AL-AZHAR UNIVERSITY
BULLETIN OF THE FACULTY
OF
LANGUAGES & TRANSLATION

جامعة الأزهر
مجلة كلية اللغات والترجمة

وسائل الربط النحوي والمعجمي في قصة "خمره" للكاتب الإيرانى المُعاصر"هوشنگ مرادى كرمانى"

دراسة في ضوء علم اللغة النصي

أ.م.د/ هبة نبيل محمد عبد الرحيم

أستاذ اللغويات الفارسية المساعد، قسم اللغات الشرقية،
كلية الآداب، جامعة الإسكندرية

وسائل الربط النحوي والمعجمي في قصة "خمره" للكاتب الإيرانى المُعاصر"هوشنگ مرادى كرمانى" دراسة في ضوء علم اللغة النصي

هبة نبيل محمد عبد الرحيم
قسم اللغات الشرقية، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، مصر.
البريد الإلكتروني: heba.abdelrehim@alexu.edu.eg

ملخص:
تتناول هذه الدراسة موضوعًا من أهم موضوعات "علم اللغة النصي"، ألا وهو "الترابط النصي"، وذلك من خلال التطبيق على قصة (خمره) للكاتب الإيراني المعاصر (هوشنگ مرادى كرمانى)، وتَسعى هذه الدراسة، إلى دراسة وسائل الترابط النصي في القصة، على (المستويين النحوي، والمعجمي)، من خلال دراسة وسائل الروابط النحوية التي تعمل على ربط عناصر النص ببعضها، مثل الإحالة بأنواعها، وأدوات الربط، وكذلك من خلال دراسة وسائل الربط المعجمية، مثل التكرار والتضام.

الكلمات المفتاحية: علم اللغة النصي، وسائل الترابط النصي، الربط النحوي، الربط المعجمى، قصة خمره، هوشنگ مرادى كرمانى.

Means Of The Grammatical And Lexical Linkage In The Story "Khamra" By "The Contemporary Iranian Writer "Hoshang Moradi Kermani" Study In The Light Of Science Of Text Language

Heba Nabil Mohamed
Oriental Languages Department, Faculty of Arts, Alexandria University, Alexandria, Egypt.
E-mail: heba.abdelrehim@alexu.edu.eg

Abstract:
This study deals with one of the most important topics of "Text Linguistics" , which is "Textual Coherence", through the application to the story (Khamra) of the contemporary Iranian writer (Hoshang Moradi Kermani). To study the means of textual interconnection in the story, on the (Grammatical and Lexical levels), by studying the means of grammatical connections that link the elements of the text together, such as all kinds of reference, and linking tools, as well as by studying the means of lexical linkage, such as repetition and cohesion.

keywords: Science Of Text Language, Means Of The Textual Coherence, The Grammatical Linkage, The Lexical Linkage, The Story "Khamra", Hoshang Moradi Kermani.

مقدمة

لقد اتجهت الأبحاث اللغوية الحديثة نحو الدراسات النصية، لما احتلته من مكانة كبيرة في دراسة اللغة على مستوى النص، بعدما رأى بعض اللسانيين ضرورة تجاوز دراسة اللغة على مستوى الجُملة، إذ أنه لا يُمكن تفسير الكثير من الظواهر اللغوية في ضوء دراسات الجُملة التي تقتصر على دراسة العلاقات بين أجزاء الجُملة الواحدة، ومن بين تلك الظواهر، علاقات التماسك النحوي النصي، التي تخرج عن إطار الجملة المفردة.

وتتناول هذه الدراسة موضوعًا من أهم موضوعات "علم اللغة النصي"، ألا وهو "**الترابط النصي**"، ويُقصد بالترابط النصي، البنية الكُلية للنص، وتَسعى هذه الدراسة التي جاءت بعنوان **(وسائل الربط النحوي والمعجمي في قصة "خمره" "الجَرّة" للكاتب الإيراني المعاصر " هوشنگ مرادى كرمانى" " دراسة في ضوء علم اللغة النصي")**، إلى دراسة الترابط النصي في القصة، على **(المستويين النحوي، والمعجمي)**، من خلال دراسة الروابط النحوية التي تعمل على ربط عناصر النص ببعضها، مثل الإحالة بأنواعها، وأدوات الربط، وكذلك من خلال دراسة وسائل الربط المعجمية، مثل التكرار والتضام.

<u>أسباب اختيار الموضوع:</u>

لقد اختارت الباحثة قصة "**خمره**" للكاتب الإيراني المعاصر "**هوشنگ مرادى كرمانى**"، لتكون مادة تطبيق المنهج اللساني النصي، من أجل دراسة جوانب الترابط النصي فيها نحويا ومعجميا، فقد استطاع الكاتب أن يَربط بين أحداث قصته بشكلٍ مُحكم، يَجعل المُتلقي مُهتمًا بمُتابعة أحداث القصة، كا وُفق في اختيار عنوان قصته "خمره"، حيثُ جاء العنوان يَعكس قضية مُجتمعية مهمة يُعاني منها الريف بشكل عام، والريف الإيراني في القصة بشكل خاص، وهي قضية الفقر، التي كانت دلالات النص تعكسها بشكل قوي، ومن هُنا يأتي دور المُحلل النصي، لكي يقوم بالكشف من خلال تحليل النص عن جوانب الترابط النصي في العمل الأدبي.

وقد ركزت الباحثة على دراسة أبرز وسائل الربط النحوي والمعجمي في القصة– موضع الدراسة– نظرًا لكثرة تلك الوسائل، وتنوعها، وهذه القصة من لغة السرد التي تُعبر عن واقع الريف الإيراني بشكلٍ قوي.

منهج الدراسة:

لقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لأنه يَقوم على وصف الظاهرة، وتحليلها، وسوف تقوم الباحثة بوصف الظواهر ثم تحليلها مُستندة إلى آليات التحليل النصي، بغية الكشف عن الكيفية التي تضمن ترابط النص، والربط بين أجزائه المكونة له.

إشكاليات الدراسة:

انطلقت الباحثة في هذه الدراسة من خلال إشكالية رئيسية هي: ما هي وسائل الربط النحوي والمعجمي التي تميزت بها قصة (خمره)، والتي عملت على تماسك النص والربط بين أجزائه؟

وتفرعت من هذه الإشكالية الرئيسية الأسئلة الفرعية الآتية":

١– ما هي أهم وسائل الربط النحوي التي وردت في القصة بشكلٍ بارز ومُميز، وعملت على تماسك النص، والربط بين أجزائه؟

٢– ما هي أهم وسائل الربط المعجمي التي وردت في القصة بشكلٍ بارز ومُميز، وعملت على تماسك النص، والربط بين أجزائه؟

٣– كيف تحقق التماسك النصي في القصة– موضع الدراسة– من خلال وسائل الربط النحوي والمعجمي؟

الدراسات السابقة:

على الرغم من أن بعض الباحثين الإيرانيين، قد تناولوا هذه القصة، إلا أن المقالات والأبحاث المنشورة حول القصة، دارت حول مجال النقد الأدبي، من حيثُ مضامين وأفكار القصة،

وشخصياتها. ولم تتطرق أي دراسة إلى دراسة القصة، من حيث المنظور اللغوي، **ومن بين هذه الدراسات:**

١- محمد محمدى، نقد كتاب آن خمره، پژوهشنامه ادبيات كودک ونوجوان، شماره ٣، ١٣٧٤ هـ.ش.

تتناول هذه الدراسة مضامين، وأفكار القصة، وهدف الكاتب من تأليف هذه القصة.

٣- محمد عزيزى، نقد كتاب "داستان آن خمره" مرادى كرمانى، فرهنگ امروز جهان زير آئين وفرهنگ ماست، شهريور ١٣٩٣ هـ.ش.

قام الكاتب محمد عزيزي في هذه الدراسة بنقد القصة، مُوضحًا نقاط الضعف الرئيسية فيها، وكذلك نقاط القوة.

٤- ابو الحسن سليمانى؛ وآخرون، نگاهى به عناصر خمره هوشنگ مرادى كرمانى، اولين همايش ملى ادبيات كودک ونوجوان، ١٣٩٤ هـ.ش.

تتناول هذه الدراسة عناصر القصة، مثل الشخصية "شخصيت"، والحبكة "پيرنگ"، والنبرة "لحن".

تقسيم الدراسة:

قامت الباحثة بتقسيم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، ثم خاتمة، على النحو الآتي:

- المقدمة.

- **التمهيد:** سوف تتناول الباحثة الإطار النظري للدراسة، والتعريف بالكاتب، وإنتاجه الأدبي، كما يتضمن التمهيد تعريفًا بالقصة من حيث الشكل والمضمون والقيمة الأدبية.

المبحث الأول: الربط النحوي:

١- الربط الإسنادي

٢- الربط الإحالي

٣- أدوات الربط

المبحث الثانى : الربط المعجمي:

١- التكرار

٢- التضام

- **خاتمة:** تحتوي على أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة.

وأخيرًا: قائمة بأهم المصادر والمراجع.

تمهيد

أولاً- التعريف بالكاتب:

هوشنگ مرادي كرماني: كاتب إيراني معاصر، وُلد عام ١٣٢٣ هـ.ش في قرية سيرش التابعة لمحافظة كرمان، وُلد لأب وأُم قرويين، فقد والدته، وهو في عمر الثالثة، أو ستة أشهر. كان والده ضابط عسكري، وتسببت حادثة في أن يُعاني والده من اضطرابات حسية شديدة، وذُبول، الأمر الذى أدى أن يقضي حياته حتى آخر عمره، وهو في عُزلة.

بدأ دراسته في سيرش، ثم أكملها في كرمان، وتهران، وحصل على ليسانس الآداب، قسم اللغة الإنجليزية.

بدأ الكتابة منذ عام ١٣٣٩ هـ.ش في كرمان، بالتعاون مع إذاعة كرمان المحلية. وفي عام ١٣٤٧ هـ.ش قام بتطوير نشاطه الصحفي، بطباعة القصص في الصحف.

نشر أول قصة بعنوان " **كوچه ى ما خوشبخت**" "قريتنا سعيدة"، وقد ألف هذه القصة بأسلوب ساخر، وفي عام ١٣٤٩ هـ.ش أو ١٣٥٠ هـ.ش، قام بطبع أول مجموعة قصصية له " **معصومه**"، وتشتمل تلك المجموعة على عِدة قصص مُختلفة، ومجموعة أُخرى بعنوان "**غزال ترسيده اى هستم**" "أنا غزال خائف".

وفي عام ١٣٥٣ هـ.ش، قام بكتاب قصة "**قصه هاى مجيد**"، والتي تعكس حياته الحقيقية.

وقد نالت هذه القصص جائزة خاصة " الكتاب المُختار عام ١٣٦٤ هـ.ش"، ولكن الجائزة الأولى لكتاباته، كانت لقصته " **بچههاى قالیباف خانه**" "أطفال مصنع السجاد"، حيث حازت هذه القصة جائزة نقدية من مجلس كتاب الطفل، وجائزة " اندرسن" العالمية في عام ١٩٨٩ م.

وقد حاز الجزء الثاني من قصة "**قصه هاى مجيد**" "قصص مجيد" عام ١٣٦٠ هـ.ش، على درع تقدير مجلس كتاب الطفل، وتُرجمت أعماله إلى اللغات الهندية، والعربية، والإنجليزية، والألمانية، والإسبانية، والفرنسية. ونظرًا لما حققه (هوشنگ) من أثر عميق، ومُمتد في أدب الطفل، تم اختياره كـ "الكاتب المُختار عام ١٩٩٢ م"[١].

[١]) فوزيه خردخورد؛ حشمتالله آذرمكان؛ اسدالله نوروزي، تحول نگاه به مفهوم كودكي در داستانهاي هوشنگ مرادي كرماني، تفكر و كودك، پژوهشگاه علوم انساني و مطالعات فرهنگي سال هفتم، شمارة اول، بهار و تابستان ١٣، ص٢٩.

وقد صرح في حوار مع " أحمد طالبي نژاد":

" تتكرر عدة عناصر في قصصي، تعكس جزءًا من حياتي، خاصة تلك التي تتناول نشأة الطفولة والمراهقة، أحدها: الوحدة واليتم، ومواجهة مصاعب الحياة بدون أب وأم، على وجه التحديد؛ " قصص مجيد"، والعنصر الثاني: الفقر، وأخيرًا القرية، وبجانب هذه العناصر الثلاثة، عُنصر السخرية أيضًا، يجب أن أذكره في كتاباتي أيضًا، لأنه يدفع الرتابة، والمُر".

تجذب معظم قصصه جمهور الأطفال، وهو يُشاركهم أفكاره. سأل "زاون قوكاسيان" " هوشنگ مرادى" في أحد اللقاءات، كيف تختار جمهورك، فأجاب:

" **لدي إحساس قوي بالطفولة، وينعكس إحساسي بالطفولة في أعمالي**".

و" يعدُّ "هوشنگ مرادى" راوي الحياة الواقعية للأطفال والمراهقين الذين يعيشون بمفردهم، لا مأوى لهم، والذين يُعانون من حرمان لا نهاية له؛ بعبارة أُخرى، مصيرهم أسود، فلديهم وجوه صفراء، وقلب أحمر".

و" أبطال قصصه من الطبقة الدنيا، لا ينتمي أحد منهم إلى أي جماعة أو حزب، يعيشون أحداثًا مُرة، وأحيانًا حُلوة"[٢].

ويُعدُّ " هوشنگ مرادى" كاتبًا فريدًا لا نظير له في أدب الطفل والمراهين، وما يجعله يتميز عن غيره من الكُتاب، **أولاً:** أنه يُضفي على قرائه المُتعة، من خلال قصصه الجميلة والجذاب. **ثانيًا:** هُناك علاقة بين أعماله المؤلفة والسينما، فأعماله أكثر من أي كاتب آخر، تكون موضع اقتباس للسينما، وكأنه يكتب للسينما[٣].

٢) فوزيه خردخورد؛ حشمتالله آذرمكان؛ اسدالله نوروزي، مرجع سابق، ص٣٠

٣) المرجع نفسه، ص٣١

وقد استطاع "**هوشنگ مرادي كرماني**" بصفته كاتبًا تقليديًا أن يَجعل قصصه تَرسخ في أذهان الجماهير الإيرانية، ونظرًا لأن لغته الحكيية بسيطة وملموسة، فإنها تَلمس بسهولة قلب القارئ والمستمع[٤].

ثانيًا- مادة الدراسة:

١- التعريف الشكلي للقصة:

قصة "**خمره**" " الجرة" تأليف "هوشنگ مرادى كرمانى"، تقع في ١٥٠ صفحة من القطع المتوسط، وقد نُشرت لأول مرة في إيران في شهر شهريور ١٣٦٨ هـ.ش- ١٩٤٨ م، وتُعدُّ هذه القصة من قصص الأطفال الإيرانية المعدودة، التي قد تُرجمت إلى عِدة لغات، ونالت نجاحًا في بعض من هذه الدول التي تُرجمت القصة إلى لغاتها[٥].

وتتكون القصة من ١٧ فصل، ولكل فصل عنوان مُستقل.

ب- مضمون القصة:

تدور أحداث القصة في مدرسة ريفية على حافة الصحراء، مدرسة ابتدائية بها عدة فصول ومُدرس واحد، وهو في نفس الحين مُدير المدرسة يُدعى "**السيد صمدي**". تبدأ القصة بوصف جَرة يشرب منها الطلاب أثناء أوقات فراغهم، وأحيانًا يتشاجرون حول من يجب أن يشرب الماء منها أولاً، ويُساعد الطلاب الكبار، غيرهم من الطلاب الأصغر منهم، لتناول الماء، ولا يُوجد في المدرسة سوى طالبتين فقط تُدعيان "ليلا"، و "معصومه"، كلاهما تدرسان في الصف الثاني.

ويصف الكاتب للقارئ، المدرسة، والتي هي عبارة عن أربعة غُرف، وأيضًا طابور. غُرفتان للفصول الدراسية، حيثُ يدرس طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في نفس الفصل، بينما يدرس

[4])https://www.iranketab.ir/book/37147-khomreh

[٥] محمد محمدى، نقد داستان آن خمره، پژوهشنامه ادبيات كودک ونوجوان، شماره ٣، ١٣٧٤ هـ.ش، ص٢٦.

طلاب الفرقتين الثالثة والخامسة في الفصل الآخر. ويُوجد غُرفة خاصة بالسيد صمدي، حيث ينام فيها ليلاً، وغُرفة أُخرى، تُستخدم كمخزن، والكراكيب الأُخرى.

وفي إحدى ليالي الشتاء، تتسبب البرودة في تصدع الجَرة، ويَضطر الطلاب إلى الذهاب إلى نبع جدول الماء، لكي يَشربون، وفي المقابل، يقوم "**مدرس المدرسة الوحيد**" بالطرق على كل الأبواب لحل هذه المشكلة.

ذلك المُعلم الذي يُعاني من مشاكل شخصية، ورغم ذلك يتعامل مع الطلاب، كأب وأستاذ حريص كل الحرص على مستقبلهم، وعندما يعرف **السيد صمدي**، أن "**غلامحسين**" والد الطالب "**احمد قنبرى**"، يُجيد إصلاح أوعية الماء، يذهب إلى منزله، ويطلب منه المساعدة، للقدوم إلى المدرسة، وإصلاح الجَرة، ولكنه يُفاجئ برفض والد التلميذ "**قنبري**"، بسبب انشغاله في العمل، من أجل قوت يومه، هو وأسرته، ولكن السيد صمدي يُحاول أن يقنعه، بالقدوم إلى المدرسة، وإصلاح الجَرة، بحجة أن ابنه على الأقل طالب في المدرسة، وأنه يتضرر أيضًا من عدم مقدرته على تناول الماء، وبعد مفاوضات كثيرة، وغضب "احمد قنبرى" من والده، لأنه تسبب في إحراجه أمام معلمه، وزملائه، يذهب "غلامحسين" لإصلاح الجَرة"، ولكنها سُرعان ما تتصدع مرة أُخرى، ويظهر شرخ جديد.

وتَسعى امرأة ريفية تُدعى "**خاور**" والدة الطالب "**محمد علي**" الطالب بالمدرسة، بالرغم من مُعارضة الآخرين، إلى جمع النقود لشراء جَرة جديد، ويُشاع أن المُعلم يُريد المساعدات المالية لنفسه؛ فينزعج، وعندما يُحاول مغادرة القرية، يمنعه الأهالي.

وفي نهاية أحداث القصة، تم شراء جَرة جديدة بواسطة **ابن** "**خاور**"، والذي يُدعى "**عباس**"، وأحضرها "عباس" إلى القرية، لكن تحطمت تلك الجَرة الجديدة، وانكسرت بعد عدة أيام، وبعد ذلك، تم إحضار جَرة جديدة إلى المدرسة من قبل وزارة الثقافة، وحلَّ الصيف، وظلت الجَرة جافة، وخالية من الماء، ونجح جميع طلاب الصف الخامس، وكانت المدرسة هادئة، خالية من ضجيج الطلاب.

وذهب السيد صمدي، أثناء أجازة الصيف إلى المدينة، حيث تُقيم والدته، وأخته، وأخذ يتناول الشاي، ويحكي لهما حكاية الجَرة.

ج- تتمثل القضايا الرئيسية في القصة في المحاور الآتية:

١- قضية الفقر وسوء الأوضاع الإقتصادية في القُري الإيرانية:

إن صِدام أُسر الطلاب مع أبنائهم، عندما كانوا يطلبون منهم أن يُساعدوا المدرسة في إصلاح " الجرة"، يُشير إلى وضعهم الاقتصادي السئ، وعدم قدرتهم على تلبية كافة احتياجات أبنائهم، وقد أشار الكاتب إلى مُعاناة الأهالي من الفقر المدقع في أكثر من موضع في القصة.

٢- قضية التعليم في القرى الإيرانية:

يعيش هؤلاء الأطفال في مُجتمع فقير أُميّ، مُجتمع لا يُبالي بضرورة تعليم أبنائه، والقضاء على الجهل،

وقد وُفقَ الكاتب في طرح قضية عدم اهتمام الآباء بتعليم أبنائهم، ونظرًا لتعرض الكثير من التلاميذ للمخاطر، والحوادث أثناء ذهابهم لنبع الماء، لكي يشربون، قام الآباء والأُمهات على الفور برعاية أبنائهم، وأصبحوا يُرافقونهم أثناء الذهاب للمدرسة، وأثناء الامتحانات.

٣- مكانة المرأة في المجتمع الريفي:

طرح الكاتب قضية حرمان الفتيات في القرى الإيرانية من التعليم، عندما أشار أنه لا يُوجد في المدرسة سوى تلميذتين، كلاهما في الصف الثاني.

٤- الصراع بين التقاليد والحداثة:

يتمثل في نُدرة تعليم الفتيات، ونظرة المُجتمع إلى قضية التعليم، على أن التعليم قضية هامشية لا تشغل بال المجتمع الريفي؛ بينما يدعو المُعلم إلى الإصلاح، وبث أفكار جديدة، مثل أهمية التعليم، ونهضة المجتمع الريفي من خلال التعليم، ودعوته للأُسر الريفية للاهتمام بأهمية تعليم أبنائهم.

٥- الصراع بين غذاء البطن، وغذاء العقل:

تُجسد القصة الصراع ما بين انشغال الآباء بسد رمق جوع الأبناء، والعمل على توفير لقمة العيش، مع ملاحظة أن الأسر تُعاني الفقر المُدقع، ويرى الآباء أن توفير لقمة العيش للأبناء أهم من تعليم الأبناء.

ثالثًا- وسائل الربط النحوي والمعجمي:

للدراسة اللغوية أهمية بالغة للنص الأدبي، وعلى الأديب أن يتعمق في فهم لغته، وأن يقف على أسرارها، حتى يتمكن من التصرف في ألفاظها، والتمكن من عباراتها، واختيار الأساليب التي تتناسب والقضايا التي يطرحها في نصه، حتى تنسجم مع أفكاره التي يطرحها للمُتلقي في إطار فني جميل[٦].

وبناءً على ما تقدم؛ فإن النص الأدبي يحتاج إلى نظرة لغوية، للوقوف على فهم حقيقة بنيته، ويتطلب هذا الفهم، بجانب النظرة اللغوية، حدسًا يستنتج العلاقات بين المفردات، سواء على المستوى النحوي، أو البلاغي[٧].

