمة لوسائل اللغة التعبيرية؛ التي لا تعادلها أية دراسة أخرى معاصرة لها. ولا تكمن أهميتها في أنها تعكس تصورا معيناً من اللغة والأدب فحسب، بل إنها تبلور فلسفة حياة وتراثا ثقافيا يعكس النماذج الفكرية السائدة.

لقد أفضت البلاغة إلى تحولات كبرى، تَمَخَّصَتْ عنها مناهج لسانية ونقدية اتسمت بحركة فكرية ثرية سواء من حيث التصور أو التطبيق؛ والتي تجسدت في نظرية نصية عادت إرهاباتها الأولى إلى علم البلاغة الكلاسيكية⁽¹⁾ وفن الخطابة؛ التي اهتمت بظواهر نصية تبحث في الصفات؛ التي يجب توافرها في الخطاب لكي يكون مقنعا⁽²⁾، ثم تحولت البلاغة شيئا فشيئا إلى علم الأسلوب⁽³⁾؛ الذي تطور بشكل مستقل عن البلاغة القديمة في القرن 19م؛ والذي عني هو الآخر بظواهر نصية تبحث عن أفضل طرق التعبير اللساني، وعن مقاصد المتكلم وتحقيق شروط السياق. يقول فان ديك (Van Dijk): "إنّ البلاغة هي السابقة التاريخية لعلم النص إذا نحن أخذنا في الاعتبار توجُّهها العام

(1) ينظر: فولفجانج هانيه وديتر فيهقجر، مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2004، ص11.

(2) G. Siouffi, D. van raemdonck 100 Fiches pour comprendre la Linguistique, fiche 4: (Linguistique et Rhétorique), Bréal rosny cedex, 2^{ème} édition, 1999. ص14.

ينظر: Jean- Yves tadié, La critique Littéraire au 20^{ème} siècle, Belfond, 1987، ص202-207.

(3) ينظر: La critique littéraire aux 20^{ème} siècle، مرجع سابق، ص198.

(4) ينظر: 100 Fiche pour comprendre la Linguistique, Fiche 4، مرجع سابق، ص15.

وللاطلاع أكثر ينظر: جان ايف تادييه، النقد الأدبي في القرن العشرين، ترجمة د. قاسم مقداد، منشورات وزارة الثقافة، المعهد العالي للفنون المسرحية، دمشق، 1993، ص292. ينظر كذلك: فولفجانج هانيه مان ديتير فيهقجر، مدخل إلى علم لغة النص ترجمة سعيد حسن بحيري، مرجع سابق، ص11-14.

المتمثل في وصف النصوص وتحديد وظائفها المتعددة⁽¹⁾، فالتحليل النصي يتوقف في إجراءاته وعملياته على ما توفره البلاغة من القواعد اللازمة والدقيقة، وتوظيفها في إنتاج النص الأدبي؛ الذي يتصل اتصالاً مباشراً بالعناصر التي تتبعها من أجل التأثير والإقناع، فهدفها ينحصر في توفير تلك القواعد وإعداد النماذج التي يستطيع المتكلم/الكاتب بمساعدتها تحقيق ما يصبو إليه من إقناع السامع، والقدرة على تحقيق إثارة الشيء الذي يدافع عنه⁽²⁾ فاستفاد علم النص بضمه لتلك القواعد والنماذج التي وفرتها وأتاحته البلاغة له من أدوات واستراتيجيات⁽³⁾.

وقد ذكر صلاح فضل عوامل التداخل بين البلاغة وعلم النص بقوله: "بل لقد تطور الأمر إلى التوحيد بين علمي البلاغة والنص إذ البلاغة هي الأفق المنشود والملتقى الضروري للتداولية وعلم النص"⁽⁴⁾ فصالح فضل لا يرى أنّ البلاغة هي الامتداد فحسب، بل وحدّ بينهما لدرجة جعلهما كعلم واحد. وذهب الجرجاني قبله بآلاف السنين إلى أنّ الكلمة لا تكون مفيدة "إلاّ بضم كلمة إلى كلمة، وبناء لفظة على لفظة (...)" وقالوا لفظة متمكنة ومقبولة، وفي خلافه: قلقة ونايبة، ومستكرهة، إلاّ وغرضهم أن يعبروا بالتمكن من حسن الاتفاق بين هذه وتلك من جهة معنهما، وبالقلق. والنبو عن سوء التلاؤم، وأن الأولى لم تلق بالثانية في معناها..."⁽⁵⁾ ثم حلّل الآية القرآنية في "قوله تعالى: ﴿وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ وَيَا سَمَاءُ أَقْلَعِي وَغِيضَ الْمَاءِ وَقُضِيَ الْأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْدًا لِلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾ [هود: 44]. بقوله: فتجلى لك منها الإعجاز (...)" إلاّ لأمر يرجع إلى ارتباط هذه الكلم بعضها ببعض، وأن لم يعرض لها الحسن والشرف إلاّ من حيث لاقت الأولى بالثانية والثالثة بالرابعة؟ (...) وأن الفضل نتائج ما بينها وحصل من مجموعها (...) ثم مقابلة "قيل" في الخاتمة ب: "قيل" في الفاتحة (...) لما بين معاني الألفاظ من الاتساق العجيب؟"⁽⁶⁾ فنجد أنّ مصطلح

(1) سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية، لوجمان، ط1، 1997، ص5-6. ينظر كذلك: مدخل إلى علم لغة النص، مرجع سابق، ص11-14. وينظر كذلك: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، ع124، أغسطس 1992، الكويت، ص252-253.

(2) ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مرجع سابق، ص9.

(3) أي اهتمامها بالعلاقة بين المرسل والمتلقي، والسياق بمختلف أنواعه اللغوي والاجتماعي والثقافي.

(4) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، مرجع سابق، ص250-253.

(5) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص77-78.

(6) المرجع نفسه، ص78-79.

الاتساق (cohesion) قد تطرق له الجرجاني منذ القرن (4هـ)؛ والذي يعدّ أحد أهم مبادئ لسانيات النصّ، والملاحظ من تحليله للآية القرآنية أنّ الجرجاني يعالج نصاً كاملاً لا جمل منفردة أو كلمة مفردة، وهذا التحليل هو من صميم الدراسات النصّية الحديثة ويقول في موضع آخر من كتاب "دلائل الإعجاز": "واعلم أنّ من الكلام ما أنت ترى المزية في نظمته والحسن كالأجزاء من الصّبغ تتلاحق وينضمّ بعضها إلى بعض، حتى تكثر في العين. فأنت لذلك لا تكبر شأن صاحبه ولا تقضي له بالحدق (...) حتى تستوفي القطعة، وتأتي على عدّة أبيات ⁽¹⁾. فالجرجاني يرى أنّه لا يكون الحكم على الشعر بالحسن والجودة، وعلى صاحبه بالحدق والصنعة، إلّا بعد تتبع القصيدة واستفاء القطعة بكاملها وتلمس ما بين أجزائها من ترابط وتلاحق وانضمام بعضها إلى بعض ⁽²⁾.

ويرى محمد خطابي أنّ البحث في بنية النصّ وقضايا تماسكه وانسجামه كانت موضع اهتمام أكثر من باحث لغوي قدّم إلى درجة يمكن معها الكلام عن "علم نص عربي"، وإن كانت الدراسات في هذا الإطار موزّعة على ثلاثة مباحث هي: البلاغة والنقد الأدبي والتفسير. يقول بهذا الشأن: "لماذا اتخذنا وجهة هذه المباحث؟ لأننا نؤمن - كما افترض ذلك الأستاذ أحمد المتوكل (1982م) بأنّ النشاط اللغوي العربي القديم ينقسم إلى "لسانيات الجملة" و"لسانيات الخطاب" (البلاغة، التفسير، أصول الفقه)؛ أي أن المباحث الأخيرة تواجه وحدة لغوية أكبر من الجملة" ⁽³⁾.

لقد عرض محمد خطابي بعض النماذج بيّن فيها أهمية أبحاث القدامى المتصلة بالترابط النصّي منها: حازم القرطاجني في كتابه "منهاج البلغاء وسراج الأدباء" من خلال دراسته لقصيدة المتنبي "أغالب فيك الشّوق والشّوق أغلب"؛ الذي درسها دراسة نصّية محلّلاً العلاقة بين أجزائها، وهو القائل أثناء تحليله للقصيدة "فأمّا المتّصل العبارة والغرض فهو الذي يكون فيه لآخر الفصل بأول الفصل الذي يتلوّه علقه من جهة الغرض وارتباط من جهة العبارة، بأن يكون أحد الألفاظ التي في أحد الفصلين يطلب من بعض الألفاظ التي في الآخر من جهة الإسناد والربط ⁽⁴⁾

(1) ينظر: الجرجاني، دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص 101..

(2) ينظر: محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 1429هـ - 2008م، ص 145.

(3) محمد خطابي، لسانيات النصّ مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط2، الدار البيضاء (المغرب)، 2006، ص 95.

(4) حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، دار المغرب الإسلامي، ط2، بيروت، 1981، ص 290.

كما تطرق ابن طباطبا إلى قضية تماسك الخطاب الشعري وترابط أجزائه بقوله: "وأحسن الشعر ما ينظم القول فيه انتظاماً يتسق به أوله مع آخره على ما ينسقه قائله، فإن قدم بيت على بيت دخله الخلل (...)"، بل يجب أن تكون القصيدة كلّها ككلمة واحدة في اشتباه أولها بآخرها، نسجاً وحسناً وفصاحة، وجزالة ألفاظ، ودقة معان وصواب (...) حتى تخرج القصيدة كأنها مفرغة إفراغاً (...) تقتضي كل كلمة ما بعدها، ويكون ما بعدها متعلقاً بها مفتقراً إليها"¹. إنَّ المتمعن فيما يقوله هذا الناقد يلاحظ كيف تجاوز علماءنا القدامى في دراساتهم وتحليلاتهم حدود الجملة إلى الدراسة النصّية الشاملة لكل القصيدة أو النصّ أو السورة القرآنية بكاملها. وكانوا ينظرون إلى القرآن الكريم بكامله كأنه كلمة واحدة. والنقاد تجاوزوا في تحليلاتهم حدود الجملة إلى تحليل أشمل، وأعمق للعمل الأدبي.

وذهب تمام حسان إلى أنّه لما ظهر الاتجاه البلاغيّ في دراسة المعنى وذلك "بمبادرة (...) عبد القاهر (...) بدراسة النظم وما يتصل به من بناء وترتيب وتعليق من أكبر الجهود (...) قيمة في سبيل إيضاح المعنى الوظيفي في السّياق أو التركيب"⁽²⁾. ففي هذه الفقرة يشير تمام حسان إلى اهتمام الاتجاه البلاغيّ بالدراسات التي تتخطى الجملة إلى وحدة أكبر من ذلك وهي النصّ بشموليته.

ولا تتوقف مسألة تداخلهما عند هؤلاء فحسب، بل نجد جلّ علماءنا القدامى أثناء تحليلاتهم قد تجاوزوا مستوى الجملة إلى مستويات تعدتها في كثير من الأحيان إلى القطعة والفقرة والنصّ بكليته كما رأينا في مبحث لسانيات النصّ في الدراسات العربيّة.

(1) ابن طباطبا، عيار الشعر، مراجعة نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص131.

(2) تمام حسان، اللغة العربيّة معناها ومبناها، مرجع سابق، ص18.

الفصل الثاني: واقع تعليم البلاغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية - دراسة ميدانية - بعض الثانويات أنموذجا -

المبحث الأول: منهجية تعليم البلاغة

I - وصف منهجية الدراسة:

تعدّ الدراسة الميدانية عنصرا أساسيا في إنجاز البحوث العلمية التي يعتمد عليها الباحث للوصول إلى التيقن من دقة نتائجه، فهي من أنجع الوسائل للتعرف على أهم ملاحظات العملية التعليمية حيث يطلع الباحث بنفسه على مجمل جوانب البحث وحيثياته ليخلص إلى حقائق علمية مبنية على المشاهدة والاختبار، لا سيما الملاحظة المباشرة، فهي قوامها وعمادها على اعتبار أنها وسيلة هامة، لذا تعتبر الدراسة الميدانية أحد أهم متطلبات البحوث العلمية التطبيقية فالجانب التطبيقي يدعم الطّروحات النظرية ويثبتها علمياً وعملياً.

فالكثير من الباحثين يلجؤون إلى الدراسة الميدانية (التطبيقية) للتحقق من فرضيات بحوثهم والإجابة عن تساؤلاتهم وانشغالاتهم؛ ولإجراء ذلك فإنهم يستعينون ببعض الأدوات والوسائل المعنية؛ للتعرف على مواطن الضعف والوهن، فيحاولون تشخيص الخلل، ويقترحون البديل اللازم لذلك. وترجع الخطوة لهذا الجانب - الميداني - إلى إحاطته بجميع الظروف (الصعوبات)، التي تعترض عملية تعليم اللغة وتعلّمها.

والبحث في جانب من جوانب اللغة يستلزم اللجوء إلى طرق البحث العلمي، ولمعرفة واقع تعليم البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي العام السنة الثانية (أ ف) في الجزائر في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة "المقاربة النصّية"، وما مدى فاعلية هذه المقاربة، في تعليم الدّرس البلاغيّ وتعلّمه؟ وما مدى انفتاح الدّرس البلاغيّ، وانسجامه مع هذا التطّلع اللّساني الجديد؟ وما أثر ذلك في تنمية الملكة التواصلية بشقيها الشّفاهي والكتّابي؟

والمقصود بالجانب الشّفاهي (الشّفاهي) تنمية مهارة التّحكم في استعمال ما ينبغي أن يؤدّى ويقال وفقا للمقام ومراعاة لأوضاع الخطاب التبليغي، فمراعاة حالات وظروف التواصل التي يدرج فيها الخطاب ببنائه الكلي هو ما يجعلها أكثر اتّساقا وانسجاما.

أو بمعنى آخر تعليم المتعلّم كيف يتواصل مع غيره، من خلال امتلاكه مهارة تطوير التّلفّظات اللّغوية مع حالات التّواصل المختلفة بمراعاة الحالة الاجتماعية، والنفسية وكل ما يدخل في صلبهما... إلخ، وتكييفها مع أغراض ومقاصد التّواصل من توجيه أمر، نهي، إقناع... إلخ (أفعال الكلام)؛ أي توظيف القواعد اللّغوية (البلاغية) بحسب الوظائف اللّغوية المختلفة. وهذا لا يقتصر على المعرفة البسيطة، بل تستوجب المعرفة بهذه القواعد والمقدرة على توظيفها توظيفا فعليا إبداعيا.

هذا فيما يخص الشّق الأوّل، أما شقها الثاني (الكتابي) فيتجسد من خلال تنمية مهارة التّحكم في آليات التّحرير (الكتابة) والقدرة على توظيف الأدوات والظواهر اللّغوية (البلاغية)، لما ينبغي أنّ توضع له. وهذا ما يهدف البحث إلى معرفته، من خلال فحص مختلف الإجابات الكتابية للمتعلّمين، ومحاولة معرفة مدى اكتسابهم للمعارف البلاغية من جهة. ومدى قدرتهم على توظيفها وفقا لظروف وملابسات الخطاب التبليغي التّواصلية من جهة أخرى.

ولأجل التّعرف على مدى مساهمة الدّرس البلاغيّ لهذا التطلّع (الإصلاح الجديد) وهل استفاد فعلاً ممّا أقرته هذه المقاربة التّعليميّة؟ (المقاربة التّصيّة) ولا سيما على الصعيد الإجرائي (التطبيقي) الذي من شأنه تنمية الملكة التواصلية لدى المتعلّمين⁽¹⁾؛ اعتمدنا منهجية خاصة تتمثّل في التركيز على ما تمّ تدريسه للمتعلّمين في السنة الثانية الخاصة بالشّعب الأدبيّة (آداب وفلسفة)، حتى تكون الأحكام التي تم التّوصل إليها متسمة بالدّقة والموضوعية، وعاكسة لما هو موجود فعلا في الواقع التّعليميّ التّعلّمي.

إذ لا يمكن لأيّ باحث في أي علم من العلوم أن يصل إلى نتائج مضبوطة ضبطا دقيقا إلّا بإتباع منهج ما، والمنهج هو الطريقة التي يتّبعها الباحث في دراسته للمشكلة المطروحة؛ لاكتشاف

(1) وهو في الأساس وظيفة الدّرس البلاغيّ والهدف المرجو منه، فالّتّوجه الحديث يهدف إلى تنمية الملكة التّواصلية، والتّواصل communication هو من صميم الدّراسات البلاغية والهدف الأسمى من تعلّمها، إذ من جملة معانيها الوصول والانتهاء. أي إيصال المعنى إلى ذهن السّامع/المتلقي. وهذا الوصول لا يتأتّى إلّا بطرق مخصوصة يراعى فيها جملة من الخصائص منها: مراعاة المقال للمقام وملابسات وضعية الخطاب. وهذه الخصائص هي منطلق المنهج الاتّصالي، وثغرة المناهج السّابقة لا سيّما المنهج المباشر والسّمعي الشّفهي/البصري؛ بحيث أهملت هذه المناهج هذه الجوانب بينما اعتبرها المنهج الاتّصالي هي الأساس في دراسته اللّغوية.

الحقيقة أو البرهنة على صحة ما يريد الكشف عنه؛ أي أنه مجموعة من القواعد التي يتم وضعها قصد الوصول إلى حكم عام أو حقيقة مجهولة.

وقد بنيت معالجة هذه الدراسة على إتباع المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي، من خلال وصف وتقرير سيرورة العمل الميداني، ومن ثمّ تحليل النتائج المتحصّل عليها وتفسيرها. بحيث قمنا بعملية وصفية لواقع تعليم البلاغة في المدرسة الجزائرية من خلال التركيز على أهمية الدّرس البلاغيّ، ودوره في تنمية الكفاءة التواصلية نطقاً وتحريراً لدى متعلّمي هذه المرحلة التعليمية انطلاقاً من تقويم تعليم البلاغة في ظلّ الإصلاحات الجديدة؛ التي اعتمدها وزارة التربية والتعليم في الجزائر. واختارنا السنة الثانية آداب وفلسفة كنموذج يعكس المستويات الأخرى فهذه المرحلة قد شارفت على نهاية هذا الطور التعليمي، وبناء على ذلك قمنا بإجراء أداة الاستبيان ليشمل الأساتذة والمتعلّمين (التلاميذ) على حد سواء.

وكانت انطلاقة هذا البحث من واقع التعليم الثانوي في الجزائر. إذ ضم بعض المؤسسات التعلّيمية في ولاية الجزائر العاصمة وتحديدًا بلدية الرويبة وولاية بومرداس وضواحيها؛ لأنّه لا يمكننا أنّ نقيّم الوضع السائد، وإطلاق الأحكام على واقع تعليم البلاغة في ضوء المقاربة النصّية دون الاحتكاك بالميدان والاحتكام إليه، فالمراس المباشر للواقع الفعلي، وما يُفرّزه من حقائق هو الكفيل للإجابة عن أهمّ التساؤلات؛ التي شغلت البحث منذ بدايته، ومن أهم هذه التساؤلات: ما هو واقع تعليم البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي العام في ظل الإصلاحات الجديدة؟ وهل استفاد الدّرس البلاغي فعلاً من هذه المقاربة ومن هذا التطلّع المنهجي الجديد؟

وأجري التّحري في مؤسستين اثنتين، وسيأتي التفصيل في ذكر خصائص كلّ منهما على حدة فيما يأتي:

1- ثانوية محمد مرزوقي: وتقع بضواحي رويبة، السّاعات تحديداً، وتتكون هذه المؤسسة من جناحين:

- جناح تربوي وبه ثلاثة طوابق.
- جناح إداري يحتوي على طابق أرضي، وآخر علوي.

تحتوي المؤسسة على هياكل ووسائل وتجهيزات، بها (24) قاعة عادية و(7) مخابر للفيزياء والكيمياء، والعلوم الطبيعية، ومخبر واحد للإعلام الآلي، وحجرات متخصصة للمخازن، وقاعة تحضير وضعت لذلك الغرض. كما تحتوي أيضا على المرافق التالية:

- مكتبة مرفقة بقاعة للمطالعة، وبعض المرافق الرياضية وملعب رياضي مخصص. وقاعة للأساتذة، وآلة نسخ وآلة تصوير وسحب، ومجموعة من أجهزة الإعلام الآلي، وحديقة صغيرة ووحددة للكشف والمتابعة الصحيّة، وساحة كافية لتجمع التلاميذ أثناء الراحة والمناسبات الخاصة.

ويتمدرس في المؤسسة ما مجموعه 497 تلميذا موزعين على المستويات الآتية:

السنة الأولى:

- جذع مشترك آداب: بمجموع (56) تلميذا
- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا: بمجموع (108) تلميذا.
- وبمجموع عام (164).

السنة الثانية:

- آداب وفلسفة: قسم واحد يحوي (35) تلميذاً.
- لغات أجنبية: قسم واحد أيضا يحوي (26) تلميذاً.
- علوم تجريبية: عدد الأقسام (2) بتعداد (52) تلميذاً.
- تسيير واقتصاد: قسم واحد بتعداد (29) تلميذا.
- تقني رياضي: قسم واحد بتعداد (15) تلميذا.
- وبمجموع عام (164) تلميذاً

السنة الثالثة:

- آداب وفلسفة: بتعداد (27) تلميذاً.

- لغات أجنبية: قسم واحد بتعداد (20) تلميذاً.

- علوم تجريبية: بتعداد (72) تلميذاً.

- تسيير واقتصاد: بتعداد (34) تلميذاً.

- تقني رياضي: بتعداد (23) تلميذاً.

وبمجموع عام (176) متمدرسا.

وتستقبل المؤسسة التلاميذ الوافدين إليها من إكماليتين هما: "إكمالية أحمد مرزوقي" و "أحمد عروة". ويؤطر هذه المؤسسة التربوية عدد من الأساتذة يقدر بـ: (36) أستاذاً في مختلف المواد.

2 - ثانوية الإخوة تلا معلي: بها عشرون (20) قاعة عادية للدراسة، وقاعتان صغيرتان للغات الأجنبية، و(6) مخابر للأعمال التطبيقية الفيزياء/الكيمياء، والعلوم الطبيعية، ومخبران للإعلام الآلي مجهّزان بـ: (16) جهاز خاص بالتعلمين، كما تحتوي أيضا على ما يلي:

- قاعة للأساتذة، ومكتبة تضم (4662) كتابا؛ لمساعدة المتعلمين على إنجاز بحوثهم وتزويدهم بسبل المعرفة والاطلاع، و(8) حجرات إدارية، وقاعة للتمريض، وتتربع المؤسسة على مساحة تقدر بـ: (3) هكتارات.

ويتمدرس في هذه المؤسسة ما مجموعه (277) تلميذا مؤرّعين على (13) فوجا تربويا:

السنة الأولى:

- جذع مشترك آداب: خصص لها قسمان بمجموع (53) تلميذا.

- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا: خصص لها قسمان أيضا بمجموع (55) تلميذا.

وبمجموع عام (108) تلميذا [73 ذكور] و [35 إناث].

السنة الثانية:

- تقني رياضي: قسم واحد بتعداد (8) تلاميذ.
- علوم تجريبية: قسمان بتعداد (57) تلميذا.
- آداب وفلسفة: قسم واحد بتعداد (34) تلميذا.
- لغات أجنبية: قسم واحد بتعداد (10) تلاميذ.

وبمجموع عام (94) تلميذا [44 ذكور] و [50 إناث]

السنة الثالثة:

- تقني رياضي: قسم واحد بتعداد (15) تلاميذ
- علوم تجريبية: قسم واحد بتعداد (29) تلميذا
- آداب وفلسفة: قسم واحد بتعداد (19) تلميذا
- لغات أجنبية: قسم واحد بتعداد (17) تلميذا.

وبمجموع عام (75) تلميذا [32 ذكور] و [43 إناث].

وأُنجزت هذه الدراسة في فترة الفصل الثالث من السنة الدراسية 2015-2016م، وتمّ اختيار عيّنة البحث من متعلمي السنة الثانية للشعب الأدبية، يزاولون دراستهم في الثانويات الجزائرية المذكورة سابقا، ويقدر عدد المتعلمين الذين شملهم التحري (70) متعلما، من المؤسسات المذكورتين؛ حيث تقدم المتعلمون للإجابة عن الأسئلة المقدمة لهم (من خلال نص الامتحان)، ثم جمعت الوثائق التي تضمّنت الإجابات للاطلاع عليها، ومن ثمّ تحليلها ومحاولة تفسيرها؛ لاستخلاص النتائج النهائية.

كما قمنا بتوزيع استبيانات على عيّنة من أساتذة التعليم الثانوي العام، من باب الاستئناس ببحث أجابوا فيها على مجموعة من الأسئلة المتعلقة بموضوع البحث، وقد عبّروا عن آرائهم وتجاربهم، فهم أصحاب الميدان، ومطبقو المنهج التعليمي. وقدّر عدد الأساتذة المستفيدين بـ: (20) أستاذا، ينتمون إلى المؤسسات المذكورتين سابقا، ومؤسسات أخرى.

وقد طبقت هذه الدراسة في ولاية الجزائر وتحديدًا في مقاطعة روية وضواحيها، ومؤسسة من ولاية بومرداس (زموري) ويعود سبب اختيارنا لولاية الجزائر وبومرداس لإجراء الدراسة الميدانية إلى العوامل الآتية:

- معرفة بعض الأساتذة والأدريين الموظّفين في هذه المؤسسات مما يسهّل العمل على الباحث في ولوج هذه المؤسسات وتوزيع الاستبيان وجمعه؛ لأنّ من أبرز الصعوبات التي تواجه الباحث هي عدم تعاون الناس مع الباحث أثناء قيامه بالدراسة الميدانية.

- إمكانية تطبيق الاستبيان ومتابعة أفراد العيّنة بشكل دقيق لاحتمال تيسير عملية التّعامل مع الفئة المقصودة من الدّراسة.

- تباين مواقع المؤسسات التعليمية⁽²⁾ مما يعطي أحكاما أكثر عمقا وإلماما بمختلف الجوانب.

- عدم اختلاف أفراد العينة عن غيرهم من حيث شروط التوظيف من مؤسسة لأخرى.

وتضمن الاستبيان أحد عشر سؤالاً، صمّمت موضوعاته بشكل متنوّع بين أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة بحيث تركنا للمستجوب مساحة لإضافة إجابات أخرى إنّ أراد ذلك حتى يعبر عن جميع آرائه وانشغالاته بحيث وجه إلى ثلاثين (30) أستاذاً، يشتغلون في ثانويات مختلفة بولاية الجزائر العاصمة وولاية بومرداس.

وتّم اختيار عيّنة الاستبيان بشكل غير مقصود فالعينة تتوقّف أساساً على المؤسسات التي أمكننا التّعامل معها فيما يخص الدّراسة، وبأقدمية عمل تتراوح ما بين [5 سنوات إلى 34 سنة]. وكان عدد الاستبيانات الموزعة (30) استبيانا، وعدد الاستبيانات التي جمعت (20) استبيانا. في حين أهمل منها (10) استبيانات.

واشتمل محتوى الاستبيان على محاور دارت أسئلته على النحو الآتي:

1. التّعرف على المستجوب: الهدف من أسئلة هذا المحور هو التّعرف على ما يأتي:

(1) فمعرفة مواقع المؤسسات التعليمية والاطلاع على مختلف الظروف المحيطة بها، يعكس الصورة الحقيقية للمجتمع ككل في بعض صوره ومناحيه "زيادة على شكل وتصميم الأقسام الدّراسية تبدو أهمية رصها وتنظيمها بما يجعلها في اتصال واستقبال متلائمين بما يسهل على المتعلم الولوج فيها بارتياح واطمئنان من جهة، ثم انفتاحها على الوسط الاجتماعي العام بما يغرس في نفس المتعلم شعورا بعزة التعلّم واهتمام المجتمع به " نصر الدين بوحساين، مقال بعنوان: تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق، غير منشور.

الجنس، والشهادة المحصل عليها والتخصّص، والخبرة، والمؤسسة التربوية التي يعمل فيها المستبين.

2. التكوين الخاص بالإصلاح الجديد للأستاذ: انصبت أسئلة هذا المحور حوّل وضعية المعلم في ضوء الإصلاح الجديد، وطبيعة المعلومات والتكوين الذي تلقاه حول المقاربة النصّية خصوصا، والمقاربة بالكفاءات عموما.

3. أهداف المنهاج: تناولت أسئلة هذا المحور أهمية تعليم البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي العام من حيث صفتها، وشكل صيغتها: (واضحة، عامة، إجرائية، صعبة، سهلة).

4. الموضوعات المقرّرة: الغاية من أسئلة هذا المحور هو تشخيص مدى مساهمة انتقاء الموضوعات البلاغية للتطلّعات اللسانية، والأسس التعليميّة اللغوية الحديثة.

5. طريقة تعليم المادة: الهدف من هذا المحور هو التعرف على مدى انسجام الطريقة البيداغوجية مع طبيعة المتعلّم من جهة، والأهداف المسطرة من جهة ثانية.

6. التقويم: تتمثل أسئلة هذا المحور في تحديد أهم المعايير؛ التي يتم على أساسها تقويم الدّرس البلاغي، وكذا طبيعة التدريبات البلاغية المقترحة في الكتاب التعليمي، ومدى مساهمتها للمقاربة المتبناة من جهة، والوقت الزمني المحدد لها من جهة أخرى.

1- وصف طريقة عرض نشاط البلاغة من خلال السند المدرسي (الجديد)¹:

لتقديم دروس البلاغة يقترح الكتاب التعليمي المقرّر المراحل التالية:

1. عد إلى النص ولاحظ: ويتم فيها عرض الأمثلة.
2. أكتشف أحكام الخلاصة: وهي مجموعة من الأسئلة تدور حول الظاهرة البلاغية المقصودة، واستعراض مثال أو مثالين لجر المتعلم إلى اكتشاف الظاهرة من خلال الإجابة عن تلك الأسئلة.
3. أستنتج أحكام الخلاصة: وهي الصيغة التي يُستدعى فيها المتعلم لاستنتاج الخلاصة العامة المتعلقة بالدّرس، والتعريف بالظاهرة المقصودة.
4. إحكام موارد المتعلم وضبطها: وهو عبارة عن تطبيقات على الخلاصة الجديدة بواسطة مجموعة من التدريبات تتمثل فيما يلي:
 - أ- في مجال المعارف: تتمثل هذه الخطوة في ترسيخ المعرفة الخاصة بالدّرس المقصود.
 - ب- في مجال المعارف الفعلية: وهي تكملة للخطوة الأولى التي تطورت فيها الخطوة الثانية من المعرفة النظرية إلى المعرفة الفعلية (مهارة).
 - ت- في مجال إدماج أحكام الدّرس: تتمثل هذه المرحلة في التمثيل الفعلي للمعرفة التي تعلّمها المتعلم.

1 الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة: كتاب مدرسي للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الخاص بشعبي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، تأليف مجموعة من الأساتذة، إشراف: أبو بكر الصادق سعد الله، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2017 - 2018م

2-دراسة وصفية تحليلية نقدية لمنهجية عرض نشاط البلاغة في الكتاب المدرسي:

2-1 الطريقة المعتمدة في كتاب " الجديد":

ذكر فيما سبق أنّ الكتاب التزم أربع خطوات لتقديم نشاط البلاغة والملاحظ أنّ هذه الخطوات تتأرجح بين الزيادة والنقصان، فتارة ترد في أربع خطوات وتارة أخرى قد تزيد أو تنقص ويعود سبب ذلك إلى عدم التزام الطريقة بالخطوات المعروضة نفسها، واتسامها بالاضطراب وعدم الانتظام، وعدم احترام التسلسل الترتيبي، وفي هذا منافاة لمبادئ التعليميات بحيث قد يزيد عن هذه الخطوات الأربع وقد ينقص. وجملة ما لاحظناه في عرض الدرس البلاغيّ في هذا الكتاب ما يلي:

عرض الكتاب دروس البلاغة على شاكلة دروس النّحو والصرف بنفس الطريقة والكيفية! وإن كان ذلك كذلك فهل سيلتزم الأستاذ عند عرض هذه الدروس على المتعلّمين بنفس الخطوات التي أقرها الكتاب؟ أم أنّه يتصرف إزاء ذلك بما يراه مناسباً أضف إلى ذلك كيف لموضوع ك: "الخبر والإنشاء" الذي يعدّ نظرية قائمة بحد ذاتها أنّ يختصر في ذكر الأغراض لكل من الخبر والإنشاء في حصة واحدة وهذا ضرب من الخيال فساعة واحدة لا تكفي لعرض أغراض الخبر فكيف نزيد على ذلك بعرض أغراض الإنشاء؟ كما أنّ موضوع الخبر والإنشاء يمثل أهم القضايا التي تهتم بها التداولية⁽¹⁾، بل تشكّل حقلاً مشتركاً بين تخصصات علمية متعددة، وقد اشتغل ببحثها البلاغيون والأصوليون والنّحاة والفلاسفة والمناطقية وكلّهم - رغم اختلاف التخصصات العلميّة لهؤلاء - إلا أنّهم يلتقون في صعيد إجرائي واضح وهو استعمالها أداة في تحليل الظواهر الأسلوبية وتطبيقها على المظاهر الخطابية المتباينة المقامات (الأفعال الكلامية).

إذاً فالخبر والإنشاء هو من صميم الدّراسات التداولية التي تهتم بدراسة الأفعال الكلامية. وكان على الكتاب أنّ يستجيب للتّطلع الذي سعى إليه واضعو المنهاج، وذلك بإقرار المقاربة النصّية

(1) ينظر: موسى جمال، تجليات مفاهيم التداولية في التراث العربي، مرجع سابق، ص 67 وما بعدها.

بوصفها منهجية تعليمية، إذ كيف يسعى إلى هذا التطّلع ثم يعرض هذه الدروس وعلى أهميتها بهذا الشكل؟ ولهذه السنة التّعليميّة المهمة؟

ونجد أنّ الحاجّ الصالح قد بيّن أهمية ذلك عندما قال أنّ "هذه المفاهيم والتقسيمات (أي تقسيم الكلام إلى الخبر والإنشاء وهذا الأخير إلى طلبي وإيقاعي فالإيقاعي مثل: "بعت" "أعتقت" وهو ما يتم بمجرد التصريح به بالقول)، وهي تساعد المحلل للنصوص لأنها توضّح ماهية العملية التبليغية. وللعلماء العرب تفهم عميق لكل هذه الظواهر حملهم على ذلك تحمسهم الخارق للعادة لدراسة العربية لغة القرآن"⁽¹⁾، وكان بالإمكان استغلاله في التمهيد لبعض الدّراسات الأسلوبية والأدبية، وكذا تحضير المتعلم للسنة التّعليمية النّهائية.

وتبيّن من خلال فحص مجمل دروس كتاب "الجديد" أنّ خطواته لم تختلف عن خطوات الطريقة المتبعة في تعليم النّحو والصرف سواء من حيث العرض، أو من حيث الخطوات ونلخص عرض خطوات هذا الكتاب على النّحو التالي:

جدول(1) يبين خطوات عرض نشاط البلاغة من خلال كتاب الجديد

الحصة الأولى ⁽²⁾	الحصة الثانية ⁽³⁾
خطواتها التعليمية:	خطواتها هي:
1-عد إلى قول الشّاعر:	1 -أكتشف أحكام القاعدة
2-استخلص الخلاصة	2-أستنتج الخلاصة
3-إحكام موارد المتعلم وضبطها	3-إحكام موارد المتعلم وضبطها
أ - في مجال المعارف	أ - في مجال المعارف
ب - في مجال المعارف الفعلية	ب - في مجال المعارف الفعلية

(1) عبد الرحمن الحاج صالح، التحليل العلمي للنصوص: بين علم الأسلوب وعلم الدلالة والبلاغة العربية، مرجع سابق، ص 29.

وما بين قوسين من وضع الطالب.

(2) الجديد، ص 30.

(3) المرجع نفسه، ص 44 - 45.

	ج - في مجال إدماج أحكام الدرس
الحصة الثالثة ⁽²⁾	الحصة الرابعة ⁽¹⁾
خطواتها هي: 1- تأمل 2- أكتشف أحكام القاعدة 3- أبني أحكام القاعدة 4- في مجال أحكام موارد المتعلم وضبطها أ - في مجال المعارف ب - في مجال المعارف الفعلية ج - في مجال إدماج أحكام الدرس	خطواتها هي: 1- تأمل 2- أكتشف أحكام القاعدة 3- أبني أحكام القاعدة 4- في مجال أحكام موارد المتعلم وضبطها أ - في مجال المعارف ب - في مجال المعارف الفعلية ج - في مجال إدماج أحكام الدرس
الحصة السادسة ⁽⁴⁾	الحصة الخامسة ⁽³⁾
خطواتها هي: 1- عد إلى النص ولاحظ قول الكاتب 2- تعلمت 3- أكتشف أحكام القاعدة 4 - أبني أحكام القاعدة	خطواتها هي 1. تعلمت 2. تأمل الأمثلة التالية 3- أكتشف أحكام القاعدة 4- أستنتج الخلاصة 5- إحكام موارد المتعلم وضبطها أ - في مجال المعارف ب - في مجال المعارف الفعلية

(4) المرجع نفسه، ص 106.

(1) المرجع السابق، ص 82.

(2) المرجع نفسه، ص 127.

(2) المرجع نفسه، ص 146.

	ج - في مجال إدماج أحكام الدرس
الحصة الثامنة ⁽²⁾	الحصة السابعة ⁽¹⁾
جاءت على هذا الشكل: 1 - تأمل قول الشاعر 2 - أستنتج الخلاصة	جاءت على هذا النحو: 1 - تعلمت 2 - أكتشف أحكام القاعدة 3 - أستنتج أحكام القاعدة
الحصة العاشرة ⁽⁴⁾	الحصة التاسعة ⁽³⁾
خطواتها هي: 1 - تعلمت 2 - أكتشف أحكام القاعدة 3 - أستنتج أحكام القاعدة	خطواتها هي: 1 - لاحظ 2 - تعلمت 3 - أكتشف أحكام القاعدة 4 - أستنتج الخلاصة 5 - إحكام موارد المتعلم وضبطها أ - في مجال المعارف ب - في مجال المعارف الفعلية ج - في مجال إدماج أحكام الدرس
الحصة الحادية عشرة ⁽⁵⁾	
لم ترد فيها خطوات وجاءت على هذا الشكل: التقسيم: أن تذكر شيئا ذا جزأين فصاعدا ثم تضيف إلى كل	

(3) الجديد، ص 167.

(4) المرجع نفسه، ص 188

(1) المرجع السابق، 208.

(2) المرجع نفسه، ص 229.

(3) المرجع نفسه، ص 250.

واحد من أجزائه ما هو له عندك، واشترط فيه البديعون أن تستوفي أقسام القسمة فلا تغادر منها قسما مثل قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي يُرِيكُمُ الْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنْشِئُ السَّحَابَ الثِّقَالَ﴾ [الرعد:12] ليس في رؤية البرق غير الخوف من الصواعق والطمع من الغيث. قال زهير: فَإِنَّ الْحَقَّ مَقْطَعُهُ ثَلَاثٌ * يَمِينٌ، أَوْ نَفَارٌ، أَوْ جَلَاءٌ فالحق يثبت عند التقاضي باليمين أو الشهود أو البيّنات التي تجلو الحق	
---	--

بعد معاينة الخطوات التعليمية المتبعة في تنشيط الدرس البلاغيّ في هذا الكتاب لوحظ عليه الاضطراب وعدم التسلسل في إيراد خطواتها زيادة على اضطرابها جاءت أكثر خلطا وتشويشا بينها وبين خطوات تعليم النحو.

إنّ الطريقة المتبعة في تدريس نشاط البلاغة كما رأينا في الكتاب التعليمي جاءت على نحو يتسم بالاضطراب والخلط بين خطواتها وخطوات تدريس النحو⁽¹⁾، وهو ما يوحي بأنّ الكتاب يحمل التّصور نفسه فيما يخصّ طريقة تدريس البلاغة والنحو، إلا أنّه تم الفصل بينهما، وكان الأولى أنّ ينسق بينهما عند اختيار المحتوى البلاغي بما يلائمه (يسايره) من المحتوى النحوي كالمواضيع المشتركة بينهما مثل معاني الحروف، الإضمار، الحذف التقديم والتأخير...، وربط هذا بذاك لا في حصص منفصلة عن النصّ الأدبي بل يتم تدريسهما من ثنايا النصّ، وهي فرصة لربط علم المعاني بالنحو وبهذا الرّبط الوظيفي بينهما سنحقق مبدأين مهمين وهما مبدأ "الإدماج" و"المقاربة النّصيّة" وهو ما تتبناه المناهج التربوية بتصريحها "وبما أنّ المنهاج مبني على المقاربة بالكفاءات فإنّ الأمر يستوجب

(1) ينظر: الجديد: كلّ من الحصص الآتية: (2) و(4) و(5) و(6) و(9) و(10). كما هو مبين في الجدول أعلاه، ص44 - 45. و106-107. وص127 وما بعدها. وص146.. وص208 - 229.

مراعاة خاصية الإدماج في تفعيل النشاطات التعليمية"⁽¹⁾. ونلخص مجمل ما سجلناه في النقاط الآتية:

- لوحظ خلط كبير في خطوات تقديم هذا النشاط تارة بـ: تعلمت ومرة أخرى بـ: عد إلى قول الشاعر.

