الجمهـوريـــة الجزائرية الديمقراطـــية الشعبيـة
وزارة التعليم العالـي والبحث العلمي

جـامـعـة غـردايـة
كلية الآداب و اللغات
قسـم اللّغة والأدب العربي
مخبر التراث الثقافي واللغوي والأدبي بالجنوب الجزائري لجامعة غرداية

تحليل أخطاء الانسجام في التعبير الكتابي

للمستوى الأول الثانوي

- دراسة ميدانية في ثانويات من غرداية -

الأطروحة المقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الدكتوراه في اللّغة والأدب العربي

تخصص: دراسات لسانية تطبيقية

إعـــــداد الطـــالـــب:
العلـوانـي إدريـس

إشراف الأستاذ الدكتور:
بن يحيى يـحيـــى

لجنـة المنـاقشـة:

الاسم واللقب	الـرتـبـة	الجـامـعـة	الصـفـة
مـــدُّور مـحـمـد	أستـــــاذ	غـردايـة	رئـيـــسـا
بـن يـحـيـى يـحـيـى	أستـــــاذ	غـردايـة	مشرفا ومقررا
عيساني عبد المجيد	أستـــــاذ	ورقـــلة	ممـتـحـنـا
تـواتـي عبـد القـادر	أستاذ محاضر (أ)	الأغـواط	ممـتـحـنـا

السنة الجامعية : (1442 - 1443 هـ / 2020 - 2021 م)

الجمهوريـــة الجزائرية الديمقراطـــية الشعبيـــة

وزارة التعليم العالـي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسـم اللّغة والأدب العربي

تحليل أخطاء الانسجام في التعبير الكتابي

للمستوى الأول الثانوي

- دراسة ميدانية في ثانويات من غرداية -

الأطروحة المقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الدكتوراه في اللّغة والأدب العربي

تخصص: دراسات لسانية تطبيقية

إعداد الطـالـب:

الـعلـوانـي إدريـس بـن عـمـر

إشراف الأستاذ الدكتور:

بن يحيى يـحيـــى بن صالح

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
مـــدور مـحـمـد	أستـــــاذ	غـــردايـة	رئـيـــسـا
بـن يـحـيـى يـحـيـى	أستـــــاذ	غـــردايـة	مشرفا ومقررا
عيساني عبد المجيد	أستـــــاذ	ورقـــلة	ممـتـحـنـا
تـواتـي عبـد القـــادر	أستاذ محاضر (أ)	الأغـــواط	ممـتـحـنـا

السنة الجامعية : (1441 - 1442 هـ / 2019 - 2020 م)

قال تعالى :

الإسراء: 85

تحليل أخطاء الانسجام في التعبير الكتابي

للمستوى الأول الثانوي

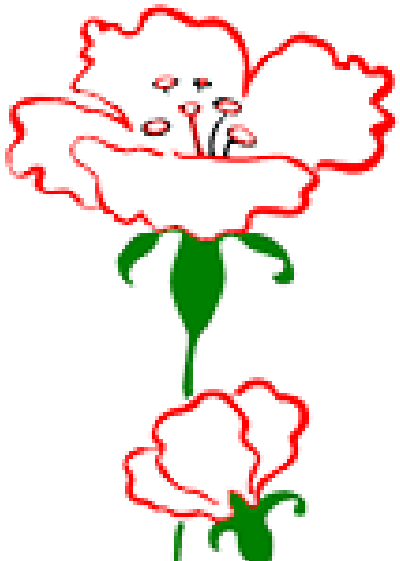
- دراسة ميدانية في ثانويات من غرداية –

Analysis of coherence errors in written expression

for the first level secondary

Field study in high schools from Ghardaïa

اختصارات البحث	
ط : الطبعة	(د.ط) : دون طبعة
مر : مراجعة	تق : تقديم
تح : تحقيق	تر : ترجمة
تع: تعليق	op. cit : مرجع سابق
(م.ن) (Ibid): المرجع نفسه	(د.ت) (n.d): دون تاريخ
(د.د) (s.n) : دون دار النشر	[ ] : إضافة ضمنية من الباحث
و( ): وثيقة التعبير الكتابي رقم	



إهداء

إلى والـــــــــديّ ... عِرفانا

إلى إخوتي وأخواتي ... مــودة

إلى الـــزّوجـــــة ... تقديرا

إلـى أبـــــنـــائـــي... محبة

إلى كل من علمني وهذبني... شُكــرا

إليكم أُهـدي هـذه الثّمـرة

إدريس

شُكرٌ وعِرفان

بدايةً، لابدّ لي من الاعتراف بالفضل لمن لهمُ الفضلُ عليّ في إنجاز هاته الأطروحة بعد الله عزّ وجلّ، فأُقدِّمُ الشُّكرَ الخالص أوّلاً للأستاذ الدكتور يحيى صالح بن يحيى لتفضُّله بالإشراف والتوجيه، ثُمّ لأعضاء لجُنة المناقشة لعناء القراءة والتقييم، وكذلك لمُديري المؤسسات التعليمية التي قصدتُ لما وفّرُوا لي من البيانات، وللأساتذة الذين أشرفوا على الإجراءات الكتابيّة لتواضُعِهم ومُعاونتِهم.

وأتوجّه بالإشادة إلى الزّميلين حمّودة ميلود وخينش فاطنة من طلبة دفعتنا للماجستير عام 2011 لمُؤازرتهما إيّاي في إنجاز جزء من الإجراءات الكتابيّة، وإلى الزّميلين الزّعبي باحمد والحاج سعيد حمّودة اللذين أسعفاني بشرح بعض الأدوات الإحصائيّة.

وفي مسك الختام أبذُل أسمى عبارات التقدير والعِرفان للجميل إلى القائمين على دار مؤسسة الإمام للبرّ والإحسان بلَقْرَارَة التي اتخذتُها المصيف والمشتى في أثناء بعض العُطل المدرسيّة لإنجاز فصول الدراسة.

ولا يسعُني في الأخير إلّا دعاءُ المولى عزّ وجلّ أن يُجزل ثواب كُلِّ من مدّ إليّ يد العون من قريب أو بعيد، ممّن ذكرتُ، أو لمّحتُ إليه، أو سهوتُ عنه، ﴿ فَإِنَّ ٱللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجۡرَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ﴿٩٠﴾ ﴾ يوسف.

مُلَخَّصٌ

في إطار تعليميّة اللّغة العربية سَعت هذه الدِّراسةُ اللّسانيّة التّطبيقيّة إلى الكشف عن أسباب الخلل في انسجام نصوص التلاميذ الكتابية التعبيرية في ضوء مجموعة من المتغيّرات المصاحبة، وذلك انطلاقًا من التّحليل الميدانيّ لأخطاء توظيف عناصر الاتساق المؤثّرة في التّلاحم الدلالي للنصّ في تعابير عيّنةٍ عشوائيّة من تلاميذ الصفِّ الأوّل لدى ثانويات نموذجيّة من ولاية غرداية. وبالاستعانة بمجموعة من الأسئلة والفروض والأدوات المناسبة خلُصَتِ الدّراسةُ إلى تشخيصِ أشكال عديدة ومتفاوتة الفروق من أخطاء توظيف العناصر الاتّساقية والآليات التنظيميّة التي أسهمت فعلًا في تعويق تجدّد الدَلالة واستمرارها وتماسكها على مستوى المتواليات الجُمليّة المحليّة وعلى مستوى الهيكلة الشّاملة؛ وقد قدّمت الدّراسةُ بعض التّعليلات لتلك الأخطاء، واقترحت لها طائفةً من الحُلول.

الكلمات المفتاحيّة: لغة، نصّ، اتّساق، انسجام، تعبير كتابي، تحليل أخطاء.

Abstract

In the context of Didactic Arabic language, this applied linguistic study sought to uncover the causes of the defect in text coherence, in light of a set of accompanying variables. And that is through field analysis of errors in employing the elements of cohesion that affect the semantic texture of the text in the expressions of a random sample of first-grade students, in typical high schools from the wilaya of Ghardaia. With the help of a set of questions, hypotheses and appropriate tools, the study concluded with the diagnosis of many forms and Varying differences of errors in employing the coherent elements and the organizational mechanisms that actually contributed to obstruction the renewal and continuation and unity of the significance, at the level of local wholesale sequences, and at the level of the of the overall structure. The study provided appropriate explanations for these errors, and suggested appropriate solutions.

Keywords: language, text, cohesion, coherence, written expression, error analysis.

مُقدّمَة

مُقدّمَة

1. مجال البحث

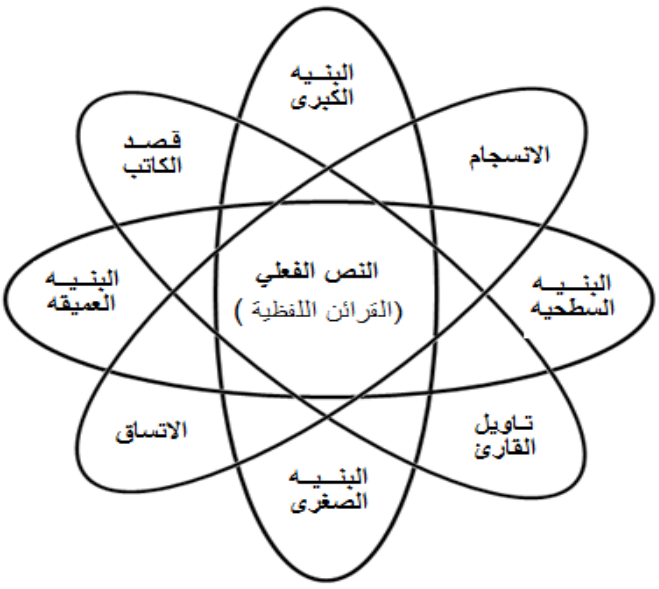
تندرجُ هذه الدراسةُ ضمن اهتمامات اللّسانيات التطبيقيّة، وفي إطار لسانيات النصّ، ومجال تعليميّة اللّغات (Languages didactic) المهتمّة بتعليم اللّغة العربيّة لأبنائها، إذ تسعى إلى ضمّ الجُهود إلى الدراسات السّابقة، من أجل تشخيص حالة الضّعف اللّغوي في اللّغة العربيّة الفَصِيحَةِ التي يتخبّطُ فيها المتعلّمون في العالم العربيّ، لاسيّما في مهارتي الحديث والكتابة، حَسْبَمَا تُقرّرُ دراساتٌ عديدةٌ.

وتشخِّصُ هذه الدراسةُ حالة الضعف اللغوي عن طريق تحليل مدوّنة التّعابير الكتابيّة المدرسيّة لدى عيّنة محدّدة تحليلًا معياريّـًا يقومُ على تعيين ما فيها من الأخطاء، ثمّ تفسيرها في ضوء أشهر نظريات اللسانيات العامّة مثل البنيوية والتداوليّة، والعلوم المساندة مثل علم اللّغة النفسي والاجتماعي، وبعض المجالات التطبيقية مثل السّياسة والتّخطيط اللغويين وعلم المدونات اللغوية.

ولاشكّ أنّ دراساتِ تحليل الأخطاء تبحثُ في مساحة النصّ الفعليّ انطلاقًا من قرائنه اللفظيّة، وهي ملتقى ونواةٌ تشتركُ فيها مستوياتٌ عديدةٌ متقاطعة وتحوم حولها، وهي التي يمكنُ أن نمثّلُها بالشّكل الآتي:

الشكل رقم (1)

تداخلات مستويات النّص



وانطلاقـًا مـن حقيقـة تعـدّد مسـتويات الـنصّ تتعـدّدُ أيضًـا مستوياتُ الأخطاء اللغويّـة ومداخِلُها، فهي تتموضعُ على مستوى البُنية الصُّـغرى والبُنية الكُـبرى مثلما تتموضع على مستوى البُنية السّـطحيّة والبُنية العميقة، ويتدخّلُ فيها قصدُ الكاتب، ويتدخّلُ أيضًـا تأويلُ القارئ على حدٍّ سواء، حيثُ كان لزامًـا على دراسات تحليل الأخطاء أن تتكامل فيما بينها في شُمـول جوانبها كلها من مختلِـف زوايا النصّ.

وبالـرغم مـن حقيقـة التكامـل بـين مسـتويات الـنصّ وأهميّـة تـوافر الدراسات المهتمّة بتحليل الأخطاء من الزّوايا كُلِّها، سجّلنا فجوةً بحثيّة أو معـرفيّـة (Knowledge gap) في مـا تحصّـلنا عليـه مـن دراسـات سـابـقة (Previous studies) حـول تحليـل الأخطـاء اللّغويـة في تعـابير المتعلّمين ضمن ما ذكرنا من الأطر، وسوف نخصّـصُ فصلًا مستقلًّا لتحقيق تلك الفجوة.

وعمومًا، تتمثّـلُ جوانب النَّقص في الدراسات التحليليّـة العربيّـة في إغفال أبعاد الأخطاء من جوانب الاتساق والانسجام (اللفظ والدَلالة) ضمن البُنية الصّـغرى والبُنيـة الكـبرى (مسـتوى الجمـل والفقـرات والأجـزاء) ومـا لـه علاقـة بقصـد الكاتـب وتأويـل القـارئ (الجانـب التـداولي)، و تركيزهـا علـى المسـتويات الصـوتية والصـرفيّة والإملائيـة والمعجميّـة والنحويّـة، وعدم تجاوزها للعناصر الاتساقيّة اللفظية.

ويجدر التنبيه إلى أن سلامة التعبير من حيث الاتساق والانسجام وفي مستوى البنية الصغرى والكبرى ليست مطلوبة لطلبة المستويات المتقدمة، بل هي مطلب أساسي وقاعدي في التعبير الكتابي لكافة التلاميذ وفي مختلف مستوياتهم وأطوارهم.

وبالإضـافة إلى متغـيرات الـنصّ اللّغويـة الداخليّـة، فإنّـه لـيس فيما اطّلعنا عليه من الدراسات السابقة اهتمامٌ بالمتغيّرات المُصاحبة الخارجيّـة بوجه مُستقلّ ومحدّد، إلّا ملحوظةً ضئيلةً على متغير الجنس من دون أيّ تفسير أو إدراجٍ في جدول إحصائيّ، ولم نجد فيها أيضًـا تخصيصًـا لمبحث أو فصل معيّن للحلول، بالرّغم من أهميتها.

ولسـدّ الفجـوة البحثيّـة المـذكورة في الدّراسـات العربيّـة السّـابقة لتحليـل أخطـاء التعـابير الكتابيـة المدرسـية طرحنـا بحثًـا متمّمًـا

يرمي إلى الكشف عن أسباب الخلل الانسجاميّ انطلاقًا من تحليل أخطاء توظيف مختلِف أدواتِ الاتّساق وآلياتِه على مستوى البُنى الجُملية المحلّية والبُنى المقطعية الكُبرى، أو البُنية الصُّغرى والكُبرى، وأيضًا تحليل ما يُخِلُّ بسهولة النصّ.

وننقلُ التّحليل من مستوى الصّرف والتراكيب إلى مستوى النصّ بالنظر إلى أنّ النصّ الوافي هو النصُّ الذي يُنجزُ مقدارًا مُقنعًا من الانسجام والترابط الدّلالي التنظيمي بين جُمله وفقراته وأجزائه، وأنّ التماسك النصيّ ينهضُ في الأساس على تحقيق الانسجام بين وحدات النصّ؛ و ينبغي لنا أن ننبّه إلى أنّ مفهوم البُنية الصُّغرى يبحثُ العلاقات المحليّة التفصيليّة بين الجمل، فهو يندرجُ ضمن مفهوم النصّ، ولا علاقةَ له بمستوى الجُملة.

وقد اخترنا تحليل الأخطاء لعيّنة مدروسة من تعابير متعلّمي المستوى الأوّل الثّانوي المنتمين إلى ثانويات من منطقتنا الجغرافيّة ولاية غرداية في ضوء جُملة من العوامل المصاحبة المؤثّرة (نوع التعليم، الشُّعبة، لغةُ الأُمّ، والجنس)

2. أهمية البحث

تتمثّلُ أهميّةُ هذه الدراسة في أنّها تبحثُ فيما يمنعُ التعابير الكتابية المدرسية أن تكون نصُوصاً؛ فالخطابُ لم يعد ينظرُ إليه كما كان في السّابق على أنّه مجرّدُ مقولاتٍ تتجسّدُ في شكل ألفاظ وجُمل، وإنما أصبح يُنظر إليه في إطار اللسانيات الحديثة وضمن مفهوم علم النصّ على أنّه تركيبة معقّدة من الأطراف والعلاقات المتداخلة على نحو ما ذكرنا (المنتج، المتلقّي، المقام، النصوص الأخرى، البُنية الكبرى، البُنية الصّغرى، اللفظ، والدَلالة)

وبناءً على المستويات المتعدّدة والمتداخلة للخطاب، فإنّ تعابير المتعلّمين الكتابيّة بعدِّها شكلًا من أشكال الخطاب لا تختلُّ بأخطاء المكونات التركيبيّة الصّرفيّة فحسبُ، وإنما تختلُّ أساسًا حينما

يسيئ المتعلّمون توظيف جملة من الأدوات والآليات الاتّساقيّة التي تُفقِدُ تلك التعابيرَ التماسك والانسجام الدلاليّ المحليّ والشامل القائم على أساسٍ من المعرفة الخلفيّة والأطر الذهنية المشتركة، ويُفقدها بالتّبع أهمّ خصائصها لدى المتلقّي، وهي الإعلاميّةُ والمقبوليّة.

وتنشأُ أهميّةُ هذه الدراسة التحليليّة للأخطاء المؤثرة في الانسجام أيضًا من علاقتها باللسانيات التطبيقية التي تُكسبُها قيمةً نفعيةً كبيرة، حيثُ بيّن محمّد أبو الرّب (محمّد أبو الرّب، 2005، 7) أنّ دراسة أخطاء المتعلّمين أحسنُ وسيلة لتقييم لغتهم، لأنّها تكشفُ عن كفايتهم اللّغوية، في حين أنّ لغتَهم الصّحيحة لا تُعطينا معلوماتٍ وافيةً عن نظام اللّغة الوسيطة عندهم، وبتلك الطريقة تُقَدِّمُ الدراساتُ التطبيقيّة اللّغوية للنظريات تغذية تقييميّة راجعةً تمنحُها فرصةً كبيرة للتقويم والتعديل واختبار المصداقيّة.

3. أهداف البحث

تتعلقُ هذه الدراسة بالإشكالية الجدلية العامة (تدنّي مستوى المتعلّمين اللّغوي والتعبيري في العالم العربي)، وتهدف في الأساس إلى تكملة النقص في دراسات تحليل أخطاء التعابير الكتابية المدرسية، وذلك بتشخيص الأخطاء المؤدّية إلى الخلل في انسجام وانتظام النصوص على مستوياتها كلها لدى أفراد عيّنة محلّية، ثم البحث عن أسبابها وعللها، أما الهدفُ النهائي فهو الإسهام بتقديم حلول ناجعة لعلاج المشكلة.

ومن أجل الوصول إلى هدف العلاج لمُعضلة الضعف اللغوي حدّدنا أهدافًا إجرائية مرحليَّة أهمُّها ما يأتي:

أوّلًا: وِجدانُ العلل القريبة للأخطاء، مثل الجهل بالقواعد، أو نَقص المعرفة، أو المعرفة الخاطئة، وما ينجرُّ عن ذٰلك من الحيل التعويضيّة، مثل: التدخّل السلبي للغة الأمّ، الافتراضات الخاطئة، التحاشي، التخمين، اللّجوء إلى الأنماط الجاهزة، التعميم المخطئ، المبالغة في التصويب، وربّما التحوّل إلى لغة أخرى.

ثانيًـا: الكشـف عـن دور جملـة مـن العوامـل الخارجيـة المصـاحبة للمتعلّمـين في تحفيز الأخطاء وتشكيلها، مثل نوع التعليم والشعبة والجنس.

وبالإضـافة إلى هـدف معالجـة الأخطـاء الـمُفضية إلى خلـل الانسـجام النصّـي، فـإنّ لـدينا أهـدافًا ضـمنية أُخَـرَ، وهـي علـى منـوال الأهـداف المشتركة العامّـة التي رسمنا في رسالتنا للماجستير، وهي :

- التنبيه إلى أهمية التعبير الكتابي المدرسي في تعلّم اللّغة وتنميتها
- إرشـادُ الدراسـات اللغوية التحليلية للأخطـاء إلى الاهتمـام بعوامـل الاختلالات في جانب الانسجام في علاقته بمختلِف البُنى النصيّة وأبعاده، عوض الاقتصار علـى المسـتويات الصّـرفية والتركيبيّـة التقليديّـة، وذلـك اسـتجابةً للتحـوّلات التي عرفتِ اللسانياتُ المعاصرة من مجال الجُمليّة إلى النصّية.
- الحـثُّ على العناية بأشـكال النصّ المتعلقـة بمجـال البُنيـة الكبرى مثل وضـوح الأفكار وتفقيرها واستيفاء الهياكل وتوظيف التغريض والمنظمات اللفظية ومراعاة مختلِف السياقات الشاملة.
- التنبيـه إلى أهميـة تكامـل المنـاهج التعليميـة بـين المسـتويات المدرسـية في اختيـار المحتوى اللغوي، وعنايتها خاصّة بالاستعمال المباشر للغة ضمن التطبيقات.
- تشـجيعُ الدراسـات اللغويـة التطبيقيـة حـولَ صـعوبات تـدريس اللّغـة العربيّـة وإثراؤها، و هي الدراساتُ المعدودةُ قليلةً مقابل سائِرِ اللّغات.

4. حدود البحث

تتحرّى هذه الدراسةُ عن نقائص التعابير الكتابيّـة التي تُعرقلُ تلقّـي الـنصّ وتدفّقـه بإثارة التسـاؤل: كيـف يختـلُّ الـنصُّ في قـول مـا يقولـه ؟ ومحاولة إجابته، بالتركيز على جانب مُهمٍّ من جوانب النصّ، وهو جانبُ الانسجام والسهولة على مستوى البُنية الصغرى والبُنية الكبرى.

ولأغـراض منهجيّـة وموضـوعيّة كـان لابُـدّ مـن حصـر الدراسـة ضـمن حُـدودٍ تنظيمية معيّنة نذكرُها فيما يأتي :

الحــدُّ الزمــاني: الموسمُ الدراسي 2015 – 2016

الحــدُّ المكـاني: طلبةُ صفّ أوّلٍ في كلّ من: غرداية، متليلي، القرارة، العطف وبني يزجن، من المؤسّسات التعليميّة الآتية: ثانوية رمضان حمّود، ثانوية علّال بن بيتور، معهد عمّي سعيد للذكور، معهد الإصلاح للبنات، معهد الحياة للبنات، مؤسسة الرّضوان الخاصّة للإناث، مؤسسة "تَاوَنْزَا" العلمية الخاصّة.

الحدُّ الموضوعي: علاجُ ظاهرة الضَّعف اللّغوي في التعابير الكتابية بتشخيص أخطاء توظيف الأدوات الاتساقية والآليات التنظيمية والهيكلية المُخِلّة بانسجام النصّ وسهولته على مستوى البُنية الصُّغرى والبُنية الكُبرى في مُدوّنة أفراد عيّنة بحث عشوائية في ضوء المتغيرات المصاحبة (نوع التعليم، الشعبة، لغة الأمّ، الجنس)

الحــدُّ المنهـجي: تطرحُ الدراسة مشكلةً لغويّة ذات أبعاد مختلِفة تُعَالَجُ بمنهجية تحليل الأخطاء (الوصف، التصويب، التعليل، الحلول)، ضمن تعليميّة اللّغة العربية، وفي إطار اللّسانيات التطبيقية الميدانية التي تتقاطعُ مع علم اللّغة التربويّ والنفسيّ والاجتماعيّ.

5. مصطلحات البحث

وظّفنا في دراستنا مجموعة من الألفاظ الاصطلاحية والإجرائية، ونورد بعض الملاحظات عليها في النقاط الآتية:

- عرّفنا في الفصل النظري المصطلحات الأساس الواردة، لاسيّما في حدود عنوان الدراسة (نصّ، انسجام، اتساق، تعبير كتابي، بُنية كبرى وصغرى، خطأ ..)، على حين أنّنا عرّفنا غيرها من المصطلحات التي تحتاجُ إلى تعريف في موضعها من المتن أو بالإحالات الهامشيّة، وذلك من أجل استصحاب القارئ لبيانها في أثناءِ القراءة عوض ركمها في صدر البحث أو آخره، مثل: مبادئ جرايس، المعرفة الخلفية، نموذج الحالة، وغيرها.
- اخترنا توظيف مصطلح " الخلل الانسجامي" أو "الأخطاء المؤدّية إلى الانسجام" عوضًا عن "أخطاء الانسجام" بالنظر إلى أنّ الأخطاء القابلة للملاحظة

والتحليل لا تظهرُ إلّا في البُنية اللفظية الظّاهرة، أمّا اختلال الانسجام، فهو الانقطاع والإبهام وعدم الانتظام في المحصّلة الدّلاليّة، بسبب سوء توظيف الرّوابط الاتّساقية، وسوء التّأليف بين جمل النصّ وأجزائه وفقراته، والتّداخل والخلط في تقسيم النصّ وهيكلته، وأيضًا بسبب سوء تكوين المعرفة الخلفيّة والأطُر الذهنيّة المشتركة وانتظامها.

6. مشكلة البحث

حدّدنا مشكلة البحث الرئيسة بصياغة التساؤُلِ الآتي:

ما هي الأسبابُ والعواملُ المصاحبةُ لاختلالِ الانسجام في التّعابير الكتابيّة لدى متعلمي الصفّ الأوّل الثّانوي في ثانويات ولاية غرداية ؟

وتندرج تحت التساؤل الأصلي تساؤلاتٌ فرعية عِدّةٌ نذكرها فيما يأتي:

1. هل هناك فِعلًا أخطاءٌ مُخِلّةٌ بالانسجام في تعابير أفراد العيّنة ؟
2. هل تشملُ الأخطاءُ الأصنافَ كافّةً أو معظمَها ؟
3. هل تتميّزُ الأخطاءُ بالشيوع والاعتدالية في التوزيع ؟
4. هل تتفاوتُ الأخطاءُ كميًّا حَسْبَ أصنافها ؟
5. هل حجمُ الأخطاء في حدود النسبة المقبولة ؟
6. ما تفسيراتُ الأخطاء ؟ و ما تعليلاتُها ؟

وقد توصّلنا إلى تحديد المشكلة المذكورة بالنّظر إلى المعطيات الآتيـة:

أوّلا : تقاريرُ الدراسات السابقة وملاحظاتُ المجامع اللّغوية المتخصّصة حول وُجود ضَعفٍ لغويٍّ عامٍّ لدى المتعلّمين في العالم العربيّ.

ثانيا : النظرُ إلى الانسجام على أنّه ما يجعلُ النصّ له دَلالةٌ، انطلاقًا من مؤشّراتٍ أو علاماتٍ وصُوَّى اتساقيّةٍ نحويّةٍ ومعجميّةٍ على مستوى البُنية الصُّغرى، وأخرى هيكلية وتنظيمية على مستوى البُنية الكُبرى.

ثـالـثًـا : النظـر إلى أنّ التعبير الكتـابيّ أبـرزُ الأنشـطة الصفيّـة اللغويّة للمتعلمـين في التعليم العـامّ، وأنّه الغـايةُ من تعليم اللّغة بكـافّة أنشطتـها.

رابـعًـا : النظـر إلى أنّ مستوى الصـفّ الأوّل الثـانويّ مـن التعليـم العـامّ يُظهِـرُ حصيلة المتعلّمين اللغويّة للمرحلة الابتدائية والمتوسّطة.

7. فرضيات البحث

للإجابة عـن التسـاؤل الإشـكالي لهـذه الدّراسـة وضعنا فروضـا عديـدة ومختلفـة في مجالاتها ونسبها باختلاف مستويات تحليل الأخطاء بين البُنية الصُّـغرى والبُنيـة الكُـبرى، وهـي مفصّـلةٌ بعمومياتها وجزئياتها في الفصـل التطبيقيّ (معاينة نتائج الدراسة)، ومُمهّـدةٌ بأسئلتها المتعدّدة، غير أنّـه يمكننا أن نصوغ الفرضيّة المشتركة على النحو الآتي:

توجـدُ في تعـابير أفـراد العيّنـة اخـتلالاتٌ في انسـجام النصـوص وسـهولتها وَفـق نسـبٍ مختلِفـة علـى مسـتوى البُنيـة الصُّـغرى والبُنيـة الكُـبرى، وهـي تشـملُ أصـنافها كافتهـا أو معظمها، وتتميّـزُ بالشُّيوع والتّقارُب في نسبها التّكرارية.

8. محتويات البحث

تتكـوّنُ هـذه الدراسـةُ مـن مقدّمـة وخمسـة فصـول؛ قُمـتُ في المقدّمـة وفـق مـقـاربـة القُـمـع (Funnel approach) بإرسـاء الإطـار العـامّ الـذي يُلقـي نظرة عامّـة على قضية البحث وحيثياتـه ثُـمّ الإطار الخـاصّ الذي يتضمّنُ الفجوة العلميّـة، ثُـمّ عرضتُ العناصر المطلوبة التي احتللنا بها موقـع الدراسـة حَسْـبَ تقاليـد البحـوث الأكاديميّـة (أهميـةُ البحـث، أهدافُـــه، مشـــكلته، الفرضـــياتُ، الخطّـــةُ، نقـــدُ المصـــادر والمراجـــع، الصُّـعوباتُ الـمُعترِضة)

وقد عددنا عناصر أهميّة البحث وأهدافه الدوافع الموضوعية، فاستغنينا عنه عنواناً منفردًا؛ وأوجزنا الإشارة أيضًا إلى عنصر الدّراسات السّابقة، ولم نُفرد له عُنواناً في المقدّمة، لتخصيصنا له فصلًا بحاله.

الفصل الأوّل جعلته للتعريف النظريّ بالمفاهيم الأساس للدراسة، لاسيّما تلك الواردة في حدود العنوان والمشكلة في محاولة للإجابة عن التساؤل: ما الذي نعرفُ عن موضوع اللّغة والتعبير وتحليل الأخطاء ومرتكزاتها ؟ فكان هذا الفصلُ مقسّمًا إلى مبحثين: النصّ والبُنية والتعبير، الاتساق والانسجام؛ حيثُ نال المبحث الثّاني حصّة الأسد من الفصل، فلم نكتف فيه بالتّعريفات، وإنما فصّلنا الحديث حول ما يتعلّقُ بمصطلحي الاتساق والانسجام من فروق وتداخلات؛ وقد سجّلنا التّعريفات الإجرائية الأساس بالخطّ العريض (Bold).

الفصلُ الثّاني جعلته للدراسات السّابقة، إذ حاولتُ الإجابة عن التساؤل: ما الفجوةُ المعرفيّة التي أحاولُ سدّها في مجال تحليل الأخطاء اللّغوية في التعابير الكتابيّة المدرسيّة ؟ وما الإضافةُ التي يمكنُني إضافتها ؟ ولإجابة التساؤل قمتُ باستعراض أهمّ الدراسات السّابقة وفق حدود الدّراسة، وهي الدراساتُ التي تمكنّا من الاطّلاع عليها وترجمة بعض فقراتها بالوسائل والإمكانات المتوافرة عندنا، وذلك في مبحثين: المبحثُ الأوّلُ حول الدراسات العربيّة، والمبحثُ الآخِرُ حول الدراسات الأجنبيّة، وهي المكتوبة باللغة الإنجليزية والفرنسيّة.

الفصلُ الثّالث جعلته للإطار المرجعيّ، حيثُ عملتُ على الإجابة عن الأسئلة: ما الطّريقةُ التي أتبعها في إنجاز الدراسة ؟ وما الأدوات التي أستعملها لضمان الوصول إلى النتائج الصحيحة ؟ وكيف أُهَيِّئُ أرضية الاختبار ؟ وللإجابة عن تلك الأسئلة قسّمتُ الفصل إلى ثلاثة من المباحث: ميدان البحث، مناهج البحث، أدوات البحث؛ حيثُ عرّفتُ في المبحث الأوّل بمجتمع البحث ومتغيّرات الدراسة وعيّنتها، في حين جعلتُ المبحث الثّاني للتعريف بمختلِف المناهج التي اعتمدتُها مُركّزًا على منهج

تحليل الأخطاء وخطواته، أما المبحث الأخير فجعلتُه للتعريف بأدوات البحث.

الفصلُ الرابع يُعدُّ جوهر الدراسة، حيثُ جعلتُه لاستعراض نتائج الدراسة التطبيقية ومناقشتها وتعليلها، وقد قسّمته إلى مبحثين: مستوى المتغيرات اللغوية الداخلية، مستوى المتغيرات الخارجية المصاحبة؛ حيثُ قمتُ في المبحث الأوّل بمعاينة نتائج اختبار فرضيات الدراسة، وذلك في ثلاثة مستويات: البُنية الصُّغرى، البُنية الكُبرى، السُّهولة النصيّة (من دون فرضيات)، ثُمّ تقديم التفسيرات والتعليلات المناسبة لنتائج اختبار الفرضيات ونسب الأخطاء حَسْبَ أصنافها؛ وقد اختبرنا الفرضيات بعد اختيار العيّنة وتطبيق الإجراء الكتابيّ ثُمّ ترميز الأخطاء وتقويم الوثائق للحُصول على جرد جدوليّ إحصائي للقيم التكراريّة للأخطاء ونِسبها مُرتّبةً حَسْبَ الأسئلة المطروحة مع التفسير والتعليل.

أمّا المبحثُ الثّاني، فاختبرنا فيه فرضيات تتعلّقُ بتأثير العوامل المصاحبة في أخطاء المتعلّمين، وهي متغيرات: نوعُ التّعليم، الشُّعبةُ، الجنسُ، لغةُ الأُمّ.

الفصلُ الخامس يُعدُّ ثمرةَ الفصول والمباحث السابقة، وهو لاقتراح الحلول الممكنة لما انتهينا إليه من النتائج والتعليلات بالإجابة عن التساؤل: ما الحُلولُ الممكنة لمظاهر الخلل في انسجام التّعابير لدى أفراد العيّنة ؟ ونظرًا لتعدّد الحلول الممكنة لظاهرة الضعف اللّغوي وتطرّقنا إلى جوانب هامّة منها في دراسة الماجستير، اقتصرنا على أربعة جوانب هي: اختيار المحتوى، عرض المحتوى، الاستعمال، التّقويم؛ وركّزنا على الحلول المتعلّقة بالاستعمال بُغية إعادة التوازن بين التنظير والاستعمال إلى الدرس اللّغوي، لما للاستعمال من الدور الكبير والأهمية البالغة في ترسيخ المهارات اللغوية.

9. نقد المراجع

اعتمدنا في هذه الدّراسة مراجع ومصادر عربيّة وأجنبيّة نزعُمُ أنّها وافيةٌ ومتنوّعة حَسْبَمَا هو مطلوبٌ في البحوث العلميّة (إبراهيم بختي، 2015، 73)، بين كُتُبٍ، ومقالاتٍ، ومراسلاتٍ، ومواقع باحثين ومؤسّساتٍ بحثية وتعليميّة ومعجماتٍ شهيرةٍ، وقد كانت خيرَ دليلٍ لبحثنا، خاصّة في الفصول النظريّة التي استحوذت على نسبة 65.15 % من الإحالات، حيثُ كانت الحاجةُ ماسّةً إلى المراجع الأصليّة الموثوقة من أجل صياغة تعريفاتنا الإجرائية لأهمّ حدود الدّراسة.

وباستثناء مصادر دراستنا العربيّة التراثيّة أمثال: الكتاب، لسان العرب، دلائل الإعجاز، المقدّمة، وغيرها، يمكنُ أن نعُدَّ المراجع التي اعتمدنا عليها حديثةً ومُعاصرةً نسبيًّا، إذ يُمثِّلُ 64.39 % منها ما أُلِّف خلال العشرين عامًا الماضية، أي في الحقبة (2000 - 2020)، ثُمَّ تتناقصُ أعدادُ المراجع المعتمدة وفقًا لسنة الطّبع طرديًا وعكسيًّا من عام 2000 إلى أقدم مرجع حديث اعتمدناه، وهو لموريس شارل Morris Charles عام 1938.

وتبلُغُ المراجعُ العربيّة 68.01 % من النسبة العامّة للإحالات مقابل نسبة 31.98 % للمراجع الأجنبيّة، ومع ذٰلك نَعُدُّ تلك النّسب متوازنةً ومقبولةً بالنظر إلى أنّ لغة الدّراسة العربيّة، وبالنظر إلى أنّها مهتمّةٌ أصلًا بتحليل الأخطاء في مدوّنة مكتوبة باللّغة العربيّة، وذلك يعني أنّ مراجع تحليل أخطاء التعابير غير العربيّة لا تعنينا كثيراً من حيثُ نتائجُها.

10. صعوبات البحث

لقد سجّلنا صعوباتٍ موضوعيّةً مختلِفةً ومتنوعةً، منها ما يعودُ إلى طبيعةِ الدراسة نفسِها، ومنها ما يعودُ إلى المراجع، ومنها ما يعودُ إلى مدوّنة المتعلّمين، وذلك ما نوجزه في نقاط محدّدة على النحو الآتي:

أوّلًا: حول مجال الدّراسة

- اتّساعُ مجال اللّسانيات التطبيقيّة التي تتعامل مع اللّسان من جهة ومع التطبيقات اللغويّة للعلوم المختلفة من جهة أُخرى (علم اللّغة التعليمي، الاجتماعي، التربوي، النفسي، الحاسوبي ..)، فبقدر ما يُعطي ذٰلك الباحثَ من الثراء بقدر ما يُحمّله من العبء، لفساحة مجال بحثه وتعدّد مداخله.

- تشابكُ مستويات النصّ الذي يشكّلُ صعوبةً أمام التحليلات الشّاملة، فقد لا يكونُ من السّهل التمييزُ بين ما هو نصٌّ وما هو مُجرّدُ حشد من الجُمل، بسبب تعدّد أبعاد النصّ مثلما وضّحنا سابقًا؛ وحسب جوليا كريستيفا Julia kristeva فإنّ النصّ جهازٌ عبر لساني يربطُ بين الكلام وأنماطٍ عديدة من الملفوظات السابقة له والمتزامنة معه، وأنّه ليس من الواضح كيف يكونُ للعناصر اللّفظية وظيفةُ الاتّساق المساعدة على إدراك الانسجام ! (جوليا كريستيفا، 1991، 21)

وفي سياق أبعاد النصّ المُلتبسة والمتلابسة، غالبًا ما يُنظَرُ إلى الانسجام حَسْبَ الباحثة في الكتابة باللّغة الثانية أيسي لي Icy lee على أنّه مفهوم غامضٌ يصعبُ تعليمه وتعلّمه (Icy lee ,2002, 35-159)، وأنّه حَسْبَ مارتين كاي Martin Kay لا يزالُ غيرَ محدّدٍ تحديدًا جيّدًا (Martin Kay, Correspondence on 5 September 2016)، وذلك يُحيلُنا إلى تساؤلٍ إشكاليّ مُهمّ، وهو: هل يمكنُ أن يكون انسجامُ النصّ محلَّ تحليلٍ للأخطاء ؟

يرى مارتين كاي بناءً على المراسلة المذكورة أنّ مسألة تحليل الأخطاء المخلّة بالانسجام مسألةٌ واسعة ومعقّدة جدًّا، وأنّ مدى انسجام النصّ يتدخّلُ فيه مزيجٌ من التأثير المتبادل للمستوى المعرفيّ لدى كُلٍّ من الكاتب والقارئ، وقد اقترح عليّ استعمال مصطلح (فشل الانسجام) بدلًا من (أخطاء الانسجام)، في حين يرى بخوش مفتاح أنّه لا يُمكن أن يكون الانسجام محلّ أخطاء مُطلقًا (بخوش مفتاح، مراسلة خلال شهر آوت 2016)

ومثلما وضّحنا سابقًا، اخترنا توظيف مصطلح "الخلل الانسجامي" بدلَ " أخطاء الانسجام" بالنظر إلى أنّ الأخطاءَ القابلة للتحليل تتمثّلُ في سوء توظيف الكاتب للعناصر الاتّساقية اللّفظية على المستوى المحلّي والشّامل للنصّ، بسبب نقصٍ وتشويشٍ في المعارف الخلفية والأطُر الذّهنيّة، وذلك ما يؤدّي إلى الخلل في انسجام النصّ وتماسكه الدلالي بانقطاع المعنى أو إبهامه وعدمِ انتظامه.

وبالطّبع، قد يتخلّلُ النصَّ الخطأُ الموهي بالانسجام من قِبل القارئ لأسباب معرفيّة، غير أنّنا نفترضُ في هذه الدراسة التحليليّة للأخطاء القارئ النموذجيّ المختصّ في اللّغة.

ثانيًا: حول مراجع الدراسة

- صعوبة أو تعذّر الحصول على المصدر الأصليّ لبعض الاقتباسات النصّية، سواءٌ أكانت من مصادر عربيّة قديمة، أم كانت من مراجع أجنبية مُعاصرة، مثل مؤلفات فان دايك ممّا يَضطرُّنا أحيانًا إلى الإحالة إلى المُحيل مكرهين.

- الاعتمادُ أحيانًا على النُّسخة الأجنبية الأصلية لمؤلَّف أجنبيّ برغم توافر التّرجمة العربية الأسهل فَهْمًا لدى الباحث، وذلك من ناحية أولى لعدم وجود آلية البحث باللّغة العربية داخل الكتب بصيغة الـ PDF أو داخل مواقع قراءة الكتب وتحميلها؛ ومن ناحية ثانية لعدم دقّة العنوان والمحتوى بلغة التّرجمة زيادةً أو نَقصًا، مثلما نلاحظ بين العنوان الأصليّ وترجمة رشيد بن حدّو في المثال الآتي:

Jauss (Hans Robert), **Pour une esthétique de la réception**

هانس روبرت ياوس، **جماليةُ التلقّي** (من أجل تأويل جديد للنصّ الأدبي)

- أخطاء بعض المواقع الإلكترونية في ضبط المعلومات الإحاليّة للكُتب، فقد دوّن مثلًا أحدُها حول كتاب (شرح الرّضي على الكافية) أنّه مطبوعٌ عن طريق جامعة قابوس في بنغازي، لكننا عند التحقيق، إذا بنا نجدها جامعة "قاريونس" لا "قابوس".

• بالـرّغم مـن أصـالة المعجمـات القديمـة في تعريـف الجـذور اللّغويـة أُضـطرُّ أحيانًا في أثناء تحليل بعض اقتباسات أفراد العيّنة إلى الرّجوع إلى المعجمات الحديثة من أجل تفقّد الصّياغة الصّرفيّة والدلاليّة، وذلك لأنّ المعجمات القديمة لا تُدقّقُ مصـادر الأفعـال، وهـي لا تحتـوي أيضًـا علـى الدَلالـة المتطـوّرة المعاصـرة لـبعض المفردات، لاسيّما بالنسبة إلى الأفعال المزيدة؛ فبالموازنة بين لسان العرب ومعجم اللّغة العربيّة المعاصرة لا نجدُ مثلًا في اللّسان تصريفَ الفعل " اِقْتَضَى" (اقْتَضَى يَقْتَضِي اقتِضَاءً فهُو مُقْتَضٍ)، ولا دَلالة (اقتضاءُ الحال واستلزامُه واستيجابُه) إلّا بمعنى « اِقْتَضَى الدّينَ وتَقَاضَاهُ » (لسان العرب، 1993، 15، 188).

وإنّ ضبط تصريفات الجُـذور اللغويّـة وتحديث دلالاتها مهـمٌّ في تقـويم أخطاء المتعلمين، وذٰلك ما دفع بالـمُختصّين إلى محاولة تيسير المعجمات القديمـة، فقـد أعـادت مـثلًا دارُ الحـديث عـام 2008 إخـراج القـاموس الـمُحيط وفق التّرتيب الهجائيّ على أوائل الكلمات بتحقيق أنس محمد شامي و زكريا جابر أحمد.

• عـدمُ الظّفـر بالمعـنى حـتّى بعـد القـراءة المتكـررة للاقتبـاس المـراد، وذلـك إمـا لقصـورٍ في الفهـم والمعرفـة عنـدنا، أو لتعقيـد الأسـلوب أو الفكـرة، خاصّـة في بعـض النّصـوص التراثيـة الـتي تتميّـزُ بإيجـاز اللّفـظ وتكثيـف الدَلالـة؛ وأظـنُّ أنّ بعـض تلـك الصـعوبة في اسـتيعاب المقـروء في المراجـع المعاصـرة يعـودُ إلى عـدم اتّضـاح الرؤيـة لـدى الكاتـب نفسـه، لأنّ قدرة الكاتب على توضيح أفكاره معيارٌ لوضوحها وجلائها في ذهنه.

• اضـطّرابُ اصـطلاحات كثـيرة في اسـتعمال الدراسـات اللسـانية العربيـة، وذلك لتعدّد التّراجم العربيّة للمصطلح الأجنبيّ الواحد واختلافُ دلالات تلك الترجمات في أحيانٍ كثيرة عن الدَلالة الدقيقة للأصل الأجنبيّ؛ وفيما يأتي أمثلة عن المصطلحات العربية غير المطابقة لعديلها الأجنبيّ:

Pragmatic : تداوليّة، مقامية، ذرائعيّة، سياقيّة

Construction : دمج، تركيب، بناء، اختـزال

Suppression : حـذف، تصغـير، اختيـار

وعلى العكس من تعدُّدِ تراجم المصطلح الأجنبيّ الواحد نجدُ في بعض الأحيان صعوبة وِجدانِ مقابلٍ عربيّ للمصطلح الأجنبيّ في مفردة لغويّة واحدة غير مركّبة، مثل لفظة (Hiérarchisation) التي لم نُفلح في ترجمتها إلّا باللفظة المركّبة (التسلسل الهرميّ) أو نحوه، وأيضًا لفظة (Progression) التي ترجمناها بعبارة (التقدّمُ المتدرّج)، ومن ألفاظ الرّبط العطفي التي يمكنُ إدراجُها في علاقة النتيجة لفظة (justement) التي نترجِمُ بعبارة (لِهَذَا تحديدًا).

ويبدو أنّ تعدُّدَ مصطلحات المدلول الواحد أو تداخلها وعدم اتّضاح الفروق الدقيقة بينها مشكلةٌ أصيلة في اللّغات إلى جانب علّة الترجمة، فنجد مثلًا (التعبير الإبداعي، الشّخصي، الحرّ)، (الاشتراك، التّعالق، المناسبة، جهة الجمع)، (superstructure, mégastructure, Thème du discours)، (linking word, text organiser , transition word)

- صعوبة التوفيق أحيانا بين النظريات اللسانيّة الغربيّة والنظريات العربيّة الموروثة، مثل مسألة "الفصل والوصل" في باب الروابط الاتّساقية، ممّا حدى بالبحث اللساني العربي إلى المنحى التوفيقي بالجمع بين مختلِف الأصول النظريّة (صوريّة جغوب، 2011، 14)

- عدمُ تحديد أدوات الاتساق بوجهٍ جليّ وقاطع، إذ ليس هناك توافقٌ بين الدّارسين في تحديد المؤشّرات اللّفظية لعلاقات النصّ المتعدّدة، بسبب اختلاف أساليب تصنيفها (الجانب الدلالي والتداولي، المحتوى المعرفي، المستوى الداخلي والخارجي ..) (Liesbeth degand, 2002, 29)

ثالثا: حول مدوّنة أفراد العيّنة

تمثّلت الصعوبات التي اعترضتنا من ناحية مدوّنة أفراد العيّنة اللغوية في النقاط الآتية:

- وجودُ بعض المجموعات الجُملّية ذات الأخطاء اللّغوية المعقّدة والمُغلقة، بحيثُ لم نهتد إلى مخرجٍ من مخارج تفسيرها وفق نموذج محمّد أبو الرّب الذي ذكرنا لتحديد الأخطاء، لا في سياق تلك الجُمل، ولا في سياق لغة المتعلّم للأُمّ، ممّا اضطرّنا إلى سلوك المخرج الثّالث الذي يقضي بالاحتفاظ بالجُملة.

- من تعقيدات تحليل الأخطاء في وثائق المتعلمين تعدُّد أوجه الخطأ في الموضع الواحد، وصعوبة معرفة مقصد المتعلم حينما يُبْهِمُ السّياق، مثل:

و(43): « فنأتي إلى الجانب الدُنيويّ أو الأخرويّ »

فهل قصد مُرادف الدُنيا على سبيل الإباحة ؟ أم قصد التخيير: إما الدُنيا أو الآخرة ؟ أم الشكّ ؟ ومثله:

و(48): « المجتمعُ لا ينهى عن المنكر عندما يرى أحدًا يشربُ الدخان أو احدًا يظلمُ (.. طول فصل ..) وأحيانًا يرون الأشياء المحرّمة فلا يغيّرون شيئًا »

ففي لفظة (يرون) الخطأُ المرجعيّ (ح 4) بالإحالة الضميرية النصيّة القبلية غير الدقيقة، لأنّها تعودُ إلى "المجتمع"، وهو مفردٌ لا جمع، وفيها أيضًا الخطأُ المرجعيّ (ك3) بالاكتفاء بالإضمار بدل التكرار، بالرّغم من طول الفصل، والصواب (وأحيانًا يرى المجتمع ..)

- تفاوتُ درجة الاختلال في التعابير الكتابيّة؛ فقد يقتربُ الخلل من ألّا يكون خللًا، حيثُ لا يظهرُ الانقطاعُ أو التشويش في العلاقة الدلالية بين الجمل إلَّا عند تدقيق المعنى وتمحيص السّياق، فالاختلالاتُ ليست على درجة واحدة من الخطر على النصّ والتأثير في تلاحمه وانسجامه، لذٰلك، لا يخفى دورُ الخبرة بأخطاء المتعلّمين والحدْسِ في استيعاب أشكال الخلل، ما ظهر منها، أو دقّ، أو تخفّى واستتر.

وفي الأخير لابدّ لي أن أُؤدي حقَّ الشكر لمن كان لهُمُ الفضلُ علي بعد الله عز وجل في إنجاز فصول هذه الدراسة، فأقدِّمُ الشّكر أوّلاً إلى الأستاذ الدكتور يحي صالح بن يحي على تفضله بالإشراف، وإلى أعضاءِ لُجنة المناقشة كلِّهم على تحملهم عناء القراءة والتقويم، وأتوجهُ بالشكر أيضا إلى مدراء المؤسسات التربوية لما مهَّدُوا لي من السُّبُل، وسخَّرُوا من الإمكاناتِ لإنجاز الفصل التطبيقي، وأتوجَّهُ كذلك إلى الأساتذة الأفاضل شاكراً لهُم معونتهم في الإجراء الكتابي، ولا يفوتُني أن أتوجّهَ بالشكر الجزيل أيضاً إلى القائمين على كافّةِ المكتبات التي زرتُها، وإلى كُلِّ من قدّمَ إلي يد العون، وأسعفني بحاجتي من قريب أو بعيد.

* * *

إدريس عمر العلواني
غرداية يوم : الجمعة 02 شوّال 1442
الموافق لـ: 14 مايْ 2021
Elalouani.idris@univ-ghardaia.dz

الفصل الأوّل

الإطارُ المفاهيميّ

المبحث الأوّل : الـنـــــصّ و البُنية و التعبير

المبحث الثـاني : الاتّســـاق و الانسـجـــام

تـمـهيـد:

نهـتمُّ في المبحـث الأوّل مـن الإطـار المفهـومي بجانـب التعريفـات المفاهيمية والاصطلاحية والإجرائية للدراسة، وهي المتعلقة بحدود الدراسة المتمثلة في التعبير الكتابي، والانسجام، وأدواته، والخطأ، ومنهج تحليل الأخطاء، وغيره من الحدود الأساس على نحو ما نفصله في المباحث الآتية.

المبحثُ الأوّلُ: النـصّ و البُنية و التعبير

1. النـصّ

"الـنَّصُّ" كما جاء في لسان العرب في مادة (نصص) « رفْعُك الشَّيْءَ، نَصَّ الْحَدِيثَ يَنُصُّه نَصًّا: رفَعَه، وَكُلُّ مَا أُظْهِرَ، فَقَدْ نُصَّ »،[1] فهو يحمل دَلالة الظهور والبروز والارتفاع، ونلخّصُ دلالته الاصطلاحية بما ورد في معجم تحليل الخطاب أنّه: مقطوعةٌ متعددة السمات والأجناس مشكلةً تشكيلاً سويا من جمل مترابطة تتدرّجُ نحو النهاية، وهي مقيدة بالمكتوب بالدرجة الأولى.[2]

وفي الثقافة الغربية أُخذت لفظةُ (texte) من مادة (textus) اللاتينية التي تعني مجموعةً من الجُمل التي تُؤلّفُ نصا مكتوبا،[3] وتعني اللفظة: النسيج، وهي تدل بكيفيّةٍ واضح على أنّ النصّ ليس مُجَرّدَ متواليات جمُلية، وإنما هو نسيجٌ متماسك بين أجزائه، ويُعدُّ ذٰلك مفهومًا أساسًا في مجال هذه الدراسة النصية.

وتُعرّف جوليا كريستيفا النصّ بالتركيز على مفهوم التناص في إطار عملية إعادة التوزيع للعناصر اللفظية عبر المقولات المنطقية

---

(1) محمد بن مكرم بن منظور، **لسان العرب**، دار صادر ، بيروت– لبنان، 1993، ط3، ج7، ص: 97.

(2) باتريك شاروردو ودومينيك مانغونو، **معجم تحليل الخطاب**، تر: عبد القادر المهيري و حمّادي صمّود، سلسلة اللسان، دار سيناترا، تونس العاصمة، 2008، ص: 554.

(3) انظر تعريف لفظة (texte) في موقع قاموس: la rousse (www.larousse.fr)

المنفتحة انطلاقا من المكون اللساني، حيثُ تقول: « النصُّ جهازٌ عبر لساني يعيدُ توزيع نظام اللسان بوساطة الربط بين كلام تواصلي يرمي إلى الإخبار المباشر وأنماطٍ عديدة من الملفوظات السابقة عليه، والمتزامنة معه »،[1] ويتوسع لويس يمسليف louis hjehmslev (1899- 1965) في دَلالة المصطلح ليدل على أي ملفوظ، مكتوباً كان أو محكياً، غير أنّ رولان بارث Roland Barthes (1980- 1915) يؤكّدُ على ارتباط النصّ بالكتابة، فهي السمةُ الأساس فيه، التي تعطيه صفة الاستمرارية،[2] ويستقرُّ مفهومنا للنصّ في هذه الدراسة بطبيعة الحال على تلك السِّمة، لأننا نحلّلُ مدوّنةً مكتوبةً لتعابير المتعلمين.

وننبّهُ إلى أنّ هناك اختلافًا في تحديد الفرق بين مصطلح "النصّ" ومصطلح "الخِطاب"،[3] وفي الغالب يُقصدُ بـ"النصّ" الإنتاجُ اللّغويّ المكتوب، في حين أنّ "الخطاب" يُقصد به الإنتاجُ الشفهي، لذٰلك فنحنُ نميلُ إلى توظّيف مصطلح "النصّ"، ورُبّما نوظّفُ مصطلح "الخطاب" أحياناً للدلالة على عموم الإحداث اللّغوي.

2. نحو النصّ

بعد أن مرت سنوات عديدة من محاولات الكشف عن حقيقة النصّ والتركيز في دراسة اللسان على مستوى الجملة جاءت الدراساتُ اللغوية المعاصرة في إطار ما يسمى بـ "نحو النصّ"، أو "علم النصّ"، أو"علم اللّغة النصي"، أو"نظرية النصّ،" أو "اللسانيات النصية"

---

(1) جوليا كريستيفا، اقتباس سابق في المقدّمة

(2) انظر التعريفات الغربية لمصطلح النصّ في المرجع الآتي: جبار سويس حنيحن الذهبي، **الاتّساقُ في العَربيَّة (دراسة في ضَوءِ عِلمِ اللغَةِ الحديث)**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير آداب لغة عربية، 2005 ، ص: 24 .

(3) انظر توضيح الفرق بين مصطلح "النصّ" ومصطلح "الخطاب" في المرجع الآتي: إبراهيم شويحط وعبد القادر خليل، مقالة: **فضّ الشراكة المفاهيميّة بين النصّ والخطاب**، مجلّة دراسات الأردنيّة، مجلّد: 43، ملحق: 4، 2016، ص: 1801.

Linguistique textuelle لتشير إلى أهمية "النصّ" في مقابل "الجُملة" بالنظر إلى أنها بُنيةٌ لغوية تتيح وصف الكيفية التي تُنشِئُ بها سلسلةٌ من الجمل المتآلفة المتجددة المستمرة نصًّا شاملا، متلاحما بين فقراته وأجزائه، من البداية إلى النهاية، بوساطة الروابط المتضافرة، ضمن مستويات البُنية الصغرى (الجوانب الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمعجمية،) والبُنية الكبرى التي تتكوّن من العناصر الهيكلية الشاملة للنصّ.

وقد كانت الإرهاصات الأولى لظهور علم النصّ عام 1952 على يد الأمريكي زاليج هاريس Zellig Harris (1909 – 1992) في كتابه "تحليل الخطاب" الذي ركز فيه على الجوانب النَحْوِيّة والبنيوية، ثم تطورت الدراسات النصيّة في إطار اللسانيات البنيوية مع كُلٍّ من ميشال هاليداي Michal Halliday (1925 – 2018) ورقية حسن Ruqaia Hassan (1931 – 2015) في كتابهما المهمّ " الاتساق في الإنجليزية"، ثم مع فان دايك في كتابه "علم النصّ (مدخل متداخل الاختصاصات)"، وروبرت-ألان دو بوجراند Robert-Alain de Beaugrande (1946 – 2008) في كتابه "النصّ والخطاب والإجراء"، وأيضًا جون ميشال أدام Jean-MichelAdam (1947 -) في كتابه " النصُّ والسياق"، وغيرهم.

إنّ نحوَ النصّ مبحثٌ حديثٌ نسبيًا، وله علاقةٌ وطيدةٌ بموضوع الانسجام، إذ إنّ الانسجام لا يقتصرُ على مستوى معين من النصّ، وإنما تتعدد مستوياته، وبذلك يُعَدُّ ذٰلك العلمُ فتحًا كبيرا لدراسات الانسجام النصي، تقولُ لورين پيپان Lorraine pepin: « إنّ البحث في نحو النصّ حديثٌ نسبيا، فهو ينطوي أساسا على دراسة الخصائص اللغوية الظاهرة للنصّ، والتي تُسهِمُ في تعرُّفِ القارئ انسجامَه، بمعنى وحدته ومدى سلامته وتمامه، فلم يَعُدِ الانسجامُ النصي كما كان من قبلُ فكرةً غامضة، حيثُ يمكنُ الآن أن يُشْرَحَ ويُوَضَّحَ، على الأقل في مبادئِه الأساسية »[1]

(1) Lorraine pepin, **analyse de quelques défauts de cohérence** Rimouski (article publié dans la revue **textuelle**, Université du Québec à,

وأهم سمة في الدراسات النصية أنها تؤمن بعدم كفايَة نحو الجملة في تحليل الكلام، وتعُدُّ النصّ مجالا خصبا متعدد الجوانب، فهو يتحقق بالجمل و يتجسّدُ في شكل وحدة لغوية ومعنوية، و يميزه النسيج، ولا يتحدد بالطول، وهو يشتملُ أيضًا على بُعد داخلي يمثله الاتساق والانسجام، وبعد خارجي يحدده الكاتب والقارئ والسياق التداولي.

وقد استنبط كُلٍّ من دو بوجراند و ولف ڤانڤ دريسلر Wolf gang dresslar (1939 –) سبعةَ معاييرَ نصّيّةٍ أساسٍ (Standards of textuality) لا يقوم النصّ إلاّ بها،[1] إن اِختلّ أحدُها عُدَّ النصُّ غيرَ اتصالي، وهي المعايير التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة، و هي:

1. الاتساق Cohesion : السبك و الارتباط النحوي
2. الانسجام Coherence : الالتحام والترابط المنطقي و الدلالي
3. القصدية Intentionality : خضوع النصّ لمقاصد المتكلم
4. القَبولية Acceptability : خضوع النصّ لقَبول المتلقّي
5. الإعلامية Informativity : المعلومات التي يحملها النصُّ للمتلقي
6. المقامية Situationality : مناسبة النصّ للموقف و سياق المقام
7. التناصية Intertextuality : تقاطع نصوصٍ عديدةٍ بعضها مع بعض

3. البُنية

البُنية حسبما يعرفها سعيد علواش مفهومٌ تجريدي يتميز بالكلية ويشتمل على قوانين وتحولات ذاتية لا تخرج عن إطاره إلى عناصر خارجية،[2] ويعرف معجم المصطلحات العربية البُنية أنها « المعنى العام

---

web sur l'amélioration du français en milieu collégial :"Correspendance" Volume 4, numéro 2,1998.p: 1.

(1) انظر المعايير النصية في مؤلف دو بوجراند و دريسلر (مدخل إلى لسانيات النصّ):

Robert de Beaugrand and Wolfgang Dressler**, Introduction to Text Linguistics**.1981, London: Longman, p: 11.

(2) سعيد علواش، **معجم المصطلحات الأدبية (عرض وتقديم ومراجعة)**، دار الكتاب اللبناني، بيروت– لبنان، ط1، 1985، ص: 52.

للأثر الأدبي، وهو الرسالة التي ينقلها هذا الأثر بحذافيرها إلى القارئ، بحيث يمكن التعبير عنها بطرق شتى »؛[1] وتعرف بُنية النصّ باستخراج عناصرها الشكلية والدلالية المتباينة؛ ومع أنّ البُنية العامة للنصّ وعلاقتها بعناصرها الجزئية ميدانٌ لم تستقرّ فيه الآراءُ بعدُ مثلما يشير إليه بوزيد كحّول[2] ومفهومٌ لا يزالُ غيرَ محدّد بوجهٍ تام ودقيقٍ سنسعى إلى تحديد ملامحها الشّائعة، و نؤشّرُ على أهمّ عناصرها من وِجهة نظرنا.

تنقسم البُنية النصية حَسْبَ التمييز الذي اقترحه فان دايك و كينتش (Van Dijk and Walter Kintsch 1978) ضمن عمليات الفهم الخطابية إلى مستويين من مستويات التمثيل الذهني، وهما: مستوى البُنية المحلية (البُنية الصغرى Microstructure) ومستوى البُنية الكلية (البُنية الكبرى Macrostructur)،[3] نبينهما على النحو الآتي:

1. **البُنية الصغرى** Microstructure

تتكون البُنية الصغرى للنصّ من سلسلة من وحدات الجُمل القضوية الصغرى Microproposition المرتبة منطقيا،[4] والمنتمية إلى قاعدة النص base du text، والمترابطة عن طريق الروابط الاتساقية الشكلية، [5]

---

(1) مجدي وهبة كامل المهندس، **معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب**، مكتبة لبنان، بيروت– لبنان، ط2، 1984، ص: 96.

(2) بوزيد كحول، **البناء الفني في شعر فدوى طوقان**، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في الأدب العربي الحديث، معهد الآداب والثقافة العربية، جامعة قسنطينة – الجزائر، 1980، ص: 323.

(3) انظر: Teun A. van Dijk and Walter Kintsch, **Strategies of Discourse Comprehension**, New York: Academic Press, 1983, p: 190

(4) القضايا الجُملية هي الوحدات المتسلسلة المترابطة المتداخلة على مستوى البُنية الصغرى والكبرى، و القضية proposition مصطلح فلسفي يقصد به البُنية الدلالية العميقة للجملة، وهي تقابل الدَلالة النَحْوِيّة للجملة التي ينظر إليها معياريا من باب الصواب والخطأ؛ انظر المصطلح في: تون فان دايك، **علم النصّ (علم مدخل الاختصاصات)**، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة، ط1، 2000، ص: 49.

(5) انظر مكونات البُنية الصغرى لفان دايك وكينتش:
Teun A. van Dijk, and Walter Kintsch, op .cit ,p :227.

وهي المتواليات التركيبية الموجودة داخل البُنية الكلية للنصّ، لكنها لا تحمل إلَّا دلالات الجمل المحلية الفرديّة التي لا يمكننا تذكرها كلها، لأنّ ذاكرتَنا محدودةٌ.

ولكي تسهم المتواليـاتُ الجُملية في تشكيل بُنْيَـةٍ نصّيّة على المستوى المحلّي ينبغي لها أن تعتمد على صفتين دلاليتين تجسّدان مفهوم الانسجام الخطيّ والتتابعيّ Linear and Sequntial Coherence، وهما: التقدّمُ والتجدّدُ Progression والتواصلُ والاستمرارُ Continuity؛ فلكي يستمرّ إنشاءُ النصّ ويتجنب الفجوات ينبغي أن تتضمن الجملُ المستحدثة عناصر إعلامية جديدة، وتستعيد في الوقت نفسه عناصر سابقة من الجمل التي قبلها عن طريق النظائر.

2. **البُنية الكبرى** Macrostructure

تتمثّلُ البُنية الكبرى في الوحدة السيميائية الشاملة التي تلتحم فيها الجمل القَضَويّة الكبرى Macroproposition، وهي الأفكار الرئيسة التعميمية التي توجز خطة الموضوع، وتتشكل من الفقرات والأجزاء، وتنمو وتتضافر لتمثل كُلًّا متكاملا؛ لكن القارئ لا يمكنه استيعاب البُنية الكلية والكشف عنها مباشرة، بل يدركها عن طريق عناصر: العناوين، الجُمل الأولى، الحقول المعجمية، السياق اللفظي، البُنى العليا التقسيمية والهرمية: (جنس، نمط، تمهيد، مقدمة، موضوع، خاتمة، حبكة، عقدة، تحيّة البدأ والختام، أحداث..)،[1] وغيرها من مؤشرات المعالجات النمطية الشاملة، وهي أيضا العناصر التي يعول عليها الكاتب في حبك نسيج نصّه ويُسهم بها في تحقيق الانسجام العمودي بوعيٍ، أو بغير وعي.

(1) هناك فرق بين البُنية الكبرى والبُنية العليا، فالبنية الكبرى تتعلق بالمضمون الفكري الكلي للنصّ، أما البُنية العليا فيقصد بها حَسْبَ فان دايك القالب الشكلي والتخطيطي المجرد الذي يحدد النظام الكلي للنصّ وينظم معناه، انظر: فان دايك، علم النصّ، مرجع سابق، ص: 212.

3. العلاقة بين البُنية الكبرى والصغرى

عندما نتحدث عن العلاقة بين البُنية الكبرى والصغرى في النصّ فإننا لا نقصدُ مجرد العلاقة بين الجزء والكل أو الخاصّ والعامّ، فمصطلحاتُ لسانيات النصّ تنطوي على شيء من التجريد والتعقيد، وبالرغم من ذٰلك، لا شكّ أنّ هناك علاقةً وطيدةً من التأثير والتأثّر بين البُنيتين، يقول بوزيد كَحُّول « رغم أنّ العلاقة بين الشكل العام وبين الاختلافات الجزئية، أو بين البناء والنسيج قضية لا تزالُ غير مستكشفة، وميدان لم تستقر فيه الآراء بعد ... فهناك ارتباط وثيق بين العناصر البنائية في القصيدة وبين نسيجها الداخلي »[1]

وتبعًا للنموذج الذي وضع فان دايك و والتر كينتْشْ فإنّ البُنية الكبرى تُبنى اعتمادًا قواعد التحويل régles de transformation،[2] وهي قواعد تساعد على التحوّل في كِلا الاتجاهين بين البُنية الصغرى والكبرى.

فمن "الأعلى إلى الأدنى top-down" يخلُقُ القارئ انطلاقًا من البُنية الكُبرى التوقعاتِ حول جزئيات النصّ وفرض الترتيب والوحدة والتسلسل في عناصر البُنية الصغرى، وتساعده أيضًا على مواجهة انقطاعاتها عن طريق الاستراتيجيات التأويلية المتمثلة في المعرفة الخلفية والأطر الذهنية المخزنة: المخطط، الإطار، المدونة، والحالة المفترضة للعالم.

و يتجه القارئ من" الأدنى إلى الأعلى bottom-up " لتحصيل البُنية الكبرى انطلاقا من البُنية الصغرى، حيثُ إنّه لا يدرك البُنية الكلية للنصّ بوجهٍ مباشر، وإنما يحصّلها بتجميع الجمل الصغرى الخطّيّة في البُنية السطحية niveau explicite [3] حتى تتضح عنده الجملُ الكبرى ثم البُنية الكبرى عن طريق قواعد التحويل:

---

(1) بوزيد كحول، مرجع سابق، ص: 323.

(2) انظر المصطلح في: فان ديك، علم النصّ، مرجع سابق، ص7.

(3) انظر تعريف البُنية السطحية والعميقة في المرجع الآتي: أحمد مومن، **اللسانيات النشأة و التطور**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، (قسنطينة- الجزائر)، 2015، ص212.

التعميم، والحذف، والبناء؛ ولا تكون البُنية الكبرى واضحةً بنفس القدر من الجلاء لدى القُـرّاء كافة، لأنّ ذٰلك خاضعٌ بطبيعة الحال إلى مقدار المعرفة الخلفية والعرضية للغة والحالة المفترضة للعالم لدى كل قارئ، ومدى نضج الأطر الذهنية الجاهزة عنده.

وتجدر الإشارة إلى أنّ البُنية الكبرى والبُنية الصغرى بُنيتان دلاليتان سيميائيتان، لا يقصد بهما مدى التباعد أو التقارب بين العناصر، فالبنية الكبرى شاملة لأنها تشمل كل عناصر النصّ وتصدقُ عليها، أمّا البُنية الصغرى فهي تلك الجمل التي تُظهِرُ أفكارًا مفردة مباشرة وجزئية لا تصدق إلَّا على نفسها؛ وأيضًا فإنّ العناصر اللفظية مثل: الضمائر، والضمائم، والمُكرّرات، والعناوين، والحقول الدلالية، وعبارات التغريض وألفاظه وغيرها ليست في حد ذاتها البُنية، وإنما هي مؤشرات وسمات لها.

وتبعا للعلاقة التكوينية بين البُنية الصُّغرى والبُنية الكُبرى، فإنهما تتبادلان التأثير على مستوى العناصر الاتساقية ضعفا وقوة، يقول دانيال س.ماك نامارا و آرت ڤراسر Danielle S. McNamara and Art Graesser: « إنّ النصوص المتسقة محليا ولكنها غير المتسقة كليا تميل إلى منع الفهم والتذكر. وبالمثل، فإنّ النصوص المتسقة كليا ولكنها تفتقر إلى الاتساق المحلي صعبة القراءة والفهم في بعض الأحيان »[1]

4. التعبير الكتابي

يتكوّنُ مصطلحُ "التعبير الكتابي" (Expression) تركيبيًا من لفظتي النعت والمنعوت، وهما تمثّلان خمسة مورفيمات: [الـ] [تعبير] [الـ] [كتاب] [ـي]، أُشتقت لفظة "التعبير" من مادة (عَبَرَ)، وأصل دلالتها العبور من جانب نهر إلى

(1) Danielle S. McNamara and Art Graesser, **coh-metrix: automated cohesion and coherence scors to predit text readability and facilitate comrehension**, University of Memphis, September 2002 – August 2005, pp: 11

الجانب الآخر، كما في لسان العرب، [1] ويُعرّفُنا معجم المصطلحات العربية التعبيرَ أنّه: « الدَلالة على ما في النفس بالكلام أو أيّة وسيلة أخرى »،[2] أمّا المعجم التربوي فيعرفه أنّه: « ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد مشافهة وكتابة، بطريقة منظمة ومنطقية مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيد أفكاره وآراءه اتجاه موضوع معين أو مشكلة معينة »،[3] وخلاصةُ معنى "التعبير": التبيينُ والإفصاحُ عما في النفس مشافهة أو تحريراً بعد فهم وتأمل.

أمّا "الكِتَابةُ" فهي مشتقة من جذر (كتب) مصدره (كتابة)،[4] وتعني: تصوير اللفظ بحروف الهجاء، وتعني أيضًا: الجمع والشدّ والتنظيم، قال تعالى: (وَكَتَبْنَا لَهُۥ فِى ٱلْأَلْوَاحِ مِن كُلِّ شَىْءٍ مَّوْعِظَةً وَتَفْصِيلًا لِّكُلِّ شَىْءٍ)، الأعراف 145 أي جمعنا له.

و بالجمع بين التعريفين اللغويين لمادتي: (عبر) و (كتب) فإنّنا نُعرّف مصطلح "التعبير الكتابي" إجرائيًا بأنه: **التبيين والإفصاح عمّا في النفس بعد فهمه وتأمله عن طريق تصويره ألفاظاً بحروف الهجاء**؛ و تشيرُ إلى ذٰلك المعنى أكثرُ مراجع التعبير الكتابي، مع وصله بميدان تعليمية اللّغة، فتضيف إليه الغرض منه والأساليب والأسس والمهارات التي تساعد عليه.

يشتمل التعبير الكتابي على أربعة عناصر أساس هي: الكلمة، الجُملةُ، الفِقرةُ، والأسلوب؛ فالكلمةُ (Monème) هي الوحدة الدالة الأصغر في النصّ، والجملةُ (Phrase) هي الوحدةُ الثانية، وتختصُّ في علم اللسانيات بالمستوى التركيبي النحوي؛ والفقرةُ هي بناءٌ من مجموعة جُمَلٍ مترابطة نامية حول فكرة واحدة، أما الأسلوبُ (Style)

---

(1) ينظر: **لسان العرب** ، مصدر سابق، ج4، ص: 529.

(2) معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب، مرجع سابق، ص: 109.

(3) **المعجم التربوي** (lexique pédagogique)، المركز الوطني للوثائق التربوية C.N.D.P، 2009، ص: 63.

(4) ينظر: نفس المصدر، جذر: كَتَبَ، ج 12، ص: 22،.

فهو مثلما يعرِّفه معجم المصطلحات العربية اختيار المؤلف من مجموعة معيّنة من المفردات والجمل.[1]

ينقسم التعبير الكتابي إلى وظيفي إجرائي يؤدي وظيفة مرجعية ومعرفية وإعلامية، ويرمي إلى إبراز الحقائق الموضوعية وتيسير التواصل بين الناس، مثل الرسائل والتقارير الإدارية والبحوث العلمية وغيرها، [2] وإبداعي فني يؤدي وظيفة تعبيرية وتأثيرية، ويرمي إلى التعبير عن المشاعر والأحاسيس والخواطِر بانتقاء المفردات الموحية والعبارات المؤثرة، واستعمال الصور والأخيلة.[3]

والتعبير الكتابي هو أكثرُ من مجرد تعبير وكتابة، فهو المساحة التي ينفس فيها الإنسان عن أفكاره ومشاعره، لينقلها إلى الآخرين بأشكال مختلفة، ووظائف لغوية متنوعة، يستعمل فيها مهاراته اللغوية بهدف تحقيق التواصل والانسجام داخل المجتمع، وهو بذلك يُعَدُّ الغاية من تعليم اللّغة للتلاميذ، والهدف الذي يرمي إليه تدريس فروعها ، مثل النحو والصرف والبلاغة والقراءة.

المبحثُ الثاني: الاتساق والانسجام

1. الاتـــساق Cohésion

"الاتساقُ" لغةً من مادة (وَسَقَ)، ويعرِّف لسان العرب الاتساق والوُسوق بأنه: « ما دخل فيه الليلُ وما ضمّ، وقد وسق الليل واتسق، والطريق يتَّسِقُ أي ينضم ... واتِّسَاقُ القمر: امتلاؤه واجتماعه واستواؤه ليلة ثلاثة عشرة...

---

(1) ينظر: مجدي وهبة كامل المهندس، **مرجع سابق**، ص: 35.

(2) انظر لتعريف المصطلح: عاطف فضل وآخرون، **فن الكتابة والتعبير**، ط ،1دار السيرة، عمان الأردن، 2003، ص:4.

(3) ينظر لتعريف المصطلح: وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط مادة اللّغة العربية**، يوليو ،2004، ص: 26 .

واسْتَوسَقَتِ الإبلُ: اجتمعت، والاتساق: الانتظام »[1] فالاتساق لغة يعني التمام والاجتماع والانتظام والاكتمال.

أمّا الاتساق اصطلاحًا فهو واردٌ في تحليل الخطاب واللسانيات النصية، بالنظر إلى أنّه أوّلُ المعايير النصية السبعة التي حدد كلٌّ من دو بوجراند و دريسلر،[2] ويدل مبدئيًّا على التماسك النحوي والمعجمي في النصّ بين الجمل عن طريق الروابط اللفظية، وتعرّف وثيقة مناهج وزارة التربية الاتساق أنّه: « اعتبار أنّ النصّ ليس مجردَ مجموعةٍ من الجمل التي لا رابط بينها، وإنما هو بُنية متسقة تقوم على نظام داخلي متين، أساسه علاقات دلالية، نحوية، معجمية، منطقية تربط بين أجزاء النصّ ومقاطعه ».[3]

وقد تعددت مصطلحاتُ الاتساق وتعريفاتُه بين المؤلفين، حيثُ يُعَرِّفه دي بوجرند أنّه ما « يترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحية Surface على صورة وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق Progressive occurrance بحيث يتحقق لها الترابط الوصفي Sequential connectivity وبحيث يمكن استعادة الترابط »،[4] وذكر حسن محمد عبد المقصود الاتساق بمصطلح "الحبك والسبك"، وذكره إبراهيم خليل بمصطلح "التماسك النحوي،"[5] وذكره آخرون بمصطلحات: "الانسجام النصي الصِّرف"، و"المحلي الميكرونصي"، و"السطحي الظاهر"؛ وسوف نوظف في هذه الدراسة مصطلح "الاتساق"، لأنه الأكثرُ شيوعًا، وفيه دَلالة الانضمام والانتظام والتوافق، غير أنّه بالنظر إلى أنّ لفظة "الاتساق" من مصطلحات علم النصّ، فهي تفتقر

---

(1) لسان العرب ، مصدر سابق، ج10، ص: 456 – 458.

(2) انظر: Robert de Beaugrand and Wolfgang Dressler، مرجع سابق.

(3) وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرفقة للمناهج** (السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها)، الديوان الوطني للمطبوعات، (ب.ت.)، ص: 11.

(4) روبرت دو بوجراند، **النصّ والخطاب والإجراء**، تر: تمام حسّان، عالم الكتب، القاهرة– مصر، ط1، 1998، ص: 103.

(5) إبراهيم خليل، **في اللسانيات ونحو النصّ**، ط1، 2007، دار الميسرة، عمان، الأردن، ص: 187

إلى معنى لفظتي: "السّبك" و"الحبك"، وهو القولبة و الشدّ والإحكام. [1]

وبالنظر إلى ما سبق فإننا نعرّف "الاتساق" إجرائيًا بأنه: **بنية النصّ الجُمليّة المحكمة شكليًا بأدوات الربط اللفظية النَحْوِيّة والمعجمية الصريحة المستعملة بوجهٍ صحيح ووافٍ ومتضافر والمُسهمة في إنشاء العلاقات الدلالية المختلفة وخلق الانسجام النصي.**

فأدوات الربط التي هي حَلَقَاتٌ أو غراءٌ لفظيٌّ تساعدُ القارئ على الربط العقلي بين أفكار النصّ وإحكام الصلة بين أجزائه بالنظر إلى أنّ النصّ يشكّل كُلاًّ مُتَآخذًا، بشرط أن تتوافر في هذه الأدوات الصحّةُ النحويّة والمعجميّة، وأن تكون مُغنيةً ومُتآزةً؛ تقولُ الباحثة جيسلا ريدكر Gisela Redeker: « يتعلق الاتساق كظاهرة لغوية- نصيّة بأية عناصر لغوية تشير إلى كيفية ترابط وحدات الخطاب (حروف العطف، علامات الخطاب، الربط المعجمي، الأنافورا [anaphora]، إلخ)، بينما يتعلّقُ الانسجام بتلك الترابطات نفسها [العلاقات]، سواءٌ أتم تمييزها بوساطة إشارات صريحة أم لا. » [2]

2. الانسجام Cohérenc

2.1. تعريف الانسجام

الانسجام مصطلحٌ مستعملٌ في تحليل الخطاب واللسانيات النصية، وهو لغةً: الانصبابُ والسيلان، مثلما جاء في لسان العرب والقاموس والتهذيب، وغيرها، « انْسَجَمَ الماءُ وَالدَّمْعُ، فَهُوَ مُنْسَجِمٌ، إذا انْسَجَمَ، أَي انْصَبَّ »،[3] لكن اللفظة قد حدث فيها - على ما يبدو- تطورٌ دلالي، لتُفيد معنى الانتظام والتوافق والاتفاق والتكيّف، حيثُ عرّف معجمُ اللّغة العربية المعاصرة انسجام الكلام بأنه

---

(1) انظر الدّلالة اللغوية للسبك والحبك في المرجع الآتي: أحمد مختار عبد الحميد عمر (بمساعدة فريق عمل الناشر)، **معجم اللّغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب، ط1، 2008، ج1، ص: 437، وج2، ص: 30.

(2) استنادًا إلى مراسلة مع الباحثة Gisela Redeker بتاريخ 8 ماي 2020، وهي باحثة مختصة بالخطاب والتواصل من كلية الفنون بهولندا.

(3) **لسان العرب**، مصدر سابق، ج12 ص: 181.

انتظامُـه وسلاسته وتوافقه ألفاظاً وعباراتٍ في الأفكار والشعور والميول من غير تعقيد،[1] و في ذات السياق اللغوي يعرف معجم كامبردج لفظة "Coherence" بأنها الوضعُ الذي تتناسب فيه أجزاء شيء ما معًا بطريقة طبيعية أو معقولة. [2]

وقد عدّ معجمُ الصواب اللغوي توظيف لفظة " الانسجام" بدلالة التآلف والتوافق خطأً، لكنه استدرك قائلا: « ومن اليسير أن نلمح صلة بين المعنى المعجمي والمعنى الشائع، لأنّ انسجامَ الدمع معناه سيلانُه، بتوالي قطراته على صفحات الخد على وتيرة واحدة في انتظام وتناسب، وقد لمح صاحبُ التاج هذا المعنى فقال"اِنْسَجَمَ الكَلَامُ اِنْتَظَمَ، وَلَا يَنْسَجِمُ الكَلَامُ إِلَّا إِذَا لَاءَمَ بَعْضُهُ بَعْضًا"، وقد أجاز مجمع اللّغة المصري هذا الاستخدام لهذه الكلمة وما يشتق منها »[3]

ويقصدُ بالانسجام اصطلاحًا بوجهٍ عام مدى التماسك والتآلف والتلاؤم الدلالي والمنطقي داخل النصّ، وهو يمثل خاصّيّة سيمانطيقيّة و براڤماتية (دلالية وتداولية)، ويُعدُّ من أبرز المعايير النصية السبعة لنصية الخطاب؛ ويعرف موقع dictionary.com لفظة "coherence" لسانيا بأنها: « خاصية الوحدة في نص مكتوب أو جزء من الخطاب المنطقي الذي ينبع من الروابط بين أفكاره الكامنة، ومن التنظيم المنطقي لمحتواه الموضوعي وتطوّره »

ونلاحظ في كثيرٍ من التعريفات الاصطلاحية للانسجام التركيزَ على دور القارئ المتلقي في إنجاز الانسجام اعتمادًا عل بُنيته المعرفية والذهنية القبلية، يقول محمد خطابي (1956 -) معرفا الانسجام ومحددا الفرق بينه وبين الاتساق: « يتطلب بناءُ الانسجام من المتلقي صرف الاهتمام

---

(1) **معجم اللّغة العربية المعاصرة**، مرجع سابق، ج2، ص: 37.

(2) انظر شرح الكلمة في موقع القاموس: dictionary.cambridge.org

(3) أحمد مختار عمر، **معجم الصواب اللغوي** (دليل المثقف العربي للمؤلف) عالم الكتب، القاهرة- مصر، ط1، 2008، ج1، ص: 163.

جهة العلاقات الخفية التي تنظم النصّ وتولده، بمعنى تجاوز المتحقق فعلا (أو غير المتحقق) أي الاتساق، إلى الكامن (الانسجام) ».[1]

وفي الحقيقة – مثلما سيتضح لنا لاحقًا – فإنّ هناك تكاملاً بين المكوّن اللفظي النصي والمكوّن التأويلي الخارج نصي، يقول دانيال س. ماك نامارا و سكوت أ.جروسلي، Danielle S. McNamara and Scott A. Crossley: « "الاتساق" إشارات ظاهرة (صريحة واضحة) في النصّ، تتيح للقارئ إجراء الروابط بين الأفكار، في حين أنّ "الانسجام" يشير إلى الفهم الذي يستخلصه القارئ من النصّ، ذٰلك النصّ الذي يمكن أن يكون أكثر انسجامًا أو أقلّ اعتمادًا على عددٍ من العوامل، مثل: المعرفة القبلية، خصائص النصّ، ومهارة القراءة »[2]

ويعرف دو بوجراند الانسجام بأنه العلاقات المنطقية اللاحمة بين أجزاء النصّ، وهي حصيلة التفاعل بين إجراءات العناصر النصية والمعرفة الخلفية السابقة للعالم، يقول: « الالتحام Coherence [الانسجام] يتطلب من الإجراءات ما تتنشّطُ به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي Conceptual connectivity واسترجاعه؛ وتشتمل وسائل الالتحام على: العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص، معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف، السعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية؛ و يتدعّمُ الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرضُ النصّ Text presented knowledge مع المعرفة السابقة بالعالم Prior knowledge of the world »[3]

---

(1) محمد خطابي، **لسانيات النصّ** (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط2، 2006، ص: 6.

(2) Danielle S. McNamara and Scott A. Crossley,**Text Coherence and Judgments of Essay Quality** (Models of Quality and Coherence), Department of Applied Linguistics, Georgia, USA, pp: 1236.

(3) روبرت دو بوجراند، **النصّ والخطاب والإجراء**، مرجع سابق، ص: 103.

وقد طُرحت فكرةُ الانسجام الداخليّ للكلام في الشّعر عند اللسانيّين العرب القُدامى مثل الجاحظ أبي عثمان عمرو بن محبوب (159هـ-255هـ) وأبي الحسن بن طباطبا (-322هـ) الذين اشترطوا في الكلام حُسن السّبك والتلاحم والسُّهولة، وذكروا ذٰلك بمصطلحات عديدة مثل: التماسك، الانتظام، التناسق، التشاكل، التناسب، حسن التخلّص، واتساق الأوّل بالآخِر وافتقاره إليه واشتباهه به، يقولُ الجاحظ: « وأَجْوَدُ الشِّعْرِ مَا رَأَيْتَهُ مُتَلَاحِمَ الأَجْزَاءِ سَهْلَ المَخَارِجِ، فَتَعْلَمُ بِذَلِكَ أنّهُ قَدْ أُفْرِغَ إفراغًا وَاحِدًا، وسُبِك سَبْكا وَاحِدًا، فَهُوَ يَجْرِى عَلَى اللّسَانِ كَمَا يَجْرِى عَلَى الدِّهَانِ »، وقد ساقُوا مثالًا للمتنبي لعدم انسجام النصّ لمّا أنشد سيفَ الدولة قولَه:

وَقَفتَ وَما في المَوْتِ شكٌّ لوَاقِفٍ كأنّكَ في جَفنِ الرّدَى وَهْوَ نَائِمٌ
تَمُرُّ بِكَ الأَبْطَالُ كَلْمَى هَزِيمَةً وَوَجْهُكَ وَضَّاحٌ وَثَغْرُكَ بَاسِمٌ

فأنكر عليه سيفُ الدولة تطبيقَ عجُزي البيتين على صدريهما، لأنّ انسجام الكلام يقتضي تناسبَ ابتسام الثّغر مع وقفة الشجاعة للموت، وتناسبَ وضع سيف الدولة في جفن الموت النائم مع مرور الأبطال به وهي لا تصيبُه. (1)

ويُعدُّ مصطلح الانسجام من المصطلحات التي لاقت صعوبات في التعريف، وكانت محلّ أخذٍ وردٍّ، بسبب التشابك بين دوري الكاتب والقارئ، بين المؤشرات اللفظية من ناحية، والوظيفة التأويلية من ناحية أخرى، وأيضًا التداخل بين مصطلحي "الاتساق" و"الانسجام"، تقول جيسلا ريدكر Gisela Redeker: « الانسجام واحدٌ من أكثر المفاهيم العامة التي نوقشت على نطاق واسع في دراسة النصّ والخطاب، وبسبب مكانة الانسجام المركزية، فإنّ لديه الكثيرَ من التعريفات والدلالات المتضاربة »(2)

---

(1) انظر الخبر في: أبو البقاء عبد الله العكبري، **شرح ديوان المتنبي**، تح: مصطفى السقا وآخرون، دار المعرفة، بيروت-لبنان، (د.ت)، ج3، ص: 38.

(2) Gisela Redeker, **Coherence and Structure in text and discourse**, ResearchGate, January 2000, 51 publication , pp ; 1

وفي مراسلة لاستطلاع الرأي مع مارتين كاي Martin Kay حول تعريف الانسجام،[1] يقولُ: « أودُّ أن أقول إنّ هذه ليست مصطلحاتٍ تقنيةً للسانيات، ولم يتمّ تعريفُها جيّدًا، وقد حاول هاليداي ورقيّة حسن عزل بعض الصّعوبات على حدة، ولكنّهما -في رأيي- لم يُحقّقا إلَّا نجاحًا جُزئيا؛ وبشكل عامّ، فإنّ النصّ يفتقرُ إلى الانسجام حينما لا تبدُو أجزاؤُه منتميةً إلى مجموعها لسبب أو لآخر »

ونقدِّمُ تعريفنا الإجرائيّ للانسجام على النحو الآتي: **الانسجامُ هو أن تتوافر في النصّ علاقاتٌ دلاليةٌ منطقية واضحة تشدُّ بين أجزائه وتلحَمُها، وتُسهِّلُ استيعابه، وتُستمدُّ تلك العلاقاتُ من رصيد المعرفة القبليّة المشتركة بين الكاتب والقارئ، وتستندُ إجرائيا إلى عناصرَ لفظيّةٍ مؤشّرةٍ، سليمةِ التوظيف، وافيةٍ، ومُتكاملةٍ، وهي عناصرُ الاتساق النحوي والمعجمي** (Lexico - grammatical cohesive elements) **على مستوى سطحِ النصّ والبُنيةِ الصُّغرى، وعناصرُ الاتساق الهيكليّ الشامل** (Structural cohesive elements) **على مستوى البُنيةِ الكُبرى.**

ووفق هذا التعريف، فإنّ الانسجام يتضمّنُ العناصر اللفظية والدلالية والتداولية، وهو يقومُ على الشروط الآتية:

أولا : توظيف العناصر الاتساقية اللفظية العطفية والتكرارية في البُنية النصية التي هي جسورٌ لفظية بين الجمل والفقرات ومؤشرات للعلاقات المنطقية، وذلك على مستوى البُنية المحلية الصغرى (العطف، الإحالة، التكرار ، الترادف، التضام ..)، وأيضًا على مستوى البُنية الكبرى (العناوين ، الجمل التغريضية، السياق، المقدمة، العرض، الخاتمة ..)، إذ لا يمكنُ الفصل بين الانسجام الدلالي ومكوناته اللفظية.

(1) البروفيسور Martin Kay أستاذ اللغويات في جامعة ستانفورد بكاليفورنيا، وأستاذ فخري في اللسانيات الحاسوبية في جامعة سارلاند، له مؤلفات لسانية عديدة، المراسلة في 5 سبتمبر و16 أكتوبر 2016.

ولا يقتصر دور العناصر اللفظية على كونها جسورا حيوية للعلاقات الجُملية فحسب، بل قد أشار الباحثون إلى أنّ زمن قراءة الجملة يكون أسرع إذا كانت تسبقها علامةٌ لغوية تجعلُ العلاقة مع النصّ السابق واضحة، وأن وجود أدوات الربط في النصّ السردي خاصّةً يُسهّلُ تصنيف العلاقات بين الجمل؛[1] وقد نبّه البلاغيون القدامى أيضًا مثلُ الجاحظ والسكّاكي وأبي هلال العسكري وعبد القاهر الجُرجاني إلى خطورة توظيف حرف العطف "الواو" مثلًا في إحداث الفروق الدقيقة بين المعاني من حيثُ المواضعُ التي يُفْصَلُ فيها كلام عن كلام أو يُوصَلُ والداعي إلى الفصل والوصل، وسارت على نهجهم كتبُ البلاغة المتأخرة.[2]

ثانيا: حسنُ اختيارِ أدوات الربط وسلامةُ توظيفِها، خاصة أدوات الربط العطفي، بحيثُ تؤدي وظائفها الصورية (السببية، الغائية، الاستدراكية، التوكيدية ..) حَسْبَ مقتضى سياق النصّ الموضوعي لا مقتضى الصحّة النَحْوِيّة فحسب، ولا يقتصرُ الأمر على توظيف الضمائر وأسماء الإشارة فحسب، وإنما ينبغي أيضًا توافر الاستئناف الجيد للجمل، والتوظيف السليم لحروف الجر، وألفاظ الأزمنة، وغيره من العناصر المتموضعة في نسيج النصّ.

ثالثًا: كفايةُ العناصر الاتساقية والتضافرُ والتكاملُ والتشاكلُ بينها في عملها، حيثُ إنّ العناصر المنقوصة والمعزولة ليست كافية لتحقيق الانسجام حتى لو اتسمت بالسلامة النحوية والمعجمية، فلا تُغني حروفُ الربط النَحْوِيّة عن الربط المعجمي، ولا الثانيةُ عن الأولى، لأنّ النصّ نسيجٌ متشابك من العناصر اللفظية.

رابعًا: قدرةُ المتلقي على استنطاق سياق المؤشرات اللفظية، وإنجاز العلاقات الصورية المنطقية بين المتواليات الجُملية والأجزاء النصية وجسر فراغاتها، وفق

---

(1) انظر دور العلامات اللغوية في المرجع الآتي:

Alistair knott and ted sanders**, The classification of coherence relations and ther linguistic markers : an exploration of tow languages**, , journal of pragmatics, Volume 30, Issue 2, August 1998, Pages 135-175

(2) انظر: د أحمد مطلوب، **معجم المصطلحات البلاغية وتطورها**، مكتبة لبنان، بيروت- لبنان، 2000، ص:549.

المعـــارف الخلفيـــة المشـــتركة والوضـــعيات المعياريـــة القبليـــة الجـــاهزة (أطـر، خطاطـات، مـدونات ..)، وكـذلك قدرتـه علـى إدراك سـياق الـنصّ التداولي، فليس الانسجام سمة من سمات سطح النصّ وحده، ولكنه أيضًا نتيجة لعمليات معرفية إدراكية مشتركة، ولذلك قالوا: إِنَّ النَصَّ لَا يَنْسَجِمُ إِلَّا إِنْ كَانَ العَالَمُ حَوْلَهُ مُنْسَجِمًا أَيْضًا.

تقـــول لـورين پيـــپان بخصـوص الشـرط الثالـث والرابـع للانسـجام : « لكـي يكـــون هنـــاك انسجـــامٌ ينبغـي أن تكـــــون تلـك العلامـاتُ [آليـات انسـجام الـنصّ] معروفـةً لـدى القـارئ، وأن تكـون مسـتعملةً بشـكل كـافٍ مـن جملـة إلى أخـرى، بحيـثُ لا تنقطـعُ السلسـلة، وفي حالـة العكس فإننا نقف أمام أخطاءٍ انسجامية »[1]

2.2. اشتراطُ المناسبة

لا يتحقّـقُ الانسجامُ بين المتواليات الجُملية بعناصر الربط النحويّ وحدها الـتي تُشـرِكُ المعطوفـاتِ وتُطـابق بينهـا في الحكـم وحـدها دونَ وُجـود مناسـبةٍ تصحّحُ العطف، خاصة العطف بالواو، فلولا التناسبُ لما كان العطف.

ولا تتحقّـقُ المناسبةُ إلا إذا توافر إلى جانب حروف العطف تصاحبٌ وتضـام لفظـيّ معجمـيٌّ بـين الجُمـل يُـترجمُ عـن جهـةِ جمعٍ دلاليـة منطقيـة ينتفـي عنهـا التنـاقض والاختـــلاف، وهـــي مـا يســـمـيـــه هـربـــرت پـــول جـرايـــس Herbert Paul Grice بـ"قـاعـدة العلاقـة" méta-règles de relation؛[2] وتتصفُ العلاقاتُ الدلالية البَـيْنَ-جُمليّة بالطابع التداولي Pragmatique، لأنهـا البُنيـاتُ المعرفيـةُ والتمثـيلاتُ الذهنيـةُ القبليـة مـن الحالةِ المفترضةِ للعالمِ والأطرُ والخُطاطاتُ والسيناريوهاتُ المختلفةُ المستقرّةُ في الإدراك الجمعي المشترك بين الكاتب والقارئ.[3]

---

(1) Lorraine pepin, op.cit. p: 1.

(2) Paul Grice, **Logic and Conversation, Syntax and Semantics**, Vol. 3, Speech Acts, ed. by Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press 1975.

(3) انظر التمثيلات الذهنية ومعرفة العالم في المراجعين الآتيين:

Teun A.Van Dijk ,**Text and Context** (Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse), Longman, New York-USA, 1976, p: 145.

و محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 38.

وبطبيعة الحال، وتأكيدًا لما ذكرنا قبلُ، فإنّ قدرة المتلقي على إجراء المصاحبات اللفظية التضامية، والوعي بالتعالق في النصّ لا يتوقف على اختيار الكاتب السليم للألفاظ المتضامّة بين الجمل، والمُتحاقلة بين أجزاء النصّ، وإنما يقتضي منه أيضًا اختيارُ أدوات الربط النحوية العطفية والإحالية المناسبة والمتضافرة مع السياق الموضوعي الشامل للنصّ، واستعمالهُا وفق دلالاتها الوظيفية (التشريك، الترتيب، التعقيب، التراخي، الغاية، التخيير، الإباحة، وغيرها..)، تزامنا مع توظيفها السليم وفق شروطها النحوية التركيبية (إلحاق ما بعد بحكم ما قبل، والعطف بين النظائر، وعطف الاسم أو الفعل، والمفرد أو الجملة، والسبق بالنفي، والاقتران بالواو، وعطف بعضٍ من جمعٍ، أو جزءٍ من كلٍّ، والسبق بهمزة التسوية أو همزة الاستفهام، والمطابقة بين المُحيل والمُحَال إليه، وغيرها ..)

إنّ التوظيف السليم للعناصر الاتساقية النحوية والمعجمية والتسييق بينها هو ما يحقق في النصّ العلاقة ويكسبه الانسجام والقَبولية acceptability، إحدى المعايير النصية المهمّة لدى المتلقي، فهما وجهان لعملةٍ واحدة؛ و العناصرُ الاتساقية هي كالأدوات للكاتب والمؤشرات بين يدي القارئ التي تساعده على الفهم والتأويل.

وتُسهمُ العناصر اللفظية في تصنيف جهات الجمع في علاقات تضايفٍ صورية وظيفية عديدة ومختلفة Corrélation fonctionnelle [1]، مثل: التعاقبيّة والتزامنيّة، الإضافة، التشابهية، التناظرية، التقابلية، العلّية والمعلولية، السببية والمُسببة،[2] الغائية، التفسيرية، الشرطية، الجزئية والكلية، الاحتجاجيّة، المقارنية، التوكيدية، العموم والخصوص، المتضمِّنية والتضمنيّة، الإضرابية والاستدراكية، التنمية، الشيء وعناصره، وغيرِها من التمثيلات الخارجية والعلاقات المنطقية المجرّدة عن المعنى التي تعمل العناصرُ اللفظية على تجديدها وضمان استمرارها؛ يقول سوداني عبد

---

(1) التضايف هو صلة الترابط والتعلق والتلازم بين ظاهرتين تتغيران معا في نظام متناسب بحيث يكون تصور أحدهما موقوفا على تصور الآخر كالأبوة والبنوة، والطول والوزن، والسبب والمسبب ونحوه، انظر: علي الجرجاني، مصدر سابق، ص: 55.

(2) ذكر صاحب الكليات أنه قد تُخَصُّ العلةُ بالمؤثر، والسببُ بالغاية أو بما يفضي إلى الشيء في الجملة، انظر: أبو البقاء أيوب الكفوي، **كتاب الكليات** (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)، تح: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت– لبنان، 1998، ط2، ص: 14.

الحق: « إنّ عطفَ الجمل يخضعُ لنفس القيود التي تحكم المحمولات، لأنّ هذه القيودَ تسمحُ لنا باكتشاف العلاقات بين الجمل المتعاطفة، وهذه القيودُ: قيدُ تناظر الوقائع، وقيدُ وَحدة الحقل الدلالي، وقيدُ الوظائف التداوليّة »[1]

وقد ذكر القدماءُ ضرورة توافر "المناسبة" و"الإشراك" في الكلام كما أسموه؛[2] حيثُ قال عبدُ القاهر الجُرجاني (400 هـ -471 هـ): « لَا يُتَصَوَّرُ إشْرَاكٌ بَيْنَ شَيْئينِ حتَّى يَكُونَ هُنَاكَ مَعْنَى يَقَعُ ذَلِكَ الإشْرَاكُ فِيهِ »[3]، وبيَّن أبو يعقوب يوسف السكّاكي (555 هـ-626 هـ) أنّ الجامع الممكن بين شيئين واردين في جملتين أو في مجموعة جُملٍ أو في نصّ بأتمه يتمثلُ في ثلاثة أنواع من العلاقات هي: جامع عقلي، وهمي، وخيالي،[4] وقد فصّل الحديث في تلك الأنواع بالشرح والأمثلة.

3. العلاقة بين الاتساق و الانسجام

بالنظر إلى التداخل بين مصطلحي: "الاتساق" و"الانسجام"، أثير نقاشٌ حول طبيعة العلاقة بين المفهومين، هل هناك فروقٌ بين الاتساق والانسجام ؟ وهل هناك علاقة تأثير وتأثر بينهما ؟ وما المستوى النصي لكل منهما ؟ وهل الاتساق شرطٌ أساسٌ للانسجام أم مجرّدُ مكوّنٍ لفظي؟ وهل يُعَدُّ أحدهما أصلًا للآخر ؟ أم هما متكافئان ومتكاملان ؟ وتجدرُ الإشارة إلى أنّ مبحث العلاقة بين الاتساق

---

(1) سوداني عبد الحق، **أدوات الاتساق وآليات الانسجام في قصيدة الهمزية النبوية لأحمد شوقي**، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2008، ص: 100.

(2) انظر توظيف لفظ المناسبة بين الجمل عند ابن أبي الأصبع في القرن السابع الهجري: عبد العظيم ابن أبي الأصبع، **تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن**، تح: حفني محمد شرف، نشر المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية (لجنة إحياء التراث الإسلامي)، الجمهورية العربية المتحدة، 1963، ص: 370.

(3) عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، تع: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة – مصر، ط 5، 2004، ج1، ص: 224.

(4) يوسف بن محمد السكّاكي أبو يعقوب، **مفتاح العلوم**، تح: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، ط2، 1987، ج1، ص: 253.

والانسجام يقودنا إلى البحث في مسألة العلاقة بين الكاتب والقارئ، مثلما سيأتي في عنوان منفصل.

لقد تبين لنا سابقًا وضمنيًا في التعريفات أنّ هناك تغايُرًا واضحًا بين الاتساق والانسجام، وعلاقةَ تأثيرٍ وتأثُّرٍ بينهما، فالانسجامُ يتمثل في العمليات الإدراكية التي يحقق بها القارئ الترابط بين الجمل استجابةً للمؤشرات اللفظية الاتساقية التي يُوظِّفُها الكاتب، على أنّ هناك من لا يرى إلَّا تمييزًا ضئيلًا بين خصائص الاتساق وخصائص الانسجام مثل الباحث مارتين كاي.(1)

وبطبيعة الحال – مثلما ذكرنا – فإنه ليس كلُّ مرتبط مترابطًا ومتلاحمًا، إذ الارتباطُ هو الوصل بالوسائل اللفظية أمّا الترابط فهو الانسجامُ، وينبغي لذٰلك أن تتوافر في العناصر اللفظية الكفايةُ (التوفيةُ وسدُّ الحاجة) وسلامةُ التوظيف والتكامل والتضافر، إضافةً إلى قدرة القارئ على تأويل الروابط اللفظية بناءً على معارفه الخلفية، يقولُ دانيال س. ماك نامارا وآخرون: « هناك الآن ثروةٌ أدبية تُبَيِّنُ كيف أنّ الانسجامَ ينشأ من الفهم، وكيف أنّ الاتساق يؤثِّرُ في هذه العملية »(2)

ويزعمُ الكاتب روبرت ج Robert J وآخرون أنّ تحليلاته لم تُظهر أيَّ علاقةٍ بين الأشكال الاتساقية والانسجام، وأنّه خُلِص إلى أنّ اتّساق النصّ كما حدّده من قبلُ هَالِيدَايْ و رقيّة لا يحملُ أيّ علاقة سببيّة مباشرة مع انسجامه،(3) غير أنّ هاليداي في الحقيقة لم ينفِ العلاقةَ السببية المباشرة بين الاتساق والانسجام، وإنما نفى أن يتحقّق الانسجامُ بمجرّد العناصر الاتساقية مشيرًا بذلك إلى مكوّنَيْ البُنية الشاملة: هيكلة النصّ والبُنية الكبرى، يقول هاليداي: « ينطوي النسيجُ

---

(1) في نفس الإفادة المذكورة له سابقا.

(2) Danielle S. McNamara, Maxm. Louwerse, Arthur c. Grasser, **coh-metrix: automated cohesion and coherence scors to predit text readability and facilitate comrehension**, University of Memphis, September 2002 – August 2005, pp: 14.

(3) Robert J. Tierney and James H. Mosenthal, **the cohesion concept's relationchip to the coherence of the text**, University of Illinois at Urbana-Champaign, October 1981 pp : 01

على أكثرَ بكثيرٍ من مجرّد الاتّساق في بُنية النصّ، فإنّ إقامة علاقات متسقة هي مكوّن ضروري، لكنها ليست القصّةَ كلَّها »[1]

وبالنسبة إلى حُيُوزِ الاتساق والانسجام ومجاليهما فإننا لا نعتقد أنّ الانسجام يتجلى على المستوى الكلي للنصّ أمّا الاتساق فيتجلى على المستوى المحلي، مثلما يقول محمد الخطيب،[2] لأنّ الاتساق والانسجام متعلقان بالشكل والمضمون، اللفظِ والدلالةِ، مثلما يبين ذٰلك سعيد محمّد شياب وسونيا حليمي فيما يأتي : « في مجال الكتابة هناك فرقٌ بين الاتساق والانسجام، ففي حين أنّ الاتساق يدورُ حول وحدة النصّ التي يتم إنشاؤها باستعمال الأدوات اللغوية، فإنّ الانسجامَ يدورُ حول ما إذا كانت هذه الوحدة منطقية وذات معنى أم لا ؟ »،[3] في حين أنّ البُنية الصغرى والبُنية الكبرى تتعلقان بمستويي المعالجة النصية، بغضِّ النظر عن مسألة اللفظ والدلالة.

فالانسجامُ أو"استمراريّةُ الحواسّ"، مثلما يُسمّيه الكاتبُ ألويْس هايبك Alois Heuboeck: « موجودةٌ في حدود الوَحدة النحويّة الكُبرى، وفي العبارة المركّبة أو الجُملة »،[4] في حدود الوحدة النَحْوِيّة الكُبرى بأدوات الاتساق اللفظية الشاملة (جملة التغريض، العنوان، السّياق، الهيكلة، التفريعات، البُنى العُليا ..)، وفي العبارات

---

(1) M.A.K.Halliday. Ruqaiya Hasan, **Cohesion in English**, longman, by Sheck Wah Tong, Hong Kong-china, Edition N°1, .1976, pp: 324.

(2) Mohammed Alkhatib, **La cohérence et la cohésion textuelles :problème linguistique ou pédagogique ?**, Didáctica. Lengua y Literatura, 2012, vol. 24, pp: 45.

(3) Said M. Shiyab and Sonia Hlimi, **Writing business letters across languages (guide to writing clear and concise business letters for translation purposes)**, Cambridge Scholars Publishing, first published 2015, pp: 6.

(4) Alois Heuboeck,**Some Aspects of Coherence, Genre and Rhetorical Structure – and Their Integration in a Generic Model of Text**, language studies working papers, University of Reading, Vol. 1 (2009), pp: 36.

المركّبة والجمل بمُؤشّرات أدوات الاتّساق اللفظية المحليّة (الإحالة، التكرار، الإشارة، ..)

وقد جاء في موسوعة البلاغة والتأليف الأمريكية تعريفُ مستويات الانسجام بما يأتي: « يمكنُ أن تكون النصوصُ منسجمةً فيما يُسمّى "المستوى المحلي" و"المستوى الكلي"؛ الانسجامُ على المستوى المحلي هو ذٰلك الذي يحدثُ داخلَ أجزاءٍ صغيرة من النصوص، ومن ناحية أخرى يُقَالُ إنّ النصَّ له انسجامٌ شاملٌ إذا كان معروضًا بأجمعه كُلِّيًا »؛[1] فيمكن القول إذن: هناك اتساقٌ محليٌّ وشاملٌ يمثلان الجانبَ اللفظي، يقابله انسجام محليٌّ وشاملٌ يمثلان الجانب الدلالي والتداولي.

أمّا مسألةُ الشرطية بين الاتساق والانسجام، فإنني أرى أنّ هناك علاقةَ تكافؤٍ وتكامل وُجودية بين الاتساق والانسجام، يقول ماك نامارا: « إنّ الروابطَ التي ضمن التمثيل العقلي للقارئ مبنيةٌ على أساس العناصر المتاحة في النصّ جنبًا إلى جنب مع نيات القارئ وقدراته المعرفية »[2]

فمن جهة أولى لا يمكنُ أن يتحقّق الانسجامُ من دون توافر لأدنى قدرٍ مُمكنٍ من الروابط الاتّساقية، لأنّها ليست مجرّد مُوجِّهٍ ومرشد للانسجام المبتدع من القارئ، مثلما يعتقد "مايكل ماك كارثي" Michael McCarthy،[3] بل هي مكوّنٌ ضروريٌّ وأساسيٌّ، ذٰلك لأنّ المعرفة الخلفية للقارئ لا تنشطُ إلَّا بتحفيزٍ من العناصر الاتساقية اللفظية؛ ومن جهة أخرى، فإنه ليست هناك دلالةٌ للمؤشرات اللفظية من دون وجود بُنية معرفية لدى القارئ تضفي عليها المعنى.

---

(1) Edited by Theresa Enos, **Encyclopedia of Rhetoric and Composition** (Communication From Ancient Times to the Information Age), Routledge, New York-USA , 1996, pp: 110

(2) Danielle S. McNamara, Maxm. Louwerse, Arthur c.op .cit, pp: 3.

(3) Michael McCarthy, **Discourse Analysis for Language Teachers**, cambridge university press, 1991, pp: 26

وقـــد أوردت مـَـارْيـُولَايْنْ فِيـرْسْپـُّورْ Marjolijn Verspoor (1952 –) المعروفةُ بأعمالها حول نظريّة النظم الديناميكية لدراسة تطوّر لغة ثانية مثالًا لنصٍّ منسجم يتكوّنُ من جملتين مركّبتين على النحو الآتي: « (ج) أدانت محكمةُ لندن أحد سُكّان "برايتون" بالسجن مدة اثني عشر عامًـا لمشاركته في جريمة قتل، (د) وكان الضحيةُ قد أصيب بجروحٍ قاتلة في حـادث إطـلاق نارٍ في مطعـم بـ"وينشِسْتر" العـامَ الماضـي. »،[1] على أساس أنّ هـذا النصّ قـد حقّـق الانسـجامَ مـن دون أيّ روابـطَ اتساقيّةٍ بين الجملتين (ج) و (د) مثلما يبدو لها.

ونقولُ تعقيبًـا على نص مـَـارْيـُولَايْنْ بأنه صحيح أنّ المتلقي يمكنُ أن يضيف الحَلَقـاتِ المفقـودةَ من معرفته الثقافية، وذلك في حالة العَـوَز في الـروابط الاتسـاقية، لكـن لا يمكـنُ – في نظـرنا– أن تُضـاف الحَلَقَـاتُ المفقودة و يتحقق الانسجامُ من دون وجود أيّ شكلٍ يُـذكرُ من الروابط الاتســاقية بــين أجــزاء الخطــاب، وفي الــنصّ الــوارد تمثّــلت عناصــر الاتســاق بــين الجملتــين (ج) و(د) في مجموعــة الألفــاظ المنتميــة إلى الحقـل المُعجـمي Semantic field [2] للجُـنحة، وهـو مـا يـمكـنُ عـدُّه مفهـومًا موسّـعا لمصطلـح التضامّ Collocation، وهـي ما يلـي: محكـمة، سجن، جريمـة، قتـل، ضحية، جروح، قاتلة، إطلاق نار، وهي المؤشـرات اللفظيـة الكافيـة لتحفيـز إطـار Scenario الجريمـة وعناصـرها المسهم في تآلف الجملتين وانسجام النصّ لدى المتلقي.

---

(1) Marjolijn Verspoor, **Cognitive exploration of language and linguistics**, J. Benjamins Pub.Co, 1998, pp: 199.

(2) انظر تعريف مصطلح الحقل المعجمي في المرجع الآتي:

Howard Jackson, Etienne Zé Amvela, **Words, Meaning, and Vocabulary,an introduction to modern english lexicology**, Continuum, Gromwell Press, Trowbrige-Great Britain, 2004, p:14.

و في سياق رأي مَارْيُولَايْنْ بخصوص قدرة الكاتب على سد فجوات النصّ وترميمه ووصل انقطاعاته يقول تشارلز أ. برفيتي Charles A. Perfetti مُشيرًا المشكلة نفسها: « من بين المقاربات الادّعاءُ أنّ الكاتب هو الذي يسيطر على الاتساق، باستعمال أدواته، في حين أنّ الانسجام يعود إلى عملية الفهم، وبالتّبع يعودُ إلى القارئ؛ وأعتقدُ أنّ تلك نظرة ضيقة، إذ عندما يكون النصُّ غيرَ منسجمٍ في أماكنَ محددةٍ يمكنُ للقارئ إصلاحُ النصّ بإضافة المعلومات الناقصة، وإلا فإنه سيعاني من فهمٍ غير منسجم »،[1] ونرد على ذٰلك بالقول مرّةً أخرى إنّ القارئ لا يمكنه إصلاح النصّ المخروم بإضافات ذاتية من دون الاسترشاد بالقدر الأدنى من المؤشرات الاتساقية المتضافرة في النصّ نفسه.

4. عناصر عملية الانسجام

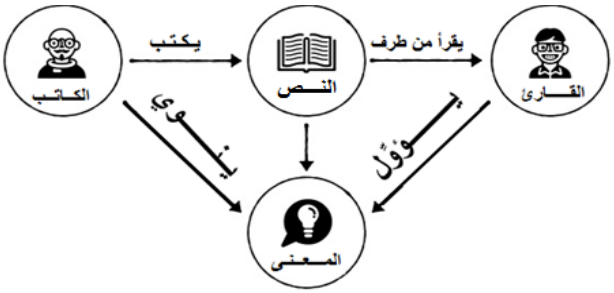
بالرغم من أنّ الانسجامَ -مثلما يبدو- عمليةٌ معرفية إدراكية، لا يمكنُ تحصيلُه - مثلما أشرنا سابقاً - إلّا بالاستناد أيضًا إلى العناصر اللغوية القائمة في منسوجة النصّ حَسْبَ نوع العلاقة؛ وتعملُ عناصرُ الانسجام معًا بشتى أشكالها ومستوياتها بتوازن ودقّة على تحقيق غاية الانسجام النصي، وتلك العناصر هي العناصر الاتساقية اللفظية نفسُها، أو" الانسجام النصي الصرف"، حيثُ إنّ اللسانيين لا يعزلون العناصر الاتساقية أوالقواعد الواصفة عن الوظيفة الانسجامية.

وإلى جانب عناصر الانسجام للبُنية الصغرى والكبرى وعناصر السهولة النصية المتموضعة في النصّ نتطرق أيضًا إلى الشروط الخارجية للانسجام المنتمية إلى دوري الكاتب والقارئ بالنظر إلى أنهما الطرفان الأساسان في الوضع الخطابي الذي نعرضُه

---

(1) Charles A. Perfetti أستاذ جامعي مميّز في علم النفس بجامعة Pittsburgh بالولايات المتحدة الأمريكية، الإفادة كانت في مراسلة إلكترونية مع الباحث بتاريخ: 28 آوت 2016.

مثلمـــا تصـــوّره البـاحـــثُ المصـــمّمُ سيباســـتيان ديتـرديـــنفْ Sebastian Deterding على النحو الآتي: (1)



4.1. على مستوى النصّ الموجود

مثلما أشرنا سابقًا يمثّلُ النصّ الموجودُ بطبيعة الحال المساحة اللفظية الفعلية المتاحة لأيِّ شكل من أشكال التحليل اللّغوي للنصوص والمنطلق لإصدار أحكامه حولها في مختلِف مستوياتها، بالرغم من تأثير الكاتب والقارئ في صياغة المعنى.

والكشفُ عن عناصر الانسجام له فائدةٌ كبيرة لدى المتعلمين، تتمثّلُ في فهم أشكالٍ شتّى من النصوص، واستيعاب بُناها المختلفة، تقول أنجيليكا فالكُو Angelica vâlcu المختصّة في التحليل اللغوي و التداولي: « إنّ دراسة الاتساق والتماسك النصي كظواهر تُسهّل قراءة النصوص وفهمها وإنتاجها، وتمكن من توجيه التلاميذ إلى اكتشاف كيفية بناء المعنى الجزئي على مستوى الجملة وترجمة، والمعنى العام على مستوى النصّ في الوقت نفسه »(2)

---

(1) Sebastian Deterding, **the Great Escape from the Prison House of Language**, (slideshare)Digital Creativity lab, University of york, DIGRA/FDG, 2016, p: 11.

(2) Angelica vâlcu**. La configuration de l'univers textuel: cohérence st cohésion**. Annals of the "Dunărea de Jos" University of GALAŢI Fascicle XIII. Ne Series.Issue 25, XXIV, 2006 pp.119 – 123

وسوف نذكر عناصر الانسجام النصي في ثلاثة مجالات هي: مجال البُنية الصغرى: من حيثُ المؤشرات الاتساقية اللفظية، كالإحالة والتكرار والحذف والاستبدال والتعريف، ومجال البُنية الكبرى: من حيثُ المؤشراتُ الاتساقية اللفظية على مستوى إدارة بُنية النصّ وهيكلتها، مثل الحقول الدلالية، وترتيب الأفكار ونموها وتدرجها، والنمط، والجنس الكتابي، ثم مجال السهولة النصية: من حيثُ العناصر المسهمة في تسهيل فعل التلقي على القارئ، والمعدودة عندنا عناصر إضافية لانسجام النصّ.

4.1.1. **مجال البُنية الصغرى** Microstructure

حدّد ميشال هاليداي ورقية حسن انطلاقًا من مؤلفهما (الاتساق في اللّغة الإنجليزية) خمسة أصنافٍ لعناصر الاتساق أو العناصر الواصفة للانسجام على مستوى البُنية الصغرى،[1] وهو التصنيف الذي غدى منطلقا لدراسات عديدة، وبخاصة في ميدان تعليم اللّغة الإنجليزية، وهي:

1. الإحالة Reference
2. الاستبدال Substitution
3. الحذف Ellipsis
4. العطف Conjunctions
5. الاتساق المعجمي Lexical cohesion

ويمكننا إيجاز العناصر الاتساقية في الجدول الآتي:

(1) انظر مؤلف هاليداي ورقية: M.A.K.Halliday. Ruqaiya Hasan, op. cit.

الجدول رقم (1)

<table>
<tr><th colspan="8">عنـاصـــر الاتســـاق النـــصّـــي</th></tr>
<tr><td rowspan="8">المعجمي</td><td rowspan="5">التكـرار</td><td colspan="4">المحـــــــض</td></tr>
<tr><td colspan="4">المشترك اللفظي</td></tr>
<tr><td colspan="4">المـــــــرادف</td></tr>
<tr><td colspan="4">الاسم المطلق</td></tr>
<tr><td colspan="4">الاسم العـــامّ</td></tr>
<tr><td colspan="5">التضـــاد</td></tr>
<tr><td colspan="5">التضـــام</td></tr>
<tr><td rowspan="16">النـحـــوي</td><td rowspan="14">التركيبي</td><td rowspan="13">العطف</td><td rowspan="12">الصريح</td><td rowspan="7">علاقات الاتصال</td><td>الإضافية (الوصل)</td></tr>
<tr><td>الـزمـنـيـــة</td></tr>
<tr><td>التمثيـل والبيـان</td></tr>
<tr><td>النـتـيـجـــة</td></tr>
<tr><td>السـبـبـيـــة</td></tr>
<tr><td>الشـــرطيـــة</td></tr>
<tr><td>الغـــائـيـــة</td></tr>
<tr><td>التشابه والمقارنة</td></tr>
<tr><td rowspan="5">علاقات الانقطاع</td><td>العـكـسـيـــة</td></tr>
<tr><td>البـــديليـــة</td></tr>
<tr><td>الاستـثـنـــاء</td></tr>
<tr><td>التضمين الممتنع</td></tr>
<tr><td>التـتـابع الشـــاذ</td></tr>
<tr><td colspan="2">الضمني</td><td colspan="2">الفصل</td></tr>
<tr><td rowspan="6">الدلالي</td><td rowspan="4">الإحـــالة</td><td rowspan="2">أنواعـــها الموضعية</td><td rowspan="2">داخليـة (نصيّة)</td><td>إحالة على سابق</td></tr>
<tr><td>إحالة على لاحق</td></tr>
<tr><td colspan="2">خارجية (مقامية)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">أشكـالـها اللفظـيـة</td><td rowspan="2">الإضـــــمـار</td><td rowspan="2">الضمائر</td><td>الحضور</td></tr>
<tr><td>الغيـاب</td></tr>
<tr><td>المُعـــــرِّفـات</td><td colspan="2">أسمـاء الإشـارة</td></tr>
<tr><td>أسماء المقارنة</td><td colspan="2">لام التـعـريـف</td></tr>
<tr><td rowspan="6">الصيغي</td><td rowspan="3">الاستبدال</td><td colspan="4">اسمـي</td></tr>
<tr><td colspan="4">فعـلـي</td></tr>
<tr><td colspan="4">جُملـي</td></tr>
<tr><td rowspan="3">الحـــذف</td><td colspan="4">اسمي</td></tr>
<tr><td colspan="4">فعـلي</td></tr>
<tr><td colspan="4">لجملي</td></tr>
</table>

ويجري تقسيمُ العناصر الاتساقية عادةً مثلما هو مبيَّنٌ في الجدول (1) إلى عناصـرَ معجميـةٍ وعناصـرَ نحويـةٍ؛ تشـتملُ العناصـرُ المعجميـة

على التكرار والتضادّ والتضامّ، في حين أنّ العناصر النَحْوِيّة تشتملُ على الاتساق المرجعي الإحالي والاتساق التركيبي العطفي إضافة إلى الاستبدال والحذف؛ وحسب دانيال ماك نامارا يشير الاتساق المعجمي إلى المفردات التي فيها استنتاجاتٌ قائمة على المعرفة،[1] أمّا العناصرُ النَحْوِيّة فتشير إلى المؤشرات التي تقوم استدلالاتها على قواعد النحو.

وبالرغم من أهمية التصنيف النحوي والمعجمي لعناصر الاتساق، لا ينبغي الغفلة عن دلالاتها الوظيفية المتماشية مع طبيعة النصّ، وقد كان فان دايك يولي اهتمامًا كبيرًا بالجانب الدلالي للعناصر الاتساقية، ويرى أنّ العلاقات بين الجمل ذاتُ طبيعة دلالية في الغالب؛[2] وتُنجَزُ العلاقاتُ الدلالية المسهمة في انسجام النصّ عن طريق آليتين: التكرارُ repetition، والتقدُّمُ progression.

وقد ورد ذكر علاقة التكرار والتقدم في مقال نشره ميشال شارول بوزونسون Michel charoles Besançon في مجلة " لغة فرنسية "، حيثُ أشار إلى أربع قواعد تعريفية للانسجام هي:[3]

1. قاعدة العلاقة méta-règle de relation
2. قاعدة عدم التناقض méta-règle de non-contradictions
3. قاعدة التكرار méta-règle de répétition
4. قاعدة التقدم méta-règle de progression

أشرنا سابقًا إلى قاعدة العلاقة في عنوان "اشتراط المناسبة"، وهي علاقات الترابط الجُملية الصحيحة التي تشير إلى حقائق مقبولة، يدركها المتلقي بالتأويل، وتأخذ أشكالًا وظيفيةً صوريةً كثيرةً

---

(1) Danielle S. McNamara and Art Graesser, opi.cit. p: 11

(2) انظر اهتمام فان دايك بالعلاقات الدلالية في مؤلفه الآتي: تون أ. فان داي، علم النصّ، مرجع سابق، ص: 46.

(3) Michel charoles Besançon, **introduction aux problèmes de la cohérence des textes** (Approche théorique etdes pratiques pédagogique), langue française, 1978, N° :38, p:12.

(الترتيبيـــة، التزامنيـــة، التعاقبيـــة، العكســـية، الشـــبهيّة، وغيرهـــا..)؛ وأشـرنا أيضًـا إلى قاعـدة عـدم التنـاقض، فلكـي يكـون الـنصُّ منسـجمًا بعلاقاتـه الجُمليـة ينبغـي ألّا يُنـتِجَ نمـوُّهُ الخطـيُّ عناصـرَ نحويـةً أو معجميـةً تُنَـاقضُ عناصرَ سابقةً صريحة أو مفترضة بالاستدلال؛ أمّـا قاعدتا التقدّم والتكرار فنُعرّفهما فيما يأتي.

4.1.1.1. تجدّد الدَلالة

يحـدثُ التقـدُّم Progression المتـدرّجُ بنمـوّ الأفكـار وتطورِهـا في نصـوص اللغـات الطبيعيـة بوسـاطة التجـدُّدِ في مفـردات المسـند أو المسـند إليـه في الجمـل المتواليـة تباعـا بعـد الجملـة الأولى إلى جانـب العناصـر التكراريـة، بشـرط أن تكـون تلـك المفـرداتُ الجديـدة متضامّـة مـع مـا قبلهـا وغـير متناقضـة non-contradictoire حـتى لا يُخـلّ التجدد بشرط المناسبة بين الجمل؛ ويسمي أهل المنطق عناصر المسند والمسـند إليـه بالمـوضـوع thème والمحمـول rhème، أو المحكـوم والمحكـوم به.

وتُسهمُ حروفُ العطف النحويّـةُ التركيبيّةُ les conjunctions في إحـداث الصِّـلات وتحقيـق الـرّبط الإدمـاجيّ بـين العناصـر اللفظيـة السـابقة والعناصـر المتجـددة اللّاحقـة ضـمن المتتاليـات الجُمليـة، وتُؤشِّـرُ أيضًـا علـى طبيعـة تلـك الصِّـلات والعلائـق أو الطريقـة الـتي يـترابط بهـا اللاحـقُ مـع السـابق بانتظـامٍ مثلمـا يقـولُ هاليـداي،[1] فحـروفُ العطـف قيـودٌ تركيبيـة مسـاعدة في تجـدُّد العلاقـة و مـؤشـرة علـى نوعـها Marqueurs de relation في الوقـت نفسه، وهي بذلك تُـعَـدُّ أدواتٍ للانسجام العلائقي la coherence relationnelle.[2]

---

(1) M.A.K.Halliday. Ruqaiya Hasan, op. cit. p: 227.

(2) انظر مصطلح الانسجام العلائقي في: Wikipedia: Cohérence (linguistique)

وفي الحقيقة فإنّ هناك اختلافًا في تصنيف حروف العطف بين أنحاء اللغات بالنظر إلى أنها قيودٌ تركيبية، فمن الاختلافات بين اللغة الفرنسيّة واللغة العربيّة مثلًا أنّ النّحو الفرنسيّ يصنّفُ أداة الإقران "Que" (أنّ / أنْ) أداةَ عطف إتباعي تكميلي Complétive، في حين أنّ النحوَ العربيّ يعدُّها حرفًا مصدريا أساسًا في الجملة، فهو يؤوّلُ مع ما بعدها بمصدرٍ صريح يُعرَبُ حَسْبَ موقعه من الجملة بعدّه جُزءً منها، شأنُه شأنُ سائِرِ الحروف المصدرية والأسماء الموصولة أيضًا.

ويميّزُ الدرسُ اللغويُّ العربي بين العطف النحويّ الخِلافي الذي يُنجزُ بحروف مؤشِّرةٍ إلى طبيعة العلاقات الجُملية بوجهٍ صريح، وعطف نحويّ بيانيّ بغير أداة يقرنُ بين جملتين متعالقتين بمؤشراتٍ ضميميّةٍ لفظية معجمية، أو ما يسمى بـ"الفصل"، وسوف نبيّنُ عناصرَ تلك الأصناف فيما يأتي.

4.1.1.1.1. العطف النحويّ التركيبي بأداة

إنّ أدوات العطف اللفظيّة مؤشّراتٌ صريحة للعلاقات الجُملية، وهي تضمنُ الانسجام في النصّ، لكنّ تلك الروابط لا تنحصرُ في حروف العطف التنضيديّة العشرة التي حصر الزمخشريّ وحدّد وظائفها (الوَاوُ، الفَاءُ، ثُمَّ، حَتَّى، أَوْ، إِمَّا، أَمْ، لَا، بَلْ، لَكِنْ)،[1] وإنّما يُنجَزُ الرّبطُ بين الجمل وأجزاء النصّ أيضًا بتشكيلة واسعة أُخرى من النواسخ والنواصب الحرفيّة والألفاظ والعبارات؛ يقولُ محمّد عرباوي: « جاء النصّيون بصورٍ جديدة للروابط داخل النصّ، سمّيت بالروابط اللّفظية، وهي عبارةٌ عن عبارات رابطةٍ بين الجُمل وعناصرها وبين الفقرات

(1) محمود الزمخشري، **المفصّلُ في صنعة الإعراب**، تح: علي بو ملحم، مكتبة الهلال، بيروت-لبنان، ط1، 1993، ص: 403.

أُضيفت للروابط الواردة من النّحاة العرب »[1]

وتُصنَّفُ روابط العطف في الفرنسية من حيثُ طريقةُ الربط إلى قسمين:

روابطُ التنسيق Conjonction de coordination:[2] وهي حروف تقرن بين الجمل المستقلة المتكافئة، من دون إنشاء ارتباط وجودي أو تسلسل هرمي بينها، وهي سبعة أحرف (mais, ou, et, donc, or, ni, car)، و روابطُ الإتباع Conjonction de subordination: وهي ألفاظٌ وعباراتٌ كثيرةٌ تصلحُ أن تكون في بداية الجملة، تُخضِعُ جُملةً فرعية إلى جُملةٍ رئيسةٍ، وتسقِفُها عليها، بإنشاءِ تَرَاتُبِيَّةٍ تلازُميَّةٍ منطقيةٍ وتضايفيَّةٍ بينهما، وسوف نذكرُ بعضها في الجداولِ اللاحقةِ.

ولا تلجأ اللّغة عموما إلى روابط العطف بين الجُمل بالأدوات اللفظية إلَّا عند الدَلالة على معنى علاقة صورية -مثلما ذكرنا سابقا-، وقد قسّم هاليداي حروف العطف من حيثُ دلالاتُها إلى أربع فئات هي: إضافية، عكسية، سببية، زمنية،[3] لكنّ جين فاينستوك jeanne fahnestock (1945 -) صنّفت

---

(1) محمد عرباوي، **دور الروابط في اتساق وانسجام الحديث القدسي**، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة- الجزائر، 2010 ، ص: 78.

(2) انظر حروف العطف التنسيقية والإتباعية في المرجع الآتي:
Jean Duboi et René Lagane**, larousse (grammaire)**, I.M.E – 25110 Baume-les dames, France, 2005, p: 125-126.

(3) M.A.K.Halliday. Ruqaiya Hasan,op.cit. p: 227.

أنواع الروابط الجُملية إلى عـلاقـات الاتصـال و علاقات الانقطاع،[1] وباستقراء اللّغة العربية أشكالًا من تلك العلاقات الوظيفية وأدواتها،[2] مثلما سنبيّنه فيما يأتي .

4.1.1.1.1.1. **العلاقاتُ المُتّصلة** Continuative relations

الجدول رقم (2)

علاقات الربط المتصلة وأدواتها		
الوظيفة الدلالية	**الأداة**	
	ألفاظ (حروف وأسماء)	**عبارات**
الإضـــافـــة (التنقل والتعداد)	وَ (مطلق الجمع) وَ (الاستئنـاف) وَ (المـعـيّـة) فَـ (الاستـئـناف) بَلْ (الإضراب الانتقالي)	أيضًا، عِـلَاوَةً عَلَـى أَنَّ،[3] إِضَـافَةً إِلَـى أنَّ، أَضِـفْ إِلَـى أَنَّ، إِلَـى جَانِـبِ أنَّ، إِلَـى جَانِـبِ ذَلِـكَ فـإنّ، كَـذَلِكَ فـإنّ، كـذلك أَنَّ، بعدَ ذَلِكَ فإنّ، أوّلًا.. ثانيًا.
التشبيه والمقارنة (الموازنة)	كَأَنَّ	كَأَنَّمَـا، كَمَا أَنَّ، مِثْلَمَـا أَنَّ، عَلَـى نَحـو أَنْ/أَنَّ، مِثـلَ أَنْ/أَنَّ، مِثْلَمَـا اَنْ/اَنَّ، وبالمِثـلِ فـإنّ، بِمِقـدَارِ مَـا أَنَّ، بِأَقَـلّ مِمَّا، وبِالمُقَارَنَـةِ إلى ذلكَ فإنّ.

---

(1) Jeanne Fahnestock, article: **Semantic and lexical coherence: What Are They and How Are They Achieved ?** , College Composition and Communication, Vol. 34, No. 4, 1983, NCTE, ERIC Number: ED202019, pp: 400-416.

(2) انظر بعض تلك العلاقات والأدوات في المرجع الآتي:
Lennart Bjork, Christine Raisanen, **Academic Writing: A University Writing Course**, Copenhagen Business School Press, 1997, pp: 186-187.

(3) يبدو أن استعمال عبارة "علاوة عَلَى" للإضافة تطوير في الدَلالة، شأن الكثير من عبارات الربط، فبعد استقرائنا بعض كتب اللّغة إلى نهاية القرن الرابع وجدنا "العِـلَاوَةُ" تعـني المكـان الأعلـى، كعـلاوة الـوادي، والـزيادة في المـال، ومـا يُحمَـلُ على البعير، انظر: تهذيبُ اللّغة، ديوانُ المعاني، عيونُ الأخبار، وغيرها.

السـبـب	فَـ (العاطفة)،فَـ (السببية)،إِذْ	لأنّ، بِسَـبَبِ أَنَّ، بِحُجَّـةِ أَنَّ، مَادَامَ أَنَّ، بالنظَرِ إِلَى أَنَّ، لمّا كَانَ، لِمّا كان، مُـذْ كان، مُنذُ أَنْ، ذٰلك بِأَنَّ.
النـتـيجـة	إِذَنْ، إِذًا	لِـذَلِكَ، لِـهَذَا السـبَبِ، مِـنْ هُنَا، مِنْ ثَمَّ فإنّ، بِنَاءً علَى ذَلِـكَ فـإنّ، وَبـالتّبع فـإنّ، وهَكَـذَا فـإنّ، بِحَيْـثُ إِنَّ، لِدَرَجَـةِ أَنَّ، نَتِيجَـةً لِـذَلِكَ فإنّ، وَفِي هَذِهِ الحَالِ فإنّ.
الغـايـة	حَتَّى، كَيْ، لِـ(التعليلية)	لِكَيْ، بِهَدَفِ أنْ، خَوْفًـا مِنْ أَنْ، رَغْبَةً فِي أَنْ
الشـرط	مَـنْ، إنْ، لَـوْ، لَـوْلَا، لَوْمَـا، مَا، أَمَّا، إِمَّا، لَمَّا، مَتَـى إِذْمَا، مَهْمَا، أَيْـنَ، أَنَّـى، أَيَّانَ، أَيُّ، كَيْفَما، حَيْثُمَـا، إِذَا، كَيْـفَ، كَيْفَمَـا، إِذَا، كُلَّمَا،	فِـي حَـالِ أَنَّ، عِنْـدَمَا، بِشَـرْطِ أَنْ/أَنَّ
الشرح والتمثيل	أَيْ، إِذَا، أَنْ	بمعنـي أنّ، حَيْـثُ إِنَّ، بِتَعْبِيـرٍ آخَـرَ، يَعْنِـي أَنَّ، فَمَـثَلًا، علـى سَـبِيلِ المِثَـالِ، خَاصَّةً أَنَّ، وفِعْلًا فإنّ.
الـزّمـن (التدرّج والتحوّل)	ثُمّ، فَـ، لَمّا، مَا، حَتّى، أَوْ	قَبْـلَ أَنْ، بَعْـدَ أَنْ، إِلَـى أَنْ، قَبْلَ ذَلِكَ، بَعْدَ ذَلِكَ، بَيْنَمَـا، عِنـدَمَا، حَالَمَـا، كُلَّمَـا، مَادَامَ، مُنْـذُ أَنْ، مُذْ.

4.1.1.1.1.2. **العلاقاتُ المُنقطعة** Discontinuative relations

الجدول رقم (3)

علاقات الربط المنقطعة وأدواتها		
الوظيفة الدلالية	**الأداة**	
	ألفاظ (حروف وأسماء)	**عبارات**
العـكـس (الإضراب)	بَلْ	لَكِنَّمَـا، غَيْـرَ أَنَّ، فِـي حِـينِ أَنَّ، بَيْنَمَا أَنّ، فِي مُقَابِلِ ذَلِكَ فإنّ، بدلَ ذَلِـكَ فـإنّ، عَلَـى خِـلَافِ أَنَّ، مِـنْ نَاحِيَةٍ .. من أُخْرَى فإنّ، لا.. وَلَا..

التضمينُ الممتنع (الاستدراك)	لَكِنَّ، لَكِنْ، بَلْ	رَغْمَ أَنَّ، بِرَغْمِ أَنَّ، بِالرَّغْمِ مِنْ أَنَّ، علـى الـرّغْمِ مِـنْ أَنَّ، مـعَ أنّ، عَلَـى أَنَّ، عَلَى أَيِّ حَالٍ فَـ، وَلَـوْ أَنَّ، حَتّـــى إنَّ، حَتّـــى لَـــوْ، مَـعَ ذَلِـكَ فـإنّ.
البـــــــــدل (تخيير، شكّ، إباحة)	أَوْ، أَمْ	بـــدَل أَنْ، عِوَضًـــا عَـــنْ أَنْ، مِنْ جِهَةٍ .. مِنْ جِهَةٍ أُخْرَى فإنّ.
الاستثـنـــــــاء	إلَّا	مَا عَدَا أَنَّ، عَـدَا أَنَّ، فيما عدا أَنَّ، إلَّا أنّ، إلَّا إذَا، بِاسْتِثْنَـــــاءِ أَنَّ، بِاسْتِثْنَاءِ ذَلِكَ.
التـتـابـع الشـــاذ		فَجْـأَةً، عَلَـى حِينِ غِرَّةٍ، بَغْتَـةً، بِمُجَرَّدِ أَنْ/أَنَّ، مَا إنْ.. حَتَّى.

