جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

لغة وأدب عربي
دراسات لغوية
لسانيات تطبيقية

رقم: 77

إعداد الطالب:
مرواني سارة- مرغاد ميساء

يوم: 2022/06/28

تعليمية الاتساق النصي

في الكتاب المدرسي كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط أنموذجا

لجنة المناقشة

ليلى سهل	أستاذ. د	جامعة بسكرة	رئيسا
عزيز كعواش	أستاذ. د	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
ليلى جغام	أ. م أ	جامعة بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية:2021-2022

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

{هذا من فضل ربي ليبلوني آشكر أم آكفر}" النمل: 40"

فبعد شكر المولى عزوجل المتفضل بجليل النعم، وعظيم الجزاء. نتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذنا المشرف

" عزيز كعواش " الذي بذل مجهودا وخصص جزءا من وقته الثمين لمتابعة هذا العمل المتواضع، فرغم انشغالاته العلمية إلا أنه فتح صدره

للأشراف والمساهمة في إنجاح هذا العمل، فله كل الثناء والتقدير.

كما نتقدم بالشكر والامتنان إلى كل من تفضل فقدّم لنا نصحه ودلنا على مختلف المراجع الزاخرة بالعلم والمعرفة، وإلى كل الذين لم تسعهم ذاكرتنا فإليهم جزيل شكرنا وفائق احترامنا.

~ ولعل الدعاء أفضل من الشكر

~ الطالبتان: سارة وميساء

إهداء

إلى من لهم فضل تربيتنا وتعليمنا:

إلى من خصهم رب العزة بالدعاء في كتابه الكريم.

إلى من قال فيهم الرحمان **{وَقُلْ رَبِّي ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا}**"الاسراء :24

أطال الله في عمرها وألبسهما ثياب الصحة والعافية.

إلى من أحاطونا بحبهم وتقاسمنا معهم حلو الحياة ومرها وإخوتنا الأعزاء.

إلى كل عائلة "***مـروانـــي & مـــــرغـاد***" وإلى كل من نحبهم ولم

تسعهم هذه الورقة نهدي ثمرة جهدنا.

الطالبتان: ميساء وسارة

مقدمة

تهتم اللسانيات النصية بأكبر وحدة في دراسة النّص، وعليه انكبّ الباحثون والمتخصصون على الإنتاج في هذا الجانب، ورصد كل الظواهر اللغوية المتعلقة به، فاشتغلوا على النظام الداخلي للنص وكيفية بنائه ووظيفته، كما اهتموا بالجانب الخارجي والذي يحيط بظروف ميلاد هذا النص. حيث ينطلق علم النص لدراسة هذه الوحدة وينظر إليه على أنه وحدة واحدة كبرى، يبحث في كيفية ترابط أجزائه وبم تترابط آلياته، ويبحث في سماته النصية ومقوماته والفرق بين النص وغيره.

وقد وضع الباحثون اللغويون معايير لدراسة النص وقسموها الى اقسام وهي كالآتي: القصدية، التناص، المقامية، الانسجام والاتساق وهذا الأخير يقصد به الاهتمام بروابط النص التي تعمل على تماسكه وترابطه، من خلال التحكم بالعلاقات من الاعتماد على كل ما يربط الجمل ببعضها من خلال وسائل الربط المختلفة "كالحذف، والعطف والاستبدال. ولأن التحليل النصي يحتاج الى آليات فإن الاتساق يعد إحدى آليات التحليل النصي. وذلك بتقصيه أثر الترابط على المستوى السطحي للنص، وتتبع علاقات الجمل والانتقال بين ثنايا النص بسلاسة وانتظام.

ارتأينا أن نسلط الضوء على أحد أهم معيار من المعايير التي وضعها الباحثون اللغويون لدراسة النص وهو معيار الاتساق النصي، واخترنا كتاب أن يكون مجالا تطبيقيا من مرحلة التعليم المتوسط "كتاب اللغة العربية لسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

وتكمن أهمية الموضوع في إبراز القيمة العلمية للموضوع والتعمق في دراسة لسانيات النص. وقد اتبعنا في هذا البحث المنهج الوصفي مستعينا بآلية التحليل الذي فرضته طبيعة الموضوع، وذلك من خلال وصف ظاهرة لغوية وذكر آلياتها المختلفة وتحليلها.

أما عن السبب الذي دفعنا لاختيار هذا الموضوع سبب ذاتي يتمثل في رغبتنا في التعمق في لسانيات النص باعتبارها علم جديد ظهر للبحث في النصوص ذاتها ومن خلال الكشف عن العلاقات التي تحكمه وسبب وموضوعي يكمن في محاولة التطبيق في الكتاب المدرسي كتاب اللغة العربية سنة رابعة متوسط.

ولهذا جاء عنوان بحثنا " **تعليمية الاتساق النصي في الكتاب المدرسي كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط أنموذجا**". وانطلقنا من خلاله إلى إشكالية جوهرية تمثلت في: ما مدى اتساق نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط من منظور أساتذة التعليم المتوسط؟ وقد توزعت من خلال هذه الاشكالية الأسئلة التالية:

- ✓ ماذا نعني بالنص؟
- ✓ ماهي لسانيات النص؟ وماهي أهدافها؟
- ✓ ما مفهوم الاتساق؟ وماهي آلياته؟
- ✓ وهل بإمكاننا تطبيق هذا المعيار على السنة الرابعة متوسط؟

أما عن هيكلة البحث فتمثلت في مقدمة مع فصلين في الجانب النظري وفصل يتضمن الدراسة الميدانية كما يلي:

الفصل الأول: كان بعنوان "لسانيات النص بين النشأة والمفهوم "، بحيث حدّدنا من خلاله عنوان المبحث الأول ماهية النّص والنصية، مرورا **بالفصل الثاني:** الذي حمل عنوان ماهية الاتساق النصي وآلياته، تطرقنا فيه إلى ماهية الاتساق النصي وآلياته (الإحالة، الاستبدال، الحذف، الوصل، الاتساق المعجمي)، أما **الفصل الثالث:** خصصناه للدراسة الميدانية، ثم ذيلنا البحث بخاتمة لأهم النتائج المتوصل إليها من وراء هذه الدراسة.

وهناك دراسات سابقة تطرقت إلى هذا الموضوع منها: لحسين كربع تحت عنوان التماسك النّصي في " ديوان ومضات " لإبراهيم زيد الكيلاني وفطومة لحمادي بعنوان: "التماسك النصي بين النظرية والتطبيق".

وقد واجهنا بعض الصعوبات كأي باحث في هذا المجال أهمها:

-اتساع مجال البحث فيه وتشعب قضاياه كالإحالة.

-كثرة المادة العلمية وعدم الإلمام بها.

وفي الأخير نتقدّم بالشكر الجزيل للأستاذ الدّكتور **عزيز كعواش** الذي قبل الاشراف على هذا البحث وأحاطه بالنصائح والتوجيهات حتى خرج على هذه الصورة فجزاه الله عنا كل خير وختاما نرجو من الله أن يوفقنا لما يحبّ ويرضى ويسدّد خطانا في سبيل العلم والمعرفة.

الجانب النظري

الفصل الأول: لسانيات النص بين النشأة والمفهوم

المبحث الأول: ماهية النص والنصية

المبحث الثاني: ماهية لسانيات النص

المبحث الأول: ماهية النص والنصية

لكل بحث او دراسة يجب تحديد المصطلحات المفتاحية لذلك الموضوع، فهي ترسم الحدود وتوضح الإطار الذي تتحرك فيه المصطلحات الكاشفة عن الروح التي تسكن المصطلح، ومنه نحاول فهم مدلول النص.

فقد خضع مصطلح النص الى الدلالة القصدية التي حددت وضعه اللغوي.

مفـهـوم النص (اللغوي والاصطلاحي)

إنّ تعريف النص بضبط جيد، لازال قيد الجدال، برغم كل الدراسات التراثية العربية. فمفهوم النص اللغوي هو كالتالي:

المفهـوم اللغـــوي:

لقد جاء في لسان العرب تعريفه على أنه؛ «النص رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا؛ رفعه وكل ما أظهر فقد نص ووضع على المنصة أي غاية الفضيحة والشهرة والظهور. وقال الأزهري: النص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، ومنه قيل؛ نصصت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده وكذلك النص في السير إنما هو أقصى ما تقدر الدابة، وانتصَّ الشيء وانتصب إذا استوى واستقام. ويورد صاحب اللسان قول ابن الأعرابي: النص الإسناد إلى الرئيس الأكبر، والنص التوقيف والنص التعيين على شيء ونص الأمر إذا شدته»[1]

وفي المعجم الوسيط بعض الدلالات المولدة لهذا المصطلح، فالنص أصل صياغ الكلام الذي ورد من المؤلف، والنص لا يحتم التأويل ولا يحتمل إلا معنى واحد، ومنه قولهم: لا

1-إبراهيم أنيس، وآخرون، **المعجم الوسيط**، "ط4، مجمع اللغة العربية- مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004، ج2، ص 926.

وجود للاجتهاد في الكتاب والسنة. والنص من الشيء مبلغ أقصاه ومنتهاه، يقال نص الحديث: رفعه وأسنده الى المحدث عنه.[1]

وأورد الفيروز آبادي في مادة (ن، ص، ص) قوله « (نص) الحديث رفعه واناقته، استخرج أقصى ما عندها من السير والشيء حركة، ومنه فلان ينص أنفه غضبا، وهو نصاص الانف. والمتاع؛ جعل الشيء، والعروس أقعدها على المنصة بالكسر، وهي ما ترفع عليه، فانتصت والشيء أظهره والشواء ينص نصيصا صوت النار، والقدر غلت، والمنصة بالفتح الجملة من نص المتاع.

والنص الاسناد الى الرئيس الأكبر والترقيات والتعيين على شيء ما وسير نص ونصيص جد رفيع وإذا بلغ النساء نص الحقائق فالعصبة أولى؛ أي بلغن الغاية التي عقلن فيها، او قدرن على الحقائق»

المـفهـوم الاصطـلاحـي:

بعد التطرق الى المفهوم اللغوي للنص، وجوب تحديد المفهوم الاصطلاحي، إلا أن علماء اللغة اختلفوا في ضبط مفهوم محدد، فذهب الدارسين في المادة الاساسية لعدة علوم التي يبني عليها البحث والتحليل والتفسير والفهم، إلا وهي النصوص، فهي مادة مشتركة بينها

جميعا، وتكون منها البداية، غير أنهم يختلفون فيما بينهم في اوجه النظر إليها وتحليلها وتوظيفها والاستنتاج منها، وبالتالي فإنه يتضح جنوح العلوم إلى الاستقلال.

ويعتبر النص وحدة متكاملة، يحاول تقديم أشكال الاطراد أو صور الانتظام التي تنتج عن الاستخدام الاتصالي، وأن يعالج أشكالا نصية متباينة في سياقات تفاعل اجتماعي مختلفة من زوايا عدة. ويرى هارتمان أنّ اللغة المستخدمة في الواقع هي الموضوع الفعلي، العلامة الفعلية (أي اللغوية) المنظمة، وهذه العلامة هي النص وبمعنى أدق هي نص بعينه.... ويحدد النص وفق ذلك بأنه قطعة ما ذات دلالة وذات وظيفة، وبالتالي هي قطعة مثمرة من الكلام.

1–الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997 ج1 مادة (ن، ص)، ص 858.

وهذا لا يمنعنا من التطرق إلى بعض التعريفات لدى علمائنا العرب فنذكر منهم سعد مصلوح قد عرف النص بقوله: " أما النص فليس إلا بسلسلة من الجمل، كل منها يفيد السامع إفادة يحسن السكوت عليها، وهو مجرد حاصل جمع للجمل أو لنماذج الجمل الداخلة في تشكيله»[1]

كما يقترب مصطلح النص في كتابات ما بعد البنيوية بمصطلح" التناص" أو "تداخل النصوص". فالنص جوهره مجموعة من النصوص المتداخلة ولا يمكن أن يكون نقيا بريئا، فهو نشاط وإنتاج وهو قوة تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها، لتكون واقعا نقيضا يقاوم القواعد وحدود المعقول والمفهوم. وهو يتكون من نُقول متضمنة (تناص) وإشارات وثقافات عديدة وأصداء لغات اخرى تكتمل في خريطة التعدد الدلالي.[2]

مفهوم النص عند القدامى والمحدثين

أ / مفهوم النص عند القدامى

لا بدّا لكلّ بحث من ضبط المجال الذي يدور فيه، والمفاهيم العاملة المتنوعة والمتداخلة، بحيث يتمكن المتلقي _ جرّاء ذلك _ من ضبط المفاتيح التي تسمح بالولوج في البحث، وهي مفاتيح قائمة على تلك المفاهيم، بطبيعة الحال، وهو منهجنا عبر كل مضامين البحث حيث سنحاول حصر ما رأيناه يمس بالموضوع من قريب أو بعيد.

إن أول من أشار إلى مفهوم النص اصطلاحا هو الإمام الشافعي (ت204) الذي تكلّم على أوجه البيان في الفرائض المنصوصة في كتاب الله عزوجل إذ قال في أحدها أنّ النّص هو " ما أتى الكتاب على غاية البيان فيه، فلم يحتج مع التنزيل فيه إلى غيره ".[3]

1- أحمد عفيفي، **نحو النص**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، 2001، ص 24.

2- ينظر، هانيه من فولفانج وديتر، **مدخل إلى علم اللغة النصي**، تر: صالح فالح الشايب، جامعة الملك سعود، الرياض، 1997، ص18.

3-محمد إدريس الشافعي،" **الرسالة** "، تح: عبد اللّطيف الهميم وآخر، ط1، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، 1426 هـ / 2005 م، ص 72.

ويؤكد الشافعي أيضا هذا المعنى بقوله: " النص خطاب يُعلم ما أريد به من الحكم سواء كان مستقلا بنفسه أو علم المراد به غيره ".[1]

وفي كتاب " التعريفات " للشّريف الجرجاني (ت 816) ذكر حدُّ النص، الذي قال فيه " النص: ما ازداد وضوحًا على الظّاهر لمعنى في المتكلم، وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، فإذا قيل: أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي، ويغتم بغمي، كان نصًّا في بيان محبّته ".[2] وفي ذات السياق قال أيضا: " النّص مالا يحتمل إلا معنى واحدًا، وقيل، مالا يحتمل التّأويل ".[3]

وذكر الشيخ الطريحي (ت 1085) أنه: " قد صح عن النبي صلّى الله عليه وسلم، أنّ تفسير القرآن لا يجوز بالأثر الصحيح، والنّص الصّريح. قال: والنّص في اصطلاح أهل العلم هو اللّفظ الدال على معنى غير محتمل للنّقيض بحسب الفهم، والأثر ما جاء عن النّبيّ عليه الصلاة والسلام، والإمام، أو عن الصّحابي، والتابعي من قول أو فعل، وهو أعم من الخبر، ويقال: الأثر ما جاء عن التابعي، والتفسير معناه كشف وبيان المراد عن اللفظ المشكّل المجمل والمتشابه، وذلك كأن يُحمل المشترك اللّفظي أو المعنوي على أحد المعاني بخصوصه من غير مرجّح نقلي كخبر منصوص، أو آية أو ظاهر، أو إجماع، ومنه يُعلم خروج الظواهر وذلك لعدم إشكالها وعدم احتياجها إلى التّفسير ".[4]

1–فاطمة جبر علي عبد الله عمار، " **سلطة النص وحدود التأويل** "، المدوّنة، المجلّد 6، العدد 2، جويلية 2019، ص 277.

2–أبو الحسين علي بن محمد الجرجاني المعروف بالسيد الشريف، " **التعريفات** "، تقديم د. أحمد مطلوب، د. ط، بغداد، العراق، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام، 1406 هـ / 1986 م، ص 132.

3-المرجع نفسه.

4-ينظر: عبد الخالق فرحان شاهين، **أصول المعايير النصية في التراث النقدي البلاغي عند العرب**، مذكرة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الكوفة، ص 18.

كما أنّ علماء الأصول أجمعوا على أنّ النص: هو كلام الشارع فيما إذا كان لا يحتمل إلا معنى واحدًا، وله دلالة صريحة في الحكم الشرعي، فالنص هنا صريح واضح الدّلالة على الحكم الشرعي، ولا يحتاج الفقيه مع هذه الصراحة وهذا الوضوح إلى بذل الجهد والبحث والتحقيق للوصول إلى الحكم الشرعي بل يأخذه مباشرة ويفتي به، وبهذا يتميز النص عند علماء الأصول من الظاهر، ومن المجمل، لأن الظّاهر: هو كلام الشارع الذي يدل على أكثر من معنى واحد، ودلالته على أحد المعاني أقوى دلالته على سائر المعاني، والمجمل: هو كلام الشارع الذي يدل على أكثر من معنى، ودلالته على جميع المعاني متساوية.[1]

ويمكن أن يلخص المعنى المذكور آنفا بالقول، أن مفاهيم النص والظاهر والمجمل بوصفها كلام الشارع قد تقترب في تعريفاتها وكيفياتها الإجرائية من المفهوم المعاصر للنّص، بل قد يتجاوزه في الكثير من المواضع الدقيقة. [2]

ب / تعريف النص عند المحدثين:

ثمة اختلاف شديد بين الاتجاهات اللّسانية الحديثة في تعريف النص يصل أحيانا حدّ التناقض والإبهام أحيانا أخرى، فلا تعريف معترف به من قبل عدد مقبول من الباحثين النّصّيين، لذا صار وجود تعريف جامع مانع للنّصّ مسألة غير منطقية من جهة التصوّر اللّغوي، مع هذا تظلّ محاولة الوصول إلى تعريف يضم أكبر عدد من الملامح الفارقة للنّص محاولة طموحة، فالوصف اللّغوي للنّصّ وصف معقّد يتجاوز حدود ما هو قائم في اللّغة، الواقع اللّغوي والواقع الخارجي، أي أنّ المادة الفعلية التي تقدّمها تراكيب اللّغة ليست كافية لتقديم تفسيرات دقيقة للنّصّ.[3]

1-ينظر: محمد كاظم الحكيم، **المدخل إلى علم الأصول**، ط 1، قم المقدسة، إيران، دار الفقه للطباعة والنشر.

2- ينظر: حسين خمري **نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدّال**، ط 1، بيروت، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون ، 1428 هـ / 2007 م ، ص 45 .

3- ينظر: سعيد حسن بحيري، **علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات**، ص 101 _ 107.

وتعود صعوبة تحديد النص عند منذر عيّاشي إلى ذاتية النّصّ؛ فالنّصّ " دائم الإنتاج لأنّه مستحدث، ودائم التّخلّف؛ لأنّه دائما في شأن ظهورًا وبيانا ويستمر في الصّيرورة؛ لأنّه متحرك وقابل لكل زمان ومكان؛ لأن فاعليته متولّدة من ذاتية النصية، وهو إذا كان كذلك فإنّ وضع تعريف له يعتبر تحديدا يُلقي الصّيرورة فيه، ويُعطل في النّهاية فاعليته النّصية.[1]

وقد أفرزت الاتجاهات اللسانية المتباينة كمًّا هائلا من التعريفات بمصطلح (النّصّ)، جعلت الباحثين يصنّفونها على وفق معايير مختلفة؛ فمنهم من صنّفها بحسب الاتجاهات النّقدية التي أفرزتها [2]، ومنهم من صنّفها بحسب اتجاهات أصحابها ومنطلقاتهم.[3] ومنهم من صنفها بحسب صلتها بالجملة.[4]

والمختار في تصنيف تعريفات النّص هو تصنيفها على وفق التراكيب والدّلالة، لأنّ هذا التصنيف يمنع إغفال أيّ اتجاه تناول النّص في دراسته سواء البنيوي أم التوليدي التحويلي، أم النّصي، أم السّيميائي، كما أنّه سيكشف رؤية مُعرّف النّصّ.

مفهوم النصية.

سبق وتكلمنا على النص فقد ارتبط مصطلح النص بمصطلح اخر، لا يقل اهمية عنه، ويعرف بالنصية، حيث حدد مفهومها بعض العلماء حيث قيل فيه «حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوفر له سبعة معايير للنصية مجتمعة ويزول عنه هذا الوصف، إذا تخلف واحد من تلك المعايير»[5]

1- منذر عيّاشي، النص: ممارساته وتجلّياته، **مجلّة الفكر العربي المعاصر**، العدد 96_97، 1992م، ص 55.

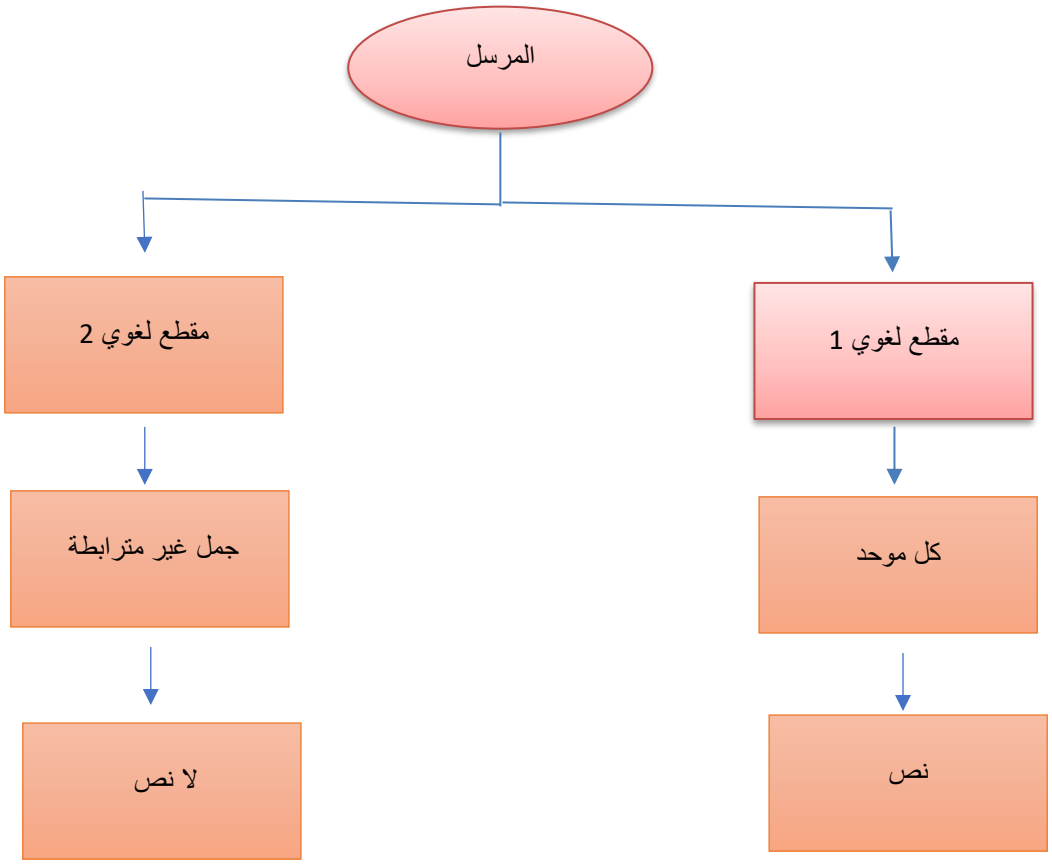
2-ينظر: محمد عزّام، **النص الغائب تجليات التناص في الشعر العربي**، منشورات اتحاد الكُتّاب العرب، دمشق، 2001، ص 11_25.