- خطواته تتأرجح بين الزيادة والنقصان فمثلا درس تكون خطواته على هذا النحو:

- 1 - تعلمت
- 2 - تأمل الأمثلة التالية
- 3- أكتشف أحكام القاعدة
- 4- أستنتج الخلاصة
- 5- إحكام موارد المتعلم وضبطها
- أ - في مجال المعارف
- ب - في مجال المعارف الفعلية
- ج - في مجال إدماج أحكام الدرس

ودرس آخر تكون مراحل تقديمه بهذا الشكل:

- 1 - تعلمت
- 2 - أكتشف أحكام القاعدة
- 3 - أستنتج أحكام القاعدة

وآخر على هذا النحو:

- 1 - تأمل قول الشاعر
- 2 - أستنتج الخلاصة

ودرس آخر لم ترد فيه الخطوات إطلاقا

(2) منهاج السنة الثانية، ص38.

كدرس: التقسيم: أن تذكر شيئا ذا جزأين فصاعدا ثم تضيف إلى كل واحد من أجزائه ما هو له عندك، واشترط فيه البديعون أن تستوفي أقسام القسمة فلا تغادر منها قسما مثل قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي يُرِيكُمُ الْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنْشِئُ السَّحَابَ الثِّقَالَ﴾ [الرعد:12].

ليس في رؤية البرق غير الخوف من الصواعق والطمع من الغيث.

قال زهير: فَإِنَّ الْحَقَّ مَقْطَعُهُ ثَلَاثٌ * يَمِينٌ، أَوْ نَفَارٌ، أَوْ جَلَاءٌ

فالحق يثبت عند التقاضي باليمين أو الشهود أو البيئات التي تجلو الحق

ولكي تتضح الرؤية أكثر حول عملية سير نشاط البلاغة قمنا بنسخ درس: "التورية"، وهو نموذج

يعكس صور بقية الدروس الأخرى والتي يمثلها النموذج الآتي⁽¹⁾:

(1) نسخ هذا الدرس من كتاب "الجديد" في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة"، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص146.

النص التواهي

البلاغة :

التورية

1. عد إلى النص ولاحظ قول الكاتب
يتحمل من أعباء الحياة ما يطاق وما لا يطاق
قال الشاعر:

أصون أديم وجهي عن أناس لقاء الموت عندهم الأديب
ورب الشعر عندهم بغيض ولو وافى به لهم حبيب

2. تعلمت أن المحسنات البديعية نوعان : محسنات لفظية ومحسنات معنوية

3. أكتشف أحكام القاعدة

في المثال الأول محسن بديعي، استخرجه وبين نوعه وأثره.
في المثال الثاني يقول الشاعر إن أهل زمانه يكرهون الأديب وذلك لأنهم يكرهون الأدب : الوضع منه والرفيع الجيد.
انطلاقاً من هذا المعنى ما المقصود بكلمة "حبيب" ؟ الصديق أم الشاعر الكبير "حبيب بن أوس الطائي"
فإذا أريد الصديق لا يتضح عدم اهتمام الناس بالأدب لأن الصديق قد يأتي بشعر رديء .
فالمقصود هنا ب "حبيب" هو الشاعر حبيب بن أوس وهو دليل وبينه يؤكد عدم اهتمام الناس بالأدب في تلك الفترة.

4. أبني أحكام القاعدة

التورية محسن بديعي معنوي، وهي الإتيان بلفظ له معنيان قريب غير مقصود وبعيد هو المراد. فالتورية تزيد المعنى عمقا وتثبت في الذهن.

الغرض من عرض هذا الدرس هو تبين خطواته، ومن ثم مقارنته بالخطوات المذكورة آنفا فتتضح لنا الصورة أكثر. هذا من جهة ومن جهة أخرى يمكننا ذلك من رصد ملاحظات ملمة بكل الجوانب المتعلقة بتقديم الدرس البلاغي، وأول ما يمكن إبدائه - من خلال عرض هذا النموذج - ما يأتي:

■ انطلاق الدرس البلاغي فيه من مثال واحد مأخوذ من النص التواصلي علما بأن النص التواصلي هو أحد روافد النص الأدبي وهو نص داعم له، الهدف منه إثراء معارف المتعلم حول الظاهرة التي تناولها النص الأدبي، وهذا من بين التناقضات التي وقع فيها الكتاب إذ كيف يعامل معاملة النص الأدبي وهو أحد روافده زيادة على ذلك أن البلاغة هي أساس الدراسة الأدبية واستجلاء النواحي الفنية الراقية فيها ويفترض أنها مفتاح مغالق النص على حد علمنا.

■ اعتماد الكتاب على أمثلة من خارج النص بحيث أورد الكتاب مثالين آخرين أثناء شرح الدرس لا صلة لهما بالنص وفي هذا منافاة للمقاربة المتبناة، كما أنه لا توجد علاقة تكاملية بين درس وآخر إذ لا يُعقل أن يُطلب من المتعلم معلومة لاحقة دون استيعابه للسابقة. وكيف له أن يستوعب الدرس ويفهمه فهما شاملا بهذا الإيجاز؟! بحيث يستطيع بعد ذلك توظيفه أثناء تدريباته وكتابات.

إن طبيعة هذه الأمثلة لا تصب لا في مجرى التفعيل ولا في مجرى التطبيق كما يدعى المنهاج فهي لا تكفي حتى لفهم الألوان البلاغية؛ لأنها وضعت لمعرفة الأقسام والأحكام، وعموميات علم البلاغة، مثل العلاقات المجازية، والمشبّه والمشبّه به، وأنواع الاستعارة، وإغفاله أهمية تلك الألوان في الاستعمال اليومي وما يضيفه من أثر فعال على الكلام.

ونفهم مما سبق أن البلاغة وسيلة، وليس تدريسها من حيث هي اختصاص قائم بذاته لا علاقة لها بالنص، ولا تستفيد من معطياته إلا من حيث كونه الممهّد لتناول الظاهرة البلاغية المقصودة وبعرض تعريفاتها النظرية، وأبعادها المعيارية الصورية، ولا يستغل الدرس البلاغي في إبراز الأثر الأدبي

ومحاولة استنتاج النصوص، وذلك بفهمها وتحليلها ونقدها؛ ولأجل ذلك سنعرض النصوص التي يقترحها واضعو المقررات التعليمية لتقديم نشاط البلاغة لمعرفة مدى ارتباط الدرس البلاغي بالنص الأدبي. وهل يتم فعلا تنشيطه من ثانيا النصوص الأدبية؟ أم لا علاقة له بالنص ولا يساير المقاربة التعليمية المتبناة (النصية).

جدول (2): يبين مقررات النصوص للسنة الثانية (أ ف) (1)

الترتيب	عنوان الدرس	عنوان النص	صاحب النص	الأمثلة المنتقاة	الحجم الساعي
1	التشبيه الضمني والتمثيلي	النزعة العقلية في القصيدة العربية (ن)	شوقي ضيف	1	1 سا
2	بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز	-	-	-	1 سا
3	أغراض الخبر والإنشاء	حياة اللهو والمجون (ن)	مصطفى الرافعي	1	1 سا
4	الاقتباس والتضمين	الدعوة إلى إصلاح والميل إلى الزهد	محمد عبد العزيز الكفراوي.	-	1 سا
5	القصر باعتبار الحقيقة والواقع	الحركة العلمية وأثرها على الفكر والأدب (ن)	حنا الفاخوري(*)	1	1 سا
6	المساواة والإيجاز والإطناب	-	-	-	1 سا
7	التورية	الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم (ن)	شوقي ضيف	1	1 سا
8	اللف والنشر	-	-	-	1 سا
9	تجاهل العارف	نهضة الأدب في عهد الدولة الرسمية	بحاز إبراهيم بكير	-	1 سا
10	حسن التعليق	-	-	-	1 سا
11	مراعاة النظر	-	-	-	1 سا
12	التقسيم**	-	-	-	1 سا

المهدف من إدراج النصوص المقررة على هذه السنة التعليمية هو وضع تشخيص دقيق لمعرفة ما إذا كان نشاط الدرس البلاغي يتم فعلا من خلال -النصوص الأدبية- وهو التطلع الذي تبنته المناهج

(1) ينظر: "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الثانية من التعليم الثانوي لشعبي آ/ وفلسفة ولغات أجنبية.

(*) ورد في الكتاب المدرسي الجديد: تأمل قول الكاتب في النص وبعد الرجوع إليه لم نجد المثال المشار إليه..

التربوية (إقرار المقاربة النصّية كمنهجية تعليمية)، ولذا قمنا بعرض هذا الجدول ليتسنى لنا الوقوف على مجمل مظاهر الإصلاح الجديد، وهل التزمت المناهج بتوفير نصوص تسير مطالب المقاربة النصّية من جهة والإلمام بجميع أحكام الظاهرة البلاغية المقصودة من جهة ثانية؟ وما مدى أهمية ذلك في التّحصيل اللّغوي؟ ومن خلال قراءتنا للجدول رقم (1) تبين ما يأتي:

■ أغلب النّصوص لم تكن هي المنطلق في تنشيط الدّرس البلاغيّ بالإضافة إلى الدّروس التي تم إدراجها على النّحو الذي بيناه.

■ عدم إلمام أغلب النّصوص بجميع أحكام الظاهرة المقصودة من الدّرس البلاغيّ والملاحظ على الجدول المعروض أعلاه أنّ الشّاهد البلاغيّ المنتقى من النصّ لا يتعدى الواحد أو الاثنين مما يضطر الأستاذ إلى الاستعانة بأمثلة مجزأة ومبتورة عن سياقاتها التي وردت فيها؛ أي من خارج النصّ وهو ما يتنافى ومطالب المقاربة النصّية.

■ غياب مبدأ التدرّج وهو الطريقة التي ترتّب وتقدّم بواسطتها النّصوص المقررة على السنوات التعليمية المختلفة، كالانتقال من السّهل إلى الصّعب، ومن الملموس إلى الأكثر تجريداً، وكذا مراعاة مبدأ احتياجات المتعلمين واهتماماتهم.

ولو قمنا بنظرة فاحصة إلى الجدول المعروض سابقاً، وتمعنا في نصوص الكتاب التعليمي لوجدنا أنّ أغلبها لا يسير مطالب الاتجاهات الحديثة في تعليم اللّغة، والملاحظ على هذه النّصوص، والأمثلة أنّها بعيدة كل البعد عن بيئة المتعلّم بحيث تم إدراج نصوص خاصة بالأدب العباسي للسنة الثانية، وهي نصوص لا تلبي حاجات المتعلمين، ولا تثير اهتمامهم. بحيث لا يتسنى للمتعلّم توظيفها وبالتالي الاستفادة من خبراته؛ لأنّها مصوغة بأسلوب لغوي بعيد عن بيئته ومحيطه الحقيقي، ولا تقترب من مستوى أسلوب اللّغة التي يتحدث بها في حياته اليومية "لأنّ النّصوص والشواهد والنماذج اللّغوية التي تركز عليها عملية تعليم اللّغة العربية هي نصوص غريبة عن وسطهم وعن اهتماماتهم التداولية

الرأهنة، فهي نصوص وشواهد قديمة تنتمي إلى بيئة أخرى تختلف عن بيئتهم، ولا تلبي حاجاتهم التواصلية⁽¹⁾.

وإذا كانت الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة تراعي مبدأ التدرج، والاحتياجات التبليغية التي يوظفها المتعلم في مختلف المقامات والأوضاع السياقية، ووفقا للوظائف اللغوية النفعية؛ التي تعطي الخطوة للأحوال الخطابية التداولية النفعية الجارية في الاستعمال الفعلي؛ والتي تولد الرغبة عند المتعلمين في التفاعل مع الدرس، والمشاركة الفعلية أثناء الحصة لذا "كلما كانت البرامج منبثقة من الواقع الفعلي للوسط الاجتماعي الذي يحيط بالعملية التعليمية كلما كانت أقرب إلى الأذهان وأسهل في الممارسة والتداول"⁽²⁾ فيغدو بذلك الدرس البلاغي وسيلة يستعان بها في إمتاع الفكر، وتهذيب الحس وتكوين الذوق، وحصول الإفادة والفهم لمختلف البنى والأنماط اللغوية وتمثلها، فيكتسب المتعلم كفاءة التبليغ والتواصل في شتى الأحوال والمواقف الخطابية، وذلك يحتاج إلى نصوص مستوحاة من واقع المتعلم وانشغالاته، وهذا لا يعني التنكر لتراثنا العتيق العريق، ولكن لا بد أن تكون النصوص المختارة منسجمة ومكيفة مع مستوى المتعلمين اللغوي والفكري والاجتماعي من جهة، ومع أهداف تعليمها من جهة أخرى، بحيث تدفعهم إلى استعمالها استعمالا يحفز حيويتهم وإقبالهم على تعلمها وتمثل أساليبها الراقية التي تعكس رقي الحياة وتطورها على حد تعبير ابن خلدون⁽³⁾.

ويستلزم هذا ضرورة الرّبط بين الاستعمال المدرسي والاستعمال اليومي الطبيعي فتصبح اللغة المستعملة في المدرسة هي اللغة نفسها الموجودة في الحياة، وفي التخاطب، وفي الكتابة. بحيث تفك

(1) أحمد حساني، الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، مجلة اللغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ع6، الجزائر، 2002، ص157.

(2) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(3) ينظر: الفصل الأول، ص28.

القطيعة الموجودة بين ما يتعلمونه في المدرسة، وما يتكلمون به في البيت والمحيط الاجتماعي⁽¹⁾. وهذا الذي من شأنه أنّ يضمن للغة فعاليتها واستمرارها. ويمكن أنّ نوجز ما لاحظناه على المستويات الآتية:

• من حيث الشواهد (الأمثلة)

الملاحظ على كتاب الجديد أنّ الدرس البلاغيّ فيه ينطلق من مثال واحد، وقلما يذكر أكثر من ذلك في النصّ أدبيا كان أو تواصليا. وعند شرح الظاهرة المقصودة يستعان بأمثلة من خارج النصّ وفي هذا منافاة للمقاربة النصّية، أضف إلى ذلك عرض الدرس بشكل وجيز ومختصر جدا، تذهب معه الغاية الرئيسية من تدريسه. فكثرة الأمثلة من النصّ وموازنتها بغيرها هي التي من شأنها أنّ تكسب المتعلّم نظرة أكثر شمولية، وإلماما بالمعرفة البلاغية، وأساليبها الفنية الراقية.

ولقد احتوى "الجديد" على اثني عشرة وحدة تعليمية، تنجز كل وحدة من هذه الوحدات في أسبوعين، وكلّ وحدة تتضمن نصا أدبيا وآخر تواصليا. وبعد الاطلاع على النصوص المعتمدة لمعالجة نشاط البلاغة تبين لنا ما يلي:

- أنّ نشاط الدرس البلاغيّ ينجز من النصّ التواصلية، علما أنّ البلاغة مرتبطة بالأدب للكشف عن أساليبه وجمالياته وأدبيته. هذا من جهة ومن أخرى النصّ التواصلية وهو رافد لنصّ الأدبي أيضا فكيف لدرس البلاغيّ أنّ ينطلق منه.

- عدم احتواء أغلبية النصوص على الأمثلة والشواهد التي تلم بجميع أحكام الظاهرة البلاغية المقصودة، ولا تلفت انتباه المتعلمين إلى الغرض الفني الإبداعي؛ الذي من شأنه أنّ يسهم في توضيح المفاهيم، وتقريبها إلى أذهان المتعلمين وتذوقها.

(1) وهذا يتطلب جهودا متضافرة من الجميع: المدرسة ووسائل الاتصال السمعية والبصرية والمؤسسات الثقافية والبيت والمجتمع ككل فمفهوم البلاغة يغطي جميع معاني الاتصال Communication ينظر: عبد العزيز شرف، ومحمد عبد المنعم خفاجي، البلاغة العربية بين التقليد والتجديد، مرجع سابق، ص 55 وما بعدها.

■ ارتباط الشّاهد البلاغيّ في أغلب الحصص بالنّص التّواصلي، لا النّص الأدبي وهذا من أكبر التناقضات التي سيؤاخذ عليها كتاب التعليم الثانوي، وهي أيضا من المآخذ التي يعاب عليها كلّ من الكتاب والمنهاج على حد سواء. والسؤال المطروح هو ما وظيفة الدّرس البلاغي في مرحلة التعليم الثانوي؟

لقد تبينّ من خلال فحص مجمل الأمثلة أنّ جلّها مأخوذ من خارج النّص، والتي قدّمت منه قدّمت معزولة عن سياقات استعمالها، وأدرجت لاستنباط القواعد والأحكام، ولا علاقة لها بما هو مستجد ومعتمد في المنهاج الجديد.

● من حيث صياغة الخلاصة البلاغية:

بعد اطلاعنا على الخلاصات الواردة في الكتاب اتّضح ما يأتي:

■ الاهتمام بالتّعريف النظرية، والالتكاء على المصطلحات والأحكام المعيارية، فليس الهدف من تدريس البلاغة استنباط التعاريف، وتحديد اللّون البلاغيّ، وتسميته باسمه الاصطلاحي، بل تقويم النّص من حيث الفكرة والعبارة، وتقدير حظ الأديب من المهارة الفنية، والكشف عن أسرار الجمال فالتركيز على التعاريف والمصطلحات لا يجدي في تكوين الذوق الأدبي⁽¹⁾

■ التركيز على الأحكام والمصطلحات الجافة؛ إذ المزية لا تكمن في معرفة الأحكام والتّعريف والمصطلحات البلاغية، ولكن المزية تكون في العلم بمواضعها، وما ينبغي أن يقع فيها⁽²⁾. فهي وسيلة لاستنطاق النّصوص، والكشف عمّا في طيّاتها من جمال، وتقصيّ ما فيها من ترابط وتلاحم. ومعاملة الدّرس البلاغيّ معاملة الدّرس النّحوي مع اختلافهما.

(1) ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربيّة، دار المعارف، ط11، القاهرة، ص311.

(2) ينظر: عبد القاهر الجرجاني دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص185.

• من حيث الطريقة المقترحة لتقديم نشاط البلاغة:

أشرنا فيما سبق، إلى أنّ خطوات سير نشاط البلاغة ومراحل تقديمه اتسمت بالاضطراب وعدم التسلسل والانتظام. وكذا الخلط بين خطواتها وخطوات تعليم النحو والصرف. وقد يؤدي هذا الاضطراب إلى تشويش ذهن المتعلّم، وتشتيت انتباهه وتركيزه وهذا كان على مستوى التطبيق، أمّا على مستوى التّصور فالملاحظ على الطريقة المختارة في الكتاب أنّها طريقة النصوص المتكاملة⁽¹⁾.

وفي هذه الطريقة يصبح النصّ ميدانا وظيفيا للبلاغة؛ إذ يتم إدراك الحقائق من خلال الانتقال من الكلّ (اللغة متمثلة بالنص) إلى الجزء (التمثلة بالأحكام المقصودة في الدرس)، وجاءت هذه الطريقة تعديلا لطريقة "هريبارت (F. Herbert) المتأثرة بالنظرية الجشتالتية (في علم النفس)⁽²⁾ في أنّ العقل يدرك الكلّ قبل الجزء، وعليه تمت الدعوة إلى تعليم البلاغة من ثنايا النصوص، بحيث يعتمد عليه في استخراج الشواهد؛ التي ستوظف في استخلاص الخلاصة، وهي الطريقة الاستقرائية ولكنها لا تقوم على الأمثلة؛ التي قد تأتي غير مترابطة الأفكار! وفي الحقيقة قد تكون موجودة في النصّ أو يؤتى بها دون الرجوع إليه أصلا، فتقوم على الانطلاق من النصّ تواصليا كان أو أدبيا الذي يتسم بالترابط الفكري، وبعد مناقشة الأمثلة مع المتعلّمين، والإجابة عن الأسئلة التي طرحت عليهم؛ بغية جرحهم لاستخلاص الخلاصة أو القاعدة والملاحظ أنّها الطريقة الاستقرائية، ولكن أمثلتها مأخوذة من النصّ؟⁽³⁾

(1) هذه الطريقة لا تختصّ بتدريس فرع واحد من فروع اللغة، بل تتجاوزها إلى تعلّم اللغة بأنشطتها المختلفة من خلال النصوص الأدبية، شعرا أو نثرا، فاللغة تعلم بوصفها وحدة متماسكة لا انفصال بين أجزائها (فروعها).

(2) ينظر: محمد أحمد السيد، اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، ط1، 1998، ص96. ولمزيد من الاطلاع ينظر المراجع الآتية: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق، عمان، ط1، 2004، ص34. ينظر: أنطوان طعمة، أنطوان صيّاخ وآخرون تعلّم اللغة العربية، مرجع سابق، ص130.

(3) إلا أنّ أغلبها يؤتى من خارج النصّ كما هو مبين في الجداول السابقة، ينظر: ص 99 - 100.

فمنها ما أخذ من النص، ومنها ما أضيف لتغطية بقية عناصر الدرس المقدم للشرح والمناقشة بالإضافة إلى الأسئلة المتعددة⁽¹⁾، وهو تلميح لطريقة حل المشكلات⁽²⁾. إذاً فالكتاب يخلط بين طرائق ثلاث: طريقة النصوص المتكاملة⁽³⁾، والطريقة الاستقرائية، وطريقة حل المشكلات؛ علماً أنّ الحجم الساعي المخصّص لهذا النشاط لا يتجاوز الساعة الواحدة؛ مما يجعلنا نتساءل ما إذا كانت هذه الطرائق الثلاثة تتناسب مع الوقت المخصّص من جهة، وتتلاءم مع طبيعة المادة من جهة أخرى؟.

إنّ تدريس البلاغة انطلاقاً من النصوص الأدبية هو ردّها إلى وظيفتها الحقيقية؛ لأنّ البلاغة لا تؤدي وظيفتها بمعزل عن النص الأدبي، ولكن ليس في حصص خاصة بها، وإنما تدرس من ثنايا النصوص. وبذلك تكون القراءة هي المنطلق الأساسي عندها يغدو تعليم الأحكام اللغوية (البلاغية) منطلقاً من الاستعمال⁽⁴⁾ الجاري في التداول اليومي؛ بحيث تشرح الخلاصة، وتفصّل نظراً لتكرار مظاهرها في النص، وكثرة استعمالها يظهر الحاجة إلى دقائقها، وبالتالي تعلّمها، كما أن القراءة الصحيحة - التي يكتسبها المتعلّم - تساعد على فهم المقروء والمسموع⁽⁵⁾؛ على اعتبار أنّ اللغة نظام كليّ يجمعه مستويات متعدّدة، تتماسك عضويًا لتشكّل النص. زيادة على ذلك لا تسمح هذه

(1) اعتمد الكتاب المدرسي طريقة طرح الأسئلة المتعددة ولم يردفها بالإجابة الملائمة لذلك في الكتاب التعليمي. مما يترك باب الإجابة والتأويل مفتوحاً للأستاذ وكلّ يجيب بحسب معرفته وتكوينه؟

(2) الطريقة التي تفرض نفسها هي طريقة حل المشكلات، سلبية المقاربة بالكفاءات.

(3) يقدم الدرس اللغوي (البلاغي) تجسيدا لمبدأ تكامل وترابط ووحدّة موادّ اللغة. والانتقال من دراسة الموادّ اللغوية إلى دراسة الظواهر اللغوية، لا مفصولة مجزأة كما كان عليه سابقاً. ينظر: أنطوان طعمة وآخرون، تعليميّة اللغة، مرجع سابق، ص 132 - 133.

(4) فدراسة اللغة في الاستعمال هي لب الدراسات الحديثة تبلور الجانب الأكبر والأهم في "علم النص" وجوهره، وهو الانتقال من دراسة اللغة في نظامها الافتراضي إلى دراستها في تحليلها الطبيعي، حيث يستعملها الناس إنتاجاً وتلقياً في موقف ما من أجل التواصل والتفاعل، وهو الهدف الأسمى من اللغة. ينظر: أنطوان طعمة، وآخرون، تعليميّة اللغة العربية، ص 132.

(5) بحيث تعلم البلاغة من خلال سياقاتها المختلفة نتيجة لتكرار مظاهرها في النصّ مما يساعد المتعلم على القراءة السليمة وبالتالي الفهم والتفسير والتأويل للنص ولأنساقه المختلفة ووصولاً إلى غائية النص ومقصدية الكاتب وبالتالي الوقوف عند انسجام الخطاب (النص).

الطريقة بالفصل بين مستويات اللّغة الصوتي والصرفي والتّحوي والدلالي. وهذه المستويات لها علاقة مباشرة بالدّرس البلاغي؛ بحيث يعالج النّص المدّروس جميع المستويات فينظر إلى أحكام اللّغة نظرة وظيفية تقوم على تنمية الكفاءة التّواصلية عند المتعلّم، كما تزيل عن نفسه الملل والسّأم.

وتبقى أفضل طريقة في التّعليم هي تلك التي يستخلصها المعلم بصياغته الشخصية واختياره ومراجعته لها. ومن المؤكّد أنّه لا يستطيع أنّ يعلمّ تعليما فعالا، وأنّ يختار اختيارا ناجعا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة. فذلك هو الأساس الذي يمكنه من أنّ يتنخل من التنوعات النظرية الكثيرة بدل أن يستسلم لإغراء أي اختيار عشوائي متعجّل، فيصبح دمية دون تحكم ذاتي⁽¹⁾. وما التمسناه من الواقع الممارس أنّ الأستاذ لا يزال على التّصور القديم بعينه ومسألة مسايرة الإصلاح الجديد تحتاج إلى كثير من الجهد والوقت.

3- نموذج تطبيقي من خلال حصة البلاغة وفق التغيرات المنهجية الحاصلة في المنظومة التربوية

إذا كانت التّعليميّة فيما مضى تتوقف عند أبواب الأقسام ولا تدخلها لتشاهد ما يجري فيها. عن كذب وكيف يجري؟ فإنّها اليوم تفتحم الأقسام لتصف وتحلل وتفسر الفعل البيداغوجي كما هو في الفصل⁽²⁾؛ وفي ظل الحقائق اللّسانية والتربوية والنفسية والاجتماعية المتجددة في حقل اللّسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات؛ التي أصبحت تبحث في آليات اكتساب اللّغة وتبليغها بطرق علمية بالاعتماد على التّحرّيات الميدانية؛ التي تنطلق من رؤية تكاملية لدراسة العملية التّعليميّة التعلّميّة برمتها لذا قمنا بزيارة ميدانية لإحدى المؤسسات التربوية؛ التي تمّ من خلالها الالتقاء بمدير الثانوية⁽³⁾ وأساتذة المادة، ونوقشت معهم بعض الآراء، والأمور ذات الصلة بالبحث والموضوع، كما تمّ لقاء

(1) ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، مرجع سابق، ص34.

(2) ينظر: محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع6، الجزائر، 2002، ص196-197.

(3) ثانوية محمد مرزوقي - روية الجزائر -

تلاميذ السنة الثانية ثانوي من خلال الحضور معهم تنشيط أحد الدروس البلاغية والذي نعرضه على النحو الذي قدم به لنتمكن بعد ذلك من تحليله وفق المستجدات المعتمدة.

النشاط: بلاغة..... الموضوع: الاقتباس والتضمين

المستوى: السنة الثانية ثانوي-أدب وفلسفة-.. التاريخ: 13- 11- 2015 الوقت: 8-9 سا1

الأمثلة:

"... لا تغرنك من الظلمة كثرة الجيوش والأنصار إنها تؤخرهم ليوم تشخص فيه الأبصار".

وقال أبو جعفر الأندلسي:

لا تعاد الناس في أوطانهم قلما يرى غريب الوطن

وإذا ما شئت كيف بينهم خالق الناس بخلق حسن

القاعدة:

الاقتباس: هو أحد المحسنات البديعية عند أهل البلاغة... ويعني تضمين الكلام نثرا كان أو شعرا شيئا من القرآن أو الحديث من غير دلالة على أنه منها... أي بأن يكون خاليا من الإشعار بذلك والإشعار به كأن يقول: قال الله تعالى أو قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ومن الاقتباس ما كتب الأصفهاني.

التضمين: هو الاقتباس تماما... ينطبق عليه كل ما قيل بخصوص الاقتباس والفرق الوحيد بينهما هو أن الاقتباس يخص القرآن والحديث... بينما التضمين هو أن يستعمل الأديب في سياق كلامه بفقرات من النصوص الأدبية الماثورة أو بعض الأبيات من الشعر دون التصريح بذلك.

بعد قيامنا بتدوين الدّرس المعروض أعلاه من السّبورة كما عرض تماما على متعلمي هذا القسم التمسنا من الأستاذ إمكانية تزويدنا بالوثيقة التحضيرية المرفقة به (الدّرس) لكي يتسنى لنا نسخها وعرضها بعد ذلك، ولكن بعد اطلاعنا على المذكرة وجدنا نفس ما دون على السبورة تماما ولم يبين الأستاذ خطوات سير هذا الدرس وكنت قد أخذت نموذجا من أستاذ آخر فيما سبق سنعرضه على النّحو الذي جاء به:

3-1 نموذج خاص بمخطط تنشيط الدّرس البلاغي "المذكرة الخاصة بالأستاذ":

نهدف من خلال عرض هذا النّمودج¹ إلى ما يأتي:

معرفة الخطوات الاجرائية التي اعتمدت في تنشيط الدّرس البلاغي وهل حدّد الهدف التعليمي منه؟ وهل محتوى الدّرس منظم تنظيما يتفق مع الخصائص المختلفة للمتعلمين؟

- تحديد الوسائل التّعليميّة المعينة على الفهم، وإثارة الرغبة في التعلّم والتفاعل مع الدّرس والأستاذ وغيرها من النقاط الهامة.

- سهولة الإحاطة بأهم الجوانب المتعلقة بالعملية التّعليميّة التي سار عليه نشاط الدّرس البلاغي المتعلق بـ " بلاغة الاستعارة". أو الاقتباس والتضمين

ومجمل ما لاحظناه ما يأتي:

أ- **الهيكل القاعدية:** وهي دعائم معينة على الإدراك والاستيعاب تؤدي دورا مهما في ضمان السير العادي، أو المحفز أو لنقول الحسن للعملية التعليمية. فالقسم كالعادة يفوق 25 متعلما؛ العدد لا

(1) قمنا مباشرة إلى الأستاذ لطلب الوثيقة التحضيرية الخاصّة بالدّرس إلّا أننا لم نخط بها في اليوم الذي تم فيه تنشيط هذا الدّرس، والملاحظ من ذلك هو ارتجال الأستاذ في إلقائه للدّرس ولم يكن مزودا بتلك الوثيقة الخاصة بتحضيره مستغلا في ذلك خبرته الطويلة في الميدان وما تم تحضيره سابقا وما يبين ذلك هو استعمال أمثلة لا علاقة لها بالنص ولا بالواقع الاجتماعي للمتعلم. وهذا يوحي بأن الأستاذ لا يسير الإصلاح ولا علاقة له ذلك.

ييشر بنجاح العملية التعليمية نظرا للعدد المكتظ وهو ما يعرقل عملية الانسجام بين الفوج العام والفوج الخاص⁽¹⁾.

- توفر القسم على الجو الملائم الذي يسوده النظام والانضباط بالرغم من العدد الكبير والنقص المتعلق بالوسائل التعليمية، وهي وسائل مهمة وضرورية والتي تتمثل فيما يأتي:
- انعدام الوسائل الخاصة بالسبورة؛ حيث لاحظنا عدم وضوح الكتابة على السبورة نتيجة لتراكم الكتابات على بعضها البعض؛ وانعدام استعمال الألوان المغايرة في كتابة العناوين المهمة وتدوينها بخط بارز وواضح علما أنّ الاستخدام الجيد للسبورة يتطلب الحرص على نظافتها بقاء رسوم أو كتابة سابقة يشتت انتباه المتعلمين. كما أنّ الاهتمام باستعمال الألوان والكتابة بخط واضح يثير الرغبة في التعلّم. وهذا من شأنه مساعدة الذاكرة على تخزين المعلومات لأنها مركز الحفظ والتخزين واسترجاع المعلومات المكتسبة قصد توظيفها في السياقات والمقامات التي تتطلبها المواقف والأحوال التواصلية المختلفة عند الحاجة إليها، ولما أعيد الاعتبار إلى دراسة المعنى والدلالة في الدراسات اللسانية الحديثة وتضافرت الجهود على اختلاف التخصصات في دراسة الدماغ البشري وعلم الأعصاب، واشتغلوا على معرفة كيفية عمله وعلاقته باللغة ولاسيما في خضم التطورات الحاصلة في مجال التقنيات التكنولوجية الغائرة في التطور فاستفاد اللسانيون والمختصون في مجال التعلّيمات من الدراسات البيولوجية لمعرفة الدماغ البشري وعلاقته بالوظائف اللغوية⁽²⁾.

وقد عرض "بوحساين" أنواعها وبيّن كل نوع وعلاقته بالتخزين والاحتفاظ، منها: الذاكرة الحديثة *Mémoire épisodique* التي تعزز فيها جملة الصّور المتعلقة بالأحداث الشخصية ذات

(1) يقصد بذلك "الفوج الدراسي" مجموع المتعلّمين والمعلّم (الأستاذ) داخل القسم الدراسي؛ ويطلق مصطلح الفوج العام على التّقاء الجميع. ويقتصر الفوج الخاص على اجتماع المتعلمين فقط. ونقصد بانسجام الفوج العام بالخاص في تواصل الفوج الخاص والمعلم تواصل معرفيا وارتباطا وجدانيا.

(2) ينظر: عبد السلام مسدي، اللسانيات من خلال النصوص، دار التونسية للنشر، النشرة الأولى، جوان، 1984، ص 143

الخصوصية والتأثير في مشاعر الفرد"، الذاكرة الدلالية *Mémoire sémantique* وهي التي تشكل مستودعا من المفاهيم والمبادئ والقواعد التي يمكن أن يُلجأ إليها لحل المشكلات التي تعترض المرء¹ بمعنى أنها مسؤولة عن حفظ المفاهيم، والقوانين وهي أمور تجريدية.

وأما ذاكرة العمل *Mémoire de travail* فهي التي "تشكل وجهها هاما من أوجه الذاكرة الآنية لأنها تختص بجملة النشاطات الذهنية التي لا تحتاج في أصلها إلى تخزين مطول للمعلومات بقدر ما يلزمها حجز مؤقت لبعض المعطيات قصد استخدامها بكيفية ناجعة وفعالة". الذاكرة الإجرائية *Mémoire opératoire* هذا النوع من الذاكرة يشمل "جملة من العناصر التي تشكل الأفعال العملية المتخذة لتأدية لنشاط بالذات فهي تتعلق بالأداء ومهارته"¹، واستدعاء استحضارها من قبل المتعلم في الوقت المناسب. فالغاية من معرفة أنواع الذاكرة هي مراعاة الوقت المحدد لأداء ما أسند للمتعليم من أعمال بحيث تنجز وفق نوع العمل وطبيعة ما يستلزم من عمليات ذهنية معقدة أم بسيطة.

■ استغناء المعلم عن استعمال السبورة؛ لانعدام الوسائل واللجوء إلى إملاء الدرس على المتعلمين في الكثير من الأحيان وكأننا في مدرجات الجامعة علما أنّ طبيعة الدرس تقتضي عكس ذلك تماما.

■ انعدام الأجهزة والوسائل المتطورة التي تجاري مطالب المقاربة بالكفاءات كالأجهزة السمعية البصرية وآلات التسجيل والأشرطة. بالإضافة إلى وضعية الطاولات غير الملائمة؛ لعدم توزيع الصفوف وطبيعة عدد المتعلمين. كما أنّ مستوى إنارة القسم خافت للغاية مما يتسبب في خمول المتعلمين وتحفيزهم على الكسل وعدم التجاوب.

■ الاستغناء عن الكتاب في حصة نشاط البلاغة على الرغم من أهميته في التقديم للدرس والانطلاق من النص. وخلاصة ما لاحظناه فيما يخص سير نشاط البلاغة وكذا الوثيقة المرفقة

(1) ينظر: نصر الدين بوحسايين، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر (دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية، مرجع سابق، من ص 264 إلى غاية ص 266.

به نوجزه في ما يأتي: لا يزال الدّرس البلاغي يقدّم بالطريقة التقليدية المتوارثة والطريقة المعتمدة في عرض موضوعات تلك المادة على المتعلمين لا تخرج عن الإلقاء وفي كثير من الأحيان الإملاء. وهي طريقة تقليدية تلقينية تجاوزها الزمان مع الطرائق التي يتلقّى بها الطالب مادة الاختصاص⁽¹⁾.

- أغلب الشّواهد منتقاة من مصادر مختلفة بعيدة عن السّياق الذي وردت فيه مما يجعل الدّرس البلاغيّ غاية في حد ذاته، وليس وسيلة إجرائية لفك شفرات النّص وجعلها مفاتيح المعاني، وإدراك مقاصد الكاتب، وفهم سر استعمال هذا الأسلوب دون غيره. وفي -الحقيقة- وإن أخذت بعض الأمثلة من النّص فلا يتعدى الأمر سوى للإشارة إلى أنّه مأخوذ منه لا أكثر.
- لا يزال الأستاذ هو المالك للمعرفة يتحدث هو بينما يصغي الدّارسون في خضوع. وهو ما يتنافى والتعليمات الحديثة التي انتقل فيها المتعلّم من مستهلك إلى منتج ومسهم فعال ونشط فهو بؤرة الاهتمام وجوهر العمليّة التعليميّة منه تنطلق وإليه تعود⁽²⁾.
- إهمال جوانب هامة ومعرفتها ضرورية في تسيير العملية التعليميّة كمعرفة خصائص المتعلّمين واستعداداتهم وحوافزهم ومستوى ذكائهم... بحيث لا يؤخذ بعين الاعتبار نمو المتعلّم من سنة لأخرى، وكذا طبيعة التكوين المعرفي للطالب الأدبي والطالب العلمي "بحيث لا يمكن في التّعليميّة الحديثة تحديد الأهداف وضبط المحتوى التعليمي واختيار الطريقة وانتقاء الوسيلة المساعدة إلا بعد تحديد جمهور المتعلمين واحتياجاتهم اللّغوية⁽³⁾.

(1) ينظر: محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مرجع سابق، ص193.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص198.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص198.

لقد تبين مما سبق أنّ نشاط البلاغة يقدم بصورة مستقلة عن النص⁽¹⁾ وإن كان هو المنطلق في تنشيط الدرس البلاغي، والذي عدّ أحد أهم روافده (النص الأدبي)، وهو أمر يناقض ما أقره المنهاج؛ الذي نص صراحة على هذا الخيار⁽²⁾. كما يضاف إلى ذلك أنه يُتطرق إلى الدرس البلاغي بعد إجمال القول في تقدير النص والانتهاء من دراسته ومعالجته، وبالتالي لم يوظف إطلاقاً في تحليله ودراسته، مع أنه وسيلة إجرائية معينة على فهمه واستجلاء بناء العميقة ومعانيه الخفية ومناحيه الجمالية الفنية.

وفيما يخص درس التضمنين ووثيقة الأستاذ لاحظنا ما يأتي:

- دون على السبورة ما يلي:

النشاط: بلاغة، وكان يفترض أن يكون على هذا النحو في المقاربة المتبناة:

النشاط: استثمار موارد النص الحصة: بلاغة الموضوع: الاقتباس والتضمنين

نستنتج من هذا أنّ الأستاذ لا يزال على عهده القديم ولا صلة له فيما استجد ولو شكلياً.

- الدرس البلاغي لا علاقة له لا بالنص الأدبي ولا النص التواصلية على الرغم من أنّه رافد من روافده.

(1) لقد استقر الأمر على أنّ النص الأدبي. (...) يدرس دراسة كلية اعتماداً على كون النص ظاهرة لغوية متعددة الأبعاد (...). الأمر الذي يجعل معالجة النص تستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النصية. ينظر: منهاج السنة الثالثة، الخاص بـ آداب/ فلسفة - لغات أجنبية، ص8. ونجد انسحاب هذا التبنى على باقي المناهج التعليمية.

(2) "وبما أن المنهاج مبني على المقاربة بالكفاءات فإن الأمر يستوجب مراعاة خاصة الإدماج في تفعيل النشاطات التعليمية". كما هو مبين في المناهج.

"والطريقة الحالية [لا] تفصل درس البلاغة عن دروس الأدب وتعالجها في حصص مستقلة (...) ما في هذا من خطأ تربوي (...) وعليه، فالواجب ألا يكون للبلاغة درس خاص تشرح فيه قواعدها وإنما يجب أن تعلم في حصص الأدب (...) وهذا ما يوافق بيداغوجيا الإدماج قرينة المقاربة بالكفاءات". ينظر: المرجع نفسه، ص22. ما بين الحاضنتين من وضع الباحث. ينظر كذلك: مقدمات الكتب التعليمية.

- الشّاهد البلاغي مأخوذ من خارج النّص (التواصلي).
- عدم تدوين التطبيق البلاغي وحله بطريقة شفاهية ومختصرة جدا.
- تناول الدّرس البلاغيّ بنفس الطريقة التي يتناول بها الدّرس النّحوي من حيث خطوات التقديم وأساليب التدريب والتقييم وكأنّ طبيعتهما واحدة.
- الشواهد (الأمثلة) التي تستغل في شرح الدرس أو في التطبيقات، معظمها إن لم نقل كلها مستمد من خارج النّص ولا صلة لها ببيئة المتعلم. وهذا لا يسمح بالتحليل العميق في ظل غياب القرائن اللّغوية التي تساعد على استنباط المعاني، وبالتالي يفقد التحليل كليته وشموليته؛ لأنه يتم بمعزل عن السّياق. وهذا ما جعل **مصطفى الصاوي الجويني** يصف النّصوص في كتب البلاغة بالتّحجر لأنّها: "تتوقف كلها عند العصر العباسي ونادرا ما تستشهد بالأدبين الجاهلي أو الأموي وذلك لأنّها كلها تدور في فلك نصي واحد فمتأخرها يلوك ما سبق لمستقدمها إن استشهد به، وتتوقف بعد ذلك كتب البلاغة الحديثة عن الاتصال بالنّص الأدبي المعاصر بل أنّها تغفل الفنون الأدبية مثل القصة والمسرحية والرسالة والمقالة والشعر التمثيلي والملحمة"¹.

