



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي الأغواط
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

لسانيات النص وتحليل النصوص العربية
نصوص الطور الثانوي نموذجاً

رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم

تخصّص: لغة وأدب عربي

الأستاذ المشرف:

أ.د. بريهمات عيسى

إعداد الطالب:

منوني نور الدين

أعضاء لجنة المناقشة

رئيساً	جامعة عمار ثليجي الأغواط	أستاذ التعليم العالي	سليمان بن علي
مشرفاً ومقرراً	جامعة عمار ثليجي الأغواط	أستاذ التعليم العالي	عيسى بريهمات
مناقشاً	جامعة عمار ثليجي الأغواط	أستاذ التعليم العالي	خالد بوزياني
مناقشاً	جامعة عمار ثليجي الأغواط	أستاذ التعليم العالي	قارة مصطفى نور الدين
مناقشاً	جامعة الطاهري محمد بشار	أستاذ التعليم العالي	لحسن كرومي
مناقشاً	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	أستاذ محاضر	عبد الناصر مشري

السنة الجامعية: 2020\2019

الفصل الأول

المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية

- تمهيد:
- المبحث الأول: لسانيات النصّ.
- المبحث الثاني: نحو النصّ
- المبحث الثالث: السياق
- المبحث الرابع: معايير البناء النصّي
- المبحث الخامس: فهم النصّ

الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية

تمهيد

كلّ محور من المحاور الاثني عشرة المكوّنة لكتاب اللغة العربية وآدابها للمرحلة الثانوية، يضمّ نصوصاً، سمّيت بالنصوص التواصلية، الهدف منها: «نقديّ يعالج الظواهر الأدبية التي لها علاقة بالنصوص الأدبية المبرمجة بمعدّل نصّين لكلّ محور، وظيفته تنظيرية تفسيرية»¹. سوف تساعدنا هذه النصوص في عملية إدراج المعارف والمعلومات النقدية التي نسعى إلى إضافتها في إطار التغيير الذي نعتقد بأنّه ضروري، لا بدّ من إدخاله على البرامج، من خلال تقييمنا لهذه البرامج، حتى نتدارك النقائص الكثيرة وإلى حصرها. وستكون هذه النصوص التواصلية، مستقبلاً، جسراً نوصل عبره إلى التلميذ، تلك المعلومات الضرورية والتي نعدّها من النقائص.

لقد تمّ إحصاء الكثير من النقائص، في شكل مصطلحات، ومفاهيم، ومعلومات، وأدوات ضرورية، لفكّ شفرة النصوص. في هذا الإطار ارتأينا ضمّ هذا الفصل إلى فصول الرسالة للإجابة على السؤال: هل هناك من جديد المعارف التي يجب تقديمها لتلاميذ المرحلة الثانوية، لتساعدهم على الارتقاء إلى مستوى تحليل النصوص بالآليات والأدوات الجديدة، التي تمخّضت عن أبحاث اللسانيين، في أحدث صورها، والتي من الضروري أن يتمكّن منها تلميذ المرحلة الثانوية، للخوض في دراسة النصوص، الأدبية خاصّة، لأنّه في تقديرنا، لا بدّ للتلميذ، في هذه المرحلة الدراسية من حيازة هذه الأدوات والمعلومات، التي تعينه على استنطاق النصوص واعتصار المعاني من ثناياها.

تكتسي هذه الأدوات طابعين: أحدهما معرفي، والآخر إجرائي، وتتوزّع بين المعلومات، والمفاهيم والمصطلحات، منها ما يتعلّق بالنصوص وتعريفاتها المختلفة والمناظير المتباينة، بتباين المنظرين،

¹ كتب اللغة العربية وآدابها المقرّرة، تقديم الكتب.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

والمناهج التعليمية. وإذا كان التطرّق إلى هذه المفاهيم الضرورية يبدو ذا طابع نظري، فإنّه يفضي في النهاية إلى مرحلة تطبيقية، تتناسب مع المسعى التطبيقي لرسالتنا. واحتراماً للأولويات، نبدأ بالحديث عن لسانيات النصّ بأهمّ ما هناك من معلومات حولها.

المبحث الأول: لسانيات النصّ (la linguistique textuelle).

أولاً: النشأة والتطور

أ- النشأة

قُبيل انطلاق مرحلة لسانيات النصّ، أصبح ذكر النصّ مؤرّقا لبعض الباحثين، الذين أصبحوا يفكّرون في علم يتكفّل بموضوع النصّ، في ذاته ومن أجل ذاته، وسرعان ما غصّ الميدان بكَمّ هائل من الأبحاث، أصبح شغلها الشاغل كلّها، دراسة النصوص دراسة حديثة. ولأنّ أغلب هذه العلوم انشغلت بتحليل أجزاء ووحدات من مكّونات النصّ كالجملة مثلاً، فلن تقع على أثر لدراسة، تتناول النصّ كوحدة كبرى، تكبر الجملة، وتحديد قواعد خاصّة بالنصّ، وإجراءاتها المتميّزة والخاصّة، على غرار الجملة وما لها من قواعد، سوى في خمسينيات القرن العشرين، مع نشأة لسانيات النصّ.

ب- ظهور المصطلح

بعد طول تعامل مع النصوص في مرحلتي الابتدائي والمتوسط، لا بدّ لتلميذ المرحلة الثانوية أن يعلم أنّ للنصّ لسانيات تخصّه، وأنها حديثة عهد، لأنّه «في أواخر الستينيات تلاقّت آراء مجموعة من اللسانيين الذين أُسبِق بعضهم على بعض حول فكرة لسانيات ما وراء الجملة»¹، فكرة جديدة النشأة، وحتى اللغويين العرب في السابق، شأنهم شأن الدارسين الغربيين، كانت البداية عندهم، من نواة الجملة، وأعطوها أهمّية بالغة. ولقد حلّ مصطلح "لسانيات النصّ" في الحيز العلمي لأوّل مرّة في السنوات الخمسينيات

¹ روبرت ديبوغراند، النصّ والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسن، عالم الكتب، ط1، القاهرة 2007، ص 65.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

وأدخله العالم "أوجينو كوسريو" من خلال مقال له باللغة الإسبانية¹. وأدخل "هارالد واينريش" هذا المصطلح من خلال إحدى الدراسات التي تنتمي إلى ميدان اللغويات الألمانية في سنة 1969²، ما أكسب الرجل، في سنة 1990، اعتلاء المنبر الأوروبي لكلية فرنسا (Chaire Européenne du Collège de France) حيث أصبح من الأوائل الذين وقفوا على تدريس لسانيات النصّ هناك.

ثانياً: نواة الجملة في الدراسات المعاصرة

أ- الجملة عند تشومسكي

نتحدث بشكل مقتضب عن الجملة عند أهمّ الباحثين المعاصرين، من أجل بناء تصوّر شامل لدى التلميذ في المرحلة الثانوية حول الرؤى المتعدّدة، وليعلم أنّ الجملة استمرّت في قلب الدراسات اللسانية الحديثة، عند علماء من ذوي المكانة المرموقة، وعلى رأسهم (تشومسكي)، أحد رواد المدرسة البنيوية، وصاحب النحو التحويلي التوليدي، الذي كانت البداية عنده من نواة الجملة³. ويجب على التلميذ أن يعي من هو تشومسكي، وبأنّ الدراسة عنده اعتمدت أفكار أساسية تتعلّق كلّها بالجملة، من بينها قوله: «الشخص الذي يحسن لغة ما، يستطيع أن يقول وأن يفهم، ضمن هذه اللغة، جملاً وعبارات لم يسبق له أن قالها أو سمعها»⁴.

ب- الجملة عند فيلمور (Charles J. Fillmore)

¹ «Determinación y entorno. De los problemas de una lingüística del hablar» (*Romanistisches Jahrbuch* 7، Berlin، 1955-56 : 29-54 ; *Teoría d ;fhZel lenguaje y lingüística general*، Madrid، Gredos، 1973 : 282-323).

² «Textlinguistik : Zur Syntax des Artikels in der Deutschen Sprache» (*Jahrbuch für Internationale Germanistik* 1، Berne/Frankfort، 1969 : 61-74). Weinrich

*بالنسبة لتشومسكي فإن جميع اللغات لديها خصائص تشترك فيها. وأنّ كل اللغات تحتوي على جمل نموذجية (الجملة النواة)، تتفرع منها جمل أخرى (الجملة غير النواة) شريطة أن تكون هذه المتفرعة صحيحة نحويًا ودلاليًا. وبناءً على هذا يتصور رائد اللسانيات التوليدية والتحويلية تشومسكي، أن النحو عبارة عن جهاز من القواعد المحدودة التي تسمح بتوليد عدد لا متناه من الجمل.

⁴ Les 03 idées fondamentales de Chomsky s'attachent à la phrase : «L'individu qui connaît une langue est capable d'émettre et de comprendre des phrases qu'il n'a jamais émises ou entendues ...» « Dans l'intention، au moins، les grammaires traditionnelles savantes sont génératives grammaires، même si elles sont loin d'atteindre l'objectif de déterminer comment les phrases sont formées ou interprétés»

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

يُحسب العالم (فيلمور) من بين العلماء الذين عملوا على الجملة، وهو صاحب نظرية "نحو الحالة" أي «الأشكال المختلفة التي تظهر فيها الكلمة تبعاً للوظيفة التي تشغلها في الجملة».¹ تهدف هذه الدراسة إلى توفير منهج لوصف الحالات الخاصة بالتراكيب العميقة، وماهية هذه التراكيب، ولماذا سميت كذلك، وما يقابلها من التراكيب المسمّاة بنى سطحية، وما هي الأسس الدلالية لهذه التراكيب، من حيث التطابق وعدم التطابق، ثم صياغة القواعد التي تساعد على تحويل بنى سطحية إلى بنى عميقة، وأنّ هذه البنى كلّها جمل، ومن ثمّ يحب أن يطّلع التلميذ على "نحو التبعية" والذي يسمّيه آخرون "نحو التعليق"، الذي ينطلق من وجود علاقة أساسية تسمّى "علاقة التبعية" في الترتيب النحوي، أي وجود عناصر في الجملة تتبع عناصر أخرى، وأنّ العناصر المركزية العليا في الجملة هي الأفعال التي يتطور عنها نحو التبعية، ومن بين رواده لوسيان تنيير.²

للتذكير، فإنّ هذه الدراسات انصبّت كلّها على المركّب الفعلي وفكرة العمل أو الإسناد من خلال مفاهيم، طالما تركّزت أعمالها على الجملة كغاية في حدّ ذاتها، وبوصفها أكبر وحدة مستقلة في تقديرهم، إذ لم يوافق الكثير من العلماء في العصر الحديث على الاكتفاء بالجملة واعتبارها أكبر وحدة جديرة بالدراسة، ورُفضت الفكرة من قبل الكثيرين، فمن هؤلاء من رأى في ذلك قيداً وإقفالاً لأفق البحث والاجتهاد، وحدّاً مجحفاً لأفكار جديدة تلبي طموحات واعدة تتجاوز الجملة وعالمها الضيق.

ثالثاً: مرحلة النصّ والخطاب

أ- ما بعد دي سوسير

¹ Longman Dictionary of Contemporary English, New Edition, 2003. Londres, p. 63.

² كارل ديتر بونتج، المدخل إلى علم اللغة- ترجمة وتعليق: سعيد بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، 2010، ط 2، ص.ص 192-193.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

من الضروري تزويد التلميذ بمعلومة حول لسانيات مرحلة ما بعد وصف بنية اللغات، وتكملة أهدافها ومناهجها بمكوّنات ثلاث، تتمثّل في الفونولوجيا والتصريف والتراكيب، بالإضافة إلى روافد النواة الصلبة لعلم اللسانيات، والنشاطات ذات الصلة باللغة والسياق، والمسارات، والاستراتيجيات الضرورية للأداء اللغوي والتعبير والتبادل والتواصل، والتصوّرات الجديدة لهذه المرحلة بإبداعات فاقت التصوّرات الموروثة عن دي سوسير، الذي حدّد مهمّة اللساني في وصف حالة اللغة في زمن معيّن، كسبيل وحيد لفهم النظام¹ (نظام اللغة)، وبالتالي خدمة اللغة "في ذاتها ومن أجل ذاتها".²

ب- التصوّرات الجديدة للغة

يجب ألا تبقى هذه التصوّرات مجهولة لدى التلميذ، وأنّ الباحثين بعد سوسير تغيّرت تصوّراتهم للغة، إلى أنشطة لغوية تتجلى في شكل يسمى "الخطاب أو النص"، وإدراج النصوص ضمن نشاط لغوي، والوصول إلى «ظاهرة جماعية لإعداد النصوص مع وضعها في التداول، هدفها النهائي هو فهم ما هي سياقات وخصائص الأنشطة بشكل عام».³ بذلك تنكشف الغشاوة عن الضيق الذي كان يعاني منه الإطار الدراسي الذي يعتمد اللفظ أو الجملة قاعدة ومرحلة نهائية للدراسات اللغوية. وعليه يصبح لازماً التمسك بإعداد وسائل منهجية يمكن من خلالها دراسة وتحليل أجزاء أكثر اتساعاً من الجملة، من حيث الحجم والأهميّة، من تلك التي خضعت للتحليل بآليات اللسانيات وصفية أو قواعد النحو التقليدي. هكذا تحوّلت لسانيات النصّ إلى التساؤل عن العلاقة بين الجمل والنظام البنيوي للجمل بداخل النصّ، وعن الملفوظات داخل الخطاب، والمتطلّبات والشروط اللازمة التي يخضع لها نظام تسلسل الجمل المكوّنة للنصّ، أو

¹ Pierre-Yves Testenoire, Ferdinand de Saussure - Le père de la linguistique moderne, Les GRANDS PENSEURS du LANGAGE, Grands Dossiers n° 46, Mars-avril-mai 2017. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² Ferdinand de Saussure, Cours de Linguistique Générale, éd. Bally et Sechehaye, 1971, p. 317. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ Roulet E. et M. Burger, Les modèles du discours au défi d'un «dialogue romanesque» : l'incipit de roman de R. Pinget, Éditions Le Libera, Nancy, 2002, p. 223. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

التسلسلات التلفظية، بدلاً من الجملة، ثم البحث عن نظام شامل من قواعد التدريب النصي أو الخطابي الجيد الذي يمثل إطار عمل منظم، ويراد بهذا أن تكون «لسانيات تهتم بتحليل النص، وتندرج في ميدان أكثر اتساعاً لتحليل الخطاب، في محاولة لإشراك لسانيات النص وتحليل الخطاب. وليس البحث في لسانيات النص عن نظرية للجملة تمتد إلى النص، لكن عما يعكس تماسك النصوص وترابطها. حالما يتم تعريف النص بأنه "حدث التواصل"، تصبح لسانيات النص تداولية نصية وتقترب من تحليل الخطاب».¹ تلك هي الخلاصة التي يجب أن يعيها التلميذ في المرحلة الثانوية.

ت- الكفاءة اللسانية

نريد أن يضطلع التلميذ بكفاءة تتعلق بالنص، تفوق الكفاءة التعليمية للقراءة والكتابة، وذلك بالتوجه نحو تعليمية للغة في ضوء لسانيات النص، وتخصيص أقسام للحديث عن لسانيات النص ثم وضع معالم لربط البحث بالهدف المسطر، ضمن التجربة الرائدة لهذا العلم، وربطها بالجانب التداولي الذي يختص بالخطاب.

ث- النص والآليات

من بين تعريفات النص التي نقدمها للتلميذ، أن النص هو المادة التي يحسها التلميذ وهو في وضعية القارئ ويقدرها بنوع من الارتياح، «من خلال الإدراك والفهم والحدس، فالمتلقي هو الشخص الذي يعمل على فك شفرات النصوص وردم فجواته وإقامة علاقة مفهوماتية بين البنية العميقة والبنية السطحية للنص، ويربط بينهما المتلقي عبر آليات الإدراك والفهم».² وهنا ندرك بأننا، لا محالة، أمام فكرة التلقي، وأن لسانيات النص تضع بين أيدينا مجموعة من الآليات والوسائل القطعية لتحليل المادة التي تتطلب أن

¹ DEVILLA, Lorenzo. Analyse de La linguistique textuelle-Introductions à l'analyse textuelle des discours. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00120796/> document, mis en ligne le 15/01/2007.

(ترجمة مقترحة من جانبنا).

² تسواهن تكليف هجيد، http://www.uobabylon.edu.iq/eprints/publication_9_10592_1469.pdf

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

نحددها، على أنّ الأمر لا يخلو من تعقيد، لأنّه يتطلّب فحصاً لمفاهيم تنتمي إلى اللسانيات العامّة، لا بدّ من تلقينها للتلميذ. إذ في نهاية المطاف سنجد أنفسنا مضطّرين لتقديم تطبيقات، باللجوء إلى تمارين نموذجية مقترحة، تبين لنا معالم المسلك الذي يجب أن يتّبع ضمن العملية التعليمية، ثمّ التقويم للتأكد من أنّ الكفاءات الخاصة قد تمّ تثبيتها.

ج- التحوّل إلى النصّ

ليعلم التلاميذ أنّ أحد المحللين الأوائل للخطاب، وهو اللغوي زليج هاريس (1952)، طرح السؤال التالي: «كيف يمكننا معرفة ما إذا كان تسلسل جمل هو نصّ، أي أنّ ارتباط الجمل بعضها ببعض يشكل مجموعة أكثر اتساعاً... معتقداً أنّ الإجابة على هذا السؤال تبين بوضوح نوع البنية الموجودة "المتجاوزة للجملة". وقد تكون للنصوص هذه البنية».¹ فبعد أن اهتدى إلى هذه البنية الجديرة بالتحليل، المسماة "خطاب"، ضمّن ذلك كتابه "تحليل الخطاب" إلّا أنّ أعماله لم تأخذ المعنى في الحسبان، وقد اختلفت الرؤى بهذا الشأن، لأنّه قد جاء في أقوال أحد النقاد: «على أن لا ننسى أنّ المعنى حاضر بقوة في القواعد الهاريسية منذ البداية».² ممّا يدخل الشكّ في أمر تغاضي هاريس عن المعنى. وبعد ذلك تكريساً لوجود أعمال Léonard Bloomfield (خلاصة رؤيته: اللسانية حول المعنى)، إلّا أنّ هذا الأخير، وعلى الرغم من إبعاده للمعنى، خصّص في كتابه المعنون: "اللغة" سنة 1933، فصلاً معزولاً لمناقشة المعنى وبعض من أهمّ الوحدات المستقلّة للتحليل اللغوي التي قدمها، حيث لم يكن بالإمكان تعريف الفونيم والمورفيم بشكل صحيح دون إقحام المعنى.³ لقد مكّن Harris لرؤية Bloomfield الذي غاب عن هذا العالم سنة 1940، من الاستمرار بادّعاءه أنّ المعنى يقع خارجاً عن اللسانيات. ومهما غدّ الخطاب وحدة

¹ <https://www.google.fr/search?ei=eGy4W4HtK-aflwSi-7vwCw&q=zellig+harris+discourse+analysis>

² Danielle Leeman Le « sens » et l' « information » chez Harris, Revue des linguistes, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, n° 08 1996, p. 209-220. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ From: (Journal of Language Teaching and Research, Vol. 8, No. 2, pp. 345, March 2017 DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.17>) (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

لسانية أكبر من الجملة، فإنّ الدراسة التي اتّخذت الخطاب موضوعاً لها لم تخرج عن خطّ الجملة عند البنيويين. وكما أنّ الجملة مجموعة عناصر، فإنّ الخطاب لا يكبرها إلاّ من حيث أنّه تسلسل للجمل التي تكوّن التعبير حسب رأيهم.¹ ولم يكن Harris مقتنعاً بدور القواعد النحوية والتحليل التي اقتصرت على الأوصاف ذات الأهميّة المحدودة للألفاظ داخل الجمل، ويبدو ذلك جلياً لأنّ هذا الباحث ركّز جهوده على تحليل الخطاب الذي لا يفيد من وصف الألفاظ، بقدر ما يفيد من العلاقة بين الجمل التي يتكوّن منها الخطاب،² ومع ذلك، أهمل Harris المعنى اعتقاداً منه أنّ لسانيات النصّ، مبدئياً، يجب ألاّ تزيد عن كونها مجموع قواعد تسلسل الجمل المكونة للتعبير.³

تولّدت عن جهود الباحثين فكرة تجاوز الجملة إلى وحدة أوسع، تكون الجمل بداخلها لبنات. هذه الوحدة ليست سوى "النصّ" كمصطلح لا يخفى على تلميذ المرحلة الثانوية، كما خفي عنه وجود نحو أو قواعد خاصّة بالنصّ، كما وُجدت لدراسة الجمل مدارس، وإنّ تجاوزها إلى النصّ يدعو كذلك إلى وجود نظريات ومدارس، قادرة على إقناع الدارسين وجلب أنظارهم.

يقول Zellig Harris: «يقدم هذا المقال منهجاً لتحليل الملفوظ، مكتوباً كان أو منطوقاً، والذي نسمّيه خطاباً، وهو طريقة معتمدة، أساسها الوحيد ظهور المورفيمات "les morphèmes" كعناصر قابلة للعزل، وأنها لا تعتمد على معرفة حول المعنى المحدّد لكلّ "مورفيم" يعلمها اللساني القائم على التحليل، لأنّ هذه المعرفة لا تمدّنا بشيء جديد حول المعنى الخاصّ بكلّ "مورفيم" من "المورفيمات" التي

¹ سعيد يقطين - تحليل الخطاب الروائي - منشورات المركز الثقافي العربي بيروت - الدار البيضاء ص 17.
² عبد الرحمن الحاج صالح - التحليل العلمي للنصوص بين علم الدلالة وعلم الأسلوب والبلاغة العربية. مجلة المبرز - عدد 6 - ص 20.
³ سعيد يقطين، مرجع سابق، ص 17.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

تظهر في الخطاب الواقع عليه التحليل. إلا أنّ ذلك لا يعني أننا لا نستطيع أن نكتشف شيئاً سوى الطريقة التي تظهر عليها قواعد اللغة في هذا الخطاب»¹.

ح- دقة التعامل مع الجملة

لا بدّ للتلميذ في المرحلة الثانوية أن يتعرّف على ما جاء من دراسات حول الجملة، في مختلف الأبحاث اللسانية الحديثة، بشكل مبسّط، وذلك قبل أن تُفاجئه المرحلة الجامعية بذلك. ولقد برز (هاريس 1952) وتميّز بإطلاق اسم (الطريقة المتجاوزة للجملة)²، وتخطّيها إلى النصّ باعتباره وحدة أكبر، وهو القائل: «على الرغم من استعمالنا إجراءات شكلية شبيهة بإجراءات اللسانيات الوصفية، فإننا نستقي من النصّ معلومات لا يمكن لهذه الأخيرة أن تمدّنا بها»³ في إشارة إلى لسانيات جديدة تتجاوز الجملة. وقد يكون السبب في ذلك، الدراسات الكثيرة التي حظيت بها الجملة والتي استنفدت كلّ الجهود، بما في ذلك الدراسات البلاغية⁴ وهذا ما يميّز مناهج تعليم اللغة بالمرحلة الثانوية، أضف إلى ذلك بقية المراحل التي تسبقها.

إنّ الأبحاث التي قام بها هاريس في ميدان تحليل الخطاب انطلاقاً من منتصف القرن العشرين، وانتهج فيها طريق توزيع العناصر اللغوية في النصّ، والاهتمام بالعلاقة بين النصّ وسياقه الاجتماعي، كانت ملفتة للانتباه، وشدّت أنظار واهتمام علماء اللغة، إلى غاية اليوم، وقد عرف تيار هاريس توسّعاً، فهو علّم له مواضيعه: «انطلاقاً من المطلب القائل إنّ لسانيات النص علم لا يدرس أبنية النصّ فحسب، بل يدرس أيضاً صفات التوظيف الاتصالي للنصوص، ويلاحظ أحياناً الميل إلى "تجاوز الحدود" باتجاه علم

¹ M. Z. Harris, ANALYSE DU DISCOURS, *language*, Vol. 28, 1952, PP. 1-30. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات العامة، دار هومة، الجزائر، ص 104، سنة 2000.

³ Harris Zellig S., Dubois-Charlier Françoise. Analyse du discours. In: *Langages*, 4^e année, n°13, 1969. L'analyse du discours, sous la direction de Jean Dubois et Joseph Sumpf. p. 8. ترجمة مقترحة من جانبنا

⁴ أنظر: أمين الخولي، مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب، دار المعرفة، القاهرة، ط 1، 1962، ص 165.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

الاتصال، إلى حدّ التسوية بين لسانيات النصّ وعلم الاتصال. فلسانيات النص، بهذا المفهوم تطمح أيضاً إلى دراسة ظواهر الاتصال جميعاً وشرائطها بوصفها مجالاً للبحث».¹

وكان ذلك خلافاً لما كان يعتقد فنديس "Vendris" أحد رواد لسانيات الجملة، والذي جعل منها أكبر وحدة لغوية جديرة بالدراسة قائلاً: «إنّها عنصر الكلام الأساسي. فبالجمل يتبادل المتكلّمان الحديث بينهما، وبالجمل حصّلنا لغتنا، وبالجمل نتكلّم، وبالجمل نفكّر أيضاً كما أنّ الصورة اللفظية يمكن أن تكون في غاية التعقيد، والجملة تقبل بمرونتها أداء أكثر العبارات تنوعاً، فهي عنصر مطّاط، وبعض الجمل تتكوّن من كلمة واحدة "تعال" و "لا" و "أسفاه" و "صه"، كلّ واحدة من هذه الكلمات تؤدّي معنى كاملاً يكتفي بنفسه».²

لم يتصدّ هاريس بمفرده لهذا التعنّت لنحو الجملة، لكن جاءه المدد الفكري من قبل علماء كبار مثل (فان ديجك Van Dijk ودي بوجراند De Beaugrande) الواضعين للأسس العامّة لنظرية نحو النصّ الحديث³ وكذلك (ك. ل. بايك سنة 1954 و دل هيمز Dell Hymes سنة 1960)، الداعمين إياه بالتركيز على الحدث الاجتماعي، وهذه فكرة رائعة ستلقى صدى كبيراً في المستقبل. بينما رفض كثير من العلماء، خلال النصف الثاني من القرن العشرين فكرة الاكتفاء بدراسة الجملة، وكلّهم عرفاناً لجهود هاريس الذي أطلق عبارة (الطريقة المتجاوزة للجملة) في بحثه الرئيسي الذي عنوانه "تحليل الخطاب".

رابعاً: المبنى والمعنى

أ- الاختصار على المبنى

¹ فولفجانج هاينه من، ديتير فيهيجر: مدخل إلى علم اللغة النصي، تعريب د. فالح بن شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، 1999، ص 8.

² فنديس، اللغة، تعريب عبد الحميد الدواخلي، و محمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة نخبة البيان، باريس، ديسمبر 1950، ص 101.

³ أنظر: هايل الطالب، من نحو الجملة إلى نحو النصّ المفهوم والتطبيق، مجلة جامعة البحث، المجلّد 39، العدد 12، 2107، ص 100.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

يقتصر اهتمام هاريس على الأبنية بصرف النظر عن المعنى، وأنّ تحليل الخطاب بالنسبة له، عبارة عن «مجموعة من القواعد تُعنى بتفسير ظاهرة تسلسل الجمل التي تكوّن الكلام»¹، وهذا المنهج غير مكتمل بالنسبة للتلميذ في الثانوية، كون هذا المنهج يقصي المعنى من عملية التحليل. للعلم فإنّ هاريس يحيلنا على تيارات فكرية أخرى تختصّ بالمعنى، إلّا أنّه، وخلافاً لما هو سائد عن أنّ هاريس لم يتطرّق إلى المعنى بشكل صريح، فإنّه في كتابه «المعلومة والمعنى تحدّث عن المعنى، اهتمّ به وعاد إليه ضمن نظريته أو منهجه النحوي»² ومن هنا يأتي تسليم هاريس وتياره الفكري بأنّ مسألة المعنى من اختصاص تيارات فكرية أخرى، وليست من اختصاص المدرسة البنيوية التوزيعية التي ينتمي إليها، ولا بدّ من إدراك بأنّها بقيت حبيسة الجملة، والطريقة المطبّقة عندهم لا تختلف كثيراً عن الطرائق المعتمدة في تحليل الجملة. ولقد تحجّج هاريس ومن معه باستحالة مشاهدة المعنى، بعكس السلوك اللغوي والظواهر المحسوسة التي تُلاحَظ مباشرة، وتلك هي المعتقدات السائدة عند أصحاب المدرسة السلوكية النفسية.³

ب- التوظيف الاتصالي للنصوص

ركب ديك Van Dijk و دي بوقراند De Beaugrande القطار في سبعينيات القرن العشرين لإرساء الأسس العامّة للدراسات النصّية خلال الثمانينيات من القرن نفسه، والتي عرفت قفزة نوعية وتطوّراً كبيراً، وذلك بعد (ك. ل. بايك) سنة 1954 متبوعاً بـ (دل هيمز Dell Hymes) سنة 1960، داعماً إياه في فكرة التركيز على الحدث الاجتماعي، وهي فكرة جيّدة في حاجة إلى تفصيل، وقد انصبّ اهتمام "تجاوز الجملة" منذ تلك الآونة على العناصر اللغوية داخل النصّ والكيفية التي تتوزّع بها والأماكن التي تأخذها في البناء، وإعطاء الأهمّية للعلاقة بين النصّ وسياقه الاجتماعي، الذي يتّخذ

¹ سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، منشورات المركز الثقافي العربي، بيروت، ص 17.

² Danielle Leeman, « Le « sens » et l' « information » chez Harris », *Linx* [En ligne], 8 | 1996, mis en ligne le 17 juillet 2012, p. 02. URL : <http://linx.revues.org/1182> ; DOI : 10.4000/linx.1182 (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ أنظر: فولفجانج هاينه من، ديتير فيهفيجر: مدخل إلى علم اللغة النصّي، تعريب د. فالح بن شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع جامعة

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

مجموعة من العناصر قاعدة يقوم عليها، وهي عناصر السياق بأنواعه المختلفة، انطلاقاً من السياق المقامي ثم السياق المقالي، ثم الثقافي¹ وصولاً إلى السياق التاريخي دون أن ننسى السياق النفسي. وما إن لقيت هذه الخطوة تأييداً من قبل (دل هيمز)، توالى الأعمال في الميدان إلى الآن، ناسفة فكرة بقاء الجملة النحوية وحدها مجالاً للدراسة، بالتركيز على مراعاة البعد الاجتماعي التداولي للجملة، ودراستها ضمن محيطها، إذ لا جدوى من دراستها معزولة كما هو الحال في الدراسات التقليدية للجملة. في هذا المقام يقول "هيمز": «يجب علينا إذن أن نوضح حقيقة أن طفلاً عادياً يكتسب معرفة بالجملة، ليس من الزاوية النحوية فحسب، ولكن أيضاً باعتبارها مناسبة أو غير مناسبة، فهو يكتسب مهارة تخبره متى يتكلم، ومتى لا يتحدث، وماذا يقول، ومع من، ومتى، وأين، وبأي طريقة. باختصار، يصبح الطفل قادراً على إنشاء مجموعة من أفعال الكلام، والمشاركة في أحداث الكلام، وتقييم طريقة أداء الآخرين لإنجاز هذه السلوكات».²

إنّ ما يجب أن يعلمه التلميذ في الثانوي حول هذا الأمر، هو أنّ الوصف الذي تتحدّث عنه المدرسة البنيوية والخاصّ باللغة، يمكن أن يُحسب وصفاً لموضع الكلمات في الكلام، وأنّ الجملة كمثال، تتضمن فعلاً وفاعلاً ومفاعيل، وأن تحتلّ هذه الأجزاء مواقع معيّنة داخل الكلام وتعطي، ضمن سياقات متعدّدة، معاني بحسب السياق، وتندرج كلّ كلمة، بحسب موقعها، ضمن فئة تناسبها خدمة لتكافؤ الموقع، وهذا بالرجوع إلى القواعد النحوية، وأنّها من الأهميّة بمكان، وبالعكس إنّ الأمر بالنسبة لآليات تحليل الخطاب يهتمّ بنسق من الجمل لا الكلمات، ولا يهتمّ موقع الجملة في الخطاب، خلافاً للموقع الذي تحتلّه الكلمة في

* وتقتضى وحدة الإطار السوسيو ثقافي الاتفاق بين أفراد المجتمع "بأنهم سيشتركون في دلالة محددة للعلامة؛ لاستعمالها فيما بينهم، إنتاجاً، و تأويلاً، ويُتوصّل إلى هذا النوع من المعاني، من خلال الاصطلاح الاجتماعي، الذي يسمح لهم بتحديد معنى واحد أو عدّة معاني للعلامة الواحدة طبقاً لما يقتضيه السياق.