تتبيّنُ لنا انطلاقًـا من الجدولين السابقين أصنافُ علاقات الاتصال الرابطة بين الجمل، حيثُ نلاحظ أشكالًا عديدة من الحروف والعبارات الإتباعية التفريعيـة والتنسيقية، و يمكـن أن تجتمع وظـائفُ دَلاليـةٌ كثيرةً في حـرف واحـد بوجـهٍ مـن الوجـوه، مثـل "الفـاء" الـتي تفيـد الترتيـب والسبب والتعقيب كما ذكر ابن هشام،[1] مثل: زَرَعَ الفَـلَاحُ القَمْـحَ فَحَصَدَهُ، أو "بَـلْ" التي تفيد السببية والاستدراك، مثل: لا يَنْفَعُ التَدْخِـينُ بَـلْ يَضُـرُّ، وغيره، فلا تعارُضَ بين تلك الوظائف الدلالية، إلّا أن يجتمع النقيضان، مثلُ انتهاءِ الغاية وابتدائِها، وذلك يدلُّ على مرونةِ اللّغة العربية وثراءِ دلالاتِ حروفِها، وكذلك أهمية السياق في تحديد تلك الدلالات.

ونلاحـظُ انطلاقًـا مـن الجـدول (2) تعـدد وظـائف حـروف العطـف السـببي أو الوصـل المنطقـي (السـبب، النتيجـة، الغايـة، والشـرط)، وهـي أشـكال تختلـف باختلاف موضع السبب والنتيجة بين طرفي الخطاب وتعدّد علاقات الترتيب الكرونولوجي للزمن (السابق، اللاحق، المتزامن)، الـتي يغلـب أن تـدل علـى المقاربـة أو التجـاور والـدنو Proximity مثلمـا يقـول دو بوجرانـد،[2] مـع ملحوظـةِ أنّ في اللّغـة العربيـة حرفًـا مخصوصًـا

(1) ابن هشام، **مُغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة-مصر، 2005، ج1، ص: 180.

(2) روبرت دو بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء، مرجع سابق، ص:350.

للتقارب، وهو "الفَاءُ" التعقيبيّة، وآخرَ مخصوصًا للتباعد، وهو "ثُمَّ" الإرخائية.

وكذلك نجدُ في الجدول (3) التنوعَ في وظائف العطف الانفصالي، فإلى جانب علاقة العكس التقابلية يميّزُ دو بوجراند بين وظيفة التخيير Disjunction أو البدلية، ووظيفة الاستدراك Ontrajunction أو التضمين الممتنع. (1)

وللعطف بحرف "الواو" التي للعطف والاستئناف في باب الإضافة الجُملية حالٌ متفرّدةٌ مع كثرة استعمال،(2) فهي قيد تركيبي، لكنها فضفاضةُ الدَلالة، يتدخّل السّياقُ كثيرًا في تحديد اختصاصها، مثلما أشار إليه محمد الإستراباذي (- 686 هـ)،(3) يقول محمد خطابي: « الواوُ ... تخلقُ لدى المتلقي ثغراتٍ في الفهمِ والتأويلِ، وهذا ما يدفعُه إلى البحثِ عن أنواعِ العلاقاتِ التي تبرّرُ الجمعَ بين المتعاطفات ».(4)

وبسبب ما في الواو من توسّع في الاستعمال فقد شغلت النحاة والبلاغيين والمفسرين والأصوليين دون سائر الحروف، و قد أفرد لها علماءُ المعاني باب"الفصل والوصل" مثلما استقر في مفتاح العلوم للسكّاكي، لِما تحتاجُ إليه من العناية لفهم أوجُه الصّوابِ والخطأ في وصل الجُمل وفصلها، وكذلك في إدراك كثيرٍ من أسرارها البلاغية التي فات المؤلِّفين كثيرٌ من أسرارها، حَسْبَ ما يذكُرُ محمد الأمين الخضري.(5)

---

(1) نفس المرجع، ص: 346-347.

(2) نستثني واو عطف المفردات، والتي حَسْبَ ما قبلها، مثل قول الشاعر:
وَعَيْنُ الرِضَا عَنْ كُلِّ عَيْبٍ كَلِيلَةٌ وَلَكِنَّ عَيْنَ السُخْطِ تُبْدِي المَسَاوِئَ
انظر أحوال الواوين فيما يأتي: إميل بديع يعقوب، مرجع سابق، ص: 448.

(3) الرضي الإستراباذي، **شرح الرّضي على الكافية**، جامعة قاريونس، بنغازي- ليبيا، 1978، ط2، ج4، ص: 382.

(4) محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 257.

(5) محمد الأمين الخضري، **الإعجاز في نسق القرآن** (دراسة للفصل والوصل بين المفردات)، مكتبة الزهراء، القاهرة-مصر، ط1، 2002، ص: 3. 4.

وحسب البلاغيين يحدث العطف بالواو بين الجملتين عند توسطهما في العلاقة بين تمام الانضمام وتمام الانفصال، وذلك في الحالات الآتية: [1]

أوّلًا : الاشتراك في الحكم الإعرابي، مع وجود مناسبة وجهة جمع

ثانيًا: الاتفاق في أفعال الكلام (الخبر والإنشاء)، مع وجود المناسبة

ثالثًا: الاختلاف في الخبر و الإنشاء وإيهام الفصل خلاف المقصود

وخلاصة داعي العطف بالواو أنّ الاقتران بين الجملتين لا يحدثُ في الأصل إلَّا بتوافقهما في المعنى الجامع وتلاؤمهما في السياق من دونما حاجة إلى رابط الواو، ولا يؤتى بها إلَّا لغرضين وحالتين، أوّلًا: لتأكيد الصِّلة إن خيف توهُّمُ الانفصال والانقطاع بين الجملتين المتّحدتين، كقوله تعالى ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَرِثُ ٱلْأَرْضَ وَمَنْ عَلَيْهَا وَإِلَيْنَا يُرْجَعُونَ ﴿٤٠﴾ ﴾ [مريم]، ثانيًا: لتأكيد الانفصال إن خيف توهُّمُ الاتصال بين الجملتين المنقطعتين في المناسبة الجامعة، كقولك: « لَا وَشَفَاهُ اللَّهُ » لمن يسألك: هل عُوفي أخوك من مرضه ؟

4.1.1.1.2. العطف النحوي التركيبي بغير أداة (الفصل)

يتمثّلُ الربطُ في العربية بغير أداة عطفٍ ظاهرةٍ بين الجُمل أو العطف الضمنيّ أو البيانيّ في حالة الفصل، حيثُ تقترن الجملتان من دون حرف العطف، ويحدث ذٰلك في حالتين: عند تمام التلاحم والانضمام، بحيثُ تكون الجملة الثانية كالجزء من الجملة الأولى لا يفصل بينهما فاصل، مثلما لا يفصل بين الشجرة واللحاء فاصل، وعند تمام الانفصال، أو كمال الانقطاع، أو الانقطاع إلى الغاية مثلما سماه الجُرجاني،[2] لأنّ العطف بالواو يقتضي التآلف والتناسب، وتفصل هاتين الحالتين فيما يأتي :

أوّلًا : التآلفُ التام بين الجملتين في التوكيدية، والبدلية، والبيانية، مع .

---

(1) انظر حالات الفصل والوصل في المصدر: السكّاكي، مرجع سابق، ص: 307 / 372.

(2) عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، مرجع سابق، ص: 243.

توافر المناسبة وجهة الجمع.

ثانيًا: الانفصال التام بين الجملتين وذلك في حالتين: أوّلًا: عند اختلاف الجملتين خبرًا وإنشاءً ولو مع وجود المناسبة الجامعة، وذلك لفظا ومعنى، مثل قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَسْتَوِي ٱلْحَسَنَةُ وَلَا ٱلسَّيِّئَةُ ۚ ٱدْفَعْ بِٱلَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾ [فصّلت من الآية 34] ، أو معنى بلا لفظ، مثل قولك: « مات فلان، رحمه الله »، لأنّ الجملة الخبرية ذات المعنى الإنشائي تُعَدُّ جملة إنشائية. ثانيًا: عند عدم وجود مناسبة بين الجملتين، ولو مع اتفاق في الخبر و الإنشاء، مثل قول القاضي الفاضل: (1)

وَلِكُلِّ حُسْنٍ آفَةٌ مَوْجُودَةٌ إِنَّ السِّرَاجَ عَلَى سَنَاهُ يُدَخَّن

ثالثًا: شبه كمال الانقطاع والانفصال بين الجملتين، بأن تكون الجملة الثانية جوابًا عن سؤال ضمني يُفهم من الجملة الأولى، مثل قول المتنبي: (2)

إِنَّ نُيوبَ الزَمانِ تَعْرِفُنِي أَنا الَّذي طالَ عَجمُها عُودِي

وننبه إلى أنّ الفصل بين الجملتين المختلفتين خبرا وإنشاء لا ينفي المناسبة بينهما، وإنما الفصل لاختلافهما من حيثُ أفعالُ الكلام، وقد أجاز سيبويهُ وطائفةٌ من النحاة عطفَ الجملة الخبرية على الإنشائية لغة لا بلاغة،(3) كقولك: هَذَا زيدٌ، فَمنْ عمرٌو ؟

وقد عدّد بعضُ المختصين اثني عشر محلًّا في القرآن الكريم عُطِفت فيه الجملةُ الخبرية على الإنشائيةُ والعكسُ، مثل قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَأْكُلُوا۟ مِمَّا لَمْ يُذْكَرِ ٱسْمُ ٱللَّهِ عَلَيْهِ وَإِنَّهُۥ لَفِسْقٌ ۗ ﴾ [الأنعام من الآية 121]،

---

(1) انظر المثال في المرجع الآتي: عماد الدين الكاتب الأصفهاني، **خريدة القصر وجريدة العصر**، تح: آذرتاش آذرنوش، تن: محمد المرزوقي وآخرون، الدار التونسية للنشر، (د.ط)، 1971، ص: 275.

(2) انظر المثال في المرجع الآتي: ناصيف اليازجي، **العرف الطيّب في شرح ديوان أبي الطيّب**، تح: عمر فاروق الطباع، دار الأرقم، بيروت– لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ص: 324.

(3) أحمد بن علي السبكي، **عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح**، تح: عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ط1، 2003، ج1، ص: 496.

وقـــولـــه: ﴿ لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَرِثُواْ ٱلنِّسَآءَ كَرْهًا ۖ وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ ﴾ [النساء من الآية 19]، وقوله: ﴿ لَئِن لَّمْ تَنتَهِ لَأَرْجُمَنَّكَ ۖ وَٱهْجُرْنِي مَلِيًّا ﴾ [مريم من الآية 46]

وينبغي التنبيه كذلك إلى أنّ المقصود بعدم وجود المناسبة المناسبةُ الظاهرة وعدمُ الاتّحاد المرجعي في المسانيد أو المسندات بين الجمل، إذ لا يمكنُ أن يخلو نصٌّ من أي شكل من المناسبة، ظاهرةً أو ضمنيةً، على مستوى البُنية المجازية أوالعميقة، مع توافر حدٍّ أدنى من مؤشراتها اللفظية؛ ففي البُنية العميقة للبيت السابق علاقةُ تمثيلٍ، لأنّ تدخينَ السّراج على نفسه مثالٌ أو نموذجٌ حسيٌّ للحقيقة العامة أنّ لكل كامل نقيصةً ونقطةَ ضَعْفٍ، ومؤشراتُها اللفظيةُ هي التضامُّ المعجمي بين الثنائيتين المتضادتين (حُسْنٍ / السِّرَاجَ) و(آفَةٌ / يُدَخَّن)

4.1.1.1.3. خلاصةُ مسائل الرّبط اللفظيّ

تُعَدُّ روابط العطف اللفظية عامة وسائل التلاحم في اللّغة، وتلجأ اللّغة إلى استعمال تلك الروابط للدلالة على علاقة مخصوصة، مثل الإضافية والسببية والعكسية والاستدراكية والزمنية وغيرها؛ وتوظِّفُ اللّغةُ العربية حرف العطف "الواو" بوجهٍ خاصٍّ حين تخشى اللبس في فهم الانقطاع بين جملتين، أو تخشى اللبس في فهم التلاحم بين جملتين، في حين أنّها تحذفُه من بين الجمل إذا كانت ظاهرة الانقطاع أو ظاهرة التلاحم، ويلخص الجُرجاني ذٰلك قائلًا: « فَتَرْكُ الْعَطْفِ يَكُونُ إِمَّا لِلْاِتِّصَالِ إِلَى الْغَايَةِ، أَوالْاِنْفِصَالِ إِلَى الْغَايَةِ، وَالْعَطْفُ لِمَا هُوَ وَاسِطَةٌ بَيْنَ الْأَمْرَيْنِ، وَكَانَ لَهُ حَالٌ بَيْنَ الْحَالَيْنِ »، [1] وبالتّبع فإنه يمكن تلخيص حالات الربط اللفظي بحروف العطف بين الجمل في اللّغة العربية بما يأتي:

1. اتحاد وتلاحم تام في المعنى، فلا ضرورة لأداة العطف لأنها زائدة عن الحاجة
2. اتحاد في المعنى واختلاف في الخبر والإنشاء، فتسقط الأداة، لعدم التناسب في أفعال الكلام.

---

(1) عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، مرجع سابق، ص: 243.

3. اتحاد في معنى ضمني غير صريح، مع اتفاق في الخبر والإنشاء، فتسقط الأداة، لعدم المناسبة الظاهرة، وشبه الانقطاع.
4. انقطاع تام في المعنى، وانعدام لأية مناسبة، فلا يربط بين الجملتين، كما لا يربط بين الخف والكتاب رابط، وذلك ما لا يدخل في حيّز النصوص.
5. اشتراك في حكم نحوي مع توافر المناسبة، فيعطف بين الجملتين بالواو، مخافة اللبس في فهم الاتصال بينهما
6. اتحاد في المعنى واتفاق في أفعال الكلام، فيعطف بين الجملتين بالواو، مخافة اللبس في فهم الاتصال بينهما
7. اختلاف في أفعال الكلام مع نقص في الجملة الأولى، فيعطف بين الجملتين بالواو مخافة اللبس في فهم الانقطاع بين الجملتين
8. اتحاد في علاقة مخصوصة، مع الاتفاق في أفعال الكلام، فيعطف بين الجملتين بحرف يناسب تلك العلاقة

وفي النهاية، نقول إنّ الفصل والوصل قواعدُ نحويةٌ معيارية تركيبية تهدف إلى إنشاء العطف الصحيح بين الجمل، فهي تبيّنُ الشرطَ الأساس لاقتران الجمل لا القدرَ الكافي والمناسب لكافة وضعيات الخطاب والبنى النصية العليا والمقطعية؛ فلابد للكاتب أن يراعي السياقات الخارجية للكتابة، ويتميز بالمرونة والقدرة على التصرف في فنون القول، يقول صباح عبيد دراز « إنّ مصطلح الفصل لا يعني قطع العلائق بين الأساليب، بل الفصلُ والوصل وسائل للتعبير يصطنعها الأديب ليترجم بها عما يشاء من مكنونات فؤاده، وقد يتجاوران في نسق واحد، وتتلاحم الجمل وتتداخل، وتتدفق المعاني وتتشابك »[1]

(1) صبّاح عبيد دراز، مرجع سابق، ص: 70.

4.1.1.2. استمرار الدَلالـة

إلى جانـب تقـدم الدَلالـة وتجـددها بعناصـر الـربط يحـدثُ الانسـجام كـذلك بوسـاطة "اسـتمرارية المعـنى" مثلمـا أسماهـا دو بوجرانـد و دريسـلر[1] ضـمن خطيـة المتتاليـات الجُمليـة الـتي تحـذو الجملـة الأولى مـن النصّ، ويحـدثُ ذٰلـك مثلمـا يـذكر شـارول بوسـاطة العناصـر التكراريـة Eléments de récurrence،[2] وذلـك بتكـرار مـفـردات المسـنـد أو المسـند إليـه بأشـكال متعـددة توفِّرُهـا اللّغـة، فهـي عناصـر لا تسـهم في خلق العلاقة بين الجمل وبيان طبيعتها مثل حروف وعبارات العطف التركيبيـة، وإنمـا تعمـل علـى امتـداد معـاني الجمـل وانـدياحها مـع اسـتمرار اتساع رقعة النصّ بما يحقق وحدته الجامعة.

ويبـدو لنـا أنّ الأدوات اللفظيـة لاسـتمرار الدَلالـة لا تنحصـر في التصـنيف النحـوي القـديم شـأن أدوات العطـف، وإنمـا تعتمـد مقاربـة غربيـة حديثـة، فهـي مثلمـا حـددها هاليـداي ورقيـة حسـن عناصـرُ نحويـةٌ ومعجميـة متعـددة،[3] لكنهـا في نظـرنا أقـلُّ تعقيـدًا، وهـي: الاتسـاق الإحـالي المرجعـي (ضـمائرٌ، أسمـاءٌ موصـولة، مُعرّفـاتٌ)، واسـتبدال الأسمـاء والأفعـال والجمـل وحـذفها، والاتسـاق المعجمـي (الأسماء المكررة والمترادفة، والمتضامّة) التي سنلخصها فيما يأتي .

4.1.1.2.1. الاستمرارية النـحـويّة

4.1.1.2.1.1. الإحـالـة الـدلاليـة Reference

تسـاعد الـروابط الإحاليـة الإرجاعيـة علـى تأويـل عناصـر الـنصّ بوسـاطة العلاقـات النَحْوِيّة الدلالية، بما تشيرُ إليه من عناصر سابقة أو لاحقة بين المُحيل والمحال عليه، بالاعتمـاد علـى الضـمائر وأسمـاء الإشـارة وغيرهـا، فهـي مثلمـا يقـول شـارول تتـيح

---

(1) انظر المصطلح في: Robert de Beaugrand and Wolfgang Dressler, op.cit, p: 84

(2) Michel Charolles, article: **Grammaire de texte - Théorie du discours - Narrativité**, Pratiques: linguistique, littérature, didactique, n°11-12, novembere 1976. Récit 1. p:141.

(3) انظر عناصر الاتساق: M.A.K.Halliday. Ruqaiya Hasan, op.cit

استرجاع مفـردة أو عبـــارة بكاملها بين جملة وأخرى،[1] وهي تتـفرع إلى أشكال عديدة نذكرها فيما يأتي:

4.1.1.2.1.1.1. **أنواعُها الموضعيّـة**

4.1.1.2.1.1.1.1. **إحالة نصيّة داخلية** Endophora

وهي الإحالة إلى العناصر اللفظية القريبة الواردة في فضاء النصّ ضمن النصّ داخل الجملة الكبرى، أو البعيدة في غير الجملة نفسها، وتتم عن طريق ضمائر الشخص الثالث (ضمائر الغيبة)، إفرادا وتثنية وجمعا، وهي التي تمتلكُ وظيفة الإحالة الشخصيَّة (Personal reference)، وتنقسم الإحالة النصية من حيثُ سبقُ المرجع إلى شكلين:

4.1.1.2.1.1.1.1.1. **إحالة على سابق** Anaphora

حيثُ يحيل الضمير إلى عنصر سابق في النصّ، مثل قوله تعالى: ﴿ وَٱبۡيَضَّتۡ عَيۡنَاهُ مِنَ ٱلۡحُزۡنِ فَهُوَ كَظِيمٞ ﴾[المائدة من الآية 84]، فالضمير "هُوَ" يحيل إلى عنصر نصي سابق " أَبِيكُمۡ ".

4.1.1.2.1.1.1.1.2. **إحالة على لاحق** Cataphora

وهي الإحالة التي يتصل فيها الضمير بعنصر لاحق من النصّ، مثل قوله تعالى: ﴿ فَإِنَّهَا لَا تَعۡمَى ٱلۡأَبۡصَٰرُ وَلَٰكِن تَعۡمَى ٱلۡقُلُوبُ ٱلَّتِي فِي ٱلصُّدُورِ ﴾[الحج من الآية 46] ، فقد أحال الضمير "هَا" على لفظة " ٱلۡأَبۡصَٰرُ " اللاحقة.

4.1.1.2.1.1.1.2. **إحالة خارجية مقامية** Exophora

تتمثل الإحالة الخارجية في العناصر الإحالية التي تشير إلى عناصر خارج نصيّة محال إليها غير موجودة ولا مذكورة في النصّ السابق

(1) Michel Charolles, article: Grammaire de texte - Théorie du discours - Narrativité, op. cit,. p:141

أو اللاحق، و يساعد سياق النصّ على تأويلها،[1] وتُعدُّ ضمائرُ المتكلم والمخاطب (أدوار الكلام) إحالاتٍ مقاميةً خارجَ نصيّة، إذ تُعرف مُحالاتُها من سياق النصّ أو المقام حَسْبَ قصد المتكلم.

وتسهم الإحالة المقامية في انفتاح النصّ على التأويل، بالاعتماد على سياق المقام، والخلفية المعرفية للمتلقي، عن طريق ضمائر المتكلم والمخاطب، مثال قوله تعالى: ﴿ لَئِنۢ بَسَطتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقۡتُلَنِي مَآ أَنَا۠ بِبَاسِطٖ يَدِيَ إِلَيۡكَ لِأَقۡتُلَكَۖ ﴾ [المائدة من الآية 28]، ففي تلك الآية إحالتان مقاميتان، هما ضمير المفرد المذكر المخاطب " بَسَطتَ " وضمير المفرد المتكلم "أَنَا"، فهما ضميران يحيلان إحالة مقامية خارجيّة.

4.1.1.2.1.1.2. أشكالها اللفظية

4.1.1.2.1.1.2.1. الإضمارُ Pronominalisation

4.1.1.2.1.1.2.1.1. الضمائر

الضمائر مفردها "الضمير"، وهو في اللّغة مثلما جاء في لسان العرب: « الشَّيْءُ الَّذِي تُضْمِره فِي قَلْبِكَ، تَقُولُ: أَضْمَرْتُ فِي نَفْسِي شيئاً، والاسم الضَّمِيرُ، وَالْجَمْعُ الضَّمَائِرُ »،[2] والضمير في النحو اسم مبهم سمي ضميرًا لأنه يضمر الاسم ويحيل إليه، ويتأخر عنه لفظا ورتبة؛[3] وتُعَدُّ الضمائرُ العناصرَ الاتساقيةَ المرجعيةَ الأساسَ في الربط والأكثرَ حُضُورًا في النصوص، وتتفرع إلى نوعين، ضمائر الحضور الوجودية: المتكلم (أنا، نحن، أنت، أنتما، أنتم، أنتنّ)، وضمائر الغياب (هو، هي، هما، هم، هنّ)، وضمائر الملكية، وتنقسم كذلك تركيبيا

---

(1) ينظر تعريف الإحالة المقامية في المرجع الآتي: **دراسات أدبية**، (دورية فصلية مُحكّمة تصدرُ عن مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخِدْمات التعلمية)، دارُ الخلدونية للنشر والتوزيع، العدد 4، الجزائر 2009، ص: 82.

(2) انظر تعريف الضمير في: لسان العرب، مصدر سابق، ج4، ص: 492.

(3) ينظر تأخر رتبة الضمير في المرجع الآتي: وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرفقة للمناهج** (السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها)، الديوان الوطني للمطبوعات، (ب.ت)، ص: 12.

إلى ضمـــائر رفع وضمـــائر نصب (إياك، إياكِ، إياكما، إياكم، إياكنّ، ..)، وضمائر متصلة وأخرى منفصلة، وظاهرة و مستترة.

4.1.1.2.1.1.2.1.2. الأسماء الموصولة

تُعَـدُّ الأسمـاء الموصـولة مـن عناصـر الإضـمار و وسـائل الاتسـاق المرجعي (الـذي، التي، اللـذان، اللتـان، اللـذين، الـلاتي، اللائـي، اللـواتي، الألى) التي تزيلُ إبهامَها جملةُ الصلة أو شبهُها.[1]

4.1.1.2.1.1.2.2. المعـرّفـات Determinants

4.1.1.2.1.1.2.2.1. أسماء الإشارة

اسـم الإشـارة مثلمـا يـذكرُ ابـنُ النـاظم إحـدى المعـارف السـبع (المـُضمر، العلـم، اسـم الإشـارة، الموصـول، المعـرف بالـلام، المعـرف بالإضافة، المعرف بالنداء)،[2] وهو اسم مبهم، موضوع للإحالة والإشارة إلى معيّن سابق إشارة حسية، يُفرد ويثنى ويُجمع، ويذكّر ويؤنّث، ويرد للقريب والمتوسط والبعيد، ويشار به أيضًـا إلى الظرف المكاني والزماني (هنـا، هنـاك، هنالـك، ثمّ، ثمّـة، الآن، غـداً)، وقـد يُحيـل بتوسُّـعٍ إلى جملة أو مجموعة من الجمل.

4.1.1.2.1.1.2.2.2. لام التعـريف

تـؤدي "أل" التعريـف وظيفـة الإحالـة المرجعيـة، وهـي تصـنف إلى نوعين: لام التعريف العهدية ولام التعريف الجنسية، مثلما جاء تفصيله في النحو الوافي،[3] تفيد اللام العهدية تعريف شيء معهود، فهي تدخل على النكرة فتجعلها شيئا مُعيّنًـا بعدما كان مبهما شائعا، وتقسم اللام العهدية إلى ثلاثة أقسام:

---

(1) انظر الأسماء الموصولة في المرجع: إميل بديع يعقوب، مرجع سابق، ص: 60.

(2) محمد بن محمد بن عبد الله بن مالك، **شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك**، تح: محمد باسل عيون السود ، دار الكتب العلمية، ط1، 2000، ص: 33.

(3) عباس حسن، مرجع سابق، ج1، ص: 123 – 126.

أوّلًا: العهد الحضوري

تدخلُ لامُ الحضور على ما يكون مدلوله حاصلًا في أثناءِ الكلام، أو في الوقت الحاضر، مثل قولك: أنا مسافر السّاعة، وأكثر ما تكون في صدر الكلمات التي بعد أسماء الإشارة أو بعد "أيّ" في النداء، مثل قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ لِمَ تُحَرِّمُ مَآ أَحَلَّ ٱللَّهُ ﴾[التحريم من الآية 1]

ثانيًا: العهد الذِّكري

تذكر النكرة في الكلام مرتين بلفظ واحد، تكون في الأولى مجردة من "أل" العهدية ومقرونة بها في الثانية، وهي لام العهد الذكري التي تحيل ما بعدها إلى المذكور السابق، فهي مثلُ الضمير وما قبلها مثلُ العائد إليه، كقوله تعالى: ﴿ كَمَآ أَرۡسَلۡنَآ إِلَىٰ فِرۡعَوۡنَ رَسُولٗا ١٥ فَعَصَىٰ فِرۡعَوۡنُ ٱلرَّسُولَ ﴾ [المزمل من الآية 15 و 16]

ثالثًا: العهد الذّهني:

تدخلُ لام العهد الذهني على ما هو معلوم علما سابقًا في زمن انتهى قبل الكلام، مما لا حاجة له إلى حصر أو ذكر سابق في النصّ، لأنّ له معهوديةً وحضورًا في المعرفة الذهنية الخلفية المشتركة بين الكاتب والقارئ (Background knowledge)، وتتسع عناصر المعرفة الخلفية بين الكاتب والقارئ وتضيق حَسْبَ الموقف التداولي بينهما، مثلما تتسع وتضيق الألفاظ الآتية مثلًا لدى الطلبة الجامعيّين (الله، الكون، العالم، الحياة، المحاضرة، الاختبارات، الحي ..)

أمّا لام التعريف الجنسية فهي أيضًا تدخل على ما هو معهود ذهنيا في المعرفة الخلفية للكاتب والقارئ، ولكنها تدخل تحديدًا على ما يدل على الجنس المحض، مثل: الإنسان، والحيوان، والكوكب، والنبات، والخُلق، مما لا يدل على فرد مُعيّن، وكذلك مثل الذئب والشجرة في الآيتين الآتيتين: ﴿ وَأَخَافُ أَن يَأۡكُلَهُ ٱلذِّئۡبُ ﴾ [يوسف من الآية 13]

و﴿ لَّقَدْ رَضِيَ ٱللَّهُ عَنِ ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ ٱلشَّجَرَةِ ﴾ [الفتح من الآية 18]، فالمُعرّفان بلام التعريف فيهما من أسماء الجنس.

4.1.1.2.1.1.2.3. **أسماءُ المقارنة** Comparative names

إنّ أدواتِ المقارنة وسيلةٌ من وسائل الاتساق الإحالية النَحْوِيّة الرابطة بين الجمل وأجزاء النصّ، وهي بذلك لا تختلفُ عن الضمائر وأسماء الإشارة، وقد قسّمها هاليداي إلى قسمين:(1)

أوّلًا: مقارنة عامة :

ويعني بها المقارنة التي تكون ببساطة من حيثُ التشابه والاختلاف، وذلك بغض النظر عن أيّ خاصية جزئية، وتتفرع إلى ثلاثة أشكال هي:

التطابق : نفس، عين، ذات، كلّ، جميع، أجمع، جُمع، عامة، كافة ..
التشابه : شبه، مثل، نظير ..
الاختلاف : مقابل، عكس، نقيض ..

ثانيًا: مقارنة خاصة :

وهي ألفاظ الإحالة التي تدلُّ على المقارنة الكمية أو الكيفية الخاصة، مثل: أكثر، أقل، بعض، أطول، أبعد، أقرب، أفضل، أجمل ..

4.1.1.2.1.2. **الاستبدال الصيغي** Substitution

الاستبدال من الروابط الإحالية النحوية المتعلقة بالصيغة أو العلاقة الشكلية مثلما يسميها هاليداي (Formal relation)، وهو ركيزة هامة من ركائز اتساق النصوص وانسجامها، (2) ويتمثل عمله في استبدال مفردة بمفردة أخرى لها ذات دَلالة المفردة السابقة من غير تكرار أو ترادف، فهو إحالة نصيّة قبلية، مثل الجملة التي صاغها هاليداي: « فَأْسِي كَلِيلةٌ للغايةِ، يجبُ أَنْ أحصُلَ

(1) انظر أدوات المقارنة في: M.A.K.Halliday. Ruqaiya Hasan , op. cit, p: 76

(2) انظر أهمية الاستبدال في الاتساق في المرجع الآتي : دراسات أدبية ، مرجع سابق، ص: 92.

عَلَى وَاحِدةٍ أكثرَ مَضَاءً »،[1] فقد جاءت لفظةُ " وَاحِدةٍ " اللاحقةُ بدلَ لفظةِ " فَأْسِي" السابقة، فهي استمرارٌ لها في حيّز الاستبدال، لا في حيّز التكرار ولا الترادف؛ والاستبدالُ لا يُشترط بين الألفاظ ذات الحقل الدلالي والمعجمي الواحد فقط، ولكنّه يكونُ أيضًا بين الألفاظ المختلفة، مثل قولك: نَجَحَ أخي في مُقابلة التوظِيف، فَقُلتُ لَهُ: هَنِيئًا لَكَ يَا سَعِيدُ، باستبدال لفظة "سَعِيدُ" بلفظة " أَخِي".

وينقسمُ الاستبدالُ حَسْبَ هاليداي ورقية حسن إلى ثلاثةِ أنواعٍ، وفصّل فيها أشكالًا كثيرةً، لكننا نذكرُ الأنواعَ الرئيسة بنماذِجَ من الأمثلةِ التي ساقاها: [2]

أوّلًا: استبدال اسمي Nominal substitution:

ويتم باستبدال اسم باسم آخر، سواءٌ أكان بين لفظتين معجميتين، أم كان بين لفظةٍ معجميةٍ وأخرى نحويةٍ، كما في المثال الآتي: « هذه البَسْكَوِيتُ قَدِيمَةٌ، أُحْصُلْ عَلَى بَعْضٍ [منها] طَازِجَةٍ »، حيثُ استبدلت لفظة "بَعْضٍ" (some) بلفظة " البَسْكَوِيتُ ".

ثانيًا: استبدال فعلي Verbal substitution:

ويتم الاستبدال الفعلي باستبدال فعل بفعل، ويتم ذٰلك في اللّغة الإنجليزية عن طريق الفعل "Do" (فَعَلَ)، سواءٌ أكان الفعل المستبدلُ لازمًا، أم كان مُتعديًا، مثل: « لَمْ تأتِ الكلماتُ كما كانت تفعلُ » و « لا أعرفُ معنى نصفِ هذه الكلماتِ الطويلة، و أكثرَ من ذٰلك، لاَ أعتقدُ أنّك تفعلُ أيضًا ! »، حيثُ استُبدل في الجملة الأولى الفعلُ "تفعلُ" بالفعل اللازم" تأتِ"، أمّا في الجملة الثانية فقد استُبدل كذلك الفعلُ "تفعلُ" بالفعل " أعرفُ معنى نصفِ هذه الكلماتِ الطويلة".

---

(1) انظر المثال في: M.A.K.Halliday. Ruqaiya Hasan , op. cit, p: 89

(2) المرجع السابق، ص: 91، 112، 130.

ثالثًا: استبدال قولي Clausal substitution :

لا يتعلق هذا النوع من الاستبدال بمفردة ضمن الجملة، ولكنه استبدال للجملة بأتمها، ويتم حَسْبَ هاليداي في اللّغة الإنجليزية عن طريق اللفظتين "So" (كذلك) و "Not" (ليس)، من أمثلة اللفظة الأولى: « هل سيكون هناك زلزالٌ ؟ لقد قِيل كذلك ! »، فلفظة "كذلك" عوّضت الجملةَ "سيكون هناك زلزالٌ "كُلَّها، أمّا اللفظة الثانية فأورد لها هاليداي المثال الآتي: « has every one gone home ? i hope not »، أي: هلْ ذَهَبَ كُلُّ وَاحِدٍ إلى المَنزِلِ ؟ أتمنَّى لَا، ومثلما هو واضح فإنّ هذا التعبير لا يصحُّ في العربية من دون التصريح باسم الكناية (أتمنّى أنّه ليسَ كذَلِكَ) أو (لا أتمنَّى ذَلِكَ)، ولو مع التأويل، لأنها حَسْبَ رأينا صيغةٌ لم تجر في كلام العرب.

4.1.1.2.1.3. الحذف الصيغي Ellipsis

الحذفُ آلية للاتساق النحوي النصي القبلي العاملة في الصياغة مثل الاستبدال، بحيثُ يُستبدلُ الحذفُ بالعنصر السابق بما يعمل على الترابط بين الجمل، وهو ما يسمّيه هاليداي Substitution by zero (الاستبدال بالصفر) أو Going without saying (المضي دون قول)،[1] ويسهمُ الحذف في انسجام النصّ، شريطة أن يكون القارئُ قادرًا على رتق الشغور البنيوي، بالعودة إلى مؤشر العنصر المتقدم.

وقد ذكر عبد القاهر الجُرجاني ثمرة الحذف في الكلام القائمة على مبدأ أنّ البلاغة في الإيجاز (غير مصطلح إيجاز الحذف) قائلًا: « فَإِنَّكَ تَرَى فِيهِ تَرْكَ الذِّكْرِ أَفْصَحَ مِنَ الذِّكْرِ، والصُمْتَ عن الإفَادَةِ أزيدَ للإفَادَةِ، وتَجِدُكَ أَنْطَقَ ما تَكُونُ إذا لَمْ تَنْطِقْ، وَأتمَّ بَيَانًا إذا لم تُبِنْ »[2] وقد ذكر هاليداي ثلاثة أنواع للحذف نوضحها اعتمادًا على أمثلته:

---

(1) المرجع السابق، ص: 142.

(2) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص: 146.

أوّلًا: الحذف في الفعل:

مثل: « أحضرت جون بعض القرنفل، وكاترين بعضًا من البازلاء العطرية »، فقد حدث الاتساق بين الجملتين بحذف الفعل في الجملة الثانية التي تؤوّل حصريا بـ (كاترين أحضرت البازلاء العطرية)

ثانيًا: الحذف في الاسم:

يكونُ الحذف في الأسماء كذلك مثل: « أيٌّ منهما يدوم لـمُدّةٍ أطول ؟ هل القُضبانُ المنحنيةُ، أم المستقيمةُ ؟، تكونُ المستقيمةُ أقلَّ عرضة للكسر »، حيثُ تم الربط بين الجملتين بحذف " القُضْبَانُ" في الجملة الثانية، وفي القرآن مثل قوله تعالى: ﴿ أُكُلُهَا دَآئِمٌ وَظِلُّهَاۚ ﴾ [الرعد من الآية 35]، أي: (وَظِلُّهَا دَائِمٌ)، و يمكنُ أن نُدخِلَ ضمن تلك الطائفة من الحذف الضمائرَ المستترة.[1]

ثالثًا الحذف في الجملة:

وشكل ثالث من الحذف يكون في الجملة، مثل: « من الذي كانَ سيزرعُ صفًا من شجر الحُور في الحديقة ؟ لقد كانَ الدُّوقُ »، ففي الجملة الثانية تقدير حذف لجملة خبر كان (سَيزرعُ صفًّا من شجر الحُور)

4.1.1.2.2. الاستمرارية المعجمية

4.1.1.2.2.1. التكـــرار

4.1.1.2.2.1.1. التكرار المحض Réitération

التكرار أو " التَّكْرِيرُ" كما في القاموس[2] من أشكال الموازاة في الكلام (parallel form)، وهو ذكر الشيء مرّة بعد مرة ذكرا تاما أو جزئيا مثل: أورده موارد الهلاك، وقد يكون التكرار بشبه المرادف مثل: أطعني ولا تعصني، حيثُ لم تتكرر اللفظة نفسها، ولكن بدخول حرف النفي.

---

(1) ينظر مسألة الاستبدال بالحذف في الضمائر المستترة في: باتريك شارووردو، مرجع سابق، ص: 128.

(2) مجدُ الدين بن يعقوب الفيروز آبَادي، **القاموس المحيط**، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، بيروت– لبنان، ط8، 2005، ج 1، ص: 469 (كَرَّ)

والتكرار من أشكال الاتساق المعجمي في الألفاظ والتراكيب والمعاني، وهو في لسان العرب: « كَرَّرَ الشيء وكَرْكَرَهُ: أَعاده مرة بعد أُخرى، والكَرّةُ: المَرَّةُ، والجمع الكَرَّاتٌ، ويقال: كَرَّرْتُ عليه الحديث وكَرْكَرْتُه إذا ردّدته عليه، والكَرُّ: الرجوع على الشيء، ومنه التَّكْرارُ »[1]

ويؤتى بالتكرار لأغراض شتّى مثل: توكيد المعنى وتثبيته في النفس، عند طولُ الفصل، الاستمالةُ، التلذّذُ، التنويهُ، التحسرُ، الفخرُ، المدحُ، الإرشادُ، الإنذارُ، وغيره مما يسهم في انسجام النصّ، ومن أمثلته قول عنترة بن شداد:[2]

يَدْعُونَ عَنْتَرَ والرِّمَاحُ كَأَنّهَا أَشْطَانُ بِئْرٍ فِي لَبَانِ الأَدْهَمِ
يَدْعُونَ عَنْتَرَ والسُّيُوفُ كَأَنّهَا لَمْعُ البَوَارِقِ فِي سَحَابٍ مُظْلِمِ

وبالإضافة إلى التكرار المحض يتضمنُ التكرار صورًا كثيرةً، حيثُ تتكرر اللفظة المعجمية بمرادفها، أو بلفظها المشترك، أو الاسم العام، أو الاسم المطلق، على النحو الآتي:

4.1.1.2.2.1.2. **الاسم المشترك** homophone

المشترك اللفظي من أشكال التكرار اللفظي، وهو كونُ الكلمة لها معنيان أو معان عديدةٍ قد تكون من مجالات دلالية مختلفة، أو كون اللفظتين أو أكثر لها النطقُ نفسُه ومعاني مختلفة، مثل الجد (والد الأب) والجد (الحظ) والجد (المكانة) مثلما جاء في معجم اللّغة العربية المعاصرة: « اللَّفظ الواحد الذي يدلّ على أكثر من معنى كالعين فإنّها تُطلق على عين الماء والعين المبصرة وتطلق مجازًا على الجاسوس »؛[3] وفي اللّغة الإنجليزية يمكن أن يكون

---

(1) لسان العرب، مصدر سابق، ج 5، ص: 160.

(2) ينظر: السيد أحمد الهاشمي، **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع**، ضبط د: يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، (ب.ت)، ص: 202- 203 / معجم محمد سعيد إسبر جنيدي، مرجع سابق، ص: 352- 353

(3) معجم اللّغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ج3، ص: 202.

للفظتين ذاتي النطق المشترك شكل كتابي مختلِف، مثل: foul / fowl, would / wood .[1]

ويتسع مصطلح المشترك اللفظي ليدلّ على اشتراك لفظتين في النطق من لغتين مختلفتين (interlingual homophones) مثل لفظة "بَيْتٌ" العربية ولفظة "bait" (طعم) الإنجليزية الواردتين بنفس التقطيع الفونيتيكي (bajt).

4.1.1.2.2.1.3. **الاسم المرادف** Synonyme

الترادف في اللّغة ركوب أحدٍ خلفَ آخر، وفي الاصطلاح تكرار الكلمة بمعناها دون لفظها، لكن لفظ المرادف يشتبه بألفاظ اصطلاحية أُخَرَ مثل: التوكيد اللفظي، التابع، المجاز اللفظي، وغيرها، وقد أورد له محمد التهانوي (– بعد 1745 م) تعريفا دقيقًا، حيثُ يعرفه بأنه: « توارد لفظين مفردين في الدَلالة على الانفراد حَسْبَ أصل الوضع على معنى واحد من جهة واحدة، فبقيد اللفظين خرج التأكيد اللفظي وبقيد الانفراد التابع والمتبوع، وبقيد أصل الوضع خرج الألفاظ الدالة على معنى واحد مجازا، وبوحدة المعنى خرج التأكيد المعنوي والمؤكد وبوحدة الجهة الحدّ والمحدود. »[2]

4.1.1.2.2.1.4. **الاسم المطلق** General noun

الاسم المطلق هو الاسم غير المحصور في دَلالة محدّدة، فهو متميز بالشمول، وهو أوسع من اسم الجنس، مثل: ذَاتٌ، شَأْنٌ، جَوْهَرٌ، وتندرج تحت الاسم المطلق الأسماء المشمولة hyponyme،[3] مثل كلمة

---

(1) J.A.CUDDON, **a dictionary of Literary Terms and Literary Theory**, Revised by M.A.R.HABIB, WILEY-BLACKWELL, 2013, Edition n° 5, p: 338.

(2) محمد بن علي التهانوي، **موسوعة كشف اصطلاحات الفنون والعلوم**، ترجمة وتحقيق ومراجعة: علي دحروج وآخرون، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت – لبنان، ط1، 1996، ج1، 406.

(3) انظر تعريف المصطلح في المرجع الآتي:
Vincent Nyckées**, La sémantique**, chez Belin, 1998, p: 187

"شَـيْءٌ" وكلّ ما تتضمن من العناصر المحسوسة، فهي من أوسع الأسماء المطلقة في مدلولها.

4.1.1.2.2.1.5. **الاسم العام** Super - ordinate

الاسم العامُّ هو مثلُ اسم الجنس، وهو فئة من الأسماء الأقل شمولًا من الأسماء المطلقة التي تتضمن مجموعة من الأشياء المندرجة تحتها بتسلسل هرمي أدنى مما يندرج تحت الأسماء المطلقة، وتُعَدُّ تلك الأسماءُ المندرجةِ أسماءً جُزئيةً meronyme [1] يمكن ملاحظتها وتحديدها وتمييزها، وذلك ما يجعله أكثر تحديدا من مصطلح l'holonyme، فالاسم العام "الحيوانات الأليفة" تندرج تحتها الأسماء الجزئية: الكلاب، القطط، الخرفان، والأبقار، وغيرها.

4.1.1.2.2.1.6. **تكرار الضمير** Personal pronouns

إضافةً إلى أنّ ضمائر الغيبة تؤدي وظيفة الإحالة النصية القبلية، فهي أيضًا تكرارٌ للاسم الذي تحيل إليه، ويدرج بعضهم تلك الضمائر في صنف التكرار بالمرادف، مثل قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ خُلِقَ هَلُوعًا ﴿١٩﴾ إِذَا مَسَّهُ ٱلشَّرُّ جَزُوعًا ﴿٢٠﴾ ﴾ [المعارج]

وقد لخّص هاليداي الصور الخمس للتكرار المعجمي بالجملة الآتية التي أورد فيها ألفاظ التكرار على محور الاستبدال:[2]

التَّسَلُّقُ (المكرر المحض)
الصَّعُودُ (المـــــرادف)
اِلْتَفَتُّ إلى تسلُّقِ القِمَّةِ، المُهِمّةُ (الاسم العام) سَهْلَةٌ للغَايَةِ .
الشَّيْءُ (الاسم المطلق)
هُـــوَ (الضمـــير)

---

(1) انظر تعريف المصطلح في المرجع الآتي:
Gabriel OTMAN, article: **Le traitement automatique de la relation partie-tout en terminologie**, Faits de langues, n°7, Mars 1996. La relation d'appartenance, p. 50

(2) M.A.K.Halliday. Ruqaiya Hasan , op. cit, p: 279.

4.1.1.2.2.2. الاسم النقيــض Antonyme

التضادُّ لُغَةً التخالفُ، فضدّ الشيء خِلافُه، وضادّه فهما متضادّان، وفي الاصطلاح هو الكلمة التي تحمل معنى معاكسا للفظة سابقة، مثل الجميل والبشع، فهو اجتماع المتضادين مع مراعاة التقابل،[1] فلا يؤتى باسم مع فعل، ولا بفعل مع اسم، مثل قوله تعالى: ﴿ فَلْيَضْحَكُوا۟ قَلِيلًا وَلْيَبْكُوا۟ كَثِيرًا جَزَآءًۢ بِمَا كَانُوا۟ يَكْسِبُونَ ﴿٨٢﴾ ﴾[التوبة]؛ وكما يكون التضاد بين الألفاظ الحقيقية يكون بين الألفاظ المجازية، مثل قوله تعالى: ﴿ أَوَمَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَٰهُ ﴾ [الأنعام من الآية 122]

وقد ذكر أهل البديع التضادّ بمصطلح "الطِّباق" أو"المُطابقة" على عكس دلالتها اللغوية، إذ المطابقةُ الموافقة بين الشيئين ووضع أحدهما على حذو الآخر لا المخالفة، وقد علّل بعضُهم ذٰلك مثل ابن أبي الحديد (– 656 هـ) و التفتازاني (722 هـ – 792 هـ) فقالوا إنّ "الطبَقُ" في اللّغة هو المشقة، فلما كان الجمع بين المتضادين شاقًّا سمي ذٰلك بالمطابقة، وقالوا إنه سُمّي المطابقة لائتلاف اللفظين من حيثُ ما يُضَادُّ المعنى، فكل منهما وافق الآخر من تلك الجهة. [2]

4.1.1.2.2.3. الاسم المتضــام Collocation

التّضَامُّ من أشكال الاتساق المعجمي، وهو مشتق على وزن الثلاثي المزيد " تفَاعَلَ" من "الضَّمّ"، أي جمع الشيء إلى الشيء مع مبالغة في الإلحام، والصّيغة الصّرفية دالة على الاشتراك الحاصل بالتبادل؛[3] وفي القاموس: « الضَّمُّ: قَبْضُ شيءٍ إلى شيءٍ، وقد ضَمَّه فانضَم إليه وتَضامَّ وضامَّهُ » [4]

---

(1) انظر مصطلح التضاد و antonyme في المراجع الآتية:
- معجم العريفات، مرجع سابق، ص: 55
- a dictionary of Literary Terms and Literary Theory , op. cit, p: 64

(2) انظر هذه الأقوال في المرجع الآتي: معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، مرجع سابق، ص: 368.

(3) عبد الوهاب بكير وآخرون، **الصرف العربي لتلامذة الثانوي**، الشركة التونسية لفنون الرسم، 1996، ص: 88.

(4) القاموس المحيط، مصدر سابق، ج 1، ص: 469 (ضَمّ)

وبالرغم من أنه – مثلما يقولُ المؤلف لواء عبد الحسن عطيّة – لا يكاد يخلو بابٌ من أبواب النحو العربي من ظاهرة التضامّ لم تستقرّ المصطلحاتُ العديدة المترجمة للفظة Collocation في اللّغة العربية على وجهٍ، مثل: التضامّ، الاقتران، المصاحبة، التلازم، التتابع، الانتظام، وغيرها، ويفضل المؤلف المذكور استعمال مصطلح "المُصَاحَبَةُ" لدقته وتواتره،(1) لكننا نرى أنّ المصطلحات كلها تفتقر إلى الدَلالة الشاملة المانعة المقصودة، وهي الاجتماع والمصاحبة والتلازم، ولا نرى بأسًا في اختيار مصطلح "التضامّ"، فهو في نظرنا الأكثرُ استعمالًا.

ويتمّ التمييز في الاصطلاح بين شكلين من التضامّ، ففي علم النصّ يمثّلُ التضامُّ سلسلةً من الكلمات التي تتوارد وتتلازم معًا بتَكرارٍ، وفق جامعٍ عقلي أو وجوديّ معيّن؛ أمّا على مستوى الجملة، فإنه يمثّل تداوليًّا نوعًا من العبارات الشعبية الشائعة التي تختلف عن العبارات الاصطلاحية، وتأخذ أشكالا تركيبية متعددة، وهي التي تلاقي القَبول لدى الناطقين الأصليين باللغة.

وقد ساق هاليداي مثالًا على التضامّ الجُملي بوساطة عبارة "strong tea" (الشاي القويّ)، فبالرغم من أنّ المعنى نفسَه يمكنُ أن تؤديه تقريباً عبارة "powerful tea" (الشاي الجبّار) تُعدُّ هذه العبارةُ مُفرِطةً في الدَلالة وغيرَ ملائمةٍ عند المتحدثين بالإنجليزية؛ في حين أنّ استعمالَ عبارة "powerful computer" (الحاسوب الجبار) يُعدُّ عندهم في مجال التِّقَانَةِ (التكنولوجيا) أفضلَ من عبارة "strong computer" (الحاسوب القويّ).(2)

وذكر تمام حسن وجهًا من التضامّ الجُملي سماه "التوارد"، يتمثّلُ في الطرائق الممكنة والمختلفة لتركيب جملة ما، تقديمًا وتأخيرًا،

---

(1) لواء عبد الحسن عطيّة، **المصاحبة المعجمية** (المفهوم، والأنماط، والوظائف بين الموروث العربي والمنجز اللساني)، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 2010، ص: 47-49.

(2) Halliday, M.A.K., **Lexis as a Linguistic Level**, Journal of Linguistics 2(1) 1966: 57-67

وفصلًا ووصلًا، ويرى أنه أقرب إلى دراسة الأساليب التركيبية البلاغية الجمالية منه إلى دراسة العلاقات النَحْوِيّة والقرائن اللفظية. (1)

ويرى ڤلادهيل Gledhill أنّ التضامّ يشمل في الأقلّ ثلاث وجهات نظر مختلفة: أوّلًا: من حيثُ التزامن، وهي وِجهةُ نظر إحصائية، ترى التضامّ مظهرًا متكررًا في نص، ثانيًا: من حيثُ البُنيةُ، وهي النظرة التي ترى أنّ التضامّ إما هو علاقة بين مفردة معينة ونمط نحوي-معجمي، أو هو علاقة بين قاعدة النصّ (البُنية العميقة) والمصاحبات اللفظية المؤازرة ثالثًا: من حيثُ التعبيرُ، وهي وِجهةُ نظر تداولية، ترى التضامّ وحدة تعبير تقليدية، بغض النظر عن شكلها. (2)

وفي النهاية فإنّ المعنى الذي يعنينا من الاصطلاحات التعريفية للتضامّ هو التعريف النصّي الذي نصوغه إجرائيا فيما يأتي : **توارد زَوْجٍ أو سلسلةٍ من الكلمات المرتبطة بحُكم علاقة معيّنة وتلازمُها ضمن صنف من أصناف الموجودات أو المعقولات في إطار سياق النصّ، مثل الجزئية والكلية، والعموم والخصوص، والترتيب والمجاورة، والشيء وما يستعمله أو يستعمل له، وغيرها.**

4.1.1.3. حروف الجر Prepositions

حروف الجرّ هي: (مِـنْ، إلَى، فِي، عَـنْ، عَلَـى، رُبَّ، البَـاءُ، الكَافُ، اللَّامُ، الوَاوُ، التَّاءُ، حَتَّى، مُذْ، مُنْـذُ) وتضافُ إليها حروف الاستثناءِ: (خَلَا، عَدَا، حَاشا) إذا لم تسبقها "ما" المصدريةُ.

وتعُـدُّ الكتبُ المدرسية حروف الجرّ من أدوات الاتساق في أثناء عملية تحليل النصوص، ونحن لا نراها كذلك، إلَّا على مستوى البُنية الداخلية للجمل، ذٰلك لأنّ الأدواتِ الاتساقيةَ معنيةٌ بالربط بين جمل النصّ وفقراته وأجزائه، في حين أنّه لا يربطُ بين الجمل من حروف الجرّ سوى "حتّى"،

---

(1) تمام حسن عمر، **اللّغة العربية مبناها و معناها** ، عالم الكتب، الرياض- السعودية، ط5، 2006، ص: 217.

(2) Christopher J.Gledhill, **Collocation in Science Writing**, Gunter Narr Verlag Tübingen, Germany, 2000.

مثـــل: قولـــه تعـــالى: ﴿ بَلۡ مَتَّعۡتُ هَٰٓؤُلَآءِ وَءَابَآءَهُمۡ حَتَّىٰ جَآءَهُمُ ٱلۡحَقُّ ﴾ [الزخرف من الآية 29]، أمّـا سائرُ حروف الجرّ فلا تدخلُ إلَّا في تكوين أشباه الجمل المتضمنة للمصادر المؤوّلة، مثل: هو أكرمُ من أن يتسوَّلَ، رغبتُ في أن أتعلّـمَ، عمل إلى أن تعِـبَ ..، فهي تراكيبُ تابعةٌ غير إسنادية، لكن، وبالرغم من ذٰلك، إن الانسجام الداخلي للجمل يسهمُ لا شك في انسجام الفقرات والنصوص.

وتسمّى حروفُ الجرّ كذلك حروفَ الخفض، لأنها تجرّ ما بعدها من الأسماء إلى الأفعال وتخفضها، وحروفَ الإضافة، لأنها تضيف معاني الأفعال إلى الأسماء، أو حروفَ الصِّـفات كما عند الكوفيين، لأنها تقع صفاتٍ لِما قبلها من النكرات،[1] وهي من أكثر أنواع حروف المعاني دورانا في الكلام وجريانا على الألسن وتعدّدٍ في الدّلالة؛ وإن قدرة الكاتب على توظيف حروف الجر توظيفًا سليمًا حَسْبَ معانيها ووظائفها يدلُّ على تحكّمه في ناصية جانب مُهمّ من التركيب اللغوي؛ و استنادًا إلى عملٍ استقرائي أشار بن الشيخ هبة إلى أنّ الدّلالات الأصلية لحروف الجر أكثرُ حضورًا إذا ما قورنت بغيرها من الدلالات التي تنوب فيها الحروف بعضُها عن بعض.[2]

4.1.2. مجال البُنية الكبـرى

لقد سبق لنا تعريف البُنية والبُنية الكبرى، وسوف نعرّفُ بعض آليات الانسجام على مستوى تلك البُنية، وتجدرُ الملاحظة أنه لا يمكننا أن نختبر آلياتِ انسجام البُنية الكُبرى كلَّها، في كلِّ مدونة التلاميذ، فهي عديدة، ثم إنّ انسجام النصّ لا يعتمدُ إلّا على مقومات

---

(1) انظر اصطلاحات حروف الجر في المصدر الآتي: يعيش بن علي بن يعيش، **شرح المفصل للزمخشري**، تق: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 2001، ج4، ص: 454.

(2) بن الشيخ هبة، **حروف الجر بين المعاني والوظائف**، مذكرة ماستر في علوم اللّغة، إشراف عبو لطيفة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان- الجزائر، 2016، ص: 138.

انسجامية محدودة تستجيب لطبيعة النصّ من حيثُ غرضُـه وبنيته العليا والمقطعية.

وقـد جـردنا 101 آليـةً مـن آليـات الانسـجام للبُنيـة الكـبرى، في حين أنّنا لم نُحْصِ سوى 41 آلية من الآليات اللازمة لتحرير موضوعات الإجراء الكتابي لهذه الدراسة، وتضمّنت القائمة الموسعة لعناصر الانسجام تلك العناصر غير الواردة في الكتاب المدرسي والعناصر التي لا حاجة إليها في تحريـر مواضـيعنا، وهـي: اعتـدال الفقـرات، توظيـف روابـط التحـول المفاجـئ، التعـريـف بالأقـصوصـة، والمـقـامة، والـرواية، والسـيرة الذاتيـة، والأمثـال والحكـم، والوصيّة، والمقـال الأدبي، والمحاضـرة، والمنـاظرة، والمقابلة، والتعقيب، والتغريدة، والشعر الغنائي والتعليمي، وأنماط التفسير والإيعـاز والتوجيـه، وحسـن اختيـار لغـة المقـام التواصـلي، واختيـار الألفـاظ والعبارات والبيانات حَسْـبَ سياقها، ثم حسن التأليف بينها.

وسوف نعرّف فيما يأتي أهـمّ آليات انسجام النـصّ ممّـا يستجيب إلى حاجتنـا إليـه في الفصـل التطبيقـي في المحـاور الثلاثـة الآتيـة: موضوع النصّ، بُنية النصّ، سياق النصّ.

4.1.2.1. **موضوع النصّ** Topic of text

موضـوع الـنصّ أو الفكـرة العامّـة أو الرئيسـة مفهـوم يفتقـد إلى الدقـة والوضـوح حَسْـبَ محمـد خطـابي،[1] لكننـا نعرّفـه حَسْـبَ الشّـائع بأنـه التمثيـلُ الـذهنيُّ الاختـزاليُّ الإيجـازيُّ الشـاملُ لأفكـار الـنصّ الأساس في بؤرة معيّنـة، ويفـترض أن يشـتمل كـلُّ نـص علـى وحـدة دلاليـة جامعة ونـواة مركزيـة واضـحة ومحوريـة مسيطرة تحـوم حولها الأفكـار، وتـدور في فلكهـا، وتترتـب وتنتظم وفقهـا، وذلـك بطبيعـة الحـال مـا يسـهمُ أساسًـا في الانسجام الشامل للخطاب.

(1) محمد خطابي مرجع سابق، ص: 42.

وينبغي التنبيه إلى أنّ موضوع النصّ ما هو إلّا أداة إجرائية حدسية يعتمد عليها القارئ لمقاربة فحوى النصّ، شريطة أن يتمتع -مثلما ذكرنا في اشتراط المناسبة- بسلامة المعرفة الخلفية والعرضية للغة والحالة المفترضة للعالم ونضجِ الأطر الذهنية الجاهزة، مما يساعده على تأويل النصّ، انطلاقا من عناصر نصّية معيّنة، مثل: الألفاظ والعبارات المتكررة، ووحدة الحقول الدلالية والمعجمية، والكلمات المفتاحية، ومدى ترابط الأفكار.

ويرتبط مفهوم "موضوع الخطاب" بمفهوم "البُنية الكبرى" Macro-structure، ويرى فانديك بأنّهما مفهومان متطابقان،[1] وأنا أرى أنّ مصطلح بينة الخطاب فيه زيادة دَلالة، فهو لا يُضاف إلى الجانب المعرفي أكثر مما يُضاف إلى الجانب الهيكلي البنيوي، لأنّه يقومُ على إدراك معنى الهيكلية الهرمية المتنامية عبر المجموعات الجُملية Micro-propositions، ثم الفقرات والأجزاء Macro-proposition، ثم البُنية الكبرى بالنظر إلى أنها فكرةٌ عُليا "رأسُ-هرميّة" يُتوصّلُ إليها - مثلما ذكرنا في موضوع العلاقة بين البُنية الصغرى والكبرى- عبر قواعد فان دايك و والتر كينتْشْ للتحويل (الحذف، البناء، الاختيار، التعميم)

وتتمثل شروط الانسجام من حيثُ موضوعُ الخطاب فيما يأتي :

4.1.2.1.1. وضوح الأفكار

يسهم وضوح الأفكار الرئيسة ضمن الفقرات والأجزاء وعدم غموضها وإبهامها في إبراز موضوع الخطاب عن طريق الرفع من مستوى الإعلامية Informativity إحدى الخصائص النصّية الهامة؛ ويُسوّغُ جاكْ سپاربك Jack Sperbeck في مقالة له حول مفاتيح الأسلوب الجليّ السلس أهميّة حرص القارئ على وضوح النصّ تسويغًا واقعيًا، حيثُ يوجه النصيحة إلى الكتاب قائلًا: « تذكّر أنّ القُرّاء ربما يعرفون

(1) Van Dijk, **Text and Context**, op .cit, p: 137 .

أقل مما تعرفُ حول ما تطلبُ منهم أن يقرؤوه، لذٰلك يجبُ عليك أن تكون أكثر وضوحًا مما تظنُّ أنك بحاجة إليه »[1]

ويساعد مدى تحاقل الألفاظ مثلما ذكرنا في وضوح الأفكار، بحيث تكتسب الكلمة معناها من علاقتها بالكلمات التي تشترك معها في الغرض والموضوع نفسه، وكذلك الكلمات المفتاحية والمتكررة.

4.1.2.1.2. استيفاء الأفكار موضوع النصّ

ومن العناصر الهامّة التي تخدم موضوع النصّ استيفاءُ الأفكار لموضوع الخطاب، أو استيفاء النصّ للأفكار المطلوبة،[2] وقد جعله الكثيرُ من المؤلفين من العناصر المعدودة في مهارات تحرير التعبير الكتابي، وذلك بأن تتوافر له مجموعة كافية من الأفكار الرئيسة الشاملة المانعة وغير المفتقرة، وتكون تلك الأفكار بطبيعة الحال ملائمة للمعرفة الخلفية للقارئ وأطره الذهنية.

ونعرفُ استيفاء الأفكار لموضوع الخطاب وانسجام النصّ اعتمادًا على اتساع الحقل المعجمي المنتمي إلى الموضوع، وذلك وفق مبدأ جرايس للمحادثة التكاملية القاضي أنّ الكاتب ينبغي أن يكتب بالقدر الكافي الذي يضمن تحقيق الغرض المقصود من الخطاب، بأن تكون الألفاظ على قدر المعاني (مساواة)، حيثُ إنّ الحقول الدلالية تُطلب فيها الكفاية في جانب موضوع الخطاب والمناسبة في جانب السياق، وكذلك نعرف الاستيفاء بتوافر عناصر الزمان والمكان والشخصيات الضافية لتفسير الأحداث في النصّ القصصي.

---

(1) Jack Sperbeck, article 5: **Ten Lessons in Clarity and Grace**, Journal of Applied Communications, 1999, Vol. 83: Iss. 1.

(2) انظر استيفاء عناصر الموضوع في المرجع الآتي عبد الرحمٰن عبد الهاشمي، **التعبير الكتابي واقعه تدريسه أساليب تصحيحه**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمَّان، ط 1، 2005، ص: 99.

4.1.2.1.3. استيفاء أقسام النصّ عناصرها الدلالية

تتمثّلُ أقسامُ النصّ عامة في البُنية الشكلية الأساس: المقدّمةُ والعرضُ والخاتمةُ، وتختلف تلك الأقسام باختلاف الجنس الكتابي للنصّ أو بُنيته العُليا والمقطعيّة Superstructure التي ذكرها "فان دايك" في كتابه "علم النصّ،" حيثُ يُطلب أن يفي كلُّ قسم من أقسام الخطاب بالوظيفة الدلالية المنوطة به بالنسبة المطلوبة، ويستتمّ عناصرها، ضمن تقسيمه التنظيمي، من دون إفراط ولا تفريط، وذلك وفق الأشكال أو الأجناس الآتية:

أوّلًا: المقالات والخطب والوصايا والرسائل والتراجم والتقارير ونحوها

1. المقدمة (5 %)

- جملة افتتاحية تغريضيّة
- إرساءُ الإطار العام لخلفية للموضوع
- الإطارُ الخاص للموضوع
- مشكلة وسؤال الموضوع (الفجوة)
- الإفادة المتوقعة التي سيضيفها المقال
- إيجاز الخطة وكيفية البرهنة عن الرأي

2. العرض (80 %)

- توسيع الفكرة 1 في فقرة
- توسيع الفكرة 2 في فقرة ..
- عرض الرأي النقيض ودحضه
- عرض الرأي الخاص وحججه

3. الخاتمة (5 %)

- كلمة تشير إلى الختام
- التذكير بعنوان المقالة وموضوعه ومشكلته
- عرضٌ مختصرٌ موجزٌ لعناصر الموضوع

- ذكـــــر الاســـــتنتاج الأســـــاس
- تعقيـــــب أو توصـــــية ختاميـــــة

ثانيًا: النـصوص السـرديّـة [1]

- مقدمة حول حيثيات القصة ومعلومات عن شخصياتها الرئيسة
- تصـــــاعد الأحـــــداث المتسلســـــلة تـدريجـيـــــا
- تفاعـــــل الشخصـــــيات والانتقـــــال بـــــن الأدوار
- بلـــــوغ ذروة الوقـــــائع وتعقـــــد المشـــــكلة
- انفـراج المشـكلة وتبـددها عـن طريـق شخصـيات القصـة
- حل المشكلة نهائيا وخاتمة القصة

ثالثًا: الخـــــاطـــــرة

الخـاطرة والخـاطر جمـع خـاطرات وخـواطر هـي الهـاجس ومـا يـرد على البـال مـن رأي أو معـنى أو فكـرة،[2] وهـي في الاصطـلاح نـصّ إبـداعي يكتـب بانسـيابية واسترسـال ليعـبر عمـا يجـول في البـال ويفـيض على النفس من أفكار ومشاعر في حدود المعقول بأسلوب لـمّاح يستهوي القـارئ؛ والخـاطرة هـي أقـرب إلى النثـر، لكنهـا لا تتقيّـد بهيكلـة الـنصّ النثـري، وهـي ليسـت شـعرًا، لأنهـا لا تلتـزم بالقافيـة، ولا ببحـور الشـعر، وليست كذلك قصة قصيرة، وإنما قد تمزج بين كل تلك الأطياف الكتابية.

رابعًا: الأمثـــال والحكـم

المثل كـما جـاء تعريفـه في معجـم اللّغـة العربيـة المعاصـرة « جملـةٌ مـن القـول مقتطعـة مـن كـلام، أو مرسـلة بـذاتها، تنقـل ممّيا وردت فيـه إلى مشـابهة

---

(1) السرد عمليـة ربـط سلسـلة مـن الأحـداث، وهـو يختلـف عـن أنـواع الكتابـة الأخـرى (الحـوار، الوصـف ، التعليـق) الـتي يمكـن تضـمينها في السـرد، انظـر التعريـف في المرجـع الآتي:
Chris Baldick ,**Oxford concise dictionary of literary terms**,oxford university press,NewYork-USA,2001, p:165

(2) انظر التعريف اللغوي في: معجم اللّغة العربية المعاصرة، مرجع سابق،ج1، ص: 662

بدون تغيير مثل: الجار قبل الدار والرفيق قبل الطريق »، أمّا الحكمةُ فهي « معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم، أو معرفة الحقّ لذاته، ومعرفة الخير لأصل العمل به »[1]

والأمثالُ والحِكمُ بالنظر إلى أنهما فنان نثريان أدبيان أقوالٌ مأثورة ذات بُنية نصيّة وجيزة تتناقلها الأجيال لما فيها من العبر والدروس والحجج والغايات النبيلة في مجالات سنن السلوك الإنساني وقواعد الحياة.

4.1.2.2. بُنية النصّ

يفترض أن تكون هيئةُ الأفكار وفق تنضيد هيكلي مقبول وتفريع هرميّ متناسب الأجزاء L'arrangement général du discours بفضل التحكّم في الخصائص البنائية للنصوص، وإن تدريس البُنى النصّية له أهميةٌ كبيرة في الجانب الديداكتيكي، يقول محمد البرهمي: « إنّ عملية تصنيف النصوص بالنسبة إلى المُدرِّس ليست غاية في حدّ ذاتها بل هي وسيلة لمساعدته على تفهيم النصوص وإكساب التلاميذ القدرة على حسن التلقي والإنتاج »؛[2] ونعرضُ فيما يأتي بعض الأشكال الداعمة لبنية النصّ:

4.1.2.2.1. التقسيم الأساس

لكي يكون النصُّ منسجمًا في كليته يجب أن يكون تامًّا من حيثُ التقسيمُ والتجزيء النمطيّ المطلوب الذي تتدرّج فيه الملفوظات بطريقة عمودية متسلسلة (مقدمة، عنوان، ترويسة، تحية، عرض، خاتمة ..)

---

(1) انظر تعريف المثل والحكمة: معجم اللّغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ج3، ص: 2068 / ج1، ص: 540.

(2) محمد البرهمي، **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي: النظرية والتطبيق**، دار الثقافة، الدار البيضاء- المغرب، المجلد 4 من السلسلة البيداغوجية، 1998، ص: 77.

ومثلما أشرنا في "موضوع النصّ" ضمن عنوان "استيفاء أقسام النصّ عناصرها الدلالية"، فإنّ أقسام النصّ تختلفُ من خطاب إلى آخرَ حَسْبَ اختلاف بُناها العُليا التي تُجسّدُ الإطار الشكلي النسقي المجرد والمهيمن (الأنواع، النماذج، الأجناس، وأنماط النصوص: مقالة، تقرير، رسالة، نمط تفسيري، إخباري، سردي، إيعازي، وصفي..)

وقد ذكرنا سابقا التقسيمات الأساس المختلفة لأشهر الأجناس الكتابية وعناصرها الفرعية، فالمقالات مثلًا تستندُ أكثرَ إلى ترتيب العناصر لإنجاز رسالتها في مقابل الروايات التي ترتكز على الأحداث.(1)

وبالإضافة إلى تقسيمات وعناصر أبرز الأجناس الكتابية النثرية التي ذكرناها، فإنّ هنالك أيضًا عناصرَ تكميليةً شكلية أُخَرَ تختلف في بنيات النصوص المختلفة، ففي المقالات والبحوث العلمية عناصرُ: الملخص، والدراسات السابقة، والمنهجية، والنتائج، والمناقشة، والمراجع، والفهارس، وفي التقارير والرسائل: الترويسة، تحية البدأ والختام، اسم الجمعية، اسم الكاتب، التوقيع، التاريخ، وغيرها.

وتكتسي عملية تنميط النصوص وفق بُناها العليا والمقطعية المعيّنة إلى جانب مؤشرات نصيّة عديدة دورًا كبيرًا في انسجام النصّ لدى القارئ، يقول داني يومبرلو: « عندما يتبع النصّ بُنية تقليدية، فإنّ القارئ يمكن أن يعتمد على معرفة مسبقة من أجل تنظيم الخطاب ومعالجته، والنص الذي يقلد بُنية تقليدية هو عموما أسهل في الفهم لدى القارئ من النصّ الذي يقدّم بُنية غير مألوفة لديه »(2)

4.1.2.2.2. التقسيم الهرمي

ننتقل من التقسيم العمودي التقليديّ لأجزاء النصّ إلى شرط آخر من شروط الانسجام الشامل، والمتعلق بالتقسيم التخطيطي

---

(1) انظر مسألة اختلاف تقسيمات النصوص حَسْبَ أجناسها الكتابية فيما يأتي :
José luiz meurer, **relationships between cohesion and coherence in essays and narratives**, pp: 153.

(2) Dannie Pomerleau et autre, article: **Les niveaux de représentation mentale d'un texte**, 2016

التراتبي المتوازن، أو ما ذكرته لورين پيپان باسم "ترتيب العرض وتنسيق المعلومات" ضمن "التقسيم الهرمي" Hiérarchisation [1] الذي يأخذ أشكالا بنيوية متعدّدة حَسْبَ جنس النصّ وموضوعه، لاسيّما في النصوص الإعلامية والسردية والوصفية؛ فالسلسلة الجُملية المتسقة لا تؤلّفُ بالضرورة نصًّا مُنسجمًا، بل ينبغي أيضًا إرساءُ تراكب هرمي سليمٍ للملفوظات، عن طريق تجميع الأفكار، وترتيبها، وتنسيقها بالروابط المناسبة؛ وإن انسجام النصّ مثلما تؤكد زهاريا پيلوس يحتاج إلى نموِّ عناصره نموًّا متدرّجًا ومتسلسلًا منطقيًا من بدايته إلى نهايته.[2]

ويحدثُ الخطأ في التنظيم التخطيطي للنصوص عندما يُبنى على منهجية غير واضحة أو مختلة، بحيث لا تتفرع الأفكار في مكانها الصحيح وينقصها الترتيب المنطقي والنمو المتدرج الشامل؛[3] فحسب لورين يمكنُ أن تظهر جملتان مرتبطتين في المستوى السطحي الصريح، في حين أنّ كلَّ واحدةٍ منهما تقدّمُ معلوماتٍ متضاربةً على مستوى البُنية الهرمية المشتركة، وذكرت لورين حالاتٍ عديدةً لاختلالات البُنية الهرمية، بسبب سوء تموضُعِ الجُمل، وعدمِ تقابلها على النحو الصحيح.[4]

وحسب جوسلين جياسون Jocelyne Giasson فإنّ عدم القدرة على إدراك البُنية التخطيطية للنصّ يتعلق بالمستوى الثاني لصعوبات الفهم لدى القارئ، حيثُ إنّ القارئ يحتاج إلى استيعاب كيفية انتظام النصّ من أجل التنقل بين أجزائه وفهم أغراضه بالنظر إلى أنّ الشكل والمحتوى متداخلان. [5]

---

(1) Lorraine pepin, article, op.cit , p: 4.
(2) Zahariah Pilus is, op.cit, p: 44.
(3) انظر بعضًا من عناصر الانسجام للبُنية االشاملة في جداول المواصفات الكتابيّة في موقع النظام الدولي لاختبار اللّغة الإنجليزية IELTS، الرابطّ: /https://www.ieltsadvantage.com/writing-task-1
(4) Lorraine pepin, article, op.cit , p: 7- 3
(5) Jocelyne Giasson, **La compréhension en lecture**, Québec, Gaëtan Morin éditeur ltée, 1990, p: 1.

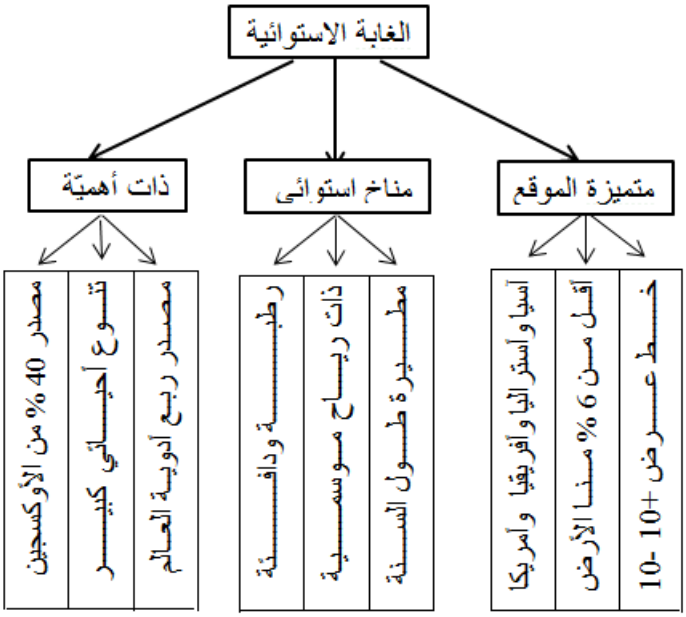
هناك مقارباتٌ عامّة لهندسة مختلِف الأنماط النصية، لكن، حَسْبَ جُوسْلِين، فإنّ التخطيطات التي يتمثّلُها القُرّاءُ في أثناءِ القراءة وبعدها تسمحُ لهم بتوجيه أنفسهم بكيفية أكثر فاعلية من الخطط التي تُحَدَّدُ لهم سلفًا، على أنّ تلك الخطط تبقى وسيلةً للفهم، لا غايةً في حدّ ذاتها.

ونعرض فيما يأتي نماذج من الخطط الأكثر استعمالًا في تنمية النصوص بما تتضمنه من عمليات عديدة نذكرها فيما يأتي مركزين على النصّ الوصفي والسردي:

1. النصّ الوصفي (والتفسيري): Descriptive text

الشكل رقم (2)

مخطط النصّ الوصفي



يقوم مخطط النصّ الوصفي الممثّل أعلاه مثلما يقترح جون ميشال آدم أوّلًا على الإرساء encrage لموضوع النصّ (الغابة الاستوائية)،[1] وتقسيمه إلى عناصر: الموقع، والمناخ، والأهمية، ثمّ إسناد الخصائص الوصفية لكل عنصر وفق خصائص معيّنة (المكان، الحجم، الحالة، الأهميّة ..)، بحيث يمثّلُ الملفوظُ الأوّل العنصر التغريضي المهيمن، في حين

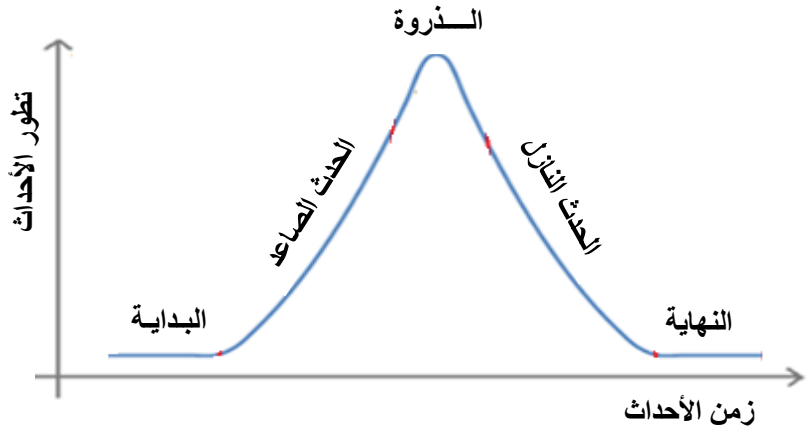
(1) حول بُنية النصّ الوصفي انظر: Adam, J.-M., op. cit. p: 75.

تعمـلُ العناصـرُ الأخـرى علـى تطـويره متموقعـةً في مواضـعها المناسـبة من البُنية الهرمية.

2. النصّ السّردي Narrative text :

الشكل رقم (3)

مخطط النصّ السردي



ينهض النصّ السردي (القصصي والمسرحي والملحمي) على أهم عناصره وهي الأحداثُ التي تبدأ بالوضعية الاستهلالية التي يصاحبها تقديم الشخصيات الرئيسة للقصة ثم تتطور وتتنامى الوقائع مع التأزّم والترقب إلى أن تحصل المفاجأة في نقطة الذروة حيثُ يحصل الانفراج والتسهيل باتخاذ بطل القصة للقرار المناسب.

ونجدُ إلى جانب عنصر الأحداث والشخصيات عنصر المكان الذي يتكون من فضاءات تحقق الانسجام بينها وبين عناصر الأحداث والأزمنة والشخصيات اعتمادا على العناصر المشتركة، مثلما نجد انسجامًا مثلا بين فضاءات: السّجن، والدشرة في رواية الجازية والدراويش لعبد الحميد بن هدُّوقة.(1)

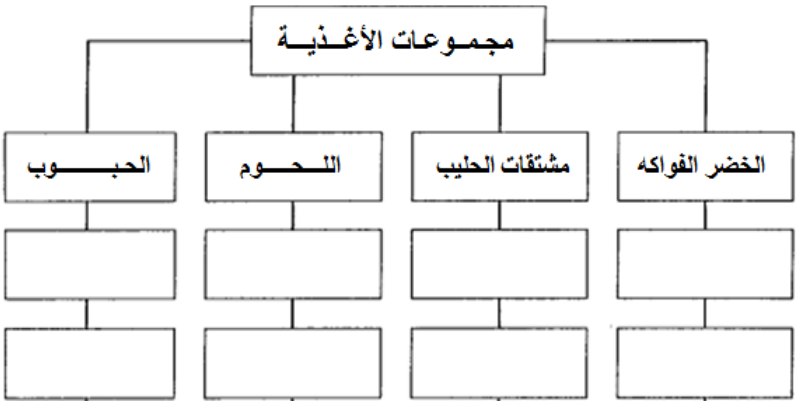
(1) انظر نموذج الانسجام بين الفضاءات في المرجع الآتي: قروجي لمياء، **انسجام الخطاب في رواية الجازية والدراويش** (دراسة تطبيقية في ضوء علم النصّ)، مذكرة ماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة-الجزائر، 2011، ص:91.

ونوجزُ سائر الخطط لأنماطٍ نصيّة أُخَـرَ فيما يأتي :[1]

3. النصّ التَّعدادي Enumerative text:

الشكل رقم (4)

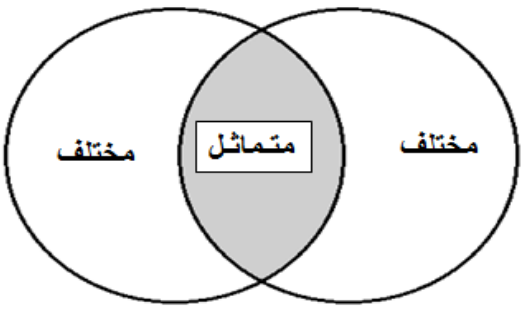
مخطط النصّ التَّعداديّ



4. النصّ المُقارني comparative text:

الشكل رقم (5)

مخطط النصّ المقارني

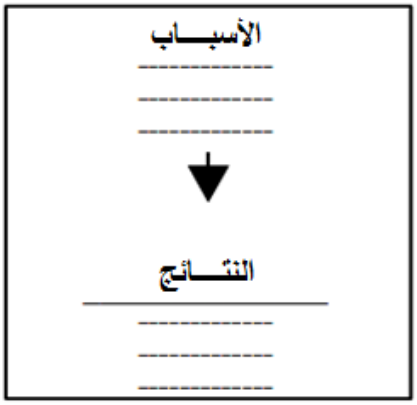


(1) انظر بقية التخطيطات في المرجع الآتي:
Jocelyne Giasson, op. cit, p:22/21

5. نصّ السبب والنتيجة Cause-effect text

الشكل رقم (6)

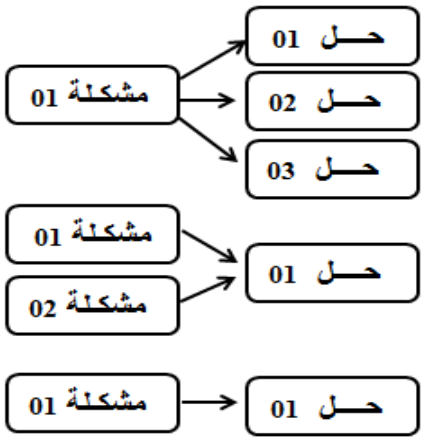
مخطط نصّ السّبب والنتيجة



6. نصّ المشكلة والحل Problem-solution text

الشكل رقم (7)

مخطط نصّ المشكلة والحلّ



وقد ذكرت لورين صنفًا آخر من التقسيم الهرمي الشكلي للنصّ سمّته "التّوازي النحويّ" (parallélisme syntaxique)،[1] وذلك بتصفيف العناصر اللفظيّة الداخلية للمجموعة الجُملية حَسْبَ طبيعتها التركيبية النَحْوِيّة بكيفية متوافقة يشكّلُ كُلًّا منسجمًا.

(1) Lorraine pepin, article, op.cit, p: 6.

فينبغي أن تشرع الجملُ المتتالية بالعناصر اللفظيّة التي هي بؤرة الاهتمام في مقطعها المعيّن من النصّ؛ فإنّ كُنّا على سبيل المثال بصدد الحديث عن أنشطة زيد، فإنّ الجمل التي تسردُ أنشطته ينبغي أن تكون مبدوءةً بالأفعال: « لعب زيدٌ كرة القدم أمسِ، ولعب الشّطرنج اليومَ، ويذهبُ إلى السباحة غدًا »، أمّا إن كان المطلوبُ وصفَ التوقيت الأسبوعي لأنشطة زيد، فإنّ الجمل تبدأُ بالظروف الزمانية: « أمسِ لعب زيدٌ كرة القدم، أمّا اليومَ فيلعبُ الشّطرنج، وغدًا يذهبُ إلى المسبح »

4.1.2.2.3. التنظيم الدلالي

يمثّل التقسيم الأساس والهيكلي للنصّ الذي ذكرنا سابقا تنظيما شكليا، لكننا ننتقل إلى التنظيم المتعلق بالمحتوى، وهو التنظيم الدلالي الذي يمثّل أوجهًا كثيرةً من علاقات التضايف النسقية الشاملة، فسواءٌ أكان النصُّ وصفيًا أم سرديًا أم تفسيريًا فإنّ هناك أنظمةً دلاليةً مطّردةً تحكم أجزاء الخطاب مثلما تحكم الثنائيات الجُملية.

فمثلما يصلحُ الربط بين الجمل المفردة يصلح الربط كذلك بين مجموعات الجمل، ويلزم في الأخيرة ما يلزم في الأولى من شرط المناسبة الجامعة، يقول أبو البقاء الكفوي: « إِذَا عُطِفَتْ جُمْلَةٌ عَلَى جُمْلَةٍ تُطْلَبُ بَيْنَهُمَا الْمُنَاسَبَةُ الْمُصَحِّحَةُ لِعَطْفِ الثَّانِيَةِ عَلَى الْأُولَى، وَأَمَّا إِذَا عُطِفَ مَجْمُوعُ جُمَلٍ مُتَعَدِّدَةٍ مَسُوقَةٍ لِغَرَضٍ عَلَى مَجْمُوعِ جُمَلٍ مُسُوقَةٍ لِغَرَضٍ آخَرَ، فَيُشْتَرَطُ فِيهِ التَّنَاسُبُ بَيْنَ الْغَرَضَيْنِ دُونَ آحَادِ الْجُمَلِ الْوَاقِعَةِ فِي الْمَجْمُوعَتَيْنِ »[1]

وتُمثّلُ علاقات التضايف تعلّق الشيئين المتضايفين كلُّ واحدٍ منهما بالآخر بسبب من الأسباب، بحيث يقترن وجودُ أحدهما بوجود الآخر، مثل الأبوة والبنوّة، إذ لا يُتصوّر أحدُهما دون الآخر،[2] ونتحدّث

---

(1) أبو البقاء أيوب الكفوي، مرجع سابق، ص: 1016.

(2) انظر تعريف التضايف في المصدر الآتي: محمد بن علي الجرجاني، **كتاب التعريفات**، تح: جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1983، ص: 60.

هنا بطبيعة الحال عن العلاقات التضايفية التي بين فقرات النصّ وأجزائه ومجموعاته الجُملية.

وقد حصر فان دايك سبعًا من علاقات التضايف أو القيود الثنائية العامّة المحددة للترتيب العادي للأشياء، والخاضعة لأغراض المتكلم ومبادئ الإدراك، وهي:[1]

1	عام – خاصّ	general - particular
2	كل– جزء / مُكوِّن	whole - part / component
3	مجموعة – مجموعة فرعية – عنصر	set - subset – element
4	متضمن – متضمَّن	including - included
5	كبير– صغير	large – small
6	خارج – داخل	outside - inside
7	مالك – مملوك	possessor - possessed

ويندرج في هذا التصنيف ما على نحوه العلاقات المنطقية المفتوحة المذكورة سابقا، مثل اليمين واليسار، والأعلى والأدنى، وقبلُ وبعدُ، وغيرها.

فبالإضافة إلى علاقات التضايف، وعلى غرار ما ذكرناه في الوظائف الدلالية لأدوات العطف في البُنية الصّغرى، تتجسد في البُنية الكبرى كذلك علاقاتٌ منطقية تُنظِّمُ المجموعات الجُملية المتجاورة وفق أنساق مفتوحة، تتمثّلُ في ذكر الأسباب قبل النتائج، وترتيب النتائج حَسْبَ أسبابها عند التعدد، وكذلك الترتيب الزماني والمكاني للوقائع حَسْبَ مقتضى الحدث السردي، وعلاقات الشبهية، والغائية، والشرطية، والبيانية، والعكسية، وغيرها.

وبالرغم من الطبيعة الدلالية المشتركة لكافة أشكال العلاقات النصّية تختلفُ العلاقات المنطقية في لزوميتها عن علاقات التضايف، إذ يُحتملُ أن يكون ضربٌ من دونِ ألمٍ، أوحادثٌ دونَ تابعٍ أو غايةٍ، أو شيءٌ بلا شبيه أو شرط.

---

(1) Teun A.Van Dijk ,Text and Context , op.cit. p: 106.

إنّ أيّ نصٍّ سيكون غير مستوعبٍ إن لم يتوافر فيه المقدار الضروري من علاقات الترتيب التضايفية والعلاقات المنطقية؛ ويبدو لي أنّ علاقاتِ التضايف أكثرُ شمولًا وتناسبًا مع البُنية الكُبرى من سائِرِ العلاقات المنطقية.[1]

4.1.2.2.4. المنظمات النصية

تقدم لنا سابقًا في مجال البُنية الصغرى تصنيف الروابط الجُملية من الألفاظ والعبارات حَسْبَ جين فاينستوك إلى أشكال عديدة من علاقات الاتصال وعلاقات الانقطاع الإجرائية الصوريّة مثل الإضافة، والمقارنة، والشبهية، والسببية، والعكسية، والبدلية، وغيرها.

و مثلما تصلحُ روابط الألفاظ والعبارت في الربط بين الجمل وفق علاقات معينة، فهي تصلح أيضًا في "الربط العضوي" مثلما يسميه محمّد الشنطي بين فقرات النصّ وأجزائه وفصوله على مستوى بُنية النصّ وهيكلته بناء على التشابه في العلاقات الرابطة،[2] مثل الانتقال من سرد أحداث معينة إلى سرد أحداث أُخَرَ، يقولُ محمد خطابي: « إنّ العلاقات التي تحكم الجمل المتعاطفة هي نفسها العلاقات التي تجمع الحدود المتعاطفة »،[3] فتلك الروابط هي مثلُ وصلاتٍ ومنظمات نصّية Text links and text organize تتيحُ للنصّ التلاحم والانسجام الداخلي، وتُمفصِلُ أجزاءه، وتشيرُ إلى ما فيه من نظام وتحوّل وتطور.

وحسب لورين فإنّ أخطاء بُنية النصّ بكافة أشكالها ومستوياتها تجعل من الصعب على القارئ أن يفهم ترتيب الأفكار والوقائع وتجاورها،

---

(1) انظر أهمية العلاقات الشاملة في الموقع الآتي التابع لجامعة Lund السويدية:
Academic Writing in English, link: (https://awelu.srv.lu.se/grammar-and-words/coherence/)

(2) انظر شرط الترابط العضوي بين الفقرات في المرجع الآتي: محمد الشنطي، **فن التحرير الكتابي ضوابطه وأنماطه**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل- السعودية، ط 7، 2006، ص: 73.

(3) محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 295.

وتحديد ما هو المهيمن، وعلى ماذا يهيمن، بحيث يرى هياكل جُملية مفصولة وغير منسجمة، [1] لذلك ينبغي أن تسند البُنية إلى تقسيم معقول، و كذلك ينبغي أن تستعين بجملة من الروابط والمنظمات النصّية Organisateur textuelle.

و ورد في موقع جامعة "lunds" للكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية توكيدُ حاجة البُنية الهيكلية والدلالية إلى المنظمات النصّية بما يأتي: « ليس هناك بديلٌ عن ترتيب الأفكار المختلفة وأجزاء النصّ بطريقة منطقية، ومع ذٰلك، حتّى عندما يتمُّ ذٰلك بطريقة مُرضية، فغالبًا ما تكونُ هناك حاجةٌ إلى تعزيز النمط التنظيمي لمقطع النصّ عن طريق إدراج علامات منطقية » [2]

وقد ذكر حازم القرطاجنّي (608 هـ - 684 هـ) نوع الروابط بين أجزاء النصّ في تحليله إحدى قصائد المتنبي " أُغالِبُ فِيكَ الشوقَ والشوقُ أغلبُ"، يقول: « فَأَمَّا الْمُتَّصِلُ الْعَبَارَةِ وَالْغَرَضِ فَهُوَ الَّذِي يَكُونُ فِيهِ لِآخِرِ الْفَصْلِ بِأَوَّلِ الْفَصْلِ الَّذِي يَتْلُوهُ عَلَاقَةٌ مِنْ جِهَةِ الْغَرَضِ وَارْتِبَاطٌ مِنْ جِهَةِ الْعِبَارَةِ، بِأَنْ يَكُونَ أَحَدُ الْأَلْفَاظِ الَّتِي فِي أَحَدِ الْفَصْلَيْنِ يَطْلُبُ بَعْضَ الْأَلْفَاظِ الَّتِي فِي الْآخَرِ مِنْ جِهَةِ الْإِسْنَادِ وَالرَّبْطِ »[3]

ونصنّف المنظّمات النصّية إلى شكلين نذكرهما فيما يأتي :

4.1.2.2.4.1. ألفاظ الربط الشاملة

مثلما ذكرنا سابقا، فإنّ ألفاظ الرّبط الشاملة هي ألفاظُ وعباراتُ الربط لعلاقات الاتصال وعلاقات الانقطاع نفسُها التي ذكرناها في البُنية الصغرى، لكنها تُكيّف لتؤدي وظيفة الربط بين الأجزاء والفقرات، على نحو: إضافةً إلى ما ذكرنا فإنّ، وبسب ما تقدّم فإنّ، وكلُّ ذٰلك بهدف أنْ، ومهما كان مما سلف ذكره فإنّ، وكل ذٰلك يعني أنَّ، وغيرها.

---

(1) انظر خطورة أخطاء البُنية في المرجع: Ibid , p: 5.

(2) Academic Writing in English , op.cit

(3) حازم القرطاجنّي، **منهاج البلغاء وسراج الأدباء**، تح: محمد الحبيب ابن الخواجة، الدار العربية للكتاب، تونس،ط3، 2008، ص: 289.

وبالإضافة إلى ألفاظ الربط المتعلقة بالبنية الهرمية للنصوص نضيفُ أيضًا عبارات ربطية لها علاقةٌ بالبنية التقسيمية، مثل التقديم: في البداية، بدايةً، بادئ ذي بدأ، في المستهل، العرض: وفي تفصيل القول، وفي لب الموضوع، وفي العرض، التلخيص: وفي الخلاصة، وفي الموجز، وبإيجاز، الخاتمة: وفي النهاية، أخيرا فإنّ، وفي نهاية الأمر .. ونحوها.

4.1.2.2.4.2. ألفاظ التحول في الموضوعات

روابط الموضوعات الجديدة أو "إشاراتُ التحوّل" (Transition Signals)، هي ألفاظٌ وعباراتٌ تصل الموضوعات الحادثة بالمواضيع السابقة، خاصّة في بُنية النصّ السردي والتفسيري عندما يقتضيها تطور الخطاب في لحظة الانتقال والتغيّر، من دون انفصال عن الموضوع العام للنصّ، وهي أدواتٌ تعملُ لدى المتلقي -حَسْبَ محمّد خطابي- بتحفيز آليات التذكّر والاسترجاع والرؤية.(1)

وقد أورد الموقعُ الأكاديمي لجامعة نيوساوث ويلز 12 قائمةً لإشارات التحوّل، وعرّفها بأنها ألفاظٌ وعبارات تكوّنُ جسورًا انتقالية سلسة تعزّز التماسك الداخلي للكتابة، وترشد القارئ إلى كيفية ارتباط الأفكار بمنطقية، وتُوَفِّرُ تلكم القوائمُ -حَسْبَ الموقع- خياراتٍ بديلةً للكُتَّاب الذين يستعملون ألفاظَ الربط أو عباراتِه نفسَها باستمرار.(2)

وقد ذكر فان دايك في إطار مبدأ التأويل النسبي مجموعة من العلاقات المسهمة في انسجام النصّ، وطرح مسألة التغيير في موضوع الخطاب Change in the topic of discourse حينما يبدو أنّ مقطعين من النصّ مختلفان في الموضوع، حيثُ بيّنَ عن طريق مثالٍ أنّ الربط بين تلك المقاطع المختلفة يُنجَزُ عن طريق إحالات أو محمولات

---

(1) محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 37.

(2) انظر: (إشارات التحول في الكتابة) المنشورة في قسم الدعم الأكاديمي لمهارات الكتابة بموقع جامعة (نيوساوث ويلز UNSW) الأسترالية بتحديث 23 ديسمبر 2019، الرابط: https://student.unsw.edu.au/transition-signals-writing

تسمحُ بإدراج أُطرٍ جديدة تخلقُ العلاقة بينها،[1] وهي ليست بالضرورة من أدوات الربط التقليدية.

وتسمّي لورين پيپان روابط الموضوعات الجديدة بـ"الصّدى" Résonance،[2] وهو مثلما توضّح بأمثلة استعمالُ ألفاظٍ وصليّة معيّنة عند إدخال موضوعات جديدة تجعلُ لموضوع المقطع السابق أثرًا وصدى في المقطع اللّاحق، بحيث تدلُّ على أنّ ما يذكر لاحقًا مصاحبٌ لما ذُكِر سابقًا لا منقطعٌ عنه، مثل (أنا نفسي، من جهته، من ناحيته، بالنسبة إليه، هو الآخر، هو أيضًا ..)

و انطلاقًا من الآراء السابقة يبدو لنا أنّ روابط الموضوعات الجديدة لا تقتصر على المحمولات والإحالات، وإنما تشمل أيضًا ألفاظ الربط التي ذكرناها في البُنية الصغرى ضمن علاقات الانقطاع، وهي روابط الإضراب والاستدراك والاستثناء والمفاجأة مثل: (لكِنّما، برغْمِ أنّ، مِنْ جِهَةٍ أُخرَى، إلَّا أنّ، فَجْأَةً، أَمَّا بالنّسبة إلى، وفي سيَاقٍ آخَرَ..)، وهي روابط لا تُدرج الإطار غالبًا، وإنما تؤشر إلى الانتقال بين الأجزاء في مسار الخطاب.

4.1.2.2.5. **التغريض** Thématisation

التغريضُ هو اسم شخص أو قضية أو حادثة تنتظم حولها أجزاء النصّ وتنداحُ وتتوسّع عن طريق تكرار الأسماء واستعمال الضمائر والظروف وغيرها، وذلك بغض النظر عن موضعها؛ وقد جاء تعريف التغريض عند براون و يول Brown, G.and George Yule بأنه « كلُّ قول، كلُّ جملة، كلُّ فقرة، كلُّ حلْقَة، وكلُّ خطاب مُنظَّمٍ حول عنصر خاصٍّ يُتخذ نقطةَ بداية »[3]

---

(1) Teun A.Van Dijk ,Text and context, op. cit. p: 100.
(2) Lorraine pepin , op. cit. 4.
(3) Brown, G.and George Yule**. Discourse Analysis**. C.UP. london, 1983, pp: 134.

ويُعـدُّ التغـريضُ مـن أهـمِّ مـداخل الانسـجام، فهـو تيمـةُ الـنصّ المحـورية ورأسه وبـؤرة ارتكـازه اللفـظـي،[1] وخـاصّـة عـن طـريق الجملـة الاستهـلاليـة الـتي تـوقظ نشـاط الـنفس لـدى القـارئ لتلقّـي النصّ، وتثير توقعاته وتأويلاته لمضمونه.

وتتعـدَّدُ أشـكال العنصـر التغريضـي، فيكـون إمـّا "عنـوان الـنصّ" أو"موضوع الرسالة" أو كلمةً أو عبارةً مفتاحية مكرّرة، وغالبًـا ما يكون الجملـةَ الاسـتهلالية الأولى أو التسـويم مثلمـا يسـميه القـدماء،[2] ويختـلُّ الـنصّ بعـدم وجـود عنصـر تغريضـي، مثـل افتقـار الجملـة الأولى إلى كلمـة مـن الكلمـات المفتاحيـة لموضـوع الـنصّ، أو عـدم تنميـة العنصـر التغريضـي بالوسائل الاتساقية المناسبة.

4.1.2.2.6. **بنـاء الفقـرة**

الفقرات هـي أفكـــار يمكن تلخيصـــها في جمـــل، و تلك الأفكار الرئيسة هي ما يسميه جـون ميشال آدم Jean-Michel Adam في إطار نظريـة تحليـل الخطـــاب بالقـضـــايا الكـليـة Macro-propositions؛[3] وبنية الفقرة لها علاقةٌ بالتنظيم الهيكليّ لبنية النصّ وفق ما يأتي: [4]

1. جملـة المـوضـوع	Topic sentence (TS)
2. الجُمـل المسـانـدة	Supporting sentences (SS)
3. البيانات الداعمة	Supportive data (SD)
4. الجملـة الختـاميـة	Closing sentence (CS)

---

(1) انظـر أهميـة التغـريض في المرجـع الآتي: زبيـدة ساسـي، مقالـة: **أثـر التغـريض في تماسـك الـنصّ القصصي**، جسور المعرفة، مجلد 4، عدد 02 (14)، 2018.

(2) انظر تعريف التسويم عند: حازم القرطاجنّي، مصدر سابق، ص: 296.

(3) انظر: Adam, J.-M., **Les textes : types et prototypes** – récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris, Armand Colin, 2008 (1ère éd. 1992).

(4) حول وظيفة الفقرة وهيكلتها انظر المراجع الآتية:

- IELTS, op.cit
- Linwood Rumney**, Paragraph Structure**, Nesbitt-Johnston Writing Center, Hamilton College, Clinton, NY 13323.
- Oshima, Alice & A. Hogue, **Writing Academic English**, 4° edition, NY: Pearson Education, 2006, Inc.p.3
- Library Study Smart**. Paragraph structure**. western sydney university, February 2017. link:(westernsydney.edu.au/studysmart)

فلابد من أن تتميّز الفقرةُ بالانسجام الداخلي وإحكام البُنية، حيثُ تبدأ بجملة تقديمية جليّة تؤشر إلى نوع المعلومات التي تحتويها، ثم الجمل المساندة لتوضيح الفكرة الجديدة، فالأدلة مثل التفاصيل والأمثلة والإحصاءات، ثمّ الجملة الختامية التي تأتي إتمامًا لفكرة الفقرة وإيجازًا لها، متضمّنةً إشارة امتدادية إلى الفقرة الآتية.

4.1.2.2.7. تفقير الأفكار

تتم ملاحظة عملية الانسجام الشامل على مستوى البُنية الكبرى، لكن تطوير النصّ وتنميته يبدأ على مستوى إحكام بُنية الفقرات، ويتبعه حسنُ تفقيرها، وذلك في إطار مفهوم البُنية والنسيج، حيثُ ينتظم كُلٌّ بجُزءٍ، ويندرج جزءٌ في كُلٍّ، لإنشاء مبنى محكم متكامل.

ونقصدُ بتفقير الأفكار التقسيمَ المنهجي للعرض في فقراتٍ، بحيث تتضمن كلُّ واحدة منها فكرةً واحدة من الأفكار الأساس مرصوفةً حَسْبَ نظم تلك الأفكار،[1] فالوحدة الدلالية من أهم خصائص الفقرة الجيّدة؛ ويحدثُ خلل التفقير بإقحام أكثر من فكرة رئيسة في الفقرة الواحدة، مما يكسبها طولًا زائدًا يُفقِدُ النصّ حسن العرض والانسجام الداخلي.

ولابُدَّ كذلك من أن تُختتم كلُّ فقرة بإشارة أو تلميح يتّصلُ بغرض الفقرة التالية من ناحية العبارة بالإسناد أو الروابط الاتساقية أو المرادفات، فتكونُ الفقرة الثانية امتدادًا ضمنيًّا لسابقتها، وذلك يمنحُ النصّ السلاسة في عرض الأفكار.

4.1.2.3. سياق النصّ

يدلُّ سياقُ الخطاب في الإطار العامّ على حصيلة الاستعمال الواعي لمجموعة من الجمل والتراكيب المنتظمة بنحوٍ موافقٍ لبيئة مصاحبة من المتجاورات اللغوية والمعرفية الداخلية والخارجية، وهي البيئة التي تلقي بدلالاتها الكلية على الجمل الجزئية تمامًا مثلما يحدّد سياق الألفاظ

(1) حول تعريف التفقير انظر المرجع: مقياس تقييم المهمة الكتابية رقم (1)، مرجع سابق.

المجاورة دَلالة لفظة معيّنة على مستوى الجملة، مثل: ضرب زيدٌ خيمةً، ضرب عمرٌو في الأرض، ضرب عمرٌو مثلًا، ضرب زيدٌ عمرًا.

وتكمن أهمية السياق في أنه يحدد للمتلقي إطارًا مضمونًا لعملية الفهم، فهو يساعده على إدراك الانسجام بوساطة آلية التأويل المقيّد لجزئيات النصّ فيما يُسمّى بالتأويل المحلّي، ويحصلُ الإبهام لدى المتلقي عندما تكون عناصرُ السياق اللفظي غيرَ كافية أو يكون المتلقي نفسه عاجزًا عن إدراكها.

ويُعَدُّ جون روبرت فيرث John Rupert Firth (1890 – 1960) زعيمَ المنهج السياقي Contextual approach، وهو يلفتُ الانتباهَ إلى طبيعة المعنى الذي لا يُسفِرُ إلَّا بِتَسْيِيق الوَحدة اللغوية في وضعياتٍ مختلفة، ويقولُ عبارَتَهُ الشهيرة: « ينبغي أن تَعرِفَ الكلمَةَ من المجمُوعةِ التي تحتَويها »[1]

وتجدرُ الإشارةُ إلى أنّ السياقَ في نظرنا لا يُوَظَّفُ غالبًا بقصدٍ، حيثُ إنّ طبيعة الموضوع وتماسكه في ذهن الكاتب هو ما يولّدُ التساوق في الجمل، وبالتّبع فإنّ خروقاتِ التعابير على مستوى السياقات المختلفة على نحو تقديم جمل ذاتِ تموضعات معزولة وسوء اختيار الجنس والنمط الكتابيين يفسِّرُ خللًا في وضوح الموضوع في أذهان المعبّرين وجلاء تفاصيله وترتيبها، فالأفكار القابلة للتسييق السليم هي تلك الأفكار الصادرة عن فهم.

وبالنظر إلى أنّ أخطاء السّياق عائدةٌ بالدرجة الأولى إلى الخلل في الفهم والاستيعاب، فإننا نرى أنّ كثيرًا من أشكال تلك الأخطاء لا يدلُّ على قصورٍ في القدرة اللغوية أكثرَ مما يدلُّ على قصورٍ في التذكر والانتباه وإخفاقٍ في الإنجاز.

---

(1) Firth John Rupert, article**: A Synopsis of linguistic theory 1930-1955**, Studies in linguistic Analysis, Basil Blackwell Oxford, 1962, P: 11. « You shall know a word by the company it keeps »

ويتجلى السّياق في مظاهر ومؤشرات عديدة تختلف باختلاف طبيعة النصّ، وبقدر ما يدركُ القارئ خصائص السياق بقدر ما يكون قادرًا على تأويل ما يقرأ واستنتاجه، بل والتنبّؤ به، وتتمثل بعض تلك السياقات فيما يأتي :

4.1.2.3.1. **سياقُ الموقف** Situation context

تعدّدت مصطلحات وأبعاد التداولية Pragmatics أو الظّرفية Situationality، فهي: علم المقاصد، أو علم اللّغة الاستعمالي، أو مبدأ الملاءمة، أو السياق غير اللغوي، والخارجي ..، ونقصد هنا مصطلح سياق الموقف أو المقام، وهو تأويلُ الكلام وفق حال طرفيه (المنتج والمتلقّي) وما يلابسهما من العلاقات والظروف الزمانية والمكانية المصاحبة ضمن دورة التخاطب؛ فسياقُ الموقف يؤدي وظيفةً مرجعية مساعدة على استيعاب الخطاب عن طريق جسر الفجوة بين المعاني الظاهرة للكلام و المقاصد والتأويلات الخفيّة للمتكلّم والقارئ على حدٍّ سواء.

وقد أشار تشارلز موريس Charles Morris (1903 – 1979) إلى ثلاثة مستويات من اللّغة من بينها الجانب التداولي، وهي: مستوى النحو والتراكيب Syntax، مستوى الدَلالة Semantic، مستوى التداول Pragmatic، وهو دراسة علاقة العلامات بمستعمليها ومؤوّليها.[1]

فمن أجل استيعاب السياق لابُدّ للقارئ من أن يكون مُلِمًّا بعناصره من حيثُ: شخصيةُ الكاتب، صفاتُه النفسية والخلقية، وضعيتُه الاجتماعية، تنشئته، أحداث حياته، نزعته، سنّه، قناعاته، أسفاره، قراءاته، انفعالاته، ومستواه المعرفي والثقافي، إضافةً إلى الظرف الزماني والمكاني الذي أنتج فيه النصّ، وكل ما يمكنه أن يشي ببيئة الخطاب.

وبقدر ما يكون اطِّلاعُ القارئ على خلفيّة الكاتب واسعًا بقدر ما تضيقُ لديه أخطاءُ التأويل للمعطيات اللغويّة، فمثلًا إن وجدنا شاعرًا لم يكن من فرسان الملاحم فوصف الحرب وصفًا حيًّا مُفعما بالحماسة،

---

(1) Morris, Charles, **Foundations of the Theory of Signs**, University of Chicago Press, Edition : Underling, Chicago-USA, 1938, p:6-7.

فذٰلك لا يرجعُ بالضرورة إلى التزييف، وإنّما يرجعُ إلى شدّة إيمانه بعدالة القضيّة التي يدافعُ عنها الجيشُ وتعاطفه معها، ومن يقرأْ قول بشّار بن برد (96 هـ - 168هـ) في قصيدته: [1]

إنّ في بُرْدَيَّ جِسْمًا نَاحِلًا لَوْ تَوَكَّأْتِ عَلَيْهِ لَانْهَدَمْ

يعجبْ من وصفه نفسَه بالنُّحول مع أنّه عُرِفَ بالطول والضخامة قبل أن يُدركَ سياق حالته المعنويّة حين كان يشكُو طول الليل ويعاني تباريح هواه عبدة، فالنُّحولُ والهُزال أصاب روحه المعذّبة ونفسه المُنهكة.

وقد أولى قدماءُ المسلمين مسألة السّياق اهتمامًا، وذلك بمعرفة دلالات ألفاظ القرآن الكريم وأسباب التنزيل ومناسبات الآيات القرآنية والقصائد الشعرية، فنبّه السكّاكي إلى أنّ بُنية الخطاب تختلف حَسْبَ مقاصد المتكلمين ومقامات المخاطبين، إذ قال: « وَأَمَّا الْحَالَةُ الْمُقْتَضَيَةُ لِكَمَالِ اِنْقِطَاعٍ ما بَيْنَ الْجُمَلَتَيْنِ فَهِي أَنْ.. لَا يَكُونَ بَيْنَهُمَا مَا يَجْمَعُهُمَا عِنْدَ الْمُفَكِّرَةِ جَمَعًا مِنْ جِهَةِ الْعَقْلِ أَوِ الْوَهْمِ أَوِ الْخَيَالِ »،[2] ويقول كذلك حازم القرطاجنّي: « يَجِبُ أَنْ يُقَدَّمَ فِي الْفُصُولِ مَا يَكُونُ لِلنَّفْسِ بِهِ عِنَايَةٌ حَسْبَ الْغَرَضِ الْمَقْصُودِ بِالْكَلَامِ، وَيَتْلُوهُ الأَهَمُّ فَالأَهَمُّ » [3]

أمّا في العصر الحديث فتُعَدُّ الدراساتُ التخاطبية الغربيّة امتدادًا للمدرسة الوظيفية التي جاءت أعقاب إخفاق النموذج التقليدي للتخاطب لاقتصاره على عملية الإبلاغ دون السياقات التي تستعمل فيها اللّغة والسياقات التي تؤوّل مقاصد المتكلمين.[4]

---

(1) انظر البيت في المصدر الآتي: أبو علي إسماعيل بن القاسم القالي، **كتاب الأمالي**، تح: محمد عبد الجواد الأصمعي، دار الكتب المصرية، القاهرة- مصر، ط2، 1926، ج1، ص: 100.

(2) السكّاكي أبو يعقوب يوسف بن محمد، مصدر سابق، ج1، ص: 253.

(3) حازم القرطاجنّي، مصدر سابق، ص: 289.

(4) A.Akmajian, R.A.Demers and R.M.Hamish**, Linguistics : An introduction to language and communication**, Cambridge : The MIT Press, 1984, 392-8

4.1.2.3.2. سياق المعرفة الخلفية المشتركة

حينما يتلقّى القارئ نصًّا فهو لا يتلقاه خالي الذهن، وإنما يسترفد سياقًا واسعًا وقاعدة عريضة من المعرفة الخلفية المتمثلة في الخبرات والممارسات والنصوص سابقة، وكذلك الحالة العادية المفترضة للعالم Assumed normality والأطر الذهنية التوقّعية النمطيّة المتداولة في الإدراك الجمعي (الإطار scenario، الخطاطة schémas، المدوّنة script، نماذج المواقف Siuation models) التي تُنشِئُ كلُّها مخزونًا تراكميًا وخطوطًا عامة مشتركة تسمحُ للكاتب والقارئ بخوض تجرِبة الكتابة والتأويل.

ويختلف مفهومُ المعرفة الخلفية المشتركة عن مفهوم البنية التركيبية النَحْوِيّة العميقة المشتركة التي أشار إليها تشومسكي في إطار نظريته التوليدية والتحويلية Transformational Generative Theory، فهي بنية لغوية فطرية أكثرُ تجذرًا من بنية المعارف العامة والأطر الذهنية المشتركة.

ولا يستدعي القارئُ المخزون المعرفي كلَّه عندما يتلقّى نصًّا جديدًا، وإنما يستحضرُ ما يُلائم النصّ المقروء من المعطيات ويُلغي سائرها، وذلك يدلُّ على أنّ المعرفة تُخْزَنُ في الذهن، ويُفتَّشُ عنها، وتُجلَبُ بوساطة عمليات تمثيلٍ معرفيةٍ محكمةٍ وغيرِ عشوائية.

وقد لفتت مسألة الاستحضار الجزئي للمعرفة الخلفية انتباه المشتغلين في مجال علم النفس المعرفي فحاولوا فهم آليتها، يقولُ براون و يول: « لقد أصبح من الممكن التفكير في "معرفة العالم" على أنها منظمةٌ في مجموعات منفصلة من مجالات المعرفة، ولكنها مترابطة، والتي يبدو أنّ البشر يستخدمونها في فهم الخطاب .. فعندما نقرأ جُزءً من النصّ، فمن المفترض أننا نوظّف فقط تلك المجموعة الفرعية المحدودة من معرفتنا المطلوبة لفهم ذٰلك النصّ »،[1] وبناءً على ذٰلك، يمكن عدُّ الفهم عمليةً ذاكِرِيّةً محضةً (نسبة إلى الذاكرة)[2]

---

(1) Brown, G. and George Yule. Op. cit , pp: 236.

(2) العبارة لرايسبيك، انظر: محمّد خطابي، مرجع سابق، ص: 61.

4.1.2.3.3. توافق العنصر التغريضي مع موضوع النصّ

عرّفنا سابقا مصطلح التغريض أنه العنصر الذي تنتظم حوله أجزاء النصّ وتنمو وتتوسّع، وبانه تيمةُ النصّ المحورية وبؤرة ارتكازه اللفظي مثل العنوان، والمكلمات المكررة، وموضوع التقرير، وبهذا التعريف يغدو توافقُ العنصر التغريضي مع سياق النصّ أمرا بديهيا.

وبالرغم من بداهة توافق العنصر التغريضي مع سياق النصّ، نؤكّد زيادةً على ضرورة توافق الجملة الأولى مع سياق النصّ، لعدّها عنصرًا مَدخليًّا استهلاليًا أهمَّ، فهي عنصرٌ تغريضيٌّ أصيلٌ لا تنفكّ عنهُ تلك الصفةُ، وكثيرًا ما يخفقُ الكُتّابُ في إضفاء هذا الشرط عليها، حيثُ لا تتضمَّنُ أيَّ لفظةٍ من الألفاظ المفتاحية للنصّ، فتصيرُ مقطوعةً عن سياقها، فاقدةً لوظيفتها.

4.1.2.3.4. توافق الأفكار مع موضوع النصّ

يتعلق هذا الشكل من السياق العامّ بتوافق الأفكار الاختزالية الرئيسة مع مضمون النصّ المعرفي (الاجتماعي، السياسي، الأخلاقي، التربوي، الديني ..) وعدم اختلافها أو تناقضها معه، ويتجلى ذٰلك التوافق في اختيار الحقل الدلالي للألفاظ المناسبة لموضوع النصّ، بحيث يكون الموضوعُ واضحًا مُعيّنًا؛ ويتضمّنُ موضوعُ النصِّ السياقَ العاطفيَّ الذي يحدِّدُ درجة القوَّةِ والضَعف في الانفعال.

4.1.2.3.5. التوافق بين الأفكار الرئيسة

نقصدُ بالتوافق بين الأفكار سياق "النصّ السابق" أو" النصّ المصاحب"، فإذا كان موضوعُ النصّ المادة اللاحمة بين عناصر النصّ، فإنّ سياق النصّ السابق هو ضرورة أن تتلاءم الجملُ بينها ولا تتناقض في علاقاتها، بحيث يتيسّر للقارئ التأويل المحلي لتلك الجمل وفق ذكر الشيء وما يصاحبه، أو ينجرُّ له، أو يُداخله، أو يشاكله، أو يُستعمل فيه، أو غيره من المناسبات والعلاقات.

ومن أمثلة مراعاة سياق النصّ السّابق قولُه تعالى: ﴿ إِنَّمَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنكُمُ ٱلرِّجْسَ أَهْلَ ٱلْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا ﴾ [الاحزاب، من الآية 33]، حيثُ ذهب وجهٌ من التأويل منسوب إلى ابن عباس إلى أنّ " أَهْلَ ٱلْبَيْتِ" تعني أزواج النبي ε، لكونهنّ سبب النزول، وبدلالة سياق الآية السابقة: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ قُل لِّأَزْوَٰجِكَ ﴾ [من الآية 28] (1)

وينبغي ألّا تُناقضَ الجملةُ سابقاتها، لأنّ اعتماد القارئ على سياق النصّ السابق يقوم على مبدأ أنّ الإشارات النصية التي تلقاها ستبقى على حالها ما دام لم يُعط إشعارًا بتغيرها، تقول زهاريا پيلوس: « إنّ كل فكرة يجبُ أن ترتبط بالفكرة الرئيسة للفقرة، وكذلك بالأفكار الأخرى لنفس الفقرة؛ والفكرةُ الرئيسة لهذه الفقرة بدورها ذاتُ صلة بالفكرة المسيطرة للمقال، هناك خيطٌ كامن يحيك كل النقاط في مجمل المقال » (2)

إنّ ضرورة توافقِ الأفكار مع موضوع النصّ وتوافقِها بينها تُمثِّلُ ضرورة التكامل بين السّياق النصّي البعيدَ والسياق القريب، لأنه ربّما تبدُو جملتان أو مجموعتان من الجمل متوافقتين مع موضوع الخطاب، لكنهما متناقضتان فيما بينهما، وربما يحدثُ العكسُ أيضًا.

4.1.2.3.6. التوافق مع طبيعة اللّغة

نقصدُ بالتوافق مع طبيعة اللّغة مراعاة الكاتب انسجام الألفاظ والعبارات مع سياق المُحيط الخارجي الثقافي والاجتماعي وأنماط الاستعمالات المختلفة للغة معيّنة، حيثُ إنّ بعض العبارات لا يمكنُ توظيفُها بالترجمة في لغات أُخَرَ أو من لغات أُخَرَ، لارتباطها الخصوصي بثقافة لغتها، ومن ضمنها ما يسمى بالعبارات الاصطلاحية المسكوكة Idiomes، وهي بعض التعابير الدائرة على ألسنة المتحدثين الأصليين فيما يشبه الأمثال، وهي التي لا يمكن استنتاج معانيها من الدلالات

---

(1) انظر هذا التفسير في المصدر الآتي: محمد بن علي الشوكاني، **فتح القدير** (الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير)، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، تح: أحمد عبد السلام، 1997، ج 20، ص: 267.

(2) Zahariah Pilus, op. cit, P: 44.

المعجمية لمفرداتها،[1] وإنما تُحصّل بالاستعمال الاصطلاحي الشائع، وهي عباراتٌ مأثورة، وأخَرُ متجدِّدَةٌ مستحدثة تجدد الحاجة إلى تركيز المعنى ووضوحه وإثراء الطاقة التعبيرية للغة.

ويُعَدُّ كتابُ "أساسُ البلاغة" لمحمود الزمخشري (467 هـ - 538 هـ) من المعجمات التراثية التي كَثُرت فيها التعابير الاصطلاحية، لكن لم يُصَنَّف في تراثنا اللغوي مؤلّفٌ مخصوص بها، أمّا في العصر الحاضر، فقد حاول بعض المؤلفين الوفاء بتلك الحاجة، مثل: محمد محمد داود، و وفاء كامل فايد.

ومن أمثلة التعابير الاصطلاحية في اللّغة العربية: ابتسمَ لهُ الحظّ، حَفِظَ ماء وجهه، صَعِدَ على الكتف، فارسُ الحلبة، نأَى بجانبه، أخذ بمجامِعَ القلوبِ، وغيرُها؛[2] وفي اللّغة الإنجليزية: call it a day (قرّر إنهاء العمل)، let the cat out of the bag (عدم الإفشاء بالسرّ)، bear fruit (إعطاء نتيجة حسنة)، open his heart (شارك مشاعره العميقة)..وغيرُها. [3]

ويُعدُّ السّياقُ الثّقافي والاجتماعي للغة أوسعَ من العبارات الاصطلاحية، لكننا إن أجرينا التحليل التقابلي Contrastive analysis بين المستوى العامي و المستوى الفصيح للغة العربية، فإنّ الأخطاء المحتملة للمتعلمين في تعابير اللّغة العربيةِ الفصيحةِ في هذا النوع من السياق تحدثُ في نظرنا بسبب تدخّل ألفاظِ وعباراتِ المستوى العامي في المستوى الفصيح، على نحو: سر بالعَقْلِ (بتمهّل)، هذا الرّجلُ مُقَطَّعٌ (مُعدِمٌ) ليس له شيء، مع السّلامة في الأَمَانِ(فِي أمان الله)، أَسْتَعْرِفُ بهذا الرجل (أُكبِرُ به)، وغيرها.

---

(1) انظر لفظة (idiome) في موقع قاموس: la rousse (www.larousse.fr)

(2) انظر هذه العبارات في المرجع: محمد محمد داود، **معجم التعبير الاصطلاحي في العربية المعاصرة**، دار غريب، القاهرة- مصر، 2003.

(3) انظر أمثال هذه العبارات في المرجع الآتي:

Michael McCarthy, **English idioms in use** (60 units of vocabulary reference and practice), Felicity O'Dell | Cambridge University Press.

4.1.2.3.7. الأطـــر الشكليّـة للنـصّ

لا تـترابط الألفـاظُ والعبـارات معًـا بـنفس الطريقـة، و إنمـا حَسْـبَ الطبيعـة النمطيّـة للمتواليـات الجُمليـة الـتي تنـدرج فيهـا، فـنحن لا نُنشـئ النصّ السردي بنفس الكيفية التي نُنشئُ بها النصّ الوصفي، ولقد أشار فـان دايـك إلى لـزوم أن يعتـني علـم اللّغـة بأبنيـة الـنصّ، بـدل اقتصـاره على وصف أبنية الجمل واستعمـــالاتها؛[1] وبقدر ما تكون عند المتلقـي خـبرةٌ ببُـنى النصـوص العُليـا والمقطعيـة تكـون عنـده القـدرة علـى إدراك جانب مُهمّ من الانسجام النصيّ في بنيته الكبرى، ولتلك الغاية يُحَبَّـذُ من المعلّمين تنويعُ أشكال النصوص في الدرس اللغوي.

وتتمثّـلُ البُـنى العليا والمقطعية للنصوص في الأطر الشكلية الجاهزة المناسبة لموضـوع الـنصّ، حيـثُ ينبغـي للكاتـب والقـارئ أن يراعيـا تلـك الأطر، ويقتصرا عليها في عملية التأليف والتأويل، ونقصدُ بها تحديداً: نوع الخطاب (نثر، شعر)، والجنس: (قصّة، مقالة، محاضرة، رسالة..)، والنّمط: (وصف، سرد، حجاج، توجيه ..)؛ ويمكن أن نضيف إليها: طبيعـة اللّغـة (فصـحى، فصـيحة، دارجـة، شـعرية، تعبيريـة) ونـوع المضـمون (علمـي، موضـوعي، أدبي، ذاتي، إبـداعي) ومَسـند الـنصّ (كتـاب، صـحيفة، مدوّنـة، تغريـدة، مسـاحة إعلانيـة، جداريـة "Graffiti")، وغيرِها.

وفي الحقيقة فإنّ تبويب النصوص وفق بُناها الصورية عمليةٌ معقدة لصعوبتين، أولا: التنوع الكبير للأشكال والأبنية النصية المتباينة حَسْـبَ فـان دايـك، مثـل: المحـادثات اليوميـة، والأحاديـث العلاجيـة، والمـواد الصـحفية، والحكـايات، ونصـوص الدعايـة، وإرشـادات الاسـتعمال، [2] ثانيـا: عـدمُ انفـراد معظـم النصـوص بـنمطٍ واحـدٍ، حيـثُ تتـداخلُ، وتتصاحبُ أنماطٌ عديدةٌ في مقاطعِ النَصِّ.[3]

---

(1) فان دايك، علم النصّ، مرجع سابق، ص: 11.

(2) نفس المرجع والصفحة

(3) بهية بلعربي، **الانسجام في التعبير الكتابي لتلاميذ التعليم المتوسط**، بحث ماجستير، كلية الآداب

وقد أكّد سانفورد وقارود Sanford and Garrod أنّ نجاح السِينَارْيُو أو "إطار النصّ" القائم على الفهم يستند إلى فعالية الكاتب في تنشيط الأطر المناسبة، وأشَارَا إلى أنّه من أجل استدعاء سِينَارْيُو معيّنٍ يجبُ أن يقدِّمَ النصُّ وصفًا جُزئيًا محددًا لعنصرٍ من السيناريو.(1)

وتحدثُ أخطاء سياق الأطر عند عدم مراعاة خصائصها، مما يؤثّر سلبًا في انسجام النصّ وتلاحمه، مثل أن تُقحم حيثياتُ القصّة وسماتُ الخاطرة والأمثال والحكم في المقالة العلمية، أو أن تُختار بُنيةٌ سردية لموضوعٍ إرشادي توجيهيّ، أو النمطُ الحجاجيُّ لموضوعٍ تفسيري.

4.1.2.4. بيانات النصّ

لقد أفردنا الحديث عن البيانات بعنوان مخصّصٍ خارج موضوع النص وسياق المواقف والأفكار والمعارف الخلفية، إذ نقصِدُ إجرائيًا بمصطلح "بيانات النصّ" **المؤشّراتِ والكاشفات اللفظيةَ للمعرفة الخلفية والثقافة السابقة والأطر العقلية المشتركة التي يصدرُ عنها الكاتب والقارئ، لا تلك المعارفَ نفسها، بعدّها قدراتٍ وآلياتٍ ذهنيةً كامنةً.**

وتختلفُ بياناتُ النصّ عن الأفكار الرئيسة، لأنّ الأفكارَ ذاتُ طبيعة اختزالية تأويلية، أمّا البياناتُ فهي معطياتٌ توظيفيةٌ محدّدة، مثل الأدلّة والبراهين والمقولات والاقتباسات.

ونذكرُ فيما يأتي أشكالَ البيانات أو المؤشرات حسبما تعكسه من المعارف الخلفية التي سيأتي تفصيلُها في عنوان (الدور المشترك للكاتب والقارئ في إنشاء الانسجام النصّي):

واللغات، قسم علوم اللسان، جامعة الجزائر 02، 2010- 2011، ص: 70.

(1) Simon Garrod and Anthony Sanford, **Interpreting anaphoric relations: The integration of semantic information while reading,** Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, Volume 16, Issue 1, February 1977, Pages 77-90, pp: 129.

1. مؤشرات المعارف الخلفية العامة Background
2. مؤشرات الحالة العادية المفترضة للعالم Assumed normality
2.1. الإطار Scenario
2.2. المدوّنة Script
2.3. الخطاطة Schema

إنّ أيّ نصٍّ يُقِلُّ على أيّ حال مجموعةً معيَّنةً من البيانات، غير أنّ استيفاءَ النصّ لبياناته المطلوبة يوجِّهُ اهتمامَ القارئ إلى موضوعه ويساعدُه على استيعابه بنحوٍ راسخ وسليم من الغموض والتأوّل.

وتحقق البيانات الانسجام للنصّ بتوافرها على الخصائص النصية الشاملة الآتية:

1. الإعلاميّة

استيفاء القدر الضروري من البيانات يسهم في الرفع من مستوى إعلامية انصّ informativity التي عدّها دو بوجراند و ولف ڤانڤ دريسلر من معايير النصّية مثلما ذكرنا سابقا،[1] وهي البيانات التي تتوافرُ في الإطار اللغوي للنصّ نفسِه، ويكون معظمها في بداية العرض، وهي تجعل منه خطابا تامًّا مقنعا جليا لا ناقصا مبهما، وقد يؤدي انخفاضُ الإعلامية إلى رفض النصّ إن بلغت دون حدّ الإقناع، وكلّما كانت بياناتُ النصّ جديدةً وغير متوقَّعةٍ زادت درجةُ التشويق زيادةً إلى الإقناع.

2. التلاؤمُ مع موضوع النصّ

ينبغي أن تنتمي البياناتُ إلى النصّ بتوظيف المعلومات والمعارف والحقائق والمفاهيم المتوافقة مع سياق موضوعه غير المناقضةِ له، ولا المشوّشةِ عليه، ولا المضلّلة عنه، فإذا كان الحديثُ عن البِطالة مثلًا، فإننا نتوقع معلوماتٍ حول تعريف البِطالة وأسبابها (أزمة اقتصادية، تضخم، هجرة) وآثارها (مخدرات، سرقة، احتجاجات)، وغيرها من البيانات الداعمة.

(1) Robert de Beaugrand and Wolfgang Dressler, op. cit, p: 11.

3. التآلــفُ بين البيــانــات

وفــق مبــدأ جـرَايْـس التعـاوني للمحـادثة "عــدم التـنـاقـض"[1] ينبغـي أن تتـآلف البيـانات وتتسـاوق فيمـا بينهـا، فـلا يقـدِّمُ الـنصُّ إحصـــاءاتٍ متباينـــةً، أو معطيـــاتٍ متضـــاربةً، كـــأن يقـــول مـــثلًا: « البطالة ظاهرةٌ عالمية ... وهي تنحصرُ في دول العالم الثالث »

4.1.3. مجال السّهـولة النصية

إنّ انسـجام النصـوص لا يشـترط تـوافر سـلامة اللّغـة مـن حيـثُ القواعــدُ النَحْوِيّــة المعياريــة الصــرفية والتركيبيــة للمفــردات والعبــارات والجمـل فحسـب، وإنمـا يشـترط أيضًـا تـوافر عناصـر السّـهولة النَحْوِيّـة Syntactic simplicity الـتي تُسـهم في انسـجام الـنصّ ومقروئيتـه، وتُيسّـر للقارئ تلقّي النصّ ومسايرته على مستويي البُنية الصغرى والبُنية الكبرى.

ولسـنا نقصـدُ إلى السّــهولة الـتي تكـونُ بسـبب الفقـر اللغـويّ، فليست السّـهولةُ مرادفةً للعجز في الأحوال كُلِّها، وليس التسهيلُ ميسورًا لكـل كاتـب، إذ قـد يكـون مطلبُـه أشـقَّ مـن مطلـب التفاصـح والتـأنّق؛ فتوخّـي الأساليب المأنوسة والقريبة المنال مهارةٌ وحذاقةٌ يتميّـز بها بعضُ الكتـاب بفعـل التجربـة والمراس، وإنّ الجمـع بـين السـهولة وجمـال الأسـلوب من حيثُ العباراتُ والتراكيب هو ما يجعلُ الكلام سهلًا ممتنعًـا، على نحـو ما تميّز به طه حسين.

وتتمثــلُ عناصــر الســهولة النصــية Texte easability المتعلّقــة بالجانب اللفظي المعجمي في مدى وفرة الروابط الاتساقية، وثراء الألفـاظ، وتنوعهـا، ووضـوحها، ومألوفيتهـا، وعـدم إغراقهـا في التجريـد، والمتعلقـة بالجانب التركيبي في طبيعة الجمل المستعملة من حيثُ أنواعُها، وتراكيبُها، وتوازيها، وترتيبُ عناصرها، وخصائصُها الأسلوبية.

---

(1) Paul Grice , article. op. cit

ولمعرفة مدى السّهولة في التعبير نُحصي عدد الجمل والمفردات، ونستخرجُ نسبة ما فيها من الهيّن والمألوف والمتنوّع، وهي بعضُ المواصفات التي أدرجها دانيال س.ماك نامارا و آرت ڤراسر Danielle S. McNamara and Art Graesser في برنامجهما الآلي المطوّر Coh-Metrix، وهو أداة حسابية استعملاها للتحقيق في اتساق النصوص في بنيتها السطحية وانسجام تمثيلاتها العقلية بالاعتماد على 11 مؤشرًا انتقينا بعض ما يتعلق منها بالألفاظ والتراكيب والأساليب والقراءة. (1)

وتتمثل جوانب السهولة النصية فيما يأتي :

4.1.3.1. مؤشر الألفاظ

ذكر ماك نامارا خصائصَ نصيّةً مُفرداتيةً عديدةً تُسفِرُ عن مدى سهولة النصّ وانسجامه، وتدلُّ على مستوى الفقر أو الثراء المعجمي لدى الكاتب، نذكر منها ما يأتي:

أوّلًا: الوفرة الاتّساقيّة

أ. العطفية Connectivity (2)

لقد رأينا سابقًا أنّ الروابط العطفيّة هامّةٌ في الكشف عن نوع العلاقة والمناسبة بين جمل النصّ وأجزائه، وهي هامّةٌ أيضًا لإزالة اللّبس من الاتصال أو اللبس من الانفصال، وبقدر ما يتوافر في النصّ من روابط العطف بالحروف والألفاظ والعبارات بقدر ما يتوافر فيه من التماسك العميق Deep cohesion، وبقدر ما تُستعمَلُ روابطُ الإضافة والتشبيه والسببية والشرطية والعكسية وغيرها بنحوٍ كافٍ وثريٍّ بقدر ما تترسّخُ العلاقاتُ الجُمليّة وتنمو وتتّصلُ في سلاسةٍ وتدفّقٍ،

---

(1) انظر عناصر السهولة النصية المختارة من مؤشرات مك نامارا لانسجام النصّ المذكورة في مؤلفه:
Danielle S. McNamara and Art Graesser, **Coh-Metrix: An Automated Tool for Theoretical and Applied Natural Language Processing**, Institute for Intelligent Systems, University of Memphis, p: 15.

(2) تؤدي حروف العطف conjunctions ضمن وظيفة الربط الاتساقي مهمة الإقران والدمج لإضافي

شـريطة أن يتحقّـق التكامـلُ والتّضـافرُ بينهـا وبـين الأدوات الاتسـاقية الأخرى، مثل: الإحالة، والتضام، والتكرار، والحذف.

وإنّ الافتقـارَ إلى الـروابط الاتّسـاقية العطفيـة الصـريحة يُفقـر الدَلالـة ويعيق الفهم، ويتسبب في استغلاق النصّ وتعسره على القارئ.

ب. المرجعية Referential

وعلـى غـرار الـروابط العطفيـة التجديديـة فإنّـه بقـدر مـا يتـوافر في النصّ من الروابط الاستمرارية المرجعية بقدر ما يتوافر فيه من السهولة والانسـياب، وذلـك بكثـرة الإحـالات والإرجاعـات الاتسـاقية المعجميـة والنحويّـة (ضـمائرَ، أسماءَ إشارةٍ، مكرّراتٍ، متضـامّاتٍ، متضـادّاتٍ ..) المسـهمة في تلاحـم الجمـل والفقـرات واسـتمرار دلالاتهـا، والنصـوص قليلة الروابط المرجعيّة صعبة الفهم والتحليل.

ثانيًا: مألوفية الألفاظ Familiarity of words

مـن مؤشـرات السـهولة النصّـية مـن حيثُ الألفـاظُ مؤشـرُ المألوفيـة، وهـو مؤشـرٌ يتجـاوز شـرط الوضـوح وعـدم الغرابـة والغمـوض، إذ يعـني اسـتعمال ألفـاظٍ سـليمة مأنوسـة لـدى القـارئ صـرفيا ومعجميـا وتركيبيـا ودلاليًـا، لاسـيّما في الـنمط السـردي، مـع ملاحظـة أنّ الأنمـاط يمكـن أن تتنـوع وتتـداخل في النصّ، فـالنصُّ الـذي يحتـوي كلمـاتٍ مألوفـةً أكثـرَ هو النصُّ الذي يُستوعَبُ بنحوٍ أسرعَ.

وتعـرفُ نسـبة المألوفيّـة في النصّ بإحصـاء الألفـاظ الشـائعة اعتمـادًا علـى قـوائم الألفـاظ الشـائعة Word List،منهـا قائمـة مكّـة للمفـردات الشّـائعة،[1] وهي أحـدث قـوائـم المفـردات العـربية الشـائعـة المؤسسة على الإحصاء الموضوعي.

(1) وحدة معهد اللّغة العربية للبحوث والمناهج، **قائمة مكة للمفردات الشائعة**، جامعة أم القرى، مطابع الصفا، مكة- المملكة العربية السعودية، 1981، انظر بعضا من قوائم المفردات الشائعة مثل قائمة محمد قدري وقائمة رضوان وغيرهم في المرجع الآتي: مت طيب بن فا، مقالة: **قوائم المفردات العربية الشائعة في مجال تعليم العربية، (أهميتها وقضاياها)**، مجلة الضاد- AL-DAD، جامعة مالايا، **eISSN:2637-1146**، عدد مارس 2013، ص: 7.

ونرى أنّ المواقف التواصلية الشعبية قد تُلجئُ بعض كُتّاب مدرسة الصّنعة اللفظية المعروفين باللغة الراقية الجزْلة إلى استِئلاف الألفاظ، مثل محمد البشير الإبراهيمي (1889 - 1965) في خطبة جامع كتشاوة، حيثُ بلغت نسبة المفردات الاسمية الشائعة 96.3 % من مجموع الأسماء الواردة في الخطبة، بالرغم من اشتهاره بانتقاء المفردات من القاموس اللغوي القديم،[1] ولم يرد في الخطبة من الألفاظ غير الشائعة إلّا اليسير مثل: الاِسْتِرْجَاعَ، الأَزْهَرُ، الأَغَرُّ، الأنْوَرُ، الأَيّمُ، الجِبِلَّةِ، الحَوْقَلَةَ، الشِيَاتُ، الطُرَرِ، العَبَرَاتِ، وغيرها.

ثالثًا: التنوّع المعجمي Lexical Diversity

يشيرُ التنوع المعجمي -حَسْبَ ماك نامارا - إلى مدى تنوع المفردات في النصّ بالنسبة إلى إجمال عدد الكلمات. فكلما كان عددُ أنواع مفردات النصّ قريبا أو مساويًا لإجمال مفرداته بمعنى أنّ الألفاظ كلها مختلفة كان النصُّ على الراجح إمّا قصيرًا أو منخفضًا جدًا في الاتساق، فالتنوع الكبير في المفردات يدل على أن هناك قدرًا كبيرًا من الأفكار التي تحتاج إلى الارتباط، وأنّ مفردات إضافية معزولة عن بعضها بعضًا تحتاج إلى إدماجها في سياق النصّ.

وعلى العكس من ارتفاع التنوع المُفرداتي، كلما كانت أنواعُ مفرداتِ النصّ أقلَّ من مفرداتِه إجمالًا، عنى ذٰلك أنه تمّ استعمالُ مفرداتٍ عديدةً بتكرار، وبالتّبع، يكونُ النصُّ عالي الاتساق والترابط، وذلك ما يسهم بطبيعة الحال في استرسال النصّ وانسجامه.

---

(1) من مقالة لصاحب الدراسة، انظر: العلواني إدريس، **خصائص انسجام الخطاب عند الشيخ محمد البشير الإبراهيمي من خلال خطبة جامع كتشاوة**، مجلّة الواحات للبحوث و الدراسات، جامعة غرداية، المجلد 14، العدد 1 (2021)، ص: 787 – 819.