وقد أدى التفاعل بين حقلي الأدب واللغة، ونشأة اللسانيات الحديثة والأسلوبية التي جمعت بين الأدب واللغة والبلاغة، إلى نشأة **(علم اللغة النصي)** في الغرب في النصف الثاني من الستينات، واتجهت الدراسات اللغوية الحديثة في ضوء علم اللغة النصي، إلى دراسة النص دراسة كُلية في ضوء العلاقات التي تربط بين أجزائه، والعوامل التي تُؤثر في بنيته الكلية سواء أكانت مؤثرات لغوية أم غير لغوية، وبناءً على ما تقدم؛ فإن موضوع علم اللغة النصي، دراسة النص اللغوي والعناصر التي أسهمت في إنتاجه، فيقوم بدراسة تركيب النص، وكذلك عناصر

[٦]) عبد الفتاح أحمد أبو زايدة، الكتابة والإبداع دراسة فى طبيعة النص الأدبى ولغة الإبداع، ٢٠٠٠، ص٧.

[٧]) محمد عبد المطلب، بناء الأسلوب فى شعر الحداثة التكوين البديعى، ط٢، ١٩٩٥م، ص ٤٣٣.

التوظيف الاتصالي؛ فالنص عبارة عن مجموع التراكيب والإشارات الاتصالية التي ترد في تفاعل تواصلي، ومن هنا؛ فإن علم اللغة النص جمع بين علم النحو وعلم الاتصال[٨].

وبالنسبة لمفهوم النص الأدبي، فقد تعددت تعاريف اللغويين والنقاد له، نظرًا لأنه يُمثل ظاهرة متشعبة يصعب حصرها، والإحاطة بكل خصائصها ومقوماتها، فمن المتعارف عليه، أن النص عبارة عن بنية لغوية مستقلة بذاتها، وأنها ذات مدار مغلق، ويُمثل هذا التعريف، الاتجاه النقدي الشكلاني، الذي لا يُولي سياق النص، وكاتبه، أي اهتمام، وفقًا لأن الصياغة الأدبية صياغة لذاتها، وأن النص الأدبي يخلق قوانينه الداخلية بذاته[٩].

وإذا انتقلنا إلى مفهوم النص لدى أعلام علم النص، سنجد أنهم قد أكدوا على ضرورة أن يُدرس النص مُقترنًا بسياقه، على سبيل المثال: يرى **اللغوي الأمريكي (روبرت دى بوجراند)**، أن ما يُميز ما يُعدُّ نصًا وبين اللانص، الرجوع إلى السياق الذي ورد فيه النص، وتتوافق هذه الرؤية مع ما ذهب إليه رائدي تحليل الخطاب **(هاليدى ورقية حسن)**، اللذين يُعرفان النص بأنه "وحدة لغوية في الاستعمال"، الأمر الذي يتطلب، في نظرهما، الأخذ بعين الاعتبار ارتباط الخطاب بسياقه[١٠].

وقد قام دي بوجراند بتصنيف أنواع النصوص من زاوية تطور الاستعمال، بوصفها وقائع في سياق التفاعل الاتصالي[١١]، ومن بين تلك الأنواع، النصوص الأدبية، والتي يبدو عالم النص

---

[٨]) محمود عكاشة، محمود عكاشة، تحليل النص " دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي، ط١، مكتبة الرشد ناشرون، ١٤٣٥ هـ- ٢٠١٤ م، ص ٨- ٩

[٩]) محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بدون تاريخ نشر، ص ٢٢-٢٣

[١٠]) المرجع نفسه، ص ٧٤- ٧٥

[١١]) روبرت دى بوجراند؛ ترجمة: تمام حسان، النص والخطاب والإجراء، ط١، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨ م، ص ٤١١- ٤١٢

فيها في علاقة تبادلية مقننة مع الأنماط المناسبة من المعلومات حول العالم الواقعي المقبول[١٢].

وانطلاقًا من رؤية (دى بوجراند) أن النص عبارة عن حدث تواصلي، فقد وضع سبعة معايير، لتحقيق النصية، على النحو الآتي:

– **السبك:** يتحقق السبك من خلال إجراءات تبدو بها العناصر السطحية على صورة وقائع، يُؤدي السابق منها إلى اللاحق، بحيث يتحقق لها الترابط الرصفي، وكذلك بحيث يُمكن استعادة هذا الترابط، وتشمل؛ وسائل التضام، وهيئة نحوية للمركبات، والتراكيب، والجمل، والتكرار والألفاظ الكنائية، والأدوات، والإحالة المشتركة، والحذف، والروابط.

– **الالتحام:** يتحقق الالتحام من خلال إجراءات تقوم بتنشيط عناصر المعرفة، بحيث يتحقق الترابط المفهومي، ويُمكن استرجاعه، و" تشتمل وسائل الالتحام على: العناصر المنطقية، كالسببية والعموم والخصوص، ومعلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف، والسعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية، ويتدعم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم".

– **القصد:** " يتضمن موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللغة، قُصد بها أن تكون نصًا يتمتع بالسبك والالتحام، وأن مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها، وهناك مدى متغير للتغاضي في مجال القصد، حيث يظل القصد قائمًا من الناحية العملية حتى مع عدم وجود المعايير الكاملة للسبك والالتحام".

– **القبول:** " يتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة، ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام. وللقبول أيضًا مدى من التغاضي في حالات تُؤدي فيها المواقف إلى ارتباك، أو حيث لا تُوجد شركة في الغايات بين المستقبل والمنتج".

---

[١٢]) روبرت دى بوجراند؛ ترجمة: تمام حسان ، مرجع سابق، ص ٤١٦

– **رعاية الموقف:** " تتضمن العوامل التي تجعل النص مُرتبطًا بموقف سائد يُمكن استرجاعه، ويأتي النص في صورة عمل يُمكن له أن يُراقب الموقف وأن يُغيره".

– **التناص:** " يتضمن العلاقات بين نصٍ ما ونصوص أخرى مُرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بوساطة أم بغير وساطة"[١٣].

ويقوم اللسانيون بدراسة النص على أنه بنية لغوية، و" يعني مفهوم البنية وجود علاقات متنوعة ومتداخلة بين عناصر النص ومقاطعه، يُعبر عنها بالإنسجام والتماسك. يُجسد ذلك في النص وسائل لغوية عديدة تُسمى (أدوات الربط)".

ولا تقتصر أهمية وسائل الربط، في أنها تربط بين النص فقط، بل تُتيح كذلك للقارئ والمُتلقي مُتابعة الخطاب وفهمه؛ إذ أن قارئ النص المنطوق والمكتوب يعتمد في تفاعله مع الكلام على إدراك الروابط، وعلاقات التضام بين أجزائه، ويعمل هذا التفاعل على ملء الفجوات التي تتخلل أجزاء النص، ولأدوات الربط دور كبير في فهم علاقة جملة ما بباقي الجمل الأخرى، وفي حال غيابها، أو سوء استخدامها، يُؤدي هذا إلى تفكك دلالي، يجعل النص يتعذر فهمه[١٤].

ويُعدَ الربط من أهم خصائص التركيب في البناء النصي، فهو يهتم بالجانب اللغوي على المستوى الأفقي، والرأسي في النص، وقد تَطرق علم لغة النص، إلى ظاهرة الربط بشكلٍ أكبر، نظرًا لأن النص بنية نصية متماسكة[١٥].

---

[١٣]) روبرت دى بوجراند؛ ترجمة: تمام حسان، مرجع سابق، ص١٠٣– ١٠٥

[١٤]) محمد الأخضر الصبيحي، مرجع سابق، ص ٨٦– ٨٨

[١٥]) محمود محمد عبدالكريم الحريبات، خصائص التراكيب –ظواهر الربط وأثرها في بنية النص دراسة نحوية داللية من منظور علم اللغة النصي، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات – فلسطين، ع ٣٦، ٢٠١٥م، ص ٢١٦

ويُقصد بالمستوى الأفقي المستوى الجُملي، والعناصر اللغوية التي تعمل على تكوين الجملة البسيطة، والجملة المُمتدة، هذا بالإضافة إلى التماسك الدلالي بين هذه العناصر؛ أما المستوى الرأسي، فيُقصد به الامتداد الدلالي بداية من الجملة النواة المركزية إلى جملة أخرى، بالإضافة إلى مُتواليات جُملية في النص بوجه عام منذ بدايته حتى نهايته.

وبناءً على ما تقدم؛ تَلعب الروابط في اللغة دورًا مهمًا في التماسط النصي على مستوى النص ومستوى الجملة، وتُؤدي أيضًا إلى تماسك الوحدات الدلالية الصغرى والكبرى على المستوى الأفقي والرأسي، وتُعدُّ ظاهرة الربط، من أبرز الخصائص والسمات التركيبية التي تتضح بشكلٍ جلي في النص.

وقد تناول اللسانيون المحدثون ظاهرة الربط، وتطرقوا بالتفصيل إلى وسائلها اللغوية، والعوامل التي تعتمدها على المستوى السطحي للنص، بالشكل الذي يُؤدي إلى الانسجام والتماسك بين عناصره، فضلاً عن العلاقات الداخلية والخارجية بين النص ومحيطه، المُباشر، وغير المُباشر[١٦].

ويعدُّ الربط أيضًا، من أهم أركان لسانيات النص، ويرجع هذا لكونه، أحد أهم وسائل الاتساق الشكلي للنص، والتي تتمثل في: **(الاتساق المعجمي، والإحالة، والحذف، والاستبدال، والوصل)**؛ فالنص يعتمد على مجموعة من الجمل المُتتالية، تربط بينها أدوات لغوية مُعينة، وتُمثل أدوات الربط اللفظية، العمود الفقري لبناء النص، ومن هنا، إذا أراد الأديب أن يجعل تعبيره مُتسقًا ومُتوازنًا على مستوى اللفظ والمعنى، فإنه يحرص على وجود هذه الأدوات في النص[١٧].

<u>وقد اتجهت الدراسات النصية إلى الكشف عن الوسائل، التي تُؤدي إلى تماسك أجزاء النص، وقام نُحاة النص بتقسيم وسائل الربط النصي إلى قسمين، هما:</u>

[١٦]) محمود محمد عبدالكريم الحريبات، مرجع سابق، ص ٢٢٠

[١٧]) نعيم عموري؛ جمعة حميدي حسوني، أدوات الربط النصي عند زكي نجيب محمود كتاب جنة العبيط أنموذجًا، مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، العدد ٤٠، ٢٠٢١ م، ص٤

أ- **وسائل الربط الرصفي:** ويضم علاقتين هما: الربط النحوي والربط المعجمي.

ب- وسائل الربط المفهومي.

وتقتصر هذه الدراسة على (وسائل الربط الرصفي)، ويُقصد بها " مجموع الوسائل اللغوية التي تعمل على ربط الجملة ببعضها، عبر مستوى أُفقي، لتُشكل علاقات منتظمة بينها"، **وتأتي على نوعين:**

أ- **(الربط النحوي):** "هو الربط الذي يتم من خلال اختيار المفردات بإحالة عنصر لغوي إلى عنصر آخر، فيحدث الربط بين أجزاء الجملة، أو بين مُتتالية من الجُمل، من خلال استمرار المعنى السابق في اللاحق، بما يُعطي للنص صفة النصية".

ب- الربط المعجمي: "هو الربط الذي يضم أربع علاقات هي: **(التضام، والتكرار، والتوازي، والاستبدال)**، ويقتصر على الوسائل اللغوية المتحققة في البنية السطحية، فتوالي الجمل يُشير إلى مجموعة من الحقائق التي لابد من الكشف عنها، وذلك بدراسة تلك الوسائل التي من شأنها أن تُعرف القارئ بماهية النص"[١٨]

ويُعدُّ الترابط النصي لمكونات النص، من أهم ما يُحدد: هل كانت مجموعة من الجُمل تُشكل نصًا متناسقًا أم لا؟ الأمر الذي يسهم في خلق بنية النص الكلية من خلال هذه العلاقات والروابط، كما يُحدد منهج (نصانية النص)، فما لم يُحقق شروطًا مُحددة تَجعل منه نصًا مُترابطًا دلاليًا ونحويًا ومُعجميًا، فإنه لا يُعدُّ نصًا؛ وبمعنى آخر، فإنه يفتقد جزءًا من شروط النصانية، نظرًا لأنه لابد من تحقيق الاتساق النحوي والمُعجمي، التي تتحقق بها عناصر الاتساق الدلالي[١٩].

---

[١٨]) علاء الدين أحمد محمد الغرايبة، وسائل الاتساق والانسجام النصى : قراءة نصية تحليلية فى قصيدة مرثية الطائر الحزين لفاروق جويدة، مجلة كلية دار العلوم جامعة القاهرة – مصر، ع ١٠١، مارس ٢٠١٧ م، ص ٢٢- ٢٤

[١٩]) يحيى عبابنة؛ آمنة صالح الزعبي، عناصر الاتّساق والانسجام النصي قراءة نصية تحليلية في قصيدة "أغنية لشهر أيار "لأحمد عبدالمعطي حجازي، مجلة جامعة دمشق–المجلد ٢٩ –العدد (٢+١)، ٢٠١٣ م، ص ٥١١

وقد لقي" **نحو النص**" اهتماماً كبيراً من قِبل اللسانيين الذين يُوظفون مُعطيات البحث اللغوى فى دراسة النص الأدبي[٢٠]، وهو يقوم بوصف الظاهرة، ويُحاول أن يُفسرها فى إطار النص تفسيراً يتلاءم مع السياق الخاص بالنص نفسه".[٢١]

ولظاهرة الربط أثر واضح وجلي في النص محل الدراسة، ونظرًا لكثرة وسائل الربط، ركزت الباحثة في هذه الدراسة على أبرز تلك الوسائل التي أبرزت جمالية النص – مادة الدراسة، فمن حيثُ **(الربط النحوي)**، سوف تتناول الباحثة (الربط الإسنادي–الربط الإحالي– أدوات الربط)، ومن حيث **(الربط المعجمي)**، سوف تتناول الباحثة (التكرار– التضام)، واستعرضت الباحثة نماذج تطبيقية من القصة، تُمثل ظواهر الربط التي تناولتها الباحثة.

[٢٠]) محمد العبد، اللغة والابداع الأدبى، ط١، القاهرة، ١٩٨٩م، ص٣٣.

[٢١]) محمد حماسة عبد اللطيف، ظواهر نحوية فى الشعر الحر(دراسة نصية فى شعر صلاح عبد الصبور)، القاهرة،٢٠٠١م، ص ١٤٤.

المبحث الأول

الربط النحوي

1- الربط الإسنادي:

" الربط في الجملة ربط إسنادي، ويُراد به نسبة المبتدأ إلى الخبر، ونسبة الفعل إلى فاعل، ويتحقق في الجملة، وهي تُمثل وحدة لغوية تامة نحويًا ودلاليًا، فتتضمن معنى تامًا، والمعنى يُمثل رابطًا داخليًا يُحققه تضام ألفاظ الجملة في ترتيب يُؤدي هذا المعنى، فتكون الجملة وحدة تركيبية، وهذا المعنى يدخل في سياق عام تُفهم في إطاره، ولا تجتزأ الجملة عن سياقها في النص"، ويندرج ترابط الجملة وتماسك بنيتها الشكلية في السبك النحوي " grammatical cohesion"، و "يُراد به العلاقات النحوية التي تربط بين أجزاء الجملة، والعلاقات التي تربط بين جمل في سياق واحد، فالسبك إحكام علاقات الأجزاء في ضوء العلاقات النحوية و مراعاة الإسناد وقرينة الربط النحوي، ومناسبة اللفظ معناه في التركيب، وسبك الجملة أن تتعلق كلماتها ببعض للدلالة على معنى مخصوص بوضع كلماتها في هذا التركيب، والإسناد في الجملة يُمثل لحمتها التي تصل بين جزئيها، المسند والمسند إليه"[٢٢].

وفي الفارسية؛ يُقال على الوحدة اللغوية **(واحد زبان)**، ويُقال على الجمُلة، تلك المجموعة من الكلمات التي يُوجد بينها علاقة **(رابطه)**، ومن الممكن أن تُشكل وحدة كاملة في ذهن المُستمع، ويجب أن تكون تلك العلاقة تامة وكاملة، حتى يُمكن أن يُطلق عليها إسناد **(اسناد)**، نظرًا لأنه، أحيانًا تكون العلاقة بين كلمتين، بالشكل الذي لا يدل على معنى ومفهوم كامل، **على سبيل المثال:** في التركيب الوصفي **(دنیای ناپایدار)**، العلاقة بين تلك الكلمتين ثابتة، ولكنها ناقصة، وغير مُكتملة، في المقابل؛ عندما نقول **(دنیای ناپایدار است)**، في هذه الحالة، تكون العلاقة بين تلك الكلمتين **(دنيا)**، و **(ناپایدار)**، كاملة وتامة، لأن فعل الربط (است) أسند الصفة (ناپایدار)، إلى (دنيا).

[٢٢]) محمود عكاشة، مرجع سابق، ص ٨٤

ومن أجل معرفة ما إذا كانت تلك الجملة كاملة ومترابطة، أم لا، يجب الرجوع إلى الأجزاء التي تُشكل الجُملة؛ أي يجب عند بناء الجملة، مُراعاة الأجزاء اللازمة في الجملة، والتي عدم وجودها لا يُوجد خللاً في الجملة[٢٣]

وبناءً على ما تقدم؛ فإن الربط الإسنادي يُمثل أهمية كبيرة في تماسك أواصر النص؛ إذ أنه يُمثل المحور الأساسي في الجملة، من حيث بنيتها ودلالتها.

ويُعَرِف النُحاة "الجُملة" في اللغة الفارسية، على أنها الكلام الذي يحتوي على ركنين أساسيين يربط بينهما الإسناد، هما المسند إليه والمسند، وعلى معنى مفيد وتام، ويُقصد بالمعنى المفيد والتام، أن ينتهي الكلام، ويصمت المُتحدث، دون أن ينتظر المُستمع منه أن يُكمل حديثه[٢٤].

وهُناك تعريف آخر للجملة الفارسية، بأنها الجملة التي تُطلق على وحدة لغوية، تتكون من عِبارة أو أكثر، **ووفقًا لهذا التعريف، تأتي الجملة الفارسية على نوعين هما:**

- **جمله ى هسته اى (الجملة النواة):** هي الجملة التي تتكون من نواة مقطع **(هسته ى مركزى)**، يكون وجودها في الجملة إلزامي، ومن عدة مُحددات بنيوية **(تعدادى وابسته)**، يكون وجودها في الجملة اختياري؛ بناءً على ما تقدم، فإن للجملة عنصرين بنيويين هما، **(هسته و وابسته)** (كلمة مركزية و محدّد) [٢٥].

- **جمله ى خوشه اى (الجملة العنقودية):** هي الجملة التي تتكون من عِدة جُمل رئيسية **(جمله ى هسته اى)**، والعناصر المكونة لتلك الجملة، هي الجُمل الرئيسية التي عادة ما

---

[٢٣] حسين عماد افشار، دستور وساختمان زبان فارسى، ط٢، تهران: دانشگاه علامه طباطبائى، ١٣٧٢ هـ.ش، ص ٢١٢- ٢١٣

[٢٤] خسرو فرشيدورد، دستور مفصل امروز، ط٤، انتشارات سخن، ١٣٩٢ ش، ص ١١٠

[٢٥] محمد رضا باطنى، توصيف ساختمان دستولاى زبان فارسى، تهران: مؤسسه ى انتشارات امير كبير، ١٣٩٢ هـ.ش، ص٦٠- ٦١

تتشابك مع بعضها من خلال **(الواو)، أو (يا)**، وتتكون الجملة العنقودية على الأقل من جملتين رئيسيتين، على أن تتكون إحداهما من (مُحدّد) **(وابسته)**[٢٦].

وقد قسم النحاة التقليديين الجملة في الفارسية إلى نوعين هما: (إسمية وفعلية)، ويتم تحديد نوع الجملة وفقًا لنهايتها؛ فالجملة التي تنتهي بفعل الربط (استن أو هستن) أو بفعل عام مثل (بودن . شدن – گشتن . گرديدن) تُسمى جملة اسمية، ويقُصد بالفعل العام، أن يكون معناه عامًا، ويربط شيئاً بآخر، أما الجملة التي تنتهي بفعل تام؛ يُطلق عليها جملة فعلية.[٢٧]

أما النحاة المحدثين، فقد قسموا الجملة الفارسية إلى ركنيين أساسيين هما **(نهاد)**، و**(گزاره)**، ويُطلق على العبارة الاسمية "**گروه اسمی**"، "**نهاد**"، ويُطلق على العبارة الفعلية "**گروه فعلی**"[٢٨]، وهناك نوع من الجملة الفارسية ينتهي بفعل من أفعال الربط **(فعل های ربطی)** سواء في حالة الإثبات أو النفي، والتي عبارة عن الأفعال : (بودن– استن– هستن– شدن– گشتن)، وتتكون هذه الجملة من ثلاثة عناصر نحوية أساسية: **(نهاد + مسند+ فعل ربطی)، على سبيل المثال: (این گل است)** (هذه وردة)، **و (هوا روشن شد)** (الجو مُضئ)، **و (من پرویز هستم)** (أنا پرويز)[٢٩]، وهناك نوع آخر من الجُمل ينتهي بفعل تام، يدل على إنجاز حدث، تم في أحد أزمنة الفعل في اللغة الفارسية **(الماضي والمضارع والمستقبل)**[٣٠]

وبناءً على ما تقدم، يتم تقسيم الأفعال من ناحية الدلالة على الصفة والحالة، أو الدلالة على إنجاز عملٍ ما إلى مجموعتين، على النحو الآتي:

---

[٢٦]) محمد رضا باطنی، مرجع سابق، ص٧١

[٢٧]) محمد دبير سياقی، دستور زبان فارسی، ط٦، ١٣٥٢ هـ.ش، ص٢٠.٢١.

[٢٨]) عباسعلی وفايی، دستور توصيفی (بر اساس واحدهای زبان فارسی)، ط١، تهران: انتشارات سخن، ١٣٩٢ هـ.ش، ص ٤٣

[٢٩]) غلا مرضا ارژنگ، دستور زبان فارسی امروز، تهران: نشر قطره، ١٣٨٧ هـ.ش، ص ص ٥٦

[٣٠]) المرجع نفسه، ص٦٣

– **فعل ربطی یا عام (فعل الربط):** يُطلق على الأفعال التي تدل على الوجود المُطلق، ولا تدل على إنجاز عملٍ ما، ويُمثله الفعل (استن)، ومشتقاته[٣١] ، والجملة التي يُطلق عليها جملة الربط **(جمله ی ربطی)**، تأتي ترتيب الكلمات فيها مثل الجمل الأخرى، التي تأتي في صورة (فاعل + مفعول + فعل) [٣٢]

– **فعل تام یا خاص:** يُعرف الفعل التام في اللغة الفارسية، على أنه كلمة تدل على إنجاز عملٍ ما، أو وصف حالة شخص ما أو شيء ما، في زمن الماضي أو المُضارع أو المُستقبل[٣٣].

