المخرجات التطبيقية لعلوم اللسان في المتون التعليمية "الكفايات اللغوية" بالمرحلة الثانوية بالمملكة

The applied outputs of linguistic sciences in the educational books "language competencies" at the secondary stage in the Kingdom

أد.مختار درقاوي*

جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف (الجزائر)

derkaoui79@live.fr

تاريخ الوصول: 2021/04/27 تاريخ القبول: 2021/08/09 تاريخ النشر: 2021/11/04

– ملخص:

يكشف البحث عن المخرجات التطبيقية للحقول اللسانية في متون الكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ما تعلّق بالصناعة المعجمية في العمل التعليمي، وكذا علم الدلالة وتطبيقاته التعليمية، وما قدّمه الاتجاه التخاطبي والمنحى الحجاجي والدرس اللساني النصي من مكاسب مهمة تعين على تطوير المتون التعليمية . ومن أهم نتائج البحث التأكيد على أنّ المقررات الناجحة هي التي تحرص على تفعيل نتائج التخطيط اللساني المدرسي في ميدان تجديد المتون العلمية وتطويرها وظيفيا من حيث أسس الصناعة العلمية وعرْض الحمولة المعرفية ومنهجية التدريب، مما هو وثيق الصلة بثلاثة مجالات: تخطيط المتن Corpus، وتخطيط الوضع Statut وتخطيط الاكتساب Acquisition.

– **الكلمات المفتاحية:** تخطيط المتن – تخطيط الوضع– تخطيط الاكتساب – اللسانيات التطبيقية – الكتب التعليمية

Abstract: -

The research reveals the extent to which the results of applied linguistic fields are invested in the books of language competencies approved at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. One of the most important results of the research is the assertion that successful educational books are those that are keen to activate the results of school linguistic planning in the field of renewing scientific courses and developing them functionally, which is closely related to three areas: corpus planning, statut planning and acquisition planning.

-Keywords: Corpus planning-Statut planning - Acquisition planning- Linguistic fields- Books of language competencies.

* المؤلف المرسل

- **مقدمة:**

قد أدرك القائمون على المؤسسات التربوية ألّا سبيل للنهوض بالتعليم في الوطن العربي والتمكين للغة العربية وتنميتها ونشرها وإشعاعها إلا بسياسة واضحة وبنظام تعليميّ قويّ، وبتدبير متين، وبتخطيط لغوي رصين يستفيد ممّا تركه السلف وينفتح في الآن نفسه على مخرجات الدرس التربوي والتعليمي واللساني الحديث والمعاصر، بما لا يتعارض مع ثوابت الأمّة وأصولها، وقد بذلت المملكة العربية السعودية في هذا الشأن جهودا عظيمة تستحقّ الإشادة والثناء.

إذ اتخذ رجالات الفكر فيها وأهل اللغة مِنَ البُعد البيني؛ أي بين القديم والحديث، وبين الحقول المعرفية المختلفة، وبين الأفراد أي العمل الجماعي منهجا للتخفيف من إشكالاتِ: تحقيقِ الكفاية اللغوية، وتعريبِ العلوم والمصطلحات، وتأليفِ المعجمات، وإصلاح المناهج التعليمية، وغير ذلك، والهدف هو تحقيق التنمية اللغوية على شاكلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وما يستوقف الباحث اللساني من جملة القضايا التي لها صلة بواقعنا التعليمي اليوم مسألة مدى استثمار نتائج الحقول اللسانية التطبيقية في متون الكفايات اللغوية المقررة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ما تعلّق بالصناعة المعجمية في العمل التعليمي، وكذا علم الدلالة وتطبيقاته التعليمية، وما أفرزه الاتجاه التخاطبي والمنحى الحجاجي والدرس اللساني النصي من مخرجات مهمة تعين على تطوير المتون التعليمية .

إنّ المقررات الناجحة هي التي تحرص على تفعيل نتائج التخطيط اللساني المدرسي في ميدان تحديد المتون العلمية وتطويرها وظيفيا من حيث أسس الصناعة العلمية وعرْض الحمولة المعرفية ومنهجية التدريب، مما هو وثيق الصلة بثلاثة مجالات: تخطيط المتن Corpus، وتخطيط الوضع Statut وتخطيط الاكتساب Acquisition.

من هنا يكتسي البحث في هذا الموضوع أهمّية بالغة، كون هذه المقرّرات التي سعت وزارة التربية والتعليم بالمملكة إلى وضعها وتكريسها وتعميمها على أبناء البلد؛ أضحت تطرح في مسارها التجديديّ المستمرّ مدى الاستجابة لمتطلبّات العصر الحالي والانفتاح على الحركية المستمرّة للتجديد في ميدان تطوّر المناهج التعليمية، وفي مجالات العلوم الحديثة واقتصاد المعرفة، وتفعيل النظريات التربوية واللسانية المعاصرة، ومدى السعي إلى الإفادة منها لتقويم النظام التربوي وتطويره والرفع من المردودية والقدرة على المنافسة، بما ينبئ عن وعيٍ حضاريٍّ عميق وسلوك رصين.

وفي هذا المساق نختصر الإشكال الذي نحن بصدد بحثه في: مدى استفادة هذه المقرّرات من المكتسبات اللسانية الحديثة –وبخاصة اللسانيات التطبيقية– في تنمية الكفايات وفي تطوير البناء المنهجي وإثراء المحتوى المعرفي وتذليل صعوبات العملية التعليميّة التعلّميّة؟

وقد اقتضت مجريات العمل المعرفي والمنهجي ضبط البحث كالآتي:

– مقدمة
– تمهيد: وصف المقررات
• مخرجات الحقول اللسانية التطبيقية في المتون التعليمية المقرّرة
• في الصناعة المعجمية (استثمار الصورة في المقررات)
• اللسانيات التطبيقية ومعالجة مشكلات الكفاية اللغوية (تطبيقات على موضوع الصحة اللغوية من المقرر 07)
1- الاتجاه التقابلي
2- اتجاه تحليل الأخطاء
2-1- أخطاء الجهل بقيود القاعدة
2-2- أخطاء المبالغة في التعميم
2-3- أخطاء التطبيق الناقص للقواعد
2-4- أخطاء الافتراضات الخاطئة
• في علم الدلالة التطبيقي (نماذج من المقرر)
• المنحى التداولي أو التخاطبي في المقرر التعليمي
• المنحى الحجاجي في المقرر التعليمي
• المنحى اللساني النصّي في المقرر التعليمي
– خاتمة
– قائمة المصادر والمراجع

وعن المنهج المعتمد في هذا العمل، فهو المنهج الوصفي الذي يُجلّي حقيقة الظاهرة المعرفية في بيئتها الزمانية المحددة، واستعنا أيضا بالمنهج المقارن لبيان نقاط الائتلاف والاختلاف بين جملة من التصورات المعرفية اللسانية في السياقين العربي والغربي.

ومن أهداف البحث سعيه إلى:

– تأكيد أنّ البعد البينيّ أضحى مطلبا مشروعا بين التخصّصات لمعالجة مشاكل العملية التعليميّة التعلّمية.

- ترسيخ مبدأ الاستفادة من الحصيلة اللسانية الحديثة في حقل تعليميّة اللغة أو اللغات؛ بخاصة مبحث بناء الكفايات؛ وتعدّ الاستفادة من هذه الحصيلة مطلبا حضاريا.
- تأكيد أنّ الوعي المعرفي الحديث أنتج لنا حقولا معرفية كثيرة "لسانية" و"بيداغوجية" واجتماعية" و"نفسية" تكفّلت بمهام تقدير الحصيلة العلمية والمنهجيّة وتوليد طرائق في الاستخلاص، واختبار الكفايات، وغير ذلك. وفي هذا الحراك المعرفي دعوة صريحة إلى قياس مدى استفادة المنظومات التعليمية من هذه المكتسبات وتفعيلها.
- تقرير أنّ العمل البشري يعتريه النقص ويعتوره الضعف، وطولُ السنين والعمل البينيّ كفيلان بجبر الكسر وسدّ الثُّلْمة وبالتالي تطوير المقرّرات التعليمية وتنمية القدرات البشريّة.

رابط مقررات التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

https://ienbooks.t4edu.com/#/courses

- https://ienbooks.t4edu.com/#/courses/5142

- **تمهيد:**

تبيّن عند تصفّح "منهج الكفايات اللغوية" من مقرّرات التعليم الثانوي أنّه قد صُمّم وفق إطارين:

- **إطار البرنامج المشترك:** وهو عبارة عن سلسلة مؤلَّفة من أربعة مقرّرات للغة العربية، يحمل كّل مقرّر منها رقما يختلف باختلاف المستوى (1 ثم 2 ثم 3 ثم 4)، ويربو كلّ مقرّر من المقرّرات الثلاثة الأولى عن مائتي صفحة، في حين يربو المقرّر الرابع عن مائة وسبعين صفحة، ويعدّ مظهرها و إخراجها جيّدين وكذا مخبؤها. ومن حيث الجوهر تجد عناية بتصنيف مقاصد الكفايات: يعني أنّ لكلّ كفاية مقصدا، وهناك خمس كفايات تقابلها خمسة مقاصد، على النحو الآتي:[1]

✓ الكفاية النحوية	المقصد منها ضبط المنتج اللغوي بتحقيق الاستقامة
✓ الكفاية الإملائية	المقصد منها ضبط الرسم الكتابي
✓ الكفاية القرائية	المقصد منها بناء مهارة التعلّم
✓ كفاية الاتصال الكتابي	المقصد منها إنتاج اللغة كتابيا
✓ كفاية التواصل الشفهي	المقصد منها الجمع بين الاستماع والتحدّث
✓	

الكفاية اللغوية	المستوى الأوّل	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع
الكفاية النحوية	ضبط البنية الأساسية للجملة العربية	ضبط المتمّمات المنصوبة والمجرورة	ضبط التوابع والأساليب النحوية	التطبيق الشفهي والكتابي
الكفاية الإملائية	استخدام علامات الترقيم وأعراف الكتابة	رسم الهمزة في أوّل الكلمة وآخرها ووسطها	رسم الألف في آخر الكلمة وصل الكلمات وفصلها الحذف والزيادة	التطبيق الإملائي الشامل
الكفاية القرائية	القراءة المركّزة للاستذكار	قراءة النصوص الأدبيّة	القراءة التحليلية الناقدة	القراءة السريعة
الاتصال الكتابي	مهارات بناء الموضوع	كتابة النصوص الأدبية	الكتابة العلمية	الكتابة الوظيفية
التواصل الشفهي	مهارات الاستماع	الذكاء التواصلي	التواصل الإقناعي	مهارات الخطابة والإلقاء

✓ **جدول توضيحيّ للكفايات والمهارات المحصّلة (مبدأ الإنجاز) في مقرّرات الجذع المشترك**

- **إطار البرنامج التخصّصي**: وهو عبارة عن سلسلة مؤلّفة من ثلاثة مقررات تكميلية للبرنامج المشترك في اللغة العربية، موجّه لمسار العلوم الإنسانية بأقسامه الثلاثة (الدراسات الأدبية، والدراسات البلاغية والنقدية، والدراسات اللغوية) يحمل كلّ مقرّر رقما بعينه (5 أو6 أو7). ويربو كلٌّ من المقرّر الخامس(الدراسات الأدبية) والسادس (الدراسات البلاغية والنقدية)عن مائة وستين صفحة، في حين يربو المقرّر السابع (الدراسات اللغوية)عن مائة وعشرين صفحة، وعلى الطالب في هذا المسار دراسة مقرّرين من جملة المقررات الثلاثة، ويكون المقرّر الثالث اختياريا خاضعا لمشيئة الطالب ورغبته.

