مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 943 - 957 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

لسانيات النّص وتعليميّة اللّغة العربية: أضواء على النص الأدبي وآليات تماسكه،

Text Linguistics and Didactics of Arabic Language Spotlight on the Literary Text and its Coherence Mechanisms,

* كادي نورة

Kadi Nora

مخبر الدراسات المصطلحية والمعجمية.

جامعة يحي فارس –المدية (الجزائر)

University Yahia Fares -Medea (Algeria)

mradjai@yahoo.com

تاريخ الإرسال: 2021/06/28	تاريخ القبول: 2021/09/19	تاريخ النشر: 2022/03/02

مُلخّص البحث

اللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات حظيت باهتمام منقطع النّظير من المنشغلين بالدّراسات اللّغويّة باعتبارها لغة الدّين واللّغة الرسمية في البلاد العربيّة. ولأنّها اللّغة الرسميّة المعتمدة في المؤسسات التعليميّة في الجزائر فقد اعتمد القائمون عليها لتعليمها مقاربات جديدة لها علاقة وطيدة بما يحدث في حقل اللّسانيات الحديثة، ولعلّ أبرزها المقاربة النّصّية التي تعتمد على جعل النّص الأدبي منطلقا لكل تعلّمات المتعلّم في المراحل التعليميّة (المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانويّة). إذ بعدما كان المتعلمون يتّخذون من الجملة منطلقا لهم في تعلم اللّغة العربيّة مفرداتها، وتراكيبها، ونحوها، وصرفها أصبح النّص هو مركز الاهتمام لأنّه البناء الذي نتواصل به ونؤثر به في عقول الآخرين.

تسعى هذه الورقة البحثيّة إذن إلى أن تربط تعليمية اللّغة العربية بأهم المقاربات الحديثة في مجال التّعليم من خلال التّركيز على المقاربة النّصيّة المستمدة من لسانيات النّص، ذلك الوافد الجديد في الدّراسات اللّغويّة الذي يركّز اهتمامها على النّص، كما حاول هذا البحث أن يركّز أيضا على مدى فاعلية هذه المقاربة.

الكلمات المفتاح: لسانيات النص؛ تعليمية اللغة؛ المقاربة النصية؛ اللسانيات الحديثة؛ النص.

Abstract:

Arabic language has received great attention from linguists, because it is the language of religion and the official language in the Arab countries. Considering that it is the official language of education in Algeria, educators have relied, in order to teach it, on a number of approaches that are closely related to modern

* كادي نورة: mradjai@yahoo.com

linguistics. Among the most important of these approaches we find the textual approach that makes from the text a starting point for all learnings in different educational levels. After the learners used to start from the sentence in learning the vocabulary and structures of the language, the text became the focus of attention, because it represents the structure with which we communicate and influence others.

This paper seeks to link the teaching of the Arabic language with the textual approach, based mainly on the concepts of Text-Linguistics, in an attempt to demonstrate its effectiveness in teaching and learning the language.

Keywords: Text Linguistics; Language didactics; Textual approach; Modern Linguistics; Text.

مقدمة:

لقد حرص النّحاة العرب على تعليم اللّغة العربيّة لغير العرب من خلال ضبط قواعدها في علم سُمّي بعلم النّحو وهو "تلك القواعد التي يسير عليها الكلام العربي ووضعها في قوالب تُتّخذ للتّعليم"[1]. كما استطاعوا أن يحيطوا بأغلب مسائل هذه اللّغة التي عرضت لهم. والتّركيز على أواخر الكلم إعرابا وبناء قصد الوقوف على الصواب من الكلام من خطئه، وقد سجّلوا كلّ ملاحظاتهم عن المادّة اللّغويّة التي استقرؤوها من كلام العرب الفصيح مدوّنين ذلك في صورة قواعد تمليها طبيعة هذه اللّغة. واهتمام العرب بتعليم العربيّة ونحوها كان واضحا من خلال ملاحظة استعمالات الأفراد لهذه القوانين في صورها المختلفة، فقد وقفوا على التّغيّرات التي تطرأ على الكلمة، كما وصفوا الجملة وأوضاعها، وهو ما أدّى بهم إلى تأصيل قواعد للنّحو العربي تمكّن غير العرب من محاكاة كلام العرب. وهذا التّأصيل كان نتيجة استقراء واع وملاحظات دقيقة، ونظر ثاقب، وقدرة عالية في محاورة اللّغة العربية ومساءلتها في مختلف جوانبها الصّوتيّة والنّحويّة والدّلاليّة والصّرفية والمعجميّة. ويبدو أنّ هذه المسائل التي تمثّلوها بالدّراسة لم تخرج عن إطار الجملة التي كانت ميدانا للملاحظة والتّجريب، إذ يجمع بعض الدّارسين في اللّسانيات العربيّة أنّ "موضوع الدّرس النّحوي هو الجملة، وما يعرض لها من ظروف قولية، وما يعرض لأجزائها في أثناء الاستعمال وفي ثنايا التّأليف من عوارض"[2]. ولا شكّ أنّ جهود تعليم اللّغة العربيّة لم تكن حكرا على النّحويّين العرب القدامى، فقد ظلّت المدارس والجامعات التي أنشأتها الحكومات والدّول في البلاد العربية كلّها في العصر الحديث تضطلع بنفس الدّور الذي كانت تقوم به المساجد منذ مئات السّنين. واهتمام هذه الهيئات التّربويّة بتعليم اللغة العربيّة للأجيال الناشئة للناطقين بها، وغير النّاطقين بها مردّه إلى أهمّية