وجميع الأفعال التي تدل على إنجاز عملٍ ما، تُعدُّ بخلاف أفعال الربط، حيث أنها لا تدل على معنى عام، ولا تُستخدم من أجل إسناد حالة أو صفة إلى شخص أو شئ[٣٤]، ولابد أن يكون للفعل فاعل، نظرًا لأن الفاعل هو من يقوم بفعل الفعل[٣٥].

ومن الجدير بالذكر؛ أن الجملة التي تنتهي بفعل تام، تُعدُّ أكثر تماسكًا وتفاعلاً مع الحدث والعالم الخارجي، نظرًا لأن الترابط فيها يكون على مستوى البنية والدلالة، ويتمثل الترابط فيها على مستوى البنية في إسناد الفعل إلى الفاعل، وعلى مستوى الربط الدلالي، يكون في العلاقة بين الفعل والفاعل والمفعول، كإسناد الفعل إلى الفاعل حقيقة أو مجازًا بقرينة تدل عليه[٣٦].

فضلاً عن أنها أيضًا تُساهم في بنية الخطاب، وتربطه بالعالم الخارجي الذي تتفاعل معه في الماضي والحاضر، وتقتضي دلالتها التجدد والحركة والاستمرار والتفاعل المباشر مع

---

[٣١]) حسين عماد افشار، مرجع سابق، ص٢١٥

[٣٢]) شهر زاد ماهوتيان؛ ترجمة: مهدى سمائى، دستور زبان فارسى از ديدگاه رده شناسى، ط٦، تهران: نشر مركز، ١٣٨٤ هـ.ش، ص٥٠

[٣٣]) غلامرضا ارژنگ، مرجع سابق، ص١٤٠

[٣٤]) حسين عماد افشار، مرجع سابق، ص٢١٥

[٣٥]) محمد عيد، النحو المصفى، القاهرة، ١٩٧٥م، ص١٠

[٣٦]) محمود عكاشة، مرجع سابق، ص ١٠٢– ١٠٣

الأحداث، ولذلك تتسع معانٍ كثيرة، سواء في المعاني الحقيقية أو المجازية، كما أنها تُعين المُتكلم على استمرار الحدث دون تعثر أو ضيق، بفضل حضورها في الخطاب المُباشر[٣٧].

وتندرج القيمة المعنوية للفعل بشكل عام، في كونه يتضمن عُنصر الزمن والحدث، ونظرًا لأن عُنصر الزمن يقترن بالفعل، فهو ينبعث في الذهن عند النطق بالفعل، مثلاً عندما نقول : " محمد قام"، تُشير هذه الجملة إلى أن حدثها، قد وقع في زمن مضى، وقد يستمر حتى الزمن الحاضر، في حين عندما نقول " محمد يقوم"، ينبعث عُنصر الزمن الحاضر المُتجدد في الذهن، ويتم تصوره أمام أعيننا شيئًا فشيئًا[٣٨]

ويتميز الفعل عن الإسم، أن الفعل يدل على الزمن ، ويُطلق على الزمن الذي يحدث قبل الزمن الحالي "**گذشته يا ماضى**" "الزمن الماضي"، وعلى الزمن الذي يحدث بعد الزمن الحالي "**آينده يا مستقبل**" "الزمن المُستقبل"، وعلى الزمن الذي يحدث في الوقت الحالي "**زمان حال يا مضارع**" "الزمن المُضارع"[٣٩].

و"يُعدُّ الزمن في الدراسات النصية من الروابط المهمة في النص، كما أنه يؤدي إلى الانسجام بين أجزاء النص[٤٠] ،كما "يُعدُّ الزمن اللغوي أحد أهم العناصر اللغوية في اللغات الإنسانية، فهو مُحَصِلة لدلالة الصيغ والتراكيب داخل الجُمل، وتكمُن أهميته في أنه لا يُمكنَ قصرْ النظر عند دراسته على الصيغ والتراكيب مُجردة من السياق، بل يَجب النظر إلى دلالتها الزمنيّة، وفقًا للسياق الواردة فيه، فثمة قرائن لفظية ومعنوية تُساهم في تحديد الدلالة الزمنية، ويُمكن

[٣٧]) محمود عكاشة، مرجع سابق، ص ١٠٥

[٣٨]) أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، القاهرة، ١٩٩٨ م، ص ١٥١.

[٣٩]) محمد جواد شريعت، دستور زبان فارسى، ط ٧، ١٣٧٥ هـ.ش، ص ص١٢٦– ١٣٠

[٤٠]) عيدة مسبل العمري، الترابط النصي في رواية (النداء الخالد) لنجيب الكيلاني " دراسة تطبيقية في ضوء لسانيات النص"، رسالة ماجستير، كلية الآداب جامعة الملك سعود، ١٤٣٠ هـ، ص ٤٧

تقسيم الزمن وفقًا للصيغ والتراكيب الدالة عليه إلى ثلاثة أقسام، وهي: الماضي، والحاضر، والمُستقبل"[٤١].

ويُمكن تصنيف الجملة الفارسية البسيطة بنيويًا على النحو التالي:

- **جمله های دو جزئی با افعال ناگذرا (نهاد + فعل):** مثل (کودک خندید) (ضحك الطفل).
- **جمله های سه جزئی با فعل گذرای به مفعول (نهاد + مفعول + فعل):** مثل (من دوست احمد را دیدم) (رأيتُ صديق أحمد).
- **جمله های سه جزئی با فعل گذرای به متمم (نهاد + متمم + فعل):** مثل (جمشید از مطالعه ی زیاد لذت می برد) (يستمتع جمشيد بالقراءة للغاية).
- **جمله های سه جزئی با فعل گذرای به مسند (نهاد + مسند + فعل ربطی):** مثل (هوا تاریک شد) (الجو مظلم)، و (ابن سینا ایرانی است) (ابن سينا إيراني).
- **جمله های سه جزئی با فعل گذرای به مفعول ومتمم (نهاد + مفعول + متمم + فعل):** مثل (فریدون دوستش را به خانه آورد) (أحضر فريدون صديقه إلى المنزل) [٤٢].

وبالنسبة للقصة- موضع الدراسة- فقلما نُقابل جملة تنتهي بفعل ربط على مدار القصة، منها على سبيل المثال، يقول الكاتب:

[٤١] محمد حسن القواقزة، الزمن الماضي في اللغة العربية (دراسة لسانية)، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠١٧م، ص٩١

[٤٢] عباسعلی وفایی، مرجع سابق، ص٤٤- ٤٥

قنبری به زور سرفه ای کرد که بابا بشنود، نگاهش کند. اما، بابا نشنید. آفتاب بالا آمده بود و باغ را گرفته بود. فکر کرد: **الان آقا سر کلاس ما است.** دارد مسأله ها را حل می کند. **جای من خالی است.** آقا جای خالی مرا می بیند. باید بروم پای تخته[٤٣].

يحتوي النموذج السابق على جملتين تنتهي بفعل ربط هما: **(الان آقا سر کلاس ما است)**، فالمسند إليه فيها (آقا)، وهو يُفيد الثبوت، والمسند (سر كلاس ما)، جاء ليُخبر عنه دون الدلالة على التجدد، وأخيرًا جاء فعل الربط (است)، ليربط المسند بالمسند إليه، والإسناد يقوم بالربط بين جزئي (المسند إليه والمسند)، وقد وظف الكاتب هذه الجملة للتأكيد على أن الأستاذ دائمًا يُؤدي دوره نحو تلاميذه داخل الفصل، وهو المكان الأساسي لتواجده بين طلابه، وقد جاءت الجملة الثانية **(جای من خالی است)**، أيضًا مُترابطة من حيث إسناد المسند إليه إلى المسند.

وفي المقابل، ومن خلال تمعن الباحثة في قراءة جُمل النص موضع الدراسة، نجد أن الكاتب قد إعتمد بشكلٍ كبير على الأفعال التامة التي تدل على حدث ما في زمن الماضي أو المُضارع أو المُستقبل، وتلك الأفعال تُمثل زمن السرد (الحكي) في القصة، وهو زمن الحدث، وقد استطاع الكاتب أن يُوظفها، لكي تتفاعل مع العالم الخارجي، وتُعبر عن الحركة داخل النص، وحالة الترقب والقلق النفسي والخوف، الذي يعيشه المُعلم، والتلاميذ، والأهالي، في حال عدم المقدرة على إصلاح جَرة المدرسة، أو شراء جرة جديدة.

واستطاع الكاتب أن يُوظف دلالة الأزمنة، حتى تميزت الأفعال في النص، بتجسيدها للحدث الماضي، المُتمثل في استحضار واقعة اكتشاف المُعلم، وتلاميذه، أن جرة المدرسة التي يرتوي منها التلاميذ، قد انكسرت فجأة، بسبب برودة الجو، واستحضاره للمُتلقي، فقد دلت أفعال

[٤٣]) هوشنگ مرادی کرمانی، خمره، تهران: انتشارات معین، ط١١، ١٣٩٥ هـ.ش، ص٣٠
كحَ قنبري مُتعمدًا، لكي يسمعه والده، ويلتفت إليه. ولكن، والده لم يسمع. كانت الشمس قد أشرقت، وغطت الحديقة. أخذ قنبرى يُفكر: الآن الأستاذ داخل فصلنا. يحل المسائل. مكاني خاليًا. والأستاذ سوف يرى مكاني الخالي. يجب أن أذهب عند تختتي.

القصة التي وقعت في الزمن الماضي، على الخراب، والدمار، وانقطاع الأمل في العثور على جرة جديدة.

أما الأفعال التي وقعت في الزمن الحالي، فقد دلت على تجدد الأمل، والتفاعل مع العالم الخارجي، حيث تضافرت جهود ومساعي المُعلم، والتلاميذ، والأهالي، على مدار أحداث القصة، لمحاولة إصلاح الجَرة، أو شراء جرة جديدة.

وبناءً على ما تقدم؛ فإن الجملة التي تنتهي بفعل تام تُفيد التجدد والحدوث في زمن معين، سواء في زمن الماضي أو في الزمن الحاضر أو في الزمن المستقبل، ولكنها لا تدل على استمرار التجدد، إلا عندما يكون الفعل في زمن المضارع.

ومن نماذج الربط الإسنادي في الجمل التي تنتهي بأفعال تامة في القصة:

يبدأ الكاتب زمن حكي أحداث قصته في الماضي، على النحو الآتي:

خمره شير **نداشت.** ليوانى حلبى را **سوراخ كرده بودند** و نخ بلند ومحكمى **بسته بودند** به آن. بچه ها ليوان را **پايين مى فرستادند، پر** آب كه **مى شد، بالا مى كشيدند ومى خوردند؛** مثل چاه وسطل(٤٤).

استخدم الكاتب صيغ الزمن الماضي في النموذج السابق، لكونه يَسرد أحداثًا، وتتعلق هذه الأحداث بثقب "جرة المدرسة"، كما تطرق أيضًا إلى وصف تلك "الجرة"، وكيفية استخدام الطلاب لها، لكي يشربون منها، وذلك للتأكيد على أهميتها بوصفها – المصدر الوحيد لتناول الماء– في المدرسة.

بدأ الكاتب سرد أحداثه باستخدام " **الماضي البسيط**"، " **نداشت**"، وقد أسند "الفعل: نداشت" إلى الفاعل " خمره"، والماضي البسيط، يُطلق عليه لدى النُحاة الإيرانيين **(ماضى اخبارى مطلق)**، والمعنى الأصلي لهذا الزمن "**الماضى المطلق والمبهم**" "**گذشته ى مطلق ومبهم**"؛ ووفقًا لهذا

---

٤٤) هوشنگ مرادى كرمانى، مرجع سابق، ص ٩

لم يكن بالجرة لبن، لقد ثقبوا الكوز الصفيحي، وربطوه بخيط طويل ومُحكم. وكان الأطفال يُدلون الدلو للأسفل، وكلما كان يمتلئ بالماء، يرفعونه لأعلى، ويشربون، مثل البئر والدلو.

المعنى، فإنه لا يدل على زمن مُحدد؛، فمن الممكن أن يدل على حدث وقع قريبًا جدًا، أو بعيدًا جدًا، أو على زمن المضارع الإخباري، أو الإلتزامي، أو الماضي النقلي[٤٥].

ثم انتقل الكاتب إلى زمن **(الماضي البعيد)**، بإستخدام الفعلين **(سوراخ كرده بودند)**، و**(بسته بودند)**، ومن بين استخدامات ذلك الزمن، الدلالة على وقوع حدث، قد تم وإنتهى، ولكن آثاره ما زالت باقية[٤٦].

وقد وظف الكاتب هذا الاستخدام للماضي البعيد على مدار أحداث القصة، نجده يتحدث بين حينٍ وآخر، عن ثقب جرة المدرسة، والآثار الناجمة عن ذلك، من هروب التلاميذ من المدرسة، لكي يذهبون إلى نبع الماء، ويرتون، ومن إصابة أحد التلاميذ أثناء تناوله الماء من النبع، وقد حذف الكاتب فاعل هذين الفعلين، بقرينة لفظية، تتمثل في ضمير فعل الغائبين المتصل.

ثم إنتقل الكاتب إلى **(الماضي المستمر)** في الأفعال **(پايين مى فرستادند، پر مى شد، بالا مى كشيدند، مى خوردند)**، ووظف الكاتب استخدام الماضي المستمر، لتجسيد حالة التعطش الدائمة عند التلاميذ، وأسند الأفعال (پايين مى فرستادند، بالا مى كشيدند، مى خوردند) إلى الفاعل (بچه ها)، وأسند الفعل (پر مى شد) إلى الفاعل (خمره).

و يُعدُّ المفعول المباشر، من عناصر تماسك الجُملة، حينما لا يكتفي الفعل بفاعله، ويحتاج إلى مُتمم يُتمم معنى الحدث، وقد جاءت الأفعال **(سوراخ كرده بودند- نخ بلند ومحكمى بسته بودند)**، مُتعدية، وجاء المفعول المباشر (ليوان حلبى را)، ليُتمم معناها، كما جاءت الأفعال **(پايين مى فرستادند- بالا مى كشيدند)**، مُتعدية، وجاء المفعول المباشر (ليوان را)، ليُتمم معناها.

---

[٤٥]) خسرو فرشيدورد، مرجع سابق، ص٤٠٢

[٤٦]) غلا مرضا ارژنگ، مرجع سابق، ص١٩٠

ويتمثل الربط الدلالي في العلاقة بين الفعل والفاعل والمفعول، على سبيل المثال: إسناد الفعل إلى الفاعل حقيقة أو مجازًا من خلال قرينة تدل عليه[٤٧]، وقد أسند الكاتب الفعل إلى فاعله الحقيقي في النموذج السابق، فالأفعال **(سوراخ كرده بودند- نخ بلند ومحكمى بسته بودند- پايين مى فرستادند- بالا مى كشدند- مى خوردند)**، أُسندت إلى فاعلها الحقيقي (بچه ها)، والفعل **(نداشت)**، أُسند إلى فاعله الحقيقي (خمره)، وكذلك الفعل **(پر مى شد)**، أُسند إلى فاعله الحقيقي (ليوان).

وبناءً على ما تقدم، فقد جاءت الجُمل الفعلية في النموذج السابق مُترابطة على مستوى البنية، في إسناد الفعل إلى الفاعل، وفي احتواء الجمل على مفعول مُباشر، في حال أن الفعل مُتعدي، وأيضًا على مستوى الدلالة، فقد أُسندت جميع الأفعال إلى فاعلها الحقيقي، وبعثت الأفعال الحركة في النص، مما أدى إلى ربط النص بالعالم الخارجي.

وفي النموذج الآتي، يُشير الكاتب أيضًا إلى ثقب "جرة المدرسة"، مما أدى إلى ترابط النص، يقول:

گردن خمره را با طناب **بسته بودند** به كمر درخت چنارى كه گوشه ى حياط مدرسه **بود**. بچه ها به **شوخى مى گفتند**: " خمره را **بسته ايم** كه **فرار نكند**"[٤٨].

يحتوي النموذج السابق على خمسة صيغ زمنية مُتقاطعة، هي الماضي البعيد: **(بسته بودند)**، والماضي المطلق **(بود)**، والماضي الاستمراري **(مى گفتند)**، والماضي النقلي **(بسته ايم:** قد ربطنا**)**، والمضارع البسيط **(فرار نكند)**، وقد استطاع الكاتب توظيف دلالات هذه الأزمنة، بشكل يُجسد واقع الحياة الأليمة في المجتمع الريفي الإيراني في الماضي والحاضر.

---

[٤٧]) محمود عكاشة، مرجع سابق، ص١٠٣

[٤٨]) هوشنگ مرادى كرمانى، مرجع سابق، ص ١١

ربطوا فوهة الدلو بحبل، في ساق شجرة السَنار، التي كانت بجوار فناء المدرسة. كان الأطفال يمزحون " لقد ربطنا الدلو، لكي لا يهرب".

ويُجدر الإشارة، إلى أن تداخل أزمنة الماضي والمضارع، علاوة على الإستفادة من دلالاتها المختلفة، فإنها تُؤدي إلى واقعية الأحداث، وإثارة ذهن المتلقى، وتفاعله مع النص[٤٩].

وقد أُسندت الأفعال (**بسته بودند– شوخى مى گفتند– بسته ايم**)، إلى فاعلها الحقيقي (بچه ها)، بينما أُسند الفعل (فرار نكند) إلى فاعل لا يصح عنه حقيقة، فهو فاعل مجازي، واستخدم الكاتب هذا المعنى المجازي، للتهكم والسخرية من أوضاع الفقر المُدقع، الذي يجعل التلاميذ يربطون جرة المدرسة، كي لا تهرب، ويُعانون من العطش، والمخاطر عند الهروب من المدرسة، إلى حافة جدول النهر، لتناول الماء.

وجاءت جُمل هذا النموذج السابق، مُترابطة ومُتفاعلة مع الحدث، ومع العالم الخارجي.

ويبدو أن تداخل زمني الماضي والمضارع، من السمات التي تغلب على الكاتب في النص، يقول:

– **شنيده ام** كه شما مى توانيد خمره **درست كنيد**.

باباى قنبرى **گفت**:

نه بابا، من بلد نيستم خمره **درست كنم**. كى **گفته** من بلدم خمره **درست كنم؟**

قنبرى كه گوشه ى اتاق **نشسته بود** وسرش را از خجالت **پايين انداخته بود**، **گفت**:

بچه ها **گفتند**. آقا كه **خبر نداشت**. باباش **گفت**:

درست كردن خمره به اين آسانى نيست. وسيله **مى خواهد**. بهتر است به فكر خمره ى نويي **باشيد**. دولت بايد براى مدرسه، خمره ى نو **بخرد**[٥٠].

---

[٤٩]) غادة محمد عبد القوي، التحليل اللغوى للسرد فى رواية "همنوايي شبانهء اركستر چوبها، مجلة كلية الآداب بقنا، العدد (٢– ٣٩)، ٢٠١٢ م، ص ٢٧٣

[٥٠]) هوشنگ مرادى كرمانى، مرجع سابق، ص١٩

سمعتُ أنك تستطيع أن تُصلح الجرة.

قال والد قنبرى:

لا، أنا لستُ متمكنًا من إصلاح الجرة، من قال لك أنني مُتمكن من إصلاح الجرة؟

كان قنبرى جالسًا في زاوية الغرفة، طأطأ رأسه من الخجل، وقال:

التلاميذ قالوا، الأستاذ لا يعرف، قال والده:

إصلاح الجرة ليس بهذه السهولة، يحتاج إلى أداة، من الأفضل أن تُفكر في جرة جديدة، يجب على الحكومة أن تشتري جرة جديدة من أجل المدرسة.

يتقاطع في النموذج السابق عدة صيغ زمنية، ويبدأ الكاتب بزمن الماضي النقلي، ومن دلالاته في اللغة الفارسية، الدلالة على (الماضي الالتزامي)[٥١]، والذي يفيد الشك في وقوع حدث تم في الماضي، وقد وظف الكاتب دلالة هذا الفعل للتعبير عن حالة الشك التي تعتري المُعلم أثناء حديثه مع والد الطالب "قنبرى"، وذلك حينما قال له (شنيده ام) (قد سمعتُ)، ثم استخدم زمن المضارع الإلتزامي من خلال الفعل (مى توانيد درست كنيد).

ثم إنتقل إلى الماضي المطلق في الفعل (گفت)، ومن بعده إلى المضارع الإلتزامي في الفعل (درست كنم)، الذي تكرر مرتين، ثم إنتقل إلى زمن الماضي البعيد في الفعلين (نشسته بود- پايين انداخته بود)، ومن دلالات هذا الزمن، وقوع حدث فى زمن بعيد أو وقوعه قبل حدث آخر، حيثُ كان قنبري يُنصت إلى كلام والده، وهو يتحدث مع المعلم، وشعر بالخجل، حينما أنكر والده قدرته على إصلاح جرة المدرسة.

ثم إنتقل الكاتب إلى الماضي المطلق في الأفعال **(گفتند- خبر نداشت- گفت)**، ومن دلالات هذا الزمن، الدلالة على وقوع حدث تم، وإنتهى في الماضي، وقد وظف الكاتب هذه الدلالة، حينما أخبر قنبري والده، بأن التلاميذ هم من رددوا أن والده يستطيع أن يُصلح جرة المدرسة، والمُعلم لم يكن يعرف أنه يقوم بتصليح الجرة.

ثم إنتقل الكاتب إلى المضارع الإخباري في الفعل **(مى خواهد)**، ومن دلالات هذا الزمن، الدلالة على حدث يتم في الحال، حيثُ أخبر والد قنبري، الأستاذ صمدي، بأن إصلاح الجرة، ليس أمرًا هينًا، بل هو في الواقع، يحتاج إلى أدوات، ثم إستخدم المضارع الالتزامي في الفعلين **(به فكر باشيد- بخرد)**، ومن دلالات هذا الزمن، الدلالة على وجوب حدث في الحال، وقد وظف الكاتب هذه الدلالة، ليُشير إلى فكرة أن الإصلاح يحتاج إلى البدء من جديد بفكر جديد، وليس ترقيع القديم، كما نوه إلى دور الدولة في المساهمة في هذا الإصلاح حينما قال **(دولت بايد براى مدرسه، خمره ى نو بخرد)**.