3-ينظر: كلاوس برينكر، تر: سعيد حسن بحيري، **التحليل اللغوي للنّص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج**، ط1، مؤسسة المختار، القاهرة، 1425ه/2005م، 22_24.

4-ينظر: محمد الشاوش، **أصول تحليل الخطاب في النّظرية النحوية العربية "تأسيس نحو النّص"**، ط1، جامعة منوبة، تونس، 1421ه/2001م، ص 82_93.

5-سعد مصلوح، نحو اجرومية للنص الشعري، ط1، **مجلة فصول**، المجلد العاشر، عدد2/1 يوليو، أغسطس، د.ت، ص199.

كما وضح كل هاليدي ورقية حسن أنّ تلك المعايير هي: خصائص معينة، تتميز النصوص بتوافرها فيها، وتتنافى النصية، إذا تنافت هذه المعايير من المقطع اللغوي المتتالية الجملية، ولتوضيح ما ذكره الباحثان لخصت في هذا المخطط[1]:



الشكل رقم (01): يمثل المقاطع اللغوية المتتالية الجملية

ولتحديد مفهوم النصية نجد، دي بوجراند اعتمد على سبعة معايير فيقول «وأنا اقترح المعايير التالية، لجعل النصية (...) أساسا مشروعا لإيجاد النصوص واستعمالها» [2]

1-محمد خطابي، **لسانيات النص، مدخل الى انسجام الخطاب**، ط2، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي 2002، ص13.12.

2- تمام حسان، **النص والخطاب والاجراءات**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1998، ص 103.

وتتمثل هذه المعايير فيما يلي: [1]

الاتساق: يتمثل في الوسائل التي تساهم في تحقيق الترابط النصي.

الانسجام: يختص بتحقيق الاستمرارية في باطن النص.

القصدية: وتتضمن موقف منتج للنص لأنه الفاعل في اللغة والقادر على تشكيلها وتركيبها، ويعد؛ أوستين أول من قال بأنّ اللغة نشاط ينجزه المتكلم مدعما بنية لأحداث وقصدا يريد تحقيقه.

المقبولية: ونقصد بها مدى استحسان القارئ للنص الذي تلقاه.

الموقفية: وتشمل جميع العوامل التي تجعل نصا معينا مرتبطا بموقف معين يكمن استرجاعه.

التناص: وهو العلاقة التي تربط نص ما مع نصوص أخرى.

الإعلامية: وترتبط بمدى توقع المتلقي للمعلومات الواردة في النص من عدمها، إذ يمكن أن تقود إلى رفض النص إذا كان لا يتوفر على الكم المناسب.

ومن هذه المعايير يمكن اعتبار النص نصا لأنها تحقق له كماله.

كما أنّ النصية تتمثل في مجموعة الطرق التي تستحضر لتكوين نص نحوي، واستمرارية خطابية، وتأخذ تمثيلية سيميائية للخطاب، فالنصية تقتصر على دراسة النص فحسب، إذ تكاد تجرهما في الاصغاء الى قوله، ولكن مع ذلك لم تغفل الإلمام بالعامة والخاصة.

مما يعني أنه لدراسة الاشكال النصية يجب أن نراعي فيها جوانب عديدة؛ اتصالية، تداولية، أسلوبية، دلالية، نحوية بصورة حتمية، فتعريف النص ودراسته من الجانب الاتصالي أو التواصلي، حيث نجد معظم العلماء الذين انشغلوا بهذه القضية يؤكدون على

1-ينظر، المرجع نفسه.

هذه المسألة بحيث يعرفون النص على أنه "حدث تواصلي تتحقق نصيته إذا اجتمعت له سبعة معايير هي: الربط، التماسك، القصدية، المقبولية، الاخبارية، الموقفية والتناص. [1]

1- ينظر، سعد مصلوح، **نحو الاجرومية النص**، ص154.

المبحث الثاني: مـاهية لسـانيات النـص

مفاهيم اصطلاحية للسانيات النص

إنّ لسانيات النّص كغيرها من العلوم الأخرى، نشأت وتطورت على يد بعض الباحثين واللّغويين، فالبحث عن أسباب نشأتها أو كيف تطوّرت يتطلّب أولا توضيح المفاهيم الاصطلاحية للسانيات النّص. وقد عرّف بعض الباحثين لسانيات النّص " التخصص الذي موضوعه النّصّية (textualite) أي خصائص الاتساق والانسجام التي تجعل النّص عبارة عن تسلسل للجمل".[1]

ويعرّفه أيضا صبحي إبراهيم الفقّي " بأنه فرع من فروع علم اللغة الذي يهتم بدراسة جوانب عديدة أهمها الترابط أو التماسك والإحالة أو المرجعية وأنواعها والسّياق النّصي، ودور المشاركين في النّص المنطوق والمكتوب على حدّ سواء."[2] حيث أصبح نحو النّصّ، في اصطلاح النّصّيين " أنه علم بمبادئ وأصول يعرف بها تماسك النّصّ انسجاما واتساقا وغرضه مدى تحقيق نصّيّة النّصّ.[3]

وهناك من يستعمل لسانيات النّص كمرادف لنحو النَّصّ، ويعرّفه بأنّه " نحو يتخذ النّصّ كله وحدة للتّحليل وليس الجملة، كما كانت الحال في الأنحاء السابقة عليه،[4]

1- دومينيك مانغو، **المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب**، تر: محمّد يحياتن، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2008، ص 127،128.

2- ينظر: صبحي إبراهيم الفقّي، **علم اللغة النّصّي بين النظرية والتطبيق "دراسة تطبيقية على السور المكية**، ط1، دار قباء للنشر والتوزيع والطبع، القاهرة، مصر، ج1، 2000، ص36.

3-عثمان أبو زيد، **نحو النص " إطار نظري ودراسات تطبيقية** "، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010، ص31.

4-عبد المجيد جميل، **البديع بين البلاغة العربية واللّسانيات النّصّية**، ط1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1998، 66.

ويستعملها كذلك مرادفا لعلم لغة النّصّ، ويعرفه أيضا بأنه " تجاوز الدراسة اللغوية مستوى الجملة إلى مستوى النّصّ، والربط بين اللّغة والموقف الاجتماعي. [1]

وقد تعدّدت مفاهيم اللسانيات النّصّية، فكلّ عرّفها بطريقته فهي علم حديث النّشأة برز إلى الوجود منذ الستينات، حيث يتجاوز في الدّراسة " مستوى الجملة إلى مستوى النّصّ، وتربط بين اللغة والموقف الاجتماعي مشكّلة اتجاها لسانيا جديدا على نحو يتخذ النّصّ كله وحدة للتّحليل.[2]

ومن خلال التّعريفات السابقة فإنه يمكننا استخلاص أنّ لسانيات النّصّ تهتم المضمون من خلال إبراز وسائل التماسك النّصّي من الإحالة القبلية والبعدية وأدوات الرّبط والوصل، ودور كلّ من المرسل والمرسل إليه في النّصّ بنوعيه المنطوق والمكتوب.

وبهذا تكون لسانيات النّصّ رافدا من روافد علم اللّغة العام الذي مهمته دراسة النّصوص، والنظر إليها على أنها أكبر وحدة لسانية قابلة للتّحليل.

لمحة تاريخية عن لسانيات النص

إنّ التطور الذي حدث مؤخّرا في علم اللغة أدى إلى أن تصبح الجملة غير كافية لدراستها لغويا ولا بدّ من تجاوزها إلى النّصّ فأصبح تحليل النّصّ وروابطه موضوعا كاملا يستهدف لدراسة جديدة باعتباره وحدة لغوية دلالية كبرى فجاء ما يعرف بلسانيات النص، الذي يمكن عدّه أحدث فروع اللغة ويمكن تقسيم نشأة لسانيات النّصّ إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى: الإرهاصات الأوليّة:

يرى (بوجراند) أنّ البدايات الأولى للدّراسات النّصّية ترجع إلى العلوم البلاغية التي سادت العصور الوسطى الكلاسيكية (اليونانية، والرّومانية)؛ فقد اتّجهت عناية البلاغيين

1- المرجع نفسه، 69.

2- برند سبلنر، **علم اللّغة والدّراسات الأدبية "دراسة الأسلوب**، البلاغة، علم اللغة النّصي"، تر: محمود جاد الرّب، ط1، الدار الفنية للنّشر والتوزيع، القاهرة، 1991، ص184.

في تلك المرحلة إلى تدريب الخطباء في أربع مجالات هي إنشاء الأفكار، وتنظيمها، وإيجاد التغيّرات المناسبة وحفظها، وذلك قبل عملية الإلقاء.[1]

وكتب هاريس(Z.HARRES) عام 1952م مقالا بعنوان(تحليل الخطاب)، وقد رأى في هذا المقال أنه لم يكن هناك ما يدعو إلى الوقوف بمجال التّحليل اللغوي عند الجملة ولا ما يقتضيه اقتضاءً؛ بل أنه من عُرف النحاة الذين ساروا عليه، وجدوا فيما دون الجملة ما يفي بوصف جميع الظّواهر اللّغوية، وقد تصوّر تحليل الخطاب " ضربين من المسائل هما في الحقيقة أمران مترابطان: أمّا الأول فيتمثّل في مواصلة الدّراسة اللّسانية الوصفيّة بتجاوز حدود الجملة الواحدة في الوقت نفسه، وأمّا الثّاني فيتعلّق بين الثّقافة واللّغة".[2]

ولا يمكن عدّ هذه المرحلة مرحلة تأسيس لسانيات النّصّ، فهي لا تتعدى عن كونها دعوات لتوسيع دائرة البحث من الجملة إلى ما هو أوسع من الجملة.

المرحلة الثانية: تطوّر المفاهيم:

أمّا المرحلة الثّانية فتبدأ بالعام (1968م) حين التقت آراء مجموعة من اللّغويين حول فكرة (لسانيات ما وراء الجملة)، منهم (هايدولف، بايك، كريمز، ديك، هارفيج، باليك، ورقية حسين... وآخرون). وركّزت دراسات هؤلاء على أنّ النّصّ مجموعة من الجمل المتوالية، لذا استعاروا قواعد الجملة في تطبيقاتهم على النّصّ لكنّهم أدركوا فيما بعد أنّ هذا الاتّجاه لا يُمَكّن من رؤية المميّزات المهمّة في النّصّ.[3]

وقد شهدت حقبة السبعينات ظهور مشاريع كثيرة، تدور في مجملها حول القواعد النّصّية؛ فقد نشر (فان دايك) كتابا بعنوان (بعض مظاهر نحو النّصّ Some Aspects of Text Grammar) عام 1972م، اعترض فيه على النحو التقليدي ودعا إلى إتباع

1- ينظر: ليندة قيّاس، **لسانيات النص النّظريّة والتطبيق" مقامات الهمداني أنموذجا** "، ط1، مكتبة الآداب القاهرة، مصر،2009، ص50.

2- ينظر: محمد الشاوش، **أصول تحليل الخطاب في النّظريّة العربية تأسيس نحو النّصّ**، ط1، جامعة منوبة، تونس، 1421هـ/2001م. ص38-39.

3- ينظر: روبرت دي بوجراند، **النّصّ والخطاب والاجراء**، تر: تمّام حسّان، ط2، عالم الكتب القاهرة، مصر، 1430هـ/2009م، ص64-66.

طرائق جديدة في تحليل النّصّ والتّعامل مع النَّصّ على أنه بنية كبرى ومحاولة تحديد القواعد التي تحكم بنية المعنى الكلّي للنّصّ.[1]

وظهر في سنة (1976م) كتاب مشترك (لهاليدي ورقية حسين) شكَّل أوّل دراسة نصّية متكاملة، بعنوان: (الاتساق في الإنجليزية Cohesion in English) عالج فيه مؤلّفاه مفاهيمَ مثل: النّصّ، النّصّيةّ، والاتساق، وبحثا مظاهر (الاتّساق) مثل: الإحالة، الاستبدال، الحذف، الوصل، والاتساق المعجمي، وعدّا الاتّساق جزءا من مفهوم اللغة، ومفهوما دلاليا قوامه العلاقات المعنوية الموجودة في النّصّ، وهو في الحين نفسه ما يكون به النّصّ نصّا.[2]

وتعدّ محاولات (فان دايك) " من أكثر محاولات تحليل النّصّ توفيقا، إذ يسعى إلى صياغة نموذج تحليل للنّصّ بإدخال عناصر من المنطق الحديث، وعلم النفس التجريبي،

وذلك لتفسير كيفية إنتاج النّصوص، من خلال قواعد توليدية، ويرى أنه يمكن أن تضاف في خلال عملية التّفسير في إطار صياغة محدّدة للنّماذج اللغوية أسس اتصالية، وتداولية. وقد فصّل القيود التّوليدية، والنّحوية –التوليدية للمتواليات النّحويّة (الجمليّة)– تفصيلا واسعا.[3]

ثم ألف (بوجراند) كتاب (النّصّ والخطاب والإجراء) سنة 1980م، الذي يمثل مرحلة

متقدّمة، وأهم ما امتاز به هذا الكتاب أنّه بيّن أنّ الصفة المميزة للنّص هي استعماله في

الاتصال، وأن الخطاب مجموعة من النّصوص ذات العلاقة المشتركة، وبيّن معايير النّصية لأيّ نصّ، بعد أن أقام مقارنة بين النص والجملة، ولم يقف (بوجراند) في كتابه هذا عند حدود اللسانيات؛ فقد تطرّق إلى الكفاءات الإعلامية، والمشاريع التربوية، والتعليمية، ودراسات الترجمة.[4]

1– ينظر: محمد شاوش، **أصول تحليل الخطاب في النّظرية النّحوية العربية تأسيس نحو النّصّ**، ص94.

2– ينظر: شريفة بلحوت، **الإحالة** "دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب (COHEION IN ENGLISH) لهاليداي ورقية حسن،" رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2005–2006م، ص71،72.

3– سعيد حسن بحيري، **علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات**، المرجع السابق، ص58.

4– ينظر: روبرت دي بوجراند، **النص والخطاب والإجراء**، المرجع السابق، ص88،249،411.

ومن خلال ذلك نجد أن هذه الدّراسات ظلّت مرتبطة بدراسة الجملة، وظلّ شغلها البحث عن أكبر وحدة لسانية قابلة للتّحليل بكل مستوياتها بما في ذلك المستوى النحوي، وبهذا كان العلم الذي يعوّل عليه في ذلك على الأقل في الوقت الحاضر وهو لسانيات النّص وهو علم يشكل نظرية ومنهجا في الوقت نفسه، يعني أنه براجماتي، كما أنه مصب تدفقت فيه كل العلوم.

خلاصة الفصل

يشكّل النّص مفهوما مركزيا في الدّراسات اللّسانية المعاصرة حيث اختصرت الدّراسات التي تهتم بالنّص باسم علم النّص أو لسانيات النّص أو لسانيات الخطاب...، حيث ترتكز لسانيات النص على وصف الموضوعات المتناولة، وبيان الروابط اللغوية والدلالية الموجودة وما تؤدي اليه من اتساق وانسجام بين جمل النص، وكلّها تتفق حول ضرورة مجاوزة " الجملة " في التحليل البلاغي إلى فضاء أرحب وأوسع. وإنّ الترابط بين أجزاء النّص أبرز الخصائص التي تسمى بالنّصيّة، فالنص ليس مجموعة جمل فقط لأنّ النّص يمكن أن يكون منطوقا أو مكتوبا، نثرا أو شعرا...، فالنصية تميّز النّص عما ليس نصّا، فهذا الأخير يحقق للنص وحدته الشاملة وهذا ما يثبت الدّور الكبير للسانيات النّص فمن أهدافها فتح نطاق أوسع للجملة.

وقد حدث اختلاف في تعريف النّص عند القدامى والمحدثين فجاء تعريفه عند الفريق الأول بأنّه خطاب يعلم ما أريد به الحكم المستقل بنفسه أو المراد به غيره بينما جاء تعريفه عند الفريق الثاني بأنّه عبارة عن مصنف وفق التراكيب والدلالة.

الفصل الثاني: الاتساق النصي وآلياته.

المبحث الأول: ماهية الاتساق النصي

المبحث الثاني: آليات (عناصر) الاتساق النصي.

المبحث الاول: ماهية الاتساق النصي.

مفاهيم الاتساق النصي.

لقد وافق أغلب الدارسين على مصطلح الاتساق مقابلا لمصطلح(cohésion) ، ودالا على التماسك الذي يحدث على مستوى ظاهر النص، على الرغم من وجود مصطلحات اخرى كالسبك والحبك، كانت ربما أقرب الى الطرح التراثي. ونحن إذ نومن بان البلاغة العربية لم تضع منوالا واضحا مستقلا لما سمي السبك والحبك أو الاتساق، فانه لا مناص لنا من الاقرار بضرورة توحيد المصطلح خدمة للمنهجية العلمية، وعليه أثرنا مصطلح الاتساق الذي عرف أبعاد وتطورات عدة:

ففي معجم العربي لسان العرب نجد" الوسوق ما دخل فيه الليل وضم وقد وسق الليل واتسق، والطريق يأتسق أي ينضم (...)، واتسق القمر استوى، وفي التنزيل "فلا اقسم بالشفق16 والليل وما وسق 17 والقمر إذا اتسق"(الانشقاق:18.16). قال الفراء: وما وسق أي ما جمع وضم، واتساق القمر امتلاؤه واجتماعه (...) والوسق ضم الشيء إلى الشيء (...) والاتساق والانتظام "[1]

تتقارب الدلالات السابقة لمادة (وسق) بصيغتها المتنوعة مع سمات النص من حيث أن أجزاءه تتلاحق وتنتظم بعضها ببعض حتى يستوي النص كلا متكاملا، يفضي كل عنصر فيه إلى الآخر. فحين "يحسن النظم يتطارد الكلام ويأخذ حقه من المؤالفة في الالفاظ، فتأتي الفقرة مفرغة في قالب أختها ومنسجمة على منوال صاحبتها"[2] خصوصا في النصوص التي تفوق الجملة، كونها تتطلب وسائل ربط خاصة يسهل معها ربط العناصر المتباعدة في النص.

1-ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (و، س، ق) ج6 ص441.

2-ينظر، التهامي الراجي الهاشمي، القاضي **عياض اللغوي من خلال حديث ام زرع، التعريف بكتاب الشفا**، دار النشر المغربية ،1985، ص28.

يعد الاتساق من أبرز معايير النصية وأكثرها شيوعا في النصوص تشتغل أدواته على الترابط الظاهري للنص صوتيا ومعجميا ونحويا، وتكفل المناسبة والربط المنطقي والوحدة، فتبدو العناصر السطحية على صورة وقائع يتفاعل فيها السابق مع اللاحق.[1] وليس يتم الربط الظاهري على المستوى اللغوي بمعزل عن المقام. فالاتساق في إطار النص، يرتبط بأجزاء تفوق الجملة بنية وتختلف عنها وظيفة.

وقد تطور النظر الى اتساق النص بالموازاة مع تقدم الابحاث النصية، بدءا بما خلفه هاليداي ورقية حسن (Hassan/Halliday) وصولا الى الاستعانة بنتائج اللسانيات العرفانية. ويمكن لكل باحث ان يستفيد من زوايا النظر التي قدمها هؤلاء الباحثون، كون احداهما لا تلغى الاخرى بقدر ما تكملها، فوصف الاستبدالات النظمية التي تتم على المستوى النحوي يتطلب معرفة قوانين الاسناد والتعليق في كل لغة ثم استنباط المقام الممكن لها بناء على النصوص المتحققة بالفعل. حيث نجد قول الفيلسوف الكندي للمبرد: أنى لأجد في كلام العرب حشوا، فقال له أبو العباس: في أي موضع وجدت ذلك؟ فقال أجد العرب يقولون: عبد الله لقائم. فالألفاظ متكررة والمعنى واحد فقال: بل المعاني مختلفة لاختلاف الألفاظ.[2]

كما يعد المقام طرف فاعلا وركنا اساسيا للتمييز بين النص واللانص، بل أنه يوجه حركية الإضمار والإظهار والذكر والحذف والتكرار في النص، فكم من كلمة عدت نصا لمصاحبتها المقام المناسب لها، وقد قال الجرجاني:" إن شأن الناظم أن ينظر في الجمل التي تسرد، فيعرف موضع الفصل فيها موضع الوصل (...) ويتصرف في التعريف والتنكير والتقديم والتأخير في الكلام كله، وفي الحذف والتكرار والاضمار والاظهار فيصيب بكل من ذلك مكانه ويستعمله على الصحة وما ينبغي له "[3]

1-ينظر، دي بوجراند، **النص والخطاب والاجراء**، ص300.

2-ينظر، عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الاعجاز**، ط3، قراه وعلق عليه محمود شاكر، دار المداني، القاهرة، جدة،1992، ص315.

3-المرجع نفسه، ص 82.

أهمية الاتساق النصي:

من طبيعة العلوم أن تنتج مصطلحات وأدوات تقوم عليها وتميزها عن باقي العلوم الأخرى، لهذا كان للاتساق النصي أهمية كبيرة في لسانيات النص. وقد قدم علماء النص تصورا دقيقا لصور الربط النصي فيذكرون أن التماسك خاصية دلالية للخطاب.

تعتمد على فهم كل جملة مكونة للنص في علاقتها بما يفهم من الجمل الأخرى ويشرحون العوامل التي تعتمد عليها الترابط على المستوى السطحي للنص التي تقوم بوظيفة إبراز الترابط العلاقات السببية بين العناصر المكونة للنص في مستواه الخطي المباشر للقول.[1]

إذ يعتمد الترابط على المستوى السطحي على وسائل لغوية ذات وظيفة مشتركة، أما التماسك الآخر الذي يعني الوحدة والاستمرار والتشابك فيقوم على قواعد وأبنية تصورية تجريدية وقد أدت هذه الخاصية الجوهرية لها إلى الاختلاف بين علماء النص في محاولاتهم المتكررة والمتباينة لاكتشافها، إذن فالعلاقات التي تقوم بين الجمل أو العبارات في متتالية نصية يمكن أن ترتكز على الدلالات وهي العلاقات الداخلية او على الروابط بين العناصر المشار إليها أو المدلول عليها في الخارج.[2] ويشرح فانديك " أن الأساس الذي تقوم عليه دراسة النصوص تقوم على اساس البنية الكبرى للنص باعتبارها بنية تجريدية كامنة تمثل منطق النص"[3]

وعن طريق هذه البنية الكبرى استطاع علماء النص مقاومة الفكرة الشائعة على أن التماسك النصي يتحدد فحسب على مستوى علاقات الترابط بين المتتاليات والجمل لان هذا الأخير لا يقدم سوى الأبنية الصغرى وتظل البنية الكبرى هي التمثيل الدلالي الكلي الذي بموجبه يتمدد معنى النص وبدون هذه البنية الكبرى والقواعد التي تحكمها يمكن أن تنزلق بسهولة إلى اعتبار التماسك النصي بمجرد روابط سطحية بين الوحدات الجزئية.[4]

1-ينظر، السعيد حسن بحيري **علم لغة النص**، ص78.