² B. Juanals, Jean-Max Noyer. D. Hymes, vers une pragmatique et une anthropologie communicationnelle (version longue). Hermès, La Revue-Cognition, communication, politique, CNRSEditions, 2007.
(ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

الجملة. وبهذا وجد هاريس نفسه «بصدد البحث عن الطريق الذي يساعده على تجاوز مستوى الجملة إلى وحدة تكبرها، تقبل الخضوع للتحليل ضمن ميدانه الجديد تحليل الخطاب».¹

ت- القواعد التوليدية والقواعد النصية

لا وجود للقواعد التوليدية التحويلية في المرحلة الثانوية، التي قد سيطرت بلا منازع في زمن ولادة القواعد النصية، التي ابتكرت قواعد جلية تحدّد سلامة النصوص.² فبعدما سادت في الأذهان أنّ الذي يتحكّم في الفرق بين مستوى النصّ ومستوى الجملة هو المنظور الكميّ، وأنّ السيطرة على الاستثناءات تكمن في تقوية القواعد الوصفية، تبين أنّ ذلك قد تسبّب في إهمال لقضية النصية، وذلك ما أكّده de Beaugrande من أنّ «الذي يجعل من النصّ نصّاً ليست مطابقته للقواعد، وأنّ الذي يجعل منه نصّاً هو نصّيته، أي مطابقته لقواعد النصّ».³

ث- بين نحو الجملة ونحو النصّ

كلّ فكرة أو مدرسة أو سلوك فكري إلّا وله مؤيّدون وخصوم. ولنحو الجملة مؤيّدون، وخصوم رافضون، وكانت حدّة الرفض على درجات متفاوتة، جدير بالتلميذ في الثانوي أن يعلم أسباب رفض بعض المجدّدين، هل لاحتكار ميدان البحث والدراسة من قبل نحو النصّ والإهمال الكامل لنحو الجملة؟ أم الرفض لا يمانع من بقاء نحو الجملة للوظيفة التي وُجد من أجلها أصلاً؟ «مهما كان الشكل الذي يقع عليه الاختيار - من أشكال الجملة كوحدة - فإنّ كل وحدة ضمن مركّبها الطبيعي، وهو النصّ، تخضع لمحدّدات

¹ أنظر: عبد الرحمن الحاج صالح، التحليل العلمي للنصوص بين علم الدلالة وعلم الأسلوب والبلاغة العربية، مجلة المبرز، عدد 6، ص 20.

² (Reinhart, 1980) Cet article a été publié dans Pour un nouvel enseignement de la grammaire, sous la direction de Suzanne Chartrand, Montréal, Éditions Logiques, 1995, p. 83-105. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ BEAUGRANDE, R. (de) Text, discourse and Process, Vol. 4 in the series, «Advances in Discourse Processes», New Jersey, Ablex Publ, 1980. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

من مستويات مختلفة»¹ ولا بدّ من إعطاء كلّ علم حقّه، لأنّ لكلّ وظيفته، ولا بدّ كذلك من رسم الحدود بينهما لإنهاء النزاع، وتوضيح المسالك، بالتعاضّي عن بعض الخلافات الهامشية في الرؤى، لأنّ لنحو النصّ دوره ووظيفته في خدمة اللغة، ويحتفظ نحو الجملة بوظيفته التي لا يمكن أن يضطلع بها نحو النصّ الذي وُجد من أجل غاية ثانية، وإنّ أبسط الأشكال التي ترسم حدود الجملة بالنسبة للنصّ هو أنّه: «إذا حاولنا معالجة الجملة خارج سياقها النصّي فإنّ ذلك يؤدي حتماً إلى الاهتمام بتنظيم مكوناتها وترابط الوحدات التي تتركّب منها»².

ج- التحليل الدلالي

تعجز الجملة بمفردها عن الخدمة الدلالية خدمة كاملة، دون أخذ في الحسبان للجمال المحيطة بها يميناً وشمالاً، وعدد من العناصر الأخرى، نوجزها في: «الرجوع إلى المقام، وما فيه من جمل، وتحديد الروابط، وعناصر الترابط والتماسك النصّي، والجملة مستقلة كيان قواعدي صرف، يتحدّد نحويّاً، أمّا نحو النصّ، فحقّه أن يحلّل وفق المعايير النصّية الكاملة، والجملة في النصّ لا تُفهم بحدّ ذاتها، إنّما تسهم الجمل الأخرى في فهمها وهذا يعني أن الجملة ليست وحدها التركيب الذي نحدّد به المعنى، وإنّما نحدّد المعنى أساساً من خلال النصّ الكلي الذي تتضامن أجزاؤه وتتأزّر فتشكل فكرة، والجملة هي ما لفظ ففهم ولا تشكل سوى معنى مجزوءاً»³.

¹ Catherine Boré et Catherine Bosredon, « La phrase dans le texte. L'exemple de phrases de dialogue dans un corpus d'école élémentaire », *Lidil* [En ligne], 54 | 2016, p. 116, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 07-12-2017. URL: <http://journals.openedition.org/lidil/4073>

² المرجع نفسه، ص 116.

³ هالا مقبل، الفرق بين نحو الجملة ونحو النصّ، بإشراف كمال جبري عبّري: <https://www.academia.edu/27379184/>

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

على ضوء ما سبق، يبدو جلياً أنّ النصوص نتاج التواصل بين أفراد المجتمع، وهي كذلك: «كل بناء يتركّب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات».¹ أمّا الجمل فهي لبنات بناء النصوص لتحقيق التماسك والترابط والتتابع الضروري، وما اتفقت عليه التعريفات المختلفة، فإنّ النصّ: «ضمّ الجمل بعضها إلى بعض بكثير من الروابط حتى تتسق».² ويخضع كلّ ذلك لمقاييس محدّدة. والملاحظ، أنّ الجمل لا يمكنها أن تؤدّي الدور التواصلية بمفردها وهي منعزلة، بل هي في حاجة ماسّة إلى محيطها داخل النصّ. وفي النهاية فإنّ ما ينبعث من وراء هذه الحجج هو أنّ الجمل عاجزة وأنّ النصوص هي التي تحقّق هذا التواصل.

يتقدّم الفريق الرافض لنحو الجملة بحجّة أخرى، أنّ النصوص ليست أفعالاً فردية مصدرها شخص واحد، بل هي أفعال تتمخّض عن نشاط مشترك متعدّد الأطراف، وإنجاز يتولّد عن تفاعلات، غاية في التعقيد، وشتان بين الفعل والتفاعل، فالنصوص إذن، تفاعلات تواصلية يشترك فيها أكثر من شخص واحد، وهي تسلسلات صوتية يتبادلها أشخاص فيما بينهم، وهذا هو النصّ بعينه، وهو المادّة التي يتناولها اللغويون بالتحليل، على اختلاف مذاهبهم ومدارسهم. ولقد أدّى ذلك إلى وضوح في الرؤية في أذهان العاملين في هذا الحقل الجديد للسانيات النصّ، فيما يتعلّق بالهدف أو الغاية من البحث، وهو النصّ وفي كلّ الحالات.³

المبحث الثاني: نحو النصّ

أولاً: الإسهامات غير البريطانية

¹ طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد الكلام، المركز الثقافي العربي، ط 2، الدار البيضاء، 2000، ص 35.

² علم اللغة والدراسات الأدبية، برنر شبلنر، ترجمة: محمود جاد الربّ، الدار الفنيّة للنشر والتوزيع، ط 1، الرياض 1987، ص 188.

³ أنظر: قايرنيش 1967 وهارامان 1968

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

كانت لسانيات النصّ قد تحدّدت معالمها 1973م وأخذت شكلاً أعطتها المكانة الإستمولوجية في مصافّ العلوم، بعد ما اتّضحت أهدافها، ودخول الباحث الألماني Zdzisaw Kazimierz Wawrzyniak زتسيسلاف وأورزيناك من خارج الدائرة البريطانية، بكتابه "مدخل إلى علم النصّ: مشكلات بناء النصّ" سنة 1980، ترجمه إلى العربية سعيد بحيري.¹ وفي فترة حاسمة برز أعلام على رأسهم هاليداي MAK Halliday الذي صاغ المفاهيم بشكل صحيح، تبعهم الكثير من البريطانيين.² ونظراً لاهتمامهم الجادّ بالموضوع يعود لهم الفضل في إدخال الكثير من العوامل ذات التأثير المباشر على النصّ.

ثانياً: نحو النصّ ونحو الجملة

كانت الدراسات التي سبق ذكرها تسعى إلى توجيه لسانيات النصّ فنحو دراسة ترابط الجمل والتسلسل، والانسجام الضروري لاستقامة النصّ، شكلاً ومضموناً، والفرق الكبير بين لسانيات النصّ والعلوم محدودة المعالم التي اهتمّت بالجملة، ينحصر في تطبيق قواعد النحو، مقابل النصّ الذي تتداخل في تحليله مباحث عدّة، كالبنوية، والتوزيعية، والسلوكية، والوظيفية، التوليدية التحويلية، وعناصر تتّصل بالسياق المقامي والمقالّي والثقافي والتاريخي والنفسي.

أ- المفاهيم

يرتبط مفهوم لسانيات النصّ بآليات تتحكّم في أبنية النصوص. وقد عرّف "دي بوجراند" النصّ: «بناء لغوي له معنى، هدفه التواصل، يصدر حتماً عن شريك أو أكثر، في إطار زمني محدّد، ولا يتكوّن

¹ وفولفج هاينه مان وديتر فهيرجر، مدخل إلى علم اللغة النصّي، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة 2004، ص. 22.

² أنظر: روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسّان، عالم الكتاب ط 1، القاهرة 1998، ص.ص 66-67. وعلم اللغة النصّي بين النظرية والتطبيق، المجلّد الأول، ص.ص 23-24.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

بالضرورة من مجرد الجمل، بل يمكن أن يتشكل من عناصر لغوية لها وظيفة تواصلية، وأن الصلة بين بعض النصوص تبلغ حدًا يرقى إلى مقام الخطاب».¹

ب- الخطاب والنص

يوضح التعريف الذي سبق الفرق الشاسع بين الخطاب والنص، إذ يبين "دي بوجراند" أن الخطاب هو الاتصال أو التواصل بين الأفراد بواسطة الخطب والمقابلات والحوارات والتعليقات وما إلى ذلك من أشكال الاتصال، وتسمى عملية البحث في هذه المواد بـ"تحليل الخطاب" بمقابل تحليل النص الذي يُعنى بدراسة النصوص المكتوبة والمقالات والتقارير وغير ذلك من الحوامل المكتوبة، ويتأكد ذلك عند غيره: ولنسمي نص، كل خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة».²

لم يحظ هذا التعريف أو التصنيف باتفاق كل الدارسين، لأن الخطاب قد يأخذ الشكل الكتابي فيكون نصًا، أو قد يكون منطوقاً ليؤدي في كل الحالات وظيفة اتصالية، فتكون الصيغة خطاباً منطوقاً أو مكتوباً، أو تكون نصاً منطوقاً أو مكتوباً، والكثير من الباحثين لا يولون أهمية كبرى لهذا الحاجز لـ"دي بوجراند" بين المصطلحين. وبهذا الصدد يقول صبحي إبراهيم: «غير أنه يجب الأخذ في الاعتبار أن هذا التصنيف ليس قاطعاً، فهناك استعمالات أخرى لهذين المصطلحين، بشكل أوسع ليشملا كلاً من (Text نص) و(Discourse خطاب) ويمكن استخدام مصطلح الخطاب للإشارة إلى كل الوحدات اللغوية التي تؤدي وظيفة اتصالية محدّدة، سواء أكانت مكتوبة أم منطوقة».³

يتوافق كل من "بعلبكي رمزي" و"ديفيد كريستال" في قاموسيهما على تعريف لسانيات النص على أنها: «العلم الذي يبحث في سمات النصوص وأنواعها وصور الترابط والانسجام بداخلها، ويهدف إلى

¹ إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النص، ص 9.

² RICOEUR, Paul, «Qu'est-ce qu'un texte? Expliquer et Comprendre», in BUBNER, CRAMER & WIEHL (hrsg.). *Hermeneutik und Dialektik*. Tübingen: Mohr, 1970, p.181. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق- دراسة تطبيقية على السور المكية - دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ج 1 ط 2000 ، 1

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

تحليلها في أدق صورة تمكنا من فهمها وتصنيفها ووضع نحو خاص لها؛ مما يسهم في إنجاح عملية التواصل التي يسعى إليها منتج النصّ ويشترك فيها متلقي»¹.

يتحدّث باحثون آخرون عن الخطاب، ومنهم من يتحدّث عن النصّ، في شكليهما المنطوق والكتابي، وأنّ لسانيات النصّ علم يدرس النصوص ويحلّلها تحليلاً دقيقاً بعيداً عن نحو الجملة، بغرض تصنيفها وفهمها فهماً دقيقاً، بالرجوع إلى أشكال الترابط والانسجام الداخلي، وقواعد خاصّة ظهرت حديثاً، مع وعي لوظيفة النصّ التواصلية وأهداف كاتبه في استقطاب التلميذ وإشراكه في العملية التواصلية. ويقول آخرون عن لسانيات النصّ دائماً: «أنّها الدراسة اللغوية لبنية النصوص»².

نتيجة

ليعلم التلميذ في المرحلة الثانوية، أنّ لسانيات النصّ فرع لساني، النصّ بالنسبة له وحدة طبيعتها الترابط والتماسك، جدير بالدراسة والتحليل والعناية، وأنّ لهذا الترابط والتماسك وسائله وآلياته. ويمكن حصر هذه الوسائل في المرجعية «Référence»، والسياق النصّي وعناصر الاتصال من المخاطب إلى المخاطب، بالإضافة إلى القول بأنّ هذه الدراسة تشمل النصّ المنطوق والمكتوب على حدّ سواء³. وتتجلّى ميزات النصّ، منطوقاً كان أو مكتوباً، في عدة نقاط لا بدّ للتلميذ من أن يعيها، ولعلّ أهمّها: ⁴

- أنّ النصّ تشرف على دراسته عدّة أنظمة افتراضية ومعرفية بمعايير عدّة هي التي تحكم على نصّيّة النصّ والفصل في كونه نصّاً. وللنصّ عدّة مقاييس لا تخدم كلّها توجّهاً واحداً يتحكّم فيها بمفرده؛

¹ David Crystal: A Dictionary of Linguistics and Phonetics، Basil Blackwell، Oxford، p. 350، and Baalbaki Ramzy: Dictionary of Linguistics Terms، Beirut، 1990، p. 502. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² د. حسني عبد الجليل يوسف: إعراب النص، ط 1 دار الآفاق العربية، القاهرة، سنة 1997 م، ص 13-14

³ د. صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصّي، 36\1

⁴ د. إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات نظرية روبرت ديوجراندي وولفجانج دريسلر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999 م، ص 1.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

- والنصّ نتاج الأعراف الاجتماعية والحالات والاحتكاك داخل التجمّعات البشرية، يتأثّر بالواقع الاجتماعي المتسبّب في ظهوره، بالإضافة إلى العوامل النفسية وإفرازاتها السلبية والإيجابية التي تتخلّل عملية تكوين النصّ كلّها والمؤثّرة في النصّ تأثيراً مباشراً، وتزيد من اتساع الآليات التي تتداخل في التحليل؛

- تتكامل آليات التحليل فيما بينها وتتسع الآفاق بزيادة الأفكار فيحظى النصّ بقراءات كثيرة يتّسع بها أفق التلميذ، وتزداد درايته ومراسه واحتكاكه بميدان الوقائع الاجتماعية الفعلية؛

- حضور رسالة تحمل مضموناً مشفّراً، مصدرها الكاتب أو المرسل ووجهتها المستقبل، تنشأ بمقتضاها علاقة تواصلية ارتباطاتها متنوّعة، وبهذا يشكّل النصّ حدثاً، في حين أنّ الجملة منعزلة تُعدّ لا حدث، وليس لها تحليل ولا معنى خارج القواعد. «والنصّ طليق من القيود الصارمة وليس للقواعد من سلطان عليه سوى ما يتعلّق بالضوابط التي تصدر عن المرسل والمتلقّي معاً».¹

ت- علاقة الجملة بالنصّ

حتى لا ترتسم في ذهن التلميذ فكرة عدم جدوى نحو الجملة، ويعي عظم أهميّة العلاقة بينه وبين نحو النصّ، فليعلم أنّ عزل الوحدات اللغوية لا ينفي أهمّيّتها، وتبقى الدراسات التي تُعنى بها أبد الدهر، مقومات يستند إليها نحو النصّ لأنّ استقامة الجملة تؤدّي إلى شكل من الاستقامة للنصّ ليصبح: «كلّاً مترابط الأجزاء؛ فالجمل يتبع بعضها بعضاً وفقاً لنظام صارم؛ تسهم كل جملة فيه في فهم الجملة التي تليها فهما معقولا، كما تسهم الجملة التالية في فهم الجمل السابقة لها فهما أفضل»،² ولا يستقيم أمر نحو النصّ إلّا بدعم من نحو الجملة، والعلاقة بينهما لا تنقطع، ولا مجال للخلط بينهما مع بقاء حاجة أحدهما

¹ روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، ترجمة د. تمام حسان، ص.ص 89-94.

² سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ، دار نوبار للطباعة، القاهرة 1997، ص 307.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

لأخر، حاجة التعبير إلى الكلمات: «ومن ثم فهما علمان متكاملان»،¹ يعملان معاً على تحليل مواد لغوية مشتركة، لها مبنى ودلالة.

— العلاقة من حيث المبنى

مهما يكن، فإنّ هناك بنية خاصّة بالجملة، وأخرى خاصّة بالنصّ. والمبنى في النصّ يتحوّل إلى بنية داخلية، لا يمكن أن تدرس خارج نطاق النحو والقواعد، وإلى بنية خارجية، تتعلّق بأدوات تحليل وتراعى فيها آليات مغايرة، ممّا يضطرّنا إلى المرور عبر قناتين: إحداها تتعلّق بقواعد الجملة، والأخرى بلسانيات النصّ، وإنّ «أهمّ ملاحظة في هندسة الخطاب هي التناغم العميق بين مستويات اللغة المختلفة، والتداخل الكبير بين وسائل الاتساق، إلى درجة استحالة الفصل بين النحو، والدلالة، والفعل التواصل على مستوى النصّية للخطاب الشعري»،² ويمكن تعميم ذلك على الخطاب الأدبي كلّ.

— العلاقة من حيث الدلالة

إنّ المعنى الخاصّ بالجملة يتجاوز مجموع معاني الكلمات المكوّنة للجملة نفسها: «المعنى ليس قضية كلمات فحسب ... المعنى بالنسبة للجملة يتجاوز مجموع معاني الكلمات المكوّنة للجملة: الملفوظ "مع زيد أعمل" لا يؤوّل إلى معنى "أعمل مع زيد"». ³ والمعنى الإجمالي للنصّ لا يعادل حتماً مجموع معاني الجمل المكوّنة لهذا النصّ، ويبقى للجملة، في النهاية، هامش في تحصيل المعنى النهائي للنصّ، ما دام تحليل النصوص يبدأ بتحليل العناصر الجزئية للجمل، للتأكيد على المعنى واستخراجه من خلال مواقع الكلمات في الجملة، واعتماد التقديم والتأخير وما يتكوّن منه كلام العرب من عمد (مرفوعات الأسماء

¹ فولفجانج هاينه من، ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصّي، ترجمة: فالج بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود 1999، ص 08.

² إبراهيم بشار، الاتساق في الخطاب الشعري من شمولية النصّية إلى خصوصية التجربة الشعرية، مجلّة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، العدد 06، 2010.

³ Dominique MAINGUENEAU, Aborder la Linguistique, éd. Seuil, Paris 1996, p. 31. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

السبع: المبتدأ والخبر، الفعل والفاعل ونائب الفاعل واسم كان وأخواتها وخبر إنّ وأخواتها، وتوابع المرفوعات كالنعت الذي يتبع المنعوت والعطف الذي يتبع المعطوف والتوكيد والبدل، وفضلات (المنصوبات، والمجرورات والأدوات التي تسبق العمدة ترتيباً، وتتنوع بحسب الجمل الاسمية أو الفعلية، والأدوات كثيرة)¹ دون أن ننسى الأدوات. ولا يمكن فصل الجملة عن السياق، ذلك لأنّ للجملة – وإن كانت جملة محورية- علاقة وطيدة مع منتجها والمرسلة إليه، ومع النصّ أو الخطاب المدرجة فيه، بحيث إذا سُحبت الجملة أحدث ذلك خللاً كبيراً في عملية فك رموز شفرة الرسالة.

المبحث الثالث: السياق

أولاً: أهمية السياق

للسياق أهمية قصوى في تحديد معنى الكلمة داخل الجملة، لأنّه كما يقال أنّ الكلمة بنت السياق، ولا تقع على معنى للكلمة خارج السياق. أمّا في حال اشتراك معنيين في لفظة واحدة، فإنّ السياق يحدّد معناها النهائي داخل الجملة أو النصّ. أي أنّ المعنى الدقيق لدلالة الألفاظ، يفصل فيه السياق: «فإذا دخلت الكلمة في السياق فقد حل إشكال صفة العموم التي في المعنى المعجمي، واشتمل اللفظ على معناه الأخصّ، ولم يعد في الأمر ما يدعو إلى طلب زيادة لمستزيد».²

أ- الأهمية من حيث تحديد المعنى

من الفوائد التي تترتّب عن السياق وتأكّد أهميته في نطاق سياق الحال أو المقام مثلاً: «الوقوف على المعنى، وتحديد دلالة الكلمات، وإفادة التخصيص، ودفع توهم الحصر، ورد المفهوم الخاطئ وغيرها».³ كما أنّه يساعد على تحديد معاني بعض الصيغ المشتركة في المبنى والوزن مع اختلاف

¹ انظر ابن هشام في المغني

² اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، عالم الكتب، ط 4، القاهرة 2000، ص 123.

³ فريد عوض حيدر، سياق الحال في الدرس الدلالي، مكتبة النهضة المصرية، ص 30.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

الدلالة. إذ بدون السياق لا يمكن تحديد دلالتها. من مثل ذلك، أسماء الزمان والمكان على وزن (م فَع ل) نحو (م سَق ط) و(م خُر ج)، إذ لا يمكن التفرقة بين الزمان والمكان في غياب السياق الذي يبيّن ويوضح المعنى: «نستطيع التفرقة بين الزمان والمكان بالسياق الذي يحدّد المراد ويعين المقصود».¹

ب- الأهمية من حيث تعدّد الرؤى حول السياق

إنّ ما ذكرناها آنفاً يلخّص أسباب المكانة المرموقة للسياق، فهو عنصر أساسي في صناعة المعنى وتوضيحه، وإزالة غموض الألفاظ في مختلف الميادين، لذا منحه الباحثون عناية كبيرة، نظراً لصعوبة الإمساك به ومحاصرته. وكلّما وقف المنظّرون له على معنى، تغيّر شكله وانفلت، وخيّم عليه الغموض من جديد: «وقد يشيع المصطلح العلمي بين الدارسين إلى درجة الابتذال فيتهم البعض أنّ هذا المصطلح واضح ومفهوم فإذا ما حاولوا تحديد المعنى الذي ظنوا أنّهم يفهمونه، بدا عسيراً غاية العسرة وغامضاً أشد الغموض، ومن تلك المصطلحات اللغوية الشائعة الاستعمال العvisية على التحديد الدقيق بشكل متفق عليه بين الدارسين مصطلح الكلمة ومصطلح الجملة ومصطلح السياق».² من هنا يتّضح أنّه من الصعوبة بمكان إيجاد أجوبة منتهية في الحديث عن السياق.

ثانياً: تعريف السياق

أ- المصطلح عند العرب

يرجع التعريف اللغوي لكلمة "سياق" إلى الجذر "س و ق"، مصدر الكلمات "ساق، يسوق، سوقا، وساقا، ويراد بدلالة السياق في لسان العرب الحدث وتتابعه، يقال: «ساق الإبل يسوقها سوقا وهو سائق وسواق، وساق إليها الصداق والمهر ساقا وأساقه ... لأن أصل الصداق عند العرب الإبل وهي التي

¹ دردير محمد أبو السعود ، دلالة السياق وأثرها في الأساليب العربية، 507-509، مجلة آية اللغة العربية ، عدد 7 ، أسبوط 1987.

² محمد يوسف حبلس، البحث الدلالي عند الأصوليين، مكتبة عالم الكتب، ط 1، القاهرة 1991، ص 28.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

تساق، وساق فلان لامراته أي أعطاهها مهرها، والسياق: المهر»¹. ويقول الخليل في حديثه عن السياق: «سقته سياقا، ورأيته يسوق سياقا، أي ينزع نزعا، يعني الموت، والساق لكل شجر وإنسان وطائر»². أما ابن فارس فجاء عنه أن: «السين والواو والقاف أصل واحد، وهو حدو الشيء. يقال: ساقه يسوقه سوقا، والسيقة: ما استيق من الدواب، ويقال: سقت إلى امرأتي صداقها، وأسقته. والسوق مشتقة من هذا، لما يساق إليها من كل شيء، والجمع أسواق. والساق للإنسان وغيره والجمع سوق. وإنما سميت بذلك لأن الماشي ينساق عليها»³. ولعل أقربها إلى المعنى الاصطلاحي للسياق، ما جاء عن الزمخشري: «تساوقت الإبل: تتابع، وهو يسوق الحديث أحسن سياق»⁴.

- الأصل العربي القديم للمصطلح

ما قيل عن السياق عند اللغويين العرب القدامى كثير، يتطلب رسالة بأكملها، بل إنَّ البحث المتعمق يفضي إلى السبق عندهم فيما يُنسب إلى غيرهم في الدراسات الحديثة، من أنَّ موضوع السياق دخل على ثقافتنا عبر اللسانيات الحديثة للغربيين أمثال "فيرث". ونذكر هذه المعلومة، من أنَّ لموضوع السياق سبق في ثقافتنا العربية الإسلامية. يقول تمام حسان: «حين قال البلاغيون (لكل مقام مقال) و(لكل كلمة مع صاحبها مقام)، وقعوا على عبارتين من جوامع الكلم، تصدقان على دراسة المعنى في كل اللغات، وليس في العربية الفصحى فحسب، وتصلحان للتطبيق في إطار كل الثقافات على حد سواء. ولم يكن مالينوفسكي وهو يصوغ مصطلحه الشهير "Situation of context"، يعلم أنَّه مسبوق إلى مفهوم هذا المصطلح بألف سنة أو يفوق. إن الذين عرفوا هذا المفهوم قبله سجلوه في كتب لهم تحت اصطلاح

¹ ابن منظور، لسان العرب، مادة (س و ق) دار إحياء التراث العربي، ط 2، بيروت 1992م.

² الخليل، كتاب العين، ج 5، ص 190.

³ ومقاييس اللغة ج، 3، ص 117، وأساس البلاغة، ص 314.

⁴ الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت 1998، ص 314.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

(المقام)، إلا أنّ كتبهم لم تجد من الدعاية، على المستوى العالمي، ما وجده مصطلح مالبينوفسكي من تلك الدعاية، بسبب انتشار نفوذ العالم الغربي في كل الاتجاهات وبراعة الدعاية الغربية الذائبة».¹

- السياق عند عبد القاهر الجرجاني

لا يفوتك أيها التلميذ، أنّ السياق شكلاً هو وضع الكلمات جنباً إلى جنب، لتتشارك في صناعة المعنى الذي لا يعني بالضرورة مجموع المعاني الكلمات المكوّنة للكلام: «اعلم أنّ هاهنا أصلاً أنت ترى الناس فيه في صورة من يعرف جانباً وينكر آخر، وهو أنّ الألفاظ التي هي أوضاع اللغة، لم توضع لتعرف معانيها في أنفسها، ولكن لأن يُضَمَّ بعضها إلى بعض فيعرف فيما بينها، وهذا علم شريف وأصل عظيم».² هذا أبسط ما يؤكّد أصالة الدرس اللغوي حول السياق عن قدامى العرب، قبل أن يستفيق غيرهم. وفي الأخير، يمكننا أن نوجّه التلاميذ، فيما يتعلّق بمسألة السياق في الدراسات العربية، إلى خلاصة ابن ردة بن ضيف الله الطلحي، كما يلي:³

1- السياق هو الغرض: أي مقصود المتكلم من إيراد الكلام، وهو واحد من المفاهيم التي غُيِّرَ بلفظ السياق (السوق) عنها، وكان استعمالها بهذا منضبطاً عند الأصوليين، حتى حرّر السجلّماسي مفهوم السياق نصّاً فيما نقلناه عنه؛

2- السياق هو الظروف والمواقف والأحداث التي ورد فيها النصّ أو نزل أو قيل بشأنها. وأوضح

ما عبر به عن هذا المفهوم، لفظ الحال والمقام؛

¹ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب 1994، ص. 372.
² عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، ص 539.
³ ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطلحي، دلالة السياق، رسالة دكتوراه، منشورات جامعة أم القرى، السعودية 1324هـ، ص. 45-46.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

3- السياق هو ما يعرف الآن بالسياق اللغوي، الذي يمثل الكلام في موضع النظر أو التحليل، ويشمل ما يسبق أو يلحق به من كلام، يمكن أن يضيء دلالة القدر منه (موضع التحليل) أو يجعل منها وجها استدلاليا.

ب- السياق في الاصطلاح الغربي

انشغلت اللسانيات بكلّ فروعها بالسياق، «إذ يعني مصطلح السياق، التركيب أو السياق الذي ترد فيه الكلمة، ويسهم في تحديد المعنى المتصور له»¹. وترجمة السياق إلى اللغة الفرنسية هي كلمة (Contexte) وتتكون من جزأين: (Con tour) و (Text)، ويعني الجزء الأول وجود عناصر مشتركة تساعد على توضيح النصّ، والثاني يعني "النسيج" والمقابل في العربية "النص"، وتُجمع الكلمتان لتعني "مع النسيج"، أي ما يرافقه، أو النصّ وما يرافقه، ما معناه: «الكلمات المترابطة، مكتوبة أو مسموعة، إضافة إلى معنى جديد، يحيط بالكلمات المستعملة في النصّ من ملابسات لغوية وغير لغوية»².

- البنيوية والسياق

سرعان ما تحوّلت اللسانية البنيوية إلى الاهتمام بالسياق الخارجي، رغم كونه عنصراً خارجاً عن نظام اللغة، بعد أن أعادت المدرسة الإنجليزية الاعتبار للسياق ليصبح له دورٌ في فهم النصوص، وأصبح توظيف السياق بشقيّه³ ضرورياً في تحليل النصوص، وانطلاقاً منه يتمّ فكّ رموز الرسالة اللغوية، في أي عملية تواصلية بين المرسل والمرسل إليه، بين المتكلّم والسامع، بين المعلم والتلميذ، بين النصّ والقارئ... ومن السياق يستمدّ تماسك النصّ وجوده وقوّته، ويؤدّي ذلك إلى وجوب فهم العلاقات التي يتحقّق من خلالها هذا الارتباط بين السياق وتماسك النصّ: «ويمكن أن يعدّ إضافة جوهريّة إلى المبادئ الراسخة

¹ عياد حتّا، زكي حسام الدين، نجيب جريس، معجم اللسانيات الحديثة، ص. 20.

² كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في اللسانية الحديثة، ط 3، ص 251، القاهرة 2001.

³ فطومة حمّادي، السياق والنصّ، مجلّة كلّية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العددان الثاني والثالث، جامعة محمد خيضر، بسكرة 2008.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

السابقة، هو ذلك التطلع إلى فهم أدق وإشراك فعلي لعمليات تقع خارج اللغة الواقعية؛ عمليات اقتضتها غايات تفسيرية لا محدودة تتأبى أن تتعلق على حدود الأطر الظاهرية، والنظرات السطحية، وترنو إلى استمرار التفاعل بين النصّ ومتلقّيه، في حركة تحافظ على دينامية النصّ من جهة، وعلى تعدّد القراء الذي تتيحه نصوص خلاقة ومناهج لا تقلّ عنها في إمكانات الخلق والاستنتاج والتفسير، دون إكراه أبنية اللغة على تحمّل مضامين تستعصى على إمكانات الربط والتلقّي اللغوي الجمالي من جهة أخرى»¹.

- هلامية التعريف

السياق من وجهة نظر Catherine Kerbat Orecchioni و George Kleiber والفكرة واحدة عندهم أنّ مسألة السياق التي لا تنتهي. وبهذا الصدد يقول كلاهما: «بالفعل إنّنا لم ولن ننتهي من الحديث عن مسألة السياق، وهو موضوع لا ينفذ بالنسبة لعلماء اللسانيات بحيث أنّ الجانب الذي نطرقه منه يحاكي تطوّرات خاصّة بالحقل الذي نعمل فيه، إلّا أنّه لا يمكن استئناف حديث كهذا كلّ خمس سنوات، حتّى لا ينفذ الكلام ونقع في الهذيان والحديث الذي لا طائل من ورائه»².

- السياق التفاعلي التحادثي³

هنالك قضية أخرى قد تجعل المواقف متعاكسة، لأنّ Kleiber يتبنّى، على العموم، موقفاً جامعاً لوجهات نظر مختلفة، وهذا موقف توافقه فيه Catherine Kerbat جملةً وتفصيلاً، عندما يتعلّق الأمر بالخطاب التفاعلي الذي يتمّ عن طريق المشافهة، مع العلم أنّ مسألة السياق قد لا تكون لها صلة بالخطاب الكتابي كذلك. من جانب آخر، فإنّ طريقة التفكير حول السياق تخضع حتماً للبيئة التي تجري فيها الأبحاث

¹ سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ المفاهيم والاتجاهات، دار لوبار للنشر، القاهرة 1997، ص 13.

² Catherine Kerbat-Orecchioni، « Le contexte revisité » Revues.org، Université de Poitiers، 2012.

(ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ «اللغة "بنويّاً" مادة تُدرس خارج الواقع وتأتي بمقابل الكلام ولا تراعي الحالة التحادثية. والقواعد التوليدية تتعرّض للغة في حالة ديناميكية وتؤكد على "المتحدّث المثالي" صاحب الكفاءة التي تُوظّف أثناء الأداء، في حين لا تولي السامع أي اهتمام، إلّا أنّ التلّفظيون يعتقدون بأنّ الحديث عن المتلقّظ يقتضي وجود السامع».

