

**الانسجام النصي وبناء كفاءة التلقي**  
**قراءة في قصيدة: "من وحي المنفى" لأحمد شوقي**  
**السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة**

طالب دكتوراه: مصطفى تواز  
المدرسة العليا الأساتذة - بوزريعة - الجزائر

**الملخص:**

يحاول المقال تقديم تصوّر عن كيفية استغلال مظاهر الانسجام النصي لبناء كفاءة التلقي في مرحلة التعليم الثانوي، وكيفية تفعيلها بيداغوجيا لخدمة الكفاءات الأخرى، وتقدّم بعض الآليات للأستاذ ليستفيد منها في وضعيات بناء هذه الكفاءة التي تضمن تبادلا فعّالا مع النصوص.

**كلمات مفاتيحية:** نص؛ انسجام؛ كفاءة؛ تلقي؛ قراءة؛ ترابط؛ تواصل.

**Résumé:**

L'article proposé a pour objet de présenter la manière d'exploiter " la cohérence textuelle" dans le développement de la compétence de compréhension chez les apprenants du secondaire et son ré-investissement (pédagogique) dans l'acquisition d'autres compétences.

Aussi, propose-t-elle aux professeurs quelques (outils) pour les aider dans la construction de cette compétence qui assure une meilleure interprétation des textes.

**Mots clés** : texte; cohérence; compétence; compréhension (réception); lecture-cohésion; communication.

## تمهيد:

يواجه مَدْرَس اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية عائقًا تعليميًا يتعلق بقياس الكفاءة الختامية؛ بعد معالجة نص في البرنامج، ذلك أن التلاميذ يعجزون عن تقديم تصور واضح عن النص المدروس؛ التصور الذي حري به أن يكون ثمرة تدريس النص الأدبي، ومن ثم يعجزون عن ربطه بالظاهرة الأدبية أو النقدية، ويكتفون بتقديم أفكار مشوشة جزئية لا تُجمع بحال من الأحوال في فكرة واضحة؛ على رغم أن المدرسين يفعلون عدة مستويات في تحليل النص، داخلية محايثة، وخارجية مقامية.

الواقع أن الإشكال مرتبط بعناصر تعليمية النص الأدبي متداخلة لا يواحد منها، إنه مرتبط ب**كفاءة التلقي**، إذ إن عدم القدرة على استرجاع المعنى الإجمالي للنص ينم عن إخفاق ذريع في تلقيه، وتلقي النص (الأدبي خاصة) هو ثمرة عمليات متداخلة يلتقي فيها اللغوي بغير اللغوي والعقلي بالنفسي والحاضر بالماضي، وكفاءة التلقي ليست إلا دمج هذه المعطيات وربطها بالواقع، فإذا اجتمع ضعف الكفاءات القاعدية للمتعلم وعدم إلمام المعلم بالعناصر المطلوبة لتفعيل هذه الكفاءة فشل مشروع القراءة، وضاع معه حلم الوصول إلى تفعيل الإبداعية لدى المتعلم وتطوير مواهبه، ذلك أن العجز عن الكتابة هو عجز عن القراءة.

تتبنى المقاربة بالكفاءات في مجال تعليم اللغة والأدب مقاربة نصية؛ بهدف تحقيق كفاءة القراءة الواعية المتفاعلة، قراءة تشكل قاعدة لتعلم اللغة واكتساب مهارات الفهم والتحليل والنقد وتنمية الذوق ونقل القيم الإنسانية، وهي الكفايات التي تسعى مناهج تعليم الأدب لتحقيقها ولو من غير تصريح<sup>1</sup> وبناء على ذلك كان تفعيل نتائج البحوث المتعلقة بالنص سواء على المستوى الأدبي أو المستوى اللساني ضروريا، وتحلّل لسانيات النص مكانة هامة في هذه المقاربة؛ إذ أنها تدرس نماذج بناء النص وتلقيه، ويركز الكتاب المدرسي على ظاهرة الاتساق والانسجام كمرحلة من مراحل مقاربة النص الأدبي.

وسنناقش في هذه المقال مدى تفعيل المقاربة النصية لمعيار الانسجام النصي من أجل تحقيق كفاءة التلقي، وأشكال استغلال هذا المعيار تربويًا على مستوى عناصر المنهاج (الكفاءة، المعلم، المتعلم، الطريقة، الكتاب، التقويم) وسنتبع التعليقات النظرية بمقاربة نص مقترح من برنامج السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبة آداب وفلسفة.

## 1- كفاءة التلقي والمقاربة النصية :

تتمركز الكفاءة في النظام التربوي حول " البلورة الذاتية لقدرة المتعلم على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية و منهجية مندمجة وملائمة"<sup>2</sup> إنها تتمثل في القدرة على تحويل المعرفة إلى فعل وتوظيفها في عدة حالات تتجاوز حالة التعلم ولا يتم ذلك إلا بتفعيل عناصرها(التحويل، الدمج، الوضعية المشكلة، الواقعية)

تجتمع الكفاءات الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الثانوي في برنامج اللغة العربية وآدابها في القدرة على إنتاج نصوص بأنماط معينة تتوفر على معايير نصية هامة، ولتحقيق هذا المسعى يقترح البرنامج معالجة نصوص في كل وحدة تعليمية، وتتصل بالنص روافده النحوية والبلاغية والنقدية، ويأخذ التقويم النهائي صورة وضعية مشكل تستدعي دمج الموارد (الكفاءات المرحلية) لإنتاج نص يكون بمثابة تجاوز الوضعية، وهذه الوضعية المستهدفة" هي انعكاس الكفاءة التي نريد من المتعلم التحكم فيها ومن خلالها يمكن أن نقوم المتعلم"<sup>3</sup>

وبناء على هذا، يمكن اعتبار كفاءة التلقي تحويل المعارف اللغوية والفكرية والسياقية ودمجها لتحفيز تواصلية النص والتفاعل معه فهما ونقدا وإبداعا، ولتحقيق هذا الرهان تستثمر المقاربة بالكفاءات خصائص النص، وتعول على القيمة الاتصالية فيه لتزود المتعلم بقدرات التلقي والتفاعل، لكن هذه المقاربة النصية في برنامجنا التربوي تأخذ صيغة الطريقة التعليمية، أي استغلال النص في بناء معارف لغوية وبلاغية جديدة ودمجها بالخبرات السابقة، وتهمل - أثناء ذلك- جانبا مهماً هو المعرفة النصية، فالنص يمثل نموذجا للمعرفة المنظمة، إنه غاية قبل أن يكون وسيلة لتعلم الوحدات اللغوية الأخرى.