الوحدة	الموضـــــــوع	الصفحة
الأولى: الأدب القديم	الموضوع الأول : الأدب في العصر الجاهلي :	١٤
	أولًا : مفهوم العصر الجاهلي .	١٤
	ثانيًا : بيئة العرب في العصر الجاهلي .	١٦
	ثالثًا : الشعر الجاهلي .	٢٠
	رابعًا : نماذج من الشعر الجاهلي .	٢٣
	خامسًا : النثر الجاهلي .	٣٦
	الموضوع الثاني : الأدب في صدر الإسلام وعصر بني أمية :	٤٣
	أولًا : أثر الإسلام في العرب .	٤٣
	ثانيًا : النثر في صدر الإسلام ونماذج منه .	٤٧
	ثالثًا : الشعر في صدر الإسلام ونماذج منه .	٥٣
	رابعًا : الادب في العصر الاموي (٤٠ – ١٣٢هـ) الملامح العامة للعصر .	٦٢
	خامسًا : الشعر في عصر بني أمية .	٦٤
	سادسًا : بيئات الشعر الاموي .	٦٧
	الموضوع الثالث : الأدب في العصر العباسي :	٧٣
	أولًا : متغيرات العصر العباسي وأثرها في الادب .	٧٣
	ثانيًا : نماذج من الشعر العباسي .	٧٧
	ثالثًا : النثر العباسي .	٩١
الثانية: الأدب الحديث	الموضوع الأول : الأدب العربي :	١٠٥
	أولًا : عوامل نهضة الادب العربي الحديث .	١٠٥
	ثانيًا : فنون الشعر العربي الحديث .	١٠٦
	ثالثًا : واقع الشعر العربي الحديث من خلال مدارسه الادبية وأبرز اتجاهاته .	١٠٩
	رابعًا : نبذة مختصرة عن فنون النثر العربي الحديث .	١٢٦
	الموضوع الثاني : الأدب السعودي :	١٢٩
	أولًا : مراحل الادب السعودي .	١٢٩
	ثانيًا : الشعر السعودي . . أغراضه وموضوعاته الحديثة .	١٣١
	ثالثًا : الاتجاهات الفنية في الشعر السعودي .	١٤٠
	رابعًا : النثر السعودي .	١٥٤

مقرر الكفايات اللغوية رقم 05 التعليم الثانوي (البرنامج التخصصي 07/5)

الدراسات الأدبية

الوحدة	الموضـــــــوع	الصفحة
الأولى: دراسات بلاغية	**الموضوع الأول: تمهيد وتعريف**	١٠ ـ ٢٣
	أولاً : منزلة البلاغة بين علوم اللغة العربية	١٠
	ثانيًا : صلة البلاغة بعلوم الشريعة	١٠
	ثالثًا : فوائد دراسة البلاغة	١١
	رابعًا : البلاغة في اللغة والاصطلاح	١١
	خامسًا: ركنا البلاغة	١٣
	الموضوع الثاني: من مباحث علم المعاني	٢٤ ـ ٥٦
	أولاً : تعريفـه	٢٤
	ثانيًا : الخبر والانشاء	٢٥
	ثالثًا : أضرب الخبر	٣٠
	رابعًا : نوعا الإنشاء	٣٥
	خامسًا: من مباحث الإنشاء الطلبي	٣٨
	سادسًا: القصر	٥٢
	الموضوع الثالث: من مباحث علم البيان	٥٧ ـ ٧٢
	أولاً : تعريفـه	٥٧
	ثانيًا: المشبيه	٥٨
	ثالثًا : الاستعارة	٦٣
	رابعًا : الكناية	٦٨
	الموضوع الرابع: من مباحث علم البديع	٧٣ ـ ٩٢
	أولاً : تعريفـه	٧٣
	ثانيًا : من المحسّنات المعنوية	٧٤
	ثالثًا : من المحسّنات اللفظية	٨٤

مقرر الكفايات اللغوية رقم 06 التعليم الثانوي (البرنامج التخصصي 6/7–8)

الدراسات البلاغية والنقدية

الوحدة	الموضـــــــوع	الصفحة
الثانية: دراسات نقدية	**الموضوع الأول: النقد الأدبي**	٩٤ ـ ٩٨
	أولاً : تعريف النقد	٩٤
	ثانيًا : الفرق بين البلاغة والنقد	٩٤
	ثالثًا : وظيفة النقد الأدبي	٩٥
	الموضوع الثاني: تاريخ النقد الأدبي	٩٩ ـ ١١٠
	أولاً : النقد الأدبي القديم	٩٩
	ثانيًا : النقد الأدبي في مرحلة الازدهار	١٠٣
	ثالثًا : النقد الأدبي في العصر الحديث	١٠٧
	الموضوع الثالث: نقد الشعر	١١١ ـ ١٣٨
	أولاً : الشعر وأنواعه	١١١
	ثانيًا : مقاييس نقد الشعر	١١٤
	الموضوع الرابع: نماذج من النقد التطبيقي للشعر (نصوص محللة)	١٣٩ ـ ١٥٢
	أولاً : أبو تمام في الغُرْبة والفراق	١٣٩
	ثانيًا : قراءة نقدية لقصيدة معاصرة (د. صابر عبد الدايم)	١٤٥
	ثالثًا : نماذج من النقد التطبيقي (نصوص غير محللة)	١٤٩
	الموضوع الخامس: نقد النثر (القصة)	١٥٣ ـ ١٧٤
	أولاً : نقد القِصَّة	١٥٣
	ثانيًا : مقاييس نقد القصة	١٥٦
	الموضوع السادس: نماذج من النقد التطبيقي للقصة (نصوص محللة)	١٧٥ ـ ١٨٨
	أولاً : نقد قصة قصيرة (يا نائمُ وحّدِ الله)	١٧٥
	ثانياً : نماذج من النقد التطبيقي (نصوص غير محلَّلة)	١٨١
	المراجـع	١٨٨

مقرر الكفايات اللغوية رقم 06 التعليم الثانوي (البرنامج التخصصي 6/7-8)

الدراسات النقدية

الوحدة	الموضـــــــوع	الصفحة
الأولى: دراسات في اللغة الإنسانية	المقدمة	٥
	الموضوع الأول: لغة الإنسان	٨ - ٢٠
	الموضوع الثاني: مهارات اللغة	٢١ - ٣٠
	الموضوع الثالث: النُّموُّ اللغوي	٣١ - ٣٧
	الموضوع الرابع: الأصوات	٣٨ - ٥٠
الثانية: دراسات في اللغة العربية	الموضوع الأول: اللغة العربية	٥٢ - ٦٦
	الموضوع الثاني: صرف العربية ونحوها	٦٧ - ٧٣
	الموضوع الثالث: المعاجم العربية	٧٤ - ٩٢
	الموضوع الرابع: العلاقة بين الألفاظ والمعاني	٩٣ - ١٠٦
	الموضوع الخامس: الصحة اللغوية	١٠٧ - ١١٨
	المراجع	١١٩ - ١٢٢

مقرر الكفايات اللغوية رقم 07 التعليم الثانوي (البرنامج التخصصي 6/7)

الدراسات اللغوية

نستخلص من الجداول جملة من أنواع الكفايات:

- **الكفاية القاعدية:** لها صلة مباشرة بالوحدة التدريبية، وتسعفك في بيان ما سيفعله المتعلّم أو ما سيكون قادرا على فعله، فهي الأصل الذي تُبنى عليه الأنواع الأخرى من الكفايات، فإن أخفق المتعلّم في اكتسابها فإنّه سيواجه صعوبات وعوائق مع تقدّم الزمن.
- **الكفاية المرحلية:** تتألّف من مجموعة الكفايات القاعدية، وتتحقّق عبر مرحلة زمنية محدّدة، تتراوح مدّتها بين أسبوعين أو ثلاثة أسابيع أو شهر.
- **الكفاية الختامية:** توصف بالشمول والعموم؛ لكونها تتألّف من مجموعة الكفايات المرحلية، وأنّها تصف عملا منجزا منتهيا، يعبّر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفايات المرحلية أكتسبها المتعلّم خلال سنة أو مستوى بعينه[2].

- **مخرجات الحقول اللسانية التطبيقية في المتون التعليمية المقرّرة:**

نستشف المخرجات انطلاقا من جملة من الحقول المعرفية التطبيقية

4-1- الصناعة المعجمية (استثمار الصورة في المقررات):

يفرّق اللسانيون المحدثون في مدارستهم لقضايا المعجمية بين فرعين معرفيين مهمّين:[3]

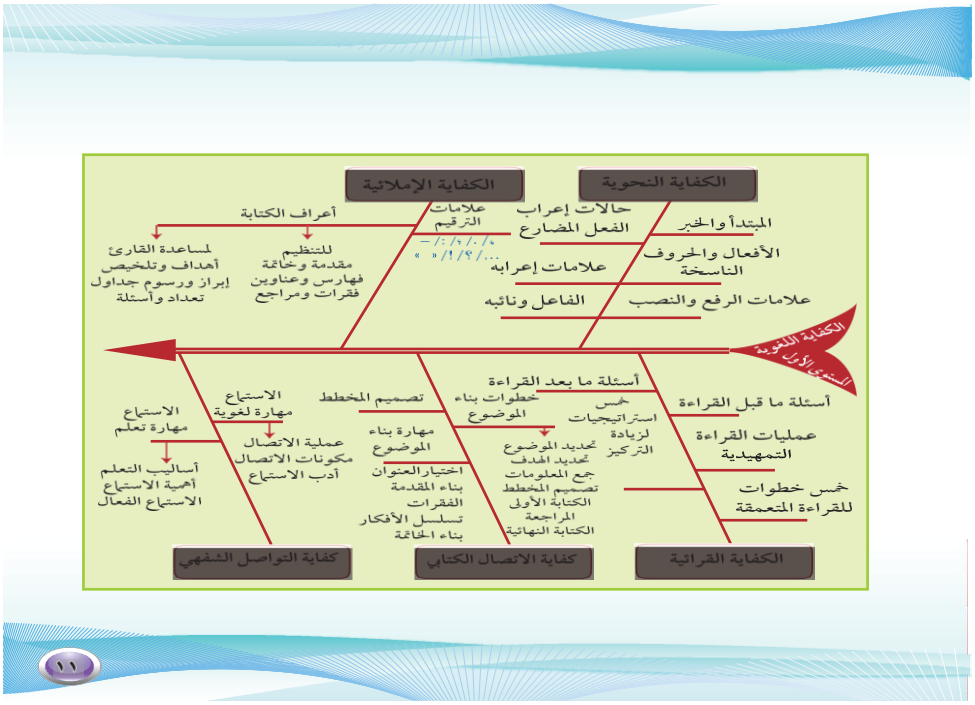
1- **Lexicologie - Lexicology:** ترجمه رشاد الحمزاوي بـ: "المُعجمية بضم الميم"، ومحمود فهمي حجازي بـ: "علم المعجمات"، وحلمي خليل بـ: "علم المعاجم النظري"، وعلي القاسمي بـ "علم المفردات أو علم الألفاظ". ويركز بحثَه على الجانب البنائي والمعنوي للمفردات أو الكلمات. أمّا من حيث المبنى فهو يدرس طرق الاشتقاق والصيغ المختلفة ودلالة هذه الصيغ، من حيث وظائفُها الصرفية والنحوية، وكذا العبارات الاصطلاحية، وطرق تركيبها، أمّا من حيث المعنى فهو يهتم ويدرس العلاقات الدلالية بين الكلمات، وتعدّد المعنى، وغير ذلك.

2- **Lexicographie - Lexicography:** ترجمه رشاد الحمزاوي بـ:"المَعجمية بفتح الميم" ومحمود فهمي حجازي بـ:"علم صناعة المعجمات"، وحلمي خليل بـ:"فن صناعة المعجم" وعلي القاسمي بـ "الصناعة المعجمية"، وعبد العلي الودغيري بـ "القاموسيّة". ويركّز على ستة أمور أساسية: جمع المعلومات، والحقائق (التعريف)، واختيار المداخل، وترتيبها طبقا لنظام معيّن، وكتابة المواد، ثم نشر النتاج النهائي، وهذا النتاج هو المعجم.

وما يعنيني في سياق الحديث عن الصناعة المعجمية في علاقتها بالمتون العلمية هو توظيف الصورة البصرية توظيفا لافتا واستثمارها تربويا في المقررات؛ لاستثارة المتعلم وجذب انتباهه وإشباع حاجاته، فهي وسيلة تعليمية ضرورية وجزء لا يتجزّأ من وسائل الشرح والإيضاح؛ فلا يمكن الاستغناء عنها بأي حال في بناء المنظومة التعليمية، بل هي من مقوّمات الكتاب المدرسي الناجح لما تحققه من غايات تربوية ونفسية وجمالية وثقافية واجتماعية. وقد أكّد الباحثون في التطبيقات التعليمية أنّ الصورة الحوارية "تمكّن المتعلّم من وضع الأسئلة والبحث عن المعلومات، والتعمّق في بعض جوانب الموضوعات التي تعالج داخل الصفّ، ولا يخفى ما في التنافس من تأثير على المتعلمين لإبداء مواهبهم، والفرضية هي أنّه يوجد في ذهن المتعلّم نموذج للمعرفة والمهارات التي يتوقع أن يكتسبها، وهو يستخدم هذا النموذج بقوّة في محاولة حلّ المشاكل التي تواجهه"[4].

واتخذت الصورة في الكتب التعليمية بالمملكة أشكالا متنوعة؛ منها:[5]

- **الصورة الديداكتيكية:** وهي عبارة عن صور شجرية أو مخططات تعليمية تهدف إلى اختصار المسافة على المتعلّم واختزال المعرفة والإحاطة بمكونات الوحدة أو الدرس أو المهارة. وهذا الضرب من الصور هو الأكثر توظيفا في متون الكفايات اللغوية مقارنة بغيره.



الصورة: 11/1

الصورة: 27/2.

- **الصورة التربوية:** وهي التي تحمل رسائل تربوية وقيم إسلامية حضارية، ومثالها غرس الشجرة في الصورة أسفله ومن ثمة ربطها بالتقرير الثالث يحيلنا على النص القرآني: [أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ (24)] سورة إبراهيم.

الصورة: 24/1.

- **الصورة الإشهارية:** يراد بها تلك الصورة الإعلامية والإخبارية التي تستعمل لإثارة المتلقي والتأثير عليه ذهنيا ووجدانيا.