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

وهي التيار التفاعلي التحادثي. والطريقة التي تُعالج بها مسألة السياق هي التي تبيّن ما للسياق والقرائن الخارجية من سلطان على كيفية فهم الواقع: «القرائن الخارجية المؤثرة أكثر عدداً، وأشد اتساعاً من أن تحصر أو توضع لها المعايير الثابتة. ولذا فهي متروكة عادة لتقديرات المتخاطبين باعتبارهم ينتمون إلى بيئة لغوية واحدة، ويتقاسمون نفس الاعتقادات والتخمينات المرتبطة بالسياق».¹

قيل للعلامة Jean Michel Adam، وهو اختصاصي في ميداني لسانيات النصّ وتحليل الخطاب: «ما موقفكم من التعريفات التي قدّمها Catherine و Kleiber لمصطلح "سياق" "contexte". وهل لا زلتم على فكرة "Discours = texte + contexte"؟» فكان جوابه كالتالي: «قبل الإجابة، واستبقاً لكلّ ما سيأتي، أقول وبكلّ وضوح أنّ مفهوم "contexte" يؤرّقني، وبكلّ بساطة، يستحيل أن يكون هناك علم للسياق في رأيي. أحسّ أحياناً عند إعادة طرح قضية السياق، أنّنا نأمل في إخضاع هذا الأخير لما نريد. أقول إذن ومن باب الحذر، أنّه لا يمكننا سوى إعطاء تعريفات تتناسب إطاراً نظرياً ومنهجياً محدوداً».²

هنالك تداخل كبير بين مفهومي النصّ والخطاب في الدرس اللساني، ويمكن الفصل في هذا التداخل وتوضيح معالمه بالرجوع إلى الآراء المختلفة حول هذه الموضوع. والرأي عند Jean Michel Adam هو: «أنّ النصّ يمثل المظهر الشكلي المجرد للخطاب، بينما يعني الخطاب الممارسة والتجسيد الفعلي الاجتماعي للنصّ»³، وفي مقاربة تتناول هيكلية النصّ، يشار إلى عدم اعتبار النصّ مرادفاً للخطاب، عكس ما تقوله مقاربات أخرى، من بينها المقاربة التلقظية والتداولية. وجاءت المعادلة المعروفة لـ Jean

¹ محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، دار المدار الإسلامي، ط 2، بيروت 2007، ص.ص 160-161.

² Adam Jean-Michel, Combettes Bernard, Maingueneau Dominique, Moirand Sophie, Achard-Bayle Guy. Textes/Discours et Co(n)textes. Entretiens avec Jean-Michel Adam, Bernard Combettes. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°129-130, 2006. p. 21 (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ المرجع نفسه ص 21.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

Michel Adam لدفع كل غموض محتمل في الجانب الاصطلاحي، والتي وضّحها Jean-François

Jeandillou¹:

"الخطاب = النص + شروط الإنتاج أو ظروف التواصل"، وإذا طُبِّقَت الخصائص الرياضية للمعادلات

نحصل على معادلة من الشكل: "النص = الخطاب - شروط الإنتاج أو ظروف التواصل".

الاقتران بالتلفّظ

إنّ تبني هذا الموقف يعني التعامل مع النصّ على أنّه نوع من الملفوظ. وضمن الثنائية نص\خطاب يتحوّل

السياق إلى حالة الاتصال، ويترتّب على ذلك القوانين التالية:

- "الملفوظ + التلفّظ (حالة الاتصال) = الخطاب".

- "النصّ + السياق = الخطاب"

استمراراً في استعمال الصيغ الرياضية للتوضيح الأدق، نصل إلى المساواة التالية:²

- الملفوظ = الخطاب - حالة الاتصال

- النصّ = الخطاب - السياق

- النصّ = الملفوظ

بنقل هذه المعادلات على المستوى الهيكلي، نحصل على الصيغة التالية:

- النصّ = الخطاب - المكوّن التداولي التلفّظي

يكفيّا في هذا المقام تعريف الملفوظ بأنّه: «التجسيد الخاصّ أو التنفيذ الحالي للجملة»³ وذلك في

السياق التلفّظي (énonciation)، فهو إذن النتيجة الحاصلة عن التلفّظ، والتلفّظ هو الفعل الذي يرمي إلى

¹ Jean-François Jeandillou, L'analyse textuelle, Armand Colin, Paris 1997, p. 109. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² Jean-François Jeandillou, p.109. المرجع نفسه.

³ Ducrot Oswald. Les lois de discours. In: Langue française, n°42, 1979. La pragmatique. pp. 21-33; doi: <https://doi.org/10.3406/lfr.1979.6152> (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

إنتاج ملفوظ، أي منح الجملة تجسيداً فعلياً¹. بالتالي، إذا عزلنا النصّ عن سياقه، أي المكوّن التداولي التلقّطي، تكون النتيجة النهائية مادة لغوية تدرس ضمن رؤية بنيوية: «ففي القراءة الأولى – أي القراءة البنيوية- يتمّ غزل النص عن محيطه الخارجي ... وذلك قصد وصف البنية المحايثة (أي النصّ في معزل عن محيطه)»². ونشهد في هذا المقام بزوغ مصطلح جديد يضاف إلى الرصيد المعرفي للتلميذ في المرحلة الثانوية، وهو مصطلح "ملفوظ" الموصول بمصطلح "التلفظ" في ميدان علمي نسعى من خلاله توسيع أفق التلميذ المعرفي، والتصديّ للهوّة بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وتفادي غربة قد تعترض التلميذ على أبواب المرحلة الجامعية.

ضمن أجوبة، في مقال نشر في مجلة Pratiques، عن موضوع التلفّظ والسياق، صرّح "جان ميشال آدم" بأنّ السير على طريق المفاهيم هو محاولة تنظير جزئي لمفهوم السياق، في خضمّ ما يسمّى نظاماً للمفاهيم. ولقد انشغل Adam بهذا التفكير، وسعى في محاولة لتوضيح تدريجيّ لجملة من المفاهيم التي كانت Guy Achard Bayle تضعها في المقدّمة، حيث كان التساؤل حولها مقلّلاً بالنسبة لميشال آدم. ولكي يتجاوز الغموض، كان يفضّل أن تكون الإجابة عليه كالتالي: «إنّنا في الحالات كلّها في سياق. وأثناء العمل على الملفوظات لا يمكننا العمل خارج السياق، إلّا إذا اتّخذنا الجملة في تعريفها النحوي هدفاً أو الظاهرة الفونولوجية المحدودة. لكن حتى في هذه الحالة، ألا يكون نظام اللغة، في حدّ ذاته، هو السياق (الحديث عن الظواهر أو الآثار الصوتية والوحدات الصرفية التركيبية)؟»³.

ثالثاً: النصّ والسياق

أ- الحد بين النصّ والسياق

¹ المرجع نفسه، ص 21.

² محمد القاسمي، قضايا النقد الأدبي المعاصر، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمّان 2010، ص 16.

³ Revue Pratiques n°129-130، juin 2006، pages 21-34 Texte، contexte et discours en questions. Réponses de Jean-Michel Adam. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

إنّ الاستفسار عن الحدود التي تفصل بين النصّ والسياق، شبيه بالحال بالنسبة للثنائيات: داخلي\خارجي، النصّ\الخطاب، تعاقب نصّي\حالة تلقّظ، أو في الصيغة الإجمالية: عالم النصوص والعالم الاجتماعي. وبالمعنى التطبيقي: تفسير النصوص وقصّة أدبية بمقابل لسانيات بنيوية ولسانيات اجتماعية. يمتدّ جزء من أعمال¹ Adam إلى خارج السياق أي الحقل المحدود للسانيات العابرة للجملة المتميّز عن الحقل الأكبر والخاصّ بالتحليل النصّي للخطاب بالنسبة لهذا العالم.²

عند دراسة الظواهر العابرة للجملة يكون العمل حينئذٍ بداخل السياق، إذ يُستحسن تعويض مصطلح "سياق" بمصطلح "تعاقب نصّي" لتعيين نطاق الوحدات اللسانية على الجانبين (اليمين والشمال)، مثل الروابط الاستدلالية، والمنظمات النصّية وغيرها من علامات التكفل التلقظية التي تشير إلى رأي المتلقّظ.

ب- الخروج عن السياق

تُصبح الملفوظات خارج السياق أحياناً، لأنّها ترتبط مباشرة بنظام لغة بعينها كدراسة النصوص في ذاتها ومن أجل ذاتها، وهي طريقة تهدف إلى وصف نصّ أو ملفوظ بأحسن طريقة منهجية ممكنة، بواسطة لغة،³ وبالتركيز على الشكل الذي يؤدّي المعنى، باستعمال أشكال كما هو في المثال:

- "أتعمد اللعبة القاتلة في حياتي حتى وأنا في حالة صحّية غير مطمئنة".

ما هو ملفت للأنظار هنا هو كلمة " القاتلة " التي كُتبت بهذا الشكل الذي يؤدّي في حدّ ذاته معنى، مع العلم أنّه لا يؤثر، بأي شكل من الأشكال، في التحليل على المحور الصرفي-التركيبّي أو المحور المعجمي-الدلالي، وهذا النوع من التحليل للنصّ الذي يدخل ضمن زمن وصفي "خارج عن السياق"

¹ Travaux de Teun van Dijk sur les «modèles de contexte» et l'idée d'«interface cognitive» de Raphaël Micheli de Semen, n° 21، avril 2006. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² Jean Michel Adam, Analyse textuelle des discours, Introduction à la linguistique textuelle, A. Colin, Paris 2005. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ وهي لغة خاصّة تُستعمل في وصف لغة طبيعية (مثل الخطاب اللساني المستعمل في وصف بنية ووظيفة لغة طبيعية... وتتوفّر على مصطلحات صُنعت لهذا الغرض. أنظر قاموس Larousse بالفرنسية.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

يتحدث عن البنية، وقد لا يكون مقبولاً في كل الحالات، لأن النصّ وحده له معنى، يكسبه إياه الشكل الذي يظهر فيه.

ت- السياق والترجمة

نتعامل في الترجمة، دائماً، مع نوعين من "المعنى": الذي تقدّمه الجملة معزولةً، والذي يقدّمه التلقظ داخل السياقات وداخل الحالات.¹ وما دمنّا معنيين بالترجمة، ونبحث عن التواصل الثقافي عن طريق النصوص المترجمة، نشير هنا إلى مسألة السياق الملفتة للأنظار في الترجمات الركيكة، للمترجمين الجاهلين بنظام إحدى اللغتين موضوع الترجمة، «والمعنى هو الشرط الأساسي الذي يجب أن يتوفّر في كلّ الوحدات على كلّ المستويات للحصول على وضع لساني»،² خاصّة عند المترجم الجاهل بقواعد التماسك النصّي الناجم عن الانتظام بداخل النصّ في كلّ لغة. فالمترجم العجول أو الشارد، يترجم مفردات أو جملاً، ولا يترجم نصوصاً. وقد تُعزى هذه العجلة أو الشرود، المفسدين للترجمة، إلى فقدان الاهتمام.

ث- قضية الشاعرية

إذا كان التماسك والانتظام بداخل النصّ عند الترجمة يصيبه الخلل وعدم التوازن بالنسبة لعموم النصوص، ترجع أسبابه إلى العجلة والشرود وفقدان الاهتمام المفسدين للترجمة، كما سبق وأن قلنا، فإنّه في حالة الترجمات الأدبية والتعامل مع النصوص الأدبية يُعزى إلى عدم توقّر الشاعرية عند المترجم. يقول هينري ميسكونيك (Henri Meschonnic) : «إنّ مبدأ الشاعرية هو الذي يجعل من إجمالي النصّ كخطاب، بما قد ينطوي عليه من تاريخية وذاتية متجمّعتين، وحدة واحدة».³

¹ Wei, C., Contexte, compréhension, traduction. Meta, 44 (1), 1999, p. 152, doi : 10.7202/002225ar (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² E. Benveniste, Problèmes de linguistique générale, Gallimard, 1976, p. 22. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ « Le principe poétique est celui qui fait du texte entier comme discours, historicité et subjectivité indissociables, l'unité » (1999 : 335). Dit autrement : « L'unité n'est pas le mot, mais le texte » (id.). (ترجمة مقترحة من جانبنا)

ج- المرحلة التأويلية والتفسيرية

التأويل التفسير وظيفتهما فهم النصّ عبر علاقة الشكل بالمعنى والتكفل بالنصّية، إذ لا يمكن الحديث عن النصّية إلاّ عند شعور القارئ بالتماسك والاتساق بين الملفوظات في تعاقب نصّي، بدايته النصّ وهو الوحدة التعاقبية للملفوظات.¹ وهنا يدخل السياق (أي شروط التعبير والتلقّي التأويلي) بقوة من خلال المعادلة:

"الخطاب=النصّ + السياق" ومنه: "النصّ=الخطاب-السياق. وتعود أصول هذه المعادلة الفرنسية، إلى تحليل الخطاب بين 1960 و1980، وذلك ما يستبعده بعضهم الآن لسببين: «لأنّها توحى بتعارض وتكامل بين مفهومي النصّ والخطاب، بينما يستحسن القول بأنّ المفهومين يتداخلان ويتركبان بحسب المنظور التحليلي المختار، ولأنّه يجب الأخذ في الحسبان للتحوّل من تصوّر لساني اجتماعي لتحليل الخطاب، إلى إعادة تصنيفه "علماً تأويلياً بامتياز"»،² وهذا منعطف انفتاح اللسانيات على التأويل، لا يمكن أن يتحقّق إلاّ برفض فكرة شروط التلقّظ وما يلزمها من حالة الاتصال، مع تحديد المصادر التأويلية للنصوص.³ وفي هذا الاتجاه، يُدرس السياق ضمن تصوّرات المختلفة، منها تصوّران يجب التعرّف عليهما بوضوح، ولا مجال لتحبيدهما أو الخلط بينهما، ضمن قضية ذات علاقة بالاستدلال، والاستدلال أحد المفاهيم التي يجب أن يعلمها التلميذ في المرحلة الثانوية، حيث يبدأ نضجه العلمي والنفسي: «حتى ننتقد في هذا الاتجاه، لنعترف أنّنا نخلط عادة بين السياق على أنّه العناصر المكتملة أو الضامنة للتأويل الشامل للنصّ، ومصادر هذه العناصر... أي عن طريق الاستدلال».⁴ وتُعالج المعلومات

¹ ADAM Jean-Michel, La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours (Forces centripètes), éd. Armand Colin, Paris 2005. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² Pratiques n°129-130, juin 2006, pages 21-34. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ Jacques Guilhaumou, Sieyès et l'ordre de la langue. L'invention de la politique moderne, Paris 2002, p. 32. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

⁴ Georges Kleiber, Essais de sémantique référentielle, éd. Armand Colin, Paris 1994, p. 14. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

الخاصة بالسياق في ضوء المعارف الموسوعية للأشخاص، وبناءً على التصورات الثقافية وغيرها من التصور الاستدلالي. أمّا من الجانب اللساني، يمكن الاعتقاد بأنّ السياق يدخل في بناء المعنى الخاصّ بالملفوظات، لأنّ كلّ ملفوظ في حاجة إلى سياق. لذا فالجمل التي لا يحدّد لها سياق في كتب القواعد وغيرها من علوم اللغة، هي ملفوظات قابلة للتأويل باستخدام سياق افتراضي.¹ ويقول Michel Adam أنّ تأويل الملفوظ المعزول يتمّ عن طريق إعادة بناء الملفوظ، «الجمل خارج السياق في كتب النحو والصرف والدلالة وحتى في التداولية تصبح ملفوظات قابلة للتأويل ضمن سياق افتراضي»² وهي إعادة لبناء سياق أو نصّ متعلّق بالموضوع، مصدرها التعاقب النصّي في حالة الكتابة، أو السياق الحالي في حالة التواصل الشفهي. وأمّا في الكتابي فإنّ التعاقب النصّي يمثل المعطى الذي يمكن الاستفادة منه مباشرة ويكون كافياً كذلك بالنسبة للباحث الذي يعمل على التأويل، حيث لا يكون مضطراً إلى البحث خارج هذه النصوص، وهذا غير ممكن باستمرار في حال التواصل الشفهي، نظراً للتضارب المحتمل بين التعاقب النصّي وسياق التلفّظ.

المبحث الرابع: معايير البناء النصّي

أولاً: المعايير النصّية المعاصرة

للنصّ معايير حدّدها البحث المعاصر، لا يمكن إهمال بعضها، ويُشترط أن تُدرس كلّها، ولو أنّ إمكانية الدراسة تحتّم عزل المعايير بعضها عن بعض، والتدرّج من معيار إلى معيار، فإنّ ذلك يُفضي في النهاية إلى اكتمال الصورة العامة لنصّية النصّ، بشروط أو خصائص اشتراطها بوجراند ودريسler: «النصّ حدّثٌ تواصلِيٌّ تتحقّق نصّيّته إذا اجتمعت له معايير، وهي: الاتساق، والانسجام، والتماسك

¹ المرجع نفسه، ص 16.

² KLEIBER Georges 1994 : « Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive », Langue Française 103, Paris, Larousse, 9-22.(ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

والقصديّة، والمقبوليّة، والإخباريّة، والموقفيّة، والتناصّ¹. وقبل الخوض في دراسة هذه المعايير نتوقّع أنّه لن تمنعنا الروابط المختلفة، التي تتحكّم في اكتمال وحدة الصورة النهائية للنصّ، من الخروج بعيداً ببعض منها لدراساتها واستغلال كلّ منها استغلالاً خاصّاً تطبيقاً صرفاً، يتناول المعيار منفرداً، ليبيّن في النهاية المراد. ولسنا مجبرين على التطرّق إليها مجتمعة، خلافاً لما يقوله البعض: «دراسة المعايير السبعة، معايير النصّ مجتمعة، يكون أكثر جدوى مما لو دُرست مجزأة، إذ تتعاضد وتتكامل مع بعضها البعض»².

ننهي إلى علم تلميذ المرحلة الثانوية أنّ آخر محطة للدراسات اللسانية كانت باتّجاه النصوص، بفضل لسانيات النصّ. للعلم، يمكن تصنيفه ضمن علوم اللسان للدراسات الغربية، علماً قائماً بذاته، ينظر إلى النصّ على أنّه وحدة كبرى تتجاوز الجملة. وأنّ وظيفته تتوزّع بين البحث في الكيفية التي تترابط بها مكوناته، والوسائل الماديّة والمعنويّة، والسمات والمقومات التي تحكم بها على نصيّة النصّ. وسينصبّ اهتمامنا في هذا المبحث على الدراسات التي تناولت معايير النصيّة، انطلاقاً من أبحاث "روبرت دي بوجراند Robert de Beaugrande" الذي حدّد هذه المعايير في كتابه "النصّ والخطاب والإجراء"³، والعالم "ولفجانج ديسلر Wolfgang Desler" شريكه في كتابه: "مدخل إلى لسانيات النصّ" "Initiation à la linguistique textuelle"، الصادر سنة 1981، الذي تضمّن المعايير السبع والتي تُنسب إليهما⁴.

¹ أنظر: سعيد بحيري، علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، لبنان ناشرون لونجمان، ط 1، بيروت 1977، ص 108.

² عبد الخالق فرحان شاهين، أصول المعايير النصيّة في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، رسالة ماجستير، مجلس كلية الآداب، جامعة الكوفة، سنة 2012، ص 14.

³ Robert De Beaugrande, Text, discourse, and process: Toward a multidisciplinary science of texts. (Advances in Discourse Processes, IV.) Nor-wood, N.J.: Ablex, 1980, P. 163. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

⁴ أنظر: إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النصّ، تطبيقات لنظرية روبرت دس بوجراند وولفجانج ديسلر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1999، ص 21.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

نلفت انتباه التلميذ في المرحلة الثانوية إلى المشكل الكبير الذي يعاني منه المصطلح في الأبحاث والدراسات العلمية والأدبية لدى الباحثين العرب. ولقد تعددت المصطلحات الدالة على هذه المعايير النصية السبع لدى المحدثين، للأسباب نفسها التي أدت إلى تعدد المصطلح الواحد بالنسبة للميادين الأخرى: «ظاهرة غير صحية ظهرت بمحاولة هدم مصطلحات حديثة مستقرة، لم تكن ثمة ضرورة لإعادة النظر في هذه المصطلحات الأساسية التي كانت استقرت عند أكثر الباحثين»¹، وذلك في غياب آليات موحدة تتحكم في صياغة المصطلح وتعميمه، وهي المشكلة التي تعترض اللغة العربية في عملية نقل العلوم، وتعود هذه الفُرقة إلى غياب الانسجام الفكري والأيدولوجي، وغياب التعاون بين الباحثين العرب، وغياب القرار السياسي العلمي والثقافي المنسجم تارة بين القادة العرب، وبينهم وبين شعوبهم تارة أخرى. ويستطيع الباحث «أن يقيس تقدم الأمة حضارياً، ويحدد ملامح ثقافتها عقيدة وفكراً، بإحصاء مصطلحاتها اللغوية واستكناه مدلولاتها، بل يستطيع أن يقطع بوحدة الأمة الفكرية والسياسية من وحدة مصطلحاتها اللغوية، في الإنسانيات والعلوم والتقنيات»². ولقد انعكست هذه الحالة على المصطلح اللساني، فنالت منها المعايير النصية حظاً من الانقسام، فمنهم من يسمي الاتساق، ومنهم من يسميه السبك، ومنهم من يسمي الانسجام، ومنهم من يسميه الحبك، وهكذا تمتد هذه الظاهرة إلى بقية المصطلحات، ولكي نتوحد مع أنفسنا في بحثنا هذا، سنستعمل المصطلحات التي وردت في الكتب الدراسية المقررة³ عندنا، وعرفت رواجاً أكبر بين الباحثين الجامعيين، وهي نفسها التي يتفق حولها أغلب الباحثين الأكاديميين عندنا في الجزائر.

¹ محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر، ط 1، القاهرة 1995، ص 228.

² علي القاسمي، المصطلح الموحد ومكانته في الوطن العربي، مجلة اللسان العربي، الرباط، ع27، 1986، ص81.

³ بعد أن فحصنا نصوص المدونة التي حددناها للتحليل، وجدنا أن النصوص الأدبية قد حظيت بتطبيق قواعد تحليل النصوص المنبثقة عن لسانيات النص، واستعملت فيها مصطلحا (الاتساق والانسجام)، نبقى على مصطلح الانسجام، أما الاتساق فنستحسن التحول إلى مصطلح التماسك...

أ- تصنيف المعايير

لقد أثّرت هذه المعايير السبع تأثيراً كبيراً على الرؤى المعاصرة للنصّ، بصياغة ملائمة جديدة، ولدت مفاهيم، عُرّف النصّ استناداً إليها بأنّه: «حدث اتصالي تتحقّق نصّيته إذا اجتمعت له سبعة معايير وهي الربط، والتماسك، والقصدية، والمقبولية، والإخبارية، والموقفية، والتناص»¹، فيما يعني الربط بالنسبة لبحثنا التماسك، أمّا التماسك فنصطلح على لفظ "الانسجام". ومن هذه المعايير ما يتعلّق بالنصّ، وما يتعلّق بمستعملي النصّ، وما يتعلّق بالسياق الخارجي للنصّ. ولقد حصرها من حيث العدد "دي بوجراند ورفيقه "دريسler"، فأصبحت قاعدة يقوم عليها النصّ الكتابي والمنطوق على حدّ سواء، فيكون النصّ نصّاً إذا استوفى المعايير مجتمعة مع ضمان الربط اللفظي، والانسجام المعنوي، والقصد عند المتلقّي والمؤلف والمقبولية إعلامياً في ظلّ المقام التواصل.

ثانياً: المعايير المتعلّقة بالنصّ

التماسك والانسجام مفهومان متلازمان. الأوّل تضمنه أدوات الربط النحوية، والثاني تضمنه وسائل طبيعتها دلالية. ويظهر الأوّل على مستوى بنية النصّ السطحية، أمّا الثاني فيظهر على مستوى بنيته العميقة: «ويمكن تتبّع إمكانات الأوّل على المستوى السطحي للنصّ، إلّا أنّ الثاني يتمثّل في بنية عميقة على المستوى العميق للنصّ، تقدّم إيضاحاً لطرق الترابط بين تراكيب ربّما تبدو غير متّسقة أو مفكّكة على السطح، ويرى فان دايك أنّ التماسك يحدّد على مستوى الدلالات، حين يتعلّق الأمر بالعلاقات القائمة بين التصورات والتطابقات والمقارنات والتشابهات في المجال التصوّري؛ كما يحدّد على مستوى الإحالة أيضاً، أي ما تحيل إليه الوحدات الماديّة في متواليّة نصّية»².

¹ سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر لونغمان، 1997، ص 157.

² سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون لونغمان، 1997، ص 133.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

- التماسك: منهم من يسمّيه السبك، أو التضام، أو الربط، أو الاتساق، وهو الترابط اللفظي بين أجزاء النصّ ما يجعل السابق من الألفاظ يؤدّي إلى اللاحق: «لذا يكمن الحكم بقبول جملة ما إذا أرجعها الإنسان إلى الجملة السابقة، وتنتّج الحاجة إلى إرجاع المسائل العملية البسيطة إلى معلومات الجمل السابقة...لذا ينبغي لفهم الجملة الأولى...تحليل الجملة السابقة على الأقلّ»¹. وهذا معيار مرتبط بالدلالة النحوية، يهتمّ بمظهرها، وبالوسائل التي تخدم الاستمرار اللفظي. ويراد بالتماسك السبك في القول: «وبإيجاز، فالسبك أو الترابط الرصفي أقرب إلى ظاهر النصّ ومرتبطة بالدلالة النحوية»².

- الانسجام: وظيفته التحقّق من أدوات الحفاظ على الاستمرار الدلالي في النصّ «أي العمل على إيجاد الترابط المفهومي...يتّصل هذا النوع بالنحو الدلالي الذي يهتم بكيفية ارتباط مفاهيم مثل فاعل وحدث، وحالة وصفة، من أجل إيجاد معنى كلّ للنصّ...ينشأ عن طريق الروابط المعنوية التي يستخلصها المتلقّي من الخطاب، عن طريق التخزين والاسترجاع، وهو الذي يجعل من المعاني الجزئية التي يتضمّنّها ذلك النصّ، حلقات متداخلة تظهر معاً وتساعد المتلقّي على استيعاب المحتوى وإدراك ما فيه من وحدة»³. فإذا كان النصّ نسيجاً من الكلمات يترابط بعضه ببعض كالخيوط التي تجمع عناصر الشيء المتباعدة في كيان كلّ متماسك⁴ جاز لنا أن نتحدّث عن قواعد لتمامه النحوي المتعلّق بتفاصيل هذه المعايير. ويعتمد الانسجام على مجموعة من الأدوات هي: السببية (تربط بين مفهومين أو حدثين، أحدهما ناتج عن الآخر، ومثال ذلك: سقط جاك، فتهشّم أنفه)، والزمنية الظرفية، والختمية، والفصل.

ثالثاً: المعايير المتعلّقة بمستعملي النصّ

¹ جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانيات النصّية، سلسلة دراسات أدبية، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1998، ص 66.

² العيد علاوي، التماسك النحوي أشكاله وآلياته، مجلّة قراءة جامعة بسكرة، العدد 2011، ص 126.

³ المرجع نفسه، ص 126.

⁴ أنظر: الأزهر زناد، نسيج النصّ (بحث في ما يكون به الملفوظ نصّاً)، المركز الثقافي العربي، ط 1، 1993، ص 12.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

وهي معايير ثلاثة تعني المتلقي والمؤلف بشكل مباشر.

- **المقصدية:** هي الموقف الذي يتّخذه المؤلف ليختار شكلاً من أشكال اللغة، يستجيب

للمعايير ويختلف تمام الاختلاف عن اللغو والحشو والكلام المستعمل في التواصل اليومي. هذا الشكل

يعبر به عن غاية محدّدة: «المقصدية تعبير عن هدف النص»،¹ يشرك فيها المتلقي، ويقدم له ما يثير

فضوله، ما دامت النصوص «تتفاضل فيما بينها تبعاً لقدرة المبدع على التصرف بالمادة المستخدمة في

كتابة النص». ²

- **المقبولية:** أنّ يأتي النصّ في صورة مقبولة للسامع، فلا شأن لنحو النصّ في مخالفة

النظام المقبول في عرف الناطقين، ولا بما يفهم منه خلاف المراد. ومعنى المقبولية أن يوصف النصّ

بالقبول، وتتعلّق بموقف المتلقي عندما يجد المنطوقات اللغوية تُكوّن نصّاً متماسكاً مقبولاً لديه، وتكون

صورته اللغوية مقبولة، وأن يطبعه التماسك، والدلالة الواضحة التي تتجلى بفضل القواعد المطبقة تطبيقاً

لا تشوبه الريبة: «نابعاً من تنضيد الجمل، وترتيبها على وفق المعنى، وتسلسله، ومطابقة الربط،

وانسجامه مع مقاصد الكاتب»،³ وفي ذلك يقول قائل: وهذه صفة يضعها نحو النصّ في مقابل مطابقة

القاعدة. وتعني أنه لا يقبل - مثلاً - التردد في الأوجه الإعرابية المختلفة في الموضع الواحد، ولكن يعمل

على تسخير كل صفاته لاتخاذ قرار يؤدي إلى تحديد المعنى، «ومثال ذلك: أنه لا يقبل التردد في أوجه

الإعراب الناتج عن أنّ المصدر من الممكن أن تكون إضافته إلى الفاعل أو المفعول كما في "زيادة

الأصدقاء تسعد النفس"، أو التردد الناتج عن الصفة بعد المتضايين صالحة لكلّ منهما كما في "عجبت

¹ سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، 1997، ص 157.

² (ترجمة مقترحة من جانبنا) Beaugrande and Dressler, Introduction to Text Linguistics, London 6ed, 1992, P. 16.

³ (ترجمة مقترحة من جانبنا) Van Dijk, Text and context, Longmann, London, ltd, 1977, pp. 64-65.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

لمعلّمة اللغة العربية"، فهذا المعيار يتضمّن موقف مستقبل النصّ إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نصّ ذو سبك والتحام».¹

– **الإعلامية:** تُعدّ الإعلامية معياراً من المعايير المتعلقة بمستعملي النصّ. ومن العلماء من يسمّيها "الإخبارية"، والمراد بها أن يتضمّن النصّ خبراً أو معلومة، أي رسالة يراد تبليغها والإعلام بها، وتصلح لهذا الإعلام: «والإعلامية فتتعلّق بتحديد جدّة النصّ، أو توقّع المعلومات الواردة فيه، أو عدم توقّعها...».²

رابعاً: المعايير المتعلقة بمحيط النصّ

وهما معياران اثنان، لهما علاقة بما يحيط بالنصّ من ظروف الحال وعلاقة النصّ بنصوص أخرى، ويكون المعني مباشرة بها هو المتلقّي والمؤلف.

– **المقامية:** أو الموقفية، وتتعلّق بمناسبة النصّ للموقف الاتصالي، «يراد بها رعاية الموقف كي يكون النصّ موافقاً للموقف والمقام الذي قيل فيه. فإن لم يوافق المقام الذي قيل فيه لم يستحقّ أن يكون موضعاً للدراسة».³

– **التناص:** وهو معيار يختصّ بالتعبير عن تبعية النصّ لنصوص أخرى، أو تداخله معها.⁴ كما يعرف بأنّه: «هو علاقة تكاملية تقوم بين أجزاء النصّ أو بين النصّ ونصّ آخر، مثل علاقة الجواب بالسؤال، والمتن بالشرح، والغامض بما يوضّحه».⁵

¹ عبد العظيم فتحي خليل، مباحث حول نحو النصّ، جامعة الأزهر: <http://www.alukah.net/library/0/104340/>

² سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر لونغمان، 1997، ص 127.

³ عبد العظيم فتحي خليل الشاعر، مباحث حول نحو النصّ، جامعة الأزهر –كلية اللغة العربية-، القاهرة 2016، ص 4.

⁴ سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر لونغمان، 1997، ص 157.

⁵ عبد العظيم فتحي خليل الشاعر، مباحث حول نحو النصّ، جامعة الأزهر، القاهرة 2016، ص 4.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

تلك هي معايير النصية بشكل مقتضب، أدرجناه بغرض إطلاع تلميذ المرحلة الثانوية عليها، وإشعاره بها قبل دخول الجامعة، في إطار إعداده لها. للعلم فإنّ مسألة التماسك والانسجام مأخوذة في الحسبان بالنسبة للمرحلة الثانوية، لكن بشكل جزئي كما سنشاهده في أحد الفصول المقبلة.

المبحث الخامس: فهم النصّ

أولاً: المهمة الجديدة للدراسات اللغوية

خرجت لسانيات النصّ إلى تطوير مهمة جديدة للدراسات اللغوية بعيداً عما كانت عليه. وبعد فترة طويلة من القواعد التقليدية العاملة على المستويات اللغوية التقليدية، الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، حلّت الدراسات الوصفية السوسيرية مدافعة عن حقّ اللغة في علم يدرسها "في ذاتها ومن أجل ذاتها"، بعد ذلك كلّه حلّت لسانيات النصّ وكأني بها تقول: هلاًّ التفتنا إلى وظائف اللغة، إلى العملية الاتصالية وتفصيلاتها المعقّدة، بالدراسة والبحث، والعمل على القواعد الخاصّة بها والتفاعلات الناتجة عنها بأشكالها المتعدّدة، وكم هي كثيرة تلك العناصر، التي تدخل في عملية الاتّصال، والآثار المتبادلة بين المرسل والمستقبل، بين النصّ والقارئ...