اللّغة الّتي عُدّت بحق النّاقل الحقيقي لكلّ المعارف والأفكار والتّجارب، وهي همزة الوصل التي تربط الماضي بالحاضر، وتربط الحاضر بالمستقبل، أضف إلى ذلك أنّ اللّغة تظلّ دائما وسيلة التّفاعل والتّواصل بين المجتمعات، وهي وسيلتهم للتّعبير عن حاجاتهم. إنّ مسألة التّعلّم والتّعليم ليست حكرا على فئة دون أخرى، أو جنس دون آخر ولكنّها تظلّ قضية فطرية جُبل عليها الإنسان، فهو يقوم "بتحصيل ما تستدعيه الطّباع فيكون الفكر راغبا في تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات فيرجع إلى من سبقه بعلم أو زاد عليه بمعرفة أو إدراك... فيلقّن ذلك عنهم ويحرص على أخذه وعلمه "[3]. إنّ الإنسان الذي يتعلم لغة من اللّغات أو يحظى بمعرفة قد جهلها من قبل، فقد حظي بخير كبير، فالتّعلم "يزيد الإنسان ذكاء في عقله وإضاءة في فكره بكثرة الملكات الحاصلة للنّفس، إذ قدمنا أنّ النفس تنشأ بالإدراكات"[4]. وقد عدّ التّعلم أيضا "نمذجة أو ضبطا سلوكيّا مكيّفا يستجيب لمتطلبات موقف جديد أو لأوضاع تعليميّة صعبة الإجراء"[5]. وقد أورد دوجلاس براون مجموعة من التعريفات وردت في المعاجم المعاصرة وهي أنّ "التّعلّم أن تُحصّل أو تكتسب معرفة عن موضوع، أو مهارة عن طريق الدّراسة أو الخبرة، أو التّعليم" أو هو "تغير مستمر نسبيا في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معزّزة"[6]. وتحصيل العلوم والمعارف وتنشئة النّفس إنّما يقوم أوّل ما يقوم على تعلّم اللّغات عموما وتعلّم اللغة العربية خصوصا، وهو نشاط إنساني يقوم على مجموعة من المؤهلات التي يشترط وجودها عند الفاعلين في هذه العمليّة، أي وجود متعلّم ومعلّم وفق أسس منهجية علميّة مؤسّسة من طرف أهل الاختصاص في ميدان اللّغة. إنّ المقصود بعملية التعليم هو "مساعدة شخص ما على أن يتعلّم كيف يؤدّي شيئا ما، أو تقديم تعليمات"[7]. أو هو "التزويد بالمعرفة"[8].

أمّا تعليميّة اللّغات فهي تلك "الدّراسة العلميّة لطرق التدريس وتقنيّاته ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسّي الحركي"[9]. إنّ ميدان التّعليميّة هو اللّغة، أي تدريس اللّغة الأم أو اللّغات الأجنبيّة، وهي تستقي مقارباتها التّدريسيّة من اللّسانيّات، هذه الأخيرة تُعنى بالدّراسة العلميّة للّغة الإنسانيّة أو هي "العلم الذي يهتمّ بدراسة اللّغات الإنسانيّة من حيث خصائصها وتراكيبها ودرجات التّشابه والتّباين فيما بينها"[10]. إذ تقدّم اللّسانيات يد العون لتخصّصات كثيرة أهمّها تّعليميّة اللّغات من خلال فهم نظام كل لغة وإيجاد القواعد والعناصر التي تكوّن هذا النظام وكيف تتفاعل فيما بينها لتشكّل هذا التّرابط الّذي يميّز اللّغة الإنسانيّة. إنّ تعليميّة اللّغات إذن هو "ذلك الاختصاص الذي يغطّي مجموع

المقاربات العلميّة لتعليم اللّغات ويكون نقطة تأليف بين علوم كثيرة أهمّها اللّسانيات وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التّربية"[11].

تعليميّة اللّغة العربيّة ولسانيات الجملة:

إنّ القضيّة الأساسيّة التي تهتمّ بها اللّسانيات هي اللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، وهي تُعنى بالبحث في القواعد ومعرفة العلاقات التي تربط العناصر اللّغويّة بعضها إلى بعض من أجل فهم اللّغة والإحاطة بكل أسرارها، وقد تأكّد للعلماء أنّها (اللّغة) "بنية أو نظام عناصره المختلفة يعتمد بعضها على بعض، ووجود هذا النظام مهمّ بالنسبة لفهم كلّ من التّغيّر اللّغوي واللّغة من حيث هي اللّغة، والدّور الّذي تقوم به في المجتمع"[12]. ولا شكّ أنّ هذا الاهتمام البالغ باللّغة مردّه إلى اللّغة نفسها فهي أهم مظهر من مظاهر سلوك الفرد وهي تتغيّر وتتطوّر، ولكنّ هذا التّغيّر لا يحدث دفعة واحدة وإنّما يمسّ عناصر منعزلة، إذ لو كان تغيّر اللّغة هو تغيّر كليّ وجذريّ لكلّ قواعدها، لأمضى الإنسان كلّ حياته وهو يتعلّم في كلّ مرة لغته، وهو ما يبدو مشابها تماما للعبة الشطرنج، "إذ تتمثّل في تحريك قطعة واحدة فحسب كذلك في اللّغة لا تطرأ التّغيّرات إلّا على عناصر منعزلة"[13]. إنّ فهم اللّغة يتطلب من المنشغلين بهذا المجال تطبيق نظرياتهم على اعتبار أنّ اللّسانيات هي الدّراسة العلميّة للّغة، فقد وجدوا أنّ الجملة هي الإطار المناسب "للإدماج الإجمالي لكلّ الوحدات الملائمة لسانيا، كما عُدت (أي الجملة) نموذج التركيب الأمثل"[14].

ولأنّ تعليمية اللّغات مجالها اللّغة، فقد استفادت من المعطيات التي قدمتها لسانيات الجملة ضمن مقاربة تعتمد أساسا على الجملة كمنطلق لبناء تعلّمات المتعلّم، لقد حدّدت لسانيات الجملة "موضوع بحثها في الجملة، وفي حالة قصوى كما هي الحال عند سوسير، فإنّ ما يمكن أن يُعرف لسانيا يتوقف عند الكلمة أو عند التّركيب"[15]. يستقي المختصّون في تعليميّة اللّغات عموما وتعليميّة اللّغة العربيّة خصوصا في مناهجهم التّعليميّة على ما توصّلت إليه لسانيات الجملة، هذه الأخيرة هي الدّراسات التي يقوم البحث فيها على "التّنبّؤ بالقواعد والكيفيات التي تربط من جهة الفونيمات لتأليف المورفيمات والتّنبّؤ من جهة أخرى بكيفية انتظام المورفيمات لتأليف الجملة"[16]. يبدو أنّ مهمة النّحو إذن لا تتعدّى أن تبحث في بيان وجوه الارتباط بين الكلمات التي تشكّل الجملة. نحو الجملة إذن هو "طراز من التّحليل النّحوي يقيّد معالجته بحدود الجملة، ويرى فيها أكبر وحدة لغويّة يطمح إلى تحليلها وتقعيدها"[17]. ولعلّ هذا الاهتمام البالغ بالجملة هو الذي جعل نحوها يهيمن على الدّراسات والنّشاطات اللّغويّة بوجه عام زمنا طويلا، بحيث أصبح نحو الجملة يعتبر أنّ اكتشاف قواعدها هو منتهي همّه ومبلغ علمه. وقد تأثّرت