إن تلقي النص والتفاعل معه والمشاركة في تحقيق انسجامه يعد كفاءة نوعية من شأنها أن تختزل مسافة تعلم اللغة واستراتيجيات التفكير وتثريها، وقد تحمّس روبرت دي بوغراندي R.de beaugrande أحد أبرز منظري لسانيات النص لهذا التفاعل بين نموذج النص والتربية؛ حين بيّن أن النص يمكن أن يكون نموذجا تربويا ليس لتعلم اللغة والأدب فحسب بل للتفاعل مع البرامج الدراسية " ذلك أن اكتساب نوعي المعرفة الإنساني منها والعلمي لا يمكن أن يتم إلا بواسطة خطاب حسن التنظيم"<sup>4</sup> لذلك حري بأي مقارنة نصية أن تهتم بهذا المعيار ليس كونه معرفة نصية بل كونه كفاءة وقدرة تترسخ في المتعلم وتمكنه تنظيم استراتيجياته في التعلم.

وإذا عدنا إلى الكفاءة الختامية في برنامج اللغة العربية في التعليم الثانوي ألفيناها تتبلور في القدرة على إنتاج نصوص في مواقف ذات دلالة، ويكون بناء على ذلك أهم مؤشر لهذه الكفاءة هو القدرة على القراءة، والقدرة على القراءة هي استفزاز كفاءات المتلقي للمشاركة في إنتاج الدلالة التي تتعلّق غالباً بمدى إدراك خطة/خطّ\* النص في إنتاجها.

لقد أجمعت النظريات المهمة بالقراءة وجودتها على ضرورة التفاعل مع النص؛ وإن اختلفت في طبيعة الوسائل الكفيلة بتحقيق هذا التفاعل، فالقراءة ليست بحال من الأحوال تقبلاً سلبياً بل هي تفاعل مثمر بين النص والقارئ" هكذا يأخذ التعامل مع النص صورة مزدوجة بين الاستقبال والتبادل<sup>5</sup>؛ فالأول تقبّل لوقائع النص والثاني مشاركة النص في إنتاج معناه، ولا يشترط أن تتحدّ القراءات؛ فالنص حمّال أوجه، وهذا جوهر كونه نصاً.

إذا أهتم بهذا التفاعل مع النص أثناء العملية التعليمية التعلّمية فإنه سيساهم في تجاوز عدة مشاكل تعترض تدريس اللغة وجمالياتها، فالجفاف المصاحب لتقديم درس النحو أو البلاغة هو نتيجة فقدان الصلة بالنص(التفاعل)، ويضطر المدرس- والحال هذه- إلى استرجاع عقيم للنص، وكأنّه ما تدارسه مع المتعلمين قط، وتتقطع به السبل، فيلجأ إلى طريق قديم معروف؛ ينطلق من المثال(النحوي أو البلاغي) الذي كان من المفروض أن يكون نصياً، وبهذه الجمل المقطوعة عن سياقها يعود بالنحو أو البلاغة إلى نمطيهما العازلة للمفهوم ووظائفه النحوية أو البلاغية عن النص، ويتعارض المشروع النظري البيداغوجي مع الراهن الإجرائي.

من أجل تجاوز هذا التعارض يمكن الاهتمام بانسجام النص، لأن الوقوف على خطة النص في التواصل يجعل الرجوع إلى اللغة والبلاغة أمراً آمناً المسالك فعّالاً، أما أن يتعامل معه بصورة جزئية(كما هو في الكتاب المدرسي) فلا يخدم ذلك كفاءات القراءة أو كفاءات التحكم في العناصر اللغوية أو البلاغية.

وإذا كانت الواقعية من أهم عناصر الكفاءة، فإن إدراك نجاعة اللغة والصور من خلال دورها في الانسجام يحقق تلك الواقعية أو البرغماتية النصية. ويكون التقويم حينها يتعلق بمدى قدرة المتعلم على التلقي والإنتاج؛ بتفعيل الكفاءات المرحلية في دروس النحو والبلاغة، وهذا يعكس مقولة التقويم الإدماجي في مقاربة الكفاءات.<sup>6</sup>

يفترض بالأستاذ أن يوجه المتعلم نحو إدراك حقيقة أن جودة القراءة هي معرفة كيف يبني النص أفكاره في شكل منظم، ذلك أن الكفاءة تستدعي تحويل المعرفة إلى فعل، فيكون التلقي تحويل للمعارف اللغوية والبلاغية والمفهومية ودمجها للتواصل مع النص، وعندما نحول التلقي من نتيجة إلى أداة فطرية، نكون قد استفدنا من النص فعليا في التعلم لأن العالم النصي ذو قدرة عظيمة على التماسك فالمسافات والمفاهيم التي يعرضها النص يمكن ملؤها وإثرائها بمدى واسع من معلومات الفطرة السليمة حول كيفية تنظيم الأعمال والأشياء والمواقف<sup>7</sup>

ويُعضدُ تفعيلُ آليات الانسجام النصي في إقراء النص الأدبي وتدريبه بنتائج اللسانبات النفسية في تحليل عملية قراءة النصوص وفهمها، ومن بين تلك الأعمال الرائدة بحث فرانك سميث الذي ربط بين عملية الفهم وإدراك بنيات النص الخاصة التي تمثل الشرط الأساس لفهم النص<sup>8</sup>، ولا يمكن للمتعلم/ القارئ إدراك بنية النصوص ووظائفها ما لم تفعل آليات الانسجام النصي أثناء درس تحليل النصوص لأنها (آليات الانسجام) تمنح لبنية النصوص هويتها قصيدة كانت أو سردا أو مقالا...

وإن كانت النظرة التربوية للنص ركزت- في الغالب- على النصوص الإرشادية أو النصوص التي تحمل نسبة إعلامية عالية، إلا أنه يمكن كتصور عام استغلال تلك النتائج في مجال مقاربة النصوص الأدبية.

وهناك تعالق آخر بين المقاربة النصية وكفاءة التلقي ومفهوم الكفاءة؛ يظهر في اعتماد المقاربة بالكفاءات على الوضعية المشكلة، أو على استراتيجية حل المشكلات كطريقة فعالة ونموذجية للتعلم المؤسس على الكفاءة، ذلك أن تلقي النص هو حل لإشكاليات التماسك ولقد أشار لذلك جون ميشال آدم J.M.ADAM "إن قراءة النص (إدراكه وتلقيه) هي عبارة عن حل لإشكالات أو مشاكل"<sup>9</sup>

لأن رحلة التلقي تعترتها فترات ضياع، أكثرها تأثيرا هو فقدان خيط النص وترتيبه، خاصة في التعامل مع النصوص ذات الطابع الفكري أو الجمالي، وعصبُ القراءة هنا هو اكتشاف العلاقات الرابطة بين الوحدات النصية semes لأن "كل علاقة يصعب التعرف عليها بين الوقائع تمثل إشكالا"<sup>10</sup>

إن تجاوز المتعلم بتوجيه من المعلم لمشاكل التماسك في النص، هو تجاوز لأهم وضعية تعلمية في تعلم يتخذ النص منطلقا له، وبناء لقدرة تكون كفاءة قاعدية (نوعية) لبناء كفاءات أخرى.