أ- فهم القراءة وفهم النصّ

بالإمكان أن نعرّف الفهم تعريفاً لغوياً على أنّه: «القدرة على فهم معنى أو فهم تفكير شخص ما».¹ وهو كذلك: «حسن تصور المعنى... والفهم: مجموع الصفات والخصائص الموضّحة لمعنى كُلي»²، وهو كذلك: «تصوّر المعنى من لفظ المخاطب».³ أمّا ضمن عملية القراءة: «الفهم القرائي عملية عقلية معرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة، وتقييمه لها، بالإضافة

¹ Petit Larousse illustré 2009, éd. Larousse, 2008.

² مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، ج 2، ص 480.

³ محمد عبد الرؤوف المناوي، التوقيف على مهمّات التعاريف، ط 1، دار الفكر المعاصر، لبنان 1990، ص 576.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

إلى كونها عملية معرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة التي يستجيب لها بصرياً، وحسن تصور المعنى الحرفي والضماني لها، سواء أكانت كلمة أو جملة أو فقرة وذلك خلال فترة زمنية محدّدة.¹ وهو القدرة على بناء تصوّر عقلي منسجم للحالة التي يعكسها النصّ، انطلاقاً من النصّ ومن المعارف السابقة، وفهم كلمات وجمل النصّ خطوة انتقالية في هذه العملية. فعندما نتحدث عن "فهم القراءة" ينصبّ اهتمامنا على النشاط المعرفي لفهم النصوص من الوثائق ذات الأشكال المختلفة. ويتركّز هذا الانشغال على العمليات المنجزة تطبيقاً لهذا النشاط والعلاقات التي تنشأ بين هذه العمليات، إلى غاية التفاعلات التي تحدث (وقد لا تحدث) أثناء فعل القراءة بين التلميذ والنصّ.

ب- آلية بناء المعنى

لا بدّ من تحديد منهج نعتمده للفصل في مسألة بناء المعنى لتنبّي طريقة نعالج بها المعلومة التي يستقيها التلميذ من القراءة، من منظور التواصل. ولا يمكن أن يرجع عدم الفهم بالضرورة إلى قلّة المعارف اللسانية لدى التلاميذ. بالفعل، فإنّ القراءة لا تعني فقط «استخراج المعنى الموجود في النصوص، أو بصيغة أدقّ تبادل دالّ الكلمات (سلسلة الحروف التي تؤلفها) مقابل مدلولها (الفكرة المرتبطة بهذه الاستمرارية)، استناداً إلى العلاقات النحوية».² وآلية بناء المعنى تخضع لعملية على مستويات عدّة، بعيداً عن تحديد الكلمات وكون ذلك عملية آلية.

ت- الإطار المعرفي

¹ إسماعيل إسماعيل الصاوي، صعوبة الفهم القرائي، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة 2009، ص 57.

² Jean-Louis Dumortier, Lisibilité du discours didactique réflexions sur la compréhension en lecture des différents écrits disciplinaires, 1995. Article disponible en ligne, répertorié par la bibliothèque en ligne Ibrarian (www. ibrarian.net/). (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

يركز علم النفس المعرفي على الطريقة التي يعالج الإنسان بها المعلومة التي تصل إليه، في إطار هدفه التواصل. ومن تعريف المعاجم أنه: «مسار تفاعلي يؤدي القارئ فيه دوراً رئيسياً بالاشتراك مع النصّ والسياق، ويقوم القارئ من خلال هذا المسار بتوليد المعنى، وهذا بتفسير مضمون النصّ استناداً إلى المعلومات التي يحتوي عليها والأفكار الخاصة به، ومن القصد الذي تهدف إليه عملية القراءة»¹، ويعرّف الباحثون في علم التربية عملية الفهم بأنها: «تمرين يطلب فيه المعلم من التلميذ الإجابة على بعض الأسئلة، بعد قراءة نصّ أو سماعه، ويساعده ذلك في معرفة درجة الفهم التي بلغها التلميذ الذي قرأ أو سمع هذا النصّ، واختبار النتيجة المنتظرة من العملية التعليمية»².

ثانياً: الفهم بين علم النفس وعلم التربية

إنّ عملية الفهم في مجال علم النفس اللغوي هي نشاط المتعلم لإيجاد معنى لما يقرأ. وفي نظر علماء التربية فإنّ موضوع الفهم هو وسيلة تساعدنا على معرفة مستوى المعرفة الذي بلغه التلميذ في مجال من المجالات. والتفكير في فحوى النصوص هو محاولة وجود معنى للشيء المبهم الذي نفكر فيه: «والفهم هو عملية إلحاق معنى بالأشياء»³. ويبقى النصّ وحده عاجزاً على أن يمدّ القارئ بالمعنى، إذا لم يكن القارئ قادراً على الإتيان بالمعنى للنصّ من خلال درايته المسبقة عن معلومات يحتويها النصّ: «المعنى لا يأتي من النصّ إلى المستمع أو القارئ، بل القارئ الذي يأتي بمعنى للنصّ»⁴. والفهم توليد للمعنى، وللمعلومات التي لدى القارئ التأثير الأكبر في عملية الفهم، وهي التي تتحكّم في درجة الفهم التي يتوصّل إليها القارئ.

أ- كيفية الفهم عند القارئ

¹ R. Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin, 1993, 2 Edition, p 229.

² المرجع السابق، ص 229.

³ F. Smith; La Compréhension et l'Apprentissage, Canada, HRW, 1979, p. 103.

⁴ المرجع نفسه، ص 94.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

لا بد أن يعي التلميذ في المرحلة الثانوية كيفية الفهم، التي اهتمت بها تيارات فكرية عدة، وهي أنشطة ذهنية ترافق العملية التعليمية، من بينها تيار "بيداغوجيا الإدارة الذهنية" الذي أسس رؤيته على أمرين اثنين: حرص التلميذ على مقصد ينوي بلوغه عن طريق هضمه المادة العلمية للنص، وتمكّن التلميذ من رسم صورة ذهنية من خلال عملية التعلم لأفعال المعلم أثناء الدرس: «الإدارة الذهنية تيار بيداغوجي طوره Antoine de la Garanderie (1920-2010) في الأربعينيات. واجه هو نفسه الرسوب المدرسي وتعهّد البحث في أسرار فن التعلم وصياغة ونشر اكتشافاته البيداغوجية».¹

ب- استخراج معنى النصّ

يُقرأ النصّ للتفسير والفهم في إطار توجّهات يكون النصّ ضمنها وحدة مستقلة تدرسه في ذاته. فهناك من يسعى إلى استخراج المعنى من بنية النصّ دون النظر خارج النصّ، في تجاوز محتمل لزاوية رؤية الساعي إلى المعنى، ونجملها كالاتي: «عدم وجود معنى واحد للنصّ، القارئ شريك للمؤلف في تشكيل المعنى، قصد المنتج محقق في النصّ، هناك فاعل القول المتضمن في النصّ ذاته، المؤلف منبع محتمل للمعنى أم للقارئ دور فعال في إنتاج النصّ أم العملية متبادلة، المؤلف هو المنتج الأول والقارئ هو المنتج الثاني، وغير ذلك من المقولات التي عني بها علم النصّ بوجه عامّ عناية شديدة».² ويحتل وجود أسرار كامنة في النصّ، تكتسي الأهمية نفسها التي تحظى بها البنية الحقيقية والظاهرة للنصّ. ومما تتميز به لغة النصّ أنّها تتفاعل وتتحرّك حركة لا تهدأ وتسعى إلى استنباط المعاني التي لا تُرى بالعين المجرّة على البنية السطحية اللغوية أو ظاهر القول. والذي يمكنه من استغلال تلك الديناميكية أو الحركية هو القارئ: «إنّ لغة النصّ لغة متفاعلة، ليست خاملة، ولا تكفّ عن الحركة: لا تكفّ عن استيعاب دلالات

¹ Evano Chantal, La Gestion Mentale, un autre regard, une autre écoute en pédagogie, Outils pour la classe, Nathan Pédagogie, 1999, p5. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، لونجمان، 1997، ص 163.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

ومضامين جديدة، وإفراز أبنية غير محدودة، تتطلب وصفاً ديناميكياً يواكب تلك القدرة ولا يحدّها. وبالتالي تحتاج إلى قارئ ذي كفاءة معيّنة قادر على القيام بعملية لا تقلّ قيمة عن عملية إنتاج نصوصها، من خلال عمليات الوصف والتحليل والتفسير، قادر على إبراز إمكانات النصوص وطاقاتها غير المحدودة»¹.

يعود ذلك كلّ إلى عدم وجود قراءة وحيدة للنصّ، ويتحقّق ذلك إذا كانت القراءة عملية أساسها عدم إعطاء الأولوية للأسرار الداخلية للنصّ والتركيز عليها، بل إنّ الوصول إلى ذلك يمرّ عبر التركيز على فهم وإدراك العلاقات بين المستويات اللغوية المختلفة، وهذا ما يذهب إليه Tzveten Todorov في تصوّره لتحليل النصوص، وقد جاء كلامه منقولاً: «لهذا فإنّه لا ينبغي للقارئ أن يركّز على استنباط المعنى الخفي أو يعطي له الصدارة في التحليل كما يحدث في القراءة التفسيرية، بل ينبغي على القارئ أن يركّز قراءته لإدراك العلاقات بين المستويات المتعدّدة للغة»²، ممّا يترتّب عليه مجموعة من الأسئلة حول أهداف القراءة وانعكاساتها المختلفة، من التفسير إلى إدراك المعنى أو المغزى إلى غاية إشباع الرغبة النفسية عن طريق القراءة...

خلاصة:

إلى هذا المدى، يمكننا أن نختم هذا المبحث حول فهم النصّ، ويجب الاستثمار في هذه الأفكار وبلورتها بما يخدم التلميذ في المرحلة الثانوية وترقية أفكاره حول النصوص وطرق التحليل، من المناظير المختلفة التي وردت في هذا الفصل، والكثير من المفاهيم الضرورية التي لا تحملها البرامج المسطرة لهذه

¹ المرجع نفسه، ص 163.

² نبيلة إبراهيم، فنّ القصّ بين النظرية والتطبيق، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة 1995، ص 45.

(الفصل الأول: المفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية)

المرحلة، ويُنصح بإدراجها كذلك في المناهج، ضمن طرق التحليل المغيبيّة من هذه المناهج، دون أن ننسى ما لهذا التيار البيداغوجي من فوائد في عملية تفادي الرسوب المدرسي.

الفصل الثاني

النصّ والدراسات الأدبية

- تمهيد:
- المبحث الأول: النصّ الأدبي
- المبحث الثاني: المناظير المختلفة للنصّ عند النصّانيين
- المبحث الثالث: اللسانيات التطبيقية وتعليمية النصوص
- المبحث الرابع: الأهداف الجمالية

الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية

تمهيد:

على الرغم من الحديث عن النصّ مطوّلاً في الفصل السابق، يستمرّ الحديث عنه في هذا الفصل، لكنّ بمفاهيم مغايرة تماماً لما سبق، ومناظير مختلفة عن السابق، تتعلّق بنصّ يختلف عن النصوص ذات التوجه العام، العلمي والسياسي والحجائي وغير ذلك من النصوص. سنتحدّث عن مفهوم النصّ الأدبي بأجناسه، ثمّ الاستقرار على الجنس الذي نريد معالجته معالجة لسانية حديثة، في منأى عن الدراسات التقليدية البحتة. ولقد كان الدرس عند النقّاد يأخذ في الحسبان بعض المصطلحات مثل العمل الأدبي والأثر والمؤلّف، ثمّ تجاوز تلك العوامل عندما تمّ التخلّص من الكاتب وإقصائه بما أُصطلح عليه بـ"موت الكاتب". يقول "Roland Barthes" داعماً رأيه بقول غيره: «من دون شكّ، فإنّ "مالارمي Mallarmé"، هو أول من دعا وتوقّع، من دون منازع، إلى أبعد الحدود، ضرورة استبدال اللغة نفسها، مكان من كان يُعتقد حينها أنّه المالك. بالنسبة له، أنّها اللغة التي تتحدّث، ليس الكاتب»¹. ليس هذا فحسب، بل أصبحت الريادة "للنصّ" فتوالى عليه الدراسات النظرية ومورست عليه التطبيقات المختلفة لتلك النظريات.

المبحث الأول: النصّ الأدبي

أولاً: المفاهيم المتعدّدة للنصّ

اجتهد الباحثون، وعلى رأسهم "Roland Barthes"، في مدّ مفهوم النصّ وتوسيعه وتوظيفه بأشكال جديدة تختلف عن النصّ الكتابي أو الخطاب الشفهي، وهي أشكال تواصلية تدخل في إطار البحث السيميولوجي. يأتي ذلك في سياق كلام "Roland Barthes" (درس في السيميولوجيا) قائلاً: «النصّ في

¹ Roland Barthes, la mort de l'auteur, revue Manteia n° 5, Marseilles, 1968, p. 62. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

المفهوم الحديث ليس بالضرورة هو النصّ الأدبي بالمفهوم المتداول، بل إنّ الإيقاع الموسيقي نصّ، واللوحة الزيتية نصّ، والمشهد المسرحي نصّ، وذلك يعني أنّ مفهوم النصّ لا يقتصر على الكتابة والأدب، بل يتجاوزهما إلى الأنساق التواصلية الأخرى، والمفهوم الشائع هو النصّ الأدبي¹.

إنّ تجدد نظرة النقاد للنصّ وظهور تعريفات جديدة وأشكال من التواصل تنافس النصّ في تمرير الرسائل والمضامين التواصلية، تبلور عنه خلال سبعينيات القرن العشرين فكرة إنشاء مؤسسة خاصّة بالأبحاث حول النصّ، انطلاقاً من فكرة Julia Krestiva. نسعى في بحثنا هذا، على ضوء هذه الأفكار، إلى رسم صورة واضحة وتحديد مفهوم النصّ من المنظور الأدبي، من خلال مناقشة جملة من العوامل ذات العلاقة بالنصّ في المحيط الأدبي، وعلى رأس هذه العوامل اللغة.

أ- النصّ واللغة:

استناداً إلى فكرة "Bakhtine"، تقول "Krestiva" عن النصّ، بأنّه مادّة فاعلة، وأنّ العمل "الأدبي" يمثل اليوم نصوصاً ومنتجات تنبغي لها نظرية وتكون تحليلية-لسانية حول "الدال المتحوّل إلى نصّ" "le signifiant-se-produisant en texte"². أمّا نظرية المعنى المتعلّقة بالخطاب والنصوص، التي تأخذ في الحسبان الشخص المتكلّم في معزل عن الدلالة البنيوية ذات الرؤية الديكارتية الصارمة في تحديد حركات المدلولية، فإنّها تسعى إلى تسليط الضوء على الدال-المتحوّل إلى نصّ، لتكون العلامة العنصر التأملي الضامن لتمثيل التوليد الدلالي³، توليداً لسانياً ذا طابع كتابي كما ترى "Krestiva"، وله دور تفكيكي على مستوى اللغة، يُرتجى من وراءه إعادة البناء اللغوي، وهو دور يقوم به النصّ ضمن تصوّر للغة في منأى عن المنظور الوظيفي والبعد المعجمي تتّضح به أسرار اللغة، بعد تساؤلات كثيرة

¹ Kristeva Julia, Recherches pour une sémiotique, éd. Seuil, Paris 1969, p. 217.

² المرجع نفسه، ص 217.

³ المرجع نفسه ص 217.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

حول القيود المفروضة من قبل علمي النحو والدلالة. هذا ما ذهب إليه عبد السلام المسدي في قوله: «وهكذا يتضح دور النصّ على مستوى اللغة، حيث يعيد تشكيلها وإعادة شحنها وذلك بسحبها من النظرة الوظيفية وإبعادها عن الدلالة المعجمية. ويتحدد النصّ باعتباره منتوجاً لغوياً نوعياً، إذ يكشف عن كل ما في اللغة من مفاجأة وقوة، حين يضع مقولاتها النحوية والدلالية موضع تساؤل، وبعمله هذا خلق اللغة».¹

وللنصّ الأدبي أبعاده الماديّة التي تحدّده، وهذه قضية شكلية ذات أهميّة كبيرة، لا يمكن إهمالها نظراً للخلافات في الرؤى حولها، حيث يعتبر البعض ذلك تجاوزاً للجملة إلى تسلسل من الجمل المنسجمة، يشكّل وحدة وله نهاية، تحظى بتسمية من جنس القصّة أو المسرحية أو الرواية أو غيرها من التسميات في دنيا الأدب. من الجانب النقدي، وفي رأي الفيروز أبادي: «النصّ يمكن أن يتطابق مع جملة، كما أنّه يمكن أن يتطابق مع كتاب كامل، ويعرف باستقلاليته وانغلاقه... ويشكل نظاماً مختلفاً عن النظام اللغوي. ولكّنه يوجد في حالة تعالق معه».²

ب- وحدة النصّ

لكي تتحقّق سلامة النصّ، يجب أن تمارس عليه صرامة القواعد النحوية، وأن تكون بنيته متجانسة. وهذه لا تمثّل كلّ الشروط التي يجب أن تتوفّر لقيام النصّ، إذ لا بدّ من مراعاة الجانب البلاغي المميّز لكلّ طائفة لسانية والقواعد المتعارف عليها لديها، ما دامت النصوص تُنتج وتسوّق في أوساطها، وإليها ينتمي الكاتب والقارئ، وبداخلها تُستهلك النصوص. لا بدّ إذن، من تسيير العلاقات المعنوية بين الجمل، والترابط المنطقي بين أفعال النصّ كي يكتسب معناه ويحافظ على وجوده. وهنا يبرز مصطلح الانسجام والاتساق ضمن هذا الاقتباس: «الاتساق هو العلاقة المعنوية بين الجمل، علاقة عموم بخصوص أو علاقة

¹ عبد السلام المسدي، قضية البنيوية، دار الجنوب، تونس 1995، ص 152.

² الفيروز أبادي، القاموس المحيط مادة: خطب.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

تضمّن. والانسجام أعمّ: انسجام النصّ مع العالم الواقعي، إذ كلّ نصّ هو متتالية من الأفعال المترابطة، متى انعدمت لا يبقى هناك نصّ»¹.

ت- النصّ والثقافة:

إنّ الاطلاع على "الموروث الثقافي لطائفة لسانية"² يتطلّب قرباً من الذين يحفظونه في الصدور وينشرونه مشافهة، وكذا النصوص المكتوبة في الموروث الثقافي المدوّن في مجموعة نصوص، متواترة بين الأجيال، تحفظ الأحداث المختلفة، فيكون النصّ حدثاً مبتكراً لا يتكرّر، يسهم في توسيع حدود اللغة والثقافة، شامخاً في وجه الإبادة والإزالة والرياح والانجراف وأحداث أخرى، وهو الجمع لخبرات الجماعات البشرية في الانتظام والأجوبة عن أسئلة التاريخ والعالم، «فالنصّ "حدث استثنائي" لا يتكرّر وليس ظاهرة دلالية فحسب، بل إنّه واقعة نوعية على خارطة المشهد الإبداعي تعيد النظر في تراتب (hiérarchie) القيم والقوى وفي اضطراعاها بالانحياز والشك والاجترار. لذلك لا يكون النصّ الأدبي نصّاً حدثاً إذا لم يسهم بقدر ما في تفجير أبراج قوالب النظر والسلوك المستقرّة. وما لم يحرك ولو قليلاً حدود اللغة والثقافة، وما لم يكن نصّاً مقاوماً يعترض إبادة العولمة لمهده الثقافي»³.

ثانياً: اقتران مفهومي النصّ والخطاب

في بعض من الدراسات الأدبية التي تهتمّ بتحليل الخطاب، من منظور يستعمل الخطاب بمعنى النصّ، يشمل الخطاب من هذا المنظور النصّ الشعري، والنصّ القصصي، والنصّ الروائي، ويمتدّ إلى ما وراء ذلك من النصوص. وأول نظرة من هذا القبيل تحضر في ذهن، لصاحبها "هاريس" عرّف

¹ خمري حسين، نظرية النصّ من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، منشورات الاختلاف، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان.

² لتعرّف على الموروث الثقافي في الأعراف الإنسانية يُنظر: "What is Cultural Heritage"

www.cultureindevelopment.nl

³ A. J. Greimas, et J. Courtés : Sémiotique : Dictionnaire, P. 389.(ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

الخطاب بأنّه "ملفوظ طويل، أو هو متتالية من الجمل تكوّن مجموعة منغلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر (باعتداد المنهج التوزيقي) وبشكل يجعلنا نطلّ في منهج لساني محض.¹ وهذا التعريف يبدو فيه تقارب كبير بين مفهومي النصّ والخطاب. ويتداخل مفهوم النصّ عند "Greimas" مع مفهوم الخطاب، من المنظور السيميائي في بعض اللغات حيث يقول: «تأتي كلمة نصّ غالباً مرادفاً لكلمة خطاب، خاصّة عند التفسير المفاهيمي في اللغات الطبيعية كالفرنسية والإنجليزية التي ليس فيها مقابل لكلمة الخطاب».² ويتوحد المفهوم الجابري في قوله: «النصّ رسالة من الكاتب إلى القارئ، فهو خطاب. فالاتصال بين الكاتب والقارئ يتمّ تماماً مثلما أنّ الاتصال بين المتكلّم والسامع يتمّ عبر الكلام... كما يسهم السامع مساهمة ضرورية في تحقيق هذا الاتصال الكلامي، يسهم القارئ مساهمة ضرورية في تحقيق الاتصال الكتابي عبر النصّ».³

تلك هي النظرة المعاصرة للنصّ، كما يراها الجابري، الذي أضاف إلى ذلك أنّ الفكرة التي يحملها النصّ تكتمل بمساهمة القارئ إلى جانب الكاتب ليصبح معنى النصّ من تخريج الكاتب والقارئ معاً. ويتفق ذلك مع ما جاء في تنمّة كلام الجابري: «الكاتب يريد أن يقدّم فكرة أو وجهة نظر معيّنة في موضوع معيّن، وهذا خطاب، والقارئ يتلقّى هذه الفكرة أو الوجهة من النظر كما يستخلصها هو من النصّ أو بالطريقة التي يختارها، وهذا تأويل للخطاب وقراءة له. هناك، إذن جانبان يكونان الخطاب: ما يقوله الكاتب وما يقرأه القارئ».⁴

¹ يُنظر: مصطفى صلاح قطب، علم اللغة النصّي النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة 2014، ط 1، ص 67.

² (ترجمة مقترحة من جانبنا) A. J. Greimas, et J. Courtés : Sémiotique : Dictionnaire, P. 390.

³ محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، دار الطليعة، بيروت 1988، ص 12.

⁴ محمد عابد الجابري، المرجع السابق، ص 12.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

يكون الكاتب حريصاً على توضيح المعنى للقارئ وهو يمرّر رسالة يريدّها أن تصل واضحة إلى ذهن هذا القارئ، ويبقى اللفظ هو النصّ أو الكلام، والمعنى هو الصورة التي يجب أن ترسم في ذهن القارئ. وفي سياق هذا الحديث، تتبادر إلى الأذهان ثنائية اللفظ والمعنى عند الجرجاني في نظرية الصورة المجتمعة من اللفظ والمعنى، حيث يرى أنّ الفصاحة (وضوح الصورة) ليست في اللفظة وحدها، لكنّها تنبثق من خلال عملية فكرية تصنع تركيباً فصيحاً من الألفاظ. يقول الجرجاني: «ما في اللفظ لولا المعنى؟ وهل الكلام إلّا بمعناه؟ فأنت تراه لا يقدّم شعراً حتى يكون قد أودع حكمة وأدباً».¹

يصلح كلّ ذلك حين يتجاوب القارئ مع الكاتب تجاوباً تامّاً ويتفقان على معنى بعينه. لكنّ الذي قد يحدث، هو أن القارئ يستخلص معنى آخرأ ينحرف عن زاوية شفرة الكاتب، قريباً من حيث الدلالة، بعيداً من حيث المعنى، بقراءة وتأويل مختلف، لأنّ للمعنى معنى هو “معنى المعنى” يقوم على مستويات متفاوتة في الدلالة والتأثير معاً، وكذلك: «يصبح لمعنى التعبير معنى فقط عندما تتحول إليه عناية فعل فكري».²

أ - الدلالة والمعنى

في المجال الخاصّ بنظرية علوم اللغة في الدراسات الغربية، تميل الأبحاث إلى وجود نوعين من الإشكاليات يتعلّق كلّ منها بتصوّر مسبق للغة: على أنّها وسيلة إدراك، من حيث أن الإدراك «عملية نفسية تهدف للوصول إلى معاني الأشياء والأشخاص».³ أو هي وسيلة للاتصال: «طريقة إنسانية خالصة للاتصال الذي يتمّ بواسطة نظام من الرموز التي تُنتج طواعية. فاللغة نظام، ولا يستطيع المتكلم أن يغير

¹ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص. 252.

² Charles Kay Ogden, Ivor Armstrong Richards, The Meaning of Meaning, 1923, p. 240. (ترجمة مقترحة من جانبنا).

³ نبيل عبد الفتاح حافظ، علم النفس الاجتماعي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة 2000، ص 50.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

تتابع الكلمات إذا أراد الإفهام»¹، إذ يكون المعنى بالنسبة للأولى على شكل علاقة بين الشخص والموضوع، بينما في الثانية يكون المعنى على شكل علاقة بين أشخاص.

وفي منأى عن القضايا الاصطلاحية، إنّ الفرق بين المدلول والمعنى يؤدي إلى بروز إشكاليتين دلالتين: "الأولى ذات أصول منطقية-نحوية، وهي المهيمنة في حقل علوم اللغة وسيطرة العلامة، والثانية بلاغية تأويلية تعمل على النصوص الشفهية والكتابية. وبما أنّ الأخيرة هذه تثير تصوّرات متباينة تماماً في التأويل وأنّ الأولى أثبتت محدوديتها، فإنّه ينبغي إخضاع إشكالية المدلول لحكم المعنى تبعاً لمبدأ الانتقال من العامّ إلى الخاصّ، ممّا يؤدي إلى إعادة النظر في الارتباط اللغوي غير الحاسم في علوم اللغة.²

هنالك إشكالية مسيطرة، تُعرف بالتقاليد المنطقية والنحوية، تعطي الأولوية للعلامات والتراكيب في مسألة اللغة، وتخضع لقوانين التفكير المنطقي وتركّز على المعرفة التي هي غايتها المعاصرة. أمّا الإشكالية الأخرى، ذات العلاقة بالبلاغة أو التأويل، فإنّها تتخذ النصوص والخطابات موضوعاً لها، وذلك من حيث الإنتاج والتفسير، بالإمكان أن نلحقها بميدان الاتصال.

ب- الدلالة والعلامات

يبقى الاتفاق قائماً، في أنّ الدلالة خاصيّة تتعلّق بالعلامات، والمعنى هو خاصيّة النصوص. ويمكن لفكرة السياق أن تساعد في معالجة الإشكاليتين، لأنّ العلامة، في حالة العزلة، ليس لها معنى والنصّ ليست له دلالة، خاصّة إذا علمنا أنّ الدلالة تأتي في معزل عن السياق، كما هو الحال في الدلالة المعجمية وحالات الاصطلاح. ومن هنا يبرز رهان الحيرة في اختيار المعنى... كما أنّ المعنى يُفترض أن يتحكّم فيه السياق إلى أقصى الحدود من خلال اللغة (السياق هو النصّ كلّّه) ومن خلال الحال الذي يحدّده تاريخ

¹ محمد كامل الناقة وفتحي يونس أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة 1977، ص 08.

² Pascal Quignard, *Le "sens" est le rêve des insensés, Petits traités*, I, xi, p. 217. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

وثقافة الحال، بتجاوز مبدأ "هنا والآن".¹ ومهما يكن، فإنّ الدلالة تُعرّف بشكل ثابت، غير خاضع للسياق، في حين يتغيّر المعنى استجابة للسياق.

إنّ الحديث عن مدلول كلمة أو معنى نصّ في إطار الحديث عن طبقات المعنى، عبارة عن التمييز الذي يعكس الفرق بين الإشكالية المنطقية-النحوية التي تتعلّق بالعلامة من جانب، والإشكالية التأويلية-البلاغية التي تتعلّق بالنصّ من جانب آخر، وإنّ أغلب النظريات الخاصّة بالدلالة تتحدّث عن المعنى المنعزل، بينما العلامة المعزولة عبارة عن عارض مصطنع لأنّها غير خاضعة للتجربة. إلّا أنّ الدواعي المنهجية تفرض عزل العلامة. بالتالي فإنّ الملفوظات الخاضعة للتجربة هي نصوص شفوية أو مكتوبة، أو مقاطع من هذه النصوص. وتبعاً لذلك، «فإنّ الجملة تحتلّ مكانة بين العلامة والنصّ، الجملة التي يتمّ تركيبها من العلامة، تسعى التطبيقات التداولية أن ترجع أمرها إلى شكل من أشكال السياق، إلّا أنّها، في آخر المطاف، تتمسّك بالعلاقة التي تحدّد المعنى الحرفي، إذ إنّنا انطلاقاً من المعنى الحرفي نتوصّل إلى تحديد المعنى المشتقّ».²

النصّ بالنسبة لـ "هارفج Harweg" هو «تسلسل ضميري متّصل لوحداث لغوية».³ يؤكّد هذا التعريف التصرّح المبني على التراكيب وتماسك الوحدات النحوية التي تظهر على شكل عناصر تتضافر بقصد الإيضاح، بحيث يتجلّى فحوى كلّ واحد منها بالاستناد إلى العناصر الأخرى، وبالتالي الاستقرار

¹ Pierluigi Basso et Lucia Corrain, De la signification au sens, Costa & Nolan, Milan, 1999, pp. 213-240 (Traduction de François RASTIER). (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² JOHNSON-LAIRD, *Mental Models*, Cambridge, Cambridge University Press, P. N. 1983. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ زتسيسلاف وأورزنيك، مدخل إلى علم النصّ، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة مختار، ص 55، القاهرة، 2003.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

على فهم شامل للمكوّن أو البناء الكلّي، ويزداد الأمر وضوحاً بالعودة إلى ما قاله "Weinrich" في مفهوم النصّ بأنّه: «تكوين حتمي يحدّد بعضه بعضاً، إذ تستلزم عناصره بعضها بعضاً لفهم الكلّ».¹

ت- التأويل

ما يريده الكاتب عبر ما يكتبه، لا يصل كما هو إلى القارئ، في الغالب لا يتفق القراء للعمل الأدبي الواحد على الفهم واحد، لأنّ كلّ متلقّي يتلقّفه ويتصرّف فيه بقدرات عقلية مختلفة عن قدرات غيره... ولا يصل بالضرورة إلى فهم موحد مع بقية الجمهور المتلقّي. بهذا يصبح النصّ هو القراءة: «والخطاب، باعتباره مقروء القارئ أو مقول القول بتعبير المناطقة القديما، هو ذلك البناء نفسه وقد أصبح موضوعاً لعملية إعادة البناء أي نصّاً للقراءة».²

أسدى "Roland Barthes"³ على النصّ صفتي القراءة والكتابة، بما يُعرف عنده بالنصّ الكتابي، وهو القابل للكتابة من جديد، وأمّا النصّ القرائي، وهو غير القابل للكتابة من جديد، ولا يتعدّى قبول القراءة.

تصبح مهمّة العمل الأدبي، جعل القارئ منتجاً للنصّ عند "Roland Barthes" بعد أن تحوّل من مرحلة البنيوية إلى مرحلة ما بعدها. ويبدأ الحديث عن النصّ القابل للقراءة فقط، والنصّ القابل للكتابة قائلاً: «تأويل النصّ ليس معناه إعطاء النصّ معنى، بل تمييز التنوع الذي ينتمي إليه».⁴

المبحث الثاني: المناظير المختلفة للنصّ عند النصّانيين

تكثر التعريفات ويطغى عليها التنوع والاختلاف، وتلتبس بعض التعريفات، ولا وجود لتعريف

¹ تون فان دايك، علم النصّ متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، سنة 2001، ص 99.

² محمود الجابري، تحليل الخطاب العربي المعاصر، ص. 9.

³ Roland Barthes, S/Z, Translated by: Richard Miller, Blackwell Publishing, P. 10. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

⁴ La castration dans «sz» de roland barthes, <http://www.etudier.com/dissertations/La-Castration-Dans-Sz/298799.html>. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

واحد متفق عليه من قِبَل الباحثين. ويأخذ النصّ تعريفاته من مناظير مختلفة، نذكر منها:

أولاً: المنظور التركيبي للنصّ

يهتمّ الباحثون، من هذا المنظور، بالمظاهر اللغوية الصرفية والنظام الذي يحكم اللغة. ويمثّل هذا الاتجاه مجموعة من الدارسين الذين انصبّ انشغالهم على ظاهرة التماسك النحوي، بدءاً بـ "Brinker" الذي يعرف النصّ بأنه «تتابع مترابط من الجمل، ويستنتج من ذلك أن الجملة بوصفها جزءاً صغيراً، ترمز إلى النصّ، ويمكن تحديد هذا الجزء بوضع نقطة أو علامة استفهام، أو علامة تعجب، ثمّ يمكن بعد ذلك وصفها على أنّها وحدة مستقلة نسبياً»¹ فتكون الجملة إذن الوحدة الأساسية لبناء النصّ تفصلها علامات الترقيم.