وفي الحقيقة نحن نرى أنّ النصّ حيال تنوع المفردات ينبغي أن يتوسّط بين الوفرة والنُّدرة، فالنّقص الفادح في التنوع يُنقص لا شكّ من الدَلالة، لعدم كفاية المفردات في إبراز المعاني.

رابعًا: المحسوسية Concreteness

يتمثّلُ هذا العنصرُ من مؤشرات سهولة النصّ في طلاقة الكلمات ومدى دقتها وملموسيتها وميلها عن الصور الذهنية التجريدية؛ فالمُفردات الأكثرُ واقعيةً -حَسْبَ ماك نامارا- هي تلك الدالة على ما يمكنك سماعه أو تذوقه أو لمسه.

ومثلما يبدو لي فإنّ مسألة التجريدية والمحسوسية في الألفاظ تتوقف على طبيعة الموضوع، فموضوعات الدين والأخلاق والثقافة والسياسة بطبيعة الحال أكثر تجريدية من موضوعات العلوم الطبيعية والرياضية، لكن، وبالرغم من ذٰلك، وبغض النظر عن طبيعة المضمون، إنّ استعانة النصّ بأكبر قدر ممكن من المفردات الحسية يكسبه السهولة وجلاء المعنى.

وفي المعادل البلاغي للحسّية المعجمية يَعُدُّ البيانيون إجلاء المعنى عن طريق إلباس المعنوي ثوب المحسوس من الأساليب الأدبية الجمالية، [1] مثل تصوير المتنبّي للحُمّى في قصيدته قائلًا: [2]

وَزَائِرَتِي كَأَنَّ بِهَا حَيَاءً فَلَيْسَ تَزُورُ إِلاَّ فِي الظَّلَامِ

ومما يدلُّ على أهمية التعبير الحسّي عامّةً في تسهيل المعاني اهتمامُ القرآن به، حيثُ أشار السيّد قطب إلى أنّ التعبير بالصورة المحسوسة

---

(1) انظر: محمد التونجي وراجي الأسمر، **المعجم المفصل في علوم اللّغة** (الألسنيات)، مراجعة: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ج1، ص: 44.

(2) انظر البيت وشرحه في المصدر الآتي: أبو العلاء أحمد بن عبد الله المعري، **اللامع العزيزي** (شرح ديوان المتنبي)، تح: محمد سعيد المولوي، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط1، 2008، ص: 324.

عن الأحوال النفسية والنماذج الإنسانية والحوادث والمشاهد هو الأداة المفضلة في أسلوب القرآن الكريم للوصف،[1] وضرب أمثلة عديدة على ذٰلك، مثل قوله تعالى: ﴿ وَٱلصُّبۡحِ إِذَا تَنَفَّسَ ﴿١٨﴾ ﴾ [التكوير]

4.1.3.2. مؤشر البُنى التركيبيّة

إنّ الاستعمال الرّاشد لأنواع الجمل يتمثّلُ في تأليف جمل تناسبُ موضوع النصّ وغرضه ونمطه، وتتميّزُ بالسّلامة من الاختلال والتعقيد النحوي في تركيب العناصر، أو ترتيبها، أو الزيادة فيها، أو النقص، أو التداخل بينها، ومن اختيار الجمل الركيكة العامية، أو الأدنى فصاحة، بما يؤثر في انسجام النصّ وسهولته؛ وتتمثل جوانب التسهيل في البُنى التركيبية فيما يأتي :

أوّلًا: مناسبةُ التراكيب

إنّ طبيعة مضامين الكلام وأغراضه هي ما يحدّدُ ما ينبغي اختيارُه من الجُمل الإسنادية من حيثُ التركيبُ والترتيبُ في عناصرها الداخلية، أي الجمل البسيطة والمركّبة والجمل الاسمية والفعلية؛ وإلى جانب الجمل الإسنادية يمكنُ الاختيارُ من طائفة من التراكيب الجُمليّة المحذوفة العناصر، ويمكن اختيارُ الجمل كذلك من حيثُ مواصفاتُ الإتباع بين الجُمل، ويمكن أن نوجز الخصائص التركيبية والترتيبية للجمل في الجدول الآتي: [2]

---

(1) سيّد قطب، **التصوير الفنّي في القرآن**، دار الشروق، القاهرة – مصر، ط 17، 2004، ص: 36.

(2) هناك اختلافات في إعراب بعض الأسماء المنصوبة المحذوفة العامل، بين من يجعلها مفعولا مطلقا لفعل محذوف، ومن يجعلها منصوبة على نزع الخافض، انظر بعض تلك الأسماء وأنواع الجمل فيما يأتي :
- إميل بديع يعقوب، مرجع سابق
- فاضل صالح السامرائي، **الجملة العربية** (تأليفها وأقسامها)، دار الفكر، عمّان–الأردن، ط1، 2007.

الجـــدول رقم (4)

<table>
<tr><th colspan="4">طبـيـعة التـراكيـب الجـُمـليـّة</th></tr>
<tr><th rowspan="2">التركيب
الترتيب</th><th colspan="2">بين العناصر الداخلية للجمل</th><th>بـيـن الجـمـل</th></tr>
<tr><th></th><th>بسـيـطـة</th><th>مـركـبـة</th></tr>
<tr><td rowspan="8">تـــراكيـــب إسنـــاديّة تـــامّـــة</td><td rowspan="4">اسمية</td><td>مجـــرّدة</td><td>مجـــرّدة</td><td rowspan="8">– شـــــــرط
– جواب شـرط
– جـواب أمـــر
– جـواب قسـم
– ظـــــرف
– جواب ظـرف
– معطـــوفـــة
– مـــــؤوّلـــة
– صـلـــــــة
– مضاف إليـها
– بـــــــدل
– خـبـــــر
– نـعـــــت
– تـوكـيـــد
– اعـتـــراض
– استـئـنـاف</td></tr>
<tr><td>منسـوخة</td><td>منسـوخة</td></tr>
<tr><td>استفهامية</td><td>استفهامية</td></tr>
<tr><td>شرطية منسوخة</td><td>شرطية منسوخة</td></tr>
<tr><td rowspan="3">فعلية</td><td>مجـــرّدة</td><td>مجـــرّدة</td></tr>
<tr><td>شـرطيـة</td><td>شـرطيـة</td></tr>
<tr><td>استفهامية</td><td>استفهامية</td></tr>
<tr><td>تراكيـــــب غيـر إسـنادية أو محذوفـــة العـــامـل</td><td colspan="3">- شبه الجملة (جار ومجرور / ظرف ومضاف إليه)
- يـا رجُـلًا (أُنـــادي رجُـــلًا)
- وخـاصّـة (وأخـصُّ خـاصّـةً)
- أيضًـــا (آضَ أيـضًـــا)
- طبـــعا (أطـبـــعُ طبـعـــًا)
- أخيـــرًا (أقـول قـولا أخيـرا)
- مثـــــلاً (أضـــربُ مـثـــلاً)
- إضافةً إلى (أضيـــفُ إضـــافـــةً)
- وتـحديـداً (أحـــدِّدُ تـحـديـداً)
- رغـــم (رغِـــمَ رغْـــمَ)
- لَعَمْـــري (لَعَمْـــري قَـسَـمِـي)
- فِعـلًا، فضلًا، أبـدًا، سُبحـان ....</td></tr>
</table>

وفي الجدول رقم (4) أعلاه، بنينا تقدير عدد الجُمل فيما له علاقة بسهولة البُـنى التركيبية في المدونة على الملاحظات الأربع الآتية :

1. عـدمُ النظر إلى الجُمل التي فيها عناصرُ محذوفة ومقدّرة، مثلما هو موضّح في الجدول وما على نحوه، مثل: على مجتمعنا أن يتخلّص من آفة التدخين (يجبُ على مجتمعنا)، نحن المعلّمينَ نؤدّي الواجب (أعني المعلّمين)، وهٰكذا يصبحُ المظلوم ظالـمًا (وهٰكذا الأمرُ)، ذٰلك لغياب التّربية الخُلقية (ذٰلك حاصلٌ)، أفلا نعتبر؟ بلى (بلى نعتبر)، وغيره من أشكال الجُمل الحذفيّة.

2. المهـمُّ في النظـر إلى نـوع الجملـة تركيبُهـا الإسـناديُّ الأسـاس بغـضّ النظـر عن ما كان فيها من تقديم وتأخير، أو ما علق بها من توابع ومخصّصات وظروف.

3. عددتُ ضمن الجُمل الفعليّة ما كان فيها العاملُ اسم فاعل أو مصدرًا مثل: كونُ المعلم رسولًا، ما كاتبٌ التلميذُ درسه.

4. الجملُ الفرعيّة المعربةُ الملحقة بما له محلٌّ من الإعراب مثل الحال والنعت عددناها جُملًا إحصائيّةً مستقلّة في الإحصاء الشامل لوحدات الجمل، لكنّنا عددناها جُمَلًا ضمنية في إحصائنا الخاصّ للجمل المركّبة.

ويذكرُ اللغويون شكلًا من أشكال التراكيب يسمّونه المُعَدِّل (Modifier)، حيثُ يُعرّفه "لي فان جي" Li Fengjie أنّه: « الكلمة أو الجملة أو العبارة التي تضيفُ وصفًا إلى الاسم، بحيثُ يكون المُعَدِّلُ مثلَ السّهم، والاسمُ المستهدف بالوصف مثلَ الهدف، ويكونُ المُعَدِّل كلمة واحدةً، أو جملةً، أو عبارةً »[1]

وليس المُعدِّلُ في اللّغة العربية على ما يبدو غيرَ "القيد"، ونعني به تحديدًا الملحق الاسميّ الذي يُقيِّدُ دَلالة الجملة ويُكيِّفُها، ويتمثّلُ في الفُضلات وتوابع الأسماء (البدل، النعت، التوكيد، عطف البيان، عطف النسق، المفاعيل، التمييز، الحال، المنادى، المستثنى) إضافة إلى الظروف والتعيين بالإضافة.

وبسبب دور التوابع والفُضلات في تعديل الدَلالة وتقييدها فإنّ سوء استعمالها يُحدث اختلالًا كثيرًا في الجُمل، حيثُ يذكرون شكلين من اختلالات توظيف المُعدّلات هما:

1. المُعَدِّلُ الواقع في غير محله Misplaced Modifiers :

يتمثّلُ استعمالُ المُعدِّلِ الواقع في غير محلّه في عدم وضع التوابع والفُضلات والمضافات إليها بالقرب مما تتعلّقُ به، بحيث يُحتملُ أن ينصرف اللفظُ المُعَدِّلُ لدى المتلقي إلى غير المقصود في شكل جملة غير منطقية تُحدثُ عنده الغموض، ومن الأمثلة المسوقة لذٰلك (مع التصويب بين معقوفين):

---

(1) Li Fengjie, Yuan Xiuying, Zhang Chuanze. **Analysis of the Problems on Coherence in College English Writing**. International Journal of Language and Linguistics. Vol. 2, No. 6, 2014, pp. 338.

« بِعنا عصيرَ اللّيمونِ للزّبائنِ العِطاشِ في كوبِ الورق »
[بعنا عصير الليمون في كوبِ الورق للزّبائنِ العِطاشِ]
« محشوّةً بالمُضافات أكلت وِيتْني قطعةَ بيتزا »
[أكلت وِيتْني قطعة بِيتْزَا محشوّةً بالمضافات]
« قدَّمَ النَّادِلُ البِيتْزَا إلى المرأة وهي جيّدةُ الطّهو »
[قدّم النادلُ البيتزا وهي جيّدةُ الطّهو إلى المرأة]

وغنيٌّ عن البيان أنّ أمثال تلك الوضعيات الجُملية التي يتموضع فيها المُعَدِّلُ بعيدًا عن مُعَدَّله تُقوَّمُ بالسّياق والمعرفة الخلفية، لكنّ الأسهل والأسلس أن يُقرَّبَ بينهما، مثلما يتّضحُ في تصويبات الأمثلة، غير أنّ هناك نوعًا آخر من المُعَدِّلات الواقعة في غير محلِّها، وهي التي تُحدِثُ الإبهام بإفادة معنيين مختلفين في الوقت نفسه، بحيثُ لا يسهلُ تفسيرُه اعتمادًا على السّياق والمعرفة الخلفية للقارئ مثل:

« قال سعيدٌ بَعْدَ الحفلةِ سأذهبُ لتناول القهوة »
« أبصرتُ أخي وأنا أسيرُ في الشّارع »

حيثُ لا يتضحُ في المثالين كونُ "بعد الحفلة" زمنًا للقول ؟ أو زمنًا للذّهاب المُزمع عليه؟ وهل الشارعُ ظرفٌ لإبصار الأخ أم للسير ؟ ولتصحيح مثل هذا الإشكال في تموضع المُعَدِّل لابُدّ لنا من تحريكه حَسْبَ مقصود المتكلم: بَعْدَ الحفلة قال سعيدٌ سأذهبُ لتناول القهوة، أو: قال سعيدٌ سأذهبُ لتناول القهوة بعد الحفلة، و أبصرتُ أخي في الشّارع وأنا أسيرُ، أو: لما كنت أسير في الشارع أبصرتُ أخي.

2. المُعَدِّل المُعلّق Dangling Modifier :

يحدثُ خللُ التّعديل المعلّق حينما يُذكرُ القيدُ المُعدِّلُ ويُهملُ العنصرُ السّابق المستهدفُ بالتعديل،[1] ممّا يُحدِثُ الغموض لدى المتلقي، بسب فقدان المتبوع، مثل:

(1) انظر: المُعدِّلُ المُعلّق (Dangling Modifier) في: Li Fengjie, ibid , pp. 338.

مجتهـــدًا طِـــوال الســـنة تـــمّ تحقيـــقُ النجـــاح في الدراســـة
[مجتهدًا طِوال السّنة حققتُ النجـاح في الـدراسة]
رغبـــةً في النجـــاح، لم يكـــن في الوقـــت متســـعٌ للراحـــة
[رغبةً في النجاح، لم يكن لزيدٍ متّسعُ وقتٍ للراحة]
بعـــد إصـــابة اليـــد، كـــان مـــن الصـــعب كتابـــةُ الـــدروس
[بعد إصابة اليد، كان من الصعب على زيد كتابةُ الدروس]

ولتصحيح أخطاء التعديل المعلّق فإننا لا نكتفي بمجرّد إعادة ترتيب كلمات الجملة، وإنما لابُدّ من إضافة هدف الجملة المتمثل في المسند إليه الذي يتعلق به التابع، وذلك إما بترك المعدّل مثلما هو وتعديل الجملة الرئيسة، كما في تصويبات الأمثلة السابقة، أو بتغيير المعدّل وترك الجملة الرئيسة كما هي، مثل: بعد إصابة سعيد في يده، كان من الصعب كتابة الواجبات المنزلية.

ثانيًا: سلامة التراكيب

صحيحٌ أنه ليس كلُّ تركيبٍ مستقيمِ النحو مُستقيمَ الدَلالة، فقد يكونُ الكلامُ "مستقيمًا كذبًا"، مثلما ذكر سيبويه، على نحو: « حَمَلْتُ الجَبَلَ »، ولكن التركيب الفاسد النحو غالبًا ما لا يكونُ مستقيمَ الدَلالة، أو في الأقلّ واضحًا سهل الدَلالة، فإذا قُلتَ: زَرَعَ الفلاحِينَ القُطنَ، لم تُعدم الدَلالة بمعُونة المعرفة الخلفية، لكنّك تستثقلُ العبارة؛ وقد يكونُ الكلامُ فاسد النحو والدلالة معًا، وهو ما يعدُّه سِيبَوَيْهُ "المُحَالَ الكَذِبَ"، مثل:« سَأَشْرَبُ مَاءَ البَحْرِ أَمْسِ»[1]

فسلامةُ التكوين القواعدي سببٌ لابتغاء السُّهولة و تجنب التعقيد والتداخل، وليس سرُّ الإعجاز في أسلوب القرآن عند عبد القاهر الجُرجاني إلّا في حسن نظم الكلام من حيثُ تأليفُه وتركيبُه وتعليقُ

(1) عمرو بن عثمان (سيبويه)، **الكتاب**، تح: محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة – مصر، ط3، 1988، ج1، ص: 25- 26.

بعضه على ببعض، أي في توخي معاني النحو وأحكامه، يقول الجُرجاني: « النظم هو توخّي معاني النّحو في معاني الكلم »[1]

4.1.3.3. مؤشر البُنى المتوازنة Balanced Sentence

التوازي اللفظي هو تفريقُ الكلام إلى أشطر جُملية متكافئة تتوازنُ فيها البنياتُ على منوال ترتيبي واحد صوتيا وصرفيا ونحويا (تركيبيا) ودلاليا، بأن تكون الجملُ متماثلةً بينها من حيثُ تعدادُ المفردات، ومتفقةً في إيقاع الحركات والسكنات والميزان الصرفي، تُحاذي كلُّ كلمة ما يُماثلها وزناً في الجملة اللاحقة، من دون التزام بالسجع، بالكيفيّة التي تُحدِثُ في الكلام جرسا موسيقيا يسرُّ النفس، ويستحضرُ الوعي، ويستميلُ المتلقي إلى الاسترسال في القراءة. [2]

و يستحوذُ التناسبُ والتناسق على نظريّة الجمال منذ أمدٍ،[3] فالجميلُ يظهرُ في السِّمة من ناحية التناسب والتشابه والتناظر والتوافق والتوازن، والإنسان كَلِفٌ به فطريا، فهو يجنحُ إلى بناء القول على الإيقاع المتوازن والمتماثل في الجمل.

وتُعبِّرُ الجملُ المتوازنةُ لفظيًّا كذلك عن توازنٍ وتماثُلٍ دلاليّ يتمثل في عدِّ شطري الكلام متساويين في الأهميّة، يعبِّران عن حقيقةٍ واحدةٍ، مثل عطف عمل على عمل، أو حدث على حدث، أو وضع على وضع، أو حالة على حالة، وغيره؛ فالمتوازنات الجُملية تصيبُ غرضاً إيقاعيا جماليًّا من ناحية، وتُسهمُ من ناحية أخرى في استقصاء جوانب المعاني.

---

(1) عبد القاهر الجرجاني، مصدر سابق، ج1، ص: 361.

(2) انظر التعريف: أحمد مطلوب، **معجم المصطلحات البلاغية وتطورها**، مكتبة لبنان، بيروت – لبنان، 2000، ص: 60، وانظر كذلك: محمد كنوني، التوازي ولغة الشعر، مجلة فكر ونقد، عدد: 78، 1999، ص: 80.

(3) انظر: بنديتوكروتشه، **علم الجمال**، تر: نزيه الحكيم، المطبعة الهاشمية ، دمشق – سورية، 1963، ص: 36.

وتُقِيمُ الجملُ المتقابلةُ حَسْبَ لُورِينْ بِيبَانْ تراسلًا دلاليًّا، وعلاقةً متوقّعة بين ألفاظها بتسليط الضوء على أوجه التشابه والاختلاف بينها بشكل يضمنُ الانسجام النصّي،[1] وعرّفت لورين أخطاء التحديدات غير المؤكدة (انحراف المعلومات وسوء تجاورها) بأشكالٍ عديدة مثل: عيوبِ التوازي الدلالي، عيوبِ التوازي النحوي، عيوبِ التقابل، وهي تبدُو لي كلُّها مظاهرَ من أخطاء التوازي التركيبي بين المتواليات الجُملية.

ويَعُدُّ النحاةُ توازنَ الجُمل وتماثلَها تركيبيًّا هُوَ الأصلَ، حيثُ أشارُوا إلى لزومِ مراعاةِ المُشاكلة في الإعراب في عطف الجمل على الجمل، فيُعطف الاسمُ على الاسمِ والخبرُ على الخبر،[2] وأجازوا العطف بين غير المتماثلات، مما يدل على أنّ التماثل هو الأصلُ، فقد جاء في كتاب الكلّيات: « قَدْ تتّفقُ الجُملَتَانِ المعقُودتانِ مَعَ أنّ المُسندَ إليه في إحداهُما معرفةٌ وفي الأُخْرَى نَكِرَةٌ ... لَا مَحذُورَ في عطفِ الجُملة عَلَى المُفردِ ولَا العكس، بل يحسُنُ ذٰلك إذَا رُوعي لنُكتةٍ »؛[3] وحتى إذا قُرِنَ بين غير المتماثلات وجب عندهم ردُّ بعضِها إلى بعضٍ بالتأويل.[4]

وبرغم إشارة النحويين إلى أهمية التوازي والتوازن اللفظيين، ليس تحقيقُ التوازن في الكلام من شروطِ صحّته، وإنما هو مطلوبٌ لجعله أكثرَ سلاسةً وسواغًا، مما يُسَهِّلُ الفهم لدى المتلقي ويُسهِمُ في الانسجام النصي.

وفي البلاغة العربيّة محسناتٌ بديعية لفظية ومعنوية عديدةٌ تتجاوبُ مع النُزوع الفطريّ نحوَ الإيقاعِ المتوازي والمتوازن، مثل:

---

(1) Lorraine pepin , op. cit. p: 2

(2) انظر إشارة النحاة إلى المشاكلة في الإعراب: أبو البقاء أيوب الكفوي، مرجع سابق، ص: 1012.

(3) أبو البقاء أيوب الكفوي، مرجع سابق، ص: 1048. 1080.

(4) انظر رد غير المتماثلات بعضها إلى بعض بالتأويل في نفس المرجع، ص: 1054.

السجع، الجناس، التصريع، التطريز، الطباق، المقابلة، الموازنة، والازدواج، ومراعاة النظير، زيادةً إلى ظاهرة الإيقاع العروضيّ في الشعر.

وكان الأدباءُ يهتمون بالتوازن اللفظي، إذ هو أظهر المزايا اللفظية النثرية المبتغاة في الرسائل والخطب وبعض أنواع النثر السردية كالمقامات، قال أبو هلال العسكري: « لَا يَحْسُنُ مَنْثُورُ الْكَلَامِ، وَلَا يَحْلُو حَتَّى يَكُونَ مُزْدَوِجًا، وَلَا تَكَادُ تَجِدُ لِبَلِيغٍ كَلَامًا يَخْلُو مِنْ الِازْدِوَاجِ، وَلَوِ اسْتَغْنَى كَلَامٌ عَنْ الِازْدِوَاجِ لَكَانَ الْقُرْآنُ »[1]

4.1.3.4. مؤشر سهولة القراءة

نقصدُ هنا إلى مؤشر السّهولة المتعلق بالجانب الشكلي في عرض النصوص من حيثُ طبيعةُ الخطّ وتوظيفُ علامات الترقيم وتقسيمُ الورقة ونظافتُها، ونعني بطبيعة الحال نصوصَ تعابير التلاميذ الكتابية المدرسية في إطار تعليميّة اللّغة العربية، لا نصوصَ الطباعة الآليّة، حيثُ تقِلُّ أخطاءُ عدم وضوح الكتابة في الرّقن الآلي.

إنّ مما يعيق سهولة الفهم لدى القارئ كونُ الخطّ ركيكًا مُتعسّر القراءة، والجمل مركومةً بلا علامات ترقيم، والمساحات شاغرةً سيّئة التوزيع، وكذلك كونُ النصّ كثير التشطيبات واللطخات، لكنّ أهمَّ جوانب العرض الشكليّ السيّء للنصّ متعلّقٌ بالخطّ الرّديء.

وتعودُ رداءةُ الكتابة لدى التلاميذ في الأعوام الأولى إلى أسباب عديدة مثل: اضطرابات "قصور التصوير" (Dysgraphia)، وعدم الانسجام بين البصر والحركة، أو الصعوبة في تحديد الاتجاه، والتحكّم في العضلات، ووضع الورقة، وإدراك المسافة بين الحروف، وغيرها من الصعوبات الحركية والإدراكية؛ وتعود رداءةُ الكتابة كذلك بدرجة أهمّ إلى نقص التنمية للمهارات الأوّلية: الاستيعاب والتحدّث والقراءة،

(1) أبو هلال العسكري، مرجع سابق، ص: 260.

حيثُ إنّ الكتابة تحتلُّ قمة أنشطة التعلم حَسْبَ هرم قانيي Robert mills gagné (1916 - 2002) لأنماط التعلّم.[1]

لكن السبب الرئيس لرداءة الخط لدى التلاميذ على ما يبدو أعمقُ من العوامل الذاتية والبيداغوجية، فهو متعلقٌ بطبيعة الحياة المعاصرة وما استجدّ فيها من تطور تكنولوجي، يقول جودت هوشيار: « أزاحت وسائلُ الاتِّصال الرقمية الكتابة اليدوية جانباً؛ وكلُّ من يتعاملُ مع المعلومات لم يعد بحاجة إلى الكتابة اليدوية إلَّا عند كتابة المذكرات اليومية أو الملاحظات .. فقد حلّ الكومبيوتر محل الأوراق في كل مجالات الحياة تقريبا »[2]

ويُعدُّ تقهقرُ مكانة الكتابة اليدويّة مُعضلةً ديداكتيكية كبيرة للتلاميذ، فالكتابة اليدوية بالخطّ الواضح لا تُسهمُ في جلاء النصّ وسهولته فحسب، وإنما تُقوّي كذلك عملية التعلّم نفسها لدى الكاتب، في حين تُضعفها الكتابةُ على لوحة المفاتيح، حَسْبَمَا أثبتته التجربةُ التي أجراها فريق فُولَايْ جون لوك Velay Jean-Luc للبحث التابع لمختبر مرسيليا لعلم الأعصاب الإدراكي.[3]

فقد توصّل فريق فُولَايْ إلى أنه عند قراءة الرسائل التي تمّ تعلُّمها بخطّ اليد تُنشَّطُ أجزاءٌ مختلفة من الدماغ أكثرَ من تلك التي تُنَشّطُ عند التعرّف إلى الرسائل التي تم تعلّمها بوساطة الكتابة على لوحة المفاتيح.

---

(1) انظر الهرم في مؤلف Gagné (شروط التعلم) :

Robert M. Gagne, **Conditions of Learning**, 3 rd Edition, Hardcover, 1977.

(2) جودت هوشيار، **السلطة الخامسة** (نبض الحياة في القرية العالمية)، دار موكرياني، أربيل–كردستان العراق، ط1، 2014، ص: 115.

(3) انظر الإشارة إلى التجربة المذكورة في المقالة الآتية:

Trond Egil Toft, **Better learning through handwriting**, University of Stavanger, ScienceDaily, 24 January 2011.link :,

(www.sciencedaily.com/releases/2011/01/110119095458.htm)

4.2. على مستوى الكاتب

حين نتحدّثُ في هذا الموضع عن دور الكاتب في انسجام النصّ فإنّنا لا نقصدُ الجانب التداولي البراڤماتي (Pragmatic) الذي يُؤدَّى برابطة إنجازية تُحيلُ إلى عناصرَ متعلقةٍ بخصائص الكاتب وأحواله الخارجة عن الدلالات الوضعية والنحوية للألفاظ والتراكيب، وهو ما قد أشرنا إليه في موضوع اشتراط المناسبة، وإنما نقصِدُ الشروطَ التي ينبغي توافُرُها في المُنتِج نفسِه للخطاب، وهي التي تتيحُ له بناء نصٍّ متماسكٍ متوافق؛ فلِكي يستدلَّ القارئُ الاستدلالَ المناسب ينبغي للكاتب أن يتوافق مع مبادئ التواصل، بأن يكون إعلاميًّا مفيدًا، ذا صلةٍ بالموضوع، وواضحًا بما فيه الكفاية.

أشرنا سابقًا في سياق الحديث عن اشتراط العلاقة والمناسبة إلى مبادئ "جرايس" التداولية للمحادثة التكاملية التعاونية بين المتكلم و المتلقي Cooperative principle of speech،[1] وهي الدوافع المنطقية البديهية لإنتاج نص تواصليّ نفعيّ تأثُّرًا بما يحدثُ في الواقع، وأيُّ خرقٍ لها يُخرجُ الكلام عن حيّز النفعية إلى حيز الإبداعية، أو اللّامفهوميّة، وتتمثّلُ مبادئُ جرايس في الفئات الأربع الآتية:

أوّلًا: مبدأ الكمّ Maxim of Quantity

يتعلق مبدأ الكم بضرورة توافر معلومات وأفكار كافية وضامنة لتحقيق موضوع النصّ وغرضه بلا إسراف ولا افتقار، ويتمثّلُ في المعيارين التوجيهيين الآتيين:

1. اجعل كلامك إعلاميًّا مطابقًا للمقصود و منغلقًا عليه
2. لا تجعل كلامك أكثر إفادةً مما هو مطلوب

(1) انظر: Paul Grice, Logic and Conversation, op .cit , p: 45

ثانيًا: مبدأ الجودة Maxim of Quality

ينبغي أن يكون الكلام صحيحًا ومُحدّدًا يتوافر فيه الوضوح والصدق ويتجنب الإبهام والغموض، وذلك بما يأتي:

1. لا تقل ما تعتقدُ أنه خطأ
2. لا تقل ما تفتقرُ فيه إلى الأدلة الكافية

ثالثًا: مبدأ العلاقة Maxim of Relation

يتمثّلُ مبدأ العلاقة حَسْبَ جرايس في معيار واحد هو "وجودُ الصّلة "، وبرغم إيجازه، إلَّا أنه ينطوي على عدد من الإشكالات المتعلقة بأنواع ومحاور الصِّلات الممكنة، وكيفيّة تغيّر العلاقة في سياق تبادل الحديث، وبشكل مقبول، وغيرها من الأسئلة.

رابعًا: مبدأ الطريقة Maxim of Manner

لا يتعلّقُ مبدأ الطريقة أو الأسلوب مثل المبادئ السابقة بما يُقال، وإنما يتعلّقُ بكيفية قَوْلِ ما يُقال، وهو مبدأ أن يكون الكلامُ أو التعبيرُ واضحًا، ويتضمَّنُ المعاييرَ الأربعَة الآتية:

1. تجنبِ الإبهام (obscurity)
2. تجنبِ الغموض (ambiguity) [1]
3. كُنْ موجزًا، وتجنّبِ التطويل غير الضروري
4. كُن مُنظّمًا

وعند تأمل تلك المبادئ التعاونية للمحادثة نجدُها مُتَمَحْوِرَةً حول مبادئ: الاقتصاد، والوظيفية، والمطابقة، والمصداقية، على أساس من التكامل بين الكاتب والقارئ، من أجل تخليص الكلام من شوائب التواصل، وتحقيق أكبرِ قدرٍ من النّفعية فيه.

وتُعَدُّ معاييرُ مبادئ جرايس للمحادثة المواصفاتِ التي تفصلُ بين الكلام الحياديّ المباشر والكلام الأدبيّ الذي يتّخذ اللّغة الانزياحيّة وسيلةً لغاية الاحتفالية الشعرية وتكريس الذات،

(1) الغامض هو المستتر الخفي الذي يمكن كشفه، وهو عكس الواضح، أما المبهم فهو المحجوب المستغلق الذي لا يُعرف له وجه، انظر الغموض والإبهام على الترتيب في: لسان العرب، مصدر سابق، ج 7، ص: 200 / ج 12، ص: 57.

ولكن البلاغيين أيضًا وقفوا على مبدأ الاقتصاد في التعبير، بما يسمّى في علم المعاني بالمساواة، وهي الحدُّ الوسطُ بين الإيجاز والإطناب، فمطابقةُ اللفظ للمعنى المقصود عندهم وجهٌ من أوجه التعبير البليغ.

4.3. على مستوى القارئ

للمتلقي دورٌ بطبيعة الحال في إنشاء الانسجام، بما يختزنه من المعرفة الخلفية والأطر الذهنية المتعددة الأشكال، وكذلك بما يتوافر عليه من المهارات الأساس للإدراك المعرفي، وهي التي حددها بنجامين بلوم Benjamin Bloom (1913- 1999) في صِنافته،[1] وما يتوافر عليه أيضًا من الترابطات العرضيّة التي يُقيمها بين أجزاء النصّ السّردي (الإعداد، التنسيق، المجاورة)،[2] ومن كثيرٍ من القُدرات الكامنة الأخرى مثل: التعرّف، الاسترجاع، التعليل، التفسير، البرهنة، المقارنة، الموازنة، التصنيف، التعميم، الاستخلاص، الحُكم، والتقييم، وغيرها.

وبالرغم من أهمية طاقات القارئ الإدراكية التي ذكرنا، نتحدّثُ هنا عن قدراتٍ ذهنية إجرائية ظرفية خاصّة يجري تنشيطُها في أثناء التأويل، وهي:

1. إدراك الروابط الاتساقيّة:

من أجل إنشاء الانسجام النصّي على مستوى البُنية الصغرى والكبرى يحتاجُ القارئ إلى ما تسمّيه داني يومبرلو بقدرة " المعالجة الإحالية " أو" تفسير المرجعيات" بوساطة تحديد أدوات الإحالات المختلفة وإدراك مراجعها،[3] وكذلك يحتاجُ إلى قدرة إقامة العلاقات السببية عن طريق تفسير مؤشراتها اللفظية، إضافةً إلى الخِبرة

---

(1) انظر: A committee of college and university examiners, **Taxonomy of educational objectives** (the clasification of educational goals) handbook1 cognitive domain, longmans, london- Britain, 1956.

(2) انظر ترابطات إجراء النصّ السردي في المرجع الآتي: محمّد خطابي، مرجع سابق، ص: 81.

(3) Dannie Pomerleau, article, op. cit

بالأجناس والأنماط النصّية التي تُسَهِّلُ استيعاب مضامين النّصوص مثلما ذكرنا سابقا في "بُنية النصّ".

2. التغطياتُ الافتراضيّة:

التغطيةُ الافتراضيةُ أو الاستدلالُ التجسيري عمليةٌ ذهنية يؤوّلُ فيها المتلقي ما يقرؤُه من ظاهرِ اللفظِ من غير وساطةٍ، وإدراك ما يفضي إليه من"معنى المعنى" كما يسمّيه عبدُ القاهر الجُرجاني [1] عن طريق ملء فجوات النصّ بعناصر افتراضية.

والتأويلُ هو كما في اللّسان: « نَقْلُ ظَاهِرِ اللَّفْظِ عَنْ وَضْعِهِ الأَصلي إِلى مَا يَحتاجُ إِلى دَلِيلٍ لَوْلَاهُ مَا تُرِك ظاهرُ اللَّفْظِ »،[2] حيثُ يزوّدُ القارئُ الألفاظَ والعباراتِ برابطةٍ إنجازيّة تتيحُ الانتقال من المعنى الحرفيّ للكلام إلى مقصد الكاتب استدلالًا بالمعرفة الخلفية المشتركة التي تقتضي أحوالًا ووقائع قبلية معيّنة، وذلك يعني أنّ التأويل إجراءٌ ضروريٌّ لإدراك الانسجام النصّي.

وقد ساق محمّد خطابي أمثلة للتغطيات الافتراضية،[3] فإذا أُخبرنا مثلًا أنّ البردَ قارسٌ وأنّ النافذةَ مفتوحةٌ، فذٰلك يعني الأمرَ بإغلاقها، وإذا قلنا: (أخرجت ماري بعض مؤونة النزهة من السيارة، كان [العصيرُ] دافِئًا) و (اشتريتُ أمسِ درّاجةً، الإطارُ واسعٌ) و (أُرسم قُطرًا بالأسود، طولُ الخطّ ثلاثُ بوصات)، فالتغطيات الافتراضية تقتضي أنّ المؤونة تضمّنت العصير، وأن للدرّاجة إطارًا، وأنّ القُطر خطٌّ.

3. التأويلُ المحلّي:

صحيحٌ أنّ القارئ يحتاجُ لكي يفهم النصّ إلى جُهد تأويليّ يُنجِزُ به تغطيات افتراضية لفجوات النصّ، إلّا أنه لا يمكنُه أن يَشْتَطّ في التأويل فيخرجُ بالدلالة عن مقصود المتكلّم، يقولُ هاليداي:

---

(1) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مصدر سابق، ج1، ص: 174.
(2) لسان العرب، مصدر سابق، ج11، ص:33.
(3) محمّد خطابي، مرجع سابق، ص: 69. 70. 71.

« إنّ النـاس يـذهبون إلى أبعـد مـدى في تأويـل أي شـيء مُـتكلَّمٍ أو مكتُـوبٍ كنصٍّ، وهـم مستعدُّون لافتراض أنّ في التعبير أو في الإنتاج أو في فهمهم خطأً ما، بدلَ قَبُولِ أنّهم يواجِهُون لا نصًا »[1]

ولأجل تقييد طاقة التأويل لثغرات النصّ وتضييق خانتها، نبّه براون ويول إلى أهميّة التأويل المحلّي،[2] حيثُ لا يمكنُ للقارئ الانسياقُ بالتفسير وراء تداعياته المعرفية إلَّا في إطار السياقات التراكمية الجزئية المحدّدة والمتغيرة في أثناء النصّ؛ فمثلًا في قولنا: « ذَهَبتُ إلَى بَيْتِ الأُسْرَةِ، وتحدَّثتُ مَعَ الأبِ » يقتضي مبدأُ التغطية الافتراضية أنّ الأب هو أبُ الأسرة التي ذهبتُ إلى بيتها، في حين يفرضُ مبدأُ التأويل المحلّي أنّ ذٰلك الأبَ هو فعلًا أبُ الأسرة التي ذهبتُ إليها، لا أبَ أسرةٍ أخرى، اكتفاءً بإشارات النصّ نفسه. والتقييدُ بمبدأ التأويل المحلّي المتعلق بالقارئ يقابلُ مبدأ الكم الذي ذكرنا في جانب المتكلم القاضي بضرورة أن يُوافق المتكلمُ بين ألفاظه ومقاصده.

4. أفـــــقُ التـــــوقّـــع:

يتكوّنُ النصُّ في إطار لسانيات النصّ حَسْبَ نظريّة "جمالية التلقّي" التي حدّدها هَانْس رُوبِرت يَاوْسْ Hans Robert Jauss (1921 – 1997) في مؤلّفه (من أجل جمالية التلقّي) من محورين:[3] الإنتاجُ الذي ينتمي إلى المؤلّف والتلقّي الذي ينتمي إلى القارئ، وذلك في مقابل الجمالية الماركسية التي ترى النصّ مجرّد انعكاس للواقع الاجتماعي.

وقد طوّر يَاوْسْ مفهوم " أفق توقّع القارئ" horizon of expectations أو" أفق الانتظار" اعتمادًا على آراء مارتين هيدجر Martin Heidegger و هانس ڤيرڤ ڤادامر Hans-Georg Gadamer حول العلاقة التي تربطُ وعي القارئ بالموضوع؛ حيثُ عرّف أفق التوقع أنه: [4] « نسقٌ من إحالاتٍ قابلة

---

(1) هاليداي ورقية حسن، مرجع سابق، 314.

(2) Brown, G.and George Yule, op. cit. p: 71.

(3) Jauss (Hans Robert), **Pour une esthétique de la réception**, Trad. de l'allemand par Claude Maillard, Tel (n° 169), Gallimard, Paris – France, 1990.

(4) Ibid, P: 49.

للتحديد الموضوعي، تنتجُ بالنسبة إلى أيّ عمل في اللحظة التاريخية التي يظهرُ فيها عن ثلاثة عواملَ أساس هي: التمرُّسُ القبليُّ للجمهور بالجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النصّ، شكلُ الأعمال السابقة وموضوعاتُها التي يفترضُ العملُ الجديد معرفتَها [القدرة التناصّية]، المقابلةُ بين اللّغة الشعرية واللّغة العمليّة »؛ فالوعيُ بعدِّه آليةً إجرائيةً للانسجام يتّجهُ إلى النصّ وهو يصحبُ جُملةً من التصوّرات الافتراضيّة السابقة التي تُنشِئُ لدى القارئ أفق انتظارٍ خاصٍّ به منطلقٍ من تجاربه الواقعيّة.

5. معرفةُ سياق المقام:

معرفةُ القارئ لعناصر بيئة الخطاب أو السّياق التداولي تساعدُه على فهم وتأويل المؤشرات اللفظية الدالة على المعاني الخلفية التي لا تُصرّحُ الألفاظُ بها، وتتمثّلُ عناصر بيئة الخطاب في مثل: شخصية الكاتب، سنّه، مستواه التعليمي، حالته النفسية، أخلاقه، وضعيته الاجتماعية، قناعاته، والظرف الزماني والمكاني للكتابة، وكلِّ ما يمكنُ أن يلقي بظلاله على النصّ.

4.4. على المستوى المشترك بين الكاتب و القارئ

رأينا سابقا أنّ في النصّ مستويات متعددة منها مستويا قصد الكاتب وتأويل القارئ اللذان يشتركان في إضفاء الانسجام على النصّ، وهي في الحقيقة مسألة جدلية بين اللسانيين لها علاقة بعلم النفس اللغويّ؛ وخلاصة القول الذي نراه أنّ الكاتب يستندُ إلى المعرفة الخلفية المشتركة في إنتاج النصّ موظفا فيه عناصر الاتساق بعدِّها أدواتٍ متاحةً بين يديه، في حين يعملُ القارئ على تفسير تلك العناصر الاتساقية كمؤشرات وسد ما بينها من ثغرات انطلاقا من ذات المعرفة المشتركة عن طريق التذكر والاستدعاء وغيره من الآليات الذهنية وفق مبادئ "جرايس"، التعاونية للمحادثة Cooperative principle of speech،[1] ويستقلُّ كلٌّ من الكاتب و القارئ أيضًا بجانب خاصٍّ من التصوّرات الظرفيّة المسهمة في كيفيّة إنتاج النصّ وإدراك انسجامه، وهي التصوّرات المختلفة من شخص إلى آخر.

---

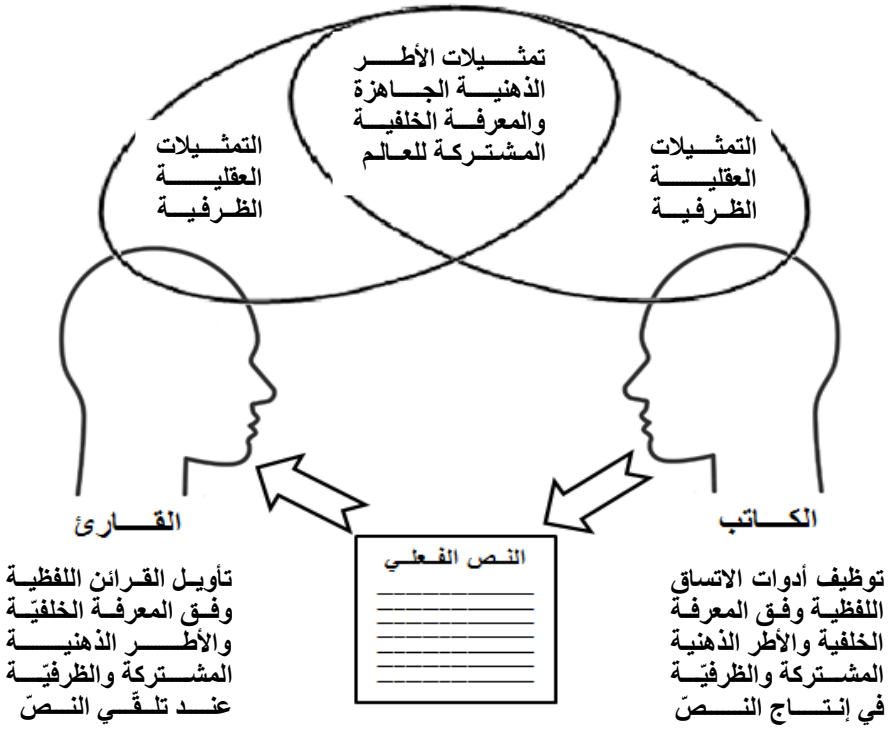
(1) Paul Grice, op.cit

ويـــرى أفْـرام نـعـــوم تـشـــومـســـكِي Avram Noam Chomsky (1928 –) بنـاءً علـى مراسـلة سـابقة أنّ انسـجام الـنصّ هـو مسـؤولية الكاتـب بالدرجة الأولى ثم مسؤولية القارئ، ويرى أنّ هناك عواملَ كثيرةً أُخَرَ غيرَ ظاهرةٍ تؤثر في انسجام النصّ على مستوى البُنية الكبرى. (1)

و يمكـن أن نجسّـد البُنيـة التداوليـة المشـتركة والمختلفـة بـين الكاتـب والقارئ والمسهمة في تحقيق تلاحم النصّ وانسجامه بالشكل رقم (8) الآتي:

الشكل رقم (8)

تمثيلات النصّ المندمجة بين الكاتب والقارئ



(1) كانـــت الإفـــادة في مراســـلتين مـــع تشومســـكي بتـــاريخي: 19 آوت 2016 و 13 نـوفمبر 2016 عـن طريـق بريـده في موقـع كليـة اللسـانيات والفلسـفة لمعهـد ماساتشوستس للتكنولوجيا MIT، رابط العنوان البريدي:
http://web.mit.edu/linguistics/people/faculty/chom s k y
ونعـــوم تشومســـكي أســـتاذ الألســـنة ومفكـــر أمريكـــي، مؤلـــف كتـــاب (البـــنى النحويـــة)، وصـــاحبُ النظريـــة التوليديـــة والتحويليـــة: GGT، درّس اللغـات في جامعـات أمريكيـة عديـدة، ولـه آراءٌ سياسـية، ومقـالات عديدة. ينظر: موسوعة السياسة، ج1، ص: 747.

وفي إطار العلاقة بين الكاتب والقارئ نتحدّث كذلك عن العُدّة المشتركة من أجل تحقيق الانسجام؛ فلابُدّ للطرفين عند التعامل مع العناصر اللفظية في نسيج البُنية السطحية للكلام structure explicite من تنشيط بُنية معرفية خلفيّة مشتركة ومُلصقات ذهنية étiquette أوإطارات توقعية وافتراضية تُسهم في إنجاز فعل الإنتاج و فعل التلقّي.

وتتمثّلُ عناصر المعرفة الخلفية والذهنية المشتركة لإنجاز الانسجام النصّي في العناصر الآتية:

1. معرفةُ اللُّغة:

يتطلّبُ تحقيقُ الانسجام النصّي وضمانُ استمرار الدَلالة وتدرُّجها وعدمُ تناقضها توافر الحدّ الأدنى المطلوب من "كفاءة" [1] استعمال اللّغة وفهمِها وتأويلِها من الكاتب والقارئ على مستوى البُنية الصُّغرى مُعجميًا وصرفيًّا وتركيبيًّا ودلاليًّا؛ وكذلك توافر القدرة على التحكّم في آليات البُنية الكلّية للنصّ المعني.

وتتضمنُ معرفةُ اللّغة القدرةَ على إدراك ومراعاة السياقات المختلفة، من حيثُ المجالُ الداخليّ المعجميّ والصرفيّ، وما تشتملُ عليه من محتويات مضامينيّة وثقافيّة وبُنى عُليا ومقطعية ومستويات لغوية عديدة (مقالة، خطبة، حجاج، تفسير، سرد قصصي، لغة فصيحة، عاميّة، إعلامية، تأثيرية، شعرية، خطاب ديني ..)؛ وكذلك من حيثُ المجالُ الخارجيّ التداوليّ المتعلق بأحوال النصّ وطبيعة العلاقة بين الكاتب والقارئ.

2. المعرفةُ العامّة:

هناك محاولات عديدةٌ لتقديم تمثيلات لـ"معرفة العالم" المعدودة أساسًا لتفسير الخطاب؛[2] ونتحدّثُ هنا عن المعرفة الخلفية Knowledge of background بعدّها بياناتٍ ومعطياتٍ، لا نماذجَ

---

(1) فضّلنا توظيف مصطلح " الكفاءة" للدلالة على القدرة بدل "الكِفاية"، لاشتهار الأوّل، بينما استعملنا الأخير للدلالة على الاكتفاء والإغناء، مع العلم أنّ مجمع اللغة القاهري سوّى بين الكفاءة والكِفاية، انظر مرجع المجمع: **كتاب الألفاظ والأساليب**، تع: محمد شوقي أمين ومصطفى حجازي، (د.د)، مصر، 1976، ص: 219

(2) انظر: Brown, G.and George Yule, op. cit. p: 236.

ذهنيّـةً نمطيـة جـاهزة، ونُعرّفهـا عـامّـةً بأنهـا مـا يتـوافر لـدى الكاتـب والقـارئ مـن مخـزونٍ مُـتراكمٍ مـن الثّقافـة والمعلومـات المـُشاعة في مجـالاتٍ شـتّى، وهـو المخـزون الـذي يؤهّـلهما للخـوض فيمـا يُعالجـان من موضوعات وأغراضٍ، عن طريق مبدأ ربط شيءٍ مُعطى بشيءٍ سابق يُشبهه، فالفهمُ مثلما يُقال "عمليّـةٌ ذاكِـريّـةٌ".(1)

وربّـما يحوي الكاتبُ والقارئُ قسطًا وفيرًا من المعلومات في معرفتهما الخلفية، لكنّ الذهن لا يستحضرُ المخزون المعرفي كلّـه مع كلّ نصّ يُنتجه أو يتلقّـاه، وإنّمـا ينتخِـبُ من ذٰلك المخزون ما يوائمُ الخطاب المُواجَـه بوساطة آليات ذهنية محدّدة تربطُ الموضوعاتِ الجديدةَ بالسابقة.

3. معرفة الحالة المفترضة للعالم:

يخزِنُ الذّهنُ تعميماتٍ توقّعيّـةً مِـنواليّـةً جاهزةً يجري ترسيخُها عن طريق مُعايشـةِ اطّـرادات الأحـداث التقليديّـة والمواقـف المتكـرّرة العامّـة والخاصّـة في الحياة اليومية ضمن أُطرها الزمانية والمكانية، وهي ما يسمّيه فان دايك بالحالة الطبيعية المفترضة للعوالم Assumed normality of the worlds، (2) وهي حسبَـه من الشروط المعرفيّـة الهامّـة للتماسك الدلالي.

وقد ذكر براون ويول أشكالًا عديدة للتعميمات الإدراكية النمطية، نذكرها فيما يأتي:(3)

3.1. السِّيـنَارْيُو Scenario:

"السيناريو" هو النصُّ السينيمائيُّ، لكنّ المقصودَ به هنا المجالُ الممتدُّ للمرجع المستعمل في تأويل نصٍّ ما متضمّنًا الترتيب المحتمل لحقائقه، وقد استعمل هذا المفـهـوم قَـارُود و سَـانْفُـورْد Garrod and Sanford،(4) واستُـعـمِـل مـصطـلـحُ "الإطارُ" Frame حَسْـبَ بْـرَاوْنْ ويُـولْ بنحوٍ

(1) انظر مبدأ الانسجام: التشابه في المرجع الآتي: محمّد خطابي، مرجع سابق، ص: 57.
(2) Teun A.Van Dijk ,Text and Context, op. cit. p: 99.
(3) Brown, G.and George Yul. op. cit. p: 228 - 250.
(4) S. C. Garrod & A. J. Sanford, **The mental representation of discourse in a focussed memory system (** Implications for the interpretation of anaphoric noun phrases), Journal of Semantics 1982, p: 21-41.

متكـرّر منـذ مَـارْفِـنْ لِي مِينَـسْـكِـي Marvin Lee Minsky (1916 -1927) الـذي رأى أنّ معرفتنـا يجـري تخزينُهـا في الـذاكرة في هياكـلِ بيـاناتٍ سمّاهـا "الإطـارات" الـتي هـي مواقـفُ نمطيـةٌ؛[1] واسـتعملتُ أيضًـا مفهومـاتٍ أُخَـرَ مشابـهةً سنـأتي إلى ذكـرها، وهي: المدوّنةُ، الخُطاطةُ، نماذجُ الحالة.

فالعناصرُ التي تُـذكرُ في النصّ تُنشِّـطُ في المواقـف الجديدة عناصرَ أُخَـرَ لمجالاتٍ محدّدة جاهزة تتعلق بمكان وزمان وظروف ما هو مذكور، فلفظـة "الإسـعافُ" مـثلًا تُنشِّـطُ عناصـر إطـار المستشـفى: (طبيب، حقنة، وصفة، سيّارة إسعاف ..)، ولفظة "السبّورةُ" تنشِّـطُ عناصر إطار القسم (معلّم، كتاب، مَصطبة، طلّاسة ..)

وتساعد عناصرُ الإطار الذهنية النشطة القارئ على إجراء عمليات التغطيـات الافتراضـية لفجـوات الـنصّ الـتي ذكـرنا سـابقاً، فـإذا قلـت: (اشـتريتُ قوسًـا، لكـنّ الـمَوْسِمَ لَمْ يحِـلَّ بَعْـدُ !)، فالمقصـودُ -حَسْـبَ إطـار القـوس والموسـم- موسـمُ الصّيـد؛ وإنّ كُـلَّ تنـاقضٍ في الألفاظ يكسرُ الإطار الذهنيّ للقارئ، و يشوّشُ عملية التأويل لديه، مثـلَ وصـف فتـاةٍ إفريقيـة الأصـل بالشّـعر الأشـقر والبشـرة البيضـاء؛ وقـد تتـداخلُ الأُطُـرُ فيجـري تنشـيطُها آنيًـا، مثـل توجّـه مجموعـة مـن التلاميذ إلى حديقة حيوانات ولقاء مجموعة من الصِّحافيّين.

3.2. المـــدوّنـــة Script:

في إطار نظرية التبعيّـة السياقية التي تتعاملُ مع تمثيل المعنى في الجمل قدّم كلّ من روبِـرْت شَـانْكْ Robert Schank (1946 -) و روبِـرْتْ آيْبَلسُـون Robert Abelson (1928- 2005) مـفـهـوم "المـدوّنـة" إلى جانب مفهوماتٍ أُخَـرَ للتعامل مع الفهم على مستوى القصّة.[2]

---

(1) Brown, G.and George Yul. op. cit. p: 228.

(2) Roger Schank and Robert Abelson, **Scripts Plan Goals and Understanding** (An anquiry into Human Knowledge Structures), LEA, The Artificial Intelligence Series, New Jersey-USA, 1977, p: 36.

وحسب بـرَاوْنْ ويُـولْ، تمّ تطـويرُ مفهـوم المدوّنـة بالقيـاس إلى مفهـوم "الإطـار" لـمِينَسْكِـي، ولكنّـه تبعيّـة مفهوميّـة لا تـدلُّ على العناصر المكانية والزمانية، وإنّمـا تدلُّ على تسلسل الأحداث المتوقّعة والمبرمجة التي تستدعيها عناصرُ لفظية معيّنة من الوعي الجمعي،[1] مثل: الأعيـاد، والأعـراس، والانتخـابات، وحـوادث المـرور، وأعمـال الحِـرف المختلفـة، وغيرهـا، ففـي مدوّنـة وقـائع المـرور مـثلًا عناصـر: الاصـطدامُ، الإصابةُ، تجمّـعُ الناس، الاتّصالُ بالحماية، حضورُ الأمن، إقالةُ المصاب إلى المستشفى، وغيرها.

3.3. الخُطاطة Schema:

الخطاطـةُ عناصـرُ لفظيـة تنشِّـطُ مخطّطـاتٍ تصـوّريةً تقليديـة تتّسـمُ بالحتميّـة والثّبـات، فهـي تعمـلُ مثـل "سـقّالاتٍ ذِهنيـةٍ" كمـا يسـمّيها بـراون و يـول، تـنظِّمُ خـبرة الفـرد والمجموعـة وتوجّـه خطاباتهـا ونشـاطاتها وأحكامهـا الثّقافيـة و السّياسـية والجنسـية نحـو نفسـها ونحـو الآخـرين من وِجهة نظر استباقيّـة قويّـة، مثل التحيّـز العنصري ضدّ صورة المسلم الـذي يوصـفُ بالإرهـاب والهمجيّـة في الـدوائر السّياسـية والإعلاميـة الغربية؛[2] وقد ذكر براون المحادثة الآتية مثالًا لتأثير الخطاطة في إصدار الأحكام:

أ : سيكونُ هناك بثٌّ سياسيٌّ حزبي، هل تريدُ مشاهدته ؟

ب: لا، أطفئه، أعرفُ ما سيقولونه مُقدّمًا

فهـذا الحـوار يُجسِّـدُ نموذجًـا للمخطّطـات الحتميّـة الـتي تُسـتعمَلُ عندما نكونُ على وشك مواجهة أنواع معينة من الخطاب.

3.4. نماذجُ الحالة Siuation models:

"نمـاذجُ الحالـة" أو "النمـاذج العقليـة الظرفيـة والعرضـيّة" مصـطلحٌ اسـتعمله فـان دايـك و كينتْـشْ مثلمـا أحلنـا إليـه سـابقًا في موضـوع

---

(1) Brown, G.and George Yul. op. cit. p: 214.

(2) Ibid. p: 247.

"اشتراط المناسبة"، وهو يُشيرُ في مجال عملية الخطاب وعلم الإدراك المعرفي إلى مستوى من مستويات التمثيل الذهني في عقل الإنسان.

إنّ العقل لا يمكنُه أن يُخزّن المعلوماتِ والمفاهيمَ كلَّها المتعلّقة بعناصر العالم وأشيائه المحيطة التي تردُ إليه عن طريق السّمع والمشاهدة، وإنما يُنشئُ لها نماذجَ ظرفيّةً خاصّة (Models)، بناءً على كيفية استقباله لتلك المعلومات واستيعابه لها، مثل صورة القلم، الشجرة، الوالد والأم، ومفاهيم الحرية، والظلم، وغيرها.(1)

فنماذجُ الحالة إذن تمثيلاتٌ معرفيُّة عرضيّة ذاتيةٌ تختلفُ من شخصٍ لآخرَ، ومن مُجتمع لآخر باختلاف التجارب واللغات والثقافات والاعتقادات، يقول فان دايك و كينْتش مبيّنين مجال الاختلاف التأويلي للنصّ: « عادةً ما تكونُ هناك احتمالاتٌ أقلُّ لإزعاج البُنية الصُّغرى للنصّ، ومع ذٰلك، يجبُ ألّا تكونَ الاختلافاتُ التفسيريّة على مستوى تمثيلاتِ النصّ على الإطلاق! بل يمكنُ أن تكون على مستوى النماذج الظّرفية »(2)

وعندما يبني العقلُ نماذج مُطابقاته الشخصية لأشياء العالم وأحداثه تغدو تلك النماذجُ الذهنيّة بدورها كليشيهاتٍ ديناميكيةً مُفعمةً بالفاعلية المستمرة، تُحَدّدُ كيفيّة إدراك الفرد للأشياء والأحداث، وتفسيره إياها، وتصوّره للتّناغم والانسجام بينها، سواءٌ أكان قارئًا يواجه النّصوص، أم كان كاتبًا يُنشِئُها.

3.5. التناص Intertextuality :

يُعَدُّ مصطلحُ "التناصّ" مصطلحًا حديثًا يدلُّ على استدعاء النصوص الواعي وغير الواعي للعناصر المشابهة الكامنة في النصوص

(1) لتعريف نموذج الحالة انظر أيضًا المقالة الآتية:
Rolf A.Zwaan, Gabriel A.Radvansky, **Situation Models in Language** (Comprehension and Memory), Psychological Bulletin, 1998, Vol. 123

(2) Teun A. van Dijk, Walter Kintsch, op. cit, p: 340

السابقة، فهناك دائما مسافةٌ معرفية بين أفعال القراءة، حيثُ يتّخِذُ الكاتبُ والقارئُ عن طريقها المعلومَ وسيلةً لمعرفة المجهول.

ويقومُ "التناصّ أو "مبدأُ التشابُه" حَسْبَ فريديريك س. بارتليت Frederic C. Bartlett على أساس نفسيّ إدراكيّ، إذْ يَعُدُّ العملياتِ المعرفيةَ كُلَّها من الإدراك إلى التفكير محاولاتٍ لربط شيء ما مع شيء آخر.[1]

وترى جُوليا كريستيفا ومِيشَالْ فُوكُو أنّ النصوص تعملُ على محورين: المحور الأفقيّ الذي يحدِّدُ العلاقة بين القارئ والنص، والمحورُ الرأسي الذي يحتوي علاقاتٍ معقدةً للنصّ مع نصوص أُخَرَ، حيثُ إنّ تسلسلاتٍ عديدةً في بُنية نصيّة معيّنة تُؤخَذُ من نصوصٍ أُخَرَ في شكل "تَفَاعُلٍ نَصّيٍ" مستمرّ.[2]

وعلى ما يبدو، فإنّ ظاهرة التناصّ لا تُلغي أصالة الكاتب والقارئ في إنشاء النصوص وتأويلها وإنما تُقَلِّصُها، فحسب معجم روتليدج Routledge للمصطلحات الأدبيّة كانت النصوصُ الأدبيّة في عصر النهضة خليطًا من الأعمال الموجودة، وما كان فيها فيها لهُوية المؤلِّف قيمةٌ تُذكَرُ، ولم تصبح الأصالةُ التأليفية قضيّةً مُهمّةً إلّا في عصرِ الرومانسية (أواخرَ القرن الثَامِنَ عَشَرَ وبدايات القرن التَاسِعَ عَشَرَ).[3]

خلاصة:

عرّفنا في هذا الفصل لغويًّا واصطلاحيًا أهمّ المفاهيم الواردة في حدود البحث، من منطلق أنّ الحكم على الشيء فرعٌ عن تصوّره، وذلك من جانبين: 1. النصّ والبُنية والتعبير 2. الاتساق والانسجام

---

(1) Frederic C. Bartlett, **Remembering** (A Study in Experimental and Social Psychology), Cambridge University Press, 2nd edition, 1995, p:227.

(2) Michel Foucault. Julia kristeva et 7 plus**, Théorie d'ensemble**, Tel Quel , Éditions du Seuil, paris-France, 1968.

(3) Peter Childs and Roger Fowler, **The Routledge Dictionary of literary terms**, Routledge, london and new york, 2006, p: 121.

وكان لجانب الاتّساق والانسجام الاهتمامُ الأكبر؛ حيثُ عرّفنا النصّ والبُنية بعدّهما مفهومين أساسين، ثمّ عرّفنا الاتساق والانسجام بمراعاة أنّ الاتساق يمثّلُ الجانب اللّفظي على مستوى كُلٍّ من البُنية الصُّغرى والبُنية الكُبرى، في حين يُمَثّلُ الانسجامُ جانبَ التّلاحم الدلالي للنصّ؛ وكذلك فصّلنا مختلِف عناصر الاتساق في جداول وفق التصنيف الدلالي الوظيفي، وذكرنا بعض المفاهيم المرتبطة بالانسجام، وقد تطرّقنا إلى مفهوم انسجام النصّ وآلياته بسلوك خطة شاملة تنطلقُ من مستوى النصّ، ثم مستوى القارئ، ثمّ الكاتب، ثم المستوى المشترك بين الكاتب والقارئ، حيثُ تطرقنا إلى مسألة مهمّة، وهي تحديد العلاقة الشائكة بين قصد الكاتب و تأويل القارئ.

* * *

الفصل الثاني

الدراساتُ السّابقة

المبحث الأوّل : الـدراسـاتُ العـربيّـة
المبحث الثاني : الـدراسـاتُ الأجنبيّـة

تمهيد

بداية ينبغي التنبيه إلى أنّ معاينة الدراسات السابقة في الأعمال التطبيقية لا يعدو أن يكون من باب الاطمئنان على أصالة تلك الأعمال وموقعها، والاستئناس ببعض خطط ومناهج تلك الدراسات، حيثُ إنّه نادرُ الاحتمال في نظرنا أن يتّفق لدراسة سابقة أن تكون قد عالجت موضوع دراستنا من الزاوية والحيثيات نفسها وفي الفئة المستهدفة نفسها والمؤسسات التربوية والمنطقة الجغرافية نفسها، وذلك لأنّ الدراساتِ التطبيقيةَ أوسعُ مجالًا من الدراسات النظرية المستهلكة غالبًا.

وسوف نستعرضُ في هذا المبحث أهمّ الدراسات السابقة في مجال تحليل الأخطاء الكتابية متسلسلةً زمنيًّا،[1] بذكر أوجُهِ صلتها واختلافها مع دراستنا من حيثُ حدودُها ومتغيراتُها، من أجل التحقق من توافر الفجوة العلمية المطلوبة، وهي مشكلةُ الدراسة التي حددناها سابقا كما يأتي: الكشفُ عن الأسباب والعوامل المصاحبة للخلل في انسجام التّعابير الكتابيّة لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي في ثانويات ولاية غرداية، وذلك على مستوى البُنية المحليّة والصُّغرى ومستوى السُّهولة النصّية، وتمثّلت العوامل المصاحبة في متغيّرات: نوع التّعليم، والشُّعبة، والجنس، ولغة الأمّ.

المبحثُ الأوّل: الدراسات العربية

هناك الكثير من الدراسات والرسائل الجامعية العربية حول تحليل الأخطاء اللغوية في مجال التعبير الكتابي المدرسي سواءٌ للناطقين باللغة العربية أو للناطقين بغيرها، مثل دراسة بهية بلعربي حول الانسجام

(1) حصلنا على كثير من الدراسات السابقة في شكل مؤلفاتٍ مستقلّة وبحوثٍ أكاديمية ومقالاتٍ ورسائلَ جامعيةٍ من مواقعَ مختلفةٍ، متخصصة وغير متخصصة، أذكر منها: google scholar، research geat، مكتبة المصطفى، الأرضية الوطنية للمقالات ASJP، وغيرها.

في التعبير الكتابي لتلاميذ التعليم المتوسط، ودراسة محمّد أبو الرّب وعوني صبحي الفاعوري[1] اللذين خصّصا فصلًا لتحليل أخطاء الكتابة والإملاء (الرسم) لدى متعلمي اللّغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة اليرموك وفي جامعة جين جي تايون، وذلك ما يدلُّ على مدى أهمية ذلك النشاط الصّفي الحيوي الذي يُعَدُّ الهدف الختاميّ الذي تصبُّ فيه الأنشطة اللغوية كلها.

وهناك بعضٌ من دراسات تحليل أخطاء التلاميذ اللغوية في نشاط التعبير الكتابي التي اهتمّت بالأخطاء الشائعة وفي الامتحانات الرسمية، مثل دراسة زياد أمين بركات حول الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الأساسية بطول كرم، ودراسة وزارة التربية والتعليم الأردنية حول الأخطاء الشائعة في التعابير الكتابية للتلاميذ في أثناء امتحانات القَبول.[2]

ويبدو لنا أنّ اصطفاء الأخطاء الشّائعة بالدراسة لا يؤدي إلى تقييم مستوى الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ، إلَّا إذا كان المقصودُ الشيوعَ في مدوّنة أفراد العينة، أي بلوغ النسب التكرارية الكافية للدلالة على الأخطاء النظامية اللاعشوائية، وهو بذلك شرط ضمني بدهيّ في دراسات تحليل الأخطاء، ويبدو لنا أيضًا أنّ التقييم الصادق لمستوى التلاميذ اللغوي لا يكونُ عن طريق تعابيرهم في الامتحانات الرسمية، بسبب فقدان شرط التلقائية والوضع الطبيعي لإنتاج اللّغة.

---

(1) انظر دراسات بهية بلعربي وأبو الرب وعوني صبحي:
- بهية بلعربي، **الانسجام في التعبير الكتابي لتلاميذ التعليم المتوسط**، مرجع سابق.
- محمد أبو الرب، **الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي**، دار وائل، عمّان ، 2005.
- عوني صبحي الفاعوري، مقالة: **أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها لطلبة السنة الرابعة قسم اللّغة العربية في جامعة جين جي تايون**، الجامعة الأردنية، (د.د)،(د.ت).

(2) انظر دراستي زياد أمين ووزارة التربية الأردنية:
- زياد أمين بركات، **دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأولى إلى الخامسة الأساسية في مدينة طول كرم بفلسطين**، جامعة القدس المفتوحة، (د.د)، 2008.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية، **الأخطاء الشائعة في إجابات الطلبة في امتحان القبول للمرحلة الثانوية في التعبير الكتابي**، (د.د)، 1987.

وهناك اهتمامٌ أيضًا بتحليل الأخطاء في غير مجال التعبير الكتابي، مثل مجالات الصحافة والكتابات المعاصرة؛ لكنّ المثيرَ للملاحظة وجودُ دراساتٍ عديدةٍ لتحليل للأخطاء الواردة في الكتب الرسمية الصادرة من الدوائر الجامعية المتخصّصة، وفي البحوث اللغوية الأكاديمية، بل وفي أداء مدرّسي اللّغة العربية أنفُسِهم،[1] وذلك يدلُّ أوّلًا على استفحال الآفة وتفاقمها، ويدلُّ ثانيًا على الأهميّة البالغة لدراسات تحليل الأخطاء اللغوية الساعية إلى تشخيصها وتعليلها ووِجدان حلولها وإيجادها قبل أن يتعلّل تلاميذُ المدارس بقول شاعر العراق سبط ابن التعاويذي (519هـ -583هـ):

إذَا كَانَ رَبُّ البَيْتِ بالدُفِّ ضَارِبًا فَشِيمَةُ أَهْلِ البَيْتِ كلِّهِمُ الرَّقْصُ

ونلاحظ اهتماما ظاهرًا بدراسات التحليل اللغويّ التطبيقي الميداني المهتمة بالأخطاء الكتابية مثل دراسات بهية بلعربي وياسمين مصباح وعبد الحسن وغيرهم التي ذكرناها سابقًا، غير أنها بالرغم من تناولها مستوياتٍ مدرسيةً مختلفة ومجالات متنوعة فهي- حَسْبَ اطلاعنا - أقلُّ عددًا من الدراسات الجامعية التي اهتمت بالتحليل اللغوي المحض لبعض السور القرآنية والأحاديث النبوية والأعمال الأدبية المختارة كالقصائد والخطب والرّوايات والنصوص التراثية،[2] وهي قد أفادتنا كثيرًا في تحديد المفاهيم والعناصر المطلوبة في دراستنا.

---

(1) انظر بعضًا من دراسات تحليل الأخطاء للمدوّنات المتخصصة فيما يأتي:
- ياسمين مصباح صادق الدويك، **تحليل الأخطاء اللغوية الواردة في الكتب الرسمية الصادرة من دواوين عمادات جامعة مؤتة عام (2008 / 2009)**، جامعة مؤتة، (د.د)، 2010.
- عبد الحسن عبد الأمير، **معرفة نسبة الأخطاء اللفظية النَحْوِيّة عند مدرسي قسم اللّغة العربية واستعمالهم للعامية أثناء التدريس**، مجلة بحوث ميسان، المجلد 07، العدد 13، 2010.
- هنية عريف، **أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية**، مذكرة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية لجامعة قاصدي مرباح – ورقلة، 2006.

(2) انظر بعضًا من الدراسات اللغوية التحليلية غير الأخطائية فيما يأتي :
- محمود سليمان حسين الهواوشه، **أثر عناصر الاتساق في تماسك النصّ دراسة نصيّة من خلال سورة يوسف**، جامعة مؤتة، مؤتة – السعودية، 2008.

وربما تكونُ الدراسةُ المذكورة سابقًا لمحمّد أبو الرّب (الأخطاءُ اللغويةُ في ضوء علم اللّغة التطبيقي) في جانبها التطبيقي من ضمن الدراسات العربية التطبيقية المبكّرة و المحاولات الجادّة والهامّة في مجال تحليل الأخطاء اللغوية التعبيرية لدى المتعلمين في العالم العربي، حيثُ بحث مسألةً ضمن إشكالية كثرة الأخطاء الكتابية والحاجة إلى تصوّرٍ علميٍّ حول طبيعتها اعتمادًا على خطوات المنهج العلمي من حيثُ طرحُ الأسئلة والفرضية وتعريفُ الأخطاء ووصفُها بتوظيف الإحصاءات والمصطلحات الدقيقة ثمّ تفسيرها وتعليلها.

وبالرغم من أهمية دراسة محمد أبو الرّب التحليلية التطبيقية، كان جانبُها التطبيقيُّ على ما يبدو على هامش البحث، حيثُ لم يُفرد له إلَّا فصلًا قصيرًا لم يتجاوز نسبة 13% من البحث، ثم إنّ الجانب التطبيقي لم يكن واردًا في حدود عنوان المُؤَلَّف مثلما هو ظاهرٌ (الأخطاءُ اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقيّ)

وبالنسبة إلى دراسات تحليل عوامل اختلال الانسجام فإنني لم أجد فيما اطّلعت عليه إلّا دراسة بهيّة بلعربي التي أفردت قسمها التطبيقي لتحليل الأخطاء المخلّة بالانسجام في التعبير الكتابي لتلاميذ التعليم المتوسط حَسْبَمَا هو مفترض، في حين اهتمت معظم الدراسات الأخرى بجانب الروابط النَحْوِيّة والاتساقية بين أجزاء الكلام مثل دراسات: مبارك نجم الدين بشير، والسّليتي مصطفى، ومجدولين مرزوق، وغيرهم.(1)

- محمد بوستة، **الاتساق والانسجام في سورة الكهف**، جامعة الحاج لخضر، باتنة- الجزائر، 2008.
- سمراء فرحاتي، **أدوات الاتساق ومظاهر الانسجام في النصّ القصصي** (دراسة في مقامات الهمذاني)، جامعة باجي مختار، عنابة- الجزائر، 2011.
- عاصم شحادة علي، مقالة: **مظاهر الاتساق والانسجام في تحليل الخطاب** (الخطاب النبوي في رقائق صحيح البخاري نموذج)، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد:36، عدد: 2.

(1) انظر هذه الدراسات المهتمة بالروابط الاتساقية فيما يأتي :

وقد يبدُو أنْ لَا فرقَ بين دراسات أخطاء أدوات الاتساق ودراسات الأخطاء المخلّة بالانسجام، إلَّا أنّ الفرق يكمنُ -حَسْبَ رأينا - في أن دراسات أخطاء الاتساق تركِّز على جانب العوامل اللفظيّة المباشرة للبُنية المحلّية المتمثّلة في التصنيف التقليدي (معجمي، نحوي، تركيبي، دلالي، وصيغي)، في حين ينبغي أن تُركِّز دراساتُ تحليل الأخطاء المخلّة بالانسجام على المحصّلة الدلالية لسوء اختيار وتوظيف العناصر والآليات الاتساقية اللفظية على مستوى البُنية الصُّغرى والبُنية الكبرى، والمتمثّلة في مظاهر كثيرة يجمعُها الخفاءُ والالتباسُ.

وفي دراسة تحليل الأخطاء المخلّة بالانسجام نُصنِّفُ العناصرَ الاتّساقيةَ تصنيفًا وظيفيًّا دلاليًّا جامعًا من حيثُ: استمرارُ الدَلالة، وتجددُ الدلالة، وما تتضمّنان من علاقات: الإضافة، والسببية، والتضايُف المختلفة.

وبالعودة إلى دراسة بهيّة بالعربي، فقد صنّفت في البداية وسائل الانسجام تصنيفًا دلاليا وظيفيًّا (الوصل، الاستدراك، التعليل، العموم والخصوص، الاستمراريّة، والقطيعة)،[1] لكنّها انطلقت في المعالجة التطبيقية من مستوى الأدوات الاتساقية الحرفية؛ وذكرت مصطلح "الوصل" بدلالة الموصولية "الاسم الموصول"، وهو ألصقُ بدلالة "العطف بالواو" مثلما استقرّ عند أهل المعاني في باب "الفصل والوصل"، لاسيّما وأنها ذكرت لاحقًا "علاقة الوصل" بدلالة الموصولية.

وقد صنّفت بهيّة بالعربي عناصر الاستبدال والإحالة المرجعية (الضمائر، الأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة) في صنف البناء اللغوي، في حينِ ذكرت علاقات الوصل والاستدراك والتعليل على أنها

- مبارك حسين نجم الدين بشير و محمد داؤوود و حليمة سعيد سلمان، **الربط بين أجزاء الكلام** (أدوته وأنواعه ومشكلاته في الكتابات المعاصرة)، بحث دكتوراه، مجلة العلوم والتكنولوجيا، 2016، 16 (5)
- مجدولين مرزوق و أحمد عبد ربه، **أدوات الربط النَحْوِيّة في لغة الإعلام الفلسطيني (صحيفة الحياة الجديدة أنموذجا)**، رسالة ماجستير، جامعة بير زيت، 2016.
- السليتي مصطفى و فراس محمود مصطفى، مقال: **أثر برنامج تعليمي في تحسين استخدام أدوات الربط المركبة في الكتابة لدى طلاب الصّف الثاني الثانوي في الأردن**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2013 ، المجلد: 1، العدد 3، ص: 83.

(1) بهيّة بلعربي، مرجع سابق، ص: 13- 101.

وسائلُ الانسجام، وفي الحقيقة هي كلُّها وسائلُ الانسجامِ، وإنما في رأينا – مثلما أسلفنا – أن تُقسّم عناصرُ الاتساق في علاقتها مع الانسجام تقسيمًا وظيفيًّا جامعًا إلى عناصرَ نحويةٍ إحاليةٍ وأخرى معجمية تُحقِّقُ استمرار الدَلالة (الضمائر، أسماء الإشارة، التكرار، التضامّ ..) وعناصرَ تركيبية تُسهِمُ في تجدُّد الدَلالة ونموها، وهي حروفُ العطف وعباراتُه.

ولقد لاحظنا أنّ الدراسات السّابقة المهتمة بتحليل أخطاء التعبير الكتابي العربي للبُنية الكبرى تكادُ تكون منعدمة حَسْبَ اطلاعنا، حيثُ تمّ التركيزُ كثيرًا على أدوات الربط النَحْوِيّة، أي ما له علاقة بالبنية الصغرى، مثل دراسات عوني صبحي الفاعوري وياسمين مصباح وهنيّة عريف وغيرها التي لم تتجاوز المستويات اللغوية الصوتية و والمعجميّة والنحوية التركيبية والدلالية والإملائية من حيثُ الهمزات والألف اللينة والترقيم و العدد والمعدود والأحرف المتشابهة بالنطق، وأخطاء الإعراب والضمائر والتأنيث والتذكير والتعريف والتنكير وتوظيف الإفراد والجمع والتثنية وحروف المعاني.

فبالنسبة إلى بهيّة بلعربي، بالرغم من تعريفها البُنية الكبرى في الفصل النظري « البُنيَةُ الكُبرى تظهرُ في شكل متتاليةٍ من القضايا يجبُ إظهارُ علاقاتها، وهذه المتتاليةُ تحكمها قيودُ حُسن البناء »[1] وإشارتها إلى أنّ « هذه العلاقات تساعدُ على نموّ البُنية المنطقية للموضوع المقترح مما يساهم في بناء نصّ منسجم »،[2] قد اقتصرت في الدراسة الميدانية لوثائق التلاميذ على تحليل أشكال الخلل الانسجامي على مستوى البُنية المحلّية مثلما أشرنا سابقًا بأمثلة جُمليّة تتضمّنُ أدوات الاتساق: الإضمار، الوصل، الإشارة، الاستبدال وأدوات الوصل والتعليل والاستدراك.

وقد اعتمدت بهيّة بلعربي على توظيف إحصاءات العناصر الاتساقيّة في تعابير التلاميذ بعدّها أساليبَ غالبةً، لا روابطَ للبُنية الكبرى،

---

(1) بهيّة بلعربي، مرجع سابق، ص: 57.
(2) المرجع نفسه، ص: 135.

وأشارت إلى الاستمرارية والقطيعة في نصوص التلاميذ على مستوى الأجزاء والفقرات وإلى المُنظّمات النصّية المكانية والزمانية (في الصباح، فلمّا، بينما، كلما، طوال، من حين لآخر..)، ولكن، من دون أن توضّح صراحة علاقة كُلِّ ذٰلك بالبنية الكُبرى.

أمّا محمد أبو الرب، فبالرغم من أهميّة دراسته التطبيقية -مثلما ذكرنا سابقًا- فقد حصرها في جانب أخطاء الإملاء من البُنية الصغرى (إهمال همزة القطع، الإعجام، الحذف والزيادة ..)، ويقولُ مُبرّرًا اختياره هذا الجانب اللغوي: « تُسبِّبُ الأخطاءُ الإملائية في مواطن غير قليلة عدم فهم المكتوب، وأحيانا عدم القدرة على تحديد الكلمة أو الفكرة، وإن لم تَقُدْ إلى ذٰلك، فهي مما لا شك فيه تؤدي إلى ازدراء الكاتب »؛ ويبدو لنا أنه إضافة إلى ما ذكر من علّة، فإنه بحكم اختياره عيّنة من متعلمي اللّغة العربية الناطقين بغيرها، كان توجّهه إلى صنف الأخطاء الإملائيّة طبيعيًّا، لأنها الأخطاء المحتملة الورود في تعابيرهم بالنسب التكرارية الأعلى، بسبب حداثة تعاملهم مع البُنية الرسمية والإملائية للغة العربية المختلفة عن بُنية الحروف اللاتينية التي تعتمدُها الكثيرُ من اللغات الهندو أوروبية.

ومثلما لاحظنا عوزًا في الدراسات السّابقة المهتمة بالبنية الكبرى فإننا لم نعثُر أيضًا على بحوث سابقة اهتمّت بمُتغيراتِ دراستنا بنحوٍ مُستقلّ ومحدّد، فقد أنجزت حدة بن عطا الله و سليمة حبّه عينه في دراسة ميدانية لهما تحليلًا للأخطاء النَحْوِيّة لتلاميذ السنة الرّابعة من التعليم المتوسط في ضوء الكتاب المدرسي اعتمادًا على عينة تتكون من 33 تلميذًا وتلميذةً،11 من الذّكور و 22 من الإناث،[1] وسجّلتا في أثناء معاينة التعابير الكتابية وجود فرق بين عدد الأخطاء في مستوى الجنسين، حيثُ كان متوسط الأخطاء عند الذكور: 31.36، وعند الإناث: 22.68،

(1) حدة بن عطا الله و سليمة حبه عينه، **تحليل الأخطاء النَحْوِيّة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط على ضوء الكتاب المدرسي**، (دراسة ميدانية بالقرارة وبني يزقن نموذجا)، مذكرة لنيل شهادة الليسانس لغة عربية وآدابها، جامعة غرداية، 2008.

معَ أنّ أحجام التعابير كانت متساويةً تقريبًا بين الجنسين، وقد اقتصرت الباحثتان بتلك الملاحظة اليسيرة حول متغير الجنس من دون أي تفسير، ومن دون إدراج له في الجداول الإحصائية للأخطاء.

وبالنسبة إلى محمد أبو الرّب، فقد اهتمّ في دراسته بمتغيّر المستويات الدراسية، حيثُ قارن في عيّنة عشوائية من الطلبة الأمريكيين الناطقين بغير اللّغة العربية بين مستويين متفاوتين في الكفاءة اللغوية وأدائها، المستوى الأوّل المقتصر على المهارات الأساس للغة والمستوى الثالث المنطلق في الاستعمال اللغوي، وذلك من أجل اختبار فرضية ملاءمة البرامج التعليمية لكل مستوى حَسْبَ أهدافه التعليميّة.

وتضيقُ قائمة الدراسات السابقة الموافقة لدراستنا كذلك بالنسبة إلى شرط طرح الحلول، إذ لم نجد تخصيصًا لجزء معيّن من الدراسة للحلول، برغم أهميتها، بعدِّها الغاية من عملية تحليل الأخطاء برمتها، حيثُ اتّبع محمد أبو الرّب في الفصل الثالث من دراسته المنهج العلمي في تحليل الأخطاء الإملائية للمتعلمين، بتعريف الخطأ، وطرح المشكلة، ثُمّ تحديد أسئلة البحث وفرضيته، وخطوات الدراسة، واعتمد على إحصاءات التلاميذ وتصنيف الأخطاء، واستخراج نسبها التكراريّة، ووصفها، وحصر النتائج في جداول مفصّلة، ثمّ تفسيرها، وتعليلها بتعليلات مختلفة، مع التمييز المهمّ بين أخطاء الأداء وأخطاء الكفاءة، غير أنّ المؤلّف لم يول عنايةً خاصّة بالحلول في فصل منفرد، وإنما قدّم حلولًا واقتراحاتٍ موضعيةً متفرقة، مثل قوله: « أرى أنّ أمر معالجة إهمال همزة القطع مع ذٰلك أمر يسير، إذ نستطيع تدريب المتعلمين على مواضع كتابتها ... ويمكن معالجة هذه الأخطاء بتدريب المتعلمين المستمر على تمييز شكل الحروف المعجمة من غيرها »[1]

ونجدُ اكتفاء بعض الدراسات بالتوصيات في الخاتمة بدل تخصيص مبحث أو فصل بالحلول، مثل دراسة ياسمين مصباح، فنحن لا نظنُّ أنّ التوصيات بطبيعتها الموجزة تُغني عن تقديم حلول جذرية مركّزة.

---

(1) محمّد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 225 .227.

أمّـــا شـــرطا المســـتوى التعليمـــي لأفـــراد العيّنـــة ومنطقـــتهم الجغرافية (الأولى ثانوي في ثانويات من ولاية غرداية)، فإنني لم أجد لهما سوى دراستين قريبتين ذكرتهما سابقًا، ولكنهما غيرُ مُصيبتين، وهما دراسةُ وزارة التربية والتعليم الأردنية المتعلقة بالمرحلة الثانوية عامّة والبعيدة جُغرافيًا عن دراستنا، ودراسةُ حدّة بن عطا الله و سليمة حبه عينه التي أجريت في ولاية غرداية، ولكن في عيّنة من المستوى المتوسط.

المبحثُ الثّاني: الدراسات الأجنبية

الدراساتُ الأجنبية السابقة تحلّلُ الأخطاء في تعابير كتابية غير عربية، ولذلك فإنّ الذي يُهِمُّني منها هو حجمُ الأخطاء المخلّة بالانسجام في مقابل التعابير الكتابية العربية، والمنهجية المتبعة في تحليلها، والقضايا اللسانية العامّة التي تطرقت إليها، أمّا أنواع الأخطاء ذاتها وطبيعتها ونسبها فهي لا تعني دراستي بالنظر إلى أنّ طبيعة الأخطاء ونسبها تختلفُ من لغة إلى أخرى حَسْبَ خصائصها التركيبيّة والنصّية.

وفي معـرِض الحـديث عـن الدراسـات السـابقة الأجنبيـة نُـذكّر أنّ اللسانيات الحديثة لسانياتٌ وصفية تدرسُ اللغاتِ كما هي، ولا تُميّز بينها على أساس السهولة والتعقيد، وإنما على أساس الفوارق العضوية الصوتية والمعجمية والتركيبية والدلالية، بحيثُ لا يمكن إسقاطُ عوامل وأسباب أيّ شكل من أشكال الأخطاء اللغوية للغة معيّنة على لغة أخرى مختلفة عنها في البُنية المعجمية والنحوية، أيْ في المادّة والنظام.

ويبدو أنّ عدم الانسجام يمثّلُ مُعضلةً عامّة ومتكررة في كتابات التلاميذ باللُّغات المختلفة، وهي الأخطاء التي يجدُ المعلّمون صعوبة في تقييمها وتقويمها على عكس الأخطاء الاتساقيّة النَحْوِيّة القريبة التي يمكن تصحيحُها بسهولة، لانطواء الأخطاء المخلّة بالانسجام على قدر وافر ومتّسع من الوحدات، مثل سلسلة الجمل و الفقرات وأجزاء النصّ.

ويتّضحُ لنا بعد الاطّلاع على ما تيسّر ممّا كُتب باللغة الإنجليزية والفرنسية أنّ هناك عددًا مقبولًا من الدراسات التطبيقية والنظريّة حول أشكال الاتساق والانسجام وتحليل أخطائهما في النصوص

التعبيرية المدرسيّة وغير المدرسيّة، نذكرُ منها دراسة إيزَابَالْ كْلَارْ Isabelle Clerc وآخرين حول التحليل اللغوي للنصوص المأخوذة من منشورات الإدارة العامة، ودراسة محمد الخطيب Mohammed Alkhatib النظريّة حول طبيّعة الاتّساق والانسجام بين الإشكال اللساني والإشكال البيداغوجي.(1)

وقد أنجزَت دراساتٌ أجنبية عديدةٌ تحاليلَ لأخطاءِ المتعلمين الانسجامية وفق إجراءاتٍ ملموسةٍ تُتِيحُ للمُعلمين تقييمَ تلك المعايبَ وتقويمَها، بحيثُ لم يعد مفهومُ الانسجام – حَسْبَ عثماني فضيلة – مفهومًا غامضًا مثلما كان من قبلُ،(2) فعلى عكس الدراسات العربية السّابقة، قد وجدنا فعلًا دراساتٍ أجنبيّةً اقتحمت عقبة تحليل الأخطاء المخلّة بالانسجام، وحاولت تحليل بعض عناصره في التعابير الكتابية المدرسية، ونذكر من تلك الدراسات ما يأتي:

- **Des erreurs linguistiques et des effets de context**, analyse de differents types d'erreurs commises par les etudiants turcs, (Nurcan Delen Karaağač) The Journal of International Social Research. Vol: 5 Issue: 23, 2012.
- **Application d'une typologie des défauts de cohérence textuelle a l'analyse des productions écrites d'apprenants de troisième année secondaire**, (Atmani fadila) université mentouri, constantive - algérie, 2006.
- **Analyse de quelques défauts de cohérence textuelle, Université du Québec à Rimouski**, (Lorraine pepin) article publié dans la revue web sur l'amélioration du français en milieu collégial : " Correspendance ", Vol: 4, No: 2, 1998.

---

(1) انظر دراستي كلارك إيريك و محمد الخطيب فيما يأتي :

- Isabelle Clerc et autres, **Analyse linguistique de textes tirés des publications de l'administration publique** , Étude préparée pour le Conseil de la langue française, Université Laval, 2001, Québec- Canada, 2001.
- Mohammed ALKHATIB**, La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique** ? Didáctica. Lengua y Literatura, 2012, vol. 24, pp: 45-64.

(2) Atmani fadila, **Application d'une typologie des défauts de cohérence textuelle a l'analyse des productions écrites d'apprenants de troisième année secondaire**, université mentouri, constantine - algérie, 2006, p: 18

- **Coherence and Students' Errors** Forum (Zahariah Pilus), A journal for the Teacher of English Outside the United States, Vol: 34, No: 1, July - September 1996..

وبالرّغم من توافر الدراسات التطبيقية الأجنبية على معايير إجرائية قيّمة لتحليل الخصائص الانسجامية في التعابير الكتابية، مثل التسلسل الهرمي hiérarchisation، التّوازي الدلالي parallelism sémantique، والصّدى resonance التي سنذكر بعضها في فصل الحلول، هي لا تزالُ- في نظرنا - غيرُ مستوفية تمامًا لمجال دراستنا، بسبب عدم استغراقها لعناصر البُنية الكبرى.

وتبقى دراستُنا هذه بالنظر إلى ما تقدّم بحثًا استكشافيا موجّها نحو هدفٍ تطبيقي يبحثُ مشكلةٍ فعليّة، قصد الوصول إلى حلّها، وتقديم المقترحات والتوصيات حولها، والمشكلة هي الكشف عن أسباب خلل الانسجام لدى متعلمي الصف الأول الثانوي في ثانويات من غرداية، وهي مشكلةٌ لم تُسدّ فجوتُها بنحوٍ دقيق، ولم تُقَدّم فيها دراساتٌ وافية.

الخلاصة:

أظهرنا في هذا الفصل الفجوة العلميّة لهذه الدراسة في مجال تحليل الأخطاء اللّغوية في التعابير الكتابيّة المدرسيّة، وقد أبرزنا ما يمكنُنا إضافتُه باستعراض بعض من الدراسات العربيّة والأجنبيّة النموذجيّة السّابقة.

وبعد استظهار الدراسات السّابقة التي تمكنّا من الاطلاع عليها وترجمة بعض أجزائها، انتهينا إلى أنّه هناك فعلًا فجوةً معرفيّةً، حيثُ لم يكن فيما اطّلعنا عليه من الدراسات العربيّة إلّا دراسةٌ واحدة خصّصت تحليل الأخطاء المخلّة بالانسجام في التعبير الكتابي بفصلها التطبيقي، في حين توجّهت أكثرُ الدراسات إلى الجانب المحض من الرّوابط النَحْوِيّة والاتساقية.

ولاحظنا كذلك نقصًا في الدراسات المهتمّة بالبنية الكُبرى؛ و لم نجد أيضًا بحوثًا سابقة مهتمّة بالمتغيرات الخارجيّة لدراستنا بنحوٍ مُستقلّ؛ و لم نجد فيها تخصيصًا لفصل محدّد للحلول، ولا اهتمامًا بالمستوى التعليمي والمنطقة الجُغرافية المحدّدة (الأولى ثانوي في ثانويات من ولاية غرداية)

وعلى عكس الدّراسات العربيّة، وجدنا دراساتٍ أجنبيّةً كثيرةً حول تحليل بعض جوانب الأخطاء المخلّة بالانسجام في التّعابير الكتابيّة المدرسيّة، لكنها لم تكن مستوفيةً تمامًا مجالَ دراستنا، لعدم استغراقِها عناصرَ البُنية الكبرى.

* * *

الفصل الثالث

الإطارُ المرجعيُّ

المبحث الأوّل : ميدانُ الدراسة

المبحث الثاني : مناهجُ البحث

المبحث الثّالث : أدواتُ الدراسة

تـمـهـيـد

يتمثّـلُ الإطـار المرجعـيّ لهـذه الدراسـة في تحديـد ميـدان البحـث مـن حيـثُ: المجتمـع، والعينـة الإحصـائيّة، ومتغيراتهـا، وكـذلك المنـاهج المعتمدة، مثل المنهج الوصفي والاستقرائي، بالإضافة إلى أدوات الدراسة، مثـل: الإجـراء الكتـابي، المدوّنـة، أداة السـحب العشـوائي، وغيرهـا، وهـي جوانـب تجيـبُ عـن الأسـئلة الثلاثـة الـتي يمـن تلخيصـها في الجـدول رقم (5) الآتي:

الجدول رقم (5)

الإطار المرجعي للدراسة	
أيـــن ؟	- مجتمـعُ البـحـث - المُـتـغـيّـرات - العينة الإحصائية
كـيف ؟	المنهج التحليلي، الوصفي، الاستقرائي، التفسيري، التطبيقي
بمـــاذا ؟	الأدوات المستعملة : - الأســئـلـــة و الـفـــروض - الإجـــــراء الكـتـــــابي - البـطـــــاقة الشّـــخـصيّـــة - صِـنـــــافـــة الأخـــطـــاء - أداة السّـــحـب العـشـــــوائي - أداة المعالجة للبيانات (SPSS)

المبحثُ الأوّل: ميدان البحث

1. **مجتمع البحث** Population

مجتمـعُ البحـث الإحصـائي في الاصـطلاح المنهجـي لهـذه الدراسـة هو كلُّ من يمكنُ أن تُعمّـم عليه نتائجها، وهـي الفئة المستهدفة المتمثّلة في تلاميـذ المسـتوى الأوّل الثـانوي في سـبع ثانـويات ومؤسسـات تعليميـة

نموذجية مختارة من مناطق مختلفة من ولاية غرداية هي: (ثانوية علّال بن بيتور، ثانوية رمضان حمّود، معهد عمّي سعيد الثانوي، معهدُ الإصلاح الثانوي للبنات، معهدُ الحياة الثانوي للبنات، مدرسةُ "تَاوَنْزَا" العلميّة "السنة الأولى الثانويّة"، مدرسةُ الرّضوان للبنات "السنة الأولى الثانويّة") على أنها تحملُ مُعظم الخصائص المعلمية البارامتريّة لسائر الثانويات في الولاية.

وبالنظر إلى ترامي أطراف الولاية وكثرة ثانوياتها، وتباعد بلدياتها (غرداية، العطف، بنورة، بريان، الضاية، لقرارة، زلفانة، متليلي، سبسب، لمنيعة، حاسي القارة، المنصورة، حاسي لفحل)،[1] حاولتُ أن يكون مجتمع البحث الذي اقتصرتُ فيه على الثّانويات السّبع المذكورة مُعبّرًا عن بقيّة الثانويات ومتناسبًا معها قدر المستطاع، وذلك بفضل تجسيدها لأهمّ خصائصها البارامترية (التعليم العمومي- الحر- الخاص، الذكور-الإناث، الشعبة العلمية – الشعبة الأدبية، لغة الأم العربية – لغة الأم المزابية)، ومع ذٰلك فإنّ التعميم العمليّ لنتائج الدراسة سوف يقتصرُ على تلك الثانويات دون سواها.

وتُعمّمُ نتائج الدراسة على الثانويات السبع المختارة دون سواها بالنظر إلى أنّها ليست عيّنةً لثانويات الولاية، وإنما نماذجُ لها، لأنّ العيّنة تقتضي أن تكون مفرداتها متناسبة وممثّلة كمّيًا لكافة عناصر مجتمع البحث، أي المؤسسات الثانوية في بلديات الولاية كلها، أمّا النموذجُ، فحسب تعريف بلقاسم دودو، هو: التمثيلُ المرجعيُّ التقريبي المبسّط الذي يشملُ أهمّ عناصر ومميزات شيءٍ يصعبُ نقله أو إحضاره في شكله الحقيقي.[2]

ويُفترض في أفراد مجتمع البحث أن تكون لديهم معرفةٌ القواعد الأساس في النحو والصرف والإملاء، وخبرةٌ بتوظيف تلك القواعد في وضعيات كتابية تعبيرية ملائمة حَسْبَمَا هو مُقرّرٌ في مناهج التعليم

---

(1) ملاحظة: تم تطبيق الإجراء الكتابي لهذه الدراسة قبل صدور التقسيم الإداري الجديد للولايات بالمرسوم رقم 19-12 المؤرخ في 11 ديسمبر 2019 الذي قلّص عدد بلديات ولاية غرداية إلى عشر.

(2) بلقاسم دودو، **طرق وتقنيات البحث العلميّ (مفاهيم أساسيّة)**، المستوى أولى جدع مشترك، 11- 03- 2014.

للمستوى المتوسّط، بعدّه القاعدة التي يتّكئُ عليها المستوى اللغوي لتلاميذ الفصل الأوّل الثانوي.

2. **متغيّراتُ البحث** Research variables

سوف نعرّفُ بالمتغيرات المصاحبة التي لها تأثيرٌ في المستوى التعبيري للمتعلمين، وتلك المتغيرات هي العواملُ غير اللغوية المساعدة في إدراك وفهم ما له إسهامٌ غير مباشَر في ضعف التحصيل اللغوي لدى أفراد العيّنة، من حيثُ بناء تعابير كتابية منسجمة ومحكمة البُنية.

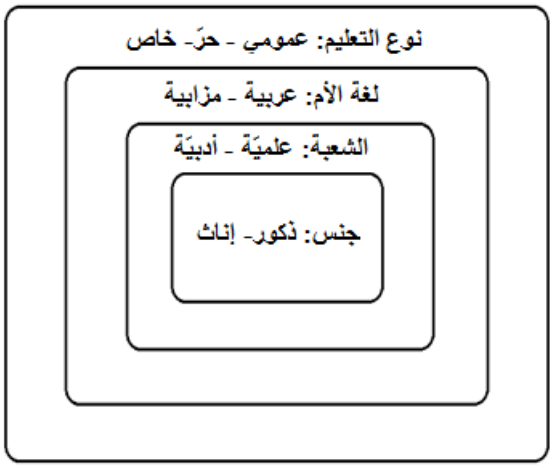
وتتعدّدُ العوامل المصاحبة المحتملة التأثير في عملية الإنتاج اللغوي لدى المتعلّمين، من عوامل اجتماعية (المستوى المعيشي الأسري، مهنة الوالدين، المستوى الثقافي للعائلة، حيّ السكن، النشاط الثقافي اللغوي اللاّصفّي، وغيرها)، وعوامل ذاتيّة، مثل: (السنّ، مستوى التحصيل المدرسي العامّ، نسبة القراءة ونوعها، نسبة مشاهدة التلفاز والأنترنت والوسائط الإعلاميّة الرّائجة، مستوى حفظ القرآن، وغيرها)

وبالرغم من أهميّة المتغيرات المصاحبة كُلِّها، المذكورةِ سابقًا في تشكيل المستوى اللغوي لأفراد المجتمع والعيّنة، وبالنظر إلى اتّساعها وتشعّبها، اقتصرنا في مُعاينة مجتمع البحث على أربع منها، نصنّفها إلى أصليّة ومكتسبة: اجتماعية، نفسية فيزيولوجية، دراسية، وهي تتجسّدُ في مجتمع البحث، وتنطبقُ بالتّبع على عيّنة الدراسة بتناسُبٍ.

وسوف نعرضُ في الفصل التطبيقي إحصاءات العيّنة وفق متغيراتها الأساس وتفرّعاتها الطبقية في جداول تفصيليّة، مع قراءة للدلالات الإحصائية، لكننا نوجزُ الآن تلك المتغيرات من منظور أربع ثُنائيات مُتحاوية ومتفرّعة هرميًّا في شكل طبقات، ومجموعات العناصر المتقابلة ضمن كلّ ثنائيّة غير متجانسة فيما بينها، لكنها متجانسة إفراديًّا وفق التقسيم الهرمي التنازلي حَسْبَ الشكل الآتي:

الشكل رقم (9)

المستويات المتداخلة للمتغيرات الخارجية



وليس لهذا الترتيب في العرض الهرمي الطبقيّ أيُّ حتميّة، فعلاقاتُ الاحتواء بين تلك المتغيرات الثنائية يمكن إعادة ترتيبها من رأسيّة أيّ متغيّر، ومع ذٰلك، اخترنا هذا التفريع باعتماد معيار التعليم، إذ الدراسةُ متعلقةٌ بتعليميّة جانب من اللّغة العربية، فكان الترتيب تنازليا حَسْبَ الأهميّة، بداية بمتغيّر نوع التعليم، ثمّ لغة الأمّ، ثمّ الشُّعبة، ثمّ الجنس، بعدِّه أكثرَ المتغيرات أصالة وتجرّدًا.

ويُسهِمُ العامل المدرسي في التّحصيل اللغوي من حيثُ نوعُ التعليم الذي يحدّد كيفية التعامل مع المنهاج المدرسي والتصرّف في المحتوى وطريقة العرض وتوظيف وسائل التدريس ونوعية الإطار البشري، ويُسهمُ العامل المدرسيّ أيضًا من حيثُ التوجيه الدراسي إلى الشعبة والعلمية والأدبيّة بالنسبة إلى المستوى الأوّل الثانوي، أمّا العامل الاجتماعي فيُسهمُ بتأثير لغة الأمّ،[1] من حيثُ التدخّلُ اللغوي

(1) يختلفُ مصطلح: "لغةُ الأمّ" (langue maternelle) المعدودةِ لغةً قاعديةً (LB langue base) عن مصطلح: "اللّغةُ الأمّ"، فلغةُ الأمّ هي لغة المنزل التي ينشأ عليها الطفلُ، أمّا اللّغة الأمّ (langue mère) فهي اللّغة الأولى التي تفرّعت عنها لغاتٌ أخر، مثل اللغات الكنعانيّة والأكادية والآرامية واللاتينية.

السّلبي أو الإيجابي، ويؤثّرُ العاملُ النفسيُّ البيولوجي من حيثُ اختلافُ التركيبية النفسية والذهنية بين الذكور والإناث.

وبالإضافة إلى المتغيرات المصاحبة غير اللغويّة المذكورة آنفًا، تمّ تحليلُ تعابير المتعلمين أيضًا وفق متغيّر الموضوع الكتابي، وهي ستة موضوعات يختارُ المتعلم واحدا منها، وقد جرى مراعاة هذا المتغير ضمنيًّا في إحصاء بيانات العيّنة، من دون إدراجه في الجداول، بسبب كثرة وحداته.

3. **عيّنة البحث** Research sample

بالنظر إلى أهمّية المعاينة في الدراسات العلمية والتطبيقية، حيثُ إنّ العينة تُغني عن دراسة وحدات المجتمع الأصلي كلِّها، حاولنا اختيار عيّنة إحصائيّة من حيثُ النوعُ والحجمُ المطلوب على أسس علمية، وفق ما يتوافق ويتناسب مع طبيعة مجتمع البحث، وما يتضمّنُه من متغيرات، وما يتوافر حوله من بيانات، وكذلك حَسْبَ طبيعة الدراسة والغرض المرجوّ منها، والإمكانات المتوافرة لدى الباحث.

وقبل أن نذكر نوع العيّنة التي اخترناها وحجمها، لابُدّ لنا من الإشارة إلى بعض الضوابط والشروط التي اعتمدناها في سحب العيّنة من أجل الحصول على قدر أكبر من الوضوح والمصداقية فيها، وهي كما يأتي:

1. لم تأخذ الدراسة متغير المؤسّسة التعليمية ذاتها بعين النظر، وإنما راعت متغير نوع التعليم، لذٰلك فحينما سحبنا العيّنة من حيثُ متغيّر نوع التعليم، لم يُهمَّنا مثلًا مدى وجود الذكور والإناث وتوزيعهما في كلّ مؤسسة تعليمية، وإنما نظرنا إلى مدى توافرهما ضمن كل نوع من التعليم.

2. بالنسبة إلى متغير إناث التعليم الحرّ، فإنّني لم أكتف بالعيّنة من ثانوية الإصلاح للبنات فرع حواشة بغرداية، بل جعلت العيّنة جُزأين، حيثُ سحبتُ الجزء الآخرَ من ثانويّة الحياة للبنات فرعِ أبي اليقظان بالقرارة، وذلك لاستيعاب التنوع الموجود في تلك الشريحة، حيثُ إنّ ثانوية الإصلاح أكثرُ تقيّدًا بالمنهاج الرسمي ونظام

الشّعب، في حين أنّ ثانويةَ الحياة هي أكثرُ تحرّرا منهما، فهي تتعامل مع المنهاج الرسمي بانتقائية، ثمّ هي لم تفصل بين المستوى المتوسّط والثانويّ إلّا أخيرًا و مؤخرًا. (1)

3. بالنسبة إلى العينة المأخوذة من ثانوية الإصلاح للبنات بحيّ حوّاشة، فإنني اقتصرت في سحبها على قسمين عشوائيين، وذلك لأنّ الإدارة جمعت تلميذات الفروعِ كُلِّها في هذا المركز؛ وبالتّبع فإنّ القسمين عددتُهما فرعًا من فروع التعليم الثانوي للبنات التابع لجمعية الإصلاح الذي بلغ عددُ منتسبيه نحو 600 تلميذة.

4. عوضًا عن سحب عينة الدراسة من أفراد مجتمع البحث، ثم تكليفُهم بالتعبير الكتابي، فإنني قمت بعملية عكسية، وهي إجراءُ كلّ أفراد مجتمع البحث للتعبير الكتابي أوّلًا، ثمّ سحبُ العيّنة من وثائقهم، ولذلك سببان، هما: أوّلًا: إنّ إجراء التعبير الكتابي من التّلاميذ كافة، بإشراف أساتذة المادّة أنفسهم، وفي الحصص العاديّة لنشاط التعبير، يجعلُه أقرب إلى الواقع، ويقلّلُ شعور التلاميذ بالإجراءات الخاصّة التي قد تسبّب لهم التوتّر. ثانيا: لقد وجدتُ بناءً على تجربتي في رسالة الماجستير أنّ اقتصار الإجراء الكتابي على العيّنة المحدّدة من الطلبة يتطلّبُ من الناحية التقنية جهودًا إضافيةً، وهي التنسيقُ مع الإدارة من أجل إخبار تلاميذ العيّنة المعنيين وإقناعِهم بالهدف من الإجراء الكتابي، وتبديدِ ما يُساورهم من توجّس وتهيّب، ثمّ تخصيصُ وقت خارج الدوام الرسمي، ومراسلةُ الأولياء، ثمّ الاستعانةُ بالأساتذة للحراسة، وفي النهاية مواجهةُ مشكلة الغيابات، حيثُ نضطرُّ إلى التعويض بعناصر أُخَرَ غير عشوائية تُفسِدُ مصداقية العينة.

وتتعدّدُ أنواعُ العيّنات الإحصائية، من عيّنات احتماليّة (Probability Samples)، وعيّنات غير احتماليّة (Non-Probability Samples)؛(2) وقد وقع اختيارنا على العيّنة العشوائية الطبقية SRS (Stratified Random Sample)،

---

(1) حَسْبَ ما تمّ التصريحُ به من المؤسّسة في الاستمارة المؤرّخة في 27 أفريل 2017 بلقرارة.

(2) انظر أنواع العيّنات في المرجع الآتي:

Ilker Etikan, Kabiru Bala ,**Sampling and sampling methods**, Biometrics and Biostatistics International Journal, Vol: 5, Issue: 6, 2017.

فهي العيّنة العمليّة لدراستنا بالنظر إلى توافر الطبقات طبيعيًّا في مجتمع البحث، إضافة إلى توافر المعلومات الدقيقة حول المجموعات كافة.[1]

وتُعَدُّ العيّنة العشوائية الطبقية عيّنةً احتماليّة من أهمّ المعاينات استعمالا، حيثُ يُقسَّمُ مجتمعُ البحث حَسْبَ متغيّراته إلى مجموعات جزئية (Strata) ..n1, n2, n3 ضمن طبقات متفرّعة، ثمّ تُسحبُ من كُلّ مجموعة عينّةٌ عشوائيّة بسيطة (Random Sample) سحبًا مستقِلًّا، حَسْبَ النسبة العامة المقرّرة للسّحب، بحيثُ تجسّدُ العينة كُلّ أفراد المجتمع المدروس، وبنفس نسب مجموعاته الأصليّة.

ويضمنُ السحبُ الاحتماليُّ العشوائيّ من المجموعات الطبقيّة لمجتمع البحث الأصليّ تكوين عيّنة ذات تمثيل توزيعيّ عادل ومتناسب مع تلك المجموعات التي تضمّ عناصر ذات خصائص مشتركة، لكنها متباينة عن سائر المجموعات؛ ويضمنُ أيضًا أنّ كلّ فرد من أفراد مجتمع البحث له ذاتُ الفرصة الاحتمالية في أن يكون جزءً من الدراسة.

ولأجل ضمان العشوائيّة التامّة وتفادي التحيّز (Bias) عند اختيار أفراد العيّنة حرصنا على التّوزيع المتناسب (Proportional allocation)،[2] وهو أن يكون عددُ أفراد كلّ مجموعة من مجموعات المتغيرات المختلفة داخل العيّنة متناسبًا مع العدد الموجود في المجموعات التي تقابلها في مجتمع البحث، وقد تجنّبنا السّحب اليدوي، فرقّمنا وثائق أفراد العيّنة، ثمّ أجرينا السحب الآلي بوساطة برنامج Exel باستعمال الدّالة: (= INT(567*RAND()+1)

---

(1) انظر أهميّة العيّنة الطبقيّة وميزاتها في المرجع الآتي: المعهد العربي للتخطيط Arab planing institute، **المعاينة واختيار العيّنة**، الكويت، ص: 38 ص: 44.

(2) انظر أهمية السحب العشوائي الطبقي في مصداقية العيّنة في المرجع الآتي:
عبد الحفيظ سعيد مقام، **معايير تقييم البحوث والرسائل الجامعية**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ص: 7.

بعد أن اخترنا نوع العيّـنة العشوائية الطبقية وجب علينا اختيارُ حجم العيّنة؛ وعلى العموم فإنّـه يُفضّـلُ الاعتمادُ على العيّنة الكُبرى، لأنّها توفِّرُ درجة عالية من الدِّقة والثّقة في النتائج، وتقلّلُ من هامش الخطأ فيها.

وقـد اسـتعنتُ في معرفـة حجـم العيّنـة المطلوبـة لدراسـتنا بجـدول كريـسي و مـورقـان Krejcie and Morgan لتحـديـد حجـم العيّنـة مـن مجتمـع معـين،[1] و كـذلك استعنـتُ بحـاسبة مـن حواسيب حـجم العـيـنة (Sample Size Calculator). [2]

وبالرغم من أنّ دراستنا تقعُ في دائرة البحوث العلمية الموضوعيّة حول اللغـات البشـريّـة الـتي تـتفـادى مـن الأحكـام المعيـاريـة باعتمـاد المـلاحظـة (Observation) والتزام الموضـوعيّـة (Objectivité)، نقدِّرُ أنّ اللّغةَ لها أيضًا صلةٌ بالمجتمع والسلوك النفسي البشريّ.

وبالنّظـر إلى مـا ذكـرنا مـن طبيعـة اللّغـة، إضـافة إلى كـون دراسـتنا تعتمدُ في تحليل تعابير أفراد العيّنة على التقدير المعياري بالصواب والخطأ لعناصـر الانسـجام، وكـون تعـابير المتعلمـين متميّـزةً غالبًـا بعـدم الدقّـة والوضـوح في الكتابـة، فقـد اعتمـدنا مبـدئيًّا في تحديـد خصـائص العيّنـة المفترضـة على الرفع من مـستـوى الثّـقـة Confidence level بـقـيـمـة 95 %، و توسيـع فـاصـل الثّـقـة Confidence interval بقيـمـة (+5 - 5)؛ وقـد قلّلتُ من مستـوى اليقين، ووسّعتُ في هامش الخطأ (Margin of errors) وفق مـا هـو شـائعٌ في الدراسـات الـتي تفتقـرُ إلى الدقّـة في النتـائج المتوقّـعة، [3] وهـو ما يؤدّي بالتبـع إلى التقليل من حجم العيّنة.

وعند توظيفنا حاسبة حجم العيّنة لاستخراج مقدار العينة المطلوبة بتطبيق قيمتي مستوى الثّقة (95%) وفاصل الثّقة (+5 - 5) المذكورة آنفًـا، وإدخال قيمة مجتمع البحث، تحصّـلنا على النتيجة وفق المعطيات الآتية:

---

(1) Krejcie and Morgan, article: **Determining Sample Size for Research Activities**, Educational and Psychological Measurement, 30, 1970, pp. 607-610

(2) انظر الحاسبة التي استعملناها في الرابط الآتي: http://www.surveysystem.com/sscalc.htm

(3) يُقصـدُ بهـامش الخطـأ المسـموح بـه حالـة مـا إذا كانـت نتيجـة فحـص الفـروق أو الارتبـاط سـلبيّة في كل مرة بمقدار أقل من 5 محاولات من بين 100 محاولة.

حجمُ مجتمع البحث Population : 567 مفردة
حجم العيّنة المناسبة Sample Size: 229 مفردة
نسبة العيّنة Percentage : 40.38 %

وعلى خلاف حجم العيّنة المفترضة، فإننا قرّرنا اختيار عينة أخرى أصغر منها بكثير، بنسبة 13 % التي تعطي حجم 73.71 وحدة، بالنظر إلى تقديرات ومبرّرات موضوعيّة، منها ما هو خارجيّ، ومنها ما هو تقنيّ وظيفي، ونوجزُ التقديرات الخارجية في جانبين، هما:

أ وّ لًا: تعسّر اعتماد العيّنة المفترضة، والمقدّرة بـ 229 وحدة، لصعوبة تحصيل بياناتها، وطول المدّة التي يقتضيها التحليلُ اللفظي والدلالي لمدوّنتها على أكثر من مستوى نصّي، وذلك بالرغم من أنّ كِبَرَ حجم العينة فعلًا يعطي تمثيلًا أقوى لخصائص المجتمع، ويُمكِّنُ من تعميم أصدق لنتائج الدراسة؛ فكلّما ازداد حجمُ العيّنة زادت دقّةُ النتائج، وانخفض احتمالُ الخطأ العشوائي.[1]

ثانيًا: كون دراستنا هذه تُنجَزُ في إطار ترتيبات تحصيل شهادة الدكتوراه، فهي ليست دراسة مؤسّساتيّة شاملة تأخذُ بالحسبان معطياتٍ عديدةً بغرض إصدار قرارات وترتيبات عمليّة مدروسة، لذٰلك لم نعتمد حجم عيّنة كبيرة، ذٰلك بأنّ حجم العينة يعتمدُ على أهمّية الدراسة، ومدى التّفصيل المطلوب في نتائجها، فكلّما زادت درجة التفصيل المطلوبة زاد حجم العيّنة.

أمّا من الناحية التقنية فإنّ حجم العيّنة الصّغير حَسْبَ المعهد العربي للتخطيط مناسبٌ للعيّنة الطّبقية،[2] وهو مناسبٌ أيضًا لمجتمع البحث المتجانس الأفراد، حيثُ إنّ أفرادَ مجتمع هذه الدراسة طلبةُ ثانوياتٍ متجانسُون إلى حدٍّ كبير داخلَ كُلِّ مجموعةٍ من المجموعات الثنائية المتباينة (ذكور، إناث / علميّون، أدبيّون ..)، ثُمَّ إنّ لهم خصائِصَ مشتركةً وعامّةً، فهم من مستوى عُمريٍّ واحدٍ، وبيئاتٍ جغرافية واجتماعية وثقافية متقاربة؛ وحسب أحمد إبراهيم خضر، كلّما زاد

(1) انظر أهمّيّة كبر العينة في: مركز الإحصاء Statistic Center، **دليل المعاينة الإحصائيّة** (أدلّة المنهجيّة والجودة، دليل رقم (1))، أبو ظبي- الإمارات العربيّة المتّحدة، ص: 6.
(2) المعهد العربي للتخطيط، مرجع سابق، ص: 44.

التّجانسُ بين أفراد مجتمع البحث قلّ مقدارُ الخطأ العشوائي (Error Random)، وقلّ حجمُ العيّنة [1]

وعلى العموم فإنّ حجم العيّنة الأكبر من 30 والأقل من 500 كاف في الدراسات الارتباطية لإثبات علاقة بين متغيرين وضمان الاعتدالية في التوزيع والصدق في تمثيل مجتمع البحث، [2] ومناسبٌ لمعظم البحوث السّلوكيّة حَسْبَمَا يرى جُونْ ت. رُوسْكُو JohniT. Roscoe الذي قَارَبَ مشكلة حجم العيّنة المطلوبة في تلك البحوث ببعض القواعد التقريبية الأساس التي نذكرُ منها الخيارين الآتيتين: [3]

1. في البحوث المتعدِّدة المتغيرات ينبغي أن يكون حجمُ العيّنة مساويًا أو أكثر من عشرة أضعاف عدد متغيّرات الدراسة، وقد اقتصرنا في دراستنا على أربعة متغيّرات هي (نوع التعليم ، لغة الأم، الشعبة، الجنس)، وذلك يعني أنّ عيّنتنا يُفترض ألّا تزيدَ عن 40 مفردة، لكنّها ليست نائية عنها.

2. حينما يجري تقسيمُ العيّنة إلى مجموعات ثنائية لمتغيّر معيّن، ينبغي أن يكون الحدُّ الأدنى لحجم كلّ مجموعة 30 مُفْرَدَةً، وقد اخترنا سحب عيِّنَةِ دراستنا وِفق مجموعاتِ متغيِّر نوع التعليم وتفرّعاته الطبقيّة، وهي ثلاثُ مجموعاتٍ تمثّلت أحجامُها في مقاديرَ قريبةٍ، عدا عيّنةَ التعليم الخاصِّ، وهي كما يأتي (مع جبر الكسور):

التعليم العمومي: 33 مفردة
التعليم الحُـــرّ: 28 مفردة
التعليم الخاصّ: 7 مفردات

وفي الخلاصة، اخترنا الحدّ الأدنى للعيّنة مُقارنةً إلى مجتمع البحث، بمستوى ثقة ثابت، وفاصل ثقة أو هامش خطأ واسع جدًّا، وهي عيّنة معلميّة لا تشملُ حَسْبَ جدول كريسي و مورڤن وحاسبة حجم العيّنة سوى نسبة 14.46 % من مجتمع البحث، لكنّنا نعدُّها

---

(1) انظر رأي أحمد إبراهيم خضر المتخصص في علم الاجتماع حول حجم العيّنة في مقالته الآتية: **قواعد مُيَسَّرة في اختيار حجم العيّنة**، موقع الدكتور في شبكة الألوكة، قسم صناعة الرسائل العلمية، 2013/3/23، الرابط: (www.alukah.net/web/khedr/0/51829)

(2) أمجد قاسم (مختص في الشؤون العلمية وعضو الرابطة العربية للإعلاميين العلميين)، مقالة: **تعريف العينات وأنواعها وأهميتها في البحث العلمي**، موقع: آفاق علمية وتربوية، 26 أبريل، 2021، الرابط: https://al3loom.com /تعريف-العينات-وأنواعها-وأهميتها-في-ال/

(3) John T. Roscoe, **Fundamental Research Statistics** (for the behavioral sciences), Holt, Rinehart and Winston, Ine, USA, 1969, p: 156. 157.

-بالنظر إلى المقدمات التي ذكرنا - عيّنةً كافية لتمثيل مجتمع البحث بخصائصه البارامتريّة، ونوجزُ بيانات العيّنة فيما يأتي :

حجمُ مجتمع البحث Population : 567 مفردة
حجم العيّنة المكيّفة Sample Size : 68 مفردة
نسبة العيّنة Percentage : 14.46 %
مستوى الثّقة Confidence Level : 95 %
فاصل الثّقة Confidence Interval: 7.17

المبحثُ الثّاني: مناهج البحث

يمكن تعريفُ المنهج العلمي للبحث حَسْبَ مروان عبد المجيد بنحوٍ مبسّط بأنه الأسلوب الفنّي الذي يتّبع الباحثُ في تقصّي الحقائق،[1] فهو مجموعة من القواعد والأساليب والإجراءات والمداخل المؤدّية إلى الإبانة عن الحقيقة في البحوث.

وقد تعدّدت المناهج التي اقتضتها طبيعة المشكلة في هذه الدراسة، وهي التي استعنّا بها في تحليل المدوّنة واستخلاص النتائج وشرحها وتعليلها، حيثُ يتكاملُ الفصلُ النظري والفصلُ التطبيقي، بين المنهج الوصفي والمنهج التحليلي الإحصائي، إضافة إلى شيء من المنهج الاسترادادي التاريخي في الفصل النظري، حيثُ اقتضته التعريفات النظرية لمصطلحات وحدود الدراسة، وتمثّلت تلك المناهجُ فيما يأتي :

1. **التحليل**

1.1. **مفهوم الصواب والخطأ اللغوي**

يقترنُ الصّواب والخطأ اللغويّان بالجانب المعياريّ للغة، أي بما ينبغي أن يُقال لأنه الصوابُ، وما لا ينبغي أن يقال لأنه الخطأُ، فالصوابُ اللغويّ (Correctness) هو ما يتوافق من الكلام مع العرف اللغوي للمتحدثين الأصليّين باللغة، والخطأ اللغوي (Error) هو ما يُخِلُّ بذلك العرف

(1) مروان عبد المجيد إبراهيم، **أسس البحث العلمي لإعداد الرّسائل الجامعيّة**، مؤسسة الورّاق، ط1، عمّان – الأردن، 2000، ص: 64.

على المستويات اللغوية كلها،[1] ويحدثُ ذٰلك حَسَبَ ما تذكرُ هَايْدِي دُولَايْ Heidi Dulay وآخرون عندما يُحوّرُ المتعلّمُون البُنية السّطحية للّغة بطريقة نظاميّة مؤثّرة بنحوٍ سلبيّ على اللّغة الهدف.[2]

ونحن حينما نحكمُ على الاستعمال اللغوي لأفراد العيّنة، فإننا نعتمدُ في الحقيقة على ما تمّ استقراؤه من الاستعمال اللغوي السّائد لأغلبية أفراد المجتمع اللغوي.

1.2. معيارية الصواب والخطأ

يُعَدُّ مفهوما: اللّغة langue والكلام parole حَسْبَ فرديناند دوسوسير ferdinand de saussure (1857 – 1913) من أبرز أسس التحليل البنيوي،[3] فاللّغةُ جملةٌ من القواعد النسقيّة التي يشترك فيها مستعملوها، وهي بذلك ميراث اجتماعي، أمّا الكلامُ، فهو الاستعمال الفردي للغة الذي يتقيّدُ بقواعد اللّغة كمعيار متفق عليه، وهو المعيار المعدود شرطًا للقَبول وعدم الانزعاج لدى الناطق الأصلي بالغة، و شرطًا لانسجام الكلام لديه.

وبرغم أنّ المعيارَ مُقيّدٌ بالعرف الاجتماعي، ليس ذٰلك بالإطلاق، لأنّ ما يُلزمه المجتمع من استعمال لغوي متولّدٌ عن النشاط اللغوي للأفراد أنفسهم، وذلك يعني أنّ إثبات المعيار عائدٌ إلى الاستعمال اللغوي لمجموع الأفراد المتكلمين، ولم يوجد معيارٌ سابقٌ للاستعمال.

وبناءً على أنّ الكلام يستندُ إلى اللّغة التي تنبني على القواعد والاتفاقات العرفية الموروثة، فإنّ المعيار ظاهرةٌ لغويّة أصيلة؛ يقولُ عبدُ الرَّحْمٰن الحاج صالح: « إنّ معيار اللّغة ظاهرةٌ من الظواهر، وهي تخصُّ سلوك الناطق بها، فلا يمكنُ أن تُهدر في البحث، بدعوى أنّ الحكم بالصواب

---

(1) ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 126.

(2) Heidi Dulay and others, **Language two**. New York: Oxford University Press, 1982, p: 150.

(3) فرديناند دوسوسير، **علم اللّغة العامّ**، سلسلة كتب شهريّة، دار آفاق عربية، بغداد- العراق، تر: يوئيل يوسف عزيز، 1985، ص: 37.

والخطأ تحكّمٌ محض... وقد وقع تخليطٌ بين الحكم الذاتي الذي يمكنُ أن يصدر من الباحث، وبين الحكم الصادر من الناطقين باللغة أنفسهم، فالمعيارُ كظاهرة يجبُ الاعتدادُ به، وهو هذا المجموعُ المنسجم من الضّوابط التي يخضعُ لها بالفعل كلُّ الناطقين أو أكثرُهم »[1]

وبناءً على أنّ المعيار ظاهرةٌ لغويّة، فإنه ليس في تعويل عملية تحليل الأخطاء المخلّة بالانسجام في الاستعمالات الفردية لأفراد العينة على معيار الصواب والخطأ غضٌّ من قيمتها، فاللغةُ مثلما ذكرنا ميراثٌ اجتماعيّ، في حينِ أنّ تعابيرَ المتعلّمين إفادةٌ من ذٰلك الميراث المعياري.

1.3. تعريف منهج تحليل الأخطاء

يمكن أن نعُدّ مناهج تحليل الأخطاء مندرجةً ضمن الفلسفة التحليليّة العلميّة الحديثة (Analytic Philosophy) التي نشأت في مقابل البحث الفلسفي الميتافيزيقي، وهي تعتمدُ المقاربة الكمّية (Quantitative Approach) والمقاربة الكيفيّة الوصفيّة (Qualitative Approach).

واستنادًا إلى المنهج الوصفيّ تسعى نظريةُ التحليل التقابليّ (Contrastive Analysis) إلى الموازنة الخارجيّة بين لغتين من أسرتين مختلفتين، لغة الأمّ الأولى (L1) ولغة ثانية مستهدفة (L2) لرصد الفروق الموضوعيّة بينهما، من حيثُ أوجه الاتفاق وأوجه التباين في مستوى معيّن من المستويات اللغويّة الأربعة: الصوتي، الصرفي، النحوي، والدَّلالي، بهدف التنبُّؤِ بالصعوبات التي تعترضُ المتعلمين، ومحاولة وجدان الحلول.[2]

فنظريّة التحليل التقابلي ترى إذن أنّ العائق الرئيس أمام اكتساب اللّغة الثّانية هو تدخّلٌ (interference) لنظام اللّغة الأولى

---

(1) عبد الرحمٰن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ENAG، الرغاية–الجزائر، 2007، ج2، ص: 28.

(2) فريدة مولوج، مقالة: **التحليل التقابلي (أهدافه ومستوياته)**، لمجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية، المجلّد: 1، العدد: 2– 2019، ص: 144. 145.

في نظام اللّغة الثانية، وأنّ الموازنة العلميّة الهيكلية بين الاثنتين تُمّكنُ من توقّع الأخطاء، ووصفها، والعمل على تفاديها.

وتأتي في إطار علم اللّغة التطبيقي نظريةُ "تحليل الأخطاء" (EA) Error Analysis التي أسّسها كوردر وزملاؤه في الستينيات خُطوةً تاليةً للتحليل التقابلي، فقد أعلنوا أنّ الأخطاء اللّغوية لا تُعزى كلُّها إلى تدخّل لغة الأمّ، ولا يمكنُ التنبّؤ بها كلها بالتحليل التقابلي القبلي وحده، فهي أعقد من ذٰلك، حيثُ إنّ التشابه بين اللغات مثلما يقول عبده الراجحي لا يؤدّي حتمًا إلى سهولة التعلّم، مثلما أنّ الاختلاف بينها لا يؤدّي حتمًا إلى صعوبة التعلم.[1]

وتهدفُ نظريةُ تحليل الأخطاء إلى الحصول على معلوماتٍ حول الصّعوبات الشائعة في تعلّم اللّغة الثانية، وتحديد أسبابها، ومعرفة الاستراتيجيات التي يستعملُها متعلّموها، من أجل المساعدة على تدريسها وإعداد موادّها التعليميّة، وذلك بوساطة التّشخيص البعدي للأخطاء، ثمّ معرفة نسب ورودها، ثمّ تفسيرها وتعليلها. وتعزُو تلك النظريةُ الأخطاءَ إلى جانبين مختلفين: أخطاءٍ بينَ اللّغات (Interlangual)، وأخطاءٍ داخلَ اللّغة (Intralangual).[2]

تُشيرُ أخطاءُ بين اللغات إلى التدخّل السلبي للغة الأمّ (L1) في اللّغة الهدف (L2) الذي ليس إلّا سببًا من الأسباب، أمّا أخطاءُ داخل اللّغة، فتُشيرُ إلى التأثير السّلبي للغة الهدف نفسها في نفسها، بسبب التعلّم المخطئ أو الجزئي لقواعد معيّنة من قواعدها، حيثُ إنّ المتعلمين يسلكُون استراتيجياتٍ استنتاجيةً مُخطئةً، مثل: التعميم والحذف والإضافة[3] التي هي تطبيقاتٌ زائفةٌ وسيّئةٌ لتلك القواعد التي يجدون فيها صعوبة؛ وقد يجري الاستعانة بنتائج التحليل التقابلي في رصد الأخطاء ذات الطبيعة التّدخليّة وتفسيرها.

---

(1) عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 47.

(2) انظر أهداف نظرية تحليل الأخطاء وتصنيفها الأساسي في المرجع الآتي:

Jack C. Richards and Richard schmidt, **Longman Dictionary of languagr teaching and applied linguistic**, Longman, UK, 2010, Edition N°4, P: 201.202.

(3) ملاحظة: سوف نفصّلُ هذه الاستراتيجيات في عنوان (صِنافة الأخطاء)

ويرى عبده الراجحي أنّ التدخّل اللّغوي الداخليّ يحدثُ في اللّغة المستهدفة، سواءً أكانت اللّغة الثانية، أم كانت اللّغة الأولى،[1] مثل حالة تعليم اللّغة العربية لأبنائها.

1.4. خطوات تحليل الأخطاء

نعدُّ هذه الدراسة قائمةً على منهج تكامليّ في تحليل الأخطاء، فهي تستندُ من ناحية أولى إلى تنويع التعليلات، وعدم الاكتفاء بنظرية معيّنة من نظريات تأويل الأخطاء، بين عدّها لغة مرحلية لبنية عميقة، أو عدّها نتيجة تدخّل سلبي لألفاظ وتراكيب مكتسبة؛ وتستندُ من ناحية ثانية إلى تجاوز أخطاء الأداء.

واستنادًا إلى ما أثبته كوردر من مراحل بحوث تحليل الأخطاء النموذجية،[2] فإنّنا نعتمد في دراستنا على الخطوات الآتية:

أ وّ لا : جمع عيّنات من تعابير المتعلّمين
ثانيًا : تحديد الأخطاء اللغويّة
ثالثًا : تصنيف الأخطاء
رابعًا : وصف الأخطاء وشرحها وتقييمُ خطورتها
خامسا : تعليلُ الأخطاء و تسويغُها
سادسًا : تقويمُ الأخطاء وتصحيحها
سابعًا : تقديم الحلول المناسبة

وقد أشار رود ألييس Rod Ellis إلى أنّ دراساتٍ عديدةً لا تتضمّنُ تصحيح الأخطاء، وتتعاملُ مع التقييم والتصحيح باعتباره مسألة مُنفصلة،[3] وفي الحقيقة، لا يمكنُ تعليلُ الأخطاء من دون تقييمها وتقويمها، لذٰلك، أثبتنا في الفصل التطبيقي الوجهَ الصحيح لكلّ اقتباس من الأخطاء بين معقوفين [ ].

---

(1) المرجع السابق، ص: 50.

(2) انظر خطوات كوردر لتحليل الأخطاء في المرجع الآتي:
Rod Ellis, **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford University Press, New York- USA, Edition N°10, 2003, p: 48.

(3) نفس المرجع و الصفحة.

وتُعَـدُّ عمليّـةُ تقييم أخطـاء الانسـجام حَسْـبَ لـورين پيـپان إشكاليةً بالغة، بسبب النّقص في قوائم الأحكام المعيارية التي تسمح لنا بمعرفة عيوب عناصر الانسجام، ومدى الكفاية والحكمة في استعمالها.[1]

2. الوصـف

يرمـي المـنهجُ الوصـفيّ الإحصـائي الارتبـاطيّ في هـذه الدراسـة إلى تعـرّف الأخطـاء المخلّـة بالانسـجام عنـد أفـراد العيّنـة تعرُّفًـا رقميّـًا كمّيًـا، وتصنيفها في جداول محدّدة، حَسْـبَ نسبها وتوزيعاتها التكرارية، وفق متغيّرات معيّنة، ثمّ تفسير الفروق الظاهرة فيها. [2]

وقد استعملنا المنهج الوصفي، لأنّ الدراسةَ متعلقةٌ بتشخيص حالةٍ موجـودةٍ سـلفًا عزلناهـا عـن طريـق عينـة عشـوائية مـن مجتمـع البحـث، ولتلك الحالة ارتباطٌ بعواملَ وأسبابٍ تسعى الدراسةُ إلى الكشف عنها، عـن طريـق فـروض معينـة؛ والارتبـاطُ في الجـبر والإحصـاء هـو تحـوُّلٌ متـزامنٌ في قيمة متغيرين عشوائيين.[3]

وتُعـرفُ طبيعـةُ أخطـاء متعلّمـي اللّغـة الثّانيـة بإجـراء أسـئلة تشخيصـيّة حـول جملة الخطأ، تكونُ الإجـابة عنها بـ"نَعَمْ" أو "لَا"، [4] وتبـدأ بالسّـؤال: هل الجُملة جيّـدةُ الصّـياغة ظاهريًّـا من وِجهة نظر نَحْـوِ اللّغة الهدف ؟ وتنتهـي تلـك الأسـئلة إلى ثلاثـة مخـارج، فإمّـا أنّ الجملـة صحيحةٌ ليس فيها بُنيةٌ خاصّـة، أي لا تحتوي على خطأ، أو أنّ في الجملـة فعـلًا خطـأً في القواعـد أو السّـياق أو تـدخّلًا للغـة الأمّ، أو أنّهـا ذاتُ بُنيـة خاصّـة لا يمكـن تفسـيرُها، لا في السّـياق، ولا في لغة المتعلّم الأولى، وفي تلك الحالة يُحتفظُ بالجُملة.

---

(1) Lorraine pepin, op. cit, p: 1.

(2) انظر طبيعة المنهج الوصفي: عبد الرحمٰن الحاج صالح، مرجع سابق، ج1، ص: 339.

(3) انظر تعريف الارتباط في المرجع الآتي: عبد القادر عبد الجليل، **علم اللسانيات الحديثة** (نظم التحكم وقواعد البيانات)، دار صفاء، عمّـان-الأردن، ط1، 2002، ص: 131.

(4) انظر إجراء تحديد الأخطاء في المرجع الآتي: محمّد أبو الرّب، مرجع سابق، ص: 90.

3. الاستدلال الاستقرائي

تعتمدُ دراستُنا على الاستدلال الاستقرائيّ الناقص، وهو مثلما يعرّفُه ابنُ عاشور في مفهومِ المناطقة والأصوليين: « إثبات حكم في كلّي لثبوته في أكثر جزئياته »، فهو عملية استنباط ذهني ينتقلُ من الجزئيّ إلى الكليّ،[1] وذلك بتتبّع ظاهرة معيّنة في جزء عشوائيّ من مجتمع معيّن لدراستها، ثمّ تعميم الأحكام المستخلصة على المجتمع كلّه، وهو على عكس الاستقراء التامّ الذي يقوم على إثبات الحكم في الجزئي لثبوته في الكليّ.

ويجدرُ بنا التنبيه إلى أنّ استنتاجاتنا حول الأخطاء المخلّة بالانسجام لدى أفراد العيّنة تعتمدُ على الاستقراء الإحصائي الكمّي، وما الأمثلةُ التي نسوقها إلّا تمثيلات ونماذج لتصديق الإحصاءات، فالمعوّلُ في أحكام الدراسة على الإحصاءاتِ، لا الأمثلةِ، وقد جاءَ في كتاب الكلّيات: « المِثَالُ الوَاحِدُ لَا يَكْفِي فِي إِثْبَاتِ الحُكْمِ العَامِّ »[2]

4. التفسير

نوظّفُ مصطلح "التّفسير" بمعنى تفسير المعطيات الناتجة في الدراسة التطبيقية. والتفسيرُ لغةً مثلما ورد في "القاموس" و"اللسان" من: فَسَرَ يفْسِرُ فَسْرًا وتفسيرًا، [3] وتعني كما جاء فيهما: التّوضيح والشّرح والتأويل والإبانة وكشف المغطّى؛ وجاءت على صيغة "فَسّرَ" في المعجمات الحديثة، مثل المعجم الوسيط.[4]

ويبدو لي من المصادر والمراجع السّابقة أنّ لفظة " الفَسْرُ" أو"التّفْسيرُ" تفيدُ معنى التّعليل والتّسويغ، مثلما تعني الشّرح والتّوضيح،

---

(1) محمد الطّاهر بن عاشور، **مقاصد الشريعة الإسلاميّة**، تح: محمّد الحبيب ابن خواجة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلاميّة، قطر، 2004، ج2، ص: 243.

(2) كتاب الكليات، مرجع سابق، ص: 1068.

(3) انظر المصدرين السابقين: القاموس المحيط، ج1، ص: 456. ولسان العرب، ج5، ص: 55.

(4) انظر: مجمع اللّغة العربية بالقاهرة (مجموعة مؤلّفين)، **المعجم الوسيط**، دار الدعوة، ج2، ص: 588.

فعبارةُ "كشف المُغَطَّى" التي وردت في تعريف اللفظة تحتملُ دَلالة الكشف عن حقيقة الشيء، أو دَلالة الكشف عن سببه، فبين الشّرح والتعليل مصاحبةٌ ومشاكلةٌ، وبناءً على ذٰلك، فإنّني أصطلحُ بلفظة "التَّفْسِيرِ" إجرائيًّا على معنى شرح الأخطاء وتعليلها.

وفي إطار نظرية تحليل الأخطاء،[1] سنُحلِّلُ وثائِقَ أفراد العيّنة للكشف عن أخطاء القدرة المتعلّقة بانسجام النصّ،[2] وهي الأخطاء التي تبرزُ في الأداء الكتابي التعبيري ذي الوضعيات الدالّة، وفي المواقف التواصليّة التلقائيّة، ثُمّ نشرحُها، ونفسِّرُها.

وليست التفسيراتُ في هذه الدراسة محلّ فرضيات معيّنة، وإنما هي تفسيراتٌ مفتوحةٌ لنتائج الدراسة التي ناقضت الفرضيات، نعود فيها إلى ما يتسنّى لنا استنباطُه من القياس العقلي والاستقراء للأدلّة والآراء والبطاقات الشخصية لأفراد العيّنة وما يمكنُ أن تتضمّنه من العوامل النفسية والاجتماعيّة المختلفة.

وتتعدّدُ النظرياتُ التي تُفسّر كيفية اكتساب اللّغة في مُبتدئِها عند الأطفال وكيفيّة حدوث أخطائهم، وتتّسعُ المصادرُ المحتملةُ لتلك الأخطاء أو الأسبابُ والعوامل على مستوى البُنيتين، بين أسبابٍ قريبةٍ مباشرةٍ، وأُخَرَ بعيدةٍ غيرِ مباشرةٍ، أو أسبابٍ من المستوى الأوّلِ، وأُخَرَ من المستوى الثّاني.