الصورة: 56/1

الصورة: 16/1

- **الصورة الفوتوغرافية:** هي الصورة التي تنقل العوالم المحيطة بالإنسان، وتتضمن دلالات ثقافية واجتماعية وسياسية واقتصادية ودينية وغير ذلك.

الصورة: 121/1

- **الصورة التشكيلية:** وهي تلك الصورة التي تتخذ من الوحدة الشكلية الخطّية مرتكزا لنقل مجموعة من الخبرات.

الصورة: 171/1

- **الصورة الأيقونية:** يُعدّ الأيقون في الدرس السيمائيّ الحديث علامة حاضرة تدلّ على شيء غائب، أو هو دال وضعيّ حاضر يلزم عنه مدلول متفق عليه، ويدخل في أنظمة التمثيل القياسي التي تتميّز عن الأنظمة اللسانية.

الصورة: 82/1

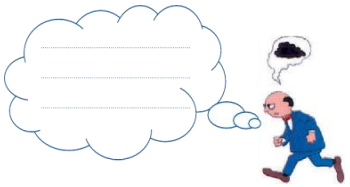
- **الصورة الرقمية:**هي صورة متطورة وعصرية ووظيفية تسحب من الشابكة دون اللجوء إلى التشكيل الخطي ويتحكّم فيها الحاسب من حيث التثبيت أو التغيير أو التحوير، وهي من مكتسبات الثورة التكنولوجية.

الصورة: 167/2

- **الصورة السينمائية**: هي وسيلة تأثيرية مهمة جدا تعين على تحريك ذهن المتعلم وترسيخ المهارات لديه، واختبار قدراته، وتنمية ملكة الوصف عنده وكذا الملاحظة والاستقراء والتحليل، فهي تعين على استنطاق المتناظرين وتفكيك المتعاقبين وحل شفرات ما تتضمّنه المشاهد من دلالات وإيحاءات.

الصورة: 106/1

- **الصورة المسرحية**: هي تلك الصورة المشهدية الحوارية التي تحمل بين جنباتها في الغالب دلالات نصّية توضّح وتفسّر ظاهرة ما، وهي من الوسائل المهمة التي تستعمل للإيضاح والشرح في العملية التعليمية التعلّمية.



الصورة: 33/1

- **الصورة الرمزية**: قد تُعطى للصور التعليمية دلالات رمزية لتحقيق مقاصد منهجية وبيداغوجية ومعرفية.

اقرؤوا التعليمات التالية، ثم وزعوا بينكم، ومثلوا الدور أمام زملائكم.

القبعات الست للتفكير وحل المشكلات:

القبعة البيضاء «الحقائق» (التفكير العلمي المحايد)
التركيز على جمع الحقائق والمعلومات ودراسة جوانب المشكلة والتحضير لها
ما المعلومات التي نريدها؟ وكيف سنحصل عليها؟

القبعة الحمراء «المشاعر» (التفكير العاطفي)
التركيز على المشاعر والعواطف والجوانب الأخلاقية والإنسانية في المشكلة.
ما شعورك نحو المشكلة؟ ما شعور الآخرين نحوها؟

القبعة السوداء «الحيطة والحذر» (التفكير السلبي)
التركيز على الأخطار، المخاوف والسلبيات. كم نسبة نجاح الحل؟ كم نسبة الربح؟

القبعة الصفراء «التفاؤل» (التفكير الإيجابي)
التركيز على الفوائد والإيجابيات. ما الفوائد؟ ومن المستفيد؟

القبعة الخضراء «أفكار جديدة» (التفكير الإبداعي)
التركيز على الإبداع، وطرح أفكار وحلول واقتراحات جديدة. هل هناك بدائل إضافية؟

القبعة الزرقاء «الحكم» (التفكير الناقد)
التركيز على نقد الحلول المقترحة وتقويمها، واختيار أفضلها. ما هي الأولويات؟ ماذا استفدنا حتى هذه اللحظة؟

الصورة:142/3

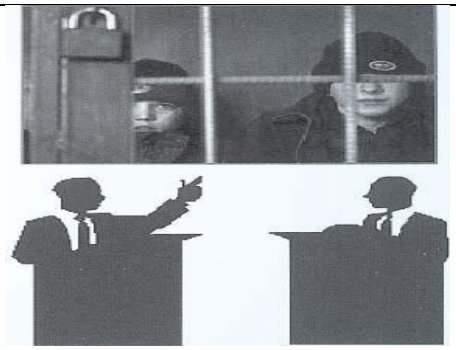
- **عيوب الصورة في المتون المقررة:**

يخضع تقييم الصورة في الكتاب التعليمي إلى جملة من المعايير، نذكر منها:

- **معيار الكفاية:** يعني حرص الصورة على تحقيق الكفاية التعليمية المرجوّة
- **معيار الوضوح:** يشمل وضوح الصورة التعليمية ستة جوانب هي: اللون، والشكل، والبعد، والحجم، والتحيين، والاستيفاء.
- **معيار الدّقة:** يعني تجسيد الصورة تجسيدا فعليا للواقع المعيش
- **معيار الملاءمة:** يعني ملاءمة الصورة لعمر المتعلِّم ولقدراته النفسية والفكرية.
- **معيار الانسجام:** أي انسجام الصورة مع المحتوى المقرّر أو النص المعرفي.

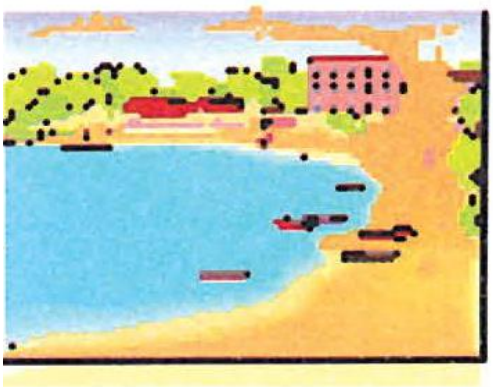
- **معيار التنوّع**: هل تخضع الصور لضرب من النمطية في الوضع؟ أم إنّها تتصف بالتنوّع والابتكار؟
- **معيار الوظيفية**: أي قدرة الصورة على جلب انتباه المتعلّم ورفع درجة انتباهه وتركيزه[6].
- **معيار التحيين**: يعني مدى مواكبة الصورة لواقع المتعلّم.

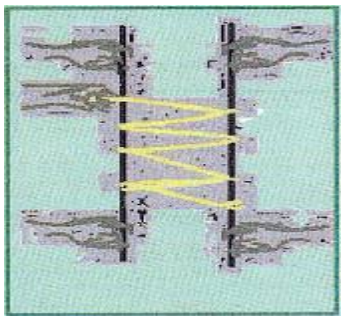
وسنوضّح في هذا المقام عيوب الصورة في المتون المقررة انطلاقا من معيار الوضوح، وذلك بالتركيز على ستة جوانب هي: اللون، والشكل، والبعد، والحجم، والتحيين، والاستيفاء. ويوضّحها الجدول الآتي:

المعيار	الصورة	الصفحة	التعليق
اللون		58/1	غياب اللون لا يخدم الوضعية التعليمية بالإضافة إلى صغر الحجم.
الشكل		182/3	لا يمكن التفريق بين المدّعي العام والمحامي لغياب الشكل (اللباس) واللون.
البعد		78/3	الولد مع أنّه جالس إلا أنّه يتساوى من حيث الطول مع الدافع والولد بجانبه.
الحجم		151/2	إذا كان الرأس بهذا الحجم فإن حجم الجسد أكبر من بركة

			الماء.
التحيين		64/3	الصورة تقليدية لم تُحيّن بالإضافة إلى ضبابيتها. وتعدّد دلالاتها.
الاستيفاء		32/2	صورة الكرة الأرضية غير كاملة وهذا يوهم المتعلم أنّ أداة الاتصال متاحة على مساحة معيّنة من الكرة.

وأمّا معايير الدقة والوظيفية والانسجام والكفاية فسنكتفي بمثال توضيحيّ واحد لكل معيار، كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

المعيار	الصورة	الصفحة	التعليق
الدقّة		151/2	الصورة غير دقيقة وتتضمن نقاطا سوداء تحتمل أكثر من معنى.

الوظيفية		206/1	الصورة لا تطابق الواقع لوجود خمس أيد لشخص واحد.
الانسجام		111/3	لا تظهر اليد بصورة واضحة وهذا يؤثر على انسجام الصورة في الذهن.
الكفاية		146/2	المقصود من مطلب وضع مخطط على شجرة الذاكرة أن تكون هناك صورة لشجرة واحدة بفروعها وليس وضع مخطط لأصول الأشجار.

4-2- اللسانيات التطبيقية ومعالجة مشكلات الكفاية اللغوية (تطبيقات على موضوع الصحة اللغوية من المقرر 07):

عرف حقل اللسانيات التطبيقية عدة اتجاهات حملت على عاتقها مهمة إيجاد حلول عملية لمعالجة المشكلات التي تعترض سبيل نجاح الكفايات، من ذلك مثلا؛ ما كان في باب الخطأ اللغوي، فهناك:

3-2-1- الاتجاه التقابلي:

يعدّ أوّل اتجاه يهتم فعليا بمعالجة الأخطاء اللغوية التي تحدث أثناء تعلّم اللغة، كإسقاط المتعلّم قواعد العاميّة على الفصحى أو قواعد اللغة الأم على اللغة الثانية توهمّا أن هناك اشتراكا نحويا أو دلاليّا بين اللغات ضمن الأسرة اللغوية الواحدة، وعند بعضهم بين الأسر اللغوية المختلفة. انطلاقا من هذا المرام ارتكز التحليل التقابلي على فرضية تستمد جذورها من نظريتين معرفيتين؛ السلوكية والبُنوية*، ترى أنّ الحاجز الأساس الذي يحول دون اكتساب اللغة الفصحى أو اللغة الثانية؛ هو تدخل العامية في أنظمة الفصحى أو تدخّل اللغة الأم في أنظمة اللغة الثانية، وأنّ دراسة كلتا اللغتين دراسة بنوية علمية، قد ينشأ عنها تصنيف للتقابلات اللغوية بينهما، فيتمكّن اللّغوي بذلك من التفطّن إلى المشكلات اللغوية التي قد تواجه متعلّم أيّ من اللغتين[7].

وأهم إجراءات هذا المنهج أربعة كما ذكر ويتمان R.Whitman ،أوّلها الوصف، وهو يقوم على أن يعطي اللغوي وصفا وتصوّرا واضحا عن اللغة الهدف واللغة الأم، مستعينا في تحقيق ذلك بأدوات النحو الشكلي، وثانيها الاختيار وهو اختيار اللغوي أو معلّم اللغة أشكالا معيّنة في إحدى اللغتين؛ سواء أكانت جزئيات لغوية أم قواعد رئيسة، وذلك حتى يتسنّى مقارنتها بنظائرها في اللغة الأخرى، مع تأكّد استحالة حصول التقابل على كل جزء في اللغتين.

وثالثها التقابل ذاته، وهو وضع مخطط لأحد النظامين اللغويين يتناسب مع النظام الآخر قصد تحديد علاقة كلّ من النظامين بالآخر. ورابعها وضع تصوّر لتوقّع الأخطاء اللغوية أو الصعوبات بناء على الإجراءات السابقة، ويمكن التوصّل إلى هذا التوقّع بوضع مدرج هرمي للصعوبات أو تطبيق النظرية النفسية واللغوية تطبيقا ذاتيا[8]. وعموما إنّ اللسانيات التقابلية ترى أنّ معالجة الخطأ تقتضي المرور بأربع مراحل:[9]

– **مرحلة التعرّف على الخطأ:** وفيها تُشَخّص الأخطاء ثمّ جمعها وإعدادها في قوالب استعدادا لعملية الوصف.

– **مرحلة وصف الخطأ:** وهي مرحلة تالية، حيث يُجرى التصنيف حسب المعايير المعدّة بإخضاع هذه المرحلة لعملية التصنيف بعد الوصف.

- **مرحلة تفسير الخطأ**: نبحث عن الأسباب التي أدّت إلى الوقوع في الخطأ.
- **مرحلة التصوّر والتوقّع**: وضع تصوّر للتوقّع بالأخطاء اللغوية أو الصعوبات .

وبالرغم من أن التحليل التقابلي قد حظي باهتمام كبير في الوسط المعرفي نتيجة الإسهامات الفعالة والوازنة التي قدّمها كل من شارل فريز Charles Fries وروبرت لادو Robert Lado ،ثمّ ردهوغ Wordhaugh وجون أوللر John W.Oller فإنّه عرف عدّة انتقادات، من أهمّها اعتبار الاتجاه التقابلي اللغةَ الأصلية المصدر الوحيد للخطأ في تعلّم اللغة الثانية، أي إن الدراسة المقارنة تتنبّأ بالأخطاء التي قد يرتكبها متعلّم اللغة الهدف عبر تدخّل اللغة الأم[10]. بالإضافة إلى ارتباطه بعلم النفس السلوكي وعلم اللغة البنوي، من دون تفعيل لنتائج المدرسة التحويلية التوليدية التي استطاعت «أن تعرّج بالبحث اللساني من منهج يتوخّى معطيات علم النفس السلوكي إلى منهج عقلي همّه إزاحة النقاب عن القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني والسعي من أجل تعليله وتفسيره بدلا من وصفه وصفا شكليّا»[11].