[٥١] خسرو فرشيدورد، مرجع سابق، ص٤٠١

وترى الباحثة، أن تداخل هذه الأزمنة، خلق مناخًا من الشك والتردد يتناسب مع المضمون الذي يُحاول الكاتب أن ينقله للمُتلقي، فالمُعلم حريص على تعليم التلاميذ، وتذليل أي عقبات تمنعهم من تلقيهم العلم، وتُؤدي إلى غلق المدرسة، ولكنه ليس على يقين، بأن الآباء لديهم نفس الرغبة والحرص على تعليم أبنائهم، وأن المجتمع سوف يُقدم له كافة الدعم، للنهوض بتعليم الطلاب، والقضاء على التخلف والجهل.

وقد جاءت الجمل في المقطع السابق مُتماسكة، ومترابطة، من حيث البنية والدلالة؛ **فمن ناحية البنية،** أسند الكاتب الفعل **(شنيده ام)** إلى الفاعل (المعلم)، والأفعال **(گفت- درست كنم- درست كنم)** إلى الفاعل (والد قنبري)، والأفعال **(نشسته بود- پايين انداخته بود- گفت)**، إلى الفاعل التلميذ (قنبرى)، والفعل **(گفتند)** إلى الفاعل (التلاميذ)، والفعل **(خبر نداشت)** إلى الفاعل (المعلم)، والفعل **(گفت)**، إلى الفاعل (والد قنبري)، والفعل **(مى خواهد)** إلى الفاعل (الجرة)، والفعل **(بخرد)** إلى الفاعل (الحكومة).

ومن ناحية الدلالة، فقد أسند الكاتب جميع الأفعال التي وردت بالنموذج السابق إلى فاعلها الحقيقي، وأثرى ذلك دلالة النص، فالمعلم ليس على يقين بدعم الأهالي، وحرصهم على تعليم أبنائهم، والتلاميذ يشعرون بالخجل والحزن، لعدم دعم آبائهم لهم، وعلى إدراة المدرسة أن تقوم بدورها تجاه طلابها، وكذلك الحكومة.

وتتداخل أزمنة الماضي والمضارع في النموذج الآتي أيضًا، يقول الكاتب:

احمد قنبرى از مدرسه در رفته بود. رويش نمى شد تو صورت آقا نگاه كند. سلام هم كه كرده بود آقا جوابش را نداده بود. از ديوار مدرسه رفته بود توى باغ رمضان، و كم كم رفته بود لب رودخانه، نشسته بود روى سنگى وحيران وسرگردان بود كه بروم پيش بابام يا نه! بلند شد رفت بالاى ده. از سر ديوار باغ يد الله سرک كشيد. باباش داشت باغ را بيل مى زد. يد الله هم كمكش مى كرد. قنبرى خواست برود توى باغ وبگويد: " بابا، مدرسه نمى آيى؟

نمی آیی خمره را درست کنی؟ ". اما می ترسید. همین جور ایستاده بود وباباش را نگاه می کرد. باباش گرم کار بود و او را نمی دید.

آقای صمدی به یکی از بچه ها گفت:

باقری، برو در خانه ی قنبری بگو: " بیا مدرسه، اگر بابات نمی آید خمره را درست کند، عیبی ندارد. اگر نیایی خودم می آیم و گوشت را می گیرم و می آورمت مدرسه" بدو، تند برو.

باقری دوید، تا خانه قنری دوید.

مادر قنبری زیر لب گفت: " چند بار به این مرد گفتم برو مدرسه. نرفت، تا بچه را از مدرسه بیرون کردند"[٥٢].

يحتوي النموذج السابق على خمسة صيغ زمنية متقاطعة هي: الماضي البعيد، ويتمثل في الأفعال **(در رفته بود- سلام کرده بود- جوابش نداده بود- ایستاده بود)**، و زمن الماضي المستمر **(رویش نمی شد- بیل می زد- زیر و رو می کرد- کمکش می کرد- می ترسید-**

[٥٢]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص ٢٩

هرب أحمد قنبرى من المدرسة. لم ينظر وجهه في وجه الأستاذ. كان قد ألقى السلام أيضًا، ولكن الأستاذ لم يرد عليه. كان قد ذهب من سور المدرسة داخل حديقة رمضان، وذهب رويدًا رويدًا إلى حافة النهر، كان قد جلس فوق الحجر وكان حائرًا، ويتساءل أذهب إلى والدي أم لا!

نهض، وذهب أعلى القرية. تلصص من سور حديقة يد الله. كان والده يحرث الحديقة. وكان يد الله يُساعده أيضًا. أراد قنبرى أن يذهب إلى الحديقة ويقول: " بابا، ألن تأتي إلى المدرسة؟ ألن تأتي وتُصلح الجرة؟ ولكنه كان خائفًا. هكذا ظل واقفًا، وينظر إلى والده. كان والده مُنهمكًا في العمل، ولم يراه.

قال السيد صمدى إلى أحد التلاميذ:

باقرى، إذهب إلى باب منزل قنبرى، وقُل له: " تعالَ إلى المدرسة. إذا لم يأتِ والدك، وُيصلح الجرة، ليس هُناك مشكلة. إذا لم تأتِ، سآتي بنفسيّ، وأُحضر اللحم، وأُحضرك إلى المدرسة، إجري، إذهب سريعًا.

جرى باقرى، جرى حتى منزل قنبرى.

همهمت والدة قنبري : " قلتُ لهذا الرجل عِدة مرات، إذهب إلى المدرسة، حتى لا يطردون إبننا من المدرسة، لكنه لم يذهب.

نگاه می کرد- نمی دید)، و زمن الماضي المطلق **(بلند شد- رفت- سرک کشید- رفت- بود- گفت- گفتم- نرفت- بیرون کردند- گفت- دوید- دوید)**، و زمن المضارع الإلتزامي **(نگاه کند- برود- بگوید- درست کنی- درست کند- درست کند- نیایی)**، و زمن المضارع الإخباري **(نمی آیی- نمی آید- می آیم- می گیرم- می آورمت)**.

وقد استطاع الكاتب في هذا النموذج، أن يُجسد واقع القُرى الإيرانية الأليم في الماضي والحاضر، وتفشي الجهل، وعدم إهتمام الآباء بتعليم آبائهم، وحرصهم على العمل من أجل كسب قوت يومهم، لإطعام أبنائهم، حتى لو لم يتعلموا، وذلك من خلال الاستفادة من دلالات الأزمنة المختلفة.

وجاءت جُمل هذا النموذج، متماسكة، ومترابطة من حيث البنية والدلالة، حيث أسند الكاتب الأفعال **(در رفته بود- رویش نمی شد- نگاه کند- سلام کرده بود- بلند شد- رفت- سرک کشید- خواست برود- بگوید- رفت- می ترسید- ایستاده بود- نگاه می کرد- نمی دید- در رفت)** إلى فاعلها (قنبرى)، وأسند الأفعال **(جوابش نداده بود- گفت- می آیم- می گیرم- می آورمت)** إلى فاعلها الحقيقي (المُعلم)، والفعل **(بیل می زد)** إلى فاعلها الحقيقي والد التلميذ (يد الله)، والفعل **(کمکش می کرد)** إلى التلميذ (يد الله)، والأفعال **(نمی آید- نیامده- درست کند- نرفت)** إلى فاعلها الحقيقي (والد قنبري)، والفعل **(گفتم)** إلى فاعله الحقيقي (والدة قنبرى).

وفي النموذج الآتي، يُوظف الكاتب دلالات زمن المضارع الإلتزامي، يقول:

اگر نبرم نمره نمی گیرم. قبول نمی شوم.

تو که می خواهی با بردن تخم مرغ قبول بشوی وباسواد بشوی، همان بهتر که مدرسه نروی. باید درس بخوانی نه اینکه تخم مرغ ببری[٥٣].

[٥٣]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص ٤٤

إذا لن أحمل البيض، لن أحصل على درجات، سوف أرسب.

إذا تُريد أن تنجح، وتتعلم، بحملك للبيض، من الأفضل ألا تذهب للمدرسة، يجب أن تدرس، لا أن تحمل البيض.

من دلالات استخدام زمن المضارع الإلتزامي في اللغة الفارسية، الشرط القابل للتحقق في المستقبل، مثل : (اگر فردا به سفر نروم او را می بینم) (إذا لم أسافر غدًا، سوف أراه) [٥٤]، وتُشير أحداث الجمل في النموذج السابق (نبرم- نمره نمی گیرم- قبول نمی شوم- قبول بشوی- با سواد بشوی- نروی- درس بخوانی- ببری)، إلى أنها لم تحدث بعد، نظرًا لأنها ارتبطت بظواهر لغوية تدل على الشك (قرار است)، والرغبة (می خواهی)، والوجوب (باید)، والشرط (اگر)، وقد جاءت هذه الأفعال مُترابطة من حيث البنية، حيث تم إسنادها إلى فاعلها، وقامت المتممات بإتمام معنى الأفعال التي تعدت إلى متمم، لتوضيح معنى الحدث.

ومن حيث الدلالة، أسند الكاتب جميع الأفعال إلى فاعلها الحقيقي، ما عدا الفعل (نمره بگیرد) الذي أسنده إلى فاعل مجازى (مرغ)، للتهكم على سوء أوضاع التعليم في القُرى الإيرانية، وضعف إمكانيات سُبل التعليم.

وبناءً على ما سبق، ترى الباحثة، أن الجمل جاءت في أغلب الأحيان في القصة مُتماسكة من حيثُ البنية والدلالة، فلا يُوجد جملة تكتفي بذاتها، بل تتداخل الجمل، وتتشابك في بناء النص، وأن الكاتب استخدم الجملة التي تنتهي بأفعال تامة بكثافة، بل قلما ما نُواجه جملة تنتهي بفعل ربط في القصة، لأن الجمل التي تنتهي بفعل تام- كما سبق وذكرنا- أكثر قدرة من الجمل التي تنتهي بفعل ربط على التفاعل مع العالم الخارجي، فالترابط في تلك الجمل يتم على مستوى البنية والدلالة، فضلاً عن دلالتها على الزمن، وقد استطاع الكاتب أن يربط بين النص والأحداث في زمانها.

٢- الربط الإحالي:

يُعد الربط الإحالي بصفة عامة من الوسائل اللغوية المهمة التي تَعمل على تحقيق التسلسل أو التتابع الخطي للجمل على المستوى التركيبي، وأيضًا تأكيد الترابط المضموني من دلالات القضايا في الأبنية الكبرى على المستوى الدلالي، وبناءً على هذه العناصر الإحالية يُمكن

[٥٤]) غلا مرضا ارژنگ، مرجع سابق، ص١٨٣

تشكيل مجموعة من العلاقات الإحالية بين العناصر المُتباعدة في فضاء النص، وتَترابط الأجزاء المتباعدة، كما يَنتُج عن هذا الانسجام بِنية مُتداخلة مُعقدة، وتُؤدي الإحالة دورًا بارزًا فى إنشاء التماسك الدلالي للنص[٥٥].

ويُوجد في كل لغة عناصر تملك خاصية الإحالة، ووفقًا للباحثين، فإن وسائل الاتساق الإحالية ثلاث **(الضمائر– أسماء الإشارة– أدوات المقارنة)** [٥٦]، وتتمثل تلك الوسائل في مجموعة من الألفاظ ليس لها دلالة مستقلة في ذاتها، ويَتوقف معناها على العودة إلى ما تُحيل إليه داخل النص أو خارجه، ويَتم هذا الترابط بين العنصر المحيل والعنصر المحال من خلال تلك الوسائل[٥٧].

وبناءً على ما تقدم، فإن الإحالة من أهم الوسائل التي تُحقق للنص تماسكه والتحامه، نظرًا لأنها تقوم بالوصل بين أواصر مقطع ما، أو مقاطع النص المختلفة.

وتأتي الإحالة على نوعين: (إحالة مقامية) (ارجاع بيرون متن) على أساس أن اللغة تُحيل دائمًا على أشياء وموجودات خارج النص، وتكمن أهمية هذا النوع، في جعل النص منسجمًا مع مقامه، الأمر الذي يُحقق له (المقبولية)، أما النوع الثاني **(إحالة نصية) (ارجاع درون متن)**، وهي الإحالة التي تُحيل فيها بعض الوحدات اللغوية على وحدات أخرى سابقة عنها أو لاحقة لها في النص، ويُعدُّ هذا النوع أكثر أهمية، نظرًا لأنه أحد أهم وسائل الاتساق الداخلي للنص[٥٨].

---

[٥٥] محمود محمد عبد الكريم الحربيات، مرجع سابق، ص ٢٣١

[٥٦] محمد خطابي، لسانيات النص، (مدخل إلى انسجام الخطاب)، ط١، المركز الثقافي العربي، ١٩٩١م، ص ١٧

[٥٧] محمد الأمين مصدق، التماسك النصي من خلال الاحالة والحذف "دراسة تطبيقية في سورة البقرة"، رسالة ماجستير، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، جامعة الحاج لخضر باتنة، ٢٠١٤– ٢٠١٥ م، ص ٣٧

[٥٨] محمد الأخضر الصبيحي، مرجع سابق، ص ٨٨– ٨٩

وتنقسم الإحالة الداخلية (النصية) (ارجاع درون متن) إلى قسمين:

أ. إحالة قبلية إلى سابق (ارجاع به ما قبل): استعمال كلمة أو عبارة تُشير إلى كلمة أخرى أو عبارة أخرى سابقة، في النص أو المحادثة؛ ومنها على سبيل المثال: (محمد ركب الدراجة، لكن عليا لم يركبها)؛ يعود الضمير (ها) فى الفعل (يركبها) إلى (الدراجة)، وقد أُبدل الاسم بالضمير[٥٩].

وتجري الإحالة القبلية في مستوى الجُملة الواحدة، فلا تُوجد فواصل تركيبية جُملية[٦٠].

ب . (إحالة بعدية) "إلى لاحق" (ارجاع به ما بعد): تَعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النص[٦١]. وهو استعمال كلمة أو عبارة تُشير إلى كلمة أخرى أو عبارة أخرى سوف تُستعمل لاحقًا في النص أو محادثة[٦٢].

وتجري الإحالة البعدية بين الجُمل المُتصلة أو المتباعدة في فضاء النص، وهي تتجاوز الفواصل والحدود التركيبية القائمة بين الجُمل[٦٣]

ولا يختلف مفهوم الإحالة، وأنواعها في الفارسية، فقد قسم اللسانيون الإيرانيون الإحالة إلى نوعين على النحو الآتي:

أ- روابط برون متنى (روابط خارج النص): لا تُؤدي الروابط الخارجية للنص دورًا في التماسك داخل النص، وإنما تُؤدي وظيفة التماسك خارج النص. مثل قولنا (Look at that)،

---

[٥٩]) صبحى إبراهيم الفقى، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج١، ط١، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠ م، ص ٣٨- ٣٩

[٦٠]) علاء الدين أحمد محمد الغرايبة، مرجع سابق، ص ٣١

[٦١]) سامى على محمد حمد، التماسك النصي في رواية يوميات ضابط في الأرياف لحمدي البطران (أنموذجًا)، مجلة كلية دار العلوم – جامعة القاهرة، العدد ٨١، ٢٠١٥م، ص ٥٩٢.

[٦٢]) هناء دادة موسى، الاتساق والانسجام ومظاهرهما في قصيدة "بطاقة هوية" لمحمود درويش، ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات – قسم اللغة العربية وآدابها، ٢٠١٥ م، ص ٢٣.

[٦٣]) علاء الدين أحمد محمد الغرايبة، مرجع سابق، ص ٣١

ليس لعنصر الإرجاع (that) مرجعًا داخل النص، لكي يُدرك المتلقي، ما المقصود بالجملة؟ وعلى ماذا يَعود الضمير (that)؟[٦٤].

ب- روابط درون متنى (روابط داخل النص): يُقصد بالروابط الداخلية للنص، الكلمات التي ليس لها معنى مستقل، مثل الضمائر، ولكي نُدرك معناها علينا العودة إلى مرجعها داخل النص، وهي تُعد إحدى مفاهيم التماسك النصية في تحليل الخطاب [٦٥].

ويُقصد بمصطلح **(پس مرجعى)**، تلك الاحالات التي تأتي بعد عنصر الارجاع في النص، ومصطلح **(پيش مرجعى)** الاحالات التي تأتي قبل عنصر الارجاع في النص[٦٦].

وتُعدُّ الضمائر أبرز أدوات الإحالة، نظرًا لأنها تُحيل إلى كل الأسماء كما تُحيل إلى العالم الخارجي، وتُغني عن ذكر الذوات، وتدل على معانٍ مختلفة حسب توظيفها[٦٧]

أ- الإحالة بالضمائر الشخصية (ارجاعى شخصى):

يُعد الضمير من أقوى عناصر الربط في الكلام لصعوبة الاستغناء عنه أو حذفه إلا بدليل عليه، والضمائر تُشير إلى سابق في النص أو تُحيل إلى العالم الخارجي، ومن ثم فهي من عناصر الربط النصي، فالضمير الرابط الرئيسي في الربط بين الجمل، ويدفع بدوره لبس الانفصال بين الجملتين، وحكم ضمير الربط الظاهر حكم أدوات الربط، ويربط الضمير بين اسم واسم سابق عليه، وجملة وجملة، أو يربط بين الجملة واسم سابق.

وللضمير دلالة في المعنى إلى جانب علاقته الشكلية بالتركيب الذي جاء فيه، وترجع أهمية الضمير إلى أنه يُمثل المادة التي تصل بين الألفاظ، فتجعل منه بنية متماسكة في المعنى لا

---

[٦٤]) فردوس آقا گل زاده، فرهنگ توصيفى (تحليل گفتمان وكاربردشناسى)، تهران: نشر على، ١٣٩٢ هـ.ش، ص ٨٩.

[٦٥]) المرجع نفسه، ص ٩٢.

[٦٦]) غلا محسين زاده؛ حامد نوروزى، نقش ارجاع شخصى واشاره اى در انسجام شعر عروضى فارسى، فصلنامه پژوهشهاى ادبى، العام الخامس، العدد ١٩، ربيع ١٣٨٧ هـ.ش، ص ١٢٢.

[٦٧]) محمود عكاشة، مرجع سابق، ص ٢٢١

اللفظ، لدلالته على معنى في سابق عليه أو لاحق نحو: (هو الله)، والضمائر تُشير إلى أسماء في النص أو أشياء في العالم الخارجي [٦٨]

ومن المُتعارف عليه أن الربط بالضمير يكون بغرض الاختصار وأمن اللبس وإعادة الذكر؛ إذ يُشير وجود الضمير إلى تعلُّق الجملة الثانية بصاحب الضمير، على سبيل المثال: (هذا رجلٌ قلبه رحيم)، لولا وجود الضمير (الهاء) لحدث لبسٌ في فهم الانفصال بين الجملتين، ولأدىَ ذلك إلى لبس آخر في فهم أن (الرجل) في الجملة الثانية غير (الرجل) في الجملة الأولى[٦٩].

والضمائر من زاوية الاتساق، يُمكن التمييز فيها بين أدوار الكلام، التي تندرج تحتها جميع الضمائر التي تدل على (**المتكلم والمخاطب**)، وتُحيل هذه الضمائر خارج النص، بشكل نمطي؛ أي أنها لا تُحيل داخل النص، أي تُصبح اتساقية، إلا في الكلام المستشهد به، أو في خطابات مكتوبة متنوعة، من بينها، الخطاب السردي، نظرًا لأن سياق المقام في الخطاب السردي يتضمن بالضرورة سياقًا للإحالة، وهو تخيل يجب أن يبني انطلاقًا من النص نفسه، بحيث أن الإحالة داخله يجب أن تكون نصية، ورغم هذا، لا يخلو النص من إحالة سياقية (إلى خارج النص)، تُستعمل فيها الضمائر التي تُشير إلى الكاتب (أنا- نحن)، أو إلى القارئ (القراء) من خلال الضمائر (أنت- أنتم ....).

وهناك ضمائر تُؤدي دورًا مهمًا في اتساق النص، تُسمى (**أدوارًا أخرى**)، وهي تشمل (**ضمائر الغيبة**)، إفرَادا أو تثنية وجمعًا (هو- هي- هم- هن- هما)، وهي عكس ضمائر (أدوار الكلام)، تُحيل قبليًا بشكل نمطي، إذ تقوم بالربط بين أجزاء النص، وتصل بين أقسامه[٧٠].

وتُعد (**ضمائر الغيبة**) أكثر العناصر الإحالية قُدرة على إحداث التماسك، لأنها تُحيل بشكل نمطي إلى سابق أو لاحق، وبالتالي فهي تُحافظ على سيرورة الأحداث وتتابعها، وعملية السبك النحوي بين وحدات النص تُفضي إلى تحقق الحبك الدلالي بين معانيه ودلالاته[٧١].

---

[٦٨]) محمود عكاشة، مرجع سابق،، ص ٢٢٣

[٦٩]) مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، مكتبة لبنان، ١٩٩٧م، ص١٥٣.

[٧٠]) محمد خطابي، مرجع سابق، ص١٨

ولقد أسهمت الضمائر بشكلٍ كبير في تحقيق الترابط والتماسك داخل القصة- موضع الدراسة، وجاءت الإحالة الداخلية بشكلٍ أكثر من الإحالة الخارجية، وبصور مختلفة، **يقول الكاتب:**

آقا، حالا چه كار كنيم؟

كارى نمى توانيم بكنيم، جز اينكه صبر كنيم تا اداره ى فرهنگ خمره ى نويى. برايمان بفرستد.

از كجا مى دانند كه خمره ى ما شكسته؟

<u>خبرشان كرده ام</u>. حالا بروید سر كلاس كه از كارمان عقب نمانيم[٧٢].

لقد استخدم الكاتب في النموذج السابق ضمير المتكلم مع الأفعال (كار كنيم- كارى نمى توانيم بكنيم- صبر كنيم- خبرشان كرده ام- عقب نمانيم)، وضمير الغائب مع الأفعال (بفرستد- مى دانند- شكسته)، وضمير المخاطب مع الفعل (بروید)، وإستطاع أن يُوظف تلك الضمائر داخل النص، والتي قامت بتحقيق التماسك بين القضايا الصغرى داخل النص، من أجل تحقيق بنية متماسكة.