فالبلاغة تسهم في ترويض ذوق المتعلمين الأدبي إذا درست مرتبطة بالأدب نفسه على اختلاف أنواعه ولم تأخذ شكل القوالب والقواعد المصبوغة.

(1) مصطفى الصاوي الجويني، البيان فن الصورة، مصر، دار المعرفة الجامعية، 1993، ص 127.

المبحث الثاني: الدرس البلاغيّ في ضوء الدرس اللّساني الحديث

I وصف المحتوى البلاغيّ وتحليله في ظل التطلّعات المستجدة

يهدف هذا المبحث إلى وصف المحتوى البلاغيّ المقرّر على متعلمي مرحلة التعليم الثّانوي العامّ وصفا دقيقا، يفضي بنا إلى الوقوف عن كتب على مستجدات الإصلاح الجديد؛ الذي تبنته وزارة التربية الوطنية، وهل تم فعلا انفتاح مناهجنا التربويّة التعليميّة على ما هو جارٍ في مجال تعليمات اللّغات والدراسات اللّسانية الحديثة؟ وهل أُعيدَ النظر في النظام التعليمي بصفة عامّة ومشمولاته من مفاهيم ومصطلحات بصفة خاصّة؟ وكذا التعرّف على طبيعة المعايير التي استند إليها القائمون على تنظيم الموضوعات المقرّرة لهذه السنة وهذه الشعبة وعلى كيفية اختيار هذا المحتوى وتوزيعه، ومن ثمّ محاولة تقييمها وفق مستلزمات العملية التّعليميّة التّعلّميّة، وهذا يستلزم أن تكون المحتويات مسيرة لطبيعة الأهداف المعلن عنها في المنهاج ومنسجمة معها من جهة، ومراعية لمستوى متعلّم كلّ سنة واحتياجاته اللّغوية حسب مراحل الانتقال من جهة أخرى - على اعتبار أن المتعلم أصبح هو القائم على عملية التعليم⁽¹⁾، ومحور الفعل التّعليمي - وما مدى استجابة المحتوى البلاغيّ المقرّر لهذه الأهداف؟ وهل الموضوعات المقرّرة على المراحل التعليمية منسجمة مع هذه المعايير؟

إنّ عملية الاختيار تعدّ من المسائل الهامة، وهي الأولى من حيث الانتقاء الأصح للتعليم، والذي يخضع لجملة من المعايير من أهمها:

➤ مراعاة الجوانب المعرفيّة والنفسيّة للمتعلّم نحو المستوى اللّغوي والمعرفي، والنضج العقلي الانفعالي، والاستعدادات والميولات؛ أي تحديد: لماذا علّم؟ وماذا يجب أن نعلّم؟ ولماذا نعلّم؟ وكيف علّم؟ وهذا يستوجب: اختيار الموضوعات التي تحوي أكبر قدر من التّداول اليومي، والتي تتسم بالخفة والاقتصاد اللّغوي الذي يحتاجه المتعلم في ممارسته الاجتماعية كالإيجاز (الحذف وأنواعه)، الكناية التي تعتمد على الإشارة والتلميح؛ أي ما يحتاجه المتعلم في واقع الخطاب⁽²⁾؛ وكذا ما يحتاجه من معرفة إجرائية لتحليل النصوص واستنطاقها.

(1) المتعلم من المنظور البنائي (والبنائية نشأت كرد فعل للحركة السلوكية) والتي أعطت للمتعلّم الاستقلالية والمبادرة - المتعلم هو محور العملية التعليمية - تدريب المتعلم على إقامة علاقات بين تعلماته وجعله يُسهم في بنائها انطلاقا من واقعه الذي يعيشه.

(2) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، مرجع سابق، ص182.

➤ **مراعاة التدرج (Graduation) في تعليم المادة اللغوية**، ولا يقصد بالتدرج الاختصار على الانتقال من السهل إلى الأقل سهولة، أو من العام إلى الخاص⁽¹⁾، بل الاستفادة من التدرج بأنواعه: الطولي، والدوري، والوظيفي⁽²⁾، سواء كان الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى أو في المرحلة التعليمية نفسها.

ويقصد **بالتدرج الطولي**: تقديم مفردات المحتوى دفعة واحدة بحيث إذا قدمنا درس الاستعارة مثلاً على هذا النسق قدمنا كل شيء عن الاستعارة (ذكر جميع أنواعها)، ثم ينتقل بعد ذلك إلى درس آخر. أما **التدرج الدوري**: فهو نقيض التدرج الطولي والذي ينهض على مبدأ مستقى من أنّ اللغة نظام من الأنظمة أو شبكة من العلاقات، وأنك لا تستطيع أن تعرف شيئاً ما من اللغة إلا بعد أن تعرف العلاقات التي تربطه بالأشياء الأخرى بحيث لا يلتزم فيه بتدريس مسائل كل موضوع. فقد يدرس بعضه في حصص، ويؤجل بعضه الآخر إلى حصص مواليه.

وأما **التدرج الوظيفي**: فهو الذي يجعل الوقائع الاتصالية أساس التدرج في المحتوى، وهو بذلك يشتمل على شواهد من الاستعمال اللغوي الواقعي. وهذا التمر لا بد أن يبنى على التدرج الدوري لأنه يعتمد على استخدام الشواهد الوظيفية التي تنتمي إلى واقع المتعلم.

➤ **الانتقال التعليمي: (Transposition didactique)**

يعدّ من بين أهم المفاهيم الرئيسة التي أثبتت إنتاجيتها في التعليمات؛ لأنّ المعرفة العلمية غير المعرفة المدرسية أي المعرفة التي يراد تعليمها للمتعلم، فالمعرفة العلمية هي معرفة مقصودة لذاتها بينما محتوى المناهج المدرسية لمادة تعليمية لا يشتمل على المعارف العلمية كما هي، إنما يحتاج إلى إعادة إنتاجها وكتابتها وترتيبها مع مراعاة العمر العقلي للمتعلم، ومرحلة التعلم، وفي تدرج متسلسل يتنامى

(1). وينظر على سبيل المثال w. Mackey: principes de didactique analytique, traduction Lorne la forge paris 1972، ص 280. ونبه ابن خلدون إلى ضرورة مراعاة مبدأ التدرج بقوله: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً، إذا كان على التدرج، شيئاً فشيئاً وقليلًا قليلًا، يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم" ينظر: ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ص 718-719.

(2) ينظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 72 وما بعدها. ينظر كذلك: رضا جوامع، استثمار تعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية رهان وآفاق، مرجع سابق، ص 157-158.

بحسب مقدرة المتعلّم على الاستيعاب. "إنّ التعلّميّة تحرص على أن تمرّ المعارف بهذه التّحوّلات، دون أنّ تفقد طابعها العلمي (...) وتسهر على حفظ التوازن الدقيق بين صلة المعارف المدرسيّة بالمعارف العلمية من جهة، وباهتمامات التلاميذ من جهة أخرى"⁽¹⁾. أي يُدعى المتعلّم إلى التطبيق والإنتاج بناءً على وضعيات تواصلية ذات دلالة، تثبت له أنّ ما يتعلّمه ليس عبارة عن معرفة نظرية صالحة للحفظ والاسترجاع بل هي معرفة إجرائية عملية لازمة لحياته الاجتماعية، تتعدى المحيط المدرسيّ.

إنّ التحوّل التعلّمي يقوم بتوظيف المعارف المدرسيّة في أوضاع حياتيّة اجتماعيّة، تكسبها معنى، وتقعن المتعلّم بجدوى تحصيلها. إنّ المقياس الحقيقي لاكتساب المعارف هو استخدامها وظيفيّاً في الحياة، استخداماً شخصيّاً منتجاً⁽²⁾. وإلا ما جدوى من تعلّمنا إذا ما لم يكن موظفاً في الاستعمال اليومي وفي حياتنا اليومية الطبيعية.

➤ **الأهداف التعلّميّة من تعليم المادة:** الغاية من تعليم البلاغة هي تنمية الكفاءة التّواصلية لدى المتعلّم، وتمكينه من إدراك أسرار الجمال في الاستعمالات الخطابية المختلفة، وإكسابه القدرة العملية لا النّظرية⁽³⁾ على استعمال القواعد البلاغية، سواء في واقع الخطاب الطبيعي اليومي (شفهيا)، أو كتابيا بحيث تكون كتابة حسنة الإتقان وبلاغة يحصل بفضلها الاتساق والانسجام، لا بتحفيظه إياها على ظهر قلب ثم تطبيقها بصورة آلية لا إبداعية، فالهدف من تعلّمها ليس تكوين أدباء وشعراء. ولم يغفل المنهاج في التطرق لجملة الأهداف الخاصة بهذه السنة الدّراسية المهمة، والتي على إثرها سينتقل المتعلّم إلى المرحلة النهائية. وأهم الأهداف التي أقرها وردت كآتي⁽⁴⁾:

- دراسة الظاهرة البلاغية خدمة لفهم النص.

(1) أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّميّة اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1427 هـ - 2006 م، ص21.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص22.

(3) ينظر: رضا جوامع، استثمار تعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية-رهانات وآفاق-مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، ع2، 2005، ص153. وما بعدها. ينظر كذلك: عبده الرّاجحي، علّم اللّغة التطبيقية وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1996، ص37.

(4) منهاج السنة الثانية ثانوي العام والتكنولوجي - اللغة العربية وآدابها - الشعبتان: آداب/فلسفة - لغات أجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2006، ص37 - 38.

- تدريب المتعلّم على مجموعة من الأحكام والضوابط والقواعد التي يعرف بها إيراد المعنى بطرق مختلفة كقواعد التشبيه وضوابط الاستعارة والمجاز إلخ.

- درس البلاغة وفق المقاربة بالكفاءات يصب في مجرى التفعيل والتطبيق؛ أي أنّ يعبر المتعلّم بكلام واضح يفهمه غيره ويتسلب بلبه.

1- وصف المحتوى البلاغي المقرّر على السنة الثانية من التعليم الثانوي العام: ضبط منهاج السنة الثانية⁽¹⁾ برنامجا لمحتوى نشاط البلاغة من خلال علومها الثلاثة المعارف عليها لطلبة آ/ وفلسفة، وأقرّ الموضوعات الآتية:

المحتوى البلاغي المقرّر للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام		
أ- علم البيان:	ب- علم المعاني:	ج - علم البديع
- التشبيه الضمني والتشبيه التمثيلي	- أغراض الخبر والإنشاء	- التورية
- بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز	- القصر باعتبار الحقيقة والواقع	- الاقتباس والتّضمين
		- حسن التّعليل
		- التقسيم
		- مراعاة النظير
		- تجاهل العارف
		- اللفّ والتّشر

(1) منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مديرية التعليم الثانوي العام، ومديرية التعليم الثانوي التقني. الشعب: علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، والشّعب الأدبيّة، وزارة التربية الوطنية، جانفي 2006، ص 22.

والملاحظ على هذه المقررات أنها احتوت على اثني عشر درسا بلاغيا، ضم أقسامها الثلاثة؛ وكان لعلم "البديع" النصيب الأوفر من القسمين الآخرين؛ بإدراج سبعة دروس لهذا القسم. واقتصر هذا المحتوى على الشعب الأدبية، أما الشعب العلمية والتقنية فلم يرمج لها هذا النشاط.

وللتوضيح أكثر سأحصى العدد الإجمالي للموضوعات البلاغية المقررة:

12 درسا بلاغيا.

وقد كان انتقاء المحتوى البلاغي بحسب علوم البلاغة وأقسامها على النحو الآتي:

علم البيان: 2(درسان) بنسبة: 16.66%.

علم المعاني: 3 دروس بنسبة 25%

علم البديع: 7 دروس بنسبة 58.33 % بمجموع: 12 درسا بلاغيا.

واتضح مما سبق أنّ علم "البديع" تصدرّ الترتيب من حيث انتقاء الموضوعات الخاصة بقسمه، ويأتي علم "المعاني" في المرتبة الثانية، وذيل الترتيب علم "البيان"؛ من حيث انتقاء موضوعاته، هذا بالنسبة للشعب الأدبية. أما الشعب العلمية والتقنية فكأنها غير معنية بتعلّم هذه المادة.

ومن خلال ما سبق عرضه يتطلب قراءة متأنية في محتوى هذه السنة والشعبة، والحجم الساعي المخصّص لهذه الموضوعات، سواء تعلق الأمر بالتخطيط للمادة اللغوية أو التسلسل المنطقي لأجزائها، والوقوف على المعايير والأسس التي يتم على أساسها انتقاء المحتوى البلاغي وكذا ترتيبه وتوزيعه.

2-تحليل المحتويات البلاغية المقررة:

يستدعي الحديث عن المحتوى البلاغي النظر في العديد من المسائل والقضايا ك:

- مسألة اختيار الموضوعات المناسبة لهذه السنة والشعبة.
- تنظيم هذه الموضوعات، وترتيبها بمراعاة المراحل الانتقالية وطبيعة المادة البلاغية بأقسامها الثلاثة حسب المدة المخصّصة لها وعدد الدروس المقررة.

■ مراعاة المحتوى للتعلّم السابق والتأسيس عليه لتنظيم البنية المعرفية للمتعلم⁽¹⁾.

ويفرض الحديث عند انتقاء الموضوعات البلاغية وترتيبها أنّ نطلع على المحتوى البلاغيّ لكل سنة وشعبة، وكذا توزيعه وترتيبه بطريقة تراعى فيها خصائص المتعلّم والتخصّص من جهة، وتحقيق أهداف المنهاج ومطالب المقاربة المتبناة (النصّية) من جهة أخرى.

والملاحظ في انتقاء المحتوى البلاغيّ وكيفية توزيعه وتنظيمه ما يأتي:

- انعدام التدرج الوظيفيّ والتكامليّ بين الدّروس؛ وذلك نتيجة لإهمال العلاقات الموجودة بين الوحدات اللّغوية الرّابطة بينها (للدّروس)، واتسامها بالعشوائية في حين أنّ هناك أصول تتولد عنها فروع أي المثل (الأنماط)؛ التي تفرّع عليها الفروع⁽²⁾. "إنّ ترتيب محتويات البرنامج، تساعد على تسهيل استيعاب الأصول التي تمثل المكونات الأساسية للمعرفة، وتمكن المتعلّم من إدراك وتثبيت الأصول العامة، والجزئية للظاهرة (...). ومنه يستطيع المتعلّم أنّ يتلقى المبادئ الأصل (...). وتنتقل المعرفة بالظاهرة كتصور إلى وجود فعلي"⁽³⁾.

فكان الأولى التّطرق إلى "المجاز" ثم "التشبيه" ف "الاستعارة"، وقد بيّن عبد القاهر الجرجاني في أسرارهِ: "أنّ يُبدَأَ بجملةٍ من القول في الحقيقة والمجاز ويُتبع ذلك القول في التشبيه والتمثيل، ثم يُنسَق ذكرُ الاستعارة عليهما، ويُؤتَى بها في أثرهما، وذلك أنّ المجاز أعظم من الاستعارة، والواجب في قضايا المراتب أن يُبدَأَ بالعامّ قبل الخاصّ، والتشبيه كالأصل في الاستعارة، وهي شبيهة بالفرع له، أو صورة مقتضبة من صوره"⁽⁴⁾؛ أي قبل التّطرق إلى بلاغتهما وجب التمهيد لذلك أولاً ثم نأتي على ذكر

(1) ينظر: عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمان، ط1 1430هـ - 2009م، ص40-41. ينظر كذلك: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، مرجع سابق، ص224.

(2) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، مرجع سابق، ص171.

(3) أحمد بلحوت، من شروط العملية التعليمية في تصميم المحتوى المدرسي، مجلة المبرز، المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية ع6، جويلية - ديسمبر 1995، ص133-134.

(4) عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، صححه وعلق على حواشيه السيد رشيد رضا، دار ابن تيمية، القاهرة ص18. وينظر كذلك: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، مرجع سابق، ص171.

بلاغة كل نوع منهما ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو هل ساعة واحدة كافية لمعالجة هذه المسائل كلها؟ هذا ما نود معرفته من خلال الاختبار الفعلي في الميدان.

يبيّن الجرجاني أهمية مراعاة مبدأ التدرج من جهة والتّنبية إلى إدراك العلاقات التفرعية بين الموضوعات البلاغية من جهة أخرى؛ فالكلام إما حقيقة أو مجاز، والمجاز يشمل كل من التشبيه والاستعارة، وهكذا فالتّعلم منطقياً سيعي العلاقات الدّلالية بين هذه المواضيع فعندما نتطرق إلى "المجاز" ثم "التشبيه" "فلاستعارة" كونها تشبيهاً حذف أحد طرفيه يصبح المتعلّم قادراً على تفكيك العلاقات والقرائن، وعندئذ يستطيع تحديد كل صورة بمفهومها الصحيح دون الخلط فيما بينها بطريقة منتظمة مرتبة ومتسلسلة يصل من جراها المتعلّم إلى تفريق "الاستعارة" من "المجاز"، وذلك بمعرفته للتشبيه وأركانه، فما كان قائماً على المشابهة فهو "استعارة"، وإذا كان المحذوف من أركانه (المشبه) فهي استعارة "تصريحية"، وأمّا إذا كان المحذوف هو (المشبه به) فهي "مكنية". وهنا تكمن العلاقة بين ضرورة معرفة "التشبيه" قبل "الاستعارة"، و"المجاز" قبلهما. وأمّا إذا كانت العلاقة غير المشابهة فهو "مجاز".

إنّ تنظيم المعرفة وتسلسلها يسهّل على المتعلّم استيعابها واستعمالها بشكل صحيح بحيث يتفادى الخلط بين الموضوعات، يقول الحاج صالح في هذا الصدد: "إنّ الغاية من هذا الترتيب والتّدرج هي أن نجعل المتعلّم لا يحس بأية غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدّروس المتتالية، ولا يتم ذلك إلّا إذا كان الدّرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التّدعيم والتّثبيت للمكتسبات السّابقة، وبالذي يليه لما فيه من التمهيد له"⁽¹⁾.

فقد كان على "الجديد" أن يدرج بلاغة المجاز أولاً، وهي فرصة لمراجعة المكتسبات القبليّة ثم يبين بلاغة المجاز وأهميته، وما يضيفه على الكلام من الأثر الفعّال. عندئذٍ يعرض التشبيه وأنواعه: (التمثيلي، الضمني). وبعدما ينتهي الكتاب من عرض ذلك يتطرق إلى بلاغة التشبيه وأهميته في الكلام، ثم ينتقل إلى بلاغة الاستعارة. ونجد أنّ في الحصّة الواحدة تُعرّض فيها بلاغة التشبيه

(1) عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص226.

والاستعارة، والمجاز، ومعنى هذا احتواء أكثر من إشكالية في نشاط واحد، وهذا يتنافى مع مبادئ تعليميات اللغات التي لا تستسيغ ذلك⁽¹⁾.

كما لا يمكن أن نعرض على المتعلم بلاغة المجاز والاستعارة والتشبيه قبل أن نراجع ولو بشكل وجيز ومختصر كلا من المجاز والتشبيه، والاستعارة؛ لأن بلاغتهما هي محصلة بالإضافة إلى أنها لا تحظى بالوقت الكافي للتطرق إلى بلاغة "التشبيه" و "الاستعارة" و "المجاز" في ساعة واحدة بحيث لا يمكن أن نبين بلاغة هذه الموضوعات دون الرجوع إلى المعارف السابقة (المكتسبات القبلية) التي تتطلب وقتاً أكبر من الوقت المخصص لها إذ "يتأثر اختيار العناصر اللغوية بعامل الزمان (...). لأن الكمية الكبيرة من الوحدات - وهذا بديهي - تحتاج إلى مدة زمنية أطول لتلقينها"⁽²⁾.

كما أن التكرار سمة التعليم الفعّال على حد تعبير ابن خلدون الذي يرى أن "الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأنّ الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً. ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"⁽³⁾؛ أي الممارسة المتكررة للتراكيب والشواهد تؤدي إلى ترسيخ المعلومات، كما أن الاعتماد على الإيجاز المخمل لا يأتي بنتيجة على عكس التكرار الذي من شأنه ترسيخ الملكة الإبداعية لدى المتعلمين، والوصول بهم إلى الهدف المرجو من الدرس البلاغي. كما "تطرق إلى أغراض الخبر والإنشاء، وأضاف درس المساواة والإيجاز والإطناب، ودرس القصر باعتبار الحقيقة والواقع. ولكن إذا أخذنا في الاعتبار مبدأ التدرج في تقديم المادة للمتعلم؛ بحيث نبدأ بما هو سهل ثم الانتقال إلى ما هو صعب؛ أي الانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى منه. وبناء على ذلك كان بالإمكان إدراج موضوع التقديم والتأخير في السنة الثانية لأهميته التعليمية يقول عبد القاهر الجرجاني عن أهميته: "هو باب كثير الفوائد، جم المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية، لا يزال يفتّر لك عن بديعة، ويفضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعراً يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر فتجد سبب أن راقك ولطف عندك أن قدّم فيه شيء وحول

(1) ينظر: عبد الرحمن الحاج الصالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، معهد العلوم اللسانية والصوتية، ع 4، 1973-1974، ص 68-69.

(2) ينظر: عبد المجيد ساملي، مقال بعنوان مدخل إلى تعليم اللغات: مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثر فيه. مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع 5، 1994، ص 135.

(3) ينظر: ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ص 747.

اللفظ عن مكان إلى مكان⁽¹⁾، فموضوع التقديم والتأخير وإنّ بدا أنّه متعلق بالجملة إلا أنّ له أهمية تتعلق بأحوال نظم الكلام، وأوجهه المختلفة القائمة على توحي معاني النحو.

أمّا باقي الدّروس فلم يراع فيها التسلسل المنطقي للموضوعات المدرجة إذ تم عرضها بطريقة تفتقر إلى ترتيب فكلّ درس يتدرج بانسجام من درس إلى آخر، وكان على كتاب "الجديد" ألا يتطرق إلى موضوعات علم "البديع" إلاّ بعد الانتهاء من مواضيع علم "المعاني". ولم يحو المحتوى البلاغي "للجديد" للشّعب العلميّة والتقنيّة منه شيئاً، حيث لم يدرج نشاط البلاغة في هذا الكتاب، ولم يشر المنهاج إلى ذلك ولم يقدم أي تبرير له.

إذاً احتوى "الجديد" الخاص بالشّعب الأدبيّة على اثني عشر درساً بلاغياً جاءت معروضة بشكل مختصر جداً ومتبوعة بتمارين تطبيقية.

والأمر الذي لفت انتباهنا هو أنّ توزيع الدّرس البلاغي - على أهميته - بهذه الطريقة لا يؤدي الوظيفة الحقيقية من تعلّمه؛ فالمتعلّم عندما يلاحظ أنّ نشاط النحو والصرف حاضر دائماً بمعية النصّ الأدبي وملازم له باستمرار ودون انقطاع، يشعر حتماً بأهميته وضرورته. على عكس الدّرس البلاغيّ الذي وزّع بهذا الشّكل على المحاور التعليميّة. والملاحظ على هذا التوزيع أنّ نشاط النحو والصرف يحظى باهتمام أكبر ويوليه القائمون على وضع المناهج وإعداد الكتب أهمية وأفضلية أكثر من الدّرس البلاغيّ على الرغم من التكامل الوظيفي والتعليمي لكليهما. بحيث تم إقرار (36) درساً نحويّاً بالنسبة لشعبة آ/ فلسفة، وإذا قارنا عدد المواضيع النحوية بالمواضيع البلاغية فالعدد غير قابل للمقارنة بالإضافة إلى تقنين الدّرس البلاغي وتقزيمه.

إنّ هذا التّصور الضيق لأهمية البلاغة سيؤدّد لا محالة جملة من التّصورات لدى المتعلّم من أهمها ما يأتي:

- عدم الاكتراث بالدّرس البلاغيّ -على أهميته في تعلّم أساليب اللّغة العربيّة الراقية وقواعدها السليمة -؛ لأنّ المتعلّم سيشعر بعدم أهميته على عكس الدّرس النحوي.
- الاهتمام بالدّرس النحوي وسيطرة موضوعاته على مواد اللّغة العربيّة وآدابها.

(1) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص 110.

- فصل الدراسة البلاغية عن الدراسة النحوية واللغوية عموما وهو دليل على غياب التصور الفعلي للمقاربة المتبناة (النصيّة) في تعليم اللغة العربية وآدابها. إذ لا بد العناية بالنحو والبلاغة معا وتفضيل أحدهما على الآخر إجحاف باللغة وتعميم لتعليمها⁽¹⁾ وكان بإمكان المنهاج إقرار موضوع "الفصل والوصل"، الذي يعدّ من أهم المباحث البلاغية لأتهما:⁽²⁾.
- حلية البلاغة المعرفة بالفصل والوصل على حد تعبير علماء البلاغة. وقد أورد الجاحظ تعريفات للبلاغة من بينها قيل للفارسي ما البلاغة؟ فقال: معرفة الفصل من الوصل.
- قُصر ميدان البلاغة في هذا المبحث وهو دليل على أهمية باب الفصل والوصل إذ يعتبر أهم أبواب البلاغة ومباحثها ومن أدرك أسرارها فقد أحاط علما بالبلاغة وقد روى صاحب الصناعتين عن بعض السابقين منه ما قاله **المأمون**: "... إن البلاغة إذا اعتزلتها المعرفة بمواضع الفصل والوصل كانت كالآلئ بلا نظام "وقال أبو العباس السفاح لكتابه: "قف عند مقاطع الكلام وحدوده وإياك أن تخلط المرعى بالهمل". وكان يزيد بن معاوية يقول: "إياكم أن تجعلوا الفصل وصلا، فإنه أشدّ وأعيب من اللحن" وكان أكتم بن صيفي يقول لكتابه: "افصلوا بين كل معنى منقضى، وصلوا إذا كان الكلام معجونا بعضه ببعض.
- يعتبر من أهم أبواب البلاغة وأدقها قال **الجرجاني**: "اعلم أنّ العلم بما ينبغي أن يصنع في الجمل من عطف بعضها على بعض أو ترك العطف فيها، والجيء بها منشورة تستأنف واحدة منها بعد أخرى من أسرار البلاغة (...)", وإلا قوم طبعوا على البلاغة، وأوتوا فناً من المعرفة في فوق الكلام هم بها أفراد. وقد بلغ من قوة الأمر في ذلك أنهم جعلوه حداً للبلاغة، (...) أنه سئل عنها فقال: معرفة الفصل من الوصل. ذاك لغموضه ودقة مسلكه، وأنه لا يكمل لإحراز الفضيلة فيه أحد إلا كمل لسائر معاني البلاغة.
- وقال **لعراس** في هذا الصدد: "... فحديث "أكتم بن صيفي" (...) وما ذكر معه من أقوال أخرى في رأينا أنّ في هذا مع إيغاله في القدم منطلقا كان في استطاعتنا أن نبدأ

(1) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص182

(2) ينظر: أبو هلال العسكري، الصناعتين، مرجع سابق، ص497-499. ينظر أيضا: عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز مرجع سابق، ص171. وينظر: عبد المجيد لعراس، مقال بعنوان نظرية الوصل والفصل عند الإمام عبد القاهر الجرجاني، مجلة اللغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر، 1994م، ع5، ص143-150.

السير منه لتناول البحث في الأساليب الأدبية كاملة دون الوقوف عند حدود المفردات أو الجمل.

وإدراجه في هذه السنة يساير مبدأ التدرج (من السهل إلى الصعب)، أضف إلى ذلك تحضير المتعلّم وتمهيده إلى المستوى النهائي، لاسيما الشعب الأدبيّة المقبلة على التخصص من جهة ومسايرة الدّراسات اللّسانية الحديثة من جهة أخرى، وذلك بإقرار مواضيع تساير مطالب المقاربة النّصية.

وقد عرض محمد خطابي في كتابه "لسانيّات النّص" مباحث تناول فيها القدماء انسجام الخطاب: أدوات وعلاقات وغيرها قائلا: "ننبه بدءاً إلى أنّ تعاملنا مع هذا المبحث (البلاغة)⁽¹⁾ سيكون انتقائياً، أي أنّ اهتمامنا سينصب على ما هو وارد وشديد الارتباط بموضوعنا: انسجام الخطاب (...) التي درسها البلاغيون إبرازاً لوعيهم بتماسك الخطاب وتأخذه وارتباط أجزائه بعضها ببعض بل إنّ الهدف (...) هو استخلاص وصف البلاغيين للطرق التي يسلكها الخطاب اتساقاً وانسجاماً"⁽²⁾ وتطرق إلى موضوع الفصل والوصل من منظور كل من الجرجاني والسكاكي قائلا: "أما جهدنا نحن فسينصب على محاولة الوصول إلى مجموع المبادئ التي تحكم وصف وتحليل الجرجاني للفصل والوصل باعتباره إحدى التجليات السطحية/العميقة لانسجام الخطاب واتساقه. هذا من أجل بلورة المبادئ العامة والخاصة التي صاغها الجرجاني سواء أتم ذلك بطريقة صريحة أم ضمنية"⁽³⁾.

فاختيار خطابي لموضوع الوصل والفصل ليس عشوائياً؛ بل لأنّه يعتبر دون غيره من أكثر الأدوات الإجرائية التي تحقق تماسك النّص وانسجامه. وهي من المنظور التّداولي الحديث تعرف على أنّها الأدوات التي تؤدي دوراً على مستوى ما يعرف بالانسجام/وترابط النّص أو تماسكه. كما حظيت هذه الأدوات باهتمام متميز من حيث هي وسائل لبناء الخطاب في حضن ما يعرف بلسانيات الخطاب وعلم النّفس اللّغوي وعلم النّفس المعرفي والتفاعلي، ويّنت الدّراسات أنّ دور أدوات الوصل

(1) ما بين قوسين من وضع الباحث.

(2) محمد خطابي، لسانيّات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، مرجع سابق، ص 97 وما بعدها.

(3) المرجع نفسه، ص 100.

ووظيفته لا تنحصر في توضيح العلاقات القائمة بين عبارتين متتاليتين، بل تعمل كوسيلة مسؤولة على بناء خطاب النص وانتظامه⁽¹⁾.

إنّ عملية الاختيار تقتضي التدرج الذي يراعي القدرات العقلية للمتعلم وقدرات التحصيل لديه فبالنسبة للقدرات العقلية تكون بمراعاة نموه العقلي وتطوره الزمني من سنة لأخرى، أمّا قدرات التحصيل فإنها تتم عن طريق " تلقي المعرفة التعليمية وتحويلها إلى سلوك فعلي تتبدى ملاحظته في العلاقات التواصلية، وفي الخطاب المنجز في الوسط العلمي والثقافي والاجتماعي"⁽²⁾.

وتتمثل أهم الملاحظات التي رصدت حول انتقاء المحتوى البلاغي المقرر على السنة الثانية من التعليم الثانوي العام فيما يلي:

❖ من حيث اختيار الموضوعات المقررة

- عدم مسايرة الموضوعات المقررة لمطالب المستجندات التعليمية واللّسانية الحديثة:

إنّ تحويل المعارف العلمية إلى معارف تعلّمية قابلة لأنّ يتمثلها المتعلمون والتي تراعى فيها السهولة والبساطة وعدم التعقيد وهذا لن يتأتى إلّا إذا أسست هذه الموضوعات وفق معايير موضوعية ومقاييس بيداغوجية، يتمّ من خلالها الرّبط الفعّال بين الأهداف التعليمية وطبيعة المادة المراد تعليمها من جهة، ومراعاة احتياجات المتعلمين اللّغوية والعقلية والتّفسيّة واستعدادهم لاكتساب كلّ ما يقدم لهم من معارف. فعملية التّحويل هذه "تشكّل الأساس اللازم لكل عملية تعلّم، إنها نقطة البداية التي تفتح الباب للتعلّم فيعطي النتائج المرجوة؛ أو تقفله فلا تتحصّل منه على النتائج المستهدفة"⁽³⁾. فالتّكييف التربوي عملية ضرورية جدا في وضع المناهج، وبناء الوحدات التعليمية التي تعمل على تهذيب وتوليف المفاهيم العلميّة المجردة من النّظرية إلى التّطبيق حتى يستطيع المتعلّم استعمالها وتمثّلها في سلوكاته اللّغوية.

(1) ينظر: شريفة غطاس، استعمال وتوظيف الرّبط عند الطفل ما بين 5 و9 سنوات، مجلة اللغة والأدب، ع12، الجزائر ديسمبر 1997، ص466-467.

(2) أحمد حساني، تعليميات اللغات والترجمة-بحث في المفاهيم والإجراءات-مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، السنة الأولى الجزائر، ماي، 2005، ص91-92.

(3) أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص42.

وإذا فحصنا مجمل الموضوعات البلاغية، وتأملنا الجدول السابق الخاص بهذه المرحلة من مراحل التعليم الثانوي، فإننا نلاحظ أنها تفتقر إلى تلك المعايير، والأسس وما هي في الحقيقة إلا موضوعات درج عليها كل من المعلم، والمتعلم. والموضوعات الموجودة في الكتاب التعليمي هي نفسها الماثورة في المصنفات البلاغية التي وضعها القزويني ومن أتى بعده؛ والتي لم تخرج عن إطارها المتوارث التقليدي ولا اختلاف بين ما هو موجود، وبين تلك المصنفات إلا ما تم تقنيه وتقزيمه في الإصلاح الجديد لدرجة ذهاب الوظيفة الحقيقية للبلاغة معه؛ فالتعلم لا يحتاج إلى معرفة القواعد والمصطلحات، وإنما يحتاج إلى الموضوعات التي تمكنه من الاتصال وتبليغ الأغراض والتمثل لمقتضى الحال، وما تقتضيه هذه الأحوال من الألفاظ والتراكيب المناسبة لحال الخطاب الطبيعي⁽¹⁾، وهي مهارة التصرف في الكلام⁽²⁾.

إنّ المتعلم لا يحتاج إلى كلّ ما في البلاغة لكي يتقنها فهو لا يحتاج إلى المعرفة النظرية بل إلى المعرفة العملية؛ أي مهارة الاستعمال الفعلي للغة الراقية يقول ابن خلدون: "إنّ ملكة هذا اللسان غير صناعة العربيّة ومستغنية عنها في التّعليم والسّبب في ذلك أنّ صناعة العربيّة إنّما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها الخاصة. فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية. فليست نفس الملكة، إنّما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً، ولا يحكمها عملاً"⁽³⁾، فعملية تكييف وتهذيب المحتوى تتوقف على التمييز بين مفهوم البلاغة بوصفه علماً نظرياً مجرداً، وهي طبيعته والبلاغة التعليمية بوصفها ميداناً تطبيقياً إجرائياً تقدّم للمتعلّم ميسرة ومبسطة، يسهل على المتعلّم اكتسابها وتمثلها، فتصبح مهارة لغوية تظهر في شكل سلوك لغوي طبيعي عفوي، وتصبح بذلك صفة راسخة. يقول الجرجاني: "قالوا: لو كان النظم يكون في معاني النّحو لكان البدوي الذي لم يسمع بالنّحو قط، ولم يعرف المبتدأ والخبر شيئاً مما يذكرونه لا يتأتى له نظم كلام. وإنّا لنراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدّم في علم النّحو"⁽⁴⁾، فالمعرفة النّظرية غير الممارسة الفعلية الحقيقية للغة.

(1) ونقصد بحال الخطاب الطبيعي الاستعمال العادي الاجتماعي اليومي؛ بحيث لا تقتصر البلاغة على طبقة الأدباء والمتخصصين فيها، بل تصبح الخطاب العادي المتداول في الحياة الاجتماعية اليومية كما كانت عليه في العصور الأولى.

(2) ينظر: الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، مرجع سابق، ص168.

(3) ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ص754.

(4) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص266.

- سيطرة علم "البديع" وهيمنته على الاختيار:

إنّ البلاغة بعلومها الثلاث كلّ يكمل بعضه بعضا، وكلّها تعدّ ضرورة في الوقوف على أسرار اللغة من تفنن في التعبير ودقة في التصوير، وهي ضرورة في التمييز بين أساليب صناع الأدب، وتفاوتهم في دقة تفكيرهم وروعة تصويرهم. لكنها غير كافية لأداء المعاني، ومطابقتها لمقتضيات أحوال الخطاب، والكشف عن خصائص النظم، ومميزاته التركيبية؛ التي تؤدي إلى تمام المعاني وحصول الفائدة. ومراعاة مقتضيات الأحوال هي متطلبات يحققها علم "المعاني" الذي غفل المنهاج عن إدراج مواضعه التي لها تعلق مباشر بالمقاربة النصّية، وهو العلم الذي أولاه علماءنا مكانة هامة لأهميته في أداء المعاني اللغوية؛ والذي اعتبره الجرجاني المعول عليه في حصول النظم وخصه السكاكي بالإفادة.

- فصل البلاغة عن النحو وإهمال العلاقة التلازمية التكاملية بينهما:

إنّ المعرفة العملية للبلاغة لا يمكن أن تنفصل عن المعرفة العملية للنحو، وهنا تكمن أهمية ربط البلاغة بالنحو؛ وهي العلاقة التي لم يشر المنهاج إلى أهميتها في تحقيق الترابط والتعلق، الذي إذا روعي سيؤسس لطريقة ديناميكية حيوية في تعليم اللغة وآدابها، ولاسيما علم المعاني الذي يعدّ قمة الدّراسة النّحوية وفلسفتها⁽¹⁾، إذ لا بد من انتقاء محتوى مشترك متكامل بينهما. فالتّصرف في الخطاب؛ أي الملكة اللّغوية لا يمكن أن يقتصر على جانب المعرفة النّحوية والصرفية دون المعرفة البلاغية، والعكس صحيح؛ ففي حالة الاتصال وتبليغ الأغراض لا بد من الامتثال لمقتضى حال المخاطب، والتّصرف في الكلام هو مهارة الاستجابة لما تقتضيه أحوال الخطاب.

إنّ المتعلّم يحتاج إلى ما يستعمله في حياته اليومية، واحتياجاته النّفعية من استعمال لغة تمتاز بالخفة والسهولة، والاقتصاد مع سلامتها وفصاحتها، وارتقائها بما تحقّقه من الإفادة والتأثير كالحذف (الإيجاز بأنواعه)، والكناية/التلميح، والتقديم والتأخير... وغيرها كثير وهو مشترك بين العلمين يفيد أيضا في تحليل النّصوص، والوقوف على مدى انسجامها واتساقها، وتحقيق الغاية من تعلم اللغة بشموليتها لا بحفظ القواعد، ومعرفة التحديدات والتقسيمات التي لا طائل منها.

(1) ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق، ص18 وما بعدها.

❖ من حيث معايير ترتيب الموضوعات وتنظيمها

إنّ الدّراسات - في مختلف الاتجاهات التّعليميّة - تؤكّد أنّ أفضل طريقة في تنظيم المادة التّعليميّة، هي التي تراعي الواقع اللّغوي واحتياجات المتعلمين، بحيث تكون المادة متدرجة من الأصل إلى الفرع، ومن السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المعقد⁽¹⁾. والوقوف عند آخر ما توصلت إليه الدّراسات اللّسانية التطبيقيّة والتّعليميّة؛ التي تحكم البنية اللّغوية في عملية الاكتساب، ومن ثمّ برز الدّور الفعّال الذي يؤديه النّص في مجال تطور الاكتساب اللّغوي، وأصبح من الضروري أنّ يبدأ التّعليم من النّص وهو المنطلق الصحيح والسليم في العملية التّعليميّة، وهو التّطلع الذي تدعو إليه الدّراسات التّفسيّة واللّسانيّات التّربويّة في أنّ الكلّ يدرك قبل الجزء؛ وعليه فالنّص هو الوضع الطبيعي في عملية اكتساب الطّفل للغة، فهو عندما يتكلّم لا يستعمل الكلمات مفردة متقطعة ومجزأة، بل يستعملها وهي مرتبطة بعضها ببعض، كما أنّ التّواصل لا يتمّ بحمل وعبارات منفصلة معزولة عن سياقاتها، وإنما يحصل عن طريق إنجازات كلامية أوسع من الجملة؛ لأنّ المعلومات التي تأتي في مقاطع نصيّة مفككة، ومبعثرة تجعل التعلّم مضطرباً وشاقاً⁽²⁾.

ولتحقيق قدر من النّجاعة والمردودية في تعليم البلاغة العربيّة، أصبح من المسلّم به أنّ يكون النّص هو الكفيل الذي يضمن تفسيراً ملماً بالمعنى العام على عكس الجملة التي ما هي - في الحقيقة - إلّا جزء صغير من المعنى العام. وبذلك أضحي النّص هو المنطلق في بناء مقررات البلاغة وتنظيم موضوعاتها؛ لأنّ الملكة اللّسانية أوّل ما تحصل في مستوى التراكيب، وقد أثبتت الدّراسات التّفسيّة - اللّسانية الحديثة - أنّ الإنسان يولد مجهّزاً فطرياً على القدرة في اكتساب الأنماط اللّغوية وتمثلها.