تعليميّة اللّغة العربيّة بوجه عام زمنا طويلا بهذا النحو الجملي، إذ ركّزت اهتمامها على أن تكون الجملة المنطلق لبناء تعلّمات الفرد في المراحل التّعليميّة المختلفة (من الابتدائيّة إلى الثانويّة)، فكانت قواعد النحو والبلاغة والصرف تبنى من خلال الجملة. أمّا المتعلّم فهو الحلقة الأضعف في هذه المرحلة التّعليميّة، إذ كان مجرّد متلق لهذه المعارف القواعدية أو البلاغية، أو الصّرفيّة أو الأسلوبيّة، فهو لا يتعدى أن يكون مستقبلا دون أن يكون محللا أو فاعلا في العمليّة التعليمية والتّعلميّة. وأقصى ما يمكن أن يصل إليه المتعلّم في هذه المراحل أن يميّز بين الجمل الصحيحة وغيرها من الجمل ذات التّركيب القواعدي الخاطئ، ومردّ هذا الأمر عائد أساسا إلى ارتكاز تعليميّة اللّغة العربيّة على الجملة، وعلى ذلك يمكن "الحكم بأنّ تركيب ما يعدّ جملة يتمّ بمقارنة هذا التّركيب بالأنماط التي تسمح بها القواعد النّحويّة"[18]. وانطلاقا من هذه المقاربة في تعليمية اللغة العربية، فإن المتعلّم يحصر نفسه في حدود ضيقة هي نفسها الحدود التي حصرت لسانيات الجملة نفسها فيها، وكنتيجة لذلك فإنّ هذه المقاربة لم تأت أكلها، فقد أبانت مناهج التّعليم أنّ هذه الممارسات التّعليميّة لم تستطع أن تقدّم إحاطة شاملة لجميع جوانب اللّغة، "بل كانت تهتم ببعض الجوانب دون غيرها، لأنّها معياريّة هدفها منع الوقوع في الخطأ، لا وصفيّة تصف جميع جوانب اللّغة، فنتج عن ذلك إهمال لبعض الجوانب العامّة من اللّغة"[19]. لقد أضعفت هذه المقاربة المتعلّم وحرمته من أن يكون فاعلا ومحلّلا ومفسّرا ومستنتجا ومؤولا، لأنّ تعلّماته انطلقت من بناء لم يكن في الواقع إلّا جزءا من بناء أكبر هو النّص، وعلى هذا الأساس نجد أنّ تحوّلا واعيّا من طرف اللّسانيّين بدأ يفرض نفسه كبديل للسانيات الجملة وهو لسانيات النّص.

تعليميّة اللّغة العربيّة والمقاربة النّصّيّة:

تهدف تعليميّة اللّغة العربيّة إلى إكساب المتعلّم المهارة اللّغويّة الكافية التي تجعله قادرا على التّواصل مع الآخرين، غير أنّ تبنّيها للجملة كمنطلق لبناء مجموعة من التّعلمات لم تعد تلبّي حاجات المتعلّم في ظلّ عالم متسارع يشهد ثورة في مجال العلوم والاتّصال، وقد أصبح التّحوّل ضروريا في المقاربات التّعليميّة عندما تأكّد أنّ الجملة ليست هي الوحدة الأساسيّة ولكنّه النّص. وثمة أسباب أخرى كانت دافعا قويّا لهذا التّجاوز نشأ أوّلا من أهمية النّص في عمليّة التّواصل، فنحن لا نتواصل بجملة ولكنّنا نقوم بذلك عن طريق نصوص، وضمن هذا السياق يقول زتسيسلاف "إنّ البشر حين يتواصلون لغويا لا يعملون ذلك في جمل مفردة منعزلة، بل في تتابعات مجاوزة لجملة مترابطة متماسكة، ولا تُدرك النّصوص في ذلك أساسا بوصفها أفعال تواصل فرديّة، بل بوصفها نتائج تفاعلات متجاوزة الأفراد"[20]. إنّ البنى النّصيّة هي بنيات

لسانيّة تهدف إلى التّواصل والتّأثير والتّفاعل وهذا ما تفتقر إليه الجملة، وإضافة إلى هذه الفروق فقد أدرك اللّغويون أنّ "اجتزاء الجمل يحيل اللّغة الحيّة الطازجة فتاتا وتفاريق من الجمل المصنوعة المجفّفة أو المجمّدة"[21]. وبتعبير آخر فقد حوّلت المقاربة الجمليّة اللّغة إلى كائن ميت، إذ خلعت الجمل من السّياق العام الذي ترد فيه، كما اختزلت نظاما معقّدا وحيويّا في الوقت نفسه إلى مجموعة من الجمل المحدّدة التي جُعلت أساسا يستمدّ المتعلّم منها مهارات كثيرة وكفاءات متنوّعة يُفترض أن تؤهّله أن يكون متعلّما ناجحا في تعلّمه للّغة العربيّة التي سيوظّفها في تواصلاته اليوميّة.