وقد أكثر الكاتب من إستخدام ضمير المتكلم، نظرًا لأن ذلك المقطع يعتمد في السرد على الحوار الداخلي بين السيد صمدي، وطلابه.

وتنوعت وسائل الإحالة النصية المختلفة في هذا النموذج، بدأ الكاتب بإحالة لاحقة في قوله (چه كار كنيم)، فاستخدام ضمير المتكلمين يُحيل إلى اللاحق، ويعمل على تنشيط ذهن القارئ، لكي يتضح ما يُحيل إليه الضمير، وهو الطلاب في قوله (بروید سر كلاس)، ومُطابقة

---

[٧١]) محمد الأمين مصدق، الاحالة في ضوء علم اللغة النصي، مجلة اللغة العربية، العدد السادس والثلاثون، ٢٠١٦ م، ص ١٠٩

[٧٢]) هوشنگ مرادى كرمانى، مرجع سابق، ص ٧١

لا نستطيع أن نفعل شيئًا، سوى أن ننتظر، حتى تُرسل إدارة الثقافة لنا جرة جديدة.

من أين سيعرفون أن جرتنا، قد انكسرت؟

قد أخبرتهم، الآن اذهب إلى الفصل، حتى لا نتخلف عن عملنا.

الضمير لما يُحيل إليه، يُساعد القارئ على الفهم الصحيح للإحالة، ففي قوله (كارى نمى توانيم بكنيم– صبر كنيم– عقب نمانيم)، فضمير الفاعل المتصل (يم) يُحيل إلى المثنى والجمع، وهو يُحيل هُنا إلى الجمع (السيد صمدي والطلاب)، وبذلك زال الغموض عن الضمير.

ومن الإحالة القبلية قوله (مى دانند)، يُحيل ضمير الغائبين المتصل (ند) إلى سابق قريب المدى وهو (اداره ى فرهنگ)، ويُحيل الضمير المتصل (شان) في الفعل (خبرشان كرده ام)، إلى (اداره ى فرهنگ)، على صورة الرابط، وقد قام الضمير المتصل بوظيفة أمن اللبس، وإزالته.

وبناءً على ما تقدم، لقد عملت الإحالة بالضمائر على الربط بين المشاهد السردية، وأيضًا تحقيق السبك في النص، وتلاحم الأحداث، وترابطها.

ومن الإحالة القبلية، يقول الكاتب:

– روز بعد، محمد على به مدرسه نيامد، مادرش، خاور آمد:

آقاى مدير، معلوم هست شما اينجا چه كاره ايد؟ بچه ام تب كرده وخوابيده.

اگر بچه ها او را توى چاه مى انداختند چه مى كرديد؟

كسى او را نينداخته. خودش افتاده تو جو[٧٣].

اعتمد الكاتب في هذا النموذج على الإحالة النصية القبلية، والتي تُخاطب فيها (خاور)، والدة الطالب (محمد علي)، الأستاذ صمدي، في قوله (چه كاره ايد– چه مى كرديد)، ويتدرج الكاتب في الإحالات إلى الضمير الغائب في قوله (او را توى چاه مى انداختند– كسى او را

[٧٣]) هوشنگ مرادى كرمانى، مرجع سابق، ص ٧٥

في اليوم التالي، لم يأتِ محمد علي إلى المدرسة، جاءت والدته، خاور.

سيدي المدير، من المعروف، ماذا تعمل هُنا؟ أُصيب ابني بالحمى، ونام.

إذا الأطفال، ألقوه في البئر، فأنت ماذا تعمل؟

لم يُلقه أحد، سقط بنفسه في النهر.

نينداخته. خودش افتاده تو جو)، فالضمير (او) في قوله (او را توی چاه می انداختند)، وقوله (کسی او را نينداخته)، والذي أدى وظيفة المفعول المباشر يُحيل إحالة قبلية إلى (محمد على) في بداية المقطع، وكذلك الضمير المتصل في قوله (خودش افتاده) يُحيل أيضًا إلى (محمد على)، وقد جعلت هذه الضمائر النص أكثر تماسكًا دلاليًا، وربطت الأحداث ببعضها.

وأيضًا:

ببينيد می شود **همين خمره** را درست کرد، يا نه، اگر درست بشود خيلی به من و بچه های کمک کرده ايد.

بالاخره، بچه ی خودتان هم توی همين مدرسه درس می خواند.

حرفی نيست، چشم، می آيم. اما، اين چند روز خيلی گرفتارم. انشالله هفته ی ديگر می آيم ببينم می شود **درستش کرد** يا نه[٧٤].

من خلال النموذج السابق، نجد أن الكاتب استخدم ضمير المفرد الغائب مع الفعل (درستش کرد)، ويعود ضمير المفعولية المتصل (ش) إلى الاسم (خمره) في بداية الفقرة، فالضمير هنا يُحيل إلى سابق، ويعمل الكاتب على تنشيط ذهن القارئ، ليعود للوراء، ويتبين ما يُحيل إليه الضمير، وقام ذلك الضمير بتحقيق التماسك بين القضايا الصغرى داخل النص، من أجل تحقيق بنية متماسكة.

ويُمثل النموذج التالي، مثالاً على الإحالة اللاحقة:

آقا، آقای مدير، به نظر شما خمره درست می شود، يا نه؟

[٧٤]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص ٢٠

فلترى، هل من الممكن إصلاح نفس الجرة أم لا؟ لو تُصلح، سوف تكون ساعدتني أنا واللتلاميذ كثيرًا. في النهاية، ابنك يدرس أيضًا في نفس المدرسة. لا يُوجد كلام، على عيني، سوف آتي، ولكن أنا مشغول للغاية لمدة عدة أيام. إن شاء الله سوف آتي الأسبوع القادم، وأرى إن كان من الممكن إصلاحها أم لا.

چه کار داری که خمره درست می شود یا نمی شود، تو که شاگرد مدرسه نیستی.

من خیلی دوست دارم از خمره ی مدرسه آب بخورم. وقتی آب مدرسه را می خورم خیال می کنم شاگرد مدرسه ام.

هیچوقت مدرسه نرفتی؟([٧٥]

محمود سرش را بالا انداخت که یعنی "نه، نرفتم" وبا التماس گفت:

آقا... آقای مدیر، نمی شود کاری بکنید که من فراش این مدرسه بشوم؟

خودم هم معلوم نیست چه قدر اینجا بمانم([٧٦])

تتطلب الإحالة اللاحقة وجود عنصر إحالى إشارى معجمى، وفي النموذج السابق؛ نُلاحظ أن العناصر الإحالية التي جاءت بصيغة المفرد المتكلم **(دوست دارم- بخورم- خیال می کنم- شاگرد مدرسه ام)**، تُحيل إلى لاحق داخل النص، وهو **(محمود)** فراش المدرسة، وأدى هذا الربط الإحالي إلى إزالة الغموض، وهذا يعني أن الإحالة اللاحقة تتحقق بتوالي العناصر الإحالية مع تأخر العناصر الإشارية، فالعنصر الإشارى اتضح في قول الكاتب **(محمود سرش را بالا انداخت که یعنی "نه، نرفتم)**، و **(نمی شود کاری بکنید که من فراش این مدرسه بشوم)**، والإطالة في الاستخدام لهذه العناصر تتناسب مع الدلالة على أهمية التعليم، ومحاربة الجهل، ويستمر السرد في قوله **(خودم هم معلوم نیست چه قدر اینجا بمانم)**،

---

[٧٥]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص ٥٦

سيدي، سيدي المدير. في رأيك هل من الممكن إصلاح الجرة أم لا؟

ماذا يعنيك بإصلاح الجرة أو عدم إصلاحها؟؛ فأنت لست طالبًا في المدرسة.

أنا أُحب للغاية أن أتناول الماء من جرة المدرسة، عندما أتناول ماء المدرسة، أتخيل أنني تلميذ في المدرسة.

ألم تذهب إلى المدرسة مُطلقًا؟

[٧٦]) المرجع نفسه، ص ٥٦

رفع محمود رأسه؛ أي "لا، لم أذهب"، وقال مُلتمسًا:

سيدي، سيدي المدير، ألا يُمكن أن تفعل شيئًا لكي أُصبح فراش هذه المدرسة؟

ليس من المعروف ما المدة التي سوف أقضيها أنا شخصيًا هُنا؟

وتُحيل الضمائر المتصلة في (خودم- بمانم) إلى سابق، وهو (آقای مدیر) (السيد صمدى) مدير المدرسة.

ومن الإحالة البعدية، يقول الكاتب:

آقای صمدی همه ی این چیزها را پیش بینی کرد وگفت:

نه، نمی شود، این مشک به درد نمی خورد. خیلی بزرگ است. آبش را خالی کنید، ببرید بدهید به **صاحبش**. مشک کوچک بهتر است[٧٧].

يُمثل النموذج الموضح أعلاه، مثالاً على الإحالة البعدية، التي تتواجد بين الجمل المتصلة أو المتباعدة في النص، فالضمير المتصل الواقع مضاف إليه، وهو (ش) في التركيب الإضافى (صاحبش) يعود على " **کل رحیم**" أول فقرة في فصل (**مشک " کل رحیم**")، عندما قال الكاتب أو الرواي: (**بعد از ظهر، کل رحیم مشک بزرگی به مدرسه داد که تا آمدن خمره، بچه ها از آن آب بخورند**) (بعد الظهر، أعطى "كل رحيم" المدرسة، قربة كبيرة، حتى تصل الجرة الجديدة، لكي يشرب منها التلاميذ)، إذاً هي إحالة مرجعية داخلية سابقة، وقد عملت هذه الإحالة على تحقيق السبك داخل النص، وتلاحم الأحداث ببعضها.

ويقول الكاتب:

باقری دوید، تا خانه قنبری دوید.

مادر قنبری داشت خمیرهای توی تغار را چنگ می زد. می خواست نان بپزد.

مش اکبری، احمد خانه نیست؟

نه، رفته مدرسه.

از مدرسه در رفته

---

[٧٧]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص ١٣١

توقع السيد صمدى كل هذه الاشياء، وقال:

لا، لا يُمكن. هذه القربة لن تنفع؛ إنها كبيرة للغاية. أفرغوا الماء منها، واحملوها لصاحبها. القربة الصغيرة، سوف تكون أفضل.

در رفته؟ چرا؟

باباش نيامده خمره ی مدرسه را درست كند، از خجالت زده به چاک.

مادر قنبری زير لب گفت: " چند بار به اين مرد گفتم برو مدرسه. نرفت، تا بچه را از مدرسه بيرون كردند"[٧٨].

في هذا النموذج السابق؛ يتداخل عنصر إحالي خارجي مع إحالة سابقة ولاحقة، ويبدو هذا بشكلٍ واضح من خلال استخدام العناصر الإحالية المتداخلة مع العناصر الإشارية، مما يُضفي تماسكًا دلاليًا من خلال استخدام الرابط والعائد الذي يبدو جليًا في النص، ففي الإحالة الخارجية ينسب القاص الأحداث والمواقف إلى شخصية خارجية، وذلك باستخدام ضمير الغيبة، يقول الكاتب **(تا بچه را از مدرسه بيرون كردند)**، فالعنصر الإحالي في ضمير الفاعلية المتصل في الفعل (بيرون كردند) مُرتبط بكيان (إدارة المدرسة) العنصر الإشاري الخارجي، وقد أشار السياق، وما يحويه من دلالات إلى العنصر الخارجي، أما الإحالة الداخلية؛ فتتمثل في العناصر الإحالية **(رفته- در رفته- در رفته- باباش- زده)**، والتي تُحيل إلى التلميذ **(احمد قنبری)**، الذي يشعر بالخجل من معلمه، وزملائه، بسبب عدم مجئ والده إلى المدرسة، لكي يُصلح الجُرة.

---

[٧٨]) هوشنگ مرادی كرمانی، مرجع سابق، ص ٢٩

إجري يا باقري، إجري حتى تصل إلى منزل قنبرى.

كانت والدة قنبرى تعجن العجين داخل المعجن.

هل أحمد موجود في المنزل؟

لا، إنه ذهب إلى المدرسة.

هو هرب من المدرسة.

هرب؟ لماذا؟

والده لم يأتِ لكي يُصلح جرة المدرسة، هرب من الخجل.

همهمت والدة قنبرى: " قلتُ لهذا الرجل عِدة مرات، إذهب إلى المدرسة، حتى لا يطردون الولد من المدرسة، ولكنه لم يذهب".

وتُؤدي العناصر المشتركة في الإحالة، إلى نمط التعقيد النصي، وإلى التماسك النصي والدلالي بشكلٍ أكبر من العناصر الإحالية السابقة.

ومن خلال ما عرضناه من نماذج على الإحالة بالضمائر، تبين للباحثة؛ أن الإحالة بالضمائر عملت على الربط بين المشاهد السردية، وجعلت بنية النص متماسكة، وغلبت الإحالة النصية السابقة، على المشهد العام للقصة، وعملت على إثارة ذهن المُتلقي؛ فمُتلقي النص مُلزم بالعودة إلى الخلف من أجل معرفة العناصر المُحال إليها، كما ربطت الشبكة النحوية بالشبكة الدلالية من أجل اكتشاف المعنى المُراد إيصاله للمُتلقي.

كما تبين للباحثة أيضًا؛ أن أغلب الضمائر الواردة في القصة تُحيل إلى العنصرين الآتيين **(خمره– آقاى صمدى)**، لما لهما من دور مهم وقوي في رسالة الكاتب للقارئ من خلال النص، فالجرة (خمره) رمز الفقر المدقع والجهل والتخلف الذي يُعاني منه المجتمع الريفي داخل إيران، ومدير المدير (آقاى صمدى)، رمز الإصلاح، من أجل النهوض بمستوى التعليم في القرى، والعمل على إتاحة كل الإمكانيات اللازمة من أجل القضاء على الجهل والتخلف.

ب – الإحالة بضمائر الإشارة (ارجاعى از نوع اشاره):

من بين الدلالة العامة للضمائر، ضمير الإشارة، و هو " ضمير قوي وعنصر فاعل؛ إذ يُمكن استخدامه مكثفًا؛ أي مُشيرًا إلى عدد كبير من الأحداث السابقة له، رغبة في الاختصار أو اجتنابًا للتكرار"، ويفتقر هذا الضمير إلى التوضيح والتفسير، ولذلك لابد أن يُوجد ما يزيل الإبهام، فاسم الإشارة لا يزول إبهامه، إلا بما يُصاحب لفظه من إشارة حية" [٧٩].

وضمير الإشارة من بين وسائل الاتساق الإحالية، ووفقًا لتصنيف الباحثين (هاليدي ورقية حسن)، يُمكن أن يُصنف إما حسب الظرفية **(الزمان: الآن– غدًا ....)**، والمكان **(هنا–**

[٧٩]) سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، ط١، مكتبة الآداب، ١٤٢٦ هـ– ٢٠٠٥ م، ص ١٤٣– ١٤٤

هناك)، أو حسب الحياد **(the)**، أو الانتقاء **(هذا– هؤلاء ...)**، أو حسب البُعد **(ذاك– تلك)**، والقرب **(هذا– هذه...)**.

وتقوم أسماء الإشارة بالربط القبلي والبعدي، وجميع ضمائر الإشارة تُحيل إحالة قبلية، أي أنها تربط جزءًا لاحقًا بجزء سابق، مما تسهم في اتساق النص، ويرى الباحثان، أن ضمير الإشارة المفرد يتميز بما يُطلقون عليه (الإحالة الموسعة)، أي أنه من المُمكن أن يُحيل إلى جملة بأكملها أو متتالية من الجُمل[٨٠].

وتشترك أسماء الإشارة مع الضمائر التي تدل على الغائب، في أنها تُحيل عادة إلى ما هو داخل النص، وتختلف عن الضمائر؛ في كون الضمائر تقوم بوظيفة تحديد مشاركة الشخوص في التواصل أو غيابها عنه؛ بينما تقوم أسماء الإشارة بوظيفة تحديد مواقع هذه الشخوص في الزمان والمكان داخل المقام الإشاري، **وتُقسم أسماء الإشارة على النحو الآتي:**

أ– حسب الظرفية:

– ظرفية زمانية مثل: الآن– غدًا– أمس– ثم.

– ظرفية مكانية مثل: هنا– هنالك– هناك.

ب– حسب المسافة:

– بعيد مثل: ذاك– ذلك– تلك

– قريب مثل: هذا– هذه– هؤلاء

ج– حسب النوع:

– مذكر مثل: هذا.

– مؤنث مثل: هذه.

د– حسب العدد:

– مفرد مثل: هذا– هذه

– مثنى مثل: هذان– هاتان.

---

٨٠) محمد خطابي، مرجع سابق، ص ١٩

– جمع مثل: أولئك– هؤلاء[٨١].

وبالنسبة للنص– موضع الدراسة– فمن الملاحظ، أنه قد افتقر إلى عناصر الربط الإشارية، واعتمد بشكلٍ كبير على عناصر الربط بالضمائر الشخصية، واشتمل إلى حدٍ ما على عناصر ظرفية، ومكانية.

أما الإحالات الظرفية الزمانية، فقد وردت بشكلٍ كبير في النص موضوع الدراسة، واستطاعت أن تُحقق الربط بين أجزاء الكلام الواقعة فيه، وساعدت الكاتب على أن يرد كلامه بشكلٍ مُختصر، لا يجعل القارئ يُصاب بالملل، كما أسهمت في استمرارية الأحداث دون تكرار مُمل لبعض الكلمات والألفاظ التي تنوب عن بعض الجُمل، **ومنها يقول الكاتب:**

مادر:

تا حالا دو تا تخم مرغ شكستى. **وقتى** مى خواهى روى تخم مرغ نقاشى كنى، محكم بگيرش تو دستت. اگر اين يكى هم بشكند، ديگر نداريم[٨٢].

ومنها أيضًا، يقول الكاتب:

خاور صدايش را بلند كرد:

هفته ى ديگر همين موقع خمره ى نو گوشه ى مدرسه است[٨٣].

وكذلك، يقول الكاتب:

آقا، اجازه هست. برويم آب بخوريم؟

نه، **حالا** نه.

---

[٨١]) محمد الأمين مصدق، الإحالة في ضوء علم اللغة النصي، ص١٠٤

[٨٢]) هوشنگ مرادى كرمانى، مرجع سابق، ص ٤٤

الأُم:حتى الآن، كسرت بيضتين. لو أردت أن تَرسم فوق البيضة، عليك أن تمسكها بشكلٍ مُحكم بين يديك، لو كسرت هذه البيضة أيضًا، ليس لدينا غيرها.

[٨٣]) المرجع نفسه، ص ٨٤

رفعت خاور صوتها قائلاً:

الأسبوع القادم، في نفس المكان، سوف تكون الجرة الجديدة داخل المدرسة.

تشنه مان است، آقا، آب می خوریم زود بر می گردیم[٨٤].

وأما الإحالة الظرفية المكانية، فقد وردت في مواضع من النص، ومنها يقول الكاتب:

محمد علی نمی توانست آب بخورد. از جو وآب می ترسید. می ترسید دوباره بیفتد **تو آب**. **کنار جو** ایستاده بود وگریه می کرد. آقای صمدی دستش را گرفت. نشاندش لب جو دست هایش را برد **زیر آب**، پر کرد[٨٥].

ومنها أيضًا، يقول الكاتب:

آقا، می گویند عباس **توی** شهر مانده. کارگری می کند. می خواهد **همانجا** بماند، دکان باز کند. دیگر به ده بر نمی گردد. می خواهد **همانجا** زن شهری بگیرد[٨٦].

وكذلك، يقول الكاتب:

– مدرسه چهار اتاق داشت، ردیف هم. دو تاشان کلاس بود. اولی ها وچهارمی ها **تو یک کلاس**، دومی ها، سومی ها وپنجمی ها **تو کلاس دیگر**. اتاق بعدی هم مال آقای صمدی بود، که شب ها **آنجا** می خوابید. اتاق آخری، انباری بود– انباز هیزم وخرت وپرت های دیگر[٨٧].

---

[٨٤]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص١١٣– ١١٤

سيدي، هل تأذن لنا أن نذهب لكي نشرب؟

لا، ليس الآن.

نحنُ عطشى، ياسيدي، سوف نتناول الماء، ونعود سريعًا.

[٨٥]) المرجع نفسه، ص ٨٦

لم يستطع محمد علي أن يتناول الماء، كان خائفًا من جدول الماء، ومن الماء، كان خائفًا أن يسقط مرة أُخرى في الماء. كان واقفًا بجوار الجدول، ويبكي، أخذ السيد صمدي يديه، وأجلسه بجوار حافة الجدول، وحمل يديه، وملأها بالماء.

[٨٦]) المرجع نفسه، ص ١١٣

ياسيدي، يقولون أن عباس بقي في المدينة، يعمل عاملاً. هو يُريد أن يبقى هُناك، ويفتح دكانًا، ولا يعود مرة أخرى إلى القرية. ويُريد أن يتزوج زوجته من المدينة.

[٨٧]) المرجع نفسه، ص ٢٧

كان بالمدرسة أربع غرف متجاورة، وصف أيضًا. منهم غرفتان للفصول الدراسية، الغرفتان الأولى والرابعة داخل فصل واحد، والفرق الثانية، والثالثة، والخامسة داخل فصل آخر. كانت الغرفة التالية أيضًا، للسيد صمدي، حيث كان ينام هناك ليلاً. أما الغرفة الأُخرى، فكانت مخزنًا للحطب، والكراكيب الأُخرى.

ج – الإحالة بأدوات المقارنة (ارجاعی از نوع مقایسه):

تُعدُّ أدوات المقارنة النوع الثالث من أنواع الإحالة، وتنقسم إلى:

أ- عامة: يتفرع منها التطابق، ويتم باستعمال عناصر مثل (same)، والتشابه، وفيه تستعمل عناصر مثل (similar)، والاختلاف، باستعمال عناصر مثل (other- otherwise).

ب- خاصة: تتفرع إلى كمية تتم بعناصر مثل (more)، وكيفية مثل (أجمل من- جميل مثل....).

ومن منظور الاتساق، فهي نصية مثل الضمائر وأسماء الإشارة، ووتقوم بوظيفة اتساقية[٨٨]، وقد وردت في مواضع قليلة في النص- محل الدراسة- **يقول الكاتب:**

- كلاس پنجمی ها صبح های زود، **زودتر از دیگران**، می آمدند مدرسه، که آقا برایشان ریاضی کار کند[٨٩].