---

(1) تختلف نظريّة تحليل الأخطاء عن نظريّة التحليل التقابلي لروبرت لادو Robert Lado التي تَعُدُّ الأخطاء قابلةً للتنبؤ بناءً على المقارنة بين لغة الأم واللغة الثانية، وهي مفيدةٌ في المساعدة على تعليم اللّغة الثانية وتوقّع بعض أخطائها وفهم مصادرها، لكنّ تلك التوقعات لابدّ لها من التحقق عن طريق تحليل الأخطاء. انظر المرجع:

Robert Lado**, Linguistics Across Cultures** (Applied Linguistics for Language Teachers), The University of Michigan Press, Ann Arbor-USA, 1957.

(2) تختلف الأخطاء (Errors) عن أغلاط التنفيذ (mistak)، فالأغلاط يقع فيها الأصليون وغير الأصليين ، وهي غير متكررة، ولا تتعلق بنظام اللّغة، ولا تنشأ عن الجهل بالقواعد، وإنما لأسباب غير لغويّة ، مثل التردّد، والتصحيح الفوري، والتهيّؤ، والإتباع، والمزج، والاستبدال. انظر: جاسم علي جاسم، **تحليل أخطاء العدد في اللّغة العربيّة**، مجلة العلوم العربيّة والإنسانيّة، 2011، مجلد: 5، عدد:1، ص: 93.

يرى تشومسكي وفق نظريته المعرفيّة (القواعد التوليدية و التحويلية)[1] التي تجاوز بها المقاربة البنيويّة في سنوات 1950 أنّ الطفل له تَهَيُّؤٌ فطريٌّ، أو "ملَكةُ لسانٍ" مثلما سمّاها ابنُ خلدون من قبلُ،[2] في شكل أنساق وأبنية كلّية جاهزة تسمحُ له بعد سماعه الجمل التركيبية البسيطة الأولى بخلق تراكيب جديدة على غير أمثلة سابقة، وأخطاءُ الطّفل المنهجية دليلٌ على امتلاكه تلك القواعد، لأنه عندما يتحدّثُ بنحوٍ صحيح، فمن المحتمل أنه يكرّرُ شيئًا سمعه فقط.[3]

وحسْبَ نظرية تشومسكي فإنّ انحرافاتِ الطفل عن اللّغة المعياريّة المستعملة ليست أخطاءً، وإنّما هي قواعدُ شخصيّةٌ مرحليّة تتعدّلُ مع نشُوئه إلى أن يُتمَّ حصيلته اللغوية، ويبدو لي أنّ تلك الحالةَ يمكن أن تستمرّ معه إلى مرحلةٍ متقدّمة.

وتختلفُ نظرية تشومسكي عن النظرية السلوكية في اكتساب اللّغة (Behaviorisme) لجون برودوس واطسن John Broadus Watson (1878-1958)، و باريس فريديرك سكينر Burrhus Frederic Skinner (1904-1990)[4] التي تعُدُّ فطرة الطفل صفحة بيضاء تُحرَّرُ فيها اللّغةُ من المجتمع والمحيط، فالسلوكُ اللغويُّ مكتسبٌ بالدرجة الأُولى، عن طريق تقليد الكبار (imitation)، والتكرار(repetition).

ويمكنُ أن تعود بعضُ الأسباب المباشرة إلى صعوبات داخل اللّغة نفسها، مثل العدد والمعدود في اللّغة العربيّة، وجموع التكسير، وتوظيف

---

(1) انظر نظرية تشومسكي التوليدية والتحويلية في مؤلفه (البنى النَحْوِيّة):
Noam Chomsky, **Syntactic Structures**, Mouton Publishers, The Hague, paris - france, 1985, Edition N°14 (First edition 1957), p: 61.

(2) عبد الرحمٰن بن خلدون، **المقدمة**، تح: عبد السلام الشدّادي، خزانة ابن خلدون بيت الفنون والعلوم والآداب، الدار البيضاء، ط1، 2005، ج1، قسم 3، ص: 220.

(3) انظر دَلالة الأخطاء على البُنية اللغوية الجاهزة لدى الطفل في المرجع الآتي:
Corder, S.P. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University press. 1981. p: 8.

(4) انظر مبادئ نظرية سْكِينَرْ السلوكية في روايته الخياليّة Walden 2 :
B. F. Skinner,**Walden 2**, Hackett Publishing Company, 2005 (first pubished 1948)

حروف الجرّ، وتعودُ بعضها إلى أسباب معرفيّة ذاتية مصاحبة للّغة التطوّرية المرحليّة لدى المتعلّم. فاللّغة تنمو وتتطوّر وتزدادُ ثروتُها اللّفظية والتركيبية، وتتّسعُ باستمرار كلّما زاد اتّصالُ الفرد بالآخرين، يقولُ جاسم علي جاسم: « الطالبُ في مرحلة يستعملُ اللّغة بطريقة منظّمة يحاولُ أن يطوّر قواعده لتصبح مقبولةً في اللّغة الهدف » [1]

تتمثّلُ الأسبابُ المعرفيّة المرتقبة لأخطاء الانسجام في جهل المتعلمين بوظائف أدوات الانسجام الاتساقيّة وعناصرها وحدودها، أو المعرفة الخاطئة بها، بما يؤدّي إلى التوظيف النّاقص لتلك الأدوات، وبما يؤدّي بدوره إلى انقطاع الدلالات وغموضها، وقد يؤدّي ذٰلك الجهلُ إلى تطبيق استراتيجيات تعويضيّة ذات طبيعة نفسيّة سوف نفصّلُ بعضها في موضوع تصنيف الأخطاء، ممّا يجعلُ عمليّة تحليل الأخطاء عمليّة لغويّة نفسيّة.[2]

وقد يدفعُ الجهلُ بالقواعد المتعلّمين إلى عمليات التدخّل السّلبي، أو الاستدعاء المخطئ للألفاظ والتراكيب، وذلك حَسْبَ ش. دوچلاس براون H. Douglas Brown (1941-) حينما يصعبُ عليهم تعلّمُ الأنماط اللّغوية الجديدة، فيقعون في أخطاء استحضار أنماط بديلة من اللّغة الهدف نفسها، أو استيراد أنماط من اللّغة الأولى إلى اللّغة الثانية، ضمن ما يُسمّيه بالنّقل داخل اللّغة (Intralingual transfer)، والنّقل بين اللّغات (Interlingual transfer)،[3] وسوف نعرّفُ النقلين في عنوان تصنيف الأخطاء.

ومن الأسباب المعرفية المحتملة للأخطاء المخلة بالانسجام المرتبطة بالجانب المعجمي (التكرار، التضادّ، التضامّ) - مثلما ذكر دانيال وماك نامارا

---

(1) جاسم علي جاسم، المرجع السابق، ص: 117.

(2) انظر الطبيعة اللغوية النفسية لعمليّة شرح الأخطاء في المرجع الآتي: جاسم علي جاسم، **نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي**، معهد تعليم اللّغة العربية، المدينة المنورة- السعوديّة، ص 151.

(3) H. Douglas Brown, **Principles of Language Learning and Teaching**, Pearson Education, 2006, NewYork –USA, p: 232.

في استشهاد سابق، وأشرنا إليه في عنصر بيانات النصّ- ما يعودُ إلى الخلل في المعرفة الخلفيّة العامّة للواقع (background)، وكذلك معرفة الحالة المفترضة للعالم (الإطار، المدوّنة، الخُطاطة)

ويمكنُ أن تعود الأسبابُ البعيدةُ غيرُ المباشرة للأخطاء اللغوية إلى جوانب متعدّدة تتعلّقُ بالسّياسة والتخطيط (المقاربة البيداغوجية، طرائق التدريس، الوسائل، اختيار المحتوى وتدريجه وعرضه والتطبيق عليه)، وتأهيل المعلّمين، وتأثير المجتمع والمحيط.

ومن الأسباب غير المباشرة المتوقّعة للأخطاء أيضًا ما يعودُ إلى جانب النموِّ النفسيّ والحسّ-حركي للمتعلمين (القراءة، والكتابة، والتهجئة، والإصغاء، والفهم، والتحكّم في الأصابع، وغيره) [1]

وينبغي التنبيهُ إلى أنّ كثيرًا من صِنافات الأخطاء تتضمّنُ الإشارة إلى مصادرها، مثل صنافات ستيفن پيت كوردر S.P Corder (1918- 1990)، ونينا كاتاش Nina Catach (1923-1997) اللتين سنشيرُ إليهما لاحقًا.

وعند تحليل الأخطاء اللغويّة لأفراد العيّنة في الفصل التطبيقيّ سوف نقُصُّ أثرَ بعضِ العوامل البيداغوجية والاجتماعيّة والنفسيّة المصاحبة بطريقةٍ وصفية إحصائيّة، وهي متغيراتُ: نوعِ التعليم، لغةِ الأمّ، الشعبةِ، والجنسِ، وذلك بالكشف عن العلاقة الارتباطية التزامنية بين الاختلالات الانسجاميّة وتلك العوامل.

5. التطبيق

في مقابل منهج البحوث الأساس البحتة أو النظريّة، يمثّلُ المنهج التطبيقي (Applied approach) في الدراسات الإنسانيّة شكلًا من أشكال التحقيق المنهجيّ العلميّ الذي يستفيدُ من الجانب النظريّ المتوافر، لكنّه يتجاوزه إلى التطبيقات المباشرة، بمحاولة وِجدان وإيجاد

(1) انظر العوامل النفسية للأخطاء اللغويّة في المرجع: زياد أمين بركات، مرجع سابق ، ص 16.

الحلول لبعض المعضلات العمليّة المُلِحّة، والمطروحة في أرض الواقع، من حيثُ المجالاتُ الاجتماعيّة والاقتصادية والتربويّة وغيرها.[1]

وتأييدًا لأهميّة الجانب العمليّ في البحوث التطبيقيّة يرى نيلز رول هانسن Nils Roll-Hansen أنّ معيار الحُكم على نجاح البحث التطبيقي أو إخفاقه هو مدى إسهام نتائجه في حلّ مشكلاتٍ عمليّة، وإدخال التحسينات على الحياة الاجتماعيّة والطبيّة والاقتصاديّة، بالاعتماد على الكفاءة العلميّة للباحثين المُمَوَّلين من الوكالاتِ الحكومية، والشركاتِ الخاصّة، والمنظماتِ غير الحكومية ذاتِ المصلحة.[2]

ويُشير محمود أحمد درويش إلى أهميّة المنهج التطبيقي في البلدان الغربية وإسهامه فعلًا في حلّ المشكلاتِ العمليّة في مجال الاختراعات والإضافات الجديدة المتطوّرة بفضل التعاون الوثيق بين المفكّرين في الجامعات ومعاهد البحوث العلمية والمؤسسات والوزارات المتطلّعة إلى الاستفادة منها عمليًّا لتحسين الأوضاع الاجتماعيّة؛[3] وفي نظرنا، فإنّ الحاجة إلى ذٰلك التعاون في مجال الدراسات اللغوية التطبيقيّة لا يقلُّ أهميةً عنها في مجال المخترعات الماديّة.

ونسعى بالمنهج التطبيقي في هذه الدراسة إلى علاج مشكلة ضعف المتعلّمين في تحقيق الانسجام النصّي في تعابيرهم الكتابيّة، وذلك عن طريق تشخيص أخطاء عيّنة تلاميذ من المستوى الأوّل الثّانوي، وتصنيفها وتحليلها، ثمّ تفسيرها في ضوء بعض نظريات المعرفة، ثمّ تقديم الحلول المناسبة لها.

---

(1) انظر تعريفًا للمنهج التطبيقي في المرجع الآتي: حيدر حاتم فالح العجرش، محاضرة: **تصنيف مناهج البحوث**، قسم نظام التعليم الإلكتروني في موقع جامعة بابل، 2012. الرابط:
(http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=11&depid=5&lcid=26001)

(2) Nils Roll-Hansen, article: **Why the distinction between basic (theoretical) and applied (practical) research is important in the politics of science**, CPNSS, publisher: Contingency And Dissent in Science Project and others, London- UK, 2009.

(3) محمود أحمد درويش، **مناهج البحث في العلوم الإنسانيّة**، مؤسسة الأمّة العربيّة، 2018، ط1، ص: 62.

المبحثُ الثّالث: أدوات الدراسة

إنّ تحديد المجالات المنهجيّة للدّراسة ينجُمُ عنه تخصيصُ مجموعة من الأدوات التي تستعملُها؛ وأدواتُ الدراسة حَسْبَ أدبيات البحوث هي وسائل مُقنّنة لجمع المعلومات؛ وبالنّظر إلى صعوبة تحقيق الصّدق والثّبات في البحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة والتي لها علاقة بها،[1] فإنّنا أولينا أدواتٍ وآلياتٍ محدّدةً مادّيةً وغيرَ مادّيةٍ الاهتمام، ولم تقتصر على وسائل جمع المعلومات فحسب، وإنّما اشتملت على كُلِّ الإجراءات الآلية للدراسة التي تساعدنا على جمع البيانات ومعالجتها، ثُمّ تدقيق نتائجها، مثل: الملاحظة، الأسئلة والفروض، الإجراء الكتابي، المدوّنة، البطاقة الشخصيّة، المراسلات، والبرامج الإحصائيّة.

1. الأسئلة و الفروض

الفَرْضِيّةُ أو الفَرْضُ (Hypothesis) تفسيرٌ مؤقّتٌ لوقائعَ معيّنةٍ، قابلٌ للاختبار، مستندٌ إلى أسُسٍ مرجعيّة، يصيرُ بعد امتحانه فرضًا زائفًا أو قانونًا يفسّر الظاهرة المدروسة؛[2] فبعد إجراء الاختبار الكتابي على أفراد العيّنة، سوف نطرحُ تساؤلاتٍ متفرّعةً من مشكلة البحث نترجمُها إلى فروضٍ محدّدة.

صحيحٌ أنّ الأسئلة والفروض من عناصر الخطّة، لكنّني عددتها من الأدوات، لأنّها ليست المقصودة في حدّ ذاتها، وإنّما تُوظّفُ للمساعدة على الوصول إلى نتائج الدراسة بتضييق أفُقِ الاحتمالات، وتوجيه الباحث نحو غاية معيّنة؛ ونتحدّثُ عن طبيعة الفروض المعتمدة في الدراسة، لا عن الفروض نفسها التي سنطرحُها وأسئلتها في الفصل التطبيقي، ونختبرُ صحّتها. وفروض هذه الدراسة على نوعين:

---

(1) انظر صعوبات البحوث الإنسانية في المرجع الآتي: عبد الحفيظ سعيد مقام، **معايير تقييم البحوث والرسائل الجامعية**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ص: 7.

(2) لتعريف الفرضيّة انظر المرجع الآتي: مجموعة من المؤلفين بإشراف بوحوش عمّار، **منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية**، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين- ألمانيا، 2019، ط1، ص: 51.

أولاً: فروض مستوى المتغيرات الداخلية:

تمثّلت فروضُ مستوى المتغيرات اللغوية الداخلية في نوع الفروض الأحادية، وهي فروض إثبات مباشرة موجبة أحادية الطرف أو المتغيّر، إما تُثبَتُ أو تُنْفَى بالاختبار، من غيرِ وجود علاقةٍ ترابطية أو فروقٍ، و هي لا تحتاجُ إلى فرضية بديلة.

ثانياً: فروض مستوى المتغيرات الخارجية:

أما فروض مستوى المتغيرات الخارجية المصاحبة فهي نوع فروض الفروق الثنائية الموجهة one-tailed ذات المتغيرين التابع والمستقل المؤثّر والمتأثّر، والمتعددة المتغيرات،[1] بمستوى ثقة Confidence Level وفاصل ثقة Confidence Interval يمثّلان درجة الشك أو النسبة المسموحة للخطأ في نتائج الاختبارات الإحصائية، وقد اعتمدنا هامش خطأ واسع بالنظر إلى أنّه لا يمكنُ تحرّي دقة عالية عند التعامل مع مخرجات ذهنية بشرية غير منضبطة كثيرًا.

ونختبر فروض الفروق الثنائية الموجهة في معالجتنا الإحصائية في شكل فروض صفرية منفية: H0 (لا توجد فروق)، في مقابل الفروض البديلة الموجبة: Ha (توجد فروق)،[2] حيثُ نقبلُ الفرض الصفريّ إذا كانت قيمةُ الدَلالة الإحصائية أكبرَ من مستوى المعنوية P-Value > 0.05، في حين نرفضُ الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل إذا كانت قيمةُ الدَلالة الإحصائية أقلَّ أو تساوي مستوى المعنوية P-Value ≤ 0.05.

2. الإجراء الكتابي

لقد اخترنا إجراء التّعبير الكتابي التطبيقي، لأنّ الكتابةَ تُتيحُ لنا الكثير من القرائن اللغوية الموثّقة لفهم طبيعة الأخطاء المخلّة بالانسجام، بدايةً بعلامات الترقيم، والإحالات، والحذوف، والتكرارات، والمُتضامّات المعجمية على مستوى البُنية الصّغرى، وانتهاءً بالعناوين،

(1) لتعريف الفروض الأحاديّة والثنائية و المتعدّدة انظر المرجع السابق، ص: 59.
(2) نفس المرجع، ص: 61.

والجمل الأولى، والفقرات، والمنظّمات النصّية، والتقسيمات الأساس والهرميّة وغيرها على مستوى البُنية الكبرى.

وتمحور الإنتاجُ الكتابيّ المطلوب حول ستّة موضوعات اختياريّة يطلب الإجابة عنها في شكل شبه "مقالات مصغّرة" (mini article) وتقارير ورسائل إداريّة حاولنا أن يجري تحريرُها في أحوالٍ أكثرَ واقعيّة، بحيثُ تستنسخُ فعلًا حالة التعبير الكتابي العادي الذي يمارسُ التلاميذ في الصّفوف المدرسية.

وتستغرقُ موضوعاتُ التعابير الأنماطَ الكتابيّةَ الرئيسة والبُنى الهيكليّةَ المختلفة، وهي تُلبّي أيضًا اهتمامات المتعلّمين الرّاهنة في مجالات مُختلفة (إنسانيّة، اجتماعيّة، اقتصاديّة، إعلاميّة، وظيفيّة، وذاتُ علاقةٍ بالتنمية الذاتية والتفاعل مع التكنولوجيا)

وقد تمّ إعدادُ الإجراء الكتابي على أساس عناصر الوضعية-المشكلة التي اعتمدتها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في منظومة التعليم الجزائريّ العامّ، وهي التي وُضع فيها المتعلّمون أمام معطيات ومطالب للتفكير والإنجاز وفق عناصر: السّند، الوظيفة (المطلوب)، والتعليمات،[1] وهي أهمُّ عناصر الوضعية المشكلة، من دون تصريح بالعناصر الضمنيّة المستهدفة بالاختبار (عناصر الانسجام)، مع تأكيد الاختيار الحرّ المقتنع للموضوع، والاعتماد على النفس، والكتابة بخطّ واضح مقروء، والدقّة في تسجيل معلومات البطاقة الشخصية.

3. استمارةُ المُتعلّمين

بالنّظر إلى أنّ تفسيرات اختلالات الانسجام لدى أفراد العيّنة لا تنحصرُ في مجال العوامل الذّاتية فحسب، وإنّما قد يكونُ لها علاقةٌ أيضًا بأحوالٍ خارجيّة مصاحبة غيرِ متغيرات الدراسة الرئيسة (نوع التعليم، لغة الأم، الشُّعبة، الجنس)، فقد أدرجنا ضمن وثيقة تحرير التعبير الكتابي استمارة معلومات (Questionnaire) تهدف

(1) انظر عناصر الوضعيّة الإدماجيّة عامّة في المرجع الآتي: مسعودة مريزقي، مقالة: **الوضعيّة الإدماجيّة وفق بيداغوجيا الكفاءات**، مجلّة العلوم الإنسانيّة، عدد: 30 سبتمبر 2017، ص: 188.

إلى استكشاف بعض تلك الظروف، وهي تتضمّنُ بياناتٍ شخصيّةً لأفراد العيّنة، في شكل مجموعة أسئلةٍ شبه مُغلقة ذاتٍ دَلالةٍ، مع تعليماتٍ مُرافِقة حول كيفيّة استعمالها،[1] وهي حول العناصر الآتية:[2]

1. نسبة القراءة: دائمة ( ) متوسّطة ( ) نادرة ( ) منعدمة ( )
2. نوع القراءة: شعر ( ) قصص ( ) نصوص هادفة ( ) جرائد ( )
3. الموضوعات: .....
4. نسبة مشاهدة التّلفاز والأنترنت: دائمة ( ) متوسّطة ( ) نادرة ( ) منعدمة ( )
5. الانخراط في نشاط ثقافيّ لغوي: نعم ( ) لا ( )
6. نوع النّشاط أو نادي الانخراط: .....
7. مستوى حفظ القرآن الكريم: من ..... إلى .....
8. المعدّلُ العامّ للفصل الأوّل: ..... معدّلُ الفصل الأوّل للّغة العربيّة .....

وينبغي أن نُنبّه إلى أنّ استمارة البيانات الشّخصية التي اعتمدناها لم نوظّفها أداةَ استبيانٍ كامل، مع ما تستلزمُه من اختبار مبدئيّ، وقياسٍ للصدق والثّبات، وتحليلٍ للإجابات، حَسْبَ تقنيات الإحصاء الوصفي، وإنما وظّفناها جُزئيًّا لتعليل بعض الأخطاء، في ضوء مجموعة من العوامل المحتملة، والمتعلّقة بالنشاط المعرفي الذاتي، وتأثير المُحيط الإعلامي والثّقافي.

4. استمارة المؤسسة

من أجل وضع تصنيف دقيق يتميّزُ بالصّدق والوضوح للمؤسسات التعليميّة المعنيّة بعيّنة البحث حَسْبَ أنواع التعليم الموجودة في الولاية وضعتُ بين أيدي المؤسسات الحُرّة استمارة معلومات لمعرفة وضعية تلك المؤسسات تُجَاه القوانين المعمول بها من وزارة التربية الوطنية فيما يخصُّ

---

(1) انظر تعريف الاستمارة وأنواعها وتصميمها في المرجع الآتي: منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص: 71. 72.

(2) انظر في الملحق وثيقة التعبير الكتابي رقم (3) ، ص: 425

إنشاء المؤسسات غير العمومية، حيثُ يتوافر القانون على دفتر شروط إدارية وبيداغوجيّة وإنشائيّة محدّدة تضمنُ التزام النهج العامّ للتعليم الجزائري والسلامة والأمن للتلاميذ والسّير الحسن للدروس والاختبارات والعملية التربوية بصفة عامّة.

وقد طُلِبَ من القائمين على المؤسّسات المعنيّة بالاستمارة التأشيرُ في الخانات المعيّنة بدقة وشفافية على كُلِّ بندٍ أو مادّةٍ من الموادّ بـ (نعم. لا. أحيانًا. تقريبًا. أكثر)، على أن يضمن الباحثُ الحفاظ على سرية المعلومات وعدم توظيفها إلَّا فيما يخدمُ البحث إزالةً لأيّ تحفّظ.

5. المُدوّنة

المدوّنة (Corpus) هي مجموعاتٌ كبيرة من استعمالات لغة "الحياة الواقعيّة"، أمّا لسانياتُ المدوّنة (Corpus linguistics)، أو الدّراسات القائمة على المدوّنة (Corpus-based studies)، فهي مصطلحٌ ظهر في الثمانينات، وتعني الأداة أو المنهجية البحثية أو النظرية التي تدرسُ اللّغة بناءً على المدوّنات.

وتتعاملُ لسانيات المدوّنة مع مجموعة من النّصوص القابلة للقراءة آليًا من الحجم الكبير الذي يصعبُ تحليلُ بياناته باليد والعين وحدهما من محلِّلٍ بشري أو فريقٍ من المحلِّلين في مجالٍ زمنيٍّ معقولٍ دونَ وجودِ أخطاءٍ، وذلك باستعمال جهاز حَاسُوبٍ يُتِيحُ دراسة مشكلاتٍ بحثيّةً مُحدّدة، بتوظيف مجموعة إجراءاتٍ وأساليبِ بحثٍ وتحليلٍ كمّيٍ ونوعيٍّ للبيانات ومعالجتها بسرعة و وُثوقيّة. (1)

بعد إجرائنا التعبير الكتابي لأفراد العيّنة تكوّنت لدينا مُدوّنةُ بحثٍ مُغلقةٍ ومتميّزة بخصائص معيّنة تجعلُها بيئةً محتملةً لأخطاء الانسجام وملائِمةً لتوظيف منهج تحليل الأخطاء اللّغويّة، وتطبيق أساليب الإحصاء جُزئيًا وبعضِ نظريّات التفسير المعرفيّة المتعلّقة

(1) انظر تعريفا للمدوّنة ولسانيات المدوّنة في المرجع الآتي:
Tony McEnery and Andrew Hardie, **Corpus Linguistics** (Method, Theory and Practice) , Cambridge Univercity Press, 2011, p: 1-24.

بالاكتساب اللّغوي؛ وقد رقَمْنَا المدوّنة ببرنامج معالجة النّصوص Microsoft Word، وحفظناها، من أجل تسهيل عمليّة البحث والإحصاء الآليين للأخطاء، وذلك بعد أن شخّصنا تلك الأخطاء وِفق تصنيفاتها العديدة بالمعاينة اليدوية للوثائق، وهي المعاينة التي استغرقت الجُهد والزمن الأكبر المفرغ للدراسة.

6. صنافة الأخطاء

تُعَدُّ أخطاءُ المتعلّمين الكتابية في العالم العربي مظهرًا هيّنًا من مظاهر معضلة ضعفهم اللغوي، ومع ذٰلك فإنّ اقتصار المعلّمين على التعامل مع الجانب السّطحيّ لتلك الأخطاء برقع خروقها يكشفُ عن خلل كبير، فليس من الصّعب عادةً على هٰؤلاء المعلّمين اكتشافُ أكثر الأخطاء الشكلية لتلاميذهم، لكنّ المشكلة تكمنُ في مدى فهمهم لطبيعة تلك الأخطاء اللغوية، ومدى قدرتهم على تفسيرها وتعليلها، ثُمّ وجدان حلولها.

فينبغي للمعلّمين أن يكون لديهم فهمٌ للأخطاء يتجاوزُ التّصنيفات الإملائية والنحوية المعهودة، لأنّ الخللَ في البُنية الدّلالية الذي يسبّبه سوءُ توظيف العناصر الاتساقية اللفظية أخطرُ من الجانب اللّفظي؛ فقد يكونُ الكلامُ متّسقًا في الظّاهر، لكنّه غيرُ منسجمٍ دلاليًّا، وذلك أشبهُ بما أشرنا إليه سابقًا ممّا سمّاه سيبويه "المُسْتَقِيمُ الكَاذِبُ" في تمييزه بين السلامة الراجعة إلى اللفظ والسلامة التي يختصُّ بها المعنى، مثل قولك: حَمَلْتُ الجَبَلَ، وَشَرِبْتُ مَاءَ البَحْرِ.

ولقد طوّر اللغويّون تصنيفاتٍ عديدةً تهتمُّ بأشكال الأخطاء وأسبابها عند اكتساب اللّغة الثّانية (Second language acquisition (SLA، وهي تساعدُ المعلّمين والمتخصّصين في الدراسات التطبيقيّة على فهم صعوبات المتعلمين ووِجدان حلولها، بما يُسهم في تحسين تعليميّة اللغات.

ونعني في هذه الدراسة بمصطلح الخطأ إجرائيًا: **ما يكشِفُ الفقرَ في القدرة والكَفاءة الكتابية (Errors competence)، أو ما يُسمّى بـ" اللّحن"، وهو حَسْبَ كوردر إخفاقٌ قاعديٌّ منهجيٌّ متكرّرٌ**

(Systematic Errors) ناتجٌ عن فعلٍ مقصودٍ معتمدٍ على تقنينٍ شخصيٍّ مُخطئٍ، مع عدمِ قُدرةِ المُخطئ على إدراك خطئِه.[1]

وتختلفُ أخطاءُ القدرة عن أخطاء التنفيذ أو الزّلل والغلط (mistak) التي هي أخطاءُ إنجازٍ عشوائيٍّ غيرِ نظاميٍّ (Non-systematic errors) وغيرِ متكرّرٍ، يقعُ فيها الأصليون وغيرُ الأصليين، لأنّها لا تنشأُ عن الجهل بالقواعدِ، بل تحدثُ لِأسبابٍ مزاجيّةٍ غيرِ لغويّة، كالاستعجال، والتصحيح الفوري، والتهيُّؤ، والتوتّر، والإجهاد، والغفلة، وغيرها.

وتختلفُ الأخطاءُ النظاميّة في تصنيف كوردر عن الأخطاء قبل النظاميّة (Pre-systematic errors)، والأخطاء بعد نظاميّة (Post-systematic errors)، فأخطاءُ ما قبل النظام أخطاءٌ كلّية تُعيقُ التواصل، وتدلُّ على عدم اتباع المتعلم قاعدة معيّنة تفسّرُ لديه سلوكه اللّغوي؛ أمّا الأخطاءُ بعد النظاميّة فهي التي تدلُّ على أنّ المتعلّم تجاوز مرحلة العجز عن الإفهام، وأصبح قادرًا على إنتاج لغة الهدف إلّا من بعض الرّكاكة الأسلوبيّة والخلل في جانب من عناصر الاتساق والسياق ونحوه، عندما يكون المتعلمُ عارفًا بالقاعدة الصحيحة للغة الهدف، ولكنه يستعملها على نحوٍ غيرِ دقيق.

من المحاولات التي ذكرناها سابقًا لتصنيف الأخطاء الكتابية حَسْبَ أشكالها محاولةُ دانيال س. ماك نامارا و آرت ڤراسر، ومحاولة نينا كاتاش؛ فقد حدّد دانيال وزميله بوساطة برنامجهما الحاسوبي coh-metrix (2002) قائمةً من المؤشّرات اللفظية الاتساقيّة لأخطاء النصوص في بنيتها السطحيّة، وهي المؤشرات التي تُظهِرُ خاصّة مدى سهولة النصّ وسيولته، مع بيان أهميّة التلاحم والتكامل والتأثير بين البُنية المحليّة والبُنية الكلّية، وبين الإشارات اللّفظية الصريحة والانسجام الدّلالي الذي يستخلصُه القارئ من تلك الإشارات ضمن تمثيلاته العقلية.

وحسب نينا كاتاش،[1] فإنّ هناك أشكالًا عديدة من الأخطاء، يعودُ بعضُها إلى الجانب الشفهي وبعضُها الآخرُ إلى الجانب الكتابي،

---

(1) انظر الأخطاء النظامية وغير النظامية عند كوردر: .Corder, S.P. op. cit, p: 10.
وانظر: جاسم علي جاسم، مرجع سابق، ص: 93.

وقد حلّلت كيفية اشتغال النظام الإملائي للّغة الفرنسية، واقترحت تصنيفًا لتحليل الأخطاء على النحوِ الآتي:

1. أخطاء المجال الصّوتي Phonétique
2. أخطاء المجال الصّوت- نحوي Phonogrammique
3. أخطاء المجال اللّفظ - نحوي Morphogrammique
4. أخطاء متعلقة بالتجانس اللّفظي Homophones
5. الأخطاء المتعلّقة بالرّموز النّحوية Idéogrammes

وفي سعيها إلى تذليل صعوبات تعلّم اللّغة الثانية بتعرُّف استراتيجيات أو خُطط إدارة الأخطاء التي يستعملُها المتعلّمون للتملّص من المآزق اللغويّة في تعلم اللّغة تصنّفُ نظريةُ "تحليل الأخطاء" الأخطاء اللغويّة إلى أشكالٍ عديدة، منها ما يُعَدُّ أخطاءَ نموٍّ (Developmental errors) تشيرُ إلى بدءِ المتعلِّم في تطوير معرفته اللّغوية مع الإخفاق في إعادة إنتاج اللّغة الهدف، وتتمثّلُ تلك الأشكالُ فيما يأتي: (2)

1. الإضافة Addition:

تتمثّلُ أخطاءُ الإضافة في زيادة أصوات إضافية في الألفاظ، لكنّه يحدثُ أيضًا بإضافة لفظة زائدة في الكلام مُخلّة بالدلالة، ولدينا نماذج إملائية ونحوية عديدة في دراستنا للماجستير، مثل إشباع الحركات بمدّ زائد، وإعجام غير المعجم، وفي النعوت، والإضافات، وحروف الجرّ.(3)

---

(1) N Catach, **L'orthographe française: traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés**, C Gruaz, D Duprez - 1980 – Nathan.

(2) انظر تصنيف الأخطاء حَسْبَ نظرية تحليل الأخطاء في المرجع الآتي:
Jack C. Richards and Richard schmidt, **Longman Dictionary of languagr teaching and applied linguistic**, Longman, UK, 2010, Edition N°4, P: 201. 202.
وكذلك انظر المرجع الآتي: H. Douglas Brown, op. cit, p: 231

(3) انظر أشكال الإهمال النحوي والإملائي ونسبها انطلاقًا من الجدول رقم (4) في المرجع الآتي:
العلواني إدريس، مرجع سابق، ص: 180. 181.

2. الإغـــفـــــال Omission:

يتمثّـلُ الإغفـالُ في حـذف صـوت أو كلمـة أو جملـة مـن موضـعها، بما يجعل الكلام أكثر صعوبة لدى المتلقّـي، ومن أمثلة الإهمال الإملائي والنحـوي الـتي أحصـيناها في دراسـتنا للماجسـتير إهمـالُ همـزة القطـع (اريدُ، سبق لي انْ، لانـي)، ألف واو الجماعـة (ذهبـو) واسـم الإشـارة (هذ)، ويصلُ الأمرُ إلى إغفال المسند والمسند إليه.[1]

وتُـعَـــدُّ أخطـــاء الإضـــافة والإغفـــال مـــن أخطـــاء التبســـيط (Simplifications)، وهـي النـاتجـة عـن إنتـاج المتعلمـين قواعـد لغويـة أبسط من تلك الموجودة في اللّغة الهدف.

3. الاســتـــبـــدال Substitution:

خطـأُ الاسـتبدال هـو الخطـأ الـذي يسـتبدِلُ فيـه المـتعلمُ بُنيـةً لغويّـة مـن لغـة واحـدة، هـي عـادةً اللّغـة الأولى ببنيـة لغويـة في اللّغـة الهـدف، وذكـــر ريشـــارد علـــى ســـبيل المثـــال أنّ المـــتعلّم الفرنســـيّ للّغـــة الإنجليزية يقولُ: « I'll be leaving demain » (سـأغـادرُ غـدًا)، بدل: « I'll be leaving tomorrow »، باستبدال كلمة (demain) بكلمة (tomorrow)[2]

والاسـتبدالُ بمعـنى إحـلال بُنيـة لغويـة محـلّ بُنيـة لغويـة للغـة أخـرى هـو التـدخّلُ أو النّقـلُ السّـلبي نفسُـه بـين اللّغـات الـذي ذكـرنا في عنـوان تفسـير الأخطـاء، ويُعَـدُّ مُقايضـةً لغويـّة في مواجهـة الإعسـار اللغـويّ، وذلـك ينطبـقُ أيضًـا علـى التـدخّل السـلبيّ الـداخليّ. وتحـدثُ أخطـاء الاســتبدال علــى المســتويات اللغويّــة كلهــا مثلمــا نوضّــحُ بأمثلــة الجدول رقم (6) الآتي:

---

(1) نفس المرجع والصفحة والجدول.

(2) Jack C. Richards and Richard schmidt, op. cit, P: 570.

الجدول رقم (6)

أنواع ومستويات أخطاء التدخل اللغوي		
نوعُ التدخّل / مستوى التدخّل	داخل اللّغة	بين اللّغات
مُعجميّ	آبَتْ (بَاءَتْ)	الحِيط (الحائط)
صوتيّ (فونولوجي)	يحُسُّ (يُحِسُّ)	أعوزُ (أعوذُ)
نحويّ	تأمَّلَ إلى (نظرَ إلى)	ضربَ في الكُرة (ضرب الكرة)
صرفيّ	طيّارات (سيّارات)	وَالَمَ (لَأَمَ)
دلاليّ	أخذَ (نَالَ)	قَعَدَ واقفًا (ظلّ واقفًا)

وقد ذكرت نادية سلام ونسرين طاهير في رسالتهما أوجُهً عديدةً من التدخّل اللغويّ الخارجي في الوسط الإعلامي للمجتمع الجزائري، ولا شكّ في المُحيط المدرسيّ أيضًا، بين اللّغة لفرنسيّة والعربيّة، والعربيّة الفصيحة والعاميّة، والعربية والأمازيغيّة.(1)

4. الترتيب word order :

تُعَدُّ اللّغة نوعًا من السّلوك المحكوم بالقواعد، وغالبًا ما تختلفُ اللّغاتُ في نظم كلمات جُملها وفق قوانين تركيبيّة معيّنة تضبطُ العلاقات النَحْوِيّة والدلالية بين العناصر، وتؤدي أخطاء التقليب (Permutation) إلى الإخلال بقوانين النظم اللغوي، والإضرار بالعلاقات الدلالية، والعوق للوظيفة التواصليّة في التعابير.

(1) نادية سلام ونسرين طاهير، رسالة ماستر: **التداخل اللغوي في الخطاب الصحفي الجزائري** (جريدة "الشروق اليومي" و "الهداف" أنموذجا)، جامعة عبد الرَّحْمٰن ميرة، بجاية-الجزائر، 2016، ص: 52. 55.

6. التـــجـــنّـــب Avoidance:

تحصلُ أخطاء التّجنب أو التّحاشي عندما يُخفِقُ المتعلِّمُ في تطبيق تراكيبَ نحويّةً مُعيّنة في اللّغة الهدف، فيتحاشا منها باستعمالاتٍ أُخَرَ غيرِ مناسبة، لمجرّد اعتقاده أنها صعبةٌ للغاية.

7. التعميم المفرط Overgeneralizations :

يحدثُ خطأ التعميم المفرط أو المخطئ الذي يُسمّى أيضًا "القياس المخطئ" (False analogy) عندما يتوسّعُ المتعلّمُ في استعمال أبنية وأنماط لغويّة مخصوصة لغير ما وُضعت له، مثل قياس جمع التكسير إلى الجمع السالم (معلّمون = تاجرون)، أوفي اللّغة الإنجليزية بقياس ماضي الفعل (fling) إلى ماضي الفعل (sing).[1]

8. الإنتاجُ المُفرط Overproduction:

من المفترض أنّ المتعلمين في المراحل الأولى من تعلّم اللّغة ما زالوا لم يكتسبُوا ولم يُراكِمُوا معرفةً لغوية مقبولة تمُكّنُهم من استعمال القواعد المحدودة للّغة الهدف من أجل إنتاج بُنى غير محدودة، لذٰلك، وفي معظم الأحيان، يُسرِفُ المبتدئون في الإنتاج، بحيثُ يُعيدون بُنيةً مُعيّنة بتكرارٍ.

وفي نهاية سردنا لتصنيف نظرية تحليل الأخطاء اللغوية نقول إنّه بالرّغم من مزايا تلك النظريّة في تصنيفها الشكليّ للأخطاء، هي تعاني نقائص تطبيقيّة. ففي معظم الأحيان يستعصي تعيينُ فئة الخطأ الذي يقعُ فيه المتعلّم بوُثُوقيةٍ؛ فلا يمكنُ مثلًا أن نعرف ببساطة وعلى وجه اليقين أيّ عبارة استعملها المتعلمُ تجنّبا لعبارة أخرى لا يرتاح إليها ؟ ولا ما تلك العبارة الأخرى ؟ وبالإضافة إلى ذٰلك، فإنّ للأخطاء أبعادًا أُخَرَ غيرَ كتابيّةٍ، لها علاقةٌ بالسّماع والقراءة، ممّا لا يتسنّى لنظرية تحليل الأخطاء التعاملُ معه.

---

(1) انظر المثال في: Jack C. Richards and Richard schmidt, op. cit, p: 25

أمّـا تصـنيفُ الأخطـاء اللغويـة حَسْـبَ مصـادرها، فـيمكنُ أن نـوجز عناصـره بالاسـتعانة بمـا ذكـرناه سـابقًا في عنـواني "التفسـير" و "مـنهج تحليـل الأخطـاء" في الملامـح الآتيـة :

أوّلًا: الجـــانـــبُ الـــــذّاتي

- عـدُّ الأخطـاء في مرحلـة مـا قبـل التمـدرس وفـق شومسـكي قواعـدَ شخصـيّةً تُجسّـدُ لغة الطفل المرحليّة التي تتعدّلُ مع نشوئه إلى أن يستكمل عُدّته اللّغوية.
- أسبابٌ معرفيّـة تتمثّـلُ في جهـل المتعلّمين القواعـد أو معرفتهم الناقصـة بهـا أو الخاطئـة، إضـافةً إلى الجهـل بالمفـردات ومعانيهـا، بمـا يـؤدّي إلى تطبيق استراتيجياتٍ تعويضيّةٍ ذكرناها سابقًا.
- الخللُ في المعرفة الخلفيّـة العامّـة والحالة المفترضة للعالم.
- النموُّ النفسيّ والحسّ-حركي للمتعلمين ومدى قوة الذّاكرة والانتباه.

ثانيـًا: الجـانـبُ الخـارجـي

- عدُّ النظرية السّـلوكية لواطسن وسكينر الأخطاء سلوكًا لغويًّـا مكتسبًا عن طريق التكرار وتقليد الكبار
- صعوبات لها عـلاقة بطبيعة اللّغة نفسها
- عواملُ التّـأثير المصاحبة لعمليّـة التعلّم التي لها علاقةٌ بالسّياسة والتخطيط اللغوي، من حيثُ سوءُ اختيار المحتوى وعرضُه، ونقصُ تأهيل المعلّمين، وعدمُ توافر الوسائل التعليمية، والتأثيرُ السلبي للمجتمع والمحيط.
- الاستحثاثُ (Induction)، أو نقل التدريب (Transfer of training)، وهو الأخطاء التي يسبّبُها التحفيزُ غير المقصود في الأمثلة التي يضربُها المعلمون لقاعـدة معيّنـة دون الإفصـاح عـن التّـقيـيـد الـذي تتضـمّنه، وقد قدّم ريشارد مثالاً في اللّغة الإنجليزيّـة، حيثُ يحملُ المعلّـمُ صندوقًا ويقول: « I am looking at the box » (أنا أنظر إلى الصندوق)، مـــن دون إشـــارة توضـــيح، فـــيفهمُ المتعلمـــون أنّ "at" (إلى) تعـــني" under " (تحـت)، فـيـقـــولـــون لاحـــقًـــا: « the cat is at the table »

(القطّـةُ علـى الطاولة)، وهم يقصدون: "the cat is under the table"
(القطّةُ تحت الطاولة). [1]

وفي موجز تصنيف الأخطاء يبدُو لي أنّ هناك صعوبةً في التمييز بين ما هو وصف لإجراءات أخطاء المتعلّمين اللغويّة و ما هو سببٌ لها، وعلى كُـلّ حالٍ، فإنّ هناك تدرُّجًا في الانتقال من المظهر إلى العلّة، فأشكالُ الأخطاء واجهةٌ سلوكية تعويضيّة وافتراضية للصعوبات اللّغوية التي يواجهُها المتعلّمون، في حين تتوارى خلفها أسبابٌ قريبةٌ مباشرة، ومن ورائها تكمنُ العواملُ البعيدةُ غيرُ المباشرة وغير اللغويّة، ويمكنُ توضيحُ تلك الفروق بالشكل الآتي:

الشكل رقم (10)

مستويات تشخيص الأخطاء

وفي دراستنا نُصنّفُ الأخطاء من حيثُ طبيعتُها في مجال البُنية الصغرى ومجال البُنية الكبرى حَسْبَ نوع العلاقات الدلاليّة (انقطاع، إبهام، عدم ترتيب)، ومستواها (تجدد الدَلالة، استمرار الدَلالة)،

(1) Jack C. Richards and Richard schmidt, op. cit, P: 279.

ومن حيثُ موضوعُ النصّ، وبنيته، وسياقاته، وبياناته، وذلك ما سنُفصّله في الفصل التطبيقيّ؛ أمّا الكيفيات التفصيليّة ومصادر الأخطاء، فلم نتقيد فيها بمقاربة معيّنة.

7. النسبة المقبولة للأخطاء

حدّدنا سابقًا المعيار المعتمد للتمييز بين الصّواب والخطأ اللّغوي، لكنّنا بحاجة أيضًا إلى معيار يحدّدُ النسبة الكليّة لأخطاء أفراد العيّنة الفاصلة بين حالة الضعف وحالة المُكنة والقدرة، بين المستوى المقبول والمستوى غير المقبول، وذلك يقتضي معيارًا مُبرّرًا حدّدناه في جانبين هما:

أوّلًا : معرفةُ القواعد الاتّساقية التي حدثت فيها الأخطاءُ، ثمُّ معرفةُ ما لم يُدرس منها في المنهاج الرّسمي، وبالتّبع فإنّ أخطاء مالم يُدرس من القواعد هي الهامشُ المقبولُ منها؛ وإنّ استثناءنا لأخطاء القواعد التي لم تتمّ دراستُها يُغنينا عند التعليل عن التفتيش في هذا الجانب، فننصرفُ إلى سائر الأسباب والعوامل. وتجدرُ الإشارةُ إلى أنّه ينبغي أن يكون هناك تطابقٌ بين الدروس المقرّرة في المنهاج و ملامح التخرّج أو الأهداف والكفاءات الختاميّة المسطرة.

ثانيًا: معرفة حجم الأخطاء من العدد الكلي للجمل في جانب البُنية الصّغرى وفق نسبة محدّدة وفق تقديرات معيّنة سوف نبيّنها في الفصل التطبيقي؛ ونبحثُ عن حجم أخطاء الاتساق في البُنية الصّغرى بالنسبة إلى العدد الكلّي للجمل بالنظر إلى أنّ أدوات الاتساق لتلك البُنية وإن كانت تؤدي وظيفة الربط بين الجمل فهي تتموضعُ داخل الجمل، وذات طبيعة واحدة.

أمّا البُنية الكُبرى، وبناءً على أنّ أدواتها الانسجاميّة ليست من طبيعة واحدة، فإنّه لا يمكنُ اختبارُ النسبة المعيارية المقبولة نفسها بالنسبة إلى كل أصنافها من الأخطاء، بل ينبغي أن نختبر نسبا مختلفة حَسْبَ نوع الوَحدةِ القابلةِ للاختبارِ: الفكرة، الفقرة، النصّ.

8. برنامج معالجة البيانات SPSS

سعينا في جزء من الدّراسة التطبيقيّة إلى معرفة ما إذا كانت متغيراتٌ أصليّة مستقلّة معيّنة (Independent Samples) (نوع التعليم،

الجـــنس، لغـــة الأمّ، الشُّـــعبة) ذاتَ تـأثـــير في المتغـــيّر التّـابـــع (الأخطاء المُخلّة بالانسجام) أو لا، وذلك باختبار الفرضيات عن طريق إجراء معالجةٍ إحصائيةٍ للبيانات (Statistical treatment of data) [1]

فبعـد اسـتخراجنا تَكـراراتِ الأخطـاء ضـمن متغـيّرات الدراسـة في جداولَ جرديّـة استعنّا بتطبيقات البرنامج الإحصائيّ للعلوم الإنسانية (SPSS) على معالجة البيانات و فهم دلالات الفروق بين المجموعات المختلفة؛ ودلالاتُ الفروق تمكّننا من معرفة مدى تأثير المتغيّرات المصاحبة في طبيعة الأخطاء اللغوية الانسجاميّة لأفراد العينة.

وقـــد اســـتخرجنا الفـــروق بـــين المتوســـطات الحســـابية لقـــيم المجموعـات باختـبار T-test المخـتصّ بالمتغـيرات الأصـلية الثنائيـة العناصـر، وهـــي الجـــنسُ ولغـــةُ الأمّ والشُّـــعبةُ، في حـــين أنّنـــا طبّقنـــا تحليـــل التبـاين الأحـادي ANOVA المخـتصِّ بالمتغـيّرِ الأصـليّ المتعـدّد العناصـر، وهـو نـوعُ التعليم؛ وقـد استعملنا ضـمن تلـك التطبيقـات أدواتٍ عديـدةً، مثـل المتوسـطات الحسـابية، والانحرافـات المعياريـة، و مسـتوى الدَلالـة الإحصـائية P-Value.

خـــلاصـــة:

في الإطـار المرجعيّ لهـذا الفصـل عرضـنا الأدوات والكيفيـات التي وظّفناهـا وسلكناها لضمان الوصول إلى النتائج الموثوقة، وذلك عبر ثلاثة مباحث: ميدان البحث، مناهج البحث، أدوات البحث؛ فبدأنا في ميدان البحث بتعريف مجتمع الدراسة والمتغيرات والعيّنة، ثُمّ عرّفنا في المبحث الثاني ما اعتمدنا عليه من المناهج مُركّـزين علـى تحليـل الأخطـاء وخطواتـه، وفي المبحـث الأخـير المتعلّـق بالأدوات تطرّقنـا إلى الأسـئلة والفـروض والاسـتمارات وصِـنافة الأخطـاء والإجـراء الكتـابي والمدوّنة، وعرّفنـا خاصّـة الآليـات التقنيّـة التي استعملناها ضـمن برنامج المعالجـة الإحصائيّة SPSS.

* * *

(1) انظـر (معالجـة إحصـائيّة) في المرجـع الآتي: **المعجـمُ الموحّـد لمصـطلحات التقنيـات التربويـة والحاسـوبية**، صـدر عـن مكتـب المنظمـة العربيّـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم لتنسـيق التعريـب بالـرباط، ضمن سلسلة المعجمات الموحّدة، طبعة 2015.

الفصل الرابع

الإطـــــار التـطبـيـقـي

(نتائج الدراسة و مناقشتها)

المبحــث الأوّل : مستوى المتغيرات اللـغـويّة الداخلية

المبحث الثــاني : مستوى المتغيرات الخارجية المصاحبة

تـمـهـيـد:

بناء على طبيعة العيّنة وفق الشروط المحددة سابقا [1] فإننا نعرض التفصيل الإحصائي لمجتمع البحث والعينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (7)

إحصـــاء مجتمـــع البحـــث حَسْـــبَ التفرعـــات الطبقيـــة الأســـاس						إحصـــاء العيّنـــة	
المؤسسـة ونظـام التعلـيم		لغـة الأم		الشـعبة	الجـنس	الفعليـة	الممكنـة
						حَسْـبَ الموضوع المختـار	
ثانـوية علال بـن بيـتـور (متليلـي)	عمومي 269	عـربية دارجـة	90	شعبة علمية 53	ذكـور 29	3.77	4
					إنـاث 24	3.12	3
				شعبة أدبية 37	ذكـور 09	1.17	1
					إنـاث 28	3.64	3
ثانـوية رمضـان حمـود (غردايـة)		مزابية	178	شعبة علمية 135	ذكـور 114	14.82	15
					إنـاث 21	2.73	2
				شعبة أدبية 43	ذكـور 36	4.68	4
					إنـاث 07	0.91	1
معهـد عمـي سـعيـد للـذكـور (غردايـة)	حـر 238		155	شعبة علمية 118	ذكور 155	15.34	14
				شعبة أدبية 37		4.81	5
معهد الإصلاح للبـنـات حواشـة (غردايـة)			47	شعبة أدبية 47	إنـاث 47	6.11	5
معهـد الحيـاة للبـنـات أبـو اليقظـان (القـرارة)			36	/		4.68	4
مدرسة "تاونزا" العلـميـة (بـن يسـجن)	خاصّ 61		44	شعبة علمية 44	ذكـور 31	4.03	3
					إنـاث 13	1.69	2
مدرسـة الرضـوان للبنـات (العطـف)			17	شعبة أدبية 17	إناث 17	2.21	2
الإحصاء الكلي : 567						73,98	68

(1) انظر طبيعة العيّنة في الفصل النظري، ص: 195.

يحتوي الجدول أعلاه تفصيلًا عدديًا لعينة البحث وِفق المتغيرات المستقلة المتمثلة في التنوع الطبقي لنوع التعليم والتنوع تحت الطبقي المتعلق بمتغيرات لغة الأم والشعبة والجنس (عيّنة عشوائية طبقية احتمالية تناسبية Propabilistic random sampl stratified)، وفق نسبتها من مجتمع البحث المقدرة بـ 13 %.

ويمكن عرض العدد الكلي للعينة بأشكال مختلفة تمثّلُ التفصيلات المستقلة لكل من المجموعات الطبقية حَسْبَ متغيراتها في الجدول رقم (8) الآتي:

الجدول رقم (8)

تفصيل العدد الكلي للعينة حَسْبَ متغيرات كل نوع طبقي									
المتغير	الجنس		لغة الأم		نوع التعليم			الشعبة	
	ذكور	إناث	عربية	مزابية	عمومي	حر	خاص	علمية	أدبية
العدد	46	22	11	57	33	28	7	43	21
النسبة	%67.64	%32.35	%16.17	% 83	%48	%41.17	%10.29	%63.23	%30.88
الفارق	% 35.29		% 66.83		متوسط الفوارق: 33.15 %			% 32.35	

ينبغي أن ننبه إلى أنه بالرغم من أنّه لا تكونُ نتائجُ البيانات الرقمية عديمة المغزى، فإنّ جمع تلك البيانات وملاحظة الفروق والتثبت من عدم كونها عشوائية في مطابقتها للواقع Non-random data أسهل من عملية الاستنتاج والتفسير؛ لأنّ التفسير في الغالب ما هو إلّا اجتهادات شخصية، وإن كانت تستند إلى تعليلات منطقية أو وجهات نظر مقبولة.

نشاهدُ بدايةً في الجدول رقم (8) أنّ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع البحث هو: 567 متعلمًا، وهو عددُ تلاميذ المستوى الأوّل الثانوي للمؤسسات المستهدفة الذي يُعدُّ الأكبرَ بين المستويات، أمّا العيّنةُ الممكنة فبلغت 68 فردا، والمقصود بالعينة الممكنة العيّنة التي يمكنُ استخراجها فعليا من مجتمع البحث بعد جبر الكسور، ويجدرُ بنا أن نذكر أيضًا أنّ استخراج العيّنة الممكنة قد روعي فيه متغير الموضوعات المقدمة في أداة الإجراء الكتابي التي لم تدرج قيمها الإحصائية في الجدول تفاديا من تكثيف البيانات وتطويل الجدول.

وسوف نضعُ في هذا الفصل أسئلة الدراسة التطبيقية ونجيبُ عنها عن طريق صياغة فرضيات أساس متعلقة بنسب الاختلالات الانسجامية في تعابير أفراد عيّنة البحث في مجالي المتغيرات اللغوية الداخلية و المتغيرات الخارجية (العوامل المصاحبة)،[1] وعلى مستويي البُنية الصغرى والكبرى، ثم نختبرُ الفرضيات، ونفسِّرُ نتائجها، ثم نُثريها إن تحقّقت، أو نُعلّلُها من مناظير مختلفة إن لم تتحقّق، وذلك بوساطة نماذج حيّة من أخطاء المتعلمين.

ومن أجل الوصول إلى غاية اختبار الفرضيات ومناقشة نتائجها، نُحصي أولًا حالات الاختلالات لمختلف المظاهر الانسجامية وتكراراتها، ثم نثبت البيانات والنتائج في جداول إحصائية تتضمن أشكال الاختلالات حَسْبَ أصنافها في جانبيها: العلاقات الدلالية، والأشكال اللفظية؛ فإذا كنا نستشعر الخلل الانسجامي في اضطراب الرسالة وفقدان الدَلالة التواصلية بين الجمل على مستويي البُنية الصغرى والكبرى فإنّ رصد نماذجها ومعاينة أشكالها لابُدّ من أن يفضي بنا إلى الجانب اللفظي المتمثل في أدوات الاتساق وآليات التلاحم النصي الشامل، يقول ماكنامارا McNamara: « يتمثلُ تعريفُنا للاتساق في خصائص البُنية السطحية التي تقوم بدور مساعدة القارئ على ربط أفكار النصّ ذهنيا »[2]

وسوف نستنبطُ الأخطاء من مدونة تعبير كتابي اتصالي حُرٍّ صالحٍ أن يكون بيئةً للأخطاء النظامية لأفراد العينة، وذلك بفضل إتاحة الاختيار أمام المتعلمين من موضوعاتٍ متنوعةٍ ذاتِ هياكلَ وبُنى عُليا متعددةٍ لها علاقة باهتمامات فئة المراهقين حول الأوضاع السائدة في البيئة الاجتماعية والمحيط.

---

(1) ميّزنا في هذه الدراسة بين أسباب الأخطاء وعواملها، فالأسباب هي المصادر المباشرة المتعلقة بالمتعلم نفسه، مثل الإبهام في الدَلالة وانقطاعها، وعدم ترتيبها، والضمور في المعرفة الخلفية، وسوء توظيف المنظمات النصية، وغيرها، أما العوامل فهي البواعث البعيدة غير المباشرة المتصلة بالسياسة والتخطيط اللغوي والمؤثرات المصاحبة، مثل الجنس ونوع التعليم ولغة الأم وغيرها، وتخضع الأخطاء إلى تحليلات إحصائية تختلف حَسْبَ طبيعة مؤثراتها.

(2) McNamara and Art Graesser, op.cit, p:3.

وبعد أن نُثْبت النتائج الإحصائية للاختلالات الانسجامية في الجداول، نتفقّدُ مدى شيوع أشكال الأخطاء وعدم عشوائيتها، من أجل ضمان تمثيل النسبة العامة لها تمثيلاً شاملاً لضَعف فعليٍّ لدى المتعلمين كافة من أفراد العيّنة، وذلك باختبار اعتدالية التوزيع البارامتري Parametric distribution في البيانات بمعرفة مدى تساوي طرفي الانحراف المعياري الموجب والسالب (الأعلى والأدنى) وتقاربهما من المتوسط الحسابي لقيم الأخطاء، وكذلك بالموازنة بين قيم الأخطاء وما يقابلها من أعداد المتعلمين الذين أنتجوها.

المبحثُ الأوّل: مستوى المتغيرات اللغويّة الداخلية

تتمثلُ المتغيرات اللغوية الداخلية في علاقات الترابط والارتباط Interconnexion et Corrélation المتجسدة في مجال النصّ الداخلي على المستويين المتضافرين: البُنية الاتساقية المحلية الصغرى، والبُنية الاتساقية الكلية الكبرى، وفي هذين المستويين يكون لبُّ الدراسة التطبيقية.

وسوف نذكر النتائج الإحصائية للبُنية الكبرى حَسْبَ جوانبها الثلاثة: الأفكار، الفقرة، النصّ، لاختلافها في الوحدات الإحصائية؛ لكننا نكتفي في البُنية الصغرى بالقيم الإجمالية دون الجزئيات، لاشتراكها في الوحدة الإحصائية "الجملة"، ثم تفاديا من التطويل والإسهاب.

المطلب الأوّل: مستوى البُنية المحلية الصغرى

1. **الأسئلة :**

حَسْبَما ذكرنا في مقدمة البحث تتمثّلُ أسئلة الدراسة التطبيقية المتولدة عن مشكلة البحث للبنية الصغرى فيما يأتي:

1. هل هناك أخطاءٌ مُخِلّةٌ بانسجام البُنية الصُغرى للتعابير ؟
2. هل تشملُ الأخطاءُ الأصنافَ الاتساقية كلَّها أو معظمَها ؟
3. هل تتميزُ الأخطاءُ بالشيوع والاعتدالية في التوزيع ؟
4. هل تتفاوتُ الأخطاءُ كميًّا حَسْبَ أصنافها ؟
5. هل حجمُ الأخطاء في حدود النسبة المقبولة ؟
6. ما تفسيراتُ الأخطاء وتعليلاتُها من مختلِف الجوانب ؟

2. **الـفـرضـيـة :**

توجدُ في تعابير أفراد العيّنة اختلالاتٌ انسجاميّةٌ على مستوى البُنية الصُّغرى تشملُ الأصناف الاتساقيّة كلها، وتتميّـزُ بالشُّيوع والتقارب في نسبها التكرارية حَسْـبَ أصنافها، وهـي ذاتُ نسبة متوسّـطة لا تتجاوزُ الـ 10 % من العدد الكليّ للجُمل.

مـن أجـل الوصـول إلى نتيجـةٍ أكثـرَ دقـةً وحيادية اقتضـت المعالجـة في هـذه الدراسـة وجـود إطـارٍ بحثيٍّ محكـم ومتكامـل، يحتـوي علـى مجتمـعِ بحـثٍ معـيّنٍ، وعينـةٍ مضـبوطة تمثِّـلُ ميـدان الدراسـة، ومنـاهجَ تحليليـةٍ و وصفيةٍ وإحصائية مساعدة، وأدواتٍ مناسبة متمثلة في الأسئلة والإجراء الكتـابي والاسـتمارات والمدونـة، وعلـى رأسـها الفرضـيةُ الـتي تعـبر عـن احتمـال القبـول أو الـرفض لوجـود علاقـة بـين مشـكلة الدراسـة ومتغيراتها، ولا بد في اختيار الفرضية وصياغتها من تعليلات منطقية.

فبالنظر إلى ما أثبتته الدراسات السابقة من الضعف التعبيري لدى المتعلمين في العالم العربي على المستويات الصرفيّة والإملائيّـة والنحويّـة (التركيبية)، وبالنظر إلى أنّ الأخطاء التي تحدُثُ في النصّ على مستوى معيّن لابُـدَّ مـن أن تـؤثّر حتميًـا في المستويات الأخرى، لأنّ بُنيـةَ الـنصّ نسيجٌ متشابك، وكلٌّ متكاملٌ، تتضافرُ فيه جوانبُ شتّى، وتتبادلُ التأثّر والتأثير: الجانب اللفظي والدلالي، والبُنية الصُغرى والكُبرى، والسطحية والعميقة.

وبالنظـر إلى مـا يمكـنُ أن يقـع فيـه المتعلمـون مـن أغـلاط الجانـب الاتسـاقي (أخطـاء التنفيـذ mistak) الـتي تكـونُ بسـبب التسرع والإجهاد وغيره من العوارض غير الكَفائيّـة، و المتوقعة بنسبة ضئيلة.

وبالنظر من ناحية أخرى إلى ما صرح به منهاج المستوى الرابع المتوسط في جانب الأهداف من أنّ المتعلمين جديرٌ بهم أن يتخرّجوا وهم

يوظفون اللّغة في كتاباتهم توظيفا سليما باستعمال الروابط الاتساقية الأساسية والضرورية لإنشاء التعبير السليم (الواو، ثم، لكن، حتّى، أنّ، لام التعليل، ضمائر الرفع..)، وهي الروابط التي يتلقونها مدرسيا أو يتعرضون لها بالشيوع وكثرة الاستعمال، وهي فعلًا أدواتٌ اتساقية كافيةٌ لإنشاء النصوص السليمة، بالرغم من أنها لا تتجاوز -حَسْبَ استقرائنا لمقررات المرحلة الأساسية (الابتدائية والمتوسطة)- نسبة 59.42 % من مجموع الأدوات الاتساقية المنصوص عليها في كتب اللّغة، لأنها تستطيعُ أن تشملَ نظريا احتياجاتِ كتابة النصوص في الحدِّ الأدنى من الوظيفة التواصلية على مستوى البُنية الانسجامية الصغرى، وهي الأدوات التي وظفوها فعلا في تعابيرهم، حَسْبَ استقرائنا للمدونة.

بالنظر إلى التقديرات السابقة كلها، ومن أجل الإجابة المؤقتة عن الأسئلة السابقة فإننا نضع فرضية إثبات موجبة أحادية المتغير تقضي بوجود نسبة معيارية متوسطة من الاختلال في انسجام التعابير على مستوى البُنية الصغرى لدى تعابير أفراد العيّنة، وهي تكشِفُ وضعية منتصفة بين الكفاءة والعجز، نقدرها بهامش 10 % من العدد الكلي للجمل، وبالتّبع فإنّ تلك الفرضية العامة تتضمن خمس فرضيات جزئية حول الأخطاء المخلّة بالانسجام للبُنية الصغرى في تعابير أفراد العينة تتمثل فيما يأتي :

1. توجد أشكال لفظية اتساقية من الاختلالات الانسجامية
2. تشملُ الاختلالات الأصناف الاتساقية كلها
3. توجد اعتدالية في توزيع الأخطاء بين المتعلمين حَسْبَ أصنافها
4. لا توجد فروقٌ كمية بين الأخطاء حَسْبَ أصنافها الاتساقية
5. توجد نسبةٌ متوسطة من العدد الكلي للأخطاء لا تتجاوز الـ 10 % من عدد الجمل.

3. نتـائجُ اختبار الفـرضيّة وتفسيراتُها

بعـد أن صُـغنا الفرضـية المتعلقـة باخـتلالات مسـتوى البُنيـة الصغرى لنصوص تعابير المتعلمين، واختبرناها عن طريق تطبيق إجراءٍ كتابيٍّ من طرف أفراد العيّنة يتضمّنُ وضعيةً-مشكلةً دالّة بالنسبة إلى المتعلمـين، ويشـتمل علـى سـتة موضـوعات اختياريـة متنوعـة الأشكال والمضامين ذات سند ومطلوب وتعليمات.

وبعـد إعـداد أداة الاجـراء الكتـابي، أعـددنا شـبكة أخطـاءٍ للبُنيـة الصـغرى، ورمّزناهـا، ثمّ فحصـنا وثائـق المتعلمـين، وحلّلناهـا واستصـوبنا أخطاءهـا وِفـق شـبكةٍ معـدّةٍ لـذٰلك، ثم عرضـنا النتـائج الإحصـائية في جـداول مرقّمـة تتضـمّنُ جـردًا تفصـيليًا لأشـكال الاخـتلالات الانسـجامية وأصـنافها وتكراراتهـا وتوزيعاتهـا دلاليًـا ولفظيًـا، وعـن طريـق تحليـل النتـائج الإحصـائية الـواردة في تلـك الجـداول أمكننـا تسـجيلُ معاينـاتٍ وملاحظـاتٍ وتفسـيراتٍ عديـدةً مرتبةً حَسْـبَ الأسئلة الواردة سابقًا على النحو الآتي:

3.1. الفرضية الجزئية الأولى: وجـود الاختـلالات في البُنية الصغـرى

يتبـينُ لنـا أنّـه توجـد في تعـابير أفـراد عيّنـة الدراسـة الإحصـائية كما اقتضـت الفرضـية فعـلا عناصـر عديـدة مـن الأشـكال اللفظيـة الاتسـاقية للاختلالات الانسـجامية على مستوى البُنية الصغرى، على غـرار الأنواع الأخرى من الأخطاء اللغوية، بلغ عددها 24 نوعًـا، وهي تشـملُ جانبَ التجدُّدِ الدَلالي وجانبَ الاستمراريةِ الدَلالية، وتتمثّلُ في الأصناف الآتية: العطـف الإضـافي، العطـف المنطقـي، الإحالـة، التكـرار، التضـامّ، مثلما سيتضح في الجدول رقم (9) الآتي:

الجدول رقم (9)

تفصيل أشكال الاختلالات الانسجامية وتكراراتها على مستوى البُنية الصغرى					
			أشـــكـــال الأخـــطـــاء	التكرارات	التوزيعات
التجدد والتدرج الدلالي	العطف الإضافي (الوصل)	01	الوصل بين الجمل بحرف العطف الواو بدل الفصل رغم الالتحام والاتصال (توكيدية، بيانية، بدلية)	06	04
		02	الوصل بالواو بين جمل ليس بينها جهة جمع ظاهرة مقبولة، أو الوصل بموضوع جديد من غير تهيئة سابقة	04	03
	العطف المنطقي	03	العطف بين الجمل بالواو تعسفيا بدل حرف أو لفظ من حروف وألفاظ الربط المنطقي	38	22
		04	العطف بين الجمل بحرف أو لفظ من حروف وألفاظ الربط المنطقي بدل الربط بالواو	29	22
		05	العطف بين الجمل بحرف أو لفظ من حروف وألفاظ الربط المنطقي بدل حرف أو لفظ آخر	28	19
		06	عدم العطف بين الجمل بحرف أو لفظ من حروف وألفاظ الربط المنطقي من حيث يوجب الموضوع والسياق	23	18
		07	العطف بحرف أو لفظ ربط منطقي بين جمل ليس بينها جهة جمع ظاهرة مقبولة	09	07
		08	العطف بين الجمل بحرف أو لفظ ربط منطقي بنحو زائد، وبلا موجب أو وظيفة من الموضوع والسياق	07	04
		09	العطف بين الجمل بأدوات ربط منطقي بما يخالف الترتيب المفترض حَسْبَ ما تقتضيه العادة والمنطق والسياق	05	04
الاستمرار والتواصل الدلالي	الإحالة	10	الإحالة الضميرية النصية بين الجمل إلى محال إليه غير مطابق وغير دقيق، أو الإضمار مع طول الفصل	67	37
		11	إهمال الإحالة المقامية بلام العهد الذهني إلى ما يقتضي سياق الموضوع من المفاهيم الخارج نصيّة	37	20
		12	إهمال الإحالة الضميرية النصية بين الجمل إلى ما يقتضي سياق الموضوع أن يحال إليه	31	22
		13	الإحالة الإشارية النصية إلى محال إليه غير مطابق وغير دقيق، أو الإشارة بدل التصريح مع طول الفصل	10	05
		14	إهمال الإحالة الضميرية المقامية بين الجمل (للمتكلم أو المخاطب) حيث يقتضي سياق الموضوع توظيفها	09	05
		15	توظيف الإحالة الضميرية المقامية بين الجمل (المتكلم، المخاطب) بإسناد غير مناسب لسياق الموضوع	08	08
		16	الإحالة الضميرية النصية بين الجمل إلى مجهول غير مذكور سابقا (بلا مُحال إليه)	07	05
		17	إهمال الإحالة الإشارية النصية بين الجمل إلى ما يقتضي سياق الموضوع أن يحال إليه	03	03
		18	إهمال الإحالة النصية بلام العهد الذكري بين الجمل إلى ما يقتضي سياق الموضوع أن يحال إليه	03	03
		19	الإحالة النصية بين الجمل بألف ولام العهد الذكري بلا مُحال إليه مما لم يذكر سابقا	03	03
		20	الإحالة الإشارية النصية بين الجمل إلى مجهول غير مذكور سابقا (بلا مُحال إليه)	02	02
	التكرار: المحض	21	إهمال الربط بين الجمل بتكرار اللفظ، وذلك بالحذف بدل الإظهار خاصّـةً عند طول الفصل	07	04
	التكرار: المرادف	22	الربط بين الجمل بتكرار لفظ مرادف تفسيري غير مطابق وغير دقيق	01	01
	التضـام	23	الربط بين الجمل بتوظيف لفظٍ متضام مختلِـف وغير صحيح	05	05
		24	الربط بين الجمل بتكرار لفظ متضامٍ تفسيري غير مطابق وغير دقيق	03	03

وقد لخّصنا الجدول رقم (9) في جدول آخرَ عرضنا فيه بإيجازٍ بُنية الاختلالات الانسجامية المسجلة في وثائق أفراد عيّنة البحث على النحو الآتي:

الجدول رقم (10)

خلاصة الأصناف الإجرائية لاختلال الانسجام وتكراراتها في البنية الصغرى							
طبيـعة العـلاقـة / مستـوى العـلاقة		انقطاع الدَلالة % 8.28		إبهام الدَلالة % 90.33		عدم الترتيب في الدَلالة % 1.38	
تجـــدد الدَلالة 41.16 %	الربط الإضافي (بالوصل) % 2.76	%1.10	% 3.58	% 1.65	% 36.18	/	% 1.38
	الربط المنطقي % 38.39	% 2.48		% 34.53		% 1.38	
استمرار الدَلالة 58.83 %	الإحـــالـة % 49.17	% 3.31	% 4.69	% 45.85	% 45.12	/	/
	التـكـرار % 3.86	/		% 3.86		/	
	التضـــام % 5.80	% 1.38		% 4.41		/	
العدد الكلي للأخطاء: 345 العدد الكلي للجمل: 1625 النسبة العامة لأشكال الاختلالات: % 21.23							

يحتوي هذا الجدولُ على تصنيفٍ إجرائي للعلاقات الجُملية على مستوى البُنية الصُغرى من منظور زاويتين متداخلتين، هما: مستوى العلاقة، وطبيعة العلاقة، نوضحهما فيما يأتي :

3.1.1. مستوى العلاقة الدلالية

عند معاينتنا مدونة أفراد العيّنة ومحاولة تشخيص طبيعة الاختلالات الانسجامية في العلاقات الدلالية الوظيفية بين الثنائيات الجُملية للبُنية الصّغرى حَسْبَ مستوياتها وجدناها مثلما هو مبيّنٌ في الجدول الإحصائيّ رقم (9) متمثلةً في مستويين أساسين هما:

- مستوى تجدّد الدَلالة وتدرّجها
- مستوى استمرار الدَلالة وتواصلها

ولمَّا كانَ الانسجامُ لا يتحقّقُ إلَّا بتوظيف الأدوات الاتساقية المُعِينة على تجدّدية واستمرارية معاني النصّ كما ذكرنا، فإنّ قصورَ المتعلمين في توظيف تلك الأدوات يؤدّي بهم حتمًا إلى الإخفاق في تحقيق الانسجام النصي بإحداث الدَلالات بين الجُمل والربط بينها، لذٰلك فإنّ الجدول رقم (9) يحتوي جردًا مختصرا لأنواع الأدوات الاتساقية اللفظية التي أسهمت كثيرًا وأساسيًّا وبشكل مباشَر في حصول الخلل الانسجامي بين الثنائيات الجُملية بسبب التوظيف النحوي المخطئ، وتتمثل تلك الأنواع الاتساقية -كما هي مبينة في الجدول- فيما يأتي: العطف الإضافي بالواو (حالة الفصل)، العطف المنطقي بالحروف والألفاظ، الإحالة بشتى أشكالها (ضمائرَ، أسماءَ إشارةٍ، لامَ تعريفٍ)، التكرار المحض وعن طريق المرادف، والتضام. [1]

(1) انظر تعريف هذه الأصناف الاتساقية في الفصل الأوّل (النظري)

3.1.2. طبيعة العلاقات الدلالية

وعند معاينتنا المدونة لتشخيص طبيعة الاختلالات الانسجامية من حيثُ طبيعةُ العلاقات الدلالية بين الثنائيات الجُملية وجدناها متمثلة في ثلاثة مظاهر إجرائية هي:

1. انقطاع الدَلالة
2. إبهام الدَلالة
3. عدم الترتيب في الدَلالة

فالجُمَلُ التي حدثت فيها الاختلالاتُ كان ينبغي أن تتوافر بينها علاقاتٌ واضحة مرتبة العناصر حتى تتمكن من حبك نسيج النصّ بالنظر إلى أنّ الملاءمة والوضوح والترتيب أهمُّ المبادئ التي تجعل الكلام تواصليًا نفعيا بين الكاتب والمتلقي مثلما أقره "پُول جرايس" في مبادئه التعاونية للمحادثة؛ وإبهامُ العلاقة فيها لا يعني عدم وجودها، وإنما يعني غموضها في ذهن المتلقي بسبب معوقات الاستعمال المخطئ للأدوات الاتساقية أو عدم استعمالها.

وتنشأُ الاختلالات الإجرائية المذكورة (الانقطاع، الإبهام، عدم الترتيب) في تصور المتلقي بسبب مخالفة التعابير الكتابية لمقتضى ما لديه من المعرفة الخلفية للعالم وأحواله Back ground knowledge، بالإضافة إلى الأُطر والخطاطات الذهنية المشتركة Frames et Schémas؛ وسوف نشرحُ تلك الاختلالاتِ ونوضِّحُها حسب أصنافها حينما ننتقلُ إلى تعليل بعض النماذج من وثائق أفراد العيّنة وتفسيرها.

وبالتقاطع بين مستوى العلاقات وطبيعتها نتجت خمسةُ أصنافٍ من الاختلالات المختلفة النسب، التي يمكنُ تفريعُها عمليًّا إلى 10 وضعيات من الأخطاء الإجرائية المسهمة في اختلال الانسجام على النحو الآتي:

1. الانقطاع في تحدد الدَلالة بالوصل في حالة الفصل
2. الانقطاع في تحدد الدَلالة بروابط العطف المنطقية
3. الانقطاع في استمرار الدَلالة بالإحالات
4. الانقطاع في استمرار الدَلالة بالتضام
5. الإبهام في تحدد الدَلالة بالعطف الإضافي الفصلي
6. الإبهام في تحدد الدَلالة بروابط العطف المنطقي
7. الإبهام في استمرار الدَلالة بالإحالات
8. الإبهام في استمرار الدَلالة بالتكرار
9. الإبهام في استمرار الدَلالة بالتضام
10. عدم الترتيب في تحدد الدَلالة بروابط العطف المنطقي

3.2. الفرضية الجزئية الثانية: شُمولُ الاختلالات الأصناف الاتساقية

نلاحظ في الجدول رقم (9) على خلاف الفرضية أنّ أشكال الاختلالات لا تشملُ الأصنافَ الاتساقية كلَّها، حيثُ نفتقد في جانب الاختلالات ذات الطبيعة الاتساقية النَحْوِيّة ما يتعلق بالحذف Ellepsis، والاستبدال Substitution، وألفاظ المقارنة Comparison، ونفتقد أيضًا في جانب الاختلالات ذات الطبيعة الاتساقية المعجمية ما يتعلق بالنقيض Antonyme، وبعض أشكال التكرار، مثل: الأسماء الضمنية Hyponym، والاسم الجزئي Myronyme، [1] وتفسير تلك النتيجة يبيّن لنا ما إذا كان انحصارُ الأخطاء في طائفة من الأصناف الاتساقية دون غيرها دليل على خلل جزئي في الكفاءة التعبيرية لدى المتعلمين، أو هي نتيجة ذات أسباب غير كَفائية.

وقد سجلنا في تعابير التلاميذ نسبة قليلة من أغلاط الأداء غير النظامية Erreurs non–systématique مثلما يسميها س. پيت

(1) أنظر تعريف هذه المصطلحات في الفصل النظري

كـوردر S. Pit Corder،[1] وهـي فلتـاتٌ تعـود إلى قصـورٍ في الانتبـاه، ولا تكشِـفُ بالضرورة قصورا معرفيا وكَفَائيًّـا، وإن كـان التمييزُ بينهـا وبين الأخطاء النظامية غيرَ سهلٍ، وتمثلت تلك الأخطاءُ إما في حذف الحروف Omission، مثل: تفحل [استفحل]، الرضي [الأراضي]، وهـو أكثرُ الأخطـاء تأثـيرا في الوظيفـة التواصـلية مـع المتلقـي، أو في الاسـتبدال Substitution بـين الحـروف ذات المخـارج المتقاربـة، مثـل: بالـذبط [بالضبط]، وتُعدُّ من أخطاءِ المجال الصوتي Les erreurs à dominante phonitiquee حَسْـبَ تصنيـف نيـنا كـاتـاش الـذي ذكـرنا سابقًا، أو في القلب المكاني بين الأصوات بسبب التهيّـؤ، مثل: لا يجود [يوجد]، و يستوبع [يستوعب]؛ ومنه ما يحدثُ في التراكيب بإسقاط بعـض الكلمـات مثـل: « تشـهد الجزائـر أزمـة اقتصـادية، إلَّا [أنـه] مـع هـذا لا يوجـد تقشـف »، أو القلـب المكـاني بـين العبـارات: فلو وحتى [فحتى لو].

وتتمثـل الظـاهرةُ الأكثـر شيوعًـا في أخطـاء الأداء ذات الطبيعـة الصوتية في حذف المدود وإشباع غير المشبع مثل: بـي سباب [بسبب]، الروتيب [الرواتب]، أنفسهوم [أنفسهم].

وبالـرغم مـن أنّ الأغـلاطَ مجـرّدُ انحرافـاتٍ لغويـة وتركيبـة ناشـئة عن أسباب غير كَفائية، هي لا تخلو من الدَلالة على نَقصٍ في التحكم في اللغة الفصيحة، ذٰلك لأنّ وضعيةَ الكتابة في التعبير يُفترَضُ أن تكون أكثرَ إتاحةً للتركيزِ والتدقيقِ والتنظيمِ للغة والأفكار من وضعية المشافهة، وإن كانت المشافهةُ الحية المباشرة أكثرَ تأثيرًا في المتلقي و إفتاناً له.

ويبدو لي أنّ عدم وجود الاختلالات الانسجامية لبعض الأصناف الاتّساقية يعودُ إلى عدم الحاجة إلى استعمالها، لا إلى كفاءة التوظيف لتلك الأصناف، فالمتعلّمُ يستعملُ ما يحتاج إليه ويترك ما لا يحتاجُ،

---

(1) انظر مصطلح الأخطاء غير النظامية لـ Corder ضمن مقاله في المجلة الآتية:

S. Pit Corder, article: **Que signifient les erreurs des apprenants ?** Langages, 14e année, n°57, 1980. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, sous la direction de Clive Perdue et Rémy Porquier,p: 13.

وحروف العطف وأدوات الإحالة و التكرار والتضام يفترضُ أنّ تكون أكثر الروابط اللّفظية التركيبية والدلالية استعمالًا في النصوص، مع اختلافها البيّن في نسب الأخطاء.

وربما نعزُو عدم استعمال بعض الأصناف أيضًا إلى الصعوبة اللغوية، فالربط عن طريق الاستبدال Substitution المتعلق خاصّةً ببدل الجملة من الجملة – في رأينا – من نماذج الصعوبات اللغوية بالنسبة إلى المستوى الأساسي، على نحو قوله تعالى: ﴿ وَٱتَّقُواْ ٱلَّذِىٓ أَمَدَّكُم بِمَا تَعۡلَمُونَ ﴿١٣٢﴾ أَمَدَّكُم بِأَنۡعَٰمٖ وَبَنِينَ ﴿١٣٣﴾ ﴾ [الشعراء]، وقوله في بدل جملة جواب الشرط: ﴿ وَمَن يَفۡعَلۡ ذَٰلِكَ يَلۡقَ أَثَامٗا ﴿٦٨﴾ يُضَٰعَفۡ لَهُ ٱلۡعَذَابُ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ وَيَخۡلُدۡ فِيهِۦ مُهَانًا ﴿٦٩﴾ ﴾ [الفرقان].[1]

وفي دراستنا للماجستير حول عيّنة قريبة جغرافيا من عيّنة هذه الدراسة لمسنا صعوبة لدى المتعلمين في توظيف التوابع المفردة بشكل عام (بدل، نعت، توكيد، عطف بيان، تمييز، حال، منادى، مستثنى) بنسبة وصلت إلى 12.33 %،[2] ولا شك أنّ بدل الجملة شكلٌ أكثرُ تعقيداً من بدل المفردات.

ونُرجعُ عدم استعمال بعض الأصناف الاتساقية أيضًا إلى الجهل بحدود التوظيف، ما يؤدي إلى ما يشبه حالة التطبيق الناقص للقواعد incomplete application rules؛ ففي الربط مثلًا عن طريق الحذف Ellipsis أو"الاستبدال بالصفر" -كما يسميه بعضُهم- يوظّفُ كثيرٌ من المتعلمين حذف المفردات، مثل: هَلْ يَخِيبُ المُجِدُّ ؟ لاَ يَخِيبُ [المُجِدُّ]، لكنهم لا يوظفون حذف الجمل إلّا قليلًا، على نحو: نَالَ سَعِيدٌ جَائِزَةً، وَأَحْمَدُ [نَالَ جَائِزَةً].

---

(1) انظر: محمد بن علي الصبان، **حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك**، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1997، ج3، ص: 194 / 195.

(2) انظر: العلواني إدريس، **تحليل أخطاء الاتساق في التعبير الكتابي الوظيفي للمستوى الأوّل الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة غرداية – الجزائر، 2012، ص: 187 / 189.

وبالرغم من أننا نركز في تحليل نماذج الأخطاء على ما يكون بين الجمل التامة، رصدنا أيضًا بعض الأخطاء داخل الجمل التي تؤثر في انسجامها الداخلي، مثلما في الوثيقة الآتية:

و(32): « المجتمع الجزائري يقف بشدة في المجال الدراسي وتلبية رغبات الطلبة وتوفير المؤسسات والأساتذة و المقاعد »

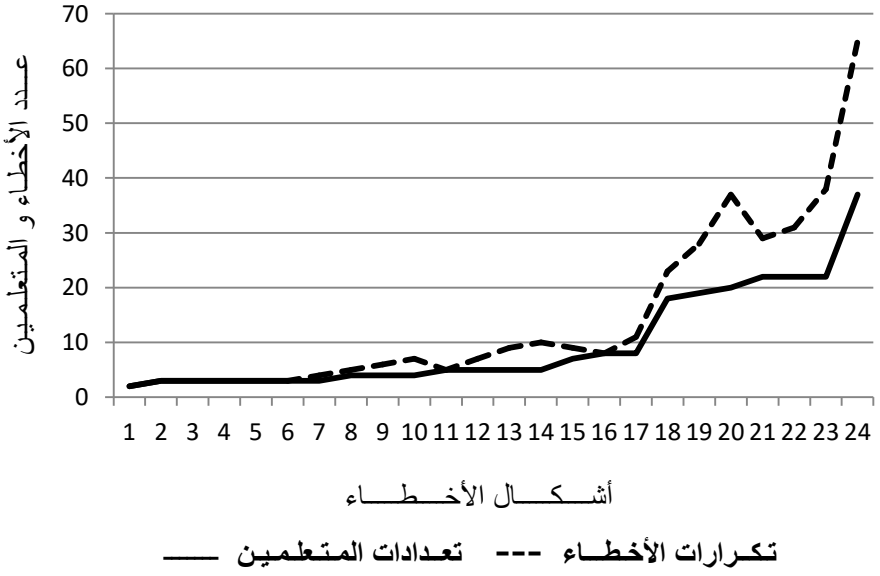
حيثُ نجد خطأ تكرار الاسم الضمني "المقاعد" في جملة المفردات المعطوفة من دون حاجةٍ إلى التخصيص، فالمقاعد هي من الأشياء المشتملة في اسم" المؤسسات" المذكورة، وتمثَّلَ الخللُ الانسجامي في إبهام العلاقة بين توفير المؤسسات وتوفير المقاعد، إذ ربما يخالُ القارئُ أنّ "المقاعد" تعلّقت بشيءٍ آخرَ غيرِ المؤسسات التربوية المذكورة، لأنّ العطف يقتضي المغايرة المعنوية غالبًا، مثلما يقول النحاة.

3.3. **الفرضية الجزئية الثالثة:** الشُّيوع والاعتدالية في توزيع الأخطاء

من أجل اختبار فرضية اعتدال التوزيع في قيم الأخطاء لدى أفراد العيّنة وتمثيل النسبة العامة للأخطاء لكافتهم تمثيلًا حقيقيا وشاملا تحقّقنا من التناسب العدديّ بين متغير قيم تكرارات الأخطاء حَسْبَ أشكالها الاتساقية ومتغير أعداد المتعلمين الذين وقعوا في تلك الأشكال من الأخطاء، وهي القيم الواردة في الجدول الإحصائي رقم (9)، والملخّصة في المخطط البياني رقم (11) الآتي:

الشكل رقم (11)

الاعتدالية فى توزيع أخطاء مستوى البُنية الصّغرى



يتبيّنُ لنا في المخطّطِ أعلاه أنّ القيمَ التي تمثّلُ تكراراتِ الأخطاء حَسْبَ أصنافها الاتساقية مطردة في الزيادة مع القيم التي تمثل ما يقابلها من أعداد المتعلمين، وهذا ما يؤكد الاعتدالية في توزيع البيانات، وذلك بغض النظر عن الفوارق الطفيفة بينهما، حيثُ نلاحظ في بعض الأشكال من الأخطاء ارتفاعًا ملحوظا في عدد الأخطاء في مقابل عدد المتعلمين التي أنتجوها بنسبة تصل إلى 1.75 خطأ في الوثيقة الواحدة، وهي الأخطاء المتعلقة لاسيّما بإهمال الإحالات أو توظيفها على نحوٍ مُخطئ أو غير دقيق مما سيأتي تفسيره وتعليله لاحقا.

3.4. **الفرضية الجزئية الرابعة:** تفاوتُ الأخطاء كميًّا حَسْبَ أصنافها

وبغرض اختبار الفرضية المتعلقة بمدى تفاوت قيم أشكال الأخطاء المخلة بالانسجام نعودُ إلى الجدول رقم (10)، فنلاحظ على عكس الفرضية فروقًا ذات دَلالة إحصائية في مختلِف المحاور: محورِ أنواع أو مستوى العلاقات، ومحورِ طبيعة العلاقات، ومن حيثُ الأصناف التقاطعية بين المحورين.

فعلى محور مستوى العلاقة، بلغت أخطاءُ استمرار الدَلالة نسبةً أكبر من أخطاء التجدد بنسبة 58.83 % وفارق 17.67، وجاءت قيمُ الأصناف الاتساقية لتُظهِر تلك النتيجة، حيثُ بلغت أخطاء الإحالة أعلى النسب؛ أمّا على محور طبيعة العلاقة فنجد أنّ أكثر الأخطاء كانت من حيثُ إبهامُ العلاقة، بنسبة 90.33 %.

وعند ملاحظة نسب الأخطاء من حيثُ أصنافُها التداخلية نجدُ أنّ أكبرها حدث في إبهام الدَلالة المستمرة، حيثُ بلغت نسبتُها: 54.12 %، متمحورةً حول أخطاء الإحالة تحديدًا؛ وبالتّبع، فإنّ الخلل الانسجامي الحاصل بتوظيف الإحالات على نحوٍ مُخطئ يؤدي إلى الإبهام في استمرار الدَلالة بين الثنائيات الجُملية هو أعلى الأخطاء نسبة.

ويبدو لي أنّ ارتفاع نسبة أخطاء الإحالات يعود أوّلاً إلى أنّ المتعلمين يجدون صعوبةً في الوصل بين الضمير والمُحال إليه، لاسيّما عند طول الفصل كما يتضحُ لاحقًا بالأمثلة، ونجدُ ثانيا حاجة المتعلمين الملحة إلى توظيف أدوات الإحالة في مقابل أدوات

العطف المنطقية والعطف في حالة الفصل، فأدوات الإحالة: الضمائر، الأسماء الموصولة، المُعَرِّفات Déterminant définis (أسماء الإشارة، ولام التعريف)، هي أقوى الأدوات التكرارية لتحقيق استمرار الدَلالة بين الجمل في غير مواضع وجوب الإظهار بدل الإضمار.

ونلاحظ في أخطاء مستوى تجدّد الدَلالة ارتفاع نسبة أخطاء الروابط المنطقية عن أخطاء الربط الإضافي الوصلي بفارق 35.63%، ذٰلك لأنّ حروف العطف – بعدِّها مؤشراتٍ انتقاليةً للعلاقات بين الجمل Marqueurs transitionnelle de relations [1] – تؤدي وظيفة هامة في الربط بين الثنائيات الجُملية في بُنية النصّ السطحية، فهي تؤسِّسُ المعاني وتفيدُ بها في شكل جمل جديدة ضمن خطِّيَّة النصّ، لكن حروف العطف المنطقية خاصّةً (بل، لكن، حتى، ثمّ ..) أكثرُ تشعبًا في وظائفها من "الواو" المفيدة مطلق الجمع، عدا بعض مواضعها.

ولعل عدم كفاءة المتعلمين في الربط بين العناصر الإحالية بالكيفية الصحيحة وكذلك في توظيف الروابط المنطقية بدلالاتها المحددة وتوظيفها بكيفية عشوائي مرتبك هو ما أدى إلى ارتفاع نسبة إبهام العلاقة الدلالية بين الجمل التي بلغت 90.33 %.

وفي مقابل حصول الأخطاء في الأدوات التي درسها المتعلمون من أفراد العيّنة لم ترد أيُّ أخطاءٍ في الأدوات الاتساقية التي لم يدرسوا، مثل: الأدوات الناصبة بأن المضمرة (الفاء السببية، لام الجحود، واو المعية، إذن)، إذْما، أيّان، لوما، أجل، كلاّ، هنالك، ثمّة، وغيرِها، بسبب عدم توظيفها أصلًا، لجهلها، وعدم الاحتكاك بها في نصوص الكتاب المدرسي للمستوى الأساسي إلَّا نادرًا، حيثُ لا نجد فيها كثيرًا "إذن" الناصبة، أو "أو" التي بمعنى إلَّا، أو "واو" المعية.

---

(1) انظر مؤشرات العلاقات:

cours Littérature et langue **Les marqueurs de relation**, le titulaire du Boulogne, lui-même d'enseignement 601-101-94, Collège de Bois-de s'étant inspiré du document préparé par le centre Alpha pour l'atelier préparatoire au test de français exigé par les universités.

ومن الملاحظ أيضًا أنّ المتعلمين يوظّفون بعض الأدوات الاتساقية حصريًا لبعض دلالاتها النَحْوِيّة دون غيرها، مثل توظيف "فاء العطف" لدلالة العطف والترتيب، وقد يوظفونها لدلالة السببية، لكنهم يعجزون عن توظيفها ناصبة بأن المضمرة، مثل:

و*(03)*: « لدي أهداف و طموحات مستقبلية، فما هي تلك الوسائل التي تنقصني؟ »

و*(50)*: « يجب علينا أن نعتني بالفلاحة، فهي أفضل من جميع الطاقات الأخرى »

وكذلك يوظِّفُ المتعلمون "لام التعليل" و"إذن الجواب والجزاء" غير الناصبتين، ويوظفون لام التعريف، لكن، من دون وعيٍ بخصائصها الإحالية الربطية المتعددة.

3.5. **الفرضية الجزئية الخامسة:** التوسّطُ في فداحة الاختلالات

وفي نتيجة اختبار الفرضية الخامسة المتعلقة بمدى جسامة الأخطاء المخلة بالانسجام في تعابير المتعلمين، فإننا نشاهد في الجدول رقم (10) أنّ النسبة العامة لأشكال الاختلالات بلغت 21.23 %، وهذا يدل على أنّ فرضية وجود نسبة متوسطة من أشكال الخلل الانسجامي في التعابير غير متحققة، إذ تجاوزت النتيجة نسبة الأخطاء المحددة بـ: 10 % من المجموع الكلي لجمل المدونة حَسْبَما هو مشروط سابقا بفارق يقدر بـ: 11.23 %، وبالتّبع، فإننا نُقرُّ أنّ هناك نسبةً عالية من أشكال الخلل الانسجامي في تعابير أفراد العيّنة، وأن لديهم فعلا ضَعفًا في تحقيق الانسجام للنصّ على مستوى البُنية الصغرى.

والملاحظُ أنه بالرغم من دراسة المتعلمين للأدوات الاتساقية الرئيسة والضرورية لتحرير نصوص منسجمة في مستواها التواصليّ الأدنى واحتكاكهم بتلك المعروفة بالاستعمال الشّائع المطرد كما أسلفنا في مقدمة الفرضية، لم يكن ذٰلك حاجزاً لهم عن اقتراف الأخطاء فيها، فالأخطاءُ حدثت في تلك الأدوات الاتّساقية بالذّات بنسبة 100 %،

وتلك النتيجةُ تحتاج إلى التفسير والتعليل، بوِجدان علل ذٰلك الخلل، والكشف عن مصادره.

وسوف نسعى فيما يأتي إلى تعليل الأخطاء كميًّا وكيفيًّا، من حيثُ نسبتُها العامّة ونسبُها التفصيليّة حَسْبَ أصنافها، ومن حيثُ العللُ البعيدةُ غيرُ المباشرة والعللُ القريبةُ المباشرة.

4. تعليلُ الأخطاء

عند البحث في أسباب الاختلالات الانسجامية وعللها نكون قد وصلنا إلى لُبِّ الدراسة التطبيقية وجوهر المشكلة؛ فبعد أن أجرينا الاختبار الكتابيّ لأفراد العيّنة، طرحنا تساؤلاتِ المشكلة، وترجمناها إلى فروض أحادية مباشرة، ثُمّ اختبرناها، وعاينّا نتائجَ الاختباراتِ، وعلّلنا النتائج من حيثُ عدمُ شمُولِ الأخطاءِ الأصنافَ الاتساقيةَ كلَّها وتفاوتُها من حيثُ تلك الأصناف.

وبالرّغم من أهمّية تعليل نتائج فرضيات طبيعة الأخطاء، يتعلّقُ التّعليلُ الأهمُّ بنتيجة اختبار الفرضيّة الأخيرة (ارتفاع النسبة العامة للأخطاء)، بالإضافة إلى التعليل والتفسير المباشر للأخطاء الجزئية المدرجة في الجدول رقم (10)، مع استعراض اقتباسات لأبرزها، تصنيفيًا حَسْبَ أنواعا، وتنازليا حَسْبَ تكراراتها.

4.1. الأسبابُ العامّة غيرُ المباشرة

لقد حدّدنا في الفرضية الهامش المقبول للأخطاء في تحقيق الانسجام النصيّ بنسبة متوسطة لا تتجاوز الـ 10 % لتقديراتٍ ذكرناها سابقا، لكننا بعد وضع المتعلمين أمام وضعية-مشكلة Situation-problème، واختبار الفرضية، ومعاينة نتائجها، وجدنا أنّ حصيلة الأخطاء تجاوزت النسبة المحددة بفارق يصل إلى: 11.23 %.

فنتيجةُ الإجراء الكتابي دلّت إذن على إخفاق الفرضية وعجز المتعلمين عن تحقيق الانسجام على مستوى البُنية الصغرى في نصوصهم التعبيرية،

وذلك ما رأيناه في الجدول رقم (10) متمثلًا في انقطاع العلاقات وإبهامها و عدم ترتيبها، وذلك ما يدفعنا إلى التساؤل عن سبب ذٰلك الإخفاق ؟

وانطلاقًا من أنّنا نبحثُ في هذا الموضع عن الأسباب العامة لارتفاع نسبة أشكال الخلل الانسجامي في مدونة أفراد العيّنة دون تتبع للحالات المفردة، فإنّ ذٰلك يقودنا إلى عواملَ متداخلةٍ كثيرةٍ من المؤثرات الخارجية وغير اللغوية المحتملة، مثل: السياسة اللغوية نفسها (المقاربة بالكفاءات، صياغة الأهداف، طرائق التدريس، واختيار المحتوى وعرضه وتدريجه)، كثافة الدروس وتعقيدها، النقص في الموارد المادية والبشرية والوسائل التعليمية أو سوء استعمالها، قصور المعلمين وتقصيرهم، مؤثرات المُحيط والمجتمع، غياب الحوافز، تأثير اللغات الأجنبية، الضعف في التذكر والانتباه، تدخّل لغة الأم، مصادرُ متعلقةٌ بالفروق الفردية، وغيرها، لكننا نقتصرُ في هذه الدراسة على بحثِ عاملين، سياسيٍّ واجتماعيٍّ، نرى بأنهما أساسان، وهما: السياسةُ اللغوية، والازدواجيةُ اللغوية.

4.1.1. السياسة والتخطيط اللغويّ

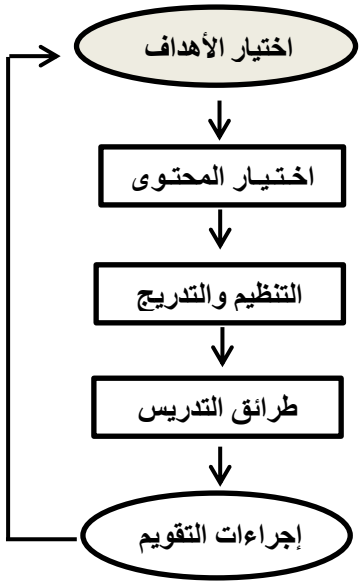
إنّ العوامل الخارجية التي ذكرناها في التمهيد السّابق والمحتملة لارتفاع نسبة أشكال الخلل الانسجامي (الأهداف، التخطيط، الموارد، كفاءة المعلمين ..) هي في الحقيقة عواملُ لا تخصُّ محلّ المعاينة، إنّما تعمُّ المدرسة الجزائرية، ومن ذٰلك المنطلق، وتفاديا من الاستطراد والتوسّع والعمومية، فإنّنا نقتصرُ في فحص الأسباب المتعلقة بالسياسة والتخطيط اللغوي على ما له طبيعة لغوية، وكان ذا علاقةٍ بالانسجامِ والأدوات الاتساقية، وذلك في جانبين محدّدين، وهما: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، واختيار المحتوى، مع الإسقاط على مدونة أفراد العيّنة، وربما نشيرُ إلى بعضٍ من سائر العوامل ضمنيًا، وسوف نختبرُ في مبحثٍ مستقلٍّ بعض العوامل المصاحبة التي يمكنُ قياسُ مدى تأثيرها إحصائيا، وهي الجنسُ، ولغةُ الأمّ، ونوعُ التعليم.

4.1.1.1. بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

لا شك أنّ أيّ نتيجة لتقويم مستوى التلاميذ لها علاقة بالمنهاج، بعدِّه ذاك الذي يرسمُ خطة التدريس ويوجّه أهدافه، ومن منطلق مقولة "إنّ المنهاجَ يتجسدُ في خِبْرَاتِ التلاميذ، لا في الكتب"،[1] ومن منطلق أنّ تحديد الأهداف (ملمح التخرج، الكفاءة الختامية، الأهداف التعلمية) يُعَدُّ أهم العمليات الإجرائية المكونة للمنهاج، وعليه تقوم الخطوات اللاحقة (اختيار المحتوى، تنظيم المحتوى وتدريجه، طرائق التدريس، التقويم) بالشكل الآتي:

الشكل رقم (12)

مكوّنات المنهاج



ومن منطلق كون الأهداف والمقاربة المنتقاة ليست مجرد إعراب عن النيّات والتوجُّهات، وإنما هي المِحكُّ الحقيقي الأوّل للحكم على مدى النجاح في تطبيق المناهج برمتها إضافة إلى المقاربة المختارة لتنفيذها،[2] من منطلق تلك الحقائق نُجري تقويمًا تحصيليًا للهدف

---

(1) انظر هذه المقولة: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004، ص: 135.

(2) انظر طبيعة الأهداف التربوية في نفس المصدر، ص: 126.

الأساس المنشود من تعليم اللّغة العربية للمستوى الرابع المتوسط، بعدِّه حصيلة أطوار التعليم الأساسي (المستوى الابتدائي والمستوى المتوسط)، وذلك بالموازنة بين الأهداف المرجوّة والنتائج المحققة في ملامح التخرج لدى أفراد العيّنة لمعرفة مدى تطابقهما.

فبالرغم من عدّ القانون والدستور ومناهج التعليم الجزائرية – مثلما ذكرنا في الفصل النظري – اللّغةَ العربية لغةً وطنية ورسمية في المدرسة الجزائرية، وأن مهارة فهمها وإتقان استعمالها مشافهة وتحريرا وإدماج أنماطها المختلفة ملمحٌ ختامي وهدف نهائي للمتعلمين، وجدنا لـمّا نظرنا إلى ملامح التلاميذ المتخرجين من أفراد العيّنة – كما تبيّن سابقًا – واقعًا مغايرا، حيثُ إنّ الهدف لم يتحقق في مخرجات المتعلمين، فتلاميذ المستوى الأوّل الثانوي لا يكتبون بلغة سليمة، بله الإتقان، ويعانون تعويقًا وخللًا واضحا في تحقيق الانسجام في كتاباتهم، على الأقل في مستوى البُنية الصغرى، وقد كان يفترض بهم أن يكونوا قادرين على تبادل الحديث والتعبير عن الرأي باحترام قواعد الحوار وإنتاج نصوص كتابية ميسورة بلغة سليمة مفهومة حَسْبَما هو محدّدٌ ومسطّرٌ من الكفاءات المستهدفة والمؤشرات المطلوبة في التعبير الشفهي والكتابي للسنة الأولى الابتدائية.[1]

ويبقى التساؤل المطروح هو: لماذا لم يتحقق الهدف المعلن في المنهاج المدرسي من تمكين المتعلمين من قواعد النحو- ومن ضمنها الأدوات الاتساقية- تمكينا حقيقيا متمثلا في الاستعمال الشفهي والكتابي السليم للغة ؟

عند تقييم المقاربة المنتقاة لتنفيذ الأهداف "بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات" Approche par competence من حيثُ فلسفتُها وأهدافُها المرسومة في المنهاج التربوي، باعتبارها أسلوبًا تعليميًّا تطبيقيًّا موجّهًا نحو الحياة بالدرجة الأولى، و يهدف -مثلما ذكرنا سابقا- إلى مؤازرة المتعلم وتحفيزه على التفكير وبناء المعرفة والكفاءة تبدو لنا مقبولةً ومناسبة نظريا؛ فكما تؤكد نصيرة ردّاف في مقالة حول تقييم الأداء

(1) انظر: التدريج السنوي للتعلمات (مرحلة التعليم الابتدائي)، مرجع سابق، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، O.N.P.S، 2011، ص: 8.

التطبيقي للمقاربة بالكفاءات،[1] فإنّ تلك المقاربة تعمل على إخراج أجيال ذات تفكير حر معتمدة على ذاتها في مواجهة المواقف الحياتية المختلفة بإنجازات ميدانية متقنة، وتتجاوز سلبيات التعليم التقليدي الذي أفرز تناقضاتٍ وصراعاتٍ بين الأجيال، بسبب الاعتماد على مجرد التلقين وتلقي كم هائل من المعلومات، يطالب المتعلمون بحفظها دون فهم، بما يؤدي إلى تربيتهم على الوصولية والغش، و يفرز فيهم الضعف والركاكة.

غير أنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تتطلب من أجل إنجاح العملية التعلّمية-التعليمية – مثلما ذكرنا سابقا – توافر إمكاناتٍ ماديةٍ وشروطا تفاعلية مهمّة تتماشى وحداثة الاستراتيجيات، منها ما يتعلق بالدرجة الأولى بالمتعلم المتحفز والمندمج وذي الرصيد المعرفي الكافي، ومنها ما يخص المدرس الكفء المطلع والمبتكر، ومنها ما يتعلق بالوسائل التعليمية، مثلما تؤكد شرقي رحيمة،[2] وهي متطلبات كفيلة -إذا ما توافرت- أن تُخرّج متعلمين طبقا للملامح والأهداف الختامية المنشودة.

لكن واقع المؤسسات التعليمية في الجزائر يعاني اختلالاتٍ عديدةً ونقائصَ مُعيقةً ومُعوِّقة تجعلُ من الصعب الحصول على شخصية المدرس والمتعلم المطلوبة لتحقيق المقاربة وإنجاحها، وهي تؤدي بالتّبع إلى مظاهر الضعف اللغوي بشتى أشكاله.

ولعل ما تعانيه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على مستوى التعليم العام مشابهٌ تمامًا لما يعانيه نظامُ الـ LMD من الاختلالات على مستوى التعليم الجامعي من حيثُ الهياكلُ والتجهيزات والبرامج والتأطير والتسيير والتمويل، مثلما تؤكدُ اليزيد نذيرة، [3] وذلك بعد مرور 12 موسمًا مدرسيًّا، أي منذُ تطبيق النظامين في إطار المسعى إلى تحديث نظام التعليم في الجزائر. [4]

---

(1) نصيرة ردّاف، مقالة: **الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية)**، مجلة دفاتر المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة- الجزائر، العدد: 09، ص: 137

(2) شرقي رحيمة و بوسحابة نجاة، مقالة: **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص: 57- 59

(3) اليزيد نذيرة، مقالة: **صعوبات تطبيق نظام (ل.م.د) حَسْبَ تصورات الأساتذة الجامعيين في الجامعات الجزائرية**، (دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي-)، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة واد سوف- الجزائر، عدد: 10، مارس 2015،ص: 157-168.

(4) من الموسم 2003- 2004 إلى الموسم 2015 - 2016 تاريخ إجراء الاختبارات الكتابية لأفراد العيّنة.

وحينما نتحدث عن الاختلالات في التعليم العام (الإلزامي) لدى المدرسة الجزائرية فإننا نُسقِطُ واقعها على المؤسسات التعليمية لعينة البحث في ولاية غرداية، وبالتّبع تكون تلك الاختلالات هي الأسباب الخارجية غير المباشرة في تدني كفاءة أفراد العيّنة في إنشاء النصوص الكتابية وارتفاع نسبة الخلل فيها.

فقد خلصت تقارير الندوات الجهوية المنعقدة من 9 إلى11 أفريل 2013 حول تقييم إصلاحات (بن زاغو و بن بوزيد) للتعليم العام بعد مرور عشر سنوات على تطبيقها إلى تسجيل نقاط ضعف عديدة، [1] مثل ضعفِ مستوى المعلمين وعدمِ تلقيهم تكوينًا وإعادة تكوين Recyclage في المقاربة وإطلاعًا على مستجداتها، مما أدّى إليهم الجهلَ بمراحل النمو اللغوي لدى المتعلمين وعدم معرفة أهداف التعبير ومهاراته، والاقتصار على القراءة والكتابة والتدريبات اللغوية المحدودة.

ومن نقاط الضعف أيضًا في إصلاحات بن زاغو: وجود أخطاءٍ علمية ولغوية وتدريجية في المحتويات المدرسية للمرحلة الأساسية، كثرة المواد والأنشطة وكثافة المناهج، الحشو والتطويل، عدم التنسيق المعرفي بين الأطوار، عدم ملاءمة بعض المضامين للمتعلمين، وعدم تواؤم الحجم الساعي مع حجم البرامج.

وكذلك سجلت نصيرة ردّاف في دراستها الميدانية المذكورة أمثلة عديدةً لتلك الاختلالات، خاصّة صعوبةَ متابعة المدرِّسين للوضعيات التعلُّمية-التعليمية Situations didactiques [2] (إنجاز التمارين، صياغة المعلومات والبرهنة عليها، الاستماع، طرح الأسئلة، المحاولة ..) لدى المتعلِّمين وِفق المقاربة الجديدة على نحوٍ فرديٍّ ومستمرٍّ، مع مراعاة فروق القدرات الفردية.

وتؤول الاختلالات المذكورة في كثير من الأحيان إلى الافتقار إلى الوسائل والإمكانات والشروط المادية للتعليم، فقد ذكر العبزوزي

---

(1) انظر: نشيدة قوادري، تقرير صحفي: **"13 نقطة سوداء" في إصلاحات بن زاغو وبن بوزيد**، صحيفة الشروق اليومي الإخبارية الوطنية، الخميس 21 مارس 2013، العدد: 3961، ص: 4. (ملاحظة: لم نتمكن من الحصول على التقارير الرسمية للجان تقييم إصلاحات بن زاغوا)

(2) انظر تعريف المصطلح في: **المعجم التربوي**، مرجع سابق، ص: 124.

ربيع و ياحي جمال في مقالة حول متطلبات التدريس بمقاربة الكفاءات نقائص عديدةً في الوسائل التعليمية من وِجهة نظر المدرسين مثل: عدم استعمال الوسائل المناسبة في الوقت المناسب، عدم توظيف تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التدريس، عدم تجهيز المكتبة المدرسية بالمراجع ذات العلاقة بمستجدات الإصلاح التربوي أو عدم استغلالها، عدم تزويد المخابر بالتجهيزات الحديثة المناسبة، عدم العمل بطريقة المشروع، وعدم تنشيط التلاميذ ضمن الأفواج،[1] ونضيف إليها مشكلة الاكتظاظ داخل الأقسام على نحوٍ يتنافى مع الشروط البيداغوجية لعمل الأستاذ.

وذكر 46.4 % من المدرسين الذين جرى استبيانهم في دراسة العبزوزي أنه لا تُستعملُ الوسائلُ التعليمية إلَّا أحيانًا، وذلك حَسْبَ طبيعة المادة (علمي/أدبي)، وأقول إنّ ذٰلك خللٌ إضافيّ يضافُ إلى أصل المشكلة، لأنّ المواد الأدبية ليست أقل قابليةً أو حاجة من المواد العلمية إلى الوسائل التعليمية الحديثة، إذ يمكن توظيفها بأشكال عديدة في مساعدة المتعلمين على اكتساب لغة سليمة متسقة ومنسجمة بالسماع والاستعمال، مثل استغلال مخبر اللغات، بالإضافة إلى الملصقات والشرائح والصور الثابتة والتسجيلات السمعية والزيارات والمقابلات والأفلام التعليمية وغيرها، فهي وسائل مناسبة لتدريس اللغات، سواءٌ أكانت اللغاتِ الأجنبيةَ، أم كانت اللّغةَ الأولى، بشرط أن تُستعمل على نحوٍ يتلاءم مع مستوى المتعلمين مع التهيئة الذهنية واختيار المكان والظرف المناسبين.

4.1.1.2. اختيار محتوى أدوات الاتساق و تنظيمه و تطبيقه

من أجل معرفة مدى الإسهام غير المباشر لاختيار المحتوى وتنظيمه وعرضه Selection and organisation of content، وكذلك التطبيق عليه في حصول الاختلالات الانسجامية في تعابير أفراد العيّنة، بعدِّها العمليات التي ينهضُ عليها تقديم المحتوى، والمؤسسة على معايير منهجية

---

(1) العبزوزي ربيع و ياحي جمال، مقال: **متطلبات التدريس بمقاربة الكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر**، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية (قسم العلوم الاجتماعية)، العدد: 17، 2017، ص: 76.

محددة بيناها في الفصل النظري (الصحة العلمية، الحداثة، الارتباط بالأهداف، التدريج الدوري ..)، فسوف نفحصُ مقرراتِ مناهج التعليم الأساسي فيما يتعلق بالأدوات المسهمة في انسجام النصّ قبل صدور الجيل الثاني للكتاب المدرسي بالنسبة إلى المستوى الأساسي الموسم 2016 / 2017.

4.1.1.2.1. اختيارُ المحتوى

لقد ذكرنا في عنوان سابق أنّ محتوى الأدوات الاتساقية في الكتاب المدرسي للمستوى الأساسي متميزة كلها بالشيوع والاستعمال (الواو، ثم، لكن، حتّى، أنّ، لام التعليل، ضمائر الرفع..)، وهي تمثل الأدوات الضرورية لإنشاء النصوص السليمة اتساقيا وانسجاميا في حدها الأدنى من الوظيفة التواصلية على مستوى البُنية الانسجامية الصغرى، وذلك ما يقتضيه النحو التعليمي التربوي Pédagogique Grammaier الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض التواصلي النفعي وترجمة الحاجة النفسية والتربوية مما يحتاج إليه المتعلم.

تتفق الوثائق التربوية المرافِقة للمستوى المتوسط مبدئيًّا وإجمالًا على أنّ المتعلم يتخرّجُ وهو "يوظِّفُ اللّغة توظيفًا سليمًا في كتاباته ويمتلكُ كفاءة الكتابة التواصلية"، ومن العناصر المذكورة لتلك الكفاءة ما يأتي :

1. تفصيل كُلّ حُجّة على حدة
2. التسلسل المنطقي بين الحجة والأخرى
3. استعمال الروابط المنطقيّة (ثم، غير أنّ، لأنّ، لكي، حتّى، هٰكذا، حينئذٍ ...)
4. معالجة كل فقرة (مقطع) لفكرة أو حجة

ويمكن أن نحكم بأن اختيار المحتوى المدرسي من الأدوات الاتساقية – من حيثُ هو مقررٌ – اختيارٌ سليمٌ، بالنظر إلى أنه أصاب أهمَّ معاييره، وهي الصدقُ والأهميةُ والملاءمةُ، ونعني بالصدق والأهمية صحة المعلومات ومدى ارتباطها فعلا بالاستعمال في مجالات توظيف المستوى

الفصيح من اللّغة العربية بالرغم مما سنذكره من عائق الازدواجية اللغوية الحادة، بالإضافة إلى معيار الشيوع الذي يُعَدُّ من معايير الاختيار في المحتوى اللغوي فيما يخص الألفاظ والصيغ النَحْوِيّة.

ويمكن أن نحكم أيضًا بملاءمة محتوى الأدوات الاتساقية لفئة المستوى الأساسي نظريا، وذلك يعني قدرتهم على الربط بين المصطلحات النَحْوِيّة ومفاهيمها واستيعابها ثم استرجاعها في النصوص التعبيرية الكتابية، وتبقى مظاهرُ الاختلالات المسجلة راجعة إلى عوامل تخطيطية أُخَرَ تتعلق بمُتمّمات اختيار المحتوى وهي التنظيم والتدريج والتطبيقات.

و يبقى علينا أن نبحث هل فعلا اختيار محتوى عناصر الاتساق في منهاج التعليم المتوسط قد نجح في تخريج متعلمين قادرين على توظيف نصوص سليمة انسجاميا ؟

4.1.1.2.2. تنظيم المحتوى وتدريجه

عند معايننا المِنهاج الرسمي للمستوى الأساسي وجدنا أنه فعلًا يقدمُ قواعد النحو ومن ضمنها الروابط الجُملية وأدوات الاتساق إجمالًا على نحوٍ دوريٍّ وتناوبي حَسَبَ ما عرّفناه سابقا، بالتدريج المقبول، والارتقاء المنطقي من السهل الهيّنِ إلى الصعب المركب، سواءٌ أكان ذٰلك في مقرّر مستوى السنة الواحدة، أم كان بين المستويات والأطوار.

ففي الجانب الدلالي من أدوات الاتساق تم مثلا توزيع الضمائر وأسماء الإشارة والوصل في سنوات المستوى الابتدائي، ابتداء من الضمائر المنفصلة، ثم الضمائر المتصلة، ثم الأسماء الموصولة، ومن أسماء الإشارة إلى القريب إلى أسماء الإشارة إلى البعيد، أمّا إسناد الأفعال المهموزة والمثال والجوفاء إلى الضمائر فلم يرد إلَّا في السنة الثانية المتوسطة.

أمّا في جانب التراكيب الجُملية فنلاحظ البداية بالجملة الاسمية والفعلية البسيطة في السنة الأولى الابتدائية، ثم التدرجَ ارتقاءً إلى الجملة المثبتة والمنفية، ثم الجملة المركبة مع ظروف الزمان والمكان؛ أمّا في السنة الثالثة والرابعة فتم التطرق إلى دخول النواصب والنواسخ على الجملة الفعلية والاسمية وإعرابها، في حين أُجِّلت موضوعات الحذف والتقديم والتأخير والصيغ الأسلوبية المركبة وأنواع الجمل حَسْبَ مواقعها الإعرابية إلى السنة

الثالثة والرابعة المتوسطة؛ وقد كان عنصر التعزيز التكراري للبُنى الجُملية الأساس حاضرا، حيثُ تكرر درس المبتدأ والخبر في مستويات مدرسية عديدة.

وبالرغم من التدريج المناسب والارتقاء المنطقي المقبول عمومًا الذي وجدنا في تقديم دروس العناصر الاتساقية، أقرت تقاريرُ الندوات الوطنية لتقييم إصلاحات (بن زاغو) المذكورة بوجود مضامينَ غير متدرّجة لبعض المواد، وغير ملائمة لمستوى التلاميذ،[1] وفي هذا الصدد، وبعد تصفّح كتاب اللّغة العربية للمستوى الأساسي سجّلنا مآخذَ عديدةً حول مناهج التعليم الأساسي عامّةً، وحول تدريج بعض الأصناف الاتساقية خاصّةً، وهي المآخذُ التي لا شكَّ أنّ لها تأثيرًا غير مباشَرٍ في مدى كفاءة المتعلمين وقدرتهم على إنشاء الخطاب المتّسق والمنسجم، نوجزها فيما يأتي:

1. خضوع تدرجات التعلمات السنوية للتعليم الأساسي باستمرار إلى عملية إعادة المراجعة والتخفيف للمحتوى بما يوافق قدرات المتعلمين على الاستيعاب، فالمقررات تتميز بالكثافة، وذلك راجع إلى أنّ المناهج المدرسية تشترط أن تترجم محتويات الكتاب المنهاج ترجمة صحيحة وكاملة فيكون غنيا وثريا ولو أدى ذٰلك إلى تجاوز عدد صفحاته المئتين مثلما ذُكر،[2] فدليلُ المعلم للسنة الخامسة الابتدائية (طبعة جوان 2012) عرض قائمةً لـ 23 درسًا محذوفًا في قواعد النحو والصرف عامة.[3]

وصرّحت التقاريرُ المذكورة سابقاً بأن عمليات التخفيف المتكررة للمقررات المدرسية كان لها الأثر السلبي في مردود التلاميذ، ويبدو أنّ الموازنة بين استيفاء العناصر النَحْوِيّة الأساس من ناحية ومراعاة قدرة

---

(1) نشيدة قوادري، مرجع سابق، ص: 4.

(2) انظر: مديرية وزارة التربية الجزائرية للتعليم الأساسي (لجنة المناهج)، **مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، ديوان المطبوعات المدرسية O.N.P.S، 2008، ص: 41.

(3) انظر: مديرية التعليم الأساسي لوزارة التربية الوطنية الجزائرية، **دليل المعلم للسنة الخامسة الابتدائية**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .O.N.P.S، 2012، ص:7.

المتعلمين على الاستيعاب من ناحية أخرى عملية دقيقة وصعبة تتطلب دراسة معمقة وتضافُـرًا لجهود التربويين واللغويين على حد سواء.

2. عدم التوازن في تدريج بعض الوحدات النَحْوِيّـة المتعلقة بالعناصر الاتسـاقية، حيـثُ أُدرج درس تصـريف الضـمائر المتصـلة بالأسمـاء في السـنة الرابعـة الابتدائيـة، ولـم يـدرج في المقابـل درس لتصـريف الضمائر المتصلة بالأفعال.

3. عـدم التـوضيح المناسـب لـدلالات حـروف العطـف conjonction de la coordination و الفـرق بينهـا وبـين الـواو خاصّـةً، وقـد كـان سيبويه يعـرض المعـاني المختلفـة لـبعض الأدوات،[1] لأنّ جهـل وظـائف حـروف العطـف واختصاصـاتها هـو مـا أدى – في نظـري – إلى شـيوع خطـأ اسـتعمال الـواو تعسـفيًّا بـدلًا من حروفٍ أخرى، إذ بلغت نسبته 27.33 % من مجموع أخطاء الربط المنطقـي، وفي مقابـل حـروف العطـف نجـد في السـنة الرابعـة الابتدائيـة درسين حول دلالات النواسخ يتعلقان بكان وإنّ وأخواتهما.

4. النقـص في إدراج ألـفـاظ الربـط الجُـملي الإتبـاعي Conjonction de la subordination (كـذلك، أيضًـا، بينمـا، حينمـا، فيمـا، مباشـرة، عنـدما، بعـد أن، قبـل أن، لـذٰلك، بسـبب أنّ، إنما، كما أنّ، غير أنّ ..)[2] والتـركيـز على الحـروف، حروف العطـف والتوكيـد والنصـب والجـر وغـيره، ممـا أدى إلى اختـلالات في التعبير لـدى المتعلمين لجهلهـم فـرق مـا بينهـا، ونلاحـظ ذٰلـك في خلل توظيـف الـربط بين الجمل بألفـاظ ربـط إضـافي ومنطقـي بـدل ألفـاظٍ أُخَـرَ مختلفـة عنهـا في الدَلالة.

---

(1) انظر: شوقي ضيف، **البلاغة تطور وتاريخ**، دار المعارف، القاهرة – مصر، ط9، 1965، ص: 29.

(2) انظر تعريف ألفاظ الربط الإتباعية في المرجع الآتي:
larousse (grammaire), op. cit, p: 126.

4.1.1.2.3. عـــرض المـحـتـوى

بإلقاء نظرة في الكتاب المدرسي للمستوى الأساسي – فيما يتعلق خاصّةً بتوظيف أدوات الاتساق – نجد أنّ أغلب القواعد قد تمَّ عرضُها بالمقاربة النصية الاستقرائية التي يعتمدها المنهاج –مثلما تبيّن لنا سابقا– مع الربط بالخبرات السابقة، ففي كتاب السنة الأولى المتوسطة جاء في الصفحة 32 ضمن درس عناصر الجملة الفعلية: « وردت في النصّ جمل فعلية استخرج بعضها واذكر عناصرها الأصلية » بالنظر إلى أنّ المتعلمين تعرّفُوا في المرحلة الابتدائية على الجملة البسيطة ونوعيها الأساسين.

وتعتمد الأمثلةُ على نصوص القراءة منطلقا لاستخلاص القاعدة، وقد أُخذت أمثلة بعض الدروس من النصّ، لكن ليس اقتباسًا مباشرا، وإنما بكيفية توافق موضوعه؛ ففي كتاب السنة الرابعة الابتدائية الصفحة: 104 ضمن الدرس المتعلق بالضمائر المنفصلة نجد المثال " أَنْتَ سَبَّاحٌ " مستوحى من نص "الشعبُ المرجانيةُ"، فالسباحةُ ذات علاقة بالبحر الذي يحتوي الشُعَبَ المرجانية، وذلك التحوير في الأمثلة إجراء أملته الضرورة إلى التفصيل المطلوب في باب الضمائر عند إسنادها إلى الأفعال، وفي أمثاله من أبواب النحو.

وعموما، فإنه بسبب صعوبة إيجاد نص أصلي واحد يشتمل على الأمثلة المطلوبة كلها، فإنّ مؤلفي الكتاب المدرسي يلجؤون إلى جُملٍ إضافية متمّمة لجزئيات القاعد، شريطة أن تترابط بوحدة موضوعية، وتبتعد عن الوضع والاجتزاء، فتختارُ من القرآن والشعر والأمثال والحكم والنصوص النثرية المحكمة.

وعندما ننتقلُ إلى فحص طريقة عرض أمثلة الأدوات الاتساقية واستنباط قواعدها في الكتاب المدرسي للمستوى الأساسي، فإننا نلاحظ تنوعها بين الطريقة التنظيرية الصريحة والطريقة الضمنية اللتين بيناهما في الفصل النظري، وكذا خضوعها إلى تدريج ارتقائي مناسب للتطور العمري في قدرات المتعلمين على الاستيعاب.

ففي كتب المستوى الابتدائي عدمُ وُجودٍ للتنظير النحوي أو التسمية للمصطلحات في الطور الأوّل (السنة الأولى والثانية)،[1] حيثُ يتطرق الكِتَابُ في السنة الأولى إلى العناصر اللغوية مثل أسماء الإشارة وبعض حروف العطف والضمائر والأسماء الموصولة دُونَ عَنْوَنَةٍ ولا حتى استخراجٍ للأمثلة من النصّ، بل بالاستعمال المباشر للأدوات الاتساقية الموجودة في النصّ عن طريق نشاط التعبير الشفهي والتواصلي، وفي كتاب السنة الثانية إدماجٌ لنشاط الاستنباط والتدريب تحت عنوان واحد (أستخرج وأستعمل) في جمل بسيطة.

أمّا في الطور الابتدائي الثاني (السنة الثالثة والرابعة) والثالث (السنة الخامسة) الذي يرمي إلى تعميق التحكم في اللّغة العربية فنجد تنظيرا نحويا مبسطا وتسمية للمصطلحات بالنسبة إلى أشكال الجمل والنواسخ: (الجملة الفعلية، الجملة الاسمية، كان وأخواتها ..) تحت عنوان (ألاحظ) للأمثلة و (أتذكر) للقاعدة النظرية المستخلصة

وتأتي أمثلةُ القواعد في الطور الثاني والثالث مقتبسةً من نصوص المحور المعين، وكافيةً في معظم الأحيان، لكن؛ و في مقابل ذٰلك، فإنّ القواعدَ المتعلقة بألفاظ الوصل (كذلك، أيضًا) وحروف العطف (الواو، بل، لكن، الفاء) و الضمائر وتصريفها جاءت من دون تنظير نحوي، بل بالدعوة إلى الملاحظة والتوظيف المباشر تحت عنوان (أوظف) و(ألاحظ) على منوال الأمثلة المقتبسة أو المستوحاة من النصوص، وذلك لأنّ الضمائرَ وحروف العطف عناصرُ اتساقية ربطية وظيفية غير عاملة، وبالتّبع فهي ليست بحاجة إلى التنظير النحوي.

وبالانتقال إلى المستوى المتوسط فإنّ المباحث النَحْوِيّة قائمةٌ على تسميات اصطلاحية محددة وتنظير نحوي أكثر سردا وتفصيلا للجزئيات من المستوى الابتدائي، لاسيّما في الطور الثاني (السنة الثانية

(1) انظر هيكلة الأطوار في التعليم الأساسي في: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، رقم 68 /2006 عدد 500، جوان 2006، ص: 8.

والثالثة المتوسطة) الذي يرمي إلى تعميق الكفاءات ورفع المستوى الثقافي والعلمي المنطوق والمكتوب، وقد سارت طريقة عرض الأمثلة ومناقشتها واستنباط القاعدة منها على خطة سواء.

فالقاعدة النَحْوِيّة ترد تحت عنوان "البناء اللغوي" أو" قواعد اللّغة"، مستندة إلى أمثلة من نصوص المحور مشفوعة بجملة من الأسئلة التعليمية[1] التحفيزية المناسبة لاستنباط القاعدة مثل: (عد إلى النصّ، لاحظ، تأمل، هل يمكن ؟ هل عثرت ؟ لا شك أنك أدركت ..)، ثم تُختتم بلفظة " تذكّر"، أين يرد نص القاعدة مشفوعا أحيانا بنموذج للإعراب، أو جداول تفصيلية لتصريف الأفعال مع الضمائر المختلفة.

ومن الملاحظات الأخرى حول عرض المحتوى اللغوي في الكتاب المدرسي للمستوى الأساسي أنّ النصوصَ المعتمدة في السنة الأولى والثانية وجزء من الثالثة الابتدائية مصنوعةٌ أو موضوعةٌ من مؤلفي الكتاب المدرسي، وذلك لضرورة ملاءمة المستوى الذهني للمتعلمين في تلك المرحلة، حيثُ أُلِّفت تلك النصوصُ بأسلوبٍ ميسورٍ مناسبٍ لمداركهم، في حين أنّ معظمَ النصوص الواردة ابتداءً من السنة الثالثة الابتدائية إلى السنة الرابعة المتوسطة هي خلاف ذٰلك نصوصٌ أصليةٌ متنوعة الأجناس والأنماط والمصادر والمضامين، ابتداء من النصوص النثرية القصصية والمسرحية وانتهاءً إلى المقالات الأدبية والعلمية الصغيرة mini-article.

وتعالج نصوصُ الكتاب المدرسي الأساسي المُعتمدة في قواعد النحو موضوعاتٍ مختلفةً ومتناغمة توسِّعُ مدارك الطفل في مجالات عديدة تتعلق بمكونات الهُوية الوطنية والمحيط الاجتماعي والبيئي والطبيعي، وتُعرّفه مختلِف الأنشطة الإنسانية البارزة من مكتشفات علمية وقضايا ومشكلات بارزة؛ وقد رتبت مقررات المرحلة الابتدائية في مجموعات محاور، يضم كل محور ثلاثة نصوص منسجمة الموضوعات أو أربعة، وتعالج

---

(1) الأسئلة التعليمية : هي أسئلة تستخدم خلال عملية التعليم وأثناء شرح الدرس لزيادة تعلم التلاميذ، ومحاولة إشراكهم في الدرس ، وإكسابهم المعارف والمهارات والقدرات الجديدة عن طريقها، انظر التعريف في المقالة الآتية:

Kathleen Cotton, article: **Classroom Questioning**, School Improvement Research Series, School Improvement Program of the Northwest Regional Educational Laboratory, may 1988.

مجموعة من المفاهيم اللغوية النَحْوِيّة والصرفية والمعجمية إضافة إلى أجناس وأنماط النصوص بشمل تكاملي بنوي.

وقد جاءت النصوص متنوعة المصادر من الكُتاب العرب والعالميين، مثل جبران خليل جبران، المنفلوطي، إبراهيم الدسوقي، ابن بطوطة، و أرنست همنجواي وغيرهم ..، ونجد منهم من هو متخصّصٌ في أدب الأطفال، مثل يعقوب الشاروني (1931 -) بالرجوع إلى "سلسلة الطرائف للقراءة والاستيعاب"، وهو من رواد أدب الأطفال في مصر والعالم العربي، والحائزُ على جوائزَ دوليةٍ عديدةٍ حول أدب الطفل،[1] لكن، من الغريب ألّا تشتمل تلك النصوصُ أيضًا على اقتباساتٍ من أعمال رائد آخر، وهو الكاتب والأديب كامل كيلاني (1897- 1959) المشهور بأعماله الموجهة إلى لأطفال والمُترجمة قصصُه إلي لغات عديدة.

وبرغم أهمية التنوع في مصادر النصوص يُفترض أن يشتمل الكتاب المدرسي الجزائري على نسبة مهمّة من نصوص الكُتاب الجزائريين تعزيزا للشعور بالانتماء القُطري الذي يُعَدُّ من أهم أهداف السياسة اللغوية التي تسعى المناهج إلى ترسيخها في نفوس المتعلمين، لكننا نلاحظ مثلا أنّ نصوص "مجلة العربي الصغير" الكويتية بلغت وحدها نسبة 11.34 % من النصوص في المستوى الابتدائي لما تقدمه من محتوى متخصص ومتنوع في أدب الأطفال،[2] في حين لا يتجاوز الكتاب الجزائريون برمتهم نسبة 13.79 % من تلك النصوص.

وفيما يأتي سجّلنا بعض الاختلالات الملاحظة على طبيعة النصوص والأمثلة النَحْوِيّة في الكتاب المدرسي للمستوى الأساسي:

---

(1) انظر: يعقوب الشاروني، ويكيبيديا (الموسوعة الحرة)

(2) تعريف مجلة العربي الصغير حَسْبَ "ويكيبيديا العربية": مجلة شهرية مخصصة للأطفال، تصدر بالتزامن مع مجلة العربي، وقد صدر العدد الأوّل منها في فبراير عام 1986، بعد أن كانت تصدر ككتيب يوزع مع مجلة العربي بداية من عام 1958، وهى تصدر شهريا عن وزارة الإعلام بدولة الكويت، وتنشر في دول كثيرة من العالم.

1. برغم اعتماد المقاربة النصية التي تهدفُ إلى بناء التعلّمات عن طريق النصّ من منطلق بنيوي تكاملي بين الأنشطة اللغوية المختلفة، وبالرغم من عــدِّ المنهاج النصَّ نقطةَ الانطلاق لكل النشاطات اللغوية، نلاحظُ أنّ مرحلة البناء الفكري أو فهم النصّ التي تلي النصّ القرائي لا تتضمن أيّ أسئلة تربطُ مفهوماتِ النصّ وأفكاره بالقاعدة النَحْوِيّة، ففي كتاب السنة الثالثة الابتدائية مثلا الصفحة 11 ضمن درس توظيف (كذلك / أيضًا)، وتحت عنوان "أُعبر"جاء السؤال الآتي: ما اسم مدينتك ؟ وكان يمكن أن يصاغ بالطريقة الآتية: أنا أسكن في دولة الجزائر، فما اسم الدولة التي تسكن فيها ؟ ليكون الجواب: أنا أيضًا (أو كذلك) أسكن في دولة الجزائر، بحيث يكون نشاط فهم النصّ تمهيدا لنشاط استنباط القاعدة النَحْوِيّة ومتصلا به.

2. وجود نصوص لا تحتوى على المفردات التي تقتضيها القاعدة التي تعنيها، مثل عدم وجود ضمائر متصلة في نص (في الغابة) الصفحة: 88 من كتاب السنة الأولى الابتدائية عدا ضميرَ هاء الغائب المؤنث وتاء المخاطب مع أنّها قليلةٌ (ك، ـه، ي، نا، ت، ـا، ـو،)، في حين يغلِبُ على النصّ الضمائر المستترة « خرجت، وصلت، أرى، تحترق، تعود »

3. نلاحظ في كتاب السنة الأولى الابتدائية ارتباط القواعد النَحْوِيّة مباشرة بمجال التعبير الشفهي والتواصلي، وبغض النظر عن كون ذٰلك بدافع عدم قدرة المتعلمين بعدُ على قراءة المكتوب وفهم عناصر التراكيب النَحْوِيّة الأساس، فإنّ تلك الطريقة مسلك سليم، لأنّ الميدان الطبيعي لاكتساب اللّغة وتعلم استعمالها في الأصل هو الاستعمالُ المباشر الحيُّ للغة نفسها بالترديد والتكرار، وما القواعد النظرية إلَّا تحليل لمكونات اللّغة وتفسير لكيفية حدوثها، ونجد في كتاب السنة الثانية الابتدائية القواعد النَحْوِيّة كلها متعلقة بطائفة من الروابط الاتساقية: حروف العطف، الضمائر المنفصلة والمتصلة، الأسماء الموصولة، أسماء الإشارة، وهي تقدم تحت عنوان واحد (أستخرج وأستعمل).

4. ونلاحظ في قواعد النحو للمرحلة الابتدائية عدم وجود أمثلة إضافية داعمة لأمثلة النصّ، وذلك تماشيا مع تسهيل القواعد

التي لا تتجاوز المثالين أو الثلاثة أمثلة، فاختيار محتوى تعليم اللّغة الأولى يكون مبسطا في مرحلة التعليم الابتدائي، حيثُ إنّ في الدرس المتعلق بكان وأخواتها من كتاب السنة الرابعة الابتدائية مثلًا اقتباسًا للمثالين "كان الجميع سعيدا" و"بات النحل مريضا" من النصّ ثم سردًا لبقية الأفعال (أصبح، أمسى، أضحى..) من دون أمثلة أُخَر.

لكننا حينما ننتقل إلى المستوى المتوسط فإنّ الكتاب يلجأُ -في حالات قليلة- إلى إضافة أمثلة من خارج النصّ القرائي من أجل استيفاء جزئيات القاعدة، لكنها غيرُ منضبطة بشرط الوَحدة الموضوعية، فنجد بعضها مترابطًا دلاليا مثل الأمثلة الآتية في درس "أدوات الشرط" في كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الصفحة 134:

لَوْ أَقْبَلْتَ عَلَى القِرَاءَةِ مَا ضَاعَ وَقْتُكَ هَبَاءً
لَوْلاَ المُطَالَعَةُ مَا نَمَتْ ثَقَافَةُ الإِنْسَانِ
كُلَّمَا أَحْسَنْتَ القِرَاءَةَ ازْدَدْتَ ثَقَافَةً

ونجد من جهة أُخرى توظيفًا لأمثلة موضوعة مجتزأة تشتتُ انتباه المتعلم، وتجعلُ القاعدة النَحْوِيّة الصورية الصِّرفة محورَ الدرس النحوي، لا الاستعمالَ الفعلي، مثل الأمثلة الإضافية الآتية حول قاعدة "تعدية الفعل إلى مفعولين وإلى ثلاثة مفاعيل" من كتاب السنة الثانية المتوسطة الصفحة 94:

مَنَحَ المُدِيرُ الفَائِزِينَ جَوَائِزَ
سَأَلَ الشَّحَّاذُ المَارَّةَ صَدَقَةً
مَنَعَ حَارِسُ الغَابَةِ القَرَوِيَّ قَطْعَ شَجَرَةٍ
كسَا الثَّلْجُ قِمَمَ الجِبَالِ الشَّاهِقَةِ رِدَاءً أَبْيَضَ
حَرَمَ الأَلَمُ المَرِيضَ النّومَ
أَلْبَسَتِ الوَالِدَةُ أَبْنَاءَهَا الصِّغَارَ أَثْوَاباً نَظِيفَةً

5. نلاحظُ خللًا اصطلاحيًّا يتمثّلُ في إدراج الدروس المتعلقة بالضمائر في "باب الصرف" ابتداءً من السنة الثالثة الابتدائية بالرغم من أنّ

"الصّـرف" هـو توليـدُ المعـاني المختلفـة والمتفاوتـة مـن الكلمـة المفـردة كمـا يعرفـه الجُرجـاني،[1] فالصـرف يبحـثُ في بُنيـة الكلمـة قبـل التركيـب ومـا لحروفهـا مـن الأصـالة والاشـتقاق والزيادة والصـحة والإعـلال والإبـدال ومـا شـابه ذٰلـك، فـالأحرى أن يُمـيَّز بـين مصـطلحي "الصّـرف" المتعلـق بأحـوال بُينـة الكلمـة ومصـطلح "التّصـريف" المتعلّـق بأحـوال إسـناد الأفعـال إلى الضمائر المختلفة.