ويبدو أنّ هذا النوع من المقاربات بدأ يفقد عوامل قوته التي استمدّها من لسانيات الجملة التي هيمنت على الدّراسات اللّسانيّة، خاصة بعدما تأكّد أن فروقا جوهريّة هي التي ستسمح باستحداث نوع جديد من المقاربات هي المقاربة النّصيّة، هذه الفروق يمكن أن نجيزها فيما يلي: إنّ المتعلّم يكفيه في بناء الجملة أن يكون عارفا بالقواعد النّحويّة، بينما يحتاج النّص في عمليّة إنتاجه إلى جملة من القواعد النّحويّة ومجموعة من المعارف المتنوّعة غير اللّغويّة كالتّركيز على عناصر السّياق، كما يحتاج إلى عمليّات ذهنيّة كثيرة ومعقّدة تساعده على بناء استراتيجيات من أجل فهم النّص وتحليله وتفسيره وتأويله، بينما لا تحتاج الجملة إلى كلّ هذه المعارف، فحسب المتعلّم أن يدرك المعرفة القواعديّة، وإضافة إلى ما قيل فالنّص بنية معقّدة تتأثّر وتأثّر لأنّه نظام أنجز لينقل عالما من الأفكار والتّجارب المتنوّعة، في حين لست الجملة كذلك، فالنّص هو حدث "يقصد به شخص إلى توجيه المستقبل صوب بناء علاقات متنوّعة، لا تقتصر على العلاقات القواعديّة وكذلك إلى التّأثير في مواقف بشريّة، وذلك خلافا للجملة التي لا تمثّل حدثا وإنّما تُستعمل لإبراز العلاقات القواعديّة بمعزل عن الزّمن"[22].

ويذهب اللّغويّون إضافة إلى كل هذه الفروق إلى تقديم أسباب أخرى جعلتهم يحيدون عن الجملة، وهي عموما تتمثل في أنّ النّص "هو الذي يسمح لنا برفع اللّبس في الجمل، كما أنّه يشتمل على اقتضاءات واستلزامات لا تشمل عليها الجمل"[23]. كلّ هذه الفروقات جعلت المشتغلين بحقل الدّراسات اللّغوية ومن بعدهم القائمين على تعليميّة اللّغة العربيّة يصرّون على ضرورة تجاوز الجملة إلى بناء أكبر هو النّص. ويبدو ممّا قيل سابقا أنّ مراجعة وتحديث البرامج التّعليميّة في مادة اللّغة العربيّة لم يعد ترفا، بل أصبح حتميّة فرضتها التّغيّرات التي أملتها التّطورات الحاصلة في مجال الدّراسات اللّسانيّة، فقد وجد اللّغويّون أنفسهم مجبرين على تبنّي المقاربة النّصيّة وهي "مجموع طرائق التّعامل مع النّص وتحليله بيداغوجيا من أجل أغراض تعليميّة"[24]. هذه المقاربة تستمدّ مقوماتها من لسانيات النّص التي ترتكز عليها من أجل

بناء تعلّمات المتعلّم وإكسابه مهارات وكفاءات لغويّة لم تستطع المقاربة الجمليّة تحقيقها. لقد نشأ هذا العلم أصلا (لسانيات النّص) لمعالجة مشكلات محدّدة معالجة أفضل وقعت فيها لسانيات الجملة، فقد قدّمت هذه الأخيرة انطباعا زائفا بالكمال، إذ لم تستطع أن تقدّم تفسيرات كافية حول الاستراتيجيات التي يتبناها المتعلّمون / المتكلّمون في إنتاج النّصوص، والاستراتيجيات التي يوظّفها هؤلاء في فهم النّصوص واستيعابها، وإذا كانت لسانيات النّص تهتمّ بالنّص وتبحث في آليات تماسكه ومعايير نصّيته فإنّ المقاربة النّصّية في تعليميّة اللّغة العربيّة قد اهتمّت هي الأخرى بالنّص وجعلته قطب الرحى في الأنشطة التّعليميّة. إنّ "استخدام المقاربة النّصيّة في تدريس اللّغة يعني اتّخاذ النّص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللّغويّة لمختلف المستويات: الصّرفيّة، النّحويّة، الدّلاليّة، الأسلوبيّة، تنعكس فيه كل المؤشرات السّياقيّة، المقاميّة، الثّقافيّة، الاجتماعيّة"[25]. إنّ قدرة المتعلّم إذن تظلّ كبيرة في إنتاج أبنية لغويّة تفوق بناء الجملة، لتوظّف في سياقات تواصليّة متنوّعة، كما أنّ هذا المتعلّم الّذي تمكّنه قدراته الذّهنيّة اللّغويّة من بناء هذه النّصوص، فإنّه كذلك قادر على أن يفهم كمّا هائلا من الأبنية النّصّيّة المتنوّعة. إنّ إمكاناته تتعدّى من بناء جمل منعزلة إلى نصوص مترابطة ومتماسكة، وعلى هذا يتأكّد أنّ المقاربة الجمليّة قد قزّمت من حجم الإمكانيات التي يتوفر عليها المتعلّم في تعلّمه للغة ما لأنّ هذه المقاربة أصلا "اعتبرت الجملة دائما هي الوحدة الأساسيّة للّغة، كما اعتبرت اللّغة مجموعة من الجمل في منظور النّحو التّحويلي التّوليدي"[26]. غير أنّ القصور الذي ميّز هذه الدّراسات الجمليّة سمح فيما بعد بالانتقال بالدّارس اللّساني إلى العلامة اللّغويّة الأساسيّة (أي النّص)، حيث تقدّم هذه الأخيرة (لسانيات النّص) فهما مغايرا للظّاهرة اللّسانيّة، إذ تقوم على "دراسة اللّغة دراسة نصّية وليس اجتزاء الجمل والبحث عن نماذجها وتهميش دراسة المعنى"[27]. وإذا كانت اللّغة من هذا المنطلق بناء منظما ومعقّدا في آن واحد، تقوم عناصره المختلفة على التّفاعل فيما بينها لهندسة هذا البناء فإنّ النّصّ الذي أُنتج عن طريق اللّغة هو الآخر بناء منظم تضافرت فيه مستويات لغويّة وغير لغويّة في بلورته، وعلى هذا فإنّ المقاربة النّصيّة تجعل اهتمامها منصبا في النّص، فهو المرتكز الأساسي الذي ينطلق منه المتعلّم في بناء تعلّماته المتنوّعة بحيث تمكّنه من توظيف اللّغة في شكل نصوص مترابطة تقع في مجال الاتّصال الّذي هو مجال نشط بدلا من التّركيز على الصّيغ المجرّدة المعزولة (أي الجملة). لم يعد النّص في عرف اللّسانيّين "يظهر على أنّه تتابع جمليّ مترابط، بل على أنّه فعل لغويّ معقّد يحاول المتكلّم أو الكاتب أن ينشئ به علاقة تواصليّة معيّنة مع السّامع أو القارئ"[28].