بعد محاولة تحديد كفاءة التلقي في ضوء المقاربة النصية ودورها في تفعيل القدرات التعليمية الأخرى ودمجها لتجاوز المواقف الطارئة؛ صفة تعليمية أو واقعية حياتية، سنكتفي بأهم نتائج بحوث اللسانيات النصية حول معيار الانسجام الذي افترضنا أهمية دوره في بناء كفاءة التلقي، وسنهتم في هذا السياق بأهم المعطيات التي يمكن استغلالها على مستوى تعليم النصوص ومقاربتها في المرحلة الثانوية.

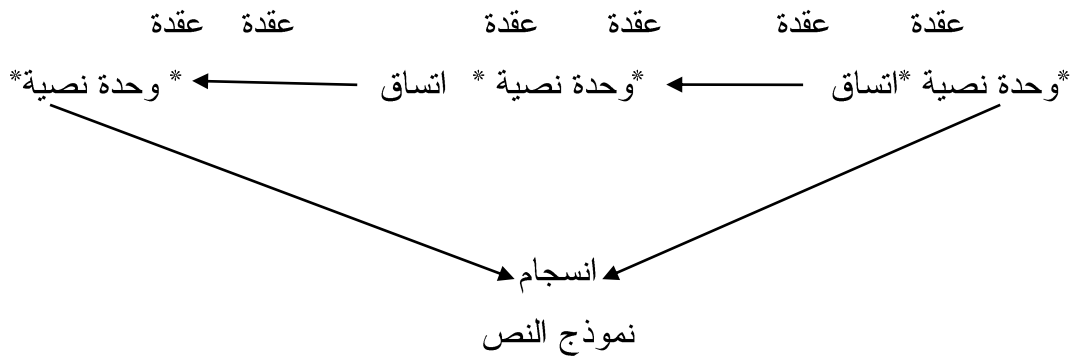
## 2- الانسجام وكفاءة التلقي:

التفاعل مع النص هو مشاركة في تحقيق ترابطه " إعادة لتنظيم العالم والخطاب الذي يدور حوله".<sup>11</sup> ولتحقيق هذا المنحى تعليميا يجب التركيز على أهم مظاهر الانسجام النصي، ودمجها في وضعيات تحليل النصوص .

### 2-1- الترابط المفهومي:

يعد الترابط المفهومي أساسا للانسجام النصي في أعمال دي بوغراندي، ويأخذ هذه المكانة النصية كونه يجمع بين الترابط السطحي والترابط التداولي (ترابط الخطط)، فالجمل تنتظم لتشكل مفهوما وحدة نصية semes بحسب ترتيب المعلومات والتصورات في النص من جهة، وبحسب فعالية وسائل ترابطها سطحيا وفق العلاقات اللغوية (الإحالة، الربط، دلالات الفعل الزمنية، التكرار...)

بعد هذه التجزئة يتجه التحليل نحو بناء نموذج للنص، من خلال تحديد العلاقات الرابطة بين الوحدات، فكل وحدة تنتهي بعقدة noued تشكل مركز ضبط، يتصل مع عقدة في بداية وحدة أخرى، وهكذا تتصل الوحدات في وحدة نصية كبرى:



ولا يأخذ هذا الإجراء قيمته النصية إلا إذا كان اهتمامٌ متلقي النص بالنموذج الموحد للنص لأنه " قد يكون مفيدا أن ينظر إلى الاتجاه المعاكس: لا إلى التجزئة بل إلى الالتحام"<sup>12</sup>

وهنا يمكن أن نتحدث عن قدرة المتعلم ومدى مساهمة المعلم في توجيهه إلى التعرف على العلاقات من خلال تحفيز مكتسباته اللغوية والفكرية، ويجدر الإشارة هنا إلى قدرة المعلم على التحفيز بالأسئلة التي تسلط الضوء على ربط المفاهيم، لأن التواصل الشفهي أثناء تلقي النص يعتمد على مهارة المعلم في وضع تحديات القراءة أمام متعلمه، فلا يكفي بالأسئلة الإرشادية المرافقة للنصوص في الكتاب المدرسي، بل يجتهد في تحميل أسئلته بقصدية اكتشاف الترابطات وترتيب المعاني، ويستثمر في المكتسبات اللغوية والبلاغية والمرجعية والسياقية.

كثيرا ما تستعمل مقارنة الكتاب المدرسي توجيهات على شكل: قسم النص باعتبار الأفكار إلى أجزاء، لكنها تهمل البحث عن العلاقات، فتكون استجابة المتعلم لهذا المثير نمطية من خلال تقسيم النص فكريا، وتحديد كل قسم ببداية الفقرات ونهايته إذا كان النص نثريا، أو بأرقام الأبيات إذا كان النص شعريا، وهي استجابة سلبية، بلا فعالية، إذ إن الفعالية حينئذ تتحقق بإدراك العلاقات بين الوحدات ومبررات التجزئة، بل إن المتعلمين كثيرا ما يعجزون عن هذا الإجراء السطحي، لأنهم لا يملكون قدرة تمييز العلاقات، رغم توفرهم على قدرات لغوية فكرية تخول لهم ذلك.

لذلك يمنح الترابط المفهومي الممارسة النصية المدرسية آليات الدمج في التعامل مع النصوص، ويزود المعلم والمتعلم فرصة للتحكم في النص بالاستفادة من بنائه اللغوي والجمالي، ومع استمرار هذه العملية مع نصوص متنوعة؛ مصحوبة بالتقويم الإدماجي، ننمي قدرات المتعلم في هذه المرحلة على اكتساب خبرات جديدة في الفهم، وأساليب تتيح للمبدعين تطبيق مواهبهم في الواقع.

## 2-2 الانسجام والفعل التواصلية:

يتخذ الانسجام صورته عند فان دايك **van dijk** من خلال اعتبار النص خطابا متصلا بالفعل **action**، وهذا الفعل يتحدد وفق السياق التواصلية<sup>13</sup>، ومقبولية النص تتأتى من كونه منسجما، أي متناسبا ومقتضى الحال، من خلال الجمع بين مستويات النص، مستوى شكلي، ومستوى دلالي، ومستوى تداولي، وتمثل الروابط الدلالية جوهر الانسجام في هذا التصور، لأن

ترابط الجمل شكليا لا يكفي ليمنح النص قيمته التواصلية، ولا الترابط الدلالي؛ الذي لا يعدو كونه ربطا بين معاني الجمل.