وليسـت مشـكلةُ إدراج دروس الضـمائر ضـمن مبحـث الصـرف ذاتَ طبيعـة تصـنيفية إبسـتمولوجية فحسـبُ Epistemological، بـل لهـا تأثيرٌ في كيفيـة تـدريجها وتقـديمها، لأنّ مبحـثَ علـم الصّـرف والإمـلاء عـادةً مـا يُـولَى أهميـة أقـلّ مـن غـيره في الكتـب المدرسـية، إذْ تترتَّـبُ المجـالاتُ اللغوية في كتب المستوى الابتدائي على النحو الآتي: تراكيب لغوية ونحوية / الصـيغ والأسـاليب / الصّـرف/ الإمـلاء/ المعجـم، قبـل أنّ تـُدرج تلـك المجالات كلِّها تحت عنوان "ظواهرُ لغوية" في المستوى المتوسط.

6. رأينا عند التعرض للعلاقات الدلالية الوظيفية لمستوى البُنية الصغرى أنّ الانسجام لا يتحقـق بالـربط الاتسـاقي الشـرطي Corrélation conditionnelle عـن طريـق الأدوات النَحْوِيّة والمعجمية مثل حروف العطف والإحالات والحذف والتكرار وغيره إن لم تكـن وسـيلة لجمـع العقـل بـين الثنائيـات الجُمليـة علـى أسـاسٍ مـن علاقـات التضايف الوظيفية Corrélation fonctionnelle التي تقوم على معقولية كل واحد من المتضايفين بالقياس إلى الآخر وفق الترتيب العادي للوقائع كما يسميه فـان دايـك Teun A. van Dijk (- 1943)، مـثـل العـليّـة والمعـلولـيّـة، والسببية والمسبّبية، والإضـافة، والشبه، وغيرِها من أوجه التعالق والتناسب في النظام اللغوي.[2]

وبنـاء علـى دور أدوات الـربط الاتسـاقية النَحْوِيّـة والمعجميـة الجُمليـة والنصـية في تأديـة علاقـات التضـايف الوظيفيـة الجُمليـة المـذكورة، رأينـا أنّ جهـل المتعلمـين لوظائفها يؤدّي بهم حتمًا إلى الإخفاق في تحقيق الانسجام النصي من حيثُ تلك العلاقاتُ.

---

(1) عبـد القـاهر الجرجـاني، **المفتـاح في الصـرف**، تـح: علـي توفيـق الحمـد، مؤسسـة الرسـالة، لبنان- بيروت، ط1، 1987، ص: 26.

(2) انظر شرط المتضايفين: أبو البقاء أيوب الكفوي، مرجع سابق، ص: 1014.

ونـرى أنّ سـبب جهـل المتعلمـين كيفيـة توظيـف أدوات الـربط المختلفـة هـو التركيـز في تعريفهـا علـى القـرائن الإعرابيـة والإلمـام اليسير بمعانيها الوظيفية البنيوية مثلما يسميها المحدثون، وكذلك المعاني الدلالية.

فعند تصفحنا للكتاب المدرسي بداية من السنة الرابعة الابتدائية وجدنا أنّ معظم الصياغات التعريفية لأدوات الربط تركز على القرائن الإعرابية (الرفع، النصب، الجر، الجزم) دون المعاني الوظيفية، ونضرب لذٰلك الأمثلة الآتية: « تدخل كان وأخواتها على الجملة الاسمية فترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها »[1] (4إ / ص: 102)، « تدخل ظن أو إحدى أخواتها على الجملة الاسمية فتنصب المبتدأ ويسمى مفعولا به أولا وتنصب الخبر ويسمى مفعولا به ثانيا » (3م/ ص: 102).

ونجد الاقتصار على فروق القرائن الإعرابية في بعض الحالات التركيبية المتغيرة التي يجدرُ بالمتعلم إدراكُ الفروق في دلالاتها الوظيفية أيضًا.

ففي خبر النواسخ مثلاً التعريفُ الآتي: « يكون خبرُ كان مفردا، جملة فعلية، جملة اسمية، وإذا كان الخبر جملة مثل: كَانَ الصَيَّادُ يَصْطَادُ كِلاَبَ البَحْرِ، نعربه جملة فعلية في محل نصب خبر كان » (5إ / ص: 66)، « قد تأتي جملةُ جواب الشرط فعليةً فعلُها ماض أو مضارع صالح لأنْ يحُلَّ محل الشرط مثل قولك: مَنْ يُؤَجِّرْ عَمَلَ يَوْمِهِ يَنْدَمْ، وجملة "يَنْدَمْ" في هذه الحالة تعربُ "في محل جزمٍ جوابُ الشرط" » (4م/ ص: 106)، وفي التعريف بحروف العطف ما يأتي: « حروف العطف هي حروف تربط بين كلمتين أو جملتين » (4إ / ص: 182).

في تلك الأمثلة يبدو لنا أنّ الأهم لا ينبغي أن يكون تعريف المتعلمين بالفروق الإعرابية بين أشكال خبر النواسخ وجملة جواب الشرط (مفرد، جملة فعلية، جملة اسمية) وغيره من الخيارات الأسلوبية،

---

(1) من الأخطاء الشائعة في تعريف عمل النواسخ القول بأنها ترفع المبتدأ وتنصب الخبر أو العكس، والصواب أنها إما تنصب المبتدأ أو تنصب الخبر، ولا ترفعهما لأنهما مرفوعان أصلا.

أو الاقتصار على التعريف بالاختصاص العام لحروف العطف، وإنما ينبغي أن يكون الأهمُّ التعريفَ بالفروق المهمّة في الدلالات الوظيفية بين تلك المُسندات والأدوات، وعدمَ الفصل في ذٰلك بين علم النحو وعلم المعاني، فالنواسخُ الأفعال تدلُّ على حكاية الحال الماضية أو التوقيت بزمن معين، والخبرُ المفرد يدل على الثبوت والاستمرار، أمّا خبرُ الجملة الفعلية فيدل على الاستمرار المتجدد، وغيره من الدلالات.

وليس في الكتاب المدرسي إلَّا قليلٌ من التصريح بوظائف أدوات الربط والتسمية لبعض علاقات التضايف ضمن مناشط لغوية مختلفة في الصفوف المدرسية المتأخرة، نذكر عليه أمثلة في ما يأتي:

1. الإشارة إلى الوظائف النَحْوِيّة لأدوات التوكيد: « أنّ: تفيد التوكيد، كأنّ: تفيد تشبيه اسمها بخبرها، لكنّ: تفيد الاستدراك، أي إلغاء الحكم الذي قبلها بحكم جديد بعدها .. » (1م / ص: 234).

2. الإشارة ضمن مادة التعبير الكتابي إلى "ما يفيد التعليل" أين ذُكرت الأدوات: « لام التعليل، لكي، حتى، لئلاّ، لأنّ، نظراً لـ، رغبةً في .. » (1م /ص: 28)، حيثُ لم يُذكر التعليلُ ضمن حروف النصب، وإنما ذكرت الحروف ضمن وظيفة التعليل؛ وكذلك ذُكرت علاقة التعليل في موضع آخر أنها « عرض الأسباب لإثبات الحكم » دون التركيز على الأداة في قول الرسول: « عليكم بالصدق فإنّ الصدق يهدي إلى البر .. » (3م / ص: 19).

3. و وردت الإشارة كذلك إلى ما يفيد التفضيل وما يفيد التشبيه: « التفضيل ما دلّ على اشتراك شيئين في صفة وزاد أحدُهما على الآخر في تلك الصفة، والتشابه ما دلّ على اشتراك شيئين في صفة أو أكثر » (1م /ص: 18)؛ وذُكر في مواضع أُخَر ما يفيد التوكيد وما يفيد الطلب والترجي والتمني، وهي إشارات في مواضع قليلة.

4. الإشارة ضمن كتابة المقال الصحفي إلى أهمية الوضوح والترتيب وعدم التناقض في الأفكار من دون أن يُشفع بتفصيل لنماذج العلاقات الترتيبية المنسجمة (4م /ص: 202).

ونلاحظ أنّ بعض التعريفات الوظيفية لأدوات الربط لا تبين الفروق بين الأشباه في الاستعمالات مثلما ذكرنا بالنسبة إلى الربط بالواو، أو الأشباه في الحروف، وذلك كالفرق بين أداتي الشرط "إذا" و "مِنْ"، و بين حرفي الغاية "حتّى " و" إلى"، وبين "ليت" و "لعلّ"، وبين "بلْ" و"لكنْ" و"لكنّ"، وغيرها من الفروق.

وعند تصفحنا للكتاب المدرسي كذلك بداية من المستوى الرابع الابتدائي وجدنا أن قواعد أدوات الربط تصاغ من دون ربطها بالمعاني الدلالية، أي المعاني الخارجية التي تتضمنها الجمل الواردة فيها، حيثُ يجري التركيزُ في صياغة القاعدة وفي شرحها على جانب القرائن الإعرابية وربما المعاني النَحْوِيّة فحسب كما ذكرنا سابقا، فنجد أنّ أسئلة فهم النصّ المنطلق لا تتضمن إطلاقا ما يربط بالقاعدة المسطرة للوحدة، وهذا مثالٌ لذٰلك متعلقٌ بخبر كان شبه جملة: (5إ / ص: 69-70)

« أفهم النصّ:
كيف وصف الكاتب التمساح ؟
لماذا لم يبق التمساح بالقرب من أبيه ؟
لماذا ينشرح التمساح ؟ ما الذي فاجأ التمساح ؟
هل تلتفت التماسيح إلى صغارها ؟
هل كل الطيور أصدقاء للتماسيح ؟
ما العبارة التي تدل على أنّ الطيور لم تكن خائفة ؟

أتذكّر: يكون خبر كان شبه جملة: جارا ومجرورا، ظرفا، إذا كان خبر كان شبه جملة نعربه في محل نصب خبر كان »

وفي المستوى المتوسط تركِّزُ الشروحُ هي أيضًا على الجانب النحوي التركيبي ولا تربطها بالمعاني الدلالية، وهذا مثالٌ للجملة خبرًا للمبتدأ: (4م/ ص: 125)

« تأمّل الجملة الآتية: جَهْلُ الجَاهِلِينَ طَحَا بِهِمْ، إنها جملةٌ اسمية مركبة، لأنّ خبر المبتدأ (جهلُ) جاء جملةً فعلية (طَحَا بِهِمْ)، وقد يأتي خبرُ المبتدأ أيضًا جملةً اسمية، مثل: المَدِينَةُ شَوَارِعُهَا مُتَّسِعَةٌ، فخبرُ المبتدأ (المدينة) هنا هو الجملة الاسمية (شَوَارِعُهَا مُتَّسِعَةٌ)، لذٰلك نستنتجُ أنّ الجملة تقعُ خبرًا لأحد النواسخ، وتكون فعلية أو اسمية. »

4.1.1.2.4. التطبيقُ عـلى المحتوى

في بحثنـا السـابق حـول كيفيـة تقـديم الأمثلـة النَحْوِيّـة لأدوات الاتسـاق واستنباط قواعدها في كتب المستوى الأساسي وجدنا أنها تعتمد الطريقة الضمنية في السنتين الأولى والثانية الابتدائيتين، في حين أنّها تبدأ في التنظير الصريح ابتداء من السنة الثالثة إلى المرحلة المتوسطة أين نجد تفصيلًا أكثر للقواعد، وعلى غرار ذٰلك فإننا نسألُ: هل تعتمد التطبيقات تمريناتِ الاستعمال اللغوي المباشر الذي يقدم القواعد بطريقة ضمنيّة، أم تمريناتِ التحليل والتركيب التي تصرّحُ بالقواعد النظريّة ؟

و للإجابة عن السؤال السابق، أحصينا التمريناتِ الواردةَ في تطبيقات دروس الاتساق في كُتُبِ المستوى الأساسيّ، وعرضناها في جدولٍ تفصيليٍّ يضمُّ عناصرَ التمرينات الصريحة والضمنية على النحو الآتي:

الجدول رقم (11)

إحصاء تمرينات قواعد الاتساق في المستوى المتوسّط حسب تصنيف القدرات التعلمية												
طبيعة التمارين		التدريج حَسْبَ المستويات التعليمية										
		عـــــدد التمرينات / نـــــوع التمرينات	الابتدائية						المتوسطة			النسب
			الطور 1		الطور 2			الطور 3	الطور 1	الطور 2		الطور 3
			1	2	3	4		5	1	2	3	4
الصريحة		الفـهـــم								1		% 0.61
		التـذكـــر										
		التحليـل				5		23	6	10	5	% 41.97
		التركـيـب			6	5		11	4	3	3	% 20.98
		التقويـم										
	التطبيق	بالاستعمال ضمن التنظير				13		10	12	12	3	% 36.41
الضمنية		بالاستعمال المباشر			10	2					3	% 100
		النسب			% 18.82	% 29.41		% 51.76	% 23.91	% 27.17	% 16.30	% 32.60
			% 48.02						% 51.97			
% 8.47		العدد الكلي للتمرينات: 177										
% 91.52												

وبمعاينة الجدول رقم (11) سجلنا الملحوظات الآتية:

1. لا يوجد كما أشرنا سابقا في تمرينات مستوى المرحلة الابتدائية من السنة الأولى والثانية أي شكل من أشكال التطبيقات التقليدية للأدوات الاتساقية عدا ما ورد في النصوص، حيثُ يُبرِزُ المعلم العناصر النَحْوِيّة المقصودة بالاستعمال المباشر بوساطة التعبير الشفهي التواصلي أو عن طريق عنوان (أستخرج وأستعمل) في السنة الثانية وفق نماذج الأمثلة مثل: « قبّلت سلمى أمها وأباها (ها)، بَرَتْ أمينةُ قلمها ». يقولُ هني بن عيسى: « خلال المرحلة الابتدائية يجبُ منح المتعلّم القدر الوافي من الحرية التي تساعده على التعبير بلغته العربية البسيطة، دون أن تُفرض عليه قيودٌ تقضي بتعلم كمٍّ هائل من القواعد، ثم يطلبُ منه إعادتُها، أو إستظهارُها أثناء الإمتحانات »[1]

وفي كتاب السنة الثالثة جاءت أكثرُ أسئلته التي تحت عنوان (أُعبّر / أتدرّب) من نوع الاستعمال الضمني للحالة النَحْوِيّة من دون اصطلاحات، حيثُ وردت لفظة (اِستعملْ / مُستعملاً) مثل: « كوّن جُملا مستعملا "بل"حَسْبَ النموذج: لم يكن يسمع كل هذه الأصوات بل كان يسرع إلى رئيس البلدية / كون جملا حَسْبَ النموذج: ما هو إلَّا وقت قصير حتى سمع العمُّ صوتاً قويًا » ص:148/144؛ ولم ترد في كتاب السنة الثالثة سوى ستة تمرينات من النوع التركيبي.

وابتداء من السنة الرابعة الابتدائية إلى نهاية المرحلة المتوسطة نجد عددا أكبر من التمرينات وتنوعا أكثر في طبيعتها (تحليل، تركيب، تطبيق) تحت عنوان (تطبيق) مع اختلال بينها في الكم والتوزيع نعرض إليه لاحقا.

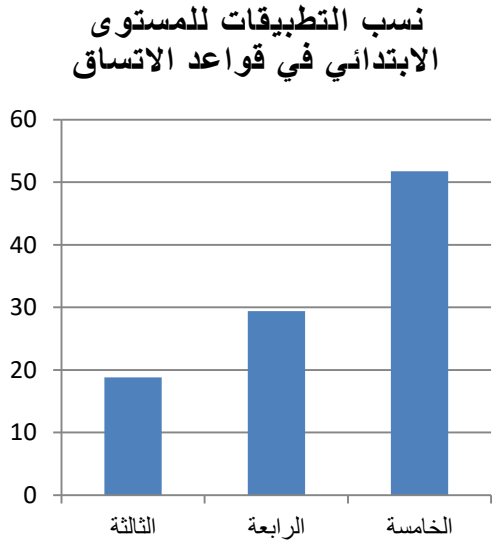
---

(1) هني بن عيسى، **التطبيقات النَحْوِيّة في كتاب اللّغة العربية للسنة االخامسة الابتدائية** (دراسة وصفية تقويمية)، مذكرة ماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة-الجزائر، 2016، ص: 23.

ونجد في السنة الثالثة المتوسطة تغذية راجعة فورية feed-back من التدريبات المباشرة المشتملة على الإعراب النموذجي تحت عنوان (تدريبات)، ثم تأتي (التمارين) في شكل تمرينات متنوعة تشملُ القاعدة النَحْوِيّة بالإضافة إلى جوانب معجمية وبلاغية، وهي عادة ما تُصدّرُ بنص قصير آخر أو نصين، وتُعَدُّ تلك الطريقة من التطبيقات متوافقةً مع المنحى التكاملي البنيوي الإدماجي في بناء التعلمات حَسْبَمَا تنصُّ عليه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

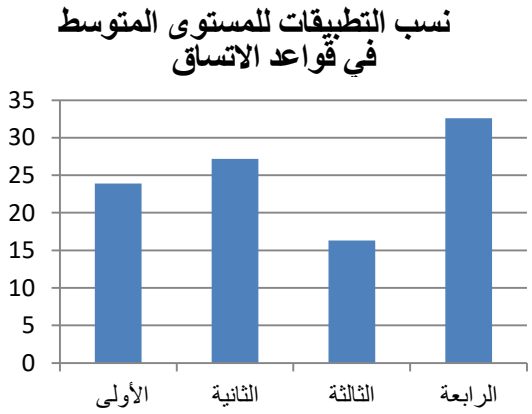
2. وجود تدرّج سليم في التطبيقات يراعي التطور الذهني للمتعلمين كمًّا وكيفاً، سواءٌ أكان بين المستويين الابتدائي والمتوسط، أم كان بين سنوات المستوى الواحد مثلما يظهر لنا في شكل المخطّط البياني رقم (13) لنسب تطبيقات قواعد الاتساق في المستوى الابتدائي:

الشكل رقم (13)



لكننا نلاحظ أنّ منحنى تزايد حجم التطبيقات في المستوى المتوسط حَسْبَ التقدم في السنوات قد حدث فيه شذوذ وانكسار عند نقطة السنة الثالثة المتوسطة مثلما يظهر لنا في المخطط البياني رقم (14) الآتي :

الشكل رقم (14)



ويرجع سبب انخفاض نسبة تطبيقات قواعد الاتساق في السنة الثالثة المتوسطة إلى قلة تلك القواعد فيها، حيثُ تم التركيز على بعض أوجه التصرف في الجملة الاسمية وأنواع المصادر والنسبة، في حين لم ترد سوى ثلاثة دروس مما له صلة بالاتساق، هي: (أسلوب الشرط، كاد وأخواتها، الاستثناء)، وكان ينبغي إتمامُ خطة الزيادة التدريجية المتناسبة مع التقدم في السنوات، لأنّ تخفيف المحتوى في أيّ سنة أو مستوى دراسي يعني بالضرورة تكثيفه في السنوات الأدنى أو الأعلى، وهذا قد يتعارض مع الحجم الزمني المتوافر لتنفيذ المقرر، ويؤدي إلى صعوبة في المسايرة والاستيعاب لدى المتعلمين.

3. بلوغ تمرينات تحليل العناصر أعلى القيم مثل: (أعرب ما تحته خط، اضبط بالشكل، عيّن، صنف، حدد ..) بنسبة 41.97 %، لكننا نلاحظ اعتماد تمرينات تحليل عناصر الجمل على الإعراب التقليدي، حيثُ يجري تتبُّعُ جزئياتِ الجملة تِبَاعًا وأفقيًّا من البداية إلى النهاية، مع التركيز على معرفة حركات أواخر الكلمات (الرفع، النصب، الضم، الكسر)، بعدِّها الأثرَ المقدّرَ الذي يجلُبه العاملُ، حَسَبَ ما جاء في تعريف الإعراب عند ابن هشام في شرحه لألفية ابن مالك وغيره من القدماء.[1]

(1) جمال الدين بن هشام، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، ص: 64.

والخلل الملاحظ في تحليل الجمل بطريقة الإعراب التقليدي يتمثل – في نظري– في الانتقال من تعريف المفردات الجزئية في الجملة النَحْوِيّة إلى تحديد الجمل الكلية، مما يؤدي بالمتعلمين إلى إغفال الأركان الأساس للجملة والمداخلة بين عناصرها، إضافة إلى عجزهم القاعدي عن التعرف إلى أنواع الكلمات والجمل وأشباه الجمل والتوابع والفُضْلات والتمييز بينها، وذلك ما ذكره محمد بن علي العمري في تشخيصه وتقويمه لجوانب الخلل في الوضع القائم لتعليم النحو في العالم العربي.[1]

4. النقص في بعض الأنواع من التمرينات التعليمية الهامة، وهي تمرينات التذكر، والفهم، والتقويم، بالرغم من أهميتها، فتمرينات التذكر تختبر قدرة المتعلمين على استدعاء المعلومات، مثل: (اذكر ضمائر الرفع المنفصلة للغائب، حدد حروف العطف ..)، وتفيد تلك الأسئلة في مراجعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات وتفقّد مدى رسوخ المعلومات الأساس اللازمة في قواعد النحو؛ وقد أشارت الدراسات المهتمة بمراحل نمو التذكر اللفظي المباشر لدى الأطفال إلى أنّ المتعلمين في السن الحادية عشرة (الأولى المتوسطة) قادرون على استعادة 20 كلمة وسردها مباشرة بعد سماعها،[2] أمّا التذكر عن طريق الحفظ الإرادي وتذكر الأفكار فهو أكبر من ذٰلك بكثير.

أمّا تمرينات الفهم فهي تختبر القدرة على شرح المعلومات والاستنتاج منها والمقارنة والربط واكتشاف العلاقات بينها، مثل: (علل توظيف "بل" و"لكن" في الجمل التالية ..)؛ وتُعَدُّ الأسئلة المقالية من الأسئلة القادرة على الكشف عن قدرة المتعلمين على حلّ المشكلات وتوظيف المفردات الذاتية وتحقيق الترابط والإدماج للمعارف حَسْبَمَا تشترطه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

---

(1) انظر المحاضرات المسجلة للدكتور محمد العمري في دورة: **المدخل إلى علم اللّغة العربية**، ضمن سلسلة مداخل العلوم التي أقيمت في جامع السرحاني بتاريخ 2 جانفي 2014، بتنسيق المكتب التعاوني للدعوة والإرشاد وتوعية الجاليات بأبها بالمملكة العربية السعودية. رابط المجلس الأوّل: https://www.youtube.com/watch?v=JK_J97ueOno

(2) انظر: فؤاد البهى السيد، **الأسس النفسية للنمو**، دار الفكر العربي، ط1، 1956، ص: 126

أمّـا تمرينـات التقييـم والتقـويم والاسـتدلال الـذهني فهـي تقـيسُ قـدرة المتعلمـين علـى إصـدار أحكـام علـى وضـعيات لغويـة وفـق معـايير محـددة، مثـل: (حـدد التوظيـف الصـحيح مـن الخـاطئ للضـمائر فيمـا يأتي ، ميـز سلسلة الجمل المتسقة من غير المتسقة ..)، وقد دلت البحوث أيضًـا أنّ التفكـير اللفظـي واكتشـاف المغالطـات الذاتيـة والمنطقيـة قـدرات اسـتدلالية تنمـو بالتـدريج لـدى الأطفـال بدايـة مـن السـنة السـادسـة وتكـاد تصـل إلى اكتمال نضجها عند طلبة الجامعات.[1]

5. لقـد أشـار المهتمـون بتعليميـة اللغـات إلى ضـرورة تفعيـل الممارسـة الفعلية للغة إلى جانب البعد المعرفي النظري ضمن التطبيقـات النَحْوِيّـة، يقـول هـاني بـن عيسـى: « فاكتسـاب اللّغـة واسـتعمالها بشـكل صـحيح وسليم يعتمـد علـى التمـرس في معرفـة وتوظيـف البُـنى اللغويـة »؛ [2] ويؤكـد رشـدي أحمـد طعيمـة أهميـة تخصـيص الوقـت الكـافي والمناسـب للتمرينـات اللغويـة مـع تنويعهـا والتركيـز علـى تـدريبات الضـبط والاسـتعمال والتحويـل إلى جانب تمرينات الإعراب.[3]

فكلمـا زاد الـمِرانُ بوسـاطة التكريـر والتَّـرداد الـدؤوب للإنجـاز اللغـوي زادت معـه الملكـة اللغويـة، بحيـث يصـبحُ التمـرين اللغـوي أداة لتحويـل القاعـدة النَحْوِيّـة إلى مهـارة لغويـة؛ فالتطبيقـات النَحْوِيّـة إذن ينبغـي ألّا تركز على تكريس فهم القواعد وحفظها بقدر ما ينبغي أن تركز على الممارسة والاستعمال المتواصلين.

لكننـا نلاحـظ في الجـدول السـابق خَلَـلًا في توزيـع التمرينـات حَسْـبَ طبيعتهـا، حيـثُ إنّ هنـاك نسـبةً قليلـة مـن التمرينـات الضـمنية لـم تتجـاوز 8.47 %، برغـم أهميتهـا، وتركيـزاً أكـبر علـى التمرينـات الصـريحة التي بلغت نسبة: 91.52 %.

---

(1) (ن.م)، ص: 136.

(2) هني بن عيسى، مرجع سابق، ص: 12.

(3) رشدي أحمد طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)**، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، 2004، ص: 106.

وقد فرقنا في التطبيق بين تمرينات الاستعمال ضمن التنظير أو المقولات النَحْوِيّة وتمرينات الاستعمال المباشر، فتمرينات الاستعمال ضمن التنظير نقصد بها تلك التمرينات التي تهدفُ إلى توظيف المفردات النَحْوِيّة في جمل أو نصوص قصيرة لكن مع التصريح بالمصطلحات النَحْوِيّة، مثل: (اِستعملْ أدوات الشرط في جمل من إنشائك، كوّن جملا اسمية يكون فيها الخبر جملة اسمية، صرّف الأفعال الآتية في المضارع ..) وهي بهذا الشكل يمكن عدّها من ضمن التمرينات الصريحة.

إنّ اعتماد الكتاب المدرسي في التمرينات التعليمية على تلك الصريحة بنسبة شبه مطلقة على حساب التمرينات الضمنية البنيوية يُعَدُّ - في نظرنا - إخلالاً بالتكوين اللغوي لدى المتعلمين، وهو يكشِفُ عن ثغرةٍ في المناهج اللغوية المدرسية للمرحلة الأساسية، لأنه يدل على تركيزها في تعليمية مادة النحو على الأهداف التعليمية النظريّة على حساب الأهداف السلوكية العملية بالرغم من أهميتها.

وقد لاحظ "هني بن عيسى" الخلل في التطبيقات النظرية قائلا: « إنّ التطبيقات التحليلية والتركيبية النَحْوِيّة تعتمد في لغتها على أبسط وجوه التأليف الكلامي في الجملة، وتهدف إلى تقييم مدى إدراك المتعلم للظاهرة النَحْوِيّة، فهي تطبيقاتٌ تُكسب المتعلمَ معلوماتٍ نظريةً حول اللّغة وليست عمليةً »، [1] لأنّ تلك التمرينات فعّالةٌ في تعزيز فهم الظواهر النَحْوِيّة النظرية وتصويبها وترسيخها مَعَارِفَ، وفعّالةٌ أيضاً في تقييم ذٰلك الفهم، لكنها ليست فعالةً في ضمان اكتسابهم كفاءة استعمال اللّغة، ولا في تحويل القواعد من معرفة نظرية إلى تمثّل حقيقي.

(1) هني بن عيسى، مرجع سابق، ص: 19.

4.1.2. الازدواجيـة اللغـويـة [1]

ذكرنا أنّ من عوامل الإخفاق في تطبيق المقاربة بالكفاءات انعدامَ خصائصَ معينةٍ في شخصية المتعلمين، من حيثُ الحديثُ والكتابةُ بلغةٍ عربية فصيحة و سليمة ومنسجمة، ويبدو لي أنّ العامل الأساس ذُو بُعدٍ لساني اجتماعيّ له علاقةٌ بالتخطيط اللغويّ، وهو أنه لم تتمَّ مراعاةُ الوضعية الخاصة للغة العربية الفصيحة إزاء العامية الدارجة في الجزائر، ولم يتِمّ انتقاءُ المحتوى بما يراعي تلك الحالة.

إنّ هناك ازدواجيّةً حادّةً بين اللغة الفصيحة والعامية في المجتمعات العربية Diglossia، [2] فالفصيحةُ مثلما ذكر مهدي علّوش وغيرُه أقربُ ما تكون إلى لغة ثانية للعامية بالنسبة إلى تلاميذ التحضيري أو السنة الأولى الابتدائية من حيثُ الشبهُ في الوضعية والآثارُ الناتجة عنها،[3] حيثُ يلجُ هؤلاء التلاميذُ المدرسة مفتقدين المهارات اللغوية للعربية الفصيحة، ومع التقدُّم في التعلم يظلّون مفتقرين إلى إتقان مهارتي الكلام والكتابة بالفصيحة على نحوٍ صحيح مدّةً طويلةً من حياتهم.

وقد عاينّا في مدونة أفراد العينة أشكالًا عديدةً من الأخطاء التي تعود إلى التدخُّل اللغويّ والتعقيد النحويّ اللذين نعدُّهما من آثار الازدواجية اللغوية الحادة بنسبة تفوق الـ 10% من عدد الجمل، ونذكر من أخطاء التدخل اللغوي المثال الآتي:

و(24): « لوسائل الإعلام تأثير سلبيّ، لذا، فيجبُ النقصُ من هذه الوسائل واللجوء إلى المطالعة [الانتقاص من تلك الوسائل] »

---

(1) اعتمدنا الاصطلاحات التالية: الازدواجية: اختلاف الدرجة داخل النظام اللغوي الواحد، الثنائية: الاختلاف بين لغتين مختلفتي النظام، مع ملاحظة أنّ هناك خلافًا في تعريفهما.

(2) انظر المصطلح عند: لويس جان كالفي، **علم الاجتماع اللغوي** (La sociolinguistique)، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، حيدرة – الجزائر، 2006، ص: 46 .

(3) انظر: مهدي علوش، **اللّغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية**، جامعة أوهايو–كولومبوس، تر: أحمد مصطفى أبو الخير وأحمد فريد عبد الشافي، ط1، 2005، ص: 13.

ففي هذه الوثيقة استعمالُ لفظة "النّقْصُ"، ففي اللّغة: نَقَصَ يَنْقُصُ نَقْصاً ونُقْصَاناً، تعني الأخذ من الشيء، ويكون لازماً أيضًا، فهو استعمالٌ صحيح بادي الرأي، لكننا إن راعينا معنى الأخذ من الشيء بتدرج أو قليلًا قليلًا فإنّ الصيغة الصرفية الملائمة في الأغلب هي: "اِنْتَقَصَ" أو "تَنَقَّصَ" كما جاء في اللسان،[1] ولعلّ هذا هو المعنى الذي قصد المتعلمُ بالاستناد إلى سياق تعبيره، ويبدو أنه حصل عنده تدخّلٌ من اللفظة العامية " إنَقْصُو" من الفعل "نَقَّصَ"، وهي صيغة غير واردة في المعجمات العربية.

وبالنسبة إلى التعقيد النحويّ، قد ذكرنا سابقًا أنّ للازدواجية آثاراً غير مباشرة، لا تظهرُ في التدخّل اللغوي فحسب، وإنما تتجاوز ذٰلك إلى ما يدلُّ على عدم القدرة على التحكُّم في اللّغة، خاصّة على مستوى التراكيب ودلالات الألفاظ؛ من عناصر البساطة النَحْوِيّة simplicity Syntactic المسهمة في انسجام النصّ إلى جانب العناصر المعياريّة، وسوف نفحصُ عن أخطاء مستوى سهولة النصّ أو مدى التعقيد النحويّ في الفرع الثّالث من مستويات الخلل المتعلّقة بالمتغيرات اللغوية الداخلية.

4.2. الأسباب الجزئية المباشرة

تقدّم في عنوان سابق التعريف بأصناف وأشكال الأخطاء الاتساقية المجرّدة في الجدولين رقم (9) ورقم (10) والمتسببة في خلل الانسجام في تعابير أفراد العيّنة في البُنية الصغرى على مستوى طبيعة العلاقة (الانقطاع / الإبهام / عدم الترتيب)، وعلى مستوى نوع العلاقة (تجدد العلاقة وتدرجها، استمرار العلاقة وتواصلها)، وبحثنا العوامل غير المباشرة لتجاوز النسبة العامة للأخطاء القيمة المحددة في الفرضية بـ

(1) (ن.م)، ج7، ص: 100.

10%، وهي المتعلقة بالازدواجية اللغوية واختيار المحتوى وتنظيمه، وكذلك بحثنا عوامل تفاوت الأخطاء واقتصارها على أصناف معينة.

ونأتي الآن إلى استعراض نماذج من الأخطاء وفق الأصناف المذكورة والبحث في طبيعتها وأسبابها المباشرة، حيثُ نقتصر في كل شكل على الخطأ الأكبر نسبة تكرارية؛ و من منطلق أنّ « المثال الواحد لا يكفي في إثبات الحكم العام »[1] سنسعى إلى سوق القدر الكافي من نماذج الأخطاء من أجل إثبات الأحكام التفسيرية.

و بالرغم من أهمية سَوْقِ النماذج التمثيلية من الأخطاء، تجدرُ الإشارةُ إلى أنّ المعول الأهم في تحليل الأخطاء هو البيانات الإحصائية، أمّا الأمثلة المقتبسة فما هي إلَّا نماذج حية نسوقها من أجل دعم النتائج الإحصائية للأخطاء والبحث في الأسباب المباشرة والمشتركة لأبرز أشكالها.

ولابد من الإشارة أيضًا إلى أننا نتصرف في الاقتباسات بالحذف والتعديل لما ليس لنا إليه حاجةٌ من أجل التركيز على الخلل الاتساقي المقصود في المعاينة، من دون الإخلال بفحوى العبارات وما تتضمنه من أشكال الخطأ.

4.2.1. الإبهام في استمرار الدَلالة بالإحالات

نستعرضُ أول حالة من اختلالات الإحالة، والمتمثلة في الإبهام والالتباس في استمرار الدَلالة بين الجمل بسبب الخطأ في اختيار الإحالة المناسبة وعدم تحقيق المطابقة بين المُحيل والمُحَال إليه، حيثُ بلغت نسبة تكراراتها 45.8 % من المجموع الكلي للجمل على مستوى البُنية الصغرى، وتُعَدُّ أخطاءُ الإحالات أكبر نسب الأخطاء، وهي أشكال متفاوتةٌ في عدد تكراراتها، نذكرُ أبرزها، ونلتمِسُ تفسيرَها وتعليلَها بوساطة النماذج الآتية:

---

(1) انظر هذه القاعدة عند: أبو البقاء أيوب الكفوي، مرجع سابق، ص: 1068.

و(03): « التدخين سقط في شباكه الكثير من الشباب / والآن تتسرب [يتسرب] حتى للإناث »

نلاحظ في هذا الاقتباس خللًا انسجاميًا بين الجملتين، إذْ ليس في الجملة الثانية استمرارٌ واضحٌ للدلالة بالرغم من عدم وجود تنافر معجمي بينهما، وهذا الخللُ ناتج عن التوظيف المخطئ لأداة الربط الإحالي الضمير المفرد الغائب المؤنث المستتر (تتسرب) الذي لا يتطابق مع المُحال إليه (التدخين) حَسْبَ المعيار النحوي المتعلق بمطابقة الضمير العائد للمُحال إليه وما فيه من الجواز في باب تأنيث الفعل لتأنيث الفاعل، وهو يمثل خرقا لمبدأ "جرايس" للوضوح في المحادثة.

ولا شك أنّ توافر العلاقات الدلالية المنطقية المقبولة بين الجمل ووضوحها هو الأساس في انسجام الخطاب، لكن الاختيار المخطئ أو غير الدقيق لأدوات الربط يؤدي حتما وبشكل رئيس إلى تشويش العلاقة الدلالية وخلخلة الانسجام بين الجمل.

ويبدو أنّ الخطأ الذي وقع فيه المتعلم في الاقتباس السابق راجع إلى المشاكلة في المعنى كما يسميها ابن رشيق القيرواني[1] بين "التدخين" و"الآفة"، فأنّث "التدخين" لتأنيث "الآفة".

ونجد شكلا آخر من أشكال المشاكلة في الوثيقة الآتية:

و(29): « السبب الأوّل في انتشار الآفات الاجتماعية / هي [هو] الصحبة »

حيثُ أحال المتعلمُ الضمير المفرد الغائب على الاسم الأقرب إليه والمصاحب له، وهو "الصحبة" غافلا عن قاعدة أنّ الضمائر تعود إلى المذكور السابق المقصود بالخطاب، وأنه لا يكون للضمير علاقة بالاسم الذي بعده إلَّا على سبيل الابتداء، ومثل هذا الخطأ مطّردٌ في تعابير

(1) الحسن بن رشيق القيرواني، **العمدة في محاسن الشعر وآدابه**، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، ط5، 1981، ج1، 326.

المتعلمين، مثل: « التدخين هي عادة سيئة / مقترحاتي هو توقيف وسائل الإعلام .. »

و من أشكال الإحالات الضميرية النصية المبهمة توظيف ضمير زائد عن الحاجة من دونما حاجة توكيد أو بيان، وإن كان هذا الخطأ أقل تأثيرا على انسجام الجمل، ومن أبرز أشكاله ما نضرب له مثالًا بالوثيقة الآتية:

و(59): « وإني فاهمة والحمد لله، وهذ ما يحتاجون إليه الناس »

حيثُ وردت واو الجماعة على لغة " أكلوني البراغيث"، وهي لغة توقعُ في اللبس بسبب تكرار المسند إليه، وذلك بغض النظر عن الأوجه التي ذكرها النحاة في تلك اللّغة،[1] حيثُ إنّ المتعلم في غِنى عنها ما دام اللجوءُ إليها مجردَ خيارٍ أسلوبي.

وترجع بعض أسباب عدم المطابقة في الضمائر إلى الجهل بالقواعد، كما نلاحظ في الوثيقة الآتية:

و(16): « على مجتمعنا أن يجعلوا [يجعل]حملة لتوقيف هذه الآفات »

حيثُ إنّ في هذا الاقتباس عدمَ تمييزٍ بين اسم الجمع واسم المكان الدال على الجماعة (مُجْتَمَعٌ) على سبيل المجاز العقلي الشائع، كما في " المحفل" و" المجلس،" فهو لا يُعامل إلَّا معاملة المفرد، على خلاف اسم الجمع، وهي الصيغة الدالة على معنى الجمع، وليس لها مفردٌ من لفظها، مثل: رَكْبٌ، صَحْبٌ، خَيْلٌ، وقَوْمٌ، مع جواز أن تتساوى هي والواحدُ في الخبر وفي النّعت، فنقول: الرّكبُ سائرُون، أو: سائرٌ.[2]

---

(1) انظر أوجه إعراب عبارة " أكلوني البراغيث " في المصدر الآتي: الحسن السيرافي، **شرح كتاب سيبويه**، تح: أحمد حسن مهدلي، علي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 2008، ج1، ص: 154.

(2) حول اسم الجمع والمجاز العقلي انظر: عباس حسن، **النحو الوافي**، دار المعارف، (د.ت)، ط15، ج4، ص: 681. وانظر: مجد الدين الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، تح: مكتب التراث في مؤسسة الرسالة، بيروت– لبنان، ط8، 2005، ج1، ص: 985.

ونجـدُ في بعـض أخطـاء المطابقـات بـين الـمُحِيل والـمُحَال إليـه مـا يكـون بـين نـوعين مختلفـين مـن الضـمائر، وذلـك بالتحـول مـن الغيبـة إلى الخطاب، كما نشاهدُ في الاقتباس الآتي:

و(21): « كـل واحـد منـا يتسـلح بالتوكـل علـى الله / لكـي يكـون معك [معه] »

إنّ الأصـلَ في الكـلام ملازمـةُ طريقـة واحـدة مـن طرائـق الكـلام الثّلاث: الـتكلُّم، الخطـاب، والغيبـة، دون الالتفـات إلى غيرهـا إلَّا لغـرض معـين، وفي ذٰلـك الغـرض المخصـوص ينبغـي أن يكـون الـمُلتفَتُ إليـه الـمُلتفتَ عنـه نفسَـه كمـا يشـترط البلاغيـون،[1] مثلمـا في قولـه تعـال: ﴿ مَّن يُطِعِ ٱلرَّسُولَ فَقَدۡ أَطَاعَ ٱللَّهَۖ وَمَن تَوَلَّىٰ فَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ عَلَيۡهِمۡ حَفِيظٗا ﴿٨٠﴾ ﴾ [النساء]

لكـنّ في الجملـة الثانيـة مـن الوثيقـة (21) التفاتًـا مـن ضـمير المفـرد الغائـب الـدال علـى العمـوم "كـل واحـد منـا " إلى المخاطـب المفـرد الـدال علـى الخصـوص "معـك"، فلـم يكـن الملتفَـتُ إليـه الملتفَـتَ عنـه نفسَـه، ويبـدو لي أنّ هـذا الخطـأ عائـدٌ إلى شـعور المتعلم أنّ معيـة الله فيهـا معـنى القرب فوظف ضمير المخاطب الذي فيه دَلالةُ الحضور، فانتقل من الغيبة إلى الحضور من دون وعي.

وقـد جـاءت كثـيرٌ مـن آيات القـرآن الكـريم الـتي يتحـدثُ فيهـا الله عـن معيتـه لعبـاده بنعمـه وأفضـاله مقرونـة بضـمائر الحضـور (المـتكلم والمخاطـب)، مثـل قولـه تعـالى علـى لسـان إبـراهيم: ﴿ ٱلَّذِي خَلَقَنِي فَهُوَ يَهۡدِينِ ﴿٧٨﴾ وَٱلَّذِي هُوَ يُطۡعِمُنِي وَيَسۡقِينِ ﴿٧٩﴾ وَإِذَا مَرِضۡتُ فَهُوَ يَشۡفِينِ ﴿٨٠﴾ ﴾[الشعراء]،وقوله:﴿ هُوَ ٱلَّذِي خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٖ ثُمَّ ٱسۡتَوَىٰ عَلَى ٱلۡعَرۡشِۚ يَعۡلَمُ مَا يَلِجُ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَمَا يَخۡرُجُ مِنۡهَا وَمَا

(1) لتعريف الالتفات انظر: يوسف السكّاكي، مصدر سابق، ج1، ص: 199.

يَنزِلُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ وَمَا يَعۡرُجُ فِيهَاۖ وَهُوَ مَعَكُمۡ أَيۡنَ مَا كُنتُمۡۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ بَصِيرٞ ﴿٤﴾ [الحديد]

وربما يعودُ التفات المتعلم إلى المخاطب المفرد إلى سياق التعلم الاجتماعي، فهو حاصل بفعل التدخل اللغوي من العربية العامية، وذلك بالاستدعاء السلبي الخارجي للأنماط اللغوية، حيثُ نلاحظ إسناد الكلام إلى المفرد المخاطب في طريقة الحديث الجارية عند العامة عندما يتعلق بقاعدة من قواعد السلوك الإنساني والاجتماعي أو الحقائق الثابتة، مثل قولهم: « قَدْ مَا عَنْدَكْ قَدْ مَا تَسْوَى »، فنجد في تعابير المتعلمين على تلك الشاكلة كثيرا من الالتفات إلى المفرد المخاطب مثل: « تكون مضرة لصحتك .. يُقدِّرُ لك أن تنجح .. تجعلُ لك .. »

ومن أسباب الإبهام في استمرار الدَلالة والاختلال في المطابقة بين الضمير والمُحال إليه الإضمارُ بدل الإظهار رغم طول الفصل، مثلما نرى في الاقتباس الآتي:

و(05): « تعرف المجتمعات المحلية انتشاراً لبعض الانحرافات مثل التدخين والسرقة والمخدرات خاصة في المُحيط المدرسيّ وبين فئة الشباب والمراهقين، وتنتج عن التفكك الأسري والمشاكل العائلية ونوع الأصحاب .. / وتكون خطورتها [الآفات] عند انتشارها عبر وسائل التواصل الاجتماعي »

نلاحظُ في هذا المثال اختلالًا انسجاميًّا، إذ ليس فيه استمرارٌ للدلالة بوضوحٍ في الجملة الأخيرة على مستوى البُنية الصغرى المحلية، وذلك ناتجٌ عن الاختيار غير الصائب لأداة الاتساق المتمثلة في الإضمار: "خطورتها "بدل إظهار الاسم، وذلك لعدم اتضاح المُحَالِ إليه: "الانحرافات" المذكورة في بداية النصّ لطول الفصل بين المُحِيل والمُحَال إليه، وهو ما يخرقُ مبدأ الوضوح الذي هو من أهم شروط

انسجام الخطاب، ونجدُ كثيراً من نماذج خلل الإضمار بدل الإظهار مع طول الفصل في تعابير أفراد العيّنة.

وقد يكونُ الإضمارُ بدل الإظهار مع بُعد الفاصل أكثر هُجنةً إن أدى إلى مفارقة دلالية كما نلاحظ في المثال الآتي:

و(55): « أهدافي المستقبلية التي أسعى إلى تحقيقها هي أن أرفع من مستواي الدّراسي و .../ والخطط التي سأنتهجها هي أن أتخلص من الأفكار السلبية، وأن أضعها [أهدافي] في مخيلتي وكأنها تحققت في الواقع »

فطولُ الفصل بين طرفي الإحالة في هذه الوثيقة ربما أدى إلى توهّم القارئ بادي الرّأي أنّ مرجع الضمير في:" أضعها" إلى "الأفكار السلبية" لأنها أقربُ مذكورٍ مما يتناقض تماما مع المعرفة الخلفية للمتلقي.

وفي الحقيقة فإنّ النحاة لا يرجّحُون عود الضمير إلى أقرب مذكور إلّا إذا تساوى الشيئان في المعنى واحتمل عودُ الضمير إليهما معا،[1] أمّا الأصلُ والأَوْلَى، فهو عودةُ الضمير إلى المُحدَّثِ عنه، مع وجوب توافق الضمائر في المرجع وعدم تفريقها، ففي قوله تعالى: ﴿ وَوَهَبْنَا لَهُۥٓ إِسْحَٰقَ وَيَعْقُوبَ وَجَعَلْنَا فِى ذُرِّيَّتِهِ ٱلنُّبُوَّةَ وَٱلْكِتَٰبَ ﴾ [العنكبوت: 27] لم يكن مرجعُ الضمير في "ذُرِّيَتِهِ" لا إلى "يَعْقُوبَ"، ولا إلى "إسْحَاقَ"، مع أنّهما قريبان، وإنّما إلى" **إِبْرَٰهِيمَ** " المذكورِ في الآية السابقة، لأنّه هو المُتحدثُ عنه، وتفريقُ الضمائر والمباعدة بينها يؤدّي إلى تنافر النظم مثلما يقولُ الزمخشريُّ.[2]

ومع أنّ الأصل عودةُ الضمير إلى المُحدّث عنه، يتسببُ بُعد العهد بين الضمير ومرجعه في احتمال عودته إلى غيره، لذٰلك، فالبلاغيون

---

(1) انظر ترجيح قرب الضمير العائد إليه: محمد بن يوسف الأندلسي، **البحر المُحيط في التفسير**، تح: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت- لبنان، 1999، ج: 10، ص: 530.

(2) انظر: محمود الزمخشري، مرجع سابق، ج3، ص: 63.

يشترطون تَكرار المُسند إليه دفعاً للّبس عند طول الفصل، وهو ما يُسمى عندهم بـ" الإظهار في مقام الإضمار"، كما في قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ إِنَّ رَبَّكَ لِلَّذِينَ عَمِلُواْ ٱلسُّوٓءَ بِجَهَٰلَةٍ ثُمَّ تَابُواْ مِنۢ بَعۡدِ ذَٰلِكَ وَأَصۡلَحُوٓاْ إِنَّ رَبَّكَ مِنۢ بَعۡدِهَا لَغَفُورٞ رَّحِيمٞ ﴿١١٩﴾ ﴾ [النحل][1]

ويبدو لي أنّ عدم معرفة المتعلمين مواضع الإظهار بدل الإضمار يعود أولا إلى الجهل بالمسألة، إذ لا تُولَى العنايةُ في المرحلة الأساسية للمسائل التركيبية الهامة مثل: عناصر الإسناد وخصائصها، وأغراض القيود، والتعريف والتنكير، ومواضع الإظهار والإضمار، وما يحدث في الجملة من تصرفات الحذف والتقديم والتأخير، لاعتبارهم إياها من مباحث علم المعاني الذي يُدَرَّسُ بمعزل عن النحو مجرد خيارات أسلوبية جمالية، بالرغم من عنايته بتتبع سمات تراكيب الكلام في الإفادة.

وقد أشار شوقى ضيف (1910 – 2005) إلى أنّ النحويين « كانت عنايتهم تنصب إلى استنباط أصول اللّغة العربية من الوجهتين الاشتقاقية والنحوية، غير أنهم كانوا يُعْنَون بتلقين الناشئة شيئاً من الخصائص البيانية، يأتي ذٰلك عرضا في أثناء شرحهم وعرضهم للقواعد اللغوية والنحوية، على أنّ من يرجِعْ إلى كتاب سيبويه يجِدْهُ يعرضُ لبعض الخصائص الأسلوبية التي عُنِيَ بها فيما بعد علمُ المعاني، من مثل: التقديم والتأخير، والتعريف والتنكير، والحذف »[2]

وأشار محمد حسين علي الصغير أيضًا إلى تلك المشكلة، مشكلة الفصل بين النحو وعلم المعاني، واقترح إعادة جملة من مباحث أصول المعاني إلى علم النحو، حيثُ يقول: « البعدُ النحوي في بُنية المعاني واضحُ السمات متميّزُ الأصول، وهو ما يجبُ أن يُلحق بمباحث النحو

---

(1) انظر تعريف الإطناب بالتكرار عند طول الكلام: محمد بن عبد الرَّحْمٰن القزويني، **الإيضاح في علوم البلاغة (مختصر تلخيص المفتاح)**، تح: عماد بسيوني زغلول، دار الأرقم بن الأرقم، ط1، 2005، بيروت – لبنان، ص: 115.

(2) شوقي ضيف، مرجع سابق، ص: 28.

العربيّ جزءً مُتَمِّمًا لموضوعات متداخلة في صُلبه، وهي من جوهره في حالٍ من الأحوال ».[1]

أمّا السّببُ الثّاني لعدم معرفة المتعلمين مواضع الإظهار بدل الإضمار فيعودُ إلى افتقارهم إلى ملكة الحدس في التأليف اللغوي، بسبب العزوف عن القراءة والكتابة في غير الفروض المدرسية والتبرم منهما، وكان يمكنُ لكثرة القراءة أنّ تُغْنِيَ المتعلمين عن كثيرٍ من التنبيهات النظرية.

وربما أيضاً يرجعُ إضمارُ المتعلمين لما يحتاج إلى الإظهار في مواضع طول الفصل – في نظرنا – إلى العامل الشعوري، حيثُ تكون البؤرة الرئيسة لموضوع الخطاب أو الجملُ الكبرى Macro-proposition حاضرة في ذهن المتعلم (الآفات الاجتماعية، التدخين، وسائل الإعلام ..)، فيغفَلُ عن تحديد أسمائها الظاهرة، مكتفيا بالإحالات، وغافلاً عمّا يمكنُ أن يسترقها من الأسماء المعترضة غير المقصودة، إضافة إلى سبب القصور الكفائي المعرفي المتمثل في التطبيق الناقص لعنصر الإحالة، فتأتي نتيجةً لذلك كثيرٌ من الجمل مبهمةً في بعض عناصرها، مثل المسند إليه والمفعول به.

ومن آثار ضعف ملكة التأليف والافتقار إلى إدراك الخواصّ الدلالية للتراكيب الجهلُ بعود الضمير على مصدر الفعل السابق، كما يتبين في الوثيقة الآتية:

و(67): « ياشباب اليوم ما بالكم تدنّسون ثياب شرفكم / وتحسبونها [تحسبونه] حضارة »

فنلاحظ هنا عدم المطابقة بين الضمير والمحال إليه، إذ المفروضُ "تحسبونه" حملاً للفعل على مصدره السياقي المتصيّد "تدنيس"، كما في قوله تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ وَمَن يُعَظِّمْ حُرُمَٰتِ ٱللَّهِ فَهُوَ خَيْرٌ لَّهُۥ ﴾ [الحج:3][2]،

---

(1) محمد حسين علي الصغير، **علم المعاني بين الأصل النحوي والموروث البلاغي**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد – العراق، 1989، ص: 6.

(2) انظر التعقيب على الآية عند: محمد الطاهر بن عاشور، **التحرير والتنوير**، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984، ج2، ص: 136.

ومن حق المصادر التذكيرُ لا التأنيثُ،[1] مثل قوله تعالى: ﴿ فَمَن جَآءَهُۥ مَوۡعِظَةٞ مِّن رَّبِّهِۦ ﴿٢٧٥﴾ ﴾ [البقرة]

ومن أخطاء الإحالات ما كان ذا طبيعة تداولية خالصة، مثلما نلاحظ في الاقتباس الآتي:

و(68): « إنّ الجزائر تتجه نحو بوابة المجهول، فما لم يكن للدولة أية أعمال تتخذها فهي لن تنجو من هذه الأزمة الاقتصادية، فمشكل الجزائر أنها اتَّكلَتْ وصَبَّت طاقتها إليه »

مع الأخذ بعين النظر أنّ الجملة الأولى في هذا الاقتباس هي أوّلُ النصّ، فإننا نسجلُ خطأً شائعًا يقعُ فيه المتعلمون حينما يجيبُون عن المطلوب في الوضعيات الإدماجية والتعابير الكتابية، حيثُ لا يعالجون القضية من مبدئها، وإنّما ينطلقون في الإجابة من حيثُ انتهى المطلوبُ، فيوظّفون إحالاتٍ معلقةً، لاعتقادهم أنّ الخطابَ يوجَّه حصريّاً إلى الأستاذ الذي وضع السؤال، وهو العارفُ بالمقدمة، ففي الوثيقة (68) توظيفٌ للإحالة الإشارية: "هذه الأزمة الاقتصادية" والضميرية: "إليه" (المحروقات) في سياقٍ مبتور.

ويُعدُّ الخللُ في مرجع الإحالة من نوع "خطابُ غيرِ العارف" خللاً تداوليًّا وارداً في تعابير المتعلمين، وقفنا على نماذجَ عديدةٍ منه، مثلما في المثال الآخر الآتي:

و(54): « نعم، أنا آسفةٌ من هذه الانحرافات التي شوّهت صورة الإسلام » حيثُ جاء حرفُ الجواب في مُبتدأ النصّ مقطوعًا عن سؤاله.

---

(1) انظر مسألة تذكير المصادر: علي بن أحمد الواحدي، **التفسير البسيط**، محقق برسالة دكتوراه، مع تنسيق وسبك لجنة علمية من جامعة الإمام محمد بن سعود، ط1، 2009 ، ج9، ص: 148.

4.2.2. الانقطاع في استمرار الدَلالة بالإحالات

من مظاهر الخلل الانسجامي المتعلقة بالإحالة الانقطاعُ في استمرار الدَلالة بين الجمل بسبب انتفاء العلاقة بينها، والتوظيفِ المضلل للإحالة أداةً من أدوات الربط الاتساقي، وقد بلغت نسبة تكرارات هذا الصنف من الأخطاء النظامية النَحْوِيّة Erreurs systématique: 3.31 % من المجموع الكلي للجمل، ونستعرض أبرزها فيما يأتي مع التفسير والتعليل:

و(35): « الآفات تقلل من شخصية المسلم التي يتفاخر بها [الشخصية التي يتفاخر بها المسلم] »

نلاحظُ في هذه الوثيقة خللًا انسجاميا، حيثُ نجدُ انقطاعًا في جملة الصلة وعدم استمرارٍ للدلالة، بسبب توظيف إحالة ضميرية نصيّة بلا عائد إليه متقدمٍ مذكور بشكل صريح ما لم يكن صاحبَ شهرة،[1] فالأصلُ أنّ الضمير يعودُ إلى المضاف إلَّا بمُرجِّح، مع أنّه ليس المذكورَ الأقربَ، لأنه هو المُتحدَّثُ عنه، مثل قوله تعالى: ﴿ وَإِن تَعُدُّواْ نِعۡمَةَ ٱللَّهِ لَا تُحۡصُوهَآۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَغَفُورٞ رَّحِيمٞ ﴿١٨﴾ ﴾ ، [النحل] لكن الخطأ الذي وقع فيه المتعلمُ هو أنه فكّك المضاف والمضاف إليه، فرجع ضميرَ العامل في "يتفاخر" إلى المضاف إليه "المسلم" في حين رَجَعَ معمُولَه "بها" إلى المضاف "شخصية"، والمتلقي يسألُ بادي الرّأي عن فاعل الفعل "يتفاخر" !، بالنظر إلى أنّ "شخصية المسلم" اسمان ممتزجان بالإضافة المعنوية،[2] وهما كالشيء الواحد لا يُفصل بينهما، والأفضل أن نقول: " الآفات تُقلّلُ من الشخصية التي يتفاخرُ بها المسلم".

ونجد أيضًا الانقطاع في استمرار الدَلالة بالإحالة الضميرية في الآتي:

---

(1) انظر مسألة أن الشهرة قائمة مقام الذكر في كتاب الكليات، مرجع سابق، ص: 1034

(2) حول تلاحم المضافين انظر: محمد بن علي الجرجاني، **كتاب التعريفات**، تح: جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1983، ص: 28.

و(35): « الآفات التي نشهدها في عصرنا منها الآفات القولية ومنها الآفات الفعلية التي لا تعود عليهم [على المنحرفين] إلَّا بالضرر »

نلاحظ في هذا الاقتباس خرقًا لمبدأ الكم (المعلومات) Maxim of quantity الضروريّ لانسجام الخطاب الذي ينصُّ على ضرورة التكلم بالقدر الذي يضمنُ تحقيق المقصود، بأن تكون الألفاظُ مساويةً للمعاني حَسْبَ اصطلاح البلاغيين، فالتلميذُ وظّفَ في جملة الصلة إحالةً ضميرية قبلية Anaphoric reference"عليهم" بلا مُحَالٍ إليه صريح أو ضمني يفسره أحدُ السياقين (السابق أو اللاحق)، مما سبب الانقطاع في استمرار الدَلالة بين الثنائيات الجُملية.

فقد يعتمدُ المتكلمُ على سياق النصّ المتقدِّم، مثلما في سورة الفاتحة بعد الالتفات: ﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝٢ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝٣ مَٰلِكِ يَوْمِ ٱلدِّينِ ۝٤ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ۝٥ ﴾[الفاتحة]، أو يعتمدُ على سياق النصّ المتأخر، كما في قصيدة ابن سناء الملك التي يقول في مطلعها:[1]

رَحَلُوا فَلَسْتُ مُسَائِلاً عَنْ دَارِهِمْ أَنا بَاخِعٌ نَفْسِي عَلَى آثارِهِمْ
أَسَفاً لِأَنْ بَانَ الذين قُدُودُهُمْ مِنْ بَانِهِمْ وَخُدُودُهُمْ مِنْ نَارِهِمْ

(1) انظر: **ديوان ابن سناء الملك** (550 هـ _608 هـ)، تح: محمد إبراهيم نصر، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة–مصر، 1969، ج2، ص: 449. وقد نقلنا الشاهد استئناسًا لا تمثيلًا، لأنّ ابن سناء الملك ليس من الرواة الثقاة الذين يُجعل استعمالُهم الألفاظ في المعاني بمنزلة نقلهم وروايتهم (كتاب الكليات، ص: 1010)، بالرغم من رسوخ قدمه في الشعر.

وقد أجاز النحويون القياس على الضمير العائد إلى المتأخر لفظا المتقدم رتبة مثل: خَافَ رَبَّهُ عُمَرُ، على نحو ما أورده ابن مالك.[1]

وعموماً فإنه يجوز ذكرُ الضمير العائد إلى غير مذكور سابق إذا تعين المرجعُ ودل عليه المعنى من غير حاجةٍ إلى مفسر كما ذكر صاحب كتاب "الكُلِّيات"،[2] مثلما جاء في الآية: ﴿ قَدْ خَسِرَ ٱلَّذِينَ كَذَّبُوا۟ بِلِقَآءِ ٱللَّهِ ۗ حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءَتْهُمُ ٱلسَّاعَةُ بَغْتَةً قَالُوا۟ يَٰحَسْرَتَنَا عَلَىٰ مَا فَرَّطْنَا فِيهَا وَهُمْ يَحْمِلُونَ أَوْزَارَهُمْ عَلَىٰ ظُهُورِهِمْ ۚ أَلَا سَآءَ مَا يَزِرُونَ ﴿٣١﴾ ﴾[الأنعام]، فالزمخشريُّ ذكر أنّ الضمير "فيها" يمكنُ أن يعود إلى الحياة الدنيا، لم يجر ذكرُها لأنها معلومة.[3]

ويبدو أنّ تعليق التلميذ للضمير يعودُ إلى الوهم الذي في ذهنه أنّ الانحرافات والآفات الاجتماعية مرتبطةٌ حصريًّا وبداهةً بفئة الشباب والمراهقين، فهو خلل ذو طبيعة تداولية، يدلُّ على قصورٍ في المعرفة الخلفية لطبيعة العالم knowledge of the world، إضافةً إلى الجهل بالمعيار النحوي التي يقضي بتوافر عنصر المحال إليه بأيّ شكلٍ من الأشكال، وفي أيّ حالٍ من الأحوال.

4.2.3. الإبهام في تجدد الدَلالة بروابط العطف المنطقي

ننتقل إلى حالة أخرى من حالات الخلل الانسجامي البارزة، والمتمثلة في الالتباس في تجدد الدَلالة بين الجمل بسبب الخطأ في اختيار أداة الربط المنطقي المناسبة، حيثُ بلغت نسبة تكراراتها 34.53%

---

(1) انظر عودة الضمير إلى المتأخر: علي بن محمد الأشموني، **شرح الأشموني على ألفية بن مالك**، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1998، ج1، ص: 406 –407.

(2) انظر: أبو البقاء أيوب الكفوي، مرجع سابق، ص: 1021.

(3) انظر: محمود الزمخشري، **تفسير الكشاف**، دار الكتاب العربي، بيروت–لبنان، ط3، 1986، ج2، ص: 17.

من المجموع الكلي للجمل، نستعرض فيما يأتي أبرزها مع التفسير والتعليل:

و(05): « تعرف المجتمعات المحلية انتشاراً لمظاهر الانحرافات مثل التدخين والسرقة / فهذه [وهذه] الآفات ناتجة عن التفكك الأسري »

نلاحظ في هذا المثال أنه بالرغم من وجود تضامٍّ معجمي بين مفردات الجملتين (الانحرافات، التدخين، الآفات، التفكك)، لا يوجدُ تدرّجٌ واضحٌ للدلالة في الجملة الثانية، بسبب الاختيار المخطئ لأداة الربط المنطقي "الفاء" بدل "الواو"، التي جاءت مشوشة، تحرِفُ القارئ عن وجه الإضافة التي يقتضي سياقُ الموضوع.

فتوظيفُ الفاء يكونُ إما للترتيب والتعقيب أو السببية أو التعليل أو الاستئنافية، لكن سياق الجملة الثانية لا يدلُّ على شيء من ذٰلك، فهي لم تفد الترتيب والتعقيب، ولا أفادت السببية، لأنّ السببية يكون ما بعدها نتيجةً لما قبلها، لا سببا وتعليلا،[1] وليست أيضًا "فاء التعليل"،[2] لأنّ التفكك الأسري ليس علةً أو تفسيرًا لانتشار الآفات كلها، بل بعضِها، وهي ليست استئنافية، لأنّ الفاء الاستئنافية صحيح أنها ترِدُ على رأس جملة جديدة لا محل لها من الإعراب، مستقلةً ومنقطعةً عن ذات الفكرة التي في الجملة السابقة، إلَّا أنها ترتبط بها على وجهٍ من الوجوه.[3]

وحسب استقرائنا لبعض آيات القرآن الكريم، فإنّ الجملة بعد الفاء الاستئنافية تأتي للتعقيب والحوصلة والتفصيل، ولا تخرج عن فلك السببية، مثل قوله تعالى: **فَلَا تَجْعَلُوا۟ لِلَّهِ أَندَادًا / فَأَمَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ / فَكَيْفَ كَانَ عَذَابِى وَنُذُرِ / فَإِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا**..، وذلك ما

---

(1) انظر الفاء السببية: عباس حسن، مرجع سابق، ج4، ص: 354.

(2) انظر الفاء التعليلية: محمد التونجي و راجي الأسمر، **المعجم المفصل في علوم االلغة (الألسنيات)**، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ج1، ص: 442.

(3) انظر الفاء الاستئنافية: عباس حسن، مرجع سابق، ج4، ص: 379.

ليس في سياق الجملة الثانية من المثال المذكور، لذٰلك، فإنّ واو الاستئناف أنسب للجملة الثانية، فهي أوسع دَلالة من الفاء الاستئنافية، مثل قوله تعالى: ﴿ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْۚ وَنُقِرُّ فِي ٱلْأَرْحَامِ مَا نَشَآءُ أَجَلٍ مُّسَمًّى ﴾ [الحج: من الآية 5]

ونجدُ في تعابير المتعلمين من أفراد العيّنة كثيرًا من أخطاء هذا المنوال (الاختيار المخطئ لأداة الربط المنطقي)، والمتعلقة خاصّةً بتوظيف أداة التعليل بدل الواو الاستئنافية، وهذه أمثلة إضافية:

و(25): « أصبح العالم قرية صغيرة بفضل وسائل الإعلام، حيث [وقد] كثرت فيها المواقع الإباحية »

و(25): « العلم وسيلة لتحقيق الأهداف، فعندما [وعندما] تشعر أن هدفك تحقق تفرح »

و(35): « أسباب انتشار الآفات الأنترنت ووسائل الإعلام، فهذه [وهذه] الآفات تنقص من قيمة المجتمعات »

ويرجع سبب الخلط في توظيف حروف المعاني في نظرنا إلى جهلٍ وقصورٍ في الكفاءة اللغوية، وقد مر بنا الحديثُ عن تلك الإشكالية، حيثُ رجعنا ذٰلك القصورَ إلى خلل في اختيار المحتوى وتنظيمه في المنهاج المدرسي، وذلك بعدم توضيح دلالات حروف العطف، وعدم توضيح ما بينها من الفروق الدقيقة والسياقات الجُملية المختلفة التي توظف فيها

فالمعرفة الناقصة بدلالات الحروف وفروقها تؤدي إلى التطبيق الناقص للقواعد L'application incomplète des régles، وهو ما يُوقِع في الاعتقاد بإجزاء بعض الحروف عن بعض دون ضابط، خاصّةً بين حرفي الفاء و الواو.

ونعتقد أنّ جانبا من العلة يعود إلى صعوبة في اللّغة العربية، وذلك من حيثُ الوظائفُ المتعددة "للفاء" من ناحية، وعدمُ اختصاص "الواو" بدلالة معينة سوى الجمع مطلقا من ناحية أخرى، حيثُ ينبغي للتلميذ معرفة الوظائف المختلفة لكل حرف، واستعماله وفق السياقات المختلفة.

فحرفُ العطف "الفاء" يستعمل للترتيب الزمني أو السببية أو التعليل أو الاستئناف،[1] أمّا الواو فهي لمطلق أو مجرد الجمع كما ذهب إليه جمهور النحاة، والمراد بالجمع: التشريك بين المتعاطفين في الحكم بغض النظر عن الجانب الزمني، فهي تعطف المصاحب واللاحق والمتأخر،[2] فإذا قلنا: جاء زيد وعمرو وسعيد، لم ينفِ أن يكون المجيء حاصلا بالترتيب إذا دل عليه السياق، وتدل على المصاحبة في مثل قولهم: تحادث زيد وعمر، وتفيد أيضًا الاستئناف

وبناءً على الدلالات المتعددة "للواو" و "الفاء" فإنّ إحداها يُجزي عن الثانية في بعض المواضع دون الآخر، فـ"الواو" يمكن أن تُجزي عن "الفاء" في موضع الترتيب الزمني على نقص في المعنى، لكن "الفاء" لا تجزي عن "الواو" في موضعها الخاص بالاستئناف.

ومن أسباب الإبهام في العلاقة ما لا يكون بسوء اختيار أداة الربط المنطقية وإنما بتوظيف أدوات الاستفتاح والتنبيه في غير محلها مثلما نرى في الوثيقة الآتية:

و(12): « إنّ الآفات تنجمُ عن فئة المراهقين، حيث يلجؤون إلى اتباع رفقاء السوء، وأول ما يبدؤون به ألا وهو التدخين »

"ألا" أداة استفتاح وتنبيه، يُبتدأ بها الكلام، وتفيد تحقيق ما دخلت عليه من معانٍ، وقد وردت في هذا المثال بعد المبتدأ متبوعةً بواو التوكيد وجملة اسمية خبرية، أي جاءت متوسطةً بين المبتدأ والخبر، وذلك ليس موضعَها، لأنها تدخلُ على الجملة الاسمية والفعلية، لكنها لا تتوسّطُ بين المبتدأ والخبر.[3]

---

(1) انظر أوجه الفاء: إميل بديع يعقوب، **معجم الإعراب والإملاء**، دار الشريفة، (د.ت)، ص: 293.

(2) انظر أحوال الواو: خالد الأزهري، **موصل الطلاب إلى قواعد الإعراب للإمام ابن هشام النحوي**، تح: محمد العزازي، دار الكتاب العلمية، (د.ت)، ص: 130.

(3) انظر "ألا" الاستفتاحية: إميل بديع يعقوب، مرجع سابق، ص: 69.

وبعد استقراء بعض الشواهد يظهر أنّ "ألا" إذا دخلت على جملة اسمية مبدوءة بضمير الغائب مسبوقة بواو التوكيد أفادت بيان ما أُبهم قبلها مثلما جاء في الحديث: « أَلَا وَإِنَّ فِي الْجَسَدِ مُضغَةً إِذَا صلَحَتْ صلَحَ الْجَسدُ كُلُّهُ، وَإِذَا فَسدَتْ فَسدَ الْجَسدُ كُلُّهُ أَلَا وَهِيَ الْقَلْبُ »؛[1] وقد ترِدُ "أَلاَ" بلا "واو" مثلما جاء – على سبيل التمثيل – في قصيدة محمد ابن الأبّار البلنسي في مدح السلطان الحفصي أبي يحيى زكرياء الثاني:[2]

أَمُبْتَسِمُ الأَضْحَى وَمَطْلَعُ الفِطْرِ؟ أَمِ الدَّوْلَةُ الغَرَّاءُ وَضَّاحَةُ البِشْرِ؟
أَلاَ هُوَ شِبْلُ البَأْسِ زارَ هِزَبْرَهُ فَقَرَّ قَرارُ النَّاسِ مِنْهُ عَلَى الزَّأْرِ

وقد أدى استعمالُ أداة التنبيه في المثال السابق على صيغة "ألا وهو" من دون وظيفة بيان وتوكيد مبهم قبلها حسبما يقتضيه الاستعمال المطرد إلى إرباك العلاقة الدلالية بين الجمل والإخلال بانسجامها

وبالموازنة بين اللّغة العربية واللّغة الإنجليزية فإنّ حروف العطف مختصةٌ بدلالات أكثر تحديدا في الإنجليزية، حيثُ إنّ لكل أداة أو مجموعة أدوات دلالةً مخصّصةً بها على النحو الآتي:

التسلسل الزمني (S e q u e n c i n g): then, next
الإضافة (A d d i n g): and, also
السبب والنتيجة (Cause and effect): so, therfore

وكثيرا ما تؤدي معرفة جزئيات اللّغة لدى المعلمين والجهل بكلياتها الأساس وما فيها من الفروق الهامّة والشبه بين الأدوات والمصطلحات النَحْوِيّة إلى تقديم القواعد على نحوٍ مجزأٍ يتسبّبُ في أخطاء الاستبدال

---

(1) انظر: محمد بن إسماعيل البخاري، **الجامع المسند الصحيح**، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1، ص: 20.

(2) انظر: **ديوان ابن الأبار**، تح: عبد السلام الهراس، مطبعة فضالة، المحمدية-المغرب، 1999،ص:201.

والتعميم المخطئ؛ واللغة كما نعرف نظامٌ داخلي متكامل ينبغي لمدرسيها أن يكون لديهم اطلاعٌ على بُعدها المعرفي الإبستيمولوجي (Épistémologique)[1] المتعلق بكلياتها وتنميطاتها الداخلية الرئيسة التي تختصر الجزئيات وتمكن المدرس والمتعلم من الفهم الواضح للدرس اللغوي.

4.2.4. الانقطاع في تجدد الدَلالة بروابط العطف المنطقي

نستعرض حالة من اختلالات الربط المنطقي والمتمثلة في الانقطاع في تجدد الدَلالة بسبب الخطأ في توظيف أداة ربط بين جمل ليس بينها أيُّ علاقة ظاهرة مناسبة لنوع الرابط، أو تكون العلاقة متناقضة بأشكال عديدة بحيث تغدو أداة الربط مضللة لا تؤدي فائدة تتوافق مع المعرفة الخلفية للقارئ، وقد بلغت نسبة تكراراتها 2.48 % من المجموع الكلي للجمل على مستوى البُنية الصغرى، وسوف نذكرُ أمثلةً لحالاتِ الانقطاع والتناقض في العلاقات الجُملية مع محاولة التفسير بوساطة النماذج الآتية:

و(03): « الجزائر محطمة للأحلام والطموحات وسياستها عجفاء/ لذٰلك أريد الهجرة إلى الشيشان »

نُلَاحِظُ في هذا المثال توظيفَ أداةِ الربط والاستلزام "لِذَٰلِكَ" للربط بين سياقين متناقضين من حيثُ السببُ والنتيجةُ، وهو ما يخرِقُ مبدأَ العلاقة الضروريَّ لانسجام الخطاب، فحسب ما جرت عليه سيناريوهاتُ السلوكات الإنسانية أن تتمَّ الهجرةُ من البلاد العجفاء (المتخلفة البيروقراطية) إلى البلاد الشّحِيمة واللّحِيمة (المتطورة الديمقراطية)، والعَجفُ: الهُزَالُ وذَهابُ السِّمَنِ،[2] ولا تتمُّ الهجرةُ من البلاد المتخلفة مثل الجزائر -حَسْبَ رأي التلميذ-

(1) انظر نظرية المعرفة: أحمد مختار عبد الحميد عمر، مرجع سابق، ج1، ص: 2233. وانظر: موقع Wikipédia (épistémologie)

(2) انظر شرح "العَجَفُ" في: لسان العرب، مرجع سابق، ج9، ص: 233.

إلى الشيشان، وهي جمهوريةٌ روسية تعاني آثارَ حربين مدمِّرتين مع الرُّوسِ سنتي 1994 و1999، وهي تحاولُ حاليًّا السيرَ نحو تحسين مؤشِّرِ النمية الاقتصادية تدريجيًا.[1]

وفي بعض الوثائق توظيفٌ خطأٌ لأداة الربط المنطقي، ولكن بين جمل ليس بينها تناقضٌ وإنما اختلافٌ وعدمُ تعالق، مثلما في المثال الآتي:

و(04): « لقد أصبح العالم قرية صغيرة بفضل وسائل الاعلام الحديثة وعلى رأسها الأنترنت / فالأنترنت سلاحٌ ذو حدين »

جاءت الفاء السببية في غير محلها بين جملتين منقطعتين من حيثُ السببُ والنتيجةُ، حيثُ لم يشر التلميذ في الجملة الأولى إلى ما يدل على أنّ الإنترنت سلاحٌ ذو حدين، وذلك ما أدى إلى انقطاع الدَلالة وعدم انسجام الخطاب؛ وقد اشترط النحويون مثلما ذكرنا سابقا أن يكون المتضايفان معقولين معاً كالعليّة والمعلولية، والسببية والمسبّبية، ويُعقلُ كلُّ واحدٍ منهما بالقياس إلى الآخر.

وفي تعابير المتعلمين كثيرٌ من هذا الخلل المتمثل في عدم المعقولية بين المتضايفين، نذكرُ إضافةً إلى ماسبق المثال الآتي: « الفرق بين المجتمع المتحضر والمتخلف يكمن في تصرف الأفراد، فالآفاتُ الاجتماعية كثيرةٌ ومتنوعة »، إذ ليس هناك تعالُقٌ سببيٌّ بين" كون الفرق بين المجتمعات في تصرف الأفراد" ومعنى " كثرة وتنوع الآفات الاجتماعية" !

ومرجعُ عدم التعالق بين الجمل المتضايفة إلى العلة التي ذكرنا سابقاً، وهي جهلٌ لدى المتعلمين بوظائف الحروف والأدوات ووظائفها في الأشكال التضايفية المختلفة (سبب نتيجة / شرط نتيجة / نتيجة سبب / نتيجة شرط / ادعاء حُجّة / حُجّة ادعاء)

(1) انظر: "الشِّيشَان" في ويكيبيديا العربية.

وإلى جانب الجهل اللغوي نجد جهلًا بالحالة المفترضة للعالم كما يتصورها المتلقي، فهو جهل معرفي مركب: اللّغة والحالة المفترضة للعالم، و الوثيقة الآتية توضح ذٰلك:

و(23): « لقد تطورت التكنولوجيا حيث أصبح العالم قرية صغيرة / لَكِنْ كان الإعلام يُستخدم للدراسة، وأصبح اليوم يستخدمُ للدراسة والتجسس على الدول »

نلاحظ في هذا المثال خللًا تركيبيا ومعرفيا أسهم في اختلال الانسجام بين جمله، فحرفُ عطف الابتداء الاستدراكي "لَكِنْ" يدخلُ في الأصل على الجملة ويفيد الاحتراس من المعنى غير المقصود في الجملة السابقة بإثبات ما يُتوهم نفيُه أو نفيِ ما يُتوهمُ إثباتُه.[1]

لكنّ بين جملتي المثال انقطاعًا دلاليا، حيثُ جاءت "لكن" مضللة غير دقيقة، إذ ليس بين التكنولوجيا والإعلام تضامٌّ واستمرارٌ دلاليٌّ دقيقٌ، لأنّ التكنولوجيا وسيلةٌ، في حين أنّ الإعلامُ محتوى، وهي لا تدلُّ بداهةً على تكنولوجيا الإعلام، فالعالمُ لم يصبح قريةً صغيرة بتكنولوجيا الإعلام فحسبُ، وإنما أيضًا بتكنولوجيا وسائل النقل المختلفة.

ثم إنّ الجملة الأخيرة (أصبح اليوم يستخدم للدراسة والتجسس) مخالفةٌ للمعرفة الخلفية لدى المتلقي، لأنّ الإعلام هو ما يُنقلُ عن طريق مؤسّسات ومنظّمات متخصّصة من أخبار وتسويق تجاري وسياسي ونشرٍ للثقافة والمعرفة والترفيه في المجتمعات عن طريق الوسائل المطبوعة وغير المطبوعة كالجرائد والمجلات والتلفاز والراديو والإنترنت،[2] وليس التجسّسُ من وظائف تلك المؤسّسات، لأنّ التجسّس ليس نشرَ المعلومات وإنما استراقُ المعلومات.

ولعل التلميذ في المثال السابق قد حصل لديه التشاكل بين وظيفة الإعلام و وظيفة التجسّس، لِما بينهما من العامل المشترك

(1) انظر: إيميل يعقوب، مرجع سابق، ص: 373

(2) انظر: "إعلام" في ويكيبيديا العربية.

وهـو الاتصـالات التكنولوجيـة الحديثـة، فالتكنولوجيـا هـي الوسـيلة، أمّـا الإعلامُ والتجسّسُ فهما الوظائفُ، ولكلٍّ مجاله واختصاصه.

4.2.5. الإبهام في استمرار الدَلالة بالتضام

ننتقـل إلى صـنف آخـر مـن أصـناف الاخـتلالات الانسـجامية، وهـو الالتباسُ الحاصل في استمرارِ الدَلالة وتواصُـلِها بين الجمل، بسبب اختيار مفرداتٍ ضعيفة الصلة، غير متحاقلة، ولا متناسبة على نحوٍ دقيق وفق وجه من أوجه المناسبة والملاءمة والتناظر حَسْـبَ ما تقتضيه المعرفة الخلفيـة لـدى المتلقـي للوقـائع والحالـة المفترضـة للعـالم، حيـثُ إنّ التضـامّ المفرداتي بين الجمل من أقوى جسور العلاقات ومؤشرات انسجام الخطاب، وقـد لاحظـت زَهَارْيَـا پِـيلُوسْ إثـر دراسـةٍ سـابقة أنجزتهـا عـدمَ وجـودِ الاتساق المعجـمي في كتابـات الطلبـة وعدّتـه مشـكلـةً بـارزة،[1] لأنّ عـدم توظيـف الألفـاظ المـترابطـة دلاليـة يـدل علـى فقـر في استيعاب موضوع الخطاب.

وقـد بلغـت نسبة تكـرارات خطأ الإبهـام في استمرار الدَلالـة بالتضـام 4.41 % مـن المجمـوع الكلـي للجمـل في تعـابير المتعلمـين، وقـد رصـدنا أسبابا عديدة لهذا الصنف نذكر أمثلة لها فيما يأتي :

و(39): « تعـرفُ المجتمعـات المحليـة في الآونـة الأخـيرة انتشـارا مُبهـراً لبعض مظاهر الانحرافات والآفات »

نلاحـظ في هـذا المثـال شـكلا مـن الأخطـاء المعرفيـة القائمـة علـى الاختيـار المعجمـي للفظـة الضـميمة غـير الدقيقـة الـتي تتسـبب في التبـاس الدَلالـة داخـل الجملـة أو بـين الجمـل، فـالمتعلِّمُ ذكـر كلمـة "مُبهِـراً"، وهي اشتقاقٌ أقره مجمعُ اللّغة المصري، وإن كان الفصيحُ الأصحُّ: "باهراً "،[2] وتعـني الإدهـاش والتحيِـير مـع إثارة الإعجـاب، ففـي معجـم اللّغـة

---

(1) انظر: Zahariah Pilus is, op. cit. pp: 47.

(2) انظر دَلالة الكلمة في: معجم الصواب اللغوي، مرجع سابق، ج1، ص: 556.

العربية المعاصرة جاء: « بهَرَهُ الشَّيءُ: أدهشه وحيَّره، جذب انتباهه، بهرتني فطنتُه وذكاؤُه في المناقشة، بَهَرَ المغني الجمهورَ بصوته ».[1]

فمن منطلق الدَلالة المعجمية لكلمة "مُبْهِراً" (أو "باهراً") فهي لا تتحاقلُ مع ما ورد في سياقها من ألفاظ: "الانحرافات والآفات"، لأنها ظاهرات محيرة، لكنها لا تثير الإعجاب، ونجدُ كثيراً من أمثلة الاختيار المخطئ للضميمة اللفظية في تعابير أفراد العيّنة، مثل: « تعرضت المجتمعاتُ إلى انتشار بعض مظاهر الانحرافات والآفات و التخلّفات كالتدخين والسرقة والمخدرات »، فلفظة "التخلّفات" غير متضامة في حقل مظاهر الانحرافات الأخلاقية.

ويعود سبب توظيف الضميمات اللفظية غير المتحاقلة عموما إلى جهل المتعلمين وفقرهم المعرفي إلى الدلالات والفروق الدقيقة للألفاظ التي يوظفونها، ولا يقتصر جهلهم بالألفاظ على الدَلالة المعجمية، وإنما يتعدى إلى الدَلالة النَحْوِيّة والاصطلاحية، وحتّى إلى الدَلالةِ المجازية، مثلما نرى في الأمثلة الآتية:

و(61): « التأثير الذي سببته هذه الوسائل إيجابي في بعض البرامج وبعضها الآخر سلبي في برامج كذلك [أُخَرَ] »

و(43): « أرجوا العيش خارج الوطن لبناء شخصيتي ولغرض البحوث العلمية واكتساب المعرفة والتنمية الإقتصادية والأسرية، وكل هذا يدخل ضمن الخيال العلمي [الطموح الشخصي] »

و(67): « تعتبر السرقة من أخطر الآفات التي تصيب المجتمعات وأيضاً انتشار الفيروسات الأخرى من قتل وغيره »

ففي الوثيقة (61) جاءت لفظة "كذلك" غير متضامة مع ما قبلها، لأنّ الجملة الأولى تتحدث عن التأثير الإيجابي لوسائل الإعلام، في حين جاءت الجملةُ الثانية على الطرف النقيض متحدثةً عن الجانب السلبي، و"كذلك" لا تحملُ دَلالة النقيض، وإنما تحمل دَلالة المشابهة،

(1) معجم اللّغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ج1، ص: 255

فالمتعلمُ غير دقيق في توظيف "كاف التشبيه" حَسْبَ وظيفتها النَحْوِيّة، حيثُ تأتي بمعنى "مثل".[1]

وفي الوثيقة (43) عدمُ تضامٍّ لمصطلح: "الخيال العلمي" مع ألفاظ: بناء الشخصية، البحوث العلمية، المعرفة، التنمية، لأنّ التلميذ لم يعرف الدَلالة الدقيقة للمصطلح، ولم يُميّز بين ألفاظ "الخيال" و"التخطيط والطموح".

أمّا في الوثيقة (67) فلا تتضامُّ لفظتا" فيروسات" و"قتل"، وذلك لجهل المتعلم العرف المجازي للألفاظ، لأنّ لفظة "فيروسات" عادةً ما تستعار للعادات الاجتماعية المنحرفة والأخلاق الفاسدة المستفحلة بين أكبر عدد من أفراد المجتمع، وهو ما لا ينطبق على جريمة "القتل" التي لا يُعَدُّ مجرد فيروس، بل هي الداء الفاتك المستأصل، ثُمّ إنها ليست منتشرةً انتشارَ العاداتِ والأخلاق المنحرفة.

وهناك حالاتٌ أُخَرُ من التوظيف المخطئ للضميمات اللفظية عائداً إلى أشكال متعددة من التدخل اللغوي مثلما نرى في الأمثلة الآتية:

و(63): « سبب انتشار الآفات بين المنحرفين هو قول الناس إنهم يساعدوننا وقت الأزمات، وبهاته النظرة الزائدة [الخاطئة] لهم أصبحت لهم الشجاعة في التدخين »

و(39): « بعض المراهقين يُحرمون من عائلاتهم فيتسكعون في الأماكن المشبوهة مثل المقاهي والملاهي و المحلات »

نلاحظ في الوثيقة (63) توظيف التلميذ لفظة " الزائدة " بدل "الخاطئة" لوصف قول الناس، فلفظة "الزائدة" غير متضامة في حقل الألفاظ الدالة على السلوكات غير السوية، فهي اختيار استبدالي غير سليم، لأنّ التلميذ وقع في التدخل اللغوي من العربية الدارجة، إذ تقولُ

(1) معجم اللّغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ج1، ص: 255

العامة " هَـدْرَة زَايْـدَة " أي: كـلامٌ متجـاوزٌ حـدَّه، ومجانـبٌ الصّـوابَ، وهي من الألفاظ المحورة دلاليًّا في العامية.

ونلاحـظ في الوثيقـة (39) شـكلا آخـر مـن التـدخل اللغـوي، حيـثُ إنّ الألفاظ: " المقاهي" " المحلّاتِ" أو "المحالِّ" غير متضامّة عند غالبية الناس مع لفظة " الأماكن المشبوهة والملاهي" التي زعم المتعلم أنّ المراهقين يزورونها عندما يحرمـون عـائلاتِهم، لأنّ التلميـذ حمّـل اللفظتـين مخـزونا دلاليـا اجتماعيـا محليـا، إذ يتحـرجُ النـاس في المجتمعـات الصـغيرة المحافظـة مـن المقـاهي الـتي يـرتادُ الحشّـاشُون والبطّـالُون، ومـن كثـرة المحـالّ التجاريـة داخـل الأحيـاء السـكنية، لِما تسببه من تبرّج للنساء، وما تستقطبه من الغرباء، والتلميذُ بذلك قد انغلق على الدَلالة المحلية، وأفقد الألفاظ الوضوح عند المتلقين الخارجيين.

وهنـاك نـوعٌ آخـرُ مـن الضـمائم اللفظيـة الخاطئـة راجـعٌ إلى سـبب المشاكلة في المعنى، مثلما نرى في الوثيقة الآتية:

و(47): « سيدي المدير، أطلب منك بخالص الشكر [الاحترام] أن تمنح لي فرصة للعمل »

نلاحـظ أنّ لفظـة " الشـكر" غـير متضـامة مـع لفظـة "أطلـب"، فإذا كـان الخطـابُ الموجه إلى المدير لا يزالُ مُجـرّدَ طلب، فعلام شُـكره ؟ ولعـل التلميـذ اسـتبدل بلفظـة " الاحـترام" لفظـة " الشـكر" لـِما بينهمـا مـن المصـاحبة في الدَلالـة، لأنّ الشـكر والاحـترام ينتجـان عـن الشـعور بالتقدير نحو من يستحق التقدير لما له من مكانة أو فضل خاصّ أو عام.

ومـن أخطـاء التضـامّ اللفظـي الملتبس أيضًـا مـا يكـون نتيجـة للجهـل بالحالة المفترضة للعالم ووقائعه، مثلما نلاحظ في الوثيقة الآتية:

و(47): « أنا شخصياً [لو كنت نائبا] أقترحُ على الدولة برنامجا طويل المدى يهدف إلى استقلالية الميزانية »

جـاءت لفظـةُ "شخصـيا" الدالـةُ علـى أهميـة المـتكلم غـيرَ متضـامّةٍ مع ما بعدها من حيثُ سياقُ المقام، فالجملتان غير متوافقتان من جهة مناقضـة الأطـر الذهنيـة المشـتركة، ممـا أحـدث لـدى المتلقـي خلـلًا

في استمرار الدَلالة بينهما وخرقا لمبدأ وضوح القصد المتعلق بالنص المنوي، حيثُ لا يتأتّى لتلميذٍ في المرحلة الثانوية أن يقترح برنامجا على الحكومة، وكان ينبغي أن يعلّق كونه يقترح شخصيا بشرط الامتناع للامتناع (أنا لو كنت نائبا أو مستشارا لدى الوزارة أقترح ..)، ويرجع هذا الخطأ إلى الجهل المعرفي لدى المتعلم بآليات عمل المشروعات في حكومات الدول أو عدم اكتراثه بذلك، والغالب أنّ التلميذ لا يعتقد فعلا ما يقوله.

4.2.6. الانقطاع في استمرار الدَلالة بالتضام

ننتقل إلى وجه آخر من مظاهر الخلل الانسجامي المتعلقة بالجانب المعجمي، وهو الانقطاع في استمرار الدَلالة بين الجمل بسبب الربط بألفاظٍ غيرِ متضامّة ولا متحاقلة بأي وجه من الوجوه، فالألفاظُ تكتسبُ دَلالتها الدقيقة بفضل الكلمات المتحاقلة معها في فضاءٍ دلالي معين، وهي اختلالات ترجع -كما ذكرنا في كثير من الأحيان- إلى النقص في الوعي المعرفي بالدلالات الدقيقة للألفاظ ودورها في انسجام الخطاب والتدريب عليها.

وقد بلغت نسبة تكرارات هذا الصنف من الأخطاء 1.38 % من المجموع الكلي للجمل، سوف نذكرُ أبرزها مع محاولة الكشف عن أسبابها عن طريق الوثائق الآتية:

و(14): « عرفت مجتمعاتنا المحلية انتشارا لبعض مظاهر الانحرافات والآفات المخالفة للشرع مثل التدخين والسرقة والمخدرات / وللتقليل من هذه الآفات علينا بالوعي السياسي [الوعي الديني] »

و(37): « التدخين عادة يصعب الإقلاع عنها، نظراً لتعود الجسم عليها / فعلى المريض أن يعاني حتى يستقيم [يُشفى] »

في الوثيقة رقم (14) وظف التلميذ ضمن الجملة الثانية لفظة " الوعي السياسي" وهي لفظة غير متضامة مطلقا مع سياق الألفاظ في الجملة الأولى (الانحرافات، الآفات، شرع الله، التدخين، السرقة،

المخدرات) وذلك ما تسبب في خلخلة الانسجام بينهما، بخرق مبدأ العلاقة وانقطاع الاستمرارية الدلالية، فالموضوعُ كان متعلقًا بالبُعد الاجتماعي، لا بالبُعد السياسي، والحلولُ لا تكون سياسةً، وإنما دينيةً واجتماعية وصحيّة.

وفي الوثيقة رقم (37) أيضًا توظيفٌ خاطئا للفظة "يستقيم" في الجملة الثانية، إذ الصحيحُ "حتى يُشفى" حَسْبَ مقتضى سياق النصّ السابق، فلفظة "يستقيم" غير دقيقة ولا متضامة مع ألفاظ الجملة الأولى، وهي معرقلة لاستمرار الدَلالة بين الجملتين، لأنّ الاستقامة تنتمي إلى الحقل المعجمي للدين والأخلاق لا حقل الأمراض، والسببُ الظاهر في هذا الخلط هو تشاكلُ التجاور الدلالي الذي حصل لدى التلميذ بين التدخين حالةً إدمانية مرضية (Addiction au tabac) والتدخين انحرافًا أخلاقيًّا (Déviation morale) بالنسبة إلى المجتمعات المحافظة.

4.2.7. الإبهام في استمرار الدَلالة بالتكرار

يتمثّلُ هذا الصنفُ من الأخطاء في الالتباس في العلاقة بين الجمل المرتبطة بسبب الاختيار غير الدقيق لأداة الربط الاتساقية المتمثلة في عنصر التكرار، بحيثُ تتشوشُ العلاقةُ، ولا تستمرُّ بدقّةٍ ووضوح، بالرغم من إمكانية توافر عنصر التضامّ أو حروف العطف والإحالة وغيره من سائر عناصر الاتساق، وقد بلغت نسبة تكرارات هذا الصنف: 3.86 % من المجموع الكلي للجمل، نذكرُ أبرزها مع التعليل عن طريق النماذج الآتية:

و(34): « إنّ الحل الأنسب للوقاية من آفة التدخين هو إنشاء جمعيات خاصة لمكافحة التدخين [لمكافحتها]، والمجتمع هو العنصر الفعال في مكافحة التدخين [في ذٰلك] »

و(36): « حيث يتقاعسُ كل ولي عن حراسة وتفتيش ابنه، والحوار معه، حيث [فقد] نقص الحوار كثيرا في المجتمع »

نلاحظ في هذه الوثائق أشكالا متعددة من خلل تكرار الكلمات بدل ألفاظٍ أُخَر من دون موجب دلالي أو بياني، إما بالتكرار بدل الإضمار و(34)، أو تكرار الظرف بدل حرف العطف المناسب و(36).

وقد يكون الخلل بسبب إسقاط الكلمة وعدم تكرارها في موضعها، أو في التكرار الزائد عن الحاجة، المخلِّ بالأصل، مثلما في الوثائق الآتية:

و(37): « إنّ المجتمع المتكامل يتكون من أفراد صالحين ما يميز مجتمعا عن غيره منه المتحضر والمتخلف [ومنه المتخلف]، والفرق بينهما يكمن في تصرف الأفراد أي الشباب »

ففي الوثيقة الأخيرة لزّ التلميذُ في الجملة الخبرية المتفرعة لفظتي "المتحضر" و"المتخلف" في قرَنٍ واحد، فعطفهما على الابتداء، وجعل لهما خبرا مقدما مشتركا: "منه"، وقد كان الأجدرُ أن يختلف الخبرُ لاختلاف المبتدأ: (منه المتحضر، و منه المتخلف)، خاصّةً وأن بين الاسمين المعطوفين تضادٌّ، فبعضُ المجتمع متحضرٌ وبعضٌ آخرُ متخلّفٌ، وعدمُ تخصيص كل اسم بخبره يُبهم استمرار الدَلالة عند المتلقي، إذ ليس المقصودُ حَسْبَ السياق ذكرَ أنّ في المجتمع متخلفين ومتحضرين، وإنما المقصود تبئِيرُ فكرة التضارب والتعارض بينهما.

وبالإضافة إلى عدم تكرار الخبر في الوثيقة السابقة فإنّ التلميذ قد فسر لفظة: "الأفراد" بمرادف: "الشباب"، وهو تفسير غير صحيح، وزائد عن الحاجة، لأنّ علاقة "الشباب" بـ "الأفراد" ليست علاقة ترادف، بل هي علاقة تضمن وشمول Hyponyme.

وقد يؤدي عدم تكرار اللفظ إلى دَلالة مستهجنة مثلما نرى في الوثيقة الآتية:

و(37): « السبب الشائع للآفات الاجتماعية عدم النهي عن المنكر و [عدم] الأمر بالمعروف »

فالتلميذُ أسقط في هذه الوثيقة تكرار اللفظة المعدِّلة Modifier : "عدم" بحيثُ صار المعنى غير منسجم وطبيعةَ العالم المفترضة

لـدى المتلقـي، إذ إنّ أسـباب الآفـات لهـا علاقـةٌ بعـدم النهـي عـن المنكـر تحقيقا، ولا يمكن أن تشمل نقيضه "الأمر بالمعروف" !

4.2.8. الإبهام في تجدد الدَلالة بالوصل في حالة الفصل

يتمثل هـذا الصنف من الأخطاء في الالتباس في العلاقة بين الجمل بسـبب الاختيـار غـير السـليم لأداة الـربط الاتسـاقية المتمثلـة في عنصـر العطـف بالـواو بـدل تركـه، أو "الوصـل بـدل الفصـل" حَسْـبَ اصـطلاح البلاغيين في علم المعـاني، بحيث لا تضيف الواو معنى ذا علاقة واضـحة دقيقـة بـين الجمـل بـرغم تـوافر عناصـرَ اتسـاقيّةٍ أُخَـرَ، وقـد بلغـت نسـبة تكرارات هـذا الصنف: 3.86 % من المجموع الكلي للجمل، وتعودُ تلك الأخطـاءُ عامـةً إلى عـدم معرفـة المـتعلم الخصـائصَ الدلاليـة في توظيـف حروف العطف وخصوصًا الواو، وفيما يأتي نذكر أمثلة منها:

و(05): « نظفنا الحي باشتراك كل المساهمين من الشباب والرجال / و نظفنا الحي بجد ونشاط »

و(17): « الآفـات الاجتماعيـة خطـيرة جـدا على المجتمـع / و تسـبب الموت البطيء »

و(35): « نظمـت حمـلات كثـيرة للتوعيـة بكيفيـة الإقـلاع عـن الآفـات / و أوّلا يجـب أن يعـرف مـن يقترفهـا أنـه مأثوم عند الله ومذموم عند الناس »

نلاحـظُ في الوثيقـة رقـم (05) أنّ الجملـة الثانيـة (نظفنـا الحـي بجـد ونشـاط) جـاءت توكيـدا لـلأولى، وذلـك في الأصـل موضـع للفصـل (بـلا واو)، لأنّ بـين الجملتـين كمـالَ اتصـالٍ وتلاحُـمٍ لا حاجـة فيـه إلى الواو، حَسْـبَمَا ذكرناه من كلام الجُرجاني في الفصل النظري.

وبالنظـر إلى أنّ الجملتـين في الوثيقـة المـذكورة متلاحمتـان فـإنّ توظيـف واو الاستئناف أدى إلى خلل انسجامي بينهما، لأنّ العطف يقتضي المغايرة والتجديـد في المعـنى لا الالتحـام، وكـأن عمليـة التنظيـف حَسْـبَ الجملـة الثانية تتمُّ لـمرة ثانية لا ذات العملية الأولى، وذلك ما يتعارض مع

مبدأ " التأويل المحلي local interpretation" الذي يقضي أنّ المتلقي لا يُنشئ تأويلاً خارج سياق المقام الأوّل للخطاب السابق، فيبقى المذكورُ السابقُ نفسَه مالم تقُم قرينةٌ نصيّة على تغيره[1]

وفي الوثيقة رقم (17) و (35) أيضًا توظيفٌ للوصل في موضع الفصل، برغم أنّ الجُمل الثواني جاءت في هذين المثالين بياناً لجُملها الأُوَلِ، فبينها أيضًا كمال اتصال.

4.2.9. الانقطاع في تجدد الدَلالة بالوصل في حالة الفصل

يتمثل هذا الصنف من الأخطاء في الانفصام في العلاقة بين الجمل بسبب اختيار الوصل مع عدم وجود مناسبة جامعة، بحيث لا تضيف الواو معنى ذا علاقة مباشرة مع الجملة السابقة ولو مع اتفاق الجملتين في الخبر، وقد بلغت نسبة تكرارات هذا الصنف: 1.10 % من المجموع الكلي للجمل، وفيما يأتي نذكر أمثلة لها:

و(17): « أصبح كل شاب تقريبا مدمنا على المخدرات [التي لها مخاطر كثيرة] / و من مخاطرها أنها تؤدي إلى التعارك بين الشباب والقتل »

في هذه الوثيقة جاءت الواو رابطة بين جملتين لتُجدد و تضيف معنى جديدا إلى الجملة الأولى في إطار حيثيات المخدرات، مع توافر عنصر الاستمرار المتمثل في ضمير الغائب (مخاطرها)، لكنّ العلاقة شبهُ مبتورة بين الجملتين، لأنه وردت في الجملة الثانية "مِنْ" التبعيضية التي تُشعر بتفصيلٍ لما يُفترض أن يكون مُجملاً في الجملة السابقة، غير أننا لا نجد ذكرا للمخاطر أو الأخطار في الجملة الأولى بحيث جاءت عبارة (من مخاطرها) معلقة والعلاقة الجامعة منقوصة مُخِلة بانسجام الخطاب

فقد حدث الانتقال من سياق "إدمان معظم الشباب المخدرات" إلى سياق " تعداد بعض أخطار المخدرات" من غير إدراج لجملة

(1) انظر مبدأ التأويل المحلي في: محمد خطابي، مرجع سابق، 06، ص: 56.

(التي لها أخطار كثيرة) التي تُعَدُّ المدخل المناسب والحلقة المفقودة بين سياق الجملتين.

وفي الجملة الآتية مثلُ ذٰلك الانقطاع شبه التام بين الجمل :

و(30): « لمحاربة الآفات علينا بتكثيف الجهود والتعاون معا في توعية الفرد بنصحه وموعظته والتعرف على أصدقائه ومناقشة أموره/ وهذه [تلك] بعض من الحلول »

فالتلميذ وظف بعد حرف العطف اسم الإشارة للقريب الحاضر: (هذه بعضٌ من الحلول ..؟) من دون أن يتبعها بذكر الحلول المشار إليها، ومقصوده الحلول التي ذكرها قبلاً (نصحه، موعظته ..)، وكان الأولى أن يُشار إليها غالبًا بلفظ البعيد "تلك"، لأنّ المذكورَ غائبٌ كما ذكر صاحب كتاب "الكُلِّياتُ"،[1] وبهذا جاءت "الواو" غير ذات وظيفة، لأنّ الجملةَ الثانية ناقصةٌ، وجهة الجمع بين الجملتين غير مستوفاة

ولا يخرج سبب هذا الخطأ عما ذكرناه آنفا من عدم إدراك المتعلمين الوظائف والدلالات الدقيقة لحروف المعاني العطفية وغيرها خاصّةً الواو وأسماء الإشارة

4.2.10. عدم الترتيب في تجدد الدَلالة بروابط العطف المنطقي

هناك حالةٌ أخرى من الاختلالات في انسجام الخطاب يسميها فان دايك الترتيب العادي للوقائع الذي يخضع إلى مبادئ التضايف المختلفة، مثل: عامّ وخاصّ، كلٌّ وجُزء، كبير وصغير، سبب ونتيجة..، وقد سبقت الإشارة إليها في الفصل النظري، فعدم الربط بين الأفكار والوقائع وفق الترتيب المناسب المفترض حَسْبَ سياق الموضوع و ما

(1) أبو البقاء أيوب الكفوي، مرجع سابق، ص: 999. وانظر وظائف (ذٰلك) و (تلك) في: إميل بديع يعقوب، مرجع سابق، ص: 106 / 211.

تقتضيه المعرفة الخلفية للمتلقي يؤدي إلى الالتباس في تحدد الدَلالة، خاصة في الترتيب المقيّد الذي يُحدث التغييرُ فيه أثراً دلاليا أو تداوليا.[1]

وقد بلغت نسبة هذا الصنف من الأخطاء 1.38 % من مجموع الجمل، نذكر أبرزها فيما يأتي :

و(06): « يجب على الإنسان العمل من صغره وتطوير نفسه / لتكون له أهداف متعددة » [يجب على الإنسان أن تكون له أهداف متعددة ليعمل من صغره ويطور نفسه]

نلاحظ في هذه الوثيقة أنه بالرغم من الاتحاد في الإسناد بين جملها وتوافر الربط الإحالي، فإنّ فيها خرقًا لقاعدة الوضوح من حيثُ عدمُ التعالق مع الحالة المفترضة للعالم حَسْبَ المعرفة الخلفية للمتلقي بسبب عدم الترتيب الصحيح للمعاني وفق المبدأ الترتيبي التضايفي المقيد "السبب والنتيجة"، وهو ما أدى إلى الخلل في انسجام الجمل، إذ المفروضُ أن يكون تحديدُ الأهداف سببا لتحقيق الإنجازات لا العكس.

ونلاحظ أيضًا إخفاق التلاميذ في ترتيب عناصر الجمل في الوثيقة الآتية:

و(48): « الذي يقوم بالمنكر ننصحه مرة أو مرتين / ثم نبحث عن حلول أخرى / فإذا لم يكف نبلغه للشرطة » [الذي يقوم بالمنكر ننصحه مرة أو مرتين، فإذا لم يكف نبحث عن حلول أُخَرَ، نبلغه للشرطة]

نلاحظ في هذه الوثيقة أنّ التلميذ أورد جملة (نبحث عن حلول أخرى) أي حلول رادعة لمن تم نصحه مرة أو مرتين مُجرّد نصحٍ بالكف عن المنكرات دون أن يكون ذٰلك مشروطا تنصيصا بعدم الكَفِّ عن المنكرات بعد النصح، وهي العبارةُ التي جاءت متأخرةً، مع العلم

(1) انظر طبيعة العلاقات الترتيبية: محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 38.

أنّ الجملة التي قبلها لم تذكر معنى الإصرار على المنكر و الاستمرار عليه تصريحا، ففي هذه الوثيقة خرقٌ للمبدأ الترتيبي المقيّد "الشرط والجزاء"

وقد وردت في الوثيقة جملةٌ شرطية استئنافية جاء فيها إبلاغُ الشرطة جزاءً لعدم الكف عن المنكرات بعد الحلول التي ذكرها، وكأن إبلاغ الشرطة لا يندرج في مفهوم الحلول، فهو أيضًا حل من نوع " آخر الدواء الكي"، فالتلميذُ أخفق في ترتيب عناصر الجمل في مكانها الصحيح وأنقصها ما يُتمِّمُها، فوقع في التعقيد والتناقض.

وفي تعبيرات المتعلمين من أفراد العيّنة كثيرٌ من هذا الصنف من الاختلالات المؤثرة في انسجام الخطاب، نضيف منها ما يأتي:

و(60): « أهدافي أن أنمي جيلا زاهرا بالعلم / وأن أكون معلمة ذات رسالة ملؤها الأخلاق والثقافة »
[أهدافي أن أكون معلمة ذات رسالة ملؤها الأخلاق والثقافة / لأنمي جيلا زاهرا بالعلم]

و(67): « نصيحتي أن تعودوا الى دينكم / وتتبوا من الانحرافات »
[نصيحتي أن تتوبوا من الانحرافات / وتعودوا الى دينكم]

ففي الوثيقة رقم (60) جاءت صفةُ "المعلمة" سببًا لتنمية جيل زاهر بالعلم، وحقُّها أن يُبتدأ بها في الترتيب وفق مبدأ السبب والنتيجة، وأيضًا في الوثيقة رقم (67) فإنّ التوبة تكون قبل العودة إلى الدين وإصلاح ما أُفسد، وفي كثير من مواضع القرآن جاء ذِكْرُ التوبة قبل الإصلاح والعودة إلى الدين، مثل قوله تعالى: ﴿ **وَإِنِّي لَغَفَّارٌ لِّمَن تَابَ وَءَامَنَ وَعَمِلَ صَٰلِحًا ثُمَّ ٱهْتَدَىٰ** ﴿٨٢﴾ ﴾ [طه]

ولا شك أنّ ضعف المتعلمين في القدرة على ترتيب الخطاب على مستوى الجمل المحلية المدى والطويلة المدى له علاقة أيضًا بما ذكرناه من الجهل بدلالات وفروق حروف المعاني عامة، فهي أخطاءٌ نظامية كَفائية، لكننا نعزوها إلى قصورٍ في جانب التطبيقات في الكتاب المدرسي للمستوى الأساسي أكثر مما نعزوها إلى جانب اختيار المحتوى.

فقد درس المتعلمون في المرحلة الأساسية أهم ما يتعلق بالجملة، من حيثُ أنواعُها الأصلية والمتممة وأحوالُها ومواقعها الإعرابية (الجملة الاسمية والفعلية البسيطة، مع الظروف، والنواسخ، وحروف النفي، والاستفهام، والشرط، والجمل المركبة، الواقعة مفعولا، وحالا ..)

لكننا إذا رجعنا إلى أسئلة التمارين وجدناها تتمحور – حَسْبَ استقرائنا – حول الصيغ الآتية: بيِّن كيف، اذكر، اِملأ، عيّن، ضع سطرا، أُضبُط بالشكل، صنّف، هاتِ، استعمل، كوّن، صرِّف، حوِّل، عبّر عن ..، في حين لا يوجدُ فيها أسئلةٌ تركيبية تهدف إلى تنمية مهارة التحكم في ترتيب المفردات والجمل.

وفي الأخير يمكننا إجمالُ التفسيرات المتوصّل إليها حول الاختلالات المسجلة في لغة المتعلمين المتسببة في عدم انسجام الخطاب على مستوى البُنية الصغرى، في أنها ليست من نوع أخطاء النمو اللغوي التي تقلُّ تدريجيا مع ارتقاء التلاميذ من صف إلى آخر، بل هي اختلالاتٌ نظامية كَفائية Competence errors تُظهِرُ قصوراً عميقا في المقدرة اللغوية.

وترجعُ تلك الاختلالات النظامية أولا إلى نقصٍ في التكوين المعرفي اللغويّ لدى المتعلمين، ثُم النقص في التدريب على الاستعمال، ويتمثّلُ النقص المعرفي في الجهل أو المعرفة الخاطئة أو الناقصة لوظائف حروف الربط المختلفة ودلالاتها والفروق بينها، مما يؤدي إلى التطبيق المخطئ أو الناقص للقاعدة أو التحاشي منها، وربما يؤدي إلى الاستدعاءات السلبية الخارجية المتمثلة في التدخل اللغوي nterligual linguistique interference .

وترجعُ الاختلالات كذلك إلى ما يتعلقُ بنقص في المعرفة الخلفية لحالة العالم المفترضة والأطر الذهنية المشتركة مما أدى إلى خرق لمبادئ "جرايس" للمحادثة التعاونية الضرورية لانسجام الخطاب، المتمثلة في وجود العلاقة ووضوحها وعدم تناقضها

فالخللُ لا يعود إلى الضَّعف في التحكم في اللّغة فحسبُ، وإنما يعودُ أيضاً إلى الضعف في ملكة الربط الذهني، وهذا يحيلُنا إلى التركيبة المزدوجة المتلاحمة بين الفكر واللغة، إذ اللّغة ليست أداة تعبير وتواصل فحسب وإنما

هي وسيلة تفكير، أو هي التفكير في حد ذاته، وذلك يتجسد في التفاعل بين المعرفة الخلفية والأطر الذهنية وكيفيات التعبير اللغوي المختلفة.

وفي كتب النحاة كثيرٌ من المسائل التي لها علاقةٌ بالتفكير المنطقي من حيثُ كيفيات الربط بين الجمل، وهي غيرُ ما يتعلق بقضايا التعليل النحوي واستنباطاته الذهنية، مثلما في "كتاب الكليات"، كمسائل ذكر الأعلى والأدنى في الجملة المثبتة والمنفية، ودلالةِ الشرط على المشروط في حال تعلق المشروط بشرط واحد وحالِ تعلقه بشرطين، وغيره من المسائل.

المطلب الثاني: مستوى البُنية الكبرى

1. **الأسئلة**

من أجل هدف تفسير أشكال الخلل في بُنية الخطاب وتماسكه في التعابير وتعليلها، وبعد أن شخّصنا بعض مواضع الخلل الانسجامي في البُنية الصغرى Microstructure وحللنا أسبابها، سنُشخِّصُ أشكال الخلل في تعالق الخطاب على مستوى الوحدة الدلالية الكبرى Macrostructure عن طريق فحص بعض عناصرها، وتفسيرها وتعليلها، والمتمثلة في الجوانب الآتية:

1. موضوع الخطاب
2. بُنية الخطاب
3. سياق الخطاب
4. المعرفة الخلفية

ونفحصُ عن أوجه الخلل في البُنية الكبرى بالنظر إلى أنّ البُنية الصغرى والبُنية الكبرى بنيتان متكاملتان، لا يمكن تحليلُ نص دون رصد أوجه التفاعل بينهما، فكثيراً ما تساعد البُنية الكبرى على جسر الثغرات المسجلة في البُنية الصغرى وتفسير انقطاعاتها عن طريق إدراك البنى النصية الشاملة إضافة إلى الأطر الذهنية والمعرفة الخلفية لدى المتلقي.

ومثلما ذكرنا في مقدمة الدراسة تتمحور الأسئلة المتولدة عن مشكلة البحث المتعلقة بالبُنية الكُبرى في ما يأتي:

1. هل هناك أخطاءٌ مخلّةٌ بانسجام البُنية الكبرى للتعابير ؟
2. هل تشملُ الأخطاء أصنافَ البُنية الكبرى كلَّها أو معظَمها ؟
3. هل تتميز الأخطاءُ بالشيوع والاعتدالية في التوزيع ؟
4. هل تتفاوت الأخطاء كميًّا حَسْبَ أصنافها ؟
5. هل الاختلالات الواردة في التعابير في حدود النسبة المقبولة ؟
6. ما تفسيرات الأخطاء وتعليلاتُها من مختلِف الجوانب ؟

2. **الفرضيّة**

توجدُ في تعابير أفراد العيّنة اختلالاتٌ انسجاميّةٌ على مستوى البُنية الكبرى تشملُ كل أصنافها أو معظمها، وتتميّزُ بالشّيوع والتقارب في نسبها التكرارية حَسْبَ أصنافها، وهي تتجاوزُ الحدّ لمقبول بنسبة تتراوح بين: 37 % و 70 % بالنسبة إلى مستويات مختلفة.

اعتمادًا على المراجع المختلفة أحصينا 99 آليةً من آليات الانسجام على مستوى البُنية الكبرى، وهي تشملُ جوانب: موضوع الخطاب، البُنية الكبرى، السياق، والمعرفة الخلفية المشتركة.

وبالرغم من أنّ الآليات التي درسها المتعلمون من أفراد العيّنة أو أُشير إليها لا تتجاوز- حَسْبَ استقرائنا لمقررات الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية (الابتدائية والمتوسطة)- [1] نسبة 22.22 % من عدد الآليات الممكنة التي تم إحصاؤها، فإنّنا اعتمدنا في تحديد النسبة

(1) بالإضافة إلى الكتاب المدرسي تم فحص بعض مراجع مديرية التعليم الأساسي الرسمية لمعرفة الأدوات التي تمت دراستها أو التعرض إليها في المنهاج الرسمي، وهي: التدرج السنوي للتعلمات، مادة اللّغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي) 2011 / الوثيقة المرفقة لمناهج مادة اللّغة العربية في (مرحلة التعليم المتوسط)، 2016 / مناهج التعليم الابتدائي 2008 / دليل المعلم للسنوات الابتدائية 2012.

المعيارية المقبولة من الأخطاء على المقابلة بين الأدوات التي درسها المتعلمون والأدوات المطلوبة فعليا لإنجاز التعابير الكتابية فقط، التي بلغت نسبتها الشاملة: 62.85 % منها، حيثُ إنّ حاجة المتعلمين إلى أدوات الانسجام النصي على مستوى البُنية الكبرى مقيدةٌ ومحصورة بطبيعة مضامين وأغراض النصوص التعبيرية المطلوبة، على عكس أدوات الاتساق المتعلقة بالبنية الصغرى التي هي أدوات أساس، أكثرها مطرد في تعابير المتعلمين.

وبناء على اقتصار حاجة المتعلمين على أدوات البُنية الكبرى التي تقتضيها طبيعة الموضوعات التعبيرية المطلوبة فإنه تم تقدير النسبة المعيارية المقبولة من أخطاء البُنية الكبرى انطلاقا من معرفة نسبة أدوات الانسجام التي لم يدرسها المتعلمون من عدد الأدوات المطلوبة لإنجاز التعابير الكتابية الإجرائية.

وبالإضافة إلى ما ذكرناه سابقا من مسوّغات اختيار النسبة المعيارية المقبولة للأخطاء، فقد تمّت مراعاةُ تقديراتٍ أُخَرَ مذكورةٍ سابقًا، متمثلةٍ في الضعف التعبيري لدى عامة المتعلمين في العالم العربي، بالرغم مما أقرّه منهاجُ المستوى الرابع المتوسط في جانب الأهداف من أنّ المتعلمين ينبغي أن يتخرجوا وهم يوظفون اللّغة توظيفًا سليما من حيثُ آليات الانسجام التي تلقوها مدرسيا والكافية لإنشاء النصوص السليمة؛ وعمومُ الضعف يؤدّي إلى افتراض الاعتدالية في توزيع الأخطاء بين المتعلمين من أفراد العيّنة، وأن النصّ يتّسمُ بالتشابك والتكامل بين مستوياته وأصناف مكوناته المختلفة، مما يدفعنا إلى افتراض استغراق الأخطاء الأصناف الانسجامية الرئيسة كلها بنسبة متقاربة.

وبناء على الكيفية المبينة سابقا لتحديد النسبة المعيارية المقبولة من الأخطاء بلغت النسبة الكلية للأدوات الانسجامية التي لم يتعرض إليها المتعلمون: 40.54 % من الأدوات التي يحتاجون إليها لتحرير الموضوعات المطلوبة، وهي تبدُو نسبةً كبيرةً، إذ إنه بالرغم من ورود أهم تلك الأدوات في الكتاب المدرسي، لم يزل يفتقرُ إلى كثيرٍ من التفصيلات الهامة المسهمة في الانسجام النصي، مثل: التغريض، الحجم

والتناسب المطلوب بين أجزاء النصّ، تفقير الأفكار وكيفية الربط بينها، مراعاة السياق بين الأفكار وأقسام النصّ، ومراعاة المعرفة الخلفية المشتركة، وبعض الأنماط النصية.

وبناء على التقديرات السابقة كلها، وضعنا فرضية إثبات مباشرة موجبة أحادية المتغير، وهي تنصُّ على وجود نسبة مهمّة من الاختلال في انسجام تعابير أفراد العيّنة على مستوى البُنية الكبرى، بهوامش معيارية مقبولة ومختلفة باختلاف طبيعة أصناف آليات الانسجام للبُنية الكبرى، وهي مقدرة على النحو الآتي:

1. العناصر الانسجامية المتعلقة بالفكرة: 40 %
2. العناصر الانسجامية المتعلقة بالفقرة: 70 %
3. العناصر الانسجامية المتعلقة بالنص: 44 %

فالفرضيةُ العامّة تتضمن خمس فرضيات جزئيّة حول الأخطاء المخلّة بالانسجام للبُنية الكُبرى في تعابير أفراد العينة تتمثل فيما يأتي :

1. توجد أشكال من الاختلالات الانسجامية في مستوى البُنية الكبرى
2. تشملُ الاختلالات كل أو معظم مؤشرات البُنية الكبرى
3. توجد اعتدالية في توزيع الأخطاء بين المتعلمين حَسْبَ أصنافها
4. لا توجد فروق كمية بين الأخطاء حَسْبَ أصنافها
5. تتجاوز النسبة العامة للأخطاء الحد المقبول بنسبة تتراوح بين: 37 % و 70 % بالنسبة إلى مستويات مختلفة.

3. نتائج اختبار الفرضية وتفسيراتُها

بعد أنّ صُغنا فرضية مستوى البُنية الكبرى، محّصناها عن طريق سبر وثائق المتعلمين وتسجيل الاختلالات الكامنة فيها وِفق شبكةٍ معدّةٍ لأخطاء البُنية الكبرى، ثُمّ فصّلنا النتائج الإحصائية في جداولَ مرقّمةٍ تتضمّنُ جردًا لأشكال وأصناف الاختلالات الانسجامية وتكراراتها وتوزيعاتها، وعن طريق تحليل النتائج الإحصائية

سجّلنا بعض النتائج والملاحظة والتفسيرات مرتبةً حَسْبَ الأسئلة الواردة سابقًا على النحو الآتي:

3.1. **الفرضية الجزئية الأولى:** وجود الاختلالات في البُنية الكبرى

لاختبار الفرضية المتعلقة بمدى وُجُودِ الأخطاء المُخلّة بالانسجام وطبيعتها، جردنا إحصائيًا أشكال الاختلالات الانسجامية كُلَّها، المتعلقةَ بالبنية الكبرى، مصنفةً حَسْبَ المستويات النصية المختلفة، ومقيدةً حَسْبَ تكراراتها وتوزيعاتها ونسبها الداخلية (النسب من مجموع الأخطاء) في الجدول الآتي:

الجدول رقم (12)

تفصيل أشكال الاختلالات الانسجامية وتكراراتها على مستوى البُنية الكبرى							
أصناف الأخطاء					التكرارات	التوزيعات	النسب
موضوع النصّ				01	غموض الأفكار الرئيسة و إبهامها	112	52	% 30.13
				02	وجود مقدمة لم تستوف إطار الموضوع ومشكلته أو فيها تطويل لفظي	54	52	
				03	الفقر في أفكار العرض و عدم استيفائها موضوع الخطاب أو تطويلها	65	61	
				04	وجود خاتمة لم تستوف خلاصة الموضوع ونتائجه وإشكاله أو تطويلها	11	11	
بُنية النصّ	التنظيم الهيكلي الشكلي			05	عدم وجود ترويسة في الرسالة الإدارية واسم الجمعية في التقرير	3	3	% 35.74
				06	عدم وجود العناصر التغريضية : موضوع الرسالة، عنوان التقرير	3	3	
				07	عدم وجود التحية الافتتاحية في الرسالة	1	1	
				08	عدم وجود مقدمة	15	15	
				09	ركم الأفكار الرئيسة وعدم تفقيرها وعدم الفصل بين عناصر النصّ	79	53	
				10	الإخلال ببنية الفقرة (عدم افتتاحها بجمل رئيسة تتبعها جمل توسيعية)	38	31	
				11	عدم الوصل بين الفقرات بالروابط اللفظية و الجُملية المناسبة	28	22	
				12	عدم توظيف ألفاظ الربط والتحول النصية المناسبة بين الأفكار الرئيسة	27	21	
				13	عدم وجود خاتمة الموضوع أو خلاصة التقرير	58	58	
				14	عدم وجود تحية الختام في الرسالة	1	1	
				15	نقص عناصر اسم الكاتب، التوقيع، التاريخ في الرسالة الإدارية والتقرير	3	3	
	التنظيم الترتيبي الدلالي			16	عدم التنظيم بين أجزاء النصّ من حيثُ علاقاتُ التضايف النسقية الدلالية	31	23	% 3.86
السياق الداخلي للنصّ				17	عدم توافق العنصر التغريضي الجملة الأولى مع سياق موضوع الخطاب	5	5	% 20.42
				18	عدم توافق الأفكار مع سياق الموضوع المطلوب للاختلاف أو التناقض	14	13	
				19	عدم التوافق بين الأفكار بسبب الاختلاف أو التناقض	139	54	
				20	عدم مراعاة الأطر الشكلية المناسبة لسياق الموضوع	6	6	
بيانات النصّ				21	عدم توافق بيانات النصّ مع المعرفة الخلفية والأطر الذهنية المشتركة	110	50	% 13.69
المجموع الكلي للأخطاء 803								

وبملاحظة النتائج المسجلة في الجدول نجد أنه فعلا كما جاء في الفرضية هناك في تعابير أفراد عيّنة الدراسة الإحصائية أشكالا عديدة من الاختلالات على مستوى البُنية الكبرى، بلغ تعدادها: 21 خطأ.

3.2. **الفرضية الجزئية الثانية:** شُمول الاختلالات لأصنافها

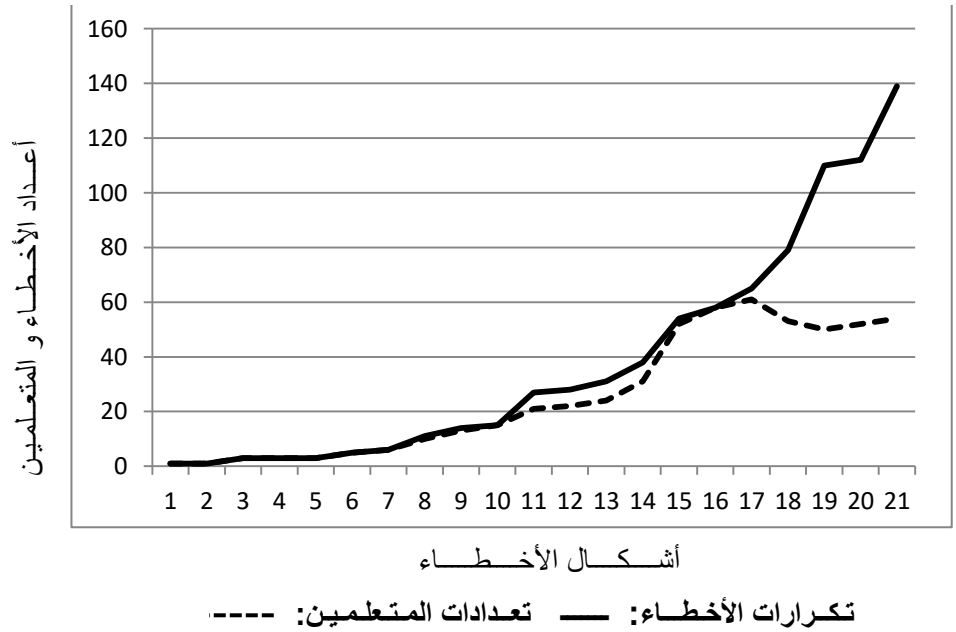
يظهر لنا في الجدول رقم (12) أنّ الاختلالات المسجلة تشملُ فعلًا الأصناف الانسجامية الرئيسة كما هي مبيّنة في الجدول : موضوع الخطاب، بُنية الخطاب، سياق النصّ، والمعرفة الخلفية المشتركة؛ حيثُ بلغ عدد الأخطاء نسبة 72.41 % من عدد العناصر الانسجامية المطلوبة للتعابير الكتابية.

3.3. **الفرضية الجزئية الثالثة:** شيوع الأخطاء بين أفراد العينة

ومن أجل اختبار الفرضية المتعلقة بمدى تمثيل النسبة العامة للأخطاء أفراد العيّنة كافة تمثيلًا حقيقيًّا، تفقّدنا التناسب العددي بين متغير قيم تكرارات الأخطاء حَسْبَ أشكالها وأصنافها الانسجامية ومتغير أعداد المتعلمين الذين سجلوا تلك الأخطاء، وهي القيمُ الواردةُ في الجدول الإحصائي رقم (12)، فسجلنا النتائج في شكل المخطط البياني رقم (15) الآتي:

الشكل رقم (15)

الاعتدالية في توزيع أخطاء مستوى البُنية الكبرى



نلاحظ في هذا المخطط البياني وجود تناسب مطرد إلى حد كبير بين شيوع أشكال الأخطاء في أفراد العيّنة و أحجامها العددية، فكلما ارتفع عدد الأخطاء في أشكاله المختلفة ارتفع عدد المتعلمين الذين يمثلونها، لكن شيوع الأخطاء بين المتعلمين لم يبلغ النسبة المطلقة، حيثُ بلغت أعلى نسبة 89.70 % بمقدار 61 فردا، وتمثل في خطأ الفقر في الأفكار وعدم استيفائها لموضوع الخطاب.

ونلاحظ في جزء من المخطط تباينا بين تكرارات الأخطاء وتعدادات المتعلمين ابتداء من النقطة المعلمية (65 / 61) حيثُ يرتفعُ عددُ الأخطاء باطرادٍ في مقابل عدد التلاميذ، وقد بلغ أكبر عدد للأخطاء 139 خطأ في مقابل 54 متعلما، وهو الخطأ المتمثل في التناقض وعدم التوافق بين الأفكار، والملاحظ أنّ أعلى الأخطاء تكرارا لم يوافق أعلى نسبة من الشيوع بين المتعلمين.

وبالرغم من التباين المسجّل في الجزء المذكور من المعلم البياني بين تكرارات أشكال محدودةٍ من الأخطاء وتعدادات أفرادها، لا يطعنُ ذٰلك في عدالة توزيع الأخطاء بين المتعلمين، فالزيادة في تلك الأشكال من الأخطاء كانت باطرادٍ و بتوزيعاتٍ داخلية متفاوت على نحوٍ طفيفٍ بين المتعلمين، ثُمَّ إنّ أعداد أفرادها أيضًا متفاوتة بفارق يسير يتراوح بين 50 و 54 فردا؛ وعلى كل حال، فبديهي أن ينتهي عدد المتعلمين إلى حد معين في مقابل ارتفاع عدد الأخطاء غير المحدود ابتداء من نقطة معلميّة معينة.

وبناء على الملاحظات السابقة يتبين لنا أنّ الجدول الإحصائي للأخطاء يتميز بمصداقية كبيرة من حيثُ إنه يكشِفُ واقعًا لغويًا حقيقيًا يمثلُ معظم أفراد العيّنة، وهذا ما يؤكد صدق الفرضية المتعلقة بالاعتدالية في توزيع بيانات الأخطاء.

3.4. **الفرضية الجزئية الرابعة:** تفاوت الأخطاء كميا

وبغرض اختبار الفرضية المتعلقة بمدى الفروق والتفاوت بين قيم الأخطاء المخلة بانسجام البُنية الكُبرى اعتمدنا على الجدول رقم (12) الخاص بترتيب الأخطاء وفق قيمها التكرارية والنسبية، فأثبتنا

في الجدول رقم (13) الأخطاء حَسْبَ التصنيف القابل للإحصاء (الفكرة، الفقرة، النصّ)، ثم أعدنا ترتيبها تنازليًا وفق قيمها التكرارية مع تسجيل الفروق، فكانت النتائجُ مثلما يأتي:

الجدول رقم (13)

الفروق التكرارية والنسبية لأشكال الاختلالات الانسجامية في البُنية الكبرى					
أصناف الأخطاء			التكرارات	الفروق الكمية لأشكال الأخطاء	الفروق النسبية للأصناف
الفكرة	01	تباين الأفكار	139		% 43.34
	02	غموض الأفكار	112		
	03	مناقضة المعرفة الخلفية	110		
	04	فقر الأفكار	65		
	05	نقص تنظيم الأفكار	31		
	06	نقص المنظمات	27		
	07	مناقضة الموضوع	14		
الفقرة	08	عدم التفقير	79		% 69.04
	09	خلل بُنية الفقرة	38		
	10	عدم وصل الفقرات	28		
النصّ	11	نقص الخاتمة	58		% 235.29
	12	مقدمة غير وافية	54		
	13	نقص المقدمة	15		
	14	خاتمة غير وافية	11		
	15	تباين الأطر الشكلية	06		
	16	تباين الجملة الأولى	05		
	17	نقص الترويسة	03		
	18	نقص "الموضوع "	03		
	19	نقص معطيات الرسالة	03		
	20	نقص تحية الختام	01		
	21	نقص تحية الافتتاح	01		
المجموع الكلي للأخطاء 803					

نشاهدُ في هذا الجدول أنّ نسب الأخطاء متفاوتةٌ من حيثُ أشكالُها، ومن حيثُ أصنافُها، فالأخطاءُ حَسْبَ أصنافها متباينة القيم التكرارية، لاسيّما بالنسبة إلى تكرارات أخطاء النصّ بعدِّه وحدة قياس، حيثُ بلغت أكثر من ضعفي عدد الوثائق بنسبة 235.29 %، وهي نسبة عالية فاقت كل تقدير. ونجدُ أيضًا داخل كل تصنيف تبايُنًا واضحًا في تكرارات الأخطاء الجزئية التفصيلية حَسْبَ أشكالها، وهي أخطاء: تباين الأفكار، عدم التفقير(بُنية الفقرات)، و نقص أو إهمال الخاتمة.

بالنسبة إلى الأخطاء التي وِفْقَ أصنافها فإنّه بدايةً يجدرُ التنبيه إلى أنّ قياسَ مستوى فداحة أو فدح الأخطاء ليس بالنظر إلى كثرة الأخطاء فحسبُ، وإنّما بالنظر إلى نسبة الأخطاء إلى عدد الوحدات الحاضنة لها، وذلك مبينٌ في الجدول رقم (13) السابق، ونلخصه في الجدول الآتي:

الجدول رقم (14)

خلاصة إحصائية لنسب الاختلالات الانسجامية للبُنية الكبرى حَسْبَ أصنافها			
مجال الخلل	مجموع الوحدات	مجموع الأخطاء	النسبة
الأفكار	1149	498	% 43.34
الفقرات	210	145	% 69.04
النصوص	68	160	% 235.29

يبدو لنا في هذا الجدول أنه من الطبيعي أن تكون أخطاءُ وحدة النصّ هي الكُبرى نسبةً، لأنّ وحدات النصوص تحتوي داخلها أكبر الأعداد من العناصر الانسجامية القابلة للانحرافات، مثل المقدمة والعرض والخاتمة والجملة التغريضية ومعطيات الرسالة وغيرها في مقابل وحدة الفكرة والفقرة وذلك للأسباب الآتية:

أولا: كون وحدة "النصّ" مرجعاً إحصائيا واسع المساحة لمستوى فدح الأخطاء، وعددها أقل بكثير من عدد الوحدات الإحصائية المرجعية الأخرى، فالنصوص هي بعدد الوثائق، لا تتجاوز 68 موضوعا، في حين تبلغُ الأفكار 1149 فكرة والفقرات 210 فقرة.

ثانيا: كثرة العناصر المطلوبة لانسجام النصّ بعدِّه وحدةً، حيثُ بلغت تلك العناصر 58.62 % من مجموع العناصر الكلية الضرورية لإنجاز موضوعات الاختبار الكتابي.

ثالثا: قابلية اجتماع أشكال عديدة من الأخطاء المتعلقة بوحدة النصّ في الوثيقة التعبيرية نفسها، مثل: الافتقار إلى الخاتمة والمقدمة، أخطاء السياقات المتعددة، وإهمال بعض عناصر الرسالة والتقرير، في حين أنّه لا يمكن في ما يتعلق بوحدة "الفكرة" أن تجتمع أخطاء التباين والغموض في الفكرتين نفسيهما، فهما إن كانتا غامضتين لم يُنظر في مدى انسجامها وتآلفهما، وكذلك لا تجتمع أخطاء الافتقار إلى الفكرة مع سوء تنظيمها.

و بالانتقال إلى فوارق القيم الإحصائية بين الأشكال الجزئية للأخطاء فإننا نسجل ملاحظاتٍ عديدةً، نذكرها من دون التعليل الذي نرجئُه إلى الإجابة عن التساؤل السادس المتعلق بالأسباب، وتلك الملاحظات هي:

1. نلاحظ في مجال وحدة " الفكرة" أنّ أخطاء تباين الأفكار أعلى تكرارا من غيرها، وذلك ما يجرنا إلى البحث عن طبيعة ذٰلك التناقض، أهو حاصل بين المضامين الدلالية للجمل المقترنة فحسب ؟ أم هو حاصل أيضًا بتوظيف أدوات الربط الجُملية والنصية بين تلك الجمل ؟ ويجرنا أيضًا إلى البحث عن السبب وراء حصول ذٰلك التناقض.

2. وجود تقارب بين أخطاء غموض الأفكار وأخطاء مناقضة المعرفة الخلفية المشتركة، ولاشك أنّ ذٰلك راجع إلى شبه في طبيعة النوعين من الأخطاء، ووجود عامل مشترك، نذكره عند التطرق إلى أسباب الأخطاء.

3. وجود تقارب بين أشكال الأخطاء المتعلقة بتوظيف ألفاظ الربط النصية وأخطاء ترتيب الأفكار، وذلك لأنّ تلك الجوانب تحتاجُ إلى الأدوات نفسها، مثل: (أولا، بالتّبع، لاسيّما، بينما، مثلما، بالرغم من، سواء ..أو، بالإضافة إلى، حيثُ إنّ، حيثما، بسبب، حَسْبَ، ولو، في النهاية، على عكس..)، ولابد لنا من البحث في سبب إخفاق المتعلمين في توظيف تلك الأدوات.

4. في مجال وحدة "الفقرة" نلاحظ بلوغ أخطاء ركم الأفكار وعدم فصلها وتقسيمها بالفقرات أعلى القيم التكرارية في مقابل خطأ الإخلال ببنية الفقرة، وتلك نتيجة بديهية، فبسبب وصل الجُمل قلّ عددُ الفقرات المستقلة في المدونة النصيّة، وقد سجلنا مظاهرَ عديدةً لهذا الخلل نذكرُها في مبحث الأسباب.

5. في مجال وحدة "النصّ" عند الموازنة بين أخطاء المقدمة و أخطاء الخاتمة نلاحظ أنّ الخاتمةَ أكثرُ غيابًا من المقدمة، في حين أنّ المقدمة أكثر نقصًا في عناصرها من الخاتمة، ولا شك أنّ ذٰلك الاختلاف له علاقة بطبيعة كل من المقدمة والخاتمة وموقعهما من هيكلة النصّ.

6. نلاحظ أنّ أقل أشكال أخطاء وحدة "النصّ" تكرارا يتعلق بالعناصر المتممة في الرسائل والتقارير، وهي ترويسة الرسالة والتوقيع والتاريخ وذكر الموضوع والعنوان وتحية الافتتاح والختام.