2-ينظر، صلاح فضل، **بلاغة الخطاب وعلم النص سلسلة عالم المعرفة**، عدد164، الكويت، اغسطس1992، ص 123.

3-المرجع نفسه، ص266.

4-ينظر المرجع نفسه.

نظرة القدماء للاتساق النصي.

لإبراز التماسك الموضوعي تعددت اللمحات النصية فقد نظر عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) إلى القرآن على أنه بنية كلية واحدة، باعتباره نصا واحدا إذ يقول: "تأملوه سورة وعشرا عشرا وآية آية، فلم يجدوا في الجميع كلمة ينبوها مكانها، ولفظة ينكر شأنها...بل وجدوا اتساقا هو العقول وأعجز الجمهور ونظاما والتئاما واتقانا وإحكاما..." [1]

فهو لهذا الحديث أشار إلى أمور تتعلق بالتحليل النصي وأولها النظرة الكلية للنص، وثانيها ذكره للمصطلحات تتدرج ضمن لسانيات النص كالاتساق (التماسك) " والذي يعني coherenceإذ هو مرتبط بالجوانب الدلالية، ومصطلح الالتئام الذي يقابل التماسك النصي، ويفرق فيه الجرجاني بين نظم الحروف في الكلم ونظم الكلمات في النص أن الثاني يقتضي آثار المعاني وترتيبها في الكلام حسب ترتيبها في النفس ... وما أشبه ذلك مما يوجب اعتبار الأجزاء بعضها مع بعض، والفائدة في معرفة هذا لا فرق أنك إذا عرفت أن ليس الغرض بنظم الكلم إن توالت ألفاظها في النطق، بل إن تناسقت دلالتها"[2]

ويقول أيضا" واعلم أن مما هو أصل في أضيق النظر ويغمض المسلك في توخي المعاني التي عرفت إن تتحد أجزاء الكلام ويدخل بعضها في بعض ويشتد ارتباطا ثان منها بأول وأن يحتاج في الجملة إلى أن نضعها في النفس وضعا واحدا، وان يكون حالك فيها حال الباني يضع بيمينه هنا في حال ما يضع بيساره هناك، نعم وفي حالكا يبصر مكان ثالث ورابع يضعهما بعد الأولين وليس لما شأنه أن يجيء على هذا الوصف حد يحصره وقانون يحيط به...

واعلم أن من الكلام ما أنت تعلم إذ تدبرته أن لم يحتج واضعه إلى فكر وروية حتى انتظم، بل ترى سبيله في ضم بعضه إلى بعض سبيل من عمد إلى الذل فخرطها في سلك لا ينبغي أكثر من أن تمنعها بالتفرق".[3]

1-عبد القادر الجرجاني، **دلائل الاعجاز**، ص89.

2-المرجع نفسه.

3-عبد القاهر الجرجاني ،المرجع السابق،ص76.73.

إذن هو يؤكد على الربط بين أجزاء الكلام حتى يتحقق التماسك بينها وتصبح نصا واحدا غير منفصل الأجزاء وهذا ما تنشده اللسانيات النصية ونظرياتها.

ويذكر الرازي: أهمية الفاتحة لما يليها فيقول: ...هذه السورة المسماة بأم القرآن فوجب كونها كالأصل والمعدن، وأن يكون غيرها كالجداول المتشعبة منه، فيقول "رب العالمين" تنبيه على أن كل موجود سواء فانه دليل على ألهيته"[1] وقد لاحظ السيوطي هذا الأصل بالنسبة لسورة الفاتحة وعلاقة السور الأخرى بها فقد ذكر (ت 911هـ) أن من أسباب بداية السور المكية بالأنعام، وذلك بعد الفاتحة بالطبع أن كل ربع من القرآن تبدأ بالحمد «فالفاتحة تبدأ بالحمد، والكهف تبدأ بالحمد للربع الثالث، وسبأ وفاطر للربع الرابع".[2]

وهذه نظرة فاحصة لقضية أهمية السورة الأولى في القرآن الكريم والتي تعني في اللسانيات النصية الجملة الأولى والكلمة الأولى التي تعد المفتاح لها سيأتي بعدها وكذلك هي نظرة موفقة لقضية التماسك بين السور وهي تمثل قضية الوحدة الكلية والمتكاملة للقرآن الكريم.

كما نجد سيبويه يتحدث عن أهمية وجود ضمير الذي يحيل إلى السابق، وإلا يصبح الكلام غير حسن، ومن أمثلة على ذلك:

- يوم الجمعة ألقاك فيه.
- أقل يوم لا صوم فيه
- يوم الجمعة صمته

حيث كان المضمر (الهاء) الأول (يوم الجمعة)، ولا يحسن في الكلام أن يجعل الفعل مبنيا على الاسم (السابق) ولا يذكر علاقة الإضمار الأول حتى يخرج من لفظ الأعمال في الأول ومن حال بناء الاسم عليه وتشغله بغير الأول[3] وليس بعيدا عن رأي سيبويه نجد المبرد (ت285) يركز على أن "اللفظة الواحدة من الاسم والفعل لا تفيد شيئا، وإذا قرأتها بما يصح حدث معنى فهو يشير إلى إفادة المعنى من خلال ضم وتركيب الكلمات بعضها إلى بعض

1-الفخر الرازي، **مفاتيح الغيب**، ط1،دارالغد العربي ، القاهرة، مجلد 1، 1991،ص227

2-السيوطي، **تناسق الدور في كناسب السور**، حقق ونشر بعنوان :اسرار ترتيب القران دراسة وتحقيق ،عبد القادر احمد عطا ،سلسلة نوادر التراث، دار الاعتصام،مصر،1978 ، ص100.

3سيبويه، **الكتاب**، تحقيق، عبد السلام محمد هارون ،ط3،دار الكتب العلمية ،بيروت ،ج1، القاهرة الناشر الخانجي ،1988،ص 88.87.

ومن الجوانب التي أكدها التحليل النصي حيث معالجة التماسك الدلالي قضية التفاعل، بين المنتج والمتلقي والنص، وهذا مما تحدث عنه المبرد في قوله "نحو قولك زيد، فإذا ذكرته فإنها تذكره للسامع في الخبر، لأنه قد كان يعرف زيدا كما تعرفه، ولولا ذلك لم تقل زيد، ولكنت قائلا له : رجل يقال له زيد، فلما كان يعرف زيدا ، ويجهل ما تخبره عنه، أفدته الخبر فصح الكلام" ليتوقع ما تخبره عنه، فإذا قلت (منطلق) أو ما أشبهه، صح معنى الكلام وكانت الفائدة للسامع في الخبر، لأنه قد كان يعرف زيدا كما تعرفه ،ولولا ذلك لم تقل له زيد ، ولكنت قائلا له :رجل يقال له زيد ،فلما كان يعرف زيدا ويجهل ما تخبره عنه، افدته الخبر ، فصح الكلام ...[1]

ومن هذه اللمحات الموجزة تأكد لنا إدراك البلاغيين والمفسرين واللغويين لكثير من الجوانب المرتبطة بالتماسك النصي، شكليا ودلاليا، غير أن هذا ينته إلى صورة نظرية متكاملة مثل نظرية النحو المتصلة بالجملة.

1-المبرد ، المقتضب ،**تحقيق محمد عبد الخالق عظيمة** ، المجلس الاعلى للشؤون الاسلامية ، القاهرة ،1386هـ،ج4، ص126.127.

المبحث الثاني: آليات(عناصر) الاتساق النصي.

1 – آلية الإحالة

أولا: مفهومها:

تعرف الإحالة على أنها العملية التي بموجبها الربط بين الجمل العبارات والنصوص فهي التي " بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة على لفظة متقدمة أو متأخرة عنها أو خارج النص، فهي عملية تربط بين الجمل [1] "، حيث تقوم بربط البنى النصية الصغرى ببعضها بعض لتنتج نصا مترابط الأجزاء، حيث عرفها "دي بوجراند " بأنها تلك العلاقة التي تكون بين العبارات من جهة وبين الأشياء والاحداث والمواقف الموجودة في العالم الخارجي الذي تشير اليه العبارات ".[2]

وفي ذات السياق تعرف بأنها " علاقة قائمة بين لأسماء ومسمياتها والمسميات، فهي تعني العملية التي بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة على لفظة متقدمة عليها، فالعناصر المحيلة كيفما كان نوعها لا تكتفي بذاتها من حيث من حيث التأويل "[3].أما عن غريسمان فقد اعتبرها " علاقة جزئية تكون بمثبتة في خطاب ما على التركيبي بين عبارتين وتستعمل للجمل بين أو فقرتين ".[4]

وبهذا نستنتج ان الإحالة ترتكز على عنصرين أساسين هما المحيل والمحال إليه اللذان يمثلان طرفي العملية الإحالية في النصوص في النصوص وهي بذلك تعتبر من أهم الوسائل

1–ينظر: بين الدين بخولة، **الاتساق والانسجام النصي الآليات والروابط**، (د.ت)، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص12

2–روبرت دي بوجراند، **النص والخطاب والاجراء**، ص 172

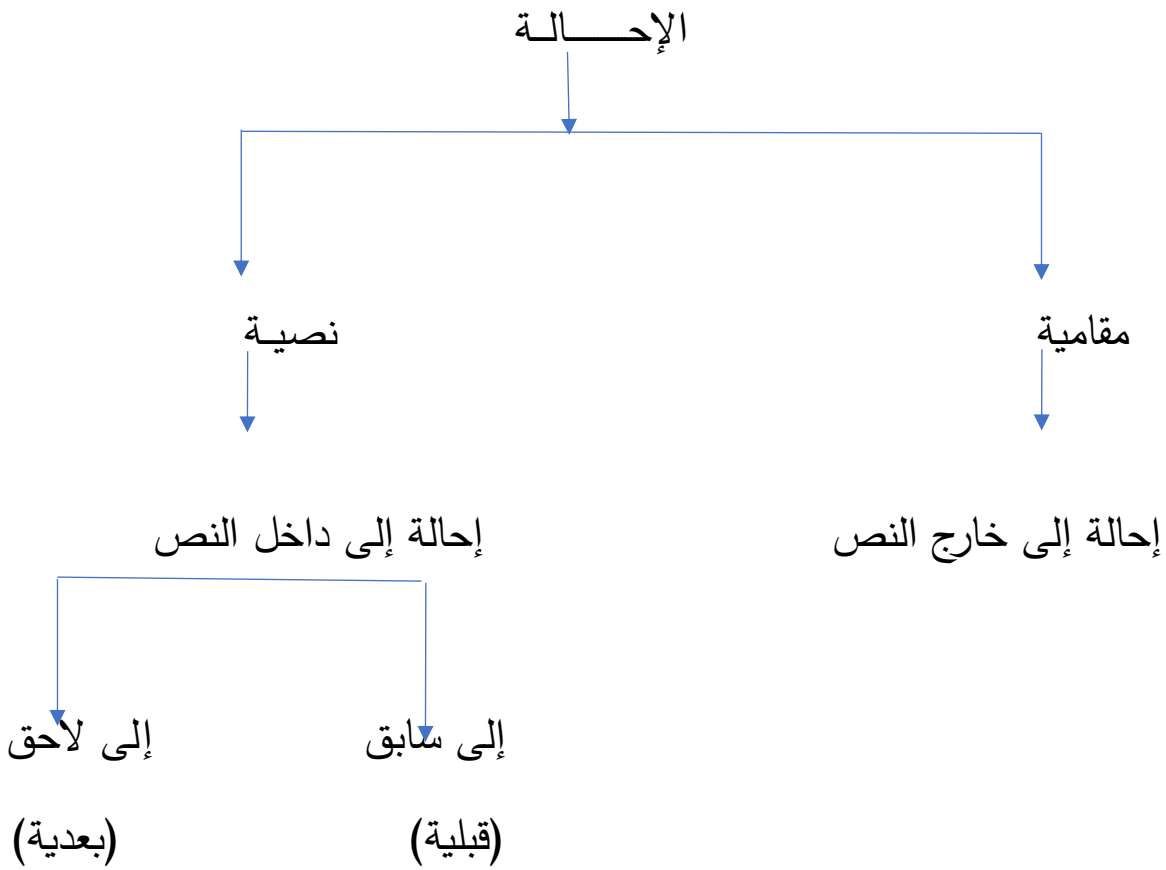
3–نعمان بوقرة، **المصطلحات الأساسية في لسانيات النص**، ص 81

4–بن الدين بخولة، **الاتساق والانسجام النصي الآليات والروابط**، ص 12.

التي تثبت نصية النص من خلال المساهمة في تماسكه وترابط وحداته. وللإحالة أقسام نوجزها فيما يلي:

ثانيا: أقسام الإحالة:

تنقسم الإحالة الى قسمين رئيسيين: إحالة مقامية وإحالة نصية وهذه الأخيرة بدورها تتفرع إلى إحالة قبلية وبعدية، والرسم الآتي يوضحها:[1]



الشكل رقم(02): أقسام الإحالة

1-محمد خطابي، **لسانيات النص**، ص 17.

1-إحالة مقامية: Référence situationnelle

تسمى أيضا إحالة خارج النص: عرفها "الأزهر الزناد " هي إحالة عنصر لغوي احالي على عنصر اشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي، كأن يحيل ضمير المتكلم المفرد على ذات صاحبه المتكلم حيث يرتبط عنصر لغوي احالي بعنصر لغوي الى المقام ذاته في تفاصيله أو مجملا إذ يمثل كائنا أو مرجعيا موجودا مستقلا بنفسه فيمكن أن يحيل إليه المتكلم"[1]

فهذا النوع من الإحالة يشترط وجود النص والمعرفة بالأحداث والموقف السياقي مما يساعد على فهم أسباب نزول القرآن.

ويذهب "أحمد عفيفي " إلى الإحالة المقامية هي: الاتيان بالضمير للدلالة على أمر ما غير مذكور في النص مطلقا غير أنه يمكن التعرف عليه من سياق الموقف[2] فمن خلال استخدام الضمير نتوصل الى فهم المعنى عن طريق تأويل ذلك النص. وهذا النوع من الإحالة قليل الاستعمال لكونه يعمل على تأويل النص ولا يساهم في اتساقه وبكونه أيضا يقوم بربط العناصر اللغوية بأخرى لغوية وإنما بما هو موجود خارج النص.

2-إحالة نصّية: (référence contextuelle)

وتسمى إحالة داخل النص، وهو مصطلح استخدمه بعض اللغويين للإشارة الى علاقات التماسك، التي تساعد على تحديد تركيب النص، فهي تركز على العلاقات بين الأنماط الموجودة في النص، وقد تكون بين ضمير وكلمة أو كلمة وكلمة وجملة، وفقرة وغيرها من الأنماط اللغوية.[3] وقد اتخذها هاليدي ورقية حسن معيارا للإحالة لأنها تقوم بدور فعال في

1-ينظر: الأزهر الزناد، **نسيج النص**، بحث فيما يكون به الملفوظ، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت،1993، ص 199.

2-أحمد عفيفي، **نحو النص، اتجاه جديد في الدّرس النّحوي**، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001م، ص90.

3-ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، **علم اللغة النصي بين النظرية بين النظرية والتطبيق**، ج1، ص 41.

اتساق النص وترابطه [1]. ولفهم هذه الإحالة لا بد من العودة الى العناصر المحال اليها، سابقة كانت أو لاحقة، وهي تنقسم على نوعين:

2-1: إحالة قبلية (Implora)

يقصد بها العملية التي تحيل بها كلمة أو عبارة سابقة في النص [2] وقد أشار الأزهر الزناد في كتابه نسيج النص أن هذا النوع من الإحالة أكثر ورودا في النص، حيث قال: " وتشمل الإحالة يتمثل في التكرار لفظ أو عدد من الألفاظ في بداية كل جملة من جمل النص قصد تأكيد وهو الإحالة التكرارية وتمثل الإحالة بالعودة أكثر أنواع الإحالة دورنا في الكلام "[3].

2-2: إحالة بعدية: (Cataphorèse)

وهي بخلاف الأولى بحيث يشير العنصر المحيل والمستعمل في النص الى ما سوف يأتي ذكره لاحقا في النص وهذا النوع من الإحالة عبارة عن استخدام كلمة كبديل للكلمة أو مجموعة من الكلمات التي تليها في النص حيث يتم استعمال كلمة أو عبارة تشير الى كلمة أخرى سوف تستعمل لاحقا في النص.[4]

وتتفرع الوسائل الإحالة إلى ثلاث: متمثلة في الضمائر أسماء الإشارة وأدوات المقارنة.

1-الضمائر:

تقوم الضمائر بدور فعال في اتساق النص:" وتنقسم الى نوعين: ضمائر وجودية مثل: أنا، أنت، نحن، هم، هن ... الى ضمائر ملكية مثل: كتابي، كتابك، كتابنا ..."[5]وبذلك تعتبر إحالة الضمائر التخاطب إحالة مقامية ولا يمكن أن تكون مقالية (داخل النص) كإحالة ضمائر الغائب الذي يؤدي دورا أساسيا في اتساق النص كونه " يقوم بربط أجزاء النص والربط بين أقسامه.[6]

1-ينظر، محمد خطابي، **لسانيات النص**، ص 17 -18.

2-ينظر: المرجع السابق، ص 38.

3-الأزهر الزناد، **نسيج النص فيما يكون فيه الملفوظ نصا**، ص 119.

4-ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، **علم اللغة النصي، بين النظرية والتطبيق**، ص40.

5-محمد خطابي، **لسانيات النص**، ص 18

6 -المرجع السابق.

2-أسماء الإشارة:

يذهب الباحثان "هاليداي " و "رقية "حسن " الى أن هناك عدة إمكانيات لتصنيف أسماء الإشارة إما حسب الظرفية: الزمان (الآن غدا ....). والمكان (هنا هناك) أو حسب الإشارة المحايدة وتكون بما يوقف أداة التعريف أو الانتقاء (هذا، هؤلاء ...) حسب البعد (ذلك تلك ...) أو القرب (هذا، هذه ...) [1] ومنه نستخلص أن الباحثان قسما أسماء الإشارة إلى أربعة أصناف وهي: حسب الظرفية أو حسب الإشارة المحايدة، حسب البعد وحسب القرب. كما يشير محمد خطابي، الى أن اسم الإشارة المفرد يحيل على الجمل.

3-المقارنة:

اعتبر الباحثان «هاليدي " و "رقية حسين " المقارنة أحد أدوات ووسائل الاتساق الى جانب أسماء الإشارة والضمائر، حيث صنفت المقارنة إلى صنفين:

عامة: يتفرع منها التطابق ويتم ذلك باستعمال عناصر مثل (نفسه، ...) والتشابه والاختلاف باستعمال عناصر مثلا " Othe / otherus " بطريقة أخرى.

خاصة: تتفرع إلى كمية تتم بعناصر مثل (more...أكثر)، وكيفية (أجمل من، جميل،) وكل هذه تقوم بوظائف اتساقية تربط بين أجزاء النص ببعض.[2]

1-المرجع السابق، ص 19.

2-ينظر: محمد خطابي، **لسانيات النص**، ص19.

2-آلية الاستبدال(substitution)

أولا: مفهومه:

يعدّ الاستبدال أداة من أدوات الاتساق النّصّي في المستوى النّحوي والمعجمي بين كلمات أو عبارات من النص، والاستبدال هو " عملية تتم داخل النص إنّه تعويض عنصر في النّص بعنصر آخر"[1] ويستخلص من كونه عملية تتم داخل النّص أنه نصّي على أن معظم حالات الاستبدال في النّص قبلية؛ أي علاقة بين عنصر متأخر وعنصر متقدّم فهو يعد مصدرا أساسيا من مصادر اتّساق النّصوص"[2]

ونستخلص أن الاستبدال صورة من صور التماسك النّصّي والتي تتم في المستوى النّحوي المعجمي، وعملية تتم داخل النّصّ بين الكلمات والعبارات. وينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أقسام:

1-استبدال اسمي:

ويتم باستخدام عناصر لغوية اسمية مثل: (آخر، نفس، آخرون)[3]

2-استبدال فعلي:

وذلك باستخدام الفعل (يفعل) مثلا (محل فعل آخر متقدّم عليه).[4]

3-استبدال قولي:

ويتم باستبدال الجملة بأكملها ويتم أيضا باستخدام أدوات مثل (ذلك، لا).[5]

1- أحمد عفيفي، **نحو النص "اتجاه جديد في الدرس النّحوي**، ص23.

2- بن الدّين بخولة، **الاتساق والانسجام النّصّي الآليات والروابط**، ص18.

3-أحمد عفيفي، **الإحالة في نحو النّص**، (د.ط)، كلية دار العلوم، القاهرة، (د.ت)، ص 59-60.

4-ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، **علم اللغة النّصي بين النظرية والتطبيق**، ص40.

5-محمد خطابي، **لسانيات النص**، ص20.

3-آلية الحذف

أولا: مفهومه:

يعد الدارسون " الحذف " من الظواهر اللغوية التي تشترك فيها جلّ اللغات الإنسانية؛ " حيث يميل الناطقون إلى حذف العناصر المكرّرة في الكلام، أو إلى حذف ما يتمكن السامع من فهمه، وذلك بالاعتماد على القرائن المصاحبة، حالية كانت أو كانت عقلية أو لفظية، كما قد يعتري الحذف بعض عناصر الكلمة الواحدة فيسقط منها مقطع أو أكثر."[1] لأغراض لدى المتحدّثين، وباختلاف المقامات.

وفي ذات السّياق التفت "ابن جني" إلى هذا بقوله " قد حذف العرب الجملة والمفرد والحرف والحركة، وليس شيء من ذلك إلا عند دليل عليه وإلا كان فيه ضرب من تكلّف بعلم الغيب في معرفته"[2]، إذ تحذف أحد العناصر لوجود قرائن معنوية أو مقالية تدلّ عليه، فشرط هنا ابن جني الحذف عنده توفر الدّليل.