3-2-2- اتجاه تحليل الأخطاء:

أعتقد أنّ هذا الاتجاه هو أهمّ اتجاه استطاع أن يصنّف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الناطق بالعربية وبغيرها، ومن أهمّ مؤسّسيه جاك ريتشاردز Jack Richards، وقد صنّف الأخطاء كالآتي:

3-2-2-1- **أخطاء الجهل بقيود القاعدة**: تقع عقب تطبيق غير سليم للقاعدة، باستخدام بعض القواعد في أسيقة لا تتفق والوظيفة المسندة إليها[12]، ويمكن أن تعدّ هذه الأخطاء أنواعا من التعميم؛ لأنّ المتعلّم يستخدم قاعدة تعلمها سابقا في موقف جديد لا يناسبها، ومثال هذا القسم ما جاء ذكره في المقرر السابع في موضوع "الصحّة اللغوية" نقول: "مديرون لا مدراء"[13].

- جمع مدير على مدراء، يكثر هذا الخطأ على ألسنة الناطقين بالعربية لجهلهم بقيد القاعدة، والصواب أن يجمع على : مديرين في حالتي النصب والجر، ومديرون في حالة الرفع، فكلمة مدير مشتقة من مصدر الفعل الرباعي "أدار"، ومعلوم أن اسم الفاعل من الرباعي يصاغ دائما على وزن "مُفْعِل" بضمٍّ فسكون فكسر، والقاعدة الصرفية في هذا: أنّ حرف العلّة "الياء "تحرّك والحرف الذي قبله صحيح ساكن؛ أي إنّ أصل الكلمة: مُدْيِر ثم نُقلت حركة حرف العلّة إلى الساكن الصحيح قبلها؛ أي إلى الدال، فأصبحت الكلمة: مُدِير بضم الميم وكَسْر الدال، وهذه الظاهرة الصوتية أطلق عليها علماء التصريف مصطلح الإعلال بالنقل، وقد أشار إليها ابن مالك في ألفيته، قال:

لِسَاكِنٍ صَحَّ انْقُلِ التَّحْرِيكَ مِنْ ذِي لِينِ آتٍ عَيْنَ فِعْلٍ كأَبِنْ[14]

قال ابن عقيل في شرحه على الألفية: "إذا كان عين الفعل ياءً، أو واوا متحركة، وكان ما قبلها ساكنا صحيحا، وجب نقل حركة العين إلى الساكن قبلها، نحو: يَبين ويقُوم، الأصل: يَبْيِن ويَقْوُم –بكسر الياء وضمّ الواو– فنقلت حركتهما إلى الساكن قبلهما، وهو الباء والقاف، وكذلك تفعل في "أبِنْ" فإن كان الساكن غير صحيح، لم تنقل الحركة، نحو: بايَع، وبيَّن، وعَوَق"[15].

وقيد القاعدة أنّ ما يجمع على فعلاء شرطه أن يكون صفة لمذكر عاقل صحيح اللام غير مضاعفة وتدلّ على وزن "فعيل" بمعنى فاعل الذي يدلّ على السّجيّة، مثل: كريم كرماء، ولئيم لؤماء، وهذا غير متوفر في مدير، وبناء على ذلك تقرّر أنّ"مفعل" لا يجمع على "فعلاء"، وإنّما يجمع جمع المذكر السالم، فنقول فيه: مديرون في حالة الرفع ومديرين في حالتي النصب والجر.

3-2-2-2- **أخطاء المبالغة في التعميم**: تحدث نتيجة استعمال القواعد السابقة في مواقف جديدة، والمبالغة في التعميم تشمل الحالات التي يأتي فيها المتعلّم ببنية خاطئة على أساس تجربته مع أبنية أخرى في اللغة المدروسة[16]، وتتضمّن هذه الأخطاء في العادة الإتيان ببنية خاطئة بدلا من بنيتين منتظمتين في محاولة لتخفيف العبء عن النفس، وكثيرا ما يقع المتعلّمون في مثل هذه الأخطاء، والأمثلة على ذلك كثيرة، سنكتفي بذكر مثال جاء التنبيه إليه في مقرر الدراسات اللغوية:[17] يجمع بعض المتعلّمين "كفؤ" على أكفّاء فيُخطئون؛ لأنّ "أكفّاء" بتشديد الفاء جمع كفيف، في حين يجمع كفؤ على أكْفَاء بتخفيف الفاء.

3-2-2-3- **أخطاء التطبيق الناقص للقواعد**: يمكننا أن نلاحظ بسبب التطبيق الناقص للقواعد حدوث تراكيب يمثّل الخطأ فيها درجة تطوّر القواعد المطلوبة لأداء ألفاظ وجمل صحيحة. ويمكن تصنيف بعض أخطاء هذا النوع ضمن الأخطاء بدافع الاتّصال اللغوي على حساب الصّحة اللغوية[18]، ومن أمثلة هذا القسم في المقرّر ما يقع من خطأ في همزة الوصل، يكتب المتعلّم: إنتظار، إستقبال، والصواب: انتظار واستقبال[19]. صاغ المتعلّم المصدر من الفعل الخماسي وحصل له تطبيق ناقص للقاعدة، التي تنصّ على أنّ همزة مصدر الفعل الخماسي تكتب همزة وصل لا قطع.

3-2-2-4– **أخطاء الافتراضات الخاطئة**: تحدث نتيجة فهم خاطئ لأسس وقواعد اللغة الهدف[20]، وهذا النوع من الأخطاء له وجود في التراث اللساني العربي، نذكر إعمال بعض التميميين "ما" عمل "ليس" تأثّرا بالحجازيين ظنا أن القاعدة بلا قيد عندهم، دون أن يعرفوا أنّ من شرط النصب في لغة أهل الحجاز بقاء الترتيب بين الاسم والخبر. كالذي فَعَلَه الفرزدق من إعمال "ما" عمل ليس مع تقدّم خبرها على اسمها في قوله:[21]

فأصبحوا قد أعادَ اللهُ نعمتَهُمْ إذ هُمْ قريش، وإذ ما مِثلَهُم بَشَرُ

بنصب "مثلَهم" ورفع "بشر"، فهذا غلط منه؛ سببه أنّه تميمي وأراد أن يتكلّم بلغة أهل الحجاز فظنّ أنّهم ينصبون الخبر مقدّما ومؤخّرا، ولم يعرف أنّ من شرط النصب عندهم بقاء الترتيب بين الاسم والخبر[22]. ومن أمثلة هذا النوع في الدرس التعليمي الحديث:

- "كم هو جميل، وكم أنا مسرور، وما أشبه ذلك[23]"، وهذه من التراكيب الأعجمية الخالصة، فإنّ الذي تستعمله العرب في هذا المعنى هو: ما أجملَه وأجمِل به، وهما صيغتا التعجّب، ولا مكان لاستعمال كم هنا، سواء أكانت خبرية أم استفهامية[24]. وسبب الخطأ هو افتراض المتعلّم أنّ هذا الأسلوب موجود في لغتنا ما دام موجودا في اللغة الأجنبية، وهذا افتراض غير صحيح.
- "كما أنّ هذه المحاولات قد اتخذت أشكالا مختلفة، بعضها اقتصادي صرف وبعضها سياسي صرف بينما بعضها الآخر اتخذ الشعارين معا"، هنا خطأ في استعمال بينما، السبب هو ترجمة While الإنجليزية بـ بينما، والترجمة الصحيحة لهذه الكلمة هي: على حين، أو في حين. ينقل لنا علماؤنا أنّ الاستعمال الصحيح العربي لـ بينما أنّها تكون في صدر الكلام، ولابدّ لها من جملتين كأدوات الشرط، من ذلك قوله رضي الله عنه: "بينما نحن جلوس عند رسول الله صلى الله عليه وسلّم إذ طلع علينا رجل شديد بياض الثياب..."[25].

4-3- علم الدلالة التطبيقي:

بيّن راث كيمبسون أنّ هناك ثلاثة أمور يجب أن يبحثها علم الدلالة-:[26]

1- يجب أن يصف طبيعة معنى اللفظ ودلالة الجملة لأيّة لغة، وأن يفسّر ماهية العلاقات بينهما.
2- يجب أن تعلّل مسألة الغموض، وتعدّد المعنى، والترادف، والاستلزام، وغير ذلك.
3- ينبغي أن تصاغ هذه الأوصاف في صورة مجموعة محدودة من القواعد التي تضبط الاطّراد وتؤطّر الانتظام.

وقد أولى المشرفون على المقرّرات عناية كبيرة بالأمور الثلاثة، وتجد توظيفَ جملة من مخرجاتها باديا للعيان خاصة في المقرّرين السادس والسابع، مثالُ ذلك الاهتمام بالخبر وكذا الإنشاء وبأقسامه من الأمر والنهي، والاستفهام، والقصر؛ وكذا في مباحث علم البيان هناك بسط كلام في التشبيه، والاستعارة، والكناية، وفي علم البديع تفصيل المقال في الشطر المعنوي واللفظي. وكان التوظيف يتناسب ومستوى الطلبة. ففي مبحث الإنشاء –مثلا– الذي خصّه علماء الأصول دون غيره من مصطلحات البلاغة بعناية خاصة وتمحيص، لما له علاقة بإنفاذ الحكم والتكليف؛ أي لصلته

بالأحكام التي هي هدف المشرّع ومناط التكليف، خصّوه دون غيره ببعد نظر وتأمّلٍ، يقول الإسنوي في هذا الشأن: " نظر الأصولي في الإنشاء دون الأخبار، لعدم ثبوت الحكم بها غالبا"[27].

وقد أحسن واضعو المقرّر بتقديم الحديث عن "الأمر والنهي"في مبحث الإنشاء ، وخُصّا بذلك لشاغل لساني وهو تحقيق الكفاية اللغوية –وهذا تشترك فيه جميع المصطلحات– ولشاغل آخر فوق لساني يتعلّق بالسياق الشرعي؛ وهو أنّ "معظم الابتلاء يقع بهما وبمعرفتهما تتمّ معرفة الأحكام ويتميّز الحلال عن الحرام" [28]، وأفضى هذا الشاغل – فوق اللساني – إلى قرار لساني رصين نصّ عليه السرخسي في مدوّنته. وهو أنّ "أحقّ ما يُبدأ به في البيان الأمر والنهي"[29]، هذا القرار لم يصدر من خواء أو فراغ إنّما عن وعي تام؛ ذلك أن "خطاب الله عزّ وجلّ وخطاب رسوله صلّى الله عليه وسلّم غالبه على سبيل التكليف لا يخلو إمّا أن يكون أمرا أو نهيا "[30].

وتجد في المقرّر عرضا مفصّلا بالشواهد التي تبِين عن الأغراض البلاغية لكل من الأمر والنهي، دلّ عليها السياق وقرائن الأحوال، فهناك: الدعاء، والرجاء، والالتماس، والتمنّي، والإرشاد، والتهديد، والتحقير[31]. ففي صيغة فِعل الأمر "افعل" –مثلا– تجد في الخطابات الآتية:

1- ﴿ أقيموا الصلاة ﴾[32].

2- ﴿ اعملوا ما شئتم ﴾[33].

3- ﴿كلوا ممّا رزقكم ﴾[34].

4- ﴿ فاصبروا أو لا تصبروا ﴾[35].

5- ﴿ فاذهب أنت وربّك فقاتلا ﴾[36].

6- ألا أيّها الليل الطويل ألا انجل[37].

تجد الخطابات جميعها تشترك في وحدة كلاميّة بعينها، تتمثّل في الوحدة الصرفيّة "افعل"، هذه الوحدة تفيد الأمر، وقد حدّد السياق طبيعة القوة الكلاميّة المتضمَّنة، فالمتكلّم في الأولى هو الله عزّ وجلّ والمخاطَب هم كل من نطق بالشهادة، يجعل هذا السياقُ الحدثَ غير اللفظي للفعل "افعل" يفيد الأمر الملزم، وفي الثانية جعل السياق الفعل "افعل" له دلالة التهديد، وفي الثالثة يفيد الامتنان، وفي الرابعة يفيد التسوية، وفي الخامسة يفيد التهكّم والسخرية، وفي السادسة يفيد التمنّي، وكل هذه الدلالات مدركة على مستوى المساق باصطلاح الشاطبيّ أو السياق باصطلاح الشافعي.

4–4– المنحى التداولي أو التخاطبي في المقرّر التعليمي:

أقررنا سلفا أنّ المنحى التداولي في تنمية الكفايات وتطويرها قائم على مبدأ الاستعمال، فهو يعمل على إغناء ملكات التواصل، والاستدلال على المقاصد، وتحليل النصوص واستنطاقها. من خلال ما يُقدّمه من أدوات؛ نذكر منها مثلا مصطلحي الخبر والإنشاء، وقد تقرّر بحثهما في منهج "البلاغة والنقد"[38]، وهما مصطلحان مهمّان في الثقافة اللسانية العربية القديمة وفي الدرس اللساني الغربي الحديث.