3.5. **الفرضية الجزئية الخامسة:** تجاوز الأخطاء النسب المفترضة

ولاختبار الفرضية الأخيرة حول مدى جسامة الأخطاء المُخلّة بانسجام البُنية الكُبرى في تعابير المتعلمين، اعتمدنا على الجدول رقم (13) الذي رتبنا فيه الأخطاء وقيمها التكرارية تنازليًّا وفق التصنيف القابل للإحصاء، فسجّلنا نتائج النّسب الكلية والتفصيليّة للأخطاء حَسْبَ تلك الأصناف في الجدول رقم (15) على النّحو الآتي:

الجدول رقم (15)

تفصيل أشكال الاختلالات الانسجامية في البُنية الكبرى حَسْبَ التصنيف القابل للإحصاء					
المجال	أشكال الاختلالات	تكرارات الأخطاء		عدد الوحدات	النسبة
الأفكار	عدم التوافق بين الأفكار اختلافا أو تناقضا	139	498	1149	% 43.34
	غموضُ الأفكار الرئيسة و إبهامُها	112			
	عدم توافق بيانات النصّ مع المعرفة الخلفية والأطر الذهنية المشتركة	110			
	الفقر في أفكار العرض و عدم استيفائها موضوع الخطاب أو تطويلها	65			
	عدم التنظيم الملائم بين أجزاء النصّ في علاقات التضايف النسقية الدلالية	31			
	عدم توظيف المنظمات وألفاظ التحول المناسبة بين أفكار النصّ	27			
	عدم توافق الأفكار مع سياق الموضوع المطلوب للاختلاف أو التناقض	14			
الفقرة	ركم الأفكار الرئيسة وعدم تفقيرها وعدم الفصل بين عناصر النصّ	79	145	210	69.04 %
	الإخلال ببنية الفقرة (عدم افتتاحها بجمل رئيسة تتبعها جمل توسيعية)	38			
	عدم الوصل بين الفقرات بالروابط اللفظية و الجُملية المناسبة	28			
النصّ	عدم وجود خاتمة الموضوع أو خلاصة التقرير	58	160	68	% 235.29
	وجود مقدمة لم تستوف إطار الموضوع ومشكلته أو فيها تطويل لفظي	54			
	عدم وجود مقدمة	15			
	وجود خاتمة لم تستوف خلاصة الموضوع ونتائجه وإشكاله أو تطويلها	11			
	عدم مراعاة الأطر الشكلية المناسبة لسياق الموضوع	6			
	عدم توافق العنصر التغريضي الجملة الأولى مع موضوع الخطاب	5			
	عدم وجود ترويسة في الرسالة الإدارية واسم الجمعية في التقرير	3			
	عدم وجود العناصر التغريضية: موضوع الرسالة، عنوان التقرير	3			
	نقص عناصر: اسم الكاتب، التوقيع، التاريخ في الرسالة الإدارية والتقرير	3			
	عدم وجود تحية الختام في الرسالة	1			
	عدم وجود التحية الافتتاحية في الرسالة	1			

بعد أن تحقّقنا عدالة التوزيع للأخطاء نشاهد في الجدول الأعلى لمجمل الاختلالات الانسجامية المصنفة حَسْبَ الجوانب القابلة للفحص ترتيبًا تنازليًّا لتكرارات الأخطاء ونسبها على النحو الآتي: الفكرة، الفقرة، النصّ، وهي كلها نتائج أقل بقليل أو تتجاوز النسب المفترضة بما يؤشر على صدق فرضية أنّ هناك فعلا ضعفاً لدى أفراد العيّنة في تحقيق الانسجام للنصّ على مستوى البُنية الكبرى للنصوص، لاسيّما إذا علمنا

أنّ 71.42 % من الأخطاء حدثت في المواد التي يفترض أنّ المتعلمين درسوها فعلا أو تعرضوا لها في الكتاب المدرسي، وتلك النتيجة تحتاج إلى التفسير والتعليل، بوِجدان أسباب هذا الخلل، والكشف عن مصادره، فهل الخلل يكمن في اختيار المحتوى وعرضه، أم في التطبيقات، أم في طرائق التدريس والوسائل البيداغوجية، أم في كفاءة المدرسين ؟

و يمكن إيجازُ النتائج التي توصلنا إليها عند اختبار الفرضية وفق أسئلتها الخمس الأولى في الجدول الآتي:

الجدول رقم (16)

نتائج اختبار الفرضية حَسْبَ الأسئلة					
الأسئلة	الفرضية		التحقق		التعليل
	نعم	لا	نعم	لا	
هل توجد الاختلالات الانسجامية ؟	×		×		
هل تشملُ كل أو معظم الأصناف ؟	×		×		
هل تتميز الاختلالات بالشيوع ؟	×		×		
هل تتقارب الاختلالات إحصائيا ؟	×			×	×
هل تتجاوز النسب المقبولة ؟	×		×		

وفي النهاية فإنّ النتائج المتحصل عليها بعد معاينة النتائج وفق الأسئلة المطروحة تؤكد صحة عناصر الفرضية المطروحة باستثناء فرضية التقارب في قيم الأخطاء التي عرضنا أسبابها، وتكشفُ تلك النتائج عن وجود خللٍ وقصور في مهارات أفراد العينة الكتابية ظاهر في ضعف الانسجام النصي لمستوى البُنية الكبرى و تفككُ أوصال النصّ وعدم إحكام أركانه، ويبقى التساؤلُ مطروحًا حول علل وتفسيرات تلك الأخطاء، وهو ما حاولنا الإجابة عنه في العنوان الآتي.

4. تعليل الأخطاء

بالعودة إلى النتائج الإحصائية لاختبار فرضية مستوى البُنية الكُبرى، والمسجّلة في الجدول الإحصائي رقم (13) المتعلقة بأصناف

الاختلالات الانسجامية للبُنية الكبرى وتكراراتها وتوزيعاتها يمكنُنا اقتراحُ تفسيراتٍ وتعليلاتٍ مفتوحةً لم نستند فيها إلى فرضية معينة، وهي في جانبين: الجانب العام غير المباشر و الجانب التفصيلي المباشر؛ وبالنسبة إلى الأسباب والعوامل غير المباشرة، فإنه تتشعب فيه الاحتمالات، ويقصر المقام، فهي تؤول إلى التخطيط اللغوي المتمثل في اختيار المحتوى وتنظيمه والتطبيق عليه، وانتقاء الوسائل والمناهج وطرائق التدريس، وإعداد المعلمين، وتؤولُ أيضًا إلى قصور الإطار التربوي وتقصيره، وتأثير الإعلام والمحيط الاجتماعي وغيره، وهي عواملُ كثيراً ما تطرّق إليها الدارسون لإشكاليات الضعف في التحصيل العلمي عامة لدى المتعلمين، فهي ذات تأثير عام في تعليمية الموادِّ، وليس لها اختصاصٌ بالدرس اللغوي والتعبير الكتابي، ثُمّ إننا تطرّقنا إلى بعضها في تفسير النتائج المتعلقة بتحليل أخطاء البُنية الصغرى.

وبناءً على ما ذكرنا من اتساع مجالات الأسباب غير المباشرة المحتملة، وذكرنا لبعضها في جانب أخطاء البنيية الصغرى، فإننا نقتصر من جهة أولى على العوامل الخارجية المتعلقة بالتخطيط اللغوي لمحتوى المنهاج من حيثُ: الاختيار، العرض، التنظيم والتدريج، التطبيق؛ ونتطرّقُ في مبحثٍ لاحقٍ إلى العوامل المصاحبة القابلة للقياس بوساطة متغيرات الجنس ونوع التعليم و لغة الأم وغيره، ثم نستعرض من جهة ثانية نماذج لأبرز الأخطاء الكَفائية النظامية Systematic المتعلقة بالبنية الكبرى في المدونة محللين إياها لوِجدان التفسيرات القريبة المتعددة المآخذ، وذلك على النحو الآتي:

4.1. الأسبابُ العامّة غير المباشرة

أشرنا في مبحث سابق إلى أنّ أيّ عمليةٍ لتقويم مستوى التلاميذ لها علاقةٌ بالمنهاج، بعدِّه ذاك الذي يرسمُ خُطّة التدريس ويوجّهُ أهدافه من منطلق مقولة "إنّ المنهاجَ يتجسدُ في خِبْرَاتِ التلاميذ"، لا في الكتب.

ومن أجل تقديم محتوى مدرسي يستوعب المعرفة الإنسانية المتراكمة القابلة للتدريس فإنه يجري ضمن السياسة اللغوية للدولة تحديد بُنية المحتوى المعرفية Cognitive content والتنظيمية Methodological content وفق ضوابط ومعايير محدّدة عامة وخاصة مثل: الصدق، الواقعية، التوازن، الوظيفية، الشمول، والتكامل وغيرها، وهي معاييرُ تراعي أوّلياتٍ ومتطلباتٍ محدّدةً وتُحققها، وهي التي لها علاقة بطبيعة المتعلمين وسياسة المجتمع وإطاره الهُوياتي.

وبالنظر إلى أهمية المحتوى التعليمي، فإنّ سوء الاختيار أو العرض والتدريج وإجراء التطبيقات حول أدوات وآليات الانسجام النصي في بنيته الكبرى لا شكَّ من أهمّ العوامل غيرِ المباشرة المسهمة في تدني القدرة التعبيرية لدى المتعلمين، لذٰلك، فإننا ننبّهُ فيما يأتي إلى بعض جهات الاختلال و جهات الانتظام في تلك الجوانب من الكتب المدرسية المعتمدة للمرحلة الأساسية وفق المنهاج التربوي المسطر ابتداء من شهر سبتمبر 2003 الذي جرى تحديثه في طبعة جوان 2011 في إطار إصلاح المنظومة التربوية تماشيا مع المناهج الحديثة في تعليم اللغات القائم على المقاربة بالكفاءات،[1] وتتمثل تلك الجوانب فيما يأتي:

4.1.1. اختيار المحتوى

بناءً على فحصنا المحتوى المدرسي للمرحلة الأساسية (2003 – 2011) المتعلق بالعناصر المساعدة في بناء نصوص تعبيرية منسجمة على مستوى البُنية الكبرى لاحظنا الاعتماد في عرض الدروس على المقاربة النصية منطلقا لاستخلاص التعريفات عن طريق أنشطة القراءة والمطالعة، وإن كانت دروس البنى الكبرى (التفسير، التلخيص، المقدمة، التقليص، الرسالة ..) بغير حاجة إلى أمثلة عديدة شأن أدوات الاتساق وما فيها من التفصيلات النَحْوِيّة.

---

(1) تعليق مكتوب في غلاف كتاب اللّغة العربية للمستوى الأوّل الابتدائي المطبوع عام 2014 تحت رقم 03/002 المطبوع من الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات شهاب.

وقد لاحظنا أنّ المحتوى ثري وغني، يشتمل على أهم أشكال البنى النثرية العليا والمقطعية (الأجناس النثرية والتقنيات التعبيرية والأنماط)، مثل: القصة، المسرحية، الخاطرة، الرسائل، الأمثال والحكم، المقالة العلمية، المحاضرة، التلخيص، التقليص، وأنماط الوصف والسرد والحوار والتفسير والحجاج، وهو يتضمّنُ الكثير من الأشكال النثرية الوظيفية النفعية الهادفة إلى تيسير حيواتِ المتعلمين في ممارسة الأنشطة المدنية مثل: كتابة القائمة، وصف شخص (portrait)، بطاقة الاستعمال (Catalogue)، كتابة مطوية (dépliant)، بطاقة التهنئة، الملصق الإشهاري، وغيره.

ويشتمل المحتوى زيادة إلى البنى النصية الأساس المذكورة على ألوان أدبية محضة ومضامين متنوعة مثل: أكتب شعرا (3إ / 116) الأدب الساخر (1م/ 196) الأدب الاجتماعي (1م / 283)، ويشتمل أيضًا في خانة "المشاريع" على توجيهات حول كتابة بعض الموضوعات التعبيرية الحرة غير المصرحة بأنماطها الكتابية، مثل: أكتبُ كيفية الطبخ – له علاقة بالنمط التوجيهي الإيعازي – (4إ/ 76)، أعبّرُ عن الأحاسيس – له علاقة بالسرد– (5إ/ 58).

ونعرض فيما يأتي جملة من النقائص التي سجلناها حول اختيار المحتوى، وهي النقائص التي يمكن أن يكون لها دورٌ في ضعف التكوين البنيوي النصي المطلوب في المتعلمين:

4.1.1.1. الخلل في الجانب الاصطلاحي

لا شك أنّ للمصطلحات دورها الأبستمولوجي المهمّ في إيصال المعلومات؛ لكننا عندما دققنا المصطلحات المستعملة في التعريف بالآليات والعناصر المسهمة في انسجام النصّ على مستوى البُنية الكبرى سجلنا الملاحظتين الآتيتين:

أولا: عدم صياغة كثيرٍ من المصطلحات على نحوٍ دقيق وشامل مانع، مما يؤدي إلى إرباك المعلم والمتعلم على السواء، مثل توظيف مصطلح : كتابة دليل (3 إ / ص: 152)، فالدليل لفظة غير مقيّدة، ولا تدلُّ فقط على

"وصف المسار إلى جهة مكانية معينة" مثلما ورد في الكتاب المدرسي، وكذلك نجد توظيف مصطلح: السيرة (1م/ص:136)، حيثُ جاء لتعريف قصير بشخصية هارون الرشيد لا يتجاوز الصفحة الواحدة بدل مصطلح (الترجمة)، والسيرة تختلف عن الترجمة، حيثُ تتميز السيرة بالتفصيل والإطناب والإسهاب مثل سيرة ابن طولون لـ" أحمد بن يوسف الداية"، في حين أنّ الترجمةَ تقتصرُ عامّةً على ميلاد الشخص وموته، واسمه ولقبه، وكنيته ونسبه، مع إشارة عابرة إلى شيوخه، وإلى أهم أحداث حياته.[1]

ثانيا: وجودُ اضطرابٍ في تحديد مفهومات بعض المصطلحات، وذٰلك إما بالتداني والالتباس في تعريف المصطلحين المختلفين، أو بالاختلاف في تعريف المصطلح الواحد في الموضعين المختلفين.

فهناك على سبيل المثال تداخلٌ في تعريفات الألفاظ الآتية: إعلان، إشهار، ملصقة إشهارية، لوحة إعلامية، لافتة، حيثُ جاء في كتاب (1م /ص: 264): « الإعلان و الإشهار ومضات قصيرة يقدمها التلفزيون والإذاعة ... اجمع من مختلف الجرائد مجموعة من الإشهارات و صنفها »، فهل التعريف للإعلان أم للإشهار ؟ أم للإعلان والإشهار معا ؟ وهل التعبير الكتابي يُعنى بالمادة المكتوبة أم بالمادة السمعية البصرية ؟ أم المقصودُ وصفُ تعبيرٍ إشهاري متلفز ؟

ومن جهة أخرى نجد في كتاب (3إ / ص: 184) تغايرا اصطلاحيا بين المتن والفهرس في تسمية الشيء الواحد، حيثُ ورد في الفهرس مصطلح "لافتة"، في حين ورد في المتن "لوحة إعلامية"، ونجدُ أيضًا في كتاب (3م/ ص: 28) تباينا بين (بطاقة كتاب) و (عرض كتاب).

وقد عدَّ يوسف عبد الله الجوارنة أنّ قضية توحيد المصطلحات العربية في الدراسات الحديثة من أهم قضايا اللّغة العربية المعاصرة

---

(1) انظر الفرق بين الترجمة والسيرة: محمد عبد الغنى حسن، **التراجم والسير** (من مجموعة فنون الأدب العربي – الفن القصصي –)، دار المعارف، القاهرة – مصر، ط3، 1980، ص: 28.

التي تستلزم توحيدَ الجهود لتوحيدها، رغبة في تسهيل البحوث الأكاديمية وتحقيق التواصل الحضاري بين اللّغة العربية وغيرها.[1]

4.1.1.2. الخللُ في إيفاء عناصر من المحتوى حقّها

إنّ اللّغة مثلما نعرف نظام داخلي متكامل، لذٰلك فإنّ بعض الأخطاء التعبيرية تحدث نتيجة المعرفة الجزئية لِلُّغة، بسبب تقديم العناصر اللغوية تقديما ناقصا؛ ونستعرض فيما يأتي حالات عديدة لذٰلك من الكتاب المدرسي مقتصرين على الأدوات التي تقتضيها موضوعات الاختبارات الكتابية، مع الإحالة إلى بعض مواضع تلك الحالات في الكتاب المدرسي على سبيل المثال لا الحصر:

1. بالرغم من استيفاء الكتاب المدرسي كثيرًا من أدوات وآليات بناء النصوص مثلما ذكرنا، هناك نسبةٌ من الأدوات النصية الضرورية لتحرير موضوعات الاختبارات الكتابية لم ترد فيه، تمثل 14. 37 %، و من أبرز تلك الأدوات ما يتعلق بعناصر: بُنية الفقرة، الوصل بين الفقرات، مراعاة سياق المعرفة الخلفية المشتركة؛ لكن المفارقة المعاكسة للمتوقع هي أنّ نسبة 71.42 % من الأخطاء المسجلة إجمالًا قد حدثت تحديدا في تلك العناصر الانسجامية الواردة في الكتاب المدرسي، وذلك ما يدل على أنّ أكبر أسباب الأخطاء يتعلق بكيفية اختيار المحتوى وعرضه وتدريجه والتطبيق عليه أكثر مما يتعلق بنقصه.

2. نلاحظ فروقا بيّنة في الاهتمام بمختلِف عناصر البُنية الكبرى الضرورية للتعابير الكتابية المتعلقة بموضوع الخطاب والبُنية والسياق والمعرفة الخلفية، إذ ليس فيها اهتمامٌ كافٍ وعادلٌ ببعض العناصر والتفصيلات الهامة، فالاهتمامُ الأكبرُ كان منصبًّا على ذكر البُنى النصية العليا التقليدية وتعريفها (الأجناس النثرية، الأنماط، تقنيات التعبير

---

(1) انظر: يوسف عبد الله الجوارنة، مقال: **أزمة توحيد المصطلحات العلمية العربية**، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، مج 21، عدد 2، 2013، ص: 1-27.

الكتابي)، حيثُ ورد في الكتاب المدرسي نسبة 77.77 % من تلك العناصر، في حين لا نجدُ تعريفًا وافيًا بالعناصر الانسجامية الضمنية الأخرى كُلِّها أو أهمِّها برغم أهميتها (توافر الأفكار الرئيسة، وضوحها، انسجامها، ترتيبها، حسن التفقير، توافر المعلومات، العنصر الاستهلالي، كفاية المقدمة والخاتمة، ملاءمة المعرفة الخلفية ..)، إذ لم يتجاوز ما ورد في الكتاب المدرسي من تلك العناصر نسبة 57.14 %، و هو لا يعدو إشارات ضمنية متفرقة.

3. لم يتمّ التعريفُ بالتغريض وأهميته على نحوٍ صريحٍ وكافٍ، بعدّه أهم العناصر المدخلية إلى النصّ، واكتُفي بالإشارة إلى العنوان أنه من مكونات النصّ، وأنه عبارةٌ تكتبُ بخطٍ بارز وغليظ في جملة اسمية (3إ / ص: 12)، (4إ / ص: 41).

4. الاكتفاء بذكر المقدمة عُنصرًا من عناصر الموضوع يُمهِّدُ فيها لفكرته العامة وتُلخَّص بوضوح ودون لبس (4م / ص: 230)، (3م / ص: 225)، دون التطرّقِ إلى أهم عناصرها، وهي طرح المشكلة، مع أهميتها في تحفيز المتلقي وربطه بمضمون الموضوع، ونتيجة ذٰلك ما نلاحظه في التعابير من مقدمات غير وافية بالموضوع؛ وكذلك نجد عدم الإيفاء بعناصر الخاتمة، حيثُ ذُكر أنها تمثل خلاصة ونتيجة وتأكيدا للموضوع (3م /ص: 225- 232)، (4م / ص: 230)، دون إحاطة بعناصرها الأخرى المتمثلة في: لفظة الختام، التذكير بالموضوع والإشكال، إيجاز النتائج الرئيسة، ثم التوصيات.

5. ورد تعريف النصّ بأنه ينبني من فقرات تتكون من جمل يترك فراغ في بدايتها، وتنتهي بنقطة، وأنها تتكون من فكرة يمكن تلخيصُها في جملة، وذُكر أيضًا أنّ الكلمة الرئيسة التي يجري حولها الكلام تُذكر في الجملة الأولى من الفقرة (3إ / ص: 12- 16)، (1م /ص: 62)، (5إ /ص: 12)؛ لكنني أرى أنّ تلك التعريفات غير وافية ما لم تشرح بُنية الفقرة Paragraph Structure حَسْبَمَا هو مُتَعَارفٌ ممّا ذكرناه في الفصل النظري (جملة الموضوع، تطوير الأفكار، الجملة الختامية).

6. وردت مجموعة من الروابط النصية اللفظية، لكن الملاحظ أنّ معظمها محصور في مجال النصوص السردية، وذلك بالتدريب على إعادة ترتيب قصة نموذجية، أو كتابة رحلةٍ شائقةٍ بتوظيف ألفاظ: فجأة، ذات يوم، بينما، فلما، عندما، حينما، وهٰكذا، وبذلك، بعد ذٰلك، لا شك أنّ، وهٰكذا، وفي النهاية (5إ /ص: 22-23)، (3إ /ص: 87-94).

7. لم يتمّ التوكيدُ في المحتوى المدرسي على الطبيعة النصية للروابط اللفظية على نحوٍ صريح ومستقل، لاسيّما بالنسبة إلى الروابط اللفظية التركيبية، مثل: أوّلا- ثانيا، في البداية- وفي النهاية، من جهة - ومن جهة أخرى، وذلك حتى لا يقتصر المتعلمون فيها على الاستعمال الموضعي الجزئي، ولا يخلطوا بينها وبين الروابط الحرفية.

8. لم تتمّ الإشارةُ إلى الطبيعة النصية للروابط اللفظية إلَّا في التطبيقات المباشرة، مثل: « استرجع القصة مستعملا: في يوم من الأيام ..كوّن جملاً مستعملا: لا شكّ أنّ »،(3إ/ص:87) « كتبتُ بداية القصة باستعمال الكلمات الدالة على الزمن مثل: كان، كان في قديم الزمان، يحكى أنّ » (5إ / ص: 22-23).

9. عدم وجود إشارة في المحتوى المدرسي إلى أهمية مراعاة صحّة المعلومات والأفكار، لاسيّما ما كان منها حقائق بديهية ومعارف خلفية وأطر مشتركة بين الكاتب والقارئ إلَّا تلميحا، مثلما جاء حول موضوع المقال الصحفي: « موضوع المقالة يرتبط بجمهور القراء على اختلاف مستوياتهم » (4 م / ص: 202)؛ و كذلك عدم الإشارة إلى مراعاة الجانب التداولي للخطاب المتمثل في حال السامع، واقتصر الكتاب على اشتراط مراعاة حاجة السامعين وما يناسبهم حَسْبَ مستواهم في كتابة خطبة مثلما استقر في أدبياتها (4م / 230).

10. عدم التصريح بضرورة توافر القدر الضروري الأدنى الكافي من المعلومات المؤازرة لموضوع الخطاب، التي يكون معظمها في بداية النصّ، وقد اقتصرت الإشارة إلى أهمية المعلومة على أجناس محددة مثل المقالة والخطبة مما له طبيعة الإقناع والخطاب المباشر، مثل: « بناء المقال يقتضي انتقاء أفكار واضحة .. تعبر عن أحكام معللة » (4م ص: 202)،

« لإعداد الخطبة يجب رصد أدلة وبيانات مقنعة .. و تفصيل الفكرة العامة بقدر من الشرح والتعليل والتحليل » (4م / ص: 230)، وتم التركيز في بيان أشكال المعلومات على الاستشهاد والاقتباس خاصّةً (4م /ص: 129)، (3م /ص: 56).

11. وبالرغم من إيراد الاستشهاد والاقتباس في المقال والخطبة في المحتوى المدرسي، لا يكفي ذٰلك في نظرنا، لأنّ الدعم المعرفي المعلوماتي مطلوبٌ في الأجناس الكتابية والمضامين المختلفة كلها، فهي تدل على الخبرة والدراية والإلمام لدى الكاتب، وتسهم في إنضاج الأفكار و الإقناع بها.

12. عدم التصريح في المحتوى التعليمي بضرورة توافر عنصر عدم التباين والتناقض بين الأفكار والمعلومات، وعدم تناقض الحقول المعجمية مع سياق النصّ السابق، ولم يذكر هذا العنصر إلَّا ضمنيا وبشكل عرضي، مثلما جاء ضمن عناصر بناء المقال الصحفي: « الاهتمام بالمضمون الذي يتطلب انتقاء أفكار واضحة خالية من التناقض » (4م / 202).

13. تمثلت الأطرُ النصية لمواضيع الاختبارات الكتابية لهذه الدراسة في العناصر الآتية:

- المقالة الموضوعية المصغرة mini-article
- الرسالة الإدارية
- التقرير
- نمط التفسير
- الإخبار و الإعلام
- الإيعاز
- الوصف
- السرد
- اعتماد اللّغة ذات الوظيفة المرجعية

وبالرغم من أنّ المحتوى المدرسي قد شمل نسبة 77.77 % من تلك العناصر الإطارية عدا نمطي " التفسير" و" الإيعاز"، لا نجدُ تعريفًا بأهمية أبرز وظيفة من الوظائف اللغوية، وهي الوظيفة المرجعية

la fonction référencielle،[1] بـل نجـد اكـتـفـاءً بـالإشـارة إلى الأسلـوب العلمي في النصوص العلمية الوصفية مع تمييزه عن الأسلوب الأدبي: « التعبير عن الحقائق العلمية ووصفها بدقة وتفصيل، بعيدا عن الخيال والجمال اللفظي والتصوير، وإبداء المشاعر النفسية » (3م / ص: 66) ، « قد يكون الوصف علميا موضوعيا لا دخل للعواطف فيه، ولغته حقيقية بعيدة عن المجاز .. لا أثر فيه للاستعارة والمجاز والألفاظ الدالة على المبالغة والنعوت الموحية بالانفعال » (4م / 71).

ولا شك أنّ هناك اختلافًا دقيقا بين مصطلحي " اللّغة ذات الوظيفة المرجعية" و "الأسلوب العلمي"، فالوظيفة المرجعية المعرفية التي تركز على الرسالة تشيرُ إلى حالة اللّغة التي تُحيل فيها الألفاظ إلى معارف وتصورات وموجودات وأحداث خارجية سابقة صحيحة تمثل موضوع النصّ ضمن سياق مجال مرجعي معين وفي إطار حيز مكاني وزماني واجتماعي محدد؛ أمّا الأسلوب العلمي فيركز على شروط دقة المصطلحات وتوخي المضامين الحسية والمنطقية والابتعاد عن الخيال والعاطفة.

14. لاشك أنّ المطالعة الخاصة والشغف والفضول وحب الاكتشاف والعصامية تسهم كثيرا في معارف المتعلمين، لكن المحتوى المدرسي لديه المنهاج الذي يقدِّمُ لمحة إلى الموضوعات الرئيسة ذات العلاقة بمحيط المتعلمين، وبقدر ما تكون تلك الموضوعات منسجمة بينها ولها صلة بآفاق المتعلمين واهتماماتهم بقدر ما تكون تعابيرهم موثوقة ومنسجمة في أفكارها.

ونلاحظ وجود معظم مجالات الموضوعات المطلوبة في التعابير الكتابية في شكل وحدات تعليمية تثري الرصيد المعرفي والمعجمي للمتعلمين ضمن محتوى مناشط القراءة والمطالعة والنصوص التوثيقية بدرجات متفاوتة، نذكرها فيما يأتي:

الجانب الاجتماعي:

نلاحظ أنّ الموضوعات الاجتماعية والوطنية و الهَوياتية تستحوذُ على أكبر نسبة من الموضوعات في المستوى الابتدائي، وهي مقاربة مثلى، لأنها مرحلة غرس القيم والمبادئ، فمن الموضوعات الاجتماعية: آداب الأكل ، الحياة الأسرية والعلاقات

(1) لتعريف الوظيفة المرجعية انظر: رومان جاكبسون : **قضايا الشعرية** تر: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء – المغرب، ط1، 1988، ص: 27.

الاجتماعية والإنسانية، التعاون، التضامن، الحث على العمل، اللعب والترفيه، ومنها ما جاء في شكل قصصي من القصص العالمي مثل"بائعة الكبريت" (3إ / ص: 82).

الصناعة والتكنولوجيا:

وقد تضمن هذا المجال التعريف بكثير من الاختراعات والمكتشفات والمغامرات العلمية ، مثل: قصة التلفاز، الكلب الروبوتي، إنتاج الطعام، سيارة المستقبل، غزو الفضاء، السائح الفضائي، الأقمار الاصطناعية، وجاء بعضها في شكل كنايات تشويقية لإثارة الفضول: الجهاز العجيب "الحاسوب" (3إ/ص: 162)، الصغير الكبير "الهاتف النقال" (3إ/ص: 158)، الاختراع الرائع "الطائرة " (4إ /ص: 122) .

الجانب الاقتصادي:

مثل: الطاقة الجديدة، البترول في حياتنا اليومية، ومنها ما كان موضوعاتٍ استشرافيةً طريفة مثل: إعمار القمر (2م / ص: 106) و الزراعة بماء البحر (4 م / ص: 84)

الجانب الإداري:

ويتمثل خاصّةً في " الرسالة الإدارية " التي لاقت عناية فائقة، وأخذت مكانتها اللائقة، باعتبارها أكثر الأشكال الكتابية الإدارية اطرادا في حياة المواطن اليومية (3م/ ص: 167)،(2إ / 173)، (1م / 110)، (4م / 26)، وكذلك نجد "التقرير و"عرض الحال"، (2م / 132)، (2م / 61).

وبالرغم من توافر المجالات المعرفية المذكورة، فإننا نسجل الملاحظتين الآتيتين:

أوّلاً : التركيز في معظم الموضوعات المطروحة على الجوانب الإيجابية وما هو مفترض ومأمول على حساب إثارة جوانبها السيئة والسلبية على سبيل التوعية والتحسيس إلَّا لِماماً، مثل: مشكلات النمو السكاني (3م /ص: 183)، أسباب تناول المخدرات وأنواعها (2م / ص: 160- 161)، ضعف الصناعة العربية (3م / ص: 195)، البِطالة (3م / ص: 230).

فلم يتمّ التحسيسُ والتوعية بخطورة الآفات الاجتماعية التي يتخبّطُ فيها الشبابُ من المخدرات والتدخين والسرقة، رغم كونها الواقع الذي يعيشه التلميذ، ويحتك به عن طريق الإعلام أو بالمعاينة في حياته اليومية؛ ففي المثال الآتي ذُكر دورُ

الرياضة في محاربة الأمراض الجسمانية، دون الإشارة إلى دورها أيضًا في مكافحة الآفات الاجتماعية، بفضل شغل أوقات الفراغ والوقاية من العزلة والانطواء: « الرياضة مفيدة جدا للمحافظة على الصحة العامة للإنسان وللوقاية من الأمراض، وتعتبر سلاحا قويا في المعركة ضد الزكام والأمراض الأخرى .. » (1م / ص: 275)

وكذلك لا نجد أيّ إشارة إلى أزمة الركود الاقتصادي في الجزائر الذي سببه سوء التخطيط وانخفاض أسعار النفط و البِطالة والبيروقراطية والفساد،[1] ولا ذِكراً لأخطار الإعلام وتكنولوجيا الاتصالات المختلفة، حيثُ لم يتمّ التطرقُ إلى وسائل العولمة الإعلامية الحديثة رغم خطورتها إلَّا في ثلاثة نصوص هي: قلم الأنترنت (1م / ص: 34)، عصر المعلوماتية (3م/ ص: 214)، اختراع البريد الإلكتروني (4م/ ص: 210).

ثانيًا: أبرز نماذج أخطاء الفقر في الأفكار في تعابير المتعلمين تتعلق بالإخفاق في تحديد الأهداف والتخطيط للحياة المستقبلية ضمن الموضوع الثالث، حيثُ لم يحز هذا الموضوع إلَّا على نسبة 25 % من اهتمام المتعلمين، ومرجعُ ذٰلك – في نظرنا – إلى افتقار المحتوى المدرسي إلى مجال ذي صلة وثيقة بالمتعلمين، وهو مجال "تطوير الذات" أو التنمية الشخصية Self-development، بالرغم من أهمية هذا المجال في مساعدة المتعلمين على تحسين الحياة الشخصية وتعلم مهارات ذهنية جديدة، لاسيّما ما يتعلق بإدارة الوقت وأساليب المذاكرة.

ولم نجد في المحتوى المدرسي – في نظرنا – عدا نص واحد يمكن أن يصب في غرض مساعدة التلميذ على وضوح الرؤية نحو ذاته ومستقبله ضمن العناصر الهُوياتية للشخصية الوطنية (الإسلام والجزائرية والعروبة)، وهو نص: "لِمن أعيشُ " لعبد الحميد بن باديس (2م / ص: 194).

---

(1) انظر: حفيظ صواليلي، **البيروقراطية والفساد يقوضان الاقتصاد الجزائري**، مقالة بموقع صحيفة الخبر، 27 فبراير 2018، الرابط: (www.elkhabar.com).

4.1.1.3. الخلــل في إهمــال عنــاصــر من المحتــوى

أحصــينا عــددا مــن العناصــر الــتي لم تــرد في المحتــوى المدرســي، وتقدر بنسبة 37.14 % من المجموع الكلي للعناصر الانسجامية المطلوبة للتعابير الكتابية، وقد بلغت الأخطاءُ المسجلة في تلك العناصر نسبة 62.5 % منها، وذلك يدل على تأثير النَقص من المحتوى في تعابير المتعلمين، ونذكر فيما يأتي بإيجازٍ تلك النقائص في المحتوى:

1. عدم ضبط النسبة الكمية المطلوبة لحجم المقدمة والخاتمة، واللتان تُقدران عادة بـ 5 % من النصّ، وعدمُ الإشارة إلى أنه لا ينبغي أن تتجاوزا الفقرةَ الواحدة في النصوص التفسيرية والوصفية والإرشادية المصغرة، مما يمكنُ عدّه مقالاتٍ مصغرةً mini - article،[1] أو تعبيراتٍ كتابيةً مدرسية.

2. عدمُ الإشارة إلى أهمية الربط بين الفقرتين بروابط مناسبة من إسنادات و مرادفات وتلميحات لفظية فيها إشارة إلى غرض الفقرة الآتية.

3. عدم الإشارة إلى أهمية العنصر التغريضي المتمثّل في الجملة الاستهلالية الأولى والعنوان الذي يُمهّد لفكرة موضوع الخطاب على نحوٍ ملائم ومنسجم مع سياقه.

4. عدم الإشارة إلى ضرورة انسجام ومناسبة المقدمة والخاتمة مع سياق موضوع الخطاب اللاحق أو السابق في النصوص التفسيرية والسردية و غيرها.

5. عدم الإشارة صراحةً إلى أهمية اختيار ومراعاة الأطر النصية والبنى العليا المناسبة من الأصناف والأجناس والأنماط الكتابية النثرية وألوان المضامين عناصرَ سياقيةً مهمّةً لتحقيق الانسجام في النصوص، فإدراك المتعلم لأهمية اختيار الإطار المناسب للموضوع يساعدُه في اختيار بُنية النصّ وانتقاء الأساليب والألفاظ المناسبة.

---

(1) المقالة المصغرة mini-article هي مقالة ضئيلة تقدم لمحة موجزة حول موضوع محدد، وتحتوي على عناصر المقالة العلمية (تقديم، إشكال، دراسات سابقة، منهجية، نتائج، مناقشة خلاصة)، لكنها تقتصر على عناصر أقل بالنسبة للتلاميذ، بالشكل التقليدي (مقدمة، عرض، خاتمة)، انظر التعريف في المقالة الآتية:

Julie Méthot, Roxane Therrien, **Rédaction d'un article : trucs et astuces**, Pharmactuel Vol. 42 N° 4, Novembre - Décembre 2009, p: 254-261.

وتُمثِّـلُ الأطـرُ النصـية قائمـةً واسـعة وثريـة مـن الخيـارات المتراكبـة (أسـلوب أدبي ذاتي، علمـي موضـوعي، وظيفـي نفعـي، القصـة، المسـرحية، المقالة، الأمثال والحكم، الخطبة، المحاضرة، المناظرة، الرسالة، التقرير، السرد، الوصـف، التفسـير، وظيفـة اللّغـة، مسـتوى الاسـتعمال اللغـوي، مدونـة، مجلـة، شاشـة حاسـوب، بريـد إلكـتروني، الجـرافيتي Graffiti، المضـامين السياسـية، الدينية، الاجتماعية، وغيره..)

4.1.2. تنظيم المحتوى وعرضه

من أجل معرفة مدى توافر التنظيم والعرض المناسب لأدوات البُنية الكـبرى في محتـوى المسـتوى الأساسـي قبـل صـدور الجيـل الثـاني بدايـة من الموسم (2016 - 2017) ومدى إسهام ذٰلك في تعزيز القدرة على تـوفير الانسـجام في تعـابير أفـراد العينـة وتفـادي الاخـتلالات، فحصـنا ذٰلك التنظيم والعرض، وسجلنا الملاحظتين الإيجابيتين الآتيتين:

1. مثلمـا مـر بنـا في أدوات الاتسـاق والانسـجام للبُنيـة الصـغرى وفي إطـار بيداغوجيا المقاربة بالأهداف، لاحظنا عند معاينة محتوى الكتاب الرسمي للمستوى الأساسي أنّ الدروس التعليمية لآليات البُنية الكبرى جاءت ضمن مفهوم المقاربة النصية الاستقرائية مستندة إلى نص المطالعة الموجهة أو نص مصغر رديف، ومثلما لاحظنا بالنسبة إلى أدوات البُنية الصغرى، جاء استنباط عناصر القاعدة متنوعا بين الطريقة الصريحة والطريقة الضمنية.

2. ففـي المرحلة الابتدائية يرد النصّ متبوعا بأسئلة تحاول ربط المتعلمين بعناصـر الـدرس اعتمـادًا علـى طريقـة تقـديم المحتـوى بالنشـاط الموجـه بوساطة الحوار والنقاش وإثارة المشكلات والربط بالخبرات السابقة، ثم يلي الأسئلة تدريباتٌ تطبيقية يجري عن طريقها استنتاجُ عناصر التقنية الكتابية أو الجنس الأدبي المسـتهدف مـن دون تعريـفٍ مباشَـرٍ بالآليـة المسـتهدفة، في حـين تُضـافُ التعـريفـاتِ الصريحةَ في المستوى المتـوسّط، مثـل: ألخـص نصا (5إ / ص:72)، توسيع فكرة (4م/ ص: 15-17)، الوصف (1م/ ص: 87)، وعلى كل حال نلاحظ مـيلا إلى الجانـب الإجرائـي العملـي في عـرض المحتـويات لا الجانـب التعريفـي،

حيثُ جاءت معظم الدروس مبدوءة بـ" كتابة" (كتابة مسرحية، كتابة رسالة، كتابة مطوية، كتابة مقال صحفي ..)

3. وكذلك تمَّ عرضُ محتوى آليات الانسجام للبُنية الكبرى بالاعتماد على التدريج الدوري التناوبي Cyclic gradation، وهو العرض الأمثل المناسب للتطور العمري في قدرات المتعلمين على الاستيعاب، حيثُ كان الارتقاء المنطقي من السهل الميسور إلى الصعب المركب بما يخلق التشويق والدافعية والسرعة في التلقي لدى المتعلمين، خاصّةً بالنسبة إلى أدوات الانسجام النصي الأساس التي يتوافر فيها عنصر التعزيز.

ويتمثلُ عنصر التعزيز في تقديم العناصر الانسجامية الرئيسة منجّمة مكررة ومفرقة في المستوى الواحد وبين المستويات والمراحل المدرسية على شكلين: شكل التكرار التنوعي في المحتوى لاسيّما في الوصف (وصف شخص حسي، معنوي، مكان، وسط اجتماعي / الرسالة الإدارية / السرد / الحوار/ الإعلام ..)، أو التكرار التفصيلي الاستقصائي والارتقائي في عناصر الدرس (يتكون النصّ من عنوان وفقرات .. تبدأ الفقرة دائما في بداية السطر بعد البياض .. تتكون الفقرة من جمل وتنتهي بنقطة .. يتكونُ النصّ من فقرة أو فقراتٍ كثيرةٍ .. تعبر الفقرة عن فكرة يمكن تلخيصها في جملة .. نترك فراغا بقدر سنتمتر في بداية الفقرة .. تعريف القصة والرسالة .. ذكر عناصرها)؛ وتعرض بعض من دروس التقنيات والأجناس النصية في درسين: الأوّلُ تعريفي، والآخَرُ تفصيلي يذكر كيفية تجسيد ذٰلك العنصر الانسجامي: أدواته، أساليبه، هيكلته، مراحله و خصائصه، مثل : الوصف (4م/ 61) ثم كتابة نص وصفي (4م / 71).

وتتمثل أبرز أدوات الانسجام النصي للبُنية الكبرى الواردة في المحتوى فيما فيما يأتي:

- **الوصف:** وهو أكثر الأنماط النصية تكرارا، حيثُ احتل مكانه الطبيعي المتميّز بينها من حيثُ الاطرادُ والشيوع، وقد ورد بعناوين ارتقائية تدريجية متنوعة في الشكل والمضمون تستقصي أهم جوانبه الحياتية التداولية: وصف منزل، وصف شخص Portrait، كتابة نص وصفي، وصف شخصية أو مكان داخل قصة، وصف حيوان، الوصف في حالة السكون وحالة الحركة، وصف وسط اجتماعي.

● **الســـرد:** حظـي السـرد أيضًـا باهتمـام في المحتـوى، حيـثُ جـاء بأشـكال ومضامين متعددة، نذكرها على النحو الآتي: كتابة مسرحية، كتابة قصة، كتابة نص سـردي، كتابـة حكايـة خياليـة، ترتيـب أجـزاء القصـة، حكايـة رحلـة، الـرِحْلاتُ والأسـفار، أدب السـيرة، المـذكرة الشخصـية، تحريـر نـص سـردي، دراسـة شخصـية قصصية، الخرافة .

● **الإخبـار:** وكذلك نجد اهتماما واضحا بالمظاهر والمضامين النصية ذات الطبيعة الإخبارية، نذكرها فيما يأتي: نص إخباري، نص إخباري حول الصناعات اليدوية، نص إعلامي حول الألعاب، كتابة إعلان، إنجاز ملصقة إشهارية، الإخبار، الإعلان والإشهار، كتابة نص إخباري، كتابة نص إشهاري.

● **التلخيص:** يُعَـدُّ التلخيص والتقليص أهـم الأدوات الكتابيـة الـتي يحتـاج إليهـا التلميـذ في مسـاره البحثـي العلمـي، ولـذلك ورد في عنـاوين عديـدة متكـرّرة ومترقية في التعريف والعناصر هي: ألخص نصا، التلخيص، تقليص نص، تلخيص النصوص، تقليص النصّ، تلخيص نص ..

● **المقـال:** يُعَـدُّ المقال أبرز الأجناس الكتابية الحديثة، حيثُ اقتصر على محتوى المرحلة المتوسطة (الأولى، الثانية، الرابعة)، وذكرت ثلاثة أشكال منه هي: المقال العلمي، المقال الصحفي، والمقال الاجتماعي.

وبالـرغم مـن الجوانـب الإيجابيـة المـذكورة، وعلـى غـرار مـا ذكـر سـابقا من المآخذ التي سُجِّلت عمومًا على المحتوى المدرسي من الندوات الوطنية لتقييم إصلاحات (بن زاغو) من حيثُ عدمُ الملاءمة والتدرج والتوازن، سجلنا كذلك بعضًـا من الاختلالات حول محتوى عناصر البُنية النصية الكبرى، نذكرها فيما يأتي:

1. ورد تعريـف "النـصّ" مـرة واحـدة فقـط في السـنة الثالثـة الابتدائيـة، ثم صـارت اللفظة مقترنة بغيرها من العناصر (كتابة نص وصفي، كتابة نص سردي، تلخيص النصّ ..)، وذلك في نظرنا خلل في العرض والتدريج، لأنّ مفهوم النصّ أساسٌ في عملية الانسجام، وكان من المفروض أن يُمهد له منذ المستوى الابتدائي، ففي كتـاب السـنة الأولى الابتدائيـة لم تـرد لفظـةُ "الـنصّ" إلَّا مـرة واحـدة عرضـيًا: « أقرأ النصّ، ثم أعين الكلمات المشتملة على مدٍّ » (1ا / ص: 106).

2. بالرغم من ارتباط الخطابة بالمشافهة والارتجال وهما أصل اللّغة والفصاحة في العربية، وبالرغم من أسبقية فن الخطابة تاريخيا للمقالة،[1] لا نجدُ اهتماما بالخطبة بقدر الاهتمام بالمقالة، فلم ترد في سوى درسين في ذيل المقرر للسنة الرابعة المتوسطة، وذلك في نظرنا خلل في التوازن بين عناصر المحتوى، وذلك.

3. بالرغم من ثراء المنهاج بالأشكال الكتابية بعدّها من أهم عناصر البُنية الكبرى للنصوص، نصطدمُ بعقبة إبستمولوجية معرفية تتعلق بعدم التمييز بين تلك الأشكال والمظاهر الكتابية على أساس تصنيفي واضح وشامل حَسْبَ ضوابط ملمحية، حيثُ إنّ التصنيف الواضح غير المتداخل للبُنى الكتابية يساعد المتعلمين على وعي المضامين وتحقيق الانسجام فيها.

4. فقد وردت أشكال البنى النصية الكبرى كلها بداية من السنة الثانية الابتدائية تحت خانة " المشاريع الكتابية "في المستوى الابتدائي و"التعبير الكتابي" في المستوى المتوسط، دون تمييز بين تلك العناصر المختلفة على أساس من التصنيفات الجلية: تقنيات، أساليب، أجناس أدبية، بنى هيكلية، مضامين، فنجد على سبيل المثال ما يأتي في جرد واحد: (رسالة، دعوة، تلخيص، تقليص، إخبار، أسلوب علمي، ما يفيد التشبيه والتفضيل، سرد، حجاج، حكاية، مقال علمي، خطبة، فقرة، ترتيب أجزاء قصة، وصف شخصية، تعبير عن أحاسيس، أدب ساخر، كتابة شعر ..)

5. وربما نجد بعض العناصر غير محددة الخانة، مثل عنصر "الفقرة" الذي ورد ضمن "الظواهر اللغوية" في كتاب (3إ / ص: 14)، وورد ضمن التعبير الكتابي من جهة أخرى في كتاب (1م / ص: 62).

6. نلاحظ اعتماد جل النصوص القرائية ومحتويات أشكال وآليات البنى الكبرى لاسيّما في المرحلة الابتدائية على توظيف الصور التمثيلية والرسومات الشكلية والأنشطة اليدوية المساعدة على فهم الدرس، مثل: صورة النمر في درس "وصف الحيوان" (2م/ ص: 186)، أصنع أقنعة وأكتب مسرحية (2 إ / ص: 89)، أرسم حيوانا وأصفه (2 إ / ص: 125)، أكتب قائمة

---

(1) انظر قِدم الخطابة: أحمد الشايب، **الأسلوب**، مكتبة النهضة المصرية، ط 12، 2003، ص: 116.

بالأدوات التي يضعها الطبيب في محفظته مستعينا بالرسومات (3إ / 77)، أكتب قصة معتمدا على هذه الصور (4إ / 23).

وإنّ تعزيز الأنشطة بالرسومات والوسائط المتعددة عمومًا مسلك سليم يؤدي إلى تقوية وتعزيز الدروس وجعل المفاهيم أكثر وضوحا لدى المتعلمين إذا تمّ تصميمُ تلك الوسائط بطرائق تتفقُ مع كيفية عمل العقل البشري، مثلما يؤكد عالم النفس ريشارد أ. ماير Richard E. Mayer (1947 -) [1]

وبالرغم من غنى المحتوى بالصور التمثيلية والرسومات الشكلية، نجدُ نقصًا في استعمال الجداول التفصيلية الشاملة لتلخيص عناصر الدروس و الموازنة بينها، فم ترد إلَّا نادرا، مثل جدول سرد عناصر الحدث المركب في هجوم الصليبيين على الجزائر (2م / ص: 196)، حيثُ كان يمكن استعمال الجداول للتمييز بين عناصر التصنيفات المذكورة آنفا.

وفي النهاية، وبعد فحص محتوى أدوات الانسجام للبُنية الكبرى في الكتاب المدرسي ضمن الأسباب غير المباشرة، يمكن أن نؤكد ما استنتجناه في البداية استنادًا إلى المعطيات الإحصائية للأخطاء أنّ أكثر الاختلالات المتعلقة بالتخطيط للمحتوى لا تعود إلى الإهمال لعناصر المحتوى بقدر ما تعود إلى عدم إيفاء العناصر حقها وسوء التنظيم والعرض وعدم الدقة في المصطلحات.

---

(1) انظر (التعلم بالوسائط المتعددة) لِماير:

Mayer,R.E, **Multimedia learning**. New York-USA, Cambridge University Press, (2001).

4.1.3. التطبيق على المحتوى

4.1.3.1. جدول إحصائي حول التمرينات

رأينا سابقا أنّ المتعلمين قد تلقوا تقنيات التعبير الكتابي الأساس والعناصر الرئيسة للبُنية الكبرى التي تساعدهم على إنشاء النصوص السليمة إلَّا أنهم حَسْبَ النتائج الإحصائية لتحليل الأخطاء غيرُ قادرين على تطبيق تلك المعارف في كتاباتهم الفعلية؛ وقد راجعنا جانب اختيار المحتوى وتدريجه في الكتاب المدرسي للمستوى الأساسي، وسجلنا اختلالاتٍ عديدةً؛ ولـمّا كان من الطبيعي أنّ إتقان مهارة اللّغة لا يحصُلُ إلَّا بالتطبيقات والتمرينات، كُنّا بحاجة إلى النظر كذلك في إجراء التطبيقات على تلك الآليات والأدوات لرصد ما هنالك من الأسباب لذٰلك القصور.

وأشرنا سابقا إلى أنّ دور التطبيقات يكمن في تعزيز المعلومات وترسيخها بفعل التمرن والتدريب، حيثُ إنّ أمثل طريقة لتعليم اللغات هي تجاوزُ هدف استيعاب المعلومات إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها، غير أننا لا نتحدث في عناصر البُنية الكبرى عن معضلة الازدواجية وعدم توظيف اللّغة خارج المدرسة لأنّ الأمر يتعلق بالبُنى النصية الترتيبية التقسيمية والمنهجية من الأنماط والهياكل الكبرى، وهي أشكال كتابية وظيفية بالدرجة الأولى.

ومن أجل فحص مدى فعالية التطبيقات المتعلقة بعناصر البُنية الكبرى طرحنا أسئلة على غرار الأسئلة التي طرحناها سابقا كما يأتي:

- هل تعتمد أسئلة التحليل والتركيب الجزئية، أم أسئلة الإنجاز الفعلي للبُنى النصية ؟
- هل يوجد تدرج في التمرينات يراعي التطور الذهني للمتعلمين كـمًّا و كيفاً ؟
- هل هناك عوز في التمارين أو فروق كمية حَسْبَ العناصر الانسجامية ؟

وللإجابة عن الأسئلة السّابقة أحصينا التمريناتِ الواردةَ في تطبيقات دروس عناصر البُنية الكُبرى في كتب المستوى الأساسي

وعرضها في جدول تفصيلي يضم عناصر التمرينات الصريحة والضمنية، وعرضنا النتائج في الجدول الآتي:

الجدول رقم (17)

إحصاء تمرينات عناصر البُنية الكبرى للمستوى المتوسّط حسب أسئلة الإنجاز و التحليل والتركيب									
طبيعة التمرينات	التدريج حَسْبَ المستويات التعليمية								
عدد التمرينات / أنواع التمرينات	الابتدائية				المتوسطة				النسب
	الطور 1		الطور 2		الطور 3	الطور 1	الطور 2		الطور 3	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	
أسئلة التحليل والتركيب الجزئية			10	12	10	2	17	5	6	% 21.67
أسئلة الإنجاز الفعلي والاستعمال المباشر		2	12	12	13	37	58	49	41	% 78.32
النسب		% 2.81	% 30.98	% 33.80	% 32.39	% 13.63	% 26.22	% 18.88	% 16.43	العدد الكلي للتمرينات: 286
	% 24.82					% 75.17				

4.1.3.2. طبيعة التطبيقات

نلاحظ في الجدول رقم (17) أنّ أسئلة الإنجاز الفعلي والاستعمال المباشر لعناصر البُنية الكبرى في الأوضاع التعبيرية – حَسْبَمَا تم تعريفه في الفصل النظري– بلغت نسبة 78.32 %، في حين لم تتجاوز أسئلةُ التحليل والتركيب الجزئية 21.67 %، مثل: اختيار عبارات من قائمة، كتابة الكلمات الناقصة، وضع ألفاظ في المكان المناسب، وضع خط تحت الصفات المطلوبة، وضع عنوان للفقرات، مقارنة بين الإعلانات، إعادة ترتيب أحداث سردية، تكوين جمل تشتمل على طلب، وغيرها.

وانطلاقًا من القيم الإحصائية المذكورة يبدو لنا أنّ تطبيقات عناصر البُنية الكبرى تمثل وضعية جيدة، حيثُ نجد فيها ميلا إلى تمرينات الإنجاز والاستعمال المباشر للعناصر المسهمة في خلق الانسجام على مستوى البنى النصية الكبرى، وذلك على عكس تطبيقات عناصر البُنية الصغرى التي سجلنا فيها نسبة 8.47 % لتمرينات الاستعمال المباشر و 91.52 % لتمرينات التحليل والتركيب.

ولا شك أنّ تحقيق مهارة الاستعمال الفعلي لعناصر الدرس اللغوي هو الهدف الأسمى من التعليم، غير أنه لابأس في الموازنة والمزاوجة بين تطبيقات التحليل والتركيب وتطبيقات الاستعمال المباشر بما يحقق فائدتيهما معا مع التركيز على جانب الاستعمال.

ونلاحظ ثراء تطبيقات الاستعمالات النصية المباشرة بمواضيع متنوعة مناسبة للأشكال النمطية والتقنية المقصودة و تنوع أسئلتها، مثل: استعمال مفردات لوصف نشرة جوية (2إ / ص: 138)، إنجاز بورتريه portrait لزميل (2إ / ص: 49)، كتابة بطاقة تهنئة باختيار ألفاظ من قائمة (3إ / ص: 58)، قراءة قصة وإيجاد نهاية لها (2إ / ص: 95)، كتابة فقرة فيها موازنة بين المتعلم والجاهل باستعمال كلمات تفيد اشتراك شيئين في صفة وزيادة أحدهما على الآخر (1م / ص: 18) ..

وتشتمل تطبيقاتُ الاستعمالات النصية في المرحلة الابتدائية على شبكة معايير تقييمية جاهزة تمكّنُ المتعلم من التقييم الذاتي لموضوعه التعبيري تحت عنوان (أراجع قبل أن أكتب في كراسي)، في حين أنّها ترد في المرحلة المتوسطة تحت عنوان (تقييم ذاتي) أين يطلب من المتعلم بناء شبكة تقييم تراعي خصائص الفن أو النمط أو الجنس أو التقنية المعنية.

4.1.3.3. التدرجُ في التطبيقات

نلاحظ في الجدول السابق وجود تدرّجٍ طبيعيٍّ سليم للتطبيقات من الناحية الكمية حَسْبَ المرحلة التعليمية على نحو ما تم تسجيله بالنسبة إلى تطبيقات عناصر البُنية الصغرى، فحجمها في المرحلة المتوسطة أكبر من المرحلة الابتدائية بفارق 50.35 %، و لا نجد فروقا ذات دَلالة في حجم التطبيقات بين المستويات الصفية؛ وقد حَظِيت تطبيقاتُ الاستعمال الفعلي في المرحلة المتوسطة بالنسبة الكُبرى عدديًا، حيثُ بلغت 64.68 % من المجموع الكلي للتطبيقات.

ويخضع الاختلاف في حجم التطبيقات بين المستويين الابتدائي والمتوسط إلى التطور الذهني للمتعلمين وازدياد حاجتهم إلى توظيف الأنماط الكتابية وتقنيات التعبير والتعرف إلى الأجناس النثرية المختلفة، حيثُ

لا نجد في الطور الأوّل الابتدائي (الأولى والثانية) سوى تطبيقين حول إنجاز البورتريه (2إ / ص: 149)، إذ لا تشتمل هذه المرحلة إلّا على معارف أصواتية وتركيبية لغوية ومفاهيم يسيرة من المُحيط العام.

4.1.3.4. الفروق الكميّة بين أنواع التطبيقات

بعد ملاحظتنا للمعطيات الإحصائية المتعلقة بعدد التطبيقات من حيثُ أشكالُها و أنواعها، وعلى غرار ما لاحظناه في اختيار المحتوى التعليمي لأدوات البُنية النصية الكبرى، فإننا لم نجد عدالة في الاهتمام بتلك العناصر.

فقد حازت التطبيقات المتعلقة بالأطر والبنى النصية العليا نسبة 79.72 %، وهي ما يتعلق بأنماط النصوص والأجناس النثرية وتقنيات التعبير الكتابي إضافة إلى أسئلة التركيب والتحليل المباشرة المتعلقة بها (كوّن، أكمل، استخرج، ..)، وحازت التمرينات المتعلقة بتوزيع العناصر ضمن هيكلة النصّ نسبة: 12.58 % (ساعد على تنظيم الرسالة، رتب عناصر القصة، اتبع الخطوات الآتية..).

وفي مقابل ما ذُكر من النسب العالية لتطبيقات البُنى العليا والتوزيع الهيكلي للعناصر لم تَحظ سائرُ تطبيقات العناصر الجزئية بنسبةٍ تذكرُ (وضوح الأفكار والانسجام بينها، علاقات الترتيب النسقي الدلالي الشاملة، سلامة المعرفة الخلفية المشتركة، أهمية المعلومات الإسنادية، حسن التفقير، توافر العنصر الاستهلالي، انسجام الأفكار مع سياق موضوع الخطاب ..) إلّا بأسئلة ضئيلة متفرقة متعلقة بوضوح الأفكار و تحية الافتتاح والختام في الرسالة.

ولعلنا نفسر تلك الفروق الهائلة بين تطبيقات عناصر البُنى النصية والمقطعية المذكورة وغيرها من العناصر إلى وقوع المنهاج في النمطية، حيثُ إنّ عناصر الأنماط والأجناس الكتابية وتقنيات التعبير هي العناصر الأُطرية المطردة في المناهج المدرسية، وهي بالرغم من أهميتها وثرائها في منهاجي المستوى الأساسي (الابتدائي والمتوسط) المعني بالدراسة، ينبغي أن تتضمن عناصرَ تفصيليةً أُخَرَ تختص بدروس وتطبيقات مستقلة، لأنها لا تقلُّ أهمية في إحكام البُنى النصية.

4.2. الأسباب الجزئية المباشرة

بعد أن تطرقنا إلى الأسباب غير المباشرة التي لها علاقةٌ بالتخطيط اللغوي لأخطاء البُنية الكبرى بين فقرات النصّ وأجزائه Macrostructure، وهي الأخطاء المتجسدة في عناصر موضوع الخطاب والبُنية والسياق والمعرفة الخلفية، والمؤدية إلى تفكّك أوصال النصوص التعبيرية وعدم إحكام أركانها، سوف نأتي البحث عن أسبابها المباشرة القريبة، وذلك باستعراض نماذج لأبرز تلك الاختلالات في وثائق أفراد العينة؛ لكننا توخّيًا للشّمول والتيسير سوف نعتمدُ الجدول رقم (13) الذي يعرضُ الأخطاء كلها في وحدات إحصائيّة ثلاث هي: الأفكارُ، الفقرةُ، النصّ، وقد اختصرناه في الجدول رقم (14).

ويمكن أن نعزُوَ معظم علل الأخطاء المتعلقة بالبنية النصية الكبرى إلى جانبين: إما الفقر في التفكير العقلاني التضايفي في التعبير اللغوي، بسبب عدم تفعيل وتنميته عن طريق التدريب والاستعمال المكثف للنصوص التعبيرية المكيفة لهذا الغرض، أو الفقر في المعرفة العامة و في الأنماط السلوكية والسيناريوهات الحياتية المختلفة، بسبب انخفاض المقروئية [1] وعدم اكتمال الخبرة في الحياة.

4.2.1. من حيثُ وَحْدَةُ "الفكرة "

4.2.1.1. طبيعة أخطاء التفكير و عواملها

في الجدول رقم (14) نجد أنّ أخطاء جانب الأفكار بلغت نسبة 43.34 % من الإحصاء العام للأفكار، وهي نسبة كبيرة تدفعنا إلى محاولة فهم طبيعة تلك الأخطاء وعواملها.

---

(1) انظر علاقة القراءة بإدراك العلاقات التضايفية في المرجع الآتي:
موسى بن إبراهيم حريزي، مقالة في دورية الحياة: **المطالعات الحرة وعلاقتها بتنمية العمليات العقلية**، إصدار معهد الحياة وجمعية التراث، المطبعة العربية، غرداية-الجزائر، عدد 8، 2004، ص: 129.

يرمي التفكيرُ الذي هو أساسُ عملية التعبير الكتابي إلى البحث عن المعنى في مثير ما، و يقومُ على نشاطات عقليّة معرفيّة وفوق معرفية متعددة Cognitive and Metacognitive thinking، مثل الاستقراء والاستنباط والاستدلال.[1]

وبالرغم من أنّ التفكير في الأساس عمليةٌ ذهنية معقدة، لا تعودُ أخطاءُ المتعلمين المتعلقة بجانب الأفكار في نظرنا إلى صعوبات في العمليات المعرفية [2] أو "التعرُّفية" Des difficultés liées aux opérations cognitives،[3] وذلك لأنّ المستهدفين في العينة يمثلون الفئة العمرية بين 15 و 17 عاما، وهي ضمن مرحلة المراهقة Adolescence [4] التي يكتمل فيها النمو العقلي المعرفي لديهم بتجاوز مرحلة التفكير العياني.

فحسبما تؤكد الدراسات النفسية المعاصرة لكبار الباحثين في إطار علم النفس المعرفي المهتم بمبادئ سيكولوجيا النمو والتطور[5] يصبح المراهقون قادرين على إنجاز عمليات التفكير الإجرائي الصوري المتحرر Formal operations مثل الاستدلال المجرد والاستنباط والافتراض والموازنة وحلّ المشكلات على نحوٍ أكثرَ اتساعًا

---

(1) انظر تعريف التفكير: حسن شحاتة و زينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** (عربي إنجليزي – إنجليزي عربي)، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003، ص: 123– 124.

(2) ليست النسبة هنا إلى المعرفة كمعلومات informations، وإنما إلى فعل المعرفة.

(3) انظر: Michel Driol, **apprendre à lire de l'explicite à l'implicite**, IUFM de lyon-lyon, p: 39.

(4) المراهقة حَسْبَ تعريف قاموسي "لاروس" و"كامبردج" هي المرحلة العمرية بين 13 إلى 19 سنة، والتي يحدثُ خلالها البلوغ ويتشكّلُ التفكيرُ المجرّد، انظر: https://dictionary.cambridge.org و www.larousse.fr.

(5) علم النفس المعرفي توجه جديد لعلم النفس نحو دراسة أنشطة العمليات المعرفية والعقلية والشعورية الداخلية للفرد، إذ يرى أن النشاط العقلي يتمثلُ في معالجة المعلومات، وأنّ المعرفة تتحدّدُ بهذه المعالجة، وأن السلوكَ نتاجٌ لكمّ المعرفة ونوعها وتنظيمِ تلك المعرفة تنظيمًا ذاتيًا، انظر: عدنان يوسف العتوم، **علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)**، دار المسيرة، عمان– الأردن، ط3، 2012.

وترابطا وسهولة،[1] وذلك ما يُفترض أن يساعدهم على الفهم والاستيعاب والتعبير عن الأفكار بوضوح وترتيب وترابط، حيثُ إنّ الأخطاء المرتبطة بتلك الجوانب يفترض بها أن تقل تدريجيًا مع ارتقاء التلاميذ من صف إلى آخر، ابتداءً من مرحلة البلوغ.

وبناءً على توافر القدرات العقلية المعرفية لدى أفراد العينة - كما هو مفترض- يبدو لنا أنّ أخطاء التعبير عن الأفكار لا تعود إلى الخلل في التطور الذهني والمعرفي و السيكولوجي الطبيعي لأفراد العينة، وإنما تتدخل فيها عوامل خارجية مثبّطة، فيرى بعض الباحثين أنّ مستوى الفهم اللفظي لا يرتبط إلّا قليلًا بنضج القدرة على إنتاج الكلمات،[2] وانطلاقا من ذٰلك تغدُو المشكلة إذن مشكلةً تعبيريّة خالصة.

وبناءً على الرأي الأخير فإنّ قدرة المتعلمين المراهقين على الفهم والربط والاستدلال لا تقابلُها بالضّرورة قدرة على تجسيد تلك الإمكانات الذهنيّة في التعبير اللغوي، وإنّما تحتاجُ إلى جُهد إضافيٍّ، وذلك في نظرنا صحيحٌ إلى حدٍّ بعيد، لأنه هو ما يفسّرُ كثرة الأخطاء اللغوية من نوع التفكير، ويعني ذٰلك أنّ عدم قدرة المتعلمين على إجراء استراتيجيات التنظيم الذاتي في التعبير اللغوي عن الأفكار Stratégiesd'autorégulation [3] والتحكّم فيها بوضوحٍ وانسجامٍ وخُلوٍّ من آفات التنافر والغموض لا شكّ راجعٌ بشكل محدّد إلى عدم التكثيف من التدريبات التحفيزية الكتابية الموجّهة لبناء نصوصٍ أكثرَ عقلانيةً تهدفُ إلى تمهير المتعلمين على التحكّم والتصرّف اللّغويّ في

---

(1) انظر تعريف خصائص النمو العقلي المعرفي للمراهق في المرجع الآتي: **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، لآمال صادق و فؤاد أبو حطب، مكتبة الأنجلو المصرية، ط4، ص: 298 - 305.

(2) انظر ارتباط مستوى الفهم اللفظي بالقدرة على انتاج الكلمات في: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص: 223.

(3) انظر مفهوم التعلم والتنظيم الذاتي في المقالة الآتية في مجال تعلم المهارات الرياضية :

Gilles Kermarrec, article: **Stratégies d'apprentissage et autorégulation. Revue de question dans le domaine des habiletés sportives**, Movement & Sport Sciences 2004/3 (no 53), pages 9 à 38

علاقات الترتيب النسقي التضايفي على مستوى البُنية الكبرى بين فقرات النصّ وأجزائه، مثل العليّة والمعلوليّة، والسببيّة والمسببيّة، والتعاقبيّة، والتزامنيّة، والشرطيّة، والشبهيّة، والعامّ والخاصّ، والسابق واللاحق، وغيرها من الأشكال العديدة للأطر الذهنيّة المشتركة، والاكتفاء بالتدريب على توظيف أدواتها الحرفية.

وبالفعل فإننا عند تصفّحنا للمحتوى المدرسي وجدنا افتقارا كبيرا إلى الدروس المتعلقة بعلاقات التضايف وتطبيقاتها اللغويّة؛[1] فقد بلغت الأسئلة المتعلقة بالأطر والبنى النصية العليا (القصة، المقالة، التقرير، الرسالة، السرد، الوصف، الحوار ..) وحدها نسبة 79.32 % من مجموع التطبيقات، في حين لم تتجاوز نسبة الأسئلة المتعلقة بعلاقات التضايف الشاملة نسبة 2.09%، وقد وردت في المستوى الأوّل المتوسط تحت العناوين الآتية:

ما يفيد التفضيل والتشابه (1م / ص: 18)
ما يفيد التعليل (1م / ص: 28)
ما يفيد التوكيد (1م / ص: 51)
ما يفيد الطلب والترجي والتمني (1م / ص: 129)

وتؤدّي مشكلاتُ التفكير لدى المتعلمين المتعلقة بالافتقار في إجراء العلاقات الدلاليّة بين الجُمل والأجزاء إلى حصول كثيرٍ من أشكال الاختلاف والتناقض بين الأفكار، مثلما يؤدّي افتقارُ معارفهم اللغوية والعامة واضطرابُها إلى حصول كثيرٍ من أشكال الغموض والانقطاع في الأفكار، وذلك ما نفصّله بالأمثلة فيما يأتي :

(1) سبقت الإشارة في مواضعَ عديدةٍ من الدراسة إلى إشكالية قلة التعريف في محتوى المنهاج الأساسي بوظائف حروف المعاني كمؤشرات انتقالية transitionnelle de relations وما تفيده من الدلالات والفروق مما يُوقِع المتعلمين في الاعتقاد بإجزاء بعضها عن بعض دون ضابط.

4.2.1.2. تباين الأفكـار (التخالف والتناقض)

نستعرضُ أوّل حالة من حالات قصور التفكير اللغوي لدى المتعلّمين، والمتمثلة في خطأ الانتقال بين أفكار لا يتعلق بعضها ببعض اختلافًا أو تناقضًا، وهي أخطاءٌ نُشخّصُها بعدم القدرة على التّوفيق السّليم في الإنتاج اللفظيّ بين المتتاليات الجُملية أو الأفكار الكبرى Macroproposition وفق العلاقات المنطقية الصُّورية التي ذكرناها، وهو العجزُ الذي لا يؤولُ في هذا الموضع إلى النّقص في المعلومات والمعطيات والنُقول أكثر مما يؤولُ في الغالب إلى عوزٍ في الأطُر الذهنيّة الجاهزة والسيناريوهات القبلية ممّا جرت عليه العادةُ وألفه الناسُ في مشاهداتهم، مثل الجهل بالفرق بين المطلق والعام والخاص المقيّد.

وتُعَدُّ أخطاءُ تباين الأفكار أكثر أخطاء السياق النصي شيوعا في وثائق أفراد العينة، حيثُ بلغت نسبتها التَكرارية 84.75 % منها، وهي نسبة مهمّةٌ.

وقد لاحظنا أنّ أخطاء التخالف والتغاير وعدم التوافق بين المتتاليات الجُملية أكثرُ من أخطاء التّناقض والتعارض، حيثُ جاءت في صورٍ كثيرةٍ، نذكر بعضها في الاقتباسات الآتية، مع اقتراح الوجه الصحيح:

4.2.1.2.1. عـدم التـوافـق مـن حيـثُ التـمثيـلُ للحكم

و(03): « أنا أتميز بشخصية قوية، لدي خطط مسطرة في حياتي لكي أنجزها، لكن ينقصُني التشجيع، وتشجيعُ الوالدين ليس كفيلًا وحدَه بإدراك النجاح، ولكن يلزم التعاون من الجميع / وهناك مقولة دائما ما تلهمني وهي: الفشل أولى خطوات النجاح [وهي(مثلاً): نحلة واحدة لا تجني العسل] »

و(64): « وسائل الإعلام و الاتصال الحديثة شيء نافع وفي نفس الوقت ضار / كأنها تفاحة جميلة [تفاحة ناضجة]، ولكن نفتحها نجدها فاسدة »

4.2.1.2.2. **عـــدم التـــوافـــق مـــن حيـــثُ التـعليـــلُ**

و(37): « المخدرات لها مضار كثيرة تمزق المجتمع، ويجب معالجتها بالنهي والتناصح والحذر من الصحبة السيئة، وبتربية الأبناء تربية جيدة، ووضع عقوبات لمرتكبيها، وبالرفقة الصالحة / فأغلب المصابين بداء الآفات من الشباب [فإنّ خَـلَائِـقَ السُفَـهَـاءِ تُـعْـدِي (مثلاً)] »

4.2.1.2.3. **عـــدم التوافـق من حيـثُ علاقةُ المُتضـمنيـة**

و(43): « التطلع إلى المستقبل أمر لا بد منه، فمن جهة الدنيا أرجوا من الله السداد والتوفيق في عملي المهني والدراسي، و أرجوا العيش خارج الوطن لبناء شخصيتي وشخصية أسرتي، و لغرض البحوث العلمية، واكتساب معرفة، والتنمية الاقتصادية والأسرية / وكل هذا يدخل ضمن الخيال العلمي [ضمن الطموحات الشخصية المشروعة] »

4.2.1.2.4. **عـــدم التوافـق من جهـــة عـلاقة التـضمنيـة**

و(52): « جمعية الحي الذي أسكن فيه تتكفل بأنشطة تنموية واجتماعية وتربوية / ومن الأنشطة التي قامت بها خلال موسم 2014 - 2015 م تقديم قفة رمضان في كل سنة [مثل كل عام] للفقراء والمساكين »

4.2.1.2.5. **عدم التوافق من حيثُ وصفُ ما يقتضيه السياق**

و(47): « سيدي المدير، أطلب منك أن تمنح لي فرصة للعمل في هذه المؤسسة لما لدي من خبرة في الهندسة الكهربائية والإلكترونية ولحد الآن لم أجد وظيفة تخص شهادتي ومستواي / فهذه الوظيفة ستكون إن شاء الله مدخلا معتبرا لي ولعائلتي [ستكون خير سند لكم في هذه المؤسسة] »

4.2.1.2.6. **عـدم التـوافـق مـن حيـثُ السببُ والنـتيجـة**

و من صور الغموض العائدة إلى ضبابية المعرفة القبلية للأحوال والسنن الجارية والأطر الذهنية الثابتة في الحياة عدمُ جلاء الفرق الدقيق

بين السبب والنتيجة وتبيّنه، وأكثرُ الأخطاء مثلما نرى في الأمثلة الآتية من جهة السببية والعلية:

و(15): « تشهد المجتمعات انتشارا للآفات في شبابها مثل التدخين الذي سقط في شباكه الكثير منهم بالإضافة إلى المخدرات والمسكرات / فالسبب الرئيسي لذٰلك ضياع الشباب [إهمال تربية الشباب] »

فنلاحظ في الجملة الأخيرة من هذا الاقتباس التباسا وغموضا، فهل ضياع الشباب نتيجة لانتشار الآفات ؟ أم هو سبب ؟ أم هو سبب ونتيجة في نفس الأمر ؟ وكلُّ ذٰلك محتملٌ وقائمٌ في السيناريوهات الذهنية للمتلقي، إذ إنّ الإهمال والتضييع التربوي للشباب يمكن أن يؤدي إليهم التدخين والمخدرات، ثُمَّ إنّ تعاطيهم تلك المواد مع قرناء السوء يجرهم حتماً إلى الضياع، و يفضي بهم إلى العزلة عن المجتمع، فالجملة الأخيرة محتاجة إلى زيادة ضبط وتدقيق لإجلاء مقصودها.

و(11): « منذ أن كنت في الثامنة من عمري وأنا أطمح أن أصبح معروفة، أن أعبر عن رأيي و عن آراء الناس، أن أوصل رسالتهم إلى الحكومة الظالمة، لذا كنت و لا زلت أحلم أن أكون صحفية / لذا فأنا أسعى إلى بناء شخصية قوية، رأيها مسموع، وأمرها مُطبّق [بناء شخصية تتميز بالثقة في النفس والصدق والموضوعية] »

نلاحظ في الجزء الثاني من المتواليات الجُملية لهذا الاقتباس أنّ المتعلمة قدمت وصفا تعليليا لطموحها أن تصير صحفية، لكنه وصف لا ينسجم مع شخصية الصحفي الذي يفترض أن يتصف بالشهرة الإيجابية في إطار مهنة الصحافة للدفاع عن حقوق الآخرين، وإنما يتناسب مع الشخصية السلطوية المتأمّرة Authoritarian personality،[1] وفي ذٰلك خرق لمبدأ "عدم التناقض"

(1) انظر تعريف الشخصية المتسلطة في موقع Dictionary.com، الرابط:
https://www.dictionary.com/browse/authoritarian-personality

من جهة العلّية، وكذلك خرق لمبدأ "التأويل المحلي"،[1] وهو أنّ المتكلم لا ينبغي له يُنشئ كلاما خارج التوقع الذي يفرضه سياق المقام الأوّل للخطاب السابق، مالم تقم قرينة على تغيير الموضوع.

ومن أشكال الخلل المتكرّرة في باب السبب والنتيجة عدمُ التمييز بين السبب وما يلتبس به من العوامل والأهداف والنتائج، مثلما نرى في الأمثلة الآتية :

و(28): « المستقبل هو الشيء الوحيد الذي من خلاله نستطيع بناء حياتنا وتكوين أنفسنا »

و(33): « حتى لو كان الزمان قاسيا والظروف من حال إلى حال، فإننا نحاول التأقلم بإرادة وعزيمة، فكل شيء سنجتازه بالأمل »

و(40): « الآفات لها مخاطر جمة مثل: الإدمان، الانطواء، الانتحار، البِطالة؛ ومن أسباب انتشارها نقص حملات التوعية »

فالأمل في مستقبل زاهر لا يمثلُ الوسيلةَ التي نبني بها حياتنا أو نتجاوزُ بها الظروف القاسية كما ادّعى المتعلمان في المثال الأوّل والثاني، بل هو الهدف العام الذي نتوجه إليه، ولا نبني حياتنا ونكوّن أنفسنا ونتجاوز الصِّعابَ إلَّا بالعمل واتخاذ الأسباب.

وفي المثال الثالث خلط المتعلم بين الأسباب المؤدِّية إلى انتشار الآفات الاجتماعية والعوامل المساعدة على الحد من ذٰلك الانتشار، فليس نَقصُ حملات التوعية سببًا في انتشار المخدرات إلَّا من حيثُ الموقفُ السلبيُّ، أمّا الأسبابُ فهي الفقرُ والبؤسُ والبِطالةُ والعنفُ والمشكلاتُ الأسريةُ وغيرُها.

---

(1) انظر تعريف (التأويل المحلي) في المرجع الآتي: الطيب العزالي قواوة، مقالة: **الانسجام النصي و أدواته**، مجلة المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة – الجزائر، عدد 8، 2012، ص: 68.

ومن أشكال الأخطاء القريبة إلى السبب والنتيجة الخطأُ في إضافة الحلول إلى الأسباب، مثل المثال الآتي:

و(49): « ازدادت في الآونة الأخيرة انتشاراً بعض الآفات الاجتماعية لأسباب أهمها: عدم التوعية، نقص المرشدين، عدم الانخراط في النوادي / أيضًا على الوالدين تربية الأولاد منذ الصغر وتعويدهم على الاستقامة [أمّا الحلول، فعلى الوالدين تربية الأولاد ..] »

4.2.1.2.7. عدم التوافق من حيثُ التعميم المخطئ

و(67): « السرقة تعتبر من أخطر الآفات التي تصيب المجتمعات، فبسببها ينعدم الأمن والثقة بين أفراد المجتمع / ومن أسباب انتشارها مشاهدة الأفلام والرسوم و برامج الإعلانات للمنتوجات، وبهذا تتوق النفس إلى شرائها مهما كان »

الحُكم الذي أورد المتعلم في هذه الوثيقة على الأفلام والرسوم و برامج الإعلانات صحيح، لكنْ، فيه تعميمٌ مُخطئ، فليست الرسومُ والإعلاناتُ كلُّها تُعَلِّمُ السرقة والكذب والجشع وغيرها من الأخلاق السيّئة إلّا ما تضمّن ذٰلك تلميحًا أو تصريحًا بوساطة المشاهد والأدوار التي تظهر فيها وتُؤدّى.

و(51): « لا يستطيع الإنسان العيش جاهلا أو بسيطاً، بل إنه يريد حياة تسودها المغامرة والحضارة و الرقي »

في هذه الوثيقة يثبت المتعلم خبرا خاطئا مرجعه إلى التعميم المخطئ، فالإنسانُ الجاهلُ والضعيف الحال قد تتعقد حياتُه، لكن، بإمكانهما العيشُ في الأحوالِ كُلِّها.

و(07): « صحيح أن الوسائل الإعلامية الحديثة قربت المسافات بين الشعوب، فأصبح العالم كالقرية الصغيرة، إلَّا أنها تؤدي إلى التهلكة، وخاصة بالنسبة إلى المراهقين، فقد أدت بهم إلى الإدمان »

و(16): « في الآونة الأخيرة نشهد في شبابنا ترويج المخدرات والدخان إلى حد أن كلّ شاب تقريبا أصبح مدمنا على الدخان أو المخدرات »

نلاحظ في المثالين الأخيرين أخطاءً للتعميم المخطئ، فبالرغم من أنّ 60 % من المتورطين في قضايا المخدرات بالجزائر شباب تحت سن 35 عاما، وأن 48% من المدمنين دون مستوى التعليم المتوسط حَسْبَ إحصاءات عام 2009، [1] ليس المراهقون والشبابُ كلُّهم مدمنين على المخدرات.

4.2.1.2.8. عدم التوافق من حيثُ الاستثناء

و(31): « تشهد الجزائر في الآونة الأخيرة أزمة اقتصادية ناتجة عن تدابير التقشف التي سنها قانون المالية لعام 2016 بسبب تداعيات انخفاض أسعار المنتوجات النفطية في السوق الدولية / إلَّا أنه مع هذا لا يوجد تقشف في الجزائر [لا يوجد تقشف فعلي على أرض الواقع] »

وقد بلغت أخطاءُ استعمال أسلوب الحصر و القصر 28.57 %من أخطاء التناقض، حيثُ وردت عبارات كثيرة منها، توصف بالركاكة، وتدل على قصور كبير في الجانب التركيبي لدى المتعلمين.

4.2.1.2.9. عدم التوافق من حيثُ التصنيف والتقسيم

كثيرٌ من أشكال مخالفة الأطُر الذهنيّة التي لمسناها لدى المتعلمين ترجع إلى عدم القدرة على التصنيف والتقسيم الصحيح للوقائع والموجودات، مثلما نلاحظ في الوثائق الآتية :

و(50): « تشهد الجزائر أزمة التقشف بسبب المساس بسعر البترول في السوق الدولية، لذلك أقترح الاعتناء بالفلاحة وتربية المواشي وإنتاج الحليب وتصديره، فهذان الحلان أفضل من الطاقات المتجددة »

(1) انظر الإحصاءات في: صحيفة الأيام، الأربعاء 06 ماي 2009 م، الموافق ل 11 جمادى الأوّل 1430هـ.

و(27): « عرف مجتمعنا عدة آفات اجتماعية، من بينها التدخين والمخدرات والسرقة، وكذا ظهور بعض الظواهر ، كالتسرب المدرسي و العنف »

و(43): « أرى أن التطلع إلى المستقبل أمر لا بد منه من جانبين من جهة الدين وجهة الدنيا، فمن جهة الدنيا أرجوا من الله السداد والتوفيق في عملي المهني »

ففي الوثيقة (50) نلاحظ خطأً تصنيفياً من أخطاء الأُطر الذهنية يتمثلُ في خلط المتعلم بين حلّين مختلفين لإشكاليتين مختلفتين، فإشكالية الاعتماد شبه المطلق على ريع المحروقات في تزويد الميزانية الوطنية هي إشكالية اقتصادية تتطلب العمل على توسيع القاعدة الاقتصادية بتشجيع الصناعة والزراعة والتجارة وقطاع السياحة، أمّا إشكالية الاعتماد على مصادر الطاقة الأُحفورية (البترول والغاز والوقود النووي) فهي إشكالية بيئية عالمية تتطلب التحول إلى الطاقات المتجددة الطبيعية النظيفة (الرياح ، الشمس، حركة المد والجزر، ومحطات القوى الكهرومائية) التي لا تنشأ عنها مخلفات ثنائي أكسيد الكربون CO2 والغازات المسببة للاحتباس الحراري.[1]

وكذلك نلاحظُ في الوثيقتين (27) و (43) خطأً تصنيف التسرّب المدرسي والعنف خارجَ الآفاتِ الاجتماعية، حيثُ عُدّت ظواهِرَ أُخَرَ، و خطأ عدِّ الدُّعَاءِ تطلُّعًا إلى المستقبل من جهة الدنيا.

4.2.1.3. غـــمـــــوض الأفـــكـــــار

ذكرنا سابقا عند الموازنة بين قيم أصناف الأخطاء للبُنية الكبرى أنّ هناك تقاربًا بين خطأي غموض (تعمية الأفكار) ومناقضة المعرفة الخلفية (خطأ الأفكار)، فالشّكلان من الأخطاء لهما علاقةٌ بالخلل في الجانب المعرفي، لأنه عندما تُبهمُ المعلومةُ لدى المتعلّم أو تُعوزه الفكرةُ

(1) انظر: " طاقة متجددة" في ويكيبيديا العربية.

الصائبة فهو ينزع إما إلى استعمال البديل المناقض أو إلى التعبير المنقوص أو المتسم بالغموض والالتباس.

وسواءٌ أكان الغموض مقصودًا لغرض جماليّ فنيّ إبداعيّ، أم كان لغرض الإبهام والتعمية اللغويّة، أم كان غير مقصود،[1] فإنه حين يحولُ دون إدراك المعنى يكونُ عيبًا يمكن أن يخفي شُحنًا واضطرابا في المعرفة الخلفية أو خللًا في الأطر الذهنية لدى الكاتب.

وتُسفِرُ أخطاءُ غموض الأفكار عمّا يشبه حالة الاضطراب الفِصامي في التفكير Thought disorder،[2] لكنها لا تمثلُ حالةً مَرَضيةً بطبيعة الحال أكثرَ مما تكشِفُ عن وضعٍ معرفيٍّ غيرِ مستقرّ، ناشئٍ عن عدمِ فهم المقروء واضطرابِ المعارف اللغوية والعامّة، ممّا يؤدّي إلى التعبير المهلهل والمشتت.

وقد بلغت أخطاءُ غموض الأفكار نسبة 46.28 % من أخطاء موضوع الخطاب، نستعرض فيما يأتي أمثلة منها حَسْبَ عامليّ تشوّش المعرفة اللغويّة والمعرفة العامّة.

4.2.1.3.1. الاضطراب في المعرفة اللغويّة

يؤدي الاضطراب في المعرفة والكفاءة اللغوية المعجمية والتركيبية إلى الالتباس في العلاقات بين المتواليات الجُملية واختلال الانسجام على مستوى البُنية الكبرى للنصّ، وقد رصدنا أشكالًا كثيرةً من آثار ذٰلك الاضطراب، نستعرضها فيما يأتي من وثائق أفراد العينة:

---

(1) حول أشكال الغموض في الكتابات الأدبية انظر: محمود درابسه، مقالة: **ظاهرة الغموض بين عبد القاهر الجرجاني و السجلماسي**، مجلة جامعة أم القرى، عدد: 22، ج9، ص: 347. [الكتاب مرقم آليا غير موافق للمطبوع]

(2) حول مرض اضطرابات التفكير انظر:
Dvid Mastumoto, **The cambridge dictionary of psychology**, Cambridge university press, New York-USA, 2009, p: 460.

4.2.1.3.1.1. اخـــتـــلال التـــراكيـــب

و(02): « تعرضت المجتمعات محليه [المحلية] في الآونة الأخيرة [إلى] انتشـــار لـــبعض المظـــاهر، منهـــا التـــدخين والســـرقة ومخـــدرات [المخدرات]، وهي التي تؤدي بنا إلى ضياع وهدم مظاهر تكون عند شباب [الشباب] والمراهقين، ومخدرات[المخدرات] شيء سلبي يؤدي إلى أفعال غير صالح [صالحة] تكون في مدارس [المدارس] وهذه من قلة احترام قانون [القانون] المدرسي »

نلاحـظ في هـذا الـنصّ المقتـبس أخطـاء تركيبيـة عديـدة أدت إلى التبـاس الدَلالـة وغموضـها، مثـل عـدم توافـق التوابـع الوصـفية " المجتمعات محلية، الآونة أخيرة، قانون المدرسي"، ونزع الخافض في غير الموضع البلاغي " تعرضت المجتمعات .. انتشار "، وتنكير ما يقتضي لام العهد الذهني " والمخدرات شيء سلبي، تكون في مدارس ".

ومـن أخطـاء التركيـب في هـذا الاقتبـاس العطـفُ علـى غـير نظـير من حيثُ التعريفُ والتنكير من غير ضرورة (التدخين والسرقة ومخدرات، شباب والمراهقين)، ففي اللّغة العربية لا يحسنُ توالي الأمثال صوتيا داخل المفردات، لكن يحسنُ توالي الأمثال بين المفردات والجمل صرفيا وتركيبيا، كعطف الاسم على الاسم والفعل على الفعل والمفرد على المفرد والجملة على الجملة والمعرفة على المعرفة والنكرة على النكرة، إلَّا لضرورة المعنى أو نكتـة بـلاغـيـة،[1] حـتى قـال النحـويـون: « إنّ الفعـل إذا عُـطـف على الاسم أو العكس فلابد من رد أحدهما إلى الآخر بالتأويل » [2]

---

(1) من أمثلة الجوازات في العطف بين غير النظائر جواز العطف بين الجملتين مع أن المسند إليه في إحداهما معرفة و في الأخرى نكرة (الكليات، ص: 1080)، وأنه لا محذور في عطف الجملة على المفرد أو العكس، بل يحسن ذٰلك إذا روعي لنكتة (الكليات، ص: 1048).

(2) حول جواز عطف المفرد على الجملة والعكس انظر: أبو البقاء الكفوي، مرجع سابق، ص: 1054.

وفي الجملة الأخيرة يُجـزي التعريفُ عـن التنكـير في قصـد الجزئيـة، لأنه كما جاء في الكليات: « جعلُ اللفظ ظرفاً لحدث مقصودُه في جزء منه لا كلِّه »،[1] ففي قولنا "تكون في المدارس" معنى "في جزء منها".

وتتمثل كثير من أشكال غموض التراكيب في أخطاء الإحالات التي يتسع مداها في البُنية الكبرى، وتتسبب في إبهام العلاقات الدلالية بين أجزاء النصّ وتعثر استمراريتها، مثل الإضمار بدل الإظهار مع طول الفصل، وتوظيف إحالة خاطئة أو غير دقيقة أو بلا عائد إليه، وهي الاختلالات التي ذكرنا أمثلة لها في مبحث البُنية الصغرى. [2]

وقد وصل الإبهام في تراكيب بعض المتتاليات الجُملية إلى درجة احتمال المعنى النقيض لسياق النصّ، بسبب الجهل بوظائف الحروف، مثلما نرى في المثال الآتي:

و(32): « المجتمع الجزائري يريد طلابا يسعون إلى الوقوف مع المجتمع لحل مشاكله اليومية وضمان مستقبلهم، و ما أطلب من كل الطلبة الجزائريين [هو] أن يسعوا في الحصول على الدراسات العليا، لأنّ المجتمع الجزائري يقف بشدة مع تلبية رغبات الطلبة »

فنلاحظ في هذا الاقتباس توظيفا لـ"ما" الموصولية، لكن التركيب فيه التباس بدلالة النفي، بسبب إسقاط الضمير "هو" الذي يكونُ ضمير الفصل بين المفعولية والخبرية؛ ويؤتى بضمير الفصل بين المتلازمين لإزالة الاشتباه بما هو غير مقصود، لاسيّما بين النعت والمنعوت مثل "زيد هو المنطلق"، وكذلك يؤتى به لإفادة ضرب من التوكيد مثلما يقول الزمخشري. [3]

---

(1) أبو البقاء أيوب الكفوي مصدر سابق، ص: 55- 56.

(2) انظر نماذج من أخطاء الإحالات الصفحة: 320. 329.

(3) محمود الزمخشري، المفصل في صنعة الإعراب، مرجع سابق، ص: 172.

ومن أشكال الخلل في التراكيب المتسببة في غموض الأفكار عدم اكتمال المكونات الرئيسة للجمل، في شكل ما يسمى بـ"شظية الجملة" Sentence fragments،[1] وهي الهياكل الجُملية غير المكتملة التي تفتقد جزءً من مكوناتها الرئيسة، بحيثُ لا تسهمُ في التعبير عن الأفكار بدقّةٍ ووُضوحٍ، وذلك ما نراه في المثالين الآتيين:

و(05): « الآفات تكون ناتجة عن التفكك الأسري أو المشاكل العائلية المستمرة ، كما أنها أيضًا تكون ناتجة عن نوع الأصحاب أو بعض الرفقاء، فكلما كان أصحاب/ وقد تكون خطيرة على المجتمع عامة، فتنشر الحقد »

و(21): « إنّ لكل إنسان في العالم يتطلع إلى المستقبل، ويطمح إلى العيش بسعادة، و يسعى إلى تحقيق النجاح والاستقرار على مستواه الشخصي/ ويجب على كل واحد منا أن يخطط ويجهز الوسائل اللازمة لتحقيق كل أحلامه وأهدافه »

ففي الوثيقة (05) جاءت الجملة الظّرفية المتضمنة معنى الشرط مفتقرة إلى جوابها،[2] كما نجدُ في الوثيقة (21) غيابًا لاسم إنّ؛ ولعل المتعلم ذُهل عن اسم إنّ بسبب التقديم والتأخير و محذوفية الخبر المقدّر، ثم طول الفصل، لكثرة النعوت المتعلقة بالخبر؛ ولعله أراد "إنّ كُلّ إنسانٍ"، لكنّه أدرج لام الملك الخافضة سهواً.

4.2.1.3.1.2. اختلال المفردات

نلاحظ في تعابير أفراد العينة الكثير من المفردات العائمة والمبهمة دلاليا، مثل: « نتبادل النقاش [نتبادل الرأي]، قيمة المجتمعات [القيم الاجتماعية]، عين دؤوبة [عين متفائلة]، دويلات الجزائر [ولايات الجزائر].. »، أو المبهمة إملائيا، خاصّةً بإشباع الحركات،

(1) حول شظية الجملة انظر:
Sentence Fragments and Run-ons, Created by the Virginia Wesleyan College Learning Center Clarke Hall, Room 223, p : 1

(2) في إعراب "كلما" انظر: إميل بديع يعقوب، مرجع سابق، ص: 340.

مثل: « تسوؤا، أنفسهوم، الروتيب [الرواتب]، اظروات [الضرورات]، نوصديره [نصدّره]، الخاريج، الرضي [الأراضي] .. »، وتؤدي تلك المفرداتُ الفاسدةُ إلى الإخلال بانسجام النصّ عندما تكون متضافرةً في قطاعات عريضة من النصوص التعبيرية، لا في جمل محدودة.

و من أخطاء التوظيفِ المضطربِ للمفردات ما يؤدي إلى التناقض بين طرفي الكلام، مثلما نرى في المثال الآتي:

و(33): « سأعبّر عن جمالي وجمال روحي أنا وقلبي الإنساني الذي يملك أهدافا وأحلاما وأماني مدفونة سرا / بها أنقض [أُنقِذُ] نفسي، فلا وجود لأحد ينقضني إلَّا نفسي التي يجب أن أحبها و أكرمها »

فالكلام في الجزء الثاني من هذا النصّ جاء مناقضا للسياق بفعل التداخل الدلالي الذي حصل لدى المتعلمة نتيجة للتقارب في المخرج الصوتي للذّال والضّاد بين الفعلين" أنقذ" التي تعني المساعدة والتأييد و" أنقض" التي تعني العرقلة والهدم.

4.2.1.3.1.3. الإطنـــاب المـخـــل

و(17): « عرفت المجتمعات في الآونة الأخيرة انتشارا لبعض مظاهر الانحرافات والآفات الاجتماعية مثل التدخين والسرقة والمخدرات، خاصة في الوسط الذي نعيش فيه و بين فئة المراهقين والشباب، و في الآونة الأخيرة نشهد في شبابنا ترويجا للمخدرات والدخان »

نلاحظ في هذا الاقتباس إبهاما راجعا إلى إطناب التكرير الدلالي واللفظي لبعض العبارات، فالتكرير يوقع المتلقي في عدم تحديد الدلالات المقصودة للعبارات والألفاظ المكررة، فهل "الوسط الاجتماعي" في هذا الاقتباس يختلف عن دَلالة "المجتمعات" المذكورة ؟ وهل عباراتُ "الآونة الأخيرة" و"المخدرات" تختلفُ عن تلك التي ذكرت في مبتدأ الكلام ؟

ويبدو أنّ الميل إلى الإطناب في الكتابة من حيثُ المفرداتُ والعبارات والجمل مشكلة ذات بعد نفسي، وهي عامة بين التلاميذ

والطلاب، حيثُ تقولُ زَهَارْيَا بِيلُوسْ: « بناءً على اللقاءات مع طُلاب اللّغة الإنجليزية لغةً ثانية وجدتُ أنّ لديهم فكرةً خاطئة، وهي أنّهم بقدر ما يكتبُون أكثرَ في موضوعٍ معيّنٍ، فإنّهم يتوقعُون الحصولَ على درجاتٍ أعلى، إنّهم يشعرُون بالحاجة إلى التدليل على عُمق معرفتهم لدى المُخْتَبِر، وبالتّبع، فإنّ كتاباتِهم تميلُ إلى شمُول أفكارٍ لا صلة لها بالموضوع، وعندما يحصلُ هذا في كامل المقال، فإنه يخلُق شبكةً من الغموض والارتباك الذي يصعبُ على المعلمين كشفُه »،[1] فالإطناب بشتى أشكاله إذن يؤدي إلى تعقيد الأفكار وإبهامها، ويؤدي في أقل الأحوال إلى التقليل من سهولة النصّ مثلما سنذكره عند تحليل أشكال الاختلالات المتعلقة بهذا الجانب.

4.2.1.3.1.4. الحذف والزيادة المخلة

و(17): « الآفات الاجتماعية خطيرة جدا على المجتمع، تهدد المجتمع بالإفلاس الأخلاقي والمادي وضياع الشباب الذين [يفترض بهم أن] يتحملون على عواتقهم إصلاح هذا المجتمع »

في هذا الاقتباس إبهامٌ حاصلٌ بإسقاط جملة الصلة التقييدية، وذلك بوصف الشباب الضائعين أنهم يتحملون إصلاح المجتمع ممّا لا يتوافقُ مع المعرفة المشتركة للحالة المفترضة للعالم، فهم أبعدُ ما يكونون عن تحمُّلِ مسؤولية إصلاح المجتمع، وإنما يفترض بهم ذٰلك، لولا ما سلكوه من سُبُلِ الميْعِ والضياع.

وقد يكون الإبهام بزيادة اللفظ عن الحاجة مثلما في المثال الآتي:

و(40): « للآفات مخاطر جمة مثل: الإدمان، الانطواء، و الانتحار؛ ومن أسباب انتشارها نقص التوعية، وسوء الصحبة، وعدم الاهتمام بهذه الشريحة، و إهمالها العزلة عن المجتمع [وعزلتها عن المجتمع] »

(1) Zahariah Pilus is, opi.cit, p:48.

حيثُ جاءت لفظة "إهمالها" الزائدة مُبهمةً للكلام، لأنّ إهمال العزلة هو الاندماج، وذلك ما ليس مقصودًا حَسْبَ سياق النصّ.

4.2.1.3.2. الاضطراب في المعارف العامة

ينشأُ كثيرٌ من مظاهر الغُموض والالتباس في المتتاليات الجُمليّة من اضطراب المعارف الخلفية العامة لدى المتعلمين وعدم وضوحها في أذهانهم، وذلك ما يحصلُ لديهم خاصّةً في المعاني ذات الأوجه المتقاربة والمشتركة، مثلما نرى في المثال الآتي:

و(34): « التدخين آفة اجتماعية منتشرة، ومن آثارها السلبية أنها مضرة بالصحة، وتقلل من العمر، وتفقد الشخص وعيه، ومن آثارها السلبية على المجتمع كثرة الانحرافات »

يتحدث المتعلم في هذا الاقتباس عن التدخين وآثاره السلبية، لكن المتلقي لبعض الجمل الوصفية الواردة فيه لا يقف بها على التدخين عند التحقيق، بل يلتبسُ عنده الموصوف، لأنّ إدمان مادة النيكوتين وإن كانت له آثارٌ سلبية، فهو يختلفُ كثيرًا على المستوى الصحي والاجتماعي وحتى على المستوى التشريعي عن سائر الموادِّ المخدِّرة التي تُدَخَّنُ؛ وآثار التدخين على الوعي ليست شديدة ومنهكة تؤدي إلى فقدان الوعي والانحرافات مثل الحشيش والكوكايين، أو أيِّ مستحضر أفيوني آخر.[1]

و مما يشي بضبابية المعارف القبلية العامة لدى المتعلمين لجوؤُهم إلى المبالغة في إيراد الخبر أو المعلومة، مثلما يبدو لنا في المثال الآتي:

و(62): « تعرضت شتى المجتمعات إلى انتشار بعض مظاهر الانحرافات والآفات الاجتماعية كالتدخين والسرقة والمخدرات والقتل،

(1) انظر تعريف التدخين في ويكيبيديا العربية، مادة " تدخين".

والـتي لهـا آثار سـلبية كثـيرة كـانحراف الأخـلاق وانهيـار كثـير من المجتمعات، أدى إلى موت عائلات »

فآفـات التـدخين والسـرقة والمخـدرات وجـرائم القتـل المعزولـة مهمـا استفحلت فهي قد تؤدي إلى انهيار المجتمعات بالمعنى المجازي، أي تفكك الأواصر الاجتماعية وكثرة الصراعات الأسرية والطلاق والتشرد وغيره من مظـاهر الضـياع الاجتمـاعي، لكنهـا لا تـؤدي إلى مـوت أُسَـرٍ بأجمعهـا، مثلما يحدث في انهيار المباني إثر حدوث الزلازل، أو بسبب الفيضانات والأعاصير والبراكين وغيرها.

وقد يصدرُ الإبهام من اضطراب المعرفة الخلفية المتعلقة بمحفوظات النّصوص، مثلما نرى في المثال الآتي:

و(50): « تشـهد الجزائـر أزمـة اقتصـادية بسـبب المسـاس بسـعر البـترول في السـوق الدوليـة / فـذنك برهـان [وتلـك ذريعـة] للرفـع مـن الضرائب وبعض المنتوجات الأساسية على حساب الموطن »

فنلاحظ في هذا المثال إبهامًـا في الجزء الثّـاني من المتواليات الجُملية يعـود إلى سـوء فهـم المـتعلم للعبـارة القرآنيـة " فـذَانِكَ بُرهَانَـانِ "وسـوء اقتباسـه لهـا، وهـي مـن الآيـة: ﴿ ٱسۡلُكۡ يَدَكَ فِي جَيۡبِكَ تَخۡرُجۡ بَيۡضَآءَ مِنۡ غَيۡرِ سُوٓءٖ وَٱضۡمُمۡ إِلَيۡكَ جَنَاحَكَ مِنَ ٱلرَّهۡبِۖ فَذَٰنِكَ بُرۡهَٰنَانِ مِن رَّبِّكَ إِلَىٰ فِرۡعَوۡنَ وَمَلَإِيْهِۚ إِنَّهُمۡ كَانُواْ قَوۡمٗا فَٰسِقِينَ ٣٢ ﴾،[القصص]

فهو اقتباسٌ عارٍ عن الصحّة من الوجوه كلِّها، إذ اللفظةُ معجميًـا هـي "ذَانِـكَ"، وهـي اسـمُ إشـارة للمثـنى المـذكر في المكـان المتوسـط بين "هَـذانِ" و"ذَانِّـكَ"،[1] وبالتّـبـع فالأصـل "برهـانـان "بالتـثـنـيـة

(1) حـول " ذانـك" انظـر: أبـو حيـان الأندلسـي، **التـذييل والتكميـل في شـرح كتـاب التسـهيل**، تـح: حسـن هنـداوي، دار القلـم، دمشـق-سـورية، ط1، (د.ت)، ج3، ص: 194.

لا بالإفـــراد، ثُمّ إنّ الجـزء الأوّل مـن الكـلام لا يتضـمن أي برهـان، وإنما هي ذريعة.

وإذا رجعنـا إلى البطاقـة الشخصـية للتلميـذ صـاحب المثـال السـابق وجـدنا مؤشـرات تعلـل الضـعف اللغـوي لديـه، حَسْـبَ مـا صـرح بـه مـن المعلومـات، فنسـبة القـراءة نادرة محصـورة في القصـص، ونسـبة المشـاهدة للتلفـاز والأنترنـت دائمـة، وهـو غـيرُ منخـرط في أي نشـاط ثقـافي لغـوي، ولا يحفظُ من القرآن سوى نحو أربعة أجزاء (من القصص إلى الصافات)، أي بنـسبـة 11.20 %؛[1] ونعتقـد أنّـه حتى حفـظـة القرآن من المتعلمـين لا يسـلمون مـن أخطـاء الاقتبـاس، لأنّ الاقتبـاس يحتـاج مهـارة التـذكر والتوظيـف، زيادةً إلى مهـارة الحفـظ، وهـي مهـارة يفتقـدها كثـيرٌ من أولٰئكم الحُفّاظ.

4.2.1.4. مُنـاقـضـة الحـقـائـق العـامّـة

نتحـدث هنـا عـن الأفكـار والمعلومـات والمعطيـات الخارجيـة الخاطئـة (دينيـة، أخلاقيـة، سياسـية، ثقافيـة لغويـة ..) المخالفـة مـا هـو معـروف مـن الحقـائق العامـة، وكـذلك المخالفـة لطبيعـة العـالم المفترضـة والأطـر السيناريوهاتية وما ألفته الطباع، وقام عليه التركيب، مما هو مُطّـردٌ ومشـترك في الـوعـي الجماعـي، إضافـة إلى النـماذج الظـرفيـة الخـاصّـة Situationnel modèle التي تخـتـلف من متـلـق إلى آخـر، فتلك المعلومات الخاطئة الممتدة على مستوى الفقرات والأجزاء تُفقدُ النصّ استمرار الدَلالة والانسجام، وتعرقل تواصله مع المتلقي.

---

(1) عرفنا نسبة حفظ القرآن بالاعتماد على جدولِ إحصاء آياتِ وكلماتِ القُرآن الوارِد في قسم المقالاتِ لموقع intellaren المتخصصة في صناعة البرامج والخدمات ذات اللغات المتعدّدة، الرابط: http://www.intellaren.com/articles/ar/qss

ويحــدُثُ عــدمُ التواصــل والانســجام لــدى القــارئ في أخطــاء المعطيات والأطر الذهنية بسبب خرق مبدأين من مبادئ "جرايس" للمحادثة التكاملية بين الكـاتب والقـارئ، وهـما: مبدأُ الكيـف Maxim of quality الــذي ينــصُّ علــى أن تتــصف المعلومــات المقدمــة بــين المتــخاطبــين بالصحّــة، [1] ومبــدأُ الكــمّ Maxim of quantity، والذي ينصُّ على لزوم التلفّظ بالمقـدار الضـروريّ مـن المعلـومـات الـذي يكفُـل إنجـازَ الـمَنْوِيّ مـن الكلام، وذلك الخرقان هما ما يؤدّيان بالمتعلِّم في كثيرٍ من الأحيان إلى الجُنُوح عن موضوع النصّ.

ومـن مؤشـرات الفاقـة والعـوز في الدرايـة والتجربـة الـتي لاحظنـا في تعـابير المتعلمـين أنهـم ذكـروا في الموضـوع الأوّل قائمـة فقـيرة مـن الآفـات الاجتماعيـة، وهـي: السـرقة، المخـدرات، التـدخين، دون غيرهـا مـن الآفـات الـتي لا يحـدُّها حصر، مثل: البِطالة، العنف، الرشوة، القلق، الاكتئاب، الهجرة غير الشرعية، بـذاءة اللسـان، العلاقـات غـير الشـرعية، تتبـع الموضـة، تجـاوزات الـدراجات النارية، التسوُّل، انتشار الملاهي، العنصرية، وغيرها.

ومـن مؤشـرات الفقـر في المعـارف والخـبرات كـذلك قلـةُ توظيـف عبـارات الــرأي عنــد تخمــين العوامــل والأســباب وطــرح الحلــول والأبــدال: أرى، أعتقـد، أفـترض، أظـن، يبـدو، مـن وِجهـة نظـري .. ؛ فقـد وردت لفظـة " أرى" القلبيــة الــتي للــرأي و"لعــلّ" مــرتين،[2] في حـين لم تـرد لفظـة "أظـن" إلَّا مرة واحدة.[3]

وتؤولُ أخطاء المعلومات والمعطيات والأطر الذهنية التي لها علاقةٌ بالبنية النصيّة الكبرى بطبيعة الحال – مثلما نذكرُ – إلى الافتقار في الرصيد المعرفي

---

(1) Paul Grise , op.cit, p: 2

(2) انظر الشرح اللغوي لـ "أرى" في: معجم اللّغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ج2، ص: 838.

(3) تمت معرفة قلة توظيف عبارات الرأي بعد رقم المدونة وحفظها عن طريق برنامج معالجة النصوص Microsoft Word، ثم إجراء عملية الفحص عن ألفاظ الرأي المحتملة عن طريق آليته للبحث.

بسبب انخفاض المقروئية ونقص التجربة وسطحية المشاعر التي تتجلّى في انعدام المعرفة (الجهل) أو المعرفة الجزئية الناقصة (النقص المعرفي) أو المعرفة الخاطئة (الجهل المركب)؛ مما يؤدي بالمتعلمين إلى التعويض التجسيري بالمعطيات الخاطئة وسلوك الاستبدال والتعميم المخطئ، والتحاشي، وغيره من الحيل التعويضية في عرض الأفكار، أكثرَ مما تؤولُ إلى علة النقص في التذكر والانتباه، لِمَا ذكرناه سابقًا من النضج الذهني المفترض في الفئة العمرية لعينة الدراسة.

ونميِّزُ هنا بين أخطاء الإبهام في توظيف المعلومات التي ذكرنا في جانب غموض الأفكار والأخطاء الكاملة فيها، فأخطاءُ الإبهام تكونُ بمجانبة الصواب إلى ما يتّصلُ به ويقاربه لعدم رسوخ المعلومة وتحقُّقها، أمّا الخطأُ الكامل فيكون بمعرفة واعتقاد خلاف الصواب، وهو ما يُعَدُّ جهلا مركباً.

وقد رصدنا في تعابير أفراد العينة نماذجَ كثيرةً من أخطاء المعلومات والمعارف العامّة نذكر بعضها فيما ما يأتي:

و(30): « الآفات الاجتماعية أخطرُها المخدرات والتدخين والسرقة؛ والفئة التي تصيبها أكثر هي فئة الشباب والمراهقين، و تسري في المدارس أكثرها وأخطرها »

و(60): « هدفي لمستقبلي أن أكون معلمة، ولكي أحقق هذه الغاية سأجتهد في حفظ كاتب الله ودراسة علومه، وخاصة اللّغة الأم، اللّغة العربية »

و(64): « لوسائل الإعلام تأثير سلبي يتمثل في فساد الأخلاق وتضييع الأوقات ونشر الفتن، و أقترح بدائل، تتمثل في توفير الجمعيات المرشدة، و تحميل برامج حاسوبية لمكافحة الصور غير الأخلاقية، أمّا بالنسبة إلى التلفاز فلا توجدُ بدائل »

ففي هذه الوثائق معلومات خاطئة، لا يخفى تأثيرها على الانسجام الكلي للخطاب بما تدخله عليه من الإخلال بالصوابيّة في الكتابة correctness in writing، سواءٌ أكان موقعها في المقدمات، أم كان في النتائج.

فصحيحٌ أنّ المخدراتِ في المثال الأوّل شملت الفئاتِ كلَّها وغزت المُحيط المدرسيّ، حيثُ إنّ التحقيقات الميدانية التي أجرى الديوان الوطني لمكافحة تعاطي المخدرات عام 2016 كشفت أنّ 54 ألف تلميذ يتعاطون المخدرات، ومن بينها الكحول والمهلوسات والكوكايين والهيروين،[1] وهي أخطر أنواع المخدرات، [2] لكنها بنسب أقل من غيرها، إلَّا أنّ الأوساط المدرسية ليست أماكنَ انتشار أكثرِها ولا أخطرِها، فهي تنتشرُ أيضًا في الشوارع والسجون ومراكز الرِّعاية على نحوٍ لا يقلُّ جسامة.

ولعل التلميذ يقصد في المثال الثاني "لغة الأم"، لا " اللّغة الأم"، وبالتقدير الأوّل فإنّ اللّغة العربية الفصيحة لم تعد لغةَ الأُمِّ المستعملة في المنزل والسوق والشارع في أيّ بلادٍ من العالم.

وفي المثال الأخير لا يُعدم التلفازُ أبدالًا، مثل برامج الحاسوب التعليمية العديدة والأشغال اليدوية والنزه والألعاب والتمارين الرياضية ومطالعة الكتب.[3]

---

(1) انظر الإحصاءات في: موقع الإذاعة الجزائرية (www.radioalgerie.dz)، 11 / 10 / 2016.

(2) انظر تصنيف أخطر المخدرات حَسْبَ خبراء الأغذية، من حيث تأثيرُها على الذات والمحيط، وفق نتائج دراسة اللجنة العلمية المستقلة للأدوية (ISCD) المتعلقة بالدواء عام 2010، في ويكيبيديا العربية ضمن مقالة "تعاطي المخدرات".

(3) من المراجع المهتمة بإيجاد أبدال التلفاز انظر (365 نشاطاً دون تلفاز يمكنك القيام به مع طفلك) لستيف و روث بينيت :

Steve and Ruth Bennet, **365 TV-free activities you can do with your child**, Published by Adams Media Corboration, Printed in Canada, 1996.

وتتعلق بعض أخطاء المعلومات بنقل الشواهد مثلما نرى في المثالين الآتيين:

و(05): « نهى الله عز وجل عن العداوة والخصام فقال: ﴿ ولا تُوَدُّوا بِأَنْفُسِكُمْ اِلى التَهْلكَةِ وأحسِنُوا إنَّ اللهَ يُحِبُ المُحْسِنِينَ ﴾ »

و(22): « أنا أسعى للوصول إلى أعلى قمة في المستقبل، ولكن هذا الطموح يتطلب عدة وسائل، منها وقوف الآباء والأمهات والأساتذة وكل الطاقم التربوي معنا لتحقيق الأفضل، والمثل يقول: وفروا لنا ما نحتاج نوفر لكم ما تستحقون »

ففي الاقتباسين أخطاء نقلية، إذ الآية الصحيحة في المثال الأوّل: ﴿ وَأَنفِقُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ وَلَا تُلْقُواْ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى ٱلتَّهْلُكَةِ ۛ وَأَحْسِنُوٓاْ ۛ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿١٩٥﴾ ﴾؛ [البقرة] أمّا في المثال الثاني فلم يُسمع في مصادر الأمثال العربية ولا العالمية بالمَثَلِ الذي نقله التلميذ،[1] ثم إنّ فيه التباساً في دَلالة " نوفر لكم ما تستحقون "، فأي استحقاق يقصد ؟ و حتى لو صحت العبارة نقلا ودلالة، فهي صالحة في باب الحِكم لا الأمثال.

4.2.1.5. تخالف الأفكار مع سياق الموضوع

تتجلى كفاءةُ المتكلم في الحفاظ على بؤرة الخطاب في نسيج النصّ، وتسخير الأفكار لتعزيزها ومؤازرتها، غير أنّ من أخطاءِ أفراد العيّنة المتعلقّة بالسياق النصي مخالفةَ الأفكار الرئيسة وتناقضها مع موضوع الخطاب

(1) تم الاعتماد في تقصي صحة المثل المذكور في الأقل على المراجع الآتية:
محمد الرازي، **الأمثال والحكم**، تح: فيروز حريحي، المستشارية الثقافية الإيرانية بدمشق، 1987.
منير عبود، **موسوعة الأمثال والحكم والأقوال العالمية**، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت- لبنان، ط5، 2010.

وطبيعته (اجتماعي، إنساني، إداري، شخصي ..)، حيثُ بلغت نسبته 8.53 % من أخطاء السياق؛ و نستعرض فيما يأتي مثالين له:

و(21): « إنّ كل إنسان يتطلع إلى المستقبل ويطمح إلى العيش بسعادة و يسعى إلى تحقيق النجاح و الاستقرار على مستواه الشخصي / و يجب على كل واحد منا أن يجهز الوسائل اللازمة لتحقيق أهدافه، ويتسلح بالصبر والعزيمة والتوكل على الله تعالى، لكي يكون معه في السراء والضراء، وعليه بشكر الله، لأنه هو الذي يقدر له أن ينجح، فهو قادر على كل شيء »

و(52): « جمعية الحي الذي أسكن فيه جمعية تتكفل بأنشطة تنموية واجتماعية وتربوية لأبناء الحي / ومن الأنشطة التي قامت بها الجمعية خلال الموسم تنظيف شوارع الأحياء التابعة للجمعية، وصيانة المصابيح، وغرس الأشجار، وتقديم قفة رمضان »

نلاحظ في الوثيقة (21) أنّ المتعلم قد بدأ مقدمة عامة مناسبة، لكنه انحرف عن سياق الموضوع، فالمطلوب لم يكن الحديث عن ما ينبغي لنا" بتوظيف ضمير الغائب" من أجل تحقيق الأهداف في الحياة بصفة عامة، بل المطلوب هو الحديث عن الأهداف الشخصية تحديدا، فهو حديثٌ خاصٌ، لا عامٌ.

ونلاحظ في الوثيقة (52) أنّ المتعلم جاء في المقدمة بكلام مخالف للسياق التداولي للنصّ، حيثُ عرّف باختصاص الجمعية، وهو تعريف لا يتناسب مع موضوع الخطاب، لأنّ التقرير المالي والأدبي للجمعيات أصلاً لا يُقدَّمُ إلَّا إلى أعضاء الجمعية العامة للجمعية نفسها، فلا حاجة فيه إلى التعريف بمهامها، وهذا يدل بوضوح على قصور في خبرة المتعلم حول طبيعة هذا التنظيم.

ويرجع – في نظرنا- هذا الانحراف عن صلب الموضوع والشرود عن أصله إلى الانسياق والانجرار وراء عمومية الأفكار التي تقتضيها المقدمة إلى موضوع جانبي وفكرة ثانوية ذات صلة قريبة أو بعيدة عن موضوع الخطاب.

ونلاحظ أنّ معظم أخطاء الخروج عن سياق موضوع الخطاب مقترنة بالموضوع الثالث الذي يرمي إلى التوعية غير المباشرة بأهمية التخطيط الشخصي، لكن صيغة المطلوب لم تكن عائمة، وإنما جاءت محدَّدة تطلب تعيين الأهداف المستقبلية الشخصية والوسائل الكفيلة بتحقيقها،[1] ومع ذٰلك، كانت عبارةُ "الأهداف المستقبلية" الواردةُ في المطلوب – حَسْبَمَا يبدو– منزلقا ومنعرجا للاستطراد والجموح عن الموضوع.

وقد بلغ الانحراف عن موضوع الخطاب إلى درجة التعبير الشعري الأشبه ما يكون بالخاطرة الأدبية، وذلك بعد الإرساء للموضوع بمقدمة مناسبة، مثلما نرى في ما يأتي:

و(33): « كل الناس في العالم تريد تلك المقامات العالية وذلك الشعور بأننا منفردون، وكل واحد فينا يخصه هدف يشعره بالانتعاش والقوة، فحتى لو كان الزمان قاسيا نحاول التأقلم بحذر و إرادة وعزيمة، فكل شيء سنجتازه بالأمل / سأعبّر عن جمالي وجمال روحي وقلبي الإنساني الذي يملك أهدافا وأحلاما وأماني مدفونة سراً، بها أنقذ نفسي التي يجب أن أحبها وأكرمها، أفكر و أفكر آملة في وصول اليوم الذي أحقق فيه ما أريد، ضوئي لن ينطفئ، أتمنى لكل منا الأفضل، ولحياته الأجمل، ولأيام عمره ربيعا يزهر »

4.2.1.6. سوء التنظيم الدلالي الشّامل

يتمثل هذا النوع من اختلالات البُنية النصية الكبرى في العلاقات التضايفية من حيثُ الترتيبُ والتوزيع الأفقي التجاوري خلال فقرات النصّ وأجزائه (سبب نتيجة، محتوِي محتوَى، عام خاصّ..)، وقد بلغت نسبته 10.80 من أخطاء بُنية الخطاب، وهو يعود إلى قلة التدريبات الاستعمالية المكثفة للنصوص الموجهة لتلك الأنماط الذهنية العلائقية

(1) انظر بالملحق صيغة المطلوب في الوثيقة رقم (1) الخاصة بالمواضيع الاختيارية، ص: 423.

مثلما ذكرنا سابقًا، ونذكرُ بعض أشكال هذا النوع من الخلل في نماذج من الاقتباسات.

فبداية، نلاحظ أنّ أكثر أشكال الخطأ في ترتيب مجموعات المتواليات الجُملية عائدٌ إلى عدم قدرة المتعلمين على تمييز أو تحقيق وتدقيق الترتيب الطبيعي للعناصر في البُنية السببية وفق ما يأتي: التشخيص، الآثار والعواقب، الأسباب، الحلول والاقتراحات، مثلما نرى في المثال الآتي:

و(01): « 1- في وقتنا الحالي ظهرت بعض المظاهر السلبية في بلادنا مثل السرقة والمخدرات والتدخين / 3- ويجب علينا القضاء على هذه السلبيات بالدراسة والعمل والجد والنشاط / 2- وأصبح أطفال صغار في العمر يدخنون، وفي العام يموت مليونا رجل من سبب هذه الآفات »

ففي هذا الاقتباس ذكر المتعلم حلول انتشار السرقة والمخدرات قبل أن يذكر بعض مظاهرها وآثارها السلبية.

و من نتائج عدم تمييز المتعلمين بين الأشياء حَسْبَ طبيعتها أننا نجد بعضًا من أشكال الخلل في ترتيب المتواليات الجُملية متّصفًا بالعشوائية، بحيث لا تُوزّعُ المتماثلاتُ معًا، مثل الأسباب مع الأسباب، والنتائج مع النتائج، مثلما نرى في المثال الآتي:

و(35): « يجب أن يعرف كل من يقترف الآفات أنه مأثوم عند الله، ومذموم عند الناس/ ن1: فهذه الآفات تقلل من شخصية المسلم / س: وأسباب انتشارها معروفة، منها الأنترنت ووسائل الإعلام الكثيرة التي هي سلاح خطير لمن لا يحسن استغلالها / ن2: فهذه الآفات تنقص من قيمة المجتمعات وتوجب عليهم سخط الله تعالى »

فكان من المفروض أن تكون صياغة هذه الفقرة على النحو الآتي: ن1 + ن2 + س، على نحو: « فهذه الآفات تقلل من شخصية المسلم، وهي تنقص من قيمة المجتمعات، وأسباب انتشارها معروفة »

وأفدح أشكال الخلل في الترتيب ما لا يكونُ بعدم الترتيب الصحيح للسبب والنتيجة والوسيلة والغاية وغيره، وإنما يكونُ بعكس طرفي القضية، بحيث يُجعل السببُ نتيجةً والنتيجةُ سببًا، وذلك ما يدلُّ على قصورٍ محض في إدراك الحالة المفترضة للعالم وما جرت عليه العادة والمنطق، مثلما نرى في المثال الآتي:

و(06): « كل واحد منا يتمنى أن يكون له مستقبل رائع وزاه / ليبني عائلة، و يؤسس أعمالاً ويثقف نفسه »

فالتلميذُ عكس بين طرفي المتواليتين الجُملية، إذ المفروض حَسْبَمَا يتفق مع المنطق والعادة أنّ بناء العائلة وتأسيس الأعمال وتثقيف النفس هو ما يكون سببا للمستقبل الرائع الزاهي لا العكس !

4.2.1.7. سوء توظيف المنظمات النصية

بلغت أخطاء توظيف المنظمات النصية text organiser نسبة 10.54 من أخطاء التنظيم الهيكلي الشكلي للنصّ؛ وقد رأينا سابقا عند تحليل الأشكال الاتساقية لعدم الانسجام بين الثنائيات الجُملية على مستوى البُنية الصغرى أنّ التوظيف المخطئ للروابط الإتباعية Conjonction de la subordination التي ذكرناها باسم "ألفاظ الربط المنطقي" (كذلك، بينما، عندما، بعد أن، لذٰلك، بسبب أنّ، إنما..) يؤدي حتما إلى تشويش العلاقات الدلالية بين تلك الجمل.

ويعاني المتعلمون ضعفا في توظيف الروابط الحرفية واللفظية عامة، حيثُ إنّ ما ينجرُّ عن التوظيف المخطئ لتلك الروابط على مستوى البُنية الصغرى من عدم الانسجام ينجرُّ مثلُه أيضًا على مستوى البُنية الكبرى؛ وقد درست بعضُ البحوث السابقة في العالم العربي مشكلاتِ استعمال أدوات الربط استعمالًا غيرَ صحيحٍ لدى التلاميذ وفي الكتاباتِ المعاصرة، و اقترحت برامجَ لعلاجها.[1]

ونُرجع أخطاء توظيف المنظِّمات النصية على مستوى البُنية الكبرى أيضًا – مثلما ذكرنا سابقًا – إلى عدم مساعدة المتعلمين على إدراك دلالات تلك المنظِّمات وما بينها من فروق، وذلك عن طريق التدريب على توظيفها حَسْبَ علاقاتها التضايفية العقلية المتعددة.

ونستعرض فيما يأتي اقتباساتٍ تمثيليةً لأشكال عديدة من أخطاء توظيف المنظمات النصية مع تفسير الخطأ واقتراح الوجه الصواب:

و(05): « يجب أن نعمل على إصلاح المجتمع، ونقاوم من أجل جعله نظيفا خاليا من الآفات والمخاطر باستعمال وسائل التواصل الاجتماعي/ لكي تكون سببا في إصلاح المجتمع لا في دماره [لكي نحقق نتائج سريعة وفعالة] »

لقد حدث في هذا الاقتباس عدمُ توافق بين المجموعتين الجُمليتين، بسبب التوظيف المخطئ لأداة الربط السببي "لكي"، مما أدى إلى التحول

---

(1) من هذه الدراسات: فراس محمود مصطفى، مقال: **أثر برنامج تعليمي في تحسين استخدام أدوات الربط المركبة في الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في الأردن**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات التربوية والنفسية 2013، المجلد 1 عدد: 3، ص: 83 – 108./ مبارك حسين نجم الدين وآخرون، مقالة: **الربط بين أجزاء الكلام: أدواته وأنواعه ومشكلاته في الكتابات المعاصرة**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم الإنسانية، 2015، ISSN:1858-6724/ مجدولين مرزوق أحمد عبد ربه، مرجع سابق/ العلواني إدريس، مصدر سابق.

في البؤرة focus،[1] من الحديث عن كيفية تنظيف المجتمع من الآفات والوسائل المساعدة على ذٰلك إلى الحديث عن وسائل التواصل الاجتماعي نفسها وكيفية التوظيف السليم لها.

وقد يوظف المتعلم أداة وصلية في موضعها، لكن يُنقِصُها ما يتممها من العبارات من جهة العلاقة التي تقتضيها، مثلما يتضح في المثال الآتي:

و(56): « أنا التي تريد تحقيق أهدافها الكثيرة [وفق خطط مرسومة]، وأهدافي المستقبلية هي أن أصبح مسعفة ومعالجة نفسية ومستظهرة للقرآن / أمّا عن الخطط، فهي اختيار الأقسام المختصة في هذه المجالات الثلاثة »

ففي هذه الوثيقة وردت "أمّا" القائمة مقام الشرط، التي تفيد في الأصل تفصيل المجمل،[2] لكننا نجد أنّ المجمل المتعلق بالخطط غيرُ مذكور، مما يجعل الكلام ناقصاً مختل الدَلالة.

و من أشكال الخلل في توظيف ألفاظ الوصل النصية ما يكون بعدم توظيفها في الموضع المناسب من طرف الكلام بما يحقق التوازن والتعادل في تقسيم أجزائه، مثلما في المثال الآتي:

و(04): « فالأنترنت سلاح ذو حدين، [الحد الأوّل] يوجد بها خصال حميدة ومواقع للاستكشاف / والحد الثاني هو الحد السيء، كأفعال القرصنة وإفساد البرامج والحواسب بالفيروسات »

حيثُ نجدُ في هذا الاقتباس افتقارًا إلى اللفظة الوصلية الترتيبية التي تُحقِّقُ التحصيص والتشطير المطلوب في الأفكار بين المجموعتين الجُملتين؛ وفي تعابير المتعلمين الكثيرُ من أخطاء إسقاط اللفظة المعدِّلة

---

(1) انظر تعريف "البؤرة" في المرجع الآتي: إبراهيم فتحي، **معجم المصطلحات الأدبية**، المؤسسة العربية للناشرين، صفاقس- تونس، 1986، ص: 70.

(2) انظر وظيفة "أمّا" في المصدر الآتي: عبد الله بن عبد الرَّحْمٰن العقيلي، **شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك**، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث ودار مصر للطباعة، القاهرة-مصر، ط20، 1980، ج4، ص: 52.

(Modifier) التي أشرنا إليها سابقا في تحليل أخطاء البُنية الصغرى، وهي الأخطاء التي تُخِلُّ بالتوازن المطلوب لاسيّما مع طول الفصل في مثل:(من جهةٍ .. من جهةٍ أُخرى)، (أوّلًا .. ثانيًا)، (أمَّا .. وأمَّا)

ويحدثُ في بعض الأحيان إسقاطٌ كليٌّ لأدوات الوصل النصيّة، بما يجعل الكلام مبهما كلية، كما في المثال الآتي:

و(23): « لقد تطور العلم والتكنولوجيا، حيثُ أصبح العالم قرية صغيرة، لكن كان الإعلام يستخدم للدراسة [فقط] / وأصبح اليوم يستخدم للدراسة والتجسس على الدول [كذلك]، فالإعلام سلاح ذو حدين »

فإسقاط ألفاظ الوصل بين تلك المتواليات الجُملية أفقدها الدَلالة المقصودة، وهي المفارقة في استعمال الإعلام بين الأمس واليوم؛ وكثيرا ما يُسقط المتعلمون اللفظة المشيرة إلى خاتمة الخطاب مثل: وأخيرا، وفي النهاية، وفي الختام، وفي الإجمال، وقد وردت لفظة " أَخِيرًا " ثلاث مرات فقط في مدونة المتعلمين، وما كانت في الخاتمة !

وقد لاحظنا أنّ المتعلمين لا يوظفون ألفاظ الاستنتاج في عرض الحلول والأبدال إلَّا قليلا، حيثُ استُعملت "إذَنْ" مرة واحدة فقط، واستعملت "بالتالي" مرتين.

وندرج ضمن صور الخلل في توظيف ألفاظ التنظيم النصية ما كان بإهمال روابط الموضوعات الجديدة عند التغيير في موضوع الخطاب Change in the topic of discourse، لاسيّما في بُنيةِ الخطاب السرديّ، ونضربُ لذٰلك مثالًا بما يأتي:

و(60): « أهدافي لمستقبلية أن أكون معلمة، أدرس تلميذات يكُنَّ في الغد حافظات لكتاب الله، و سأظل أجاهد حتى أصل إلى هدفي المبتغى بإذن الله، وسأُنشِئُ جيلا أكون لهم القدوة المثلى و[من الناحية الأسرية أطمح أن أكون] أُمًّا مربية مصلحة، وزوجة صالحة، آخذ بأيدي فلذات كبدي و زوجي إلى جنان الخلد »

فنلاحظُ أنّ المتعلمة في هذا الاقتباس ذكرت هدفها الرئيس، وهو أن تكون مدرِّسةً للتلاميذ وقدوةً مثلى لهم، وأضافت أنها تريد أن تكون أُمًّا وزوجةً صالحة تأخذُ بأيدي فِلْذات كبدها، وتلك الإضافةُ خارجةٌ عن سياق الخطاب، إلَّا إذا أدرجت الرابط المناسب للتحوّل إلى الموضوع الجديد (الجانب الأسري)، وهو الرابط الذي يمثلُ نافذةً تخرج منها من موضوع التدريس إلى موضوع أداء حق الزوج وتربية الأبناء.

و بالإضافة إلى أخطاء عدم التوافق في توظيف المنظمات النصية، سجلنا أخطاء التوظيف المؤدي كذلك إلى إحداث التناقض بين طرفي الكلام، مثلما نرى في المثال الآتي:

و(26): « نظفنا الحي باشتراك كل المساهمين من الأولاد والشباب والرجال بجد ونشاط / وذلك من أجل [بسبب] الأحداث التي وقعت في مدينتنا، لكي يكون الشارع نظيفا »

فقد جاءت لفظة "من أجل" الدالّةُ على الغاية في الموضع الذي يقتضي السببية، وهو ما أحدث تشويشًا على استمرار الدَلالة لدى المتلقي، بسبب عدم التمييز بين السببيّة والغائيّة.

4.2.1.8. عدمُ إيفاءِ الموضوعِ أفكارًا

إنّ نقص المعلومات الاستدلالية من الأدلة والبراهين (آيات، أحاديث، اقتباسات نثرية وشعرية، أمثال وحكم، حقائق، معطيات، وإحصاءات) يؤدي إلى تدنٍّ في قيمة الأفكار من حيثُ القدرةُ على الإقناع، لمخالفتها مبدأ "الكمّ" Maxim of quantity القاضي بضرورة توافر القدر الكافي من المعلومات لإيفاء غرض النصّ حقه من الوضوح؛ وقد سجّلنا مستوى متدنّيًا من توظيف المعلومات لدى أفراد العينة.

ولمّا كانت الأفكارُ هي الأحجارَ الركيزة التي يُبنى بها موضوعُ الخطاب، فإنّ البحث في تلك الأفكار يغدو أكثرَ أهميةً و حاجة إلى التوسع؛ وعند انتقالنا من معاينة مدى الكفاية في المضامين المعلوماتية إلى البحث في مدى الكفاية والإغناء من حيثُ العناصرُ الفكرية المطلوبة

في الموضوعات المطروحة أحصينا 253 عنصرًا يمثّلُ المجموعَ الكلي للعناصر الفكرية التي ذكرها المتعلمون في عرض الموضوعات متوزّعًا باعتدالٍ عمومًا بين الجزئيات الآتية: الآثار، الأسباب، الأهداف، الوسائل، الحلول، الأبدال، والجانب الاجتماعي والفردي.

وقد لاحظنا أنّ نسب توزيع العناصر الفكرية حَسْبَ موضوعاتها متوافق مع ما سُجل سابقا حول توزيع المعلومات، حيثُ حاز الموضوع الأوّل (انتشار الآفات) نسبة 61.66 %، في حين لم يتجاوز موضوعُ رسالة طلب العمل نسبة 1.18 %.

وتتوزع العناصر الفكرية على وثائق المتعلمين بمعدل 3.72 عنصرًا في الوثيقة الواحدة، وهي نسبةٌ ضئيلة تكشِفُ صعوبةً بالغة في تطوير الأفكار وإنمائها، وتُلمِحُ – مثلما ذكرنا سابقا – إلى ضحالة ثقافية وفقر واضح في الأفق المعرفي، بسبب انخفاض نسبة المقروئية، وهيمنة وسائل الإعلام البصري على جمهور الشباب والمراهقين في العصر الحاضر.

وقد بلغت أخطاء العوز في العناصر الفكرية المطلوبة نسبة 26.85 % من أخطاء موضوع الخطاب، و تجسدت في إهمال بعض العناصر، بحيث تُذكر الآثارُ ولا تذكر الأسباب والعوامل، أو تذكر العواملُ ولا تذكر الحلولُ والأبدال؛ لكن الفقر الفكري لدى المتعلمين لا يتجلّى في نَقصِ العناصر الفكرية المطلوبة فحسبُ، وإنما يتجلى أيضًا في مظاهرَ كثيرةٍ تمثلُ سلوكاتٍ تعويضيةً لذٰلك الفقر، نستعرض أمثلة منها فيما يأتي :

أوّلاً: عرض كثيرٍ من الأفكار الخاطئة التي فيها خلط، وتُسهم في الفقر الفكري للموضوع، مثل عدمِ التمييز بين الأسباب والوسائل والآثار والنتائج، وبين الأهداف والأماني، وبين ما هو دينيٌّ وما هو دنيويٌّ، مثلما نرى فيما تحته سطر من الاقتباس الآتي:

و(18): « خلال العقدين الماضيين اعتمدت الجزائر على ثرواتها الباطنية البترول و الغاز اعتمادًا كبيرًا، لدرجة نقص اليد العاملة، وهكذا ظهرت البطالة؛ و اعتمد الشعب على منحة الضمان الاجتماعي، مما جعل

الجزائـر في حافـة بئـر التقشـف، وأنا أضـمن أن هـؤلاء المعتمـدين على المنحة سيعانون، مالم يجدوا لأنفسهم عملًا يناسبهم »

ففـي هـذه الوثيقـة كـمٌّ كبـيرٌ مـن الأفكـار التعويضـية الخاطئـة، والاستنتاجات البعيدة عن الصواب، والتناقضات التي تُخسِرُ الموضوع حقه من الدلالات وتستنزفُها؛ فلم يكن اعتمادُ الجزائر على المحروقات حاصلاً منذ عقدين فحسب، ولم يكن لذٰلك علاقةٌ بنقص اليد العاملة؛ ولا تظهرُ البِطالةُ إلَّا عند قلة مناصب العمل مع وفرة اليد العاملة؛ وليس الشعبُ يعتمدُ على منحة الضمان الاجتماعي، ولا علاقة لتلك المِنحة بالتقشف؛ ثم إنّ منح الضمان الاجتماعي لا تُغني الناس عن العمل، لأنها منحُ حماية، لا تُمكَّنُ إلَّا عند التقاعد والشيخوخة والمرض وغيره من حالات العجز، و هذا ينطبق حتى على "منحة الصندوق الوطني للتأمين عن [من] البِطالة" CNAC، فهي لا تُمنح إلَّا للأجراء الذين فقدوا مناصب شغلهم بصفة لا إرادية، أو للمساعدة في البحث عن شغل، أو لدعم العمل الحُرّ، أو لإعادة التأهيل المِهْنيّ.[1]

ثانياً: عرض أفكار فضفاضة فيها تعميم و إطناب لا يُسهم في إيفاء الموضوع قسطه، بحيث ترى المتعلم يحومُ ولا يقعُ، عاجزًا عن توليد المعاني لضيق الأفق المعرفي، مثلما نرى في المثال الآتي المُغني عن التعقيب:

و(22): « أنا أسعى جاهدًا للوصول إلى أعلى قمّة في المستقبل، وتكون لي شخصية مُهمّة من أجل النهوض بالأمة الإسلامية والمجتمع، ولكن هذا الطموح يتطلب عدة وسائل، منها وقوف الآباء والأمهات معنا والرجال والأساتذة والعائلة وكل الطاقم التربوي لتحقيق الأفضل والأفضل »

ثالثاً: الانسياق وراء أنماط التفكير السائدة بما يُخل من استيفاء العناصر المطلوبة، حيثُ لاحظنا في الموضوع الرابع المتعلّق بالآثار الإيجابية والسلبية للإعلام على الفرد والمجتمع أنّ المتعلمين ذكروا الجوانب السلبية لوسائل الإعلام أكثر من جوانبها

(1) انظر موقع الصندوق الوطني للتأمين من البطالة CNAC، الرابط: www.cnac.dz.

الإيجابية بنسبة الضعف، وذلك يكشف عن الصورة النمطيّة السلبية الغالبة على مصطلح "وسائل الإعلام" في أوساط العامة، وفي الصِّحافة، عند الحديث عن آثار تلك الوسائل في تعزيز المواقف والاتجاهات والمعارف والمفاهيم والقيم والمشاعر للفرد أو الجمهور وتغييرها.

فعندما أدخلنا في محرك البحث Google عبارة " الآثار الـ .. لوسائل الإعلام" بترك فراغ بعد لام التعريف الوصفية جاءت التتمّة التلقائية الآلية بعبارة " الآثارُ السلبيّة لوسائل الإعلام "، مع العلم أنّ ميزة "الإتمام الذاتي" Auto-completion التي تقدّمُ برامجُ عديدةٌ في المواقع المختلفة تعتمِدُ على الكلمات والعبارات الشائعة والأكثر استعمالًا لدى رواد الإنترنت؛[1] وكانت نسبةُ 35 % من العشرين نتيجةً الأولى من نتائج محرك البحث تتحدّثُ عن التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام، في حين تحدّثت البقيةُ عن الآثار السلبية والإيجابية مع التركيز على الآثار السلبية.

وفي الأخير، وبعد أن ذكرنا طائفة من علل وحدة "الفكرة" فإننا نضيف أنه من الأسباب البارزة في آفات الأفكار عدمُ إعادة المتعلمين النظرَ في المادة المكتوبة ومراجعتها من مختلِف الزوايا بحثًا عن جوانب الخلل التي تَعْتَوِرُه Auto-correction من حيثُ غموضُ الأفكار وتناقضُها مع سياق النصّ والمعرفة الخلفية المشتركة؛ فالمراجعةُ مرحلةٌ مهمة في الكتابة، وليس الهدفُ منها تصحيحَ أخطاء اللّغة فحسبُ، وإنما مراجعة المحتوى وتفقّد مدى وضُوحه أيضًا؛ [2] وقد لمسنا بأنفسنا أنّ التلاميذ لا يتنبهون إلى اختلالات تعابيرهم، إلَّا عندما يشارُ لهم إلى مواضعها في دفاترهم، حينها ربما يهتدُون بمفردهم إلى الوجه الصحيح للمفردة أو العبارة.

---

(1) انظر: "إكمال تلقائي" في ويكيبيديا العربية.

(2) انظر أهمية مراجعة التعبير: مختار الطاهر حسين، **تعبير وتحرير للراشدين للمرحلة الثانوي**، مكتبة العبيكان، (د.د) (د.ت)، ص: 61 .