لقد وردت الموضوعات المقرّرة على شكل مباحث منظمة وفق أقسام البلاغة "علم البيان" وعلم "المعاني" وعلم "البديع" وهذا النوع من التبويب يكرّس الاتجاه الذي يوحى بأنّ البلاغة غاية في حدّ ذاتها، وأنّ إتقان اللّغة هو إتقان لقواعدها وهي معزولة عن سياقاتها، ودون مراعاة لقواعد استعمالها، وهذا يتنافى مع أهداف تعليم المادة ومع النتائج المتوصل إليها في ميدان تعليم اللّغات، ولذا ينبغي أنّ تكون البلاغة وسيلة إجرائية لا أحكاماً نظرية معيارية؛ لأنّ المتعلّم لا يمكنه استيعاب القواعد اللّغوية

(1) ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 145.

(2) ينظر: روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب، مرجع سابق، ص 559.

واستثمارها، وهي معزولة عن قواعد استعمالها، وسياقاتها. وتركيز المقرر على هذا التدرج في تقديم الموضوعات بطريقة منفصلة عن قواعد استعمالها، وسياقاتها تجعل الطالب لا يصل إلى تنمية لغته وترقيتها، بل يقتصر على حفظ القواعد، واستظهار الشواهد لا غير. وتنظيم الموضوعات وترتيبها في شكل منسجم متدرج من الأصل إلى الفرع، ومن البسيط إلى المركب، على هيئة أساليب متفرعة بعضها عن بعض تنطلق من مواقف طبيعية تساعد المتعلم في ترسيخ ما تعلمه من خلال وضع اللغة في مجالها الاجتماعي الطبيعي الحيوي.

والملاحظ على هذه المقررات أنه اعتمد فيها على التدرج الطولي (الخطي) في تنظيم موضوعات البلاغة، بحيث قُدمت بوصفها عناصر، ووحدات لغوية مستقل بعضها عن بعض تعالج معالجة مفصولة دون ربطها بباقي العناصر، والوحدات. وهذا النوع من التدرج لا يراعي طبيعة العلاقة الموجودة بين الخلاصة وحالات استعمالها. على عكس التدرج الدوري⁽¹⁾ الذي ينظر إلى اللغة على أنها نظام من العلاقات التي ترتبط وحداتها مع بعضها ببعض، ولهذا النوع فوائد جمة لأنه يقدم الوحدات اللغوية داخل سياقاتها، مما يساعد المتعلم على الفهم والتعلم الفعال والسريع، ويكسبه آليات التحليل المنسجم، والمتسق للبنى النصية باعتباره نسيج من العلاقات اللغوية داخلية كانت أو خارجية وهو ما توفره القرائن اللفظية، والحالية التي تدل على معناه ثم إذا وضع مع الأصل الذي يتفرع منه وهي نظائر له يستطيع من خلالها أن يستنبط بنفسه ودون ما شعور الإطار، أو المنظومة التي يندرج فيها.

كما تم إهمال التدرج الوظيفي (Graduation Fonctionnelle) الذي يهتم بالجانب النفعي من حيث اختيار الموضوعات، التي تستخدم الشواهد الوظيفية التي تنتمي إلى واقع المتعلم فلا بد أن تستجيب المادة اللغوية لما تتطلبه الحياة اليومية المعاصرة. يقول نايف خرما وعلي حجاج: "ولسنوات طويلة ظل اختيار المادة وتدرجها يقوم على أساس القواعد اللغوية والمفردات (...). وبعد ظهور الطريقة الاتصالية وما تفرع عنها من طرائق أخرى. فقد تحول الاهتمام إلى اختيار المادة التي تمثل ما يجري في الحياة العامة تمثيلا حقيقيا، وإلى تنظيم المعلومات، وفق خبرات الطالب المتنامية.

(1) ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص 172.

بدءاً من الطالب نفسه ومحيطه المباشر من المدرسة والمجتمع إلى المحيط غير المباشر المتمثل في العالم من حوله، علاوة على العالم الطبيعي المتمثل في العلوم المختلفة والثقافة العامة⁽¹⁾.

إنّ المتأمل لواقع ما يجري تعليمه حالياً في مؤسساتنا الثانوية الجزائرية فيما يخصّ المحتويات المدرجة في المناهج التربوية والمقررات التعليمية يدرك بسهولة خضوع عملية الانتقاء والاختيار للتجارب الذاتية والتقديرية الشخصية. وأكبر دليل على ذلك إسناد مهمة إعداد المقررات التعليمية لبعض المفتشين والمربين بحكم خبرتهم الطويلة في الميدان التربوي، والاكتفاء بأرائهم وأحكامهم الخاصة، وإغفال أهل الاختصاص في عملية تصميم المناهج وإعداد المقررات والاستفادة من أساتذة التعليم العالي والباحثين في مجال التعليمات (النظرية، والتطبيقية). إذ يجب على معدي المناهج التعليمية ومصممي البرامج التعليمية والكتب التعليمية مراعاة عوامل مهمّة ومتداخلة نذكر منها: عامل السن، والاستعداد والحافز (الدافعية) ... إلخ.

II الدرس البلاغيّ بين تجليات تداولية والبلاغة الجديدة

1- السّياق المصاحب للدرس البلاغيّ (سنة 2 أ.ف):

يعدّ السّياق أحد أبرز مكوّنات الدرس التداولي الحديث، لما له من أهميّة بالغة في رصد المعاني الخفية للخطابات على اختلاف أنواعها، ويعدّ الخطاب التعليمي أحد أبرز هذه الأنواع؛ لخصوصيته التواصلية التي يطمح إلى إنجاحها كل من المعلّم والمتعلّم في سياق تعليمي معيّن، وقد فرضت مدوّنة البحث أن يكون المقام التعليمي خاصاً بالدرس البلاغيّ لا غير، وهذا ما جعل البحث يسلّط الضوء على العناصر السياقية التعليمية الآتية:

أ. **المعلّم:** هو المصدر المباشر للخطاب التعليمي بعد المصدر الضمني غير المباشر والمتمثل في الوزارة الوصيّة وما تفرضه المنظومة التربويّة من أهداف وكفاءات. ويعدّ المعلّم في ضوء المقاربة النصّية موجّها ومرشداً للمتعلم وميسراً لاكتساب هذا الأخير للمعارف المختلفة. وقد توجّب أن تتوفر في المعلّم إلى جانب كفاءته التواصلية وقدرته على تبليغ الدرس البلاغيّ للمتعلمين، كفاءة علميّة ولغويّة، فأستاذ اللغة العربيّة وآدابها في الطور الثانوي هو أستاذ ملّم بمختلف

(1) المرجع السابق، ص182. يقصد بالطريقة (المنهج) الاتصالي.

مشارب اللغة العربيّة من: نحو، وبلاغة وعروض... إلخ، وفي الدّرس البلاغيّ المتعلّم في هذا المستوى يجب أن يكون على دراية كافية بعلم البيان، والبديع والمعاني؛ لأنّ الدروس المقرّرة في المنهاج تصبّ في تلك العلوم البلاغية كالتشبيه التمثيلي والضمني، ومراعاة النظر والخبر والإنشاء.

والمعلّم عادة ينطلق - عند تقديمه لدرس البلاغة - من مثال مستقى من النّص تجسيدا للمقاربة النصّية التي تفرضها المنظومة التربويّة في خضم المقاربة بالكفاءات والأهداف الخاصة والإجرائيّة التي يتوجّب أن تتحقّق لدى المتعلّم، بيد أنّ المعلّم كثيرا ما يلجأ إلى أمثلة أخرى غير تلك الموجودة في النّص -الذي يعد نشاط البلاغة أحد روافده - وذلك للأسباب الآتيّة:

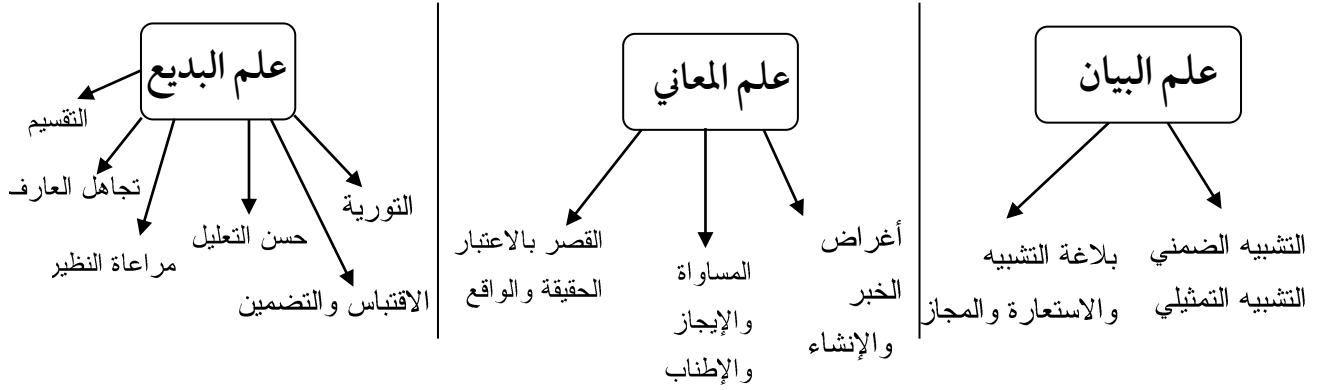
- عدم توفر أمثلة كافية في النّص والتي تخدم الدّرس نحو: درس حسن التعليل
- ضيق الوقت: فمدّة الدرس البلاغي ساعة واحدة وهي محدودة لا تكفي للانتقال المستمر بين النّص ورافده (نشاط البلاغة)، خاصّة إذا كان النّص صعبا فهمه من قبل المتعلمين.
- اللغة الصعبة في بعض الأمثلة الشعريّة؛ لأنها مرتبطة عادة برصيد لغوي قديم مثلما هو الواقع بالنسبة لدرس "حسن التعليل"⁽¹⁾، مما يجعل المتعلّم يلقي صعوبة في فهم النّص أولا ثم الدّرس ثانيا (الدّرس البلاغي).

ب- المتعلّم: هو متلقي العمليّة التعليمية، والمتكفل بفكّها ومحاولة فهمها، فهو المسؤول على تعلّمه؛ لذلك يعدّ محور هذه العمليّة. ويعدّ المتعلّم الشريك التعلّمي الأكبر؛ لأنّ كل الجهات تسعى إلى إنتاج متعلّم ليس موسوعيا فحسب بل قادرا على حلّ المشكلات وتجاوزها من خلال الكفاءات التي اكتسبها، وتحدّر الإشارة إلى أنّ المتعلّم في دروس البيان يكون قد شكّل رصيда لا بأس به من الطور المتوسط ومن السنة الأولى ثانوي يسمح له بالتمييز بين أنواع التشبيه، وأنواع الاستعارة وكذا أنواع الكناية. مثلما هو الواقع في علم المعاني فالمتعلّم أثناء درس "الخبر والإنشاء" المقرّر في برنامج السنة الثانية آداب، يجنّد مكتسباته السابقة حول الأسلوب الخبري وأنواعه، وكذا الأسلوب الإنشائي: أنواعه، وصيغه وأغراضه البلاغيّة. فيدخل الدّرس وهو عالم بشكلياته وخطوطه العريضة التي ينطلق منها من أجل حلّ المشكلات التعليمية التي قد تطرأ أثناءه.

⁽¹⁾ ينظر: الكتاب المدرسي، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص 208.

ج- **المدة الزمنية:** إنّ الحجم السّاعي الأسبوعي المخصّص للمادة في السنة الثانية من التعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة) هو أربع ساعات موزعة أسبوعيًا على النشاطات كما هو ماثل في دليل المعلّم⁽¹⁾، لكن يلاحظ أنّ ثلاث ساعات منها موزّعة على نشاط الأدب والنصوص وكل ما يتعلق بروافده من نحو وصرف، بلاغة، عروض، ونقد وهي مدة غير كافية. فمن المفروض أنّ تكون حصّة البلاغة ساعة واحدة، وهي تعدّ كافية لتقدم الدروس المرتبطة بالنشاط، لكنّ الملاحظ أنّ المعلّم عليه أنّ يحوّر درسه ليتمكّن من إنجائه في أقل من ساعة بحكم وجود عدّة روافد أخرى ينتظر تقديمها للمتعلم وهي مدّة لا تتماشى مع الحجم السّاعي الذي قرّره المنهاج والدليل. وهذا ما يؤثر على مردوديّة المتعلّم ودرجة مقبوليته للدرس البلاغيّ

د- **المادة التعليمية (المعرفة):** يدرّس درس البلاغة انطلاقًا من النصّ الأدبي، لكن ما هو جاري في الواقع أنّه ينطلق من النصّ التواصلّي لا من النصّ الأدبي ضف إلى ذلك أن بعض الدّروس لا تنطلق لا من هذا ولا من ذلك كدرس " اللف والنشر " ⁽²⁾، وذلك بدراسة الظاهرة البلاغية خدمة لفهم النصّ فيما يدعى بـ " المقاربة النصّية "، وهذه المقاربة تصبّ بالنسبة إلى الدرس البلاغي في مجرى التفعيل والتطبيق، وتتمثل المادة التّعليميّة المقرّرة في هذا المستوى كالآتي:

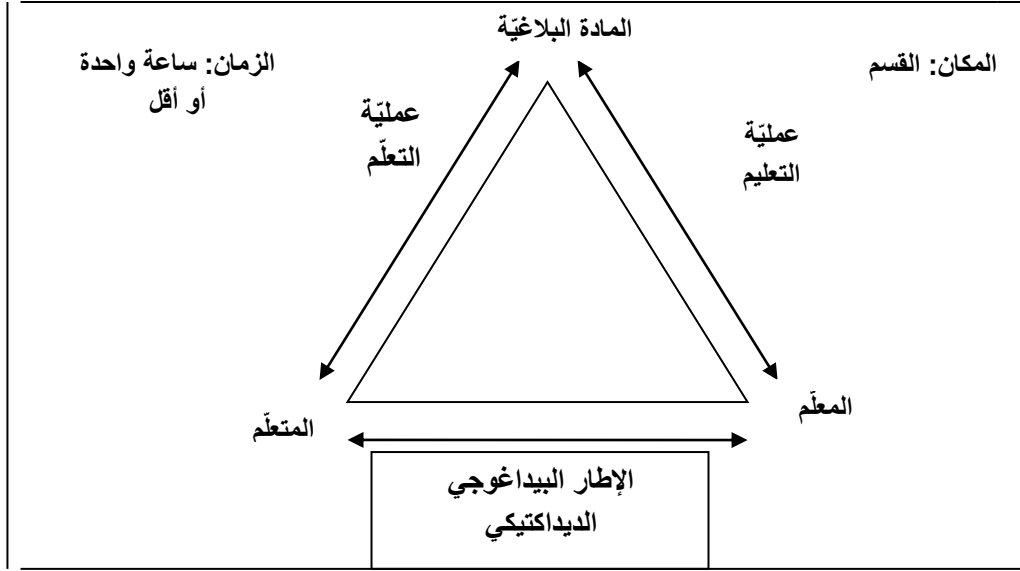


ويمكن استجلاء السّياق التّعليميّ للدرس البلاغي في المخطط أدناه:

⁽¹⁾ ينظر: بوبكر الصادق سعد الله، كمال خلفي، دليل أستاذ اللغة العربيّة الخاص بكتاب السنة الثانية الثانويّ العام والتكنولوجي

— آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية، ص 17.

⁽²⁾ ينظر الكتاب المدرسي، الجديد، ص 167.



- مخطط: السياق الديداكتيكي للدرس البلاغي -

2. تعليمية الدرس البلاغي في كنف نظرية أفعال الكلام:

تعدّ نظرية أفعال الكلام حجر الأساس في الدرس التداولي، حيث وجدت أساسياتها وأطرها مع "جون أوستين" و"سيرل"، وقد عرض في الفصل الأول من البحث⁽¹⁾ تقسيم أوستين للفعل اللغوي إلى: فعل القول، والفعل المتضمن للقول، والفعل الناتج عن القول. كما أشرنا إلى تعديل "سيرل" لهذا التقسيم والذي أنتج بدوره تصنيفا جديدا للأفعال الإنجازية والذي حاولنا إسقاطه على مدونة دروس البلاغة المقررة على النحو الآتي:

1. الإخباريات: هي التزام المرسل بنقل واقعة أو خبر أو وصف حالة ما، ويتم تعريفها بأنها: " وصف المتكلم لواقعة معينة من خلال قضية، وأفعال هذا الصنف تحمل الصدق والكذب ويدخل فيها شرط الإخلاص المتمثل في النقل الأمين للواقعة."⁽²⁾. ويعتبر الخطاب التعليمي ككل خطابا إخباريا؛ لأنّ المعلم يقدّم المادة التعليمية قصد إخبار المتعلمين ونقله لمعلومات تخصّ الدرس البلاغي في سياق معيّن، والملاحظ في الدرس البلاغي على غرار بقية الدروس في الأنشطة المختلفة أنّه فعل إنجازي ذو حمولة إخبارية ومثال ذلك: درس

(1) ينظر الفصل الأول، ص 134 وما بعدها.

(2) محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2002

"الاقتباس والتضمن"⁽¹⁾، يلاحظ أنّ الحمولة الإخبارية لهذا الدرس تتماشى مع أهدافه المسطرة، حيث إنّ المتعلّم يتمكن من التمييز بين الاقتباس والتضمن وكيفية توظيف ذلك في نصوصه والمواضيع التي يحزّرها في التعبير الكتابي.

2. **التوجيهيات:** يعرفها " سيرل " بقوله: " هي محاولة جعل المستمع يتصرّف بطريقة تجعل تصرّفه متلائما مع المحتوى الخبري للتوجيه وتمثّل نماذج التوجيهات في الأوامر والنواهي والطلبات، واتجاه المطابقة هو دائما من العالم إلى الكلمة وشرط الصدق النفسي المعبر عنه هو دائما الرغبة"⁽²⁾، ولما كان الخطاب التعليمي قائما أساسا على الحوار بين المعلّم والمتعلّم فقد أكسبه هذا خصوصيّة توجيهيّة قائمة على إحداث منفعة لدى المتلقي (المتعلّم)، ومثال ذلك:

"- تأمل الأمثلة التالية: لحم الإنسان لا يؤكل، وجلده لا يلبس، فما فيه غير حلاوة اللسان.

- فيما تكمن قيمة الإنسان؟ بم يعلو شأنه؟
- لو لم يكن للإنسان شأن لأصبح أقلّ شأنًا من الحيوان.
- قارن بين معاني هذه العبارة وألفاظها.
- كيف يسمى هذا الأسلوب بلاغيا؟
- إذا عبرنا بألفاظ تزيد عن المعنى فكيف يسمّى هذا؟"⁽³⁾.

يحتوي النصّ السابق الذي ينتمي إلى درس " الإيجاز - المساواة والإطناب " على جملة من التوجيهيات تتراوح بين أمريات نحو: تأمل - قارن، واستفهاميات نحو: "م يعلو شأنه؟" - كيف يسمى هذا الأسلوب بلاغيا؟... الخ". وهي كلّها أفعال ذات حمولة توجيهيّة يتوخى المتعلّم انجازها من خلال فعل المقارنة والإجابة على بقيّة الأسئلة المطروحة من أجل التعرّف على ماهية الإيجاز، والإطناب والمساواة

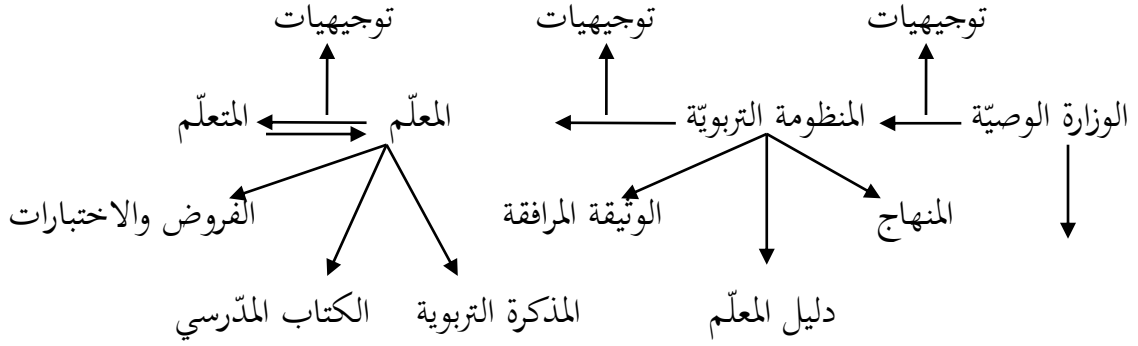
(1) ينظر: الكتاب المدرسي، الجديد، ص82.

(2) جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع، الفلسفة في العالم الواقعي، تر: سعيد الغانمي، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص 218.

(3) الكتاب المدرسي، الجديد، ص127.

والتمييز بينها ومقام كل واحد فيها. ويعدّ المعلّم موجّها للدرس البلاغي، مسيراً لتعلّمات المتعلمين بما يتناسب ومستوياتهم من جهة وبما هو مقرر في المنهاج من جهة أخرى.

ويمكن أن نحمل التوجيهات في المخطط الآتي:



يلاحظ من المخطط أعلاه، أنّ التوجيهات لا تكون فقط بين المعلّم والمتعلّم بصفة مباشرة، بل يمكن أن تأتي بصفة غير مباشرة على أوجه مختلفة: كأن تكون بين الوزارة الوصيّة والمعلّم عبر المنظومة التربويّة، أو بين المتعلّم والوزارة الوصيّة عبر وسيطين هما: المنظومة والمعلّم، ويمكن أن تكون كذلك من المتعلّم إلى المعلّم ويحدث هذا عندما يتعدّد على المتعلّم فهم وضعيّة الانطلاق أو حتى بعض خبايا الدّرس.

ويستنتج ممّا سبق، أنّ الدّرس البلاغي هو فعل كلامي إنجازي ذو حمولة إخبارية توجيهيّة من المنظور التداولي، يجعل المتعلّم يتفاعل مع الحمولات القضيويّة التي تصدر عن المعلّم كهيئة إرشاديّة ويحاول حلّ المشكلات وتجاوزها وعندما يحلّ كل إشكاليّة نقول أنّه حقّق كفاءة معيّنة وصولاً إلى الكفاءة الختامية المتمثلة في فهم دروس البيان، والبديع والمعاني والقدرة على توظيفها في وضعيّات شتّى

3 - استراتيجيات تقديم الدّرس البلاغيّ من المنظور التداولي:

إنّ عمليّة التواصل الحاصلة بين المعلّم والمتعلّم، لا تستدعي امتلاك أحدهما أو كليهما ملكة لغوية عالية في التعبير والتّمكن من ناصيّة اللّغة؛ لأنّ هذا الأمر لا يخوّل لهما دائماً تبليغ المقاصد، بل يتعيّن انتقاء خطّة ملائمة يجري عليها الدّرس البلاغيّ وتنجح من خلالها عمليّة التواصل من أجل تحقيق الأهداف الإجرائيّة والكفاءات المستهدفة، ومن هنا كانت الحاجة إلى " استراتيجيات الخطاب " التي اقترحها " ليفنسون " و " براون " في الثمانينيات، وهي " اطردات لغويّة تجسدها كفاءة المرسل التداولية

في خطابه، وثمره لسلسلة من الإجراءات الذهنية التي يقوم بها، ويكون ذلك كله محكوما بتأثيرات العناصر السياقية⁽¹⁾، حيث تسهم هذه الاستراتيجيات في تنمية الملكة التواصلية للمتعلم داخل القسم وخارجه. ولعلّ أبرز هذه الاستراتيجيات المرتبطة بنشاط البلاغة هي: "الاستراتيجية الإقناعية"؛ ذلك لأنّ الإقناع هو غاية المعلم، وغاية البلاغة في آن واحد. فما الاستراتيجية الإقناعية؟ وما مظهراتها في الدرس البلاغي وفق المقاربة النصّية اليوم؟

● الاستراتيجية الإقناعية:

يعرّف الإقناع على أنه حمل الإنسان على اعتقاد رأي للعمل به، أو عملية يؤثر بها الخطاب في مواقف الإنسان، وسلوكه دون إكراه⁽²⁾، فالإقناع هو جملة من النشاطات الذهنية واللسانية التي تتخذ من الحجج والبراهين أرضية للتأثير في المتعلم. ويعدّ الحجاج أبرز آلية إقناعية استطاعت أن تفتح آفاقا بعيدة في الدرس اللساني الحديث من خلال بحث ما يدعى بـ: "البلاغة الجديدة" بواسطة "شاييم بيرلمان" سنة 1958م في كتابه: مصنّف في الحجاج Traite de L'argumentation الذي يعدّ تطويراً لبلاغة "أرسطو" الحجاجية التي قدّمها في كتابه "الخطابة"، ليأتي بعده الفرنسي "ديكرو" سنة 1973م بما يسمى "الحجاج اللغوي" يليهما "مايير" من خلال "المساءلة الحجاجية". والجدير بالذكر أنّ بعض دروس البلاغة مرتبطة ارتباطا شديدا بدرس الحجاج؛ ذلك لأنّ غاية البلاغة وهدفها الرئيس هو الإقناع، وهذا ما تم استنتاجه من تطبيق العلاقات الحجاجية على بعض دروس البلاغة وهي كالاتي⁽³⁾:

● العلاقات الحجاجية:

- علاقة التابع: وهي اقتضاء الحجة لحجة أخرى حيث تؤكد الثانية قوة الأولى ومثال ذلك: "مراعاة النظر"، "التقسيم"؛ فكل حجة تقال في وصف ما تتبعها حجة أقوى تؤكد بدورها قوة السابقة لها.

(1) عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب - مقارنة لغوية تداولية -، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بنغازي، ليبيا ط1، 2004، ص 52.

(2) ينظر: بن عيسى بن طاهر، أساليب الإقناع في القرآن الكريم، دار الضياء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 2000 ص 21.

(3) شاييم بيرلمان، نحو نظرية فلسفية في الحجاج، تر: أنور طاهر، مجلّة الكلمة، بيروت، لبنان، 2015، ع 101، ص 122.

- **العلاقة السببية:** وهي كون أنّ كل حجة هي سبب في حجة أخرى، وهذا ما يتعلّمه المتعلّم في درس حسن التعليل.
- **علاقة الاقتضاء:** هي اقتضاء الحجة للنتيجة، وهو ما يتعلّمه المتعلّم في درس " حسن التعليل"، "والتقسيم"... الخ.
- **علاقة التناقض:** وهي نفي فكرة بإثبات نقيضها، ومثال ذلك: أنّ المتعلّم يتعرّف على الاستعارة ويميّز بين نوعيها من خلال إثبات نقيض كل نوع للآخر فمثلا إذا تمّ حذف المشبه به فهي استعارة مكنية ونقيض ذلك؛ أي التصريح بالمشبه به يفضي إلى الاستعارة التصريحية من خلال هذا التحليل للعلاقات التي أقامها "شايم بيرلمان" في نظريته الحجاجية وارتباطها الوثيق بدروس البلاغة، يُستنتج أنّ البلاغة هي درس حجاجي يستمدّ حملته الانجازية من إقناع المتلقي، فكل من البيان، والبدیع وعلم المعاني وجدت لإقناع المتلقي، وإثبات صحّة ما يذهب إليه المتكلّم، لذلك وجب على المتعلّم أنّ يستوعب أنّ الدروس البلاغية المقدّمة له ليست فقط لتحصيل النقاط أو لأنّ الصور البيانية والمحسنات البديعية هي زخرفة لفظية لا تعدو وظيفتها عن التزيين فقط، بل يجب على المتعلّم أنّ يكون قادرا على توظيف هذه الصور البيانية والمحسنات البديعية في خطابه بما يتماشى ووظيفتها الإقناعية؛ أي أنّ يكون على دراية بوظيفة البلاغية الحجاجية وقدرتها على التأثير في المتلقي وتوظيفها على هذا الأساس.
- **السلم الحجاجي:** هو العلاقة الترتيبية للحجج وترتكز على: " مبدأ التدرج في توجيه تلك الحجج"⁽¹⁾، فعندما تقوم بين الحجج علاقة ترتيبية معيّنة، فإنّ هذه الحجج تنتمي إلى نفس السلم الحجاجي. ويمكن استظهار السلم الحجاجي أثناء تقديم الدرس البلاغي على النحو الآتي:

(1) المرجع السابق ص 124.

-نجاح الدّرس البلاغيّ

- ن:
- قدرة المتعلّم على توظيف الظواهر البلاغية في خطابه
 - تحقيق الكفاءة الختامية لدى المتعلم
 - وضعية إحكام موارد المتعلّم وضبطها
 - وضعية استثمار المكتسبات
 - وضعية بناء التعلّيمات(شرح الأمثلة والدّرس)
 - وضعية الانطلاق (مقاربة نصيّة)

- سلم درس بلاغي أنموذجي -

يستنتج بعد استقراء هذا السّلم أنّ المقاربة النصّية كفيلة بتتويج الدّرس البلاغيّ بالنّجاح، بيد أنّ معظم المعلمين في هذا الطّور - كما أسلفنا الذكر- لا يطبقون هذه المقاربة للأسباب التي تمّ رصدها ذلك لأنّهم يستندون إلى أمثلة خارجية مثلما هو الواقع بالنسبة لبعض الدروس في فن البديع ك: اللف والنشر، ومراعاة النظير، وحسن التعليل.... الخ. التي استند فيها واضعو الكتاب المدرسي إلى أمثلة لا تمتّ لا للنص الأدبي ولا للنص التواصلية بصلّة، ممّا لا يجسّد المقاربة النصّية في شيء، الأمر الذي يجعل منها مقارنة مثالية أقرب إلى الخيال. وعليه فإنّ دراستنا هذه أفضت إلى إعادة النظر في النّصوص ومدى قدرتها على خدمة الروافد، قبل طرح إشكالية مدى توظيف المقاربة النصّية في دروس البلاغة؛ فإذا لم تتحقق الأولى لن تتحقق الثانية.

إذاً حاولنا في هذا المبحث معرفة طبيعة المادة المدرّسة وكذا الحاجيات التّعليميّة للمتعلّم وهي جد ضرورية، بل في غاية الأهمية ولكن لا نستطيع أن نكتفي بما حاولنا معرفته عن هذه الجوانب المهمة بمنأى عن الكيفية التي يتم التدريس بها هذه المادة وأهدافها المرجوة فالانتقاء العلمي خطوة مهمة، لا بد منها، ولكنها تبقى بلا معنى إذا لم تدعم بالطريقة النّاجحة كما رأينا سابقا.

المبحث الثالث: كيفية تقويم الدرس البلاغي من خلال الكتاب المدرسي (الجديد)

يشكل التقويم بتعدد مجالات تطبيقه، ومختلف استراتيجياته ووظائفه، ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة التربوية. ويرتكز الاتجاه الجديد لتقويم التعلّيمات على أسس ومبادئ نلخص أهمها في النقاط الآتية⁽¹⁾:

➤ التقويم معالجة تهدف إلى الحكم على المعارف والقدرات المؤسسة للكفاءة التي تكون في طور التكوين والبناء.

➤ الممارسة التقويمية محتواة في المسار التعليمي باعتبارها أحد المؤشرات التي تبرز الصعوبات التي تعترض التعلّيمات وإيجاد بدائل من الإصلاحات (التحسينات) المحصل عليها، وذلك قصد ابتكار طريقة ملائمة للعلاج والإصلاح.

➤ أساليب التقويم التحصيلي مؤسسة على جمع معلومات موثوقة ووجيهة عن المستويات المتدرّجة للتحكّم في الكفاءات المستهدفة، وذلك قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المتباينة للمتعلّمين.

➤ النقاط المحصل عليها لا تقتصر على التقيط العددي فحسب بل مرفقة بملاحظات لها دلالة نوعية.

➤ التقويم عملية تحتوي على وضعيات مختلفة تجعل المتعلّم يعي استراتيجيات التعلّم ويبيّن وفقها موقفا شخصيا.

وفي الحقيقة يحتلّ التقويم مكانة هامة في العملية التعليمية ويواكبها في جميع مراحلها، ويرافق مختلف محطّات، التعلّم ويسهم في تحسينه من خلال توجيهه وتيسير مهمّة المتعلّم في اكتساب الكفاءات (معارف وقدرات ومهارات)، فهو إجراء تربوي شامل، يرمي إلى معرفة نمو المتعلّم، وما مدى مسايرة ذلك للأهداف المتوخاة، سواء كان ذلك على مستوى التطبيقات بمختلف أشكالها الشفهية أو الكتابية، أو على مستوى التقويم المستمر، والامتحانات بشقيها الفصلي والنهاي.

كما يعدّ التقويم أداة ضرورية لتحسين عمليتي التعلّم والتعلّم، وبواسطته يتمّ التعرّف على ما يعترى هذه العملية من نقاط القوة أو الضعف، وأين يكمن القصور والنقص؟ وما هي التغيرات الملائمة التي

(1) نقلا عن: عبد الكريم الشيطمي، التقويم البيداغوجي، مقال منقول من الانترنت: www.elbassair.com

يمكن إدخالها لتحسين هذه العملية؟ بل يهدف إلى معرفة مدى تحقق الأهداف، ونتائج التعلم المنبثقة عنها.

ولمعرفة طرائق تقويم الدرس البلاغي في مرحلة التعليم الثانوي لا بدّ أولاً: من معرفة معنى التقويم وما أنواعه وأشكاله، ولماذا التقويم؟ وما أهميته؟

1- مفهوم التقويم:

التقويم لغة من جذر (ق، و، م)، جاء في لسان العرب: قَوَّم الأمر، أزال عوجّه وأقامه، وقوام الأمر بالكسر: نظامه وعماده، وقَوَّم السلعة قدرها، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم، والتقويم الاستقامة والاعتدال⁽¹⁾. وورد في المعجم الوسيط قَوَّم العود: عدّله وأزال عوجّه، قَوَّم السلعة: سَعَرها وثَمَّنَها⁽²⁾. وجاء في معاجم اللغة: قَوَّم الشيء: ثَقَّفه: جعله يستقيم ويعتدل؛ ومفهوم التقويم عموماً يدور حول الاستقامة والاعتدال. أي "جعل قيمة معلومة للشيء. والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه"⁽³⁾.

ويدلّ التقويم في المجال التربوي على تقدير أثر التعليم في سلوك المتعلّم وقياس مدى نجاحه في تكوين شخصيته وفي تنمية قدراته ومهاراته اللغوية... ويأتي التقويم لقياس مدى سلامة الأهداف والمحتوى والأنشطة، وليكشف ما فيها من قوة أو ضعف⁽⁴⁾.

وقد حدث خلط في استخدام كلمتي "التقويم" و"التقييم" لاختلاف الترجمة العربية لكلمة (Evaluation)، والتي استعملت بما يقابلها بالعربية لكلّ من التقييم والتقويم إذ يعتقد الكثير بأن كليهما يعطي المعنى ذاته، بحيث يفيدان في بيان قيمة الشيء، كما نجد كثيراً ما يرادف التقويم كلمة القياس فما علاقة هذا الأخير بمفهوم التقويم.

ومن استعراض مختلف المعاني لكلمة "قوم" نلاحظ أنها تشير كلّها إلى معنى الاستقامة والاعتدال وهي تشير إلى ما هو مضاد للاعوجاج والانكسار أو اعتدال الشيء بعد أن كان معوجاً، ومن خلال

(1) ابن منظور، لسان العرب، مادة (قوم)، دار صادر، بيروت، ط1، ج12، مرجع سابق، ص496.

(2) إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، تحقيق مجمع اللغة العربية، ج2، ص767.

(3) عبد الرحمن علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محسوبة، مرجع، ص253.

(4) ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التعريف اللغوي للتقويم يمكن اعتبار أنّ التقويم في التربية والتعليم يعني عملية - إصلاح وتعديل الأخطاء والاعوجاج أثناء التّعلّم. وتقدير قيمة محددة لنتائج ومجهودات المتعلمين أو غيرهم بعد وزن العمل بمقيار عادل.

إنّ الاتجاهات الحديثة بمختلف تخصصاتها تلجّ على ضرورة التمييز بين هذه المفاهيم. فإذا كان **القياس**: هو معرفة مقدار ما يحويه الشيء من الأمر الذي نقيسه، ولتحديد ذلك لا بدّ من أداة قياس صادقة، ووحدة متفق عليها؛ **فالقياص** قد يكون أنجع في المسائل الخاصة بقياس مقدار مساحة أو طول... ويصعب الأمر إذا أردنا استعماله فيما يخصّ الخصائص النفسية؛ كالقدرات اللغوية، أو التّحصيل، أو الذكاء؛ لأنّها لا تقاس بشكل مباشر، وإنما يتطلب الأمر طرائق أخرى يتم الاستعانة بها. وكان **التقييم**: يدل على إعطاء قيمة للشيء فقط⁽¹⁾.

فإذا كان **التقييم** إذاً يشبه القياس من حيث اشتراكهما في البحث عن ما وصل إليه الشيء؛ وهو معرفة المظهر العام للمتعلم، وما مدى تحقيقه للأهداف المرسومة، واستيعابه لها؛ فإنّ **التقويم** أكثر عمومية منهما؛ بحيث لا يقف هذا الأخير عند حدّ بيان قيمة شيء مّا، بل محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه، فيضيف عملية جديدة تتمثل في العلاج؛ إذ يضع يده على مواطن الضعف فيعالجها، أو مواطن القوّة فيعزّزها، فهو من هذا الجانب أعمّ وأشمل من التقييم والقياس، وإنّ اختلاف هذه المصطلحات في بعض الجوانب، إلّا أنّها تتفق حول غاية واحدة، وهي معرفة ما وصل إليه المتعلم في اكتساب معارف ومعلومات. وبناءً على ذلك **فالتقويم** أداة فعالة تساعد على معرفة مدى التقدّم الذي تحقّق، وما ينبغي العمل من أجل تحقيقه ولذا يرى **جرولاندر** (Joalland): "أنّ التقويم عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقّق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعية"⁽²⁾.

أمّا **بلوم** (Bloom) فيعرّف التقويم على أنه: "مجموعة منظمّة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقداره، ودرجة ذلك التغير على كلّ تلميذ بمفرده"⁽³⁾.

(1) محمد الصالح حشروي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1999، ص 90.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) محمد الصالح حشروي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، مرجع سابق، ص 90.

وعلى ضوء التعاريف السابقة نجد أنّ التّقييم هو:

1. أداة لاختبار قيمة وفعالية ما نعلّمه، وكيف نعلّم؟ وبأي وسيلة نعلم.
2. وسيلة لتصحيح هذا التّعليم وتوجيهه وتحسينه على ضوء ما لوحظ من ثغرات ونقائص.
3. إجراء لاتخاذ قرارات تربوية عادلة ودقيقة بخصوص مسار العمل التّربوي⁽¹⁾.

ونجد "نايف خرما" و"علي حجاج" قد ربطا مصطلح التّقييم بمصطلحين آخرين هما: المتابعة والتّطوير وهما عنصرتين آليتين عندهما ولا غنى عنها في بناء المنهج، وأهدافه تحدد نجاحه أو فشله، كما "يحددان مدى قابليته للتغيير ومواكبة اتجاهات المجتمع وتوجهاته، ومواكبة التّطورات العلمية في مجال علم اللّغة، ونظريات التعلّم، ونظريات استخدام اللّغة في المجتمع، وكذلك المستجدات التقنية التي يمكن الإفادة منها في تحسين الأداء"⁽²⁾. ويبيّن أنّ هذه الآلية (التّقييم) لم تكن مستخدمة في تعليم وتعلّم اللّغات إلّا بعد ظهور البنوية⁽³⁾.

ومع بداية تطبيق المناهج بدأت عمليات تقويم المنهج، ومتابعة تنفيذه وتطويره، منتهجة في ذلك أسسا وأساليب علمية دقيقة تهدف إلى معرفة مدى تقبّل المعلّمين له، وتمثّلهم إيّاه، ومدى تلاؤم المادة، وطرائق الاختبار للدارسين، كما يعنى بإجراء التعديلات على محتوى المنهج وفق حاجات المواقف، وأوضاع العملية التّعليميّة، ويهدف إلى مواكبة التّطورات الحاصلة في ميدان العلوم والتكنولوجيا (المستجدات التقنية) التي تسهم في نجاح عملية التعليم والتعلّم مثل: استخدام التلفاز التعليمي والفيديو... وإجراء تعديلات وفقا لما توصل إليه في علم النفس التعلّمي⁽⁴⁾.

ثم أصبح التّقييم بعدها يحظى باهتمام كل المناهج التي قامت بعد المنهج البنوي، مثل المنهج الوظيفي وغيره، وانصب التركيز على التّعديل والتّطوير ليساير المنهج جملة المستجدات العلمية والتقنية كاستخدام الرّزم التّعليميّة، الحاسوب.... الخ. وجعل نايف خرما وعلي حجاج التّقييم أحد مكوّنات المنهج، وأوجدا له قيما من أهمّها ما يأتي:

(1) المرجع السابق، ص 91.

(2) نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، ص 197.

(3) ينظر: المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص 197-198.