ومنها أيضًا، يصف الكاتب ما آلت إليه جرة المدرسة من خراب، فيشبهها بالإنسان القصير والممتلئ، الذي أحواله مُضطربة؛ فيقول:

خمره **مثل آدم کوتاه وچاقی** که حالش به هم خورده باشد، وارفته بود، تکیه داده بود به درخت[٩٠].

وفي موضع آخر، يُقارن بين حال الطالب (قنبرى) الذي يُعاني من تجاهل والده له، وعدم الإهتمام بصورته أمام مدير مدرسته، وزملائه، ومماطلته في الذهاب إلى المدرسة، لإصلاح

---

[٨٨]) محمد خطابي، مرجع سابق، ص١٩

[٨٩]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص ١٤٥

كان تلاميذ الفصل الخامس، يأتون إلى المدرسة في الصباح الباكر أسرع من التلاميذ الآخرين، لكي يُدرس لهم الأستاذ درس الرياضيات.

[٩٠]) المرجع نفسه، ص 11

الجرة مثل إنسان قصير وسمين، ضعف، وتهالكَ، وقد إتكأ على الشجرة.

الجرة، وبين حال زميله (عبد اللهى)، الذي جاء والده إلى المدرسة، وقام بحرث الحديقة، وزراعة الورود؛ فيقول:

قنبرى يواش يواش از سربالايى كوچه بالا مى رفت وبا زبان ودندانش حلواى تو كاغذ را بر مى داشت ومى خورد وفكر مى كرد كه اگر باباش مى آمد مدرسه وخمره را درست مى كرد چه قدر خوب بود. خوب مى شد. آقا خوشحال مى شد. مى گفت: " آفرين، قنبرى، بابات خمره را خوب درست كرد" **مثل عبد اللهى،** كه باباش آمد باغچه مدرسه را بيل زد وگل كاشت[٩١]

وفي موضع آخر، يُشبه الكاتب الجرة الجديدة، بالعروس الممتلئة؛ فيقول:

خمره ى نو و زيبا، **مثل عروس چاق** خم شده بود روى الاغ از لاى پتو با شادى وخجالت را تماشا مى كرد و يواش يواش مى جنبيد[٩٢]

٣- أدوات الربط (ادوات پيوندى):

من بين العوامل النحوية لترابط النص، والتي عدها علماء اللغة مثل الإحالة، وتقوم بربط أجزاء النص من الجانب النحوي، أدوات الربط، وهذه الأدوات لديها معاني خاصة، وتُوجد روابط دلالية متنوعة بين عناصر النص؛ وتُؤدي دورًا في تماسك النص[٩٣].

---

[٩١]) هوشنگ مرادى كرمانى، مرجع سابق ، ص ٢٤

كان قنبرى يصعد جبل الحارة بهدوء. ويلتقط الحلوى من داخل الورقة بلسانه وأسنانه، ويتناولها، وكان يُفكر، إذا جاء والده إلى المدرسة، ويُصلح الجرة، سيكون هذا رائعا وجيدًا، كان الأستاذ سوف يفرح، وكان سيقول: " حسنًا، قنبرى، والدك أصلح الجرة جيدًا"، مثل عبد الله، جاء والده، وحرث الحديقة، وزرع الورد.

[٩٢]) المرجع نفسه، ص ١٣٥

الجرة الجديدة والجميلة، كانت قد انحنت مثل عروس سمين، كانت تُشاهد الحمار بسعادة وخجل، فوق الحمار من ثنايا البطانية، وتتحرك بهدوء.

[٩٣]) مهدي مسبُوق؛ شهرام دلشاد، بررسى عناصر انسجام متن در داستان حضرت موسى با رويكرد زبان شناسى نقش گرا، فصلنامه علمى- پژوهشى، العام الرابع، العدد الأول، ربيع ١٣٩٥ هـ.ش، ص ١٣٩

ويُطلق اللسانيون الإيرانيون على أدوات الربط مصطلح (پيوند) [٩٤] ، ويتم تعريف أداة الربط في اللغة الفارسية؛ بأنها عبارة عن كلمة تقوم بالربط بين كلمتين أو عدة كلمات أو مجموعة من الكلمات أو الجمل **مثل:** (و– يا– تا– ولى– چون– بلكه .....)[٩٥].

و**تتميز أدوات الربط عن باقي وسائل التماسك النصي،** في كونها تصل وصلاً مباشرًا بين جملتين أو مقطعين في النص، وتكمن أهميتها في أن النص يتكون من مجموعة من الجمل أو المتواليات المتعاقبة، ومن أجل إدراكها كبنية متماسكة، لابد من توافر أدوات رابطة، تُوضح كل نوع منها طبيعة العلاقة بين الجمل ويُطلق اللغويون على هذه الأدوات مُسمى **(أدوات منطقية)**، نظرًا للدور الذي تقوم به في تحديد أنواع التعالق بين الجمل، وتسهم كذلك في بناء النص بناءً منطقيًا، ويُوصف الربط بهذه الأدوات أيضًا، بأنه (خطي)، نظرًا لأنه يصل بين الجمل في تواليها، وأحيانًا يُفيد مجرد الترتيب، مثل الربط بواو العطف في اللغة العربية.

وبالإضافة إلى أن هذه الأدوات تفيد الربط الخطي في الأساس، فإن لها معاني أخرى يتعين بها نوع العلاقة بين الجملة والأخرى، ووفقًا لذلك، **يتم تصنيف أدوات الربط وفقًا لأبعادها الدلالية، على النحو الآتي:**

أ– صنف يفيد الإضافة مثل: الواو، أو، أيضًا، بالإضافة.....

ب– صنف يُفيد التعداد مثل: أولاً– ثانيًا– أخيرًا– في النهاية– بعد ذلك.

ج– صنف يُفيد الشرح: لأن– بمعنى– بعبارة أخرى..

د– صنف يُفيد التوضيح مثل: مثلاً– خاصة....

هـ– صنف يُفيد التمثيل مثل: على غرار– نحو– مثلاً....

و– صنف يُفيد الربط العكسي مثل: لكن– غير أن– عكس ذلك...

ز– صنف يُفيد السبب مثل: إذًا– وعليه– وفعلاً– ونتيجة ذلك– بناء على ذلك...

---

[٩٤]) على اكبر شيرى زاده، عوامل انسجام در زبان فارسى، آموزش زبان وادب فارسى، العدد ٦٨، ١٣٨٢ هـ.ش، ص ١٢– ١٣

[٩٥]) خسرو فرشيد، مرجع سابق، ص٥٢٥– ٥٢٦

ح- صنف يُفيد الاختصار مثل: بإيجاز- باختصار- على العموم- أخيرًا....

ط- صنف يُفيد التعاقب الزمني مثل: قبل ذلك- بعد ذلك- ثم- إثر ذلك[٩٦].

وفي الفارسية، قسم اللسانيون الإيرانيون أدوات الربط، وفقًا لتقسيم الباحثين (هاليدى و رقية حسن) من حيث المعنى إلى أربعة أنواع، على النحو التالي:

- **افزايشى (الإضافة):** يُؤدي هذا النوع من الكلمات درو الربط بين الجمل المقترنة (جمله هاى هم پايه)، ويأتي إما منفردًا مثل (و- به علاوه- هم- نيز- يا – همچنين و)، أو مزدوجًا مثل: (هم هم- نه نه- يا يا و...).

- **تباينى (عكسي):** مثل (اما- ولى- با اين وجود- على رغم- با اين همه و...)، تُؤدي هذه الكلمات عادة وظيفة توضيح معاني مختلفة في النص؛ بمعنى آخر، المعنى الأصلي لهذه الكلمات، يختلف عن المُتوقع.

- **على:** مثل (بنابرين- چون- تا- زيرا- زيرا كه- به همين دليل و....)، غالبًا ما تُشير تلك الألفاظ إلى علاقة السبب والنتيجة بين الجُمل في النص.

- **زمانى:** مثل (بعد- بعد از- پس- سپس- قبل از- پس از آن- تا- پيش از و...)، تقوم تلك الألفاظ بالربط بين جملتين، وتدل على الزمن.

ويُوضح المثال التالي المعاني المختلفة، التي تُضيفها أدوات الربط إلى النص:

(او پنج ماه تمام با جديت مطالعه كرده بود) (كان قد قرأ بجدية لمدة خمسة شهور):

أ- **و در اين مدت تنها به كنكور فكر كرده بود** (وفي هذه المدة، كان يُفكر فقط في الامتحان) **(افزايشى).**

ب- اما به موفقيت خود در كنكور اطمينان نداشت (ولكنه لم يَكن واثقًا في نجاحه في الامتحان) **(تباينى).**

[٩٦]) محمد الأخضر الصبيحي، مرجع سابق، ص ٩٤- ٩٥

ج- بنابرين به موفقيت خود در كنكور اطمينان داشت (بناء على هذا، تأكد من نجاحه في الامتحان) **(على)**.

د- سپس با خيال راحت در كنكور شركت كرد (ومن ثم، شارك في الامتحان، وهو مُطمئن) **(زمانى)**[٩٧]

أما عن الوظيفة النحوية التي تقوم بها أدوات الربط، فتتلخص في أنه، أحيانًا تقع عِدة أحداث في وقتٍ واحد، ويتم توضيح تلك الأحداث من خلال جملتين أو عِدة جُمل مُستقلة مُتتالية، **مثل:**

او بسيار تلاش كرد. سر انجام موفق شد (هو إجتهد كثيرًا، في النهاية نجح).

او بسيار تلاش كرد ولى سر انجام موفق نشد (هو إجتهد كثيرًا، ولكن في النهاية لم يُوفق).

ولكن أحيانًا نُريد أن نُوضح أن مفهوم إحدى الجُملتين، يُوضح مفهوم جُملة أُخرى من حيث العلة أو الهدف أو النتيجة أو الزمان أو المكان، ومن أجل ذلك، يتم تبديل هاتين الجُملتين من خلال استخدام أداة ربط مناسبة إلى جُملة مركبة، مثل:

چون او بسيار تلاش كرد، سر انجام موفق شد (لأنه إجتهد كثيرًا، وُفق في النهاية).

ويُطلق على الجُملة التي تحمل قصد وهدف المُتحدث **(جمله ى پايه)**، والجملة الأُخرى التي تُوضح الجملة الأساسية، أو تُتمم معناها، تُسمى **(پيرو)**، أما الكلمة التي عادة ترد في بداية الجملة، ويليها جُملة أخرى تُسمى **(پيوند وابستگى)** أو **(حرف ربط وابستگى)**.

وأحيانًا تأتي الجملة التابعة بدون حرف ربط، ويُحذف حرف الربط بالقرينة اللفظية (قرينه ى معنايى)، مثل: كوشش كنى، موفق مى شوى (إجتهد، سوف تُوفق).

تم حذف حرف الربط **(اگر)** (اگر كوشش كنى، موفق مى شوى)[٩٨].

---

[٩٧]) على اكبر شيرى زاده، مرجع سابق، ص ١٢- ١٣

[٩٨]) غلا مرضا ارژنگ، مرجع سابق، ص١٩٩- ٢٠٠

وتُعدُّ أحرف التشريك (العطف)، والشرط، والظروف، والحروف المصدرية والموصولة، وأدوات الاستثناء، من أبرز أدوات الربط النصية، التي تعمل على توفير المعاني السياقية، والعلاقات في الوصل والفصل[٩٩]

ومن نماذج الربط بأدوات الربط في القصة– موضع الدراسة، يقول الكاتب:

– آقا سرش را بلند كرد وگفت:

از كسى ناراحت نيستم. راستش، خسته شدم. شما مدرسه را تحويل بگيريد. من مى روم خودم را به اداره معرفى مى كنم. ظرف دو سه روز آينده يک معلم ديگر مى آيد جاى من.

وبلند شد چمدانش را برداشت وراه افتاد[١٠٠]

إن الربط بالواو ربط خطي يقوم على الربط بين جُملة سابقة كما في النموذج أعلاه (آقا سرش را بلند كرد وگفت)، وجُملة تلحقها (بلند شد چمدانش را برداشت وراه افتاد)، والجملة الأساسية (جمله ى واره ى پايه يا اصلى)، تتمثل في (**آقا سرش را بلند كرد وگفت**)، و**أداة الربط (الواو)**، والجملة التابعة (جمله ى واره ى پيرو يا تبعى يا فرع)، تتمثل في جملة (**بلند شد چمدانش را برداشت وراه افتاد**).

والغرض من العطف بين الجمل، " ربط الجملة بالجملة، فلا تقطع عنها، فتتصل بها في اللفظ والمعنى، فيتماسك النص وتتشكل الوحدة الكلية فيه، والعطف يكون بين الجمل المتفقة في النوع والزمن"[١٠١].

---

[٩٩]) محمود محمد عبد الكريم الحريبات، مرجع سابق، ص ٢٢١

[١٠٠]) هوشنگ مرادى كرمانى، مرجع سابق، ص١٢٦

رفع السيد رأسه، وقال:

لستُ منزعجًا من أحد، في الحقيقة، قد تعبتُ. أنت سلمتَ المدرسة. وأنا سوف أذهب، أُعرف الإدارة بنفسي . وفي خلال اليومين أو الثلاثة الأيام القادمة، سوف يأتِ معلم آخر مكاني. ونهض، ورفع حقيبته، ومضى.

[١٠١]) محمود عكاشة، مرجع سابق، ص٢٤٩

وفي النموذج السابق، تتفق الجملتان في النوع، من حيث كونهما جملتين فعلتين، وفي الزمن، حيث وقعتا في زمن الماضي البسيط " ماضى ساده"، وجاءت الجملة الثانية مُتصلة بالأولى، مما أدى إلى اتصالهما في المعنى أيضًا، فالجملة الثانية ليست منفصلة عن الجملة الأولى، فزمن الجملة الأولى نفس زمن الجملة الثانية، وجاء حرف العطف (الواو)، ليصل بين الجملتين، وبين الضمير أيضًا، ففاعل الجملتين نفس الفاعل، وهو السيد صمدي، الذي كان يعتزم الرحيل من المدرسة، بسبب غضبه من الكلام الذي تم تداوله على ألسن الطلاب، وقد زال حرف العطف، الغموض واللبس عن الجملة الثانية، التي لولا وجود حرف العطف (الواو)، لظن المُتلقي أنها جُملة مُستقلة، لا تتصل بفاعل الجملة الأولى.

ومن نماذج الربط الإضافي بحرف العطف (الواو) أيضًا، يقول الكاتب:

– خاور چمدان آقا را از دستش گرفت وبرد تو اتاق. چند تا از مادرها رفتند كه اتاق آقا را جارو كنند واسباب واثاثش را بچينند[١٠٢]

إن جُملة (**خاور چمدان آقا را از دستش گرفت**)، قد إرتبطت بجمل (**و برد تو اتاق**)، و (**چند تا از مادرها رفتند كه اتاق آقا را جارو كنند**)، و (**واثاثش را بچينند**)، عن طريق أداة الربط (الواو)، حيث تظهر دلالة الواو هنا من خلال السياق؛ بمعنى أن الجمُل الأخيرة ناتجة عن الجملة الأولى؛ أي أن عُدول السيد صمدي عن مُغادرة المدرسة، والتخلي عن دوره كمُعلم، ومُربي، ومسؤول، ترتب عليه فرح الأهالي، والاحتفاء به، حيث حملت خاور حقيبته لغرفته، وقامت مجموعة من الأُمهات بتنظيف الغُرفة التي يُقيم فيها، وترتيب وتنظيم الأثاث. وبناءً على ما تقدم؛ فإن الربط بين هذه الجُمل هو علاقة دلالية، جعل الجمل تبدو مُترابطة ومُتماسكة.

[١٠٢]) هوشنگ مرادى كرمانى، مرجع سابق، ص ١٢٩

أخذت خاور حقيبة السيد من يديه، وحملتها للغرفة. ذهبت عدة أُمهات، لكي يكنسون غرفة الأستاذ، ويُرتبون أمتعته، وأثاثه.

ومن نماذج الربط الإضافي بحرف العطف (الواو) أيضًا، يقول الكاتب:

– برای آقای صمدی خبر آوردند که "آقا، مشک را نمی توانیم بیاوریم، اصلاً نمی توانیم تکانش بدهیم، از بس بزرگ وسنگین است. می گویید چه کنیم؟".

دو تا از بچه ها رفتند خانه و زنبلی آوردند. آقای صمدی وهفت هشت از بچه های پرزور کمک کردند، زیر مَشک را گرفتند وگذاشتنش توی زنبل. پنج شش نفری چهار طرف زنبل را گرفتند وآوردند توی مدرسه. وقتی می آوردنش، بچه ها می خندیدند [١٠٣].

لقد قام حرف العطف (الواو) في النموذج السابق بالربط بين مُتتاليات من الجُمل، ولم يكتف بالربط فقط، بل أحال مدلول الجُمل اللاحقة إلى الجمل السابقة **(برای آقای صمدی خبر آوردند که "آقا، مشک را نمی توانیم بیاوریم، اصلاً نمی توانیم تکانش بدهیم، از بس بزرگ وسنگین است. می گویید چه کنیم؟)**، فالواو هُنا تُفيد الترتيب، والتعقيب، والمقصود بالترتيب؛ أي أن الثاني يتبع الأول؛ بمعنى أن عجز الطلاب عن حمل الجرة إلى المدرسة، بسبب ثقلها، ترتب عليه، تكاتف السيد صمدي مع طلابه، لإمكانية حملها إلى المدرسة.

ومن نماذج الربط الإضافي بحرف العطف (الواو) أيضًا، يقول الكاتب:

– بسیار خوب، بچه ها هوا دارد تاریک می شود، بروید خانه. برای خاور دست بزنید وبروید خانه. ان شاء الله فردا صبح خمره را می شوییم وآبش می کنیم.

بچه ها برای خاور دست زدند و هورا کشیدند. خاور راضی و خوشحال بود. لبخند می زد. چادرش را از دور کمرش باز کرد و انداخت سرش، دست محمد علی را گرفت و رفت[١٠٤].

---

[١٠٣]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق ، ص١٣٠– ١٣١

أخبروا السيد صمدي : " أستاذ، نحنُ لا نستطيع أن نُحضر القربة أصلاً، لا نستطيع أن نُحركها، نظرًا لأنه كبير وثقيل، أخبرنا ماذا نفعل؟ ذهبا تلميذان إلى المنزل، وأحضرا سلة، وتعاون السيد صمدى وحوالي سبعة أو ثمانية تلاميذ أشداء، وحملوا أسفل القربة، ووضعوها داخل السلة. أخذ حوالي خمسة أو ستة أشخاص، أطراف السلة الأربعة، وأحضروها إلى المدرسة. عندما أحضروها، كان التلاميذ يضحكون.

[١٠٤]) المرجع نفسه، ص ١٣٨– ١٣٩

حسنًا جدًا أيُّها التلاميذ، سوف يُعتم الجو، إذهبوا إلى المنزل. صفقوا لخاور، وإذهبوا للمنزل. إن شاء الله صباح الغد، سوف نقوم بغسل الجرة، ونملأها بالماء.

صفق التلاميذ لخاور، وأعربوا عن سعادتهم. كانت خاور راضية وسعيدة. كانت تبتسم. فتحت عباءتها من حول خصرها، وألقتها على رأسها، وأخذت يدي محمد علي، وذهبت.

قد ربط حرف العطف (الواو) بين جُمل (دست بزنيد) و (وبروید خانه)، و (می شوییم)، و(آبش می کنیم)، وكذلك ربطت الواو بين جُمل (باز كرد)، و(انداخت)، و(گرفت)، و (رفت)، واستطاع أن يُوظفه الكاتب لتقوية أواصر المعنى بين الجُمل المُتتالية، فكل الجمل ترتبط من حيثُ المعنى ببعضها، وكأنها حلقات مُتتالية مُترابطة، لا يُمكن الفصل بينها.

ومن نماذج الربط العكسي في القصة:

– بازرس همراه بچه ها وآقای صمدی به مدرسه رفت. خمره ی شکسته را دید. لبخندی زد وگفت:

ناراحت نباشید آقای صمدی. ما در این بیشتر مدرسه های این دور وحوالی همین مشکل را داریم. **گرچه** اینجا با کویر فاصله دارد وکوهستانی است. **اما** هوایش کویری است، شب های بسیار سرد خمره ها وکوزه ها را می ترکاند[١٠٥].

استخدم الكاتب في النموذج السابق أداتين من أدوات الربط العكسي هما **(گرچه)** (مهما– وإن)، **و (اما)** (لكن)، في الربط بين الجمل، وذلك من أجل توضيح المعاني التي يُريد أن ينقلها للمُتلقي؛ ففي الجملتين (گرچه اینجا با کویر فاصله دارد وکوهستانی است. اما هوایش کویری است)، دلت أداتي الربط (گرچه) و (اما) على الخسارة، فعلى الرغم من أن أغلب مدارس هذه الأطراف، يُوجد مسافة بينها وبين الصحراء، وتقع في منطقة جبلية، إلا أن مناخها صحراوي؛ حيثُ يكون الطقس مساءً شديد البرودة، ويتسبب في ثقب وشرخ الجَرّ، والأكواز.

[١٠٥]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص ٨٧

توجه المفتش برفقة التلاميذ والسيد صمدى إلى المدرسة، ورأى الجرة المكسورة. فضحك، وقال:

لا تنزعج ياسيد صمدى. نحن لدينا نفس هذه المشكلة في أغلب المدارس التي تقع في هذه الأطراف، فعلى الرغم من أن هذا المكان يُوجد بينه وبين الصحراء مسافة، وهو مكان جبلي، إلا أن جوه صحراوي، ولياليه قارصة البرودة، تقوم بكسر الجَرار والأكواز.

ومن نماذج الربط العكسي في القصة أيضًا، يقول الكاتب:

– صبح، هوا روشن، آقا داشت نان و چای شیرین می خورد. محمود کیف ولنگش را بر داشت، از آقا خدا حافظی کرد و رفت تو حیاط مدرسه. از کنار خمره رد شد. دید پایین خمره، زمین خیس است. تخته را از سر خمره بر داشت. تویش را نگاه کرد. آبش کم شده بود، رفته بود. پرده ی نازک یخی روی آب بود و تو نور صبح برق می زد. خمره ترک داشت.

خواست بیاید در اتاق وبه آقا خبر بدهد. اما، خجالت کشید[١٠٦].