وقد تحدّث "عبد القاهر الجرجاني" عن الحذف؛ فقال:" الحذف باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ عجيب الأمر، شبيه بالسّحر، فإنك ترى به ترك الذّكر، أفصح من الذّكر، والصمت، عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون بيانا إذا لم تَبنْ"[3]؛ فقد أعطى الجرجاني للحذف شأنا كبيرا في البيان. كما يعدّ الحذف تحوّلاً في التركيب اللغّوي، يثير القارئ ويحفزه نحو استحضار النّص الغائب، أو سدّ الفراغ، كما أنّه يثري النّص جمالياً ويبعده عن التّلقّي السّلبي، فهو أسلوب يعمد إلى سمة الإخفاء والاستبعاد، بغية تعددية الدّلالة، وانفتاحية النص على آفاق جديدة،[4]وعلى استمرارية وجودية.

1-ينظر: طاهر سليمان حمودة، **ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي**، (د.ط)، الإسكندرية، الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، 1999م، ص4.

2-ابن جني، **الخصائص**، تح: محمّد علي النّجار، (د.ط)، القاهرة، المكتبة العلمية، ج2، (د.ت)، ص360.

3-عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، تح: محمد رضوان الدّاية وفايز الدّاية، ط1، دمشق، سوريا، دار الفكر، 2008، ص177.

4-ينظر: عبد الباسط الزيود، **من دلالات الانزياح التركيبي وجمالياته في قصيدة الصقر لأدونيس**، مجلّة جامع دمشق، م23، ع1، سوريا، 2007، ص280.

ثانيا: أنواع الحذف:

يرى كلّ من " هاليداي " و "رقية حسن" أن الحذف يقع تحت ثلاثة أنواع: الحذف الاسمي والحذف الفعلي والحذف الجملي، مع ملاحظتهما أن الاهتمام الأكبر ينصبّ على العلاقات بين الجمل؛ حيث إنّ الحذف داخل الجملة خارج عن الاهتمام؛ لأنّه يدخل في بنية الجملة أما الحذف باعتباره شكلا من أشكال العلاقات بين الجمل فهو سمة أساسية من سمات النّصّية.[1]

غير أنّ المتخصصون قسّموا الحذف إلى أقسام هامّة، هي:

أ-حذف الحروف:

وجاء في حذف الحروف حذف "حرف العطف، وفاء الجواب، وواو الحال، وقد، وما النافية، وأداة الاستثناء، ولام التوطئة، والجار، ولام الطلب، وحرف النّداء" [2]، وبهذا جعل " ابن جنّي "يقول:"...لا يجوز حذف الحروف ولا زيادتها ومع ذلك فقد حذفت تارة وزيدت تارة أخرى".[3]

ب-حذف الأسماء: والصفة والموصوف والمعطوف عليه والتمييز والحال.[4]

ج-حذف الأفعال:

غالبا ما " يرد في اللغة حذف الفعل وحده أو حذفه مع فاعله المضمر، وبعض مواضع الحذف يصفها النحاة بالوجوب؛ أي أن إظهار الفعل فيها غير جائز، بعبارة أخرى لا تكون الجملة صحيحة نحويا لو ذكر الفعل المحذوف المقدّر؛ لأن عادة النّاطقين أن يلتزموا هذا الحذف، وفي مواضع أخرى يكون الحذف جائزا، بمعنى أنّ إظهار الفعل المحذوف تكون الجملة معه صحيحة لجري العادة اللغوية للنّاطقين لذكر المحذوف." [5]

1-ينظر: عزة شبل محمّد، **علم لغة النّص النّظرية والتطبيق**، ط2، القاهرة، مصر، مكتبة الآداب، 2009م، ص118.

2-ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، **علم اللغة النّصّي بين النّظرية والتطبيق**، ج2، ص194.

3-ابن جني، **الخصائص**، تح: محمد علي النّجار، ج2، ص280.

4-ينظر: المرجع السابق، ص193عبد الباسط الزيود، **من دلالات الانزياح التركيبي وجمالياته في قصيدة الصقر لأدونيس**، مجلّة جامع دمشق، م23، ع1، سوريا، 2007، ص280.

5-طاهر سليمان حمودة، **ظاهرة الحذف في الدّرس اللغوي**، ص253.

د-حذف جملة:

تحذف الجملة من الكلام وذلك" تجنبا للإطالة وجنوحا للاختصار، ولذلك يلحظ أنّ حذفها يقع في الأساليب المركّبة أكثر من جملة، وهي أساليب الشرط والقسم والعطف والاستفهام..."[1]

4-آلية الـوصـل (الـوصف أو الـربـط)

أولا: مـفـهـومـه:

يعدّ الوصل علاقة اتساق أساسية في النّص، لأنه يحدّد الطّريقة التي ترتبط بها الجملة السابقة مع اللاّحقة وهذا بشكل منظّم. " النّص عبارة عن جمل أو متتاليات متعاقبة خطّيا ولكي ندركه كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر رابطة متنوّعة تصل أجزاء النّص"[2]الوصل (الرّبط) عند دي بوجراند" يتضمن وسائل متعددة لربط المتواليات السطحية بعضها ببعض بطريقة تسمح بالإشارة إلى العلاقات بين مجموعة من معرفة العالم المفهومي للنّصّ كالجمع بينهما واستبدال البعض في النّص والتقابل والسببية."[3]

ومما سبق نستخلص أنّ الرّبط علاقة اتّساق ضرورية في النّصّ، لأنّ النّصّ عبارة عن متتالية من الجمل المتعاقبة فلا بدّ له من وجود عناصر، وروابط تُسهم في تلاحم هذه المتتاليات، والوصل أحد هذه العناصر المساعدة على ذلك.

ثانيا-أنـواعـه:

وأما الوصل أو الرّبط -بحسب دي بوجراند- فقد قسّمه إلى أربعة أنواع هي:[4]

1-مطلق الجمع: هو الجمع بين حقول دلالية متباعدة باستعمال حرف العطف الواو.

1-المرجع نفسه، ص284.

2-محمّد خطابي، **لسانيات النّص**، ص22.

3-دي بوجراند، **النّص والخطاب والاجراء**، ص301،302.

4-خليل عبد الفتاح وحسين راضي العايدي، **أثر العطف في التماسك النّصي في ديوان على صهوة الماء للشاعر جميل محسن**، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، جامعة الأقصى، غزة، ع2، يونيو2012م، ص338.

2-التّخيير: ويجمع بين متعاطفين يصدق أحدهما ولا يصدق الآخر، بعكس مطلق الجمع الذي تكون فيه كل العناصر صادقة ويجب مراعاة التّجانس وتتابع المعاني عند الاختيار.

3-الاستدراك: يقوم بالرّبط بين أمرين لا يمكن أن يجتمع أحدهما بالآخر وذلك بواسطة الأداة (لكن).

4-التفريغ: وهو يربط بين صور المعلومات على المستوى السّطحي للنّصّ يجمع بينهما تدرّج، وهذا التّدرّج يمكن أن يكون احدى العلاقتين: السببية والترتيب الزّمني ومن الرّوابط المهمّة في هذا الشّأن هي (الفاء) و(ثم).

نجد بالإضافة إلى هذا التقسيم، تقسيما آخر جاء به محمّد خطابي قائلا:" ولما كانت وسائل الرّبط في إطار الوصل متنوعة فقد فرّع الباحثان -هاليداي ورقية حسن- هذا المظهر إلى إضافي وعكسي وسببي وزمني" وفيما يلي إشارة لكل نوع منها:

1-الربط بالوصل الإضافي:

يتم بواسطة أداتين (الواو) و (أو) وله علاقات أخرى مثل:

-**التماثل الدلالي:** ويكون بالربط بين الجمل بواسطة تعبير من نوع بالمثل...

-**علاقة الشرح:** وتتم بتعابير، مثل أعني، بتعبير آخر...

-**علاقة التمثيل:** والمتجسدة في تعابير، مثل: مثلا، نحو...

2-الوصل العكسي:

ويتم بواسطة أدوات وتعابير مثل (but= لكن، yet= حتى الآن)، فهي تعمل على عكس المعنى المتوقع من الجملة.

3-الوصل السببي:

من خلاله يمكننا أن ندرك العلاقة المنطقية بين جملتين أو أكثر، ومن عناصره (therfore= وبالتالي، thus= وهكذا، so=إذا... وتندرج منه علاقات خاصّة كالنتيجة والسبب والشرط).

4-الوصل الزمني:

ويجسّد علاقة بين أطروحتي جملتين متتابعتين زمنيا وتمثلها الأداة then= ثم.[1] ومن خلال ما تطرّقنا إليه نلخص في الأخير إلى أنّ أدوات الوصل تمثل روابط شكلية لها معان دلالية وفقا للعلاقات الموجودة بين الجمل على مستوى النّص، وهذا الرّبط يتم وفقا للعلاقات الموجودة بين الجمل على مستوى النّصّ، وهذا الرّبط يتم وفق أدوات نحوية قد يفرض السّياق وجود أداة ربط محدّدة. فالعطف يعين على استمرارية النّصّ ويسهم في إنتاج الدّلالة الكلية للنّص.

5-آلية الاتساق المعجمي:

يتحقق الاتساق المعجمي من خلال أداتين هما التكرار والتضام ومعناهما:

1) **التكرار**: يعني مصطلح التكرار: "تكرير عنصر من العناصر المعجمية الاستعمالية بعينه أو بمرادفه أو يشبه مرادفه في النص الأدبي"[2] ويعد التكرار شكلا من أشكال التماسك وهو عنصر مهم في تكوين النص واستمراره من خلال مساهمته في تحديد المعنى وتنميته، وفي هذا الصدد نجد صبحي إبراهيم الفقي يقول: "التكرير يحقق العلاقة المتبادلة بين العناصر المكونة عند طريق امتداد العنصر المكرر عبره، رصد تتبعه"[3] وقد قسمه هاليداي ورقية حسن إلى أربعة أقسام وهي:

أ/**إعادة عنصر معجمي**: ويراد به تكرار اللفظ مع الحفاظ على المعنى نحو: شرعت في

1-ينظر: محمد خطابي، **لسانيات النّصّ مدخل إلى انسجام الخطاب**، ص23،24.

2. صلاح فضل، **بلاغة الخطاب وعلم النص**(د.ط)، مكتبة لبنان، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، (د.ت)، ص332.

3-صبحي ابراهيم الفقي ،**علم اللغة النصي**،ج2،ص22.

الصعود الى القمة، الصعود سهل للغاية.

ب/الترادف أو شبه الترادف: هذا النوع من التكرار يؤدي الى اختلاف اللفظ والمعنى نفسه

نحو: شرعت في الصعود الى القمة، التسلق سهل للغاية.

ج/الاسم الشامل: نحو: شرعت في الصعود الى القمة، العمل سهل للغاية

د/الكلمات العامة: ويعني بها هاليداي ورقية حسن "مجموعة صغيرة من الاسماء بها احالة معممة مثل: اسم الانسان، اسم المكان، اسم الواقع" [1]نحو: شرعت في الصعود الى القمة، الامر سهل للغاية.

2/التضام: يقصد بالتضام "توارد زوج من الكلمات بالفعل او بالقوة نظر لارتباطهما بحكم هذه العلاقة او تلك"[2]ويكون التضام "بأمرين اما (التوارد)او ان يستلزم أحد العنصرين التحليليين النحويين عنصر اخر ويسمى التلازم او يتنافى معه فلا يلتقي به فيسمى التنافي "وباعتباره التضام وسيلة من وسائل التماسك النصي المعجمي، فهو الاخر له علاقات

تحكمه وهي كالاتي:

ا/التضاد: يبرز دور التضاد في الترابط النصي كلما كان حادا "والتضاد الحاد يعتمد على النقيض ونجد من انواع التضاد: التضاد العكسي مثل باع/اشترى، أو التضاد الاتجاهي مثل: أعلى/أسفل.

1-محمد خطابي ، **لسانيات النص ،مدخل الى انسجام الخطاب** ، ط1،المركز الثقافي العربي، بيروت، 1993،ص25/24.

2-تمام حسان ،**اللغة العربية معناها ومبناها**، ط 3،عالم الكتب ،القاهرة، 2006 ،ص217.

ب/ التنافر: وهو مرتبط بفكرة النفي مثل التضاد: مثل كلمات: خروف، فرس، قط، كلب بالنسبة لكلمة حيوان، ويرتبط أيضا بالرتبة والألوان مثل: ملازم رائد وكذا أحمر أصفر، كما يرتبط بالزمن، فصول، شهور، أعوام.

ج/علاقة الجزء بالكل:

مثل علاقة اليد بالجسم وهذه العلاقات مجتمعة تخلق في النص ما يسمى بالتضام الذي يؤدي الى التماسك النصي من خلال الدلالات المتناقضة.[1]

د/علاقة الالفاظ التي تنتمي الى مجموعة منتظمة:

ويقصد بها مجموعة الألفاظ التي تنتمي إلى نفس القسم العام مثل كرسي، طاولة فهما عنصران من اسم عام هو التجهيز ومن أمثلة ذلك أيضا المحاولة، النجاح، النكتة، الضحك.[2]

وعليه كانت هذه هي أدوات الاتساق التي ركز عليها معظم الباحثين في مجال دراستهم اللسانية للنص، وبتضافر هذه الأدوات يصبح النص متلاحما ومترابط الاجزاء والسمة البارزة عليها أنها شكلية تتضح في ظاهر النص، ولها الدور الفعال في جعل النص وحدة كلية متماسكة وتسهم بشكل في الوصول الى جوهره وهو المعنى المراد من انتاج هذا النص.

1. احمد عفيفي، **نحو النص**، ص114/113.
2. ينظر، محمد حطابي، **لسانيات النص مدخل الى انسجام الخطاب**، ص25.

خلاصة الفصل الثاني

إنّ الاتساق النّصي خاصية تبادلية بين اللفظ وما يحيل عليه تصريحا وتلميحا، وذلك بالاعتماد على المؤشرات الشكلية:" النحوية والمعجمية "، التي تقوم بربط وتقوية جمل ومتتاليات النّص، حتى يصبح بناءً نصيًّا متماسكا، يقوم على ملاحظة ووصف وسائل التماسك والتلاحم بين العناصر المشكّلة لنص ما، من بدايته إلى نهايته، وذلك بتوافر جملة من الوسائل المختلفة في معانيها ووظائفها أهمها (الإحالة، الاستبدال، الحذف، الوصل، الاتساق المعجمي)، للقول بأنّ النص يشكل كلًّا واحدا لا يعرف التجزئة.

وعليه كانت هذه هي أدوات الاتساق النّصّي التي ركّز عليها أنّها شكلية تتضح في ظاهر النّص، ولها الدّور الفعّال في جعل النّص وحدة كلية متماسكة وتسهم بشكل في الوصول إلى جوهره وهو المعنى المراد من إنتاج هذا النّص.

الجانب التطبيقي:

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية لتعليمية الاتساق النصي" في كتاب مدرسي اللغة العربية سنةرابعة متوسط أ نموذجا"

- أولا: أداة البحث.
- ثانيا: منهج الدراسة.
- ثالثا: حدود الدراسة.
- رابعا: مجتمع البحث وعينته.
- خامسا: أهمية الدراسة.
- سادسا: طريقة توزيع البيانات.
- سابعا: عرض نتائج الدراسة وتحليلها.

بعد أن أتممنا الفصل النظري الذي كان يهدف إلى إزالة الغموض عن بعض المصطلحات التي لها دورا هاما في تحقيق المقاربة النصية، والتي بدورها تساعد الأستاذ والتلميذ معا على أنتاج النصوص بمختلف أنواعها، وللتأكيد على هذا الكلام تطرقنا إلى استبيان موجه إلى أساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط.

أولا: أداة البحث

تتمثل في مجموع الوسائل والأدوات في عملية جمع بيانات المادة العلمية تتم بأدوات دراسة متعددة، واعتمدنا في إطار دراستنا الميدانية على الاستبانة كأداة من ادوات البحث الميداني، والتي تعرف على أنها مجموعة الأسئلة المكتوبة ورقيا أو رقميا للحصول على معلومات لموضوع معين، ويتم إرسالها إما عن طريق البريد العادي او ترسل عبر البريد الالكتروني أو توضع على موقع على شبكة المعلومات أو تسلم مباشرة للفرد المعني بالدراسة، ومن أهم خصائصها أنها تترك حرية أكبر للمستجوب دون أية تأثيرات خارجية من قبل الباحث كما هو شأن المقابلة.[1]

وتعرف أيضا على أنها عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معين، تقدم لعينة من الأفراد للإجابة عنها، وتعد هذه الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط ولا يحتاج إلى شرح إضافي.[2]

فعلى سبيل المثال الإحاطة بالمعلومات الكافية حول وضع معين يأتي الاستبيان كمحطة استفسارية تجمع بين الآراء والمقترحات وبين التجربة والخبرة المقدمة من طرف أصحاب

1-ينظر، إبراهيم البختي، **الدليل المنهجي لإعداد البحوث العلمية**، المذكرة، الأطروحة تقرير المقال وفق طريقة (IMRD) مخبر وجامعة المؤسسة والتنمية المحلية المستدامة، ط4، ورقلة، الجزائر (د س)، ص: 86.

2-أحمد عباد، **مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي**، (د ط)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر،2006 ص 121.

الاختصاص الذين يمثلون العينة المختارة، وفي حدود الصياغة الواضحة والإعداد البسيط لمحتوى الاستبيان. تترجم إجابات العينة المختارة الواقع الميداني لموضوع الدراسة حتى يتسنى بعد ذلك اقتراح الحلول واتخاذ الاجراءات اللازمة.

وقد وقع أن الاستبيان هو الملائم ومساعد أكثر من غيره للوصول إلى النتائج المستهدفة من خلال دراستنا لهذا الموضوع حيث تضمنت هذه الاستبانة مجموعة أسئلة المختلفة أضافها وتعددت لأسئلة بين أسئلة مغلقة أخرى مفتوحة في النوع الأول، أي الأسئلة المغلقة والتي تعرف بأنها "الأسئلة التي يطلب من المفحوص اختيار الاجابة الصحيحة من مجموعة الاجابات مثل: نعم/ لا/ كثيرا/ قليلا/ نادرا.[1] أما النوع الثاني هو الأسئلة المفتوحة ومفهومها على أنها " أسئلة مفتوحة تعطيه الحرية في الإجابة حسب وجهة نظره وهذا يساعد الباحث على التعرف على الأسباب والعوامل والدوافع التي تؤثر على الآراء والحقائق".[2]

- وتوزعت هذه الأسئلة على البيانات الشخصية ومحورين:
- البيانات الشخصية: المعنيون أساتذة اللغة العربية الرابعة متوسط وضم ثلاثة أسئلة والهدف من ذلك معرفة الأمور اللازمة عن الفئة المستهدفة وخبرتهم المهنية.
- المحور الأول: المعنون ب:" مفهوم الاتساق النصي لدى أستاذ التعليم المتوسط" حوى ستة أسئلة والهدف من وضع هذا المحور هو معرفة استيعاب وهضم لاتساق لدى الأستاذ وقدرته على إيصال المعلومات للتلميذ.

1-ذوقان عبيدات وآخرون، **البحث العلمي "مفهومه وأدواته وأساليبه"** (د ط)، مصر، القاهرة، دار الفكر،1984 ص: 123.

2-رجاء وجيد دويدري، **البحث العلمي أساسيته النظرية وممارسته العملية**، ط1، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2000 ص 334.

- المحور الثاني: والذي جاء بعنوان " أثر الاتساق النصي في مدارك التلميذ اللغوية" والذي اشتمل على ثمانية أسئلة صممت هذه الأسئلة بهدف معرفة مدى استيعاب التلميذ لآليات الاتساق النصي.

ثانيا: منهج الدراسة

يعد المنهج اللبنة الأساسية لكل دراسة بغض النظر عن نوع هذه الدراسة سواء كانت نظرية او تطبيقية أو ميدانية، وبناء وأسس وخطوات المنهجية التي تعتمد للتقصي عن الحقائق العلمية أو فحصها.[1]

ومن هنا فالمنهج يعتمد على مجموعة القواعد المنظمة والمعروفة على المستوى العلمي يسير وفقها الباحث للوصول الى نتائج موضوع دراسته.

وعلى هذا المنهج فقد اعتمدنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

- المنهج الوصفي: يعرف المنهج الوصفي كونه " طريقة علمية يصف فيها الباحث الظاهرة بشكل كيفي أو كمي، ومن ثم طرح مجموعة من التساؤلات المبهمة، والقيام بعملية تجميع البيانات والمعلومات، من خلال مجوعة من الأفراد التي تتضح فيهم الخصائص ومن ثم تحليلها لبلوغ النتائج والقيام بالتفسير.[2]

وبهذا فإن الغاية من تطبيقه في الجانب الميداني هو وصف المسار المنهجي للدراسة الميدانية والتعليق والتعقيب على النسب المئوية المتحصل عليها من أجوبة الاستبيان وتفسير النتائج المتوصل إليها في ختام هذه الدراسة.

1-ينظر، علي معمر عبد المومن، **البحث في العلوم الاجتماعية "أساسيات وتقنيات وأساليب"**، ط1، دار الكتب الوطنية، ليبيا، بنغازي، 2008 ص14.

2-محسن تاجر، **المنهج الوصفي**، قسم إنسانيات والعلوم الانسانية اللغة العربية، 2021 ص02-03.

ثالثا: حدود الدراسة

1-المجال المكاني: يقصد به المكان أو الموقع الذي أقيمت فيه الدراسة الميدانية، حيث أجريت دراستنا الميدانية في حدود الرابعة من طور المتوسط بولاية بسكرة حيث وجهت استمارة الاستبيان لأساتذة الطور المتوسط في بسكرة حوالي تسع متوسطات وهذا ما أسهم بضرورة الحال في الحصول على نتائج ميدانية دقيقة قابلة للتعميم.

2-المجال الزمني: بعد المجال الزمني هو الزمن المستغرق لإجراء الباحث لدراسته الميدانية وهو المحدد في هذه الدراسة من بداية نوفمبر إلى أواخر أفريل 2022 كما أن الوقت المحدد لتوزيع استمارة البحث وجمعها كان ما بين 2022/05/15 إلى غاية 2022/05/26 ثم جمعها وقد كان الوقت متقاطع مع الامتحانات، حيث عدد كبير لم يجيبوا عليها لعدم ايجاد الوقت.

3-المجال البشري: ونقصد به المجتمع الانساني المستهدف من خلال هذه الدراسة، وتعرفه نادية عاشور بأنه "جميع الأفراد والأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث، إذ هي كل الأفراد أو الأحداث أو المشاهدات موضوع البحث او الدراسة."[1]

ولأننا لا نستطيع دراسة المجتمع الأصلي المستهدف في هذه الدراسة الميدانية بصفة كلية وشاملة فقد اعتمدنا على نموذج مصغر له يطلق عليه مصطلح العينة.