- " قيمة البرنامج الدراسي: هل يمثل أحدث ما وصل إليه العلم في مجال البرامج، وهل يعتبره المختصون كذلك؟

- قيمة البرنامج مقارنة بالبرامج المشابهة: هل البرنامج أفضل من السابق، أو هل البرنامج أفضل من البرامج المماثلة الحالية؛ فيما يتعلق بسهولة تطبيقه وتكاليفه وملاءمته للدارسين ولحاجات المجتمع؟

- قيمة البرنامج من حيث قدرته على التطور المستمر كي يصبح "مثاليا" كيف نجعله يسير بصورة أفضل وأكثر فعالية، وكيف يمكن تشكيله بصورة مختلفة لكي يؤدي إلى نتائج فعالة؟

وعليه يمكن القول بأنّ التقويم لا يتعلّق بنتائج المتعلّم فقط، بل يمتدّ إلى تقويم الوسائل التّعليميّة التي تستعمل، وكذا الطرائق والأنشطة والمحتويات، بل حتى وسائل وأدوات التّقويم نفسها، ويعتبر التّقويم الامتداد العملي للحدث التّعليمي التّعلّمي؛ إذ يحدث قبل التّدرّس وبعده وأثناءه، فهو "عملية تسبق الفعل البيداغوجي وتستمر معه وتتابعه؛ (أي قبل التّكوين وأثناءه وبعده)"⁽¹⁾. وهو بهذا المعنى وسيلة فعالة في "تحليل المسافة بين المعارف المدرّسة بالفعل، والمعارف المكتسبة لدى المتعلّمين"⁽²⁾، وأصبح معنياً -أكثر من أي وقت مضى - بقياس مدى فهم المتعلّم للمعارف والتّمكن من المهارات، والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات⁽³⁾. فهو ببساطة يعدّل مسار العمليّة التّربويّة، ويقلّل من الأخطاء، ويزيد من الحماس، ويصعّد النمو والفهم السليم، ويأصّل عادة التفكير العلمي الصحيح الدقيق.

2. العلاقة بين التّقويم والقياس والاختبار:

هناك علاقة تكاملية بين التّقويم والقياس والاختبار وهي علاقة وظيفية، إنّها علاقة الوسيلة والغاية في الوقت نفسه حيث من الصّعب وجود عملية تقويم دون وجود عملية قياس، ولا يمكن تصوّر عملية قياس دون اختبار والاختبار عادة هو أصغر المصطلحات الثلاثة، ويعرف حسب هيثم كامل

(1) محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مرجع سابق، ص201.

(2) أحمد حساني، تعليمات اللغات والترجمة -بحث في المفاهيم والإجراءات -مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، السنة الأولى، ماي 2005، ص102.

(3) ينظر: فريد حاجي، التدريس والتّقويم بالكفاءات، سلسلة موعذك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي الجزائر، ع19، ديسمبر 2005. ص19.

الزبيدي على أنه " : تقدم مجموعة أسئلة ينبغي حلّها، ونتيجة لإجابات الفرد على مثل هذه السلسلة من الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد"¹.

كما أنه عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة ما كمية أو كيفية بعض المعطيات العقلية والخصائص النفسية، وقد يكون المثير هنا أسئلة شفوية أو كتابية أو غيرها من أشكال التقييم وهي كلها مثيرات تؤثر على المتعلم وتستثير استجاباته ومن ثمّ تمنح له درجات معينة بناء على هذه الاستجابات. **فالاختبار** هو مجموعة من الأسئلة تتطلب الإجابة عليها، والاختبار يمثل عينة من السلوك، بمعنى أنه يخبرنا شيئاً واحداً عن المتعلم ليس إلا؛ أي ليس كل شيء، وعند الإجابة على أسئلة الاختبار نحصل على مقياس عددي نكون قد اختبرناه لدى ذلك المتعلم بينما تعني لفظة **القياس** تلك " العملية التي نحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي نقيسها"² ؛ وذلك من خلال استخدام الملاحظة للحصول على سمة أو صفة لدى شخص ما فيما يتعلق بالسلوك ثم استخدام إجراءات ملائمة لترجمة تلك الملاحظة إلى شكل قابل للقياس والتصنيف، **فالقياس** إذاً أشمل من الاختبار وذلك لتعدد أدواته التي تساعدنا على الحصول على أكبر قدر من المعلومات، فكما أنّ القياس يستخدم عادة اختبارات فإنّه يستخدم أيضاً أدوات ملاحظة أو قوائم مراجعة أو وسائل أخرى. والقياس بمفهومه العام يدل على إجراءات منظّمة لتقدير السلوك

أما **التقويم** فهو إضفاء أحكام قيمية على المعطيات التي يزودنا بها القياس عن أداء الأفراد؛ أي الحكم على قيمة الأداء بناء على اقترابه أو ابتعاده عن الأهداف المسطرة، أو بناء على مقارنة أداء الفرد بالمعايير ومستويات ذلك الأداء، فالقياس يستهدف تحليل المعلومات الناتجة عن السلوك أو الأداء، أما التقويم فيستهدف تحليل المعلومات الناتجة عن معطيات القياس والمعلومات الناتجة عن القياس وغير القياس. ويوجد أيضاً **اختلاف دقيق بين عملية التقويم والقياس**، إنّ القياس يستهدف التقدير الكمي للقدرات والاستعدادات وغيرها، بضبط أو عزل العوامل الموقفية النوعية حتى لا تؤثر هذه العوامل الدخيلة على دقة القياس، على النقيض من ذلك فإنّ تقويم تعلم التلميذ في القسم يركّز على موضوع الأداء كما يراعي العوامل الأخرى ولا يستبعدّها أو يعزلها، بل يستغل محتواها المعلوماتي

(1) هيثم كامل الزبيدي، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1

2003، ص18.

(2) سبغ محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، ط3، 1985، ص14.

عن الفروق الفردية للمتعلمين من حيث القدرات، والاستعدادات والميول والاتجاهات، واختلاف ظروفهم الاجتماعية والأسرية وغيرها.

يتضح مما سبق أنّ التّقيّم أكثر شمولاً نظرياً وتطبيقياً من القياس؛ لأنّ القياس في حد ذاته جزء لا يتجزأ من عملية التّقيّم نفسها. وبناءً على ذلك يقسّم التربويون والمهتمون التّقيّم إلى ما يلي:

3-أنواع التّقيّم وأشكاله:

3-1 التّقيّم التشخيصيّ Evaluations diagnostique: "هو إجراء يقوم به المدرّس في بداية كل درس أو مجموعة دروس أو في بداية العام الدّراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبليّة للمتعلم ومدى استعداده لتعلّم المعارف الجديدة"⁽¹⁾ ويسميه بعض الباحثين بالتّقيّم التمهيدي أو التنبؤ، ويجري هذا النوع من التّقيّم في بداية العملية التعليميّة، بغية تحديد المستوى التعليمي للمتعلمين قبل تزويدهم بالمعارف الجديدة، وهو يرمي إلى قياس المكتسبات السّابقة قبل اكتساب معارف جديدة، فالّتّقيّم التشخيصي يستعان به في بداية تعليم معيّن للحصول على الضمانات الوافية عن قدرات واستعدادات المتعلم لبلوغ الأهداف الجديدة أو اللاحقة.

إن هذا النوع من التّقيّم يهدف إلى التّأكد من مدى الاستعداد لفعل تعليمي جديد من جهة وينير الطريق للمدرّس لاختيار أفضل الطرائق التّدرّسية والوسائل التعليميّة أو المحتويات الملائمة من جهة أخرى وينقسم هذا النوع إلى:

-تّقيّم قبلي: Evaluation Initiale ويحدث هذا النوع في بداية الفعل التعلّمي؛ أي

قبل دراسة الوحدة التعليميّة، أو قبل بداية الحصّة الدّراسيّة، يهدف إلى معرفة مستوى المتعلّمين من خلال الوقوف عند المكتسبات القبليّة⁽²⁾، وتحديد اهتماماتهم وميولهم وتشخيص مدى استعدادهم للتعلّم فيسهم في تشييد العملية التّعليميّة التعلّمية وتوجيهها في ضوء قدرات المتعلمين.

(1) المرجع السّابق، ص3.

(2) ينظر: محمد الصّالح حشوي، نموذج التّدرّس الحادف، أسسه وتطبيقاته ص 90 وما بعدها. وينظر كذلك: نحو تّقيّم فعال في الاستراتيجيّة التربويّة، واقع تّقيّم التعلّم في التّعليم الثّانويّ وسبل النهوض به، عدد خاص بالملتقى الوطني حول التّقيّم في العلوم الإنسانيّة يومي 19 - 20 فيفري 2003، مجلة علميّة يصدرها مخبر علم تعليم العربيّة بالمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانيّة - بوزريعة، ع1، 2003. ينظر كذلك: منهاج السنة الثّانية من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجيا يخصّ جميع الشعب مديريّة التّعليم الثّانوي العام، مديريّة التّعليم الثّانوي التّقني، جانفي 2006، ص27.

تقويم تحصيلي: Formative Evaluation هذا النوع من التّقويم "يسعى إلى المساهمة في عملية التكوين أثناء التدريس وعلى مدار السنة، وذلك بتزويد المتعلّم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلّماته"⁽¹⁾. وهو "أرقى أنواع التّقويم. ينجز بعد كل وحدة أو محور أو مقطع صغير من التّعلّم للتأكد من سيورة عملية التّعليم والتّعلّم"⁽²⁾ فهو التّقويم الذي يمكّن المعلّم من مراجعة فعله التربوي، وإعطاء تصحيح ارتجاعي باستمرار يمنحه معلومات عن مدى تحقيق المتعلمين للأهداف كما يسمح بتجميع المعلومات الخاصة بنقاط الضعف والقوة لدى المتعلّم⁽³⁾ سواء في حصة إحكام موارد المتعلم، أو في تحرير موضوع التعبير، أو إنجاز المشاريع، إنّ التّقويم التّكويني يلتجئ إليه لتحديد درجة مواكبة التلميذ لمراحل الدّرس ومدى الصّعوبات التي قد تعترض التلميذ خلال درس معين بالإضافة إلى تقديم الحلول عن كيفية معالجة مواطن الخلل ونقاط الضعف من أجل بلوغ الأهداف المتوخاة ويهدف هذا النوع إلى:

- إطلاع المتعلّمين بين حين وآخر على مدى تقدّمهم، فيقدّم لهم تغذية راجعة تعزّز مكتسباتهم الجديدة وتثبتها، وتصحيح الخاطئ منها، فتدفعهم باتجاه التعلّم الصحيح.
- يتأكد المعلّم من مدى صحة الخطوات التي يسير بها، وكذلك صحة الطرائق، والوسائل والأنشطة التي اختارها للمتعلّمين ووظائفها في أثناء تنفيذ خطة الدّرس؛ فإمّا أن يبقى عليها، وإما يعدّلها وفق المعطيات الجديدة.

2-2 التقويم الإجمالي: Evaluation Sommative يمكّن "المدرس من جرد الكفاءات المكتسبة بعد مقطع تكويني لفترة قد تطول أو تقصر، ويركّز فيه المدرس على الأداءات (منتوجات منجزة) التي تمّ تقويمها حسب معايير النّجاح"⁽⁴⁾. فهذا النوع من التّقويم يسمح بتشخيص الواقع التّعليمي والنتائج المتحصّل عليها من الفعل التّعلّمي وتبريره⁽⁵⁾.

(1) فريد حاجي، التدريس والتّقويم بالكفاءات، مرجع سابق، ص3.

(2) محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مرجع سابق، ص201-202.

(3) ينظر: jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, cours de didactique du français langue étrangère, et seconde; presses universitaire de Grenoble; France , 2005. ص210-211.

(4) فريد حاجي، التدريس والتّقويم بالكفاءات، مرجع سابق، ص3-4.

(5) jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, cours de didactique du français, ص210-211.

2-3 التّقيّم الاستشراقي (Prospective) يتمركز هذا النوع من التّقيّم حول الأهداف المثبتة الموجهة نحو المستقبل، بحيث يسمح بالتنبؤ بالإمكانات التي سيوظفها المتعلّم لاحقاً بل، وبناء مسيرته وتحقيق الطرائق المناسبة لذلك⁽¹⁾.

نستخلص مما سبق أنّ التّقيّم إجراء شامل ومنظم لا يقتصر على جانب من الجوانب بل يمتد ليحوي "كل أنواع القياس والاختبارات التي من شأنها التّوصل إلى معرفة مستوى المتعلّم وحصيلته معارفه في مرحلة معينة أو موضوع معين، لمعرفة مردودية طريقة أو وسائل تربوية وتدرسية ما. فهو وسيلة للتّشخيص والعلاج المستمر يهتم: بالمتعلّم والأهداف والمحتويات والطرائق والوسائل والتّقيّم- أي تقويم التّقيّم (Evaluation de L'evaluation)⁽²⁾.

إذاً لا يقتصر التّقيّم على التطبيق أو التمرين، أو الاختبار، أي التنقيط كما يعتقد بعضهم، بل هو إجراء واسع وشامل يركّز "على المهارات التي يكتسبها المتعلّمون وردود أفعالهم إزاء المفاهيم التّعليمية والتّصورات، التي كونوها بتفاعلهم المباشر مع المعرفة التّعليمية. فتتصرف الجهود إلى تكوين جملة من الانتقادات وتحليلها بالأخذ بعين الاعتبار المسافة بين المعارف بتكثيف الملاحظات حول المعارف المكتسبة، والحرص على معاينة الأعمال المنجزة"⁽³⁾. فهو "مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلّات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلّم بكفاءة واقتدار... [أي] كفاءة المتعلّم التي هي بصدد النّمو والبناء من خلال أنشطة التعلّم المختلفة"⁽⁴⁾.

ولكن هل التّقيّم الجاري العمل به يركّز على تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام؟ أو يقتصر على تقويم المعارف ومنح المعلم علامة للمتعلّم بعد القيام باختبار أو فرض أو مراقبة؟ ولمعرفة ذلك سنسلط الضوء على أهم الأعمال والتّطبيقات المقترحة على المتعلّمين.

(1) ينظر: المرجع السابق، ص211.

(2) محمد صاري، التّعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مرجع سابق، ص202.

(3) أحمد حساني، تعليمات اللغات والترجمة - بحث في المفاهيم والإجراءات - ، مرجع سابق، ص102.

(4) فريد حاجي، التدريس والتّقيّم بالكفاءات، مرجع سابق، ص19. وما بين الحاضنتين من وضع الباحث.

3-التطبيقات البلاغية المقررة في الكتاب المدرسي وطريقة صناعتها:

يعتبر التدريب اللغوي أساس العملية التعليمية نظرا لوظائفه المتعددة؛ فهو وسيلة للشرح والفهم يعمل على توضيح عناصر الدرس حتى يتمكن المتعلم من استيعابه وفهمه. فالتدريب عنصر مهم نستطيع من خلاله:

- الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين، ومن ثم محاولة معالجة ذلك من خلال مراعاة خصائص كل متعلم.
- وسيلة للمراجعة والمراقبة المستمرة والتقييم يساعد على معرفة مستوى المتعلمين وحصيلته معارفهم وما اكتسبوه فعلا مما تعلموه.
- يعدّ وسيلة للتّرسّخ فعن طريق الممارسة والمران الدائم نكسب المتعلم الملكة التّواصلية، بل تعمل على تنمية كفاءته الإبداعية الفنية الراقية من خلال تمكنه من التّحكم في الأداء اللّغوي وفق ما تقتضيه الأحوال والمواقف المتباينة؛ لأنّ التّوجه الحالي في الدّراسات اللّسانية يتجاوز مفهوم الملكة اللّغوية إلى مجال أوسع يشمل الأداءات اللّغوية بمختلف وظائفها وظروف مواقفها "أي القدرة على التّحكم في قواعد الأداء اللّغوي، أي استخدام آليات النّظام اللّغوي في مختلف مستوياته وأيضا القدرة على توظيف هذه الآليات في الاستعمال بمعرفة ما ينبغي أن يؤدّى ويقال في كل مقام أي في كل وضعية خطابية تبليغية" (1).

وانطلاقا مما سبق وحرصا منا على معرفة طبيعة التمرينات المقترحة ومدى مراعاتها لاحتياجات المتعلمين اللغوية، والنفسيّة، والمعرفيّة، والاجتماعيّة من جهة ومجاراتها للمقاربة النصيّة من جهة أخرى. نرى أن التمرّن والتدرب من منظور "علم النفس" - على اختلاف فيما بينهم - هو التكرار والمحاولات المتوالية لاكتساب سلوك جديد على نحو متقن "والتمرين يمثل عاملا رئيسيا لاكتساب عند "سكينر" في حين عدّه "بياجي" (النظرية المعرفية) مجرد مكوّن من مكوّنات آليات الاكتساب أمّا التمرّن من منظور تعليميات اللّغات فهو التدرب على نحو إيجابي من خلال محاولات التكرار الواعية والخلاقة إذ

(1). ينظر: حولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2000، ص174.

يمكن أن يكون وسيلة لتعلّم معطيات جديدة لم يسبق عرضها من قبل، فهو قد يكون وسيلة للعرض، وليس للتطبيق أو التمرّن والتدرّب فحسب⁽¹⁾.

وقد تبين من خلال فحص الكتاب المدرسي "الجديد" أن نصيب التدريب فيه جاء زهيدا، ولم تحظ هذه المادة من التصنيف الكافي من التطبيقات التي تخدمها وتحقق الغاية من تعلّمها، بحيث أننا لم نجد أي نوع من التطبيق يدور حول الموازنة والمقارنة بين الاستعمالات الواردة في النصّ. يقول عبد العليم إبراهيم: "ولهذا كان من الواجب أن يكثر المدرسون من الموازنات الأدبية، في الدروس والتمرينات، فيعرض المدرس على التلاميذ التعبير الذي ورد في النص، وبجانبه تعبيرا آخر كان من الممكن أن يؤدي به المعنى، ثم يشترك معهم في الموازنة بين التعبيرين، وذلك من أجل اكتشاف مظاهر القصور، أو عناصر الجمال"⁽²⁾، والوقوف على مواطن القبح من الجمال فيه، أو لماذا لجأ الكاتب إلى هذا النوع من التعبير؟ وقدرته الخطابية التي تحقق اتساق وانسجام الخطاب/النص لاستعماله الأشكال اللغوية الملائمة للظروف والحالات، ولأغراض ومقاصد التوصيل. وغيرها من التطبيقات، التي تخدم البلاغة والمقاربة المتبناة.

للنص الأدبي علاقة وطيدة بالبلاغة في شتى مظاهره وتشكلاته الفنية والأدبية، فالنص لا يكتسب أدبيته إلا بما تقدمه البلاغة له فهي أدبيته وقمة تميزه عن غيره، فلا يمكن لأحدهما الاستغناء عن الآخر. وهذا هو المنحى والتوجه الحالي في الدراسات اللسانية الحديثة بحيث إذا قمنا بمسح لمجمل الدراسات اللسانية الحديثة سواء على مستوى التنظير الغربي أو الإجراء العربي لجاز لنا القول بأنّ جلّها تنفق على أنّ ما أُسجد من دراسات في مجال لسانيات النصّ وتحليل الخطاب ينطلق من ربط مقولات البلاغة القديمة ومفاهيم البلاغة الجديدة التي تعنى بالخطاب من حيث هو موضوعها الأساس لتنتهي البلاغة بدورها إلى علم شامل هو علم النص. ومن أهم هذه الدراسات (العربية) نجد: "محمد خطابي" في "لسانيات النصّ مدخل إلى انسجام الخطاب". و"سعد مصلوح" في "نحو أجرومية للنص الشعري" و"صلاح فضل" في "بلاغة الخطاب وعلم النص". و"محمد مفتاح" في "دينامية النصّ وتحليل الخطاب الشعري" وإنّ اختلفت هذه الدراسات بين الجانبين التنظيري

(1) ينظر: الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، مقارنة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، مرجع سابق

ص426-425-424

(2) عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص312.

والتطبيقي إلا أنها تلتقي في إطار معرفي واحد وهو عناية البلاغة بكيفية القول (تأدية المقصود، غاية الأداء، مقتضى الحال (العلاقة بين المقال والمقام)، الاهتمام بأحوال المتكلم والسماع/ المتلقي) هذا الاعتناء البلاغي للقول وتأديته يعدّ تأسيساً للسانيات النص وممارسات آليات تحليله هو امتداد لمفاهيم ومبادئ بلاغية⁽¹⁾، وهو اتجاه حديث يخدم البلاغة ويضعها الموضوع الحيوي الذي تمتاز به بل يردّها إلى منبعها الأصيل، إذ لا يصح الفصل بينهما؛ لأنهما يشتركان في غاية واحدة تتمثل في تنمية الملكة التواصلية⁽²⁾، والوقوف عند المظاهر النصية التي تميّز النصوص الأدبية الراقية عن غيرها. ولكن هل التطبيق البلاغي المقرر يراعي فعلاً احتياجات المتعلمين، وطبيعة المادة. وكذا مسابقة التوجه الحالي وتطلّعاته؟ إنّ معرفة ذلك يتوقف على معرفة طبيعة التطبيق البلاغيّ نوعه وشكله ومحتواه، والوقت المخصّص له.

وتتنوع التطبيقات التي أصبحت تحت اسم "إحكام موارد المتعلّم وضبطها" على الشكل الآتي:

- أ- في مجال المعارف: يعدّ هذا النوع من التطبيق، أدنى رتب التفكير ويتمثل في تمرين التعيين والتبيين.
- ب- في مجال المعارف الفعلية: يتّسم هذا النوع نوعاً ما بصعوبة أكثر عن الخطوة السابقة ويتمثل في تمارين من مثل: اتم استعمل، وهو خاص بتركيب جمل.
- ت- في مجال إدماج أحكام الدّرس: وهو أعلى درجات الفهم -من الخطوتين السابقتين - وفي هذا النوع من التطبيق يُستدعى فيه المتعلّم، إلى إنتاج أو تحرير فقرة يعالج فيها وضعية ما موظفاً فيها الظاهرة البلاغية المقصودة.

ولقد تبين من خلال عرض هذه الأنواع ما يلي:

- تم فيها مراعاة مبدأ التدرّج في توزيع التطبيقات، وتسلسلها من السهل إلى الصّعب وهذا ما تركّز عليه التّعليميّات الحديثة.
- التركيز على التطبيق الجملي، وفي هذا منافاة للمقاربة النصيّة.

(1) ينظر: نعمان بوقرة، لسانيات النص بين التنظير الغربي والإجراء العربي، الكاتب العربي، مجلة فصلية تصدر عن الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب، السنة الثانية والعشرون، ع69، صيف 2005، دمشق، من الصفحة 159 إلى الغاية الصفحة 171.

(2) من خلال مكوناتها الأربعة: اللّغوية، واللّغوية الاجتماعية، والخطابية، والاستراتيجية.

- التركيز على الإلمام بقواعد البلاغة وتقسيماتها.
- إغفال الكتاب التطبيقات المهمة الخاصة بتربية الذوق والموازنة "إذ ينبغي أن يتناول درس البلاغة الموازنات الشاملة بين الأبيات والقصائد والخطب التي تتحد أغراضها فهذه الموازنات من أجدى الوسائل في سرعة تكوين الذوق الأدبي وإنضاجه"⁽¹⁾.

وقد نبّه عبد العليم على ضرورة تجاوز الموازنات التي تقتصر على اللون الجزئي الذي يفاضل فيه بين كلمة وكلمة، أو جملة وأخرى بل تكون هذه الموازنات شاملة.

والملاحظ على التطبيقات السابقة أنها لم تراعى ذلك، ولا صلة لها بالمقاربة النصّية ما عدا الجزء المخصص للتطبيق الأخير المتعلق بالتدريب الإنشائي، والذي لا ينجز في الغالب الأعم، نظرا لقصر الوقت بحيث ينجز الدرس مع التطبيق في حصة واحدة، وهو وقت غير كاف للقيام بتحرير فقرة كاملة في هذا الوقت الوجيز وهو - في الحقيقة - وضع لتحفيز المتعلم على إنتاج نصوص على منوال النصوص المدروسة، إلاّ أنّه ينطلق من وضعية تفرض عليه استعمال أشكال لغوية ملائمة لحالات وظروف بيئة وواقعه المعيش.

- فصل التطبيق البلاغيّ عن النصّ الأدبيّ بحيث كان يفترض أنّ يخصص نوع من التطبيق يربط فيه بين الظاهرة البلاغية المقصودة وكيفية ممارستها من خلال النصّ بحسب ما يقتضيه حال الحديث أو المقام.

إنّ الغاية من التدريب ليست معرفة التقسيمات، والمصطلحات مثل علاقات المجاز، وأنواع التشبيه... إلخ. وإنما التحكم في هذه القواعد وتأديتها وفق كل وضعية خطابية تبليغية.

وخلاصة القول أنّ هذه التطبيقات:

لم تعرف تجديدا فيما يخصّ مسابقة المقاربة المتبناة، والتّحديد الحاصل فيها لا يتجاوز الإطار الشّكلي، والشّيء الإيجابي هو استفادتها من بعض التعليمات كمراعاة لغة التّمرين، والانطلاق من وضعية مرتبطة بمواقف الحياة التي يعيشها المتعلّم، ولكنها لم تستطع تخطي الجملة واستمرارها على النمطية القديمة نفسها، حيث كان بإمكانها حذف نوع، وإضافة نوع آخر يجاري مطالب المقاربة

(1) عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 313.

المتبناة." ولاسيما أن الحياة الحديثة قد تطور ذوقها، وتطورت حاجتها الفنية، وأصبح التناول الفني يؤثر في النظرة الشاملة، ولا يسيغ الوقوف طويلا عند الجزئيات، إذا ينبغي أن تساير البلاغة هذا التطور، فلا تقف ببحثها عند اللفظة والجملة، بل تتجاوز هذه الدوائر الضيقة إلى فضاء أوسع من ذلك، يشمل النصّ بتمامه وكليته سواء كان قصيدة أو قطعة أو مقالة أو خطبة أو قصة، وفي الحقيقة هو أجدى على الطلاب، وأدعى إلى إمتاعهم⁽¹⁾.

وقد جاء **محتوى** التمارين المبرمجة لنشاط البلاغة في كتاب "الجديد" في قالب آلي تمثل فيما يلي:

- **تمرين خاص ب: التبيين أو التّعين** وهو عبارة عن كلمات، وجمل مختارة.
- **تمرين خاص ب: الاستعمال والتكوين** وهو عبارة عن ألفاظ، أو كلمات تكوّن منها جمل.
- **تمرين خاص ب: التحرير أو الإنتاج** وهو كتابة فقرة تنطلق من وضعية مشكلة يعالجها المتعلّم موظفا في ذلك الظاهرة المقصودة، وعلى أهمية هذا الأخير لأن المتعلّم يعالج فيها وضعية مرتبطة ببيئته وواقعه المعيش، ولكنها نادرا ما تنجز لضيق الوقت.
- والملاحظ على هذا **المحتوى**، أنّ الجمل احتلت النّصيب الأوفر، وفي هذا منافاة للمقاربة المتبناة، وكان ينبغي أنّ يدرب المتعلّم على الموازنة بين الفقرات، والنصوص لا إنشاء الجمل، ومعرفة المصطلحات، والتّعريفات النظرية. فتعليم الجمل المفيدة لا يتمّ إلا من خلال سياقاتها، وإلحاقها بما قبلها وبعدها؛ ولكي تؤدي التّمرينات البلاغية الغرض منها يجب أن تدور حول عبارات، أو نصوص أدبية كاملة، لا جمل مصنوعة⁽²⁾.

لذا يستحسن أنّ تعتمد هذه التّمارين على نصوص تنطلق من تمثّلات تجسّد واقع المتعلمين وتستجيب لانشغالاتهم المختلفة، وميولاتهم النفسية، واهتماماتهم الثقافية واحتياجاتهم اللّغوية. فتكون هذه التّمارين وسيلة فعّالة في إكساب المتعلّم ملكة تواصلية راقية نطقا وتحريرا (إنتاجا).

(1) ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 314.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 316.

والشيء الجميل في هذا اللّغة التي صيغ بها التطبيق (التّدرّيات) فهي لغة مستحدثة، زيادة على ذلك ارتباطها بمواقف حياة المتعلّم، واختيرت وضعياتها ممّا هو مألوف في عصره وبيئته ومحيطه وهذا أمر إيجابي تفتّن إليه معدو الكتب التعليمية؛ ممّا يبيّن استفادتهم من بعض التّعليميّات الحديثة التي ترى ضرورة الانطلاق من واقع المتعلّم اللّغوي، ومن خبراته وذلك بمراعاة الاستعمال الفعلي للّغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية.

أمّا فيما يخصّ عدد التّمارين المقررة في الكتاب المدرسي فهي ثلاثة تمارين كما هو مبين فيما سبق، وعلى الرغم من قلة عدد الدروس المبرجة يبقى عددها ضئيلاً فثلاثة تمارين كأقصى حد لا تحقق الغاية من تعلّمها، وإنّما وضعت لحفظ التعاريف والمصطلحات، ومعرفة التّقسيمات البلاغية وتعليمها لذاتها، وليس لتعلّم اللّغة والوقوف عند أساليبها الراقية التي تحرّك النفوس وتحيي القلوب فالهدف الأسمى من تعلّمها هو كيف نكسب المتعلّم مهارة التّصرف في الاستعمال اللّغوي حسب مقتضى أحوال الخطاب. فالغرض من التّمرين اختبار القدرة على الأداء الفعلي والاستعمال الحقيقي لفن القول الراقى لا الإمام بالقواعد البلاغيّة وحفظها.

كما يفتقر الكتاب للتّمارين التي توجه أنظار المتعلمين للكشف عن نواحي الجمال في التّعبير وأثر ذلك في نفسيتهم. فليست الغاية من تعلّمها الاختصار على ذكر أن في هذا البيت، أو الجملة لون بلاغي، بل التّعرض إلى هذه الألوان على أساس أنّها عنصر أصيل من عناصر الذوق الفني بشرط ألاّ يتوقف المتعلّم عند التّسمية الاصطلاحية، بل من الواجب أن يكشف عن ما تنطوي عليه هذه الألوان من أدوات وآليات فعالة في الكشف عن أدبية النّص، وكيف أسهمت في تحقيق ترابط الأجزاء المكونة له، وخلق عالم ممتد هو عالم النّص⁽¹⁾. "فينبغي تمرين الطلاب على أن ينظروا إلى النّص الأدبي نظرة فاحصة شاملة، وأن يكون شأنهم في اجتلاء هذا النّص كشأنهم حينما يقفون أمام صورة رائعة في أحد معارض الرّسم والتّصوير، إنهم لا يتأملون في هذه الصورة الزاخرة بالجمال شيئاً واحداً يستأثر بعنايتهم وإعجابهم، كاللون أو الإيجاء أو دقة الرّسم، أو قوة التّعبير أو (...) أو غير ذلك من المزاي

(1) ينظر: جميل عبد المجيد جميل، البديع بين البلاغة العربيّة واللّسانيات النّصيّة، مرجع سابق، ص 141 وما بعدها.

الفردية، ولكن نظرهم تشمل كل هذه النواحي؛ لأنها عناصر متكاملة متعاونة على إبراز الجمال الفني لتلك الصورة"⁽¹⁾.

وبعد العودة إلى حصيلة التطبيقات التي وضعت لتدريب المتعلمين على اكتساب الممارسات الفعلية للأساليب اللغوية الراقية، تمّ التوصل إلى الملاحظات الآتية:

■ انعدام التوازن في توزيع التمارين على الدروس إذ لاحظنا أنّ هناك بعض الدروس لم تحظ بإدراج التطبيق الخاص بها، نذكر على سبيل المثال درس "اللف والنشر" و"التقسيم" كما لوحظ التفاوت في محتوى بعض التمارين، حيث حظي بعضها بنصيب أوفر من بعضها الآخر مما أدى إلى انعدام تجانسها وتناسقها من درس لآخر في الكتاب الواحد.

■ إدراج ثلاثة تمارين كحدّ أقصى في الدرس الواحد، لن يحقق الغاية من تعلّمها والوقوف عند الأهداف المسطرة لذلك، علماً أن الطرق الحديثة تلجّ على الإكثار من التمرّن والتدرّب.

■ عدم إرفاق الدرس البلاغي بتمارين وتطبيقات دائمة ومدعّمة للدّرس وتثبيتته، فالتمرس والترسيخ للمثل الإجرائية ينبغي أن يحظيا بنصيب وافر في تعليم المادة، إذ تقرّر المناهج الحديثة بأهمية الممارسة والمران في اكتساب الملكات والقدرات والمهارات اللغوية. وقد أشار ابن خلدون إلى أهمية تكرار الأفعال لحصول الملكة وترسيخها لدى المتعلّم يقول في هذا الصدد: "(...) والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأنّ الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً. ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"⁽²⁾.

يفهم من قول ابن خلدون أنّه كلما زادت نسبة تكرار النشاط عن طريق المران المتكرر زادت معه نسبة التكوّن المعرفي للملكة وحصولها، والملاحظ على النمط التدريبي المعتمد في الكتاب المدرسي أنّه يقتصر على التقسيمات، والمصطلحات، وهي طريقة تمكّن المتعلّم من حفظ القواعد والأحكام، ومن ثمّ ترديدها وإظهارها وقد يستطيع المتعلّم الإمام بها، ولكن لا يعني ذلك استعمالها، والتّحكم فيها عملاً وتطبيقاً فعلياً، بحيث يتعوّد على استعمالها في شتى المواقف والأحوال الخطابية، فتظهر في شكل

(1). عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص316.

(2) ابن خلدون: المقدمة، مرجع سابق، ص774.

ملكة فطرية طبيعية. وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك بعض الدروس لم تردف بالتطبيق كما بيّنا سابقا والسؤال المطروح هو كيف سيتصرف الأستاذ إزاء ذلك؟ وللإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها تصرّفت الباحثة فيما يخص ذلك أثناء الدراسة الميدانية.

4 - نماذج تطبيقية - دراسة وتحليل - :

بعدما عرفنا طبيعة التمارين المعتمدة في الكتاب التعليمي؛ والتي كانت تنجز في القسم بمعية الأستاذ، ومشاركة المتعلمين وقد يتصرف الأستاذ في تسيير هذه الحصة بإقرار بعض التطبيقات قد تكون لا علاقة لها بالكتاب مطلقا نعرضها مع إجابتها كما دونت على السبورة وعرضت على المتعلمين:

تطبيق رقم 1:

أ - في مجال المعارف

حدد مواطن الاقتباس والتضمين فيما يلي:

1 - قال الشاعر:

رحلوا فلسـت مسـائلا عن دارهم أنا "باحـع نفسي على آثارهم"

2 - كتب القاضي الفاضل في الرد على رسالة:

- "ورد على الخادم الكتاب الكريم فشكره" وقرّبه نجيا، ورفعـه مكانا عليّا" وأعاد عليه عصر الشباب "وقد بلغ من الكبر عتيا".

3 - اغتنم فوائـدك الفاحـم، قبل أن يبيـضَ، فإنما الدنيا "جدار يريد أن ينقض".

ب - في مجال المعارف الفعلية

اقتبس الآيات الكريمات الآتية مع إجادة الاقتباس وأحكامه

1 - ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾ [الحجرات: 13].

2- ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الزمر: 09].

3- ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ [الحجرات: 10].

ج - في مجال إدماج أحكام الدرس:

- جاء في الحكمة: اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً

- اشرح المقولة في فقرة من إنشائك موظفاً ما أمكن من الاقتباس.

أولاً فيما يخص التطبيق رقم واحد فقد أجاب المتعلمون وكان فهم الدرس واضحاً من خلال تفاعلهم بسرعة وتعيين ما طلب منهم.

ثانياً فيما يخص التطبيق الثاني وقد أخذ عندهم وقتاً طويلاً نوعاً ما واختلفت إجابات المتعلمين من متعلم إلى آخر وكانت الإجابات تصحح بطريقة شفاهية وبسرعة.

أما التطبيق الثالث وهذا الذي كنت قد ركزت عليه وأردت أن أخذ إجابات المتعلمين وتصويرها بعد تحليلها ومناقشتها طبعاً. ولكن المتعلمين لم يكملوا تحرير الفقرة في القسم وأبوا أن يقدموها للأستاذ لأنها عبارة عن محاولات لا ترقى إلى أن تقرأ. وكنت قد أخذت نوعاً آخر من التطبيق من عند أستاذ آخر سأعرضه كما دون تماماً.

تطبيق: حدد الاستعارة فيما يأتي وبيّن نوعها ثم عيّن الطرف المحذوف

1- قال أبو القاسم الشابي:

إذا ما طمحت إلى غاية لبست المنى وخلعت الحذر.

2- قال امرؤ القيس:

وليل كموج البحر أرخى سدوله عليّ بأنواع الهموم ليبتلي.

3- قال المتنبي:

حملت إليه من لساني حديقة سقاها الحجا سقي رياض السحاب.

4- وقال أعرابي يذم قوما: أولئك قوم يصومون عن المعروف ويفطرون على الفحشاء.

الإجابة:

المثال	الاستعارة	شرح الاستعارة	نوعها	الطرف المحذوف	بلاغتها
1	لبست المنى	شبه الأمنيات بالثياب	مكنية	المشبه به	تشخيص الشيء المعنوي في صورة محسوسة مادية
	خلعت الحذر	شبه الحذر بالثياب	مكنية	المشبه به	
2	أرخص سدوله	شبه الليل بالإنسان	مكنية	المشبه به	المبالغة
3	حديقة	شبه شعره بالحديقة	تصريحية	المشبه	تجميل المعنى وتحسينه تقوية المعنى وتوكيده لغرض التأثير
	حجا	شبه العقل بالأمطار	مكنية	المشبه به	
4	يصومون	شبه الامتناع بالصوم	تصريحية	المشبه	المبالغة في القول
	يفطرون	شبه الإقبال بالإفطار	تصريحية	المشبه	

تحليل النماذج والتعليق عليها:

الملاحظ من العرض أعلاه أنه لا أثر للإصلاح الجديد، بل لا يزال تدريس البلاغة على عهده السابق، والتغيير الذي حصل فعلا هو في العناوين المشكّلة لخطوات تدريسه لا غير؛ إذ لا يزال المنهج التقليدي سائدا من حيث إقرار تمارين لا تساير مطالب المقاربة المتبنّاة؛ فهي تطبيقات آلية درج عليها كل من المعلم والمتعلّم، ولا يقتصر هذا على السنة الثانية، بل ينطبق ذلك حتى على السنوات الأخرى - بإقرار المعلمين أنفسهم - مما يوحي بعدم التّخلي عن المنهج التقليدي، بحيث لا يزال التعليم في مؤسساتنا الثانوية على نمطيته السّابقة، والتّقويم البلاغي لا يتعدى كونه معرفة في هذا البيت استعارة أو كناية أو تشبيه وحفظ بعض القواعد والأحكام وترديدها، كبلاغة الاستعارة أو الكناية من مثل: تصوير المعنى وتقويته، المبالغة....وهي تطبيقات لا علاقة لها بتنمية الكفاءة التواصلية يضاف إلى ذلك انفصالها عن النّص الأدبي مع أن الأبحاث الحديثة اتّجهت في دراسة الظواهر البلاغية وظيفيا من خلال الخطاب في وضعيّات تواصلية حقيقية، وما دار فيه من أنماط Types de discours بحيث نجد في النّص الواحد تتداخل أنماط الخطاب خدمة لبلاغته ومعناه العام؛ أي مقارنة البنى اللغوية/البلاغية في إطار النّص الكامل (لسانيات النص والسميولوجيا/الرمزية...) لا في إطار الجملة

المفردة، مما يسهّل على المتعلّم اكتشاف المعنى زيادة على ذلك يتمّ اكتشاف أهمية هذه المفاهيم في بناء النصّ وفائدتها في إنتاج المنطوق والمكتوب.

والملاحظ من هذا أنّ هدف الأستاذ من عملية التّقييم هو مجرد إصدار حكم فيتحوّل الدّرس البلاغيّ بذلك إلى غاية لا وسيلة لاستنطاق النّصوص والكشف عن مبنائها ومعناها، إذ يفترض أنّ يكون الهدف من التّقييم تحديد كفاءات الأداء اللّغوي بحسب الظروف والمواقف المختلفة، ولهذا يخطئ من يعتقد أنّ عملية التّقييم عملية تربوية ترتبط بالمتعلّم لا غير.

والملمح العام حول التّقييم البلاغيّ الممارس حاليا في مؤسساتنا لا يتعدى كونه مجرد حشو للذاكرة بمعلومات نظرية يتمّ استظهارها في الامتحان، فهو مرادف له من أجل أخذ النقاط التي تأهل المتعلّم للنجاح، والتي سرعان ما تتلاشي مع الوقت، مما يجعل المعلومات العلمية التي اكتسبها المتعلّم أثناء دراسته بمراحلها المختلفة بعيدة عن الابتكار والإبداع، والبراعة في تطبيق ما تعلمه في المواقف المختلفة والقدرة على التمثيل العملي، وتوظيف ذلك في حياته العملية والاجتماعية والانتفاع به. إذ لا يزال التّقييم "ختاما ومرادفا للامتحانات و(كأنه عقوبة) يأتي في نهاية المرحلة التعليمية فيُبنى عليه توزيع المتعلمين إلى شعب أو ترحيلهم من صف إلى صف" (1).

ولقد أحدثت بيداغوجيا التّعليم الجديدة تغييرا جوهريا في مفهوم التّقييم ووظيفته، فلم يعد يركّز على قياس مكتسبات المتعلّمين ومدى حفظهم للدّروس واستظهارها، بقدر الاهتمام بمدى تحقق الكفاءة المستهدفة؛ أي تمكين المتعلّم من اكتساب المعرفة وكفاءة توظيفها وفقا للأحوال والمواقف المختلفة، وتكوين شخصية متوازنة فاعلة ومنفعلة في الوقت نفسه.

إنّ المتأمل للجداول والنماذج المعروضة سابقا، يلاحظ بجلاء عدم قدرة المتعلمين على توظيف المعارف البلاغية في كتاباتهم إلّا النّزر القليل، وهو أيضا مع قلته -تجسد في بعض المحسنات - كالطباق الذي ورد بصفة عفوية في الكلام (2).