إذا الانسجام هو ارتباط النص بسياقه، وتحكيم لقواعد التداولية من أجل استخدام منظم للنصوص، تلقيا وإنتاجا، وتحكم تلك القواعد على جميع المستويات المتعاقبة، لأنها تساهم في تشكل النص، من المستوى الصوتي حتى التداولي، وبناء على هذا التحديد التداولي للمستويات النصية تُحدد مظاهر الانسجام:

## 2-2-1- الترابط:

يشير إلى العلاقات الخاصة بين الجمل قبل أن تتطوي تحت علاقات عامة يصفها فان دايك بالبنى الكبرى للخطاب، والترابط الخاص علاقة دلالية بين جملتين أو جمل يرتبط بشرط عام هو المقبولية<sup>14</sup> والمقبولية تتعلق بالمتلقي، إذ إنه يبحث عن القاسم المشترك بين الوقائع التركيبية والدلالية للجمل في ارتباطها بالفعل الخطابي المنجز، وعلى الرغم من تفسير تلك القواسم منطقيا (انسجاما مع مبدأ قضية مقابل جملة) فإنه يمكن استغلال هذا العنصر في المرحلة التعليمية المقصودة من خلال التركيز على ترابط المعاني .

يرتكز الترابط في هذا المستوى على تعالق العوالم النصية من حيث:

### أ- العلاقة بين معاني الكلمات:

يرتبط هذا الجانب بمشكل في تدريس النصوص، مشكل استغلال المعجم والحقول الدلالية، فتوجيهات الكتاب تتيح للمعلم مساحة محدودة في استغلال معاني المفردات والتراكيب، تحول دون شمولية الاستيعاب الكلي للنص، واكتشاف سبل ارتباطه، فإذا كانت اللغة أهم منظار لاكتشاف عوالم النص؛ فإن على المعلم أن يسعى بيداغوجيا إلى تكوين متعلم قادر على توظيفها حال القراءة أو الإنجاز، ولا يتم ذلك إلا إذا جعلنا الكلمات تصطبغ في النص بمعانيها السياقية، وهذا يجعل تحليل النص لا ينفك يُساءل الكلمات ويحفر عميقا في دلالاتها حسب الموقف التواصلية، وهذا يمكنه أيضا من التحكم في ذخيرته اللغوية، ففقر المتعلم اللغوي ناتج عن سوء استعماله للنصوص، ولا أظن أن المتعلم بإمكانه أن يحتفظ بدلالات الكلمات ويحسن استعمالها إذا سأله الأستاذ عن معنى الكلمة في النص، ثم يجيب الأستاذ نفسه حين يعجز المتعلم عن ذلك. لكن لو أننا ركزنا على سياق الكلمة وحاولنا ربطها بمكتسبات المتعلم (حتى تلك البسيطة منها)



ثم ندفعه- وهذا هو المقصود- نحو علاقاتها بالكلمات المجاورة، ثم دلالات الجمل السابقة مع استغلال خاصية التقابل، لأمكننا أن نكسب المتعلم قدرة على التحكم في معاني الكلمات في النصوص، فلفظة (أشمط) في قول إلبا ألبى ماضي:

وإذا بصرت به بصرت بأشمط وإذا تحدّثه تكشّف عن صبي<sup>15</sup>

يرد معناها في الكتاب المدرسي تحت عنوان : أثري رصيدي اللغوي ب" خالط بياض رأسه سواد(في النص حكيم مجرب)<sup>16</sup> لكن على الأستاذ أن يستغل اللفظة المقابلة لها(صبي) وهي المعروفة عند المتعلم، ثم يدفع المتعلم نحو التقابل المعنوي؛ فيربط البيت بأبيات سبقته في سياق تصوير الشاعر لنماذج إنسانية سلبية تسيطر عليها المادة، فيتضح أن المعنى السياقي لأشمط هو : الرجل الحكيم المجرب في مقابل الصبي الغرّ.

لا شك أن التعامل مع معاني الألفاظ بهذه الصورة يسمح للمتعلم باكتشاف الوظائف الترابطية لها، وبدل أن يتعامل مع الألفاظ بمعجمية خالصة؛ يفتح له السياق مداخل للدلالة النصية، فيمتلك مع الممارسة قدرة من قدرات التلقي الفعال : ربط الألفاظ والتراكيب بمقاماتها وتتبع دورها في انسجام النص.

لكن هناك عائق بيداغوجي لا يمكن غض الطرف عنه، إنه عائق الزمن، فالأستاذ إذا تعامل مع شرح الألفاظ بهذه الصورة قد ينفلت حبل الدرس منه، خاصة وأن المتعلمين لم يتعودوا على هذه الطريقة، ولتجاوز هذا العائق نقترح مايلي:

أولاً: ليس على الأستاذ أن يشرح كل الألفاظ الصعبة في النص، بل يكتفي بما يتعلق بالتصور الكلي فيه من جهة، وما يشكل أساساً ترابطياً فيه، أما المفردات الأخرى فيمكن توجيه المتعلم للبحث عنها في المعاجم المتوفرة في المكتبة، شرط أن يفتش عن معانيها مرتبطةً بسياق النص ودورها في بنائه.

ثانياً: عملية شرح الألفاظ لا يشترط التقيد فيها بالمرحلة الأولى من تحليل النص، وإنما تظلّ مرافقة لمراحله، وهكذا يستطيع الأستاذ التحكم في هذا النشاط، فيثير في البداية الألفاظ الكاشفة للتصور الكلي، ومع التقدم في التحليل يتابع دور الألفاظ ودلالاتها في مناقشة الأفكار وتحديد نمطه ومعالجة انساقه وانسجامه، وبهذه الدينامية والتواصل بين المستويات النصية يتلافى العائق الزمني، دون أن يختزل دور معاني الألفاظ في مستوى واحد.

ثالثاً: يمكن استغلال دور الحقول الدلالية في الترابط النصي، فالحقول الدلالية وحدة متكاملة يجمعها التشاكل\*istopie بين المعاني، لأن الحقل الدلالي يجمع بين المستوى المعجمي والمستوى التصوري، أي اشتراك عناصر معجمية في الدلالة على تصور واحد<sup>17</sup>، ومجموع التصورات (أو الحقول) مع سياقاتها يكشف عن تصور النص، بالجمع بين ترابطين؛ ترابط الحقل الدلالي نفسه، وترابط الحقول الدلالية المكونة لوقائع النص، وإدراك الوحدة التشاكلية للنص، مدخل أساس لتلقي النص، يمنح المتعلم مساحة مرنة للتعامل مع الألفاظ ووظائفها من حيث الدلالة والتماسك.

ب- **تعالق الوقائع:** شرط آخر للترابط بين الجمل، يكمن في العلاقات التي تتيح تعالق جملتين أو مجموعة بين الجمل، ويتعلق الأمر -في الغالب- بعلاقة السبب والنتيجة و التماثل، ومدى ارتباط هذه العلاقات بموضوع النص<sup>18</sup>.