فقد فرّق أوستن J.Austin على غرار الإسنوي من علماء العربية بين نوعين من الأفعال، الأفعال الإنشائية Performatifs والأفعال الخبرية Constatifs[39]، تتميّز الأخيرة باحتمالها للصدق والكذب، "هي أخبار تتمثل مهمّتها في وصف الظواهر والمسارات أو حالة الأشياء في الكون، ولهذه الأقوال (أو القضايا التي تعبّر عنها) خاصية تتمثل في كونها يمكن أن تكون صادقة أو كاذبة"[40].في حين الأولى – الإنشائية–بخلافها؛ لأنّها توظّف في كثير من المواقف من أجل إنجاز فعل ما، وليس لأجل أن تقول شيئا ما يوصف بأنّه صادق أو كاذب[41].

ففي قوله تعالى: ﴿ أَلَيْسَ اللَّهُ بِعَزِيزٍ ذِي انتِقَامٍ ﴾[42] تدرك تضمّنَ الاستفهام تقرير الفعل؛ أي إنّه بعزّته يكفي عبده ويدفع عنه مكرهم، و "ذِي انتِقَامٍ" ممن عصاه. لذلك نجد جون ليونز يؤكّد بأنّ هذه الأقوال – الإنشائية– "نستعملها لنصنع شيئا ما، لا لئن نقول إنّ شيئا ما صادق أو كاذب"[43]. على الرغم من اختلاف الأرضية المعرفية لكل تصنيف سواء العربي القديم أم اللساني –التداولي الحديث– فإنّ هذا لم يمنع من وجود نقاط ائتلاف تجمع التصنيفين معا، بل لاحظنا أنّ الائتلاف قد تعدّى السجلّ الاصطلاحي (الاتفاق في الأسماء: الخبر والإنشاء) إلى السجلّ المفهوميّ (المراد من كل مصطلح) . ويمكن أن نتبيّن ذلك من خلال التصوّرين الآتيين:

- **تصوّر جمال الدين الإسنوي:**

يقول الإسنوي :" والفرق بين الإنشاء والخبر من وجوه:

– أحدها: أنّ الإنشاء لا يحتمل التصديق والتكذيب، بخلاف الخبر.

– الثاني: أنّ الإنشاء لا يكون معناه إلّا مقارنا للفظ، بخلاف الخبر، فقد يتقدم وقد يتأخر.

– الثالث: الكلام الإنشائي ليس له متعلق خارجي يتعلّق الحكم النفساني به بالمطابقة، وعدم المطابقة؛ بخلاف الخبر.

– الرابع: الإنشاء سبب لثبوت متعلقه، وأما الخبر فمُظهر له"[44].

- **تصوّر جاك موشلار Jacque moeschler:**

يقول موشلار: " يحصل تمييز الملفوظات الإنشائية (الإنجازية) عن الخبرية بما يأتي:

أ– إنّها غير قائمة على ثنائية الصدق والكذب...

ب- لا تنسب أو تعزى لنشاط القول، ولكن للفعل (إنّها تنجز فعلا).

ت- إنجاز هذا الفعل هو وظيفة عملية التلفظ (الفعل هو نتاج القول)"[45].

ويمكن توضيح المقاربة من خلال الجدول الآتي:[46]

الإسنوي	موشلار
1-الإنشاء لا يحتمل الصدق والكذب بخلاف الخبر. 2-ليس له متعلق خارجي يتعلق الحكم النفساني به بالمطابقة أو عدم المطابقة بخلاف الخبر.	1-الأفعال الإنشائية لا تقيم بمصطلحي الصدق والكذب بخلاف الخبر.
3-الإنشاء سبب لثبوت متعلّقه بخلاف الخبر الذي هو مظهر له. 4-معناه لا يكون إلا مقارنا للفظ بخلاف الخبر فإنّ معناه قد يتقدم عليه أو يتأخر.	3-لا علاقة لها بالقول ولكن بالفعل (تنجز فعلا). 4-إنجاز هذا الفعل هو وظيفة لعملية التلفظ (الفعل إذن هو منتج بواسطة القول).

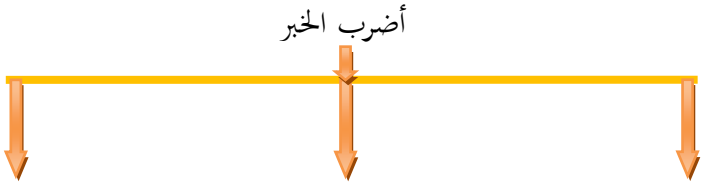
4-5- المنحى الحجاجي في المقرّر التعليمي:

ينضبط المنحى الحجاجي وفق المقتضيات البلاغية والإجراءات اللغوية والقيود السياقية والمبادئ الاستعمالية التي من شأنها أن تعين على تحصيل الفائدة الدلالية والبلاغية، وقد رأى جمْعٌ من اللسانيين المحدَثين -كعبد الله صولة- في البلاغة العربية؛ التي هي إخراج الكلام في صورة مخصوصة دون أخرى، وعدول بالكلام من صورة إلى صورة أخرى تطابق مقتضى الحال أو الاعتبار المناسب[47]- أنّهم رأوا في هذا التعريف تقاطعا مع مصطلح مهم من مصطلحات البلاغة الجديدة، يتعلّق الأمر بمصطلح "الحِجاج". الذي يعنى "بمجمل التقنيات الخطابيّة التي تبلّغ المعنى، وتوصله إلى ذهن السامع"[48].وقد تنبّه الرّماني إلى هذا الأمر حين قال: "إذا انضاف إلى ذلك؛ حُسن البيان في صحة البرهان في أعلى الطبقات ظهر الإعجاز"، عقّب شارح الرسالة على هذه الجملة بقوله: "فأمّا دخولها (يقصد صحة البرهان) في شروط البلاغة فهو أن يكون المتكلّم قاصدا الاحتجاجَ على من يخاطبه بضروب من الحجج.

يحتاج فيها إلى الاستدلال بدلائل واضحةٍ على صحة ما يدّعيه، وفسادِ ما يذهب إليه صاحبه على صحة ما يدّعيه، وفساد ما يذهبُ إليه صاحبُه الذي يخاطبه، وتكون معانيه التي يريد أن يَكْسُوَها نظمَه هي هذه الحجج والدلائل التي ذكرناها؛ فإنّه إذا قصد إلى مثل هذه المعاني كان تصحيحُه البرهانَ مُشْتَرَطًا عليه في الإبلاغ؛ لأنّه لم يقصد فيما يريده من الإبلاغ إلا ذلك، ومتى قصَرَ نظْمُه عن الاشتمال على إظهار حجّته، وتقوية أدلّته، وتصحيح برهانه كان قاصرا عن درجة البلاغة"[49].

وفي مبحث "أضرب الخبرّ من علم المعاني المقرّر على الطلبة ما يُجلّي حقيقة التوجيه الحجاجي للنصوص والأقوال، مفاده؛ إن أردت أن تُخبر ثلاثة من زملائك بنجاحهم في الامتحان، وكان الأوّل واثقا من نجاحه، في حين كان الثاني شاكًّا في نجاحه، أمّا الثالث فقد كان متأكّدًا من أنّه –لإهماله– لن ينجح، فهل ستستخدم العبارة نفسها أو الأسلوب الحجاجي نفسه في مخاطبة هؤلاء؟ أعتقد أنّك ستقول للأوّل عبارة: نجحت في الامتحان، وستقول للثاني: إنّك ناجحٌ في الامتحان، في حين ستحتاج إلى زيادة التأكيد للثالث، فتقول له: والله لقد نجحت في الامتحان[50].

وسندُ هذا في تراثنا العربي أنّه قد رُوي أنّ الكنديَّ قال لأبي العباس ثعلب: إنّي لأجد في كلام العرب حشوًا! قال أبو العباس: في أي موضع وجدت ذلك؟ قال الكنديّ: أجد العرب يقولون: عبد الله قائم، ثمّ يقولون: إنّ عبدَ الله قائمٌ، ثمّ يقولون: إنّ عبد الله لقائمٌ، فالألفاظ متكرّرة والمعنى واحد! قال أبو العباس: بل المعاني مختلفة لاختلاف الألفاظ، فقولهم: عبد الله قائم؛ إخبارٌ عن قيامه، وقولهم: إنّ عبد الله قائمٌ؛ جواب عن سؤال سائل، وقولهم: إنّ عبد الله لقائم؛ جواب عن إنكار منكر قيامَه[51]. ومن هنا يُقدّم للطالب مسلّمة معرفية أن للخبر ثلاثة أضرب حجاجية، خطاطتها كالآتي:



- يُنصح بتوظيف مصطلح الحجاج بلفظه في المقرّر، كي يتمكّن المتعلّم من إضافة هذا المصطلح إلى رصيده المعرفي، وهو من المصطلحات المهمة في الثقافة اللسانية العربية القديمة والحديثة. ويمكن استدراك الأمر بأن يعنى المعلِّم بتوظيفه أمام الطلبة في إطار توسعة مداركهم المعرفية وتصوراتهم النظرية.
- كما يُنصح في المقرّر الثالث فيما له علاقة بمبحثي "البرهنة والاستدلال" و"التواصل الإقناعي" مما هو وثيق الصلة بمناهج الاستدلال المنطقي (منهج الاستقراء، ومنهج الاستنتاج، ومنهج المماثلة أو القياس)

أن يُوظّف كل من مصطلح "اللزوم" ومصطلح "الروابط الحجاجية" ومصطلح "العوامل الحجاجية". صحيح أنّ ثمة أمثلة تطبيقية لها لكن لم يصطلح على تسميتها بتلكم المصطلحات المشار إليها في الدرس الحجاجي المعاصر.

- **اللزوم**: يعدّ مصطلح اللزوم من المصطلحات التي فطن إلى أهمّيتها علماء العربية والأصول وأهل المنطق، ومعنى لزوم شيء عن شيء كون الأوّل ناشئا عن الثاني وحاصلا منه، وهو عبارة عن امتناع الانفكاك عن الشيء، وما يمتنع انفكاكه عن الشيء يسمّى لازما وذلك الشيء ملزوما، وهو أيضا كون الحكم مقتضيا لحكم آخر، إذا وُجد المقتضِي وُجد المقتضَى، مثال: كون الشمس طالعة هذا الحكم الأوّل مقتضٍ لحكم ثان وهو كون النهار موجودا ويسمّى المقتضَى، وتجدر الإشارة إلى أنّ المقتضِي على صيغة اسم الفاعل يسمّى ملزوما ويطلق على الحكم الأوّل، أما المقتضَى على صيغة اسم المفعول فيسمّى لازما ويطلق على الحكم الثاني[52]. ويرتبط اللزوم بثلاثة مفاهيم: "القول" و"الانتقال" و"الطلب"، فاللزوم يفيد معنى الانتقال إذ نقول: "لزوم شيء من شيء" أي تولّد منه بنقلة مخصوصة، كما أنّه يُستعمل بصدد "الأقوال" فيقال: "لزم عن قوله كذا"، ويسمّى القول الذي لزم منه قول آخر بـ "الملزوم" ويسمّى هذا القول الآخر باللازم، ويفيد اللزوم كذلك معنى "الاقتضاء" الذي يتضمّن مدلول الطلب، فإذا لزم شيء من شيء فقد اقتضاه هذا الشيء وطلبه[53]. واللزوم في الأقوال الطبيعية يشمل الآتي:[54]

- **اللزوم اللفظي**: ينبني على مبادئ تحدد الوجوه التي ترتبط بها الألفاظ بعضها ببعض في معجم اللغة، وتُعرف هذه المبادئ باسم المسلمات الدلالية، وهي عبارة عن قضايا لزومية صريحة نحو: "كل إنسان حيوان" أو "كل أعمى غير بصير"، أو كقولك "أبيض" يحضر الضد (الأسود) في الذهن .
- **اللزوم الدلالي**: يستلزم القول ب استلزاما دلاليا القول ج متى صدق مدلول ج في كل حالة يصدق فيها مدلول ب، ومثاله:

ب: كتب زيد شعرا . اشترى أضحية

ج: كتب كلاما. اشترى حيوانا

لا يمكن أن يصدق القول (ب) من غير أن يصدق القول (ج)، ولا أدلّ على ذلك من أن الجمع بين (ب) وبين نقيض (ج) يلزم عنه التناقض كما في قولنا: كتب زيد شعرا، ولم يكتب كلاما. والقاعدة: لازم الصادق الدلالي صادق".

- **اللزوم التخاطبي**: من أهم الاستلزامات التي تتعلق بالقول الطبيعي، ينشأ عن المقام الذي قيل فيه أو عن السياق الذي جيء به من أجله، والفرق بين اللزوم التخاطبي واللزوم الدلالي أنّ إلغاء اللزوم التخاطبي لا يترتب عليه أي تناقض، بخلاف الثاني أي اللزوم الدلالي الذي عند إلغائه يقع التناقض على ما بُيّن آنفا. ويتوسل اللزوم التخاطبي بجملة من قواعد التخاطب التي يتّبعها قائله، كالسياق، والمضمرات، والإرادة، وغير ذلك. ومن أمثلته:

زيد: هل في الغنم زكاة؟

خالد: في الغنم السائمة زكاة.