1-نادية عاشور وآخرون، **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، د ط، مؤسسة حسين راس الجبل، قسنطينة، الجزائر، 2017 ص226.

رابعا: مجتمع البحث وعينته

وتستخدم العينة كأساس لتقدير الكل الذي يصعب أو يستحيل دراسته بصورة تامة لأسباب ترجع لواقع الظاهرة أو للكلفة أو الوقت.[1]

أما مجتمع البحث فيتكون من مجموع مدرسي مادة اللغة العربية في متوسطات بلدية بسكرة والذي يبلغ عددهم 48 أستاذا وقد كانت العينة من هؤلاء تمثل 26 أستاذا، تقع عليهم هذه الدراسة.

خامسا: أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة المعاينة الميدانية لتعليمية الاتساق النصي في الكتاب المدرسي " كتاب اللغة العربية سنة رابعة متوسط أنموذجا".

- إثراء ميدان البحوث التربوية بواحد من الموضوعات الهامة التي شغلت ولا تزال تشغل المهتمين في مجال التعليمية.
- المساهمة في تقديم اقتراحات وتوصيات عملية للحقل التربوي.
- الكشف عن ملامح الممارسة العملية لتحليل النصوص العربية بطريقة الاتساق النصي.

سادسا: طريقة توزيع البيانات

جاءت بيانات الدراسة موزعة على مجموعة من الجداول، حيث تم احتساب التكرار في الإجابات المتحصل عليها، وبعد الانتهاء من جمع الاستبيانات المسلمة إلى أساتذة اللغة العربية للطور المتوسط إذ قمنا بصب النتائج المتوصل إليها في شكل نسب مئوية كالآتي:

النسب المئوية =التكرار× 100 ÷ المجموع

1-ينظر، صلاح الدين شروخ، **منهجية البحث العلمي للجامعيين** (د ط)، دار العلوم للنشر، عنابة، 2003، ص23.

على أن تأتي هذه النسب والتكرارات مبينة في الجداول المعتمدة، التي تم فيها مراعاة خصوصية كل محور وتعليماته على حدا، وقد كان اعتماد هذه الطريقة مرتبطا بتسهيل وتنظيم عملية تحليل النتائج والتعليق عليها فيما بعد.

سابعا: عرض نتائج الدراسة وتحليلها

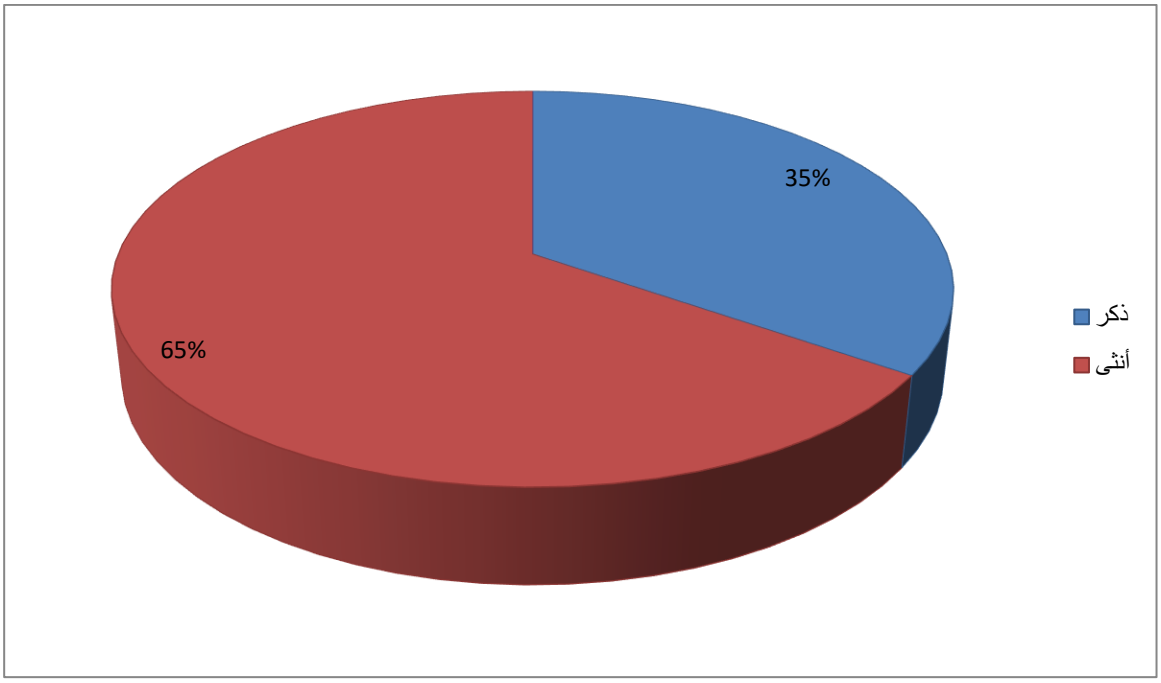
خصصنا عرض نتائج الدراسة بمجموعة من الجداول التي أوضحت الإجابات المختلفة لأسئلة الاستبيان مع بيان تكراراتها في شكل نسب مئوية، ولقد التزمت عملية عرض نتائج الدراسة بالترتيب المنطقي لمحاور الاستبيان وأسئلته، إذ تم عرض نتائج كل محور في مجموعة من الجداول حسب ما تضمنه هذا المحور من أسئلة وتعليمات واستناد إلى ذلك جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- توزيع أفراد العينة حسب خاصية الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	9	%34.6
أنثى	17	%65.3
المجموع	26	%100

جدول رقم(01): يوضح توزيع أفراد العينة حسب خاصية الجنس



الشكل رقم(01): دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة حسب خاصية الجنس.

نلاحظ من خلال جدول رقم (01) أن أفراد العينة يتمايزون من حيث الجنس، حيث قدرت نسبة الذكور ب 35%، في حين بلغت نسبة الإناث ب 65%.

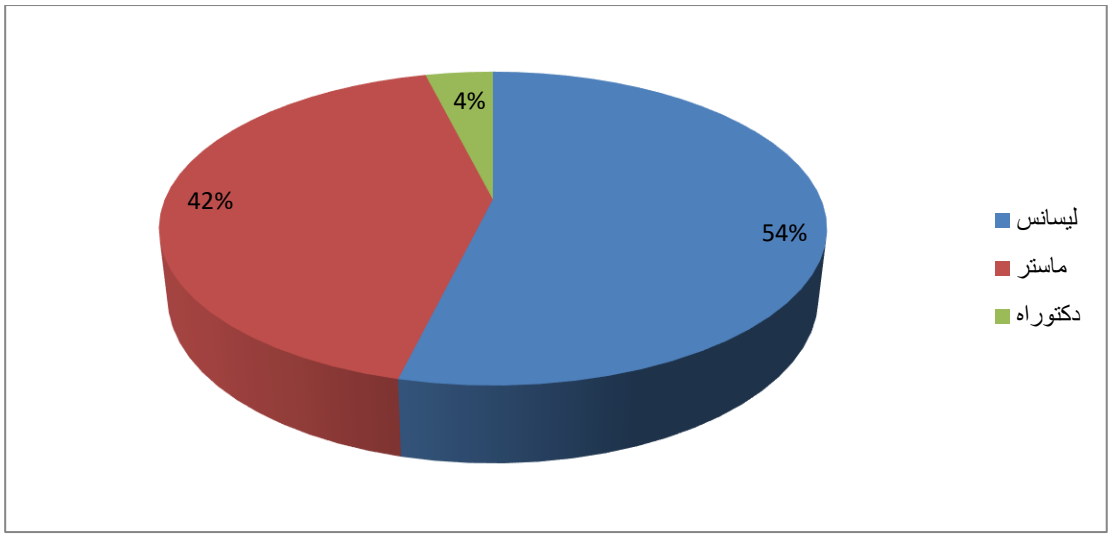
وبهذا نلاحظ أن نسبة الذكور أقل من نسبة الإناث، وهذا راجع ربما لبعض الاعتبارات، منها أن أغلب الإناث يتجهن نحو مهنة التعليم، لأن دور المرأة داخل الأسرة يسهل من مهامها في مهنة التعليم، فهي في البيت بمثابة الموجه و المربي والناصح والمرشد، وهذا سبب هام يكفل دافعيتها إلى التمسك بهذه المهنة، وبطبيعة الحال فإن مناصب العمل متاحة لهن أكثر من الذكور، بينما يرجع انخفاض الذكور ربما لميولتهم وقدراتهم البدنية فهذا يجعلهم يزاولون أعمال أخرى، غير التي يرغب إليها الإناث، وربما كذلك توجه الذكور في أغلب الأحيان إلى دراسة الفروع العلمية في حين تتوجه الإناث إلى دراسة الفروع الأدبية، وهذا الأمر ينجر عنه بطبيعة الحال إجراء آخر يتمثل في تدريس الإناث للمواد الأدبية، في حين يذهب الذكور في الغالب إلى تدريس المواد العلمية،

وكذلك ارتفاع نسبة المواليد بالنسبة للإناث على عكس الذكور، وهذا ما تشير إليه إحصائيات المواليد للسنوات الأخيرة.

2-توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي:

المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	14	53.8%
ماستر	11	42.3%
دكتوراه	1	%3.9
المجموع	26	%100

جدول رقم (02):يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي



الشكل رقم (02): دائرة نسبية توضح المستوى التعليمي للأساتذة

من المعروف أن الجامعة الجزائرية قد تبنت نظام LMD بحيث تكون الدراسة في:

1) مرحلة الليسانس (03) ثلاث سنوات.

2) مرحلة الماستر (02) سنتين.

3) مرحلة الدكتوراه (03) سنوات.

وفي كل مرحلة يبقى الطالب مخيرا أمام متابعة مساره الجامعي في المراحل اللاحقة أو إنهاءه بالحصول على شهادة نجاح بعد استكمال الرصيد العلمي لمرحلة معينة، ولا شك أن الالتزام بهذه النظامية في التعليم الجامعي يفتح المجال أمام إخراج فئات من المستويات العليمة المختلفة للالتحاق بالحياة المهنية.

فيمكن أن نربط تلك الإحصائيات والنسب ببعض الاستنتاجات المتوصل إليها من خلال ما يبينه الجدول أعلاه، فنسبة 53.8% المتعلقة بالأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس توحي أن التوظيف كان في الطور المتوسط مقتصرا على الحائزين فقط على شهادة الليسانس، كما أن الجهود المكثفة آنذاك من أجل تحقيق تعليم شامل أمكنت من الاستعانة بهذا المستوى العلمي، أما نسبة 42.3% التي تحدد أفراد العينة المتحصلين على شهادة الماستر وهذا يشير إلى أن مزاولة التعليم في طور الماستر تخضع لشروط معينة، تضبطها وزارة التعليم العالي بحيث تمكن الطلبة المتفوقين من مواصلة الدراسة في هذه المرحلة، لأن الاعتماد على مستوى أعلى في التوظيف من شأنه أن يخلق أريحية كبيرة داخل المسار التعليمي/التربوي.

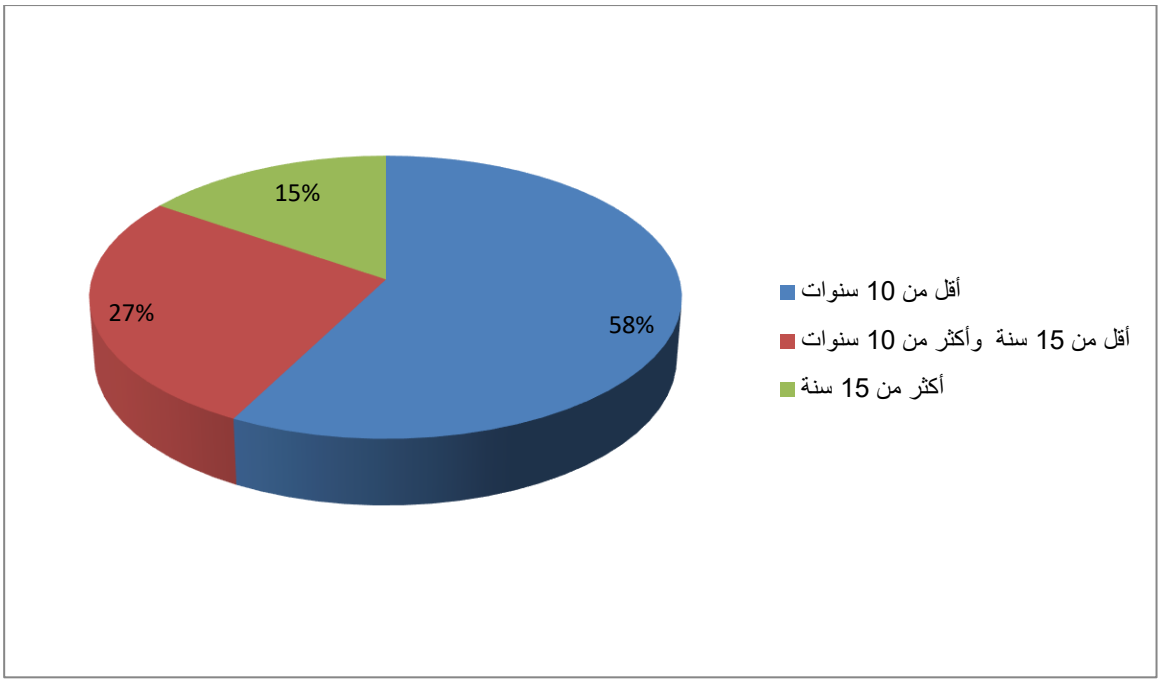
والحديث عن نسبة 3.9% الخاصة بالأساتذة المتحصلين على شهادة الدكتوراه يوضح كثيرا من الأمور الشائعة في قطاع التعليم بوجه عام وفي الطور المتوسط بوجه خاص، إذ تمكنا من إيجاد مبررات لهذه الإجابات والتي يمكن أن تلخصها النقاط الآتية:

- عدم الحصول على منصب أستاذ التعليم العالي سبب راجع للالتزام بالوظيفة التعليمية في الطور المتوسط بعد إنهاء مدة التكوين في الطور الثالث والحصول على شهادة الدكتوراه.

3. الخبرة المهنية لأفراد العينة:

الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	15	57.6%
أقل من 15 سنة و أكثر من 10 سنوات	7	27%
أكثر من 15 سنة	4	15.4%
المجموع	26	100%

جدول رقم (03): يوضح الخبرة المهنية لأفراد العينة.



الشكل رقم (05): دائرة نسبية تمثل أقدمية الأساتذة حسب سنوات العمل.

يقدم الجدول أعلاه إحصائيات خاصة لكل سنوات الخبرة بالنسبة لأفراد عينة الدراسة، حيث توضح هذه الإحصائيات أن نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة في التعليم أقل من 10 سنوات قد بلغت 57.6%، وهي النسبة الأكثر ارتفاعا مقارنة بنسب سنوات الخبرة الأخرى. حيث تشارك هذه الفئة من الأساتذة بخبرتها الكبيرة في التسيير الناجح للعملية التعليمية والارتقاء بمستوى التعليمات نحو الأفضل من خلال ما يتحقق من كفايات معرفية وتواصلية ومنهجية لتلاميذ الطور المتوسط.

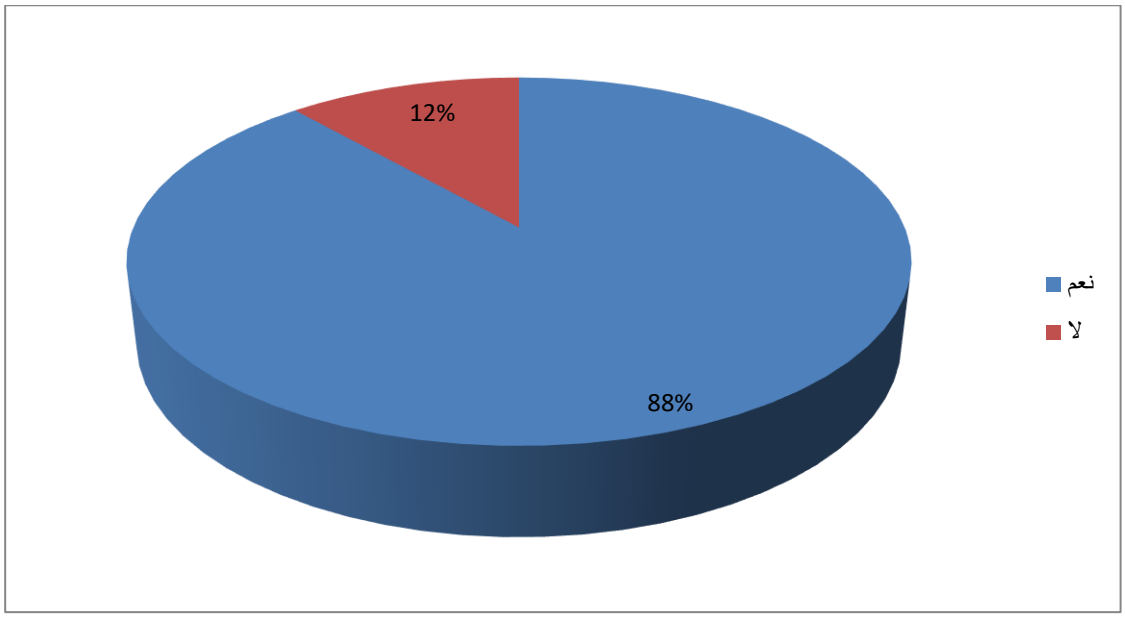
أما بالنسبة للفئة ذات الخبرة ما بين ال 10 و15 سنة فقد تجلت نسبتها ب 27% وهي النسبة الثانية في الجدول أن هؤلاء يمكن الاستفادة منهم لأنهم درسوا جميع المراحل في المتوسط ولهم الأقدمية في العملية التعليمية، وأنهم على دراية واضحة بالمناهج المختلفة في التعليم (مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني) ذلك أن الجيل الأول مختلف تمام عن الجيل الثاني.

المحور الثاني: مفهوم الاتساق النصي لدى أستاذ التعليم المتوسط

1-هل ظاهرة الاتساق النصي كمفهوم واضحة لديك؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	88.5%
لا	3	11.5%
المجموع	26	100%

الجدول رقم(04): يوضح مدى وضوح ظاهرة الاتساق النصي لدى الأساتذة



الشكل رقم (06): دائرة نسبية تبين مدى وضوح ظاهرة الاتساق.

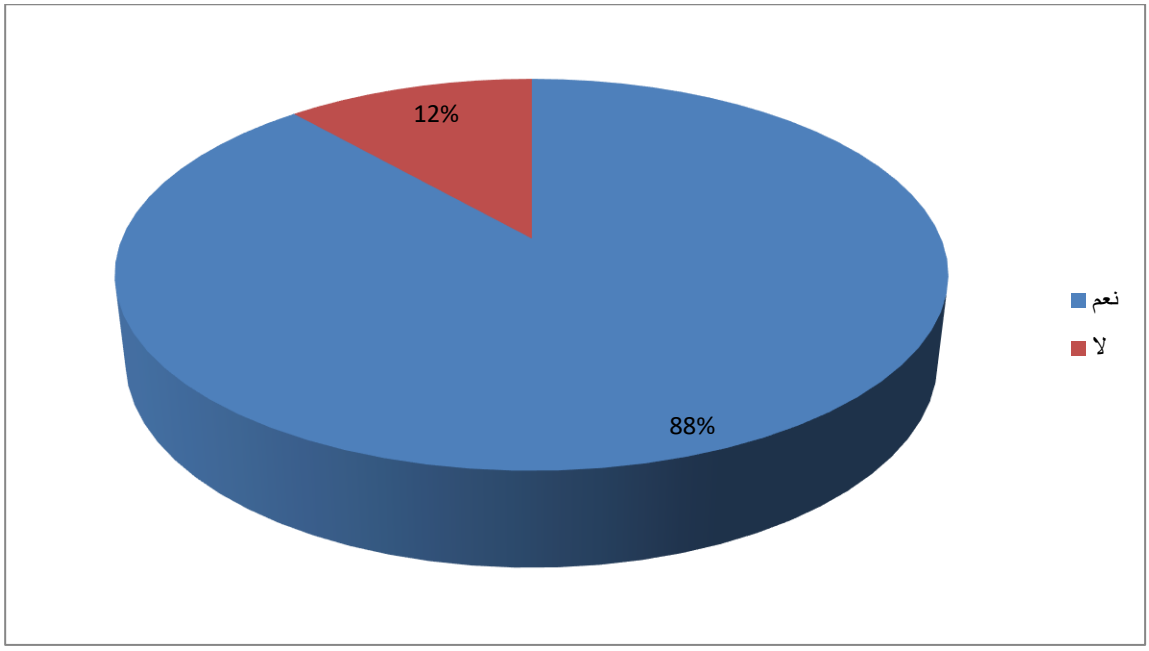
من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول يتبين لنا أن نسبة الإجابة الأكثر تداولا هي نعم بنسبة 88.5 % وهذا إن دل فيدل على أن ظاهرة الاتساق واضحة بالنيابة للمعلمين وقد أعطت إضافة جديدة للنصوص في مرحلة المتوسط خاصة مستوى سنة رابعة، ومن جهة

أخرى الفئة 11.5% كانت تمثل الإجابة ب لا وهنا يتضح أن الأساتذة لم يتم استيعابهم لظاهرة الاتساق ومفهومها خاصة في العملية التعليمية بحيث يعرف الاتساق بأنه الربط النحوي الذي يختص بالوسائل التي تتحقق بها خاصية الاستمرارية في البنية الشكلية للنص، ويترتب على هذا المعيار اجراءات تتمحور في ظهور العناصر السطحية على شكل وقائع، ويتم تنظيمها مع بعض نحويا وذلك عن طريق مجموعة وسائل الاتساق للمحافظة على كينونة النص.[1]

1. هل تدرك فحوى عناصر الاتساق النصي نظريا؟

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	23	88.5%
لا	3	11.5%
المجموع	26	100%

الجدول رقم(05): يوضح مدى إدراك الأساتذة لفحوى عناصر الاتساق النصي نظريا



1ينظر، دي بوجراند، **النص والخطاب والإجراء**، تر: تمام حسان، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1998 م، ص103.