(1) محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 201.

(2) والمقصود بذلك هو عند استشهاد بعض الطلبة ببعض الآيات القرآنية، أو الأحاديث النبوية الشريفة تحتوي على بعض الصور البلاغية يذكرها المتعلم عن دون قصد.

إذا كان الهدف من المقاربة النصّية تدريب المتعلّم على الاستعمالات اللّغوية والأسلوبية غير المألوفة، والاطّلاع على الجوانب الفنية القيمة التي من خلالها يعيش المتعلّم تجربة الإبداع اللّغوي سواء أثناء القراءة أو التحليل، أو في تعبيره ومحاولاته الكتابية، ولاسيما أثناء تدريبه على اكتشاف الطاقة التعبيرية للنصّ الأدبي، وكيف سعى المبدعون فيه إلى تفجير طاقاتهم اللّغوية (أي التحكم في استعمال اللغة في مختلف المقامات والأحوال) على المستوى التركيبي والمعجمي والصوتي وما ينجرّ عن ذلك من إيجاء وكثافة في التعبير، والذي من شأنه أن يجعل المتعلمين يدركون أكثر البنى العميقة للغة ومختلف تقنياتها، وهو ما يقودهم بعد ذلك إلى توظيف بعض خصائص الخطاب الأدبي في مختلف إنتاجاتهم اللّغوية، فتكوّن أساليبهم أكثر متانة وأكثر تأثيراً؛ لأنها كتابة حسنة الاتساق وبلاغة حصل على فضلها الاتفاق والانسجام تعكس سلامة ذوق وتوقد فكر وبراعة إنشاء وحسن أسلوب. وهو ما لم نلمسه في كتابات المتعلمين.

ومن هنا كان تركيزنا منصباً على هذا النوع من التطبيق حتى نتمكن من تشخيص الواقع التعليمي للبلاغة في ضوء الإصلاحات الجديدة، وما تبنته من مقاربات سواء على صعيد المقاربة النصية بوصفها منهجية تعليمية، أو المقاربة بالكفاءات بوصفها منهجية بيداغوجية. ولذلك فإن ضعف القدرة وضمور المهارة يرجع إلى أسباب عدّة قد تبدّت لنا من خلال المعاينة المباشرة للوسط التعليمي لبعض المؤسسات سنلخص بإيجاز أهمها:

- يقتضي التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات استخدام أساليب حديثة، واستغلال ما توفّره تكنولوجيا التعليم من وسائل مختلفة سمعية وبصرية تساعد على تدريب المتعلّمين على اكتساب بعض العادات والمهارات التواصلية، وهي وسائل تحقق الهدف المتوخى من العملية البيداغوجية بأقلّ جهد ممكن. وهي مقتضيات منعدمة تماماً في مؤسساتنا التعليميّة التربويّة.
- عدم انسجام المقرّر مع الاهتمامات التداولية الراهنة فأغلب الشواهد مبتورة عن سياقاتها وهي شواهد قديمة تختلف عن بيئة المتعلّم، ولا تلبيّ حاجاته التواصلية ف"كلما كانت البرامج منبثقة من الواقع الفعلي للوسط الاجتماعي الذي يحيط بالعملية التعليميّة كلما كانت أقرب إلى

الأذهان وأسهل في الممارسة والتداول"⁽¹⁾. وسواء أكانت هذه التطبيقات من الكتاب أم من عند الأستاذ.

■ عدم إخضاع المكتسبات اللغوية لتطبيقات فعلية بواسطة نشاطات تحوُّلة في مواقف جديدة تسمح بتخزين التمثيلات التي كوَّنها المتعلِّم في مساره التعليمي⁽²⁾.

وخلاصة القول فيما يخص التطبيقات التي اعتمدها الكتاب المدرسي المقرر على هذه السنة التعليمية (2 أف)، أنَّها أهملت الجانب الوظيفي والانتاجي؛ الذي كان من شأنه تنمية الملكة التواصلية المطلوبة في الحياة العملية الجارية في الاستعمال اليومي. ففصل الدرس البلاغي عن النص الأدبي واعتماد أمثلة مفصولة ومقطوعة أثناء تنشيطه سيقف حائلا لا محالة أمام المتعلِّم ويمنعه من التعامل والتفاعل مع المادة البلاغية، وهي في سياقها الحقيقي الديناميكي الطبيعي؛ أي استعمال اللغة في سياقاتها الطبيعية المختلفة؛ لأنَّ التعامل النظري الجاف مع المادة البلاغية يحوِّلها إلى غاية أو هدف لذاها فتضحى غاية لا وسيلة لإدراك المعاني الخفية، والتعرُّف على ضروب الأساليب الفنية المؤثرة في السامع/المتلقي. ووضع الدرس البلاغي لمقاربة النصوص وإنتاجها.

ولمعرفة خصائص نظام التَّقويم المطبق في التَّعليم الثَّانوي، وتبيِّن مختلف أنماطه وأشكاله نتناول ما أقرته المناهج التَّعليمية، والتي على أساسها سنقف عند طرق وأساليب تقويم الدَّرس البلاغي في مرحلة التَّعليم الثَّانوي.

لقد أكد المنهاج أنَّ التَّقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يتَّصف بالشمولية ولا يَنحصر في المعارف وحدها، بل يتعداها إلى المعارف الفعلية والمعارف السلوكية بتوظيف المتعلِّم لقدراته ومهاراته. وأهم خصائص هذا التَّقويم يتمثل في العناصر الآتية:

- ينصب على تمييز أداء المتعلِّم وعلى الجودة والإتقان.
- تكون الاختبارات ووسائل التَّقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يقدر المتعلِّم على إنجازه.
- يحتل التَّقويم التكويني محالا موسعا يشمل المحيط الدَّراسي والمحيط الذي يتم فيه التَّكوين.

(1) أحمد حساني، الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، مرجع سابق، ص 157.

(2) ينظر: أحمد حساني، تعليمات اللغات والترجمة-بحث في المفاهيم والإجراءات-مرجع سابق، ص 105-106.

■ يستهدف تقويم مستوى الكفاءة، ويتدرج من المستوى الأدنى إلى المستوى الأقصى. وهي كفاءات تتحقق بصفة متواصلة غير منقطعة من خلال الوحدة التعليمية والفصل الدراسي والعام الدراسي والمرحلة الدراسية⁽¹⁾.

إنّ التّقويم من هذا المنظور يتجاوز تقدير نتائج المتعلمين بمجرد علامات، إلى تحديد نقائصهم وتشخيصها، ثم العمل على علاجها بدءًا من بداية العملية التعليمية، ومرورا بمراجعة المعلم لنشاطه التربوي/التعليمي ومعالجة مظاهر النقص في استيعاب المتعلمين سواء بالنسبة إلى تنشيط حصّة إحكام موارد المتعلم، أو تحرير مواضيع التعبير، أو إنجاز المشاريع ووصولاً إلى التّقويم التحصيلي الذي يمكن المعلم من معرفة حجم تحقق الكفاءات المحددة واتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بالعلاج ومواصلة التعلم⁽²⁾، فالتقويم عملية شاملة ومتكاملة وملازمة لكل فعل تعليمي/تعليمي؛ لذا تتطلب مهارة بناء الوضعية (المستهدفة/مشكلة)، والتي تصاغ بهدف تقييم مدى تحقق الكفاءات المحددة؛ لأنّ المتعلم لا يعدّ كفؤاً إلا بمقدار قدرته على حلّ الوضعيات المستهدفة المقترحة عليه؛ التي تكون ذات ارتباط بالتعلّات القبلية⁽³⁾ موظّفاً في ذلك ما اكتسبه من معارف بلاغية، والتي تنجز بعد كل وحدة تعليمية أي حصّة في كل خمسة عشر يوماً⁽⁴⁾.

إذا فالتّقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات أصبح لا ينصبّ على صوغ أسئلة تتمحور حول المعارف ولكن يجب أن ينصبّ الاهتمام على وضع المتعلمين في وضعية مستهدفة بحيث يمكن المتعلم من الممارسة الفعلية لإدماج مكتسباته، والتعرّف على حجم الكفاءة التي حققها⁽⁵⁾، وهي ترجمة صادقة لتحقيق بعض المستويات من الكفاءة المحددة.

(1) ينظر: منهاج السنة أولى، ص 35 وما بعدها. وانسحاب نفس التصور على باقي المناهج الأخرى.

(2) ينظر: منهاج السنة الثانية لجميع الشعب، ص 26-27.

(3) ينظر: حسن شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي - جذع م آ - وزارة التربية الوطنية، ص 28.

(4) نوضح في هذا المقام أن هذه الحصّة التقويمية ليست خاصة بالبلاغة فقط وإنما يتم فيها دمج مجموعة من المعارف المكتسبة خلال الوحدة التعليمية من الروافد اللغوية الأخرى بالإضافة إلى نشاط البلاغة.

(5) ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (بجذعيه)، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، جانفي 2005، ص 40.

ويمكن أن نجمل أشكال تقويم الدّرس البلاغيّ من خلال ما أقرّته المناهج⁽¹⁾، وعلى النحو الذي حدّدته:

أ- **إحكام موارد المتعلّم وضبطها:** وهي التّطبيقات الرديفة بكل درس بلاغيّ، والذي ينجز مع الدّرس في حصّة واحدة وبمراحله المبينة سابقا. فساعة زمنية واحدة بعد كل خمسة عشر يوما والتي ينجز فيها الدّرس وتطبيقاته الرديفة له التي أصبحت تحت اسم إحكام موارد المتعلّم وضبطها هو وقت غير كاف لإجراء الدّرس وتطبيقاته، التي تحتوي على وضعية إدماجية والتي ربما تتطلّب لإنجازها ساعة بكاملها بحيث يُستدعى فيها المتعلّم إلى إنتاج فقرة ذات دلالة (أي يعالج فيها وضعية ما) موظفا فيها أحكام الدّرس بالتدرّج.

والملاحظ فيما يخصّ التّقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات أنّه يركّز على ضرورة إنجاز الأعمال المقدمة للمتعلمين في القسم لا في المنزل إلّا أن أشكال التّقويم تختلف من أستاذ لآخر.

ب- **بناء وضعيات مستهدفة (نشاط الإدماج):** تكمن أهميتها في التّوظيف الفعلي لما اكتسبه المتعلّم من معارف، بيد أنّها لا تقتصر على نشاط البلاغة فقط، وإنما يتم دمج مختلف الفروع اللّغوية الأخرى، وتنجز هذه الحصّة من خلال نهاية كلّ وحدة تعليميّة؛ أي حصّة في كل خمسة عشر يوما.

ت- **تسيير النشاطات بما يدل على تدارك التأخر في النصّ الأدبي وروافده:** بحيث خصّص أسبوع كامل لتدارك الصّعوبات، التي تعتري المتعلّمين في استيعاب دروس اللّغة العربية، سواء تعلّق الأمر بتحليل النّصوص، أو بروافده من بلاغة ونحو وصرف وعروض ولكنّه غير ساري المفعول، وبّرر له أساتذة التعليم الثانوي على أنّه لا يمكن ذلك حرصا على ضرورة إتمام البرنامج السنوي، ولكن قد يستغلّ منه حصّة أو حصتين لإجراء بعض التّطبيقات، ولكنّها لا تخصّ نشاط البلاغة فقط، وإنما تشاركها جميع الرّوافد الأخرى؛ التي تمكّن من تعديل ومعالجة الجوانب التي لم يستوعبها المتعلّم؛ أي تدارك مواطن النقص ومعالجة نقاط الضعف عن طريق التغذية الراجعة⁽²⁾.

(1) ابتداء من منهاج السنة الأولى وانسحاب ذلك على بقية المناهج (منهاج السنة الثانية، والثالثة).

(2) فالتغذية الراجعة هي عودة جزء من المخرجات إلى مدخلات النظام، فإذا تبين أن الإجابة بالمخرجات صحيحة فإن هذا يزيد من احتمال تكرار المتعلّم لهذه الإجابة الصحيحة عندما يتعرض للموقف نفسه أو لموقف مشابه له في المستقبل.

و لكن لا نستطيع أن نكتفي بهذه الأحكام والملاحظات؛ لأنّ القصد لا يتجّه إلى جانب واحد فقط، بل هناك بعض الجوانب الهامة المتعلّقة بالموقف التعليمي وما يحيط به من ملابسات وظروف لا نستطيع أن نركن في شأنها إلى ما تقدمه لنا الوثائق الرسمية، والاقتصار على عينة تختص بمؤسسة تعليمية واحدة؛ ولذا سنجعل المبحث القادم مبحثاً ميدانياً نحاول من خلاله الاحتكاك بالميدان والاحتكام إليه.

المبحث الرابع: المقاربة النصية في تعليم البلاغة العربية من خلال سندات كتابية س (2أف)

1 - تحليل النتائج الخاصة باستبيان المعلم وتفسيرها

لقد تمت المعالجة الإحصائية من دراسة وتحليل للاستبيان المحصل عليه بعد تطبيقه على العينة المدروسة (بعد توزيعه وجمعه) وقد أفضت النتائج إلى ما يلي:

أ-محور البيانات الشخصية:

1. الجنس: عدد الاستبيانات الموزعة (30) وعدد الإجابات (20)، وقد توزعت على النحو التالي:

جدول (1): جنس المستبين.

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	03	%15
إناث	17	%85
المجموع	20	%100

تبين من الجدول الإحصائي أنّ أغلب الأساتذة من فئة الإناث والتي تمثل نسبتها في 85%.

2 - الشهادات المحصل عليها:

الشهادة	لسانس	أستاذ التعليم الثانوي	ماستر	ماجستير	المجموع
العدد	13	04	01	02	20
النسبة المئوية	%65	%20	%05	%10	%100

تبين من الجدول أنّ أغلب الأساتذة المستبينين يحملون شهادة اللسانس وهي أعلى نسبة والتي قدرت ب 65% ثم تليها فئة أساتذة المدارس العليا ب 20%. وذيل الترتيب بأستاذ واحد يحمل شهادة الماستر وبقي أستاذان اثنان يحملان شهادة الماجستير.

3. التخصّص: كلّ الأساتذة شهاداتهم الجامعية في الأدب العربي.

4. الصّفة:

جدول (3): صفة المستبينين

الصفة	مرسم	متربص	متعاقد	المجموع
العدد	17	01	01	19
النسبة المئوية	85%	5%	5%	95%

كل الأساتذة المستبينين أجابوا باستثناء أستاذا واحدا لم يحدد صفته وتبيّن أنّ أغلب الأساتذة مرسمين وقد قدرت نسبتهم بـ 85%. وهو ما يدلّ على أنّ أغلب الأساتذة لهم خبرة في التعليم.

5-الخبرة: عشرون (20) أستاذ: 18 مرسما باستثناء أستاذتين اثنتين فقط مستخلفتين.

جدول (4): الخبرة في مجال التّعليم.

الخبرة	≤ 5 سنوات	≤ 10 سنوات	≤ 20 سنة	أكثر من ذلك	المجموع
العدد	07	03	07	01	18
النسبة المئوية	35%	15%	35%	5%	90%

من خلال قراءة نتائج الجدول اتضح لنا أنّ:

- الأساتذة: الذين تتراوح خبرتهم ما بين [02-05] سنوات. تمثلها نسبة 35% من المجموع الكلي للأساتذة.
- الأساتذة: الذين كانت خبرتهم ما بين [05-10] سنوات مثلتها نسبة 15%.
- الأساتذة الذين انحصرت خبرتهم ما بين [10-20] سنة مثلتها نسبة 35%.
- الأساتذة: الذين تراوحت خبرتهم ما بين [20-26] سنة مثلتها نسبة 05%.

نستنتج مما سبق أنّ فئتين اثنتين من الأساتذة تساوت خبرتهم في التعليم والتي تمثلها الفئتان المحصورتان ما بين [02- 05] و [10 - 20]؛ إذ تشكّل أعلى نسبة مقارنة مع الفئات الأخرى بنسبة 35%. لكل فئة؛ أي بمجموع 70%. مقارنة مع الفئات الأخرى.

والملاحظ من الجدول الإحصائي أنّ أغلب الأساتذة خبرتهم في التعليم فاقت العشر سنوات وهو ما يدلّ على أن إدارات المؤسسات التربوية شابة إلى حد ما، ومعنى ذلك أن مسألة التأقلم مع المستجدات التي تشهدها المنظومة التربوية الجزائرية من إصلاحات أمر مثير للغاية لا سيما الفئة المحصورة ما بين [02 - 10] سنوات وهو دليل أيضا على أنهم على اطلاع بهذا الانتقال؛ أي الانتقال من مقارنة إلى مقارنة أخرى، وأمر تقبلهم للإصلاح يسهل تطبيقه ميدانيا.

6-المؤسسات التعليمية المعنية بالاستبيان⁽¹⁾: ورّع الاستبيان على الأساتذة بعد الاتصال ببعض المسؤولين؛ قصد السماح لنا بتوزيع الاستبيان على الأساتذة ومناقشتهم في شأن مواضيعه. وقد ضمت العينة أربع ثانويات من ولاية الجزائر العاصمة وبومرداس.

جدول (4): المؤسسات التعليمية التي شملها الاستبيان

الثانوية	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الإجابة	النسبة المئوية(%)
الإخوة ريل	04	04	14.81%
الإخوة تلا معلي	04	04	14.81%
أحمد مرزوقي	04	04	14.81%
مؤسسات تعليمية مختلفة	15	08	29.62%
المجموع	27	20	74.05%

ب-محور البيانات الخاصة بالمعلم في ضوء الإصلاح الجديد:

(1) تم توزيع الاستبيان على الأساتذة المعنيين بتصحيح شهادة البكالوريا بحيث انتهزت فرصة التصحيح حتى تكون العينة مختلفة واعتمدنا في ذلك على أحد الأساتذة المعنيين بالتصحيح فقام بتوزيع الاستبيان على أساتذة المركز ثم قام بجمعه بعد ذلك.

1- تلقي المعلم للتكوين في ضوء الإصلاح الجديد وطبيعته

السؤال (1): هل تلقيت تكويننا خاصا بالإصلاح الجديد؟ ووضعه له خياران هما: نعم، لا. وإذا كانت الإجابة بنعم: ما هي طبيعته؟ مدته؟ تطبيقاته؟ وكانت النتائج التي تحصلنا عليها وفق ما بينه الجدول الآتي:

جدول (5): تلقي الأستاذ للتكوين في ضوء المنهاج الجديد:

الجواب	العدد	النسبة
نعم	06	30%
لا	14	70%
المجموع	20	100%

تبين من خلال النتائج المتحصل عليها أنّ الأغلبية الساحقة من الفئة المستجوبة لم تتلق تكويننا خاصا بالإصلاح الجديد، والمقدرة نسبتها بـ: (70%)، وحتى الأساتذة الذين تلقوا تكويننا خاصا به لم يكن تكويننا مؤطرا، ولا يرقى إلى المستوى العلمي؛ لأنه مجرد معلومات/إشارات قدمت من قبل بعض المفتشين أثناء الندوات الخاصة. وقد وضعت ثلاثة أسئلة فرعية لهذه الفئة (التي أجابت بنعم)، وكانت النتائج المحصل عليها كالتالي:

أ - طبيعته:

جدول (6) طبيعة التكوين المتلقى:

طبيعته	العدد	النسبة
نظري	04	20%
تطبيقي	00	00%
نظري + تطبيقي	01	5%
عدم تلقي أي تكوين	15	75%
المجموع	20	100

اتضح من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أنّ أغلب الإجابات بينت أن طبيعة التكوين كان شكليا نظريا ويقصد بالنظري ما تم أخذه من دروس في الجامعة. أما (75%) فهي تشكل

نسبة الأساتذة الذين أجابوا بأنهم لم يتلقوا تكوينا فيما يخص هذا الانتقال والفئة التي أجابت بنعم؛ أي تلقت التكوين - وعلى قلتها - (25%) بيّنت أنّ المعلومات المقدمة حول هذا الإصلاح الجديد لم تكن واضحة فيما يخص تقريب المفاهيم الخاصة بالمقاربة النصّية وذلك من خلال إجاباتهم التي بيّنت أن هذا التكوين لم يكن تكوينا يتماشى مع طبيعة التعليم؛ أي الفئة المستجوبة التي تلقت تكوينا خاصا بهذا الإصلاح مقارنة مع نسبة (75%)⁽¹⁾، التي أكدت أنّ المعلومات المقدّمة حول الإصلاح الجديد لم تكن كافية فيما يخص تقريب المفاهيم الخاصة بالمقاربة المتبنّاة، والتعرّف على أهم الأسس التي قامت عليها التعليمات الحديثة، فلا دراية لهم بهذه المستجدات إلّا من حيث الاطلاع على المنهاج المقرّر⁽²⁾، أو حضور بعض الندوات التربوية، ولكنها لم تكرّس جهدها في بثّ آخر مستجدات البحث اللساني والتطورات الحاصلة في ميدان تعليمات اللغات، واللغة العربية. كما لم يعط له (الإصلاح) مساحة واسعة من الوقت والجهد والاهتمام.

ب - مدّته:

من خلال تحديد مدة التكوين تبين أن المستبنيين لم يفهموا القصد من السؤال.

ت - محور البيانات الخاصة بأهداف تعليم البلاغة

السؤال 2: هل أهداف تعليم البلاغة صيغت بشكل:

أ - نظري

ب - تطبيقي

وقد وضحت النتائج المتحصل عليها في هذا الجدول:

جدول (7) صياغة أهداف التعليم بشكل نظري/ تطبيقي

الصفة	العدد	النسبة
نظري	14	70%
تطبيقي	03	15%

(1) ينظر: جدول رقم (5).

(2) وهو الآخر لا يفي بالغرض المطلوب من حيث كفاية المعلومات المعروضة في هذه المناهج.

نظري / تطبيقي	02	15%
لا نظري ولا تطبيقي	01	10%
المجموع	20	100%

يتضح من نتائج هذا الجدول أن ما يعادل 70% من الفئة المستجوبة ترى أن أهداف تعليم البلاغة صيغت بشكل نظري أكثر منه بشكل تطبيقي، وترى فئة أخرى أنها لا هي نظرية ولا هي تطبيقية وهي تعكس نسبة 70% مما يبيّن أن أهداف تعليم البلاغة صيغت بشكل نظري لا تطبيقي وهو دليل قاطع على أن أغلب الأساتذة لم يتلقوا تكويناً خاصاً بالإصلاح الجديد هذا من جهة ومن جهة أخرى يعدّ بمثابة الإجابة عن السؤال الأول.

ج - محور البيانات الخاصة بطبيعة الموضوعات المقررة وطريقة عرضها

السؤال (3) هل الموضوعات البلاغية المقررة على هذه السنة مساهمة للمقاربة النصية؟

واقترحنا للإجابة خيارين هما: نعم/ لا. ووضّحت النتائج المحصل عليها في هذا الجدول

جدول (8) مدى مساهمة الموضوعات البلاغية للمقاربة النصية

الموضوعات	العدد	النسبة
نعم	08	40%
لا	12	60%
المجموع	20	100%

إنّ المتأمل في نتائج الجدول، يستنتج أن الأغلبية الساحقة من المستجوبين وتقدر نسبتهم بـ 60% ترى أن الموضوعات البلاغية المقررة غير مساهمة للمقاربة النصية.

السؤال (4): هل طريقة تقديم نشاط البلاغة يخدم النص الأدبي؟ ووضع لهذا السؤال خياران وهما: نعم لا.

جدول (7) مواصفات الطريقة المعتمدة في تعليم البلاغة:

الصفة	العدد	النسبة
نعم	08	40%

لا	11	55%
عدم الإجابة	01	05%
المجموع	20	100%

يتضح لنا من خلال قراءة نتائج الجدول، أن الطريقة المعتمدة في تعليم البلاغة لا تنطلق من النص وهذا يتنافى مع مبادئ المقاربة النصية التي تدعوا إلى الانطلاق من النص في جميع النشاطات التعليمية ولا سيما البلاغة التي تعدّ عنصرا مهما في استنتاج ما في النص من مظاهر الجمال، والانسجام والتي مثلتها نسبة 60% التي ترى أنها لا تخدم النص الأدبي.

ت-محور البيانات الخاصة بأهداف المنهاج:

السؤال (5): هل حقق المنهاج الجديد الكفاءات المسطرة لهذه السنة في تعليم البلاغة؟
واقترحنا للإجابة خيارين هما: نعم، لا. وقد أسفرت النتائج عما يلي:

جدول (8): يوضح مدى تحقيق المنهاج الجديد للكفاءات المنشودة لهذه السنة.

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	01	5%
لا	18	90%
عدم الإجابة	01	5%
المجموع	20	100%

إن المتأمل في نتائج الجدول، يستنتج أن الأغلبية الساحقة من المستجوبين تقدر نسبتهم ب90% زيادة على ذلك ما تمثله نسبة 5% من الفئة التي لم ترغب في الإجابة أي ما نسبته 95% ترى أن المنهاج الجديد لم يحقق الكفاءات المسطرة من تعليم نشاط البلاغة.

6-مدى استخدام المتعلمين للمكتسبات القبلية في الإنتاج الكتابي والشفهي:

السؤال (6): هل يستخدم المتعلمون مكتسباتهم السابقة في نشاط التعبير الكتابي والشفهي؟
ووضعت ثلاثة مستويات للاختيار هي: نعم /لا/ نسبيا. والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول (9): مدى استخدام المتعلمين للمكتسبات القبلية في الإنتاج الكتابي والشفهي

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	01	%05
لا	04	%20
نسبيا	15	%75
المجموع	20	%100

إنّ النتيجة التي يمكن أنّ نخلص إليها من خلال ملاحظتنا لهذا الجدول هي أنّ المتعلّمين لا يوظّفون مكتسباتهم القبلية أثناء كتاباتهم إلا ما ورد قليلا وهي ما تمثلها نسبة 20% أضف إلى ذلك نسبة 75% ترى أنّ المتعلّم لا يوظفها إطلاقا.

7-الوقت المخصّص لتقديم نشاط البلاغة:

السؤال (7): هل الوقت المخصّص لهذه النشاط يسمح بتطوير الأساليب اللغوية والفنية لهذه المرحلة التعليمية؟ ووضع له خياران هما: نعم/لا. وقد أفرز الاستجابات النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (10): مدى كفاية الوقت لتقديم نشاط البلاغة:

الجواب	العدد	النسبة
نعم	01	%05
لا	19	%95
المجموع	20	%100

أكّد جميع المستبشرين - باستثناء واحد فقط - عدم كفاية الوقت المخصّص لهذا النشاط لتطوير الأساليب اللّغوية والفنيّة وهو ما أكّدته نسبة 95%.

بل أكّد جميع المستبشرين بنسبة 100% عدم كفاية الوقت المخصّص لنشاط البلاغة؛ ويعلل أساتذة التعليم الثّانوي عدم كفاية وقت هذا النّشاط بأنّ ساعة واحدة غير كافية في حصة نصف شهرية يضاف إلى ذلك إلحاقها بتمارين وتطبيقات رديفة بها تنجز بمعيتها في الحصة نفسها.

8-مدى قدرة المتعلّم على توظيف الأساليب التي درسها في استنطاق النّصوص

السؤال (8): هل متعلّم هذه المرحلة قادر على توظيف الأساليب التي درسها في استنطاق النّصوص من مظاهر الجمال والانسجام؟ واقترحنا خياران للإجابة. وقد جمعت النتائج في هذا الجدول:

جدول (11): مدى قدرة المتعلّم على توظيف الأساليب التي درسها في استنطاق النّصوص واكتشاف مظاهر الجمال والانسجام:

الجواب	العدد	النسبة
نعم	09	%45
لا	10	%50
عدم الإجابة	01	%5
المجموع	20	%100

أفاد ما نسبته (50%) من أفراد العينة، أنّ متعلّم هذه المرحلة غير قادر على توظيف الدّرس البلاغيّ في تحليل النّص الأدبي ولربما يرجع السبب في ذلك إلى عدم معرفة أهمية البلاغة في تحقيق مظاهر الجمال والانسجام للنّص الأدبي. أو أنّ السبب يكمن في عدم إدراك التّكامل الوظيفي بين فروع اللّغة أو عدم إدراك أهمية البلاغة في تربية الذوق الفني، والقدرة على الموازنة والمفاضلة بين صنّاع فنّ القول وأساليبهم.

ح-محور البيانات الخاصة بالتّقييم:

السؤال (9): هل تقويم الدّرس البلاغيّ يتم على أساس أنه وسيلة إجرائية في تحقيق الاتساق والانسجام (الترابط اللّغوي) في إنتاج الخطاب/النّص؟ ودُعي من خلاله المستبّينون إلى اختيار أحد الخيارين كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (12): الأساس الذي يتم به تقويم الدّرس البلاغيّ

النسبة	العدد	الجواب
40%	08	نعم
60%	12	لا
100%	20	المجموع

انطلاقا من نتائج الجدول، تبين أن التقويم الخاص بالدّرس البلاغي لا علاقة له بالمقاربة النصّية ولا يساير مطالبها وهو ما تؤكده نسبة 60%. من الفئة المستجوبة.

10-مدى مسايرة التدريبات البلاغية للمقاربة النصّية:

السؤال (10): هل التمارين المعتمدة في الكتاب المقرر مسايرة لمطالب المقاربة الجديدة؟ وطلب من المستبشرين اختيار أحد الخيارين. وكانت النتائج المتحصّل عليها كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (13): مدى مسايرة التّمارين المعتمدة للمقاربة الجديدة:

النسبة	العدد	الجواب
30%	06	نعم
70%	14	لا
100%	20	المجموع

الواضح من الجدول أنّ التّمارين التّطبيقية المعتمدة في الكتاب المدرسي غير مسايرة لطبيعة المقاربة النصّية وهو ما تمّ تأكّيده من الفئة الكبيرة التي أجابت بلا، والتي قدرّت نسبتها 70%. ويبيّن الأساتذة أنّه لم يدرج لهذه المادة حصة خاصة بها لإنجاز التّطبيقات والتّمارين؛ ويرجع مبرر ذلك إلى العوامل الآتية:

- عدم كفاية الوقت لإنجاز هذه التّطبيقات.
- الاهتمام بالنّحو والصرف على حساب الدّرس البلاغيّ.
- عدم اهتمام المعلّم بالجانب التّطبيقي على الرغم من أهمية ذلك في عملية التّثبيت والترسيخ.

- عدم إدراك أهمية انجاز التطبيق اللغوي في الوقت المخصص له.

11. حوصلة الإصلاح الجديد

السؤال 11: ما رأيك في الإصلاح الجديد؟ وتركنا مساحة واسعة حتى يجب المستبين عن رأيه بصراحة فيما يخص الإصلاح الجديد وكانت النتيجة المحصّل عليها كما يلي:

- الإصلاح الجديد لا يتماشى مع متطلبات المتعلّم.
- مشروع إصلاح فاشل ولا يتناسب مع المدرسة الجزائرية.
- يحتاج هذا الإصلاح إلى أهل الاختصاص.
- سلبياته أكثر من إيجابياته.
- يصعب على المنظومة التربوية تطبيقه في الجزائر.
- إصلاح لا ينهض بمستوى تعليم اللغة العربية.
- يحتوي على كثير من النقائص منها: عدم مراعاته لخصوصية المدرسة الجزائرية (المستوى المعيشي/ الجانب الإجرائي).
- يفتقر إلى الجانب التطبيقي.
- نقص الوسائل التطبيقية.
- بدون تعليق.
- عدم الإجابة.

2- تحليل نتائج كتابات المتعلمين وتفسيرها في ضوء المقاربة النصية

جمعت المدونة من كتابات سبعين (70) تلميذا، تمّ من خلالها تسليط الضوء على المعارف البلاغية؛ التي تمكّن المستجوب من التعرف عليها، واستخراجها من النص، كالاستعارة والتشبيه بأنواعه والمقابلة والطباق والسجع.... إلخ، مع التركيز على مدى مقدرة المتعلّم في التعرف على المعارف البلاغية؛ التي سبق له تحصيلها في مختلف مراحل تعليمه، وباعتبارها كذلك أداة إجرائية معينة في تحليل النص الأدبي من خلال الكشف عن بناء العميقة ومعانيه الخفية، ودور هذه الظواهر في انتظام المباني وتمام المعاني، ومعرفة ذلك تتيح لنا الاطلاع عن كُتب على واقع تعليم البلاغة وفق منظور المقاربة النصية، وهي فرصة تمنحنا معرفة حقيقة الإصلاح، وما هو جارٍ فعلا في مؤسساتنا التعليمية التربوية، وما تبناه المنهاج التعليمي.

واحتوت مدونة الدراسة على سؤالين اثنين فيما يخص هذه المادة اللغوية؛ فالأول ذو شقين أحدهما يتمثل في استخراج بعض الظواهر البلاغية، مع تبين أثرها الجمالي. والآخر يتمثل في توظيف تلك المعارف في كتابته وتجسيدها على أرض الواقع من خلال الوضعية الإدماجية. وأمّا السؤال الثاني فكان على النحو الآتي: استعان الشاعر بجملة من الروابط حققت الانسجام والاتساق استخرجها، وكان هدفنا منصبا على هذا السؤال من خلال معرفة ما إذا كان بالفعل يتم الانطلاق من النص في تقديم الدرس البلاغي أم لا.

وبينت الدراسة التحليلية التي قمنا بها فيما يخص:

1 - استخراج الظواهر البلاغية من النص:

لقد تبين أنّ أغلب المعارف التي اشتملت عليها المدونة، تمثلت في الطباق والمقابلة والتشبيه بيد أن إجابات المتعلمين اقتصررت على الجانب البديعي من بين علوم البلاغة ويرجع سبب معرفتهم بذلك - في نظرنا - إلى سهولة هذا القسم مقارنة مع الأقسام الأخرى لعلوم البلاغة وللتوضيح أكثر نعرض نتائج الدراسة في الجداول الآتية:

جدول(1): يبين قدرة المتعلم على توظيف بعض الظواهر البلاغية في الوضعية الإدماجية من غير طلب.

العدد الإجمالي للمتعلمين (70)		
رافد البلاغة	الظاهرة المدروسة	النسبة المئوية
علم البيان	التشبيه	3.5%
	الاستعارة	2.3%
	المجاز	1%
علم المعاني	صيغ الأسلوب الإنشائي	6%
	المساواة	10%
	الإيجاز	50%
	الإطناب	40%
	أسلوب القصر	0%
علم البديع	الاقتباس والتضمين	2%
	التورية	0%
	تجاهل العارف	0%
	اللف والنشر	0%
	حسن التعليل	8%
	مراعاة النظر	1%
	التقسيم	5%
	محسنات بديعية أخرى غير مقررة في البرنامج	15%

❖ تحليل نتائج الجدول (1) والتعليق عليها

يلاحظ من خلال نتائج الجدول الأول أنّ: متعلّم هذه المرحلة يميل إلى الإيجاز في إنجاز وضعيته الإدماجية، وهناك نسبة معتبرة كذلك انتهجت الإطناب للتعبير عن أفكارهم فيما يخصّ الموضوع المقترح، في حين قلة قليلة كان مضمون وضعياتها يتساوى مع المبنى فيما يدعى "المساواة"، وفي كل هذا وذاك تجدر الإشارة إلى أنّ المتعلّم لا ينتهج هذه الأساليب عن دراية بها وبقيمتها الفنية وإنّما ينحو نحو الإطناب فيخرج عن الموضوع في كثير من الأحيان أو يوجز فيه لجوانب نفسية عديدة أبرزها الكسل فيخلّ بالمعنى الأصلي.

أمّا في يخصّ أكثر العلوم البلاغية توظيفا من قبل المتعلّم في نصوصه، فنجدها على التوالي:

• علم البديع بنسبة: 31%

• علم البيان: 6.8%

• علم المعاني: 6%

يُستنتج أنّ المتعلم يوظّف علم البديع بنسبة أكبر من بقية علوم البلاغة الأخرى، مع الإشارة إلى ملاحظة مهمّة في هذا الصّدّد تتمثل في أنّ المحسنات البديعية الأكثر توظيفا في النصوص التعلّميّة هي تلك المحسنات التي اكتسبها المتعلّم في مراحل تعلّماته السابقة منذ الطور المتوسط وصولا إلى الطور الأول ثانوي ونقصد هنا: الطباق، الجناس، المقابلة السّجع. وهي ليست مبرمجة عليهم في المرحلة المدروسة (2أف)، في المقابل لم يوظّف المتعلّم شيئا من المحسنات التي درسها في هذا المستوى التعليمي إلا " الاقتباس والتضمين "، "حسن التعليل " بنسبة محتشمة. وهذا راجع إلى أنّ المتعلّم قد تشكّلت لديه ذخيرة لا بأس بها في البديع لاسيّما الطباق، المقابلة والجناس ممّا سمح له بتوظيفها عفويا في كتاباته دون أن يطلب ذلك منه.

أمّا علم البيان والمعاني فلم تتجاوز نسبة توظيفها الربع فقط، ومردّ هذه المشاركة المحتشمة هو صعوبة العلمين السابق ذكرهما مقارنة بعلم البديع، وكثيرا ما يلاحظ على تلاميذنا صعوبات في تعلّم البيان بأنواعه كالحجاز وعلاقاته بالتشبيه بأنواعه... الخ. ومثال ذلك أنّ العديد من التلاميذ لا يفرّقون بين الاستعارة التي تقوم على علاقة المشابهة والحجاز الذي يقوم على علاقات متعددة كالزمان والمكان والسبب والنتيجة ماعدا علاقة المشابهة. وحرّيّ بهم أن يتعلموا هذا النوع من الأساليب والتمييز بينها من وجهة نظر حجاجية بحثة لا من وجهة نظر فنيّة تزيينية فحسب.

جدول (2) يبين قدرة المتعلّم على توظيف بعض الظواهر البلاغية المطلوبة في الوضعية الإدماجية (التعبير الكتابي) بطلب

الظواهر البلاغية	النسبة المئوية
الاستعارة	مكنية / 15%
	تصريحية / 02%
الأسلوب الإنشائي	30%
محسن بديعي (التورية)	12%

❖ تحليل نتائج الجدول (2) والتعليق عليها:

يعكس الجدول الثاني عملية أخرى من البحث تتمثل في تكليف المتعلم بتحرير وضعية إدماجية موظفا فيها استعارة، أسلوب إنشائي ومحسن بديعي، وأفرزت النتائج الخاصة بهذا الجدول ما يأتي:

- توظيف الأساليب الإنشائية 30%

يلاحظ أنّ المتعلّم بإمكانه أنّ يوظف بعض الصيغ الإنشائية والتي رصدناها كالآتي:
الأمر، النهي، النداء والاستفهام... الخ وإن كان ذلك بنسبة أكبر من نسبة توظيفها دون طلب من المعلّم (الأستاذ).

- توظيف الاستعارة المكنية 15% في مقابل الاستعارة التصريحية 02%.

ويظهر جلياً أنّ الاستعارة قد تمّ توظيفها من قبل المتعلمين بطلب مقارنة بعدم مطالبتهم بذلك، وهذا يدلّ على أنّ درس الاستعارة مفهوم نسبياً عند المتعلّمين، فنجدهم يوظّفونها من أجل تحصيل النقاط باعتبار أنّ سلّم تنقيط الوضعية يعني بالتوظيفات أكثر من أسلوب الطالب ذاته.

لكن رغم هذا فإن تحصيل التلاميذ لدرس الاستعارة يعدّ ناقصا وغير كاف، خاصة وأنّ هذا الدرس بالذات تم تناوله منذ الطور المتوسط إلى غاية السنة أولى ثانوي.

كما يلاحظ أنّ الاستعارة المكنية أكثر توظيفا لدى المتعلمين مقارنة بمقابلتها التصريحية؛ ذلك لأنّ باب التمثيل للأولى أوسع من الثانية.

- توظيف المحسنات البديعية: التورية 12%

تمّت مطالبة المتعلمين بتوظيف " التورية " وهي محسّن بديعي درس في هذا المستوى، لكنّ الملاحظ أنّ نسبة توظيفها كانت قليلة مقارنة بتوظيف بقيّة المحسنات البديعية مثل: الطباق، المقابلة والجناس والتي كانت دون طلب، وهذا يدلّ على أنّ الدرس البلاغي الجديد لم يستو بوصفه درسا متكامل الأبعاد في ذهن المتعلّم خاصة وأنّنا نتعامل مع متعلّم متعدّد ومتغيّر.

يستنتج من استقراءنا للجدولين السابقين الذين يخصان مدى قدرة المتعلّم على توظيف الظواهر البلاغية المدروسة في البرنامج المقرّر عليه بطلب وبغير طلب من المعلم، أنّ المتعلّم يستغني عن العديد من المعارف البلاغية المكتسبة ذات الطابع الجديد إذا لم يطلب منه توظيفها، في حين قد يوظفها وإن كان ذلك بنسبة قليلة عندما يطلب منه ذلك، ومرد هذا إلى التقييم الذي يوليه المعلّم اهتماما عندما يتعلق الأمر بتوظيف المكتسبات القبلية، ومثال ذلك: نسبة توظيف الأسلوب الإنشائي بطلب كانت 30 % في حين تراجعت كثيرا دون طلب إلى 06%.