ويتضح دور هذا التعالق في بناء الكفاءة المقصودة عن طريق تنشيط الجانب المفهومي لدى المتعلم، وتكون الأسئلة التوجيهية تتمحور حول العلاقات الرابطة، مع مرافقة ذلك بما يعين من المعطيات اللغوية، كالمعجم الدلالة والقرائن (كأدوات الشرط والتعليل والتفسير) ودلالات الفعل الزمنية... وغيرها من العناصر الموجهة للعلاقات المنطقية والدلالية.

2-2-2- **ترتيب الخطاب:** قد يكون هذا العنصر واضحاً؛ إذا تعلق الأمر بالنصوص النثرية ذات الترتيب العادي للوقائع، كالمقالات الفكرية غير المعقدة، أو النصوص السردية التي لا تنكسر فيها البنية الزمنية، سواء لمقتضيات جمالية، أو لطابع السرد فيها، أما النصوص الشعرية (المعاصرة منها خاصة) فإنها تعول على الانزياح وتداخل الحالات والصور والرؤى، لذلك قد لا نجد فيما قدمته الأبحاث النصية للانسجام تبريراً لتماسك النصوص الشعرية إلا بقدر ما يسعف من توجيه تلك المعطيات بما يناسب النص الشعري المتمنع دائماً عن الصرامة والدقة والنظام.

يقصد فان داك بترتيب الخطاب ورود الوقائع متتالية بصورة عادية، ويتصل هذا الترتيب بمبدأ أساس هو معرفتنا للعالم، وهذه المعرفة توجهنا لقبول ترتيبات وقائع النص في السياق الذي وردت فيه،<sup>19</sup> على أن القارئ يشارك في ترتيب الوقائع من أجل الفهم، أو يؤوله إذا كانت صورة الترتيب مقصودة.

ويمكن استخلاص العلاقات المتحركة في الترتيب في علاقات العام والخاص، الكل والجزء، المتضمن والمتضمن، الداخل والخارج،<sup>20</sup> لكن هذه العلاقات لا تكون واضحة دائما في النصوص الشعرية كما أشرنا، ويحتاج المتلقي إلى معرفة بالعالم الشعري وأشكال ترتيب المعاني فيه. لا شك أن لترتيب المعلومات أو التصورات خلفية تداولية ترتبط بالسياقات المختلفة، ومهمة المتعلم/القارئ الكشف عن أهداف الترتيب، من خلال المكتسبات القبلية؛ التي على المعلم أن يستثيرها، مركزا على تبريرات الترتيب متصلة بالسياق.

#### 2-2-3- الخطاب التام/الناقص:

يكشف في هذا العنصر عن دور المتلقي في انسجام النص، فالنص الناقص قد يكون منسجما إذا استطاع القارئ ملء النقص وسدّه، بناء على خبرته في التعامل مع النصوص، وفهمه لأهداف التواصل فيها، فالنصوص الشعرية تعتمد التأكيد والإشارة، فتبدو للقارئ غير المتمرس ناقصة غير منسجمة، ذلك أنه يعجز عن ملء النقص الموصوف كونه سمة فيها لا عيبا. وفي مجال تدريس الأدب الموجه في أغلبه للنصوص الشعرية، ينبغي أن يوحد المعلمون جهدهم لتتمية قدرات المتعلمين للتعامل مع هذه النصوص، بتوجيههم للخصائص الشعرية العامة.

#### 2-2-4- موضوع الخطاب:

هذا العنصر من أهم المرتكزات التي عولّ عليها فان دايك في نظرية الانسجام، كما أنه أداة يمكن لمشروع تدريس النصوص الساعي لبناء كفاءة التلقي أن يوظفها، وتكمن وظيفة موضوع الخطاب على مستوى الانسجام في كونه ينظم ويصنف وحدات النص (البنى الصغرى) أو المتتاليات ككل، لتقارب البنية الكلية للنص<sup>21</sup>.

إن الوصول إلى هذه البنية الكلية قد يكون أهم هدف إجرائي\* تسعى له مقارنة النص في مراحل التعليم المختلفة، ومع توسع كفاءات المتعلمين القاعدية(النوعية) تحاول المناهج الدراسية تدريب المتعلم على اكتشاف طرائق اشتغال اللغة والدلالة والصور والسياقات في إنتاج البنية الكلية للنص. ولعل محور هذه العملية هو الطريقة التي يصل بها القارئ/المتعلم لبنية النص الكلية، وهي عبارة عن عمليات يكون للمعلم دور في تنشيطها أثناء التحليل:

- عملية الحذف: إذ لا يمكن حذف الوقائع المتعلقة تعالقا تكامليا، أما الوقائع المتعلقة تعالق حشو أو اطراد فيمكن حذفها واختزال البنية الصغرى.<sup>22</sup>
- عملية التعميم البسيط: بحذف ما يعد أساسيا في النص لكنه يشكل جزءا، أي بالانتقال من الخاص وصولا إلى العام.<sup>23</sup>

هذه العمليات الاختزالية يسهل تفعيلها في الصف الدراسي، لأن المتعلمين ألفوا تقسيم النص إلى أفكار عامة وأخرى جزئية، فإذا أُضيف إلى هذا المعطى مبدأ التماسك بين الأفكار الجزئية التي تقابل البنى الصغرى، والتماسك الأفكار العامة التي تقابل البنى الكبرى تحت مضلة بنية كبرى واحدة هي موضوع الخطاب، فإن القارئ/ المتعلم يصل إلى الفهم، ثم التلقي الذي هو تفاعل مع النص عبر اكتشاف انسجامه، لأن موضوع الخطاب أمراً معطى بل هي نتيجة اختزال للبنى الصغرى وإدراك العلاقات التي تحكمها.

### 3- مقارنة النص المقترح:

حاولنا من خلال هذا العرض المختصر لأهم المقترحات النظرية لمظاهر الانسجام النصي؛ ونظم اشتغالها لتوجيه القيم الاتصالية للنصوص أن نبين مكامن الاستفادة من تلك المقترحات لبناء كفاءة التلقي للمتعلّمين، وتقريب بعض آليات الانسجام من معلمي اللغة العربية وآدابها لتوظيفها في مقارنة النصوص في المرحلة الثانوية.

وسنحاول في القسم الثاني من هذه المقال مقارنة نص مقترح في لبرنامج اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة، وهو نص أدبي مقدم لبناء كفاءات نوعية في المحور الرابع.

سنتعامل مع النص باعتباره مورداً لبناء كفاءة ختامية (تحول إلى كفاءة عرضية) هي كفاءة التلقي، ولأن تحقيق أي كفاءة يمرّ بالأهداف الإجرائية تصاغ انطلاقاً من تحديد الكفاءة المستهدفة، ومعايير الأداء والسياق العام لتحقيق الكفاءة، لذلك علينا إعادة ترتيب هذه العناصر:

- الكفاءة: القدرة على تحليل نص شعري والتفاعل معه موظفاً مكتسباته اللغوية والبلاغية .