كان هذا التعريف للنصّ عرضة إلى نقد لاذع من قِبَل "Spillner" الذي قال عنه أنّه تعريف مقفل يوضّح النصّ بالجملة ويوضّح الجملة من خلال النصّ، ويعتبره غير منهجي من الجانب العلمي، لا جدوى من اللجوء إليه.²

نحن في حاجة إلى إمعان النظر في العلاقات التي تتبادلها عناصر النصّ فيما بينها، ومن خلال ذلك يتسنّى لنا أن نصل إلى الفهم، والغاية القصوى تتمثّل في فهم الكلّ. ذلك هو ما استند إليه "Weinrich" في تعريفه للنصّ قائلاً: «تكوين حتمي يحدّد بعضه بعضاً، إذ تستلزم عناصره بعضها بعضاً لفهم الكلّ».³

- مضمون النصّ

هذا المنظور لمضمون النصّ يستند إلى قاعدة مفادها أنّ الوسائل اللغوية هي من يتحكّم في التماسك

¹ سعيد حسن بحري، علم لغة النصّ، المفاهيم والاتجاهات، دار نوبار للطباعة، القاهرة، ص. 96، 1997.

² يُنظر: شبلنر برنر، علم اللغة والدراسات الأدبية، ترجمة محمود جاد الرب، دار الفتيّة، ص. 188، 1987.

³ سعيد حسن بحري، ص 96.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

النحوي للنصّ، ولن يكون التماسك بمفرده كافياً كي يستقيم النصّ ويكون جديراً بهذه التسمية، بل لا بدّ أن ينضمّ الانسجام في الوقت نفسه، ويتحقّق ذلك حين تتوفّر في النصّ بعض الخصائص الضرورية يجتمع بفضلها التماسك والانسجام معاً في خدمة الدلالة. والمقولة التالية تؤكّد ذلك: «يجب أن يتوفّر النصّ على خصائصه المتميزة التي يتحقّق بواسطتها التماسك والانسجام معاً»¹.

ثانياً: المنظور الدلالي للنصّ

المنظور الدلالي سيد الموقف فيه المضمون، يسوقنا إلى التفكير في قواعد توليدية، أساسها النصّ والموضوع. ويتجلّى في هذه القواعد تأثيرُ البنى العميقة في البنى السطحية، فيكون النصّ: «بنية سطحية تتحكّم فيها وتوجّهها بنية عميقة»². هذا التجلّي يساعد المتلقّي على فهم رسالة المرسل، وتبقى البنية العميقة داخل الفكر، وتظهر البنية السطحية في التعبير الفعلي، وذلك ما يتسبّب في أوجه لعدم الفهم عند الناس. فدلالة الكلمة ودلالة الجملة لا ترقيان إلى دلالة النصّ. وهناك التماسك الكلّي الذي له العلاقة بالمعنى الإجمالي للنصّ، و«هناك نوع آخر من التماسك الكلّي يتجاوز الأبنية النحوية السطحية للنصوص، ويتّصل بمجمل عالمها الدلالي والشعري»³. ومن هنا تعدّدت تصوّرات حول النصّ من حيث العلاقة بالبنى الكبرى والقواعد التي تسيّرهما، بمقابل التماسك النصّي والاقتصار على الروابط بين الجمل وتسلسلها، والاقتصار على خدمة مستوى البنى الصغرى. أمّا معنى النصّ، فلنا أن نلتزمه في مجمل التمثيل، من خلال بنية وحيدة كبرى، خلافاً لتعدّد البنى الصغرى على مستوى الجمل والمفردات: «عن طريق البنية الكبرى استطاع علماء النصّ مقاومة فكرة تماسك النصّ بعلاقة الترابط بين المتتاليات

¹ John Lynos, Linguistics semantics, an introduction Cambridge university Press, 1995, P 263. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² T. A. Van Dijk, Some Aspects of text Grammar, the Hague mouton, 1972, P 123. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ صالح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النصّ، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت، ص 246.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

والجمل فحسب، بدعوى أنّ هذا المستوى الأخير لا يقَدِّم سوى الأبنية الصغرى، وتظلّ البنية الكبرى في التمثيل الكلّي الذي يحدّد معنى النصّ باعتباره عملاً كلياً فريداً¹. ويظلّ النصّ خاضعاً للقواعد التي تتحكّم في تسلسل الجمل، كونه ليس اعتباطياً، ولا يمكن تجاوز ذلك نظراً لوجود قيود يخضع لها النصّ وتؤدي دوراً في الترابط الكلّي.

أمّا البنية الكبرى فإنّها: «وفق طبيعتها الدلالية تمثّل البنية العامّة الدلالية للنصّ... على حين يجب أن تلتزم التتابعات قيود التطابق الأفقي، ولا يجب أن تفي النصوص بهذه القيود فحسب كأنّها تتابعات جمليّة، بل بالقيود الخاصّة بالترابط الكلّي»². والنصّ مجموعة ملفوظات متماسكة تشكّل وحدة معنوية غرضها تواصل (تمرير رسالة).

قد يكون هذا التعبير اللساني البحت لغة خاصّة بالباحثين المنظرين، لا يستسيغها التلميذ قبل المرحلة الجامعية، لذا نحاول أن نسوق هذه الأفكار بأسلوب مغاير في مستوى فهم التلميذ في المرحلة الثانوية. والأجدر بنا في هذه الحال، أن نقول بشكل آخر، أنّنا إذا نظرنا إلى النصّ في شكله الإجمالي، اتضح لنا بأنّ هذا الشكل مركّب تركيباً مقصوداً، يُراد من هذا التركيب التوصل إلى دلالة بعينها، ومن هنا يتضح بأن التركيب يتشكّل خدمة للدلالة قطعاً: «التركيب متى افتقد الدلالة افتقد قيمته»³. فدلالة النصّ إذن من دلالة التركيب. وإنّ الألفاظ خارج السياق لا تخدم الدلالة، فلا بدّ إذن من شكل من التركيب على وجه منشود وترتيب مقصود: «والألفاظ لا تفيد شيئاً حتى تولّف ضرباً خاصّاً من التآليف ويعمد بها إلى وجه

¹ المرجع نفسه، ص 266.

² تون فان دايك، علم النصّ مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، سنة 2001، ص. 75.

³ توفيق الزيدي، أثر اللسانيات في النقد العربي الحديث، الدار العربية للكتاب، تونس 1984، ص 73.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

دون وجه من التركيب والترتيب»¹، ويختزل ابن خلدون الملكة اللسانية، كتابة وتكلّماً، في مهارة الكاتب أو المتكلّم في تركيبه للألفاظ تبعاً لقواعد التركيب في اللغة المستعملة².

يتبيّن ممّا سبق أنّ الجملة هي وحدة للمعنى، دون الكلمة أو اللفظة منعزلة لا يوجد لها معنى منفصل إنّ لم تدخل في سياق³.

وظيفة القواعد التقليدية (النحو):

يُدرّس النحو في المراحل الأولى من حياة التلميذ الدراسية، فلا بدّ أن ننهي إلى علمه ونؤكّد له أنّ وظيفة النحو هي دراسة العلاقات التي تربط بين الكلمات في جملة، مع تبيان وظائف هذه الكلمات بداخل الجملة نفسها، كون النحو: «وسيلة التفسير النهائي لتعقيدات التركيب اللغوي»⁴ والدلالة تستنجد بالنحو، والعكس صحيح، في توضيح النصّ وتفسيره وإنارته⁵. كما يؤكّد الجرجاني في حديثه عن النظم بأنّه ترتيب الكلام بالالتزام بقوانين وأصول النحو، والحذر من الزيغ عن هذه القواعد والحدود المرسومة بكلّ صرامة، داعياً إلى الربط بين النظم والنحو في تحديد الخطأ من الصواب، وأنّ كلّ ما هو نظم ينتمي لا محالة إلى معنى من معاني النحو: «فلمست بواجد يرجع صوابه إن كان صواباً، أو خطؤه إن كان خطأً إلى النظم، ويدخل تحت هذا الاسم، إلّا وهو معنى من معاني النحو، قد أصيب به موضعه ووضع في حقّه، أو عومل بخلاف هذه المعاملة فأزيل عن موضعه، واستعمل في غير ما ينبغي له؛ فلا ترى كلاماً قد وُصف بصحّة نظم أو فساده، أو وُصف بمزية فضل فيه، إلّا وأنت تجد مرجع تلك الصحّة وذلك الفساد وتلك

¹ عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تحقيق محمود شاكر، مطبعة المدني، القاهرة 1991، ص 04.

² ميشال زكرياء، الملكة اللسانية عند ابن خلدون -دراسة ألسنية-، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 1986، ط 1، ص 56.

³ يُنظر: عاطف مذكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة 1987، ص 191.

⁴ ديفيد كريستال، التعريف بعلم اللغة، ترجمة: د. حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1993، ص 110.

⁵ يُنظر: عاطف مذكور، مرجع سابق، ص 195.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

المزية وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه، ووجدته يدخل في أصل من أصوله، ويتّصل بباب من

أبوابه»¹.

وتأخذ الكلمة مكانها داخل الجملة في تفاعل مع مفردات أخرى ضرورية بالنسبة لها، فيكون لهذا

التفاعل وجهان، أحدهما نحوي، والآخر دلالي، يتأثر كلّ منهما بالآخر. ومن هنا يبرز التعريف بـ"الدلالة

التركيبية بأنّها: «الدلالة الناشئة عن العلاقة بين وحدات التركيب أو المستمدّة من ترتيب وحداته على نحو

ما»².

يكن جوهر تأثير النظام التركيبي في صناعة المعنى في كونه شرطاً لا تنبعث حيوية اللغة إلا بتوقّره من

خلال نظام اللغة الذي تخضع له الكلمات من حيث الترابط والانفصال، والمستويات المتباينة بين صيغ

الكلمات داخل الجملة، وهي مجالات متعدّدة للدراسة التي اجتهد فيها السلف بغرض الوقوف على إمكانات

للغة بقدر كبير من الأهمية³.

وتأتي صفة "أدبي" نسبة إلى الأدب، أي مجموع خبرات، هدفها القراءة والكتابة بشكل صحيح.

والنصّ الأدبي يستعمل لغة أدبية، أهدافها جمالية تستهوي القارئ. لهذا يختار المؤلّف المناسب من الألفاظ

للتعبير عن أفكاره، بعناية وجمال مراعيّاً الشرط الأسلوبي، وهذا ما يضمن للمؤلّف دوره الإبداعي في

التأليف، عكس البنيويين الذين يرون في المؤلّف مجرد مستعمل للغة أو الموروث، انطلاقاً من فكرة

(موت الكاتب)⁴.

¹ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود شاكر، مطبعة المدني، القاهرة 1996، ص 81.

² محمد حبّاص، أثر الوقف على الدلالة التركيبية، دار الثقافة العربية، القاهرة 1993، ص 67.

³ محمد حماسة، النحو والدلالة، دار الشروق، القاهرة 2000، ط 1، ص 185.

⁴ يُنظر: صالح بلعيد، نظرية النظم، دار هومة، 2004، الجزائر، ص 164.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

يسلك الكاتب طريق الإبداع حيث تتوقّف جمالية النصّ على الجهود التي يبذلها في طريقه إلى بناء صرح جمالي، لا يتأتّى بناؤه إلا باستغلال وسائل لسانية وتقنية أدبية، منها الصرفي النحوي والدلالي والنصيّ ووسائل ثقافية اجتماعية. وتضمن هذه الوسائل تشكيل ثلاث بنى تناسبها.

- البنية الدلالية:

الذال والمدلول يتفاعلان بشكل يؤدي إلى فقدان المؤلف التحكم والسيطرة على دلالة النصّ بمفرده، بل أصبح الاهتمام بالدالّ أمراً حتمياً، خلافاً لما جرت به العادة قبل ذلك، في وقت كان المدلول محلّ الاهتمام والتركيز دون الدالّ. أمّا والدالّ قد أصبح موضع الاهتمام فإنّ النتيجة هي تعدّد دلالات النصّ: «وصيرته عملية إنتاجية يتم التركيز فيها على الدال عوض الاعتماد على المدلول. وقد أدى ذلك الانفتاح على تعدّد دلالاته وقراءاته، التي أتاحت إنتاجه من جديد، ولم يعد مستهلكاً كما كان في السابق، قبل حلول البنيوية، ومن ثم فإن تعدّد قراءاته وتعدّد دلالاته، وانفتاحه على غيره قد ترتب عليه تداخلات نصّية أو ما يسمى بـ(التناص)، ذلك التفاعل الدلالي والثقافي»¹.

ثالثاً: المنظور التداولي للنصّ

إنّ التداولية فكر ومقاربة لدراسة النصوص، نسعى إلى تشكيل فكرة واضحة عنها في ذهن التلميذ بالمرحلة الثانوية. ينبعث هذا المنظور من فكرة الفعل الكلامي (l'acte de la parole)، المنبثق عن النظرة التواصلية. وبالرجوع إلى كلّ من أعطى تعريفاً في هذا الشأن، يمكن أن نخلص إلى أنّه: «من خلال التعريفات التي تقدّم ذكرها في الاتجاه التواصلية، نفهم النصوص من خلال الفعل الكلامي، الذي لا يعدّ جزءاً من الفعل الاتصالي، يؤدي وظيفة تواصلية أو أنّه فعل اتصالي من خلال علاقته المعقّدة بين

¹ سعيد يقطين، النصّ والنص المترابط، المركز الثقافي العربي، بيروت الدار البيضاء 2005، ص 120.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

مكوّنات لغوية، ولغوية اجتماعية، وغير لغوية في موقف تواصلية»¹. وبعد عناء كبير وتباين غير تامّ بين الأبحاث بنتائجها التي توصّلت إليها، يبدو أنّ مفهوم النصّ يبقى هلامياً، لا ينحصر في تعريف كامل يلبي قناعات مجمل الباحثين ويحقّق الإجماع حوله. ويتأكّد ذلك عند الرجوع إلى الأبحاث المختلفة حول النصّ والتي تطرّقت إليه من زوايا متباينة هي الأخرى: «فمن المنظور النحوي يعرف النصّ على أساس تركيبى، ومن منطلق الدلالة يعرف النصّ على أساس دلالي، أمّا النظرة التداولية فتنبثق عنها دراسة تواصلية»²، ذلك ما أدّى إلى تعدّد الميادين أو الفروع ذات الصلة بنحو النصّ أو دلالة النصّ أو تداولية النصّ، وهذا لا يعني عدم وجود أرضية مشتركة بين هذه الفروع، لأنّها في الأخير تتفق على أنّ التماسك لا بدّ أن يكون شرطاً لازماً فيما يتعلّق بنصّيّة النصّ، في تطابق مع القول بأنّ النصّ يبقى في الأخير: «نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض كالخيوط التي تجمع عناصر الشيء المتباعدة في كيان كلي متماسك»³.

قد نستفيد أكثر، في سبيل هذه الدراسة، بما يسوقه "Schmidt" من أفكار، حيث يُنقل عنه في تعريفه للنصّ قوله: «هو النتاج الإنساني من المنظور التواصلية»⁴، ما معناه أنّ الاهتمام بالنصّ يشمل المنطوق منه والمكتوب، ولا ينبغي أن يُقصى أيّ من أشكاله المختلفة، الأدبي أو غير الأدبي، داخل مربّع اللغات الطبيعية.

يقول نزار التجديتي، مترجماً قول "Schmidt": «النصّ كلّ قسم لغوي يتجلّى داخل فعل تواصلية (أو داخل لعبة أفعال تواصلية)، يجمعه موضوع واحد، ويقوم بوظيفة تواصلية قابلة للمعرفة، أي أنّه يحقق طاقة إنجازية قابلة للمعرفة (من قبيل شركاء التواصل) إذ بفضل الوظيفة الإنجازية (الاجتماعية

¹ فهمية لحلوي، تحريّات في دلالة النصّ وتداوله، مجلّة كلّية الآداب واللغات جامعة محمد خيدر، بسكرة، ص 17.

² محمد عزام، تحليل الخطاب في ضوء المناهج النقدية الحديثة، ص 193.

³ محمد خطابي، لسانيات النصّ "مدخل إلى انسجام الخطاب"، المركز الثقافي العربي، بيروت 1991، ط 1، ص 51.

⁴ محمد عزام، مرجع سابق، ص 18.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

التواصلية) وحدها، تغدو مجموعة من الرسائل اللغوية المحكمة القواعد نسقاً نصياً متماسكاً يعمل بنجاح أثناء التواصل الاجتماعي»¹ وتكون هنالك نصوص صغرى (intext) تتمثل في الرسائل التي تحقق أفعالاً إنجازية مستقلة، تكون رغم ذلك قابلة للإدماج، ثم تُلحق النصوص بالمخاطبين اللذين أنجزاها. ومن ثم فإنّ الرسائل التي تتقاطعها تدخّلات المخاطبين، والتي يعتبرها المخاطب لاحقة بنفس الفعل الإنجازي الذي هو بصدد إنتاجه لتشكيل نصّ واحد.²

- نصّية النصّ

لم يُكتب التوفيق لكلّ تلك التعريفات في تحديد كلّ السمات التي يمكن من خلالها الإمساك بأطراف النصّ كلّها، وهذا ما أدّى باللساني "Robert de Beaugrande" بمعية "Dressler" إلى تحديد جملة من الشروط يمكن من خلالها الفصل في أمر نصّية النصّ من المنظور التداولي التواصلية هي:

✓ **الشرط الداخلي (النصّي):** شرط يتعلّق بذات النصّ، وهو شرط التماسك الذي يتكوّن من الاتساق والانسجام. يمثل الاتساق الوسائل التي تظهر على سطح النصّ وتحقّق فيه التماسك الشكلي: وهو جملة من الروابط اللغوية تصلّ عناصر الجمل الداخلية والخارجية ببعضها، وتجعل الملفوظ، مكتوباً كان أو منطوقاً، يتجلّى في شكل نصّ.³ أمّا الانسجام فهو جملة من الروابط الداخلية والخارجية للنصّ والتي تتكفّل بحضور دائم للدلالة، وتحول دون غيابها. إلّا أنّ النصّ يحتاج إلى تماسك شكلي يظهر على السطح وإلى تماسك دلالي تضمنه خاصية الانسجام وهو ثاني أهمّ معيار يستقيم عليه أمر النصّ ليرقى إلى هذه

¹ نزار التجديتي، إنتاج النصّ في نظرية زيغفريد شميت، مجلة علامات، ج 21 م 11، رجب 1422هـ سبتمبر 2001، ص 376.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 376.

³ P. Charaudeau, D. Maingueneau, Dictionnaire d'analyse du discours, éd. Seuil, Paris (2002), p. 99.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

التسمية.¹ ولقد تعرّضنا في بداية هذا الفصل إلى هاتين الخاصيتين أو المعيارين من بين المعايير النصّية (التماسك والانسجام) وهما المعياران اللذان يحقّقان خاصيّة التماسك النصّي في ذاته.

✓ **شرط التعامل مع النصّ:** المتعاملون مع النصّ هم المؤلّف والمتلقّي، وبالمصطلح التواصل هما المرسل والمرسل إليه. هذا الشرط يرتكز على شقّي القصد والقبول، ويعدّ هذا التوجّه تداولياً، أي أنّ النصّ من هذا المنظور وحدة لغوية للتحليل التداولي. والقبول هو أن تكون رسالة المؤلّف الأدبي مقنعة تستقطب المتلقّي لما يسوقه النصّ من أفكار وتشدّه إليها، ويترتّب على ذلك ما يسمّى بالقبول لدى المتلقّي، والأمر هو نفسه في كثير من النصوص غير الأدبية، في حالة النصوص الحجاجية مثلاً ومسألة الإقناع بالنسبة للسائل وهو بمثابة المتلقّي في حالة الاحتجاج: «ينبغي للمجيب إن سئل أن يُقنع، وأن يكون إقناعه الإقناع الذي يوجب على السائل القبول».² وكذلك القبول بالنسبة للنصّ الأدبي، لا بدّ أن يقتنع به المتلقّي.

✓ **الشرط الخارجي (السياقي):** «لا بدّ من أخذ في الحسبان للموقف وكذلك المعايير ذات الصلة بعامل الإعلامية والتناص»³، وهما عاملا السياق، يشترط فيهما الموقف والمعايير ذات الصلة بعامل سياق الحديث.

- شرط الإعلامية

تقتضي مراعاة الإعلامية عناية كبيرة في إدراج المعلومات التي تهّم المتلقّي في النصّ، ونتحرّى في ذلك أهمّ ما يستقطب المتلقّي. هذا بالنسبة للإعلامية.

- شرط التناص:

¹ يُنظر: محمود عكاشة، الربط في اللفظ والمعنى، الأكاديمية الحديثة جامعة، القاهرة 2010، (هامش) ص 216.

² عمارة حاكم، الخطاب الإقناعي في ضوء التواصل اللغوي، دار العصمة للطباعة والنشر، دمشق 2015، ص 183.

³ روبرت دي بوقراند، النصّ والخطاب والأجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة 2007، ط 2، ص 35.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

يعرّف بعض الباحثين التناصّ تعريفاً بسيطاً على أنّه: «العلاقة بين النصّ ونصوص أخرى».¹ وعلى الرغم من بساطة ألفاظه وسهولة حفظه، فإنّه يشير إلى العلاقة بين النصّ وغيره من النصوص التي يستعين المؤلف بها للاستشهاد في عملية إقناع واستقطاب المتلقّي، سواء أكانت معلومات وحججاً وصيغاً أدبية، وشعرية أو نثرية، وحكم وأمثال، يسوقها المؤلف في نصّه، وهي في الأصل من نصوص أخرى.

رابعاً: المنظور البلاغي للنصّ

البلاغة هي فنّ من فنون الأدب واللغة، يعنى بالوسائل التي تساعد على فهم النصوص النثرية والأدبية. ولقد حدّد الدكتور عبد العزيز عتيق مفهوم البلاغة قائلاً: «وضع الكلام في موضعه من طول وإيجاز، وتأدية المعنى أداءً واضحاً بعبارة صحيحة فصيحة، لها في النفس أثرٌ خلّاب، مع ملاءمة كلّ كلام للمقام الذي يقال فيه، وللمخاطبين به».² وإذا رجعنا إلى هذه الحوصلة عن مفهوم البلاغة، فإنّ أقوال اللغويين التي استند إليها عبد العزيز عتيق، تحدّثت عن عناصر للبلاغة قائلاً: «اللفظ والمعنى وتأليف الألفاظ على نحو يمنحها قوّة وتأثيراً حسناً، ثمّ الدقّة في اختيار الكلمات والأساليب على حسب مواطن الكلام وموضوعاته وحال السامعين والنزعة النفسية التي تسيطر عليهم».³

إذا اعتبرنا أنّ البلاغة هي هذا الفنّ الذي يُعنى بالوسائل التي تساعد على فهم النصوص النثرية والأدبية، فإنّ هذا يعني أنّ البلاغة لها علاقة بالنصّ الأدبي، وهي في تعريف لابن الأعرابي: «التقريب في البغية ودلالة قليل على كثير».⁴ إلّا أنّ المنظور البلاغي للنصوص قضية تفرض علينا تحديد المجال الذي تعمل فيه البلاغة إلى جانب النقد، خاصّة إذا علمنا بأنّ البلاغة تُعنى بوحدات لغوية محدّدة من مكونات النصّ:

¹ روبرت دي بوقراند، المرجع السابق، ص 95.

² عبد العزيز عتيق، علم المعاني، دار النهضة العربية، بيروت 2009، ص 10.

³ المرجع نفسه، ص 11.

⁴ أبو على الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، ط 4، بيروت 1981، جزء 2، ص 246.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

«فالبلاغة العربية تقف عند حدود البحث في مظاهر الجمال الحسّي والمعنوي في المفردات والجمال. أمّا البحث في القيمة الجمالية للنصّ الأدبي المتكامل في أية صورة من صورهِ، فهذا من وظيفة النقد»¹، والنقد هو الذي يُعنى بتقييم الأعمال الأدبية، والبلاغة تمدّ النقد بالأدوات التي تمكّنه من القيام بهذه المهمة المتمثلة في تقييم الأعمال الأدبية والحكم عليها.

لقد أسالت الأبحاث اللسانية الحديثة المتعلقة بالبلاغة لعاب الكثير من الباحثين العرب، الذين اتجهوا إلى العمل في حقلها، سعياً منهم إلى كسر الجمود الذي خيم على البلاغة منذ القديم متوقفاً عند حدّ المعاني والبيان والبدیع، ومحاكاة لمجموعة من الباحثين الأوربيين، من بينهم "Roland Barthes" و "Oswald Ducrot" و "Chaïm Perelman" وغيرهم من رواد عصرنة الدرس البلاغي، وقد يبدو مفاجئاً للوهلة الأولى، أنّ المحدثون يسعون إلى بناء بلاغة، هي علم النصّ بمعناه الحديث، ولقد أَلَفَ "Heinrich F. Plett" كتاباً حول البلاغة والأسلوبية، والقول مترجماً: «غير أنّ الواقع الذي تؤكّده الدراسة النصّية الحديثة، هو أنّ هذا التوسّع في تشعيب مجال المستويات التي تجري فيها المستويات اللسانية، هو ضريبة مستحقّة على السعي إلى بناء نظرية للنصّ بمعناه الواسع الذي حدّد المؤلّف مقاماته. وكما سبق فالبلاغة التي يساهم المؤلّف في بنائها هي علم النصّ بمعناه الحديث، كما تبلور عند رواد البحث فيه»². ويرى Van Dijk Teun، أحد الرواد الذين ذكرناهم آنفاً، استحالة البلاغة في النهاية إلى وجه جديد يمكن أن يُطلق عليه اسم "علم النصّ"، وذلك ما قد يُفسّر به قوله: «إنّ علم النصّ، بناءً على ذلك، يلتقي مع البلاغة، ويمكن القول بأنّه أصبح ممثلاً عصرياً لها»³.

¹ عبد العزيز عتيق، المرجع السابق، ص 17.

² هينريش بليت، البلاغة والأسلوبية، نحو تقديم نموذج سيميائي لتحليل النصوص، ترجمة محمد العمري، أفريقيا الشرق، 1999، ص 17.

³ Van Dijk Teun، « Le texte : structures et fonctions. Introduction élémentaire à la science du texte », dans A. KIBEDI VARGA (éd.), *Théorie de la littérature*, Paris, Picard, 1881, P. 64. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

خامساً: المنظور الأسلوبي

أ- التعريفات المتعدّدة

تعدّدت تقديمات مفهوم "البلاغة"، ولم يتفق الباحثون على تعريف موحد يحقّق الإجماع، وكذلك بالنسبة لمفهوم "الأسلوبية"، لأنّ كلمة "أسلوب" تنتمي إلى أكثر من حقل معرفي: اجتماعي، ثقافي، فني، سياسي ولساني. ولم تستقرّ على طبيعة واحدة، نظراً للاستعمالات الواسعة في الحقل اللساني: «ويُميّزُ عادة بين الأسلوب الأدبي وغير الأدبي، بين الأسلوب الشفوي والأسلوب الكتابي، وبين الأسلوب الجيد الرديء»¹، ويزداد الأمر تعقيداً لكلمة "أسلوب" في الحديث عن الأسلوبية السياقية، والأسلوبية الوظيفية، والأسلوبية البنيوية، والأسلوبية التوليدية والتحويلية وغيرها. فهل يمكن أن نعدّ هذا عجزاً من قِبَل الباحثين، أو تقصيراً في إيجاد مصطلح خاصّ بكلّ ميدان؟ أم أنّهم تركوا الأمر للسياق كي يفصل في طبيعة الأسلوب هنا وهناك؟

ب- نفي الأسلوب

اتّجه "B. Gray" (1969)، حسب الدكتور محمد العمري²، إلى نفي وجود الأسلوب. ويُعدّ مفهوم الأسلوب المفهوم الأكثر انتشاراً وتمرداً إذ لا يمكن الإمساك به. مع وجود ضبابية كبيرة حوله، وحتى بالنسبة لحقل الحقائق التي يسمّيها البعض بـ"الأسلوبيات"، يبدو كأنّه سديمي: «على الرغم من اتفاق كلّ المؤلّفين فيما يتعلّق بجديّة الأفعال اللسانية البحتة (الصوتية، والنحوية، والدلالية) على المستوى الأدنى من الجملة وعلى مستوى الجملة، فإنّ الأمر لا يكون بالبساطة نفسها عندما تتعلّق القضية بمستوى أعلى (عند الآثار الشكلية الخطابية الكبرى). بالنسبة للبعض فإنّ أفعال الأسلوب تضمّ أفعال اللغة، ويضمّ إليها البعض

¹ هنريش بليت، المرجع السابق، ص 52.

² المرجع نفسه، ص 51.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

الآخر المكوّنات السردية، وبعض آخر يضيف إلى ذلك التنظيم العروضي للأشكال الشعرية».¹ وهذا شكل آخر من أشكال التفرّع الواسع لقضية الأسلوب في الميدان اللغوي، والضبابية والهامية لمفهوم الأسلوبية. غير أنّ نفي اتّصال العديد من المجالات بكلمة "أسلوب" غير ممكن، وذلك من خلال بعض المظاهر المشتركة بين هذه المجالات. في حين الأسلوب يفصح عن الكاتب، ويكشف شخصية صاحب النصّ وبنية الفكرية، وتوجّهاته الأيديولوجية، بما يتفق مع قول أحدهم: «الأسلوب هو الرجل نفسه».² ولا شكّ في أنّ القائل هنا يريد بكلمة "الرجل" صاحب النصّ. فأسلوب الكاتب يفصح عن أشياء كثيرة تتعلّق به، منها عصره الذي عاش فيه، والجنس الأدبي الذي ينتمي إليه، وثقافته كذلك: «سيكون من الضروري تحديد أشياء أخرى أكثر من أساليب الكتاب والآثار الأدبية الفردية، هي الأساليب الخاصة بالأجناس والعصور والثقافات».³ وهذا منظور يتّجه نحو الكاتب ويرتكز إلى نوع من التحليل يُفضي في النهاية إلى إبراز شخصية الكاتب، مع إهمال النصّ الذي يُعدّ هدفاً للدراسة التحليلية وهدفها السامي، ألا وهو فحوى النصّ.

ت- أثر الأسلوب على القارئ

يفسّر أثر الأسلوب بالعاطفة وتأثر المتلقّي بتتبّع بعض الخصائص التي تُستخرج من النصّ. بهذا الصدد يتوجّب تحديد المتلقّي تحديداً جيّداً، نظراً لتنوّع القراء تنوّعاً متبايناً يجعل التأثير متبايناً كذلك. لذا تساءل بعضهم عن تمثيل قاعدة أسلوبية للتلقّي: «فما الذي يكون قاعدة أسلوبية للتلقّي المعنية هنا، هل هو القارئ المثقّف، أم القارئ المتوسط، أم القارئ التاريخي، أم المعاصر، والفرد أم الجماعي؟».⁴

¹ Schaeffer Jean-Marie. La stylistique littéraire et son objet. In: Littérature, n°105, 1997. pp. 14-23. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² Jacques Dürrenmatt, *Le style est l'homme même*, Armand Colin, 2010/2, P. 64. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ هنريش بليت، مرجع سابق، ص 53.

⁴ المرجع نفسه، ص 54.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

تلك معضلة، أتعبت الباحثين والمنظرين، وتعود إلى الطبيعة المستعصية للتلقّي. إلا أنّ مواجهتها أمرٌ لا مفرّ منه، نظراً لأهمية الأسلوب القصوى، إذ بدونه لا يمكن التعرّف على الكثير من الظواهر الأسلوبية، عندما يتغيّر الأسلوب بحلول معيار أسلوبيّ مكان معيار أسلوبيّ آخر، أو في حالة انقطاع الأسلوب بظهور تعارض بين معيار أسلوبيّ وآخر. وخلاصة القول في هذا المضمّار: «الأسلوب هو إذن، كيان علائقي في المفهوم التأثيري كما هو في المفهوم التعبيري»¹.

ث- الأسلوبية الوظيفية والتداولية

أطلّت الأسلوبية الوظيفية من شرق أوربا من نافذة مجموعة من الباحثين يتقدّمهم "B. Havranek"² و"Elise Reisel"³ الذي حدّد خمسة أساليب للنصوص في حديثه عن اللغة الألمانية، وذكر ضمن ذلك:⁴

- أسلوب العلاقات العامة: ويتعلّق بالخطابات ذات الطابع الرسمي والمنشورات والقوانين والمحاضر؛
- الأسلوب العلمي: ويجري على المنشورات العلمية والمحاضرات بشتّى أشكالها؛
- الأسلوب الصحفي؛
- أسلوب التواصل اليومي؛
- الأسلوب الأدبي الرفيع: والذي يخصّ النصوص الأدبية بكلّ أنواعها.

نكتفي هذا القدر حول المنظور الأسلوبيّ، إذ نعدّ ذلك قدراً جانزاً للإشارة إليه ضمن برامج تعليم النصوص، ونتطرّق في عجالة إلى جوانب أخرى ذات الأهمية بالنسبة لتكوين التلميذ في المرحلة الثانوية.

سادساً: النصّ من المنظور النفسي

نستهلّ حديثنا عن المنظور النفسي للنصّ بهذه المقولة عن سلطان النصّ: «كأنّما يقبع تحت رحمتنا،

¹ يُنظر: أبو الحسن حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق محمد الحبيب ابن الخوجة، دار الكتب الشرقية.

² Bohuslav Havranek (Prague, 30 janvier 1893, 2 mars 1978), Principal concepteur de la théorie de la linguistique fonctionnelle et structurale du Cercle de Prague. - Académicien (en 1952). - Professeur à la Faculté des lettres, Université Charles, Prague (en 1945)... (ترجمة مقترحة من جانبنا).