4.2.1.9. الأخطاء المغلقة

لحظنا في تعابير أفراد العينة بعضا من البُنى النصية التعبيرية المختلطة المتشابكة، التي بلغت درجة ما يمكنُ عدُّهُ خطأً غيرَ قابلٍ للتفسير Unexplainable error، وهو الخطأُ الذي فيه درجةٌ عالية من الإزعاج وعدم التقبُّلِ لدى السامع،[1] مثلما نلاحظُ في المثالين الآتيين:

و(53): « لقد أصبحت المجتمعات تشهد بعض الانحرافات والآفات التي تعود على الفرد والأمة بالفساد والخراب، ليتني لا أفصح عنها، إلَّا أنني أجبرت على ذٰلك، فإنّ شاء الله بعد هذا الذكر تعود كلها إلى الإيجابية »

و(56): « أهدافي المستقبلية هي أن أصبح مسعفة ومعالجة نفسانية ومستظهرة للقرآن / أمّا عن الخطط فهي اختيار الأقسام المختصة في هذه المجالات الثلاثة، الهدف الاستظهار مخطط، فهو في طريق التحقيق، أمّا عن الأهداف الأخرى فأنا ما زلت لم أجد مكانا مخصصا لهذا »

فوِفق مخطّط كوردر الذي ذكرنا سابقًا لتحديد أخطاء اللّغة الثانية Error identification in Interlanguage، فإننا نلاحظ في ما تحته خط من هذين الاقتباسين جملا لها هيئات تركيبية سليمة الصياغة ظاهريا من حيثُ اللّغةُ الهدف (العربية الفصيحة)، لكنها ذات بُنى خاصّةٍ معيقة للتواصل، تدلُّ على رؤية ضبابية إلى الموضوع، فهي لا تؤدي معنى، ولا يمكن إضفاء تفسير محتمل عليها، لا في سياق اللّغة الهدف، ولا في سياق لغة الأم، وهي مع ذٰلك – مثلما يبدو لنا– أخطاءٌ كَفائية نظامية Systematic error متعلقة بمستوى الإفهام لدى المتعلم، لكنها غير معروفة السبب.

(1) انظر تقويم الأخطاء من حيث التأثير في السامع في المرجع الآتي: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 110.

4.2.2. من حيثُ وَحدةُ "الفقرة"

نلاحظُ في الجدول رقم (14) بلوغ أخطاء وحدة "الفقرة" نسبة 69.04 % من المجموع الكلي للفقرات، وهي الأخطاء التي لها علاقةٌ بالتنظيم الهيكلي لبُنية الخطاب، وتتمثل في عدم استعمال فقرات مترابطة تتضمن كلُّ واحدة منها فكرةً أساسًا واحدةً Macro-proposition، وفق هيكلتها المُبَيَّنة في الفصل النظري (جملة الموضوع الافتتاحية، جمل الدعم، جملة الإيجاز)؛ حيثُ يكوّمُ المتعلمون الأفكارَ في فقرةٍ واحدة غير واضحة المعالم، أو يفرّقون الفكرة الواحدة بين فقرتين؛ وقد رصدنا في تعابير أفراد العينة نماذجَ عديدةً من أخطاء التفقير.

ويبدو لنا أنّ عدم اهتمام المتعلمين ببنية الفقرة وحدودها وتلاحمها راجع إلى اعتبارهم ذٰلك مجرد جوانب تكميلية أو جمالية؛ فالمتعلمون لا يدركون أهمية تقسيم النصّ إلى فقرات حَسْبَ أفكارها الرئيسة ودوره في استجلاء تلكم الأفكار وتحديدها من القارئ؛ ولا يدركون أهمية التنظيم الداخلي للأفكار، وينطبق ذٰلك على عناصر البُنية الهيكلية للنصوص مثلما سيظهر لنا.

ونستعرض من وثائق أفراد العينة فيما يأتي اقتباسات نموذجية لأشكال من أخطاء التفقير، مع التحليل مرتبة حَسْبَ أشكالها المذكورة سابقا:

4.2.2.1. ركم الأفكار وعدم تفقيرها

بلغت أخطاء رَكْمِ الأفكار 30.85 % من أخطاء التنظيم التراتبي الهيكلي، وهي أعلاها نسبةً؛ ونلاحظُ في تعابير المتعلمين هيئاتٍ كثيرةً لخطأِ تكديسِ الأفكارِ وتكويمِها وعدمِ تقسيمها حَسْبَ أفكار النصّ، مثل عدم الفصل بين الآثار والحلول، والمقدمة والعرض، والآثار والأسباب، والأسباب والحلول، وغيره.

ولعل خطأ رصّ الأفكار مما عمت به البلوى بين التلاميذ، حيثُ ذكر الموقع المتخصص (نصائحُ لكتابة المقالات) ضمن الأخطاء الهيكلية الشائعة المتعلقة ببنية النصّ ما يأتي: « الخطأ الأكثر شيوعًا في بُنية النصّ

هـو التقسـيم الـمُخِلُّ للفقـرة أو غيابُهـا التـام؛ وبـرغم أنّ مسـألة الفقـرات تبـدو غـير مهمـة نسـبيًا إذا مـا قورنـت بمسـألة الأفكـار، ستفشـل المقالـةُ الـتي لا تحتوي على بُنية نصيّة واضحة بالتأكيد في إيصال المعنى بشكل فعّـالٍ »[1]

ونعـرضُ النمـوذج النصـيّ الآتي حـول خطـأ رَكْـمِ الأفكـار مؤشـرين على الحدود المفترضة للفقرات بخطٍّ فاصلٍ:

و(38): « تشـهد المجتمعـات المحليـة في الآونـة الأخـيرة انتشـارا لـبعض مظـاهر الانحرافـات والآفـات الاجتماعيـة، منهـا التـدخين والسـرقة والمخـدرات والتشـرد، لاسـيّما في الـمُحيط المدرسـيّ الـذي يُعَـدُّ البيت الثاني/ وكل هـذه الآفـات تؤثر سلبا على الفرد خاصّـةً ثم على المجتمع عامة، وتأثيره على الفرد ذاته يكمن في أضرار نفسية مثـل القلـق، الاضـطرابات، الوحـدة، وأضـرار صـحية مثـل القصـور الكلوي، سرطان الرئة، صعوبة التنفس، وبالتالي يتسبب في الموت البطـيء/ أمّـا تأثـيره علـى المجتمـع فـيكمن في تفكـك الأسـر واضـطراب علاقاتـه الاجتماعيـة مثـل الطـلاق وتشـرد الأطفـال/ وأسـباب انتشـار الآفـات الاجتماعيـة يكمـن في عـدم اسـتكمال الوالـدين واجبهمـا في التربيـة، وعـدم وفـاء المدرسـة بواجبهـا أيضًـا، والـذي يكمـن في التأديـب / وأقـترح حلـولاً لمكافحـة هـذه الظـاهرة والحماية منها مثل الدورات التوعوية المرشدة »

ففـي هـذه الوثيقـة كـدّس المتعلـمُ الأفكـار دون الفصـل بينهـا في شـكل فقـرات مثلمـا يُفـترض حَسْـبَ العناصـر الفكريـة الآتـيـة:

الفقـرة الأولى: مقدمة تشخيصية حول انتشار بعض الآفات الاجتماعية
الفقـرة الثانيـة: الآثار السلبية لتلك الآفات على الفرد

---

(1) انـظـر المـقـالـة "**Structural Mistakes in Essay Writing** " في الموقع تحت الرابط الآتي:
https://www.essay-writing-tips.com/common-mistakes/structural-mistakes-in-essay-writing.htm

الفقـرة الثالثـة: الآثار السلبية على المجتمع
الفقرة الـرابـعة: أسـبـاب تـلك الآفـــات
الفقرة الخامسة: اقـــــتراح الحـــلـــــول

4.2.2.2. الإخـــلال ببنيـــة الفـــقـــرة

يتمثّـلُ الإخـلالُ بهيكلة الفقـرة Pahragraphe strucrure في عـدم افتتـاح كـل فقـرة بجملـة رئيسـة تتبعهـا جمـل توسـيعية تـدعم الفكـرة الأولى، وقد بلغ هـذا الخطأ نسبة 14.84 % من أخطاء التنظيم النصي الهيكلي، وفيما يأتي نستعرض نموذجا لهذا الخطأ:

و(42): « من بين الآثار السلبية للأزمة الاقتصادية على المواطنين غلاء المعيشة، بحيث من كان يريد شراء سيارة يعجز عن شرائها لارتفاع سعرها وانخفاض قيمة العملة، ويترتب عن ذٰلك زيادة الفقراء، إذ لايفلت من هذه الأزمة إلّا ذوو الرواتب العالية والمجتمعات المتضامنة فيما بينها .

وأخيرا [فإنّ للأزمة الاقتصادية حلولا عديدة، فـ ..] على كل الدول الـتي تعـاني مـن هـذه المشـكلات التخطـيط والعمـل لإيجـاد بـديل عـن منتوجـات الـنفط بتحفيـز الشـباب وإعـانتهم في مشـروعات الفلاحـة والطاقات المتجددت »

حيثُ نـرى في الفقـرة الثانيـة أنّ المتعلم شرع مباشـرة في سـرد حلـول الأزمة الاقتصادية من دون إرساء للفكـرة المحورية الأساس في مبتدأ الفقـرة، وحسـبما جـاء في المطلـوب، وذلـك مـا لا يسـهم في بنـاء هيكـل واضـح للموضوع في ذهن المتلقي.

4.2.2.3. عــدم الوصل بيــن الفقـرات

نسـتعرض حالـة أخـرى مـن اخـتلالات الوحـدة الإحصـائية الفقـرة، والمتمثلــة في أخطــاء عــدم الوصــل بـين الفقــرات، وهـو مـا لـه علاقـة بالمنظمـات النصـية مثلمـا تقـدم بيانـه في الفصـل النظـري، حيــث بلغـت نسـبة تَكراراتهـا 10.93 % مـن أخطـاء البُنيـة الهيكليـة للـنصّ، و تمثّلـت

أخطـاءُ الوصـل بـين الفقـرات في صـورٍ ثـلاثٍ: إسـقاطُ رابـطٍ، توظيفُ رابطٍ ضعيف، توظيفُ رابطٍ خطأٍ، وسوف نذكرُ أمثلةً لذٰلك مع التعليل فيما يأتي :

و(01): « ظهرت بعض المظـاهر السلبية في بلادنا مثـل السـرقـة والمخدرات والتدخين، حيثُ أصبح أطفال صغار يدخنون ومراهقون وشباب.

يجـب [فيجـب] علـى الدولـة أن تكثـر مـن النـوادي الرياضية والثقافية، لأنّ هذه الآفات مضرة للصحة تسبب العديد من الأمراض »

ففي هذه الوثيقة نلاحظ خللاً انسجاميا يُظهِـرُ اضطرابا في تحدد الدَلالة بين الفقرتين على مستوى البُنية الكبرى للخطاب، ويخرق مبدأ "جرايس" للدقة والوضوح، وذلك ناتج عن إسقاط حرف الربط السببي "الفاء" من مستهل الفقرة الثانية، الذي يُفترض به أن يؤدِّيَ وظيفته ضمن المسار التراتبي: تشخيص الآفات/ الآثار / الحلول.

ومن أمثلة الربط الضعيف بين الفقرات نذكر الوثيقة الآتية:

و(02): « تعرضت المجتمعات المحلية في الآونة الأخيرة إلى انتشار لبعض المظاهر، منها التدخين والسرقة و المخدرات ... و هذه أفعال غير صالحة تكون أيضًا في مدارس، وهذه من قلة احترام القانون المدرسي.

و سبب انتشارها [المظاهر السيئة] عدم تربية أبناء وطيش وعدم دراسة واتباع أصدقاء سوء وغيرها. قال تعالى: ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة »

حيثُ نرى على مستوى البُنية الكُبرى لهذا النصّ دَخَلاً في استمرار الدَلالة بين الفقرة الأولى والثانية وصلة واهية بينهما بسبب الإضمار بدل الإظهار مع طول الفصل، حيثُ إنّ طول الكلام يُنسي أوله، فلابد بعد طول الفصل بين المُتعالقيْن من التَكرار والإظهار، وإلا كان مظنّة لسوء الفهم.

وقد عاينّا في تحليل التعابير الكتابية على مستوى البُنية الاتساقية الصغرى نسبة عالية من خطأي إهمال الربط بين الجمل برابط منطقي من حيثُ يوجب الموضوع والسياق وخطأ الإضمار مع طول الفصل، مما يدل – مثلما أشرنا سابقا – على أنّ المتعلمين يجدون صعوبة كبيرة في توظيف الروابط على المستويات كُلِّها في النصّ.

أمّا التوظيف المخطئ للروابط بين الفقرات فنراه في الاقتباس الآتي:

و(10): « إنّ لكل إنسان هدفا يريد أن يبرزه في حياته المستقبلية وطموحا كبيرا يحقق له النجاح في دراسته، فيعيش على راحته، ويكوّن عقله، و يستوعب، و يفهم كل شيء، و يثق بنفسه [كما أحب أن أكون]

كما أحب أن أكون في المستقبل [فأنا أحب أن أكون في المستقبل] أستاذة الأدب العربي أدرس التلاميذ بطريقة خاصة أحبها لهم. »

نلاحظ في هذا النصّ عدم تناسبٍ بين طرفي التشبيه الذي عقد المتعلمُ بأداة التشبيه الوصلية "كما" بين الفقرتين،[1] بين الإخبار التقريري الوصفي أنّ لِكُلّ إنسان طُمُوحاً يحقق له النجاح، والإخبارِ عن الطموح الشخصي في المستقبل، فالمشكلة هي سوء توظيف للتشبيه أو سوء تموقع.

4.2.3. من حيثُ وحدةُ "النصّ"

سوف نفحصُ عن مدى انسجام الخطاب في نصوص المتعلمين في كُلِّيتها من حيثُ البُنيةُ العليا المهيمنة والتجزئة النمطية العامة؛ وكذلك من حيثُ التفريعُ الهرمي والتغريضُ والعناصرُ التكميلية في الرسالة والتقرير، إضافةً إلى عناصر وظيفة اللّغة (شعرية، مرجعية، تأثيرية ..)

(1) انظر إعراب "كما" في: إميل بديع يعقوب، مرجع سابق، ص:341/ 342

ومستوى الاستعمال اللغوي (العامية، العامية الفصيحة، العربية الفصيحة أو"دون الفُصحى"، العربية الفُصحى)

وتُجسّد أخطاء عدم مراعاة البُنى العُليا Manque de superstructures وأخطاء الهيكلة التراتبية Manque de progression عدم قدرة المتعلمين على جمع خيوط موضوعٍ واضحِ الانتماء الشكلي، وسليم التقسيم والتفريع، بتدرّجٍ وشمُولٍ، يبدأ بالعنصر التغريضي، ثمّ العناصرِ الأخرى التي تعملُ على تطويره وتوشيحه، حَسْبَ البُنية الهيكلية والهرمية التي يقتضيها النوعُ والنمطُ الكتابي المرتبط بموضوع الخطاب، وذلك القصورُ يؤدي إلى خرق مبدأِ الوضوح من حيثُ ضرورةُ أن يكون الكلام مُهيكلاً ضمن ما تقتضيه طبيعة الموضوع.

وحسب الجدول رقم (14)، بلغت نسبة أخطاء وحدة "النصّ" 235.29 % من الإحصاء الكلي للنصوص، وهي تمثل أعلى النسب كما ذكرنا سابقا؛ ونلاحظ أنّ تَكرار الأخطاء المتعلقة بمجموع عناصر الهيكل التراتبي للخطاب (المقدمة، الخاتمة، جملة التغريض، الترويسة، التحية..) أكبر بكثير من تَكرار أخطاء مراعاة الأطر الشكلية أو البنى العليا المطلوبة (المقالة، التقرير، التفسير، الإعلام، الوصف ..) حَسْبَمَا ارتأيناه من التصنيف.

و ربما ترجعُ قلة أخطاء مراعاة البُنى العليا إلى ثراء المنهاج بأهم تلك البنى العليا والمقطعية التقليدية النمطية والأشكال النفعية النثرية الوظيفية – مثلما ذكرنا سابقًا في جانب التخطيط اللغوي- بالرغم من عدم وجود تصنيفٍ واضح لها، وعدم الإشارة بتصريحٍ إلى أهميتها وأهمية الاختيار السليم للبُنية المناسبة لموضوع الخطاب.

فقد شمل المنهاجُ نسبة 77.77 % من البُنى العليا المطلوبة، وبلغت تطبيقاتها 79.72 % من مجموع التطبيقات، عدا نمط الإيعاز والوظيفة المرجعية للغة التي رأينا أنه يحسن التعريف بها؛ في حين لا نجدُ تعريفًا وافيا بالعناصر الأخرى المتوزعة في هيكل النصّ ولا تطبيقات كافية، حيثُ لم يذكُر المنهاج مكونات المقدمة والخاتمة كلها، ولم يضبط حجمهما،

ولم يتمّ التعريفُ بالعناصر التغريضية وأهميتها (العنوان والجملة الأولى)، ولم تتجاوز تطبيقاتها نسبة: 12.58 %.

وربما يكون من آثار إخلال المنهاج في العناية بكثير من العناصر الهيكلية للنصّ شعور المتعلمين أنها مجرد جوانب تكميلية أو جمالية في تعابيرهم الكتابية مثلما ذكرنا في أخطاء بُنية الفقرة؛ فالمتعلمون لا يدركون أهمية تحديد المقدمة في التمهيد لموضوع الخطاب، ولا الخاتمة في حوصلة أهم نتائجه وإبرازها، وأنها ليست مجرد ترديد وتَكرار لما جاء في المتن، ولا يدركون أهمية الجملة التغريضية وعنوان الرسالة والتحية وغيره من العناصر الهيكلية.

ونذكر أبرز الأخطاء المتعلقة بوحدة " النصّ" فيما يأتي تنازليا حَسْبَ نسبها التَكرارية:

4.2.3.1. عدم وجود مقدمة أو خاتمة للموضوع

بلغت أخطاء إهمال الخاتمة نسبة 36.25 % من مجموع أخطاء وحدة "النص"، وهو أعلاها، وقد تميّزت بقدر عال من الشيوع يصل إلى نسبة 86.76 %، وذلك في مقابل قلة أخطاء إهمال المقدمة التي لا تتجاوز نسبة 9.37 % من مجموع الأخطاء، وترجع أخطاء إهمال الخاتمة مثلما ذكرنا في المقدمة إلى نقص الاهتمام في المحتوى المدرسي بعناصر بُنية النصّ عامة في مقابل عناصر الأطر العليا، وفيما يأتي مثال من خطأ إهمال الخاتمة:

و(09): « في الآونة الأخيرة في مجتمعنا انتشرت بعض مظاهر الانحرافات في شبابنا مثل التدخين والمخدرات وخاصة في المدارس وفي المُحيط المدرسيّ وبين الشباب والمراهقين خاصّةً.

إنّ هذه الآفات خطيرةٌ على الشباب، فهي مضرة بالصحة، وخاصة المراهقين، ويجب على أولياء الأمر وأعضاء المؤسسة مراقبتهم، وإذا لم يتمّ ذٰلك فإنها تؤثر عليهم، فهذا هو الحل المناسب لمكافحة هذا الفساد وحماية المراهقين من أضراره.

[وفي النهاية، فقد بحثنا في موضوع الآفات الاجتماعية، حيث ذكرنا أهم مظاهرها وأسبابها وحلولها، ونهيب بكل مسؤول السعي إلى محاربتها] »

ويمكنُ لنا أن نُفسّر كثرة اختفاء الخاتمة في تعابير أفراد العينة في مقابل قلة اختفاء المقدمة بكون الخاتمة في ذيل الموضوع، فهي أكثرُ خفاءً من المقدمة الاستهلالية، ونفسرها كذلك بأن العناصر المساعدة على صياغة الخاتمة لم تكن واردة في ديباجة المطلوب على عكس المقدمة، والدليل على ذٰلك أننا – مثلما لاحظنا سابقا- اكتفاء نسبة من أفراد العيّنة تصل إلى 13.23% بنسخ شبه تام لألفاظ وعبارات مقدماتهم من نص المطلوب، مما يدل على فقر وصعوبة لديهم في تمثيل عناصر الموضوعات اعتمادا على الأرصدة الشخصية من الأفكار والألفاظ والعبارات.

وفي المثال الآتي نموذج لإهمال المقدمة:

و(58): « [يتضمن هذا التقرير خلاصة تقويمية لأهم أنشطة جمعية الحي السنوية التي أنجزتها و مدى التقدم الذي أحرزته، وكذلك تطلعاتها للموسم المقبل، بما يتماشى مع أهدافها]

قامت جمعية حينا بعدة أنشطة، ومن هذه الأنشطة مايلي: جعلنا اجتماعا مع عناصر الحي لكي ننظف الحي، وحددنا يوما، وجعلنا اشتراكا لنشتري لوازم النظافة، ونظفنا الحي باشتراك كل المساهمين من الأولاد والشباب والرجال بجد ونشاط، لكي نغير واجهة صورة الحي؛ قال رسول الله (ص): النظافة من الإيمان والوسخ من الشيطان »

4.2.3.2. وجود مقدّمة أو خاتمة مخلّة بإطار الموضوع

بلغت أخطاء عدم استيفاء عناصر المقدمة نسبة 33.75%، وأخطاء عدم استيفاء عناصر الخاتمة 6.87 % من أخطاء وحدة "النصّ"، وذلك – مثلما ذكرنا سابقا- لاكتفاء المنهاج في باب العناصر المتوزعة في هيكل النصّ بذكر المقدمة والخاتمة مكوناتٍ من الموضوع مختصةً بالتمهيد والتلخيص من دون التعريف الوافي بكافة عناصر المقدمة رغم

أهميتها في ربط القارئ بجو الموضوع وتشويقه إليه (الإطار العام، الإطار الخاص، الإشكال) والخاتمة (لفظة الختام، التذكير بالموضوع والإشكال، إيجاز النتائج الرئيسة، ثم التوصيات) ولا الضبط لحجمهما، وذلك ما يوقع في خلل المعرفة الجزئية للعناصر النصية.

وقد ذكرنا سابقا أنّ أكثر الاختلالات المتعلقة بالتخطيط للمحتوى لا تعود إلى الإهمال لعناصر المحتوى بقدر ما تعود إلى عدم إيفاء العناصر حقها وسوء تنظيمها وعرضها.

وفيما يأتي نموذج لخلل عدم استيفاء عناصر من المقدمة، وهو من الموضوع الثاني المتعلق بآثار أزمة انخفاض أسعار النفط وتدابير التقشف لعام 2016 في الجزائر:

و(18): « تواجه الجزائر أزمة اقتصادية كبيرة في هذه الأيام و قد نتجت عن ذٰلك تدابير سنها قانون المالية، منها التقشف، والذي سببه انخفاض النفط في الأسواق الدولية.

[يُعَدُّ النفط أهم موارد الدخل العالمي، وتخضع أسعاره إلى عوامل عديدة تفرض على الدول تخطيط مشروعاتها وفق ما تستقر عليه في السوق العالمية / وقد شهدت الجزائر أزمة اقتصادية بسبب انخفاض سعر البترول في السوق العالمية لعام 2016 / فما هي آثارُ هذه الأزمة في حيوات المواطنين ؟ وكيف يمكن الخروج من تبعية قَطاع النفط لتفادي تلك الأزمات مستقبلا ؟]

خلال العقدين الماضيين اعتمدت الجزائر على ثرواتها الباطنية اعتماداً كبيراً لدرجة نقص اليد العاملة، وهكذا ظهرت البِطالة، و اعتماد الشعب على منحة الضمان الاجتماعي جعل الجزائر في حافة بئر التقشف ... »

ففي هذه الوثيقة عوزٌ في المقدمة، حيثُ اكتفى المتعلم باستحضار الإطار الخاصّ للموضوع، لكنّه أغفل الإرساء للموضوع بالإطار العام، ثم التعبير عن مشكلته، على نحو ما هو مقترح بين القوسين المعقوفين.

و نجد أيضًا نسبة من أخطاء عدم استيفاء مكونات الخاتمة، حيثُ ذُكر في المحتوى المدرسي أنها « ترد في شكل انطباع عام، أو بيانٍ لأهمية الحدث، أو غيرها مما يناسبُ الموضوع » (4م / 230)، لكن هذا التعريف منقوصُ العناصر، وذلك ما يتجلّى في النقص أيضًا في تعابير المتعلمين، على نحو المثال الآتي:

و(35): « تعرف المجتمعات المحلية انتشارا لمظاهر الانحرافات مثل التدخين والسرقة والمخدرات، خاصّةً في المُحيط المدرسيّ، وبين فئات الشباب والمراهقين.

لقد نظمت حملات في التوعية و الإقلاع عن هذه الآفات بتقديم آثارها السلبية في جسم الإنسان، أولا يجب أن يعرف كل من يقترفها أنه مأثوم عند الله ومذموم عند الناس فهي تقلل من شخصية المسلم، وأسباب انتشارها معروفة منها الأنترنت التي هي سلاح خطير لمن لا يحسن استغلالها.

فأنا أنصح كل من يقوم بهذه الأفعال الشنيعة بالإقلاع عنها لأنّ الله لا يحرم علينا شيئا إلَّا يعلم خطورته، ولا يوجب علينا أمرا إلَّا فيما فيه صلاح لنا

[وفي النهاية / فقد بحثنا في موضوع الآفات الاجتماعية وسلبياتها / فذكرنا أهم مظاهرها وأسباب انتشارها / وخلصنا إلى جوهر الخلل المتمثل في الأنترنت / وأنا أنصح كل من يقترف تلك الآفات بالإقلاع عنها، لأنّ الله لا يحرم شيئاً إلَّا وفيه شرٌّ علينا، ولا يوجب أمراً إلَّا وفيه فيه خيرٌ لنا] »

ففي هذه الوثيقة خاتمة مفتقرة إلى بعض عنصرها، إذ اكتفى المتعلم فيها بتوجيه نصيحة فضفاضة عامة لا ترقى إلى مرتبة التوصية، وأغفل العناصر الهامة الآتية: لفظة الختام، التذكير بعنوان الموضوع ومشكلته، إيجاز خطة البحث والنتيجة الرئيسة، التعقيب بوصية ختامية على نحو ما هو مقترح فيما بين المعقوفين.

4.2.3.3. عدم توافق عنصر الجملة الأولى مع سياق النصّ

يتمثلُ هذا الخلل في الجملة الأولى التغريضية، حيثُ وردت الجملُ الأولى في تعابير الفئة المعنية غير محتوية على أيّ كلمة من الكلمات المفتاحية للموضوع؛ ونورد في الجدول الآتي أمثلة من الجمل الأولى الواردة في التعابير مذكورةً إلى جانب موضوعها وألفاظه المفتاحية ليتضح وجه النقص:

الجدول رقم (18)

أمثلة لعدم توافق الجملة التغريضية الأولى مع سياق موضوع النصّ		
الوثيقة	**الجملة الأولى**	**موضوع الخطاب**
30	« إنّ للإنسان حقوقا، ومن بين هذه الحقوق حق الحياة و العيش »	مظاهر انتشار الانحرافات والآفات وآثارها السلبية على الفرد و المجتمع
46	« لقد تأثرت بلادنا كثيرا بما أصابها من تدنّي الأخلاق وسوء المعاملة بين الناس »	تقارب المسافات بوسائل الإعلام والاتصالات الحديثة وأثره على الأفراد و المجتمعات
56	« لكل شخص حلم يزعجه ويريد أن يحققه »	التطلع إلى النجاح في المستقبل والعيش بسعادة و استقرار و وسائل تحقيقه

نلاحظ في هذه الأمثلة من وثائق المتعلمين في الجدول أعلاه أنّ الجمل الأولى الواردة في الخانة الأولى من الجدول لا تشتمل على أيٍّ من الكلمات المخططة الواردة في الخانة الثانية، التي تمثل مفاتيح موضوع الخطاب، وذلك ما يتسبب في تضليل القارئ وصرفه عن لب الموضوع، ويؤدي إلى الإخلال بانسجام الخطاب في بنيته الكبرى.

4.2.3.4. عدم وجود العناصر المتممة في الرسالة و التقرير

مر بنا سابقا أنّ أقل أشكال أخطاء وحدة "النصّ" تَكرارا هي العناصر المتممة في هيكلة الرسالة والتقرير، وتتمثل في: ترويسة الرسالة (الرأسية)، اسم الجمعية، ذكر موضوع الرسالة وعنوان التقرير، اسم الكاتب، التاريخ، التوقيع، تحية الافتتاح والختام، وترجع الأخطاء في تلك العناصر في نظرنا -كما أشرنا سابقا - إلى عدِّ المتعلمين إياها عناصرَ شكليةً زائدة عن الحاجة بالرغم من ورودها في المحتوى المدرسي من غير توظيفٍ لمصطلح "الترويسة" (2إ /ص: 173)، (1م /ص: 110).

أمّا قلّةُ أخطاء العناصر المتمّمة في الرّسالة والتقرير فهي راجعة إلى قلّة اختيار المتعلمين للموضوعين المتعلّقين بالرسالة والتقرير، حيثُ بلغت نسبتهما 4.41 % من بين الوثائق، وقد ذكرنا أسباب ذٰلك في عنوان سابق؛ ولا أظنني بحاجةٍ إلى إيراد أمثلةٍ لأخطائهما، لأنها عناصرُ مفردةٌ ليست فيها صياغةٌ جُملية.

4.2.3.5. عدم مراعاة الأطر الشكلية المناسبة لسياق الموضوع

إنّ النصّ المهيكل وِفق بُناه النمطية العليا يكون أسهلَ استيعابا وفهما لدى القارئ، والأخطاء المسجلة في هذا الجانب لدى المتعلمين أقلُّ بكثير من أخطاء العناصر الهيكلية للنصّ مثلما ذكرنا سابقا، وذلك بفضل الاهتمام الوافي بها في اختيار المحتوى والتطبيقات، عدا النزر القليل الذي ذكرناه (التفسير، الإيعاز، اللّغة ذات الوظيفة المرجعية)، بالرغم من أنه لم يتمّ التصريحُ بمصطلحها التصنيفي "البُنى العُليا" أو غيره، ولا بأهمية اختيار المناسبة منها لموضوع الخطاب، ولا بضرورة عدم الخلط بين عناصر الأنماط المختلفة.

وتمثلت أخطاء عدم مراعاة البنى النمطية العليا لدى المتعلمين في عدم قدرتهم على الكتابة وفق ما يستدعيه موضوع الخطاب ويلائمه

من الجنس و النمط و وظيفة اللّغة؛ ونذكر في الجدول الآتي نماذج منها:

الجدول رقم (19)

نماذج لأخطاء مخالفة الأطر العليا للنصّ			
الوثيقة	العبارات المختلفة عن بُنية نصها العليا	البُنية العليا المناسبة للعبارات	البُنية العليا المطلوبة للنص
30	« ندعو الله تعالى القدير أن يحفظ مجتمعنا المسلم من كل ضراء وسوء، وأن يجعلنا من عباده الصالحين، ويمسك قلوبنا بالإيمان، ويطهرها من كل رجس، ويبعد عنا كلّ كفّار أثيم »	الخطبة النثرية الأدبية القائمة على الإيعاز و التوجيه والدعاء والأساليب المتنوعة.	مقالة نثرية موضوعية تفسيرية مصغرة تهدف إلى الإفادة بشأن خطورة الآفات الاجتماعية.
33	« سأعبّر عن جمال روحي وقلبي الذي يملك أهدافا وأحلاما مدفونة سراً، بها أنقذ نفسي التي يجب أن أحبها وأكرمها؛ أفكر آملة في وصول اليوم الذي أحقق فيه ما أريد؛ ضوئي لن ينطفئ؛ أتمنى لكل منا الأفضل، ولحياته الأجمل، ولأيام عمره ربيعا يزهر »	الخاطرة النثرية الأدبية القائمة على الخيال والعاطفة واللغة الشعرية و التعبيرية	مقالة نثرية موضوعية إعلامية مصغرة ذات لغة مرجعية تهدف إلى إبراز أهمية رسم الأهداف المستقبلية والتخطيط لتحقيقها
50	« تشهد الجزائر أزمة اقتصادية بسبب المساس بسعر البترول، وذلك أدى إلى الرفع من بعض المنتوجات الأساسية على حساب الموطن البسيط، و كيما نقول "الزوالي" »	العبارة المؤشرة بالخط تنتمي إلى مستوى الاستعمال اللغوي العامي الدارج، وهي لغة العامة في السوق والمنزل.	ينتمي النصّ إلى مستوى اللّغة العربية القياسية الفصيحة دون الفصحى.

نلاحظ في الجدول أعلاه حالاتٍ عديدةً من خطأ عدم مراعاة البُنية النصية العليا المناسبة لموضوع النصّ، حيثُ تم توظّيف عناصر لغوية ذات سمات تناسب أجناس الخطبة والخاطرة، مثل الدعاء والمجازات اللغوية والإطناب ضمن نصوص نثرية تنتمي إلى المقالة النثرية الموضوعية التي تعالج مضامين

اجتماعية وتنموية محددة، وتقتضي لغة عربية فصيحة قياسية ذات وظيفة مرجعية.

المطلب الثالث: مستوى السّهولة النصيّة

لا شكّ أنّ الازدواجية اللغوية التي بحثناها سابقا لها علاقةٌ سببية بمدى سهولة النصّ، حيثُ إنّ فقر المتعلمين من التفكير اللغوي الأصيل يوقعهم في كثير من أشكال الخلل والارتباك في بناء النصّ، مما يُصعِّبُ الفهم لدى القارئ المتلقي، ومما يُظهر ذٰلك في مدونة أفراد العيّنة مبدئيًّا غلبةُ الجمل الاسمية والفعلية البسيطة بنسبة 71.87 %، فذٰلك مؤشرٌ على مستوى محدود من القدرة على التصرف في البنى الجُملية.

ومن أجل الكشف عن مدى سهولة النصّ فحصنا البُنية الداخلية للجمل والتراكيب للكشف عن مؤشرات تأثير الازدواجية والنقص في الكفاءة اللغوية، وذلك بالبحث عما يتوافر فيها من السهولة وعدم التعقيد، على أن المعيار الأوّل في ذٰلك وضوحُ المعنى قبل ما يُقَرِّرُهُ النحاةُ من التعليلات المنطقيّة، وقد رصدنا ظاهرات عديدة للخلل من حيثُ الجوانبُ الآتية:

1. **سوء توظيف حروف الجر**

عند معاينتنا توظيفَ حروفِ الجرّ في المدونة وجدنا اختلالاتٍ عديدةً بلغت 87 حالة بنسبة 5.35 % من عدد الجمل، وقد صنفنا النسب التَكرارية للأخطاء حَسْبَ نوع الحرف وطبيعة الخلل في الجدول الآتي:

الجدول رقم (20)

نماذج لأخطاء توظيف حروف الجرّ					
الحروف المختلة / طبيعة الخلل	الاستبدال	الإهمال	الزيادة	المجموع	النسب
اللاّم	17	9	1	27	% 31.03
الباء	5	7	1	13	% 14.94
في	7	4	4	15	% 17.24
على	8	4	0	12	% 13.79
إلى	5	5	0	10	% 11.49
عن	3	3	1	7	% 8.04
مِن	2	1	0	3	% 3.44
المجموع	47	33	7	87	% 100
النسب	% 54.02	% 37.93	% 8.04	% 100	

نشاهد في الجدول رقم (20) تَكرارات أخطاء حروف الجر مرتبة ترتيبا تنازليا، ومصنفة حَسْبَ أشكالها وطبيعة اختلالاتها، حيثُ بلغت "اللاّم" أعلى النسب التكرارية بمقدار 31.03 % من مجموع الأخطاء الكلية؛ وبلغ نوعُ أخطاء استبدال حرف بآخر أعلى النسب بمقدار 54.02 %، ويعود ذٰلك – في رأينا – إلى نقصٍ في الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين بعدم إدراك الوظائف الدلالية الدقيقة لحروف الجرّ والحدود الفارقة بينها والتدريب الكافي على استعمالها، وهو ما يؤدّي إليهم سلوكَ سُبُلٍ تعويضيةٍ ذاتِ طبيعة نفسية لاشعورية، يقول ستيفان بيت كوردر Stephen Pit Corder (1918 - 1990): « إنّ عملية شرح الأخطاء هي عملية لغوية نفسية أيضاً »، [1] وذلك ما سيتبين لنا عند معاينة بعض الأمثلة.

فقد بلغت تَكراراتُ الاستبدال المخطئ لحرف الجر "اللاَّمِ" بحروفٍ أخرى أكبرَ عددٍ من بين سائِرِ الأصناف بفارق 17 خطأً مثلما يتبيّنُ في الجدول، وذلك ما يتّضِحُ في الأمثلة الآتية:

و(07): « يجب على الفرد أن يكون واعيا لكيفية [بكيفية] استخدام الإنترنت »

و(60): « أنا أرى لهاذه [إلى هذه] الحياة بعين دؤوبة »

نلاحظُ كيف أنّ المتعلمين وظّفُوا حرف الجر" اللاّم" لمطلق الجرّ، دون التفريق بين ما يصلح بها من الأفعال وما يصلح بحروف (الباء، على، إلى)، حيثُ عمّمُوا استعمالَ اللاّم مكانَ حروفٍ أخرى، وهو سلوكٌ تعويضي غير واع، لجهلهم ما بين تلك الحروف من فروق في الوظيفة الدلالية؛ فاللام حينما تقترن بالأفعال فهي تفيد دلالات عديدة، لكنها تختلفُ عن دلالات سائر حروف الخفض في سياق الجُمل المذكورة.

---

(1) جاسم علي جاسم، مرجع سابق، ص 151.

ولقد أحصى الزجاجي في كتابه (كِتَابُ اللاَّمَاتِ) ثلاثين وجها لاستعمال اللاّم، وذكر فيها باب اللاّم التي بمعنى "إلى"،[1] حيثُ يمكن أن تُستعمل اللاّم بوظيفة "إلى" إذا تضمنت معنى انتهاء الغاية الزمانية والمكانية، مثل قوله تعالى: ﴿ **كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُّسَمًّى** ﴾، [الرعد من الآية 2] [2] لكن الفعل "رَأى" كما في الوثيقة (60) لا يتضمن معنى السيرورة والانتهاء إلى غاية، ولا يتعدى مع حروف الجر إلَّا بـ"إلى"، فليس للاّم إذن موضعُ استعمال هاهنا.

وفي الوثيقة (42) وظّف المتعلم اللاّم للدلالة على الاستعلاء (آثار سلبية لحياة المواطنين)، واللاّم لا تتضمن معنى "على"، ولا تقاربها في الدَلالة.

وذكر الزجاجي أيضًا في أحد أبوابه اللام التي تكون موصلة لبعض الأفعال إلى مفعوليها مثل: (نَصَحْتُ لِزيدٍ، وشَكَرْتُ لِعَمرٍو، وكِلْتُ لِسَعْدٍ، و وَزَنْتُ لَهُ) وأورد لها أمثلةً من القرآن، ومن ضوابط التعدية أن تفيد اللامُ شبه التمليك على نحو: قدّم لـ، أرسل لـ، في حين أنّنا نجدُ في الوثيقة (7) الفعلَ "وَعَى" لا يدلُّ على ذٰلك، ولا يتعدى مع حروف الجر بحرف الباء.

ومع كل ذٰلك تبقى استعمالات حرف اللاّم في باب التعدية وغيرها جارية على السماع لا على القياس كما يؤكد الزجاجي مضيفا: « أَلَا تَرَى أَنَّهُ غَيْرُ جَائِزٍ أَنْ يُقَالَ ضَرَبْتُ لِزَيْدٍ وَأَكْرَمْتُ لِعَمْرٍو وَأَنْتَ تُرِيدُ ضَرَبْتُ زَيْدًا وَأَكْرَمْتُ عَمْرًا ؟» [3]

و يأتي بعد مؤشر أخطاء الاستبدال المؤشر الثاني من مؤشرات اختلال التراكيب من حيثُ توظيفُ حروف الجرّ متمثلا في أخطاء الإهمال بنسبة 37.93 % من عدد الجمل، ويؤدي كثيرٌ من أشكال الإهمال لأدوات الربط إلى التشتُّتِ والضَعف في انسجام الخطاب، وربما ينهضُ

---

(1) عبد الرَّحْمٰن بن إسحاق الزجاجي، **كتاب اللامات**، تح: مازن المبارك، دار الفكر، دمشق- سورية، ط2، 1985، ص: 143.

(2) ينظر: إميل بديع يعقوب، مرجع سابق، ص: 353.

(3) عبد الرَّحْمٰن بن إسحاق الزجاجي، **مرجع سابق**، ص: 147.

المتلقي بجسر الفراغاتِ بتأويل المحذوفات وإبداع الدلالات في الخطاب الأدبي الشعري دون غيره من الأنماط الكتابية الوظيفيّة التواصليّة؛[1] وقد ذكر صباح عبيد دراز أنّ البلاغة تبدأ من حيثُ ينتهي النحو، وهي تسْتَثْمِرُ قوانينَ النَّحْوِ للترجمة عن العقلِ والحسّ والوجدانِ.[2]

وللكشف عن بعض حيثيات تلك الحالة نُعَايِنُ النماذجَ الآتية:

و(02): « تعرضت المجتمعات المحلية [إلى] انتشار التدخين والسرقة »
و(13): « انتشار الانحرافات أدى أبناءنا [بأبنائنا] إلى الهاوية »
و(15): « التدخين سقط [في] شباكه الكثير من الشباب »
و(48): « المجتمع لا ينهى بالمنكر [عن] عندما يرى أحدا يُدخِّن »

يظهر لنا في هذه الاقتباسات أنّ المتعلمين لا يفرّقون بين الأفعال التي تتعدى بنفسها والتي تتعدى بحروف الجر، وكذلك لا يفرقون في الفعل الواحد بين موضع استعماله لازما وموضع استعماله متعديا، زيادة على عدم معرفتهم بما تختص به تلك الأفعال من الحروف دون غيرها، وذلك يعود في نظري إلى عدم إدراكهم الصحيح لدلالات الأفعال ووظائف الحروف المتعدية بها، وقد أشار صاحب كتاب "الكُلِّيات" إلى أنّ: « الفعلَ المتعدِّي بالحروفِ المُتعددة لابُدَّ من أن يكونَ له مع كلِّ حرفٍ معنى زائدٌ على معنى الحرفِ الآخر »[3]

فالفعل "تَعَرَّضَ إلى الشيء" أو "تَعَرَّضَ له تعرُّضًا فهو مُتَعَرِّض" أي واجهه أو تصدى له، يتعدى بحرف الجر، أمّا الفعلُ "تَعرَّضَ الشَّيْءَ تَعَرُّضًا فَهُوَ مُعْتَرِضٌ إيَّاهُ" يتعدى بنفسه؛[4] وكذلك بالنسبة

---

(1) انظر خاصية التأويل في الخطاب الشعري: يحي عبابنة و آمنة صالح الزعبي، مقالة: **عناصر الاتساق والانسجام النصي (قراءة نصيّة تحليلية في قصيدة " أغنية شهريار" لأحمد عبد المعطي حجازي**، مجلة جامعة دمشق، مج: 29، عدد: (1+2)، 2013، ص: 545

(2) صبّاح عبيد دراز، **أسرار الفصل والوصل في البلاغة القرآنية**، مطبعة الأمانة، القاهرة- مصر، ط1، 1986، ص: 73- 74.

(3) أبو البقاء أيوب الكفوي، مرجع سابق، ص: 1002.

(4) انظر تصريف الفعل (تَعَرَّضَ) في: **معجم اللّغة العربية المعاصرة**، مرجع سابق، ج2، ص: 451.

إلى الفعل "أَدّى يُـؤَدِّي تَأْدِيةً فهو مُـؤَدٍّ"؛[1] ونفرّقُ هنا بين استعمالين مختلفين لهذا الفعل قد أبهما على المتعلم؛ فتأديةُ الشيء -كما يظهرُ لي- إذا قُصد بها السببيةُ غيرُ المباشرة، أو الحثُّ والتحريضُ للمفعول نحو غاية ما، كان الفعلُ متعديا بالباء، ففي معجم اللّغة العربية المعاصرة جاء: « أدَّى به المرضُ إلى الوفاة: انتهى وأفضى به، أدَّى به الاكتئابُ إلى العزلة، أدَّى به دأبه وجدّه إلى التفوّق »؛[2] أمّا إذا كانت التأديةُ إعطاءً للمفعول به تعدى بغير الباء، مثل: أدّى الغني الزكاة إلى الفقراء.

وفي الوثيقة رقم (15) يظهر لنا أنّ المتعلم قد أعمل الفعل اللازم "سَقَطَ"، من دون تفريق بين اللازم والمتعدي، والحالُ أنّ "شباكه" متصلةٌ بالفعل على سبيل الظرفية المكانية لا المفعولية؛ وظروف المكان على خلاف ظروف الزمان لابد من اقترانها بحروف الجر إذا كانت مختصة (في شباكه) أو الإضافة بالنسبة إلى الظروف المبهمة (بين شباكه).[3]

وفي الوثيقة رقم (48) وقع المتعلم في محذُورٍ ذي خَطَرٍ، وهو قلبُ المعنى رأسيا بسبب التوظيف المخطئ لحرف الجر، فليس خافيا مدى الفرق بين "النهي عن المنكر" و" النهي بالمنكر"، لأنه لا يعسرُ الفرق مثلما يقول صاحب كتاب "الكُلّياتُ" بين دلالاتِ الحروف الظاهرة الاختلاف مثل: رغبتُ فيه وعنه، وعدلتُ إليه وعنه، ونحوِه، إنما يعسرُ الفرقُ بين الحروف المتقاربة، مثلِ: قصدتُ إليه وله، واهتديتُ إلى كذا ولكذا، إذ يجعله النحاة بمعنى واحدٍ.[4]

وتأكيداً للعلة التي ذكرناها من أنّ المتعلمين لا يفرقون بين الأفعال التي تتعدى بنفسها والتي تتعدى بحروف الجر نلاحظ الاقتباسات الآتية المتعلقة بصنف أخطاء زيادة حروف الجر:

---

(1) انظر تصريف الفعل (أَدَّى) في: (م.ن)، ج1، ص: 76.
(2) أحمد مختار عبد الحميد عمر، مرجع سابق، ج1، ص: 76.
(3) انظر الظروف: محمد سمير نجيب اللبدي، **معجم المصطلحات النَحْوِيّة والصرفية**، مؤسسة الرسالة و دار الفرقان، ط1، 1985، ص: 142.
(4) أبو البقاء أيوب الكفوي، مرجع سابق، ص: 1003.

و(51): « هدفي المستقبلي حلم لا يقتضي بِجني [جني] المال »
و(30): « المخدرات تسبب في الانحرافات [تسبب الإنحرافات] »
و(59): « أهدافي في المستقبل أن أسعد من في حولي [من حولي] »

في الوثيقة (51) نجد على عكس ما ذكرناه من اختلالات الإسقاط لحروف الجر استعمالا زائدا لحروف الجر لنفس العلة المذكورة، فالفعل: اقْتَضَى يَقْتَضِي، اِقْتَضِ، اِقْتِضاءً، فهو مُقْتَضٍ، أي استلزم واستوجب،[1] يتعدى بنفسه لا بحرف الجر، ولعل المتعلم قد تداخلت عنده صيغة المبني للمعلوم وصيغة المبني للمجهول، بين " يقتضي جني المال" و" يُقتضى بجني المال"؛ وفي الاقتباس الثاني (30) أيضًا تداخلٌ بين الصيغتين الصرفيتين "فَعَّلَ الشيء "و"تَفَعّلَ في الشيء"، "سبَّبَ الانحراف" و "تَسَبَّبَ في الانحراف"، حيثُ استعمل المتعلم وظيفة الصيغة الثانية للصيغة الأولى عن غير دراية للفرق.

فالمعاني الوظيفية لصيغ المزيدات مختلفة في الأفعال الثلاثية بين "فَعَّلَ" و"تَفَعَّلَ"، لأنّ تضعيف عين الثلاثي "سَبَّبَ" أفاد التعدية، لكن إضافة التاء قبل الفاء مع تضعيف العين "تَسَبَّبَ" يفيدُ الاتخاذ،[2] أي اتخاذ السبب والوسيلة، لذٰلك يقترن بحرف الجر "فِي"، لأنه يدل على تعدية غير مباشرة؛ وكان على المتعلم أن يستعمل: تُسبّبُ الانحرافات، أو: تَتَسبَّبُ في الانحرافات، وإن كان الاستعمالُ الثاني – في نظري – هو الأنسبُ، لأنّ المخدراتِ تسبّبُ الانحرافاتِ على نحوٍ غيرِ مباشر.

ورُبّما تعودُ إضافةُ المتعلم حرفَ الجرّ "في" إلى الفعل "تُسَبِّبُ" إلى تأثير تدخُّلٍ لغوي خارجيٍّ، ففي العامية العربية الجزائرية يتعدّى الفعلُ المضارع في السّرد القصصي عن طريق حرف الجرّ مسبوقًا بفعلٍ ماضٍ إن دلَّ على حدثٍ متكرّرٍ أو مستمرٍّ، ونقتبسُ من كتاب "دروسٌ أوليةٌ في العربيّة المنطُوقةِ" الجُمل الآتية: « جْحَا كَانْ يَقْرَا

(1) انظر تصريف الفعل (اِقتَضَى) في: أحمد مختار عبد الحميد عمر، مرجع سابق، ج3، 829.
(2) انظر صيغة (تَفَعَّلَ) في: تمام حسان عمر، **اللّغة العربية معناها ومبناها**، عالم الكتب، ط5، 2006، ص:138- 139.

فِي عِلْـم الحِسَـابْ/ زُوجْ خَيَّـانْ كَـانْ وَاحَـدْ مَـنْهُمْ يبِيعْ فِي الشيَاهْ/ عْجُـوزَة كَانَتْ تْسُوقْ فِي حْمَارْ »[1]

ويبـدو أنّ حـروفَ الـزيادات الـتي عقـد لهـا عبـدُ القـاهر الجُرجـاني (400 هـ - 471 هـ) بابا خاصـا في كتابـه " المِفـتَـاحُ فِي الصَّـرفِ" مجـالٌ فسيح لأخطاء الكتاب النَحْوِيّة والصرفية، لما بينها من فُروقٍ دلاليةٍ دقيقةٍ. [2]

لا شـك أنّ الاخـتلالات الـتي رأيناهـا في اسـتعمال المتعلمـين لصـيغ الأفعال الصرفية أو حروف الجَرّ والأفعال المتعدية واللازمة يعودُ إلى جهل ما بينها من الفروق في الدَلالة ومواضع الاستعمال كما ذكرنا، لكننا نؤكد أيضًـا على عاملٍ مُهمّ، وهـو عـدمُ إدراكهـم للسياقات الجُملية المختلفـة، يقولُ تمام حسن: « المبنى الصرفي الواحدُ صالحٌ لأنْ يُعَبِّـرَ عن أكثرَ من معنى واحدٍ، ما دام غيرَ مُتَحقِّـقٍ بعلامةٍ ما، في سياقٍ ما، فإذا تحقـق المعـنى بعلامـةٍ أصـبح نصًّـا في معـنى واحـدٍ بعينـه تحـدِّدُه القـرائنُ اللفظية والمعنوية والحالية على السواء » [3]

2. تعدد عناصر الجملة وسوء ترتيبها

تنبني الجملة العربية على نظام معين من الرتب الموزعة بين المسند والمسند إليه والفضلة أو القيد، لكننا حين تفحصنا تعابير أفراد العيّنة في ترتيب عناصر الجمل وجدنا في ذٰلك اختلالات لا يكاد يخلو منه تعبير، وخصوصًا في توظيف أشباه الجمل، وقد مر بنا القولُ حول ضعف المتعلمين في استعمال حروف الجر.

ولسنا نقصد إلى تقييد المتعلمين في توظيف الخيارات الأسلوبية المتاحة التي تراعي الأوضاع التداولية المختلفة، وإنما عاينّا منها ما تسبب في خفاء الدَلالة وخلل الانسجام الداخلي للجمل لعدم ترتيب

---

(1) Soualah Momammed, **Cours élémentaire d'arabe parlé**, "la typo-litho" et jules carbonel réunies, Paris- France, édition n° 8, 1941, p: 64. 97. 171.

(2) انظر حروف الزيادة في: عبد القاهر الجرجاني، **المفتاح في الصرف**، تح: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت– لبنان، ط1، 1987، ص: 86.

(3) تمام حسان عمر، مرجع سابق، ص: 163

العناصر الجُملية ترتيبا صحيحا ملائما لسياق المعنى، وقد لاحظنا مؤشرا سابقا يدل على أنّ المتعلمين لا يتصرفون بكفاءة في الجمل الطويلة ويتحاشون منها بالاعتماد على الجمل القصيرة بنسبة 71.87 %؛ والأمثلة الآتية توضح ذٰلك مُرفقةً بالتصويبات المقترحة:

و(21): « في الآونة الأخيرة في مجتمعنا لقد انتشرت بعض المظاهر والانحرافات في شبابنا »

[لقد انتشرت بعضُ المظاهر والانحرافات في المجتمع لدى شبابنا في الآونة الأخيرة]

و(40): « من أسباب انتشار الآفات عدم مرافقة المسؤولين للشباب ووضع لهم برامج متنوعة »

[.. ووضع برامج متنوعة لهم]

نلاحظ في هذه العبارات عدم الترتيب المناسب لأشباه الجمل عند تعددها، فالأصل أن نراعي نظام الرتب الأصلية في اللّغة العربية مالم يكن فيها غرض تداولي للتقديم والتأخير: فعل، فاعل، مفعول به، فضلة (الظروف والمفاعيل والتوابع).

ففي الوثيقة (21) يفترض أن نبدأ الجملةَ بالفعل "انتشرت" ثُمّ الفاعل، ونذكر ظرف المكان قبل ظرف الزمان، وفي الوثيقة (33) و(40) يفترض أن يأتي شبه الجملة بعد العامل ومعموله " نحاول التأقلم معها" و" ووضع برامج متنوعة لهم"؛ ونتفادى تَكرار حروف الجر بما ينوبها من المفردات والخيارات الأسلوبية مثل "لدى شبابنا" عوض "في شبابنا".

وكذلك يحسنُ – في نظري – أن نَفْرِقَ بين أشباه الجمل عند تعدّدها، ونوزّعَها بعدلٍ، من أجل تفادي التعقيد التركيبي في الجمل المركبة (في الآونة الأخيرة/ في مجتمعنا / في شبابنا)، حيثُ نلاحظ خللًا في الوثيقة رقم (19)" في السنة الجديدة في الجزائر .."، ففي الآية: ﴿ وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخۡرَجَ بِهِۦ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ رِزۡقٗا لَّكُمۡۖ ﴾ [البقرة: 22] تم الفرقُ بين أشباه الجمل "بهِ" و "لَكُمْ" المتعلقتين بالفعل "أخرج" وتوزيعهما بمنطقية، فورد ما يتعلقُ بالوسيلة قبل ما يتعلقُ بالغاية؛ لكن

النحويين أمثالِ صاحب "مُشكِلُ إعْرَابِ القُرآنِ" يجعلون "لَكُمْ" متعلقا بنعت لـ "رِزْقاً"، أي "رزقا موجودا لكم"،[1] وذلك ما أراه تكلفًا، لأنّ العامل الصريح – وهو الفعل المذكورُ– يُغني عن التقدير.

3. **المُعدِّلُ الواقع في غير موضعه** Misplaced modifier

رصدنا في مدونة أفراد العيّنة أخطاءً عديدةً تتعلق بالتوابع اللفظية المدرجة إدراجًا سيّئًا أو غير مناسب داخل الجملة، بما يؤدي إلى خلل في انسجامها الداخلي وتحريف لدلالتها المقصودة، ونعرض فيما يأتي نماج لهذا النوع من الاختلالات:

و(05): « يجب أن نقاوم من أجل جعل المجتمع نظيفا من الآفات باستعمال وسائل التواصل الاجتماعي لكي تكون سببا في إصلاح المجتمع لا في دماره والقيام بحملات توعوية هدفها نشر الصلاح في المجتمع »
[و يجب أن نقوم بحملات توعوية]

نلاحظ في هذه الأمثلة استعمالا غير دقيق للمعطوفات يؤدي إلى خلاف المعنى المقصود أو عكسه، وذلك إما بسبب سوء اختيار الروابط أو سوء اختيار موضع المعطوفات.

ففي الوثيقة رقم (05) احتمالُ فهم المتلقي عطفَ القيام بحملات التوعية على النفي الذي يسبقه (لا في دماره) وَارِدٌ لقربه منه وطول الفصل بينه وبين المعطوف عليه (يجب أن نقاوم)، وأصل الخلل ناجمٌ عن عطف المصدر الصريح على المصدر المؤول (أن نقاوم .. والقيام)، وتصحيحُ هذا الخلل يكونُ إما بالملاءمة بين المعطوف والمعطوف عليه، بعطف المصدر المؤوّل على المصدر المؤول (أن نقاوم ..وأن نقوم..)،

(1) انظر: أحمد بن محمد الخراط، **المُجتبَى من مشكل إعراب القرآن**، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة – المملكة العربية السعودية، 2005، ج1، ص: 119.

أو بتَكرار الفعل المقترن بالمعطوف عليه (ويجب القيام بحملات توعوية)، أو بالتقريب بين المعطوفات مع الملاءمة بينها (يجب أن نقاوم من أجل جعل المجتمع نظيفًا من الآفات، وأن نقوم بحملات توعوية هدفها نشر الصلاح في المجتمع باستعمال وسائل التواصل الاجتماعي)

4. الإفراط في توظيف المفردات

رصدنا في تعابير أفراد العيّنة شكلًا من نواقض غزل السُّهولةِ، يتعلقُ بمدى التنوع والكثافة اللفظية Devercity lexical التي ذكر مَكْنَامَارَا، و تمثل في الإفراط في توظيف الضمائر المنفصلة والموصولة والنعوت والظروف، بما يصل في بعض الأحيان إلى حدِّ التعقيد والتطويل من غير داع، وبما يخالف مبدأ "جرايس" المتعلق بالاقتصار على إفادة ما هو مطلوب وتوخي الإيجاز،[1] ونضرب لذٰلك الأمثلة الآتية:

و*(52)*: « من الأنشطة التي قامت بها الجمعية تنظيف المسجد الذي هو تابع [التابع] إلى شارع الجمعية »

و*(31)*: « لو أراد المسؤولون أن يتقشفوا يطفئون المصابيح التي هي مشتعلة [المشتعلة] أربعا وعشرين ساعة »

و*(52)*: « من الأنشطة التي قامت بها الجمعية وضعُ صناديق خاصة بالقارورات البلاستيكية فقط في كل شارع »

و*(53)*: « لقد أصبحت المجتمعات والأمم في الآونة الأخيرة تشهد بعض الانحرافات وبعض الآفات التي تعود على الفرد والأمة ككل بالفساد والخراب و الانحطاط نحو الأسفل »

نلاحظ في الوثيقة رقم (31) و (52) تطويلاً وكثافة لفظية زائدة عن الحاجة بتوظيف جملة الصلة بدل اسم الفاعل، وقد يبدو أنّ المعنى واحدٌ بين العبارتين (المسجد الذي هو تابع/ المسجد التابع)

---

(1) انظر: Grice, opi.cit, p: 45-46

و (المصابيح التي هي مشتعلة / المصابيح المشتعلة)، لكن الفرق أكيدٌ والدلالة مختلفة، إذ الزيادة في المبنى تدل على زيادة في المعنى، وقد يكون المعنى المستقرُّ في ذهن القارئ منسجما ظاهريا، لكنه في الحقيقة ليس المعنى الدقيقَ المقصود حَسْبَ السياق اللفظي.

فإذا قلنا في الوثيقة (52): « قامت الجمعية بتنظيف المسجد الذي هو تابع إلى شارع الجمعية » بجملة صلة اسمية، فذٰلك يعني ضمنيا أنّ الجمعية من عادتها تنظيف مساجد مختلفة، لكنها هذا العام نظفت مسجد الحيّ فقط، حيثُ أفاد الوصفُ بجملة الصلة التوكيد، لأنّ فيها زيادة في التوضيح ونفي للاشتراك بتَكرار الإحالة "الذي هُو" بدل الاكتفاء باسم الفاعل "التابع"، فقد أفادت التوكيد من حيثُ إنّ اسم الفاعل يغني عنها، وكذلك الأمر في الوثيقة (31) بالنسبة إلى وصف المصابيح بجملة صلة تخصيصية (التي هي مشتعلة) بدل اسم الفاعل (المشتعلة).

وفي الوثيقة (52) و (53) أيضًا تَكرارٌ دلاليٌّ لغير حاجة توكيد (خاصّةً .. فقط)، وزيادة اللفظ لما هو مفهوم ضمنًا لغير حاجة توضيح (انحطاطها نحو الأسفل)

5. عدم توازن البنى التركيبية المتوازية

نبحثُ في هذا الموضع في الاختلالات المتعلقة بالتناظر بين المقاطع الجُملية المتتالية المتوازية صوتيا وصرفيا وتركيبيا (نحويا) ودَلاليا، وقد رصدنا أشكالًا عديدةً من البُنى الجُملية المتوازية التي تفتقرُ إلى التعادل والتوازن والانسجام، نستعرض بعضها فيما يأتي:

و(07): « يجب على الإنسان أن يتبع الجانب الإيجابي ويستعمل هذه الوسائل في الأغراض النافعة للمجتمع / وكذلك الأولياء يجب أن يراقبوا أولادهم » [فالأولياء يجب أن يراقبوا ..]

في هذه الوثيقة لفظة "الأولياء" في الجملة الثالثة ليست شيئا مغايرا للفظة "الإنسان" الواردة في الجملة الأولى، ولا يصلح أن تعطف عليها

بالواو، لأنّ العطف يقتضي المغايرة المعنوية غالبًا،[1] بل تمثلُ اسما ضمنيا مشمولا Hyponyme في لفظة "الإنسان"، وهي توازيها بالضمنية لا بالمغايرة، وإنما تصلح الفاءُ الاستئنافية لتقديم تفصيل للحكم المجمل في الجملة السابقة.

و(56): « فذاك يعمل لكي يشتري سيارة / وهذا يدرس ويسهر ويراجع للامتحان »

[فهذا يعمل ويكد لكي يشتري سيارة / وذاك يدرس ويسهر لكي ينجح في الامتحان]

عند استعمال اسمي الإشارة "هَذَا" و"ذَاكَ" نكونُ أمام منوالٍ لغوي لعبارتين يفترض فيهما التوازنُ في مَسنديهما، لكننا نلاحظُ في هذه الوثيقة خللاً في التوزان اللفظي والدلالي بين جملتيها المشتملتين عليهما.

فمن الناحية الدلالية يُفترض أنّ "هذا" تسبقُ "ذَاكَ"، لأنّ الإشارة تكون للقريب قبل البعيد؛ وكذلك يُفترض أن تستعمل الجملةُ الثانية أداة التعليل" لِكَيْ" نفسها بدل الاقتصار على"اللاّم"، لأنّ الزيادة في المبنى تدل على الزيادة في المعنى، وليس الذي يعمل للحصول على سيارة أكثرَ إلحاحًا في طلبه من الذي يعملُ للنجاح في الامتحان.

أمّا من الناحية اللفظية فإنّ الجملتين غيرُ متوازنتين في الإيقاع الصّوتي، حيثُ تحتوي الجملة الأولى على 15 مقطعًا صوتيًا Syllabes، نكتبها عن طريق الألفبائية الفونيتيكية الدولية (**IPA**) على النحو الآتي:

فذاك يعملُ لكي يشتري سيارة (fa ða: ka jaʔ ma lu li kaj jaʃ ta ɾi ja saj ja: ɾaɦ)،

في حين تحتوي الجملة الثانية على 19 مقطعًا، نكتبها على النحو الآتي:

وهذا يدرسُ و يسهرُ ويراجعُ للامتحان (wa ɦa: ða: jad ɾu su wa jas ɦa ɾu wa ju ɾa: ʒdi ʔu li lim ti ħa:n)

وذلك راجعٌ إلى اختلافهما في عدد الألفاظ، حيثُ وردت

(1) ينظر العطف والمغايرة في: عباس حسن، مرجع سابق ، ج3، ص: 497.

في الجملة الثانية ثلاثةُ أفعال قبل لام التعليل، في حين لم يرد في الجملة الأولى سوى فعلٍ واحد.

وليس التساوي في الألفاظ شرطًا في تضايف الجمل وتعاقبها، وإنما هو مطلوب لمّا يختارُ المتكلم المنوال الذي يقتضيه، وحيث يُتاحُ له ذٰلك، ففي المثال السابق لا يقارنُ المتعلم بين خصائص وموجبات شيئين بعينهما، وإنما يذكرُ أمثلةً للآمال التي يسعى الناس إلى تحقيقها في سياقٍ عامٍّ، فلم يكن عليه بأسٌ لو وازنَ بين الجملتين لفظيًا ودلاليًا، لكي يُظهِر لهما القدرَ نفسَه من الاهتمام.

و(06): « لدي نصيحةٌ لكل واحد أن ينموا أنفسهم من صغرهم/ ومحاولة الابتعاد عن آفات المجتمع »

[وأن يحاولوا الابتعاد ..]

يتمثل خلل توازي الجملتين في هذه الوثيقة في عطف المفردات على ما ليس من جنسها، وقد مر بنا في اختلالات المعدل الواقع في غير محله خلل ناجم عن عطف المصدر الصريح على المصدر المؤول، وكذلك في هذه الوثيقة نلاحظ خللًا من هذا النوع، حيثُ تم عطفُ المصدر الصريح "محاولة" على المصدر المؤول" أن ينموا"، فجاءت الجملة الثانية مفتقدةً إلى الاستمرارية، والمعطوفُ مقطوعاً عن المسند إليه.

المبحث الثاني: مستوى المتغيرات الخارجية المصاحبة [1]

بالنظر إلى الضعف العام المرصود في تعابير المتعلمين في العالم العربي، ورغبة منا في رصد هذا الضعف وأسبابه على مستوى انسجام النصّ، شخّصنا سابقا أخطاء الأداء الإنتاجي الكتابي Performance Errors ذات الطبيعة الكَفائية النظامية المتكررة، والمتعلقة بتوظيف الروابط وإجراء العلاقات الدلالية المؤثرة في انسجام النصوص لدى عينة

(1) انظر تعريف المتغيرات أو العوامل المصاحبة في هوامش الفصل النظري، ص: 201

من تلاميذ المستوى الأوّل الثانوي انطلاقا من المتغيرات الداخلية المتعلقة بمستويات النصّ في بنيته الصغرى والكبرى، وقد عاينّا مجموعة من أسبابها القريبة.

وعند بحثنا في مستوى البُنية الصغرى والكبرى عن العوامل الخارجية غير المباشرة المؤثرة في أخطاء مستوى البُنية الصغرى فضلنا الاقتصار على جوانب محددة من السياسة والتخطيط اللغوي تفاديا من الاستطراد والتوسع والعمومية، وفي ذات السياق فإننا ننتقل إلى البحث عن عوامل خارجية غير مباشرة أُخَرَ للأخطاء تتعلق ببعض من المتغيرات الاجتماعية والنفسية والدراسية المصاحبة، لمعرفة مدى دورها في قيم أخطاء المتعلمين وارتباطها بها، من حيثُ إنّ الارتباط يعكسه التغيُّر المتزامن في قيمة متغيرين.

وتمثلت المتغيرات الخارجية المصاحبة – مثلما ذكرنا سابقا – في الفضاءات المتضافرة الآتية: نوع التعليم (عمومي، حر، خاصّ)، مجال المعارف (شعبة علمية، شعبة أدبية)، الجنس (ذكور، إناث)، لغة الأم (عربية دارجة، مزابية)، التي قدّرنا أنّ تأثيرها يظهر في شكل فروق ذات دلالات إحصائية.

ومن أجل معرفة مدى إسهام العوامل المصاحبة المذكورة في الأخطاء المخلّة بالانسجام طرحنا أسئلة تطبيقية منطلقة من التساؤل العام الآتي: هل تؤثر المتغيراتُ المصاحبةُ في اختلاف نسب الأخطاء المخلّة بالانسجام ؟ ثم أجبنا عنها إجرائياً بفرضياتٍ صفريةٍ أساس، سوف نختبرُها، ثم نفسّرُ نتائجها، وهي فرضياتُ الفروق الثنائية الموجهة one-tailed ذات المتغيرين والأكثر، عند مستوى المعنوية: ($\alpha = 0.05$).

وللوصول إلى غاية اختبار فرضيات المتغيرات المصاحبة ومناقشة نتائجها، قارنا بين أخطاء البنية الصغرى لأفراد العينة حسب متغيراتهم متعددة باستعمال دوالّ إحصائية مختلفة، ثم أثبتنا النتائج الرقمية في جداول إحصائية مفصلة.

1. **أسئلة المتغيرات الخارجية وفرضياتها**

1. هل توجد فروق إحصائية دالة بين الأخطاء تُعزى إلى نوع التعليم ؟
2. هل توجد فروق إحصائية دالة بين الأخطاء تُعزى إلى نوع المعارف ؟
3. هل توجد فروق إحصائية دالة بين الأخطاء تُعزى إلى الجنس ؟
4. هل توجد فروق إحصائية دالة بين الأخطاء تُعزى إلى لغة الأم ؟

وتتمثل الفرضيات الصفرية فيما يأتي :

1. الفرضية الأولى (متغير نوع التعليم)

لا توجد فروقٌ ذاتُ دَلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تُعزى إلى متغيّر نوع التعليم بين متوسطات الأخطاء المخلّة بالانسجام لأفراد العينة المنتمين إلى كُلٍّ من مؤسسات التعليم: العمومي، والخاص، والحر.

2. الفرضية الثانية (متغير الشعبة)

لا توجد فروقٌ ذاتُ دَلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تُعزى إلى متغير الشّعبة بين متوسطات الأخطاء المخلّة بالانسجام لأفراد العينة المنتمين إلى كُلٍّ من الشعبة العلمية والشعبة الأدبية.

3. الفرضية الثالثة (متغير الجنس)

لا توجد فروقٌ ذاتُ دَلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تُعزى إلى متغير الجنس بين متوسطات الأخطاء المخلّة بالانسجام لأفراد العينة المنتمين إلى كُلٍّ من جنس الذكور وجنس الإناث.

4. الفرضية الرابعة (متغير لغة الأم)

لا توجد فروق ذات دَلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تُعزى إلى متغير لغة الأمّ بين متوسطات الأخطاء المخلّة بالانسجام لأفراد

العينة المنتمين إلى كُلٍّ من لغة الأم العربية الدارجة ولغة الأم المزابية.

2. نتائج اختبار الفرضيات وتفسيراتها

2.1. الفرضية الأولى: (متغير نوع التعليم)

نصّت الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دَلالة إحصائية تُعزى إلى متغير نوع التعليم؛ ولفحص تلك الفرضية تم استعمال تحليل التباين الأحادي ANOVA وعرض النتائج في الجدول الآتي:

الجدول رقم (21)

نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لقيم متغير نوع التعليم						
المتغيرات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (f)	الدَلالة الإحصائية P-Value (Sig.)	الدَلالة
عمومي	33	16.55	5.512	582	0.562	غير دال
حر	28	17.21	5.821			
خاص	7	14.71	3.988			

يظهرُ لنا في الجدول رقم (21) لتحليل التباين الأحادي أنّ قيمة f بلغت (0.582) بدلالة إحصائية مقدارُها (0.562)، وهي أكبرُ من مستوى المعنوية (P-Value > 0.05)؛ وعلى ذلك، فهي قيمةٌ غيرُ دالة إحصائيا، وبالتبع فإننا نقبلُ الفرضية الصفرية، ونحكُمُ بعدم وجود فروقٍ ذاتِ دَلالةٍ إحصائية بين متوسطات قيم الأخطاء عند مستوى المعنوية (0.05) تُعزى إلى متغير نوع التعليم.

فلا تأثيرَ جليٌّ لعامل نوع التعليم في طبيعة المستوى اللغوي المتعلق بانسجام النصّ بين أفراد العينة، بالرغم من اختلاف أنظمة التعليم في التنظيم و بعض جوانب المحتوى؛ فقد كان يُنتظر حَسْبَما هو شائعٌ في الاعتقاد أنّ المتعلمين المنتمين إلى مدارس التعليم الخاصّة أحسنُ مستوى تعبيري من المنتمين إلى مدارس التعليم الحرّ ثم التعليم العمومي

على الترتيب، لِما يجدونه من الوفرة في الوسائل والإطار البشري والانضباط الإداري والرقابي، وما يُتاحُ لهم من جودةٍ في التعليم.[1]

2.2. **الفرضية الثانية:** (متغير الشعبة)

أمّا الفرضية الثانية فتقضي بعدم وجود فروق ذات دَلالة إحصائية تُعزى إلى متغير نوع المعارف؛ ولتحقّق تلك الفرضية تمّ استعمالُ اختبار T-test للمتغيرات المستقلة، فكشف لنا النتائج في الجدول الآتي:

الجدول رقم (22)

نتائج اختبار المتغيرات المستقلة T-test لقيم متغير الشعبة						
المتغيرات	**التكرار**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة (t)**	**الدَلالة الإحصائية** P-Value (Sig.)	**الدَلالة**
ش. علمية	43	16.51	5.334	0.236	0.814	غير دالة
ش. أدبية	25	16.84	5.850			

يُظهر جدول التحليل للمتغيرات المستقلة رقم (22) أنّ القيمة الاحتمالية (.sig) المقابلة لاختبار t تساوي (0.814) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، و بالتّبع فهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دَلالة إحصائية بين متوسطات قيم الأخطاء للشعبتين العلمية والأدبية، وبذلك فإننا نقبل الفرضية الصفرية، وهذا يدل على أنه لا يوجد تأثير لعامل الشعبة في طبيعة تعابير أفراد العينة من حيثُ الانسجامُ النصي، بالرغم من الاختلاف النسبي في المحتوى بين الشعبتين، وهي نتيجةٌ تتفق مع نتيجة اختبار الفرضية الأولى.

وقد كان متوقعا أن تكون قيمُ الأخطاء لأفراد شعبة الجذع المشترك آداب أقلَّ من أخطاء أفراد شعبة الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا، وذلك

---

(1) بينت دراسة جامعية أن 95.28 % من أفراد عينة من المعلمين يرون أن المدرسة الخاصة تعتمد على معايير الجودة، وتقدم مستوى تعليميا ومنهجيا أفضل، انظر الدراسة: جغدالي صليحة، مذكرة ماستر: **دراسة سوسيولوجية للمدارس الخاصة وعلاقتها بإنتاج النخبة** (دراسة ميدانية بالمدرسة الخاصة – النخبة – بالجلفة)، جامعة زيان عاشور، الجلفة – الجزائر، 2016، ص: 117.

لما تميّزوا به من الملمح الأدبي في نتائج مجموعة التوجيه للجذع المشترك آداب التي تبلغ فيه اللّغة العربية معامل 5 .[1]

2.3. **الفرضية الثالثة:** (حول متغير الجنس)

تقضي الفرضية الثالثة بعدم وجود فروق ذات دَلالة إحصائية تُعزى إلى متغير نوع الجنس؛ ولاختبار تلك الفرضية استعملنا اختبار T-test للمتغيرات المستقلة، ونعرض النتائج في الجدول الآتي:

الجدول رقم (23)

نتائج اختبار المتغيرات المستقلة T-test لقيم متغير الجنس						
المتغيرات	**التكرار**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة (t)**	**الدَلالة الإحصائية** P-Value (Sig.)	**الدَلالة**
ذكور	47	16.91	5.401	0.632	0.529	غير دالة
إناث	21	16.00	5.762			

يتبين لنا في الجدول رقم (23) أنّ قيمة t بلغت (0.632) بدلالة إحصائية مقدارها (0.529) عند مستوى المعنوية (0.05)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، حيثُ إنّ P-Value > 0.05، و بالتّبع فإننا نقبل الفرضية الصفرية، ونُقِرُّ بأنه لا توجد فروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائية بين متوسطات قيم الأخطاء تُعزى إلى عامل الجنس (الذكور والإناث)، وذلك يعني أنه ليس له تأثيرٌ في طبيعة تعبيرات أفراد العينة من حيثُ تحقيقُ الانسجام النصي.

وكان يُتوقَّعُ أن يكون متوسِّطُ قيم الأخطاء للإناث أقلَّ من متوسِّط أخطاء الذكور، لأنّ هناك فروقًا سيكو- لغوية طبيعية بين الجنسين، حيثُ تفوقُ الإناثُ الذكور في المقدُرة اللغوية،[2] فالنموُّ

---

(1) انظر شروط التوجيه نحو الجذوع المشتركة في المستوى الأوّل الثانوي في المرجع الآتي: مديرية التقويم والتوجيه والاتصال لوزارة التربية الوطنية الجزائرية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية (العدد الخاص بالتقويم والقبول والتوجيه)**، مكتب النشر للمديرية الفرعية للتوثيق، مارس2010، ص: 138.

(2) حول الفوارق اللغوية بين الجنسين ينظر: أحمد عزت راجح، **أصول علم النفس**، دار الكاتب العربي، القاهرة – مصر، ط7، 1968، و زياد أمين بركات، مرجع سابق، ص:18.

اللغوي عندهن أسرعُ من الذكور، وهن أكثرُ طاقةً في التكلّم والتعبير، وأسرع، مثلما تُبَـيِّنُ الدراسات المهتمة بالنمو اللغوي، ومن ثمّ، فلابُـدَّ من حيازتهن الأفضلية في كُلِّ أشكالِ التعبير اللغوي.

2.4. **الفرضية الرابعة:** (متغير لغة الأُمّ)

تنص الفرضية الرابعة على عدم وجود فروق ذات دَلالة إحصائية تُعزى إلى متغير لغة الأم؛ ومن أجل اختبار تلك الفرضية وظفنا اختبار T-test للمتغيرات المستقلة، ونعرض النتائج في الجدول الآتي:

الجدول رقم (24)

نتائج اختبار المتغيرات المستقلة T-test لقيم متغير لُغة الأمّ						
المتغيرات	**التكرار**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة (t)**	**الدَلالة الإحصائية** P-Value (Sig.)	**الدَلالة**
ل.أ. عربية	11	18.45	5.646	1.207	0.232	غير دالة
ل.أ. مزابية	57	16.28	5.437			

نلاحظ في الجدول رقم (24) أنّ القيمة الاحتمالية (.sig) المقابلة لاختبار t تساوي (0.232)، وهي أكبر من مستوى المعنوية المحددة بـ(0.05)، فهي قيمة غير دالة إحصائيا، و ذٰلك يشير إلى أنه لا وجود لفروق ذات دَلالة إحصائية بين متوسطات قيم الأخطاء للناطقين بلغة الأم Langue maternelle العربية والناطقين بلغة الأم المزابية، برغم الاختلاف النوعي بين اللغتين، وبذلك فإنّنا نوافقُ على الفرضية الصفرية، ونسلِّمُ بأنّه لا يوجدُ تأثيرٌ واضح لعامل لغة الأم في اختلاف المستوى اللغوي المتعلق بانسجام النصّ بين أفراد العينة

وقد قدّرنا أنّ فئة المتكلمين بلغة الأم العربية الدارجة سيكونون أكثرَ تحكُّمًا في بُنية نصوصهم التعبيرية، لأنّهم في الأقل الأقربُ إلى اللّغة العربية الفصيحة، وذلك ما يمنحهم ميزة الاستعداد وقابلية التعلم، و يُقلِّلُ نسبة أخطاء التدخُّلِ اللغوي لديهم، في مقابل فئة الناطقين بلغة الأمّ المزابية؛ واللغة القاعدية إما تُسْهِمُ في تعلم اللّغة الهدف عن طريق التحويل، أو تعرقلُ تعلمها عن طريق التدخل.

ففي الأصل إنّ التباين بين العربية العامية التي نعدُّها لغةً قاعدية langue base (LB) والعربية الفصيحة المعاصرة المقروءة والمكتوبة (Modern Standard Arabic)، والمعدودة لغةً هدفاً langue cible (LC) هو تباينٌ في الفرع والدرجة داخل اللّغة نفسها، بين الاستعمال الحوشي الضحل، أو التنوع الوضيع (Variété basse) والاستعمال الجزل الفصيح،[1] أو التنوع الرفيع (Variété haute)، و هو الوضع الذي يمثّلُ حالةَ الازدواجية اللغوية (Diglossia) التي تطرقنا إليها سابقًا، حيثُ يختلفُ مستويان من اللّغة، لكنهما يظلان مشتركين في كثيرٍ من المفردات والتراكيب. [2]

أمّا فئة الناطقين باللغة المزابية، فإنّ علاقتهم بالعربية الفصيحة تتجسّدُ في حالة "الثُنائية المزدوِجَة" (Bilinguisme Diglossia)، حيث تمثلُ العربية الفصيحةُ لديهم نظامًا لغويا مختلفا، لكنها تُعَدُّ في الوقت ذاته لغة الاستعمال الرفيع في كثير من المواقف الاجتماعية؛ والتقاءُ الثنائية والازدواجية في مجتمع لغوي واحد ليس طريقًا حَسْبَ تصنيف "فيشمان" Joshua Aaron (1926 -) Fishman، صاحبِ فكرة علم الاجتماع اللغوي، ومُنشِئِ مجلتها العالمية.

وإذا كان يُتوقَّعُ أن يكونَ التهيّؤُ اللغويُّ لأفراد مجموعة اللّغة العربية الدارجة حافزًا و باعثًا لتلقِّي الفصيحة أفضلَ من مجموعة اللّغة المزابية فلماذا لم تظهر فروقٌ في الأخطاءِ بينهما لصالح الفئة الثانية ؟

بعد تسجيلنا نتائج اختبارات الفرضيات لاحظنا سابقا أنه لا توجد أيُّ فروقٍ ذات دَلالة إحصائية بين أيٍّ من قيم الأخطاء لمجموعات العينات الثنائية والثلاثية وفق المتغيرات المصاحبة

---

(1) انظر اللّغة القاعدية واللغة الهدف في:

Svetlana Tayglova, **analyse psycholinguistique des écarts à la norme discursive**, Structures des francais en contact, Jun 2008, Nouvelle - Orléans, United States. pp: 2.

(2) ينظر مفهوم المصطلح عند: لويس جان كالفي، مرجع سابق، ص: 46 .

(تعليم عمومي، حر، خاصّ / شعبة علمية، شعبة أدبية / ذكور، إناث / ناطقين بالعربية الدارجة، ناطقين بالمزابية)، ولا وجود لأي تأثير ظاهر وجلي لتلك العوامل في طبيعة تعابير أفراد العينة من حيثُ الانسجام النصي، برغم اختلاف متغيراتها وما ذكرناه من تعليلات للفروق المفترضة.

ونعزو عدم وجود الفروق الدالة في قيم أخطاء العينات إلى طبيعة التعليم النظامي الذي يقوم على تأطير الفئات العمرية المتوافقة ابتداء من السن السادسة في الصف الأوّل الابتدائي ضمن مناهج تدريسية موحدة، بالإضافة إلى توافق أفراد العينة وتشابههم في كثير من عناصر الثقافة غير المادية (لغة رسمية، معتقد، قيم، أعراف، أخلاق)، وهي السمات التي تجمع كثيرا مما تباين من الأعراق و اللهجات والثقافات المحلية في دول العالم العربي. (1)

فالتجانس والتناغم في السن والثقافة واللغة الرسمية بين أفراد العينة وكذلك في المحتوى المدرسي هي – في نظرنا – أهم عوامل تقارب متوسطات قيم الأخطاء المخلّة بالانسجام و زوال الفوارق بينها؛ ولا يتعلق الأمر بالتقارب في المستوى النحوي والتركيبي فحسبُ، وإنما يتعلقُ الأمر بكل ما ذكرنا في البُنى الصغرى والكبرى من الجوانب النَحْوِيّة والتركيبية والمعجمية وموضوع الخطاب والهيكل والسياق والمعارف الخلفية.

ويتضح لنا التجانسُ في المستوى في قائمة قيم الأخطاء الكلية لأفراد العينة، وذلك عن طريق إجراء اختبار Shapiro لعدالة التوزيع test of normality، حيث يظهرُ أنّ قيمة الدَلالة الإحصائية (Sig.) تساوي (0.170) وهي أكبرُ من المعنوية (0.05)، وذلك يدل على أنّ البيانات تتبع توزيعا طبيعيا ليس فيه جنوحٌ، وكذلك نلاحظُ تقاربًا بين المتوسطات الحسابية للمتغيرات كافة.

(1) انظر ميزة التاريخ واللغة والثقافة المشتركة لـ "الوطن العربي" في موسوعة ويكيبيديا العربية.

و بالإضافة إلى العامل الذي ذكرنا من التقارب بين أفراد عينة البحث في التكوين والتنشئة وأثره في تقارب المستوى في إنشاء النصوص المنسجمة، فإننا نرى بخصوص عدم ظهور المستوى الفائق المتوقع لمتعلمي المعاهد الحرة الثانوية الخيرية في إنشاء التعابير المنسجمة أنّ بعض الأسباب يعودُ إلى توجيه جُلّ الاهتمام إلى المواد الشرعية دون المواد اللغوية.

فبالرغم من الحرية الإدارية التي تتمتعُ بها معاهدُ التعليم الحرّ الثانوية (ذكورا وإناثا) بعد إلغاء نظام التعليم الأصليّ بالجزائر، من حيثُ الأنشطةُ التدريسية الزائدةُ عن المقررات الرسمية، وعدمُ الخضوعِ للمراقبة الوزارية البيداغوجية والإدارية، وعدمُ إلحاق مصالحه بوزارة التربية الوطنية، عدا الاستفادة من برامج التكوين وتجديد المعارف،[1] اقتصرت تلك المعاهدُ في الأنشطة التعليمية الإضافية على ما يتعلقُ بتحفيظ القرآن وتدريس المواد الشرعية ذات الخصوصية الحضارية للمزابيّين (العقيدة، أصول الفقه، التاريخ)، وتمّ الاقتصارُ على الجانب الشرعي، حتى في المستوى الأعلى من الثانوي، مثل كليّة التربية والعلوم الإسلامية التابعة إلى معهد الإصلاح الحرّ للبنات بغرداية.

فحسب استمارات المعلومات فإنّ معاهد التعليم الثانوي الحرة (ذكورا وإناثا) قد اكتفت بتطبيق مناهج اللّغة العربية نفسِها المعمول بها في النظام الرسمي، عدا معهد الحياة للبنات بالقرارة الذي اعتمد على الانتقاء من المنهاج الرسمي لما يلبي أهدافه، من غير فصل بين المستويين المتوسط والثانوي إلَّا من قريبٍ، ومن غير حتى تطبيقٍ لنظام الشعبة، مثلما ذكرنا سابقًا.

ولم يتمّ التصريحُ بالزيادة في مقرر مادة اللّغة العربية للمستوى الأوّل الثانوي للمعاهد الحرة المعاينة في سوى منهاج معهد الحياة الحر للبنات، حيثُ أقرّ إضافة نص (بُكَاءٌ عَلَى أَطْلاَلِ تِيهَرْت) لسليمان باشا الباروني (1870- 1940)، و أقرّ تخصيص حصص للنحو والمطالعة وللندوة

(1) حَسْبَ مراسلة لوزارة التربية الوطنية رقم 771 للجهة المعنية المؤرخة في 13 ماي 2013 التي تنصّ على حق الاستفادة من البرامج الوزارية التكوينية.

الثقافية التي تُنجز فيها المشروعات المنتقاة من المقرر الرسمي؛[1] وفي الحقيقة لم تكن تلك إضافاتٍ محضةً، سِوى عملية تقديم وتأخير في المنهاج نفسه.

وبالموازنة بين الحاضر والماضي نلحظُ فقدان مناهج المعاهد الحرة الثانوية الطابع الأدبي واللغوي الذي كان يميّزُها في اللّغة و النثر والشعر،[2] إضافةً إلى الجانب الشرعي؛ فتلك المعاهدُ كانت تولي أنشطة التلاميذ الأدبية واللغوية خارجَ قاعات الدراسة اهتمامًا خاصًّا، ونعني بذلك أنشطةَ النوادي والجمعيات والمسابقات الأدبية التي كان لها دورٌ كبيرٌ في الإعداد الأدبي واللغوي للتلاميذ،[3] وذلك قبل أن تنسجم مؤسسات التعليم الحر مع المناهج الحكومية والمنافسة في المسابقات الرسمية والشهادات.

و هناك عمليةُ "رَسْمَنَةٍ" للتعليم الحرّ تجري تدريجيًا، ابتداءً بتلبية الجهات الرسمية لمطلب إدماج مترشحيه في المسابقات الوطنية تحت مظلة النظاميين، حين تمّ عدُّ طلبة معهد الإصلاح المترشحين لامتحانَيْ شهادة البكالوريا و شهادة التعليم الأساسي وسائرِ المعاهد متمدرسين بدلَ مترشحين أحرارٍ ابتداءً من دورة 2005 ،[4] وانتهاءً باستجابة المدارس الحرة للحوسبة في تسجيل وأرشفة التلاميذ وكشوفهم، في إطار رَقْمَنَةِ قطاع التربية Digitalisation.

ولدى سؤالنا مجموعةً من أساتذة التعليم الحُرّ عن رأيهم في المعاهد الحُرّة، هل حافظت على مستواها اللغوي والأدبي ؟ أم تدنّت ؟ ولماذا ؟ [5] أجابوا بأنَّ المستوى الحاضر للتلاميذ في تلك المعاهد دون

---

(1) حَسْبَ نفس الاستبانة السابقة.

(2) نتحدث هنا عن التميّز اللغوي والأدبي للمعاهد الحرة في الماضي مقارنة بالحاضر في الأقل من حيث المناهجُ والمقرراتُ، أما تميّز تعابير المتعلمين الكتابية انسجاميا، فإننا لا نجزم ذٰلك دون تحيُّزٍ إلى النخبة، أو وقوع في مغالطة الاحتكام إلى القديم (Appeal to antiquity)، إلّا بالاستناد إلى دراسة تحليلية مقارِنة تعتمد على عينات عشوائية من العهدين.

(3) انظر أهمية الجمعيات الأدبية في الترقية اللغوية للتلاميذ: محمّد قاسم ناصر بوحجّام، مرجع سابق، ص: 132.

(4) حَسْبَ مراسلة لفرع غرداية للديوان الوطني للامتحانات والمسابقات رقم611 المؤرخة في 09 نوفمبر 2004 .

(5) تمّ سؤالُ مجموعةٍ مغلقة من الأساتذة في تطبيق الـ whatsapp بتاريخ 7 آوت 2019.

شكٍّ أسوءُ كثيرًا من الماضي، فهناك - على حدِّ تعبيرهم – ضَعفٌ مخيفٌ في لغتهم، لاسيّما لدى طلبة الشُعبة الأدبية، على غير المتوقع.

وحمّل الأساتذةُ المنهاجَ التعليميَّ و المعلمين منذ الابتدائي تَبِعَةَ الضعف اللغوي، وكذلك إدمانَ مواقع التواصل الاجتماعي التي تُستعملُ فيها العاميةُ واللغة الركيكة، وذلك ما ذكرناه سابقاً، لكنهم أضافوا أنّ السبب يعودُ أيضًا إلى التغييرات التي أصابت المناهج الحرة، مثل إلغاء التدريس بمحتوى كتاب "النحو الواضح".

وقد أشار بعضُ الأساتذة إلى أنّ المستوى اللغوي لتلاميذ المعاهد الحرة أسوءُ مقارنةً بماضيه، لكنه أفضلُ من مستوى تلاميذ المدارس العمومية، وأقولُ تلك نظرة نمطيةٌ غيرُ دقيقة، حَسْبَمَا تبيّن لنا في النتائج الإحصائية التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دَلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأخطاء التلاميذ حَسْبَ نوع التعليم.

و لم تكن نتائجُ الأدبيين أحسنَ من العلميين – كما ذكرنا سابقا- عكس ما هو متوقعٌ بالنظر إلى ما يتلقونه من الكم اللغوي الأوفى، وذلك -في نظري- لأنّ تحقيق الانسجام النصي على مستوياته كلها لا يعتمد على الكفاءة النَحْوِيّة التركيبية والصرفية فحسبُ، بل يعتمد على قدرة التحكم في آليات الانسجام المختلفة على مستوى البنيتين النصيتين الكبرى والصغرى بتوظيف الروابط اللفظية والإحالات والتصرف في عناصر علاقات التضايف الفكرية، وفي بُنية الفقرة و هيكلة النصّ، على أنّ الأدبيّين ليسوا دائمًا أحسنَ حالًا من العلميين حتى في الجانب النحوي التركيبي، مثلما حقّقنا في رسالتنا للماجستير.[1]

وقد ذكرنا سابقا اختلالاتٍ عديدةً في عرض المحتوى المدرسي المتعلق بأدوات الانسجام النصي وتنظيمها، من حيثُ عدمُ إيفاء بعض عناصرها، مثل: الاهتمام بعناصر البُنى النصية الكبرى على حساب عناصر هيكلة النصّ، وإهمالُ الأخرى، مثل: التغريض، توافر الأفكار

(1) العلواني إدريس، مرجع سابق، ص: 249.

الرئيسة، وضوحها، انسجامها، ترتيبها، حسن التفقير، توافر المعلومات، كفاية المقدمة والخاتمة، ملاءمة المعرفة الخلفية، وهي العناصر التي لا تعدو الإشارات الضمنية المتفرقة.

وذكر 77.41 % من الأساتذة في الاستبانة الملحقة بدراستنا للماجستير أنّ سبب التقارب في المستوى اللغوي بين العلميين والأدبيين هو أنّ التلاميذ المنتقلين إلى الثانوية يُوجَّهُون -حَسْبَمَا هو مقرر- إلى الشعب العلمية والأدبية حَسْبَ تقويم تحصيلهم السنويّ؛[1] لكن فئة الذين لا يحققون أيّ ملامح، يوجهون آليًا إلى الشعبة الأدبية،[2] بحيث تغدو الشعبةُ الأدبية مُستوعبًا للفاضل من التلاميذ الذين كان يمكن توجيههُم نحو التكوين المناسب لاستعداداتهم في سائر مجالات الحياة؛ والمعضلةُ أنّ هذا التوجيه المخطئ -في نظرنا- يتكرَّرُ عند الانتقال إلى السنة الثانية الثانوية.

ولمعرفة سبب عدم ظهور فوارق في قيم الأخطاء حَسْبَ متغير لغة الأم، بالرغم من أنّ التهيّؤَ اللغويَّ لأفراد مجموعة اللّغة العربية الدارجة حافزٌ وباعثٌ على تلقي الفصيحة أفضلَ من مجموعة اللّغة المزابية بادي الرأي، فإننا نُذَكِّرُ أنّ العربيةَ العامية تمثلُ مرتبةً دُنيا بالنسبة إلى الفصيحة ضمنَ التراتبية الآتية: الفصيحة الكتابية / الفصيحة الشفهية / العاميةُ الوطنيةُ الشفهيةُ / اللهجةُ المَحكيّةُ، ولذلك فهي مُباينةٌ للعربية الفصيحة مباينةً شاسعة، برغم تشعبها عنها، فهما تجسدان ازدواجيةً لغوية شديدة. [3]

ولا يستوعبُ المجالُ المشتركُ بين العربية العامية والفصيحة سوى مقدارٍ زهيد من الألفاظ والتراكيب، لا يُيسّر للناس سوى مهارة فهمٍ

---

(1) انظر معايير القبول في السنة الأولى الثانوية في المرجع الآتي: عبد الرَّحْمٰن بن سالم، **المرجع في التشريع المدرسي** (للمعلمين والأساتذة وطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية والمركز الوطني والمراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية)، المكتبة الوطنية، ط3، 2000، ص: 182- 183.

(2) العلواني إدريس، مرجع سابق، ص: 249.

(3) أشرنا إلى هذه التراتبية في رسالتنا للماجستير، ينظر: العلواني إدريس، مرجع سابق، ص: 249.

المقروء والمسموع، [1] وبناءً على ذٰلك، فنحن نرى أنّ العربية الدارجة والمزابية تلتقيان في محلٍّ واحد من صلتهما بالفصيحة، فلا تتفاوتان، وذلك ما تُرشدُ إليه النتائجُ الإحصائية، من حيثُ هزالةُ الفرق بينهما في نسب الأخطاء.

وفي نهاية هذا المطلب نعود فنوجز ما خلُصنا إليه آنفًا من أنه لا وجود لأي تأثيرٍ ظاهر للعوامل المصاحبة (نوع التعليم، الشعبة، الجنس، لغة الأم) في طبيعة أخطاء التعبير لدى أفراد العينة من حيثُ الانسجامُ النصي يظهر في تقارب متوسطاتها، لأسبابٍ متعدِّدة تتعلّقُ بالتجانس والتوافق بين أفراد العينة في الثقافة غير المادية، ووَحدة المناهج التعليمية، وفقدان المعاهد الحرّة طابعها الأدبي واللغوي، وتوجيهِها جُلَّ اهتمامها إلى المواد الشرعية على حساب المواد اللغوية، إضافةً إلى الخلل في التوجيه المدرسي نحو الشعب الأدبية، وإشكالية الازدواجية اللغوية الحادّة في عربية المغرب الإسلامي.

خلاصة

استعراضنا في هذا الفصل الذي يُعَدُّ لُبَّ الدّراسة التطبيقيّة النّتائج والتّفسيرات والتّعليلات وفق مستويات البُنية الصُّغرى والبُنية الكُبرى وكذلك مستوى السّهولة النصيّة؛ فطرحنا الأسئلة والفرضيات، وعاينّا إجاباتها، ثمّ علّلناها بالتعليلات العامّة والتعليلات التفصيليّة الجزئية، وقد خصّصنا بمبحثٍ اختبارَ الفرضيات المتعلقة بالمتغيرات الخارجية المصاحبة (نوع التعليم، الشعبة، لغة الأمّ، الجنس)

وتمثلت أبرزُ نتائج المعاينات في وجود تكراراتِ أخطاءٍ أعلى من النّسبة المفترضة، على نحوٍ يكشِفُ فعلًا عن قصورٍ لدى أفراد العيّنة في تحقيق الانسجام النصّي، وتمثّلت تلك الأخطاءُ في أشكالٍ عديدةٍ

---

(1) ينظر: عمر يوسف عكاشة، **النحو الغائب** (دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللّغة العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها)، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت- لبنان، ط1، ص: 86

من سوء توظيف أدوات الاتّساق وآلياته أدّى إلى خللٍ في تحدّد الدّلالة واستمرارها، وتمثّلت أيضًا في سوء تنظيم النصّ وهيكلته.

وقد سجّلنا كذلك وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّة بين مختلِف أنواع الأخطاء؛ حيثُ كانت أكبرُ الأخطاء نسبة متعلّقةً بسوء توظيف حروف الربط المنطقيّ وإجراء الإحالات التي عكّرت وضوح الدّلالات وتدفّقها، وتمثّلت أيضًا في تناقض الأفكار وسوء التوفيق بينها، لكنّنا لم نسجّل أيّ فروق في القيم التكراريّة للأخطاء حَسْبَ المتغيّرات الخارجيّة المصاحبة.

وقد تعلّقت الأسبابُ العامّة للأخطاء بالخلل في جوانب محدّدة من اختيار المحتوى وعرضه والتطبيق عليه، أمّا الأسباب القريبة فتعودُ في الإجمال إلى مشكلاتٍ في المعرفة اللّغوية لدى المتعلّمين أدّت بهم إلى سلوك حِيَلٍ تعويضية عديدة في تطبيق القواعد، وتعود أيضًا إلى خلل في المعارف العامّة والأطر الذهنية المشتركة.

* * *

الفصل الخامس

الحلـــــول

المبحــث الأوّل : اختيار المحتوى

المبحث الثــاني : الـــــــعـرض

المبحــث الثالث : الاستـعـمـال

المبحــث الـرابع : التـــقـــويـــم

تـمـهـيـد:

سنلتمسُ في هذا الفصل الإجابةَ عن التساؤل الآتي: ما الحلول الممكنة لمظاهر الخلل في انسجام التعبير الكتابي لدى أفراد العيّنة ؟ فنحنُ فعلًا بحاجة إلى التشديد على مراجعة عملية تعليم الانسجام والتدريب عليه و إصلاحها، لأنّه بالرّغم من أنّ التلاميذ يتعلّمون الأدوات والآليات الأساس لاتساق الكلام وانسجامه على مستوى البنيتين، لا يزالون غيرَ قادرين على تجسيدها فعليًا في كتاباتهم.

وبرغم اختصاص هذه الدراسة باختلالات الانسجام في التعابير الكتابيّة، يقودُنا علاجُ مشكلة الضّعف في انسجام النصوص بالضرورة إلى طرح حلولٍ لضعف المتعلّمين في اللّغة العربيّة عامّةً ونفورهم عنها، وهي حلولٌ تتجاوزُ الجانب السّطحي المقتصر على إصلاح أخطاء أدوات الاتساق إلى المستوى العميق للظاهرة، لأنّ الاكتفاء بتصليح الأخطاء هو مثلُ معالجة آفات الأشجار بتنظيف الثّمار، وإزالة ما فيها من تسوّس، دون تجديد للتربة، وتغيير للسّماد، وتفتيش عن الطفيليات الضّارة.

وفي الحقيقة فإنّ المقامَ يقصرُ عن الإحاطة بالحلول المحتملة لظاهرة الضّعف اللغوي لدى المتعلمين، بالرّغم من ضرورتها، وذلك لتعدّد مجالاتها وعناصرها؛ إضافة إلى أنّنا قد اقترحنا في رسالتنا للماجستير استراتيجياتٍ عديدةً وأساليب لتطوير تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وفكّ تعقيداته في مجالات السّياسة والتخطيط اللغوي، والمعلّمين، والمتعلّمين، والمجتمع والمحيط، مثل إعادة النظر في التقديم الناقص للقواعد، وإلغاء ما لا حاجة إليه منها، وتحديث الوسائل، وتوفير قوائم البُنى النَحْوِيّة الأكثر شيوعًا، والتحفيز على المطالعة، وتوظيف اللوحات والخرائط الذهنية، وغيرها.

وبالنظر إلى أنّ أطروحتنا للدكتوراه امتدادٌ لرسالة الماجستير، فإنّنا نتجاوزُ ما ذكرناه في الأخيرة من حلول، ونذكرُ هاهُنا بإيجاز عناصر أُخَرَ نراها أساسًا، مع التركيز على الجانب التطبيقي بالنحو الآتي:

المبحث الأوّل: اختيار المحتوى:

يُفترض أن يضطلع الكتابُ المدرسيّ في إطار وظيفته التعليمية التكوينيّة في مجال اللّغة بتقديم محتوى وظيفيّ يتميّزُ بالصّدق والأهمّية، ونقصدُ بالصّدق تقديم معلوماتٍ صحيحةً موثوقة، أمّا الأهمّيةُ، فنقصدُ بها تقديم المحتوى الوظيفيّ الذي يخدمُ حاجاتِ المتعلّمين في حياتهم اليوميّة.

وفيما يخصُّ عناصر الاتساق والانسجام، ينبغي أن يُقتصر في اختيار محتواها على ما يمكّنُ المتعلّمين من تأليف نصٍّ سليم منسجمٍ، باختيار التّدريج الدّوري Gradation cyclic القائم على الإدماج الأفقيّ التناوبيّ بين وحدات الدرس النحوي المتجاورة والمتكاملة، وذلك من منطلق أنّ اللّغة نظامُ علاقاتٍ لا يمكنُ فهم عُنصرٍ من عناصرها إلّا بفهم مجموعِ العلاقات التي تربطه بسائِرِ العناصر.

ومن جوانب اختيار المحتوى التي نرى أنّه ينبغي أن يُعاد فيها النظر ويؤكّد عليها ما يأتي:

1. **عناصر الاتساق**

1.1. **مستوى البُنية الصّغرى**

ينبغي تدريسُ المتعلّمين كافّة أدوات الاتساق بأصنافها المختلفة، وتنبيههم إلى أهمّيتها، من أجل تحقيق التّوازن في نسيج النصّ أوّلًا على مستوى البُنية الصّغرى، لأنّه مثلما ذكر قود لوك س. قديري Goodluck C. Kadiri في دراسة مشابهة، فإنّ المتعلّمين استعملوا كثيرًا من الأسماء المكرّرة على حساب عناصرِ ربطٍ معجميٍّ أخرى لفقرهم فيها، وهو ما أدّى إليهم إنتاج نصوص مختلّة الانسجام.[1]

وفي سياق الحديث عن تدريس أدوات الاتساق من حروف وأسماء وصيغ، فإنّ كثيرًا من صعوبات تدريس تلك الموادّ لدى المتعلمين تعودُ إلى تقديمها بالشّكل المتحجّر للنّحو العربي القائم على مفهومات الإعراب

(1) Goodluck C.Kadiri and others, article: **The use of lexical cohesion elements in the writing of ESL learners**, Research in Language, 2016, vol. 3, pp: 221

والعامل والعلّة؛ وقد كانت هناك مقارباتٌ عديدة قديمة وجديدة لحلّ تلك المشكلات، ابتداء من الجاحظ وابن مضاء القرطبي وابن خلدون، وانتهاءً إلى رفاعة الطهطاوي وطه حسين وعبد الهادي المخزومي وسلامة موسى ومحمّد كامل حسين وأحمد المتوكل وغيرهم.

ولعلاج مشكلة الإعراب التقليدي اقترح محمّد العُمَري مقاربةً في التحليل النحوي للجمل تتجاوزُ التحليل التركيبي الجُزئيّ وترتبطُ بالدلالة الشّاملة للجملة، وذلك بالانتقال العموديّ المتدرّج من كُلٍّ إلى جُزءٍ، حيثُ يبدأُ المتعلّمون بوساطة أسئلة تدريجية ممنهجة أوّلًا بتحديد المكوّنات اللّفظية للجملة (اسم، فعل، حرف)، ثمّ تعيين الجملة الكبرى المركّبة ونوعها ومكوناتها، ثم الانتقال إلى الجمل الصُّغرى الفرعية.

ويبدُو لنا في جانب من حلول مُشكلاتِ النحو العربي أنّ الأهمّ ليس تعريفَ المتعلّمين بالفروق بين أدوات الاتّساق في الدّلالات النحويّة الصّورية من حيثُ هي حَسْبَ التعريف القديم علمٌ بكيفية تراكيب الجُمل صحّة وفسادًا وكيفيّة ما يتعلّقُ بالألفاظ من حيثُ وقوعُها فيها، أي العلامات الإعرابيّة، [1] وإنّما ينبغي التركيزُ على تعريفهم بالفروق بينها في الدلالات الوظيفية، لأنّ تحصيل ملكة اللّسان حَسْبَ ابن خلدون غيرُ صناعة العربيّة، وهي مستغنية عنها،[2] والنّحو بالنسبة إليه من العلوم الآلية، وهو فرضُ كفاية لا ينبغي أن توسّعَ فيه الأنظار وتُفرّعَ المسائلُ للمتعلّمين، وإنّما يُكتفى منها بما يحصّلُ الملكة اللغويّة

ونقصدُ بدلالات أدوات الاتّساق الوظيفيّة:

أوّلًا : ما يُحيلُ إلى العمل الإجرائي للأداة، مثل الإضافة والتشبيه والسببيّة والغاية والمقارنة.

ثانيًا: ما يمثّلُ العناصر اللغويّة الأساس التي يستعملها المتكلّمون في الحياة العمليّة، وذلك مثلما يقول صالح بلعيد: « إدراك التراكيب

(1) محمد بن علي التهانوي، مرجع سابق، ج1، ص: 23.
(2) مقدّمةُ ابن خلدون، مرجع سابق، ج1، القسم 3، ص: 261.

والتّجاور في الجمل والأساليب المشهورة لتأدية المعنى النحويّ والمعنوي معًا وتحقيق الكفاية التداولية والنمطية والنفسية ممّا هو مناسبٌ للغة الحياة والاستعمال »،[1] وتندرجُ تلك المفاهيمُ في إطار ما يُسمّى بالنّحو الوظيفيّ في مقابل النّحو الشكليّ والنحو التخصّصي المتفرّغ للمسائل المتشعبة والدقيقة.[2]

ومن كيفيات تحويل بؤرة الاهتمام في الدّرس اللغوي التّعليمي من النحو الصوري والتخصّصي إلى النّحو الوظيفي العمليّ نقترحُ جسر الهوّة بين علم النّحو وعلم المعاني؛ فعلمُ المعاني قد يُعَدُّ من الفروع الجماليّة ضمن علم البلاغة، وهو لا يبدو كذلك تمامًا، حيثُ يربطه السكّاكي بغرض تداوليّ أساسيّ في الكلام يتمثّلُ في الإفادة ومراعاة حال السامع قبل الاستحسان، إذْ يقولُ: « اعلم أنّ المعاني هو تتبّع خواصّ تراكيب الكلام في الإفادة وما يتّصلُ بها من الاستحسان وغيره، ليحترز بالوقوف عليها من الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحالُ ذكرُه »،[3] وحسب هذا التعريف فإنّ علم المعاني لا تقلُّ الحاجةُ إليه مقابل علم النّحو ما دام أداة للاحتراس من الخطأ في تركيب الجمل على الوجه الوظيفيّ الصّحيح وفق ما يقتضيه مرادُ المتكلّم ومقامُ السّامع.

وتُجسَرُ الهوّةُ بين علم النّحو والمعاني بإلحاق أهمِّ مباحث علم المعاني وأكثرِها استعمالًا بالدرس النّحويّ تدريجيًّا،[4] مع مراعاة التيسير والتمكين من الاستيعاب، حيثُ يتعرّفُ المتعلمون في جانب التراكيب

---

(1) صالح بلعيد، **النحو الوظيفي** (السنة الثالثة)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون- الجزائر، 1994، ص: 6-8.

(2) يُشكّلُ الفرقُ بين النحو الوظيفي والنحو التخصّصي فرقًا بين النحو التعليمي الميسّر Grammaier pédagogique المهتمّ بتقويم اللّسان، والنّحو التحليليّ العلميّ analytique Grammair scientifique الذي يدرسُ النحو لذاته. انظر المرجع الآتي:

Jean Dubois, article: **Grammaire scientifique et grammaire pédagogique**, Langue française, 1972, N°14, pp. 6-31.

(3) يوسف السكّاكي، مصدر سابق، ج1، ص: 161.

(4) انظر مسائل علم المعاني في المراجع الآتية وغيرها:
- جواهر البلاغة، مرجع سابق.
- معجمُ المصطلحات اللاغية وتطوّرُها، مرجع سابق
- البلاغة الواضحة (البيان، المعاني، البديع)، لعلي الجارم ومصطفى أمين، ، دار المعارف، مصر، 1963.

فروق الدلالات والأغراض بين الجملة الفعليّة والاسميّة،[1] وبين المسند والمسند إليه، مفردًا وجُملةً وشِبهَ جملة، وفي أحوال الذّكر والحذف والتّقديم والتّأخير، وكذلك فروق الدلالات بين مختلِف الأدوات المتعلقة بالقيود والنواسخ.

ويتعرّفُ المتعلّمون في جانب العناصر الاتساقية دلالاتِ تعريف المسند إليه بالضمير، وضمير الفصل، والتقديم على المرجع، والعدول عن الإظهار، أو عن الإضمار، والتعريف باسم الإشارة، و بالموصوليّة، وبلام التعريف العهديّة والجنسيّة، وغيره.

1.2. مستوى البُنية الكبرى

1.2.1. من حيثُ الهيكلةُ

على قدر أهمّية تدريس العناصر الاتّساقية للبُنية الصغرى تكمنُ الأهمية كذلك في تدريس عناصر الاتساق للبُنية الشاملة الكبرى، تقولُ داني يومبرلو: « إنّ التّدريس الذي يوضِّحُ القواعد الكليّة ضروريّ لمساعدة التلاميذ على تطوير كفاءاتهم في التلخيص وتحديد الفكرة الرئيسية »[2]

ونتحدّثُ هنا في جانب البُنية الكبرى عن أهمّية التدريس والتعريف الوافي لما ذكرناه سابقًا من التقسيم العمودي الأساسيّ والتقسيم التخطيطي الهرميّ للنّصوص المتمثّل في المقالات والخطب والرسائل وأنماط السرد والوصف وغيرها، إضافة إلى هيكلة الفقرة، وذلك لما لاحظناه من نقص في تلك الجوانب. فإلمام المتعلمين بالبُنى التقسيمية والهيكلية للنصوص يساعدهم على فهم أفكاره وتذكّرها على نحوٍ أفضل.

وبالرّغم من أهمّية استيعاب المتعلمين للبُنى التّقسيمية والهيكليّة للنّصوص، يجبُ الإقرارُ مثلما يُبيّنُ جوسلين جياسون بأنّ المتعلّمين لا يمكنُهم إتقانُها مع نهاية المرحلة الابتدائية، لكنْ، يمكنُ تسهيلُها

---

(1) نستثني من أشكال الجمل في علم المعاني ما تعلّق منها بالمجاز المرسل المركب الذي يُسمّى بالأسلوب الخبري والإنشائي، الذي يتضمّنُ أغراضًا نفسيّة، مثل النصح والإرشاد والدّعاء، ويوظّفُ لغة تهدفُ إلى الإثارة وتكريس الذّات.

(2) Dannie Pomerleau, article, op. cit, p: 2.

بالتقديم التدريجي والاستعانة بالمخطّطات والرسوم البيانيّة؛ [1] وقد اقترحت وزارةُ التّربية الوطنية نموذجًا لتوزيع أهمّ الأنماط النصّية في أطوار المستوى المتوسّط على النحو الآتي:[2]

الطّور	الأوّلُ	الثّاني		الثّالثُ
السنة	الأولى	الثّانية	الثّالثة	الرّابعة
النّمط	السردُ و الوصفُ	التوجيهُ والحوارُ	الحجاجُ والتفسيرُ	الأنماط كلّها

ومن أجل تدريس بنى النصوص العليا والمقطعية وأجناسها وأنماطها ينبغي أن يتوافر لها تصنيفٌ واضح ودقيق، بدل جردها بغير انتظامٍ تحت خانات التعبير الكتابي والمشاريع الكتابية، ونرى أن تكون تلك التصنيفاتُ مع أمثلتها على النحو الآتي :

أنواع كتابيّة عامّة: نثر وشّعر
أجناس كتابيّة: قصّة، خاطرة، مقالة، أمثالٌ وحكم، خطبة، محاضرة
تقسيم أساس: عنوان، ترويسة، تحيّة، مقدّمة، عرض، خاتمة
بُنى هيكليّة: مخطّط حكاية، عناصر وصف، مقارنة، سبب ونتيجة
أنماط مقطعيّة: سرد، حوار، وصف، تفسير، حجاج، إيعاز، إعلام
أشكال وظيفيّة تقنيّة: تلخيص، تقليص، ترجمة، إثراء، شرح
أسالـيب: علمي، أدبي، علمي متأدّب
أغراض ومضامين: سياسيّة، أخلاقيّة، دينيّة، اجتماعيّة، تربويّة
مستوى الاستعمال اللّغوي: فُصحى، فصيحة، مسترسلة، عامية فصيحة، دارجة
وظيفة اللّغة: شعريّة، تعبيريّة، تأثيريّة، وصفيّة، تنبيهيّة، مرجعيّة
مسندُ النصّ: كتاب، صحيفة، مدوّنة، بريد إلكتروني، جرافيتي Graffiti

بالنّسبة إلى التصنيف الوظيفي للنصوص، رأينا على غرار ما ذكرنا من تدريس أدوات الاتساق في بُعدها الوظيفي إمكانية

(1) Jocelyne Giasson, op. cit, p: 34.
(2) وزارة التربية الوطنيّة الجزائريّة، **الوثيقة المرفقة لمناهج اللّغة العربيّة** (مرحلة التعليم المتوسّط)، 2016، ص: 5.

تقديم النّصوص ضمن وظائف اللّغة التي أرساها رومان ياكوبسون Roman jakobson (1896 – 1982) على عناصر دورة التخاطب (مرسل، مرسل إليه، قناة، وضع)؛[1] فتقديمُها على هذا النّحو يجعلُها – في نظرنا – أكثر وضوحًا وترابطا، ولاسيّما بالنّسبة إلى الوظيفة المرجعية (the referential function) التي تشيرُ إلى التعبير الموضوعي المحايد عن الحقائق الخارج نصّية.

وليس في المحتوى المدرسيّ تعريفٌ أو تلميحٌ إلى وظائف اللّغة، بل مجرّدُ إشارة إلى الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي، دون توضيح للطبيعة الوظيفيّة للغتهما.

1.2.2. من حيثُ الأفكارُ

ترجعُ كثيرٌ من صعوبات التعبير الكتابي لدى المتعلّمين على مستوى البُنية الشاملة للنّصوص إلى الفقر في المعرفة الخلفية العامّة والأطر الذهنية الجاهزة مثلما ذكرنا سابقًا، وإلى عدم القدرة على الحفاظ على تدفق المعاني وتتابعها؛ [2] لكنّ آثار الفقر المعرفي لا تظهرُ في الأخطاء المعرفية فحسبُ، وإنّما تظهرُ أيضًا في التباس العبارات وإبهامها بسبب التعسّر والخلل في فهم المقروء والتعبير عنه، [3]حيثُ إنّ جزءً هامًّا من معارف المتعلمين ناشئةٌ من النصوص المقروءة، بغضّ النّظر عن طبيعتها.

---

(1) انظر عناصر دورة التخاطب: رومان جاكبسون، **قضايا الشعرية**، تر: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء – المغرب، ط1، 1988، ص: 27.

(2) انظر تأثير فقر تدفق المعاني وتتابعها في الإخلال بتماسك النصوص في المرجع الآتي:
Shehdeh Ismail Fareh, **Macrolinguistic Errors in Arab EFL Learners Essays**, Procedia - Social and Behavioral Sciences 141 (2014),p :229.

(3) انظر علاقة الإنتاج التعبيري بفهم المقروء في المرجع الآتي: دايلي خيرة، مقالة: **آليات التعبير الكتابي وآثاره اللغويّة والفكريّة على المتعلّم**، مجلّة جيل الدراسات الأدبيّة والفكريّة، عدد: 54، ص: 25.
وفيما يأتي نموذجٌ من الدراسات حول فهم المقروء:
Marie-France Bishop et autres, **L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui** (temps consacré et choix didactiques), Repères, 2015, p: 15-38.

ولمواجهة صعوبات تعاطي المتعلّمين مع الأفكار، من حيثُ كفايتُها، وضوحُها، تنظيمها، والربط بينها، فإنّنا نذكرُ الحلول الآتية: (1)

1. الإكثارُ من تمرينات الفهم والتذكّر والتّقويم والوضعيات الإدماجيّة التي تُتيحُ للمتعلّمين مزاولة التفكير (Teaching thinking) في مستوياته السهلة والمعقدة.

2. توفيرُ معلّم اللّغة للمتعلّمين جوًّا صفّيًّا ملائمًا يتّسمُ بالحرّية، والديمقراطية وإتاحة الوسائل والمصادر التعليميّة المتنوّعة.

3. تفعيلُ استراتيجيّة عرض المحتوى اللغويّ القائمة على إثارة التّفكير والتّمحيص واستعمال المُحاورة والمُناقشة حَسْبَ الطّريقة المُعتمَدَة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وذلك بدل الطريقة التلقينيّة التي تحدُّ من التفكير الإبداعيّ، وتُنيلُ المتعلّمين معارفَ نهائيّةً، ضمن الوضعية التقليديّة للتعليم: 2 × 4 (التّلميذُ مع المعلّم بين أربعة جدران)

4. التركيزُ على أسلوب العرض المناسب لمدارك المتعلّمين، وهو البدأُ بالكلّيات ثمّ الجُزئيات، وهي خطّةٌ تُتيحُ لهم حوصلة الأفكار واستيعاب العلاقات.

5. تنشيط التمثيلات الشخصية والظرفيّة لأشياء العالم وأحداثه لدى المتعلّمين (Siuation models) من أجل الإسهام في الإثراء الفكريّ لتعابيرهم الكتابيّة؛ وقد اقترحت داني پوميرلو نماذج لأسئلة تحفيزيّة تُشَجِّعُ المتعلّمين على تفعيل نماذجهم الشّخصية الخاصّة حيال نصّ مسرحيّ معيّن، مثل: (2)

- كيف سيكونُ ردُّ فعلك مكان شخصية المسرحية ؟ ولماذا؟
- هل عشت تجرِبة جعلتك تفكّرُ في ما عاشته الشّخصية ؟
- ما النّصيحةُ التي ترغبُ في إعطائها للشخصية ؟
- لو تصرّفت مثل الشخصية، فما ردّةُ فعل والديك ؟

---

(1) انظر بعض تلك المقترحات ضمن تعريف التفكير الإبداعي في المرجع الآتي: مُعجم المصطلحات التربوية والنفسيّة ، مرجع سابق، ص: 124.

(2) Dannie Pomerleau, article, op. cit, p: 4.

6. تعليمُ المتعلّمين أهمّية مراعاة صحّة الأفكار والمعلومات بوساطة المحتوى المدرسيّ، وبكيفيّة مناسبة، لاسيّما ما كان منها حقائقَ بديهيّةً ومعارفَ عامّةً وأُطُرًا ذهنيّة مشتركة.

7. تنبيهُ المتعلّمين بقصدٍ وتجليةٍ إلى أهمّية وضرورة توخّي الوضوح في الأفكار والمعلومات والحقول المعجمية وتفادي التخالف والتّناقض بينها، وعدمُ الاكتفاء بالتّلميحات العارضة إلى ذٰلك ضمن بعض الأجناس الكتابية، لأنّ الوضوح وعدم التباين والتناقض من أهمّ عناصر انسجام الأفكار في البنى النصّية الشاملة.

وفي سياق الحلول المتعلقة بإغناء المتعلمين برصيد فكريّ متكامل يسدُّ فجواتهم المعرفيّة ويُثري تعابيرهم الكتابيّة أقترحُ الاهتمام في جانب المضامين بمواضيع "التنمية الذّاتية " أو تطوير الذات (Self-development)

فبالرغم من أنّ مجال "التنمية الذاتية " ليس له تعريفٌ مؤسّسيٌّ محدّدٌ، ويراه بعضُهم علمًا زائفًا يندرجُ في التّلاعب العقليّ، يمكننا تعريفُه بأنّه مجموعةٌ من الممارسات الهادفة إلى تحسين نوعية الحياة الشخصية وإنجاز التطلّعات عن طريق تعميق المعرفة للذّات وتعزيز إمكاناتها، حيثُ تُعَدُّ مؤلّفاتُ هذا المجال من الأكثر مبيعًا في العالم. (1)

يمكنُ أن يُستفاد من حصيلة ما طرحتهُ التنمية الذاتية من أفكار ما يزوّدُ الخبرة التعبيرية للمتعلّمين، وأخصُّ بذلك جانبين هما: إدارة الوقت، وأساليبُ الاستِذكار، فيعبّرُ التلميذُ مثلًا عن أهمّية تنظيم الوقت وفق جدول التّصنيف

(1) انظر تعريفًا لمجال التنمية الذاتية في المرجع الآتي:
Apprendre à vivre. Des philosophies antiques au développement personnel, Les Grands dossiers des Sciences Humaines, n° 23, juin-juillet-août 2011, P: 76
(المرجع في ويكيبيديا باللغة الفرنسيّة)

الأولـويّ للمهـامّ (Manages time)[1] وأهمّيـة استذكار المـادّة التعليميّـة وحفظها بطريقة فعّالة.

المبحث الثّاني: الـعـــــــــرض

نقصـدُ بعـرض المحتـوى كيفيّــة تقـديم الـدرس النّحـوي في الكتـاب المدرسي و طرائق التدريس المختلفة، مثل الطريقة القياسيّة المباشرة التقليدية وطريقة المحاضرة والطريقة الحديثة المتمحورة حول تفعيل دور المتعلم واعتماد المقاربة النصّية البنيوية، وذلك ذكرناه سابقًا في الفصل النظري.

وعلى الرّغم من الجوانب الإيجابية التي سجّلناها حول عرض المحتوى في الكتـاب المدرسـي، سـجّلنا أيضًـا اخـتلالاتٍ عديـدةً تُضَـافُ إلى مـا سـجّلته النـدواتُ الوطنيـة لتقيـيم إصـلاحات (بـن زاغـو) من مآخذ، وبناءً عليها نقترحُ ما يأتي:

1. استدراك النقائص المحدّدة التي سجلناها سابقا حول عرض محتوى أدوات الاتساق على مستوى البُنية الصغرى والكبرى بما يأتي:

1.1. الـرّبطُ المباشـرُ للأسـئلة التّطبيقـة للقاعـدة النَحْوِيّـة بمفـاهيم الـنصّ القرائيّ وأفكاره.

1.2. ارتبـاط الأمثلـة الخارجيّــة الـتي تُسـاق لاسـتيفاء عناصـر القاعـدة بالوحدة الموضوعية.

1.3. إعادة توزيـع بعـض الدروس في تبويباتهـا المنـاسبة، مثلـما ذكـرنا من أهميّـة التمييز بين مصطلحي "الصّـرف" الدالّ على أحوال بينة الكلمـة ومصـطلح "التّصـريف" المسـتعمل لأحـوال إسـناد الأفعـال إلى الضّمائر المختلفة.

---

(1) انظـر بعـض المراجـع في إدارة الوقـت وأسـاليب المـذاكرة: أمـين محمـود صـبري، **30 قانونًـا للمـذاكرة الفعّالـة** (طرق علمية مجرّبة)، دار أجيـال، القـاهرة-مصـر، ط1، 2010./ أكرم رضا، **المرجع في إدارة العمر** (السعادة بين إدارة الوقت وإدارة الذات)، الجزائرية للنشر والتوزيع، برج البحري- الجزائر، 2015.

1.4. التعريف بالمفاهيم اللّغويّة الأساس في عمليّة الانسجام منذُ الأطوار الابتدائيّة، مثل المصطلح المحوريّ "النصّ".
1.5. التّوازنُ في التعريف بالأنماط والأجناس الكتابيّة والتدريب عليها، مثل الاهتمام بالخطبة قدر الاهتمام بالمقالة، لاسيّما وأنّها أعرقُ من المقالة.

2. لمواجهة الأخطاء النّاتجة عن المعرفة الجزئية للغة ينبغي تقريب المعرفة الاستبصاريّة لقواعد النّحو إلى المتعلمين مثل علاقات التّضايف النّحوية (سببية، علّية، غائية، إضافية ..) وأدواتها الاتساقية، وذلك بما يأتي:

أ وّ لاً أن يكون لدى المعلّمين معرفةٌ عامّةٌ للتقسيمات الأساس والنمطيّة للّغة، وذلك من أجل أن يُدرّسوا النّحو ضمن إطاره المعرفي الواضح.

ثانيًا الاستعانةُ على تقديم المقررات النَحْوِيّة بالجداول المبسّطة والخرائط المفاهيمية المركّزة والمتناسبة مع مستويات المتعلمين الإدراكية، على غرار استعمال الصور والرسومات التوضيحيّة.[1]

فإضافةً إلى المعرفة الهيكليّة التي تفيدُها الجداول والخرائط حول عناصر الاتساق، فهي تفيدُ أيضًا إجلاء الفروق الدّقيقة بين وظائفها المتداخلة، مثلما رأينا في الجدول رقم (3) من التداخل مثلًا بين كُلٍّ من أدوات السّبب والنتيجة والغاية وأدوات العكس والتضمين الممتنع (الإضراب والاستدراك).

وفي الكتاب المدرسيّ مثلًا تداخلٌ تعريفي بين نمط "الإخبار" « نقل تفاصيل حدث أو حياة شخص أو أيّ شيء آخر »

---

(1) انظر فيما يأتي مراجع تبين أهمية تقديم الدرس النحويّ في خرائط وتقدم نماذج منها:
- غسّان ياسين العدوي، رسالة ماجستير: **التنظيم الهرمي للمفاهيم النحويّة في مناهج المرحلة الإعداديّة** (دراسة ميدانية في مدينة دمشق)، مجلة جامعة دمشق- سورية، المجلّد 19، العدد: 1، 2003.
- هيام نصر الدين عبده، **النحو الميسّر في باستخدام خرائط المفاهيم**، دار الزهراء (د.ت)
- أنطوان الدحداح، **معجم قواعد اللّغة العربي في جداول ولوحات**، مكتبة لبنان، (د.ت)

(2 م/ ص: 35) و نمط "وصف شخص" (2 م/ ص: 119). وبين "الإخبار عن حدث" و "سرد حدث" و"عرض الحال" (2 م/ ص: 61)؛ وذُكِر عرضُ الحال كذلك عنصرًا من عناصر تقنية التقرير (2م / 132)

وفي المراجع الوزاريّة تعليماتٌ تؤكّدُ على أهميّة حثّ التلاميذ على تقديم مصنّفات لملخّصات الدّروس الأساس عن طريق إنجاز خرائط مفاهيميّة مفيدة في تنشيط الذاكرة حَسْبَمَا ذُكر فيها،[1] وهي ستُفيدهم أيضًا بلا شكّ في الاستيعاب الواضح لتقسيمات النّحو والتفريق بين متشابهاته، لكنّ تلك التعليمات على ما يبدو غيرُ مفعّلة في الواقع.

3. الاعتمادُ الفعليّ في تدريس قواعد الاتسّاق على المقاربة النصيّة، عن طريق نصوص تواصليّة سهلة يتيسّرُ على المتعلّمين محاكاتُها، لا بالاقتصار على أمثلة جُمليّة مجتزأة.

وتُقَدّمُ النصُوصُ بالطريقة الاستقرائية، حيثُ يقرأُ المتعلّمون النصّ، ثمّ يساعدُهم المعلّم على استخراج الأمثلة المعنية وفهم معانيها قبل المناقشة النحويّة واستنباط القواعد؛ وليس يخفى مدى أهمّية إدراك الدلالات النحويّة في إطار معاني النصّ.

ويمكنُ للمعلم أن يُضيف إلى النصّ المُنطَلَق في القاعدة جُملًا مختارة من القرآن والشّعر والنّثر والأمثال والحكم من أجل إتمام جزئيات القاعد بشرط أن تتّصف بالوحدة الموضوعيّة مثلما ذكرنا سابقًا.

4. مثلما أشرنا سابقًا إلى أهميّة اعتماد النّحو الوظيفيّ في إطار علاج مشكلات الدّرس النحويّ التقليدي، ينبغي للأمثلة أيضًا أن تكون

---

(1) انظر هذه المراجع:

- **النشرة الرسميّة لوزارة التربية الوطنية الجزائرية**، مديريّة تطوير الموارد البيداغوجيّة والتعليميّة، نشر المديريّة الفرعية للتوثيق التربوي، موسم 2013- 2014، ص: 83-84.
- **التحكّم في تقنيات التّلخيص**، مذكرة تنسيق بيداغوجي لمديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية تحت رقم 308/ 3.0.0/ 13، مؤرخة بتاريخ: 10جويلية 2013، ص: 2.

وظيفيّة تُركّزُ على الدّلالة الموضوعيّة لا أمثلةً جوفاء تحومُ على الدّلالة النّحويّة وتقتصِرُ عليها، فما النّحوُ العربيُّ إلّا كغيره من الأنحاء معانٍ شكليّة تمثّلُ قوانين النّظام التركيبيّ للعربيّة Grammaticality [1] حَسْبَ مصادر السّماع والقياس الكوفيّة والبصريّة؛ فقد تكونُ الجملةُ صحيحةَ التركيب لكنّها غيرُ ذات فائدة موضوعيّة، ومثالُه جملةُ تشومسكِي: الأَفْكَارُ الخَضْراءُ عَدِيمةُ اللّونِ تَنَامُ بِشِدَّةٍ Colourless green ideas sleep furiously، لذٰلك، فقد اقترح جون ليونز john lyons (1932 – 2020) مصطلحين بديلين يجمعان بين الصّحة النحويّة والصّحة المعنويّة، هما: "صحّة الصّياغة" well-formed يقابله "اختلالُ الصّياغة" ill-formed.[2]

5. في إطار التقديم الوظيفيّ والتشاركيّ للدّرس اللغويّ، وعلى غرار ما ذكرناه في هذا الصّدد من تقديم للدرس النحوي، فإنّنا نقترحُ خُطّةً متكاملةً لتقديم درس التعبير الكتابي وفق الخطوات الآتية:

1. مرحلة الاختيار:

1.1. إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لاختيار موضوعات إبداعية ذات دَلالة، أمّا التعابير الكتابية الوظيفية: (تلخيص، رسالة، تقرير ..) فالمعلّمُ يختارُ منها التقنية المعنيّة، في حين أنّ المتعلمين يتخيّرون جوانبها المتعلقة بها، مثلَ موضوع الرسالة وطبيعة المرسل والمرسل إليه.

1.2. تسجيلُ الموضوعات المقترحة على السبّورة في شكل رؤوس أقلام.

1.3. اختيارُ التلاميذ بالأغلبية موضوعًا واحدًا مناسبًا بتوجيه من المعلّم.

2. مرحلة الإثراء والتصميم :

2.1. إعداد المعلّم أذهان التلاميذ حول الموضوع المعين، وتهيئتهم نفسيًّا بمقدمة ملائمة مختصرة.

---

(1) انظر تعريف مصطلح الصّحة النَحْوِيّة في: Longman Dictionary. op. cit, p: 253.

(2) جون ليونز، **اللّغة وعلم اللّغة**، تر: مصطفى التوني، دار النهضة العربية، القاهرة–مصر، ط1، 1987، ج1، ص: 146- 147.

2.2. تحفيزُ التلاميذ بأسئلة مناقشة شفهيّة حول عناصر الموضوع، لاستدعاء خبراتهم من الأفكار والشواهد والأدلة والتجارب، ثُمّ تسجيلُ بعضها على السبّورة في شكل جمل وجيزة واضحة وفق التصميم المناسب للموضوع من المقدمة والعرض والخاتمة، مع ملاحظة ما يأتي :

- التدرُّجُ في المناقشة من السّهل إلى الصّعب، ومن المحسوس إلى المجرّد
- التركيزُ على البعد الوظيفيّ والابتكاريّ، وتجنّب الرتابة والتكرار والسّطحية
- التركيزُ في المناقشة على الأفكار المتّصلة بالفكرة المعيّنة وتجنّب الاستطراد
- تشجيعُ التّلاميذ على تقديم وجهات النّظر الخاصّة بهم، وتقبّل محاولاتهم
- إمكانيةُ الإثراء المعرفيّ، بالتوجّه إلى مكتبة المدرسة لتصفح المراجع، والاستفادة من الوسائطِ التعليمية المتعدّدة وبرامجِ العُروض الحاسوبيّة، وقد أثبتت التجاربُ فاعليّتها وتفوّقها في المردود التعليمي على الوسائل التقليديّة بكثير، وذلك لما تتميّزُ به من التّفاعلية والإثارة والتّشويق، مثلَ برامج: البوربوينت، وأفلام الفيديو، والأقراص المدمجة، والإنترنت، وغيرها، مع استعمال جهاز عارض الصور (Data show)

3. مرحلة التّحرير :

تكليفُ التّلاميذ بتحرير عناصر الموضوع بالكيفية التي اقترحُوا تحريرًا نهائيًّا، مع مراعاة الملاحظات المقدّمة في المناقشة الشفهيّة، مع تحديد حجم الفقرات المطلوبة، والأجل المحدّد للإنجاز. وينبغي تحريرُ عناصر الموضوع داخل الفصل لا في المنزل تفاديًا من التّسويف والتواكل، ومن أجل حضور المعلّم في أثناء التحرير لإرشاد المتعلّمين ومراقبتهم في: مراعاة الاقتباس والاستشهاد، علامات الترقيم، تنظيم النصّ، وغيرها من الجوانب الفنيّة والتّنظيمية.

4. مرحلة التقويم :

4.1. اصطحابُ المعلّم وثائق التلاميذ لتصحيحها خارج القسم.

4.2. تقييمُ الأخطاء الشّائعة وتقويمُها، وفق شبكة معايير مختارة يتّفقُ عليها المدرس مع التلاميذ، تتميزُ بالصدق والثّبات، وتشملُ مختلِف مستويات النصّ لا الجانب الصّرفي والنحوي فقط (نذكر بعض تلك المعايير في مبحث التقويم)؛ وفي الحقيقة فإنّ عمليّة تصحيح التّعبير وفق تلك المستويات المتعدّدة مرهقةٌ،

لذلك، فبالإمكان تخصيصُ كلّ واجبٍ كتابيّ بأخطاء مستوى نصيّ معيّن.

4.3. وضعُ خطوطٍ تحت الكلمات والعبارات التي فيها أخطاءٌ، وتسجيلُ رموزٍ تحتها تشيرُ إلى أنواعها الاتّساقيّة، وتكونُ تلك الرّموزُ محلَّ اتّفاقٍ مع التلاميذ، مثل: ح (إحالة)، ك (تكرار)، ض (تضامّ)، ر (روابط)، غ (غموض)، ق (انقطاع الدَلالة)، لكي يكتشف كلُّ تلميذٍ أخطاءَهُ، ويُصلِحها بنفسه قدر المستطاع.

4.4. تقديرُ الوثائق بعلاماتٍ معيّنة، مع إضافة ملاحظاتٍ كتابيةً حول محلّ الخطأ، مع عباراتٍ تشجيعيّة للمتعلّم مهما كان مستواه.

4.5. تصحيحُ الأخطاء داخل الفصل بطريقتين يمكنُ إدماجُهما معا بالنحو الآتي:

أولا: التصحيحُ الذّاتيّ، حيثُ يتعاونُ التلاميذُ في تقويم أخطاءهم بأنفسهم، بتبادل أوراقهم، ومناقشتها مَثْنَى، أو بين الأفواج.

ثانيا: التصحيحُ الجماعيُّ الذي يكونُ على ما يأتي:

1. كتابةُ الكلمة أو العبارة ذات الخطأ على السّبورة.
2. تعيينُ الخطأ، وذكرُ السّبب، مع الرجوع إلى القاعدة، ثُمّ محوه على عُجالةٍ، وتسجيلُ الصّواب، ثم تقييدُ التّلاميذ له في كراريسهم، على أن يكون الصوابُ آخر ما يُسَجّلُ على السّبورة.

ثالثا: قراءةُ أحسن موضوعٍ من موضوعات التّلاميذ لتشجيعهم، وإثارة التّنافس بينهم، وحثّهم على الاقتداء به، ثُمّ تعليقُه في القسم، أو المشاركةُ به في مجلّة المدرسة، بعد تنقيحه بمساعدة المعلّم.

المبحث الثّالث: الاستعمال

كثُرت الانتقادات التي وُجّهت إلى النحو العربي من حيثُ أصولُه وكثرةُ تفريعاته منذ نشأته على يد أبي الأسود الدّؤلي والخليل بن أحمد وسيبويه؛ ومثلما ذكرنا سابقًا تعدّدت الدّعواتُ المطالبة بتهذيبه وتيسيره وإعادة بنائه وفق ما يتطلّبُه علمُ اللّغة الحديث في منهجه الوصفي، وبرغم تلك الانتقادات، فما تزالُ أكثرُ المناهج التعليميّة في العالم العربيّ تتعاطى مع الدرس النّحويّ بشكله القديم على ما فيه من تعقيدات.

ونخصُّ الحديث هنا عن الخلل في الدّرس النّحوي المتعلّق بعدم التوازن بين التنظير والاستعمال، حيثُ يقولُ صالح بلعيد: « لاحظتُ أنّ المشكلة في التطبيق، وهو ما خلق هُوّةً كبيرة تفصلُ بين قواعد النحو العربي وبين استعمالنا لها .. فالمشكلُ لا يرجعُ إلى تعقّد النّحو (كما يظنُّ بعضُهم) بل إلى بعض التّآليف النّحوية التي لا تغرسُ الملكة اللّغوية في الطّالب .. وهيهات أن ينجح النّحوُ دون تطبيق، فالتّطبيقُ رأس القضاء على تعقّد النّحو وجفافه »[1]

ويرى حسيب بن حليم شُعيب أنّه لا يمكنُ للإنسان أن يُتقن أيّ مهارة دون الممارسة والاستعمال، ومن هنا كان الضّعفُ اللّغوي للمتعلّمين في العالم العربيّ ناتجًا عن عدم ممارستهم للغتهم خارج جُدران المدارس والمعاهد والجامعات، بل حتّى ضمن جدران المدارس بالصّورة المثلى، حيثُ يستعملُ أغلبُ المدرّسين العامّية.[2]

فحسب هرم التعلّم للمعهد الوطنيّ الأمريكيّ لمختبرات التدريب[3] فإنّ إيجابيّة نشاط المتعلّم واحتفاظه بالمعلومات بعد مرور 48 ساعة عليها تزدادُ في إطار التّعلم التشاركيّ بالممارسة والمناقشة الجماعيّة مع الأقران بنسبة 50 % إلى 75 % في مقابل نسبة 10 % إلى 30 % في إطار التعلّم السّلبي المكتفي بالسماع والقراءة.