- العناصر:

- المهمة:

- الموارد: (معارف، مهارات، مواقف)، خصائص الخطاب الشعري الإحيائي، المكتسبات

اللغوية والبلاغية، عناصر التماسك، السياقات..

- ظروف الإنجاز: التفاعل مع النصوص داخل الصف الدراسي وخارجه.

- معيار الإنجاز: كتابة ملخص مترابط حول موضوع النص وأهم خصائصه.

### - الأهداف الإجرائية:

- أن يستنتج خصائص شعر المنفى لدى الرواد في العصر الحديث(شوقي نموذجاً)
- أن يعلل التوجيه الفني للشعراء في هذه المرحلة
- أن يوظف تعلماته في إنتاج نصوص شفوية وكتابية

تسيير الدرس:

### 3-1-الانطلاق:

ينطلق الأستاذ من نص سابق (نص البارودي آلام الاغتراب) الذي يعد كفاءة قاعدية بالنسبة للنص الجديد، ويحرص الأستاذ على أن يكون للمتعلمين تصور واضح عن النتائج المحققة من تحليل النص السابق.

يتعرف المتعلمون على الشاعر(أحمد شوقي) من خلال ما يقدمه تعريف الكتاب ، ويدعم بمعلومات التلاميذ وتوجيهات الأستاذ؛ التي تركز على مكانة شوقي في الشعر الحديث، لكن للاستفادة من نص البارودي فعليا يركز الأستاذ على ظاهرة المنفى وأسبابه، فيستنتج المتعلم الوضع المشابه بين الشعارين؛ بعد أن يستنتج تقارب فترة الشعارين الزمنية.

### 3-2- وضعية الانطلاق:

يقرأ الأستاذ القصيدة قراءة تضعها في سياقها؛ قراءة تتمثل معاني التجربة الشعرية، حتى يجعل المتعلم/ المتلقي قريب من مقام النص، وبالتركيز على تقديم صورة عن وحدات النص، يتوقف الأستاذ أثناء القراءة عند الأبيات التي يمكن أن تشكل مفاصل تفصل الوحدات النصية وتوضح العلاقات بينها.

مثلاً؛ يعد البيت الخامس في هذا النص مفصلاً يفصل بين وحدتين نصيتين وكذلك البيت التاسع والبيت الخامس عشر، وهذا التوقف يمنح الأستاذ لمتلقيه مثيراً يجعله قريب من جو النص، وإذا قرأ المتعلم القصيدة بعدها يوزع الأستاذ الأدوار حسب توزيع الوحدات.

### 3-3- الرصيد اللغوي:

لا يشترط على الأستاذ التقيد بخطوات التحليل كما ترد في الكتاب، بل إن هذا التحرر قد يكون مطلوباً أحياناً للخروج من النمطية؛ شرط أن يأمن الأستاذ هذا التحرر الذي قد يوقعه في مشاكل صفية.

إن سياقات الصف الدراسي وظروفه قد تجعل الأستاذ يتعامل بمرونة مع مراحل تحليل النص، كأن يبدأ بالتصورات قبل شرح المفردات، أو يجعل الأولى طريقاً للثانية؛ مادام الهدف واحداً ومحدداً. أثناء شرح النص؛ لا يفترض بالأستاذ أن يحدّد الألفاظ التي تبدو صعبة أو فيها لبس، بل يدفع المتعلم كي يكتشف تلك المفردات والصيغ، ومن هنا تبدأ رحلة الفهم، ويتضح دور الانسجام وفعاليتها.

فإذا وقف المتعلم في بداية القصيدة عند عبارة: (يا نائح الطلح) فعلى الأستاذ أن يعود بالعبارة مع المتعلم إلى سياقها الذي وردت فيه، ويمكن أن يستأنس المتعلم بالشرح الوارد في الكتاب ولكن على الأستاذ ألا يعوّل عليه كثيراً ( النائح: الباكي، الطلح: نوع من الشجر أطلق على واد إشبيلية كان الصاحب بن عباد\* شغوفاً به)<sup>24</sup> هذا الشرح يجب أن ينسجم داخل النص الشعري، لذلك يحتاج إلى توجيه مرتكزه تحديد واقعة جديدة (المعتمد بن عباد) وعلاقته بإشبيلية وشجر الطلح، وبأحمد شوقي، وعندما يربط المتعلم هذه العبارة بالألفاظ التي تتعالق/ تشاكل معها:

نائح الطلح / واديك / قصت جناحك / الأيك / الجنس / فرقنا

يستتج المتعلم عبر توجيه الأستاذ لهذه المثيرات أن نائح الطلح هنا طائر يحيل على المعتمد بن عباد، ويمكن أن يسترجع الأستاذ بيت أبي فراس:

أقول وقد ناحت بقربي حمامة أجارتنا هلا علمت بحالي

هذه القراءة يستعيدها الأستاذ لاحقاً في تحقيق الهدف الإجرائي المصاغ سابقاً) يتعرف على خصائص شعر الإحيائيين).

من خلال عبارة واحدة يمكن أن نضع أرضية مناسبة لدخول عالم النص، وعبارة يا نائح الطلح تؤدي تلك الوظيفة في هذا النص، لأنها مدخل لبنيته الكلية وصورة لانسجامه:

وادي إشبيلية/إسبانيا ← المنفى

(الشعر الوطن السياسة)

ابن عباد ← شوقي

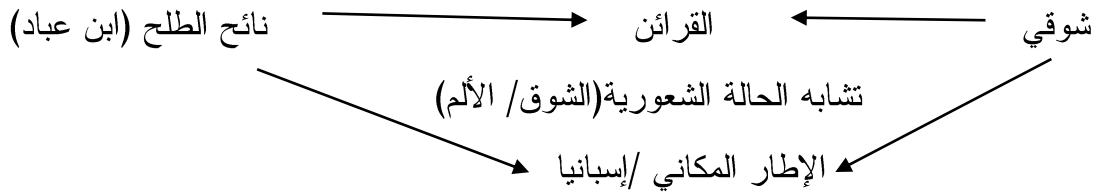
بناءً على هذا الفهم نوظف الحقول الدلالية التي تتوزع مكوناتها المعجمية على تلك المعطيات

السابقة، وهكذا تتضح للتلميذ علاقات الألفاظ بعضها ببعض، وتحرك دلاليًا داخل إطار كلي:

نائح الطلح: نأسي، نشجي، البين، فرقنا...