جدول (3) يبين قدرة المتعلم على استخراج الظواهر البلاغية من السند

العينة (70)	
إ.ص 78.57%	استخراج الصور البيانية (صورة واحدة)
إ.خ 21.42%	
إ.ص.ك 38.57%	استخراج المحسنات البديعية (محسنين بديعيين)
إ.ص.ن 42.85%	
إ.خ 18.57%	

أفرزت النسب أعلاه ما يأتي¹:

- نسبة كبيرة من المتعلمين تمكّنت من استخراج الظواهر البلاغية المطلوبة بالاستناد إلى سند شعري تمثل تارة في موشح يصف طبيعة الأندلس، وتارة أخرى في قصيدة تبكي الفردوس المفقود، إذ يلاحظ أنّ المتعلمين تفاعلوا مع القصدين واستطاعوا أنّ يلمسوا البعد الخيالي فيها الذي عكسته الاستعارات الممكنة من جهة والمقابلة، والطباق، والجناس من جهة أخرى.

- نسبة قليلة من المتعلمين كانت إجاباتهم ناقصة فيما يخص استخراج محسنين بديعيين حيث اكتفى بعضهم باستخراج محسن بديعي واحد، وبعضهم الآخر لم يتمكن من رصد محسن بديعي صحيح مختلف عن سابقه.

- وتراوحت مجمل الإجابات الخاطئة في استخراج الظواهر البلاغية ما يقارب 40%. بين صورة بيانية ومحسنات بديعية، الأمر الذي يتماشى والجداول الأولى في عدم تمكّن فئة من المتعلمين من توظيف تلك الظواهر المدروسة في كتاباتهم.

يستنتج من تحليل النتائج أعلاه، أنّ المتعلم قادر على استخراج الظواهر البلاغية في هذه المرحلة التعليمية أكثر من توظيفها في نصوصه، والأدهى من ذلك أنّه يوظف بطلب من

❖ إ.ص: إجابة صحيحة

❖ إ.خ: إجابة خاطئة

❖ إ.ص.ك: إجابة صحيحة كاملة

❖ إ.ص.ن: إجابة صحيحة ناقصة

المعلم تحت تعليمية بيداغوجية محددة المعالم بعض الظواهر البلاغية أكثر من أن يكون مؤهلا لا ابتكارها وإنتاجها بعفوية دون إلزامه باستخراجها. ومرد ذلك أنّ المتعلّم يتعامل مع الدرس البلاغي بوصفه وسيلة لرصد التقييم التحصيلي أكثر من أي اعتبار آخر قد نرجعه إلى اكتساب المتعلّم الحس الفني الجمالي مثلا، أو قدرته على شحن إنتاجاته اللغوية بشحنة حجاجية يستمدّها أساسا من الدرس البلاغي وهذا ما ينصّ عليه المنهاج في المنظومة التربوية الجزائرية من جهة وما يناقض الواقع من جهة أخرى.

كما أفضت النتائج الخاصة بسؤال استخراج بعض الظواهر البلاغية الموجودة في النص: إلى أنّ معرفتهم انحصرت في استخراج الطباق والمقابلة وهي خاصة بمكتسباتهم القبلية لا الحالية هذا فيما يخص سؤال استخراج محسنين بديعين والصورة البيانية الموجودة.

وتبيّن من خلال فحص مجمل إجابات المتعلّمين فيما يتعلق بالسؤال الثاني عدم درايتهم بما أسند إليهم من مهام، فهم لا يدركون أهمية الدرس البلاغي وكذا وظيفته وعلاقته بباقي النشاطات اللغوية الأخرى، ولا سيما علاقته بالنص الأدبي. وأضحى من هذا المنطلق غاية لا وسيلة لاستنطاق النصوص والكشف عن أدبيتها، وقمة إبداعها ونظمها؛ إذ ولا إجابة واحدة من إجابات المتعلمين أشارت - مثلا - إلى استعمال الكاتب للإيجاز ودوره في تحقيق ترابط النصّ وتماسك أجزائه، أو لماذا لجأ الكاتب إلى هذه الظاهرة اللغوية "الحذف"؟ وماذا أضافت هذه الظاهرة للنصّ؟ والملاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها ما يأتي:

- انحصار المعرفة البلاغية في تحديد بعض الظواهر البلاغية لا سيما المحسنات البديعية.
- عدم إدراك المتعلّم أنّها أداة علمية عملية تسهم في بناء النصّ، ووسيلة لتحقيق نموه واستمراره.

فالمقاربة النصّية تعني الدنو من النصّ والتعامل معه بصدق بعيدا عن الأحكام المسبقة؛ بحيث يتعامل المتعلّم مع النصّ على أساس تلمس ظواهره البلاغية من خلال التراكيب المسخرة والأساليب المستعملة التي تنشئ النصّ وتجسّد المعنى في شكل حسي ملموس. لا على إظهار القواعد والتعامل مع النصّ تعاملًا سطحيًا بحيث لا يستفيد من بعض نتائج

البحت اللساني وتوجهاته الحديثة التي تغدو البلاغة بها طريقة خاصة في التفكير وتعمل بإصرار لابتكار أسلوب مساعد في بناء النص واستخراج خفاياه. فالبديل الذي تبناه المنهاج لا أثر له في الواقع وما يزال تعليمنا على نمطيته السالفة.

إنّ الهدف المنشود باعتماد هذا التناول الجديد إنما هو العدول عن ذلك التناول الذي يقدم به الدرس البلاغي بمعزل عن النص الأدبي. زيادة على ذلك فصله عن الدرس النحوي بالرغم من التلازم القائم بينهما، ولو كان النص هو المنطلق فعلا لاستطاع المتعلم استثمار الظواهر البلاغية في تحليل النص والاسهام الفعّال في فك مغالقه من خلال التمثيل لترباط أجزائه وفقراته. وهو بينته نتائج السؤال الخاص بمظاهر الاتساق والانسجام.

لقد كان بإمكاننا أن نمّد البحث البلاغي إلى أفق أوسع من الجملة ونتجاوز النزعة التعيدية من خلال الاقتصار على ذكر أن في النص مجاز أو كناية...وهو لا يفيد في فك مغالق النص واستشعار لذة الاكتشاف والتحليل، لا سيما على مستوى الدراسة الأسلوبية.

وحتى لا يعاب علينا أننا نصدر أحكاما مطلقة، سنحاول في إيجاز إبراز ما إذا كان واضعو المنهاج التعليمي قد استشقّوا أنّ التعلّم لا يؤتى أكله من خلال القطع المبعثرة من المعلومات، وإنما يتم من خلال خطاب/نص حسن التنظيم يدفع المتعلم إلى اكتساب ملكة تواصلية تسمح له بتمثل آليات التنسيق والإبداع وفقا لمختلف الأحوال والظروف المتباينة. وسنرى ما أقره المنهاج من أهداف وغايات كفيلة بتحقيق تعلّم فعّال للغة يضمن التواصل بها في مختلف وضعيات الاتصال والتبليغ.

- أهداف المنهاج⁽¹⁾ من تعلّم البلاغة في ظل التّوجه الجديد

لم يقصّر منهاج السنة الثانية ثانوي الخاص بالآداب والفلسفة⁽²⁾ ويتوانى في تبين أهمية اللغة العربية بالنسبة لهذه المرحلة التعليمية؛ أي أهمية تعلّم اللغة العربية وخصوصيتها بالنظر إلى

(1) منهاج السنة ثانية ثانوي العام والتكنولوجي-اللغة العربية وآدابها-الشعبتان: آداب/فلسفة. - لغات أجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس، 2006.

(2) الشعب الأدبية لأنها تمثل الاختصاص الأكثر اهتماما بتعلم اللغة العربية وآدابها بحيث تعكس الواقع الفعلي لتعلم اللغة.

هذه المرحلة الانتقالية الهامة، والإشادة بدور الأستاذ في تفعيل النشاط التربوي⁽¹⁾، وتعبئة الطاقات ومضاعفة الجهود لتحقيق آمال المتعلمين في النجاح.

كما بيّن المنهاج ضرورة تعزيز الكفاءات القبلية وإثرائها، وشدّد على أهمية المقاربة بالكفاءات وتحديد أشكال العلاقات التي تتميز بها؛ بحيث لا تقتصر على تكوين فرد خزان للمعارف كما كان سابقا (المقاربة بالأهداف)، بل إلى تكوين فرد متفاعل مع معارفه، وكذا من مستهلك إلى مجدد ومبدع. ووضّح من جهة أخرى، أنّ هذه المرحلة التّعليميّة تتميّز عموما بترسيخ المكتسبات القبلية وتعزيزها، بحيث تعامل المنهاج مع هذه السنة على أنّها مراجعة للسنوات السابقة؛ لذا نجده يركّز على ما يوحي بذلك من مثل: تعزيز، ترسيخ، تفعيل... إلخ.

والملاحظ من هذا التقديم أنّ المنهاج برّر اختياره للبديل البيداغوجي الجديد (المقاربة بالكفاءات) في مقابل ذلك أهمل تبرير اختياره للبديل المنهجي التعليمي الجديد (المقاربة النصّية)، وتبيين أهميتها ومقتضياتها المنهجية والعلمية. وكأنّ المقاربة النصّية لا تشكّل منهجا دقيقا يتطلب إعادة النظر في التّصور التعليمي لكل من المحتوى المقرّر الملائم للمرحلة التعليمية، والطريقة المناسبة لتبليغ تلك المحتويات، على عكس المقاربة بالكفاءات التي تقيم روابط بين فروع اللغة. وأبرز المنهاج أهم الكفاءات التي يفترض وجودها في السلوك اللغوي لدى متعلم هذه السنة.

إنّ الكفاءات المتعلقة بإحكام آليات الإنتاج، وتوظيف المكتسبات لا سيما مهارات نصّية (إعادة تركيب أنماط النّصوص، إنتاج وكتابة نصوص متنوعة)، وكذا مهارات نقدية (ممارسة المواصفات النقدية، النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النّصوص). ألا تتطلب هذه المهارات (نصية، ونقدية) توسل مهارات بلاغية؟ والتي لم يشر المنهاج إلى أهمية تلك الوسائل في تحقيق عملية التركيب والإنتاج.

(1) ونلاحظ أن المنهاج قد منح الخطوة للمعلم بدل المتعلم، بينما التعليمات الحديثة جعلته هو القائم والفاعل والمفعّل للعملية التعليميّة التعلّميّة، والمعلم ما هو إلا مراقب محفز لها.

فالكفاءة النهائية التي سعى المنهاج إلى تجسيدها في سلوك المتعلم في نهاية السنة الثانية ثانوي هي قدرته على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة، أو التعبير عن موقف أو إبداء رأي. صحيح أنّ المنهاج لم يصرح بالدور الذي يؤديه الدرس البلاغيّ في تنمية الكفاءة التواصلية بشقيها الشفهي، والكتابي إلاّ أنّه لم يفوت فرصة إدراج الهدف المتوخى منه، وذلك من خلال تقديمه مختلف نشاطات اللغة العربية وآدابها، وقبل أن يعرض المنهاج نشاط البلاغة لهذه المرحلة التعليمية، بيّن ارتباط مقرر هذه السنة بالسنة التي قبلها (الأولى)، وصرّح بأنّ هذه السنة ما هي إلاّ تعزيزا للمكتسبات القبلية للمتعلمين، مع التركيز على الجانب التطبيقي العملي، وأشار إلى تناول نشاط البلاغة انطلاقا من النصّ لا منفصلة مجزأة، بل يتمّ تدريسها مندمجة في تراكيب النصّ⁽¹⁾. وأهم الأهداف التي أقرّها لهذه المرحلة نعرضها كالاتي⁽²⁾:

1. إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنوع أساليب التعبير، وبنائية الصورة وتطوير دلالة الألفاظ.
2. الإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي الجمالي، واقتباس أساليبهم ومحاكاتها.
3. توسل المسائل البلاغية للتعلم في فهم النص الأدبي والتفاعل معه.
4. توظيف المفاهيم والتقنيات والأساليب البلاغية في دراسة النصّ النقدية.
5. رصد الصور الأدبية وترتيبها في جداول بحسب أنواعها وإجراء حوار حول وظيفتها الجمالية.
6. إعداد جداول مقارنة بين صور متنوعة تعبّر عن معنى واحد.

إنّ المتأمل للأهداف التي أقرّها المنهاج لنشاط البلاغة، يلاحظ أنّ أغلبها يدور حول ارتباط البلاغة بالنقد الأدبي فكل من (2- 4- 5- 6) هي أهداف تقوم على أساس نقدي وإدراك قواعد الجمال ومقاييسه. واختص كل من (1- 3) بالأحكام والمعايير التي تحكم الأثر الأبي. وكان على المنهاج أن يستغل كيفية تول المسائل البلاغية للتعلم في فهم النصّ والتفاعل معه انطلاقا من نتائج بعض مستجدات البحث اللساني والتعليمي، أضف إلى

(1) المنهاج، ص5.

(2) المرجع نفسه، ص9.

ذلك تشديد المنهاج على جدولة الجوانب البلاغية (الجمالية)، وإجراء مقارنة بين صورها المختلفة؛ والذي يفهم من هذه الأهداف بأنّ البلاغة ما هي إلّا رافد من روافد النقد الأدبي، زيادة على ذلك لم يتعامل معها المنهاج على أساس أنّها من مقتضيات دراسة النص، بل من بين الأسس التي تقوم عليها المقاربة النصّية.

صحيح أنّ المنهاج أشار إلى أنّ تناول نشاط البلاغة يتم انطلاقا من النص، ولكن في مقابل ذلك لم يشر إلى كيفية تدريس نشاط البلاغة وفق المنظور الجديد، ولا إلى تبين أهميته بالنسبة إلى النصّ والامتيازات؛ التي تمنحها الموضوعات البلاغية له. فزيادة على الفهم والجمال تحقق حسن التنسيق مع الانسجام والإبداع. وهذا ما لم يتجسّد فعليا في إجابات المتعلمين؛ التي فحصناها وحللناها، حيث تبين أنّ جميع المتعلّمين لا يدركون أهمية الدّرس البلاغيّ، ولا وظيفته وعلاقته بباقي نشاطات اللّغة لا سيما النصّ الأدبي. وأكّدت الدّراسة أنّ الدّرس البلاغي لا يزال حبيس التصور السّابق، ولم يستفد مما أسّجد في مجال البحث اللساني النصّي.

خاتمة

خاتمة:

كانت هذه الدراسة محاولة جادة في نظرنا؛ لأنها لم تستند إلى المعطيات النظرية فحسب بل عملت بإصرار لتسليط الضوء على واقع تدريس البلاغة في ضوء المقاربة النصّية، هذه المقاربة التي تمثل توجّها لسانيا بديلا جديدا، وهي من أهم النتائج التي توصل إليها البحث اللساني، وهو - في الحقيقة - مشروع الإصلاح التربوي الذي اعتمدته الجزائر في الأونة الأخيرة؛ والذي لا يقوم إلاّ بتضافر الجهود وتعدد زوايا النظر والرؤى، التي تعمل على تفسير أكبر عدد ممكن من الجوانب التعليمية التعليمية؛ بغية الاسهام في تطوير اللغة العربية والوصول إلى الاستعمال الأنجع لها.

وبعد هذه الدراسة وفي ضوء استقرائي لفصول البحث ومباحثه وما تمخّض عن الدراسة الميدانية وما تم رصده من خلال المشاهدة الفاحصة والاختبار الدقيق، وما تعلّق بنتائج الاستبيان، واستنادا إلى ما أفرزته الدراسات اللسانية والتّعليميّة الحديثة. توصلنا إلى النتائج الآتية:

- يعدّ الدّرس البلاغيّ ذا أهمية بالغة في إنتاج متعلم متذوّق لفنيات النّصوص وجماليّاتها، ومؤهّلا لإنتاج نصوص ذات قيمة فنية وجمالية.

- شغلت البلاغة حيزا واسعا من الدّراسات عند العرب والغربيين على حد السواء منذ القدم ووصولاً إلى بعث ما يدعى البلاغة الجديدة التي خطت أفقا بعيدة في الدّرس اللّساني المعاصر.

- انطوت أفكار البلاغيين العرب وتنظيراتهم على تصوّرات وتأويلات متناسقة حول اللّغة في بعدها التواصلية بشكل عام.

- يعتبر الدّرس البلاغيّ خطابا تعليميا ذا وجهين أحدهما تعليمي والآخر لساني تداولي أثبتته نظرية أفعال الكلام، والحجاج والسياق الديدكتيكي.

- مسألة المقاربة النصّية في المنظومة التربوية لم تتعدّ التنظير في أعلى مستوياتها؛ لأنها لما دخلت حيز الإجراء والتطبيق تم إسقاطها.

- يتوقف نجاح الدّرس البلاغيّ على مدى تحقيق الكفاءة التّواصلية بين أقطاب العمليّة التّعليميّة التّعلّمية المتعلّم، المتعلّم والمعرفة في سياق معين.
- إنّ واقع تعليم الدّرس البلاغيّ في المدرسة الجزائرية في ظل المقاربة الجديدة، أنتج متعلّما قادرا على استخراج الظواهر البلاغية بأنواعها غير مؤهل لتوظيفها في خطابه، ممّا يغيب اللمسة الفنيّة لدى المتعلّم.
- يعتبر الدّرس البلاغيّ بوصفه خطابا تعليميا لسانيا درسا إنجازيا ذا حمولة إخبارية، توجيهية، وحجاجية هدفها الرئيس إقناع المتعلّم وتحقيق الأهداف المسطرة من قبل المنهاج ومن ثمة تحقيق الكفاءة الختامية.
- يتحقق المردود التبليغي لأهداف المنظومة التربوية في واقع درس بلاغي مثالي تتوفر فيه كل الشروط النموذجية لتتوحيه بالنّجاح، الأمر الذي يتعارض والواقع التعليمي المتمثل في اكتظاظ الصفوف، والحجم الساعي المحدود لروافد كل وحدة تعليمية.
- يعدّ توظيف المقاربة النّصية في تعليم البلاغة العربيّة بديلا معالجا ناجعا من أجل تحقيق الكفاءة التّعليميّة وتجسيدها في الواقع التعليمي التعلّمي بالمدرسة الجزائرية.
- استمرار التّصور السّابق وهيمنته في تعليم اللّغة العربيّة وآدابها، مع إقرار مقارنة بديلة لها.
- غياب التّصور النظري للسانيات النّص، وآليات ممارستها، وكيفية استثمار نتائجها في تعليم المادة.
- عدم وضوح الأهداف واتسامها بطابع الغموض؛ ممّا صعب مهمة تحقيق الغاية من تعلّم البلاغة.
- عدم الاهتمام بالدّرس البلاغيّ في مقابل الدّرس النّحوي، وإهمال التكامل الوظيفي بين محتوياتهما على الرغم من أهمية ذلك في مجارات التوجّه اللّساني "المقاربة النّصية" والبيداغوجي "المقاربة بالكفاءات".
- عدم مسايرة المحتوى البلاغيّ لمعطيات النّص، وبالتالي لم توضع لخدمته ولا لتوظيفه أثناء دراسة النّص وتحليله، وهو ما يتنافى مع مطالب المقاربة النّصية.

- عدم انسجام الموضوعات المقررة ومراعاتها لطبيعة اللغة في كونها بنية كلية تربطها علاقات وشائجية داخلية وخارجية، تربط وحداتها ربطاً عضوياً ووظائفياً لا اعتبارها بمجرد معلومات كمية تراكمية.
- عدم إدراج المنهاج موضوعات تتجاوز حدود الجملة في معالجتها للنصوص، وإغفاله إدراج موضوعات تساير مطالب المقاربة النصية ك: "الفصل والوصل"، و"أسلوب الالتفات"، وغيرها كثير من الأساليب البلاغية.
- تقديم نشاط البلاغة بصورة مستقلة عن النص الأدبي، وعرضها بمعزل عنه، وإهمال أهم مبادئ المقاربة النصية، وهو الانطلاق من النص في تنشيط المادة، وكذا المقاربة بالكفاءات من خلال أهم مبادئها، وهو مبدأ "الإدماج".
- هيمنة المنهج السابق، والإبقاء على النمطية ذاتها، والأستاذ هو السلطة المالكة للمعرفة بالرغم من انتقال ذلك للمتعليم في التصور الحديث.
- الاكتفاء بالأمثلة المصنوعة والاعتماد على الأمثلة المبتورة والمعزولة عن سياقاتها وظروف استعمالها بحيث لا تعبر عن واقع المتعلم، ولا تستجيب لاحتياجاته النفسية، وقدراته العقلية وخصائصه الاجتماعية والوجدانية زيادة على ذلك فهي مفرغة من الدلالات السياقية والنصية.
- التركيز على التطبيق الجملي، وإهمال العلاقة التلازمية بين البلاغة والأدب، مع غياب التحفيز على المطالعة والقراءة المستمرة.
- إهمال التمارين التواصلية التي تسمح للمتعلّم بالتعبير عن نفسه، ووجهة نظره وتوضيح أفكاره وأرائه، ككتابة حوار، أو مسرحية توظف فيها بعض الظواهر البلاغية وممارستها جماعياً في القسم.
- اختزال مفهوم التقويم اللغوي على إعطاء علامة مقابل أداء معين؛ بحيث لا تثمن كيفية أدائه، ولا تهتم بأهمية ذلك على الرغم من أنه أصبح يمثل عصب العملية التعليمية في ميدان تعليمات اللغات. فهو فعل تكويني، يسهم في بناء الكفاءات وتنمية المهارات، وهو كفيل بضمان سيورة العملية التعليمية واستمرارها؛ لأنه وسيلة هامة لا غاية في حد ذاتها.

- احتواء علوم البلاغة العربية والمباحث التي تنضوي تحت لوائها على أسس وأبعاد ذات معالم معرفية تتقفاها الطروحات التداولية المعاصرة.

وقد حفلت هذه الدراسة ببعض الآراء والاقتراحات، وأسفرت عنها بعض الأفكار والرؤى، هي كفيلة - في رأينا - بمجaraة الإصلاح الجديد والنظرة الحديثة في دراسة اللغة، نذكر أهمها في النقاط الآتية:

1 - ضرورة إعادة تقويم مناهج اللغة العربية وآدابها، انطلاقاً من المحتوى، والطرائق وحتى التقويم، تصوراً، وتطبيقاً. تقويماً موضوعياً شاملاً وذلك بالاستفادة من البحوث الميدانية التطبيقية فيما يخص تبني المقاربات التعليمية.

أ - فيما يخص الطريقة البيداغوجية المعتمدة: إعطاء الحرية للأستاذ في اختيار الطريقة التي يراها مناسبة لطبيعة المادة من جهة، والخصائص المختلفة للمتعلمين من جهة أخرى، شريطة أن لا تفصل هذه الطريقة بين فروع اللغة في تقديم أي مادة (البلاغة والنحو... إلخ).

ب - فيما يخص المحتوى: تكوين لجنة خاصة تضم أساتذة جامعيين وباحثين في التخصص ورجال التربية والقائمين على شؤونها، أثناء بناء المحتويات، وإنشاء البرامج التعليمية، وصناعة الكتب المدرسية التي يفترض أن تكون مسيرة لما هو مُستجد ومُتبع.

ج- فيما يخص التصور المنهجي والمنحى البيداغوجي: ضرورة احتواء المناهج التعليمية على مساحة واسعة تخصص لتوضيح التصورات النظرية للسانيات النصّ شرح فيها أهميتها التعليمية ومبادئها العلمية، وكذا كيفية استثمار نتائجها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وكذلك آليات ممارستها التطبيقية. ونفس الشيء فيما يخص المقاربة بالكفاءات (التي تم الاحتفاء بها على حساب المقاربة النصّية) وعلاقتها بالمقاربة النصّية؛ أي تفسير طبيعة المزاجية بينهما.

2 - الاهتمام بتكوين الأستاذ وضرورة مواكبته لما هو جار من إصلاحات تربوية ومستجدات لسانية وتعليمية حديثة. بل ورعايته علمياً لرفع كفاءته ووصله بالتطورات الحاصلة في ميدان تعليمات

اللغات واللغة العربية والاطلاع على المدارس اللسانية والتربوية (علم النفس اللغوي، وعلم النفس) وبالدراسات التي تفيد تخصّصه وثقافته العامة.

3 - الحرص على استخدام اللغة العربية الفصحى في تعليم جميع المواد، فهي ليست حكراً على دروس اللغة العربية إذ تبدو للمتعلّمين مادة غريبة عنهم.

4 - ضرورة التنسيق بين صناعة المناهج الخاصة بمراحل التعليم الثانوي - مع مراعاة انطلاقها من الواقع الحقيقي للمجتمع وطبيعته التكوينية - وإعداد الكتب التعليمية الخاصة بهذه المراحل حتى يكون هناك انسجام بينهما يراعى فيها تطابقهما وتكاملهما.

5 - ضرورة تزويد المؤسسات التربوية والتعليمية بالوسائل التكنولوجية، والتقنيات الحديثة في عملية التعليم والتعلّم بما يسائر خصوصيات ومطالب المقاربة بالكفاءات.

6 - العمل الدؤوب والمستمر على توفير وسائل المطالعة لتنمية الميول نحو القراءة والمطالعة؛ لاكتشاف المواهب الإبداعية؛ ولأنّ القدرة على التعرّف على أنواع الترابط في النصّ ليست عملية آلية أو مهارة يمكن اكتسابها في وقت قصير، بل يتوقف على عملية نمائية تستغرق مداومة مستمرة على القراءة والمطالعة.

7 - ضرورة ربط مباحث البلاغة بالدراسات الحديثة وتجاوز المنهج التقليدي، وذلك بإدراج مواضيع تتجاوز حدود الجملة إلى النصّ مثل: أسلوب الالتفات، والفصل والوصل، التكرار، رد العجز على الصدر، والجمع مع التفريق، والجمع مع التقسيم... إلخ.

إجمالاً يقوم تقيّمنا للدرس البلاغي على تحويل البلاغة الجديدة في الواقع إلى علم النصّ والذي يرتبط بمدى قدرة البلاغة على ابداع نموذج جديد لتكوين الخطاب بكل أنماطه. عن طريق انتحال العلاقة بين كل من البلاغة والأسلوبية والبلاغة والتداولية في مستوى أشمل هو علم النصّ.

هذه بصفة عامة أهم النتائج التي توصلنا إليها من خلال بحثنا الذي نرجو أن يسهم إلا حد ما في إثراء البلاغة الجديدة، ويكون لبنة تضاف إلى صرح الدراسات الحديثة، ونتمنى أن نكون بذلك قد مهدنا الطريق لدراسات مستقبلية أخرى في هذا المجال.

"والحمد لله أقصى مبلغ الحمد. والشكر لله من قبل ومن بعد."

ملاحق

استبيان موجه إلى الأساتذة

مستوى التعليم الثانوي العام

في ظل الإصلاح الجديد الذي اعتمدته وزارة التربية والتعليم في الجزائر من أجل ترقية استعمال اللغة العربية، والنهوض بمستوى تعليمها وتعلمها رأينا أن نضع بين أيدي أساتذتنا الكرام هذا الاستبيان للإجابة عن أهم الانشغالات المتعلقة بمدى تطبيق المقاربة النصية في تعليم البلاغة العربية بالمدرسة الجزائرية في السنة الثانية ثانوي. وعليه نرجو من الزملاء الأساتذة ملء هذا الاستبيان بكل دقة وموضوعية.

معلومات خاصة بالمستبينين

الرتبة ☐ مرسوم ☒ متربص ☐ متقاعد ☐
الشهادة ☒ الأقدمية ☒ التخصص ☒ الجنس ☒
المؤسسة ☒ الدائرة ☒ البلدية ☒ الولاية ☒ الجزائر ☒

الاستبيان

- 1 - هل تلقيت تكويننا خاصا يضم المقاربة النصية؟
☒ لا ☐ نعم
- 2 - إذا كانت الإجابة بنعم:
أ - ما هي طبيعته؟
ب - ما هي مدته؟
ج - ما هي تطبيقاته؟
- 2 - هل أهداف تعليم البلاغة صيغت بشكل:
أ - نظري ☒ نعم ☐ لا
ب - إجرائي (تطبيقي) نعم ☐ لا ☒
- 3 - هل الموضوعات البلاغية المقررة لهذه السنة مسابقة (متماشية) للمقاربة النصية؟
☒ لا ☐ نعم
- 4 - هل طريقة تقديم نشاط البلاغة يخدم النص الأدبي؟
☐ لا ☒ نعم

استبيان موجه إلى الأساتذة

مستوى التعليم الثانوي العام

في ظل الإصلاح الجديد الذي اعتمدته وزارة التربية والتعليم في الجزائر من أجل ترقية استعمال اللغة العربية، والنهوض بمستوى تعليمها وتعلمها رأينا أن نضع بين أيدي أساتذتنا الكرام هذا الاستبيان للإجابة عن أهم الانشغالات المتعلقة بمدى تطبيق المقاربة النصية في تعليم البلاغة العربية بالمدرسة الجزائرية في السنة الثانية ثانوي. وعليه نرجو من الزملاء الأساتذة ملء هذا الاستبيان بكل دقة وموضوعية.

معلومات خاصة بالمستبئين

الرتبة ☐ مرسوم ☒ متربص ☐ متقاعد ☐
الشهادة: الماجستير الأقدمية: عشر سنوات التخصص: اللغة العربية الجنس: مذكر
المؤسسة: الأمومة الدائرة: بجاية الولاية: بجاية

الاستبيان

1 - هل تلقيت تكوينًا خاصًا يضم المقاربة النصية؟ ☐ نعم ☒ لا

2 - إذا كانت الإجابة بنعم:

أ - ما هي طبيعته؟

ب - ما هي مدته؟

ج - ما هي تطبيقاته؟

2 - هل أهداف تعليم البلاغة صيغت بشكل :

أ - نظري ☒ نعم ☐ لا
ب - إجرائي (تطبيقي) ☐ نعم ☒ لا

3 - هل الموضوعات البلاغية المقررة لهذه السنة مسيرة (متماشية) للمقاربة النصية ؟

☐ نعم ☒ لا

4 - هل طريقة تقديم نشاط البلاغة يخدم النص الأدبي ؟ ☒ نعم ☐ لا

5- هل الوقت المخصص لهذا النشاط يسمح بتطوير الأساليب اللغوية والفنية لهذه المرحلة التعليمية؟ نعم ☐ لا ☒

6- هل متعلم هذه المرحلة قادر على توظيف الأساليب التي تمت دراستها في استنتاج ما في النصوص من مظاهر الجمال والانسجام؟ نعم ☐ لا ☒

7- هل تقويم الدرس البلاغي يتم على أساس أنه وسيلة إجرائية في تحقيق السبك والحبك والترابط اللغوي في إنتاج النص الأدبي/الخطاب؟ نعم ☒ لا ☐

8- هل التمارين المعتمدة في الكتاب المقرر مساهمة لمطالب المقاربة الجديدة؟ نعم ☐ لا ☒

9 هل حقق المنهاج الجديد الكفاءات المسطرة لهذه السنة في تدريس البلاغة؟ نعم ☐ لا ☒

10 - هل يستخدم المتعلمون مكتسباتهم السابقة في نشاط التعبير الكتابي والشفهي؟ نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☒

11- ما رأيك في الإصلاح الجديد؟ ☒ خاشع

بعض الملاحظات في الأساليب اللغوية والفنية لهذه المرحلة التعليمية
الإيجاز - ومن - راجع - تشابه - مع - قرائنكم

5- هل الوقت المخصص لهذا النشاط يسمح بتطوير الأساليب اللغوية والفنية لهذه المرحلة التعليمية؟ ☐ نعم ☒ لا

6- هل متعلم هذه المرحلة قادر على توظيف الأساليب التي تمت دراستها في استنتاج ما في النصوص من مظاهر الجمال والانسجام؟ ☐ نعم ☒ لا

7- هل تقويم الدرس البلاغي يتم على أساس أنه وسيلة إجرائية في تحقيق السبك والحبك والترابط اللغوي في إنتاج النص الأدبي/الخطاب؟ ☐ نعم ☒ لا

8- هل التمارين المعتمدة في الكتاب المقرر مسايرة لمطالب المقاربة الجديدة؟ ☐ لا ☒ نعم

9- هل حقق المنهاج الجديد الكفاءات المسطرة لهذه السنة في تدريس البلاغة؟ ☐ نعم ☒ لا

10- هل يستخدم المتعلمون مكتسباتهم السابقة في نشاط التعبير الكتابي والشفهي؟ ☐ نعم ☒ لا ☐ نسبيا

11- ما رأيك في الإصلاح الجديد؟ ☐ قبل إجراء أي إصلاح يجب الوجود
إصلاحاً شاملاً لا إصلاحاً جزئياً لا ينعكس في نفس الدخلاء

اختبار الفصل الثاني
مادة اللغة العربية و آدابها

المدة: ساعتان

الأقسام: السنة الثانية (لغات وأداب)

أ - قال ابن خفاجة:

- | | |
|---------------------------|-----------------------------------|
| مجتلى حسن و ريا نفس | 1- إن للجنة بالأندلس |
| و دجى ليلتها من لعس | 2- فسنا ضحوتها من شنب |
| صحت : واشوقي إلى الأندلس | 3- فإذا ما هبت الريح صبا |
| أشهى ورودا من لمى الحسناء | 4- لله نهر سال في بطحاء |
| الزهر يكنفه، مجر سماء | 5- متعطف مثل السوار كأنه |
| هدب يحف بمقلة زرقاء | 6- و غدت تحف به الغصون كأنه |
| متلويا كالحية الرقطاء | 7- و الماء أسرع حرية متحدرا |
| ذهب الأصيل على لجين الماء | 8- و الريح تعيث بالغصون، و قد جرى |
| و طارحني بشجوك، يا حمام | 9- ألا ساجل دموعي، يا غمام |
| و نادتني ورائي : هل أمام | 10- فقد وفيتها ستين حولا |

إثراء الرصيد اللغوي : ريا: طي ب الرائحة - السنا: الضوء الساطع - الشنب: بياض الأسنان - اللعس: السمرة في الشفاه - صبا: ريح من الشرق - البطحاء: الأرض المنبسطة - الورود: الذهاب على الماء للشرب - اللمى: السمرة في الشفاه - يكنفه: يحيط به - المجر: مجموعة نجوم يعترض في السماء من الشمال إلى الجنوب - الهدب: شعر جفون العينين - الرقطاء: التي على جلدها نقط سود - ذهب الأصيل: (بين العصر و المغرب) - على لجين الماء: بياض الماء - ساجله: باراه - الشجو: الحزن.

I- البناء الفكري:

- 1- عرف الموشه .
- 2- متى ظهر الموشح، وما هي الأسباب التي أدت إلى ظهوره؟
- 3- ما الجنة التي يقصدها ابن خفاجة في مطلع القصيدة؟
- 4- ما الأوصاف التي نسبها الشاعر لجنة الأندلس في البيت الثاني؟
- 5- إلى أي غرض ينتمي النص؟ علل.
- 6- يلقب ابن خفاجة بوصاف الطبيعة الحية، علل، مستشهدا من النص.

II- البناء اللغوي:

- 1- ما هو النمط السائد في القصيدة، أذكر خصائصه.
- 2- اعرب ما تحته خط.
- 3- بين ما وقع من اعلال في كلمة سماء.
- 4- استخرج من البيت الثامن صورة بيانية ثم بين نوعها مع الشرح.
- 5- استخرج محسنين بديعيين مختلفين و بين نوعهما و أثرهما الإجمالي.
- 6- استعان الشاعر بجملة من الروابط حققت الاتساق والانسجام، استخرجها
- 7- قطع البيت الأول تقطيعاً عروضياً، ثم حدد قافيته، مع ذكر التغيرات التي طرأت عليه .

ب - الوضعية الإدماجية

على الطالب أن يعالج إحدى الوضعيتين الإدماجيتين الآتيتين

• الوضعية الأولى:

تفكرت في مخلوقات الله تعالى و رأيت الجبال، الماء، الأرض، السماء، الصحراء بجبالها و المزارع ببهاؤها، فطاقت برأسك مجموعة من الأفكار والخواطر، سجلها بايجاز مثبتاً عظمة الخالق موظفا أسلوب الإغراء و صيغتنا التعجب.

• الوضعية الثانية:

" لم يقف شعراء الأندلس عند حدّ رثاء موتاهم من الملوك و الرؤساء و الأقارب و الأحباب، و إنّما نراهم والأسباب خاصة بهم يتوسعون فيه و يطورون مفهومه و ذلك برثاء مدنهم"

بيّن ماهية فن رثاء المدن والممالك موضحاً خصائصه الفنية مدعماً إجابتك بالشواهد.

بالتوفيق

وزارة التربية الوطنية

المؤسسة : المكونة من :
 المعلم (ة) : القسم :
 المادة : اللغة :
 استاذ (ة) المادة : الرقم :

ورقة الإجابة

العلامة النهائية :

العلامة النهائية :

إمضاء الوالي :

ملاحظات الأستاذ (ة) :

المادة :
 1.
 2.
 3.
 4.
 5.
 6.
 7.
 8.
 9.
 10.

المادة :
 1.
 2.
 3.
 4.
 5.
 6.
 7.
 8.
 9.
 10.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

المدة: ساعتان

المستوى: السنة الثانية لغات أجنبية

الاختبار الثالث في اللغة العربية و آدابها

قال ابن الآبار الاندلسي:

- 1- أدرك بِخَيْلِكَ خيل الله أندلسا
 - 2- في كل شارقة إمام بائقة
 - 3- يا للجزيرة أضحى أهلها جزرا
 - 4- وفي بلنسية منها وقرطبة
 - 5- يا للمساجد عادت للعدى بيعا
 - 6- مدائن حلها الإشراك مبتسما
 - 7- محا محاسنها طاغ أتيح لها
 - 8- فأين عيش جنيناه بها خضرأو
 - 9- ورج أرجاءها لما أحاط بها
 - 10- يا أيها الملك المنصور أنت لها
 - 11- وقد تواترت الأنباء أنك
 - 12- طهر بلادك منهم إنهم
- إن السبيل إلى منجاتها درسا
يعود مآتمها عند العدى عرسا
للحادثات وأمسى جدها تعسا
ما ينسف النفس أو ما ينزف النفسا
والنداء غدا أثناءها جرس
جذلان وارتحل الإيمان مبتثسا
ما نام عن هضمها يوماً ولا نعسا
أين غصن جنيناه بها سلسا
وغادر الشم من أعلامها خنسا
علياء توسع أعداء الهدى تعسا
من يحيي بقتل ملوك الصفر أندلسا
نحس ولا طهارة ما لم تغسل النجسا

13- واضرب لها موعداً بالفتح ترقبه لعل يوم الأعدى قد أتى وعسى

اثراء الرصيد اللغوي: درس: انمحي وذهب أثره / اضحى جزرا: قطعاً، اللحم الذي تأكله السباع
/بائقة: مصيبة أو كارثة

الاسئلة:

أ- البناء الفكري:

- 1- ما الأمر الذي أصاب الجزيرة؟ (1ن)
- 2- ما سبب استغاثة الشاعر بسلطان إفريقيا؟ (2ن)
- 3- لماذا لم يستعن الشاعر بالأمراء الأندلسيين ؟ (1ن)
- 4- استخرج بعض مظاهر الظلم والاستبداد من القصيدة.
- 5 - اذكر النمط الغالب وحدد ثلاث من خصائصه مع التمثيل لها من النص.
- 6- حدد الغرض الشعري للقصيدة ، ثم اذكر خصائصه الفنية.(1.5ن)

ب- البناء اللغوي:

- 1- أعرب ما تحته خط اعراباً مفصلاً. (3ن)
 - 2- استخرج من البيت الثامن صورة بيانية، مبينا نوعها وأثرها في المعنى . (1.5ن)
 - 3- ما نوع الأسلوب في البيت العاشر، وما غرضه البلاغي. (1.5ن)
 - 4- استخرج محسنين بديعيين مختلفين، مبينا أثرهما. (1ن)
 - 5- اكتب البيت السادس كتابة عروضية، محدداً بحره ، القافية وحروفها.
- الوضعية الإدماجية: (5ن)

زرت منطقة سياحية فانبهرت بجمالها وروعة مناظرها.

- صِفْ جانباً منها مبرزاً جمالها وقيمتها مع توظيف :النمط المناسب وثلاث صيغ مبالغة ، وحالتين مختلفتين يجوز فيهما تأنيث العامل للفاعل.

ملاحظة هامة: التسطير تحت المطلوب أو تمييزه بلون مغاير يؤخذ بعين الحسبان عند التصحيح .

1/ الأمر الذي أملى العزيمية أن تأخذوا من أجل من طوق

السوم. بالسيك. استخانت الشاعرة ليلان لغيرها - لأن طوقها
سوى من كان قوي وشجاع وكان مضارب وسعى لها هذا على
نهر من الماء وحارية العدو.

3/ لم يستعن بالأمراء الأندلسيين - لأنهم أخذوا كانوا
ليكونوا على الحال المذكور والذين التي احتلت من طوق
الأسبان.

4/ أفضحت السوم. مدائن وأملات العزيمية فيها بينها
موت المطاح إلى كفايتها. يجمع قديم الخبرين أن
كان يجمع موت الأذان وموت طوقها كواضرين
المدائن والمباني من المنفعة بالورقة والأزهار.

5/ الخط الذي هو - ليختار من السوم
كثرة الأفعال المأخوذة وذكر أن طوق والمكان.

6/ تمضي القصيدة إلى عنون الرثاء
من خصالهم الفانيك - الساع بحركة كاني على المبيت
لوعت الإعتيادي والخصر.