³ Elise Reisel (Vienne, le 12 octobre 1906, Moscou 28 septembre 1989). (ترجمة مقترحة من جانبنا).

⁴ هنريش بليت، مرجع سابق، ص 57.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

بل إنّه ليعرّضنا نحن وجميع وشائجنا الحيوية إلى استنطاقه الرهيب»¹. عمّن تتحدّث المقولة؟ إنّه النصّ بأثره العميق في الإنسان من خلال القراءة، لأنّ القراءات النقدية والتحليلية للنصّ متعدّدة. وإلى جانب القراءة البنيوية، والقراءة السيميائية، والقراءة التفكيكية، وغيرها من المناظير القرائية، هناك القراءة النفسية، التي تتناول النصّ بالنقد والتحليل كذلك، لكن من الجانب النفسي، مستعملة آليات وأدوات محكمة، في سبيل استغلال النصّ استغلالاً جيّداً، يمكّن من بلوغ الغايات المرجوة منه، وإدراك التفاعل المستمرّ بين القارئ والنصّ. ونسعى ضمن هذا البحث إلى تقديم مفهوم القراءة النفسية والتعرّف على القضايا التي تدخل في تحليل النصّ، في ثنايا علم النفس وعلاقته بالإبداع في ميدان الأدب.

أ- مفهوم القراءة النفسية

ترتكز القراءة على عدّة قضايا، من أهمّها "التلقّي والتأثير" وهما قضيتان تمثّلان إحدى الدعائم الأساسية للقراءة. ومن بين الأبعاد التي تأخذها الدراسة النفسية للنصّ في الحسبان، السبر والتحليل والتفسير. يتمّ تركيز الجهود هنا كذلك على المتلقّي، والتعرّف على إحالات النفسانيين في قراءتهم للنصوص، وتحديد أدواتها والحدّ بينها وبين القراءات الأخرى والتداخلات المحتملة مع غيرها من القراءات، وهناك بعض التساؤلات المنطقية حول مدى خدمة القراءة النفسية للنصّ والقارئ.

ب- التأثير والتأثر

يؤثر النصّ في القارئ فتنشأ علاقة "استجابة" (تأثر وتأثير)، القارئ يتأثر بالنصّ والنصّ يؤثر في القارئ فيندفع إلى تغيير نظرته للعالم. فالنصّ قادر على أن: «يُنشّط قدراتنا، ويمكّننا من إعادة خلق العالم

¹ كاظم جهاد، إلى دريدا فيما أترجمه، مقال ضمن كتاب: لقاء الرباط مع جاك دريدا، لغات وتفكيكات في الثقافة العربية، ترجمة عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقتال للنشر، ط 1، الدار البيضاء، 1998، ص 182.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

الذي يخلقه»¹ بعد أن ينطلق القارئ في عملية كشف متواصل وفهم للنصّ، الذي تبقى طبيعته العنصر الضامن لاستجابة المتلقّي، وبذلك: «يمدّ العمل بضروب معيّنة من الفهم المسبق وسياق مبهم من قناعات وتوقّعات، من بينها تقييم خصائص العمل المتنوع... وسوف يختار عناصره وينظّمها على شكل وحدات كلّية متّصلة، مُقصياً بعضها ومقدّماً بعضها الآخر»².

ت- طريقة القراءة

يجب أن تخضع القراءة لشروط تساعد على استكشاف عوالم النصّ، عبر النهج الصحيح الذي إذا ضلّلناه فقدت القراءة جدواها، إذ يجب التركيز على المعنى. ويقول الباحثون عن هذا النهج: «دراسة كيفية القراءة تُضفي على نظريات التلقّي بعضاً من صفاتها المميّزة، فإنّ البحث في محتوى القراءة يؤدي في أغلب الأحيان إلى التساؤل عن معنى النصّ، أو عن معانيه»³ بعد تحديد الطريق الذي تسلكه القراءة والنقطة التي تنطلق منها، وإلاّ تُصبح القراءة عقيمة.

— الهدف من القراءة

إنّ هدف القارئ من قراءته للنصّ هو الفهم، عن طريق الدور الذي يقع عليه بواسطة التأويل والتحليل، وبذلك يصبح طرفاً فاعلاً في عملية بناء النصّ وتخريجه. هكذا يفرض نفسه كطرف وشريك قوي في عملية بناء النصّ، لا بدّ من الاعتراف له بهذه المكانة، بحتمية التفكير في منهجية تضمّه إلى عملية القراءة. إنّ الحديث عن المتلقّي، في هذا المقام، يقع في سياق القراءة النفسية حيث تطفو العناصر التي ظلّت مجهولة بالنسبة للمناهج القرائية الأخرى، وهي جزء من خبايا النفس، تتمثّل في اللاشعور

¹ فوفانج إيزر، عمليات القراءة، ترجمة عفيفي علي، مجلّة فصول، العدد الرابع، المجلّد 16، القاهرة، 1988، ص 147.

² تيري إغلتن، نظرية الأدب، ترجمة ثائر ذيب، وزارة الثقافة، دمشق 1995، ص 136.

³ حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، إتحاد الكتاب العرب، دمشق 2001، ص 9.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

والغرائز والكبت، مع إغفال جوانب أخرى طُرحت ضمن مناظير متعدّدة: «يعني أنّ تحليل النصّ نفسياً هو قراءة تعيده إلى تكوينه النفسي. صحيح أنّ القراءة النفسية تلامس المستوى النفسي، وتغفل عن بعض المستويات الأخرى، إلّا أنّ هذه الملامسة قائمة أساساً على جملة من المنظومات النفسية المتقنة، وهي عملية تستدعي الاحتراز والدقّة المناسبين».¹

— اللاشعور والقراءة

ينطلق المتلقّي وهو يقرأ النصّ فيأخذ اللاشعور في القراءة مكانه في البداية، في عملية تلقائية، لا يتحكّم فيها القارئ. إلّا أنّ هذه القراءة لا تخضع لعملية عشوائية كما قد يتبادر لأول وهلة إلى الذهن، لأنّها تستند إلى تجربة خفيّة، علماً بأنّ الشفرة الدلالية للنصّ المقروء مخزّنة في اللاشعور. فهناك بواعث ورغبة الإنسان اللاشعورية، ووسيلة التعبير المتمثلة في اللغة، حيث يتجلى أنّ المنظور الذي أسّسه العالم النفسي "فرويد"، واعتمده في عملية التحليل النفسي، استناداً إلى طغيان الرغبات المكبوتة على تكوين شخصية القارئ والمؤلف، إنما تتحكّم فيه عقدة "أوديب": «مجموع رغبات غرامية وعدوانية تظهر عند الطفل تُجاه والديه»،² وهي العتبة الأولى في تفسير المؤلفات الإبداعية، والأدبية منها. لقد تمّ استغلال المدرسة النفسية لنتائج أبحاث التحليل النفسي الفرويدي وتطويرها لأغراض أخرى، كإكلينيكية وصحيّة، ثمّ استغلّت تلك النتائج في دراسة النصوص دراسة نفسية، للمرور حسب "جان بيلمان"، من تحليل الشخصية الأدبية إلى مجال لاشعور /نصّ.³ ونخلص في النهاية إلى أنّ دراسة النصّ الأدبي وتحليله تحليلاً نفسياً هو بالذات ما يمكن أن نسمّيه "القراءة النفسية للنصّ"،⁴ وأنّ النصّ إذا تمّت قراءته قراءة نفسية، فإنّنا

¹ محمد عيسى، القراءة النفسية للنصّ الأدبي العربي، مجلّة جامعة دمشق، المجلّد 19، العدد (2+1)، 2003، ص 21.

² Sigmund Freud, Introduction à la psychanalyse. (ترجمة مقترحة من جانبنا).

³ جان بيلمان نويل، التحليل النفسي والأدب، ترجمة حسن المودن، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة 1997، ص 10.

⁴ د. محمد عيسى، القراءة النفسية للنصّ الأدبي العربي، مجلّة جامعة دمشق، المجلّد 19، العدد 2\1، 2003، ص 24.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

نصل من خلالها إلى القصد الفعلي للمؤلف من حيث التعبير والدلالات التي يمتلكها، ولا بدّ للقراءة النفسية أن تضمّ إلى آلياتها وأدواتها، التحليل والتأويل والكشف عن السياق عند تلامذة الطور الثانوي.

– القراءة النفسية والمناهج التحليلية

من الأهمية بمكان أن يعلم تلامذة المرحلة الثانوية ارتباط القراءة النفسية ببقية المناهج التحليلية للنصّ من حيث الأدوات، لأنّها تستعيرها في حالات كثيرة من مناهج أخرى. بل إنّ حاجتها بدت واضحة للاستعارة من البنيوية، وهي أشهر المناهج، وتتمثّل الحلقة التي تربطها بها في الرغبات التي يمكن استخلاصها من النصّ، الذي ينطوي على لذة كامنة، ويتّضح ذلك من كلام "Roland Barthes" عن اللذة النابعة من النصّ في قوله: «إنّ هذا الدليل موجود، إنّهُ الكتابة... وأنّ الكتابة تكمن في هذا: علم متعة الكلام».¹

يرتبط التحليل النفسي للنصوص بالبنيوية عن طريق السيميائية. وإذا كان النفسانيون يعتقدون بأنّ التحليل النفسي للنصّ هو الوسيلة إلى التأويل بهدف الفهم، وأنّه يعطي قيمة مضافة للفهم بمفعول العناصر الخاصّة به، فإنّ أصحاب النهج السيميائي «يعتقدون أنّ النصّ شبكة من الثغرات، يقوم القارئ بفكّها، كفعل الصيدلي في قراءة وصفة طبّية مشفّرة، وهذا ما يجعلهم يلحّون كالنفسانيين على مشاركة القارئ الفعّالة لاكتمال النصّ».² ويشهد "Jack Lacan" بالوظيفة التواصلية، ويجعل منها وظيفة للكلام،³ وهذا لن يعيق المحلّل النفسي في عملية حصر الوظيفة التواصلية للكلام، بالشكل الذي يسمح للّساني بفعل ذلك. وهذه نقطة يلتقي فيها المحلّل اللساني مع المحلّل النفسي.

¹ رولان بارت، لذة النصّ، ترجمة منذر عياشي، مركز الإنماء القومي، حلب 1993، ص 27.

² د. محمد عيسى، القراءة النفسية للنصّ الأدبي العربي، مجلّة جامعة دمشق، المجلّد 19، العدد 2\1، 2003، ص 27.

³ يُنظر: جاك لাকা، إغواء التحليل النفسي، ترجمة عبد المقصود عبد الكريم، المركز القومي للترجمة، مصر 1999، ص 141.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

في هذا القدر كفاية لإثبات أنّ التحليل النفسي للنصوص لا يعتمد على آليات تخصّه هو فحسب، بل إنّّه يشارك العديد من القراءات الأخرى في الوسائل والأدوات.

سابعاً: المنظور الاجتماعي للنصّ

أ- الدراسات الاجتماعية للأدب

لقد أذنَ النصف الثاني من القرن الثامن عشر بانطلاق الدراسات الاجتماعية للأدب في صلتها بالأدب، على يد الباحثة الفرنسية "مدام دي ستيل"¹، التي سبقت غيرها إلى تدشين "مرحلة الاتجاه الاجتماعي في دراسة الأدب"، مرحلة "الأدب والمجتمع"². واقترن الأدب بالمجتمع خلال هذه المرحلة، وظهر النقد الأدبي الاجتماعي، وانطلقت الأبحاث، وإن قلّت مقارنة بالدراسات النفسية وغيرها، نظراً لهيمنة الدراسات النفسية على الأدب. ولقد تسبّب التقارب الكبير بين المجالين النفسي والاجتماعي في ذلك، إذ «يحاول الإنسان أن يتكيف مع بيئته بسلوك اجتماعي هو محصّلة تفاعل العوامل الشخصية مع العوامل البيئية»³. فالأدب، بالنسبة لأولئك الذين حاولوا التدقيق في المسألة: «يصحّ الافتراض أنّه بحدّ ذاته ليس سوى نقد للمجتمع وتصحيح لمساره، وتقويم لاجتماعه، وتبرئة له من عيوبه»⁴.

ب- الآثار الأدبية والمجتمع

لقد سبق الباحث "Hyppolite Taine" الفرنسية "Germaine de Staël" دي ستايل إلى الميدان نفسه، وهو الذي يقول: «لقد اكتشفنا أن العمل الأدبي ليس مجرد لعبة خيالية، نزوة معزولة نابعة

¹ Anne-Louise Germaine Necker, née et morte à Paris (22 avril 1766-14 juillet 1817) baronne de Staël-Holstein, connue sous le nom de Madame de Staël, est une romancière et philosophe française d'origine valdo-genevoise. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² يُنظر: خالد الأعرج، في تأويل خطاب النقد الأدبي الاجتماعي، عبد المنعم ناشرون، ط 1، حلب 1999.

³ محمد شفيق، الإنسان والمجتمع، المكتب الجامعي الحديث، الأزريطة – الإسكندرية 1997، ص 5.

⁴ http://www.tishreen.edu.sy/sites/default/files/research_letter/Faculty%20of%20Arts%20Thesis%20PHD2001.pdf ص 29.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

من رأس ساخنة، لكنّه صورة للأعراف المحيطية وعلامة لحالة ذهنية. والخلاصة أنّنا نصل ومن خلال الآثار الأدبية، إلى الطريقة التي أحسّ بها الناس وفكّروا، عبر قرون كثيرة. وقمنا بالتجربة فكانت ناجحة».¹ ومن خلال هذه المقولة التي جاءت في الأسطر الأولى للكتاب، فإنّ "هيبولت" يبدو صديقاً للمؤلف، يحترم أعماله، ويقدر النصوص الأدبية ويولها أهميّة قصوى، باعترافه بالبعد الاجتماعي لهذه النصوص، وعليه يعدّ أول من تطلّع من منظور اجتماعي إلى النصوص.

ت- الاتجاه الاشتراكي

ازدادت الدراسات النقدية الاجتماعية قوّة بانضمام المفكرين ذوي الاتجاه اليساري إلى الميدان. وأضفى ذلك على المجال فائضاً من المصطلحات والمفاهيم، كـ"الاستلاب" و"الانعكاس". وقد يكون "الاغتراب (Aliénation)" أهمّها. وللاغتراب معاني عديدة تتجلى في الواقع الاجتماعي، منها: الحقوقي، والنفسي، والاجتماعي، والديني، والثقافي. وتبعاً لهذا التنوع، اتخذ هذا المفهوم أشكالاً عديدة، اختلف في تحديدها وتصنيفها كبار كتاب ومفكري القرنين التاسع عشر والعشرين،² إلى جانب مفاهيم "البنى الفوقية" و"البنى التحتية" و"الصراع الطبقي" للدراسات المادية الاشتراكية، يضمّها كتاب "رأس المال" لصاحبه "كارل ماركس" و"إنجلز"...

يمكن تقسيم وترتيب نشأة النقد الأدبي الاجتماعي إلى ثلاث محطات، طبقاً لرؤية مؤسّسي الدراسات الاجتماعية: الأدب والمجتمع، ومرحلة النقد الماركسي، ثمّ سوسيولوجيا الأدب. وتتميّز الدراسات المعاصرة، بتوجّعاتها وتأثيرها المتميّز في الدراسات النقدية الأدبية من المنظور الاجتماعي، عبر أبحاث

¹ Hyppote Taine, Histoire de la littérature anglaise, Tome I, Librairie de L. Hachette et Cie, Paris 1863, P. 03.

² هيغل، فنومينولوجيا الروح، ترجمة وتقديم: ناجي العونلي، المنظمة العربية للترجمة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، نيسان 2006.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

"Bakhtine" من مدرسة "براغ"¹، ومن تأثر به مثل "Pierre Zima" الذي درس الموضوع من منظوري "علم الاجتماع الأدبي" و"علم اجتماع النصّ الأدبي"، وأنّ أساس الدراسة من المنظور الأوّل هو العلاقة بالمجال التواصل، ذلك أنّه يركّز على المؤلّف والنصّ والمتلقّي، وهي عناصر ثلاث، تقع في بؤرة الدراسات التواصلية. في حين أنّه يركّز من المنظور الثاني على المستوى اللغوي، نظراً للدور الأساسي الذي تؤدّيه اللغة في المجتمع وكون اللغة الشرط الأساسي لقيام المجتمع²، واستناداً إلى رؤية "Zima" القائل: «ليس للقيم المجتمعية وجود مستقلّ عن اللغة، وأنّ الوحدات المعجمية، الدلالية والتركيبية تجسّد مصالح جماعية، يمكن أن تصبح مراهنات لصراعات اجتماعية واقتصادية وسياسية»³.

نلفت انتباه التلميذ في المرحلة الثانوية، إلى أنّ الاتجاه الاشتراكي وضع بصمة واضحة المعالم، ذات تأثير متميّز يختلف عن بقية الاتجاهات. وبهذا نكون قد أشرنا إلى أهمّ التوجّهات للدراسات الاجتماعية للأدب ورأيتها للنصوص الأدبية، كما أنّ: «جوهر الواقعية الاشتراكية يكمن في الإخلاص لحقيقة الحياة، لها مبادئها الإيديولوجية والجمالية تتمثل في: الوفاء للإيديولوجية الشعبية، ووضع النشاط الإنساني في خدمة الشعب وروح الحزب، والارتباط العضوي بنضال الجماهير الكادحة، نزعة إنسانية اشتراكية وأممية وتفاؤل تاريخي، رفض الشكلائية والذاتية وكذلك الذاتية الطبيعية»⁴. ولنا أن نختار منها ما يتلاءم مع قيّمنا.

المبحث الثالث: اللسانيات التطبيقية وتعليمية النصوص

¹ تضمّ دائرة براغ لغة أو "مدرسة براغ" نقّاداً ولغويين وأدبيين بارزين من القرن العشرين من بينهم "ميخايل باختين"، اهتمّت بأساليب النقد الأدبي السيميائي من بين 1928 و1939 كان لها تأثير كبير في الدراسات اللغوية والسيميائية.

² Dominique MAINGUENEAU, Aborder la Linguistique, éd. Seuil, Paris 1996, p. 03. (ترجمة مقترحة من جانبنا).

³ بيير زيمّا، النقد الاجتماعي: نحو علم اجتماع النصّ الأدبي، ترجمة عائدة لطفي، دار الفكر للدراسات والتوزيع والنشر، ط 1، القاهرة 1991، ص 177.

⁴ Victor Chklovski, L'art comme procédé, éd. Seuil, Paris 1965. (ترجمة مقترحة من جانبنا).

أولاً: اللسانيات التطبيقية

أ- اللسانيات التطبيقية والتربية

يجب أن يركّز دور التعليم على الأهمّ، وهو تطوير كلّ أشكال الذكاء و"التربية للتعايش والمواطنة" (vivre-ensemble).¹ أما اللسانيات التطبيقية فلها دور مغاير تؤدّيه في المجال الاجتماعي، لأنّها تتكفّل بالممارسات الاجتماعية للغة، وهي علم تجريبي متعدّد التخصصات والتطبيقات، بعيداً عن التجريد ودراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، بل يُعليها موضع التنفيذ في مجالات اجتماعية كالحوار والخطاب المهني والخطاب الإعلامي، خاصّة التربية والتعليم: «تطبيقات لا حدود لها، فهي تعليمية تربوية، إعلامية، حاسوبية وغير حاسوبية، نفسية علاجية وغير علاجية، واجتماعية، الخ...»².

ب- الأوجه المتعدّدة للتطبيق

تولي اللسانيات التطبيقية أهمّية قصوى للجانب الاجتماعي والنفسي للغة، بهدف اكتساب اللغات وتعليمها. وتتمدّد الأهمية إلى مجالات لا يغطّيها بحثنا، سوى ما تعلقّ منها بالتواصل ذي العلاقة بتعليم اللغة واكتسابها؛ فالتواصل اللغوي هو الضامن لكلّ العلاقات المجتمعية، كالتعليم الذي من دونه تتعطلّ العلاقات الاجتماعية ويضعف مستوى التواصل في المجتمع. ولرفع هذا التحديّ تتركز الأبحاث على العلوم الحديثة وآلياتها في تعليم اللغة والارتقاء إلى أعلى درجات الفاعلية، لأنّ اللغة: «سيرورة اجتماعية مفتوحة على الاتجاهات كافّة، لا تتوقف عند حدّ بعينه، بل تتضمن عدداً هائلاً من سلوكيات الإنسان

¹ Cohabitation harmonieuse entre individus ou entre communautés (voir définition, Dictionnaire Larousse en ligne). (ترجمة مقترحة من جانبنا).

² شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1990، ص 184.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

السيمائية تتمثل في اللغة والإيماءات K والنظرة، والمحاكاة الجسدية، والفضاء الفاصل بين المتحدثين، ولا يمكن الفصل بين التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، لأن الفعل التواصل هو فعل كلي»¹.

ت- اللغة وتطوير الشخصية

تؤدي اللغة في المرحلة الثانوية دوراً متميزاً في تطوير شخصية التلميذ وترقيته من الجانب الفكري والاجتماعي، بشكل أسرع منه في المراحل التي تسبقها. ويعود ذلك إلى النضج، بحكم تقدّمه في السن. وهذا ادّعاء له صدى لدى أصحاب الاختصاص، حيث يقول Mike Fleming: «لا يقتصر تعليم اللغة على الأهداف التواصلية، وإن كانت جزءاً لا يتجزأ من عملية تكوين الشخصية. ويؤدي تعليم اللغة الدور المحوري في ترقية الفكر وبناء الهوية والتطوير الشخصي»². ويعدّ الأستاذ محوراً أساسياً في عملية تدريس اللغة، إذ يجب أن تتوفّر فيه شروط تساعد على القيام بدوره في العملية التعليمية التي يشترك فيها مع التلميذ، بالنظر إلى المثلث الديداكتيكي أو التعليمي³، والذي يجمع الأستاذ بالتلميذ والمعرفة، في علاقات ذهاب وإياب بينهم. يجب إذن أن تتوفّر هذه الشروط، لبلوغ أهداف محدّدة.

من الجانب النظري يجب تقوية الروابط بين اللغة وجملتها من الأهداف، من بينها تربية التلميذ وتقويتها في الثانوية على مسألة الهوية والمواطنة القائمة على المشاركة والمسؤولية والنشاط. ويقتضي تعليم وتعلّم اللغة طبقاً لهذا التوجّه، روح المسؤولية في اكتساب الكفاءات اللغوية، لاستغلال اللغة في

¹ رضوان القضماني وأسامة العكش، نظرية التواصل المفهوم والمصطلح، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد 29، العدد 01، 2007، ص 141.

² Mike Fleming, Document de réflexion préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles, Genève, Suisse, du 2 au 4 novembre 2010, p. 04. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire Saïd TASRA Laboratoire de recherche en Langues, Littérature, Communication et Didactique (2LCD) Courriel : said.tasra@usmba.ac.ma (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

التربية ومن أجل التربية، لدى كلّ أساتذة اللغة، ويترتب على ذلك نتائج هامّة، نظرية وتطبيقية في الوقت نفسه.

ثانياً: التربية في المفهوم المعاصر

هي الفعل الذي يهدف إلى تكوين وتعليم التلميذ، وهي طريقة فهم وتنفيذ هذا التكوين والتعليم تتمثّل في مجموع المكتسبات المعنوية والفكرية والثقافية للتلميذ. وهي معرفة السلوكات الحسنة للمجتمع.¹ تقع مسؤولية هذا التكوين والتعليم على عاتق الدولة، ذلك أنّ التربية الوطنية، في الغرب أو في غيره من بلدان العالم، تعني مجموع المصالح المكلفة بتنظيم وإدارة وتسيير كلّ مؤسسات التعليم العمومي ومراقبة التعليم الخاص.

أ- الأهداف التربوية

– تعريف الهدف:

يعرّف ابن منظور الهدف بأنّه الغرض.² والغرض هو القصد. والأهداف في التربية هي بلوغ أغراض نهائية تحقّقها التربية في ذات المتعلّم. وبالتالي تنعكس على المجتمع بكامله. وتهدف التربية إلى التأثير في سيرة الفرد وإصلاحه كي يسلك سلوكاً محدّداً، بتوجيهه عن طريق العملية التعليمية. ويترتّب على ذلك الحصول على مجتمع بمواصفات محدّدة سلفاً، مصداقاً للقول: «هي تلك التغيرات التي يراد حصولها في سلوك الإنسان الفرد، وفي ممارسات واتجاهات المجتمع المحلي أو المجتمعات الإنسانية»،³

¹ Le petit Larousse 2009.

² ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت.

³ ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط 2، ص 15.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

وليست الأهداف التربوية وحدها مرجوة من العملية التعليمية، لكنّها إحدى الدعائم التي تدخل في تكوين الفرد، إلى جانب الأهداف التعليمية.

إنّ الأهداف التربوية ليست وليدة الفترة المتأخّرة من حياة الإنسان، بل لازمته منذ وجوده على الأرض. وفي منأى عن الأفكار الدارونية والإلحادية، وأخذ في الحسبان لفكرة الإنسان مخلوق مكرّم منذ بداية خلقه: «ولقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في البرّ والبحر ورزقناهم من الطيّبات وفضلناه على كثير ممّن خلقنا تفضيلاً»،¹ وأنّ أول إنسان كان نبياً سجّدت له الملائكة عرفاناً بتفوّقه الفكري الذي طبعه الله عليه، وعلمه الذي جُبل عليه: «وعلم آدم الأسماء كلّها».² وما فتئ هذا الطبع ينتقل عن طريق الوراثة والتربية بين الأسلاف والأحفاد. والتربية أهمّ التعاليم الدينية على الإطلاق، والرسول صلى الله عليه وسلّم نزل عليه القرآن ليعلّمه ويربّيه تربية وردت باسم التزكية: «ربّنا وابعث فيهم رسولاً منهم يتلو عليهم آياتك ويعلمهم الكتاب والحكمة ويزكيهم».³

ويبقى الإنسان حبيس تربيته وتعليمه، وكلّ ما زرع في التلاميذ انعكس على شكل تصرّفاتٍ منهم على المجتمع وعلى مربّيهم، مصداقاً لما جاء عن الأحنف بن قيس وهو يعظ أمير المؤمنين معاوية بن أبي سفيان في مسألة ابنه يزيد قائلاً: «يا أمير المؤمنين! هم ثمار قلوبنا وعماد ظهورنا، ونحن لهم أرض ذليلة، وسماء ظليلة، وبهم نصول على كل جليلة. فإن طلبوا فأعطهم، وإن غضبوا فأرضهم، يمنحوك ودّهم ويحبوك جهدهم».⁴

ب- الأهداف التعليمية

¹ الإسراء، الآية 70.

² البقرة، الآية 31.

³ البقرة الآية 129.

⁴ موسوعة الحديث، الحديث رقم 149،

http://library.islamweb.net/hadith/display_hbook.php?bk_no=213&pid=126531&hid=149

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

إنّ الأهداف المنشودة من التعليم عامّة وتعليم اللغة خاصّة، ليست ثابتة. لذا فإنّها إذا عفا عليها الزمان - وهي أصلاً اختيرت لزمان معيّن - فإنّه لا بدّ أن يعاد فيها النظر برمتها، كلّما لوحظ أنّها أصبحت غير ناجعة. والسبب في ذلك هو أنّ هذه الأهداف تتأثّر بحاضر وماضي ومستقبل الأُمّة، ولأنّ الواقع يتغيّر وتتحدّث في تغيّره عوامل كثيرة، قد يكون أهمّها العامل الاجتماعي والعامل الاقتصادي والعامل الثقافي، ويطل هذا التغيّر الفرد والمجتمع معاً، فمن الطبيعي أن تتغيّر الأهداف المرجوة من التعليم طبقاً لتطوّر الفرد والمجتمع.

تفصي العملية التعليمية، في نهايتها إلى غاية محدّدة ومبرمجة، تتبلور في شكل نتائج وتظهر على التلميذ الخاضع لهذه العملية في المرحلة الثانوية، منها المهارات والكفاءة التي يكتسبها، فيواجه بها القضايا والمشاكل المتعدّدة في حياته الاجتماعية. والمعنى نفسه نجده عند ماجد الكيلاني حيث يقول: «هي نتائج موقف تعليمي معيّن، أي هي المهارات المحدّدة التي يراد تنميتها من خلال تعليم خبرة دراسية معينة أو محتوى معيّن من المنهاج».¹

ولأنّ النتائج المرجوة من هاتين العمليتين، هي المسؤولة عن نمط الإنسان الذي يظهر في المجتمع ويسيطر فيه، فلا بدّ إذن أن نحدّد الصفات التي يراد أن يكون عليها التلميذ مستقبلاً بعد تكوينه وتخرّجه، وأن تكون محلّ اتفاق بين العاملين على إعداد البرامج التعليمية والتربوية للمرحلة الثانوية، وهذا التوافق لا يحدث دائماً بسهولة، لأنّ المسألة تصبح محلّ خلاف وجدال، خاصّة داخل مجتمعاتنا التي لا تعرف نفساً موحدّاً في القيم، نظراً لمواقف الناس المختلفة حول هذه المسألة، ووجود أيديولوجيات متعدّدة، تعاني منها مجتمعاتنا العربية الإسلامية، وحضور معاول التغريب والغزو الفكري وانعكاسات طغيان عناصر العولمة التي تسير في الاتجاه المعاكس لتوجّهاتنا وأهدافنا التربوية والتعليمية، فيما يتعلّق بالجانب الثقافي.

¹ ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة 1988، ط 2، ص 15.

ت- الأهداف المعرفية

يتحدّث "Even Loarer" في مقدّمة أحد أبحاثه عن التربية المعرفية قائلاً: «نتحدّث عن التربية المعرفية عندما نكون بصدد البحث صراحة في تحسين الأداء الفكري لدى الأشخاص، وبالتالي زيادة قدراتهم التعليمية، وبصفة أشمل زيادة إمكانياتهم على التكيف».¹ ولكي تتحقّق كلّ هذه الأهداف، وما أوسعها، حُقّ للمجال المعرفي أن يتضمّن مجموعة من المستويات الأساسية، وتشمل هذه المستويات ما يلي:²

– **مستوى التذكّر:** تذكّر واسترجاع المعلومات التي سبق للتعلم أن درسها، كالتعريفات والمصطلحات والحقائق، وهذا المستوى أدنى مستويات القدرة العقلية. وعلى التلميذ أن يحفظ المعرفة كما يقدّمها المعلم. وتُصاغ الأهداف باستخدام أفعال سلوكية مثل (يعدّد، يذكر، يعرف، يسمّي، يسمع، يعيّن، يختار، يتعرّف على...)، ويتحقّق جزء من هذا الفعل في البرامج الحالية بما يسمّيه معدّو البرامج "أثري رصيدي اللغوي". وتتجلى الأمثلة في مدوّنتنا للنصوص، في دراسة وتحليل عدد منها، نذكر نصّاً في الصفحة 212 من كتاب السنة الثالثة ثانوي بعنوان: "الطريق إلى قرية الطوب لصاحبه (محمد شنوفي)". ويُضاف إلى مستوى التذكّر مستوى يليه في الترتيب، وهو مستوى الفهم.

– **مستوى الفهم:** وهو إدراك التلميذ معنى المادّة التي يدرسها، وتتضمّن التفسير أو الاستنتاج. وهو إدراك معاني المعلومات والبيانات، والقدرة على صياغتها، كالأفكار الرئيسية للنصّ واستيعابها وتفسيرها، مع معرفة مدلول الكلمات، ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف (يترجم،

¹ Loarer Even, L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser, In: Revue française de pédagogie, volume 122, 1998. Recherches en psychologie de l'éducation, p. 121-161, 1998. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² طرق تدريس اللغة العربية – الوحدة 8، تدريس قواعد النحو العربي في المرحلة الابتدائية، المقررات المفتوحة طرق تدريس اللغة العربية.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

يستنتج، يفسّر، يصوغ، يشرح، يميّز، يلخّص، يعيد الصياغة). ويتحقّق ذلك في البرامج الحالية من خلال خطوة تسمّى "أتعرف على معطيات النصّ" بالإضافة إلى خطوة أخرى سمّيت "أناقش معطيات النصّ". ونعود إلى الأمثلة التي وردت في المدوّنة، بالرجوع إلى النصّ الذي ذكرناه آنفاً، ولقد وردت هذه المراحل على النحو التالي:

أكتشف معطيات النصّ: تطرح الأسئلة التي يتمّ من خلالها اكتشاف معطيات النصّ شكلها كالتالي:

سؤال: حدّد ملامح صورة الوقاف كما يراها الكاتب.

جواب: ملامح صورة الوقاف: عبد مطيع لسيده، يفهم الفرنسية ويخاطب بها مستغل لسلطته الاستعمارية، يحتقر الجزائريين، عدواني السلوك والتصرف.

سؤال: استخلص مظاهر الحياة الاجتماعية قبل الثورة وأثناءها.

جواب: من مظاهر الحياة الاجتماعية قبل الثورة وأثناءها: الفقر – الجهل – الحرمان – الشقاء – البطالة – العري والجوع...

سؤال: قارن بين معاملة الوقاف للجزائريين ومعاملة الضابط. ماذا تستنتج؟

جواب: بالمقارنة بين معاملة كل من الضابط والوقاف للجزائريين نستنتج أن الوقاف هو الوجه الآخر للظلم والاستغلال والخطورة وسوء المعاملة واعتبار الجزائريين أقل من مستوى الأدميين فالظلم واحد والقهر واحد وإن تعددت الأيدي والوسائل.