فهم زيد الجواب الذي قدّمه خالد، وفهم أيضا عن طريق قواعد التخاطب اللازم التخاطبي الآتي:

ليس في الغنم المعلوفة زكاة.

تلقّى خالد من زيد سؤالا هل في الغنم زكاة؟ فكنّا ننتظر أن تكون إجابة خالد بـ نعم أو لا؛ دون وضع قيد، لكنّ خالدا اختار أن يجيب: في الغنم السائمة زكاة. بوضع قيد "السائمة"؛ وهي كلمة تطلق على كل إبل أو ماشية ترسل للرعي ولا تُعلف. فَهِم زيد هذا الجواب وعن طريق قواعد التخاطب فهم شيئا إضافيا يسمّى باللازم التخاطبي، وهو أنّه ليس في الغنم المعلوفة زكاة؛ لأنّه لو قصد أنّ فيها زكاة لما أتى بالقيد.

- **السلم الحجاجي**: إنّ المتكلّم يتكلّم بقصد التأثير والإقناع، وتنماز اللغة في ذاتها وأقوال المخاطبين بالوظيفة التأثيرية الحجاجية، وعليه يَحسُن بالمتعلّم أن يتوسّل بالحجاج وبآلياته لتأدية الرسالة بنجاح والوصول إلى فهم الدلالات المقصودة، فعلى مستوى السلّم الحجاجي مثلا والمقتضيات المقامية فإنّ العوامل الحجاجية وروابطها والقيود السياقية والترتيب المنطقي والمبادئ الخطابية من شأنها أن تعين على استخلاص اللوازم التي تخدم إدراك الفائدة الإخبارية والبلاغية.

فالعوامل الحجاجية لا تربط بين متغيرات حجاجية (أي بين حجة ونتيجة أو بين مجموعة حجج)، ولكنها تقوم بحصر أو تقييد الإمكانات الحِجاجية التي تكون لقول ما[55]. والتمثيل لها كالآتي: يمكن حصر أو تقييد بعض الإمكانات الحِجاجية للآية ﴿وَلَوْ يُعَجِّلُ اللَّهُ لِلنَّاسِ الشَّرَّ اسْتِعْجَالَهُم بِالْخَيْرِ لَقُضِيَ إِلَيْهِمْ أَجَلُهُمْ ۖ فَنَذَرُ الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقَاءَنَا فِي طُغْيَانِهِمْ يَعْمَهُونَ (11)﴾[56]. وِفق الشكل الآتي : كانت مقدّمة الآية في وضعها العادي تتألّف من أربعة أطراف: تعجيل من الله في الخير وفي الشرّ، واستعجال من الناس كذلك. كون تقدير الكلام: لو كانت سنّة الله قد مضت بأن يعجّل للناس الشر إذا استعجلوه، كتعجيله لهم الخير إذا استعجلوه، لعجّله لهؤلاء. ولكنّ

الكلام في وضعه البلاغي كما سيق عليه ليس فيه إلا تعجيل واحد من الله، واستعجال واحد من الناس.

وفي ذلك ملمح وجيه، "فإنّه لمّا حذف طرفين من الأطراف الأربعة لم يحذفهما من جنس واحد، بل أبقى من كلّ زوجين واحدا هو نظير ما حذفه من صاحبه؛ لينبّه بالمذكور على المحذوف، فكانت كلمة "التعجيل" منبّهة على نظيرتها في المشبّه به، وكلمة "الاستعجال" منبّهة على مقابلتها في المشبّه"[57]. ثمّ إنّ المقابلة في التشبيه بحسب الظاهر (الوضع العادي للكلام) كانت تقتضي أن تكون بين تعجيل وتعجيل، أو بين استعجال واستعجال.

ولكن جُعلت المشابهة بين تعجيل واستعجال، "فجاء نظم الآية على إيجاز محكم بديع، فذُكر في جانب الشرّ "يُعجّل" الدّال على أصل جنس التعجيل ولو بأقلّ ما يتحقّق فيه معناه، وعبّر عن تعجيل الله الخيرَ لهم بلفظ "استعجالهم" الدّال على المبالغة في التعجيل، بما تفيده زيادة السين والتاء لغير الطلب"[58]. فليس الاستعجال في الآية إذا بمعنى طلب التعجيل؛ لأنّ المشركين لم يسألوا تعجيل الخير ولا سألوه فحَصَل، بل هو بمعنى التعجّل الكثير كما في قول سُلْمِي بن ربيعة ونُسب البيت إلى عَمرُو بن قَمِيئَة:

وإذا العذَارى بالدُّخان تَقنَّعت واِسْتَعجلتْ نَصْبَ القُدُورِ فَمَلَّتِ[59]

استعجلت: بمعنى تعجّلت نصب القدور.

أمّا الروابط الحجاجية فتسعى إلى الربط بين قولين، أو بين حجّتين أو أكثر على الأصح، وتُسْنِدُ لكل قول دورا محددا داخل الإستراتيجية الحجاجية العامة[60]، ويمكن التمثيل للروابط في الآية بالآتي: الواو، والباء، ولو، والفاء. إنّ مجيءَ حرف العطف في صدر الآية ﴿وَلَوْ يُعَجِّلُ اللَّهُ لِلنَّاسِ الشَّرَّ اسْتِعْجَالَهُم بِالْخَيْرِ ﴾ يقتضي في علم البلاغة خصوصية لعطفها –أي الآية– على ما قبلها ومزيد اتصالها بما قبلها.

وظاهر مناسبتها لما قبلها أنّه تعالى لما ذَكر عجَبَ الناس من إيحاء الله إلى رجل منهم، وكان فيما أوحي إليه الإنذار والتبشير، وكانوا يستهزئون بذلك، ولا يعتقدون حلول ما أنذرهم به، فقالوا: (أمطر علينا حجارة)، وقالوا: (فأتنا بما تعدنا)، ثمّ استطرد من ذلك إلى وحدانيته تعالى وذكر إيجاده العالم، ثم إلى تقسيم الناس إلى مؤمن وكافر، وذَكَر منازل الفريقين.

ثم رجع إلى ذكر المنذر به الذي طلبوا وقوعه عجلا، ولو وقع لهلكوا، فاقتضت حكمته أن لا يعجّل لهم ما طلبوه[61]. أمّا الباء في قوله: ﴿ بِالْخَيْرِ﴾ فوظيفتها تأكيد اللصوق، كالتي في قوله تعالى: ﴿ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ﴾[62] وأصله استعجالهم الخير، فاجتمعت المبالغة بالسين والتاء مع تأكيد اللصوق للدلالة على الامتنان بأنّ الخير لهم كثير ومكين.

وفي تصدير مقدّمة الآية بكلمة "لو" الامتناعية دلالةٌ ضمنية على نفي التعجيل؛ أي لا يكون منه هذا التعجيل، ثمّ صدّر النتيجة بحرف التفريع في قوله: فَنَذَرُ لكي ينم على أنّ لهذا الفرع أصلا من جنسه يقال فيه: ولكن شأنه أن يذر الناس، فلذلك يذر هؤلاء؛ أي إذا انتفى التعجيل فنحن نذر الذين لا يرجون لقاءنا يعمهون.

ولمّا كانت الفاء وحدها ليست نصا في المطلوب ولا تكفي في إدراك القصد الحجاجي؛ لاحتمال أن يصرْف المخاطَب دلالتها من التفريع إلى العطف فيفسد المعنى، عزّزها بقوتين حجاجيتين أخريين. تحويل صيغة الفعل في النتيجة من الماضي إلى المضارع، ثمّ من الغيبة إلى التكلّم؛ ليكون هذا الانقطاع اللفظي بينها وبين ما قبلها إيذانا بانقطاعها عنه معنى، وإذنا بالوقوف دونها حتى لا تقع النفس لحظة ما في أدنى اضطراب أو لبس. ذلك إلى ما في هذا التحويل والالتفات والعدول من الافتنان في الأسلوب تجديدا لنشاط السامع، ومن إلقاء الرعب في القلوب بصدور نطق الوعيد والاستدراج[63].

ثم أرْدف عبد الله درّاز مبيّنا القيمة الحجاجية للمقتضيات المقامية في إدراك بلاغة الإيجاز والعدول في الآية، فأوضح أنّ الرابط الحجاجي "لو" بحسب وضعه وطبيعة معناه يتطلب عند النحاة أن يليه فعل ماض. ولكن المطلوب هاهنا ليس هو نفي المضي فحسب؛ بل بيان أنّ هذا الفعل خلاف سنة الله التي لن تجد لها تبديلا.

فلو أدّى المعنى على هذا الوضع لطال الكلام، ولقيل: "لو كانت سنة الله المستمرة في خلقه أن يعجّل الخ" فانظر كيف اختصر الكلام في لفظ واحد بإخراج الفعل في صورة المضارع الدال على التكرر والاستمرار، واكتفى بوضع "لو" قرينة على أنّ ما بعدها ماض في معناه، وهكذا أدّى الغرضين جميعا في رفق ولين[64].

وكان مقتضى التطابق في سياق الشرط وجوابه أن يوضع الجواب عِدْلا له، فيقال: لعجّله. لكنه عدل إلى ما هو أفخم وأهول، إذ بيّن أنّه لو عجّل للناس الشر لعجّل لهؤلاء منه نوعا خاصا هم له أهل، وهو العذاب المستأصل الذي تُقضى به آجالهم. وكان مقتضى الظاهر في تقرير النتيجة أن يقال: "فنذرهم" أو "فنذر هؤلاء" ولكنه قال: ﴿ فَنَذَرُ الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقَاءَنَا﴾ تحصيلا لغرضين مهمّين، أحدهما التنبيه على أنّ منشأ هذا الاستعجال منهم هو عدم إيمانهم بالبعث، والثاني التنبيه على أن قاعدة الإمهال من الله قاعدة عامة لهم ولأمثالهم[65].

إلى غير ذلك من صور التفسير الحجاجي التي يمكن أن تشتمل عليها الآية، وأكثر ما تجد هذا النوع من التأويل الحجاجي في كتب الإعجاز والتفسير البياني، وقلّ أن تجد ذلك في كتب البلاغة التي عُنيت بالضبط المصطلحي والوظيفي وغفلت عن هذا الجانب المهم .

4-6- المنحى اللساني النصّي في المقرّر التعليمي:

يسعى القائمون على المقرّرات إلى أن يستمدّوا المرتكزات المعرفية والآليات المنهجية في مرحلة بناء المقررات من مصدر فكريٍّ أصيل ذي بعد حضاريّ جليل؛ يتجلّى في استثمار التراث المعرفي العربي بكلّ مكوّناته؛ وكذا الاستفادة مِن مرجعية لسانية حديثة، انفتحت على علوم مختلفة ومناهج متنوّعة، تروم أن تبحث الظاهرة المعرفية وأن تُقاربها من حيث الإجراء والتطبيق بتقديم حلول عملية لنوازل العصر؛ فيما يعرض من صعوبات وإشكالات، نذكر من تلك الإسهامات الوازنة مما هو وثيق الصلة بإثراء المنظومة التعليمية ما يتنزّل في سياق المقاربة النصّية Textualité.

قد أدرك اللسانيون العرب المحدثون أن أجدى مقاربة تعمد إلى استنطاق النصوص واستكشاف بنياتها الداخلية هي المقاربة النصّية، التي تتوخّى جمْعَ ما تفرّق في مناهج تحليل النصوص قديما وحديثا. وتبغي أن ينتظم في سلكها التحليلُ الشامل للخطابات دون اجتزاء، باستحضار الأدوات الإجرائية الفاعلة جميعها دون إقصاء، كون النص يتألّف من أجزاء مترابطة، تتساوق مع بعضها وتتفاعل في شكل نُظُم مركّبة، تسمح "بالوقوف على بلاغة تماسك النص وجماليات انسجام عناصره، والوقوف على معانيه الكلّية التي لا يقوى نحوُ الجمل وحدَه على استكشافها وبيانها"[66].

من هذا المنطلق، أدرك من يعنون بتطوير المناهج التعليمية أنّ تنمية كفاية تحليل النصوص أمرٌ مهم وأنّ تحقيقها لا يُصبح أمرا واقعا إلا بقفزة نوعية ينتقل فيها اهتمام المتعلّم بعد اكتسابه لعلوم مستقلّة في مجالات الأصوات والمفردات المعجمية والتراكيب والجمل إلى اقتحام مستوى أكبر فسيح، هو استنطاق النصوص. ولا يتأتّى هذا الأمر ولا يستقيم إلّا إذا "كان المنهج من جنس الموضوع ومادّته، وفي ذلك نوعٌ من التفاعل المعرفي بين المنهج والنص، فالنص يحكمُ على المنهج بالانفتاح والحركية والاستجابة الموضوعية له. وفي ذلك أيضا إثباتٌ لسيادة النص وهيمنَتِه على المنهج القارئ، وأداة القراءة ومصطلح الوصف والتفسير"[67].