استخدم الكاتب في النموذج السابق أداة الربط العكسي (اما)، للربط بين الجملتين (خواست بیاید در اتاق وبه آقا خبر بدهد)، و(خجالت کشید)، وقد دلت هذه الأداة على الصراع الداخلي الذي يعتري الطالب (محمود سلماني)، فعلي الرغم من أهمية الحدث الذي يُريد إخبار السيد (صمدي) به، وهو أن الجرة الجديدة قد تصدعتْ، إلا أنه يشعر بالخجل من أن يُوقظ أستاذه من النوم، لكي يُخبره بأن جهوده ومساعيه في إصلاح جرة المدرسة، وإحضار جرة جديدة، لكي يرتوي الطلاب منها، بدلاً من شعورهم الدائم بالعطش، قد باءت بالفشل، وأن الجرة الجديدة سُرعان ما تصدعت.

ومن نماذج الربط العكسي في القصة أيضًا، يقول الكاتب:

– نمی توانید یک خمره توی این مدرسه بگذارید که بچه ها مجبور نشوند توی این سوز وسرما بروند لب جو آب بخورند؟

---

[١٠٦]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص ١٣٩– ١٤٠

في الصباح، والجو صحو، كان السيد صمدي يتناول الخبز والشاى المحلى. حملَ محمود حقيبته ومريلته، وقام بتوديع الأستاذ، وذهب داخل فناء المدرسة. ومر بجوار الجَرة، ورأى أسفل الجرة، الأرض مُبللة. قام برفع الخشبة من على فوهة الجرة. ونظر داخلها. قد نقص الماء، وتلاشى. كانت طبقة من الثلج الهش فوق الماء، وكان يُومض داخل نور الصباح. كان يوجد صدع في الجرة. كان محمود يُريد أن يأتي عند باب الغرفة، ويُخبر الأستاذ صمدى، ولكنه خجلَ.

می گویید چه کنم؟ خمره شکسته و درست نمی شود. نامه ای برای اداره نوشته ام که خمره ای بخرند وبفرستد. اما می دانم به این زودی ها خمره ای به دستمان نمی رسد[١٠٧]

استخدم الكاتب في النموذج السابق أداة الربط العكسي (اما)، للربط بين الجملتين (می دانم)، و(به این زودی ها خمره ای به دستمان نمی رسد)، للدلالة على الشعور بالإحباط؛ فعلى الرغم من أن السيد صمدي، أرسل رسالة للإدارة التعليمية، تفيد بأن جرة المدرسة قد انكسرت، ولم تعد صالحة للاستخدام، وأنهم بحاجة شديدة إلى جرة جديدة، إلا أنه يعلم أن الإدارة لن تستجيب لطلبه ببساطة، ولن يُرسلوا للمدرسة جرة جديدة في وقتٍ وجيز.

ومن نماذج الربط الذي يفيد الدلالة على الزمن، يقول الكاتب:

– مدرسه نیمه تعطیل بود. فقط سومی ها وچهارمی ها آمده بودند امتحان بدهند. بچه ها وآقای صمدی دور الاغی که خمره را آورده بود جمع شدند. آقای صمدی با مردی که خمره را آورده بود سلام وعلیک کرد و رفت طرف خمره.

مرد دست آقا را گرفت و نگذاشت به خمره دست بزند:

اول، این کاغذ را امضا کنید وبنویسید که خمره صحیح وسالم به مدرسه رسیده، بعد به خمره دست بزنید[١٠٨].

---

[١٠٧]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق ، ص ٧٥

لولا أنكم لا تستطيعون أن تضعون جرة داخل المدرسة، لما أُجبرَ التلاميذ أن يسيروا في الحر والبرد إلى حافة جدول الماء، لكي يشربوا؟

أخبريني ماذا أفعل؟ الجرة قد انكسرت، ولن يُمكن إصلاحها. قد كتبتُ رسالة إلى الإدارة، لكي يشتروا جرة ويُرسلونها. ولكنني، أعلم أننا لن نحصل على جرة بهذه السرعة.

إذا لن تستطيع الدولة، أن تشتري جرة للمدرسة، أخبرنا، لكي نجمع المال، ويذهب إبني الكبير إلى المدينة، ويشتري جرة، ويُحضرها.

[١٠٨]) المرجع نفسه، ص ١٤٧– ١٤٨

كانت المدرسة نصف عُطلة. فقط تلاميذ الفرقتين الثالثة والرابعة كانوا قد جاءوا ، لكي يُؤدون الإمتحان. تَجمع التلاميذ والسيد صمدى حول الرجل الذي أحضر الجرة، ألقى السيد صمدي السلام، على الرجل الذي أحضر الجرة، وتوجه ناحية الجرة. أمسك الرجل يد الأستاذ، ولم يسمح له أن يلمس الجرة.

في البداية، وقعْ على هذه الورقة، وأكتب أن الجرة قد وصلت إلى المدرسة، وهي صحيحة وسليمة، بعد ذلك إلمس الجرة.

لقد استخدم الكاتب أداة الربط **(بعد)** في جملة **(بعد به خمره دست بزنيد)**، للربط بينها وبين الجملة السابقة لها، وقد أفادت ترتيب أحداث الجُملتين؛ فالسيد صمدي لن يستطيع أن يلمس الجرة الجديدة، إلا بعد أن يقوم بتوقيع ورقة استلامها، ويُقر بأنها بحالة جيدة.

ومن نماذج الربط الذي يفيد الدلالة على الزمن أيضًا، يقول الكاتب:

آقای صمدی پیش رفت و به سید رضا گفت:

قوه دارید؟

چه جور قوه ای؟

قوه ی بزرگ برای چراغ قوه.

نه، نداریم.

وبعد آقای صمدی را کشید کنار وگفت:

آقای مدیر، خواستم چیزی خدمتتان عرض کنم. خواستم بگویم که از حرف بچه ها ناراحت نشوید. بچه اند، از روی نفهمی حرفی می زنند. البته تقصیر پدر ومادرشان است[١٠٩].

استخدم الكاتب أداتي الربط واو العطف (و)، و(بعد) في النموذج السابق، وقد أفادا ترتيب أحداث الجمل منذ دخول السيد صمدي محل السيد رضا لشراء بطارية، حتى تحدث السيد رضا معه بشأن الكلام الذي تردد على ألسن الطلاب، وأنهم ليس لديهم ذنب، فبالتأكيد هم يُرددون ما يقولونه آبائهم دون فهم، ودعاه آلا يحزن من كلامهم.

---

[١٠٩]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص ٤٩-٥٠

تَقدم السيد صمدي، وقال للسيد رضا:

هل لديك بطارية؟

أي نوع من البطاريات؟

بطارية كبيرة لمصباح يدوي

لا، ليس لدينا.

وبعد ذلك، أبعد السيد صمدي جانبًا، وقال:

السيد المدير، أُريد أن أقول لك شيئًا. أُريد أن أقول لك، ألا تنزعج من كلام التلاميذ، التلاميذ يتحدثون دون فهم. بالتأكيد، هذا ذنب آبائهم، وأمهاتهم.

وهكذا يتبين لنا مما تقدم، أهمية أدوات الربط في الربط بين الجمل، وجعلها متماسكة، وترتيب أحداث الجُمل داخل النص، حتى يستطيع القارئ معرفة المضامين والدلالات التي يُريد الكاتب أن ينقلها له، ولولا وجود هذه الأدوات داخل النص، لوجد القارئ صعوبة في إيجاد المعنى المقصود من الجُمل بشكل عام.

المبحث الثانى

الربط المعجمي

يُعدُّ المستوى المعجمي أحد المُستويات التي تعمل على الترابط والتماسك النصي، ويعتمد على ما يتضمن الوحدات المعجمية من علاقات كالترادف، والتكرار، والتضاد، وما شابه ذلك[١١٠].

١- التكرار (تكرار):

يتحقق السبك النصي من خلال الروابط النصية اللفظية، منها على سبيل المثال (تكرار اللفظ) أو ما ينوب عنه من ضمير أو إشارة، ويُعد تكرار اللفظ أقوى في الربط، ذلك لأنه يكون باللفظ هو هو فلا يلتبس بغيره، وكذلك أنه مؤكد لما قبله، ويقوم التكرار بالربط بين الألفاظ والجمل[١١١].

ويُمثل التكرار نمطًا من أنماط الترابط المعجمي على مستوى النص، ويتثمل في تكرار لفظ أو مُرادف له في الجملة[١١٢].

ويُعدُّ من إحدى الأدوات التي تعمل على إحداث موسيقى في اللغة، مثل تكرار الحروف، والألفاظ، والجُمل[١١٣]، ويُشير تكرار أي نمط لغوي، يُشير إلى أن لهذا العُنصر دور مهم في النص، وبمعنى أدق، أنه يُسيطر على جانب مُعين في النص[١١٤]

وقد كان التكرار من أكثر أدوات الربط المعجمية دورانًا في القصة- محل الدراسة، إذ ورد فيها بجميع أشكاله، تكرار الحروف، وتكرار الأسماء، وتكرار الأفعال، وتكرار الجُمل، ويدل هذا على أهمية التكرار في التماسك النصي على المستوى المعجمي، ونجد في القصة- موضع

---

[١١٠]) عبد الله خليل الشبول، الروابط اللغوية في رواية نبوءة فرعون لـ "ميسلون هادي"، كلية الآداب، جامعة اليرموك، ٢٠١٨ م، ص٧٨

[١١١]) محمود عكاشة، مرجع سابق، ص ٢١٨

[١١٢]) محمد الأخضر، مرجع سابق، ص٩٠

[١١٣]) محسن وثاقتى جلال، نقش زبان روايى در رئاليسم جادويى روزگار سپرى شدهٔ مردم سالخورده، دوفصلنامهٔ روايت شناسى، سال ٣ ،شمارة ٥ ،بهار و تابستان ٨، ص ٢٩٤

[١١٤]) يحيى عبابنة؛ آمنة صالح الزعبي، مرجع سابق، ص ٥٣٠

الدراسة– نماذج عديدة على التكرار، وقد اتسقت بشكل جعل النص يبدو متماسكًا، وجاء التكرار في النص على النحو الآتي:

أ– تكرار الحروف:

إن نظرة الكاتب للحروف، نظرة مختلفة، فالحروف بالنسبة له لا تقل أهمية عن الكلمات[١١٥]، ومن نماذج تكرار الحروف في النص، تكرار (حرف الدال)، بشكلٍ كبير على مستوى النص.

و" الدال صوت شديد مجهور، يتكون بأن يندفع الهواء مارًا بالحنجرة ، فيُحرك الوترين الصوتيين، ثم يأخذ مجراه في الحلق والفم، حتى يصل إلى مخرج الصوت، فينحبس هناك فترة قصيرة جدا لالتقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العُليا التقاءًا مُحكمًا، فإذا انفصل اللسان عن أصول الثنايا، سُمع صوت انفجاري نُسميه بالدال"[١١٦].

وفي اللسانيات الفارسية، الفونيم (د)، يُوصف بأنه " صامت رئوي، زفيري، رخو، مجهور، انفجاري، فموي، أسناني[١١٧].

يقول الكاتب:

آقا سر كلاس پنجمى ها **بود** كه مبصر سومى ها **آمد**:

آقا، قنبرى نيست.

نيست؟ كجا رفته؟ خودم امروز صبح **ديدمش**.

نمى دانيم آقا، يكهو از مدرسه **زد** بيرون.

احمد قنبرى از مدرسه در رفته **بود**.

احمد قنبرى از مدرسه در رفته **بود**. رويش نمى **شد** تو صورت آقا نگاه **كند**. سلام هم كه كرده **بود** آقا جوابش را نداده **بود**. **بلند شد** رفت بالاى ده. از سر ديوار باغ **يد** الله سرک

---

[١١٥]) محسن وثاقتى جلال، مرجع سابق، ص ٢٩٤

[١١٦]) إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها بمصر، بدون تاريخ نشر، ص٥١

[١١٧]) يد الله ثمره؛ ترجمة: حمدي إبراهيم؛ مراجعة: محمد نور الدين عبد المنعم، الصوتيات واللغة الفارسية، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٥ م، ص ٩١

كشيد. باباش داشت باغ را بيل مى **زد. يد** الله هم كمكش **مى كرد.** قنبرى خواست **برود** توى باغ و**بگويد:** " بابا، مدرسه نمى آيى؟ نمى آيى خمره را درست كنى؟ آبروى من رفت". اما **مى ترسيد.** همين جور ايستاده **بود** وباباش را نگاه **مى كرد**[١١٨]

استخدم الكاتب فونيم الدال في النموذج السابق ٢٣ مرة، وقد حقق تناغمًا، وانسجامًا داخل النص، ولفت انتباه المُتلقي إلى المعاني التي يُريد الكاتب أن ينقلها للمُتلقي.

ومن النماذج التي ورد فيها فونيم الدال بنسبة كبيرة أيضًا، يقول الكاتب:

– آقاى صمدى، بعد از ظهر، نزديک هاى غروب، رفت تو آبادى **قدم بزند** و...

از كوچه سرازير **شد.** آسمان ابرى **بود.** روستا آرام ودلگير **بود.** صداى قاقار كلاغ ها از توى باغ ها **مى آمد.** آقاى صمدى از كوچه **آمد وآمد ورسيد** به دكان **سيد** رضا. **چند** نفر جلوى دكان ايستاده **بودند.** آقاى صمدى را كه **ديدند** جورى به او **نگاه كردند** وسلام عليك **كردند** كه يعنى دلشان به حال او مى **سوزد.** اما **حرفى نزدند**[١١٩].

---

[١١٨]) هوشنگ مرادى كرمانى، مرجع سابق، ص ٢٨– ٢٩

كان السيد صمدي في الفصل الخامس، جاء ألفة الفصل الثالث:

سيدي، قنبري ليس موجودًا.

ليس موجودًا؟ أين ذهب؟ رأينه بنفسي صباح اليوم.

لا نعلم ياسيدي، خرج من المدرسة فجأة.

قد هرب أحمد قنبرى من المدرسة، استحى أن ينظر في وجه السيد صمدي. قد ألقى عليه السلام، ولكنه لم يَرد عليه. ذهب من سور المدرسة إلى حديقة "رمضان".

نهضَ، و ذهبَ أعلى القرية. تلصص من وراء سور حديقة (يد الله). كان والده يحرث الحديقة. وكان (يد الله) يُساعده أيضًا. كان قنبرى يُريد أن يذهب إلى الحديقة، ويقول: " بابا، ألن تأتي إلى المدرسة؟ ألن تأتي لكي تُصلح الجرة؟ لقد تبعثرت كرامتي.

[١١٩]) المرجع نفسه، ص ٤٩

ذهب السيد صمدي، بعد الظهر، قُرب وقت الغروب، يتجول في القرية و...

إنحدر من الحارة. كانت السماء مُلبدة بالغيوم. كانت القرية هادئة و وحزينة. كان صوت الغربان يصدر من داخل الحديقة. جاء السيد صمدي من الحارة، وجاء، ووصل إلى دكان السيد رضا. كان يقف أمام الدكان عدة أشخاص. بمجرد أن رأوا السيد صمدى، أخذوا ينظرون إليه، وألقوا السلام عليه؛ أي أن قلوبهم تحترق عليه، ولكنهم، لم يتكلموا.

ب- تكرار الألفاظ:

يقول الكاتب:

- می خواهیم بنایی کنیم. کی **تخم مرغ** آورده؟

من آقا.

من آقا.

ما هم **تخم مرغ** آورده بودیم. اما، توی راه افتاد وشکست.

آقا ما **مرغ ها مان تخم** نمی کنیم. همه اش دو تا مرغ داریم. هوا که سرد بشود **تخم** نمی کنند.

کنار خمره کوهی از آهک وخاکستر درست شده بود. روی آهک ها وخاکسترها فقط چهار تا **تخم مرغ** بود.

تخم مرغ کم است.

آقا، قنبری برود از باباش بپرسید که چند تا **تخم مرغ** می خواهد تا خمره را بچسباند.

لازم نیست بپرسیم. معلوم است که چهار تا **تخم مرغ خیلی کم** است. فردا سعی کنید **تخم مرغ** بیاورید. آهک وخاکستر نمی خواهیم[١٢٠].

ما که تخم مرغ نداریم، آهک داشتیم، آوردیم.

---

[١٢٠]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص ٤٣

نُريد أن نبني. من سيُحضر البيض؟

أنا ياسيدي.

أنا ياسيدي.

نحن كنا قد أحضرنا البيض أيضًا، ولكن سقط في الطريق وانكسر.

سيدي، نحن دجاجنا لا يبيض، لدينا منهم جميعهم بيضتين، كلما يكون الجو باردًا، لا يبيض الدجاج.

يُوجد بجوار الجرة، جبل قد شُيد من الحجر الجيري والرماد. فوق الأحجار الجيرية والرماد، كان يُوجد فقط أربع بيضات. البيض قليل.

ياسيدي، فليذهب قنبرى، يسأل والده، كم عدد البيض الذي يحتاجه حتى يُلصق الجرة.

ليس من الضروري، أن نسأل. من المعروف، أن أربع بيضات قليل جدًا، حاولوا غدًا أن تُحضروا البيض.

لا نُريد حجرًا أبيض، ولا رمادًا.

ما تخم مرغ نداريم.

ما هم نداريم.

بسيار خوب، هر كه **تخم مرغ** بياورد، نمره ى كاردستى اش مى شود ٢٠ مى توانيد روى **تخم مرغ** را با دقت نقاشى كنيد وبياوريد. يادتان باشد كه **تخم مرغ** پخته نباشد [١٢١].

تكررت لفظة (تخم مرغ) بشكلٍ كبير على مدار القصة، حتى بدت وكأنها (كلاشيه)، لا يُمكن الاستغناء عنه، فقد تكررت في النموذج السابق فقط ١٢ مرة، ويهدف الكاتب من تكرارها بهذا الشكل الكبير إلى التأكيد على الفقر المدقع، فأهل القرية يطمحون في العيش الهنيء، ولكنهم لا يستطيعون حتى أن يُوفروا لأبنائهم ثمن البيضة التي يأكلونها، فما بالنا، وإن كانت هذه البيضة، سوف تُستخدم لإصلاح جرة المدرسة التي يتعلم فيها أبنائهم، ويُجسد لنا هذا النموذج مدى صعوبة الحصول على البيضة الواحدة، وأن هناك بيوت في القرية لا تمتلك سوى بيضتين.

وبناءً على ما تقدم، ترى الباحثة أن لفظة (تخم مرغ) تكررت في النص كثيرًا، نظرًا لإرتباطها الوثيق بدلالة النص بشكل عام، فالكاتب يطرح قضية الفقر، ويرمز من خلال البيضة إلى الفقر المدقع الذي يُعاني منه أهل القرية، وقد شكلت هذه اللفظة نسقًا مُعينًا في تركيب القاطع النصية.

---

[١٢١]) هوشنگ مرادى كرمانى، مرجع سابق، ص ٤٣

ليس لدينا بيض، أحضرنا الحجر الأبيض الذي لدينا.

ليس لدينا بيضًا.

ليس لدينا أيضًا.

حسنًا جدًا، كل من سيُحضر البيض، سوف يحصل على درجة الأشغال، تستطيعون أن تحصلون على ٢٠ درجة، ارسموا على البيض بكل دِقة، وإحضروه، تذكروا ألا تطهوا البيض.

ويقول الكاتب:

– بابا، غلامحسين می خواهد **خمره** ی مدرسه را بچسباند. آقا گفت **تخم مرغ وآهک وخاکستر** بیاورید. من می خواهم **تخم مرغ** ببرم.

تخم مرغمان کجا بود. خودمان **تخم مرغ** نداریم بخوریم. حالا بیاییم **تخم مرغ** بدهیم که ببری مدرسه **خمره** بچسبانی!.

همه ی بچه ها چیزی می آوردند، من خجالت می کشم که چیزی نبرم.

خاکستر ببر، **خاکستر** خوب داریم. ما بهترین **خاکستر** را داریم!

مادر: تو **آهک** ببر، آ**هک** داریم. توی انبار **آهک** داریم[۱۲۲]

وردت لفظة (تخم مرغ) خمسة مرات في النموذج السابق، و لفظة (آهک) أربعة مرات، ولفظة (خاکستر) أربعة مرات، ولفظة (خمره) مرتان، لما لهم من ارتباط وثيق بالمعنى الذي يُريد الكاتب أن ينقله للمُتلقي، وهو التأكيد على الفقر المدقع الذي يعاني منه أهل القرية.

وكذلك أيضًا كرر لفظة (تخم مرغ) مرتين، ولفظة (خاکستر) أربعة مرات في النموذج الآتي، يقول الكاتب:

– مادر **تخم مرغ** بده ببرم مدرسه، برای درست کردن خمره.

تخم مرغ نداریم.

پس چه ببرم؟

خاکستر.

---

[۱۲۲]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص۳۹.

أبي، غلامحسين يُريد أن يلصق جرة المدرسة. قال السيد: احضروا البيض والحجر الجيري والرماد. أُريد أن أحمل البيض.

أين كان بيضنا. نحن أنفسنا ليس لدينا بيضًا، نأكله. الآن دعنا نُعطيك البيض، لكي تأخذه، وتُصلح الجرة!

جميع التلاميذ، سوف يُحضرون شيئًا. سأخجل، إن لم أحمل شيئًا.

فلتأخذ الرماد، لدينا رمادًا جيدًا. نحن لدينا أفضل الرماد!.

الأم، فلتحمل الحجر الجيري، لدينا الحجر الجيري. لدينا الحجر الجيري في المخزن.

خاکستر؟ فقط **خاکستر**؟

بله، **خاکستر**. توی اجاق. توی تنور تا دلت بخواهد **خاکستر** داریم[١٢٣].

و كرر الفعل (بروند بيرون) أربعة مرات في النموذج الآتي، يقول الكاتب:

– مبصر کلاس چهارمی ها آمد:

آقا، بچه ها می خواهند **بروند بیرون**.

بروند بیرون که چه کنند؟

بروند سر جو آب بخورند. تشنه شان است.

بسیار خوب، خیلی منظم، به صف **بروند** لب جو[١٢٤].

يهدف الكاتب من تكرار الفعل (بروند بيرون) إلى التأكيد أيضًا على نفس المعنى الذي يُريد الكاتب أن ينقله للقارئ، فالطلاب يُعانون من العطش الشديد، ولذلك يُريدون أن يخرجوا من المدرسة، لكي يرتون من نبع الماء، فالطلاب يتعطشون للعلم رغم الظروف الاقتصادية السيئة.