سؤال: ما رأيك في الشعارات التي كان ينادي بها المستعمر؟

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

جواب: شعارات المستعمر من قبل الحرية والمساواة هي شعارات جميلة براقة لكنّها جوفاء لا أثر لها في الميدان ولا محلّ لها في الواقع الجزائري فشتان بين القول والعمل وبين ادعاءات المستعمر وسياسته الإجرامية".

سؤال: عين المشاهد الذي انطبع في ذهنك وأثر في مشاعرك.

جواب: المشهد المؤثر هو مشهد ضرب الضابط للوقاف في صدره يبحث عن مخرج وهروبه تاركا حارسه وسياراته خائفا بعد أن نطق الرصاص وتكلمت بنادق الثوار هنا وهناك.

تقييم:

إذا كانت قراءة التلاميذ للنصوص، من خلال هذه الأسئلة لإثراء الرصيد اللغوي، تبدو بنائية تلقّن مجموعة من المعارف الأساسية التي تساهم بقسط وافر في بناء الأفق المعرفي، وتمكين التلميذ من امتلاك ناصية اللغة، كي يتكوّن لديه أفق معرفي يجعله قادراً على محاوراة النصوص، فإنّ الجانب السلبي يكمن في كون الأسئلة المطروحة موجّهة، تتمخّص عنها أجوبة تنمّ عن صناعة التفكير النمطي الذي لا يترك مجالاً لحرية التفكير وتعدّد الآراء والاختلاف، فيصبح الفعل القرائي غير حضاري، لا تتوفّر فيه الشروط اللازمة، فلا تكون القراءة مسؤولة، وتفتقد إلى الوعي، وليست منظّمة لغرض البناء المتكامل، فتصبح غير فعّالة.

المقترح:

من الضروري أن نحفظ بما يمكن التلميذ من امتلاك ناصية اللغة والسيطرة عليها لبناء الأفق المعرفي، ونتفادى توجيه التلميذ وإرغامه بهذا النوع من "القهر التلقيني" على كسب عادات تفكيرية وطرق تجعله لا يختلف عن غيره وتحجب التنوّع، وأنّ منح التلميذ هامشاً كبيراً من الحرية في التفكير

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

في اختيار الأسئلة بنفسه، أو حرية الخيار بين أسئلة متعدّدة عوض سؤال واحد إجباري يفضي إلى جواب حتمي يخدم القوالب الدراسية والعناصر المتوافقة والمصطلحة اصطلاحاً كلياً على نتائج عقيمة لا يفيد منها التلميذ والمجتمع، لأنّ التعليم والتعلّم أمانة المجتمع أودعها لذا التلميذ والمعلّم معاً، ويجب على الكلّ أن يعي بأن مقعد الدراسة ملك الأُمَّة، وأنّ التلميذ مرغم على تحصيل قدرٍ أدنى من التربية والتعليم إلى سنّ معين.¹ وبعد الفهم، يأتي مستوى التطبيق، وهو كذلك في حاجة إلى مناقشة جادّة توضّح التعامل معه وكيف نقدّمه للتلميذ.

مستوى التطبيق: وهو استخدام التلميذ ما تعلّمه في مواقف جديدة لم يألّفها، واستخدام المعلومات الجديدة باستخدام أفعال سلوكية مثل (يطبّق، يبيّن، يستخدم، يوظّف، يحلّ، يحسب، يرسم، يستخرج).² وتسمّى هذه المستويات الثلاثة، بالمستويات العقلية الدنيا البسيطة. وهناك مستويات عقلية عليا تتطلّب إعمال العقل إعمالاً أكثر جهداً وإرهاقاً، إلّا أنّها تبقى مرهونة بالمستويات السابقة، تستغلّ نتائجها، ممّا خزّنته الذاكرة وما أحصاه العقل من معطيات من الفعل القرائي.

مستوى التحليل: تحلّل المادّة التعليمية إلى عناصر أساسية، بتحليل المبادئ والعلاقات التي تربط هذه العناصر ببعضها، كتحويل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى حروف، وننطلق من الكليات للوصول إلى الجزئيات، وتكون الأفعال السلوكية المستعملة (يحلّل، يفكّك، يفحص، يقارن، يعلّل، يربط، يميّز...).³ وهذه الأفعال السلوكية المستعملة، يقوم بها التلميذ بصفة آلية، بعد اكتسابها عن طريق المناهج التعليمية التي عفا عليها الزمن، لأنّها تهمل الكثير من المفاهيم وتغيّبها في هذا المستوى التطبيقي. من ذلك أنّنا

¹ مرسوم تنفيذي رقم 02-10 مؤرخ في 04 يناير 2010، يحدد الأحكام المتعلقة بإجبارية التعليم الأساسي، الجريدة الرسمية عدد 1 مؤرخة في 06 يناير 2010، الصفحة 5.

² طرق تدريس اللغة العربية – الوحدة 3، تدريس قواعد النحو العربي في المرحلة الابتدائية، المقررات المفتوحة طرق تدريس اللغة العربية.

³ المرجع نفسه.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

نخاطب التلميذ بألفاظ ومصطلحات موصولة بمفاهيم غاية في الأهمية، لكن لا دراية للتلميذ بها في هذه المرحلة. ويبقى الأمر على حاله إلى غاية المرحلة الجامعية، حيث يطلع عليها ويتعرّف عليها، وقد لا يدرك أنّه تعامل معها مع جهل تسمياتها في الثانوي. وعندما نتحدّث للتلميذ عن عملية التحليل إلى عناصر، ونحن نعلم سلفاً بأنّ كلمة "عنصر" لها علاقة بفكرة "النظام"، وأنّ «اللغة هي نظام متناسق من العلامات المتميزة فيما بينها، وهي موجودة في أذهان أبناء الجماعة جميعهم، ويكتسبها الفرد ارتباطاً، وتتجلى من خلال النشاط الفعلي للفرد (المتكلم)»¹. وهنا يتحمّ الوقوف بشكل مقتضب على فكرة البنية عند دي سوسير، حتّى نعلم فكرة البنية، ونعلم أنّ للعناصر وظائف داخل هذه البنية، فنتضح العناصر ويتّضح دور كلّ منها. وورد كذلك من بين الأفعال السلوكية المستعملة فعل "التفكيك"². فهل لنا أن نعود إلى التفكيك والمفاهيم الأخرى التي ترتبط به، وأن نطلع التلميذ في الثانوي على الأغراض الحقيقة من وراء التفكيك، كما يراه "جاك ديريدا"، وكما يقترحه على أنّه نوع من الحرية في القراءة، بعيدة عن النظرة الأحادية والتحليل النمطي للنصوص، الذي يفضي إلى نتيجة واحدة وفهم واحد للنصّ لا يسمح بالاختلاف...

– **مستوى التركيب:** وهو القدرة على التعامل مع العناصر وربطها ببعضها وتكوين تركيب جديد. وفي أبسط الأمثلة، يعادل ذلك استعمال الحروف في تكوين كلمات جديدة، أو استخدام الكلمات لتكوين جمل صحيحة جديدة، فتكون الأفعال المستعملة (يخطّط، يعمّم، يتنبأ، ينشئ، يؤلف، يخترع، يركب...) ككتابة قصّة، على سبيل المثال.

¹ حيدر غضبان محسن الجبوري، محاضرة:

<http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=8&lcid=18668>

² التفكيكية هي قراءة للنصوص الأدبية، مستوحاة من فكر جاك ديريدا الفلسفي حول الظواهر والبنوية، في تضارب فيما بينها، وجاء التحول إلى ما بعد البنيوية عبر انتقاد تصلب وإصرار البنيوية السوسيرية.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

– مستوى التقويم: هو جعل المتعلّم قادراً على الحكم على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الوسائل أو الحلول في ضوء معيار محدّد، كأنّ يصدر حكماً على جودة قصيدة شعرية بإتباع معايير فنيّة معيّنة أو الموازنة بين الأعمال الأدبية بواسطة الخصائص الفنيّة لكلّ منها. في هذه الحال، تكون الأفعال السلوكية المستخدمة من قبيل (يقيّم، يبرّر، يناقش، ينفّد، ينقد، يشرح، يقدّم رأياً...).

المبحث الرابع: الأهداف الجمالية

أولاً: بعث الشعور

"فليعبدوا ربّ هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف".¹ تتحدّث الآية عن الأمن الغذائي والاستقرار، في ظلّ العبادة الصحيحة التي جاء بها الإسلام، مسوّقاً إياها عبر اللغة العربية، بصنع ثقافة وتقاليد، فأبقى على الفضائل التي كانت عند عرب الجاهلية، وأبعد الرذائل التي كانت عالقة بهم في الجاهلية، بأمن ثقافي قومي ترعاه تعاليم الإسلام والعادات الفاضلة للعرب. ولا يمكن لثقافة أن تحمل هذه الاسم إلّا إذا كانت: «تتميّز بالعالم الذي تُمرّر فيه والذي يحدّد بالتقاليد. والتقاليد هي: الذي مضى ويؤثر في الحاضر ويورث ويبقى فاعلاً ومقبولاً لدى أصحابه الذين يورثونه بدورهم عبر الأجيال».²

أ- الأدب والقيم

لا بدّ من وسيلة لبعث الشعور الوطني في نفوس التلاميذ للمرحلة الثانوية. ويعدّ الأدب من الوسائل التي تنسرب من خلالها قيم، تهدم قيماً طالما حافظت عليها الأجيال وقدّستها وحسبتها من مقوماتها الشخصية. وهنا يتدخّل الذوق إلى جانب الشعور. فإذا كان الذوق سامياً، فإنّه «يؤدّي إلى الارتباط

¹ قرّيش، الآية 2 و3.

² Jean Pouillon, Tradition, in P. Bonté & M. Izard, eds, *Dictionnaire de l'Ethnologie et de l'Anthropologie*, Paris 1991, Presses universitaires de France, p. 710. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

بالضمير الحي، الذي لا يرضى بالأمر القبيح أو الخارجة عن المنطق السليم، بل القواعد المتعارف عليها للحدّ بين الخير والشرّ».¹ وبعث الشّعور هو إثارته وإيقاظه وتهيجته عن طريق الأدب. وإنّ الذي كسر الجمود والركود الذي طبع الوعي القومي العربي في فترة ما قُبِلَ الاحتلال الأوربي وخلالها، هي تلك الأقلام السليطة لأولئك المفكرين، التي تولّت إيقاظ الضمائر ووصلها بالحميد من الخصال التي تروّج لها ثقافتنا. وفي هذا يقول أرسلان: «والحقّ أنّ الواجب الذي قام به رجال الأدب والثقافة في بعث مجد العروبة يفوق مادّة وأثراً الواجب الذي حمله رجال الثورة ورجال السياسة، ذلك لأنّ التوجيه الفكري أشقّ وأصعب من توجيه الشعور السياسي، فإنّ من السهل على رجال السياسة والثورة أن يُلهبوا عواطف الجماهير في فورة من فورات الشعور الوطني، ولكنّ المجهود الذي يبذله رجال الفكر وحملة القلم أبلغ في النفوس وأبعد أثراً وأدعى إلى الرسوخ في حياة الشعوب، الرعاع منهم والمتفقون».²

ب- الشعور في ظلّ الفكر الحداثي والعولمة

لقد حرص الغيورون على الشعور العربي الإسلامي على حملة من أجل تنقية الأدب القديم من العوالق المختلفة التي علقت به مع مرور الزمن، من أجل توريثه نقياً للأجيال، وذلك منذ بداية العهد الأموي إلى يومنا هذا. إلّا أنّه لم تخلُ الساحة من بني جلدتنا ممّن فتنتهم حملات المستشرقين، ورفعوا أصواتهم وأقلامهم ليثيروا الشكوك في وجود شعر للعرب في الجاهلية، أو نثر أو أدب مهما كانت نوعيته: «أول شيء أفاجئك به في هذا الحديث هو أنني شككت في قيمة الشعر الجاهلي وألححت في الشك، أو قلّ ألح على الشك».³ هكذا تمّ تحطيم الشعور العربي، بانتماء إلى حضارة، عريقة كما دَوّنها المتقدّمون عبر العصور الذهبية للحضارة الإسلامية. ويتقدّم هؤلاء المشكّكين طه حسين الذي لم يسلم من ادعاءاته حتى

¹ حسن عبد الرزاق منصور، ثقافة العنف ومصادرها، أمواج النشر والتوزيع، عمّان-الأردن 2013، ص. 138.

² محمد علي الطاهر، ذكرى الأمير شكيب أرسلان، الناشر: عيسى البابي الحلبي وشركائه بمصر، القاهرة 1947، ص

³ طه حسين، في الشعر الجاهلي، دار الكتب المصرية، القاهرة 1926، ص 7.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

القرآن الكريم، حيث يقول عن هجرة إبراهيم وإسماعيل: «التوراة يحدثنا عن إبراهيم وإسماعيل والقرآن يحدثنا عنهما أيضاً، ولكن ورود هذين الاسمين في التوراة والقرآن لا يكفي لإثبات وجودهما التاريخي ويعتبرها أسطورة».¹ وفي هذا المنحى قيل: «ومع كل هذه الجهود، وغيرها، التي حرص أصحابها على تنقية الشعر القديم من الشوائب الزائفة، وإيصاله إلينا صحيحاً موثقاً، قام في العصر الحديث لفيف من المستشرقين والدارسين العرب يثيرون قضية النحل والانتحال في الشعر الجاهلي، ويشككون في صحة هذا الشعر، على تفاوت فيما بينهم، شططاً وتحاملاً، أو اعتدالاً وحياداً».²

ث- التأثير الاستشراقي

أخذ الاستشراق شكل دراسة لكافة البنى الثقافية للشرق من وجهة نظر غربية. فلا بد أن يكون معروفاً لدى التلميذ في المرحلة الثانوية، أنه: «ذلك التيار الفكري الذي تمثل في الدراسات المختلفة عن الشرق الإسلامي، والتي شملت حضارته وأديانه وآدابه ولغاته وثقافته».³ وبصيغة ثانية هو: «ذلك العلم الذي تناول المجتمعات الشرقية بالدراسة والتحليل من قبل علماء الغرب»⁴، وأن من المستشرقين من كانت حملتهم واضحة المعالم في حرب صريحة على الثقافة العربية الإسلامية، وبدا منهم الغلو لدرجة جعلت بعضهم يستنكرون هذا الغلو، الذي لم تكن الأفكار التي قام عليها مؤسسة، مع انعدام الحجج التي يستند عليها، على الرغم من انضمام الأقلام العربية المأجورة إليهم قلباً وقالباً. وحول هذا الأمر جاء قول محمود فاخوري: «وبلغ الأمر ذروته عند المستشرق الإنكليزي "مرغليوث Margoliouth" الذي نشر سنة 1925م مقالاً له بعنوان "أصول الشعر العربي" أنكر فيها صحة الشعر الجاهلي جملة، وأقام مذهبه

¹ المرجع نفسه، ص 26.

² محمود فاخوري، أدب عربي في عصر جاهلي، المجلد الأول، ص 625.

³ عبد الله محمد الأمين، الاستشراق في السيرة النبوية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة 1997، ص 16.

⁴ ساسي سالم الحاج، نقد الخطاب الاستشراقي، ج 1، دار المدار الإسلامي، بيروت 2002، ص 20.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

هذا على مزاعم وتصورات متناقضة، جعلت بعض المستشرقين أنفسهم يردون عليه، ويفندون آراءه، ومنهم "جيمس لايل Lyalle" ناشر المفضليات¹.

أمّا تعرّضنا لهذه الظاهرة الفكرية فهو من أجل أن يعلم التلميذ في المرحلة الثانوية أنّه مقبل على دراسة الأدب، والنقد الأدبي الذي لم يسلم من التأثيرات السلبية لها، والتي طالت الفكر العربي بصفة شاملة، وأثّرت على القيم التي لا بدّ من مراعاتها في بناء الشعور والذوق والميول الأدبية عند التلاميذ، لأنّ انهيار القيم أمام إعصار العولمة - وهي ظاهرة أخرى جديرة بالدراسة - يعني بكلّ تأكيد، زوال الثقافة وانكسار الأمة فتذهب ريحها أدراج الرياح.

ثانياً: الجمال والذوق

أ- دور الجمال في بناء الذوق

للجمال دور في خلق روحية جديدة في ذات المرء، تجعل ذوقه سليماً من كلّ الشوائب، ويولّد انعكاساً إيجابياً على المرء وانعكاساً بالإيجابية نفسها على أعماله الأدبية، التي تؤثر بالإيجاب هي الأخرى على المجتمع وثقافته. والجمال هو حسن الخلق والخُلق، وهو الوعد بالسعادة على حدّ قول الروائي "ستاندال"²: «يكتسب علم الجمال أهميّة بقدر تعلّقه بالحقّ والخير، ويقاس بمدى مطابقته مع الواقع العياني المدرك، وعلى وفق هذا التصوّر يستمد علم الجمال شرعيته وإنسانيته في الآن ذاته»³.

ب- الذوق والحياة

¹ المرجع نفسه، ص 625.

² باسم عبد الأمير الأعسم، بحث بعنوان: أثر التربية الجمالية في بناء الذوق وهدم التلوّث البصري، ص 1.

³ عبد الأمير الأعسم باسم، الجميل والجليل في الدراما، حكومة الشارقة، دار الثقافة والإعلام، ط 1 2002، ص 22.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

إذا حسُن الذوق تشبّث صاحبه بالحياة، وإذا تعذّر وأصبح سقيماً جعل الحياة سقماً، والشيء الذي يجعله راقياً وحسناً هو جمال الأشياء التي تقع عليها عينه وتشتهيها، وجمال التعبير ووقعه السحري على النفوس، وما يبعث به التعبير الأدبي في تحريك الوجدان، تعبير يكشف عن حياة صاحبه النفسية لبعث الإبداع الذي ينطوي عليه التعبير، فتحوّل تلك الراحة إلى نفس القارئ. لذا رأى بعضهم أنّ الجمال مرتبط بتحسين الذوق وطريقة التفكير وكيفية ارتباطها بوجدان الإنسان وزيادة رغبته في التذوّق وتقوية الربط بينه وبين الحياة والعيش: «إنّ الجمال يرتبط بنمط التفكير، وأنّ ضحالة التفكير نتاج جفاف العاطفة، أي أنّ التفكير الضحل يواكب الوجدان الضحل وبالعكس. في حين أنّ النضج العاطفي مظهر مهمّ من مظاهر تكامل الشخصية، ولو استطاع أحدٌ يوماً أن ينزع من قلوبنا حبّ الجمال لما بقي للحياة في أعيننا أيّ سحر»¹. وبالرجوع إلى التعريف، فإنّ الذوق هو: «تلك الفكرة التي ندرك بها طعوم الأشياء (جمع طعم) وجمالها. فاللسان هو أداة التذوّق للمادّيات كالمأكولات والمشروبات وما شابه ذلك. والذوق بشكل عام إدراك الناحية الجمالية في الأشياء، وهو الطبع أيضاً. فحينما نقول: فلان حسن الذوق للشعر، أي مطبوع عليه»².

خلاصة:

أجرينا هذا المسح لمفهوم النصّ الأدبي بهدف الاستفادة منه في معاينة نقص المدونة التي حدّدناها للمعالجة، والاستقرار على الجنس الذي نريد معالجته معالجة لسانية حديثة، في منأى عن الدراسات التقليدية. ولقد كان الدرس عند النقّاد يأخذ في الحسبان بعض المصطلحات مثل العمل الأدبي والأثر

¹ علي الشلق، الفنّ والجمال، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 1982، ط. 100.

² خليل الموسوي، كيف تبني شخصيتك، دار الأوجام للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت 1998، ص 173.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

والمؤلف، ثمّ تجاوز تلك العوامل عندما تمّ التخلّص من الكاتب وإقصائه بما أُصطلح عليه بـ"موت الكاتب".

فبعد فحص لكلّ النصوص التي احتوتها كتب المرحلة الثانوية، وبخاصّة كتاب السنة الثالثة ثانوي تخصّص أدب\فلسفة ولغات أجنبية، -وهو موجّه للتلاميذ الأقرب إلى تخصّص الأدب في الجامعة- تخيّرنا منه المدونة النصّية موضوع بحثنا، ممثلة للأجناس الأدبية المطلوبة، من القصّة إلى الرواية إلى المسرحية، وحددناها في ثمانية نصوص ارتأينا أنّها كافية للاختبار والفحص والتحقّق من مدى ملاءمتها للنقاش حول مدى جدواها في عصر العولمة، ومدى الانسجام مع المرحلة الجامعية بالنسبة لتلميذ المرحلة الثانوية. وقد حصرنا هذه المدونة في نصوص ثمانية الروائية والقصصية، كالتالي:¹

1. رصيف الأزهار لا يجيب مالك حدّاد (ترجمة حنفي بن عيسى) نصّ أدبي (رواية)؛ 109 ص
2. الجرح والأمل زليخة السعودي نصّ أدبي (قصّة) ص 204؛
3. الطريق إلى قرية الطوب محمد شتّوفي نصّ أدبي (قصّة) ص 212؛
4. من رواية الأمير وسيني لعرج نصّ أدبي (رواية) ص 223؛
5. رسول المطر عبد العزيز غرمول نصّ أدبي (قصّة) ص 226؛
6. من مسرحية شهرزاد توفيق الحكيم نصّ أدبي (مسرحية) ص 230؛
7. كابوس في الظهيرة حسين عبد الخضر نصّ أدبي (مسرحية) ص 235؛
8. من مسرحية المغص أحمد بودشيشة نصّ أدبي (مسرحية) ص 264.

أشكال السرد في النصوص

¹ كتاب السنة الثالثة ثانوي.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

من خلال بعض الأسئلة، التي تُطرح على التلميذ في المرحلة الثانوية، يصل الأستاذ إلى تبيان ما يسمّى، ضمن مصطلحات المرحلة الثانوية، تنوّع البرنامج السردى وتفاوتته من حيث عدد الشخصيات وديناميكية كلّ من هذه الشخصيات، وتحديد لها لقيمة البرنامج، تبعاً لقيمة كلّ شخصية وتفاعلها، ويمكنُ الأستاذ تلاميذه من الوقوف على أشكال السرد المختلفة، ويدخل ذلك ضمن محطة من محطات التلقّي، أطلق عليها معدّو المناهج التعليمية اسم "أناقش معطيات النصّ"، تستهدف كفاءات معيّنة يراد تثبيتها عند التلميذ، كما سنرى.

رواية الجرح والأمل (زوليخة السعودي)

الكفاءة المستهدفة: أن يستطيع المتعلم تحديد وتحليل العناصر القصصية، وتبيين الترابط العضوي بين الإبداع الفني القصصي والواقع السياسي والاجتماعي، وأن يستنتج نمط النصّ القصصي وعناصره.

السؤال الأول: بيّن كيف تنوّع البرنامج السردى وتفاوت من حيث تعدد الشخصيات وتصارعها، ومن حيث قيمة البرامج وأهميتها؟

الجواب: تنوّع البرنامج السردى في القصة على أساس العناصر التالية:

1- التحريك: ويعني الحافز الذي تمثّل في رغبة أحمد في التغيير وإحساسه بواجبه نحو وطنه.

2- الكفاءة: تتجلى في قدرة ياسمين على تجاوز آلامها وتحليلها بالصبر والقوة؛

3- الإنجاز: استشهاد أحمد وتضحيته في سبيل الوطن؛

4- الجزاء: الإشادة بأحمد وبدوره البطولي وتخليد ذكراه.

السؤال الثاني: عرّف الشخصية القصصية والفرق بينها وبين الشخصية الواقعية.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

الجواب: الشخصية القصصية هي الشخصية الفنية التي يرسمها القاصّ في خياله ويجعلها حيّة في حركاتها وسكناتها. ويتجلى الفرق بينها وبين الشخصية الحقيقية في كونها شخصية خيالية مثالية، في حين أن الشخصية الحقيقية شخصية واقعية.

السؤال الثالث: إذا كانت السابقة هي إيراد حدث آني أو الإشارة إليه مسبقاً، فما المقصود باللاحقة؟ مثّل لذلك من النصّ.

الجواب: اللاحقة هي إيراد الحدث الذي سيحصل في المستقبل، من ذلك:

... في كل العائدين ترى أحمد وهو يلوح من بعيد بالعلم ويهتف للفجر.

تتمّة لذلك، يعتمد المنهاج خطوة ثانية عنوانها معنوّه: "أحدّد بناء النصّ"، يُطرح فيها مزيد من الأسئلة تتعلّق بالشخصيات القصصية والوظائف التي تُسند إليها ودورها في تكوين ما يسمّى في قاموس المادّة "العقدة القصصية"، وبالتالي مشاركتها في بناء النصّ.

السؤال الأوّل: تسند إلى الشخصية القصصية عدة وظائف منها: المساهمة في بناء العقدة القصصية. بيّن مساهمة ياسمينّة في بناء النصّ.

الجواب: لقد ساهمت ياسمينّة في بناء النصّ بانفعالاتها وهمومها ومأساتها التي عاشتها بعد مقتل زوجها، وضياح أبنائها، لكنّها قهرت المعاناة وتجاوزت ألمها لوعيها التام بقضايا وطنها، فانفتحت أمامها نافذة الأمل.

السؤال الثاني: عدّد وظائف الوصف التي يمكن استخلاصها من خلال النصّ.

الجواب: من وظائف الوصف تصوير المشاهد والانفعالات والعواطف.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

السؤال الثالث: صنف أنواع الحوار في هذا النصّ وبيّن دورها في تقدم الأحداث

الجواب: في النصّ حوار باطني (حوار السارد) وحوار خارجي (دار بين الشخصيات في القصة).

السؤال الرابع: للوصف وسائله اللغوية وتنظيماته. بيّن الوصف حسب الحيز المكاني وحسب تنقل الشخصية القصصية، قدم أمثلة عن ذلك من النصّ.

الجواب: نوعت الكاتبة في الحيز المكاني بين القرية والمدينة وبين الجزائر وفرنسا، فوصفت القرية بما فيها من مظاهر الجمال التي دنسها الاحتلال، والمدينة بما فيها من مظاهر التشرّد والحرمان فهي ملجأ للفارين من وجع الحياة، كما كانت فرنسا حلماً يراود الهاربين من مآسي الاحتلال، ونجد ذلك في: هناك في زاوية الشارع المهجورة...

النخيل المثقلة أعرافه بالنخيل، هناك وراء البحر في تلك الدنيا...

السؤال الخامس: يعرف التبئير¹ أنّه زاوية نظر، ينظم من خلالها عملية القصّ. لكنّ زوايا النظر متعددة، منها: الزاوية الداخلية، الزاوية الخارجية، الزاوية الصفر. عرّف كلا منها وحاول أن تطبق هذه العملية على القصة.

الجواب: التبئير الداخلي: يكون فيها السرد منحصراً في حدود وجهة نظر شخص من شخوص المحكي (تطبيق: انحصار السرد في التعبير عن مأساة ياسمينّة)؛

التبئير 0: السارد عالم بكل شيء (بؤرة الإدراك غير محدّدة) (تطبيق: حرمان وقهر يولد الشعور

بالأمل)؛

¹ هو: «تقليص حقل الرؤية لدى الراوي وحصر معلوماته»، تحدّد بؤرة السرد إطار الرؤية وتحصره، ويجمع الزاوية الداخلية، والزاوية الخارجية، والزاوية الصفر، (أنظر عبد اللطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية، دار النهار للنشر، ص 40). أخذته البرامج الدراسية للمرحلة الثانوية في الحسبان تطبيقاً على القصة.

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

التبئير الخارجي: يكون السارد شاهداً، جاهلاً بحقيقة المحكي الذي يسرده (التطبيق: سفر أحمد وانقطاع أخباره).

السؤال السادس: حدّد نمط النصّ وأهم خصائصه معتمداً الطابع الغالب على النصّ.

الجواب: النمط الغالب على النصّ سردي يتخلّله الوصف والحوار.

أما مؤشراتته فهي:

1. ظروف الزمان والمكان خاصة؛

2. الجمل الخبرية؛

أفعال الحركة، الأحداث، الماضي لسرد الأحداث الماضية، المضارع يضع القارئ في خضم الأحداث.

6- أنتفحص الاتساق والانسجام: إذا كانت نصّية النصّ تستند إلى معايير سبع، فإنّ التلميذ في المرحلة الثانوية لا يحظى إلا بمعياري اثنين، هما التماسك والانسجام. لذلك نرى أنّنا مجبورون على أن نتعرّض لبقية المعايير واستكشافها في نصوص المدوّنة مستقبلاً.

س1/ تمر كل أحداث قصة بأزمنة كالتالي: زمن ما قبل التحول/ زمن التحول/ زمن ما بعد التحول.

ج1/ بناء على ذلك حدّد زمن التحول في هذه القصة معتمداً على بداية الأحداث. وزمن التحول في هذه

القصة هو زمن الاحتلال وبالضبط زمن استشهاد أحمد في فرنسا.

س2/ إليك هذا المقطع: كانت ياسمينة..... حاول أن تحدّد مضمونه (معانيه وأفكاره) وكيفية القول (نمط

الخطاب\ التراكيب\ المعجم\ البلاغة\ مقصد المؤلف).

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

ج2/ المضمون: حياة الاستقرار التي عاشتها ياسمينة بالقرية وحرصها على تربية أبنائها بعد سفر أحمد.

كيفية القول: اعتمدت الكاتبة على لغة السرد، وتراكيب بسيطة، وألفاظ مألوفة، كما استعانت ببعض الصور البيانية مثل: جميلة جمال الضحى.

أما مقصد، الكاتبة فهو تصوير الدور الاجتماعي الذي تؤديه المرأة في الحياة.

س3/ من الوظائف الثانوية للغة الوظيفة المرجعية، التي تتحقق بالتركيز على السياق، اذكر العبارات الدالة على ذلك.

ج3/ من العبارات الدالة على ذلك: بين الفينة والأخرى يلسعها سوط يمتد من كلمة عابر سبيل، وتظل واقفة مكانها كتمثال يتحدى الزمن، ويتنفس الصبح وهي في متاهاتها.....

س4/ هل تجد بين مضمون النصّ وبين العنوان علاقة قوية؟ استدل على ذلك من النصّ.

ج4/ نعم هناك علاقة قوية بين مضمون النصّ وبين العنوان، ويتجلى ذلك في: لم يطل الزمن بياسمينة حتى أشرقت الشمس ذات يوم رأت فيه نفسها بين الجموع من جديد...

س5/ ماذا تمثل إليك هذه النقاط المتتالية... التي تكررت في هذه القصة؟

ج5/ تمثل الحذف أي القفز على فترة من الزمن.

نتيجة:

هكذا يتم التعامل مع النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، تُحلّل من خلال أسئلة نمطية تحدّ من

أفق التلميذ. وهدفنا أن نرى البرامج الدراسية تستلهم من المعارف الغزيرة التي حملها هذا الفصل الذي بلغ

(الفصل الثاني: النصّ والدراسات الأدبية)

نهائيه، ومما تحمله الفصول المقبلة، من خلال الزيادة في المعارف لبناء مناهج باستغلال، كلّ ما له علاقة بتحليل النصّ وفكّ رموزه واستنطاقه، يستفيد التلميذ بفضلها من هذه المعارف التي تفتح الآفاق الجديدة أمامه، وتبعده عن النمطية التي تنطوي في كثير من الأحيان على نوع من البلادة يصاب بها التلميذ من جرّاء تلك الأسئلة التي تتمخّض الأجوبة عنها إلى تحليل، يتوصّل إليه كلّ الطلبة، بشكل متساوي، ولننتظر ما في الفصل المقبل وما يحمله من أشياء تتناول النصّ من جوانب متجدّدة.

الفصل الثالث

القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية والتعليم

- تمهيد
- المبحث الأول: التلقي والمناهج الأدبية
- المبحث الثاني: التلقي في البرامج التربوية (المرحلة الثانوية)
- المبحث الثالث: نقد المدونة
- المبحث الرابع: مقترحات وإضافات

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم

المبحث الأول: التلقي والمناهج الأدبية

أولاً: المناهج النقدية في الأعمال الأدبية

ما فتئت الأعمال الأدبية قابعة تحت سلطة النقد منذ نشأة الأدب، إلا أنّ المناهج النقدية التي تناولت الأعمال الأدبية اختلفت باختلاف الرؤى النقدية المتعددة، والركائز النقدية التي تستند إليها، من النصّ إلى الكاتب إلى القارئ، وهي أوجه ثلاث، أو زوايا رؤية، يقوم المنهج النقدي على إحداها دون البقية، ويؤدّي كلّ منها إلى عالم المؤلف. وبعد أن كان الكاتب هو المحور الأساسي الذي تتمحور حوله الدراسة، انتقلت العملية إلى التركيز على القارئ لتطال في آخر المطاف العمل الأدبي، وبهذا تكون المناهج المختلفة قد مسّت كلّ الأطراف المشتركة في العمل الأدبي، دون تفريط في أي من هذه الأطراف.

1- المنهج والسياق

يتناول النصّ قضية من القضايا، اجتماعية كانت، أو تاريخية، أو نفسية، أو علمية بحتة. تلك إذن مجموعة من السياقات أو الميادين الضرورية، كدعائم أساسية في عملية تكوين شخصية تلميذ المرحلة الثانوية. وتعدّد السياقات وتختلف باختلاف وتعدّد المناهج النقدية، التي استقرّت في النهاية على مجموعة محدودة، تمّت السيطرة عليها وإحصاؤها. نذكر من هذه المناهج، على سبيل المثال، المنهج الاجتماعي، والمنهج النفسي، والمنهج التاريخي، التي ظهرت في فترة كان النصّ فيها سيد الموقف، ومحور الدراسة. هذه المناهج، كان للنصّ فيها الحظّ الأوفر، إذ تحوّلت إليه الأبحاث من مناحي شتى، يتعلّق كلّ منها بسياق. وإنّه من الضروري أن نتطرّق إلى البعض منها لصناعة فكرة عن توجّهاتها الدراسية لدى التلميذ.