وبالرّغم من أنّ الجانبَ المعرفيّ يُعَدُّ أهمّ مكوّنات الكفاءة التعليميّة المُستهدفة، مثلما هو مقرّرٌ في أساسات التّخطيط اللّغوي،[4] لا تحتاجُ كفاءةُ اكتساب اللّغة هدفًا سلوكيًّا بالضّرورة إلى حفظ كثيرٍ من مبادئ النّحو واستظهارٍ لقواعده كمعارف نظرية

---

(1) صالح بلعيد، مرجع سابق، ص: 3. 6.

(2) حسيب بن الحليم شعيب، **مرجعُ المعلّم في طرائق تدريس اللّغة العربيّة** (في المراحل الابتدائيّة والمتوسطة والثانويّة)، دار الكتاب العلميّة، ص: 21 – 22.

(3) Starting Strong: **A Guide to Pre-Service Training**, 1996, MOSAICA, AmeriCorps National Provider.

(4) انظر أهمية الجانب المعرفي في المرجع الآتي: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، أساسيات التخطيط اللغوي، مرجع سابق، ص: 119.

وقدرات تحليليّة وتركيبيّة أكثرَ ممّا تحتاجُ إلى الممارسة الشّفهية المباشرة، على الأقلّ في المرحلة الابتدائية.

فالممارسة هي الحلُّ النّاجعُ لعلاج ضعف السّليقة اللغويّة بين النّاس مثلما يؤكّدُ رُشدي أحمد طعيمة،[1] وذلك عن طريق إعادة النّظر في جوّ المدرسة كلّه، بأن تُهيَّأ فرصُ الممارسة الصّحيحة للّغة ضمن الوضع الطبيعيّ لها، بدل التركيز على التلقين النظريّ للقواعد والتمارين الكتابية المباشرة، وزيادة ساعات حصص النّحو، وغير ذٰلك من "أساليب الرّتق" حَسْبَ تعبير رُشدي أحمد.

وعند تصفّحنا لمعجم كتاب الكلّيات لأبي البقاء الكفويّ المختصّ في المصطلحات والفروق اللغوية وجدنا كثيرًا من المبادئ التي أثبتها النّحاةُ بصيغ عديدة تشدُّ على مبدأ الاستعمال بوجه من الوُجوه، وتدلُّ على أنّ النّهج الواضح عندهم في ترسيخ القواعد هو ما غلب عليه الاستعمالُ، بدل الاعتماد على القياس العقلي المحض، وذلك ما جعلنا نتحقّقُ بأنّ ما صلُح مُنطلقًا لتقعيد القواعد، لا شكّ أنّه يصلُحُ أيضًا مُنطلقًا لتدريسها، ونذكرُ من تلك المبادئ ما يأتي:[2]

« الاستعمالُ الغالبُ قرينةُ الوضع »

« العواملُ في كلام العرب علاماتٌ لتأثير المتكلّم لا مثيراتٌ »

« الأحكامُ اللّغوية لا يمكنُ إثباتُها بمجرّد المناسبات العقليّة القياسيّة، بل لابُدَّ من أن تكون مُعتبرةً في الاستعمالات اللّغوية »

« لا يمكنُ إثباتُ اللّغة وأحكامها بالقياس والعقول، بل الحُجّةُ فيها استقراءُ كلام العرب واستعمالاتهم »

« عدمُ اعتبار الأوضاع المنطقيّة في الاستعمال اللّغوي متّفقٌ عليه »

---

(1) رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص: 60.

(2) أبو البقاء الكفويّ، مرجعٌ سابق، ص: 1062. 1058. 1068. 1078. 1018.

ونذكر فيما يأتي بعضًا من الحلول التي نراها مناسبة لإعادة التوازن إلى الدرس النّحوي العربيّ، وإعطاء الاستعمال مكانته الطبيعيّة:

1. ينبغي أن يُركَّزَ في تمرينات النّحو على التطبيقات البنيويّة التواصليّة التي تخلقُ آلياتِ الاستعمال المألوف والتصرّف المباشر في البُنى اللّغويّة،[1] وذلك بأسئلة الاستعمال الشفهيّ الضمنيّ المتكرّر للقواعد أكثر من الأسئلة الصّريحة، لاسيّما في المرحلة الابتدائية التي لم تتجاوز فيها الأسئلة الضّمنية 8.47 % مثلما رأينا سابقًا في الجدول رقم (11)، ويكونُ التّكرارُ لمناويل جُمليّة متضمّنة لأدوات الاتّساق في إطار نشاط صفيّ متبادل.

ويكشِفُ إغفالُ أسئلة الاستعمال الضمنيّ في تطبيقات المناهج عن تركيز تلك المناهج على الأهداف التعلُّمية، برغم أنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تهدفُ في الأساس إلى تحويل المعرفة اللغويّة النظريّة إلى سلوكاتٍ ومواقفَ حياتيّة يندمجُ فيها المتعلّمُ ويتكيّفُ، عوضَ أن تبقى مجرّد حصيلةٍ ثقافيّة، ومهاراتٍ تركيبيةً وتحليلية.

2. تعريضُ التلاميذ إلى اللّغة العربية الفصيحة إلى جانب لُغة الأمّ في مرحلة ما قبل التمدرس، فإنّ الطّفل حَسْبَ الدراسات العلميّة يكونُ قادرًا في مرحلة (0 – 7) سنوات على استجابة الرّبط بين الألفاظ ومدلولاتها وإنشاء التعالقات اللّفظية عن طريق مستوى عالٍ من الانتباه التنفيذي[2] وبواسطة قدرة واستعداد ذاتيّ وفطريّ يُسمّى "جهاز الاكتساب اللّغوي" (LAD) الذي يمثّلُ قواعدَ نحوٍ كليّة (Universal Grammar) مخزّنة في الذّهن؛ فالطفلُ بدايةً

---

(1) انظر وظيفة التطبيقات البنيويّة في المرجعين الآتيين:
- عبد اللطيف وآخرون، مرجع سابق، ص: 138.
- زهور شتوح، **التمارين اللغوية في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة متوسط**، دراسة وصفية تحليلية، ص: 7

(2) الانتباه التنفيذي (Executive Attention) أو الوظيفة التنفيذية قدرةٌ طبيعيّة موجودة في اللّحاء الأماميّ للمخّ، وهي تسمحُ بتركيز الانتباه والسيطرة والتحكّم والمراقبة والقدرة على التخطيط وتفادي التشتّت الذهني أثناء حلّ المشكلات. انظر المرجع الآتي: ثناء عبد الودود حافظ، **الانتباه الوظيفي والوظيفة التنفيذية**، دار من المُحيط إلى الخليج ، عمّان– الأردن، وخالد اللّحياني، مكّة- السعوديّة، ط1، 2016، ص: 127. 128

يستجيبُ سلوكيًا لما يسمعُه، بالرّبط بين الألفاظ ومُسمّياتها، لكنّه سُرعان ما يكونُ قادرًا على تكوين سلاسل من الترابطات اللّفظية الجديدة في مُدّةٍ وجيزة .

وقد ذكر ابنُ خلدون قديمًا أهمّية الاعتماد على السّماع ثُمّ الاستعمال في تمرين الأطفال على اللّغة، حيثُ أكّد أنّ الملكة اللّغوية لا تحصلُ عندهم إلّا بالسّماع والمحاكاة، من دونما حاجة ماسّة إلى حفظ القواعد التي تُغني عنها القرائن.(1)

ويعترفُ المنهاجُ المدرسي في إشارة ضمنيّة إلى أهمّية مرحلة ما قبل التمدرس في اكتساب العربيّة الفصيحة وتأثير اللّغة الشفهيّة في اللّغة المكتوبة، حيثُ جاء فيه: « في غياب تعليمٍ تحضيريّ مُنظّم بنسبة كبيرة من شأنه أن يشكّل فُرصةً طيّبة لتعلّم العربية المدرسية، يقترحُ هذا المنهاجُ في الأسابيع الأولى من بداية التعليم والتعلّم تخصيص فترة نشيطة، الغرضُ منها إعدادُ المتعلّمين لمرحلة التعلّمات الأساسية » (2)

وبوساطة اختباراتٍ وأدلّة علميّة كثيرة توصّل باحثون عديدون إلى أنّ الأطفال ثنائيّي اللّغة يتمتّعون في مرحلة ما قبل التمدرس بنظام معرفيّ ومفاهيميّ متميّز، وقدرة عالية على السّيطرة الانتباهيّة وتنظيم المعلومات، وأداء مهامّ غير لفظيّة، على نحوٍ أفضلَ من الأُحاديّين.(3)

ويمكنُ للأطفال تحقيقُ ثنائيّة لغوية متوازنة دون أن تُشَوّش اللّغة الثّانية على لغة الأمّ أو تُحدث لدى المتعلّم اضطرابًا لغويًّا؛ ويُقصدُ بالثُّنائية المتوازنة (Equalingualism) حالة الإتقان المتساوي للغتين: لغة الأمّ، واللّغة الثانية.(4)

---

(1) عبد الرَّحْمٰن بن خلدون، **ديوان المبتدأ والخبر**، تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت- لبنان، ط2، 1988، ج1، ص: 765.

(2) مديرية وزارة التربية الجزائرية للتعليم الأساسي، **مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدئي**، ديوان المطبوعات المدرسية O.N.P، 2008، ص: 11.

(3) انظر إشارة الباحثين إلى تأثير ثنائية اللّغة في المرجع الآتي: إنعام لفتة موسى وحيدر محمد كطان، مقالة: **تأثير ثنائية اللّغة على الانتباه التنفيذي لدى أطفال ما قبل المدرسة**، مجلة كلية الآداب، العدد 100، ص: 613. 645.

(4) انظر تعريف الثنائية المتوازنة في المرجع الآتي: صديق قادري، **أثر الازدواجية اللغوية على النشاطات**

وبالفعل تتحقّقُ الثّنائية المتوازنة لدى الأطفال في الواقع، حيثُ تقولُ إنعام لفتة موسى: « يوجدُ في العالم أطفالٌ يكتسبون لغتين بشكل متزامنٍ في المراحل المبكّرة لتعلّم اللّغة نتيجةً لنشوئهم في بيئة تتعاملُ مع أكثر من لغة »؛[1] فاحتكاكُ الأطفال بالفصيحة في المرحلة المبكّرة لا يُحدث تشويشًا إذنْ، وإنّما يُسهم في أن تصبح لغةَ التفكير لديهم، ويسهمُ بالتّبع في قُدرتهم على إنتاج نصوص متميّزة بقدر كبير من التلاحم والانسجام.

ويمكنُ على مستوى التخطيط اللّغوي الاستفادةُ من ظاهرة الاستعداد الفطري لاكتساب اللّغة في السنّ المبكرة بإدخال تعديلات على المنهاج تُتِيحُ تعريض الأطفال إلى الفصيحة عن طريق ما يُسمّى بمبدأ "الانغماس اللغويّ" (Language immersion) المُعتمد في أصول التربية بدايةً من مرحلة الرّوضة، [2] والاستفادة من تجرِبة عبد الله الدنّان،[3] وهو صاحبُ نظريّة "تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة" المبنيّة على دراسةٍ علميَّة دقيقة.

وقد طرحت إنعام لفته موسى توصياتٍ عديدةً لاستغلال تأثير ثنائية اللّغة في التعلّم لدى أطفال ما قبل التمدرس،[4] وذلك بعقد الندوات لتبادل الآراء فيها، وبذل مزيدٍ من الجهود لدراسة تأثيرها على النموّ المعرفي للأطفال، وإنشاء رياض وبرامج لتنفيذها، وإجراء حملات إعلاميّة تهدفُ إلى توضيح فوائدها.

المعرفية في المرحلة الابتدائية (السنة الثالثة ابتدائي نموذجا)، كلية الآداب واللغات، جامعة بجاية، 2015، ص: 25.

(1) إنعام لفتة موسى، مرجع سابق، ص: 613.

(2) انظر أثر الانغماس اللغويّ في اكتساب اللّغة في المرجع الآتي: منّاع آمنة و يحي بن يحي، مقالة: **الانغماس اللغويّ وأثره في تعليميّة اللغات (دراسة لسانية)**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، 2016، المجلد: 9، العدد: 1، ص: 1050- 1055.

(3) ينظر: عبد الله الدنان، **نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة (تطبيقها وتقويمها وانتشارها)**، دار البشائر، دمشق- سورية، ط1، 2010.

(4) إنعام لفتة موسى، مرجع سابق، ص: 648.

3. استثمارُ الصّلة والتلازم القائم بين القرآن الكريم واللّغة العربيّة عمليًّا من أجل دعم تعليمها للتلاميذ وتحفيزهم على اكتسابها، وذلك بوساطة ما أسماه يحي صالح بن يحي" الانغماسُ القرآني"، حيثُ لاحظ أنّ ملازمة القرآن بالإنصات والتلاوة والحفظ تؤدّي في الغالب إلى تحصيل ملكة اللّغة العربيّة دونما حاجة إلى معرفة قواعد النّحو والإعراب. (1)

وبالرّغم من وجاهة مبدأ الانغماس اللغويّ القرآني، لا يُمكنُ أن يؤدّي في نظرنا النتائج نفسها التي يؤديها الانغماس اللّغوي عن طريق المعايشة الفعليّة الحيّة لأهل اللّغة بالمحاورة والمُداولة، فهو مثلما يذكُرُ صاحبُ المبدأ حلٌّ اصطناعيٌّ بديلٌ لعدم وجود البيئة الأصليّة النّاطقة بالفصيحة التي يكونُ الحِوَارُ فيها مع الإنسان لا مع النصّ.

فالانغماس اللّغوي حَسْبَمَا يُعرّفُ في أصول التدريس دورةٌ مكثّفة ضمن مجموعة متجانسة من المتعلّمين لممارسة لغة ثانية من أجل إتقانها أو لغة أولى للحفاظ عليها وترسيخها، ويتمُّ ذٰلك بالتغطيس في بيئة جاهزة، عن طريق الاستماع والتحدّث والكتابة، فهو يقتضي نشاط الاستقبال والإنتاج.(2)

فبناءً على شرط ممارسة اللّغة تلقّيًا وإنتاجًا من أجل اكتسابها في إطار مفهوم "الانغماس" يبدُو لي أنّ فكرة الانغماس القرآني ينبغي أن تُراهِن في نجاحها على تفعيل آلياتٍ وبرامجَ جديدةٍ في المقرّرات التعليميّة من أجل أن تكون رافدًا من روافد الاستعمال اللّغوي، وذلك ما اقترحهُ يحي بن يحي ضمن مشروع مخبر التراث الثّقافي واللّغويّ والأدبيّ بالجنوب الجزائري في جامعة غرداية.

وفي رأينا أنّه لابُدّ من أن تشمل عمليّةُ تحديث البرامج الهادفة إلى استثمار علاقة القرآن الكريم باللّغة العربيّة المؤسساتِ الحُرّةَ ذاتَ

---

(1) يحي بن يحي، مداخلة: **دور قراءة القرآن وحفظه في تنمية ملكة العربيّة لدى الناشئة** (مقاربة لسانية تطبيقيّة في ضوء نظريات تعلّم اللّغات)، المؤتمر الدولي حول دراسات اللّغة العربيّة وآدابها، عمّان- الأردن، 6- 8 جويلية 2019، ص: 7. 8. 10.

(2) انظر تعريف "الانغماس اللغوي" (Immersion linguistique) في موقع قاموس le parisien : http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/index.html

الطّابع الدينيّ نفسها؛ فقد دلّت النتائجُ الإحصائية لهذه الدراسة في الجدول رقم (21) لتحليل التباين الأحادي، وكذلك نتائجُ دراستي للماجستير أنّه لا توجد فروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصائيّة بين متوسطات قيم الأخطاء و متوسطات عدد مفردات التعابير الكتابية لأفراد العيّنات حَسْبَ نوع التعليم (عمومي، حُرّ، خاصّ)،[1] بما يدلُّ على أنّ هناك خللًا في برامج تحفيظ القرآن في المؤسّسات الحُرّة من حيثُ علاقتُها باللّغة العربيّة.

وقد علّلنا الضّعف اللغويّ في المؤسّسات الحُرّة بنقص مؤازرة التكوين اللّغوي النظاميّ للمتعلّمين بجمعيات النّشاط اللغويّ والأدبيّ التي كانت فعّالةً في الماضي، لكنّ التطوّر الحالي في مناهج التربية والتعليم يقتضي إبداع حلول ثريّة فيها استثمارٌ لكلّ الظروف القائمة من أجل تحسين أداء الفصيحة لدى المتعلمين.

4. تدريسُ قواعد النّحو – مثلما أشرنا سابقًا – عن طريق استقراء الأمثلة من النصّ الحيّ؛ وتُفيدُ المقاربةُ النصّية في تعليم اللّغة باستعمال اللّغة نفسها؛ ويعترضُ بعضُهم بأنّ استقراء النصوص تضييعٌ لزمن الحصّة بالقراءة والفهم على حساب القاعدة، وفي الحقيقة فإنّ محلّ الاعتراض هو محلُّ الحلّ نفسه، لأنّ مشكلة اختيار محتوى النحو تتمثّلُ أصلًا في الفصل بين القاعدة والاستعمال الطّبيعي للّغة.

ولابُدّ من الاقتصار على المفيد المهمّ من قواعد أدوات الاتساق، حيثُ أظهرت بعضُ دراسات تحليل الأخطاء مثلما يذكرُ رشدي طعيمة أنّ زُهاء أربعين قاعدةً فقط تتفشّى فيها الأخطاء، وهي ما ينبغي التركيزُ عليه في النّصوص والأسئلة التطبيقيّة، لجعل عمليّة التّعليم ذات أهدافٍ سلوكيّة لغويّة محدودة وواضحة.[2]

---

(1) انظر: العلواني إدريس، مرجع سابق، ص: 298.
(2) رشدي طعيمة، مرجع سابق، ص: 105.

وقد دعا الجاحظُ قديمًا إلى الإيجازِ في تقديم النّحو إلى المتعلّمين لَمّا لاحظ تعقيدَه ونفورَ المتعلّمين عنه، فقال: « وَأَمَّا النَّحْوُ، فَلَا تَشْغَلْ قَلْبَ الصَّبِيِّ مِنْهُ إِلَّا بِقَدْرِ مَا يُؤَدِّيهِ إِلَى السَّلَامَةِ مِنْ فَاحِشِ اللَّحْنِ، وَمِنْ مِقْدَارِ جَهْلِ الْعَوَّامِ فِي كِتَابٍ إِنْ كَتَبَهُ، وَشِعْرٍ إِنَّ أَنْشَدَهُ، وَشَيْءٍ إِنَّ وَصَفَهُ، وَمَا زَادَ عَلَى ذَلِكَ فَهُوَ مَشْغَلَةٌ عَمَّا هُوَ أَوْلَى بِهِ » [1]

5. في سياق ما ذكرناه من ضرورة استعمال اللّغة ضمن النّشاط الاجتماعيّ المتبادل ينبغي تشجيعُ المتعلّمين على ممارسة الأنشطة غير الصفيّة ذات الطّابع اللغويّ استقبالًا وإنتاجًا (السماعُ والمحادثةُ)؛ فالدّرسُ اللغويّ التطبيقيّ الحديث يولي النّشاط غير الصفيّ عناية بالغة في تعليم اللّغات، لِمَا يُحقّقُه من تنمية للمهارات اللّغوية في إطارٍ فعّال من التّعزيز للقيم الاجتماعية والتوعية بها. [2]

وفي إطار الأنشطة المكمّلة يتوافر في التشريع المدرسيّ الجزائري قانونٌ يُتيحُ إنشاء النّيوادي المدرسيّة الهادفة إلى إفساح المجال أمام المتعلّمين قصد الممارسة الفعليّة لمعارفهم وقدراتهم الفكريّة، [3] حيثُ يمكنُ للمتعلّمين الانخراطُ في مجموعاتٍ لغويّةٍ عديدة، نذكر منها (الإلقاءُ الشّعري، الخطابةُ، المسرحُ، الإذاعةُ، الإنشادُ، موائدُ الحوار، المجلّاتُ الحائطيّة، مقابلةُ الشّخصيات، المطالعةُ الجماعية، وغيرها)

وحسب محمّد ناصر بوحجّام فإنّ الجمعياتِ والنّدواتِ الأدبيّةَ المعدودةَ شكلًا من الأنشطة غيرِ الصفيّة (خارج قاعات الدّراسة) لها دورٌ كبير في إعداد المتعلّمين على النموذج الذي يريدُ القائمون على تربيتهم وإعدادهم، وهي تتضمّنُ الجانب الأدبيّ واللغويّ.

---

(1) أبو عُثمان عمرو بن بحر (الجاحظ)، **رسائلُ الجاحظ**، تح: عبد السّلام هارون، ط1، دار الجيل، بيروت– لبنان، 1991، ج2، ص: 38.

(2) انظر أهمية الأنشطة اللاصفية ونماذج منها في المرجع الآتي: خالد محمّد حسين اليوبي، مقالة: **فاعليّة النشاط غير الصفيّ في تنمية المهارات اللغويّة للناطقين بغير العربيّة**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، جدّة– المملكة العربيّة السعودية، 2018.

(3) انظر السند التشريعي للنوادي المدرسيّة في المرجع الآتي: المعهد الوطني الجزائري لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **التشريع المدرسي والقانون**، سند تكويني لفائدة مديرية المدار الابتدائيّة، 2004، ص: 50.

وكنماذجَ للجمعيات والنّدوات الأدبيّة ذكر محمّد ناصر تأسيس الشّيخ إبراهيم حمدي (أبو اليقظان) (1888 - 1973) في وقت مبكّر ناديًا أدبيًا لطلبة البعثة بالقرارة لتدريبهم على ممارسة الفنون الأدبيّة،[1] وذلك عام 1914، وكذلك تنظيم الشّيخ عمر المليكي (1885- 1921) ندوة القراءة للتكوين الأدبي واللّغوي عام 1926، حيثُ كان يحضرُها الشّيخ إبراهيم بيّوض (1899 - 1981) [2] الذي سار على النّهج نفسه من مؤازرة التكوين اللّغوي النظاميّ للمتعلّمين بجمعياتِ النشاط الأدبيّ التي آتت ثمارها بجلاءٍ في نُخبةٍ من الكُتّاب والخُطباء البارزين بوادي مزاب.[3]

وفي سياق أهمّية الجمعيات في التكوين اللّغوي والأدبيّ للمتعلّمين أضاف محمّد ناصر أنّ كثيرًا من الأدباء أبدعُوا وأمتعُوا بسبب وجودهم في جمعيات أدبيّة،[4] فنوادي ورابطات وجمعيات وصالونات خارجِ إطارِ التعليم الرسمي تُعَدُّ عمومًا تُربةً خصبةً للمواهب اللّغوية والأدبيّة والفكريّة التي حدت بالأدب واللغة إلى التحرّر والتجديد منذ فجر القرن العشرين، و يجدرُ بالمتعلّمين أن يتمثّلُوا بها.[5]

ونذكرُ من الجماعات الرّائدة في الإبداع الأدبيّ: الرّابطةُ القلميّة (جُبران خليل جُبران 1920)، جماعةُ الديوان (العقّاد والمازني 1921)، جماعةُ أپولو (أحمد زكي أبو شادي 1932)، العُصبةُ الأندلسيّة (ميشيل نُعمان معلوف 1933)، الرّابطةُ الأدبيّة (جورج صيدح 1949)،

---

(1) القرارة (لَقْرَارَة)، واسمها الأمازيغي: تِيقْرَارْ (ⵜⵉⵇⵔⴰⵔⵜ) إحدى بلديات ولاية غرداية في شمال الصّحراء الجزائريّة، يبلغ عدد سكانها نحو 60 ألف نسمة، وتبعد عن العاصمة بـ 600 كم. (انظر: ويكيبيديا العربية)

(2) محمّد ناصر بوحجّام، مرجع سابق، ص: 133. 136.

(3) إنّ الحكم المؤكّد بالتأثير الإيجابي للجمعيات في تعابير المتعلمين عامة حقبة (1914 – 1926) في الحقيقة يحتاجُ في الأقل إلى مقارنة تحليلية بين عينتين عشوائيتين من تلك الفترة والفترة المعاصرة.

(4) المرجع نفسه، ص: 132.

(5) انظر الجماعات الأدبيّة في المرجع الآتي: نسيب نشاوي، **مدخل إلى دراسة المدارس الأدبيّة في الشّعر العربيّ المعاصر** (الإتباعيّة- الرومانسيّة - الواقيّة- الرمزيّة)، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1984، ص: 177. 200. 201. 212. 225.

ورابطةُ القلم الجديد (أبو القاسم سعد اللّه 1952)، بالإضافة إلى صالونات مي زيادة وعبّاس محمود العقّاد، وغيرهما.

المبحث الرّابع: التقويم

لا تعاني مادّةُ التعبير الكتابي العربيّ ضعف المتعلّمين اللّغوي فحسبُ، وإنّما تعاني أيضًا مُعيقاتٍ إجرائيّةً، حيثُ تفتقرُ إلى شبكة تقييم معياريّة وافية وموحّدة تشملُ مستويي النصّ المحلّي والشّامل؛ حيثُ نلاحظُ تركيز التّقييم على العرض الشكلي والسّلامة النَحْوِيّة والإملائية، واقتصاره في جانب عناصر الاتساق والانسجام على نواحٍ محدودة وغير مُهيكلة بوُضوحٍ، مثل (توظيف أدوات الربط والضمائر والمرادفات، المقدّمة والعرض والخاتمة، العناوين، ترتيب الأفكار وتسلسلها، الحشو، التكرار، التناقض)[1]

فمثلما أنّ التعبير الكتابي يحتاجُ في تقديمه مراعاة معايير معيّنة (سيكولوجيّة، بيداغوجيّة، لغويّة)،[2] فهو يحتاجُ أيضًا معايير معيّنة لتقييمه؛ وإنّ تحديد تلك المعايير وتوحيدها مهمٌّ جدًّا في مساعدة المعلّمين في الحُكم على التعابير بوُثوقيّةٍ وتوافُقٍ أكبر.

وفي اللّغة الانجليزية مراجعُ عديدةٌ تتضمّنُ شبكات معايير تقييميّة لأكثر جوانب التّعبير الكتابي في بُنيتيه الصُّغرى والكُبرى، يمكنُ أن يستفيد منها المعلّمون في المدارس العربيّة، من تلك المراجع ما أشرنا إليه سالفًا، وهي برنامج Coh-Metrix لماك نامارا و آرت ڤراسر المستعمل للتّحقق من اتساق النصوص في بنيتها السّطحية وانسجام تمثيلاتها العقلية، وكذلك دراسة لورين پيپان القيّمة.

---

(1) انظر نماذج من شبكات تقييم التعابير الكتابية في الدراسات العربيّة في المرجعين الآتيين: شتّوح بن علية، مذكّرة ماستر: **نشاط التعبير الكتابي في ضوء بيداغوجيا الإدماج** (السنة الأولى أنموذجًا)، جامعة زيان عاشور، الجلفة- الجزائر، 2014، ص: 94. / دايلي خيرة، مرجع سابق.

(2) انظر معايير تقديم التعبير الكتابي في المرجع الأخير.

ومن بين المراجع الأجنبيّة أخصُّ بالذّكر نموذجين لمعايير تقييم التعابير الكتابية التي تعتمدُها بعض الجامعات الغربية في امتحانات القبول للطّلبة، وهما:

- جدول المواصفات الكتابيّة رقم (1) ورقم (2) المتضمّن خانةً فيها جردٌ لبعض معايير الاتّساق والانسجام على مستوى البُنيتين،[1] وهو مقياسٌ خاصٌّ بالنّظام الدولي لاختبار اللّغة الإنجليزية IELTS المطوّر من جامعة كمبردج والمجلس الثّقافي البريطاني وبرنامج التنمية الدولية الأسترالي IDP والمعتمد في اختبارات ISOL لجامعة كمبردج.
- جدول معايير تقييم الاختبار الكتابي الخاصّ بمعهد كاليفورنيا للإدارة المتقدّمة CIAM،[2] وهو جدولٌ يحتوي خمسةَ جوانبَ تقييميّة من جوانب الانسجام النصّي (الموضوع، التنظيم، تنمية الأفكار، الجُمل، القواعد) متدرّجةً وفق خمسة مستويات من الكفاءة التعبيرية المتفاوتة (ضعيف، هامشي، ملائم، قويّ، متفوّق)

وبرغم توافر جداولَ تقييميّةٍ للوظائف الكتابيّة المشتملة على عناصرَ لابأس بها من جوانب الانسجام، هي تحتاجُ مزيدًا من الدقّة والتوحيد في معاييرها؛ تقولُ زَهَارْيا پِيلُوسْ مُعلّلةً تلك الحاجة: « هناك مسألةٌ أساسيّة لا غنى عنها تتعلّقُ بتقييم التعابير؛ إنّ نَقص الدقّة في التّقييم متأصِّلٌ خاصّةً للتعابير المكتوبة جيّدًا دون الإجابة عن الأسئلة؛ إذ المعلّمون يجدون أحيانًا صعُوبةً في الاتّفاق على المزايا المرتبطة بتلك التعابير.

فيجبُ على المكوّنين الاتفاقُ على معايير التّقييم الأساس لأيِّ تعبير، بوضع ملحوظاتٍ على الانسجام في المحتوى والتنظيم مذكورةٍ ومُصرّحٍ بها، وبتلك الطريقة يتمُّ تضييقُ الفروق في العلامات »؛[3]

---

(1) انظر موقع IELTS، مرجع سابق.
(2) انظر معايير CIAM للاختبار الكتابي في الرابط الآتي:
https://ciam.edu/documents/AssessmentWritingTestInstructions.pdf
(3) Zahariah Pilus, op. cit. P: 44.

فعلّـةُ توحيد المعايير بالنّسبة إلى زهاريا هي تحقيقُ الإنصاف لمستوى المتعلّمـين وتحقيـقُ العدالـة بيـنهم، لكـنّ توحيـد الجُهـود بـين البـاحثين في تلـك المسـألة يُحقّـقُ كـذلك مقاربـةً أكثـرَ دقّـةً وشمـولًا لعناصـر تقيـيم التعابير، لاسيّما عناصرَ الانسجام.

في النّهايـة، وللفائـدة العامّـة، يمكننـا بالاسـتفادة مـمّا ذُكـر سـابقًا ومـــمّا جـــاء في الفصـــل النظـــريّ اقـــتراحُ شـــبكة معـــايير تقييميّـــة موسّـــعة للأخطـــاء الشّـــائعة في الوظـــائف الكتابيّـــة مُتضـــمّنةً جانـــب الاتّســـاق والانســـجام، فهـــي معـــاييرُ تشـــملُ مختلِـــف مســـتويات الـــنصّ (الصّـرف، الإملاء، ، المُعجم، النّحو، حروف الرّبط المختلفة، الأفكار، التنظيم والتقسيم، والهيكلة)، لا الجانب الصرفيّ والنحوي فحسبُ.

وفي الحقيقـة فـإنّ عمليـة تصـحيح التعـابير الكتابيّـة مرهقـةٌ، لتعـدّد مسـتويات التصـحيح، لـذٰلك، فبالإمكـان تخصـيصُ كُـلّ واجـب كتـابيّ بأخطـاءٍ مسـتوى نصـيّ معـيّن، وعلـى العمـوم، فـإنّ المعلّـم يختـارُ مـن الشّـبكة الـتي نقترحُهـا مـا يُناسـبُ مستوى المتعلّمين والمقـرّر والـزمن المتاح له، مع الحرص على أن تكون العناصرُ التقييميّةُ المختارة محلّ اتفاق بين المعلّم والمتعلّمين.

وتتمثّلُ عناصر الشّبكة التقييميّة الـمُقترحة فيما يأتي:

1. سـلامـةُ الإملاء (كتابة الألف والهمزة والتاء، الإعلال والإبدال ..)
2. السّلامـةُ الصّـرفية (موازين الأفعال والأسماء، المشتقات، المجرد و المزيد ..)
3. السّلامةُ المعجميّة (مطابقةُ الدالّ لمدلوله حَسْبَ الوضع)
4. سلامةُ التراكيب النَحْوِيّة (الفاعلُ والمفعول، الفُضلات وتوابعها ..)
5. توافر أفكار رئيسة كافية ومنسجمة مع موضوع الخطاب
6. وضوحُ الأفكار وسلامتُها من الغموض و اللَّبس
7. انسجـامُ الأفكـار الرّئيسة بينـها، وعـدمُ تناقضـها
8. انسجامُ موضوع النصّ مع سياق المعرفة الخلفيّة والأطُر الذهنيّة للقارئ
9. وجودُ ترويسة الرّسالة (مرسل، مرسل إليه ..)

10. وجودُ عنصر تغريضيٍّ مدخليّ مناسب للموضوع (العنوان والجملة الأولى)
11. وجودُ مقدّمة مضبوطة (5 % من النصّ) موفية بالموضوع ومتوافقة معه
12. اشتمالُ المقدّمة على إرساء الموضــوع والمشكلة
13. توافر عنصر العرض الذي هو صلبُ الموضوع
14. تفقيرُ الأفكار الرّئيسة للموضـوع (10 أسطر للفقرة على الأقصى)
15. افتتاحُ كُلِّ فقرة بجملة رئيسة تتبعُها جملٌ تفصيليّة لدعمها وشرحها
16. الرّبطُ بين الفقرات بروابـط مناسبة (إسنادات، حروف، مرادفات)
17. توافر القصّة على عناصر: الأحداث النّامية، الذّروة، العقدة، الانفراج، وغيرها
18. توظيفُ الألفاظ المُنظِّمة بين أجزاء النصّ (لذٰلك، من ثَمَّ، بالإضافة إلى ..)
19. وجودُ خاتمة مضبوطة (5 % من النصّ) متوافقة مع الموضوع
20. تضمُّن الخاتمة: لفظة "الختام"، تذكيرٌ بالمشكلة، أهمّ النتائج، التّوصيات
21. تضمّنُ الرّسالة والتّقرير على: تحيّة الختام، التّوقيع، التّاريخ
22. حسنُ توزيع الأفكار ضمن ما يناسبُها من هيكلة النصّ (مقدّمة، أحداث، ..)
23. حسنُ ترتيب الأفكار حَسْبَ الوضعيات المنطقية (سببيّة، علّية، احتوائية ..)
24. اختيارُ إطار النصّ واللّغة المناسبة لموضوع الخطاب وغرضه (مقالة، قصة ..)
25. اختيارُ لغة منسجمة مع أنماط التعبير العربي: بالعَقْل (مَهْلًا)، هَارِبٌ (موهوب) ..
26. اختيار اللّغة المناسبة للغـرض والسّامع (فُصحى، فصيحة، لغة السّاسة، العاميـّة ..)
27. توافر القدر الكافي من المعلومات والحقائق الدّاعمة لموضوع الخطاب
28. اختيارُ معلـومـاتٍ وحقائقَ متوافقـةً مع موضـوع الخطـاب
29. التوافقُ بين المعلومات والحقائق، وعدم تناقضها

خــلاصــة :

بعـد أن حلّلنـا وثائـق أفـراد العيّنـة، وجـردنا الأخطـاء، ووصـفناها، وعلّلناها، اقترحنا في هذا الفصل الحلول التي رأيناها متيسّـرة لحلّ مشكلة الضّـعف اللّغوي عامّـة وضعف انسجام النصوص وتلاحمها بصفة خاصّـة.

وقـد شملت حلولُ الدراسـة نـواحي: اختيـار المحتـوى، عـرض المحتـوى، الاستعمال، والتّقويــم، مع التّشـديد على مـا يتعلّـقُ بالاستعمال اللّغوي ضـمن الأسئلة والتطبيقـات البنيوية التواصليّة، حيـثُ لاحظنـا عـدم وجـود تـوازن بـين تطبيقـات التحليـل و التركيـب والاسـتعمال ضـمن التّنظـير

و تطبيقات الاستعمال المِنواليّ المباشر، بالرّغم ممّا للاستعمال من الأهمّية في إرساء المهارات اللغوية وتعزيزها.

وأهمُّ المقترحات الشّاملة التي طرحناها والمتعلّقة بالاستعمال اللّغوي استثمارُ الاستعداد الفطريّ لدى الأطفال في سنّ ما قبل التّمدرس (مرحلة الروضة والتحضيري) لاكتساب اللّغة، بتعريضهم إلى اللّغة العربية الفصيحة إلى جانب لُغة الأمّ، وهي طريقةٌ فعّالة تمّ اختبارُها بعدّة تجارُبَ، فأثبتت نجاعتها، من دون أن تُحدث اضطرابًا لغويًّا لدى الأطفال وفق الدراسات الموثّقة.

ومن المقترحات ذات الصّلة بالاستعمال اللّغوي تشجيعُ النّوادي اللغويّة في إطار الأنشطة غير الصفيّة المدرسيّة، واستثمارُ الصّلة بين القرآن الكريم واللّغة العربيّة عمليًّا عن طريق "الانغماس القرآني" حَسْبَ اصطلاح يحي صالح بن يحي.

وقد اقترحنا في النّهاية شبكة معايير تقييميّة موسّعة للأخطاء اللغويّة تتكون من 29 بندًا، يشملُ الاتّساق والانسجام، ويأتي على مختلِف جوانب النصّ ومستوياته.

* * *

خَاتِمَة

خَاتِمَةٌ

وفي ختام بحثنا نحوصِلُ مضمون الدّراسة ومشكلتها، حيثُ تناولنا في إطار تعليميّة اللّغة العربيّة لأبنائها جانبًا من حالات الضّعف اللّغوي في نصوص التّعابير الكتابيّة لدى تلاميذ مجموعة من ثانويات ولاية غرداية بوساطة عيّنة محدّدة، وذٰلك بالكشف عن أشكال الأخطاء الاتساقيّة المسهمة في اختلال الانسجام والتلاحم الدّلالي، ثُمّ تفسيرها وتعليلها، واقتراح الحلول المناسبة لها.

وتمثّلت أهمّيةُ هذه الدراسة في أنّها تبحثُ فيما يمنعُ نصوص التعابير الكتابية المدرسية أن تكون نصُوصاً بالنظر إلى أنّ القدرة على إنتاج النّصوص السّليمة أهمُّ غايات الأنشطة اللغويّة المدرسيّة.

ومن أجل تحقيق الغاية من هذه الدراسة بنيتُ الخُطّة على مقدّمة وخمسة فصول؛ أرسيتُ في المقدّمة الإطار العامّ والخاصّ للدراسة، وخصّصتُ التعريف النظريّ بالمفاهيم الأساس بالفصل الأوّل، والدراسات السابقة بالفصل الثّاني، والإطار المرجعيّ بالفصل الثالث، أمّا استعراضُ نتائج الدراسة التطبيقية ومناقشتها وتعليلها الذي يُعَدُّ جوهرَ الدراسة التطبيقيّة، فخصّصتُه بالفصل الرابع، وكان اقتراحُ الحلول الذي هو ثمرة الفصول السّابقة مخصوصًا بالفصل الخامس.

ولم تخلُ سبيلُ دراستنا من عقباتٍ عديدة، منها ما يعودُ إلى طبيعة الدراسة نفسِها، ومنها ما يعودُ إلى المراجع، ومنها ما يعودُ إلى مدوّنة المتعلّمين؛ وذلك مثلُ: تشابك مستويات النصّ، صعوبةُ الحصول على المصادر الأصليّة، اضطّرابُ الاصطلاحات، عدمُ وجود تحديدٍ واضح لعناصر الاتساق، إضافةً إلى التعقيدات المتعلّقة بمدونة أفراد العيّنة.

وفي الدراسة التطبيقيّة تمّ التوصّلُ إلى نتائجَ عديدةٍ ومتعدّدة المستويات نوجزُ أهمّها في النقاط الآتية:

1. وجودُ أشكالٍ عديدة من الأخطاء في توظيف العناصر الاتساقية اللفظيّة والآليات التنظيميّة التي أسهمت في تعويق تجدّد الدَلالة واستمرارها بالانقطاع أو الإبهام أو عدم الانتظام على مستوى المتواليات الجُمليّة المحليّة، وعلى مستوى البُنية الهيكليّة والتقسيمية الشاملة.

2. بلوغُ تكرارات الأخطاء نسبةً أعلى من القيمة المتوسطة المفترضة، بما يدلُّ على أنّ أفراد العيّنة يُعانون فعلًا قُصورًا في تحقيق الانسجام النصّي في تعابيرهم.

3. وجودُ فروقٍ عديدة ذاتِ دلالاتٍ إحصائية بين مختلِف أنواع الأخطاء؛ ففي مجال البُنية الصغرى، بلغت أخطاء استمرار الدلالة النسبة التكرارية الأكبر من حيث مستوى العلاقة، و أخطاء إبهام الدلالة النسبة الأكبر من حيث طبيعة العلاقة، وتفصيليا كان خطأ الإبهام في استمرار الدلالة عن طريق الإحالة أعلى أشكال الأخطاء نسبا؛ أما على مستوى البُنية الكبرى، فقد بلغت أخطاءُ وحدة النص أعلى النسب التكرارية تصنيفيا، أما من حيث الأشكال التفصيلية فقد بلغت كل من أخطاء تباين الأفكار و عدم التفقير ونقص الخاتمة أعلى التكرارات ضمن أصنافها.

وقد رصدنا للأخطاء التي سجّلناها أسبابًا عديدة، منها ما هي تعليلاتٌ قريبة حَسْبَ أصناف الأخطاء، وهي تعليلاتٌ رئيسة أو ظرفيّة تتنوّعُ بتنوع أشكالها، ومنها ما هي تعليلات خارجيّة عامّة.

يعودُ السّببُ القريبُ والرئيسُ للأخطاء إلى الجهل أو المعرفة الناقصة أو الخاطئة لوظائف حروف الربط المختلفة ودلالاتها والفروق بينها، ممّا يؤدّي إلى التطبيق المخطئ أو الناقص للقاعدة أو التّحاشي أو غيرها من الحيل التعويضيّة، مثل الجهل بضرورة توافر عنصر المُحال إليه، وإمكانيةِ عَوْدِ الضمير إلى مصدر الفعل السّابق، أو الجهلِ بالكلّيات الأساس لقواعد اللّغة وما بين عناصرها من الفروق.

وقد يكونُ الجهلُ فقرًا في المعرفة الخلفيّة العامّة، مثل الجهل بآليات عمل المشروعات في حكومات الدّول، أو الوهمِ بأنّ الانحرافاتِ الاجتماعيةَ مرتبطةٌ حصريًّا بفئة الشباب والمراهقين، أو يكونُ فقرًا في معرفة الأنماط السلوكية المختلفة؛ وتتعدّدُ التعليلات الظّرفيّة للأخطاء

الـتي تعـودُ إلى قصـور الانتبـاه لـدى المتعلّمـين مـثلًا حـول طـول الفصـل وتشاكل المعاني.

أمّـــا الأســـبابُ الخارجيّـــة العامّـــةُ فهـــي عائـــدةٌ إلى اخـــتلالات في السياسة والتخطيط اللّغوي من حيثُ اختيارُ المحتوى وعرضُـه والتطبيقُ عليـه، مثـل تطبيـق المقاربـة بالكفـاءات دون تكييـف وتهيئـة، والخلـل في تـدريج بعـض دروس أدوات الاتسـاق، والتركيـز في تعريفهـا على القـرائن الإعرابيـة دون الوظيفيـة، والتركيـز علـى تمرينـات التحليـل، وإغفـال تمـارين التـذكّر والفهـم والتقـويم، ولاسـيّما تمـارين الاسـتعمالات اللغويـة المِنواليّـة المباشرة .

ويعـودُ الأصـلُ الاجتمـاعي للضّـعف اللّغـوي لـدى المتعلّمـين إلى التـدخّل اللّغـوي الخـارجي للعاميـة في التعبـير الفصـيح، بسـبب البـون الشاسـع بـين الفصـيحة والعاميّـة في المجتمعـات العربيـة، الـذي مـن نتائجـه عـدمُ القـدرة علـى الـتحكّم في اللّغـة علـى مسـتوى أشـكال التراكيـب ودلالات الألفاظ.

وقد توصّـلت الدراسة أيضًـا إلى عدم وجود أيّ تأثيرٍ ظاهر للعوامل المصـاحبة (نـوع التعليـم، الشـعبة، الجـنس، لغـة الأم) في طبيعـة أخطـاء التعبير لـدى أفراد العينة مـن حيثُ الانسـجام النصي، لأسباب التجـانس بين أفراد العيّنة من نواحٍ عديدةٍ.

ولا نُغـادرُ الخاتمـة دون أن نـوجز الاقتراحـات الـتي طرحنـا في فصـل الحلـول إسـهاماتٍ لحـلّ مشـكلة البحـث، وهـي مقترحـاتٌ عديـدة مرتبطـة بالنتائج المؤشِّـرة للدراسة، وتقوم في جوهرها على الدّعوة إلى إعادة تقييم أساليب وطرائق تدريس عناصر الاتساق باعتبارها أدوات لتحقيق انسـجام النصـوص وتلاحمهـا، مـع التركيـز علـى الاسـتعمال المباشـر للّغـة؛ ويمكنُنـا إيجازُ أهمّ المقترحات في النقاط الآتية:

1. تدريسُ المتعلّمين أدواتِ الاتساق كلَّها بأصنافها المختلفة، وتنبيهُهم إلى أهمّيتها
2. تعريفُ المتعلّمين بالفروق بين الدّلالات الوظيفيّة الإجرائيّة لأدوات الاتّساق
3. إلحاقُ أهمّ دروس علم المعاني المتعلقة بعناصر الاتساق بالدّرس النّحويّ

4. تقديمُ البُنى العُليَا للنّصوص وأجناسها وأنماطها وفق تصنيف وظيفيٍّ واضح
5. تنبيهُ المتعلّمين إلى أهمّية توخّي صحّة الأفكار والمعلومات ووضوحها
6. تعريفُ المتعلّمين بالتقسيمات الأساس لقواعد اللّغة في شكل خرائط ذهنية
7. الاعتمادُ الفعليّ في الدّرس النحوي على المقاربة النصيّة بنصوص تواصليّة سهلة
8. الاعتمادُ في الدّرس النحويّ على الأمثلة الوظيفيّة ذاتِ الوَحدة الموضوعية
9. الإكثارُ من أسئلة الفهم والتذكّر والتّقويم، وخاصّةً الاستعمالَ المباشر للّغة
10. التركيزُ على التطبيقات البنيويّة التواصليّة التي تخلقُ آلياتِ الاستعمال المألوف
11. التعريضُ في مرحلة ما قبل التّمدرس إلى العربيّة الفصيحة إلى جانب لُغة الأمّ
12. تنشيطُ ممارسة اللّغة عن طريق الأنشطة غير الصفيّة ذاتِ الطّابع اللغويّ
13. توفيرُ جداولَ تقييميّةٍ موحّدة للوظائف الكتابيّة تتصفُ بالدقّة والضّبط
14. توفيرُ الوسائل السّمعية البصريّة المساعدة على استعمال العربيّة الفصيحة
15. حرصُ المعلّمين كافّةً على سلامة اللّغة، وتقليلُ الاعتماد على الدّارجة

ونهيبُ بالباحثين أن يصرفوا عنايتهم في إنجاز دراساتٍ مشابهةٍ حول أخطاء التعابير الكتابية للمتعلّمين متعلقة بجوانب النصّ المختلِفة، من حيثُ توظيفُ العناصر الاتساقيّة وأثرُها في انسجام النصّ وتلاحمه الدلالي، وارتباط ذلك بالجانب التّداوليّ الذي يمثّلُ علاقة جدليّة بين الكاتب والقارئ، من أجل فهمٍ أكثرَ لحيثياتِ وعواملِ أخطاء التعابير المدرسية وإيجاد الحلول المناسبة لها؛ وذلك باختيار عيّنة أكبر، تُمثّلُ مجالاتٍ جُغرافيّةً أوسع، وتضمُّ متغيراتٍ أكثرَ تنوّعًا، وفي مؤسسات تربوية متعدّدة المناهج والمشارب، وبتطبيق وسائلَ علميّةٍ وتقنية أكثرَ تدقيقًا.

وفي النهاية أُجدّدُ شُكري وتقديري لكلّ من آزرني في إنجاز هذه الدراسة من قريب أو بعيد، وأحمدُ الله تعالى على توفيقي في إنهائها، وأسأله أن يُقيلَ عثراتي فيها، وأن يهديني ويهدي الباحثين كلّهم إلى ما يُحبُّ ويرضى.

مَلاحِقُ

الملحق رقم (1)
وثيقة الموضوعات الاختيارية للتعبير الكتابي المحدّدة حَسْبَ استطلاع لاهتمامات المتعلمين والمتضمنة أبرز الأنماط النثرية

اكتب في موضوع واحد تختاره من بين الموضوعات الآتية :

المـــوضـــوع الأول:

تعرفُ المجتمعاتُ المحلية في الأوان الأخير انتشارًا لبعض مظاهر الانحرافات والآفات مثلِ التدخين والسرقة والمخدرات، لاسيّما في المُحيط المدرسي، وبين أفراد فئتي الشباب والمراهقين. اكتب في هذا الموضوع مستعرضا بعض هذه الآفات وآثارها السلبية على الفرد والمجتمع، ومعبرا عن رأيك في أسباب انتشارها، ومقترحا السُبلَ والحُلولَ المناسبة لمكافحتها والحماية منها.

المـوضـوع الثـانـي :

تشهدُ الجزائرُ مؤخرا أزمة اقتصادية ناتجة عن تدابير التقشف التي سنها قانون المالية لسنة 2016 بسبب تداعيات انخفاض أسعار المنتوجات النفطية في السوق الدولية. اكتب موضوعا تبين فيه بعضَ آثار تلك الأزمة في الحياة اليومية للمواطنين، التي لها علاقة برفع أسعار الضرائب وبعض المنتجات والخِدْمَات الأساس. وبيّن كيف يمكن الخروجُ من التبعيّة لقطاع النفط في الجزائر من أجل تفادي الوقوع في هذه الأزمات مستقبلا .

المـوضـوع الثـالث :

الناس كلُّهم يتطلعون إلى المستقبل، ويطمحون إلى العيشِ بسعادةٍ، و يسعون إلى تحقيق النجاح والاستقرار على المستوى الشخصي. اكتب موضوعا تبين فيه أهدافك المستقبلية في سبيل بناء شخصيتك وتنمية ذاتك، والخُطط والوسائل الكفيلة بتحقيق تلك الأهداف.

المـــوضـوع الـــرابع :

لقد أصبح العالمُ في الوقت الراهن شِبه قرية صغيرة، تقاربت فيها المسافاتُ بين الشعوب، وتلاشت الحدودُ بين الدول بفضل وسائل الإعلام والاتصالات الحديثة، وعلى رأسها الأنترنت، بالإضافة إلى القنوات الفضائية، وشبكات الهواتف اللاسلكية، وأجهزة الحواسيب، وغيرها من الوسائط الإعلامية المتطورة. اكتب موضوعا تبين فيه بالأمثلة مدى خطورة تلك الوسائل على الأفراد والمجتمعات، وهل هي ذاتُ تأثيرٍ إيجابي أم سلبيٍ ؟ وما الأبدالُ التي تقترحُها إن كانت ممكنةً ؟

الموضوع الخامس:

عُيّـنْتَ كاتبًا في جمعية الحيّ الذي تسكنُه، وهي جمعيةٌ تتكفلُ بأنشطة تنمويَّةٍ واجتماعيةٍ وتربويةٍ لسكان الحيّ وأبنائهم. اكتب تقريرًا موجزًا تبيّنُ فيه أبرزَ أنشطة الجمعية في موسم 2014 م – 2015 م .

الموضوع السادس:

قرأتَ إعلانا عن فرصةِ توظيف مختصِّينَ لدى المؤسسة الوطنية للصناعات الإلكترونية ENIE، وبناء على تحصلك على شهادة تقني سامي في الهندسة الكهربائية والإلكترونية اكتب رسالة إلى مدير الشركة تطلب فيها الاستفادة من إحدى تلك الوظائف، وتصف فيها مؤهلك العلمي وخبرتك المهنية المناسبة للشروط المحددة، وتلح في الطلب، لحاجتك الاجتماعية الماسّة إلى هذه الوظيفة ومحاولاتك السابقة للحصول على عمل دون جدوى.

الملحق رقم (2)
وثيقة التعليمات الموجهة إلى الأساتذة القائمين على الإجراء الكتابي

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ الأســتــاذ
الســلام عليـكـم

فـي إطـار تحضـيري لأطروحـة الـدكتوراه حـول ظـاهرة ضـعف التلاميـذ في التعبير الكتابي لدى مستوى الصف الأول الثانوي، وفي سبيل معالجة جانب مـن هـذا الواقـع بتشـخيص مشـكلته وتبـين الأسـباب وتصـور الحلـول، يُشـرّفني أن أطلـب مـنكم مسـاعدتي بتطبيـق الإجـراء الكتـابي الـذي أعـددتُ لـهذا الغـرض فـي القسـم الـذي تُدرّسـه، وذلـك بالترتيـب مـع السـيّد مـدير المؤسسـة والأسـتاذ المنسق للمادّة، ولكم منّي جزيلُ الشّــكر والتقــدير.

مـلاحــظــات:

1. تتكون وثيقةُ الإجراء من ورقتين، ورقة للأسئلة، و ورقة للإجابة.
2. تتضمن ورقةُ الأسئلة ستة موضوعات تعبيريّة يختارُ الطالبُ منها موضوعًا واحدا فقط.
3. تتضمّنُ ورقةُ الإجابة استمارة معلومات خاصة بالطالب، ولها علاقة بالدراسة.
4. يُفترض أن تستغرق حصّةُ الإجراء ساعة كاملة، ولأجل تفادي انتقاص الوقت المحدّد أرجو توزيع الأوراق وتقديم الشروح قبل الحصة بوقت كاف.
5. عند تقديم الأوراق للطلبة أرجو أن ينبّـهوا إلى ما يأتي :

أولا : هذا الاختبار لا علاقة لـه بـأي امتحـان أو فـرض أو تقـويم مسـتمر، بـل هـو لغرض بحثيّ محض، يُطلــب إنجازه بجدّ، لكن بــأريحية واسترخاء.
ثانيــا: قــراءة التوجيهــات فــي (ص: 2) مــن ورقــة الأســئلة قبــل الإجابــة.
(والمقصودُ بلغة الأمّ: اللهجة المستعملة في المنزل والشارع)
ثالثــا: كتابة الاسم واللقب اختيارية.
رابـعًـا: الكتابة بخط واضح.

6. لابـأس علـى الأسـتاذ مـن توضـيح مـا أشـكل علـى الطلبـة مـن التعليمـات، أو تذكير بعضهم بمعدل اللغة العربيّة للفصل الأول مثلًا، ولكن أرجو بإلحاح عدم تقديم أيّ ملاحظة أو تعليق حول مضامين الموضوعات، أو كيفية كتابة التعبير، لا من حيثُ الهيكلةُ ولا الأفكار ولا سلامة اللغة ولا غيره.

الأستاذ : العلواني إدريـس بن عمر
ثانويّـة رمضــان حمّــود
غـــــــردايـــــــــــة

11 أفريل 2016

الملحق رقم (3)

وثيقة التعبير الكتابي المتضمّنة تعليمات إجرائيّة واستمارة معلومات حول بعض المتغيّرات المصاحبة المؤثّرة في طبيعة التعبير الكتابي مع نموذج إجابة

ج ب ا: 3 مؤ: 2
ج ب ف: 15 من:
ج م ا: 4 ص: 2
ج م ف: 1 ش:
18

ثـــانـــويـــة رمـضـان حـمّـود (غرداية)
المـــســـتـــوى الأول الـثـــانـــوي
المـــوســـم الـــدراســـي: 2015 / 2016

الاسم واللقب: ..... **/ الشعبة:** أدبي **نسبة القراءة :**

دائمة ( ) متوسطة ( ) نادرة ( ) /منعدمة ( ) / نوع القراءة (إذا كانت): شعر ( ) قصص( ) مقالات وكتب هادفة( ) أخبار جرائد (√) / موضوع أو موضوعات القراءة :

.....رياضة...وسياسة..... / نسبة المشاهدة للتلفاز أو الأنترنت :

دائمة (√) متوسطة ( ) نادرة ( ) منعدمة ( ) / الانخراط في نشاط ثقافي لغوي (إنشاد، مسرح، خط، مكتبة ..): نعم ( ) لا (√) / نوع النشاط أو نادي الانخراط (إن وجد)

..... / مستوى حفظ القرآن الكريم: (ذكر السور أو الأرباع المحفوظة)

من .....الجاوزت..... **إلى** .. ..الباسع..... **المعدل العام للفصل الأول:** ...9.53.../

معدل الفصل الأول لمادة اللغة العربية : ..18.43.. **/ لغة الأم:** ....عربية....**الجنس:**.....

رقم الموضوع المختار: 1 - [ملاحظة: عدد الأسطر المتاحة للتحرير 24 سطرًا]

تعرف مجتمعاتنا في الآونة الأخيرة انتشارا لبعض مظاهر الإجرام و الانحرافات الإجتماعية مثل التدخين و المخدرات و السرقة وخاصة في الوسط المدرسي او في المدارس سيء الشكل و المراهقين. وهنا نبدأ من الأب الذي يعتمد على ابنه كثيرا وكم نرى من مصطلحات و هذا ما يؤدي الى السرقة و الإجرام و التدخين و المخدرات السبب الأول في انتشارها هو المحيط او ما يسمى بالرفقاء السوء الذين يعلمونك هذه الأشياء شيئا فشيئا من دون أن نستعرض مضارها وكذا خطرها على المجتمع فتجعل من المجتمع مجتمعا غير متجانس وغير آمن

(15) 14/1

توجيـــهات :

1. **اقرأ قائمة موضوعات التعبير الكتـابي ثم اختر واحـدا بكل حرية واقتناع.**
2. **اكتب بخط واضح مقروء ولا تستعمل غير السيـالة الزرقاء أو السوداء.**
3. **بعد الانتهـاء من كتـابـة الموضـوع أجب بعلامـة (×) على أسئلة البطـاقة الشخصيـة بدقة وعنايـة.**
4. **بالنسبة إلى السـؤال المتعلّـق بنسبـة القراءة ونوعـها فلا اعتبـار لقـراءة الكتب الرسميـة المدرسية.**
5. **بالنسبة إلى سؤال نوع القراءة، إن كنت لا تعـرف نوع القراءة فاكتب عناوين بعض الكتب التي قرأتها.**
6. **بالنسبـة إلى مستـوى حفـظ القـرآن، فالمقصود ما هو محفوظ فعليا لا مجرد ما انتهيت إليه من السور.**

مـلاحـظـــة : إن كل مـا يكتب فـي هذه الوثيقـة سيستعمل لأغـراض علميـة خالصـة، فأرجـو الإجـابـة بأمانـة وصدق.

الملحق رقم (4)
استمارة المعلومات التصنيفية الموجهة إلى المؤسسات الحُرّة

السيد الفاضل: مؤسسة معهد الحياة الثانوي للبنات

أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تندرجُ ضمن فصول رسالتي للدكتوراه التي تهتمُّ بعلاج آفة الضعف في جانب من جوانب التعبير الكتابي لعيّنة من طلبة المستوى الأول الثانوي في مؤسسات ثانويات عمومية وغير عمومية من ولاية غرداية، وتتعلق الاستمارة بدراسة مدى تأثير متغيّر نوع التعليم في المستوى اللغوي لأفراد العيّنة، وتهدفُ من أجل ذلك إلى وضع تصنيف واضح للمؤسسات الحرّة بمقاربة قوانين وزارة التربية الوطنية الجزائرية لإنشاء وتسيير المؤسسات الخاصّة للتعليم.

وإليكم الملاحظتان:

- التأشيرُ على خانة التعليق الملائم للتوصيف المذكور حَسْبَ واقع المؤسسة بدقة وشفافية.
- يضمنُ الباحث الحفاظ على سرية المعلومات وعدم توظيفها إلّا فيما يخدمُ البحث في إطاره العام، وهو بذلك يزيلُ أيّ تحفّظ في الإجابة عن الأسئلة.

	شـــروط إنـشـاء مـؤسســة تـعليـمـيّــة خـــاصّـــة	نعم	لا	أحيانا	تقريبا	أكثر
01	الحصول على رخصة لإنشاء المؤسسة بقرار من وزارة التربية الوطنية					
02	الموافقة على بنود دفتر الشروط الوزارية الخاصة بإنشاء مؤسسة خاصة					
03	الخضوع إلى قانون مدارس التربية والتعليم الخاصة					
04	تقديم تعليـم بمقـابل					
05	حيازة سجل تجاري					
06	الحصول على ترخيص إنشاء ملحقات وأطوار جديدة أو توسيع المقرات					
07	خضوع طلب إنشاء ملحقات وأطوار أو التوسيع إلى نفس كيفية الطلب الأصلي					
08	التصريح بموارد التمويل إلى الوزير المكلّف بالتربية الوطنية					
09	الامتناع عن تلقي التمويلات والهبات دون الموافقة من وزير التربية					
10	كون موقع المؤسسة في مكان بعيد ممّا يؤثر سلبا في أداء التلاميذ وصحتهم					
11	خضوع موقع المؤسسة إلى زيارة مراقبة من اللجنة الولائية التقنية					
12	الإعلان عن مستحقات وتكاليف التمدرس لكل طور عن طريق الملصقات					
13	مماثلة شروط النظافة والأمن لما هو معمول به في مؤسسات التعليم العمومي					
14	ملاءمة مساحات قاعات التدريس لعدد التلاميذ (1.40 $م^2$ لكل تلميذ)					
15	انفتاح أبواب القاعات باتجاه الخارج					
16	توافر مرحـاض لكل 20 تلميذا					
17	توافر حنفية مياه لكل 20 تلميذا					
18	ملاءمة المنشآت الصحية لأعمار التلاميذ					
19	توافر مساحة فناء استراحة تتراوح بين 3 $م^2$ إلى 5$م^2$ للتلميذ الواحد					
20	توافر جهاز تدفئة أو تكييف آمن للهواء في القاعات					
21	توافر اللأثاث المدرسي المتطابق مع المقاييس البيداغوجية المعمول بها					
22	توافر التجهيزات العلمية لإجراء الأعمال التطبيقية المقررة في البرنامج					
23	توافر قاعة للمكتبة					
24	توافر فضاء مناسب لممارسة التربية البدنية داخل المؤسسة أو خارجها					

25	توافر محل للنظام الداخلي (أو نصف الداخلي) مجهز بوسائل تسييره					
26	توافر قاعة للعلاج مجهزة بتجهيز الاستعجال الأولي					
27	إدارة المؤسسة من طرف مدير عمره 25 سنة في الأقل					
28	تقديم المدير ملف وثائق إدارية مرفقة بالملف التقني لطلب التأسيس					
29	كون المدير حاملا لشهادة معترف بها و05 سنوات أو 10 تدريس أو إدارة					
30	إعلام مديرية التربية للولاية بتغيير المدير حالة تغييره					
31	تطبيق البرامج الرسمية لوزارة التربية الوطنية					
32	الترخيص الرسمي بالنشاطات الاختيارية الزائدة عن المقرر الرسمي					
33	احترام عدد ساعات التدريس الرسمية لوزارة التربية الوطنية					
34	تطبيق المواقيت الرسمية لكل نشاط بيداغوجي وتدريسي					
35	الخضوع لرزنامة الوزارة للامتحانات خاصة بالنسبة لسنوات الشهادة					
36	حصول الأساتذة على شهادة تدرج أو الانتماء لرتبة في التربية الوطنية					
37	التمتع بالقدرات البدنية والعقلية لممارسة التدريس عن طريق شهادة طبية					
38	عدم تعرض الأساتذة لعقوبات تأديبية لسلوك يتنافى والأخلاق المهنية					
39	تمتع الأساتذة بالحقوق المدنية					
40	الإعلان عن النظام الداخلي للمؤسسة للتلاميذ ومستخدَمي المؤسسة					
41	التعليم باللغة العربية في المواد جميعها والمستويات جميعها عدا تدريس اللغات					
42	قَبول التسجيل اعتمادا على شهادة التعليم الابتدائي وشهادة التعليم المتوسط					
43	خضوع تسجيل التلاميذ الذين زاولوا دراستهم بالخارج لموافقة وزارة التربية					
44	خضوع التلاميذ إلى نظامي التقويم والانتقال المعمول بهما في الرسمي					
45	منح التلاميذ شهادات مدرسية على وفق النموذج المعد من وزارة التربية					
46	مشاركة التلاميذ في الامتحانات والمسابقات التي تنظمها وزارة التربية					
47	تقييم ومتابعة نتائج التلاميذ وتحسين مستواهم عن طريق المراقبة المستمرة					
48	تقديم وضعية التلاميذ المسجلين والتأطير التربوي إلى مديرة التربية للولاية					
49	إعلام الأولياء باستمرار حول نتائج أبنائهم					
50	تخويل الشهادات المدرسية الحق للتلاميذ في الاستفادة من المنح العائلية					
51	توافق العطل المدرسية مع ما هو معمول به في المؤسسات العمومية					
52	الالتزام باكتتاب عقد التامين المطلوب على التلاميذ والمستخدَمين					
53	الخضوع للمراقبة البيداغوجية والإدارية من طرف مفتّشي الوزارة					
54	مسك وثائق التلاميذ والمستخدَمين البيداغوجية والإدارية وتحيينها					
55	إمكانية تحويل التلاميذ إلى مؤسسة عمومية وفق القواعد المقررة لديها					
56	استفادة التلاميذ من الخِدْمات الصحيّة على غرار المؤسسات العمومية					
57	المشاركة في البرامج التنافسية الرياضة للولاية على غرار المدارس العمومية					

ملاحظات أخر من طرف المؤسسة أو إضافات على توصيفات الاستمارة :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الباحث : العلواني إدريس بن عمر

المرجع :

عيسى بن محمد بوراس، **قانون المدرسة الخاصة للتربية والتعليم** (مع ملحق باللوائح التنظيمية)، معهد المناهج، ط1، 2009

* * *

فَهَارِسُ

فـهـرس المـراجــع

أوّلًا: مراجع اللغة العربيّة

1- المـصـــادر

1. ابـن هشـام، **مُغـني اللبيـب عـن كتـب الأعاريـب**، تـح: محمـد محـي الـدين عبـد الحميـد، دار الطلائع، القاهرة- مصر، 2005.
2. أبو البقاء أيوب الكفوي، **كتاب الكليات** (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)، تح: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، 1998، ط2.
3. أبو البقاء عبد الله العكبري، **شرح ديوان المتنبي**، تح: مصطفى السقا وآخرون، دار المعرفة، بيروت- لبنان، (د.ط) (د.ت)
4. أبو العلاء أحمد بن عبد الله المعري، **اللامع العزيـزي** (شرح ديوان المتنبي)، تح: محمد سعيد المولوي، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط1، 2008.
5. أبو القاسم محمود الزمخشري، **تفسير الكشاف**، دار الكتاب العربي، بيروت-لبنان، ط3، 1986.
6. أبو حيان الأندلسي، **التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل**، تح: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق-سورية، ط1 (د.ت)
7. أبو عُثمان عمرو بن بحر (الجاحظ)، **رسائلُ الجاحظ**، تح: عبد السّلام هارون، ط1، دار الجيل، بيروت- لبنان، 1991.
8. أبو علي إسماعيل بن القاسم القالي، **كتـاب الأمـالي**، تح: محمد عبد الجواد الأصمعي، دار الكتب المصرية، القاهرة- مصر، ط2، 1926.
9. أحمد بن علي السبكي، **عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح**، تح: عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، ط1، 2003.
10. جمال الدين بن هشام، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (د.ط) (د.ت)
11. حازم القرطاجنّي، **منهاج البلغاء وسراج الأدباء**، تح: محمد الحبيب ابن الخواجة، الدار العربية للكتاب، تونس،ط3، 2008.
12. الحسن السيرافي، **شرح كتاب سيبويه**، تح: أحمد حسن مهدلي، علي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 2008.
13. الحسن بن رشيق القيرواني، **العمدة في محاسن الشعر وآدابه**، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، ط5، 1981.
14. خالد الأزهري، **موصـل الطـلاب إلى قواعـد الإعـراب للإمـام ابـن هشـام النحـوي**، تـح: محمـد العزازي، دار الكتاب العلمية. (د.ط) (د.ت)
15. **ديوان ابن الأبار** (595 هـ – 658 هـ)، تح: عبد السلام الهراس، مطبعة فضالة، المحمدية-المغرب، 1999. (د.ط)

16. **ديوان ابن سناء الملك** (550 هـ _608 هـ)، تح: محمد إبراهيم نصر، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة-مصر، 1969. (د.ط)
17. الرضي الإستراباذي، **شرح الرّضي على الكافية**، جامعة قاريونس، بنغازي- ليبيا، 1978، ط2.
18. عبد الرَّحْمٰن بن إسحاق الزجاجي، **كتاب اللامات**، تح: مازن المبارك، دار الفكر، دمشق- سورية، ط2، 1985.
19. عبد الرَّحْمٰن بن خلدون، **ديوان المبتدأ والخبر**، تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت- لبنان، ط2، 1988.
20. عبد الرحمٰن بن خلدون، **المقدمة**، تح: عبد السلام الشدّادي، خزانة ابن خلدون بيت الفنون والعلوم والآداب، الدار البيضاء، ط1، 2005.
21. عبد العظيم ابن أبي الأصبع، **تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن**، تح: حفني محمد شرف، نشر المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية (لجنة إحياء التراث الإسلامي)، الجمهورية العربية المتحدة، 1963.
22. عبد القاهر الجرجاني، **المفتاح في الصرف**، تح: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، لبنان- بيروت، ط1، 1987.
23. عبد القاهر بن عبد الرحمٰن الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، تع: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة - مصر، ط 5، 2004.
24. علي الجرجاني، **معجم التعريفات**، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة- مصر، 2004 (د.ط)
25. علي بن محمد الأشموني، **شرح الأشموني على ألفية بن مالك**، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1998.
26. عماد الدين الكاتب الأصفهاني، **خريدة القصر وجريدة العصر**، تح: آذرتاش آذرنوش، تن: محمد المرزوقي وآخرون، الدار التونسية للنشر، (د.ط)، 1971.
27. عمرو بن عثمان (سيبويه)، **الكتاب**، تح: محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة - مصر،ط3، 1988.
28. مجدُ الدين بن يعقوب الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ط8، 2005.
29. محمد الرازي، **الأمثال والحكم**، تح: فيروز حريجي، المستشارية الثقافية الإيرانية بدمشق، 1987 (د.ط)
30. محمد بن إسماعيل البخاري، **الجامع المسند الصحيح**، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1 (د.ت)
31. محمد بن عبد الرَّحْمٰن القزويني، **الإيضاح في علوم البلاغة (مختصر تلخيص المفتاح)**، تح: عماد بسيوني زغلول، دار الأرقم بن الأرقم، بيروت – لبنان، ط1، 2005.
32. محمد بن علي الجرجاني، **كتاب التعريفات**، تح: جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1983.
33. محمد بن علي الشوكاني، **فتح القدير** (الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير)، تح: أحمد عبد السلام، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1997.
34. محمد بن علي الصبّان، **حاشيةُ الصبّان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك**، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1997.

35. محمد بن محمد بن عبد الله بن مالك، **شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك**، تح: محمد باسل عيون السود ، دار الكتب العلمية، ط1، 2000.
36. محمد بن مُكرّم ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت- لبنان، 1993.
37. محمد بن يوسف الأندلسي، **البحر المُحيط في التفسير**، تح: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت- لبنان، 1999.
38. محمود الزمخشري، **المفصل في صنعة الإعراب**، تح: علي بو ملحم، مكتبة الهلال، بيروت- لبنان، ط1، 1993.
39. يعيش بن علي بن يعيش، **شرح المفصل للزمخشري**، تق: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 2001، ج4.
40. يوسف بن محمد السكّاكي أبو يعقوب، **مفتاح العلوم**، تح: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط2، 1987.

2 - المراجع

2-1 كتب

1. إبراهيم خليل، **في اللسانيات ونحو النص**، دار الميسرة، عمان- الأردن، ط1، 2007.
2. إبراهيم فتحي، **معجم المصطلحات الأدبية**، المؤسسة العربية للناشرين، صفاقس- تونس، 1986 (د.ط)
3. أحمد الشايب، **الأسلوب**، مكتبة النهضة المصرية، ط 12، 2003.
4. أحمد بن محمد الخراط، **المُجتبَى من مشكل إعراب القرآن**، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة- المملكة العربية السعودية، 2005 (د.ط)
5. أحمد عزت راجح، **أصول علم النفس**، دار الكاتب العربي، القاهرة - مصر، ط7، 1968.
6. أحمد مختار عبد الحميد عمر (بمساعدة فريق عمل الناشر)، **معجم اللّغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب، ط1، 2008.
7. أحمد مختار عمر، **معجم الصواب اللغوي** (دليل المثقف العربي للمؤلف) عالم الكتب، القاهرة- مصر، ط1، 2008.
8. أحمد مطلوب، **معجم المصطلحات البلاغية وتطورها**، مكتبة لبنان، بيروت - لبنان، 2000 (د.ط)
9. أحمد مومن، **اللسانيات النشأة و التطور**، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة- الجزائر، ط5، 2015.
10. أمين محمود صبري، 30 **قانونًا للمذاكرة الفعّالة** (طرق علمية مجرّبة)، دار أجيال، القاهرة-مصر، ط1، 2010.
11. أكرم رضا، **المرجع في إدارة العمر** (السعادة بين إدارة الوقت وإدارة الذات)، الجزائرية للنشر والتوزيع، برج البحري- الجزائر، 2015.
12. أنطوان الدحداح، **معجم قواعد اللّغة العربي في جداول ولوحات**، مكتبة لبنان، (د.ط) (د.ت)
13. عاطف فضل وآخرون، **فن الكتابة والتعبير**، ،دار السيرة، عمان الأردن، ط1، 2003.

14. العلواني إدريس، **تحليل أخطاء الاتساق في التعبير الكتابي الوظيفي للمستوى الأول الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة غرداية – الجزائر، 2012 (د.ط)
15. باتريك شاروردو ودومينيك مانغونو، **معجم تحليل الخطاب**، تر: عبد القادر المهيري و حمّادي صمّود، سلسلة اللسان، دار سيناترا، تونس العاصمة، 2008.
16. بلقاسم دودو، **طرق وتقنيات البحث العلميّ (مفاهيم أساسيّة)**، المستوى أولى جدع مشترك، 2014 (د.د) (د.ط)
17. بن الحليم شعيب، **مرجعُ المعلّم في طرائق تدريس اللّغة العربيّة** (في المراحل الابتدائيّة والمتوسطة والثانويّة)، دار الكتاب العلميّة (د.ط) (د.ت)
18. بن الشيخ هبة، **حروف الجر بين المعاني والوظائف**، مذكرة ماستر في علوم اللّغة، إشراف عبو لطيفة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان– الجزائر، 2016 (د.ط)
19. بنديتوكروتشه، **علم الجمال**، تر: نزيه الحكيم، المطبعة الهاشمية، دمشق – سورية، 1963 (د.ط)
20. بهيّة بلعربي، **الانسجام في التعبير الكتابي لتلاميذ التعليم المتوسط**، بحث ماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم علوم اللسان، جامعة الجزائر، 2011 (د.ط)
21. بوزيد كحول، **البناء الفني في شعر فدوى طوقان**، بحث ماجستير، جامعة قسنطينة – الجزائر، 1980 (د.ط)
22. تمام حسان عمر، **اللّغة العربية معناها ومبناها**، عالم الكتب، ط5، 2006.
23. تون فان دايك، **علم النص (علم مدخل الاختصاصات)**، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة، ط1، 2000.
24. ثناء عبد الودود حافظ، **الانتباه الوظيفي والوظيفة التنفيذية**، دار من المُحيط إلى الخليج، عمّان– الأردن (د.ط) (د.ت)
25. جاسم علي جاسم، **نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي**، معهد تعليم اللّغة العربية، المدينة المنورة– السعوديّة، (د.ط)
26. جبار سويس حنيحن الذهبي، **الاتِّساقُ في العَربيَّة (دراسة في ضَوءِ عِلمِ اللغَةِ الحديث)**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير آداب لغة عربية، 2005 (د.ط)
27. جغدالي صليحة، مذكرة ماستر: **دراسة سوسيولوجية للمدارس الخاصة وعلاقتها بإنتاج النخبة** (دراسة ميدانية بالمدرسة الخاصة – النخبة – بالجلفة)، جامعة زيان عاشور، الجلفة – الجزائر، 2016 (د.ط)
28. جودت هوشيار، **السلطة الخامسة** (نبض الحياة في القرية العالمية)، دار موكرياني، أربيل–كردستان العراق، ط1، 2014.
29. جون ليونز، **اللّغة وعلم اللّغة**، تر: مصطفى التوني، دار النهضة العربية، القاهرة–مصر، ط1، 1987.
30. حدة بن عطا الله و سليمة حبه عينه، **تحليل الأخطاء النَحْوِيّة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط على ضوء الكتاب المدرسي**، (دراسة ميدانية بالقرارة وبني يزقن نموذجا)، مذكرة لنيل شهادة الليسانس لغة عربية وآدابها، جامعة غرداية، 2008 (د.ط)

31. حسن شحاتة و زينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** (عربي إنجليزي – إنجليزي عربي)، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003..
32. عبد الرحمٰن كامل، **طرق تدريس اللّغة العربية**، القاهرة – مصر، ط1، 2005 (د.د)
33. رشدي أحمد طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية** (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، 2004.
34. روبرت دو بوجراند، **النص والخطاب والإجراء**، تر: تمام حسّان، عالم الكتب، القاهرة– مصر، ط1، 1998.
35. رومان جاكبسون: **قضايا الشعرية** تر: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء – المغرب، ط1، 1988.
36. زهور شتوح، **التمارين اللغوية في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة متوسط**، رسالة ماجستير، دراسة وصفية تحليلية
37. زياد أمين بركات، **دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأولى إلى الخامسة الأساسية في مدينة طول كرم بفلسطين**، جامعة القدس المفتوحة، منطقة طولكرم التعليمية، 2008 (د.د)
38. سعيد علواش، **معجم المصطلحات الأدبية (عرض وتقديم ومراجعة)**، دار الكتاب اللبناني، بيروت– لبنان، ط1، 1985.
39. سمراء فرحاتي، **أدوات الاتساق ومظاهر الانسجام في النص القصصي** (دراسة في مقامات الهمذاني)، جامعة باجي مختار، عنابة– الجزائر، 2011 (د.ط)
40. سوداني عبد الحق، **أدوات الاتساق وآليات الانسجام في قصيدة الهمزية النبوية لأحمد شوقي**، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2008 (د.ط)
41. السيد أحمد الهاشمي، **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع**، ضبط د: يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، صيدا– بيروت (د.ط) (د.ت)
42. سيّد قطب، **التصوير الفنّي في القرآن**، مطابع الشروق، القاهرة – مصر، ط 10، 1988.
43. شتّوح بن علية، مذكّرة ماستر: **نشاط التعبير الكتابي في ضوء بيداغوجيا الإدماج** (السنة الأولى أنموذجًا)، جامعة زيان عاشور، الجلفة– الجزائر، 2014 (د.ط)
44. شوقي ضيف، **البلاغة تطور وتاريخ**، دار المعارف، القاهرة – مصر، ط9، 1965.
45. صالح بلعيد، **النحو الوظيفي** (السنة الثالثة)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون– الجزائر، 1994
46. صبّاح عبيد دراز، **أسرار الفصل والوصل في البلاغة القرآنية**، مطبعة الأمانة، القاهرة– مصر، ط1، 1986.
47. صديق قادري، **أثر الازدواجية اللغوية على النشاطات المعرفية في المرحلة الابتدائية** (السنة الثالثة ابتدائي نموذجا)، كلية الآداب واللغات، جامعة بجاية، 2015 (د.ط)
48. عباس حسن، **النحو الوافي**، دار المعارف، ط15، (د.ط) (د.ت)

49. عبد الرَّحْمٰن بن سالم، **المرجع في التشريع المدرسي** (للمعلمين والأساتذة وطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية والمركز الوطني والمراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية)، المكتبة الوطنية، ط3، 2000.
50. عبد الحسن عبد الأمير، **معرفة نسبة الأخطاء اللفظية النَحْوِيّة عند مدرسي قسم اللّغة العربية واستعمالهم للعامية أثناء التدريس**، مجلة بحوث ميسان، المجلد 07، العدد 13، 2010.
51. عبد الحفيظ سعيد مقام، **معايير تقييم البحوث والرسائل الجامعية**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية (د.د) (د.ط) (د.ت)
52. عبد الحفيظ سعيد مقام، **معايير تقييم البحوث والرسائل الجامعية**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
53. عبد الرحمٰن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ENAG، الرغاية- الجزائر، 2007 (د.ط)
54. عبد الرحمٰن عبد الهاشمي، **التعبير الكتابي واقعه تدريسه أساليب تصحيحه**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمَّان، ط 1، 2005.
55. عبد الرزاق الحجازي، **علم النّفس بين التراث والمعاصرة**، دار الكتاب العلمية، (د.ط) (د.ت)
56. عبد القادر عبد الجليل، **علم اللسانيات الحديثة** (نظم التحكم وقواعد البيانات)، دار صفاء، عمّان-الأردن، ط1، 2002.
57. عبد الله الدنان، **نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة** (تطبيقها وتقويمها وانتشارها)، دار البشائر، دمشق- سورية، ط1، 2010.
58. عبد الله بن عبد الرَّحْمٰن العقيلي، **شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك**، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة-مصر، ط20، 1980.
59. عبد الوهاب بكير وآخرون، **الصرف العربي لتلامذة الثانوي**، الشركة التونسية لفنون الرسم، 1996 (د.ط)
60. عدنان يوسف العتوم، **علم النفس المعرفي** (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط3، 2012.
61. العلواني إدريس، **تحليل أخطاء الاتساق في التعبير الكتابي الوظيفي للمستوى الأول الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة غرداية - الجزائر، 2012.
62. علي الجارم ومصطفى أمين، **البلاغة الواضحة** (البيان، المعاني، البديع)، دار المعارف ، مصر، 1963 (د.ط)
63. علي بن أحمد الواحدي، **التفسير البسيط**، محقق برسالة دكتوراه، مع تنسيق وسبك لجنة علمية من جامعة الإمام محمد بن سعود، ط1، 2009.
64. علي بن محسن الأسمري، **المحتوى (معايير اختياره، تنظيماته ،مكوناته)**، بحث مقدّم لمقررات جامعة الملك سعود، 2016 (**د.د**) (**د.ط**)
65. عمر يوسف عكاشة، **النحو الغائب** (دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللّغة العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها)، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت- لبنان، ط1 (د.ت)
66. عوني صبحي الفاعوري، **أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها لطلبة السنة الرابعة قسم اللّغة العربية في جامعة جين جي تايون**، الجامعة الأردنية، (د.د) (د.ت)

67. غسّان ياسين العدوي، رسالة ماجستير: **التنظيم الهرمي للمفاهيم النحويّة في مناهج المرحلة الإعداديّة** (دراسة ميدانية في مدينة دمشق)، مجلة جامعة دمشق- سورية، المجلّد 19، العدد: 1، 2003.
68. فاضل صالح السامرائي، **الجملة العربية** (تأليفها وأقسامها)، دار الفكر، عمّان- الأردن، ط1، 2007.
69. فرديناند دوسوسير، **علم اللّغة العامّ**، سلسلة كتب شهريّة، دار آفاق عربية، بغداد- العراق، تر: يوئيل يوسف عزيز، 1985.
70. فؤاد البهى السيد، **الأسس النفسية للنمو**، دار الفكر العربي، ط1، 1956.
71. قروجي لمياء، **انسجام الخطاب في رواية الجازية والدراويش** (دراسة تطبيقية في ضوء علم النص)، مذكرة ماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة-الجزائر، 2011.
72. لواء عبد الحسن عطيّة، **المصاحبة المعجمية** (المفهوم، والأنماط، والوظائف بين الموروث العربي والمنجز اللساني)، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 2010.
73. لويس جان كالفي، **علم الاجتماع اللغوي** (La sociolinguistique)، تر: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، حيدرة - الجزائر، 2006 (د.ط)
74. مبارك حسين نجم الدين بشير و آخرون، **الربط بين أجزاء الكلام** (أدوته وانواعه ومشكلاته في الكتابات المعاصرة)، رسالة دكتوراه، مجلة العلوم والتكنولوجيا، 2016.
75. مجدولين مرزوق أحمد عبد ربه، رسالة ماجستير: **أدوات الربط النَحْوِيّة في لغة الإعلام الفلسطيني** ("صحيفة الحياة الجديدة" أنموذجا)، جامعة بيرزيت 2016 (د.ط)
76. مجدي وهبة كامل المهندس، **معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب**، مكتبة لبنان، بيروت- لبنان، ط2، 1984.
77. مجمع اللّغة العربية بالقاهرة (مجموعة مؤلّفين)، **المعجم الوسيط**، دار الدعوة (د.ط) (د.ت)
78. مجموعة من المؤلفين بإشراف بوحوش عمّار، **منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية**، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين- ألمانيا، ط1، 2019 (د.ط)
79. محمد أبو الرب، **الأخطاء اللغوية** (في ضوء علم اللّغة التطبيقي)، دار وائل للنشر، ط1، 2005.
80. محمد الأمين الخضري، **الإعجاز في نسق القرآن** (دراسة للفصل والوصل بين المفردات)، مكتبة الزهراء، القاهرة-مصر، ط1، 2002، ص: 3. 4.
81. محمد البرهمي، **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي**(النظرية والتطبيق)، دار الثقافة، الدار البيضاء- المغرب، المجلد 4 من السلسلة البيداغوجية، 1998.
82. محمد التونجي وراجي الأسمر، **المعجم المفصل في علوم اللّغة** (الألسنيات)، مراجعة: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان (د.ط) (د.ت)
83. محمد الشنطي، **فن التحرير الكتابي ضوابطه وأنماطه**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل- السعودية، ط 7، 2006.
84. محمد الطّاهر بن عاشور، **التحرير والتنوير**، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984 (د.ط)

85. محمد الطّاهر بن عاشور، **مقاصد الشريعة الإسلاميّة**، تح: محمّد الحبيب ابن خواجة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلاميّة، قطر، 2004 (د.ط)
86. محمد بن علي التهانوي، **موسوعة كشف اصطلاحات الفنون والعلوم**، ترجمة وتحقيق ومراجعة: علي دحروج وآخرون، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت- لبنان، ط1، 1996.
87. محمد بوستة، **الاتساق والانسجام في سورة الكهف**، جامعة الحاج لخضر، باتنة- الجزائر، 2008 (د.ط)
88. محمد حسين علي الصغير، **علم المعاني بين الأصل النحوي والموروث البلاغي**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد – العراق، 1989 (د.ط)
89. محمد خطابي، **لسانيات النص** (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط2، 2006.
90. محمد سمير نجيب اللبدي، **معجم المصطلحات النَحْوِيّة والصرفية**، مؤسسة الرسالة و دار الفرقان، ط1، 1985.
91. محمد شوقي أمين ومصطفى حجازي، **كتاب الألفاظ والأساليب**، (د.د)، مصر، 1976، ص: 219
92. محمد عبد الغنى حسن، **التراجم والسير** (من مجموعة فنون الأدب العربي -الفن القصصي-)، دار المعارف، القاهرة – مصر، ط3، 1980.
93. محمد عرباوي، **دور الروابط في اتساق وانسجام الحديث القدسي**، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة- الجزائر، 2010 (د.ط)
94. محمد محمد داود، **معجم التعبير الاصطلاحي في العربية المعاصرة**، دار غريب، القاهرة- مصر، 2003 (د.ط)
95. محمود أحمد درويش، **مناهج البحث في العلوم الإنسانيّة**، مؤسسة الأمّة العربيّة، ط1، 12018.
96. محمود درابسه، **ظاهرة الغموض بين عبد القاهر الجرجاني و السجلماسي**، مجلة جامعة أم القرى، عدد: 22، (د.ط) (د.ت) [الكتاب مرقم آليا غير موافق للمطبوع]
97. محمود سليمان حسين الهواوشه، **أثر عناصر الاتساق في تماسك النص دراسة نصية من خلال سورة يوسف**، جامعة مؤتة، مؤتة – السعودية، 2008 (د.ط)
98. مختار الطاهر حسين، **تعبير وتحرير للراشدين للمرحلة الثانوي**، مكتبة العبيكان، (د.د) (د.ت)
99. مروان عبد المجيد إبراهيم، **أسس البحث العلمي لإعداد الرّسائل الجامعيّة**، مؤسسة الورّاق، ط1، عمّان – الأردن، 2000.
100. **المعجم التربوي** (lexique pédagogique)، المركز الوطني للوثائق التربوية C.N.D.P، 2009 (د.ط)
101. مكتب المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم لتنسيق التعريب، **المعجمُ الموحّد لمصطلحات التقنيات التربوية والحاسوبية**، سلسلة المعاجم الموحّدة، الرباط، 2015 (د.ط)
102. المعهد العربي للتخطيط Arab planing institute، **المعاينة واختيار العيّنة**، الكويت (د.ط) (د.ت)

103. منير عبود، **موسوعة الأمثال والحكم والأقوال العالمية**، شركة المطبوعات، بيروت-لبنان، ط5، 2010.
104. مهدي علوش، **اللّغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية**، جامعة أوهايو-كولومبوس، تر: أحمد مصطفى أبو الخير وأحمد فريد عبد الشّافي، ط1، 2005.
105. نادية سلام ونسرين طاهير، رسالة ماستر: **التداخل اللغوي في الخطاب الصحفي الجزائري** (جريدة "الشروق اليومي" و "الهدّاف" أنموذجا)، جامعة عبد الرَّحْمٰن ميرة، بجاية-الجزائر، 2016 (د.ط)
106. ناصيف اليازجي، **العرف الطيّب في شرح ديوان أبي الطيّب**، تح: عمر فاروق الطباع، دار الأرقم، بيروت- لبنان (د.ط)، (د.ت)
107. نسيب نشاوي، **مدخل إلى دراسة المدارس الأدبيّة في الشّعر العربيّ المعاصر** (الإتباعيّة- الرومانسيّة - الواقيّة- الرمزيّة)، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1984 (د.ط)
108. **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، لآمال صادق و فؤاد أبو حطب، مكتبة الأنجلو المصرية (د.ط) (د.ت)
109. هني بن عيسى، **التطبيقات النَحْوِيّة في كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة الابتدائية** (دراسة وصفية تقويمية)، مذكرة ماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة-الجزائر، 2016 (د.ط)
110. هنيّة عريف، **أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية**، مذكرة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية لجامعة قاصدي مرباح - ورقلة، 2006 (د.ط)
111. هيام نصر الدين عبده، **النحو الميسّر في باستخدام خرائط المفاهيم**، دار الزهراء (د.ط) (د.ت)
112. وحدة معهد اللّغة العربية للبحوث والمناهج، **قائمة مكة للمفردات الشائعة**، جامعة أم القرى، طابع الصّفا، مكة- المملكة العربية السعودية، 1981 (د.ط)
113. ياسمين مصباح صادق الدويك، **تحليل الأخطاء اللغوية الواردة في الكتب الرسمية الصادرة من دواوين عمادات جامعة مؤتة عام** 2008 – 2009 ، جامعة مؤتة، 2010 (د.د)

2-2 وثائق وزارية

1. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، **كتاب اللّغة العربية للمستوى الأول الابتدائي**، منشورات شهاب، 2014، رقم 03/002، (د.ط)
2. اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرفقة لمناهج مادة اللّغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط**، (د.د) (د.ط) (د.ت)
3. مديرية التعليم الأساسي لوزارة التربية الجزائرية (لجنة المناهج)، **مناهج السنة الثّالثة من التعليم الابتدائي**، ديوان المطبوعات المدرسية O.N.P.S، 2008 (د.ط)

4. مديرية التعليم الأساسي لوزارة التربية الوطنية الجزائرية (لجنة المناهج)، **دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية O.N.P.S، جوان 2012 (د.ط)
5. مديرية التعليم الأساسي لوزارة التربية الوطنية الجزائرية (لجنة المناهج)، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، جوان 2013 (د.د) (د.ط)
6. مديرية التعليم الأساسي لوزارة التربية الوطنية الجزائرية، **الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية O.N.P.S، 2012 (د.ط)
7. مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لوزارة التربية الوطنية الجزائرية، **التحكّم في تقنيات التّلخيص**، مذكرة تنسيق بيداغوجي، مؤرخة في 10جويلية 2013، (د.ط)
8. مديرية التقويم والتوجيه والاتصال لوزارة التربية الوطنية الجزائرية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية (العدد الخاص بالتقويم والقبول والتوجيه)**، مكتب النشر للمديرية الفرعية للتوثيق، مارس2010، (د.ط)
9. المعهد الوطني الجزائري لمستخدَمي التربية وتحسين مستواهم، **التشريع المدرسي والقانون**، سند تكويني لفائدة مديرية المدار الابتدائيّة، 2004 (د.د) (د.ط)
10. المعهد الوطني لتكوين مستخدَمي التربية وتحسين مستواهم (لخضر لكحل وكمال فرحاوي)، **أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية**، 2009، الجزائر، (د.د) (د.ط)
11. المعهد الوطني لتكوين مستخدَمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004 (د.د) (د.ط)
12. **النشرة الرسميّة لوزارة التربية الوطنية الجزائرية**، مديريّة تطوير الموارد البيداغوجيّة والتعليميّة، نشر المديريّة الفرعية للتوثيق التربوي، موسم 2013– 2014 (د.ط)
13. وزارة التربية الوطنية الجزائرية (اللجنة الوطنية للمناهج)، **الوثيقة المرفقة لمناهج مادة اللّغة العربية في (مرحلة التعليم المتوسط)**، 2016 (د.د) (د.ط)
14. وزارة التربية الوطنية الجزائرية، **التدرّج السنوي للتعلمات**، مادة اللّغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي)، 2011، (د.د) (د.ط)
15. وزارة التربية الوطنيّة الجزائريّة، **الوثيقة المرفقة لمناهج اللّغة العربيّة** (مرحلة التعليم المتوسّط)، 2016.
16. وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمنهاج** (السنة الثالثة متوسط مادة اللّغة العربية)، يوليو ،2004.
17. وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرفقة للمناهج** (السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها)، الديوان الوطني للمطبوعات، (ب.ت)
18. وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرفقة للمناهج** (السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها)، الديوان الوطني للمطبوعات، (ب.ت.)
19. وزارة التربية والتعليم الأردنية، **الأخطاء الشائعة في إجابات الطلبة في امتحان القبول للمرحلة الثانوية في التعبير الكتابي**، 1987 (د.د) (د.ط)

3- 2 مـــقـــــالات

1. إبراهيم شويحط وعبد القادر خليل، **فضّ الشراكة المفاهيميّة بين النصّ والخطاب**، مجلّة دراسات الأردنيّة، مجلّد: 43، ملحق: 4، 2016.
2. أحمد إبراهيم خضر، **قواعد ميسّرة في اختيار حجم العيّنة**، موقع الباحث في شبكة الألوكة، قسم صناعة الرسائل العلمية، 2013/3/23، الرابط: (www.alukah.net/web/khedr/0/51829)
3. أمجد قاسم (مختص في الشؤون العلمية وعضو الرابطة العربية للإعلاميين العلميين)، مقالة: **تعريف العينات وأنواعها وأهميتها في البحث العلمي**، موقع: آفاق علمية وتربوية، 26 أبريل، 2021، الرابط: (https://al3loom.com/تعريف-العينات-وأنواعها-وأهميتها-في-ال/)
4. إنعام لفتة موسى وحيدر محمد كطان، **تأثير ثنائية اللّغة على الانتباه التنفيذي لدى أطفال ما قبل المدرسة**، مجلة كلية الآداب، العدد 100.
5. جاسم علي جاسم، **تحليل أخطاء العدد في اللغة العربية**، مجلة العلوم العربيّة والإنسانيّة، 2011، مجلد: 5، عدد:1.
6. خالد محمّد حسين اليوبي، **فاعليّة النشاط غير الصفيّ في تنمية المهارات اللغويّة للناطقين بغير العربيّة**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، جدّة- المملكة العربيّة السعودية، 2018.
7. دايلي خيرة، **آليات تدريس التعبير الكتابي وآثاره اللّغوية والفكريّة على المتعلّم**، مجلّة جيل الدراسات الأدبيّة والفكريّة، عدد 54.
8. زبيدة ساسي، **أثر التغريض في تماسك النص القصصي**، جسور المعرفة، مجلد 4، عدد 02 (14)، 2018
9. السليتي مصطفى وفراس محمود مصطفى، **أثر برنامج تعليمي في تحسين استخدام أدوات الربط المركبة في الكتابة لدى طلاب الصّف الثاني الثانوي في الأردن**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2013 ، المجلد: 1، العدد 3.
10. شرقي رحيمة و بوسحابة نجاة، **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2013.
11. الطيب العزالي قواوة، **الانسجام النصي و أدواته**، مجلة المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة – الجزائر، عدد 8، 2012.
12. عاصم شحادة علي، **مظاهر الاتساق والانسجام في تحليل الخطاب** (الخطاب النبوي في رقائق صحيح البخاري نموذج)، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد:36، عدد: 2.
13. العبزوزي ربيع و ياحي جمال، **متطلبات التدريس بمقاربة الكفاءات من وِجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر**، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية (قسم العلوم الاجتماعية)، العدد: 17، 2017.
14. العلواني إدريس، **خصائص انسجام الخطاب عند الشيخ محمد البشير الإبراهيمي من خلال خطبة جامع كتشاوة**، مقال مقبول للنشر في مجلة الواحة لجامعة غرداية، بتاريخ 21 مارس 2021.

15. فراس محمود مصطفى، **أثر برنامج تعليمي في تحسين استخدام أدوات الربط المركبة في الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في الأردن**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات التربوية والنفسية 2013، المجلد 1 عدد: 3.
16. فريدة مولوج: **التحليل التقابلي (أهدافه ومستوياته)**، المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية، المجلّد: 1، العدد: 2- 2019.
17. مبارك حسين نجم الدين وآخرون، **الربط بين أجزاء الكلام: أدواته وأنواعه ومشكلاته في الكتابات المعاصرة**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم الإنسانية، 2015، ISSN:1858-6724
18. محمد كنوني، **التوازي ولغة الشعر**، مجلة فكر ونقد، عدد: 78، 1999.
19. منّاع آمنة و يحي بن يحي، **الانغماس اللغويّ وأثره في تعليميّة اللغات (دراسة لسانية)**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، 2016، المجلد: 9، العدد: 1.
20. موسى بن إبراهيم حريزي، **المطالعاتُ الحرة وعلاقتها بتنمية العمليات العقلية**، دورية الحياة، إصدار معهد الحياة وجمعية التراث، المطبعة العربية، غرداية-الجزائر، عدد 8، 2004.
21. نصيرة ردّاف، **الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية)**، مجلة دفاتر المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة- الجزائر، العدد: 09.
22. يحي عبابنة و آمنة صالح الزعبي، **عناصر الاتساق والانسجام النصي** (قراءة نصية تحليلية في قصيدة " أغنية شهريار" لأحمد عبد المعطي حجازي)، مجلة جامعة دمشق، مج: 29، عد: (ا+2)، 2013.
23. اليزيد نذيرة، **صعوبات تطبيق نظام (ل.م.د) حَسْبَ تصورات الأساتذة الجامعيين في الجامعات الجزائرية**، (دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي-)، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة واد سوف- الجزائر، عدد: 10، مارس 2015.

4- 2 محاضرات ومداخلات

1. حيدر حاتم فالح العجرش، **تصنيف مناهج البحوث**، محاضرة منشورة في موقع كلية التربية الأساسية قسم العلوم بشبكة جامعة بابل، 2012، (www.uobabylon.edu.iq)
2. يحيى بن يحيى، **دورُ قراءة القرآن وحفظه في تنمية ملكة العربيّة لدى الناشئة** (مقاربة لسانية تطبيقيّة في ضوء نظريات تعلّم اللّغات)، المؤتمر الدولي حول دراسات اللّغة العربيّة وآدابها، عمّان- الأردن، 6- 8 جويلية 2019.

2-5 تـقــاريــر صحـفيّــة [1]

1. **إحصاء نسب المتورّطين في المخدرات لسنة 2009**، صحيفة الأيام، الأربعاء 06 ماي 2009 .
2. حفيظ صواليلي، **البيروقراطية والفساد يقوّضان الاقتصاد الجزائري**، موقع صحيفة الخبر (www.elkhabar.com)، 27 فبراير 2018.
3. نشيدة قوادري، **13 "نقطة سوداء" في إصلاحات بن زاغو وبن بوزيد**، صحيفة الشروق اليومي الإخبارية الوطنية، الخميس 21 مارس 2013، العدد: 3961.

ثانيا: مراجع اللغة الأجنبيّة

1 . Books

1. A committee of college and university examiners, **Taxonomy of educational objectives** (the clasification of educational goals), handbook1 cognitive domain, longmans, london- Britain, 1956.
2. A.Akmajian, R.A.Demers and R.M.Hamish**, Linguistic An introduction to language and communication**, Cambridge : The MIT Press, 1984.
3. Adam, J.-M., **Les textes : types et prototypes** – **récit**, **description, argumentation, explication et dialogue**. Paris, Armand Colin, 2008 (1ère éd. 1992)
4. Ahmed nouh-mefnoun et Brahim abdessalam, **Dictionnaire Mozabite -français**: validé par Haut-commissariat à l'Amazighité, ENAG EDITION (n.d)
5. **Apprendre à vivre. Des philosophies antiques au développement personnel**, Les Grands dossiers des Sciences Humaines, n° 23, juin-juillet-août 2011.
6. Atmani fadila, **Application d'une typologie des défauts de cohérence textuelle a l'analyse des productions écrites d'apprenants de troisième année secondaire**, université mentouri, Constantine - algérie, 2006.
7. B. F. Skinner,**Walden** 2, Hackett Publishing Company, 2005 (first pubished 1948)
8. Brown, G.and George Yule**. Discourse Analysis**. C.UP. london, 1983.
9. Charles A, Perfetti, Lesgold, Alan M**, Discourse Comprehension and Sources of Individual Differences**, Pittsburgh Univ, 1977, ERIC Number: ED145400
10. Chris Baldick ,**Oxford concise dictionary of literary terms**,oxford university press,NewYork-USA,2001.
11. Christopher J.Gledhill, **Collocation in Science Writing**, Gunter Narr Verlag Tübingen,Germany, 2000.
12. Corder, S.P. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University

(1) ملاحظة: اعتمدت الجرائد الصحفية للإثراء في غير العناصر الأساسية المبينة في حدود البحث.

press. 1981.

13. Danielle S. McNamara and Art Graesser, **Coh-Metrix: An Automated Tool for Theoretical and Applied Natural Language Processing**, Institute for Intelligent Systems, University of Memphis.
14. Danielle S. McNamara and Scott A**.** Crossley**, Text Coherence and Judgments of Essay Quality** (Models of Quality and Coherence), Department of Applied Linguistics, Georgia, usa (n.d)
15. Danielle S. McNamara, Maxm. Louwerse, Arthur c. Grasser, **coh-metrix: automated cohesion and coherence scors to predit text readability and facilitate comrehension**, University of Memphis, September 2002 – August 2005.
16. Dvid Mastumoto, **The cambridge dictionary of psychology**, Cambridge university press, New York-USA, 2009.
17. Edited by Theresa Enos, **Encyclopedia of Rhetoric and Composition (Communication From Ancient Times to the Information Age)**, Routledge, New York-USA , 1996.
18. Frederic C. Bartlett, **Remembering** (A Study in Experimental and Social Psychology), Cambridge University Press, 2nd edition, 1995.
19. Gisela Redeker, **Coherence and Structure in text and discourse,** Research Gate, January 2000 (s.n)
20. Grammar: **Sentence Structure and Types of Sentences**, Walden University, Minneapolis, Minnesota, US (n.d)
21. H. Douglas Brown, **Principles of Language Learning and Teaching**, Pearson Education, 2006, NewYork –USA.
22. Halliday, M.A.K., '**Lexis as a Linguistic Level**', Journal of Linguistics 2 (1) 1966. (s.n)
23. Heidi Dulay and others, **Language two**. New York: Oxford University Press, 1982.
24. Howard Jackson, Etienne Zé Amvela, **Words, Meaning, and Vocabulary,an introduction to modern english lexicology**, Continuum, Gromwell Press, Trowbrige-Great Britain, 2004.
25. Ilker Etikan, Kabiru Bala ,**Sampling and sampling methods**, Biometrics and Biostatistics International Journal, Vol: 5, Issue: 6, 2017.
26. Isabelle Clerc et autres, **Analyse linguistique de textes tirés des publications de l'administration publique**, Étude préparée pour le Conseil de la langue française, Université Laval, 2001, Québec- Canada, 2001 (s.n)
27. J.A.CUDDON, **a dictionary of Literary Terms and Literary Theory**, Revised by M.A.R.HABIB, WILEY-BLACKWELL, 2013, Edition n° 5.
28. Jack C. Richards and Richard schmidt, **Longman Dictionary of languagr teaching and applied linguistic**, Longman, UK, 2010, Edition N°4.
29. Jack C. Richards and Richard schmidt, **Longman Dictionary of languagr teaching and applied linguistic**, Longman, UK, 2010, Edition N°4.
30. Jauss (Hans Robert), **Pour une esthétique de la réception**, Trad. de l'allemand par Claude Maillard, Tel (n° 169), Gallimard, Paris – France, 1990.

31. Jean Duboi et René Lagane**, larousse (grammaire)**, I.M.E – 25110 Baume-les dames, France, 2005.
32. Jocelyne Giasson, **La compréhension en lecture**, Québec, Gaëtan Morin éditeur ltée, 1990.
33. John T. Roscoe, **Fundamental Research Statistics** (for the behavioral sciences), Holt, Rinehart and Winston, Ine, USA, 1969.
34. José luiz meurer, **relationships between cohesion and coherence in essays and narratives**, (s.n) (n.d)
35. Lennart Bjork, Christine Raisanen, **Academic Writing: A University Writing Course**, Copenhagen Business School Press, 1997.
36. Li Fengjie, Yuan Xiuying, Zhang Chuanze. **Analysis of the Problems on Coherence in College English Writing**. International Journal of Language and Linguistics. Vol. 2, No. 6, 2014.
37. Library Study Smart**, Paragraph structure**, western sydney university, February 2017. link:(westernsydney.edu.au/studysmart)
38. Linwood Rumney**, Paragraph Structure**, Nesbitt-Johnston Writing Center, Hamilton College, Clinton, NY 13323. (n.d)
39. Lorraine pepin, **analyse de quelques défauts de cohérence textuelle**, Université du Québec à, Rimouski, publié dans la revue web sur l'amélioration du français en milieu collégial :"Correspendance" Volume 4, numéro 2,1998.
40. M.A.K.Halliday. Ruqaiya Hasan, **Cohesion in English**, longman, by Sheck Wah Tong, Hong Kong-china, Edition N°1, 1976.
41. Marie-France Bishop et autres, **L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui** (temps consacré et choix didactiques), Repères, 2015.
42. Marjolijn Verspoor, **Cognitive exploration of language and linguistics**, J. Benjamins Pub.Co, 1998.
43. Mayer,R.E, **Multimedia learning**. New York-USA, Cambridge University Press, 2001.
44. Michael McCarthy, **Discourse Analysis for Language Teachers**, cambridge university press, 1991.
45. Michel Driol, **apprendre à lire de l'explicite à l'implicite**, IUFM de lyon-lyon (n.d)
46. Michel Foucault. Julia kristeva et 7 plus**, Théorie d'ensemble**, Tel Quel , Éditions du Seuil, paris-France, 1968.
47. Morris, Charles**, Foundations of the Theory of Signs**, University of Chicago Press, Édition : Underling, Chicago-USA, 1938.
48. N Catach, **L'orthographe française: traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés**, C Gruaz, D Duprez - 1980 – Nathan.
49. Noam Chomsky, **Syntactic Structures**, Mouton Publishers, The Hague, paris - france, 1985, Edition N°14 (First edition 1957)
50. Oshima, Alice & A. Hogue, **Writing Academic English**, 4° edition, NY: Pearson Education, 2006, Inc.

51. Paul Grice, **Logic and Conversation, Syntax and Semantics**, Vol. 3, Speech Acts, ed. by Peter Cole and Jerry L, Morgan. New York: Academic Press 1975.

52. Peter Childs and Roger Fowler, **The Routledge Dictionary of literary terms**, Routledge, london and new york, 2006.

53. Robert J. Tierney and James H. Mosenthal, **the cohesion concept's relationchip to the coherence of the text**, University of Illinois at Urbana-Champaign, October 1981.

54. Robert Lado**, Linguistics Across Cultures** (Applied Linguistics for Language Teachers), The University of Michigan Press, Ann Arbor-USA, 1957.

55. Robert M. Gagne, **Conditions of Learning**, 3 rd Edition, Hardcover, 1977.

56. Rod Ellis, **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford University Press, New York- USA, Edition N°10, 2003.

57. Roger Schank and Robert Abelson, **Scripts Plan Goals and Understanding** (An anquiry into Human Knowledge Structures), LEA, The Artificial Intelligence Series, New Jersey-USA, 1977.

58. S. C. Garrod & A. J. Sanford, **The mental representation of discourse in a focussed memory system (** Implications for the interpretation of anaphoric noun phrases), Journal of Semantics 1982.

59. Said M. Shiyab and Sonia Hlimi **Writing business letters across languages (guide to writing clear and concise business letters for translation purposes)**, Cambridge Scholars Publishing, first published 2015.

60. Sebastian Deterding, **the Great Escape from the Prison House of Language**, (slideshare)Digital Creativity lab, University of york, DIGRA/FDG, 2016.

61. **Sentence Fragments and Run-ons**, Created by the Virginia Wesleyan College Learning Center Clarke Hall, Room 223 (n.d)

62. Shehdeh Fareh, **Macrolinguistic Errors in Arab EFL Learners Essays**, Procedia - Social and Behavioral Sciences 141 , 2014

63. Soualah Momammed, **Cours élémentaire d'arabe parlé**, "la typo-litho" et jules carbonel réunies, Paris- France, édition n° 8, 1941, p: 40. 111. 159

64. Simon Garrod and Anthony Sanford, **Interpreting anaphoric relations: The integration of semantic information while reading,** Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, Volume 16, Issue 1, February 1977.

65. Starting Strong: **A Guide to Pre-Service Training**, 1996, MOSAICA, AmeriCorps National Provider.

66. Steve and Ruth Bennet, 365 **TV-free activities you can do with your child**, Published by Adams Media Corboration, Printed in Canada, 1996.

67. Svetlana Tayglova, **analyse psycholinguistique des écarts à la norme discursive**, Structures des francais en contact, Jun 2008, Nouvelle - Orléans, United States.

68. Teun A.Van Dijk ,**Text and Context** (Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse), Longman, New York-USA, 1976.

69. Tony McEnery and Andrew Hardie, **Corpus Linguistics** (Method, Theory and Practice) , Cambridge Univercity Press, 2011.

70. Trond Egil Toft, **Better learning through handwriting**, University of Stavanger, ScienceDaily, 24 January 2011.link : (www.sciencedaily.com/releases/2011/01/110119095458.htm)

71. Vincent Nyckées**, La sémantique**, chez Belin, 1998 (s.m)

2. Articles

1. Alistair knott and ted sanders, T**he classification of coherence relations and ther linguistic markers : an exploration of tow languages**, journal of pragmatics, Volume 30, Issue 2, August 1998.

2. Alois Heuboeck, **Some Aspects of Coherence, Genre and Rhetorical Structure – and Their Integration in a Generic Model of Text**, language studies working papers, University of Reading, Vol. 1 (2009)

3. Angelica vâlcu. **La configuration de l'univers textuel: cohérence et cohésion**. Annals of the "Dunărea de Jos" University of GALAŢI Fascicle XIII. Ne Series.Issue 25, XXIV, 2006 .

4. Dannie Pomerleau et autre, **Les niveaux de représentation mentale d'un texte**, 2016.

5. Firth John Rupert, **A Synopsis of linguistic theory** 1930-1955, Studies in linguistic Analysis, Basil Blackwell Oxford, 1962.

6. Gabriel OTMAN, **Le traitement automatique de la relation partie-tout en terminologie,** Faits de langues, n°7, Mars 1996. La relation d'appartenance.

7. Gilles Kermarrec, **Stratégies d'apprentissage et autorégulation. Revue de question dans le domaine des habiletés sportives**, Movement & Sport Sciences 2004/3 (no 53)

8. Goodluck C.Kadiri and others, **The use of lexical cohesion elements in the writing of ESL learners**, Research in Language, 2016, vol. 3.

9. Jack Sperbeck, **Ten Lessons in Clarity and Grace**, Journal of Applied Communications, 1999, Vol. 83: Iss. 1.

10. Jean Dubois, **Grammaire scientifique et grammaire pédagogique**, Langue française, 1972, N°14.

11. Jeanne Fahnestock, **Semantic and lexical coherence: What Are They and How Are They Achieved ?** College Composition and Communication, Vol. 34, No. 4, 1983, NCTE, ERIC Number: ED202019.

12. Julie Méthot, Roxane Therrien, **Rédaction d'un article : trucs et astuces**, Pharmactuel Vol. 42 N° 4, Novembre - Décembre 2009.

13. Kathleen Cotton, **Classroom Questioning**, School Improvement Research Series, School Improvement Program of the Northwest Regional Educational Laboratory, may 1988.

14. Krejcie and Morgan, **Determining Sample Size for Research Activities**, Educational and Psychological Measurement, 30, 1970.

15. Michel charoles, Besançon, **introduction aux problèmes de la cohérence des textes** (Approche théorique etdes pratiques pédagogique), langue française, 1978, N° :38.

16. Michel Charolles,**Grammaire de texte - Théorie du discours - Narrativité**, Pratiques: linguistique, littérature, didactique, n°11-12, novembere 1976. Récit 1.

17. Mohammed Alkhatib, **La cohérence et la cohésion textuelles :problème linguistique ou pédagogique ?**, Didáctica. Lengua y Literatura, 2012, vol. 24

18. Nils Roll-Hansen, **Why the distinction between basic (theoretical) and applied (practical) research is important in the politics of science**, CPNSS, publisher: Contingency And Dissent in Science Project and others, London- UK, 2009.

19. Rolf A.Zwaan, Gabriel A.Radvansky, **Situation Models in Language**(Comprehension and Memory), Psychological Bulletin, 1998, Vol. 123

20. S. Pit Corder, **Que signifient les erreurs des apprenants ?** Langages, 14e année, n°57, 1980. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, sous la direction de Clive Perdue et Rémy Porquier.

ثالثًا: مُـــــراســـــــلات (1)

1. أفرام نعوم تشومسكي Avram Noam Chomsky (19 آوت و 13 نوفمبر 2016)
2. جيـــسـلا ريـــدكـــر G i s e l a R e d e k e r (8 ماي 2020)
3. شـــــارل بـيـــرفـــتي Charles A. Perfetti (28 آوت 2016)
4. مـــــارتـــــن كـــــــاي M a r t i n K a y (5 سبتمبر و16 أكتوبر 2016)

رابعا: مـــواقـــع إلكـتـــرونيّـــة

1. awelu.srv.lu.se (موقع جامعة لوند السويدية للكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية)
2. dictionary.cambridge.org (معجم كامبردج للغة الإنجليزية)
3. dictionnaire.sensagent.leparisien.fr (معجم متعدد اللغات يقدم خِدْمَاتٍ لغويةً عديدة)
4. student.unsw.edu.au (موقع جامعة نيوساوث ويلز الأسترالية الداعم لمهارات الكتابة)
5. www.ciam.edu (معهد كاليفورنيا للإدارة المتقدّمة يتضمن جدول معايير تقييمية للاختبار الكتابي)
6. www.dictionary.com (موقع تعليم المفردات الإنجليزية عن طريق أنشطة تفاعلية)
7. www.ieltsadvantage.com (موقع نظام اختبار اللغة الإنجليزية الدولي يتضمن معايير كتابية)
8. www.intellaren.com (موقع تطبيقات حول اللغة العربية يتضمن إحصاء مفردات القرآن)

---

(1) تعريف المرسل إليهم في متن البحث.

9. www.larousse.fr (معجم لاروس للغة الفرنسية)
10. www.surveysystem.com (موقع حاسبة حجم العينة وبرامج مسحية للبحوث العلمية)
11. www.wikipedia.org (ويكيبيديا الموسوعة الحرة متعددة اللغات)

فـهـــرس الجـداول

1 عناصر الاتساق النصيّ 60
2 علاقات الربط المتصلة وأدواتها 65
3 علاقات الربط المنقطعة وأدواتها 66
4 طبيعة التراكيب الجُملية 125
5 الإطار المرجعيّ للدراسة 161
6 أنواع ومستويات أخطاء التدخّل اللغوي 192
7 إحصاء مجتمع البحث حَسْبَ التفرعات الطبقية الأساس 199
8 تفصيل العدد الكلي للعينة حَسْبَ متغيّرات كل نوع طبقيّ 200
9 تفصيل أشكال الاختلالات الانسجامية وتكراراتها على مستوى البنية الصغرى 206
10 خلاصة الأصناف الإجرائية لاختلال الانسجام وتكراراتها في البنية الصغرى 206
11 إحصاء تمرينات قواعد الاتساق للمستوى المتوسط حسب القدرات التعلمية 237
12 تفصيل أشكال الاختلالات الانسجامية وتكراراتها على مستوى البنية الكبرى 282
13 الفروق التكرارية والنسبية لأشكال الاختلالات الانسجامية في البنية الكبرى 285
14 خلاصة إحصائية لنسب الاختلالات الانسجامية للبنية الكبرى حَسْبَ أصنافها 286
15 تفصيل أشكال الاختلالات الانسجامية في البنية الكبرى حَسْبَ التصنيف القابل للإحصاء 288
16 نتائج اختبار الفرضية حَسْبَ الأسئلة 289
17 إحصاء تمرينات عناصر البنية الكبرى حسب أسئلة الاستعمال أو التحليل والتركيب 308
18 أمثلة لعدم توافق الجملة التغريضية الأولى مع سياق موضوع النصّ 357
19 نماذج لأخطاء مخالفة الأطر العُليا للنصّ 359
20 نماذج لأخطاء توظيف حروف الجرّ 360
21 نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لقيم متغيّر نوع التعليم 375
22 نتائج اختبار المتغيرات المستقلة T-test لقيم متغيّر الشعبة 376
23 نتائج اختبار المتغيرات المستقلة T-test لقيم متغيّر الجنس 377
24 نتائج اختبار المتغيرات المستقلة T-test لقيم متغيّر لغة الأمّ 378

فـهــرس الأشـكـال

1 تداخلات مستويات النصّ 16
2 مخطّط النصّ الوصفيّ 97
3 مخطط النصّ السرديّ 98
4 مخطط النص التَّعدادي 99
5 مخطط النصّ المُـقـارنيّ 99
6 مخطط نصّ السبب والنتيجة 100
7 مخطط نصّ المشكلة والحلّ 100
8 تمثيلات النصّ المُندمجة بين الكاتب والقارئ 139
9 المستويات المتداخلة للمتغيرات الخارجية 164
10 مستويات تشخيص الأخطاء 195
11 الاعتداليّة في توزيع أخطاء مستوى البنية الصّغرى 212
12 مكوّنات المِنهاج 218
13 نسب التطبيقات للمستوى الابتدائي في قواعد الاتساق 239
14 نسب التطبيقات للمستوى المتوسط في قواعد الاتساق 240
15 الاعتدالية في توزيع أخطاء مستوى البنية الكبرى 283

فـهـرس الموضوعات

قائمة الاختصارات 07
الإهـــــــــداء 09
شـكـر وتـقـديـر 11
مـلـخّـــــص 13

المقدمة

1. مجـــال البحـــث 16
2. أهمّيّـــة البـحـــث 18
3. أهـداف البـحـث 19
4. حـــدود البـحـث 20
5. مصطلحات البحث 21
6. مـشـكـلـة البحث 22
7. فـرضيـات البحـث 23
8. محتـويـات البحـث 23
9. نـقـــد المـراجـع 26
10. صعـوبات البحـث 26

الفصلُ الأول

الإطار المفاهيمي النظري

تـمـهـيـد 33

المبحثُ الأول: النـص والبنية والتعبير

1. النـــــــصّ 33
2. نحـــو النـــصّ 34
3. البـُـنـــيـــــة 36
3.1 البُـــنـــيـــــة الصُّـــغـــــرى 37
3.2 البُـــنـــيـــــة الكـُـــــــبرى 38
3.3 العلاقة بين البنية الكبرى والصغرى 39
4. التعبير الكتابي 40

المبحثُ الثاني: الاتساق و الانسجام

1. الاتّـــســـاق 42
2. الانـــسجـام 45
2.1 تعريف الانسجام 45
2.2 اشـتراط المناسبة 50
3. العلاقة بين الاتساق والانسجام 52
4. عنـاصـــر عمـليـة الانسجـام 57
4.1 عـلى مـسـتـوى النـصّ المـوجـود 58
4.1.1 مجـــال البُـنـيـة الصُّـغـرى 59
4.1.1.1 تحـدّد الدَلالة 62
4.1.1.1.1 العـطـــف النـحـــويّ التـــركيـبـــيّ بـــأداة 63
4.1.1.1.1.1 العلاقات المتصلة 65
4.1.1.1.1.2 العلاقات المنقطعة 66
4.1.1.1.2 العطف النحوي التركيبي بغيـر أداة (الفصل) 69
4.1.1.1.3 خلاصة مسائل الربط اللفظي 71
4.1.1.2 استمرار الدَلالة 73
4.1.1.2.1 الاستمرارية النحوية 73
4.1.1.2.1.1 الإحـالة الـدلاليّة 73
4.1.1.2.1.1.1 أنواعها الموضعية 74
4.1.1.2.1.1.1.1 إحالـة نـصيـة داخـليـة 74

4.1.1.2.1.1.1.1.1 إحالة على سابق 74
4.1.1.2.1.1.1.1.2 إحالة على لاحق 74
4.1.1.2.1.1.1.2 إحالة خارجية مقامية 74
4.1.1.2.1.1.2 أشكالها اللفظية 75
4.1.1.2.1.1.2.1 الإضمار 75
4.1.1.2.1.1.2.1.1 الضمائر 75
4.1.1.2.1.1.2.1.2 الأسماء الموصولة 76
4.1.1.2.1.1.2.2 المُعرفات 76
4.1.1.2.1.1.2.2.1 أسماء الإشارة 76
4.1.1.2.1.1.2.2.2 لام التعريف 76
4.1.1.2.1.1.2.3 أسماء المقارنة 78
4.1.1.2.1.2 الاستبدال الصّيغي 78
4.1.1.2.1.3 الحذف الصيغي 80
4.1.1.2.2 الاستمرارية المعجمية 81
4.1.1.2.2.1 التكرار 81
4.1.1.2.2.1.1 التكرار المحض 81
4.1.1.2.2.1.2 الاسم المشترك 82
4.1.1.2.2.1.3 الاسم المرادف 83
4.1.1.2.2.1.4 الاسم المطلق 83
4.1.1.2.2.1.5 الاسم العام 84
4.1.1.2.2.1.6 تكرار الضمير 84
4.1.1.2.2.2 الاسم النقيض 85
4.1.1.2.2.3 الاسم المتضام 85
4.1.1.3 حروف الجرّ 87
4.1.2 مجال البُنية الكبرى..... 88
4.1.2.1 موضوع النصّ 89
4.1.2.1.1 وضوح الأفكار 90
4.1.2.1.2 استيفاء الأفكار موضوع النصّ 91
4.1.2.1.3 استيفاء أقسام النص عناصرها الدلالية 92
4.1.2.2 بنية النصّ 94
4.1.2.2.1 التقسيم الأساس 94
4.1.2.2.2 التقسيم الهرمي 95
4.1.2.2.3 التنظيم الدلالي 101

4.1.2.2.4 المنظمات النصية 103
4.1.2.2.4.1 ألفاظ الربط الشاملة 104
4.1.2.2.4.2 ألفاظ التحول في الموضوعات 105
4.1.2.2.5 التغريض 106
4.1.2.2.6 بناء الفقرة 107
4.1.2.2.7 تفقير الأفكار 108
4.1.2.3 سياق النصّ 108
4.1.2.3.1 سياق الموقف 110
4.1.2.3.2 سياق المعرفة الخلفيّة المشتركة 112
4.1.2.3.3 توافق العنصر التغريضي مع موضوع النصّ 113
4.1.2.3.4 توافق الأفكار مع موضوع النصّ 113
4.1.2.3.5 التوافق بين الأفكار الرئيسة 113
4.1.2.3.6 التوافق مع طبيعة اللغة 114
4.1.2.3.7 الأطر الشكليّة للنصّ 116
4.1.2.4 بيانات النصّ 117
4.1.3. مجال السهولة النصية 119
4.1.3.1. مؤشر الألفاظ 120
4.1.3.2. مؤشر البنى التركيبية 124
4.1.3.3. مؤشر البنى الموازية 129
4.1.3.4. مؤشر سهولة القراءة 131
4.2 على مستوى الكاتب 133
4.3 على مستوى القارئ 135
4.4 على المستوى المشترك بين الكاتب والقارئ 138

خلاصة 145

الفصلُ الثاني

الدراساتُ السّابقة

تمهيد 148

المبحثُ الأول: الدراسات العربية 148
المبحثُ الثاني : الدراسات الاجنبية 156
خلاصة 158

الفصلُ الثالث

الإطـــارُ المـرجعـيّ

تـمـهـيـد 161

المبحثُ الأول: ميـدان البـحـث 161

1. مجتـمـع البحث 161
2. متغيرات البحث 163
3. عيّـنـة البحث 165

المبحثُ الثّاني: منـاهـج البـحـث 171

1. التـحـلـيـل 171
   1.1 مفهوم الصواب والخطأ اللغوي 171
   1.2 معـياريّـة الصـواب والخـطأ 172
   1.3 تعريف منهـج تحليل الأخطاء 173
   1.4 خـطـوات تحـليـل الأخـطاء 175
2. الـوصـف 176
3. الاستدلال الاستقرائي 177
4. التـفـسـير 177
5. التـطـبـيـق 181

المبحث الثّالث: أدوات الـدراسـة 183

1. الأسئـلـة والـفـروض 183
2. الإجـراء الكـتـابي 184
3. استـمـارة المتعـلـمـين 185
4. استمـارة المـؤسـسـات 186
5. الـمـدوّنـة 187
6. صِنـافـة الأخـطـاء 188
7. النـسبـة المقبـولة للأخطـاء 196
8. برنامج معـالجة البيانـات SPSS 196

خـلاصـة 197

الفصلُ الرابع

الإطـار التـطبـيـقـي

(نتائج الدراسة ومناقشتها)

تـمـهـيـد 199

المبحث الأول: مستوى المتغيرات اللغوية الداخلية 202

المطلب الأول: مستوى البنية المحلية الصغرى 202

1. الأسـئـلة : 202

2. الـفـرضـيـة : 203

3. نتائج اختبار الفرضيّة وتفسيراتُها 205

3.1. الفرضيّةُ الجزئية الأولى: وجود الاختلالات في البنية الصغرى 205

3.1.1. مستوى العلاقة الدلالية 207

3.1.2. طبيعة العلاقة الدلالية 208

3.2. الفرضيّةُ الجُزئيّةُ الثّانية: شُمول الاختلالات الأصناف الاتّساقيّة 209

3.3. الفرضيّة الجزئية الثالثة: الشيوع والاعتدالية في توزيع في الأخطاء 212

3.4. الفرضية الجزئية الرابعة: تفاوت الأخطاء كميًّا حَسْبَ أصنافها 213

3.5. الفرضية الجزئية الخامسة: التوسّط في فداحة الأخطاء 215

4. تعليل الأخطاء 216

4.1. الأسباب العامّة غير المباشرة 216

4.1.1. السياسة والتخطيط اللغوي 217

4.1.1.1. بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات 218

4.1.1.2. اختيار محتوى أدوات الاتساق وتنظيمه وتطبيقه 222

4.1.1.2.1. اختيار المحتوى 223

4.1.1.2.2. تنظيم المحتوى و تدريجه 224

4.1.1.2.3. عرض المحتوى 227

4.1.1.2.4. التطبيق على المحتوى 237

4.1.2. الازدواجيّة اللغويّة 244

4.2. الأسباب الجزئية المباشرة 245

4.2.1. الإبهام في استمرار الدَلالة بالإحالات 246

4.2.2. الانقطاع في استمرار الدَلالة بالإحالات 255

4.2.3. الإبهام في تجدد الدَلالة بروابط العطف المنطقي 257

4.2.4. الانقطاع في تجدد الدَلالة بروابط العطف المنطقي 262

4.2.5. الإبهام في استمرار الدَلالة بالتضام 265
4.2.6. الانقطاع في استمرار الدَلالة بالتضام 269
4.2.7. الإبهام في استمرار الدَلالة بالتكرار 270
4.2.8. الإبهام في تحدد الدَلالة بالوصل في حالة الفصل 272
4.2.9. الانقطاع في تحدد الدَلالة بالوصل في حالة الفصل 273
4.2.10.عدم الترتيب في تحدد الدَلالة بروابط العطف المنطقية 274

المطلب الثاني: مستوى البنية الكبرى 278

1. الأسئلة 278
2. الفرضية 279
3. نتائج اختبار الفرضية وتفسيراتها 281
3.1. الفرضية الجزئية الأولى: وجود الاختلالات في البنية الكبرى 282
3.2. الفرضية الجزئية الثانية: شُمولُ الاختلالات لأصنافها 283
3.3. الفرضية الجزئية الثالثة: شيوع الأخطاء بين أفراد العينة 283
3.4. الفرضية الجزئية الرابعة: تفاوت الأخطاء كميًّا 284
3.5. الفرضية الجزئية الخامسة: تجاوز الأخطاء النسب المفترضة 288

4. تعليل الأخطاء 289
4.1. الأسباب العامّة غير المباشرة 290
4.1.1. اختيار المحتوى 291
4.1.1.1. الخلل في الجانب الاصطلاحي 292
4.1.1.2. الخلل في إيفاء عناصر من المحتوى حقها 294
4.1.1.3. الخلل في إهمال عناصر من المحتوى 301
4.1.2. تنظيم المحتوى وعرضه 302
4.1.3. التطبيق على المحتوى 307
4.1.3.1. جدول إحصائي حول التمرينات 307
4.1.3.2. طبيعة التطبيقات 308
4.1.3.3. التدرجُ في التطبيقات 309
4.1.3.4. الفروق الكمية بين أنواع التطبيقات 310
4.2. الأسباب الجزئية المباشرة 311
4.2.1. من حيثُ وَحدةُ " الفكرة " 311
4.2.1.1. طبيعة أخطاء التفكير وعواملها 311
4.2.1.2. تباين الأفكار (التخالف والتناقض) 315
4.2.1.2.1. عدم التوافق من حيثُ التمثيلُ للحكم 315

4.2.1.2.2. عـــدم التـوافـــق مـن حـيـثُ التـعلـيـلُ 316
4.2.1.2.3. عدم التوافق من حيـــثُ عـلاقةُ المُتضمّنيـــة 316
4.2.1.2.4. عدم التـوافـق من حيثُ عــلاقـة التضمّنيـة 316
4.2.1.2.5. عدم التوافق من جهة وصف ما يقضيه السياق 316
4.2.1.2.6. عـدم التـوافـــق من حيـثُ السببُ والنـتيـجـة 316
4.2.1.2.7. عـدم التـوافـــق من حيـثُ التعـمـيـمُ المخطئ 319
4.2.1.2.8. عـــدم التـــوافـــق من حـيثُ الاستـــثـنـاءُ 320
4.2.1.2.9. عـدم التـوافـق من حيثُ التصنيفُ والتقسيم 320
4.2.1.3. غـــمـــوض الأفـــكـــار 321
4.2.1.3.1. الاضطراب في المعرفة اللغوية 322
4.2.1.3.1.1. اخـتـــلال الـــتراكيـب 323
4.2.1.3.1.2. اخـتـــلال المـفـــردات 325
4.2.1.3.1.3. الإطـنـــاب المـخـــل 326
4.2.1.3.1.4. الحـذف والـزيـادة المخلـة 327
4.2.1.3.2. الاضطراب في المعـارف العامة 328
4.2.1.4. منـاقضـة الحقـائـق العـامـة 330
4.2.1.5. تخالف الأفكار مع سياق الموضوع 334
4.2.1.6. سـوء التنـظيم الـدلالي الشـامل 336
4.2.1.7. سـوء توظيف المنظمات النصيّـة 338
4.2.1.8. عـدم إيفـاء الموضـوع أفكـارًا 342
4.2.1.9. الأخـــطـــاء المـغـلـقـــة 346
4.2.2. من حيثُ وَحدةُ " الفقرة " 347
4.2.2.1. ركم الأفكـار وعـدم تفقيرهـا 347
4.2.2.2. الإخـلال ببنيـة الفـقـرة 349
4.2.2.3. عـدم الوصل بيـن الفقـرات 349
4.2.3. من حيـثُ وَحـدةُ "النص" 351
4.2.3.1. عـدم وجـود مـقـدمة أو خـاتمـة للموضـوع 353
4.2.3.2. وجـود مقـدمة أو خـاتمة مخـلة بإطـار الموضـوع 354
4.2.3.3. عدم توافـق عنصر الجملة الأولـى مع سيـاق النص 357
4.2.3.4. عدم وجود العنـاصر المتممة في الرسالـة و التقريـر 358
4.2.3.5. عدم مراعاة الأطر الشكلية المناسبة لسياق الموضـوع 358

المطلب الثالث: مستوى السّهولة النصيّة 360
1. سوء توظيف حروف الجر 360
2. تعدد عناصر الجملة وسوء ترتيبها 366
3. المعدِّل الواقع في غير موضعه 368
4. الإفراط في توظيف المفردات 369
5. عدم توازن البنى التركيبية المتوازية 370
المبحث الثاني: مستوى المتغيّرات الخارجيّة المصاحبة 372
1. أسئلة المتغيرات الخارجية وفرضياتها 374
2. نتائج اختبار الفرضيات وتفسيرها 375
2.3.1 الفرضية الأولى: (متغير نوع التعليم) 375
2.3.2 الفرضية الثانية (متغير الشعبة) 376
2.3.3 الفرضية الثالثة: (متغير الجنس) 377
2.3.4 الفرضية الرابعة (متغير لغة الأم) 378
خلاصة 385

الفصل الخامس
الحلول

تمهيد 388
المبحث الأوّل: اختيار المحتوى 389
1. عناصر الاتساق 389
1.1. مستوى البنية الصُّغرى 389
1.2. مستوى البنية الكبرى 392
1.2.1. من حيثُ الهيكلة 392
1.2.2. من حيثُ الأفكار 394
المبحث الثّاني: العرض 397
المبحث الثّالث: الاستعمال 402
المبحث الرّابع: التقويم 412
خلاصة 415
خاتمة 418
ملخص عربي فرنسي إنجليزي 423
ملاحق 423
1. وثيقة الموضوعات الاختياريّة 424
2. وثيقة التعليمات الموجّهة إلى الأساتذة..... 425

3. وثيقة إنجاز التعبير الكتابي 426
4. استمارة المعلومات التصنيفية الموجهة إلى المؤسسات الحُرّة 427
فـــهـــــارس 429
5. فهرس المراجـع 430
6. فهرس الجـداول 448
7. فهرس الأشكال 449
8. فهرس الموضوعات 449
9. خلاصة الدراسة باللغات الثلاث 459

* * *

ملـخــص

في إطار تعليميّة اللّغة العربية سَعت هذه الدِّراسةُ اللّسانيّة التّطبيقيّة إلى الكشف عن أسباب الخلل في انسجام نصوص التلاميذ الكتابية التعبيرية في ضوء مجموعة من المتغيّرات المصاحبة، وذلك عن طريق التّحليل الميدانيّ لأخطاء توظيف عناصر الاتساق المؤثّرة في التّلاحم الدلالي للنصّ في تعابير عيّنةٍ عشوائيّة من تلاميذ الصفِّ الأوّل لدى ثانويات نموذجيّة من ولاية غرداية. وبالاستعانة بمجموعة من الأسئلة والفروض والأدوات المناسبة خلُصَتِ الدّراسةُ إلى تشخيصِ أشكال عديدة ومتفاوتة الفروق من أخطاء توظيف العناصر الاتّساقية والآليات التنظيميّة التي أسهمت فعلًا في تعويق تحدّد الدَلالة واستمرارها وتماسكها على مستوى المتواليات الجُمليّة المحليّة وعلى مستوى الهيكلة الشّاملة؛ وقد قدّمت الدّراسةُ بعض التّعليلات لتلك الأخطاء، واقترحت لها طائفةً من الحُلول.

الكلمات المفتاحيّة: لغة، نصّ، اتّساق، انسجام، تعبير كتابي، تحليل أخطاء.

Abstract

In the context of Didactic Arabic language, this applied linguistic study sought to uncover the causes of the defect in text coherence, in light of a set of accompanying variables. And that is through field analysis of errors in employing the elements of cohesion that affect the semantic texture of the text in the expressions of a random sample of first-grade students, in typical high schools from the wilaya of Ghardaia. With the help of a set of questions, hypotheses and appropriate tools, the study concluded with the diagnosis of many forms and Varying differences of errors in employing the coherent elements and the organizational mechanisms that actually contributed to obstruction the renewal and continuation and unity of the significance, at the level of local wholesale sequences, and at the level of the of the overall structure. The study provided appropriate explanations for these errors, and suggested appropriate solutions

Keywords: language, text, cohesion, coherence, written expression, error analysis.

Résumé

Dans le cadre de l'enseignement de la langue arabe, cette étude linguistique appliquée a cherché à découvrir les causes du déséquilibre dans la cohérence des textes expressifs écrits des élèves à la lumière d'un ensemble de variables d'accompagnement, à travers l'analyse de terrain des erreurs dans l'utilisation des éléments de cohésion qui affectent l'enchevêtrement sémantique du texte, dans des expressions d'un échantillon aléatoire d'élèves de première année dans des Lycées typiques de la wilaya de Ghardaïa. À l'aide d'un ensemble de questions, d'hypothèses, et d'outils appropriés, l'étude s'est conclue par le diagnostic de formes d'erreurs nombreuses et inégals dans l'emploi des éléments cohésives et des mécanismes organisationnels qui ont effectivement contribué à freiner le renouvellement, la continuité, et le consistance de la signification au niveau des séquences de phrases locales, et au niveau de la structure globale. L'étude a fourni quelques explications à ces erreurs et a suggéré une gamme de solutions.

Mots clés: langue, texte, cohesive, cohérence, expression écrite, analyse des erreurs.

République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université de Ghardaia
Collège des lettres et des langues
Département de langue et littérature arabe
Laboratoire du patrimoine culturel, linguistique, et littéraire du sud de l'Algérie à l'Université de Ghardaia

Analyse des erreurs de la cohérence dans l'expression écrite

Pour le premier niveau secondaire

- Etude de terrain dans les lycées de Ghardaia –

La thèse soumise pour remplir les conditions d'un doctorat en langue et littérature arabes
Spécialisation: études de linguistique appliquée

Préparation de l'étudiant:
Elalouani Idris

Encadrement du Prof. Dr :
Benyahia Yahia

Membres du jury :

Nom et Prénom	Grade	Etablissement	Qualité
Meddour Mohammed	Professeur	Ghardaïa	Président
Ben yahia Yahia	Professeur	Ghardaïa	Rapporteur
Aissani Abdelmadjid	Professeur	Ouargla	Examinateur
Touati Abdelkader	Maître de Conférence A	Laghouat	Examinateur

Année académique: (2020-2021 AD / 1442-1443 AH)