تحاول المقاربة النّصيّة أن تجعل من المتعلّم عنصرا نشطا وفاعلا، إذ يجد نفسه أمام كمّ هائل من المعارف والأفكار المستمدّة من النّصوص الأدبيّة، كالبحث في "شروط إنتاج النّص التّاريخيّة والآنيّة وشروط انتشاره في المجتمع ووضعه داخل المجتمع"[29]. واكتشاف مقارباته اللّسانيّة التي تتعلق بتحديد كل الخصوصيّات اللّغويّة التي تتمثّلها هذه النّصوص، إضافة إلى توضيح المقاربة التّركيبيّة التي تعتمد على التّحليل النّصّي كإجراء لابدّ منه لمعرفة كيفية ترابط بناها الدّاخليّة والخارجيّة أي اتّساق النّص وانسجامه، وكذلك كلّ ما يتعلّق بشكل النّص وعلاماته الزمنيّة وأشكال الجمل فيه ووضعه في السّياق العام ...إلخ[30].

لقد مكّن هذا النوع من المقاربات من تخطّي الجانب اللّساني المحض ليجد المتعلّم نفسه في تفاعل مباشر ومستمر مع علوم ووسائل غير لغويّة أثناء تلقّيه لتلك النّصوص إذ بدأت الحدود الضّيقة تتلاشى بين التّعليميّة واللّسانيّات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الفلسفة. لم يعد يُنظر إلى النّص على أنّه مجرّد متتاليات من الجمل، بل أصبح ينظر إليه على أنّه وقائع الاتّصال، يستهدف البحث فيه الكشف عن أبنيته وتماسكها ضرورة "دراسة العمليّات التي تتمّ بواسطتها توظيف اللّغة كأداة من أدوات الاتّصال"[31]. وإذا كانت النظرة إلى اللّغة هي نظرة متكاملة، فإنّ المقاربة النّصيّة تنظر إلى النّص على أنّه كلّ متكامل وليس أجزاء، إذ لا ينبغي في تعليميّة اللّغة العربيّة التي تتّخذ من النّص الأدبيّ منطلق لها أن تعتمد على الجزء، ذلك أنّ الجزء لا يعبّر عن نفسه إلّا إذا توحّد مع بقية الأجزاء التي تكوّن في الأخير الكلّ. وبتعبير آخر يمكن أن نقول إنّ النّص هو مجموعة من الأنظمة المتفاعلة التي تحقّق أهدافا تواصليّة، إنّ التّعلّمات التي يستقيها المتعلّم من النّصوص الأدبيّة المبرمجة في المراحل التّعليميّة الأولى إلى غاية المرحلة الثانويّة هي التي تشكّل زاده المعرفي والفكري، فالمواد التّعليميّة من نحو، وصرف، وبلاغة، ومفردات، ودلالات، وموسيقى (في الشعر خاصة)، ...الخ كلّها مجتمعة موجودة داخل النّص. إضافة إلى ذلك تظلّ المقاربة النّصيّة تتماشى في أهدافها مع الدّراسات النّصيّة التي تهدف إلى الكشف عن أبنيّة النّصوص، فهي تسعى إلى تنمية قدرات المتعلّم على الرّبط بين الظّواهر اللّغويّة كما تسعى إلى الرّبط بين أفكاره أيضا بدلا من تنمية قدرته اللّغويّة فقط. ولعلّ هذه الوظيفة الحسّاسة التي تضطلع بها النّصوص هي التي قادت إلى التّركيز على فكرة السّياق، ومن البديهي هنا أن تتجاوز فكرة السّياق هذه البناء الدّاخلي للنّصوص، إذ لم يعد من الممكن أن تصل المقاربة النّصيّة إلى أهدافها في ظل أحاديّة التّركيز على البناء اللّغوي فحسب، بل لابدّ من التّركيز على كلّ العناصر التي تشكّل عمليّة الاتّصال من منتج النّص إلى متلقيه، إضافة إلى تحديد الظّروف الزّمانيّة والمكانيّة التي تؤطّر النّص ...الخ.

إنّ التّفاعل الذي تهدف إلى تحقيقه المقاربة النّصّية من خلال اقتراب المتعلّم من النّص الأدبي لا يمكن أن يتحقّق إلّا في ضوء فهم المتعلّم لكيفية ترابط هذا المنجز اللّغوي الإبداعي، فقد اتّفقت كثير من الدّراسات اللّسانيّة على أنّ المقاربة النّصّية تسعى ضمن أهدافها الكبرى إلى البحث في الفعاليّة النّصيّة لظاهرتي التّماسك والوحدة، أي تحقيق التّرابط على مستوى البنية الظّاهرة للنّص والخفيّة، بحيث "لا نكتفي بوصف التّراكيب اللّغويّة وإنّما يجب أن نكون قادرين على تحليل العمليات التي يتمّ بموجبها تكوين النّص وبناؤه في تراكيب لغويّة ظاهرة وعندئذ يتّضح لنا أنّ مجمل الدّراسة اللّغويّة إنّما تتركّز في الواقع حول مفهوم التّرابط"[32]. ويبدو في ضوء ما ذكر أنّ المقاربة النّصيّة عندما تركّز على النّص فلأنّه يستحق ذلك، فهو عالم متكامل ومبنى فريد قائم بذاته. وعلى هذا الأساس فهي تهتم بإبراز نوعين من التّرابط النّصّاني هما التّرابط النحوي والتّرابط المعنوي من خلال الكشف عن أهم الواسمات اللّغويّة وغير اللّغويّة التي تحقّق التّماسك الكلّي الذي يدعم وحدة النّص الأدبي.