3-4- أكتشف معطيات النص: تؤل هذه المرحلة على أنها مهام لتحقيق أهداف متصلة بأفعال كالفهم والتحديد والمعرفة، وتعد خطوة أولى لأن المنتظر من المتعلم أن يتقرب من معاني النص، ولتكون هذه الخطوة وظيفية؛ يُعتني بترابط المعاني، فتكون الأسئلة تنحو منحى إدراك الأجزاء وعلاقتها بالكل.

تتعلق هذه المرحلة من مؤشر المخاطب في النص، (من يخاطب الشاعر؟) وقد بينا قيمة هذا المخاطب فيما سبق، والمهم هنا أن يستغل الأستاذ ما توصل إليه المتعلم من شرح (نائح الطلح)، ويدفعه لاكتشاف الجامع بين نائح الطلح والشاعر، عبر الربط والتركيب بين القرائن اللغوية والسياقية (تشابه العوالم):



بعد تفكيك المقطع الأول وإعادة بنائه، ينتقل الأستاذ بمتلقيه إلى عالم نصي جديد (مصر / الوطن)، ويثير فيه دائما هاجس البحث عن العلاقات:

نائح الطلح / شوقي ← الشوق ← مصر

يستنتج المتعلم العلاقة السببية بين العنصر الثالث والعنصرين السابقين، فالحالة الشعورية التي استدعت مناجاة المعتمد ابن عباد عبر استحضار نائح الطلح، مسببها البعد عن مصر والشوق إليها، وهذه العلاقة السببية تعد جوهر ترابط هذه العوالم : مناجاة المعتمد بسبب تشابه الحال الشعورية (المعاناة في إطار المكان) وهي حال سببها البعد عن مصر.

يوصل التحليل تجزئة البنية الكبرى، عبر ربط المعاني المتعاقبة مع بنية (مصر)، فمصر في النص تمثل الوطن / الأم، وتمثل مصر الأهل والذكريات، وتمثل الوفاء، ويطلب من التلاميذ استخراج المقاطع التي تعبر عن كل جزء، ويمكن هنا العودة لشرح الألفاظ في سياقاتها المحددة.

### 3-5- مناقش معطيات النص:

يفترض بالمتعلم في هذه المرحلة أن يكون قد استوعب موضوع الخطاب وربط بين معاني النص، وينتظر منه مناقشتها، فالوعي النقدي يعد مطلباً هاماً في هذه المرحلة، وكلما كان استنتاج المتعلم لبنية النص الكبرى وعلاقات أجزائها ناجحاً، كان تحفيز الوعي النقدي متاحاً.

يعيد المتعلم تركيب ما توصل إليه لاستنتاج مصادر الإحياءات في النص:

الإحياءات الطبيعية: تركيب عناصر نائح الطلح، الوادي، الإيك، النيل ..

الإحياءات الثقافية: تركيب عناصر: ابن عباد، إشبيلية

الإحياءات الدينية: قصة أم موسى

وهناك مصدر إحياء آخر، هو معارضة نونية ابن زيدون، وللتوصل إليه يفتح الأستاذ نافذة بتقديم أبيات من نونية ابن زيدون، يستنتج المتعلم عبر المقارنة التقاطع بين القصيدتين، ويستنتج تبعاً لذلك خاصية المعارضة والمحاكاة في شعر الإحيائيين. ولا يأخذ هذا التتبع لمصادر الإحياء قيمته إلا إذا تعلق بسياقات النص؛ أي معرفة وظائف هذه الإحياءات كعناصر متداخلة في بناء النص الشعري.

يقترح التحليل دور الصور البيانية في النص، من خلال تحديد معايير صياغتها، لاستنتاج ظاهرة تقليد الشعراء الإحيائيين للنماذج الشعرية القديمة؛ على مستوى التصوير البيان، من وجهة التشكيل والتخييل، وقصد تحقيق هذا الهدف يكلف الأستاذ المتعلم باستخراج بعض الصور الشعرية المختلفة، ويستبين دورها من خلال الوحدة الكلية والسياق، كتحليل التشبيه في (كأم موسى على اسم الله تكفلنا) ومدى تعلقه بالبنية الجزئية المحللة سابقاً (مصر-الوطن- الأم)، ومع تقديم مثيرات شعرية قديمة يقارن المتعلم بين الصور الشعرية ليستنتج ظاهرة المحاكاة فيها.

يؤكد هذا التوجه الافتراض السابق؛ في كون الاهتمام بتماسك النص أثناء تدريسه، يوسع مجال استغلاله في تعليم الوحدات الأخرى، فدرس بلاغة التشبيه المبرمج رافداً بلاغياً تابعا لهذا النص، يتحقق فيه التفاعل المطلوب لبناء الكفاءة المستهدفة منه، إذا ركزنا على دور التشبيه الترابطي في النص، من حيث توافق الصورة الشعرية مع موضوع النص وأهدافه، فتكون تلك النتائج وضعيات للتعرف على بلاغة التشبيه في درس البلاغة.



### 3-6- أحدد بناء النص:

بشكل عام؛ يتمحور هذا المستوى بتحديد نمط النص (استراتيجية النص في توجيه الدلالة التواصلية المقصوده) ومرافقة هذا التحديد بالمبررات اللغوي والأسلوبية، أو ما يعرف بمؤشرات النمط. من الواضح أن تحديد النمط شديد الصلة بالوقوف على هدف النص (القيمة التواصلية)، هذه القيمة التي جعلناها في أكثر من سياق ثمرة للتلقي المؤسس على إدراك نظام التتابع بين معاني النص. إجرائيا؛ يدمج المتعلم موارده (معرفته بالأنماط النصية وخصائصها) مع ما اكتسبه من خبرات النص الجديد وعوالمه، ليحدد النمط الغالب (النمط الوصفي) ثم يعلل هذا التوجه، على مستوى تعالق الوصف مع تواصلية النص، التي تتمظهر في (وصف حالة الشوق ومتعلقاتها) لا يخفى أن النصوص الشعرية لا تحتل نمطا نصيا واحدا، فهناك أنماط تأخذ موقعها في صياغة الدلالة الكلية للنص، ويراعى في الكشف عنها ضرورة تماسكها مع النمط الغالب، لا أن تستخرج مبتورة عن وظيفتها.

### 3-7- أفتحص الاتساق والانسجام:

من الملاحظ أن هذه المقاربة قد أعطت للانسجام حرية ومرونة في التواصل مع خطوات التحليل كلها، ولما يأخذ موقعه كعنصر منفصل؛ يكون تكميليا، أي جامعا لعناصر الترابط ومستدلا عنها. يتخذ الترابط (لكن) الوارد في البيت الخامس كاشفا لبعض علاقات الانسجام، فالمتعلم ينطلق من وظيفته اللغوية (الاستدراك) ثم يحاول تأويل الاستدراك نصيا:

لكن مصر وإن أغضت على مقة عين من الخلد بالكافور تسقينا

(لكن) تجمع بين وحدتين نصيين؛ الوحدة الأولى (تشابه حال الشاعر والمعتمد بن عباد مشارا إليه بنائح الطلح) والوحدة الثانية (مصر الوطن/ الأم)، عن طريق ربط عكسي (لكن) فحالة ارتباط شوقي بأمه (مصر) تستدرك ما يثيره نائح الطلح من شجن وحزن، كأن الحزينين مفصولان بمصر (حزن أنبل من حزن)، ثم نربط بين هذين الوحدتين والوحدتين التاليتين (مصر الأهل، مصر الوفاء) عبر العلاقات الدلالية والسياقية.