العلامات الجزئية

السؤال 1 :

السؤال 2 :

السؤال 3 :

السؤال 4 :

السؤال 5 :





التي هي الأولى
١- أداة تداء
٢- حروف الجر
٣- مخطط مساجد - المصير و "الأم" و علامة حروف الكسرة
٤- انظروا على آخرون
٥- حروف - فعل ثم رتب على المستوفين
٦- حروف متشابهة باللفظ بفتح التوكيد
٧- حروف متشابهة باللفظ بفتح التوكيد
٨- الصورة الباطنية
٩- وأين غرق حريقها بالأساس في استغارة كنية
١٠- لها الغمق لتتبعني بالأساس كالبشر
١١-
١٢- نوع الأنواع في البيت العاشر - أرسلوني حثيري
١٣- عزيمته اللامعة - الافتخار
١٤-
١٥- خذها أنت - لا - خذها أنت
١٦- يتفق ويتفق في خيالاتنا
١٧- حدثت خذها الإنسان حبة - لا - وارثها الإنسان
١٨- مقابلة

١/ تبارك خَلَّاهَا الْبَشَرُ كَيْفَ تَبَارَكَا
 كَمَا أَتَى دَلَّاهَا لُشْرَانُ كَيْفَ تَبَارَكَا
 01/10/ 10/07 01/10/ 11/01

حَبْلَانُ وَلَوْ خَلَّ الْبَشَرُ كَيْفَ تَبَارَكَا
 حَبْلَانُ وَلَوْ خَلَّ الْبَشَرُ كَيْفَ تَبَارَكَا
 01/10/ 10/07 11/01 10/01

حَبْلَانُ الْفَاقِيَّة 01/10/

الشيخ - السروي

الشيخ - السروي

الشيخ - السروي

أهم الاندلسية بالشعر، فالله من التقاليد إلى التغيير
 في كل الشعر أن ذلك ليس ببيت الخلاية التي لا تخرج من الشعر
 بحالها ونسجها، فكان الشعراء الاندلسيين يبتعدون
 الخيل، جميع كل واحد منهم يخلع بحب ونية، وفيها
 على أهمها بالهوى، من بين أهم الشعراء نجد ابن خضاعة
 الذي وصف الخيل وشعره يتجسد هناك الخرافة شعرية
 حديثة على شيء من أهم حيث كان الاندلسيون يربون
 بحرفه على الجمال والحد، والمناجاة والاندلس والاندلسيين
 التي كان تحتها الأنهار والطيور والتاريخية، ومن
 من طيف الإنسان كما تفرغ في فن جديد وهو فن الوثائق
 ومن أهم أساليب انشائه استجابة لحاجة قلبية واحتجاج
 العربي والإنسان، ومن أهم شعراء أبو الهيثم وفي الرشاء
 كندي

العلامات الجزئية

السؤال 1:

السؤال الأول: السكّاء العظماء في
الأحمر الذي ألبان الحيرة هو أن العدو
دخل أرضها وقام بالفساد واستعمل طريق الظلم و
الاستبداد

السؤال 2:

السؤال الثاني: سبب استغاثة الشاعر بسلفان اغربيا هو
سبب حزنه وتعلقه بما حدث ببلاده

السؤال 3:

السؤال الثالث: لم يستعن الشاعر بالأمراء الذين لم يسمين لأن
أمرائهم الذين لم يسمين كانوا صليبيون بالوهم وال
الرشا والفساد

السؤال 4:

السؤال الرابع: حطاهم هذا العالم والاستبداد التي قام بها
الروم في أيام هذه الأمة ليست في البيت (3) في قوله
يا أبا الحسن سنة أمة من أهلها حيا [الحادث تأليفه]
والبيت في البيت (7) في قوله يا أبا الحسن عادت للعدايب
والبيت في البيت (8) في قوله هذا من ظلم الاستبداد
السؤال الخامس: نصيب النهر: نهر دى وديش لأن الشاعر
ينسب صفة الروم قد عا ثوا قساد في أرض
وهيئة - آله العالم والاستبداد التي حصلت
في بلادهم

السؤال 5:



6) العرف عند الأديس كهنيف الله القمصية: الرشاء
شبان: الله، القتل، الرشاء، الموتى
رشاء الكهنن والموتى
الرشاء اللعوي
الأختران:

ب: حرف المد فاء و نون

خبر: ۲۰۰۰

الاسماء: اسم هو، وقرء علامة، والاسم والاسم
الاسم هو اسم، وقرء في كل كلمة صناديق
الاسم: فعل اسم، منى على السكون الظاهر
على اسم

الحمد لله الذي هدانا لهذا الذي كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

هم بمنزلة مثل علي بن ابي طالب في كل شيء
المراد

(2) : الصورة الواضحة ϕ

فَأَنزَلَ مِنْ ذَاتِ الْمَقَالِ حَبْرًا مَاءً حَمِيمًا
وَوَقَّعَ فِيهَا كَذِبًا مُتَقَلَّبًا
يَهْوَى إِلَى الْأَعْيُنِ عَن النَّجْوَى
وَأَعْلَاهُ الزُّبُرُ مَهْوَاً وَجُورًا

(3) نوع الأسلوب في البيت العاشم هو: رداء
عريته البلاغي، التخصير.

١) السَّخَرُ (ع) مَسَدِي لَدِيحِي
 ٢) طَهْرَةٌ # زَعْسَا نَوْعُهُ طَبَاقُ الْإِيخَانِ
 ٣) أَهْضَحِي # أَمْسِي نَوْعُهُ طَبَاقُ الْإِيخَانِ
 الشَّطْرُ فِي الْمَعْنَى: الْأَسْرَارُ وَالْقَوْلِيلُ وَالْقَرْقُ
 سِي الْمُهْنَا مَسِي وَتَقْوِيَةِ الْمَعْنَى

الكتابة الجوهريّة

حداثن خذها الاشتراك ميتسما
 مداثن خذها الاشتراك ميتسما
 ٥ ١ ١ ٥ ١ ٥ ١ ٥ ١ ٥ ١ ٥ ١ ٥ ١ ٥ ١
 فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول

حذلان وارتحل الايهان ميتسما
 حذلان وارتحل ديسان ميتسما
 ٥ ١ ٥ ١ ٥ ١ ٥ ١ ٥ ١ ٥ ١ ٥ ١ ٥ ١ ٥ ١
 فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول / فَعُول

الجزء:

القافيه: ميتسما [٥ ١ ١ ٥ /] المروي: السمين
 الوصل هو: الأكف

الرواية الادماقية

ذهبت من الاساء لا تنزهه واساني مسيرتي
 اضيق نبي عيني الى شاطيء على وعندي
 برائي له خذني لونه فاقتربت منه وعنه
 البه ان حذيت وبللت تداي رضائه فغلبت على
 توبته وعانت هناك هتود وضاهة لوانا الشمس تظلم
 لونه وهي مغربة شعرت ان بالي هادي والاعتاد
 حبيبي السرحم باله دعي مدق رايحة النفس اذا
 لاوي انسرح الشري بالي قلبي يدك كعبه الشري
 تشبه

والروح الاطهر على شاطئه كأنه واد اخضر على الحية
الطاهر فلي وعيشاي باله موع على بوقه الخالق خول
وعلى شاطئ النسيم والقمم والليل والنهار بالسيارات
الله الذي جعل الروح لسالكين ومتهجدين

إمضاء الوالي:

ملاحظات الأستاذ (ة):

النهج التواصلي

حرر في فقرة الكلمة التي حققت بها هذه الأهداف، موظفا أنواع المنوع من الصرف المختلفة.

البلاغة:

مراعاة النظير :

قال البحثري في وصف الإبل التي انحلتها السير:

كالقسي المعطفات بل الأسهم مبريات بل الأوتار

وقال آخر:

والطير يقرأ والغدير صحيفة والريح تكتب والغمام ينقط

1. تعلمت أن حسن التعليل محسن بديعي معنوي، اذكر المحسنات الأخرى التي تعرفها.

2. أكتشف أحكام القاعدة :

لاحظ الأمثلة :

بم شبه الشاعر الإبل؟

فشبه الإبل بالقسي ثم عدل عن المشبه به بما رآه أحسن منه وهو السهام، ثم مرة أخرى يستبدل المشبه به بما يراه أفضل منه وهو الأوتار

أنت ترى أن الشاعر حين ذكر القسي أتى بكلمتين " السهام والأوتار " مناسبتين وملائمتين للقوس في المثال الثاني ذكر الشاعر القراءة ، اذكر من البيت الكلمات التي تناسبها؟

3. أستنتج أحكام القاعدة :

هوفن بديعي يجمع فيه المتكلم بين ألفاظ يناسب بعضها بعضا بغير تشبيه ولا تضاد.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم: (دون التقيّد برواية معينة أو مصحف محدّد)

الحديث النبوي الشريف

1. إبراهيم خليل: الأسلوبية ونظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1 1997.
2. إبراهيم فتحي: معجم المصطلحات الأدبية، المؤسسة العربية للناشرين المتحدّين، تونس، ط1 1986.
3. الأبشهي: المستطرف في كل فن مستظرف، تحقيق مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت ط2، 1986.
4. ابن الأثير: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق، محمّد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا.
5. ابن الرّشيق: العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقّق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الحيل بيروت، ط5، 1981.
6. ابن سيّدة: المرسى المحكم المحيط والمحيط الأعظم، تح: عبد الحميد هندأوي، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 2000، ج6.
7. ابن القيم الجوزية: بدائع الفوائد، تحقيق، هشام عبد العزيز عطا - عادل عبد الحميد العدوي - أشرف أحمد، مكتبة نزار مصطفى الباز - مكة المكرمة، ط1، 1416هـ-1996م، ج1.
8. ابن جني: الخصائص، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت لبنان، ج1، (دت).
9. ابن خلدون: المقدّمة، تحقيق يحي مراد، اعتنى به وراجعته محمّد علي قطب، مؤسسة المختار القاهرة، ط1، 1429هـ-2008.
10. ابن رشيق: العمدة في نقد الشعر وتمحيصه، شرح وضبط عفيف نايف حطوم، دار صادر بيروت، ط1، 2003م.
11. ابن سنان الخفاجي: سر الفصاحة، تح عبد المتعال الصعيدي، مطبعة محمد علي الصبيح القاهرة، 1969.
12. ابن طباطبا: عيار الشعر، مراجعة نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

13. ابن قتيبة: تأويل مشكل القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، دار التراث، القاهرة، مصر، ط2 1973.
14. ابن منظور: لسان العرب، تحقيق مجموعة من الأساتذة، دار صادر، بيروت، ط3، 1994 ج7.
15. أبو بكر العزاوي: الخطاب والحجاج، الأحمديّة للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1 2007.
16. أبو ديب كمال: الأسلوبية، مجلة فصول، مج6، ع1، أكتوبر، نوفمبر، 1984.
17. أبو غزالة إلهام وآخرون: مدخل إلى علم لغة النص، دار الكتاب، ط1.
18. أبو هلال العسكري: الصناعتين، الكتابة والشعر، حققه وضبط نصّه: د. مفيد قمحه، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1409هـ-1989م.
19. أحمد رضا: معجم متن اللغة، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1380 هـ، 1960، ج5.
20. أحمد الشايب: الأسلوب دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية، مكتبة النهضة المصرية، ط6، 1966م.
21. أحمد الشايب: الأسلوب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط6، 1966.
22. أحمد بن فارس، مجمل اللغة، تح: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2 1968.
23. أحمد درويش: الأسلوب والأسلوبية، مدخل في المصطلح وحقول البحث ومناهجه، فصول المجلد الخامس، ع1، 1984.
24. أحمد يوسف علي: قراءة النص دراسة في الموروث النقدي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (د ت)، (د ط).
25. أرسطو طاليس: ترجمة: عبد الرحمان بدوي، وكالة المطبوعات الكويت، دار القلم، بيروت لبنان، 1979م.
26. أرسطو: الخطابة، الترجمة العربية القديمة، عبد الرحمن بدوي، دار الشؤون الثقافية العامة بغداد، 1986.

27. الأزهر الزناد: نسيج النص، بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1993.
28. ازوارد ديكرو: جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2007.
29. أسامة محمد إبراهيم البحيري: انغلاق البنية وانفتاحها في البنيوية والتداولية والبلاغة العربية ندوة الدراسات البلاغية.
30. إسماعيل الصفي وآخرون: فصول من البلاغة والنقد الأدبي، دار الفلاح، الكويت، ط1 1983.
31. أمينة الدهري: الحجاج وبناء الخطاب في الضوء البلاغة الجديدة، شركة النشر والتوزيع المدارس، دار البيضاء، ط1، دت.
32. آن روبول جاك موشلار: التداولية اليوم (علم جديد في التواصل)، تر: سيف الدين ذغفور المنظمة العربية للترجمة بيروت، ط1، 2003.
33. أنطوان صيّاخ وآخرون: تعلّميّة اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1 1427هـ-2006م.
34. أنور المرتجي: سيميائية النص الأدبي، مكتبة دار الآفاق، دار البيضاء، المغرب، 1987.
35. الباقلاني: إعجاز القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، دت، ص 205.
36. البقاعي: نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط، 1995، ج8.
37. بكري شيخ أمين: البلاغة العربيّة في ثوبها الجديد، علم المعاني، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط9، 2004، ج1.
38. تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 1998.
39. تون أ فان دايك: علم النص، مدخل متعدد الاختصاصات، تر سعيد حسن بحيري، الدار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001.
40. الجاحظ: البيان والتبيين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1430هـ-2009م.

41. جاك ريتشارد وثيرودور روجرز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات - وصف وتحليل - تر: محمود إسماعيل، دار عالم الكتب، المملكة العربية السعودية، 1990.
42. جان ايف تادييه: النقد الأدبي في القرن العشرين، ترجمة د. قاسم مقداد، منشورات وزارة الثقافة، المعهد العالي للفنون المسرحية، دمشق، 1993.
43. جان كوهن: بنية اللغة الشعرية، تر: محمد الوالي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء ط1، 1986.
44. الجرجاني، دلائل الإعجاز: قراءة وتعليق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر ط5، 2004.
45. جمال الحضري: المقاييس الأسلوبية في الدراسات القرآنية، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ط1، 2010م.
46. جميل حمداوي: من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2011.
47. جميل عبد المجيد: 1 - البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، دراسات أدبية، الهيئة المصرية العامة.
48. 2: بلاغة النصّ مدخل نظري ودراسة تطبيقية، دار غريب، القاهرة، 1999.
49. جورج موليه: الأسلوبية ترجمة وتقديم بسلام بركة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ط2. 2006.
50. جوليا كريستيفا: علم النص، تر: فريد الزاهي، مرا: عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1997.
51. جون سيرل: العقل واللغة والمجتمع، الفلسفة في العالم الواقعي، تر: سعيد الغانمي، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2006.
52. جون لاينز: اللغة والمعنى والسياق، تر، عباس صادق وهاب، دار الشؤون الثقافية العامة آفاق عربية، العراق، ط1، 1987.
53. الجوهري: الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، ج4.

54. حازم القرطاجني: حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، دار المغرب الإسلامي، ط2، بيروت، 1981.
55. حافظ إسماعيل علوي: الحجاج مفهومه ومجالاته، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة عالم المكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، 2010، ج1.
56. حمادي صمود: التفكير البلاغي عند العرب أسسه وتطوره إلى القرن السادس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بتونس، مجلد عدد21، منشورات الجامعة التونسية، ط1981.
57. حميد آدم الثويني: البلاغة العربية المفهوم والتطبيق، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2007، 1.
58. الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السمرائي، دار ومكتبة الهلال، بغداد، ط1، 1985.
59. خليل عودة: المصطلح النقدي في الدراسات العربية المعاصرة بين الأصالة والتجديد والأسلوبية.
60. خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبية، الجزائر، ط2006.
61. الداودي زاهر مرهون بن خصيف: الترابط النصي بين الشعر والنثر، دار جرير للنشر والتوزيع عمان الأردن، ط1، 2010.
62. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلى على أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.
63. دي بونجراد: النص والخطاب والإجراء، تر تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.
64. رانية فوزي عيسى: علم اللغة النصي: رسائل الجاحظ نموذجاً، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 2014.
65. رولان بارث: البلاغة القديمة، تر وتقديم عبد الكبير الشرقاوي، دار الفنك للنشر 1994.
66. الزاوي بغورة: 1 - الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة، دار الطبعة بيروت ط2005، 1م.

67. 2. العلامة والرمز في الفلسفة المعاصرة (التأسيس والتجديد)، عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع3، المجلد 35، مارس 2007.
68. الزركشي: البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أ بو الفضل إبراهيم، دار الجيل، بيروت، لبنان، د.ط، 1988، ج1.
69. الزمخشري: الكشاف، تحق: أحمد بن محمد الاسكندري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3 ج3.
70. الزمخشري، أساس البلاغة: تحق، محمد باسل عيون السود، منشورات دار الكتب العملية بيروت، ط1، 1998، ج1.
71. سارة ميلز: الخطاب، ترجمة يوسف بغول، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، د.ط ، 2004 .
72. سعد أبو الرضا: النقد الأدبي الحديث أسسه الجمالية ومناهجه المعاصرة روية إسلامية، ط2 1428هـ.
73. سعد سليمان حمودة: البلاغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005.
74. سعد مصلوح: في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية، لجنة التأليف والتعريب والنشر، جامعة الكويت، ط1، 2003 .
75. سعيد حسن بحيري: علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية، لونغمان ط1، 1997.
76. سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي النص والسياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط2، 2001.
77. السكاكي: مفتاح العلوم، حققه وقدم له وفهرسه د. عبد الحميد هندراوي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1420هـ -2000م.
78. السيوطي: الإتقان في علوم القرآن، تحقيق فواز أحمد زمرلي، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، د.ط، 2005، ج1.
79. شايم بيرلمان: نحو نظرية فلسفية في الحجاج، تر: أنور طاهر، مجلة الكلمة، بيروت، لبنان 2015، ع 101.

80. شرشار عبد القادر: تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات دار الأديب، وهران (دط)، (دت).
81. شكري عياد - 1 اللغة والإبداع، مبادئ علم الأسلوب الغربي، (د ط)، 1988
82. - 2 : مدخل إلى علم الأسلوب، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ط1، 1982.
83. صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، ج1، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1431هـ - 2000م.
84. صلاح فضل - 1 بلاغة الخطاب وعلم النص، شركة لونجمان، القاهرة، مصر، ط1، 1996.
85. - 2: علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، مؤسسة مختار، طبعة دار عالم المعرفة 1999.
86. ميشال فوكو: نظام الخطاب، ترجمة محمد بسيلة، دار التنوير، بيروت، لبنان، ط1، 1984.
87. الطبري: جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، عالم الكتب القاهرة، مصر، ط1، 2003، ج1.
88. طه عبد الرحمن - 1 في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط2، 2000.
89. - 2 اللسانيات والمنطق والفلسفة، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، ط2 1988م، ع2 .
90. - 3 تحديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب ط2.
91. عاطف فضل محمد: البلاغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 2011.
92. عبد الجواد إبراهيم عبد الله أحمد: الاتجاهات الأسلوبية في النقد العربي الحديث رسالة دكتوراة الجامعة الأردنية عمّان، 1994.
93. عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، ج1، موفم للنشر، الجزائر 2007.

94. عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربيّة رؤية نظرية تطبيقية دار صفاء، عمان، ط1، 1430هـ -2009م.
95. عبد الرحمن علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي: تدريس البلاغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية محسوبة، دار المسيرة، ط1، 1426هـ -2005م.
96. عبد السلام المسدي - 1 الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، تونس، ط2، 1982.
97. - 2 اللسانيات والأسلوب: دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان 2005.
98. - 3 المقاييس: الأسلوبية في النقد الأدبي من خلال البيان والتبيين للجاحظ حوليات الجامعة التونسية ع، 23، 1976.
99. عبد العزيز عتيق، في البلاغة العربية: علم المعاني، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2009.
100. عبد القادر حسن: أثر النحاة في البحث البلاغي، دار النهضة مصر للطبع والنشر الفجالة القاهرة.
101. عبد القاهر الجرجاني - 1 أسرار البلاغة في علم البيان، صححه وعلق على حواشيه السيد رشيد رضا، دار ابن تيمية، القاهرة.
102. - 2 دلائل الإعجاز، شرح وتعليق د. محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل ط1، 1424هـ -2004م.
103. عبد اللطيف عادل: خطاب المناظرة في التراث العربي الإسلامي (مقاربة لآليات بلاغة الإقناع) أطروحة مرقونة، كلية الآداب، جامعة القاضي عياض، مراكش.
104. عبد الله صولة: الحجاج أطره ومنطقاته من خلال مصنف في الحجاج الخطابية الجديدة لبرلمان وتتيكا، ورد ضمن أهمية نظرية الحجاج في التقاليد الغربية من أريسطو الى اليوم؟
105. عبد المالك مرتاض - 1 نظرية النص الأدبي، دار هومة، الجزائر، د. ط، 2007.
106. - 2 التحليل السيميائي في الخطاب الشعري، دار الكتاب العربي الجزائر، (د ط، 1، 2011.

107. عبد المهدي هاشم الجراح: نحو النص وتطبيقاته على نماذج في النحو العربي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، إربد الأردن، مج33، ع1، 2006.
108. عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب - مقارنة لغوية تداولية -، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بنغازي، ليبيا، ط1، 2004.
109. عطية مختار: التقديم والتأخير ومباحث التراكيب بين البلاغة والأسلوبية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية 2005.
110. علي ملاحي: مفاتيح تلقي النص من الوجهة الأسلوبية، مجلة اللغة والآداب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع04، 1420، ديسمبر 1999.
111. عمر أبو خرملة: نحو النص، نقد نظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2004.
112. عمر الملاحويش: إعجاز القرآن وعلم المعاني، مكتبة الفلاح، الكويت، 1986.
113. عن عمر أوكان: لذة النص عند بارث، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 1996.
114. فاضل ثامر: اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1994.
115. فان دايك - 1 النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2000.
116. - 2 النص بناته وظائفه مدخل أولي إلى علم النص، تر: محمد العمري، إفريقيا الشرق المغرب، ط1، 1996.
117. فان ديك: علم النص متداخل الاختصاصات، تر: سعيد بحيري، دار القاهرة للكتاب، مصر ط1، 2000.
118. فاوولر روجر: اللسانيات والرواية، تر: لحسن احمامة، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1 1997.
119. فرانتيسك دانس: حول التحليل اللغوي لبنية النص، علم لغة النص، نحو آفاق جديدة، تر: سعيد.

120. فرانسواز آرمينيكو: المفارقة التداولية، ترجمة: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط المغرب، 1986.
121. فريد حاجي: التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعذك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ع19، ديسمبر، 2005.
122. فولفجانج هانيه مان وديترفي هفيجر: مدخل إلى علم اللغة النصي، تر فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، دار النشر العلمي والمطابع، الرياض، السعودية، د.ط، 1999.
123. فينسنتي كانتارينو: علم الشعر العربي في العصر الذهبي، ترجمة محمد مهدي الشريف، منشورات محمد علي بيضون دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1425هـ-2004.
124. الفيروز آبادي: القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2004، مادة قرب
125. القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد الحبيب بلخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط2، 1981.
126. القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق محمد عبد القادر الفاضلي المكتبة العصرية، صيدا بيروت، 1424هـ-2004م.
127. كلاوس برينكر: التحليل اللغوي للنص دخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، ط1، 2005.
128. محمد الأخضر الصيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 1429هـ-2008م.
129. محمد الصغير بناني: البلاغة وال عمران عند ابن خلدون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1996.
130. محمد العمري. 1 البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها، إفريقيا الشرق، المغرب، 1999م.
131. 2 البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول، إفريقيا الشرق، المغرب، ط2 . 2010 .
132. 3 في بلاغة الخطاب الاقتناعي، مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية الخطابة في القرن الأول نموذجاً، إفريقيا الشرق، المغرب، ط2، (د ن).

133. **محمد الوالي - 1** الاستعارة في محطات يونانية وغربية وعربية، دار الأمان، الرباط، ط1 2005.
134. **2** السبل إلى البلاغة الباتوسية ضمن فريق بحث الحجاج مفهومه ومجالاته مدارس وأعلام.
135. **محمد بركات حمدي:** البلاغة العربية في ضوء الأسلوبية ونظرية السياق، دار وائل للنشر ط1 2003.
136. **محمد بركات - 1** بلاغتنا اليوم بين الجمالية والوظيفية، دار وائل للنشر، عمان الأردن، ط1 2004م.
137. **2** دراسة في الإعجاز البياني، دار وائل للطباعة والنشر، (د،ت)، ط1، 2000.
138. **محمد حماسة عبد اللطيف:** الإبداع الموازي التحليل النصي للشعر، دار غريب، القاهرة مصر، د.ط، 2001.
139. **محمد خطابي:** لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، المغرب ط1، 1991.
140. **محمد سالم الطلبة:** الحجاج في البلاغة المعاصرة، بحث في بلاغة النقد المعاصر، دار الكتاب الجديد، ط1، 2008.
141. **محمد سالم صالح:** أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية ودور هذه النظرية في التوصل إلى المعنى، قسم اللغة العربية، كلية المعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز.
142. **محمد عباس:** الأبعاد الإبداعية في منهج عبد القاهر الجرجاني، دراسة مقارنة، دار الفكر المعاصر، لبنان، ط1، 1999.
143. **محمد عبد المطلب - 1** البلاغة والأسلوبية طبع في دار نوبار للطباعة القاهرة، ط1 1994م.
144. **2** البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية، لونغمان، ط1، 1994.
145. **3** بناء الأسلوب في شعر الحداثة، دار المعارف، ط2، 1995.

146. محمد عبد المنعم خفاجي وعبد العزيز شرف: البلاغة العربية بين التقليد والتجديد، دار الجليل بيروت، ط1، 1412هـ-1992م.
147. محمد عبد المنعم خفاجي، محمد السعدي فرهود، عبد العزيز شرف، الأسلوب: والبيان العربي الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1412هـ-1992م
148. محمد كريم الكواز- 1 علم الأسلوب مفاهيم وتطبيقات، منشورات جامعة السابع أبريل، ط1 1426هـ
149. 2 . البلاغة والتّقد المصطلح والنّشأة والتّجديد، مؤسّسة الانتشار العربي بيروت، ط1، 2006.
150. محمد محمد عبد العليم الدّسوقي: موروثنا البلاغي والأسلوبية الحديثة، دراسة موازنة، طباعة ونشر دار اليسر بالقاهرة.
151. محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية للنشر القاهرة، مصر، ط1، 2002.
152. مسعود صحراوي: التداولية عند علماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار التنوير للنشر والتوزيع شارع طرابلس، حسين داي، الجزائر، ط1 2008.
153. مصطفى الجويني: "المعاني": علم الأسلوب، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ط1، 1996.
154. مصطفى السعدني: مدخل إلى بلاغة النص، منشأة المعارف الإسكندرية، 1994.
155. منذر العياشي- 1 الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، 1429هـ-2009.
156. 2 . الكتابة وفتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، دمشق، سوريا، ط1، 1988.
157. نيلس أريك انكفيست: الأسلوبية اللسانية، تر: أحمد مؤمن معهد اللغات الأجنبية مطبوعات منتوري، قسنطينة، الجزائر، فيفري 2001 .
158. هاينه وفيهفيجر: مدخل إلى علم اللغة النّصي، تر فالج بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 1999.

159. هشام الريفى: الحجاج عند أرسطو، ضمن فريق بحث أهم نظريات الحجاج فى التقاليد الغربية.
160. هنريش بليث: البلاغة والأسلوبية نحو نموذج سيميائي جديد لتحليل النص، تر: محمد العمري، إفريقيا الشرق، بيروت لبنان، دط، 1999 .
161. الهيثمي: مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الفكر، بيروت، ج8، 1412هـ، مجد الدين أبو السعادات المبارك، جامع الأصول فى أحاديث الرسول، تحقيق عبد القادر الأرئوط، مكتبة الحلواني دار البيان، مطبعة الملاح، ط1، 1392هـ-1972م، ج11.
162. بن عيسى بن طاهر: أساليب الإقناع فى القرآن الكريم، دار الضياء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، (دط)، 2000م.
163. خليل إبراهيم: الأسلوبية ونظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1 1997.
164. يوسف أبو العدوس - 1 الأسلوبية الرؤية و التطبيق، دار الميسرة، عمان، الأردن، 2007 .
165. - 2 مدخل إلى البلاغة العربية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1 2007/1427م.
166. يوسف وغليسي: مناهج النقد الأدبي، جسور للنشر والتوزيع، ط1، 2007.
- المقالات والمجلات باللغة العربية:**
- 1 - إبرير بشير: استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق، تصور لمستقبل الخطاب فى الجامعة، مجلة اللغة العربية، مجلس الأعلى للغة العربية، العدد السادس، الجزائر، 2002.
- من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص، مجلة التواصل، جامعة عنابة الجزائر، ع 14، جوان 2005.
- 4 - بلحوت أحمد: من شروط العملية التعليمية فى تصميم المحتوى المدرسي، مجلة المبرز، المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية، الخروبة، الجزائر، العدد، 6، 1995.
- 5- بن تربة خميسة: قراءة نقدية فى طريقة تدريس النحو والبلاغة بالمدارس الجزائرية، مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة فى الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، العدد 2، 2005.

- 6 - **بن عروس مفتاح**: حول الاتساق في نصوص المرحلة الثانوية (مقاربة لسانية)، مجلة اللغة والأدب، العدد 12، الجزائر، ديسمبر 1997.
- 7 - **بوحساين نصر الدين**: مقال بعنوان، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة البليدة، مقال غير منشور.
- 8 - **بوقرة نعمان**: لسانيات النص، بين التنظير الغربي والإجراء العربي، الكاتب العربي، مجلة فصلية تصدر عن الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب، السنة 22، دمشق، العدد 69، (صيف) 2005.
- 9 - **الحاج صالح عبد الرحمن**: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد 4، الجزائر، 1973.
- 10 - **الحاج صالح عبد الرحمن**: التحليل العلمي للنصوص بين علم الأسلوب وعلم الدلالة والبلاغة العربية، مجلة المبرز، المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، العدد 6، 1995.
- 11 - **حساني أحمد**: تعليمات اللغة والترجمة - بحث في المفاهيم والإجراءات - مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 1، السنة الأولى، الجزائر، ماي، 2005.
- 12 - **حساني أحمد**: واقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، مجلة اللغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 6، الجزائر، 2002.
- 13 - **سالمي عبد المجيد**: مدخل إلى علم تعليم اللغات: مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 5، 1994.
- 14 - **صاري محمد**: التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 6، الجزائر، 2002.
- الطاهر لوصيف**: المقاربة التبليغية وتعليم اللغة وتعلمها، مجلة لغات، جامعة الجزائر، ع، 2004.
- 15 - **عليش العموري**: دور المنهج أو الطريقة في تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، العدد 2، 2005.
- 16 - **غطاش شريفة**: استعمال الربط عند الطفل ما بين 5 و 9 سنوات، مجلة اللغة والأدب، العدد 12، جامعة الجزائر، ديسمبر 1997.
- 17 - **لعراس عبد المجيد**: نظرية الفصل والوصل عند عبد القاهر الجرجاني، مجلة اللغة وآدابها، العدد 5، الجزائر، 1997.

18 - محمد أديوان: بين نظرية المقاصد ونظرية الأفعال اللغوية المعاصرة، مجلة الوصل، معهد اللغة والأدب العربي، ع1، جانفي 1994، جامعة تلمسان.

19. يحياتن محمد: تحليل النص الأدبي، في التعليم الثانوي-ملاحظات أوليّة- مجلة اللغة والأدب، العدد 12، جامعة الجزائر، ديسمبر 1997

المراجع باللغة الأجنبية

- 1- **Adam Jean Michel:** Linguistique textuelle, Des genres de discours aux textes, Nathan, Paris, 1999, p39
- 2- **Bernard cerquiglini et autrs** le grand larousse illustré claud mimmo paris 2015.
- 3- Dictionary of linguistics, Oxdord Ox university press 1989.
- 4- **Dubois et autres** , Dictionnaire la linguistique (discours – texte).larousse, paris, 1973.
- 5- **FRANCIS W .Makey**, principes de didactiques analytiques, analyses scientifique l'enseignement des langues, de Paris, 1972.
- 6- **G. Siouffi, D. van raemdonck** 100 Fiches pour comprendre la Linguistique, fiche 4: Linguistique et Rhétorique), Bréal rosny cedex, 2^{eme} édition, 1999.
- 7- **Halliday, M.A.K. and R Hassan;** Cohesion in English; Longman Group limited; London; 1976.
- 8- **Jean Duboi, et autre**, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Canada, 1999
- 9- **TADIÉ Jean Yves**, la critique littéraire au 20^{eme} siècle, Belfond, 1987.

الرسائل والأطروحات:

1. بلحوت شريفة: الإحالة دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب "Cohesion in English" ل م. أ. ك هاليدي ورقية حسن، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، 2006/2005.
2. بن عروس مفتاح: الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في تخصص لسانيات النص، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2007 – 2008.

3. **بوحساين نصر الدين:** اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر (دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية)، رسالة دكتوراه/ جامعة الجزائر، 2004.
4. **فائزة سيدي موسى:** مظاهر الاتساق في نظرية النظم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي - أنموذجا - دراسة تحليلية وصفية، أطروحة دكتوراه أ ل م، جامعة البليدة 2، 2015-2016.
5. **لوصيف الطاهر:** تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري برنامج السنة الأولى-جذع مشترك آداب - أنموذجا، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في تخصص تعليمية اللغة والأدب، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2007 - 2008.
6. **لوصيف الطاهر:** منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقارنة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها 1996.
7. **موسى جمال:** تحليلات مفاهيم تداولية في التراث العربي، تفسير الرازي لسورة المؤمنون نموذج، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم علوم اللسان، جامعة الجزائر، 2008/2009.
8. **ميس خليل محمد عودة:** تأصيل الأسلوبية في الموروث النقدي والبلاغي كتاب مفتاح العلوم لسكاكي أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2006.

الوثائق والسندات التربوية:

- دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي - جذع م آ - وزارة التربية الوطنية.
- كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة كتاب مقرر للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام لشعبة (آ وفلسفة - ولغات أجنبية)، وشعبة (رياضيات، وعلوم تجريبية، وتسيير واقتصاد، وتقني رياضي) إنتاج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الموسم الدراسي 2006/2007م.
- منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مديرية التعليم الثانوي العام، ومدرية التعليم الثانوي التقني. الشعب: علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، والشعب الأدبية، وزارة التربية الوطنية، جانفي 2006.

- وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي مواد التعليم العام، مديرية التعليم الثانوي العام، جوان 2008.

مواقع الإنترنت:

1- أوكان عمر، مقدمة في البلاغة العربية القديمة

http://www.aljabriabed.net/fikrwanakd/n25_09ucan.%282%29.htm

2- بلحبيب رشيد، أسلوية التراكيب وقضايا التقسيم والتأخير

<http://sh.rewayat2.com/lang/Web/6490/001.htm>

3- عبد الكريم الشظيمي، التقويم البيداغوجي، www.elbassair.com، 2018/05/10.

فهرس الموضوعات

.....مقدمة

الفصل الأول:

الدرس البلاغي في ضوء المناهج اللغوية الحديثة وعلاقته بالتخصصات الأخرى.....1

المبحث الأول: البلاغة في الدراسات العربية والغربية.....1

I البلاغة في الدراسات العربية قديما وحديثا.....1

1- مفهوم البلاغة.....1

أ - لغة.....1

ب - اصطلاحا.....2

2 - لمحة موجزة عن البلاغة وعلّومها.....8

1-2 علم المعاني.....10

2-2 علم البيان.....11

3-2 علم البديع.....12

3- البلاغة العربية في العصر الحديث ومحاولات تجديدها.....13

4- البلاغة وأهميتها التعليمية في بناء الملكة التواصلية لدى المتعلمين.....17

5 - أهداف تعلّم البلاغة.....22

II البلاغة في الدراسات الغربية قديما وحديثا.....24

1 - أرسطو وفن الخطابة.....27

2 - الحجاج عند أرسطو.....28

3 - بلاغة أرسطو بين الجدل والخطابة.....29

2 - البلاغة الجديدة.....34

34.....	2 - 1 تعريف البلاغة الجديدة (الحجاج)
36.....	3 - الحجاج عند ميشال مايير
37.....	4 - أوزلد ديكر و نظريته الحجاجية
39.....	المبحث الثاني: ماهية لسانيات النص وتطورها في الدراسات الغربية والعربية
39.....	I لسانيات النص منطلقات ومفاهيم
39.....	II لسانيات النص عند اللسانيين الغربيين قديما وحديثا
39.....	1 مفهوم المقاربة النصية
40.....	2 أهمية المقاربة النصية في تعليمية اللغات
44.....	3 أهمية لسانيات النص في تعليمية البلاغة
45.....	4 مفهوم النص
48.....	4 - 3 الفرق بين الجملة والنص
52.....	5 تعريف الخطاب
53.....	5 - 1 الفرق بين النص والخطاب
55.....	6 مفهوم النصية
60.....	II لسانيات النص عند اللسانيين الغربيين
66.....	1-الاتساق
66.....	أ مفهوم الاتساق
69	1-1 الإحالة
71.....	2-1 الاستبدال

72.....	3-1 الحذف
72.....	4-1 الوصل
73.....	1 - 5 - الاتساق المعجمي
73.....	2-الانسجام
74.....	2 - 1 مفهوم الانسجام
77.....	1-2 الترابط الموضوعي
77.....	2-2 احتواء النص على عنصر التدرج
78.....	3 توفر النص على معيار الاختتام
81.....	II لسانيات النص في الدراسات العربية قديما وحديثا
94.....	المبحث الثالث: البلاغة وعلاقتها بالتخصّصات الأخرى
94.....	I. علاقة البلاغة بالأسلوبية
95.....	1 - مفهوم الأسلوبية
97.....	1 - 2 مفهوم الأسلوبية حديثا
100.....	1 - 2 الأسلوبية عند العرب القدامى
105.....	3- الأسلوبية عند العرب المحدثين
107.....	4 . علاقة البلاغة بالأسلوبية
114.....	3 - 1 علاقة الأسلوبية بعلم المعاني
114.....	3 - 2 علاقة الأسلوبية بعلم البيان
119.....	3 - 3 علاقة الأسلوبية بعلم البديع
120.....	II علاقة البلاغة بالتداولية

1	- تعريف التداولية.....	120
2	- مفاهيم التحليل التداولي والبلاغة.....	122
3	علم المعاني وعلاقته بأفعال الكلام.....	133
III	علاقة البلاغة بلسانيات النص.....	139
	الفصل الثاني: واقع تعليم البلاغة العربية في بعض الثانويات - دراسة ميدانية.....	144
	المبحث الأول: منهجية تعليم البلاغة.....	144
1	وصف منهجية الدراسة الميدانية.....	144
1 1	1 ميدان الدراسة.....	146
	1-2 المجال المكاني.....	146
	2-2 المجال الزمني.....	149
2-3	عينة البحث.....	149
2-4	فيما يخص التحري.....	149
	أ - فيما يتعلق بالأستاذ.....	149
	ب - فيما يتعلق بالمتعلم.....	150
	ج - عينات الاستكشاف.....	150
	د - طريقة إجراء التحري.....	150
2	وصف طريقة عرض نشاط البلاغة من خلال الكتاب المقرر.....	154
1.	دراسة تحليلية نقدية لمنهجية عرض نشاط البلاغة من خلال الكتاب المقرر.....	155
1-2	الطريقة المتبعة في كتاب "الجديد".....	155

3- نموذج تطبيقي من خلال حصة البلاغة وفق التغيرات المنهجية الحاصلة في المنظومة التربوية..... 170

المبحث الثاني: دراسة وصفية تحليلية للمحتويات البلاغية في ضوء الدراسات اللسانية

الحديثة..... 177

2 وصف المحتويات البلاغية المقررة على السنة الثانية (أف)..... 180

2 1 محتوي السنة الثانية من التعليم الثانوي. العام..... 180

2- دراسة تحليلية نقدية لمضامين المحتويات البلاغية المقررة..... 182

أولاً: على مستوى اختيار الموضوعات المقررة..... 188

ثانياً: على مستوى معايير ترتيب الموضوعات وتنظيمها..... 191

I الدرس البلاغي في ضوء الدرس اللساني الحديث..... 193

I. 1 السياق المصاحب البلاغي (أف)..... 193

II أفعال الكلام في تعليمية الدرس البلاغي..... 196

III استراتيجيات تقديم الدرس البلاغي من المنظور التداولي..... 198

المبحث الثالث: تقويم الدرس البلاغي من خلال كتاب الجديد..... 203

1- مفهوم التقويم 204

2- أنواعه التقويم وأشكاله..... 209

2-1 التقويم التشخيصي..... 209

2-2 التقويم الإجمالي..... 210

2-3 التقويم الاستشراقي..... 211

3- طبيعة التطبيقات البلاغية المقررة في كتاب التعليم الثانوي العام..... 211

4- نماذج تطبيقية - دراسة وتحليل - 221

المبحث الرابع: المقاربة النصّية في تعليم البلاغة من خلال سندات كتابية س2
(أف).....227

1. تحليل النتائج الخاصة باستبيان الأساتذة وتفسيرها.....227

أ- محور البيانات الشخصية.....227

ب- محور البيانات الخاصة بالأستاذ في ضوء الإصلاح الجديد.....229

ت- محور البيانات الخاصة بطبيعة الموضوعات المقرّرة وطريقة عرضها.....232

ث- محور البيانات الخاصة بأهداف المنهاج.....233

محور البيانات الخاصة بالتقويم.....235

2 تحليل نتائج كتابات المتعلمين وتفسيرها في ضوء المقاربة النصّية.....238

خاتمة251

الملاحق.....256

قائمة المصادر والمراجع.....261

فهرس الموضوعات265