وقد دأب الذين يشتغلون بلسانيات النص على إيراد المعايير السبعة التي تجعل من النص نصًّا منتجا للدلالات كما دأبوا على دعوة القائمين على المنظومات التعليمية في الوطن العربي إلى استثمار نتائج الدراسات الحديثة في مجال علم اللغة النصي حيث أوصى المشاركون في المؤتمر الدوليّ الأوّل في لسانيات النص وتحليل الخطاب الذي نظّمته جامعة ابن زهر المغربية عام (1434هـ) المشتغلين بتعليم اللغة العربية بضرورة تفعيل نتائج هذا الحقل المعرفي، كما دعا المشاركون في مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية الذي أشرفت على تنظيمه جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام (2015م) إلى أنّ الصلات البينية بين العلوم اللغوية في مجال تعليم اللغة العربية مطلب ملحّ ينبغي ألا يغفل عنه.

والمعايير السبعة التي تنتج لن نصا مشبعا بالمعاني والقيم هي:[68]

1) **السبك أو الاتساق:** وهو الترابط النحوي بين الوحدات اللغوية على مستوى البنية السطحية. وتندرج تحته جملة من الظواهر اللغوية نلخصها في الآتي:

1-1- **الإحالة:** يقصد بها توظيف ملفوظ في ثنايا النص وإحالته على منطوق متقدّم، كاستخدام ضمير ليعود على اسم سابق بدلا من تكراره، فيدخل ضمن الإحالة أسماء الإشارة والأسماء الموصولة وغيرها.

1-2- **الحذف:** من نواميس اللغة وغناها يوظّفه المتكلم ويقصده ويهتدي إليه المتلقي بواسطة قرائن مقالية ومقامية.

1-3- **الروابط الزمانية:** من الروابط المهمّة في الدّراسات النصّية التي تساعد على تحقيق الانسجام بين أجزء النص والبناء الكلّي، فيجب على محّلل النص أن يعنى بها.

1-4- **التكرار:** مظهر من مظاهر السبك المعجمي وله صور مختلفة في بنية النص، فقد يكون جناسا، أو من باب الترادف، أو ضربا من العموم أو أحد أفراده.

1-5- **التضام:** يراد به أنّ ثمّة قسما من الكلمات ترد متصاحبة باطّراد؛ أي إنّ ذكر أحدهما يستدعي الآخر، ومن أمثلته ما يدخل في باب التقابل ك: الليل والنهار، العلم والجهل، وما يدخل في باب التراكم والتكامل ك: الشّعر والشاعر...

1-6- **الاستبدال:** ضرب من التماسك النصّي ويعني تعويض ملفوظ بملفوظ آخر طلبا للاختصار ومنعا للتكرار[69].

2) **الالتحام أو الانسجام أو الحبك:** وهو الترابط المفهوميّ والمعنويّ. وإذا كان السبك يهتم بطرق بناء النص عن طريق اختيار الألفاظ والتراكيب فإن الانسجام أو الحبك قائم على إدراك تلك العلاقات الدلالية الخفية التي تعين على تحقيق انسجام النص والتحامه، كفهم الترابط المعنوي بين الجمل، وإدراك السياق الداخلي للوحدات اللسانية، ومن الوسائل المستعان بها هناك:

- **التفسير التشخيصي:** العلاقات الدلالية بين الجمل (شرح المجمل والعموم).
- **الارتباط السببي:** أي تللك الارتباطات المعللة بين الجمل، مثل: ج1: لم يحضر الموظّف إلى الدوام / ج2: لأنّ والده قد تُوفي.

- **العلاقة الرتبية:** تجمع بين صنفين أو أكثر من المعلومات بمراعاة الترتيب الزمني.
- **الارتباط الافتراضي:** يدرك من الترابط الإحالي، اقتنى محمد محمولا، لنجاحه أهداه والده مبلغا من المال. الترابط الإحالي بين محمد والضمير في أهداه / الترابط الافتراضي بين الهدية التي هي مبلغ من المال (قيمة الشراء) والمحمول (المشترى).

وهناك وسائل أخرى: كالتقابل العكسي، والعنوان، والجملة الأولى في النص، الوحدة اللسانية المحورية[70].

3) **القصد:** وهو مراد المتكلّم من إيصال الرسالة إلى المخَاطب. ومن ضرورات البناء النصي أن يراعي صاحب النص معهود العرب في طريقة كلامها وعدم خرق الأساليب المتبعة في ذلك مما يشكّل مشتركا وقيمة ثابتة في طريقة البناء اللغوي للنصوص.

4) **القبول أو الاستحسان:** أي قبول المخَاطَب للنص من حيث هو كيانٌ منسبِكٌ متلاحِمٌ.

5) **المقام أو رعاية الموقف:** يتضمّن العوامل التي تجعل النصّ مرتبطا بموقف سائد، أي الظروف والملابسات التي أدّت إلى إنتاج النص، هذه الظروف والملابسات أجملت في النقاط الآتية:[71]

- شخصية المتكلّم والسامع وتكوينهما الثقافي، وشخصيات من يشهد الكلام غير المتكلّم والسامع –إن وجدوا– وبيان ما لذلك من علاقة بالسلوك اللغوي، ودورهم أيقتصر على الشهود أم يشاركون من آن لآن بالكلام والنصوص الكلامية التي تصدر عنهم.
- العوامل والظواهر الاجتماعية ذات العلاقة باللغة، والسلوك اللغوي لمن يشارك في الموقف الكلامي، كحالة الجو إن كان لها دخل، وكالوضع السياسي، وكمكان الكلام، وكل ما يطرأ أثناء الكلام ممن يشهد الموقف الكلامي من انفعال ،أو أي ضرب من ضروب الاستجابة، وكلّ ما يتعلّق بالموقف الكلامي أيّا كانت درجة تعلّقه، وهذا كلّه يسمّى بالحدث غير الكلامي الذي يصاحب الحدث الكلامي.
- أثر النص الكلامي في المشتركين، كالاقتناع، أو الألم، أو الإغراء، أو الضحك...

وعند تصفّح التراث العربي نجد ما يوضّح هذا الذي ذهب إليه اللسانيون المحدثون ويزيده ثراء، فقد أشار ابن جنّي إلى أهمية سياق الحال وأبان عن أهمية الحدثين الكلامي وغير الكلامي في مورد حديثه عن ما قصدت إليه العرب من حديثها أو شعرها فقال: "والذي يدلّ على أنّهم قد أحسّوا ما أحسسنا وأرادوا ما نسبنا إليهم من إرادته وقصده شيئان؛ أحدهما حاضر معنا والآخر غائب عنّا، إلّا أنّه مع أدنى تأمّل في حكم الحاضر معنا،

فالغائب ما كانت الجماعة من علمائنا تشاهده من أحوال العرب ووجوهها وتضطر إلى معرفته من أغراضها وقصورها، من استخفافها شيئا أو استثقاله، وتقبّله أو إنكاره، والأنس به والاستيحاش منه، والرضا به أو التعجّب من قائله، وغير ذلك من الأحوال الشاهدة بالمقصود، بل الحالفة على ما في النفوس"[72].

ويستوقف الباحث اللساني من عبارة ابن جني قوله: "الأحوال الشاهدة بالمقصود، بل الحالفة على ما في النفوس"، وهذا الذي أراده علماء الاجتماع ولسانيات النص. ولم يكتف ابن جنّي بهذا التنظير بل أتبعه بمثال تطبيقيّ توضيحيّ، إذ استشهد بقول نعيم بن الحارث السعدي:

وصكّت وجهها-بيمينها أبَعْلِي هذا بالرّحى المتقاعس

يعلّق قائلا: "فلو قال –يريد الشاعر- حاكيا عنها –أي زوجة الشاعر- أبعلي هذا بالرحى المتقاعس من غير أن يذكر صكّ الوجه ؛لأعلمنا بذلك أنّها متعجّبة منكرة ،لكنّه لما حكى الحال ،فقال: "وصكّت وجهها" ،علم بذلك قوّة إنكارها وتعاظم الصورة لها ،وهذا مع أنّك سامع لحكاية الحال غير مشاهد لها ولو شاهدتها لكنت بها أعرف ،وبعظم الحال في نفس تلك المرأة أبين"[73].

والمثال الذي ساقه ابن جنّي يشمل حدثين:

- الحدث غير الكلامي: يتمثّل في قول الشاعر "وصكّت وجهها بيمينها".
- الحدث الكلامي: يتمثّل في قولها: "أبعلي هذا بالرحى المتقاعس".

وفي مشاهدة جمهرة أهل اللغة لوجوه العرب فيما تتناقله مزيد تأكيد ورفع لبس ما للسياق وخاصة سياق الحال من أهمية، "فليت شعري إذا شاهد أبو عمرو وابن أبي إسحاق، ويونس، وعيسى بن عمر، والخليل، وسيبويه، وأبو الحسن، وأبو زيد، وخلف الأحمر، والأصمعي، ومن في الطبقة والوقت من علماء البلدين وجوه العرب فيما تتعاطاه من كلامها وتقصد له من أغراضها ألا تستفيد بتلك المشاهدة وذلك الحضور ما لا تؤدّيه الحكايات ولا تضبطه الروايات"[74].

من هنا لا نعجب عندما يورد النحاة في ثنايا حديثهم عن الكلام سياق الحال قال ابن هشام: "الكلام ما تحصل به الفائدة، سواء أكان لفظا، أو إشارة أو ما نطق به لسان الحال"[75] ، ويمدّنا التعريف بأربعة أطراف، طرفان موجودان في المحيط الخارجي الذي يكتنف موقف الخطاب، وهما الإشارة ووقائع الحال المحسّة التي يقع فيها الخطاب، وطرفان موجودان في المحيط الداخلي للخطاب، وهما اللفظ والتركيب[76].

6) **التناص**: يتضمّن العلاقات بين نصّ ما ونصوص أخرى مرتبطة به، وللتأثير والتأثر دور في هذا التفاعل النصّي.

7) **الإعلامية:** أي الإخبار عن الدلالات المقصودة التي يروم صاحب النص إيصالها، وكون المتلقي مطالبا بأن يدركها أو أن يتوقعها، فأي نص يتضمن رسالة أو رسالات قد تكون أخبارا أو دعايات أو إبداعات.

قد أقرّ علم التدريس المعاصر بأنّ المنظومات التعليميّة الناجحة هي التي تعتمد في المجال التربوي على المقاربة بالكفايات، وفي المجال التعليمي على المقاربة النصّية في تقديم مواد التدريس؛ فيشكّل النصّ المحور الرئيس الذي تُمارس في كنفه عملية التعلّم-إلّا أنّ الواقع التعليميّ أفصح بشاهد الحال عن صعوبة تحقيق المقاربة النصّية للنتائج المسطّرة على وجهٍ مرضيٍّ؛ لأنّ التطبيق يبقى لا يرقى إلى المستوى المطلوب ولا يبارح الجانب النظريّ؛ وذلك لاعتبار مهمّ؛ وهو وجوب تغيير النظرة إلى اللسان البشري من كونه لوائح من المفردات التي ينتمي كلّ منها إلى قسم خاص، والنظر إليه بوصفه نظاما عاما، وهذا النظام هو الذي يوجّه الكلام البشري، وأنّ الانفتاح على السياق النصّي ممّا يعين على استجلاء بنيات النظام وآليات اشتغاله.

- **خاتمة:**

- توسّل القائمون على المقررات بمخرجات الدرس اللساني من حيث بناء المناهج وتقدير الحصيلة العلمية وتوليد طرائق في الاستخلاص. والنماذج التي تبرهن على ذلك كثيرة، أشرنا إلى جملة منها في المتن.
- ترسّخ في ضوء العلوم البينية مبدأ جعْل المتعلّم محورَ المنظومة التعليمية؛ وذلك عن طريق إمداده بالحمولة المعرفية اللازمة وبالرصيد المنهجي الكافي وبتطوير المهارات التي تعينه على مواجهة التحدّيات والصعاب وكذا تمكينه من التعامل بوعي مع مستجدات العصر ومخرجات الحداثة والسعي الحثيث إلى خدمة مجتمعه.
- إنّ السياسات التعليمية الناجحة في الوطن العربي هي التي تسعى إلى الارتقاء بالذهن التربوي من طابعه الكلاسيكي إلى الطابع العلمي الحضاري، ولا يتحقّق هذا الرهان إلا بالعمل الجادّ وبتضافر الجهود على تطوير الوسائل البيداغوجية، وتحسين الموارد البشرية وتنميتها وتحفيزها على الانتقال من استهلاك المعرفة إلى إنتاجها، وبالتالي نحقق الهدف المنشود ونساير التحولات التي تعرفها الأمم المتطوّرة.
- من مقتضيات الحكمة في التخطيط التربوي والتعليمي أن نستفيد من منجزات تراثنا العربي الذي عرف حركية مستمرة رائدة في إنتاج المعرفة وبناء الذات العربية انطلاقا من مقوّمات ومصادر الحضارة الإسلامية ذاتها، وفي الآن نفسه تفرض علينا الحكمة ذاتها الانفتاح على المنجز الحضاري الغربي الحديث والاستفادة

من إبداعاته وعطائه العلمي واللساني فيما له صلة برفع المنظومة التعليمية والرقي بالمجتمع وتحقيق التنمية، مع تشذيب هذا العطاء مما يتعارض وثوابت الأمة ونصوصها الشرعية.