أضواء على النّص الأدبي وآليات تماسكه:

يبدو أنّ المكانة التي بدأ يتبوّؤها النص في السنوات الأخيرة باعتباره إنتاجا لغويّا يقع في دائرة التّواصل بين شركاء الاتّصال هو ما جعل اللّغويّين يقدّمون له تعريفات كثيرة على الرّغم من أنّ تعريفه كما يقول الأزهر الزناد "أمر صعب لتعدّد معايير هذا التّعريف ومداخله ومنطلقاته، وتعدّد الأشكال والغايات التي تتوفر فيما نطلق عليه النّص"[33]. ولكنّه مع ذلك يعرّفه بأنّه "نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض هذه الخيوط تجتمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلّ واحد"[34]. ويورد سعيد حسن بحيري تعريفا مفصّلا للنّص عند أحد المنشغلين به فيقول: "النّص مركب لغوي من العلامات يشير على الأقل إلى السّمات التالية: تتابع من الجمل، مشكّل حسب قواعد النّص، أتمّه مضمونيا منتج (عدة منتجين)، مقصود، متّصل، نهائي، مدمج، منظم"[35]. إنّ هذين التّعريفين يفضيان بنا إلى التّسليم بقضية التّرابط والارتباط كشرط أساسي في كلّ نّص عموما وفي النّص الأدبي خصوصا باعتبار هذا الأخير أشدّ تأثيرا على القارئ. كما يحاول عبد الملك مرتاض الإبحار فيه فيقدّمه على أنّه إنتاج لغوي يغذّيه الخيال، ويعبث باللّغة كيفما يشاء، يسحق العالم الخارجي بكلّ قوّته ويسجنه في قمقمه، إنّه "نسيج أنيق من الألفاظ الصامتة التي تحتمل المعاني في ذاتها، فهو كتابة سحرية أو كتابة كأنّها السحر، النّص هو نسج الألفاظ بجمالية الانزياح، وأناقة النّسج، وعبقريّة التّصوير"[36]. وعلى ذلك فإنّ النّص الأدبي له من الميزات الإبداعية والخصائص المتفرّدة ما يجعله نصّا يتجدّد وينفتح على التّأويلات والدّلالات من قارئ لقارئ، وهذا التّجدّد راجع إلى

الأدب ذاته الذي هو انعكاس مباشر للحياة وتجلياتها المختلفة وتشابكاتها وتناقضاتها، فهو الحياة في ذاتها، إنّ الأديب يسعى من وراء ذلك إلى "تصوير تجربة فنيّة للجمال والخير والحق في حياة البشر وفق أسس فنية، وانفعال عاطفي وجداني منظّم عميق لتجارب الإنسان في الكون وحقائقه وأحداثه في صدق فنيّ يتمثّل فيه إخلاص الكاتب بعاطفته وتجربته الانفعاليّة"[37]. ويبدو أنّ التّعبير عن الحياة لا يتّخذ شكلا واحدا عند المبدعين، ولكن لابدّ من التّسليم بأنّ الخيال يظلّ العنصر الهام في كلّ هذه التّجارب على اختلافها، إذ يستعين به الأديب ليتمثّل رؤيته إلى الكون وحقائقه ومن فيه، ولكن مع التّأكيد على ضرورة أنّ هذا الخيال لابدّ أن "يتحقّق فيه من الوضوح والجلاء والصّفاء ما لا يمكن أن يتحقّق في الصورة الواقعيّة للكون وما فيه"[38].

ومن المؤكّد إذن أنّ هذه العناصر التي يتفرّد بها النّص الأدبي عن غيره من النّصوص هو الذي يفضي بنا إلى الاعتقاد الجازم بأنّ الأدب هو الذي يبعث فينا اللّذة والمتعة والفائدة: وما النّص الأدبي إذن إلّا "محور الأدب الذي هو فعاليّة لغويّة انحرفت عن مواضعات العادة والتّقليد، وتلبّست بروح متمرّدة رفعتها عن سياقها الاصطلاحي إلى سياق جديد يخصّها ويميّزها"[39]. إنّ هذه الانزياحات التي يختصّ بها النّص الأدبي دون غيره ليست إلّا لعبا باللّغة عن طريق اللّغة التي تمنح نفسها للمبدع فيعبث بها كيفما يشاء، ولكن دون المساس بقواعدها التي تعارف عليه مجموعة من النّاس. إنّ البشر الذين يتواصلون بلغة معينة يدركون جيدا قواعد تلك اللّغة، ولكنّ معرفة هذه القواعد –للأسف– لا تمكنهم من أن يكونوا أدباء أو شعراء، إذ لو كانت تلك المعرفة باللّغة وقواعدها كافية لوحدها لأصبح جميع النّاس أدباء وشعراء، وعليه يتأكّد كذلك أنّ "رمزيّة اللّغة هي التي تضمن للنّص تجدّده وتعدّده"[40]. لا يكتمل تأثير النّص الأدبي في المتلقي من خلال الخيال واستعمال اللّغة استعمالا مغايرا حتى يكون كلّا متكاملا وهو ما يؤكّد عليه تودوروف حين يعدّه (النّص الأدبي) "صياغة لغوية تعبيريّة مقصودة، بين عناصرها ترابط وانسجام الأمر الذي يعطيها هويتها، فيصير النّص حينها في مستوى خلق قوانينه الرّمزيّة والإشاريّة الدّاخلية، بشكل يدفع إلى الاعتقاد بأنّه مستقلّ تماما عن قوانين الطّبيعة وعن المتداول من مكوّناتها الصّوتيّة والنظميّة والدّلاليّة"[41].

النّص الأدبي إذن بناء منظّم ارتبطت أجزاؤه ارتباطا معينا، وهو بناء فكري معقّد نسيج وفق استعمال خاصّ للّغة، أعدّ لينقل عالما من الأفكار المتنوعة والخبرات والتّجارب الإنسانيّة الثّريّة، وهو الأقرب إلى النفس البشريّة، وفيه يمكن للمتلقي أن يكون مبدعا آخر وهذا حين يبحث عن دلالاته وإيحاءاته الثّاوية

في أعماقه، والنّص الأدبي هو الذي يؤثّر في القارئ/المتعلّم هذا الأخير الذي يتقاسم التّجربة مع المبدع الفعلي، ولذلك نجد أنّ قضية التّرابط قد احتلّت بوجه عام موقعا متقدّما في المقاربة النّصّية، إذ تؤكّد كثيرا من الدّراسات اللّسانيّة أنّ هذه الأخيرة (المقاربة النّصّية) عبارة عن تفاعل كلّ العناصر اللّغويّة وغير اللّغويّة والذي يؤدّي إلى وحدة النّص التي تتحقّق عن طريق التّرابط، وعلى هذا فهي تركّز على استنباط المتعلّم لكل الوسائل اللّغويّة وغيرها والتي من شأنها أن تحقّق هذا التّماسك سواء على المستوى السطحي للنّص، وهو ما يعرف بالاتّساق. أو على المستوى الفكروي أو المعنوي وهو ما يعرف بالانسجام، ويقوم هذان المستويان على توصيل المعنى للمتعلّم دون فراغ أو ثغرة. إنّ الاتّساق هو ذلك التّرابط الشّديد الذي يحصل بين متتاليات الجمل على مستوى البنية السطحيّة للنّص، أمّا الانسجام فهو كما يراه محمد خطابي "أعمّ من الاتّساق، كما أنّه يغدو أعمق منه بحيث يتطلب بناء الانسجام صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفيّة التي تنظّم النّص وتولّده، بمعنى تجاوز رصد المتحقّق فعلا (أي الاتّساق) إلى الكامن (الانسجام)"[42].