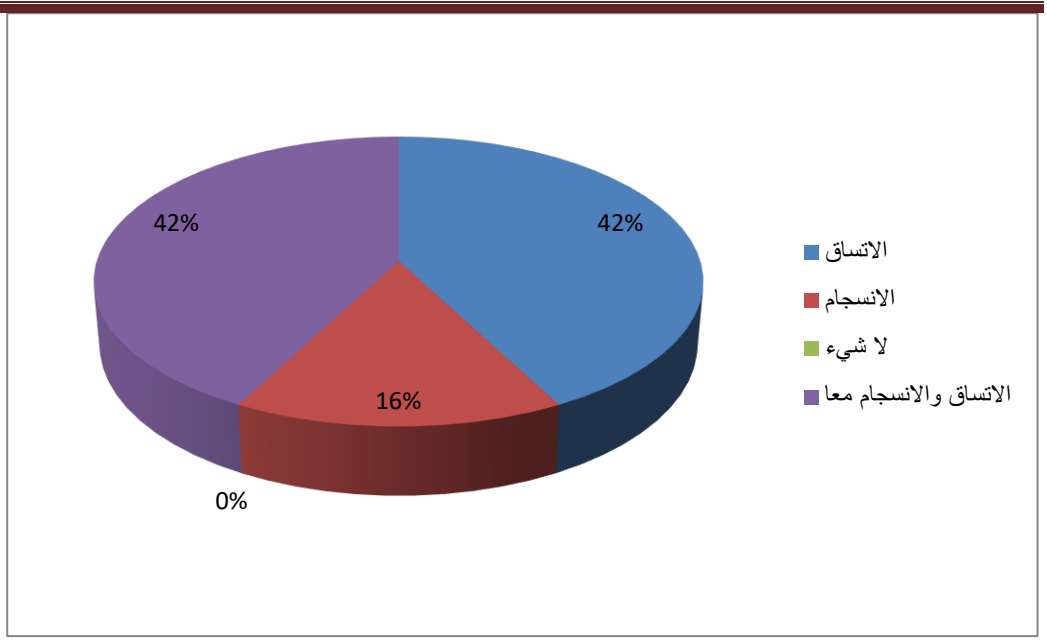
الشكل رقم (07): دائرة نسبية توضح مدى إدراك الأساتذة لفحوى عناصر الاتساق النصي نظريا.

- من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول اعلاه يتبين لنا أن معظم الأساتذة على دراية ب.5% وهذا ما يؤكد لنا أن الاتساق النصي يحتوي على عناصر سهلة وواضحة يمكن الاطلاع عليها خاصة من قبل الأساتذة ذوي الخبرات العالية في مجال اللغة العربية، وبالتالي يكون عناصر الاتساق وكانت نسبتهم مقدرة ب 88 باستطاعتهم شرحها وتسهيلها على التلاميذ، ومن جهة أخرى نجد أن نسبة الغير مدركين لعناصر الاتساق كانت منخفضة 11.5% وذلك راجع إلى قلة معرفتهم او عدم اهتمامهم بهذه العناصر واعتبارها شيء سطحي لا يمكن الاعتماد عليه في الحكم على النصوص المختلفة.

1. ما هي عناصر النص التي تدركها؟

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
الاتساق	11	42.3%
الانسجام	4	15.4%
لا شيء	0	0%
الاتساق والانسجام معا	11	42.3%
المجموع	26	%100

الجدول رقم (06): يوضح عناصر الاتساق التي يدركها الأساتذة أكثر.



الشكل رقم (08): دائرة نسبية توضح عناصر الاتساق التي يدركها الأساتذة أكثر.

- من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن أغلب عناصر النص معرفة من قبل الأساتذة هو الاتساق بالدرجة الأولى لما له من أهمية في أغلب المحتويات التعليمية (النصوص) وما يحققه من ترابط نحوي، وجاءت نسبته 42.3% بإجابات بعض الأساتذة، أما الفئة ذات النسبة 15.4% فهي التي تمثل معرفة الأساتذة بالانسجام كونه عنصر من عناصر النص، والأساتذة الذين لا يعرفون عناصر النص جاءت نسبتهم 00% وهذا معناه أن معظم المعلمين على دراية بعناصر النص بغض النظر على اختلافهم حول الاتساق والانسجام وجاءت نسبة متساوية مع الاتساق ب 42.3% معرفة الأساتذة للاتساق والانسجام معا وهذا مفاده أنهم يستطيعون التمييز بينهما وتوظيفهما في دراسة النصوص التعليمية وتسهيل فهمها بالنسبة للتلاميذ.

حيث يعرف الاتساق بأنه: التماسك والترابط بين الأجزاء النصية وما يهتم به في الوسائل اللغوية (الشكلية) والمراد منها التوصل الى العناصر المكونة لجزء من الخطاب أو خطاب برمته.[1]

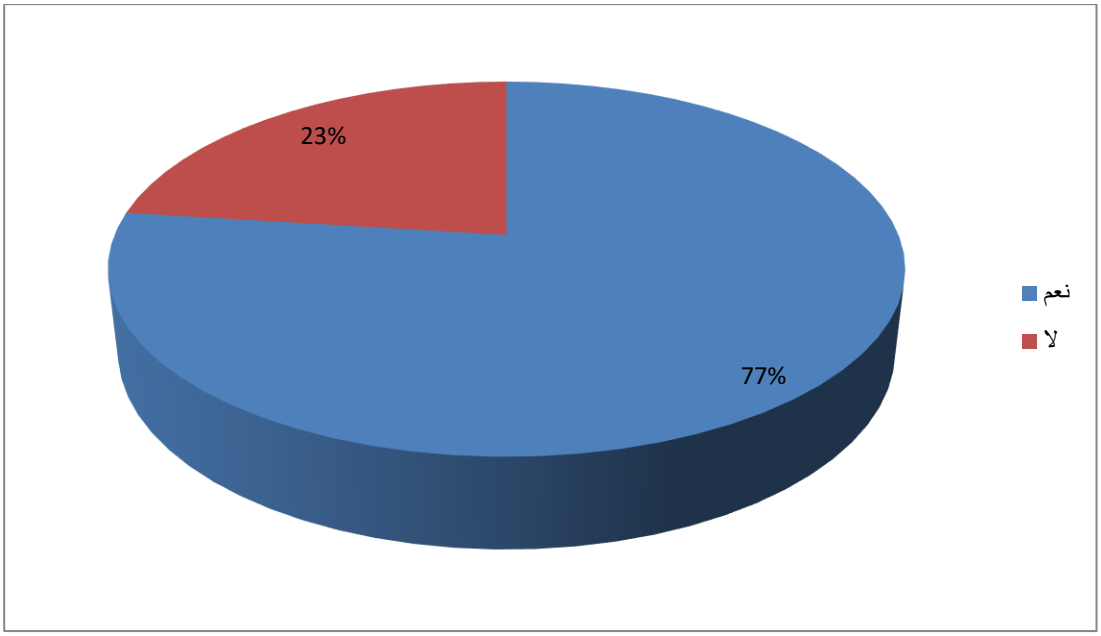
1ينظر: محمد خطابي، **لسانيات النص**، مدخل الى انسجام الخطاب، ط2، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2006م، ص05.

أما الانسجام فقد عرف على أنه متضمن الحكم وذلك عن طريق الحدس والبديهة ويكون على درجة من المزاجية حول الكيفية التي يشتغل بها النص.[1]

2. هل تمارس عمليا تحليل النصوص العربية بطريقة الاتساق النصي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	77%
لا	6	23%
المجموع	26	100%

الجدول رقم (07): يوضح مدى ممارسة الأساتذة لتحليل النصوص العربية بطريقة الاتساق النصي.



1ينظر: نعمان بوقرة، **المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب**، دراسة معجمية، ط1، جدار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2009م، ص92.

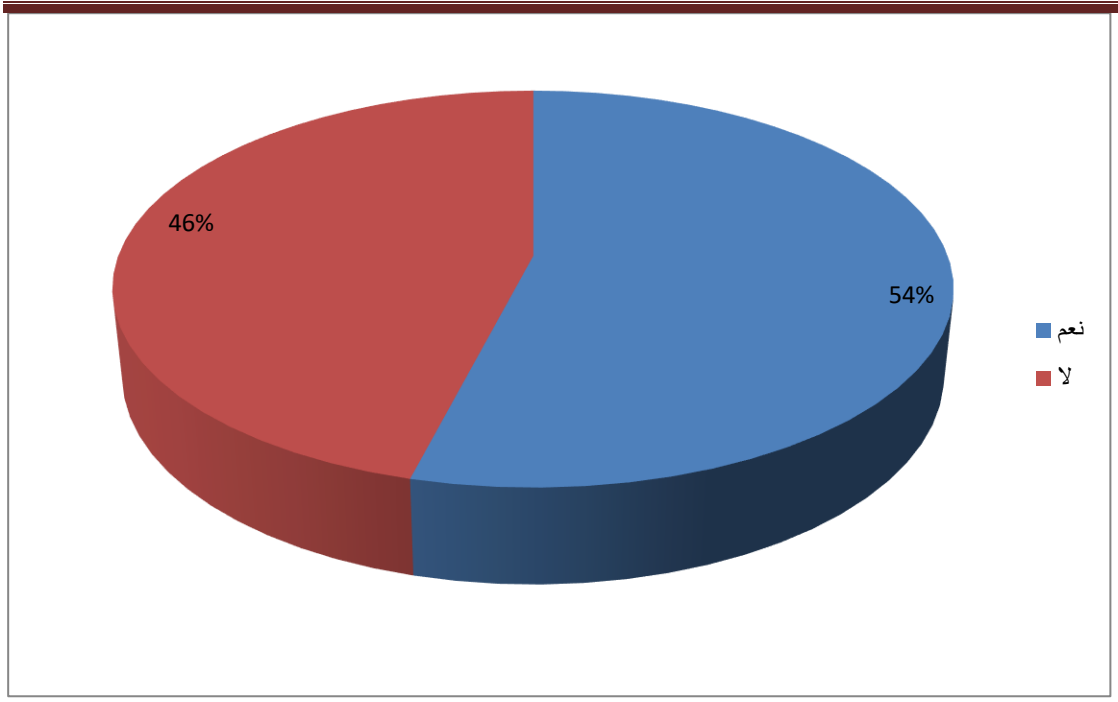
الشكل رقم (09): دائرة نسبية توضح مدى ممارسة الأساتذة لتحليل النصوص العربية بطريقة الاتساق النصي.

- من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة الذين يمارسون تحليل النصوص العربية بطريقة الاتساق النصي من الأساتذة مرتفع بنسبة 77% وذلك راجع ربما للخبرة الطويلة في هذا المجال واستيعابهم لظاهرة الاتساق من خلال الممارسة وايصال الأفكار للتلاميذ على مدار سنوات من التعليم، ومن جهة نجد أن نسبة الممارسين لعملية تحليل النصوص منخفضة نوعا ما بنسبة 23% فيمكن القول كما ذكرنا سابقا أن هذا راجع لعدم استيعابهم لظاهرة الاتساق وعدم اعتباره عنصر أساسي للحكم على النصوص المختلفة خاصة النصوص التعليمية.

3. هل يدرك التلاميذ الأثر الجيد لهذا الأسلوب في الدراسة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%54
لا	12	46%
المجموع	26	100%

الجدول رقم (08): يوضح مدى إدراك التلاميذ الأثر الجيد لهذا الأسلوب في الدراسة من خلال ممارسة الأستاذ لتحليل النصوص بطريقة الاتساق النصي.



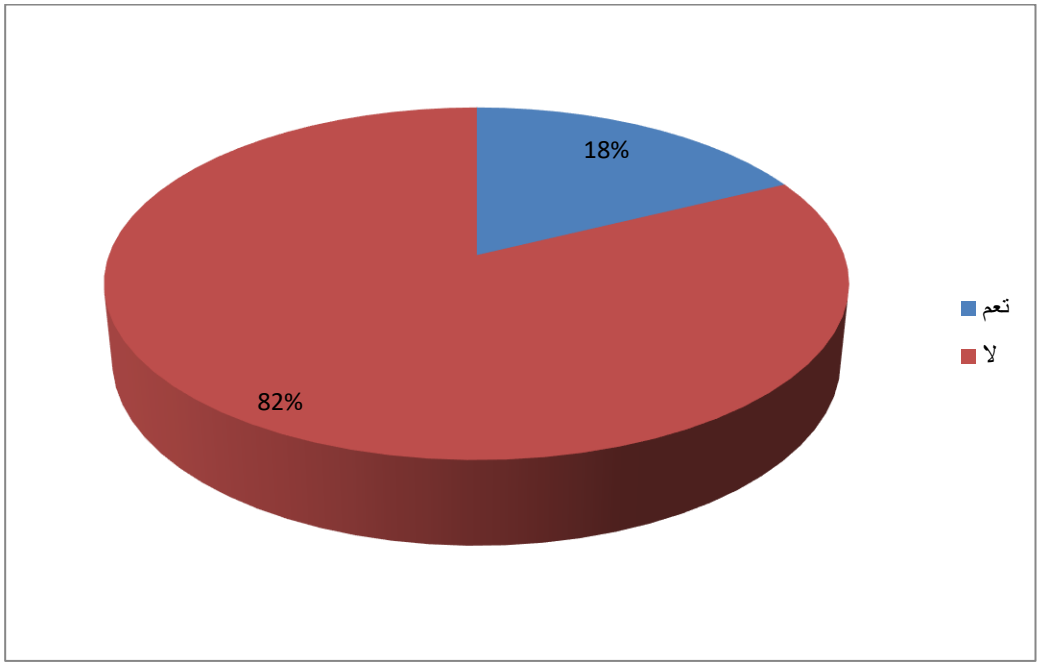
الشكل رقم (10): دائرة نسبية توضح مدى ادراك التلاميذ الأثر الجيد لهذا الأسلوب في الدراسة من خلال ممارسة الأستاذ لتحليل النصوص بطريقة الاتساق النصي.

- من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن إدراك التلاميذ للأثر الجيد لأسلوب دراسة النصوص من خلال الاتساق جيدة نوعا ما بنسبة 54% وهذا راجع للطريقة التي يعتمد عليها الأساتذة في إيصال المعلومة وتوضيحها للتلاميذ ومهمة التلاميذ في هذه المرحلة تتمثل في التركيز والاستيعاب لكي تتجلى مهمة المعلم في تحقيق الهدف التعليمي، ومن جهة جاءت نسبة مقاربة نوعا ما لتحقيق الأثر، وهي عدم إدراك التلاميذ لهذا الأثر بنسبة 46% ويمكن القول هنا أن التلاميذ لم يحفزهم موضوع الاتساق ولم يلقوا له بالا لأن الأساتذة في هذه الفئة لم يعطوه الأهمية المراد إيصالها وذلك باعتبارهم موضوع الاتساق سطحي ولا يعتبر مقياسا لتحليل النصوص التعليمية.

4. هل توافق على أن تحليل النصوص العربية بطريقة الاتساق النصي لها فاعلية لدى فهم التلاميذ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	69%
لا	8	31%
المجموع	26	100%

الجدول رقم (09): يوضح مدى موافقة الأساتذة على تحليل النصوص بطريقة الاتساق النصي ومدى تفاعل التلاميذ لهذه الظاهرة.



الشكل رقم (11): دائرة نسبية توضح مدى موافقة الأساتذة على تحليل النصوص بطريقة الاتساق النصي ومدى تفاعل التلاميذ لهذه الظاهرة.

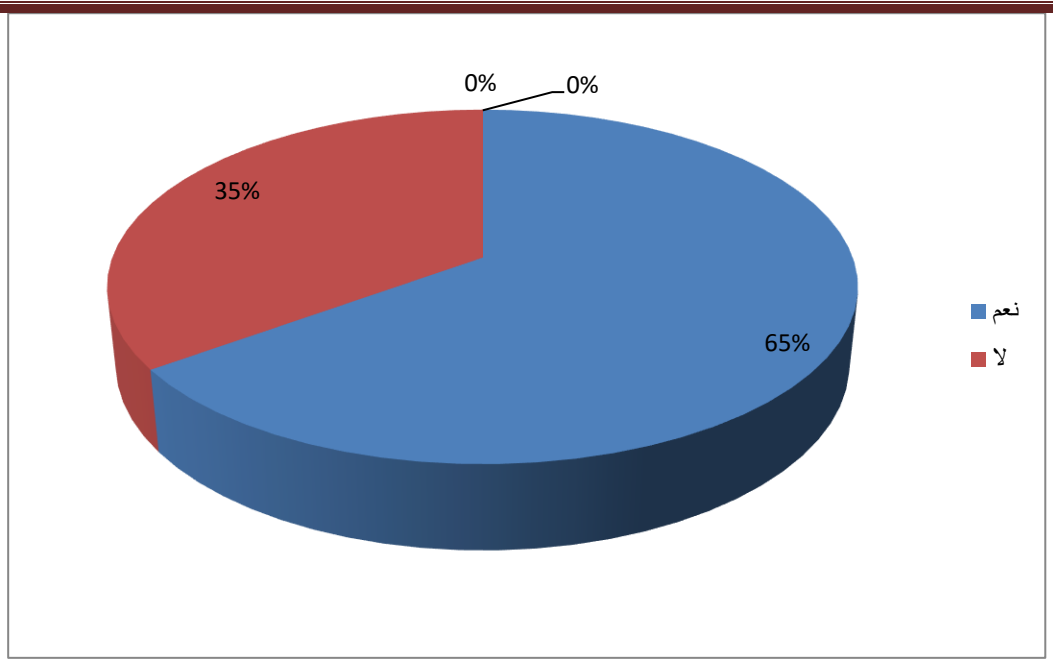
- من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن معظم الأساتذة يوافقون على أن تحليل النصوص العربية بطريقة الاتساق النصي لها فاعلية لدى فهم التلاميذ بنسبة 69%وذلك يتضح من خلال استدراك عناصر الاتساق المختلفة وتحمس التلاميذ لمعرفتها واستخراجها من النص وتبيان أهميتها في تسهيل الفهم و تحقيق الترابط بين الجمل وهنا يتم مشاركة التلاميذ وتفاعلهم مع محتوى ظاهرة الاتساق باعتبارهم محور العملية التعليمية في هذه الاصلاحات الجديدة، بينما انخفضت النسبة عند بعض الأساتذة بنسبة 31% مقارنة فكانت الإجابة ب لا على هذا السؤال عند بعض الأساتذة ويمكننا القول أن هذا راجع لعدم اعطاء الأهمية البالغة لموضوع الاتساق مقارنة مع المواضيع الأخرى النحوية والصرفية فيقل التفاعل لدى التلاميذ حيال هذا الموضوع ويستوعبونه بطريقة عادية.

المحور الثالث: أثر الاتساق النصي في مدارك التلميذ

5.هل أضافت اللسانيات النصية من خلال الاتساق جديدا للنشاط الإنتاجي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	65%
لا	9	35%
المجموع	26	100%

الجدول رقم(10): يوضح مدى إضافة اللسانيات النصية للجديد من خلال الاتساق حسب آراء الأساتذة.



الشكل رقم (12): دائرة نسبية توضح مدى اضافة اللسانيات للجديد من خلال الاتساق حسب آراء الأساتذة.

- من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن عدد الموافقين من الأساتذة للإجابة "بنعم" على الإضافات الجديدة للسانيات النصية جاءت بنسبة 65% وهذا يؤكد على أن الاتساق عنصر مهم في النصوص ويمكن به معرفة مدى تناسقها وترابطها

ومدى ملائمتها لمستوى التلاميذ مما يقودهم إلى إنتاج تعابير بطريقة متناسقة حتى ولو احتوت على مجموعة من الأخطاء، وهذا راجع إلى كل أستاذ وحسب طريقته في توضيح درس الاتساق. ومن جهة أخرى جاءت نسبة الأساتذة الغير موافقين على هذا الرأي ب 35% وذلك راجع إلى عدم اهتمام هؤلاء بدرس الاتساق واعتباره سطحيا يمكن معرفته نظريا فقط ويمكن أنهم اهتموا في انتاج النصوص على الجانب التركيبي والنحوي وتوظيف ما تطرقوا إليه في النحو والصرف في التعابير.

التعليل:

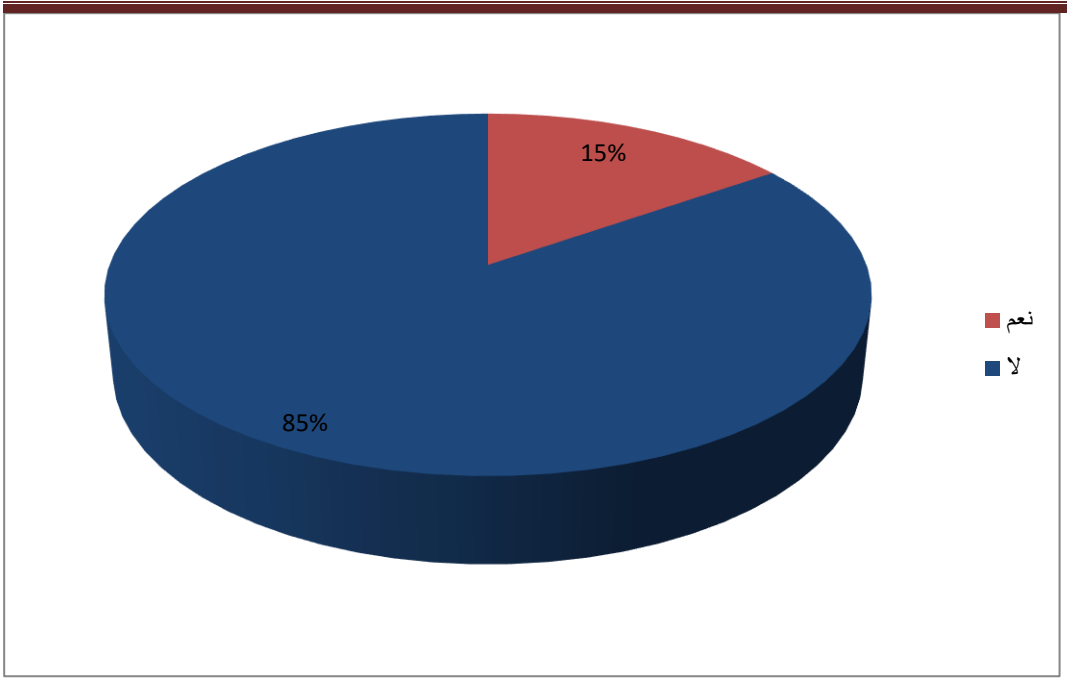
وقد لاحظنا من خلال الإجابات اختلافا في التعليل فكانت الإجابة الغالبة عند الأساتذة أنّ الاتساق ساهم في بناء قواعد جديدة منطقية ودلالية وتركيبية وتقديم شكل جديد من

أشكال التحليل لبنية النص وتصور معايير التماسك وبهذا يتمكن المتعلم من إدراك أهميته في الانتاج النصي وتوظيفه يدل على الاطلاع والتمكن.

6. هل ساهم الاتساق في الكشف عن جوانب الضعف لدى التلميذ عند قراءته لنص ما؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	58%
لا	11	42%
المجموع	26	100%

الجدول رقم (11): يوضح مدى مساهمة لاتساق في الكشف عن جوانب الضعف لدى التلميذ عند قراءته لنص ما.