- يشمل التخطيط اللساني المدرسي المعاصر ثلاثة ميادين رئيسة: تخطيط المتن Corpus، وتخطيط الوضع Statut، وتخطيط الاكتساب Acquisition.أمّا تخطيط المتن فيرتكز على ثلاث عمليات أساسية: المعيرة Standardization أي تحديد نظام القواعد ومنهجية التدريب، وتطوير نظام الكتابة Graphization، والعصرنة Modernization. ويقصد بتخطيط الوضع المعايير التي ينضبط لها اختيار تدريس لغة ما في مرحلة عمرية، إضافة إلى المعايير المعتمدة في إطار التكيّف مع تحوّلات العصر. ويعنى تخطيط الاكتساب بإعداد الخطط التي تهتم بتعليم اللغات وتعلّمها.
- أوصي بالجمع بين المقاربة بالكفايات في المجال التربوي وبين المقاربة النصية في المجال اللساني من حيث تشكيل الوعي العلمي وتطوير الفعل المدرسي وترسيخ القيم الحضارية والمبادئ الإسلامية وبذلك تنتظم الأمور وتنضبط إلى حد بعيد.
- أوصي بإنشاء قاعدة رقمية لاستقبال ما يلاقيه المعلّم والمتعلّم من صعوبات، مع مباشرة تعجيل الحلول العملية. كما أوصي بالحرص على متابعة مدى استثمار التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم في العملية التعليميّة التعلّميّة.
- أوصي باستبدال عدد من الصور التعليمية التي تضمنتها المقررات بصور أخرى رقمية أكثر دقة.
- أوصي في مبحثي "البرهنة والاستدلال" و"التواصل الإقناعي" من مباحث المقرّر الثالث بإثرائه بمصطلح اللزوم الذي بيّن دلالاته طه عبد الرحمن في كتابه "اللسان والميزان أو التكوثر العقلي"، وكذا أوصي بإثرائهما بمصطلحي "العوامل الحجاجية" و"الروابط الحجاجية" وقد فصّل فيهما الحديث أبو بكر العزاوي تنظيرا وتطبيقا في كتابيه: "اللغة والحجاج" و"الخطاب والحجاج".

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

الهوامش:

[1] فريق من المتخصصين السعوديين، مقرّر اللغة العربية (1)، الكفايات اللغوية، للتعليم الثانوي من البرنامج المشترك، وزارة التعليم العالي، الرياض، ط1440هـ، ص06.

[2] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، 2006، ص 35-36-37.

[3] ينظر: رشاد الحمزاوي، المعجمية مقدّمة نظريّة ومطبّقة–مصطلحاتها ومفاهيمها، مركز النشر الجامعي، ط2004 تونس، ص18. وينظر للمؤلف نفسه: المعجم العربي في القرن العشرين: مصطلحاته ومناهجه في الجمع والوضع، مجلة مجمع اللغة العربية، الجزء الثالث والخمسون، فبراير 1984، ص260.

وينظر: محمود فهمي حجازي، الاتجاهات الحديثة في صناعة المعجمات، مجلة مجمع اللغة العربية الجزء الأربعون، نوفمبر 1977، ص86. وينظر: حلمي خليل، مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، دار المعرفة الجامعية ،ط2003 ص13.وينظر: علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص3.

وينظر: ج.ماطوري، منهج المعجمية، تر: عبد العلي الودغيري، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ص160.

[4] اليوبي بلقاسم، تكنولوجيا الذاكرة وتعليم اللغة العربية وتعلّمها، سلسلة الندوات 14 "اللسانيات وتعلّم اللغة العربية وتعلّمها، عبد العزيز العماري، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس، المغرب، 2002، ص138.

[5] ينظر: جميل حمداوي، الصورة في الكتاب المدرسي المغربي، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 58، يناير 2014، ص48 وما بعدها.

[6] ينظر: محمد حاج هيّ، الصورة ومكانتها في الكتاب المدرسي، مجلة المدرسة العليا بوهران–الجزائر، العدد 02، جوان2017، ص16...(وقد استفدنا من الأستاذ الزميل حاج هني في هذا المبحث من خلال عرضه للتفريعات.

[*] يرى عبد الملك مرتاض أنّ النطق الصحيح للكلمة هو بنوي وليس بنيويا. يقول في هذا الشأن" فلا ندري كيف ذهب الاستعمال النقدي العام المعاصر إلى هذا الخطأ الفاحش (البنيوية) الذي لا مبرر له، إلا أن يكون الإصرار على إفساد العربية وفأسها بالفأس والاستمتاع بإصابتها بالبأس في الرأس". في نظرية النقد، دار هومة، الجزائر، 2002، ص191.

[7] ينظر دوجلاس براون ،أسس تعلّم اللغة وتعليمها ،تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان ،دار النهضة العربية ،ط1994 ،بيروت ص182–183.

[8] ينظر المصدر نفسه، ص– 182–183.

[9] ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه الجزائر، ص141–142.

[10] مجيد الماشطة، شظايا لسانية، دار السياب ،ط1، 2008، لندن، ص141.

[11] أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1999، الجزائر، ص119.

[12] جاك ريتشاردز، اتجاه في تحليل الأخطاء لا يعتمد على الاتجاه التقابلي، بحث من سلسلة بحوث التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، مطابع جامعة الملك سعود، ط1 –1982، المملكة العربية السعودية، ص123.

[13] فريق من المتخصصين السعوديين، مقرّر اللغة العربية (7)، ص111.

[14] ابن عقيل، شرحه على الألفية،تح:محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، ط2009 ، القاهرة، 172/4.

[15] المصدر نفسه، 173/4.

[16] ينظر جاك ريتشاردز، اتجاه في تحليل الأخطاء لا يعتمد على الاتجاه التقابلي، ص119.

[17] فريق من المتخصصين السعوديين، مقرّر اللغة العربية (7)، ص10[1].

[18] ينظر جاك ريتشاردز، اتجاه في تحليل الأخطاء لا يعتمد على الاتجاه التقابلي، بحث من سلسلة بحوث التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ص125.

[19] فريق من المتخصصين السعوديين، مقرّر اللغة العربية (7)، ص10[1].

[20] ينظر جاك ريتشاردز، اتجاه في تحليل الأخطاء لا يعتمد على الاتجاه التقابلي، ص126.

[21] الفرزدق، الديوان، تح: الصاوي ،ط1354هـ، القاهرة، ص219. وينظر أبو البقاء العكبري، المسائل العُكبريات في اللغة والنحو والقراءات، تح:محمد أديب عبد الواحد جمران، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، ط2008، دمشق، ص81.

[22] الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، دار إحياء الكتب العربية ،248/1. وينظر أبو البقاء العكبري، المسائل العُكبريات في اللغة والنحو والقراءات، ص81.

[23] فريق من المتخصصين السعوديين، مقرّر اللغة العربية (7)، ص114..

[24] ينظر: تقي الدين الهلالي، تقويم اللسانين، مكتبة المعارف، ط2، 1984، الرباط، ص9.

[25] رواه البخاري ومسلم.

[26] راث كيمبسون، نظرية علم الدلالة (السيمانطيقا)، تر: عبد القادر قنيني، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم، ط1، 1430هـ-2009م، الجزائر-لبنان، ص14.

[27] الإسنوي ،نهاية السول، 177/1.

[28] أبو بكر السرخسي ،الأصول، تح: أبو البقاء الأفغاني، ص11.

[29] المصدر نفسه، ص11.

[30] أبو إسحاق الشيرازي ،شرح اللمع، تح: عبد المجيد التركي،191/1.

[31] ينظر: فريق من المتخصصين السعوديين، مقرّر اللغة العربية (6)، ص: 39-40-41.

[32] سورة البقرة، الآية:43.

[33] سورة فصلت، الآية:40.

[34] سورة المائدة، الآية:88.

[35] سورة الطور، الآية:16.

[36] سورة المائدة، الآية:24.

[37] امرؤ القيس ،الديوان، صحّحه ابن أبي شنب، ص81.

[38] فريق من المتخصصين السعوديين، مقرّر اللغة العربية (6)، ص25. وينظر: جمال الدين الإسنوي ،نهاية السول في شرح منهاج الأصول، تح:شعبان محمد إسماعيل، بيروت، دار ابن حزم ،سنة 1999، 177/1.

[39]John Lyons, Sémantique Linguistique, Traduit par Jacques Durand et Dominique Boulonnais, p346.
Et voir J.L.Austin ,Quand dire c est Faire , Tra par Gilles Lane, p40.

[40] صابر الحباشة ،لسانيات الخطاب الأسلوبية والتلفظ والتداولية،: دار الحوار، ط1، سنة2010، ص199.(في الكتاب مقال لجون لاينز مترجم بعنوان الصيغة والقوة اللاقولية).

[41]John Lyons, Sémantique Linguistique, p346. Et voir J.L.Austin, Quand dire c est Faire, p40.

[42] سورة الزمر، الآية: 37.

[43] صابر الحباشة،لسانيات الخطاب الأسلوبية والتلفظ والتداولية، سوريةص199-200.

[44] الإسنوي ،نهاية السول، 298/1.

[45] J. Moeschler, Argumentation et conversation pour une analyse pragmatique du discours, p26.

يحي رمضان القراءة في الخطاب الأصولي الإستراتيجية والإجراء ، ص272-273.(أشار مؤلف الكتاب إلى النموذجين المقترحين).

[46] يحي رمضان ،القراءة في الخطاب الأصولي، ص273.

[47] ينظر: السكاكي، أبو يعقوب: مفتاح العلوم، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 2000، ص256.

[48] ينظر: صولة، عبد الله: في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، مسكيلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2011، ص86.

[49] شرح رسالة الرماني في إعجاز القرآن، كشف عنه وعلّق عليه زكريا سعيد علي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1997، ص71-72. قال المعلّق: الشرح لعالم مجهول كأنّه عبد القاهر الجرجاني.

[50] ينظر: فريق من المتخصصين السعوديين، مقرّر اللغة العربية (6)، ص30.

[51] ينظر: فريق من المتخصصين السعوديين، مقرّر اللغة العربية (6)، ص30.

[52] ينظر: التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، 1405/2. و ينظر: حسين السوداني، أصول التفكير الدلالي عند العرب من اللزوم المنطقي إلى الاستدلال البلاغي، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، ط1، 2017، المملكة العربية السعودية، ص19.

[53] ينظر: طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998، الدار البيضاء، ص88.

[54] ينظر: المصدر نفسه، ص: 99-100.

[55] العزاوي أبو بكر، اللغة والحجاج، ص33. وينظر: طه، عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998، الدار البيضاء، ص88.

[56] سورة يونس، الآية: 11.

[57] درّاز، محمد عبد الله: النّبأ العظيم نظرات جديدة في القرآن، دار الثقافة، الدوحة، ط1985، ص139.

[58] الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، 107/11.

[59] عمرو بن قميئة: الديوان، تح: حسن كامل الصّيرفي، مطابع دار الكتاب العربي، ط1965، ص197.

[60] ينظر: العزاوي، أبو بكر: اللغة والحجاج، ص33.

[61] أبو حيان الأندلسي: تفسير البحر المحيط، دراسة وتحقيق وتعليق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993، 133/5. مع بعض التصرّف. وينظر: الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، 105/11.

[62] سورة المائدة، الآية: 06.

[63] ينظر: درّاز، محمد عبد الله: النّبأ العظيم نظرات جديدة في القرآن، ص 139.

[64] المصدر نفسه، ص140.

[65] المصدر نفسه، ص140.

[66] عبد الرحمن بودرع، في لسانيات النص وتحليل الخطاب نحو قراءة لسانية في البناء النصي للقرآن الكريم، أعمال المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية، 2013/02/16، جامعة الملك سعود، ص10.

[67] المصدر نفسه، ص11.

[68] ينظر: روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص103-104.

[69] ينظر: فواز صالح السلمي، تعليم للغة العربية وتعلّمها من منظور علم اللغة النصي، بحث في الفصل الثالث من مؤلّف جماعي بعنوان: تعلُّم العربية وتعليمها مقاربات لغوية وتربوية، مركز الملك عبد لله بن عبد العزيز الدولي للغة العربية، ط1، 2019، ص81.

[70] ينظر: المصدر نفسه، ص 83-84.

[71] جون ليونز، نظرية المعنى عند فيرث، تر: عبد الكريم مجاهد، مجلة الفكر العربي ،العدد78 خريف 1994، بيروت، ص25-32.

[72] ابن جنّي، الخصائص، تح: محمد علي النجار، 1952-1956، القاهرة، 245/1.

[73] المصدر نفسه، 245/1.

[74] المصدر نفسه، 248/1.

[75] ابن هشام، شرح شدور الذهب، تح: محي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية، ط8 عام1380هـ-1956، القاهرة، ص28-29.

[76] ينظر: نهاد الموسى، الصورة والصيرورة بصائر في أحوال الظاهرة النحوية ونظرية النحو العربي، دار الشروق، ط1، عام2003، عمان، ص125-126.