وأهمّية هذين المستويين هي التي تبرّر تركيز المقاربة النّصّيّة في كلّ النّصوص الأدبيّة الموجّهة للمتعلّمين من خلال البحث في أدوات الربط، كالضمائر، وحروف العطف، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والحذف، والاستبدال، والإحالة وغيرها وبيان دورها في ربط الجمل إلى بعضها البعض، فدراسة هذه الأدوات لا يمكن أن يتمّ بمعزل عن العناصر وعن متتاليات الجمل التي تشكّل الكلّ، وعلى هذا يتّضح دور الاتّساق بالنسبة للمتعلّم كاستراتيجية هامّة في تحقيق بناء البنية السطحيّة للنّص، فتحقّق الاتّساق يعني أنّ هذا الأخير "يحمل صفة الاستمرارية، وهي صفة تعني التّواصل والتّتابع والتّرابط بين الأجزاء المكونة له"[43]. أمّا الانسجام فهو متعلق بالعلاقات الدّلاليّة ومدى ترابطها في المستوى الباطن. فالتّماسك الذي ينشده علماء النّص ويرونه لازما وضروريا هو التّماسك الدّلالي، إذ به تتحقق الاستمرارية ويتحقق الفهم، ويرتبط أساسا باتّصال العلاقة الدّلالية بين الوحدات الجملية المتجاورة داخل المتتالية النّصّية، وعليه يمكن أن نقول إنّ "التّماسك يتحدّد على مستوى الدّلالات عندما تكون العلاقات قائمة بين المفاهيم والذوات، والمشابهات والمفارقات في المجال التّصوّري، كما يتحدّد أيضا على مستوى المدلولات أو ما تشير إليه النّصوص من وقائع وحالات"[44]. يمكن أن نقول بتعبير آخر إنّ مصدر فعالية المنجزات اللّغوية يكمن في امتلاكها لهذه الرّوابط فوق لغوية التي تجعل بنية نص ما نسقا "يستجيب لنظام قابل للكشف والإدراك والتّحليل"[45]. ولهذا يصبح الانسجام أو التّماسك الدّلالي أعمق من فكرة مجموعة من الجمل تربطها روابط، ويغدو البحث عنه في أيّ نص هو "تتبّع ما تتصف به مكوّنات عالم النّص من وثاقة صلة

وسهولة تواصل فيما بينها "[46]. والمقصود هنا بمكونات عالم النّص جملة المفاهيم والعلاقات التي تُختزن في أذهاننا عن العالم الخارجي، وهي التي يُعاد إنتاجها وتكوينها عن طريق المنجزات اللّغوية، ولذلك فالمتعلّم في هذه المرحلة يبذل قصارى جهده في إيجاد الرّوابط غير الظّاهرة التي تعمل على التّماسك المعنوي للنّصوص الأدبيّة المختلفة والمبرمجة في مراحل التّعليم خاصة مرحلة التعليم الثانوي.

الخاتمة والنتائج:

بعد هذه الإطلالة السّريعة على أحد المقاربات التّعليميّة المعتمدة في تعليميّة اللّغة العربيّة وهي المقاربة النّصّية، استطاع البحث أن يصل إلى بعض النتائج وهي كالآتي:

*إنّ المقاربة النّصيّة في تعليمية اللّغة العربيّة كغيرها من المقاربات الأخرى المعتمدة في البرامج التّعليميّة في المدارس الجزائريّة، استمدّت مقوماتها من حقل اللّسانيّات وبالضّبط من لسانيات النّص، هذا الوافد الجديد الذي يُعنى بالنّص، وقد ظهر بديلا جديدا للسانيّات الجملة التي ضيّقت حدود بحثها اللّساني في جزء من أجزاء اللّغة وهي الجملة، إذ عُزلت هذه الأخيرة عن سياقها العّام الذي ترد فيه، فحولت اللّغة بذلك من نظام حيوي تتفاعل فيه وتترابط عناصره إلى جمل لا تكاد تقدّم التّأثير المطلوب الذي يقدّمه النّص.

*ومجال البحث في لسانيات النّص مخصّص لاكتشاف بنية النّص من حيث تماسكه وترابطه ومحتواه التّواصلي، أي إيجاد الآليات التي يتّسق بها النّص وينسجم، وهو ما يعني الكشف في داخل النّص وخارجه مع توظيف السّياق الذي يُعدّ على قدر كبير من الأهمّية، كما أنّها تبحث في المعايّير التي تجعل من النّص وحدة لغويّة تتحقّق من خلالها مجموعة من الأهداف التّعلّميّة. ولأنّ النّص هو هذا الكيان القائم بذاته، فإنّ المقاربة النّصّيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة تعتمد اعتمادا كلّيا عليه من خلال إدراج النّصوص الأدبيّة كمرتكز أساسي لبناء تعلّمات المتعلّم المتنوّعة والتي تستمدّها منها، فأنشطة النّحو والصّرف والبلاغة والأسلوب كلّها روافد مستمدّة من هذا البناء المنظّم والمتماسك، هذا الأخير الذي تتولى فيه حروف العطف، والضّمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والإحالات والاستبدالات، ..... وغيرها كثير مهمّة الرّبط بين متتاليات الجمل، إضافة إلى آليّات أخرى غير ظاهرة تجعل المتعلّم في استخدام مستمر للعمليّات الذّهنيّة من أجل إيجاد تفسيرات منطقيّة تؤسّس لترابط الأفكار على المستوى المعنوي للنّص الأدبي.