الشكل رقم (13): دائرة نسبية توضح مدى مساهمة الاتساق في الكشف عن جوانب الضعف لدى التلميذ عند قراءته لنص ما.

- تبين النتائج أن جل الأساتذة بنسبة 58% اتفقوا على أن الاتساق ساهم في الكشف عن جوانب الضعف لدى التلميذ عند قراءته لنص ما، وذلك يكشف لنا مدى تمكن التلميذ من اللغة وربطه بين أفكاره وتوظيفه للأدوات التي تحقق الاتساق والانسجام في النص، كما تبين الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في الربط بين التراكيب اللغوية وعلاقاتها بالمعاني، كما أنها تقتصر فقط على الوصول إلى المعنى، بل تسعى إلى البحث عن الكيفية التي ساهمت في تشكيل هذا المعنى وصياغته ن بهذا يتبين الاقتدار من عدمه لدى التلميذ، فالاتساق إذن يساعد وبشكل كبير في الكشف عن جوانب الضعف لدى التلميذ عند قراءته لنص ما، لأنها تظهر ما أخفق وما وفق فيه، كما تظهر مواطن الضعف والخلل ومحاولة تداركها وتفادي الوقوع فيها.

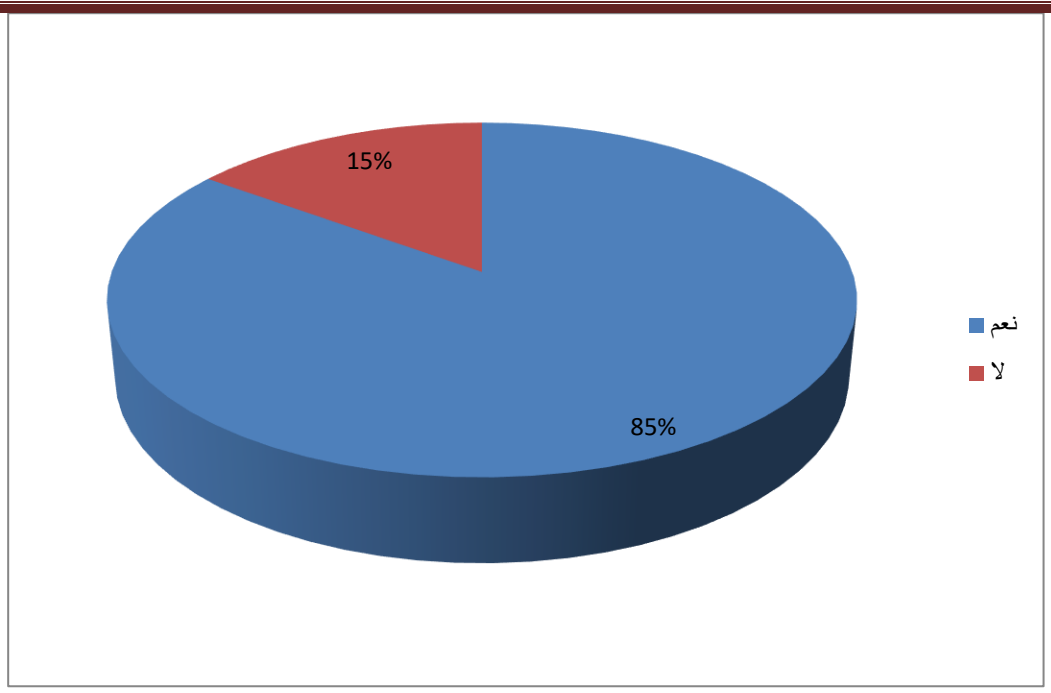
-في حين قدرت نسبة 42% للأساتذة الذين رأوا أن الاتساق لم يساهم في الكشف عن جوانب الضعف لدى التلميذ عند قراءته لنص ما، فربما ذلك راجع إلى عدم استيعاب كل التلاميذ لعناصر الاتساق كون النص المراد قراءته مكتوب فيراه مجموعة من الجمل

متراصة فقط لا يدرك معناه ولا تركيبه، ولا يركز في فحواه. ولا يبحث تراكيبه اللغوية وعلاقاتها بالمعاني، ويقتصر على قراءته لا في الوصول إلى معناه.

8-هل افتقار النص التعليمي لعناصر الاتساق يؤثر على معناه وتركيبه؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	85%
لا	4	15%
المجموع	26	100%

الجدول رقم (12): يوضح مدى افتقار النص التعليمي لعناصر الاتساق وتأثيره على معناه وتركيبه بالنسبة للأساتذة.



الشكل رقم (14): دائرة نسبية تمثل مدى افتقار النص التعليمي لعناصر الاتساق وتأثيره على معناه وتركيبه بالنسبة للأساتذة.

- تشير الاحصائيات إلى أن أغلب الأساتذة بنسبة 85% اتفقوا على أن افتقار النص التعليمي لعناصر الاتساق يؤثر على معناه وتركيبه لأن النص إذا افتقر لعناصر الاتساق سيحدث خلل في تسلسل الأفكار، فالأصل في النص هو حضور الاتساق بين أفكاره وفقراته لنكون وحدة لغوية واحدة ويشكل النص نسيج لغوي واحد، وغياب هذا العنصر يجعل منه نصا ركيكا غير منظم وغير هادف وهذا ما يفقده معناه.

وقد عرف الاتساق تعريفات كثيرة لعل أهمها: ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما، ويكون مناط الاهتمام فيه منصبا على الوسائل اللغوية التي تربط بين هذه العناصر المكونة للنص، ومعنى هذا أن الاتساق "يعد من أهم العناصر التي تحقق نصية النص، وهو يؤدي إلى ربط أجزاء النص بعضها ببعض بعلاقات معينة".[1]

1-زاهر بن مرهون الداودي: **الترابط النصي بين الشعر والنثر**، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2010م، ص37.

أما بنسبة 15% يرون أن افتقار النص التعليمي لعناصر الاتساق يؤثر على معناه وتركيبه، أي بغياب عناصر الاتساق لا يختل معناه ولا تركيبه، لأن الاتساق لا يركز على معنى النص، بل ينصب تركيزه على كيفية تركيب النص دلاليا.

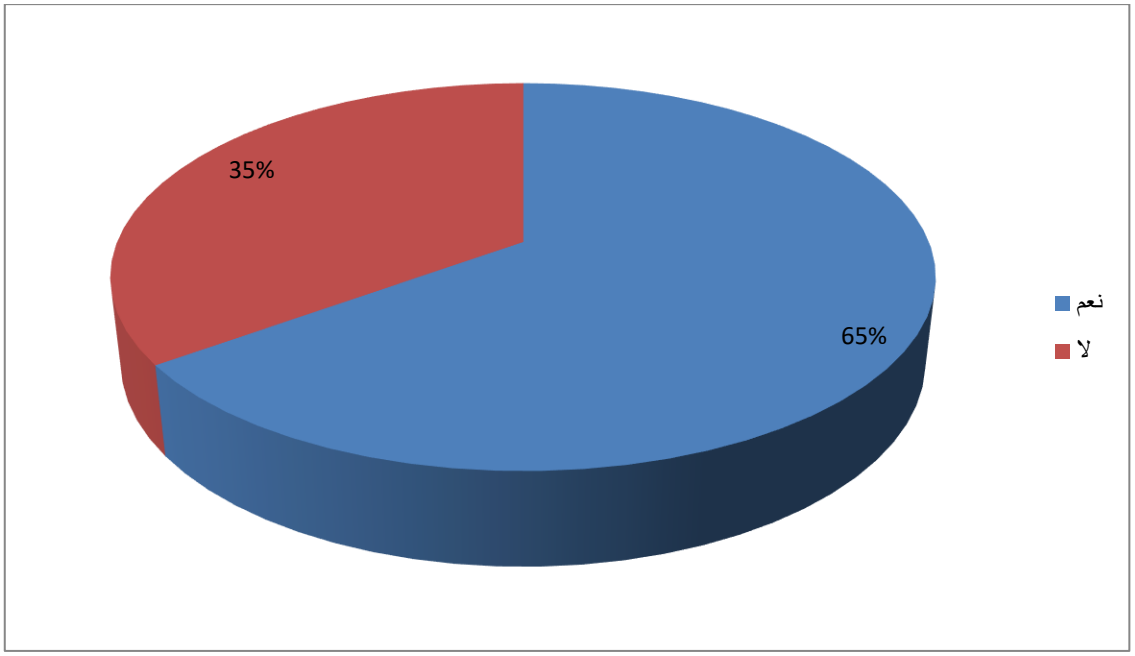
وهذا ما جعل الأساتذة يختلفون في هذا الرأي فلكل منهم رؤيته الخاصة للنص، فمنهم من ركز على الجوانب الشكلية والتركيبية للنص، ومنهم من رآه في الوحدة الدلالية للنص.

وبالتالي فالتماسك النصي هو ترابط بناء النص، فكلما ظهر ترابط وتلاحم تركيبي على مستوى الشكل تبعه تراص في الدلالة وترابط في المعنى.

7. هل يعرف التلميذ عناصر الاتساق النصي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	%65
لا	9	35%
المجموع	26	100%

الجدول رقم (13): يوضح مدى معرفة التلميذ لعناصر الاتساق النصي.



الشكل رقم (15): دائرة نسبية توضح مدى معرفة التلميذ لعناصر الاتساق النصي.

- من خلال الجدول أعلاه نجد حسب رأي الأساتذة أن معظم التلاميذ يعرفون عناصر الاتساق، والتي قدرت نسبتهم ب65% وذلك راجع لسهولة درس الاتساق وتوفيق الأساتذة في تقديمه وشرحه للتلاميذ مما برز هذا معرفتهم لعناصر الاتساق،

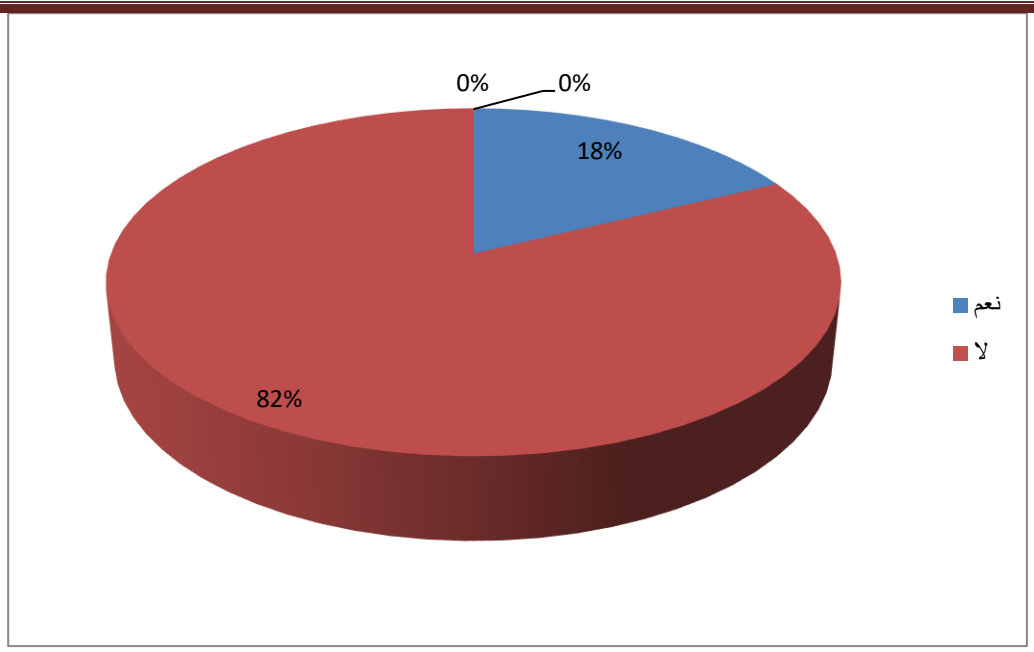
وربما لتعودهم على استخراج آليات الاتساق غي أغلب نصوص الكتاب المدرسي، وتقديم بعض النشاطات لتقويم مدى فهمهم لهذا الموضوع.

بينما نسبة 35% للأساتذة الذين قالو أنّ التلميذ لا يعرف عناصر الاتساق النصي، وذلك لعدم ذكر كل الآليات بل اكتفوا بالبعض منها فقط وهذا الموضوع متشعب وغامض مقارنة بمستوى التلميذ في الطور المتوسط، فنجد بعض الطلبة جامعيين لا يفرقون بين الاتساق والانسجام وعناصرهم وهذا يعود لعدم استيعابهم وهضمهم لهذا الأخير، فهذه الفئة التي لم تفهم عناصر الاتساق يمكن أن تكون عائق في فهم النصوص وتحليلها.

11-هل باستطاعة التلميذ عند قراءته لنص ما استخراج عناصر الاتساق؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%69
لا	8	%31
المجموع	26	%100

الجدول رقم (14): يوضح مدى استطاعة التلميذ استخراج عناصر الاتساق.



الشكل رقم (16): دائرة نسبية توضح مدى استطاعة التلميذ استخراج عناصر الاتساق.

- يوضح الجدول أعلاه مدى استطاعة التلميذ استخراج عناصر الاتساق، حيث قدرت النسبة ب:69 %وهذا راجع إلى حسن إيصال المعلومة من طرف المعلم للمتعلم وهضمه لعناصر الاتساق وتكثيف النشاطات والتطبيقات لتدريب التلميذ على كيفية استخراج آليات الاتساق. بينما الفئة المقدرة نسبتها ب 31% فقد تمثلت في عدم موافقة الأساتذة أن باستطاعة التلميذ عند قراءته لنص ما استخراج عناصر الاتساق وذلك عائد ربما لصعوبة النصوص وعلو مستواها على مستوى عقل التلميذ.

11-كيف يمكن اعتبار تقديم انتاج النصوص مقياسا لمعرفة الكفاءة اللغوية للتلميذ؟

يرى البعض من أصحاب هذا الاستجواب أن تقويم إنتاج النصوص معيارا لمعرفة الكفاءة اللغوية للتلميذ بدليل أن النصوص المنتجة متنوعة الألفاظ والمترادفات تكون صورة عن الكفاءة اللغوية المكتسبة لدى التلميذ من مفردات وأسلوب، لأن إنتاج النصوص يشتمل على جميع الأنشطة المتعلقة بمادة اللغة العربية وليس فقط نشاط التعبير، والمقصود هنا أنه من خلال تقويم إنتاج النصوص نستطيع إدراك مدى استفادة التلميذ من الدروس المقدمة له سابقا.

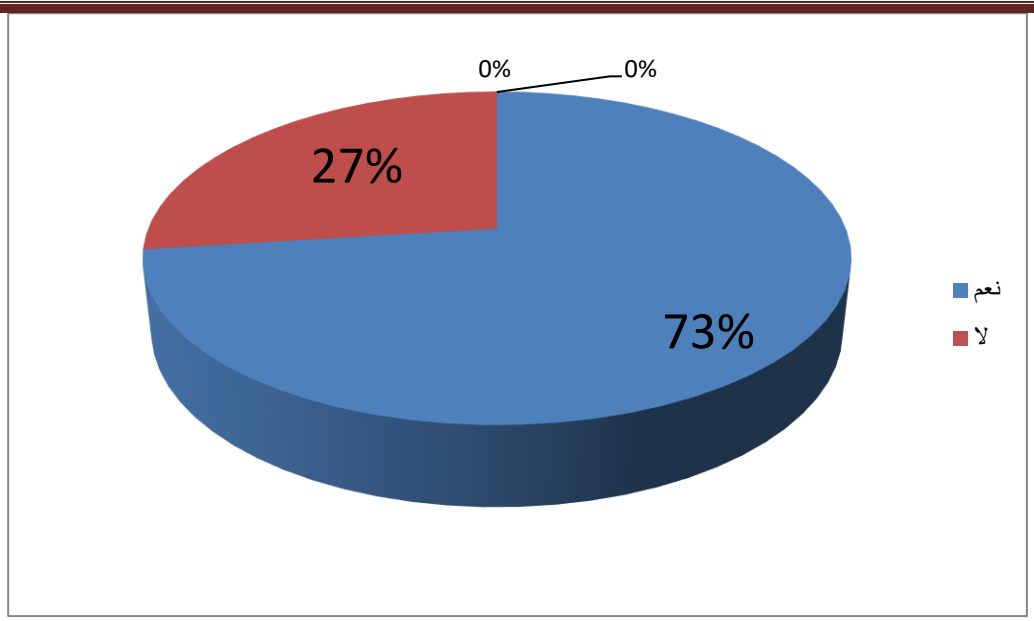
حيث تكمن الكفاءة اللغوية من خلال القراءة والكتابة إذا كان التلميذ مستوعبا للنص يكون عن طريق تحسين الأداء وتغيير السلوك وذلك بغية التطوير والتحسين للوصول إلى الجودة الموجودة.

وقد رأى البعض الآخر من الأساتذة أن الكفاءة اللغوية يمكن اكتشافها في عدة جوانب كالنحو، الصرف، البلاغة فهي ليست مقتصرة على إنتاج النصوص فقط. حقيقة أنه من خلال تقويم إنتاج النصوص نستطيع الوصول إلى معرفة الكفاءة اللغوية التي يتمتع بها التلميذ، ولكن هذا غير كاف لأن الكفاءة اللغوية لا تكمن فقط في إنتاج النصوص، وإنما هي في جميع المعارف التي اكتسبها كالمعرفة النحوية وغيرها.

9.هل مضمون النصوص المقررة في الكتاب المدرسي لسنة الرابعة متوسط ملائمة مع درس الاتساق؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	%73
لا	7	%27
المجموع	26	%100

الجدول رقم (15): يوضح مدى ملائمة درس الاتساق مع النصوص المقررة في الكتاب المدرسي لسنة رابعة متوسط.



الشكل رقم (17): دائرة نسبية توضح مدى ملائمة درس الاتساق مع النصوص المقررة في الكتاب المدرسي لسنة الرابعة متوسط.

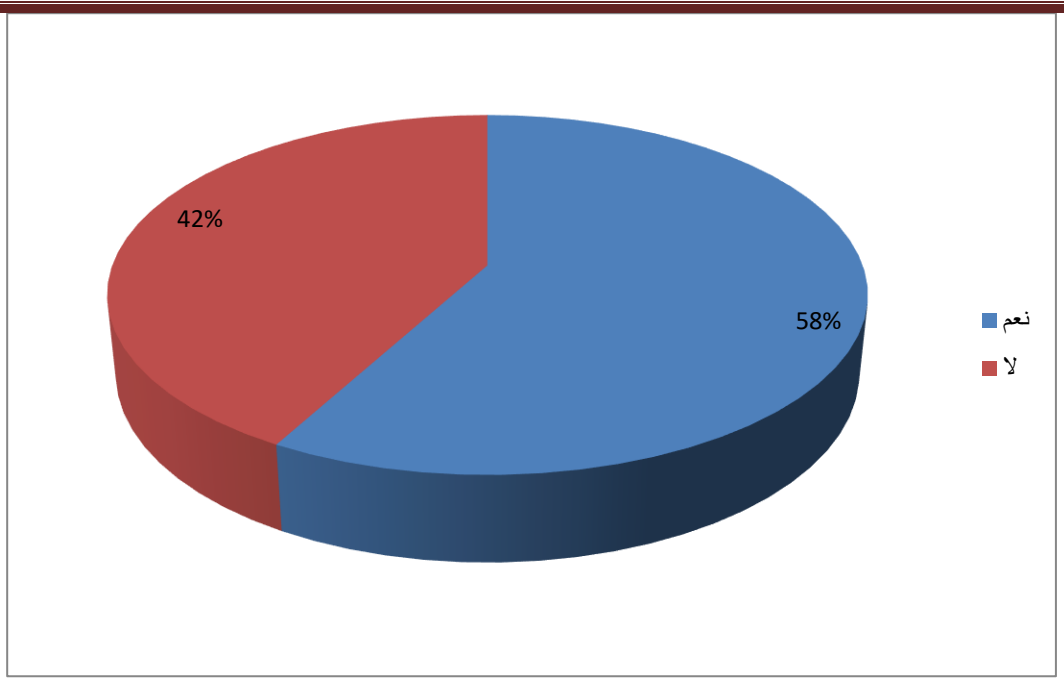
- من خلال النتائج في الجدول أعلاه نرى نسبة الاساتذة الموافقين لملائمة درس الاتساق مع مضمون النصوص قدرت ب 73%، وهذا ربما عند قراءتهم لنص ما يجدون ترابط بين أفكار النص وكأنه وحدة لغوية متماسكة بين الأجزاء المشكلة لنص ما، وذلك بتوظيف عناصر الاتساق النصي التي تخدم النصوص اللغوية، وعلى هذا الأساس يرى هؤلاء الأساتذة أن اللغة نظام متماسك وحتى تكون الإفادة من هذا النظام لا بد أن يكون هناك تكافل بين أركانه وهذا ما يوصل المتلقي إلى هدفه. وذلك بوجود عناصر الاتساق المقررة في الكتاب المدرسي، التي تقوم بربط وتقوية الجمل ومتتاليات النص، والذي تجعل منه نصا قويا متماسكا لا نصا ضعيفا، وبالتالي هؤلاء الأساتذة المتأملين للغة النصوص المقررة في كتاب السنة الرابعة متوسط يرونها صورة من نظام متشابه تتوقف صلاحية هذا النظام على تكافل أركان الاتساق للوصول إلى كيفية تفيد المتلقي، حيث تتكافل الأنظمة الداخلية والخارجية للوصول إلى صورة ترتبط فيها المفاهيم وتتعالق الأجزاء.

أما نسبة 27% يرون أن مضمون النصوص المقررة في الكتاب المدرسي لسنة الرابعة متوسط غير ملائمة مع درس الاتساق، ربما بعض الأساتذة ليس لديهم دراية بما تحتويه اللسانيات النصية وذلك لعدم توافق هذا الأخير مع تخصصهم الذي درسوه في الجامعة، فيرون النص على أنه شكل فقط.

9.هل وفق التلميذ في استيعاب كل آليات الاتساق النصي لاجتياز شهادة التعليم المتوسط؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%58
لا	11	%42
المجموع	26	%100

جدول رقم (16): يوضح مدى استيعاب التلميذ لكل آليات الاتساق النصي لاجتياز شهادة التعليم المتوسط.



الشكل رقم (18): دائرة نسبية توضح مدى استيعاب التلميذ لكل آليات الاتساق النصي لاجتياز شهادة التعليم المتوسط.

- من خلال العملية الإحصائية التي قمنا بها نلاحظ أنه هناك تضارب في آراء الأساتذة حول مدى استيعاب التلميذ لكل آليات الاتساق النصي وذلك بنسبة بلغت 58%، وهذا ربما من التلاميذ النجباء المتمكنين من الجانب النحوي والصرفي...، والمتابعة الدائمة من الأساتذة والحرص على إيصال المعلومة وذلك من خلال منحهم أنشطة خاصة بنهاية كل درس، ومن ثم يتم تقييمهم خلال كل شهر، حتى يتم كشف جوانب الضعف والنقص لكل تلميذ.