الأمر - كما يبدو - إعادة تفكيك الوحدات ثم ربطها من جديد، ولا شك أن تحقيق هذا الفهم يعد خطوة متقدمة في تلقي النص.

يقترح النص- في مستوى التماسك أيضا- دراسة التكرار، والتكرار عامل اتساق؛ يقوم أساسا على وجود شبكة معجمية تربط بين الجمل على السطح، وتعد لفظة مصر ومتعلقاتها ممثلة لهذا التكرار. ويقترح التحليل أيضا تحليل العلاقة السببية في الجمل الشرطية في بعض الأبيات(4- 10- 17- 18) ويستغل المتعلم

موارده اللغوية(جملة الشرط) لاستنباط علاقة الربط الكامنة في الجملة الشرطية.

### 3-8- أجمل القول في تقدير النص:

هنا يكون المتعلم قد وصل إلى المرحلة الأخيرة في قراءة النص، ويستحسن بالأستاذ هنا أن يكلف المتعلم بإعادة جمع استنتاجاته الجديدة في صورة فقرة مترابطة تعكس أهم النتائج على مستوى الموضوع والشكل، ويحرص على بناء تصوره الخاص، فلا يشترط أن تكون النتائج مكتوبة على السبورة، بل يستغل هذا العنصر لتقويم كفاءة القراءة، لأن إعادة صياغة الوحدة الكلية للنص صياغةً تظهر العلاقات والاستنتاجات النقدية(خصائص الشعر الإحيائي) ينم عن فهم للنص وتفاعل معه.

**ملحق:** النص الأدبي المختار/ من وحي المنفى- أحمد شوقي

- 1- يا نائح الطلح أشباه عوادينا      نشجى لواديك أم نأسى لوادينا؟
- 2- ماذا تقص علينا غير أن يدا      قصت جناحك جالت في حواشينا؟
- 3- رمى بنا البين أيكاً غير سامرنا      أبا الغريب وظلاً غير نادينا
- 4- فإن يك الجنس يا ابن الطلح فرقنا      إن المصائب يجمعن المصابينا
- 5- لكن مصر وإن أغضت على مقلة      عين من الخلد بالكافور تسقينا
- 6- على جوانبها رفّت تمائمنا      وحول حافاتها قامت رواقينا
- 7- بنا، فلم نخل من رُوح يراوحنا      من برّ مصر وريحان يغادينا
- 8- كأمّ موسى، على اسم الله تكفلنا      وباسمه ذهب في اليمّ تلقينا
- 9- يا ساريّ البرق يرمي عن جوانحنا      بعد الهدوء ويهمي عن مآقينا
- 10- لما ترقرق في دمع السماء دما      هاج البكا فحَضَبْنَا الأرضَ باكينا
- 11- فقف إلى النيل واهتف في خمائله      وانزل كما نزل الطلُّ الرّياحينا
- 12- وآس من بات يزوي من منازلنا      في الحادثات ويضوي من مغانينا
- 13- إلى الذين وجدنا ودّ غيرهم      دنيا، وودّهم الصّافي هو الدينا

- 14- ناب الحنين إليكم في خواطرننا  
 15- جنئنا إلى الصبر ندعوه كعادتنا  
 16- سعيأ إلى مصر نقضي حقّ ذاكرننا  
 17- لو غاب كل عزيز عنه غيبتنا  
 18- إذا حملنا لمصر أو له شجنا  
 عن الدّلال عليكم في أمانينا  
 في النائبات فلم يأخذ بأيدينا  
 فيها إذا نسي الوافي وباكينا  
 لم يأتته الشّوق إلا من نواحيننا  
 لم ندر: أي هو الأمين شاجينا؟

### هوامش:

- <sup>1</sup> لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2011، ص20
- <sup>2</sup> بيبير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم، منشورات عالم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، ص121
- <sup>3</sup> دليل الأستاذ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ديوان المطبوعات المدرسية، ص8
- <sup>4</sup> دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، سابق ص 558
- \* يقصد بالخطط في نظرية التواصل وتحليل الخطاب كيفية تنظيم المعلومات والوقائع في المواقف الاتصالية، وتتكون الخطة من مسالك للانتقال من موقف إلى آخر، تبدأ الخطة بحالة استهلالية وتنتهي بحالة نهائية مرورا بحالات متوسطة، وتعد الخطة ناجحة إذا انسجمت الحالة النهائية مع حالة الغرض الذي يرمي إليه واضع الخطة. انظر، دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، ص379-381
- <sup>5</sup> هانس روبيرت ياوس، جمالية التلقي، من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ترجمة رشيد بنحدو، المجلس الأعلى للثقافة، 2004، ص 109
- <sup>6</sup> عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، 2008، ص08
- <sup>7</sup> دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، ص 115
- <sup>8</sup> لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص72
- <sup>9</sup> خولة طالب الإبراهيمي، قراءة في اللسانيات النصية، مبادئ في اللسانيات النصية جان ميشال آدام، ملتقى علم النص، مجلة اللغة والأدب، العدد12، ديسمبر1997، ص119
- <sup>10</sup> دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، ص118
- <sup>11</sup> نفسه، ص566
- <sup>12</sup> نفسه، ص179.
- <sup>13</sup> فان دايك، النص والسياق، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000، ص 19
- <sup>14</sup> محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991، ص31
- <sup>15</sup> كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص72

---

<sup>16</sup> نفسه 73

\*التشاكل " التوارد الحاصل لبعض السمات داخل النص " ماري نوال غاري بريور، المصطلحات المفاتيح في

اللسانيات، ترجمة عبد القادر فهم الشيباني، ط1، 2007، ص 64

<sup>18</sup> محمد خطابي، لسانيات النص، ص33

<sup>19</sup> نفسه، ص 38

<sup>20</sup> نفسه، ص 39

<sup>21</sup> نفسه، ص42

<sup>22</sup> نفسه، ص44

<sup>23</sup> نفسه، ص44

\* جاء في الكتاب المدرسي أن المشار إليه بنائح الطلح الوزير صاحب بن عباد لكن الصحيح أن المقصود أمير

إشبيلية المعتمد بن عباد

<sup>24</sup> كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية، ص60.