---

[١٢٣]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص٣٩

أُمي، اعطني البيض، أحمله إلى المدرسة، من أجل إصلاح الجرة.

ليس لدينا بيضًا.

إذن، ماذا أحمل؟

الرماد.

الرماد؟ فقط الرماد.

نعم، الرماد. في الفُرن. لدينا في الفرن رماد كما تُريد.

[١٢٤]) المرجع نفسه، ص ١٦

جاء ألفة الفصل الرابع.

ياسيدي، يُريد التلاميذ الخروج.

ماذا سيفعلون في الخارج؟

يذهبون عند جدول الماء، لكي يتناولون الماء. هم عطشى.

حسنًا للغاية، فليذهبون في صفٍ، منظم للغاية، عند حافة جدول الماء.

ج- تكرار الجملة:

يقول الكاتب:

- **تندتر، تندتر بروید سر کلاس**، معصومه، لیلا این قدر با هم حرف نزنید. **تندتر بروید سر کلاس**[١٢٥].

يقول الكاتب:

- آقای مدیر از همه ی اینها گذشته، بگو از خمره ی دولت چه خبر داری؟

آقا لبخند زد:

همین روزها می آید.

عمو جان خندید وسر تکان داد: " **همین روزها .... همین روزها**"[١٢٦]

يقول الكاتب:

- **آقا، ما آهک آوردیم**، آهک خوب.

آقا، ما آهک آوردیم[١٢٧]

يقول الكاتب:

- بابا می توانی روی **تخم مرغ اسب بکشی؟**

---

[١٢٥]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص ٢٨

أسرع، أسرع، إذهبوا إلى الفصل. يا معصومة، ويا ليلى، لا تتكلما كثيرًا مع بعضكما أيضًا.

[١٢٦]) المرجع نفسه، ص ١٤٧

سيدي المدير، من كل ما مضى، أخبرني، ماذا لديك من أخبار عن جرة الحكومة؟

إبتسم السيد صمدي:

سوف تأتي في نفس هذه الأيام.

ضحك عمو جان، وهز رأسه: " نفس هذه الأيام.. نفس هذه الأيام".

[١٢٧]) المرجع نفسه، ص ٤٢

سيدي، نحنُ أحضرنا الحجر الجيري، الحجر الجيري جيد.

سيدي، نحنُ أيضًا أحضرنا الحجر الجير.

اسب بکشم روی **تخم مرغ؟** یعنی چه؟

مدیرمان گفته روی **تخم مرغ نقاشی کنید** وبیاورید.

من بلد نیستم روی **تخم مرغ نقاشی کنم**. خودت **بکشی**.

با چی بکشم؟

با زغال، با مرکب. از مدیرتان بپرس **با چی** روی **تخم مرغ نقاشی کنم**. چرا از من می پرسی؟[۱۲۸]

۲- التضام (هم آیی):

يُقصد بالتضام " توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة، نظرًا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك"، على سبيل المثال: (ما لهذا الولد يتلوى في كل وقت وحين؟ البنات لا تتلوى)، ف (الولد- البنت)، ليسا مترادفين، ورغم أنه، لا يُمكن أن يكون لديهما نفس المحال إليه، إلا أن ورودهما في خطاب ما يُساهم في النصية.

وقد ذهبا المؤلفان (هاليدي ورقية حسن)، إلى أن العلاقة النسقية التي تحكم هذه الأزواج في خطاب ما، تنقسم إلى نوعين هما:

أ- علاقة التضاد (تقابل يا تضاد): مثلما يحدث في أزواج الكلمات، مثل (ولد- بنت، جلس- وقف، أُحب- أكره، الشمال- الجنوب وما شابه ذلك)[۱۲۹]، ومن الجدير بالذكر أنه، كُلما كان التضاد حادًا (غير متدرج)، كُلما كان أكثر قدرة على الربط النصي[۱۳۰].

---

[۱۲۸]) هوشنگ مرادی کرمانی، مرجع سابق، ص ٤٤

أبي، تستطيع أن ترسم حصانًا على البيض؟

أرسم حصانًا على البيض؟ ماذا تعني؟

قال مديرنا، إرسموا حصانًا على البيض، وأحضروه.

أنا لا أعرف جيدًا، أن أرسم على البيض. فلترسم أنت بنفسك.

بماذا أرسم؟

بالفحم، أو الحِبر. إسأل مديرك، بماذا أرسم على البيض. لماذا تسألني؟

[۱۲۹]) محمد خطابي، مرجع سابق، ص ٢٥

وقد ورد التضاد في نماذج قليلة في النص- موضع الدراسة، ومنها، يقول الكاتب:

قد جمع الكاتب بين النقيضين (طول القامة- قصر القامة)، في قوله:

بچه هايى كه **قد شان بلند** تر بود، براى بچه هاي كوچولو **وقد كوتاه** ليوان را آب مى كردند[١٣١].

وجمع بين النقيضين (يدنون- يرفعون)، في قوله:

بچه ها ليوان را **پايين مى فرستادند**، پر آب كه مى شد، **بالا مى كشيدند**[١٣٢]

وكذلك جمع بين النقيضين (يبكون- يضحكون)، في قوله:

مى خنديدند وليوان را از دست هم مى قاپيدند. آب مى ريخت روى سر وصورت و رخت ولباسشان. **گريه** كوچولو در مى آمد[١٣٣]

وجمع بين النقيضين (الضحك- العبوس)، في قوله:

آقاى بسيار خوب از كار بچه ها **خنده اش گرفت**. اما، زود **اخم هايش را كشيد** تو هم[١٣٤]

وجمع بين النقيضين (القديم- الجديد)، في قوله:

- آقاى صمدى پشت خمره را نگاه كرد. **ترك تازه اى كنار ترك قديمى** باز شده بود، رفته بود زير خمره[١٣٥]

---

[١٣٠]) علاء الدين أحمد محمد الغرايبة، مرجع سابق، ص ٣٨

[١٣١]) هوشنگ مرادى كرمانى، مرجع سابق، ص ٩

التلاميذ الذين كانت قامتهم أكثر طولاً، كانوا يدلون الوعاء، للتلاميذ الصغار، قصار القامة.

[١٣٢]) المرجع نفسه، ص ٩

كان التلاميذ يدلون الوعاء، وكلما كان يمتلئ بالماء، يرفعونه.

[١٣٣]) المرجع نفسه، ص ٩

يضحكون، ويخطفون الوعاء من أيادي بعضهم. ويُرش الماء على رأسهم، ووجههم، وأمتعتهم، وملابسهم. في حين يبدأ بكاء الصغار.

[١٣٤]) المرجع نفسه، ص ١٣٢

الأستاذ الطيب للغاية، ضحك من أفعال التلاميذ، ولكنه، سرعان ما قطب جبينه.

[١٣٥]) المرجع نفسه، ص ٧١

كان السيد صمدى ينظر خلف الجرة، وقد انفتح شرخ جديد بجوار الشرخ القديم، كان قد ذهب أسفل الجرة. تأوه، وهمهم قائلاً: ياللعجب، لا، لن يُمكن، لن يُمكن إصلاحها. ينبغي بكل الأحوال، أن نُفكر في شراء جرة جديدة.

ومن ثم؛ تخلق هذه العلاقات بين الكلمات في النص ما يُسمى بالتضام، فشعور المتكلمين كما يرى (جون لايتر)، " يتجه إلى اعتبار أحد المتقابلين في التضاد ذا معنى إيجابي، والآخر ذا معنى سلبي، وليس ذلك عند المُتكلم فقط، بل عند المُتلقي أيضًا حال استقباله للنص، ولهذا تصنع مثل هذه العلاقات تماسكًا نصيًا بدلالالتها المتناقضة"[١٣٦]

ب- علاقات أُخرى: مثل الكل والجزء (رابطه ى جزء به كل)، أو الجزء والجزء (رابطه ى جزء به جزء)، أو عناصر من نفس القسم العام، على سبيل المثال كرسي- طاولة)، كلاهما اسم عام يندرجا تحت معنى التجهيز[١٣٧]

لم تجد الباحثة نماذج على تلك العلاقات في النص- موضع الدراسة- خلال دراستها.

ج- التنافر: ويُقصد (بالتنافر)، " تلك الكلمات التي تنضوي تحت باب واحد من المُسميات في الحقل الدلالي الواحد"، على سبيل المثال: كلمتا (الأشجار والنباتات)، تندرجان تحت حقل النباتات، وكلمتي (أشلاء- حطام)، تندرجان تحت حقل الدمار[١٣٨]

ومن الجدير بالذكر، أن إرجاع هذه الأزواج إلى علاقة واضحة، ليس أمرًا هينًا، على سبيل المثال: الأزواج الآتية (المحاولة- النجاح، المرض- الطبيب، النكتة- الضحك و....)، ويستطيع القارئ أن يتجاوز هذه الصعوبة، من خلال خلق سياق تترابط فيه العناصر المعجمية، وذلك بالاعتماد على حدسه اللغوي، وأيضًا، معرفته بمعاني تلك الكلمات[١٣٩]

وقد ورد التنافر في مواضع قليلة جدا في النص- موضع الدراسة، منها يقول الكاتب:

خمره شير نداشت، **ليوانى حلبى** را سوراخ كرده بودند[١٤٠].

آقا، اجازه! ... ما تشنه ايم. هنوز آب نخورده ايم[١٤١]

---

[١٣٦]) علاء الدين أحمد محمد الغرايبة، مرجع سابق، ص ٤٠

[١٣٧]) محمد خطابي، مرجع سابق، ص ٢٥

[١٣٨]) علاء الدين أحمد محمد الغرايبة، مرجع سابق، ص ٣٩

[١٣٩]) محمد خطابي، مرجع سابق، ص ٢٥

[١٤٠]) هوشنگ مرادى كرمانى، مرجع سابق، ص ٩

لم يكن بالجرة لبن، ثقبوا الوعاء الصفيحي.

[١٤١]) المرجع نفسه، ص ١٠

ياسيدي، لو سمحت! نحن عطشى. نحنُ لم نرتوي الماء حتى الآن.

الخاتمــة

من خلال الدراسة التى حَاولتُ فيها إبراز أكثر الروابط النحوية والمعجمية في قصة (خمره)، تَوصلتُ إلى جُملةٍ من النتائج يُمكن إجمال أبرزها على النحو الآتي:

١- استعمل الكاتب معظم الروابط النحوية والمعجمية في القصة- موضع الدراسة، ولعل هذا يرجع إلى ما تمتاز به هذه الروابط، فهي تعمل على ترابط النص، وتماسكه، وتُوحي بالانتقال من موقف إلى آخر، مما يدفع الملل عن القارئ.

٢- وردت الجملة التي تنتهي بفعل ربط في مواضع قليلة جدًا في القصة- موضع الدراسة- بينما احتلت الجملة التي تنتهي بأفعال تامة، وتُوضح الزمن النسبة الأكبر فيها.

٣- استطاع الكاتب أن يُوظف الأفعال، لكي تتفاعل مع العالم الخارجي، وتُعبر عن الحركة داخل النص، وحالة الترقب والقلق النفسي والخوف، الذي يعيشه المُعلم، والتلاميذ، والأهالي، في حال عدم المقدرة على إصلاح جَرة المدرسة، أو شراء جرة جديدة.

٤- كان للإحالة النصية حضور بارز في النص محل الدراسة، لما لها من دور كبير فى سبك القضايا الداخلية في النص، وقد إستطاع الكاتب توظيفها بشكل يدفع الملل عن القارئ، ويجعله يسترجع أحداث القصة، ويقوم بالربط بين تلك الأحداث.

٥- تنوعت وسائل الإحالة الداخلية في النص ما بين الإحالة بالضمائر الشخصية، والظروف الزمانية والمكانية التي تحمل معنى الإشارة إلى قريب أو بعيد من المتكلم، والإحالة بأدوات المقارنة، في حين لم يستخدم الكاتب الإحالة بأسماء الإشارة.

٦- شهدت الإحالة بالضمائر الشخصية أعلى نسبة ورود لوسائل الإحالة في النص، ويرجع هذا إلى أن طبيعة النص الروائي تعتمد بصورة عامة على القص والسرد والحكي والحوار بين الشخصيات.

٧- إستطاع الكاتب أن يُوظف استخدام وسائل الإحالة للربط بين مقاطع النص المتعددة، ولم يقتصر على الربط بين أجزاء المقطع الواحد؛ فجاءت الأحداث مترابطة ومتماسكة مع بعضها على مدار النص.

٨- لقد اتضح أثر أدوات الربط في ربط وحدات النص ببعضها، فمن ناحية التركيب، تضمنت تحقيق الربط بين الجمل على المستوى الشكلي للنص، ومن ناحية الدلالة، عملت على إيضاح العلاقة الرابطة بين الجُمل، مما أدى إلى فهم مضمون المعنى النصي.

٩- كان للربط الإضافي حضور كبير في القصة، وبصفة خاصة الربط بأداة العطف (الواو)، والتي أدت دور رئيسي وواضح في الربط بين الجمل، حيث فاق حضورها جميع أدوات الربط في النص.

١٠- تعددت صور التكرار الكلي على مدار النص، من تكرار للضمائر، وأسماء الشخصيات والأماكن، والجُمل، والعبارات، بل وتكرار مضمون الموضوعات نفسها على لسان الرواي، نظرًا لطبيعة الحكي، وقد أسهمت تلك الصور في تماسك النص، وربطه، فضلاً عن إيحاء تكرار تلك الصور خلال سياق النص.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً. المصادر والمراجع العربية:

١- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر. بدون تاريخ نشر.

٢- أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة ١٩٨٨م.

٣- روبرت دى بوجراند؛ ترجمة: تمام حسان، ط١، القاهرة: عالم الكتب، ١٤١٨ هـ- ١٩٩٨ م.

٤- سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، ط١، مكتبة الآداب، ١٤٢٦ هـ- ٢٠٠٥ م.

٥ - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج١، ط١، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠ م.

٦- عبد الفتاح أحمد أبو زايدة، الكتابة والإبداع دراسة فى طبيعة النص الأدبى ولغة الإبداع، ٢٠٠٠ م.

٧- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ، بدون تاريخ.

٨- محمد العبد، اللغة والابداع الأدبى، ط١، القاهرة، ١٩٨٩م.

٩- محمد حماسة عبد اللطيف، ظواهر نحوية فى الشعر الحر(دراسة نصية فى شعر صلاح عبد الصبور)، القاهرة،٢٠٠١م.

١٠- محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، ط١، المركز الثقافي العربي، ١٩٩١م.

١١- محمد عبد المطلب، بناء الأسلوب فى شعر الحداثة التكوين البديعى، ط٢، ١٩٩٥م.

١٢- محمد عيد، النحو المصفى، القاهرة، ١٩٧٥م.

١٣- محمود عكاشة، تحليل النص " دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي، ط١، مكتبة الرشد ، ١٤٣٥ هـ- ٢٠١٤ م.

١٤- مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، مكتبة لبنان، ١٩٩٧م.

١٥- يد الله ثمره؛ ترجمة: حمدي إبراهيم؛ مراجعة: محمد نور الدين عبد المنعم، الصوتيات واللغة الفارسية، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٥ م.

ثانيًا. المصادر والمراجع الفارسية:

١- حسين عماد افشار، دستور وساختمان زبان فارسى، ط٢، تهران: دانشگاه علامه طباطبائى، ١٣٧٢ هـ.ش.

٢- خسرو فرشيد، دستور مفصل امروز، ط ٤، انتشارات سخن، ١٣٩٢ هـ.ش.

٣- شهر زاد ماهوتيان؛ ترجمة: مهدى سمائى، دستور زبان فارسى از ديدگاه رده شناسى، ط٦، تهران: نشر مركز، ١٣٨٤ هـ.ش.

٤- عباسعلى وفايى، دستور توصيفي بر اساس واحدهاى زبان فارسى، تهران: انتشارات سخن، ط١، ١٣٩٢ هـ.ش.

٥- غلامرضا ارژنگ، دستور زبان فارسى امروز، تهران: نشر قطره، ١٣٨٧هـ.ش.

٦- فردوس آقا گل زاده، فرهنگ توصيفى (تحليل گفتمان وكاربردشناسى)، تهران: نشر على، ١٣٩٢ هـ.ش.

٧- محمد جواد شريعت، دستور زبان فارسى، ط٧، انتشارات اساطير، ١٣٧٥هـ.ش.

٨- محمد دبير سياقي، دستور زبان فارسى، ط٦، بطريق افست، مهرماه ١٣٥٢هـ.ش.

٩- محمد رضا باطنى، توصيف ساختمان دستورى زبان فارسى، تهران: مؤسسه ى انتشارات امير كبير، ١٣٩٢ هـ.ش.

١٠- هوشنگ مرادى كرمانى، خمره، تهران: انتشارات معين، ط١١، ١٣٩٥ هـ.ش.

ثالثًا. المعاجم الفارسية:

١- حسن عميد، فرهنگ عميد، ط٢، سازمان انتشارات جاويدان، ١٣٥٤ هـ.ش.

٢- على اكبر دهخدا، لغت نامه، ط٢، مؤسسه انتشارات وچاپ دانشگاه تهران، ج٥، ١٣٧٧ هـ.ش.

٣- محب الله پرچمى؛ إشراف: دكتر حسن انورى، فرهنگ شفاهى سخن، تهران: سخن، ١٣٨٨ هـ.ش.

٤- ابو الحسن نجفى، فرهنگ فارسى عاميانه، ط١، تهران: نيلوفر، ١٣٧٨ هـ.ش.

٥- فرهنگ اصطلاحات زبانشناسى، إبراهيم بن رافع القرني؛ حمدي إبراهيم حسن، دار جامعة الملك سعود للنشر، ١٤٤٢ هـ- ٢٠٢١ م.

رابعًا- رسائل الماجستير والدكتوراة:

١- عبد الله خليل الشبول، الروابط اللغوية في رواية نبوءة فرعون لـ "ميسلون هادي"، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة اليرموك، ٢٠١٨ م.

٢- عيدة مسبل العمري، الترابط النصي في رواية (النداء الخالد) لنجيب الكيلاني " دراسة تطبيقية في ضوء لسانيات النص"، رسالة ماجستير، كلية الآداب جامعة الملك سعود، ١٤٣٠ هـ.

٣- محمد الأمين صادق، التماسك النصي من خلال الإحالة والحذف "دراسة تطبيقية في سورة البقرة"، رسالة ماجستير، كلية اللغة والأدب العربى والفنون، جامعة الحاج لخضر باتنة، ٢٠١٤- ٢٠١٥ م.

٤- هناء دادة موسى، الاتساق والانسجام ومظاهرهما في قصيدة "بطاقة هوية" لمحمود درويش، ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات – قسم اللغة العربية وآدابها، ٢٠١٥ م.

خامسًا. المقالات والأبحاث العربية المنشورة:

١- سامي على محمد حمد، التماسك النصي في رواية يوميات ضابط في الأرياف لحمدي البطران (أنموذجًا)، مجلة كلية دار العلوم – جامعة القاهرة، العدد ٨١، ٢٠١٥م.

٢- علاء الدين أحمد محمد الغرايبة، وسائل الاتساق والانسجام النصى : قراءة نصية تحليلية فى قصيدة مرثية الطائر الحزين لفاروق جويدة، مجلة كلية دار العلوم جامعة القاهرة – مصر، ع ١٠١، مارس ٢٠١٧ م.

٣- غادة محمد عبد القوي، التحليل اللغوى للسرد فى رواية "همنوايي شبانهء اركستر چوبها ، مجلة كليزة الآداب بقنا، العدد (٢- ٣٩)، ٢٠١٢ م.

٤- محمد الأمين مصدق، الاحالة في ضوء علم اللغة النصي، مجلة اللغة العربية، العدد السادس والثلاثون، ٢٠١٦ م.

٥- محمد حسن القواقزة، الزمن الماضي في اللغة العربية (دراسة لسانية)، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠١٧م.

٦- محمود محمد عبدالكريم الحريبات، خصائص التراكيب –ظواهر الربط وأثرها في بنية النص دراسة نحوية دلالية من منظور علم اللغة النصي، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات – فلسطين، ع ٣٦، ٢٠١٥م.

٧- نعيم عموري؛ جمعة حميدي حسوني، أدوات الربط النصي عند زكي نجيب محمود كتاب جنة العبيط أنموذجًا، مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، العدد ٤٠، ٢٠٢١ م.

٨- يحيى عبابنة؛ آمنة صالح الزعبي، عناصر الاتّساق والانسجام النصي قراءة نصية تحليلية في قصيدة "أغنية لشهر أيار "لأحمد عبدالمعطي حجازي، مجلة جامعة دمشق–المجلد ٢٩ –العدد (٢+١)، ٢٠١٣ م.

سادسًا. المقالات والأبحاث الفارسية المنشورة:

١- فوزيه خرد خورد؛ وآخرون، تحول نگاه به مفهوم كودكى در داستان هاى هوشنگ مرادى كرمانى، تفكر وكودک پژوهشگاه علوم انساند ومطالعات فرهنگى، العام السابع، العدد الأول، ربيع وصيف ١٣٩٥ هـ.ش.

٢- على اكبر شيرى زاده، عوامل انسجام در زبان فارسى، آموزش زبان وادب فارسى، العدد ٦٨، ١٣٨٢ هـ.ش.

٣- غلا محسين زاده؛ حامد نوروزى، نقش ارجاع شخصى واشاره اى در انسجام شعر عروضى فارسى، فصلنامه پژوهشهاى ادبى، العام الخامس، العدد ١٩، ربيع ١٣٨٧ هـ.ش.

٤- محسن وثاقتى جلال، نقش زبان روايى در رئاليسم جادويى روزگار سپرى شدهٔ مردم سالخورده، دوفصلنامهٔ روايت شناسى، سال ٣ ، شمارة ٥ ، بهار و تابستان ٨.

٥- محمد محمدى، نقد كتاب آن خمره، پژوهشنامه ادبيات كودک ونوجوان، شماره ٣، ١٣٧٤ هـ.ش.

٦- مهدي مسبَوق؛ شهرام دلشاد، بررسى عناصر انسجام متن در داستان حضرت موسى با رويكرد زبان شناسى نقش گرا، فصلنامه علمى- پژوهشى، العام الرابع، العدد الأول، ربيع ١٣٩٥ هـ.ش.

سابعًا- مواقع الإنترنت:

1- https://www.iranketab.ir/book/37147-khomreh.