أما بنسبة 42% فقد مثلت نسبة الأساتذة الذين يرون أن معظم التلاميذ لم يوفقوا في استيعاب كل آليات الاتساق النصي، وهذا ربما لضعف التلميذ في الجانب النحوي والصرفي، أو ربما عائد لعدم التمييز والخلط بينهما، أو عدم اهتمامهم وتركيزهم على هذه العناصر واعتبارها شيء سطحيا لا يمكن الاعتماد عليه وذلك في الحكم على النصوص المختلفة.

نتائج الدراسة

بعد الخوض في عملية تحليل الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط توصّلنا في الأخير إلى مجموعة من النتائج تمثلت في:

- مشاركة فئة كبيرة من الأساتذة مَن لديهم خبرة أقل من 10 سنوات بخبرتها في التسيير الناجح للعملية التعليمية مما بلغت نسبتهم 57,6 %وهي النسبة الأكثر ارتفاعا.
- أكدت لنا نسبة 88,5% أن معظم الأساتذة على دراية بعناصر الاتساق النّصي وهذا لسهولتها واهتمامهم بها والاعتماد عليها في الحكم على النصوص.
- اختلاف بعض الأساتذة حول عناصر النص الأكثر معرفة وإدراكا حيث نجد الاتساق بالدرجة الأولى لما يحققه من ترابط نحوي في النصوص التعليمية وذلك بنسبة بلغت 42,3%.
- عدم استيعاب بعض الأساتذة لظاهرة الاتساق النّصي مما يرونه عنصر غير أساسي للحكم على نصية النصوص حيث قدرت نسبتهم 23% .
- أغلب الأساتذة يتفقون على أنّ تحليل النصوص بطريقة الاتساق النصي لها فاعلية لدى فهم التلاميذ حيث تفوق نسبتهم 69% .
- اعتبار أنّ الاتساق عنصر مهم في لسانيات النص وذلك لما أضافه من جديد للنشاط الإنتاجي مما جعل التلاميذ يكتبون تعابير بطريقة متناسقة هذا ما أكّده أغلب الأساتذة بنسبة قدّرت ب 65% .
- ساهم الاتساق النصي بشكل كبير في بناء قواعد دلالية وتركيبية مما دلّ توظيفه على الاطّلاع والتمكّن وإدراك أهميته في الإنتاج النّصي.
- استطاع الاتساق النصي في الكشف عن جوانب الضعف والخلل لدى التلميذ عند قراءته لنص ما، ولتفادي الوقوع في الأخطاء التركيبية عند إنتاج المكتوب.

- عدّ الاتساق من العناصر التي حققت نصيّة النّص، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين اتفقوا على أنّ افتقار النّص التعليمي لعناصر الاتساق ب 85% يؤثر على معناه ويحدث خللا في تسلسل الأفكار.
- تكمن الكفاءة اللغوية عند التلميذ من خلال المعارف التي اكتسبها ومن خلال تحسين الأداء في إنتاج النّصوص أي جميع الأنشطة المتعلقة باللغة العربية.
- يرى أغلب الأساتذة مضمون النّصوص المقررة في الكتاب المدرسي لسنة الرابعة متوسط ملائمة مع درس الاتساق النصي فيرونها صورة من نظام متشابه ومتماسك.
- تضارب بعض الأساتذة حول مدى توفيق التلميذ في استيعاب كل آليات الاتساق لاجتياز شهادة التعليم المتوسط، حيث بلغت نسبتهم ب 58%و42% .

الخاتمة

من خلال ما سبق دراسته في موضوع " **تعليمية الاتساق النصي في الكتاب المدرسي " كتاب اللغة العربية سنة الرابعة متوسط أنموذجا** " توصلنا من خلال بحثنا هذا إلى جملة من النتائج يمكن حصرها فيما يلي:

- يمكن اعتبار لسانيات النص أحد فروع علم اللغة وتعد مرحلة انتقالية من محورية الجملة في الدراسة إلى اعتبار النص الوحدة المركزية.
- للاتساق دور بالغ في تحقيق النصية.
- يتحقق الاتساق عن طريق جملة من الأدوات منها: الإحالة، الاستبدال، الحذف، الوصل، الاتساق المعجمي.
- إنّ التجسيد الفعلي لوسائل الاتساق من طرف التلاميذ يظهر في إطار نشاط التعبير الكتابي، فهو من أهم النشاطات التعليمية التي عنيت بها المقاربة النصية فهي تهدف للوصول بالتلميذ (المتعلم) إلى انتاج نصوص متسقة.
- يعتبر نشاط انتاج النصوص عاملا يوظف فيه التلميذ مختلف المهارات والمعارف اللغوية التي اكتسبها خلال مسيرته الدراسية.
- أنّ تقويم انتاج النصوص في إطار المقاربة النصية لا يركز على قياس مكتسبات التلميذ وإنّما يهتم بمدى توظيفه.
- تسعى المقاربة النصية إلى تمكين التلميذ من استخراج عناصر الاتساق في النصوص المقررة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.
- من أجل معرفة إذا ما كانت هذه النصوص متسقة لا بدّا من تقويمهم، فهو يساهم في إدراك واكتشاف مواطن الخلل والأخطاء التي وقع فيها التلميذ.
- يمكن اعتبار تقديم انتاج النصوص مقياسا لمعرفة الكفاءة اللغوية للتلميذ وذلك إذا تمكّن من توظيف ما تعلّمه من انتاج المكتوب.

قائمة المصادر والمراجع

القران الكريم: [رواية ورش] عن نافع.

أ . المعاجم:

1. إبراهيم أنيس، وآخرون، المعجم الوسيط، ط4، مجمع اللغة العربية–مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ج2،2004، 1999.

2. ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار المعارف، مصر، مادة (ن، ص، ص)، ج7.

3. الفيروز ابادي، قاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج1، مادة (ن، ص)،1997.

ب . الكتب:

4. إبراهيم البختي، الدليل المنهجي لإعداد البحوث العلمية المذكرة، الأطروحة تقرير المقال وفق طريقة (IMRD) مخبر وجامعة المؤسسة والتنمية المحلية المستدامة، ط4، ورقلة الجزائر (د س).

5. ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، د ط، القاهرة ن المكتبة العلمية، ج2، د ت.

6. أحمد عباد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، (د.ط)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2006.

6. أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ،2001.

7. الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت ،1993.

8. التهامي الراجي الهاشمي، القاضي عياض اللغوي من خلال حديث ام زرع، التعريف بكتاب الشفا، دار النشر المغربية ،1985.

9. السيوطي، تناسق الدور في تناسب السور، حقق ونشر بعنوان: أسرار وترتيب القرآن، دراسة وتحقيق عبد القادر أحمد عطا، سلسلة نوادر التراث، دار الاعتصام، مصر 1978.

10. الشريف الجرجاني، العريفات، تقديم: د أحمد مطلوب، د ط، بغداد، العراق، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والاعلام ،1986.

11. الفخر الرازي، مفاتيح الغيب، ط1، دار الغد العربي، القاهرة، مجلد1، 1991.

12. المبرد، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة ،1386هـ، ج4.

13. برند سيلن، علم اللغة والدراسات الادبية "دراسة الاسلوب، البلاغة، علم اللغة النصي "، تر: محمود جاد الرب، ط1، الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة،1991.

14. بن الدين بخولة، الاتساق والانسجام النصي الآليات والروابط، التنوير، الجزائر،2004.

15. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ط3، عالم الكتب، القاهرة ،2006.

16 . النص والخطاب والاجراءات، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر،1998.

17. حسين خمري نظرية النص من بنية المعنى الى سيمائية الدال، ط1، بيروت، لبنان، الدار العربية للعلوم نام ترون ،2007.

18. دومنيك مانغو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب تر: محمد يحياتن، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر،2008.

19. ذوقان عبيدات وآخرون، البحث العلمي " مفهومه وأدواته أو أساليبه"، (د، ط)، مصر، القاهرة، دار الفكر،1984.

20. رجاء وجيد دويدري، البحث العلمي أساسيته النظرية وممارسته العلمية، ط1، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2000.

21. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والاجراء، تر: تمام حسان، ط2، عالم الكتب القاهرة، مصر ،2009.

22. سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط3، دار الكتب العلمية، بيروت ،ج1، القاهرة الناشر الخانجي ،1988.

23. سعد مصلوح نحو اجرومية للنص الشعري، ط1، مجلة فصول، المجلد العاشر، عدد2/1يوليو، اغسطس، د ت.

24. سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الشركة العالمية للنشر لونجمان، مصر، د ت.

25. صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي، بين النظرية التطبيق "دراسة تطبيقية على السور الملكية، ط1، دار قباء للنشر والتوزيع والطبع، القاهرة، مصر ج1، 2000.

26. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، د ط، مكتبة لبنان، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، د ت.

27 . بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، عدد164، الكويت، اغسطس1992.

28. صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين (د، ط)، دار العلوم للنشر، عنابة، 2003.

29. طاهر سليمان حمودة، ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، د ط، الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع ،1999.

30. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمد رضوان الداية وفايز الداية ،ط1، دمشق ، سوريا ، دار الفكر ،2008.

31 . عبد القاهر الجرجاني، دلائل الاعجاز، ط3،قراه وعلق عليه محمود شاكر، دار المداني ،القاهرة ،جدة،1992.

32. عبد المجيد جميل ،البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ،ط1، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، مصر ،1998.

33 عثمان ابو زيد ، نحو النص "اطار نظري ودراسات تطبيقية "،ط1، عالم الكتب الحديث ، الاردن ،2010.

34. عزة شبل محمد، علم لغة النص النظرية والتطبيق، ط2، القاهرة، مصر، مكتبة الآداب ،2009.

35. علي معمر عبد المومن، البحث في العلوم الاجتماعية "أساسيات وتقنيات واساليب"، ط1، دار الكتب الوطنية، ليبيا، بنغازي، 2008.

36. فاطمة جبر علي عبد الله عمار ،"سلطة النص وحدود التأويل "، المدونة ، المجلد 6، العدد 2، جويلية ،2019.

37. كلاوس برينكر ، تر: سعيد بحيري ، التحليل اللغوي للنص ، مدخل الى المفاهيم الاساسية والمناهج ،ط1، مؤسسة المحتار ، القاهرة ،2005.

38. ليندة قياس، لسانيات النص النظرية والتطبيق، "مقامات الهمداني أنموذجا "، "ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر ،2009.

39. محسن تاجر، المنهج الوصفي، قسم إنسانيات والعلوم الانسانية، اللغة العربية، 2021.

40. محمد إدريسي الشافعي "الرسالة "تح: عبد اللطيف الهيم وآخر، ط1، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية ،2005.

41. محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية العربية تأسيس نحو النص، ط1، جامعة منوبة، تونس ،2001.

42 . محمد خطابي، لسانيات النص" مدخل الى انسجام الخطاب"، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت ،1993.

43. محمد خطابي، لسانيات النص" مدخل الى انسجام الخطاب، ط2، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 2002.

44. محمد عزام، النص الغائب تجليات التناص في الشعر العربي، منشورات اتحاد الكُتاب العرب، دمشق ،2001.

45. محمد كاظم الحكيم، المدخل الى علم الأصول، ط1، المقدسة، إيران، دار الفقه للطباعة والنشر ،1421هـ.

46. هانيه من فولفانج وديتر، مدخل الى علم اللغة النصي، تر: صالح فالح الشايب، جامعة الملك سعود الرياض ،1997.

د. المجلات والدوريات:

47. خليل عبد الفتاح وحسين راضي العايدي، أثر العطف في التماسك النصي في ديوان على صهوة الماء للشاعر جميل محسن، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، جامعة الأقصى، غزة، ع2، يونيو2012م.

48. عبد الباسط الزيود، من دلالات الانزياح التركيبي وجمالياته في قصيدة الصقر لأدونيس، مجلة جامع دمشق، م23، ع1، سوريا، 2007.

49. منذر العياشي، النص" ممارساته وتجلياته"، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد 97/96، 1992.

د . رسائل الدكتوراه والماجستير:

50. شريفة بلحوت، الاحالة "دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب cohésion in Englishهاليداي ورقية حسن، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر ،2005. 2006.

51. عبد الخالق فرحان شاهين، أصول المعايير النصية في التراث النقدي البلاغي عند العرب، مذكرة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الكوفة.

هـ المجلات:

50. خليل عبد الفتاح وحسين راضي العايدي، أثر العطف في التماسك النصي في ديوان عل صهوة الماء للشاعر جميل محسن، مجلة الجامعة الاسلامية للبحوث الانسانية، جامعة الأقصى، غزة، ع2، يونيو 2012.

51. عبد الباسط الزيود، من دلالات الانزياح التركيبي وجمالياته في قصيدة الصقر لأدونيس مجلة جامع دمشق، م23، ع1، سوريا ،2007.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها تخصص: لسانيات تطبيقية

استبيان موجه للأساتذة

أخي الأستاذ/أختي الأستاذة.

في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في اللسانيات التطبيقية الموسومة ب: **تعليمية الاتساق النصي في الكتاب المدرسي" كتاب اللغة العربية سنة الرابعة متوسط أنموذجا"** اضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة، نرجو من سيادتكم الاجابة عنها، وأحيطكم علما أنّ إجابتكم ستبقى سرية ولن تستعمل إلا لغرض علمي يخدم هذه الدراسة.

ملاحظة: نرجو منكم وضع علامة (×) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تختارونها والإدلاء بآرائكم للإجابة التي تتطلب التعديل.

البيانات الشخصية:

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

الخبرة المهنية:

- أقل من 10سنة ☐
- أكثر من 10سنوات وأقل من 15سنوات ☐
- أكثر من 15 سنة ☐

المحور الأول: مفهوم الاتساق النّصي لدى أستاذ التعليم.

1- هل ظاهرة الاتساق النصي كمفهوم واضحة لديك؟

نعم ☐ لا ☐

2- هل تدرك فحوى عناصر الاتساق النصي نظريا؟

نعم ☐ لا ☐

3- ماهي عناصر النص التي تدركها أكثر؟

- الاتساق ☐
- الانسجام ☐
- لا شيء ☐

4- هل تمارس عمليا تحليل النصوص العربية بطريقة الاتساق النصي؟

نعم ☐ لا ☐

5- إذا كانت الإجابة بنعم، هل يدرك تلاميذك الاثر الجيد لهذا الأسلوب في دراسة النص؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل توافق على أنّ تحليل نصوص العربية بطريقة الاتساق النص لها فاعلية لدى فهم التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: أثر الاتساق النصي في مدارك التلميذ اللغوية.

7- هل أضافت اللسانيات النصية من خلال الاتساق جديدا للنشاط الانتاجي للنصوص؟

نعم ☐ لا ☐

علل:

.....

.....

8- هل ساهم الاتساق في الكشف عن جوانب الضعف لدى التلميذ عند قراءته لنص ما؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل افتقار النص التعليمي لعناصر الاتساق يؤثر على معناه وتركيبه؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل يعرف التلميذ عناصر الاتساق النصي؟

نعم ☐ لا ☐

11- إذا كانت الاجابة بنعم، هل باستطاعة التلميذ عند قراءته لنص ما استخراج عناصر الاتساق؟

نعم ☐ لا ☐

12- كيف يمكن اعتبار تقديم انتاج النصوص مقياسا لمعرفة الكفاءة اللغوية للتلميذ؟

.....

.....13- هل مضمون النصوص المقررة في الكتاب المدرسي لسنة الرابعة متوسط ملائمة مع درس الاتساق؟

نعم ☐ لا ☐

14- هل وفق تلميذ في استيعاب كل آليات الاتساق النصي لاجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط؟

نعم ☐ لا ☐

قائمة الفهرس والأشكال

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب خاصية الجنس.	44
02	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.	46
03	جدول يمثل الخبرة المهنية لأفراد العينة.	48
04	جدول يوضح مدى وضوح ظاهرة الاتساق النصي لدى الأساتذة.	50
05	جدول يوضح مدى إدراك الأساتذة لفحوى وعناصر الاتساق النصي نظريا	51
06	جدول يوضح عناصر الاتساق التي يدركها الأساتذة أكثر.	52
07	جدول يوضح مدى ممارسة الأساتذة لتحليل النصوص العربية بطريقة الاتساق النصي.	54
08	جدول يوضح مدى إدراك التلاميذ الأثر الجيد لهذا الأسلوب في الدراسة من خلال ممارسة الأستاذ	56
09	جدول يوضح مدى موافقة الأساتذة على تحليل النصوص بطريقة الاتساق وتفاعل التلاميذ.	57
10	جدول يوضح مدى اضافة اللسانيات النصية للجديد من خلال الاتساق حسب رأيهم	59
11	جدول يوضح مدى مساهمة الاتساق في الكشف عن جوانب الضعف لدى التلميذ عند قراءته لنص ما.	61
12	جدول يوضح مدى افتقار النص التعليمي لعناصر الاتساق وتأثيره على معناه وتركيبه..	63
13	جدول يوضح مدى معرفة التلميذ لعناصر الاتساق النصي.	65
14	جدول يوضح مدى استطاعة التلميذ عند قراءته لنص ما واستخراج عناصر الاتساق.	66
15	جدول يوضح مدى ملائمة درس الاتساق مع مضمون النصوص المقررة في الكتاب.	68
16	جدول يوضح مدى توفيق التلاميذ في استيعاب كل آليات الاتساق النصي لاجتياز الامتحان.	69

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	المقاطع اللغوية المتتالية الجملية.	08
02	أقسام الإحالة	24
03	دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب خاصية الجنس.	45
04	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.	46
0	دائرة نسبية توضح الخبرة المهنية لأفراد العينة.	48
06	دائرة نسبية توضح مدى وضوح ظاهرة الاتساق النصي لدى الأساتذة.	50
07	دائرة نسبية توضح مدى إدراك الأساتذة لفحوى وعناصر الاتساق النصي نظريا	51
08	دائرة نسبية توضح عناصر الاتساق التي يدركها الأساتذة أكثر.	53
09	دائرة نسبية توضح مدى ممارسة الأساتذة لتحليل النصوص العربية بطريقة الاتساق النصي.	55
10	دائرة نسبية توضح مدى إدراك التلاميذ الأثر الجيد لهذا الأسلوب في الدراسة من خلال ممارسة الأستاذ	56
11	دائرة نسبية توضح مدى موافقة الأساتذة على تحليل النصوص بطريقة الاتساق وتفاعل التلاميذ.	58
12	دائرة نسبية توضح مدى اضافة اللسانيات النصية للجديد من خلال الاتساق حسب رأيهم	59
13	دائرة نسبية توضح مدى مساهمة الاتساق في الكشف عن جوانب الضعف لدى التلميذ عند قراءته لنص ما.	61
14	دائرة نسبية توضح مدى افتقار النص التعليمي لعناصر الاتساق وتأثيره على معناه وتركيبه.	63
15	دائرة نسبية توضح مدى معرفة التلميذ لعناصر الاتساق النصي.	65
16	دائرة نسبية توضح مدى استطاعة التلميذ عند قراءته لنص ما واستخراج عناصر الاتساق.	66
17	دائرة نسبية توضح مدى ملائمة درس الاتساق مع مضمون النصوص المقررة في الكتاب.	68
18	دائرة نسبية توضح مدى توفيق التلاميذ في استيعاب كل آليات الاتساق النصي لاجتياز الامتحان.	70

الموضوع	الصفحة
مقدمة	أ–د
الفصل الأول: لسانيات النص بين النشأة والمفهوم	
المبحث الأول: ماهية النص والنصية	2
المطلب الأول: مفهوم النص (لغة واصطلاحا).	2
المطلب الثاني: مفهوم النص عند القدامى والمحدثين.	4
المطلب الثالث: مفهوم النصية.	7
المبحث الثاني: آليات (عناصر) الاتساق النصي ماهية لسانيات النص.	11
الطلب الأول: مفاهيم اصطلاحية للسانيات النص.	11
المطلب الثاني: لمحة تاريخية عن نشأة لسانيات النص.	12
خلاصة الفصل	13
الفصل الثاني: الاتساق النصي وآلياته.	
المبحث الأول: ماهية الاتساق النصي.	17
المطلب الأول: مفاهيم الاتساق النصي.	17
المطلب الثاني: أهمية الاتساق النص.	19
المطلب الثالث: نظرة القدماء للاتساق النصي.	20
المبحث الثاني: آليات (عناصر) الاتساق النصي.	23
المطلب الأول: مفهوم الإحالة وأقسامها.	23

المطلب الثاني: الاستبدال مفهومه وأنواعه.	27
المطلب الثالث: الحذف وأنواعه.	28
المطلب الرابع: الوصل ومفهومه وأنواعه.	29
المطلب الخامس: الاتساق المعجمي مفهومه وأقسامه	33
ملخص الفصل	36
الفصل الثالث: الدراسة الميدانية.	
نتائج الدراسة.	72
الخاتمة.	75
قائمة المصادر والمراجع.	77
الملاحق.	84
فهرس المحتويات	88

الملـخـص

أدّى أثر تعليمية الاتساق النصي من خلال الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط في فهم التلاميذ والتحسين من مستوى المردود المعرفي وذلك بناء على استبيان أساتذة التعليم المتوسط والذي أظهرت نتائجه في:

مدى ملائمة محتوى النصوص اللغوية المقررة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، كما استطاع الاتساق في الكشف عن جوانب الضعف والخلل لدى التلميذ عند قراءته لنص ما. وتهدف هذه الدراسة إلى أنّ افتقار النص التعليمي لعناصر الاتساق يؤثّر على معناه ويحدث خللا في تسلسل وترابط أفكار النص، باعتبار أنّ الاتساق عنصر مهم في لسانيات النص من خلال ما أضافه من جديد للنشاط الإنتاجي، هذا ما جعل تلاميذ السنة الرابعة متوسط بإمكانهم استخراج عناصر الاتساق في النصوص المقرّرة في منهاج اللغة العربية ولما لها من فاعلية لدى فهم التلاميذ.

The impact of the teaching of textual consistency through the fourth year textbook led to an average understanding of pupils and improvement in the level of cognitive returns based on the questionnaire of middle school teachers, the results of which showed in: the appropriateness of the content of the language texts prescribed to the fourth year pupils average, and the consistency in detecting the weaknesses and imbalances of the pupil when reading a text. This study aims to suggest that the lack of consistency in the educational text affects its meaning and disrupts the sequence and interconnection of text ideas, as consistency is an important element in the linguistics of the text through what has re-added to productive activity, which has made fourth-year pupils average able to extract elements of consistency in the texts prescribed in the Arabic language curriculum and its effectiveness in understanding pupils.