*ويظلّ المتعلّم في كل ذلك الحلقة المهمّة في هذه المقاربة، فهو يبني استراتيجيات معيّنة قصد فهم النّص الأدبي وتحليله وتأويله ومعرفة محتواه التّواصلي وكيفيات بنائه ليصل في الأخير إلى تذوّقه والاستمتاع به كفنّ جميل تجتمع فيه المتعة والفائدة.

*ولئن كان النّص الأدبي هو الذي يحقّق هذه الفائدة من خلال تماسكه ووحدته، فلا بدّ لهذا المتعلّم أن يدرك أنّ قواعد الرّبط في النّصوص الأدبيّة تتغيّر من نصّ إلى آخر، وهو ما يؤكّد ثراء اللّغة العربيّة.

*وإذا كانت المقاربة النّصّيّة –كما أسلفنا الذّكر– تستمدّ مقوّماتها من لسانيّات النّص التي هي فرع من فروع اللّسانيّات، فإنّ هذه الأخيرة يظلّ مجال البحث فيها متواصلا، إذ تستمدّ حيويّتها من نشاط إنساني يظلّ موجودا دائما مادام الإنسان موجودا وهو اللّغة، وبالتّالي فهذه المقاربات تتعرّض دوما للتّجديد والإضافة ليس في تعليميّة اللّغة العربيّة فحسب، وإنّما في تعليميّة اللّغات الأخرى.

هوامش:

[1]السّعران محمود: علم اللّغة، مقدّمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص325.

[2]المخزومي مهدي: في النحو العربي، نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986، ص65.

[3]ابن خلدون عبد الرحمن: المقدمة، دار ابن الهيثم، مصر، ط1، 2005، ص350.

[4]المصدر نفسه، ص353.

[5]نقلا عن هشام صويلح: توظيف النّظريات اللّسانية والتّعليمية في تدريس اللّغة العربيّة، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، العدد الرّابع، 2011، ص47.

[6]براون دوجلاس: أسس تعلم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربيّة للطباعة والنشر، بيروت، (د ط)، 1994، ص25.

[7]المرجع نفسه، ص25.

[8]المرجع نفسه، ص25.

[9]الدريج محمد: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، ط2، 2000، ص13.

[10]الدريج محمد: ديدكتيك اللّغات واللّسانيات التّطبيقية، مجلة منشورات، كراسات تربوية، 2019، ص05.

[11]نقلا عن: هشام صويلح،المرجع السابق، ص48.

[12]السّعران محمود: علم اللّغة، مقدّمة للقارئ العربي، ص341.

[13]فضل صلاح: نظرية البنائيّة في النقد الأدبي، مطابع الشروق، القاهرة، (د ط)، (د ت)، ص24.

[14]جان ماري سشايفر: النّص (مقال)، ضمن العلاماتية وعلم النص، (مجموعة مقالات)، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2004، ص120.

[15]تودوروف: النّص (مقال)، ضمن العلاماتية وعلم النص، (مجموعة مقالات)، تر: منذر عياشي، ص109.

[16]ماريو نوال غاري بريو: المصطلحات المفاتيح في اللّسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، ط1، الجزائر، 2007، ص80.

[17]مصلوح سعد: العربيّة من نحو الجملة إلى نحو النص، الكتاب التّذكاري لقسم اللّغة العربية، جامعة الكويت، إعداد: وديعه طه نجم وعبده بدوي، 1990، ص406.

[18]دي بوغراند روبرت: النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسّان، القاهرة، ط1، 1418 هـ، ص90.

[19]خرما نايف: أضواء على الدّراسات اللّغويّة، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافيّة شهريّة يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سبتمبر1978، ص39.

[20]زتسيسلاف واورزنياك: مدخل إلى علم لغة النّص، مشكلات بناء النّص، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2003، ص36-37.

[21]مصلوح سعد: العربيّة من نحو الجملة إلى نحو النص، ص410.

[22]أبو غزالة إلهام وعلي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية دي بوغراند ودريسلر، مطابع الهيئة المصريّة العامة للكتاب، ط2، 1999، ص10.

[23]بن عروس مفتاح: الإتساق والإنسجام في القرآن الكريم، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2008/2007، ص9-10.

[24]الفاربي عبد اللطيف وآخرون: معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1994، ص26.

[25]الوثيقة، ص11.

[26]عوض نور: علم النّص ونظرية الترجمة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مكة، ط1، 1410هـ، ص45.

[27]مصلوح سعد: العربيّة من نحو الجملة إلى نحو النص، ص413.

[28]برينكر كلاوس: التّحليل اللّغوي للنّص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2010، ص25.

[29]الفاربي عبد اللطيف وآخرون: معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص26.

[30]ينظر المرجع السابق، ص26.

[31]عوض نور: علم النّص ونظرية الترجمة، ص39.

[32]عوض نور: المرجع السابق، ص39.

[33] نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993، ص11.

[34]المرجع نفسه، ص12.

[35]زتسيسلاف واورزنياك: مدخل إلى علم النّص، مشكلات بناء النص، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2003، ص56.

[36]مرتاض عبد الملك: نظريّة النّص الأدبي، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر، (د ط)، 2007، ص47.

[37]نوفل يوسف حسن: أصوات النّص الشعّري، الشّركة المصريّة العالميّة للنشر، لونجمان، مصر، ط1، 1995، ص02.

[38]المرجع نفسه، ص03.

[39]الغذامي عبد الله: الخطيئة والتّكفير من البنيويّة إلى التّشريحيّة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د ط)، 2006، ص08.

[40]ابرير بشير: رحلة البحث عن النّص في الدّراسات اللّسانية الغربية، منشورات اتّحاد الكتاب، الجزائر، ط1، 2009، ص213.

[41]نقلا عن المرجع السابق، ض234.

[42]خطابي محمد: لسانيات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991، ص05-06.

[43]عبد المجيد جميل: بلاغة النص، مدخل نظري ودراسة تطبيقية، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، 1999، ص15.

[44]المرجع نفسه، ص148.

[45]الصكر حاتم: ترويض النّص (دراسات للتحليل النّصي في النقد المعاصر)، الهيئة المصرية للكتاب، 1998، ص46.

[46]أبو غزالة إلهام وحمد علي خليل: مدخل إلى علم اللغة النّصي، ص27.