— السياق التاريخي

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

يُعدّ السياق التاريخي أحد الأسس التي تنبني عليها المناهج الدراسية للنصوص. ولقد سبق ظهوره إلى الوجود، إشراق نظرية التلقي، وهو في ذات الوقت زاوية من الزوايا تطلّ على سيرة المبدع وما أحاط به من ظروف اجتماعية (خارج نطاق الأيديولوجية أو التيار الفكري الذي ينتمي إليه الكاتب)، حيث تتجلى وبوضوح، هيمنة الكاتب على المشهد: «يهتمّ المنهج التاريخي، مثلاً، بالربط بين النصّ والسيرة الأدبية للمبدع، فيتناول النصّ على ضوء سيرة الأديب، وحياته الاجتماعية، وعلاقته بوطنه وجنسه وبيئته الأولى، وثقافته، وعصره. ويرى هذا المنهج أنّ التنبّه على القوالب والتقاليد التي يكتب على أساسها النصّ أمر ضروري لاستساغته استساغة صحيحة، حتى قبل أن نقرأ هذا النصّ. وعلينا أحياناً العودة إلى الدراسة التاريخية قبل أن نعرف تلك القوالب والتقاليد، التي تُعدّ اللغة واحدة منها، عند أصحاب هذا المنهج».¹

ليس ذلك فحسب، إنّما يمتدّ ذلك إلى السياق النفسي، الذي يعالج النصّ عبر الحياة النفسية للمبدع، وارتباط النصّ بالرغبات المكبوتة لدى الكاتب، وأحلامه وخياله، وما إلى ذلك من أمور نفسية، ويُعرّف هذا المنهج بأنّه: «زيادة في فهمنا للآثار الأدبية ولتكوينها، عن طريق معالجة جديدة للأدب تستند إلى اكتشافات فرويد، وإلى اكتشافات بعض تلاميذه».² أمّا الرؤية الأخرى، ضمن الرؤى المتعلقة بسياق النصّ، فيتحمّك فيها السياق الاجتماعي؛ وهنا يتدخّل التوجّه الأيديولوجي للمبدع: «ويتوسّل هذا المنهج في

¹ ديفيد ديتشس، مناهج النقد الأدبي، ترجمة محمد يوسف نجم، مراجعة إحسان عباس، دار صادر، بيروت 1967، ص484، (فاطمة البريكي، بتصرف).

² نهاد التكرلي، اتجاهات النقد الأدبي الفرنسي المعاصر، منشورات دار الثقافة والفنون، العراق، 1979، ص. 40.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

دراسته للنصّ، بالنظر في وثائق غير أدبية، متعلّقة بسيرة الكاتب ليقارب من خلالها انتماءه الاجتماعي واتجاهه الأيديولوجي»¹.

2- المنهج الشكلي

تأسست مناهج أخرى، أهملت السياق الذي تمخّض عن عملية التركيز على المبدع، بعيدة عن الإطار السابق، ودون الالتفات إلى رسالة المؤلف التي يسعى إلى تمريرها، أو الظروف المختلفة التي ينشأ فيها النصّ، لتكون بمثابة ثورة على السياق، بالتركيز على ذات النصّ، لا الظروف التي نشأ فيها أو أدت إلى ظهوره. أهمّ هذه المناهج، المنهج الشكلي، الذي يولي الأهمية القصوى للشكل والذوق، ولا يلتفت إلى المضمون: «وهو يدرس النصوص الأدبية في ضوء المبادئ الفنيّة، دون اللجوء إلى الوسائل الخارجية المساعدة على فهم هذه النصوص، رافضاً العلاقة التي تقيمها المناهج السياقية بين الفنّ والتجربة الإنسانية الطبيعية، والتي ترى أنّ الفنّ مرآة تعكس لنا ما في الحياة؛ فالفنّ، عنده، أسمى من ذلك، لأنّه الحياة لعالمه وليس العكس»².

3- الشكلانية الروسية

أهمّ ما في الأمر بالنسبة لهذا التيار الشكلي، هو الشكل الذي استولى على اهتمام الشكلايين حين منحوه العناية الكبرى، فأصبح المضمون لديهم مجرد إطار يسمح للغة والوسائل الأدبية أن تؤدي وظيفتها التعبيرية، لتكون التأثيرات الجمالية فيه العنصر المنشود. لقد اعتنى البحث عندهم بالطريقة التي تفرز التأثيرات الجمالية بالدرجة الأولى، مع إبراز خصوصية العمل الأدبي على بقية الأعمال التعبيرية

¹ فاطمة البريكي، قضية التلقّي في النقد العربي القديم، العالم العربي للنشر والتوزيع، ط 1، 2006، ص.22.

² المرجع نفسه، ص. 24.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

الأخرى: «وقد كان همّ الشكلايين هو أن يحدّوا، بروح علمية، نماذج تصويرية، وفرضيات تفسّر الكيفية التي تُنتج بها الوسائل الأدبية تأثيرات جمالية، والكيفية التي يميّز بها الأدبي عن غير الأدبي على الرغم من اتصاله به»¹.

ثانياً: التلقي في اللغة والاصطلاح

الألمان هم المهندسون الأوائل لما يُصطلح عليه "بنظرية التلقي" لعصرنا هذا. وكلمة "rezeption" الألمانية، بما لها من ثقل دلالي من حيث معناها اللغوي عند العارفين باللغة الألمانية، قد حطّت بهذا الثقل في ميدان الدراسات الأدبية، كمصطلح من اختيار Jauss Hans Robert، ويقصد به التلقي الفعّال للعمل الأدبي، لا الموقف السلبي أو مجرد الإشارة، وهذا ما يُستخلص من القول: «نحن بحاجة لرأي صريح ومنطقي بلغة مفهومة، ولا يتعلّق الأمر بالأكثر قراءة من حيث عدد القراء، وتسجيل موقف قراء قد يكونون غير فاعلين بقولهم: أعجبنني، لم يعجبني»²، كما هو حال التعليقات المعتادة والسلبية على مواقع التواصل الاجتماعية.

1- التلقي والتأثر

إنّ الحديث بمفهوم التأثير والتأثر يقودنا صوبَ النتائج التي تنشأ عن التأثير الذي يُحدثه العمل الأدبي في نفس القارئ، سواء بالسلب أو بالإيجاب. ويحضّرني في هذا المقام ما قيل عن التلقي بأنّه: «الدراسات المكرّسة للطريقة التي يؤثر بها العمل على القارئ، سواء أكان فعّالاً أو غير فعّال، بشكل فردي أو

¹ رامن سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، ترجمة: جابر عصفور، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 1998، ص. 26.

² Escarpit, Robert. « Lecture passive et lecture active ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1969, n° 9-10, p. 359-375. Disponible en ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1969-09-0359-001>>. ISSN 1292-8399. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

مشارك، مع ردة الفعل»¹. لقد زادت هذه الأفكار في نضج نظرية التلقي، وهي ثمرة الجهود المتواصلة للأدباء والنقاد، ونأمل أن نصل بها إلى أذهان التلاميذ في المرحلة الثانوية ونبلي بالتلاميذ مستوى علمي راقى وهم يطرقون أبواب الجامعات والتعليم العالي.

بالمعنى الظاهري للمصطلح، فإنّ الأبحاث الخاصة بالتلقي تركز بصفة أكبر على الفعل الذي تحدثه القراءة، وعلى ردود أفعال الجمهور وكذا الآراء النظرية والنقدية الأدبية المختلفة الناتجة عن التلقي. والقراءة لا تمثل نشاطاً عادياً، إنّما هي أكثر من ذلك. ويرى Jauss: «أنّ قراءة مؤلف جديد ترتكز عادة على قراءات سابقة، إلى جانب القواعد والرموز التي تعود القارئ بفضلها على التعرف على هذه القراءة، كما أنّ القراءة تستدعي تجربة القارئ في الحياة، فهي إذن إدراك موجه»².

حيثما وُجد المؤلف الأدبي أو المؤلف الفني، وُجد حتماً النقد، وهو المرافق بالضرورة للأدب والفن. ذلك ما يجعلنا نأخذ في الحسبان، أن الأدب قد صُنعت له مناهج النقدية عبر العصور، وكانت لها خصوصياتها المناسبة لكل عصر أو لون، ومن المهم جداً أن نعلم أنّ المناهج المعاصرة نادت بسلطة المتلقي على حساب سلطة النصّ والمؤلف، كما أنّها «منحت السيادة للتعليم النظري لفائدة استكشاف المعارف التطبيقية... لجعل التلميذ نفسه فاعلاً في تعلّمه»³.

تكون للقارئ في مواطن كثيرة، سلطة كبيرة على النصّ ويكون القارئ فيها موجهاً للنصّ توجيهاً يتناسب مع رصيده اللساني. وحينما تتجاوز سلطة القارئ قدسيته على النصّ، تتفقر قدسية النصّ لفائدة القارئ ويستمد النصّ قوته في هذه الحالة من خارجه. ذاك أمر يسري على النصوص كلّها إلا في حالة

¹ Compagnon Antoine, Le démon de la théorie, littérature et sens commun, Editions du seuil, Paris 1998, p.174.

² Nathalie Piégay-Gros, *Le lecteur*, éd. Flammarion, Paris 2002, p. 54. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ Hahn C., Alexandre-Bailly F., Geay A., Vignon C. (coord.) (2008) Former les managers - Quand l'alternance s'invite dans le débat, Vuibert. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

النصّ القرآني: «حين يكون النزاع في النصّ القرآني، فله قواعد أخرى، كون النصّ يمتلك امتياز الصحة والبيان، فهو يفرض قواعده وأساليبه وأدواته التعبيرية دون مراجعة من القارئ، وعلى القارئ أن يصحح من سليقته وينقاد للنصّ لسانياً، فقدسية النص تأتي من داخله وليس من قدسية خارج النص سواء أكانت فلسفية أو تاريخية، وقدسية النص تعني سلطته التامة على القراء».¹

2- علاقة النصّ بالمتلقي

تتمثل العلاقة بين المتلقي والنصّ بالديناميكية الكبيرة التي تتحكم في النشاط العقلي لفهم النصّ والتفاعل معه، ومنحه المكانة التي يتطلّع إليها المؤلف. فالمتلقي يستلم النصّ ويتوجه: «إن الفهم الحقيقي للأدب ينطلق من موضع القارئ في مكانه الحقيقي، وإعادة الاعتبار له باعتباره هو المرسل إليه والمستقبل للنصّ ومستهلكه. وهو كذلك القارئ الحقيقي له، تلذّذاً ونقداً وتفاعلاً وحواراً».²

يتطلب النشاط العقلي للقراءة تجنيد التلميذ لطاقاته وقدراته وحواسه، لفهم الرسالة التي يحملها بفكّ الشفرة التي تنطوي عليها الكلمات. ويمتدّ لإحداث هزة في العواطف، تتناسب والموضوع الذي يتضمّنه النصّ: «إنّ موضوع الأدب لا يمكن تسليمه من خلال اللغة؛ بل بالعكس... هكذا بالإمكان قراءة المائة ألف كلمة المصطفة ضمن كتاب، دون أن يتّضح معنى المؤلف؛ المعنى ليس مجموع الكلمات، بل هو المجموع العضوي. لن يكون هنالك شيء إن لم يضع القارئ نفسه، فوراً ودون الالتفات إلى موجه».³

ثالثاً: التلقي بين التنظير والتطبيق

¹ حمزة فاضل يوسف، تأويل القرآن سلطة القارئ أم سلطة النصّ، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العددان 1 و2، المجلد 7، 2008، ص 7.

² جميل حمداوي عمرو، مقالة: منهج التلقي ونظرية القراءة والتقبل، مجلة أفق الثقافية 2006، ص. 30.

³ Jean Paul Sartre, Situations, II, éd. GALLIMARD, p. 94. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

لا بدّ لأي حقل معرفي جديد النشأة أن يمرّ بمراحل للبحث، في سعيه وراء النضج، ثمّ منه إلى التطبيق، الذي يعدّ المحطة الأخيرة لقطف الثمار. وإنّ التنظير هو الخطوة الأولى، يتبعها التطبيق كمرحلة. وتهدف بعض الأبحاث إلى دراسة العلاقة بينهما، ومعرفة الحدود الفاصلة، بغرض التمكن من إنشاء جسر يساعد على المرور من التنظير إلى التطبيق، بين المرحلة الأولى (المعرفة النظرية) والمرحلة الثانية (المعرفة العملية). وينتهي المطاف بين فريقَي البحث والتطبيق إلى التعاون، في خط التماس بينهما: «رصدنا ثلاثة أنواع لخطوط التماس من المعرفة بين هاتين الطائفتين، وثلاثة أساليب لإدارة المعارف المرتبطة بها».¹

إلى فريق التنظير ينتمي أصحاب التوجّه البنيوي الذين لا يلتفتون إلى المعنى ولا يهتمهم المضمون، لدرجة أدّت بالبعض منهم إلى إقصائه، حيث يركز البحث لديهم على البنية الشكلية، وتقنّوا في وصف البنى، في منأى عن إبداء الرأي في الأسباب والمضامين، وليست البنيوية حقلاً واحداً للأبحاث، «لكنها كذلك، علم تنضوي تحت اسمه كلّ العلوم التي يمثّل مجالاً من مجالاتها حقلاً استكشافياً مشتركاً»²، والفرّعات الرئيسية للبنيويين، سواء البنيوية اللغوية، أو الأدبية الشكلية، أو الأدبية التكوينية للماركسيين، كلّها تبحث في شكل المؤلّف وتلغي المضمون، ابتداء من Roland Barthes وتبنيّه لموت الكاتب: «الكتابة هي ذلك المحايد، ذلك الخليط، هي الانحراف الذي تختفي من خلاله الذات، أو السواد والبياض الذي يُخفي كلّ هوية، بدءاً من ذات الجسم الذي يكتب».³ كما أنّ المنهج التفكيكي لصاحبه Jacques Dirida يهمل المؤلّف، الذي يقع تحت طائلة التناصّ، الذي يسلبه الإبداع وردّه إلى التراكم المعرفي،

¹ Anne Dietrich, Xavier Weppe «Les frontières entre théorie et pratique dans les dispositifs d'enseignement en apprentissage », *Management & Avenir* 2010/10 (n° 40), p. 35-53. DOI 10.3917/mav.040.0035

² Corvez Maurice. Les nouveaux structuralistes. In: *Revue Philosophique de Louvain*. Troisième série, tome 67, n°96, 1969. pp. 582-605; doi: 10.3406/phlou.1969.5516.

³ Roland Barthes, *Revue Monteia*, n° 5 1968, p. 61.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

ضمن الرؤية التفكيكية التي تتبنّى: «استقلالية المحتوى النصّي، والذي حسب هذه النظرية، قد لا يفهمه كاتب النصّ نفسه».¹ فمضمون المؤلّف، بين بنية لا سبيل للقارئ عليها سوى من ناحية الوصف، وقبوله للقراءة بعدد القراء لدى التفكيكيين، يضيع هذا المضمون ضياعاً لا يلتفت له المنهجان، والمضمون هو الرسالة المشفرة من قبل المؤلّف، بإهمالها يغيب المؤلّف، سواء بالموت أو نتيجة الإهمال، وكلا الأمرين سيان.

1- التلقي والقراءات عبر الأزمنة

إنّ تاريخ الأدب في تصوّر JAUSS Hans ، زيادة على كونه تاريخاً لأشكال وأنواع الأعمال الأدبية، المرفقة بتاريخ أصحابها، يمثّل علاقة جديدة مع المسار الشامل للتاريخ، وهو بالتالي دراسة للتلقي عند مختلف القراء عبر التاريخ، أو بمعنى آخر، دراسة تاريخ القراءات عبر الأزمنة.

يقول OTTEN: «المعنى يسكن النصّ بالفعل، على شكل مادة خفيّة، وهو قعر ذلك الكيان الغريب المسمّى بالشكل، والذي يسعى فعل القراءة إلى استكشافه».²

لقد تمّ تحديث العمل الأدبي، من حيث المعنى، عن طريق التفاعل بين النصّ والقارئ، بزعم أنّ القارئ هو العنصر الضمني للنصّ، المأخوذ بشكل مسبق في الحساب، لأنّ أمر القراءة والتلقي مرهون بوجود القارئ.

أمّا عن جمالية التلقي: «فهي تبحث عن تحديث للمعنى الخاصّ بعمل أدبي عن طريق القارئ، بإعادة بناء أفق انتظاره حتى تتسنى دراسة تلقي المؤلّف».¹

¹ <https://www.kutubpdfbook.com/author/213-جاك-دريدا.html>

² OTTEN, M in Méthodes du texte, introduction aux études littéraires, Ed. Duclot, Paris Gembloux, 1987. p.342. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

2- شروط التلقي

من واجب كلّ العاملين في الحقل التعليمي العمل على تفادي تردّي المستوى، وفي هذا الإطار لا بدّ للتلميذ في المرحلة الثانوية من حدّ أدنى من التمكين في القراءة والفهم، بأن يكون التلميذ صاحب ذوق. وهذه بعض الشروط التي تجعل القارئ قادراً على إبداء رأيه في ما يقرأ، والتعبير عن الأثر الذي يصل إليه بفضل ما يقرأ، وأن ينتقل بين المعاني المحتملة كلّها: فيتحقّق "التلقي بين المعنى ومعنى المعنى".²

«لأنّ قصد المؤلّف وفهم القارئ لا يمكنهما أن يتطابقا بحال».³

- القدرة على التمييز

من الأهمية بمكان أن يكون للمتلقّي قدرة على تمييز التعبير الأدبي من بين باقي الكلام، لأنّ ليس كلّ كلام أدب. ومن بين الكلام الذي لا يدخل في الأدب، التبادل اليومي داخل المجتمع بغرض التواصل بين الأفراد والذي تتعدّد أغراضه، والذي يتمّ أغلبه باللغة الدارجة، إلّا ما تضمّنه هذا الكلام من أقوال للحكماء من أمثال وحكم، أو أبيات شعر، ممّا يسوقه المتكلّم بغرض الإقناع أو الإيجاز، «فليس كل كلام أدباً يغري المتلقي بتذوقه وتحليله. فما كان من كلام الدهماء لم يكن له حظ من عناية المتلقّين، لأنه قيل للتعبير عن تكاليف الحياة. أما ما كان موصول النسب بالأدب فهو الجدير باهتمام المتلقّين القدماء والمحدثين على السواء».⁴

- القدرة على استنباط المعنى

¹ L'œuvre et sa réception, p. 5. http://ekladata.com/uHZZOkK5Z_oSCVcGazHC_r3yf4U/chapitre1.pdf.

(ترجمة مقترحة من جانبنا)

² وليد قصاب، التلقي بين المعنى ومعنى المعنى، مقالات في الأدب والنقد، ص 23.

³ وجيه قانصو، النصّ الديني في الإسلام، من التفسير إلى التلقّي، دار الفارابي للنشر والتوزيع، بيروت 2011، ص 295.

⁴ غازي مختار طليحات، أدبنا القديم ونظرية التلقي "مقالة"، www.bab.com

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

يسوقنا الحديث عن استنباط المعنى للعودة إلى فكرة "المعنى ومعنى المعنى"، علماً بأن "المعنى" يراد به المعنى المباشر الذي يحمله ظاهر القول، ويصل إلى فهم السامع دون عناء، في مثل التواصل اليومي، أمّا عن "معنى المعنى" فهو التعبير الذي يستدعي تجنيد ملكات عقلية وكفاءة لا قبل للإنسان العادي بها. إلا أنّ هذا العنوان "معنى المعنى"، هو في تصوّر "تشارلز كي أوغدن" و"إيفر أمسترونغ ريتشاردز"، معنى كلمة معنى. بينما في تصوّر عبد القاهر الجرجاني (471هـ) يتّضح ذلك في قوله: «الكلام على ضربين: ضرب أنت تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده... وضرب آخر أنت لا تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، لكن يدلك اللفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللغة، ثمّ تجد لذلك المعنى دلالة ثانية تصل بها إلى الغرض. ومدار هذا الأمر على الكناية والاستعارة والتمثيل...»¹ والأمثلة على ذلك في مجموعة من التعبيرات من مثل: "هو كثير رماد القدر"، أو "طويل النجاد" أو نؤوم الضحى، فإنّ اللفظ مجرداً يفي الغرض. «لكن يدلّ اللفظ على معناه الذي يوجبه الظاهر، ثمّ يعقل السامع من ذلك المعنى، على سبيل الاستدلال، معنى ثانياً هو غرضك، كمعرفتك من هو كثير رماد القدر أنّه مضياف، ومن طويل النجاد أنّه طويل القامة، ومن نؤوم الضحى في المرأة أنّها مترفة مخدومة، لها من يكفيها أمرها»². ومعنى المعنى دلالة غير تلقائية لا تظهر في معنى ظاهري للفظ، لكنّها معنى ينتج عن بحث خلف السطور واللفظ الذي يفهمه قارئ منشود. وبلوغ هذا المستوى أمر ينبئ عن معاناة وجهد كبيرين في عملية التلقّي النوعي المؤدّي إلى استنباط أسرار جديدة كلّما أُعيدت القراءة.

3- العلاقة النفسية واستمالة المتلقّي

¹ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص 262.

² المرجع نفسه، ص 262.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

ليست الاستجابات واحدة عند كل التلاميذ، ولا يفرضي أمر استنباط أسرار النص إلى نتيجة واحدة في حال منحهم حرية القراءة، وذلك نظراً لاختلاف التجارب النفسية والشعورية. والنص لا يستقطب جل المتلقين بالأسلوب نفسه. إن التلميذ يتجرّع النص تجرعاً، امتثالاً للبرنامج المقرر، «هكذا لا تخضع الاستجابة النقدية دائماً للعوامل الفنية وحدها، ولا يمكن برمجة أذواق المتلقين جميعاً ضمنها».¹

- سلطة القراءة

يتدرج المعنى الاصطلاحي للتلقي إلى حيث سلطة القراءة والقراءات اللانهائية. ولا سبيل للمؤلف للوصول إلى إدراك المتلقي، كباسط كفيه إلى الماء ليبلغ فاه وما هو ببالغة، والنص مفتوح قد يُحمّل من الدلالات ما لم يقصده المؤلف: «يستقبل القارئ النص الأدبي بعين الفاحص الذواقة، بغية فهمه وإفهامه، وتحليله وتعليقه، على ضوء ثقافته الموروثة والحديثة، وآرائه المكتسبة والخاصة في معزل عن صاحب النص».²

- التلقي والتفكيك

يتطابق هذا المنظور مع الكثير من الرؤى التي تنتمي إلى فكر الحداثة، وبخاصة منظور تفكيك النص للأديب Jaques Dirida، الذي يرمي إلى إشراك المتلقي في بعث النص، ومنحه أبعاداً لا حدود لها: «التفكيكية في الأساس نظرية نقدية نصية أو للتأويل، ترفض وجود معنى وحيد أو تأويل صحيح لنص أو مقطع».³ تلك هي الأفكار "المعاصرة الحداثية"، المتولدة عن تيار جديد نسبياً، سُمي بالحداثة، رأينا من الضروري أن يتعرّف عليها وأن يعيها التلميذ قبل دخوله الجامعة، ونريد أن تتبلور لديه فكرة

¹ وليد قصاب، عودة إلى التلقي، مقالات في الأدب والنقد، ص 27.

² غازي مختار طليحات، أدبنا القديم ونظرية التلقي، الموقع العربي العملاق www.bab.com.

³ Gertoux Gérard, Verdict de la chronologie, éd. Lulu 2018, p. 17. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

عنها تكون كافية لتعرّفه على اتجاهها الأخلاقي والأيدولوجي الذي يسوقه الأدب: «إذا تكلموا، فمعنى هذا أنّ التلقّظ تعبير عن وجهة نظر، عن مواقفهم، عن ردود أفعالهم، وليس التلقّظ مجرد كلام لهم بالمعنى المادّي للكلمة».¹

لقد أحدثت الأفكار الحداثيّة هوة كبيرة بينها وبين القيم. وإنّ القصد من هذه الحداثة ليس حياديّاً أو طرحاً بريئاً يخدم الأدب دون نوايا جانبية، يتضرّر منها التراث القومي، ونستشهد بالقول: «نقبل وضع تأملاتنا في سياقها التاريخي، ليس بالقطع في صورة تدرّج مراتبي لأشكال التحديث أو لمراحل النمو الاقتصادي، ولكن في بحث عن أشكال من التدخّل يجريها المجتمع على ذاته، يمكنها أن تدعو إلى مفهوم جديد للعلاقة بين الفعالية والحرية. لقد أعطت الحداثة بهذا المفهوم الأولوية لعملية تدمير الماضي للتحرير والانفتاح، ثم أعطت فلسفات التاريخ والتقدّم محتوى وضعياً للحداثة وأسموها الكليّة أو الشمول».²

- هامش الحرية في التلقّي

يتضح لنا من خلاله هامش الحرية الكبير الذي منحتّه نظرية التلقّي للقارئ، أنّه يجوز أن نلقّن هذا لأبنائنا بالطور الثانوي، لإبعادهم عن النمطية وتوحيد الفكر والرؤية. فلنعطي التلميذ هامشه وللكتاب هامشه، دون إغفال هامش النصّ، كما يراه المعتدلون: «إن الدارس الناضج الفاعل للنصوص هو الذي يضع في حسابه هذه المحاور جميعها: المؤلف، والنصّ، والقارئ، بما يحيط كلّاً منها من ظروف وملابسات، ولا يهمل أحدها لحساب الآخر، أو يستأثر وحده بالسلطة كلّها».³

4- التوجّه نحو القارئ

¹ (ترجمة مقترحة من جانبنا) Olswad DUCROT, *Le dire et le dit*, Les éditions de minuit, Paris 1984, p. 204.

² ألان تورين، نقد الحداثة، ترجمة: أنور مغيث، المجلس المصري الأعلى للثقافة، 1997، ص. 124.

³ وليد قصاب، السلطات الثلاث في الدرس الأدبي، مقالات في الأدب والنقد، ص. 36.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

لعلّ أبرز ما لفت الأنظار هو توجّه الدراسات النقدية إلى القارئ، جاعلاً المتلقي محور العملية الإبداعية، لا النصّ يسبقه ولا حتّى المؤلف. وتبرز في ظلّ هذا التوجّه فكرة تعدّد القراءات باختلاف القراء، وتخريج النصّ الواحد بأثواب عدّة من حيث المعنى، بعكس المناهج السياقية: «وقد نشأ بين هذا النوع من النقد والنقد التاريخي جدل يركّز حول موضوع الاهتمام وزاوية النظر. فالنقد التاريخي يرى أنّ ماهية النصّ لا تتمّ إلاّ إذا اهتمّ الناقد بالموروث الذي نشأ النصّ في نطاقه. أمّا النقد الجديد فيقول بأنّ ماهية النصوص لا يمكن تقويمها على نحو صحيح إلاّ بالمناهج الملائمة للنصّ الأدبي نفسه».¹

أصبح المتلقي، في ضوء المناهج الجديدة محور الاهتمام وبؤرته، وقراءته للنصّ الأدبي والأثر الذي ينتج عن هذه القراءة في نفس القارئ محلّ أكبر للاهتمام، حيث أصبحت هذه المناهج تنتظر إلى القارئ على أنّه مبدع، شأنه شأن الكاتب، يتفاوت وإياه في الإبداع، وقد يتجاوزه في ذلك، إذا كانت ملكاته متعلّبة، في البحث عن جماليات العمل الإبداعي، وهو رأي كثير من النقاد، في حال التركيز على دور القارئ الذي «من دور المستهلك يتحوّل إلى منتج».²

- العناصر الفنية للتلقي

يسعى المؤلف إلى استقطاب المتلقي، وذلك عن طريق النصّ، الذي يجمعهما فيما يشبه التوافق حوله: الإبداع من قبل المؤلف، والتأثر من قبل المتلقي. فلا بدّ من حضور مجموعة من العناصر التي تضمن سلامة التلقي وحصوله بشكل مريح، تلك العناصر الفنية يُضَمِّنُها المؤلف عمله الإبداعي، ويبقى على المتلقي رصدها وفكّ الشفرة لتفجير المعنى. ويبقى على المؤلف أن يبدع تماشياً مع ميول ورغبات

¹ فاطمة البريكي، قضية التلقي في النقد العربي القديم، العالم العربي للنشر والتوزيع، ط 1، 2006، ص 24.

² Huguette Cohen, la figure dialogique dans «Jacques le fataliste», SV, vol. CLXII, 1976, p. 152.
(ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

المتلقي، كي يتحقق العقد بينهما من ناحية، واجتذاب الهفوات التي تؤدي بالمتلقي إلى الملل والنفور من ناحية ثانية: «ويظهر هذا الارتباط جلياً فيما تضمه كتب النقد والبلاغة من نصوص، تكشف عن طبيعة العلاقة بينهما، وتشبي بالتأثير الذي يمارسه المتلقي ويوجه به النص الأدبي عن طريق اهتمام المبدع، بإنشاء نصّه وفقاً للحال التي تتوافق مع نفسية المتلقي وما يميل إليه، والابتعاد عما يستقبّحه وينفر منه».¹

- الصورة الفنية

من بين الأشياء التي تدخل في دائرة اهتمام المؤلف واستقطاب المتلقي، الصورة الفنية، التي تصنعها فنون البلاغة من استعارة وتشبيه وغيرها، والتي طبعت الشعر العربي عبر العصور. وإن استحسانها من قبل المتلقي يؤدي إلى الوصول بالمعنى إلى ذهنه ومستقرّ وجدانه، وكذا شعور المؤلف بالفعل الذي أحدثه في نفس المتلقي، وهو الذي يتحكم، في النهاية، في منحى العملية الإبداعية برمّتها، ممّا يجعل الصورة الفنية عبارة عن: «طريقة خاصّة من طرق التعبير، أو أوجه من الدلالة، تنحصر أهمّيتها فيما تحدثه في معنى من المعاني من خصوصية وتأثير».²

- العنصر اللفظي

يُقبل المتلقي على النصّ أو يجتنبه، تحت سلطة الحروف والألفاظ وتأثيرها، فيكون الإقبال بالتجاوب مع ألفظ النصّ إذا انسجمت وتلاءمت. ويحدث النفور إذا ما اختلفت وتنافرت. «ومن ألفاظ العرب ألفاظ تتنافر، وإن كانت مجموعة في بيت شعر لم يستطع المنشد إنشادها إلا ببعض الاستكراه».³

¹ فاطمة البريكي، قضية التلقي في النقد العربي القديم، العالم العربي للنشر والتوزيع، ط 1، 2006، ص 191.
² جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافي العربي، ط 3، الدار البيضاء 1992، ص 323.

³ الجاحظ، البيان والتبيين، الجزء الأول، ص 74.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

- التلقي والأسلوب

إنَّ الاهتمام بالأسلوب في كتابة النصوص مقصد من مقاصد المؤلّف، لأنَّ الأسلوب يستقطب المتلقّي ويجعل تفاعله مع النصّ إيجابياً، دون أن نهمل بعض الأشياء الداعمة لها والتي تعطيها قيمة، كالالتفات الذي يحرص عليه الكاتب مراعاة للتلقّي، وحرصاً على جلب انتباهه ويأتي ذلك: «أيقاظاً للسامع عن الغفلة، وتطويراً له، بنقله من خطاب إلى غيبة، فإنّ السامع ربما ملّ من أسلوب، فينقله إلى أسلوب آخر، تنشيطاً له في الاستماع، واستمالة له في الإصغاء».¹

- الفواصل

يؤدّي حضور الفواصل في النصّ إلى تحسين الكلام، ويجعله متناسقاً، يجلب المتلقّي ويستقطب انتباهه. ولقد نصّح البلاغيون المتحدّث بتزيين كلامه باللجوء إلى الفواصل دون إفراط، لمساعدة المتلقّي على استقبال الكلام على دفعات وفترات زمنية، تسمح باستساغته دون عناء وتمكينه من مواصلة التركيز.

- العنصر المحوري في الفهم

«كلّ شيء زاد النظم حسناً ممّا لا يقصد به الزيادة في البيان، فإنّه راجع إلى جنس البيان من جهة وإسراع المخاطب به إلى قوله لاستحسانه إيّاه، كما أنّ النظم المتنافر الذي تستبشعه النفوس - وإن لم يكن فيه نقص من جهة البيان - يؤدّي إلى بعض اللبس، لأنّ النفوس إذا نفرت منه لم تتلقّه بالقبول، وإذا كانت كذلك بعدت عن الفهم من جهة نفار القلب من تلقّيه وإن كان لا إشكال في معانيه».²

رابعاً: التلقّي عبر التاريخ

¹ الفخر الرازي، تسهيل نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، مصدر سابق، ص137.

² عبد القاهر الجرجاني، شرح رسالة الرماني في إعجاز القرآن، تحقيق: زكريا سعيد، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 1997، ص64.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

1- التلقي في الفكر اليوناني

قد يكون اليونانيون أول من بادر إلى النقد قبل الأمم الأخرى. ويتجلى ذلك في الأبحاث النقدية العربية الحديثة: «مؤرخو النقد يحرصون على ربط النظرية النقدية بأصولها الإغريقية، ويعتبرون أرسطو عمدة في تاريخ النقد الأدبي، وقد عده كثيرون المؤسس الفعلي للنقد، وواضع المواد النقدية لما جاء بعده».¹

ويكون أرسطو، في " كتاب الشعر " قد أوضح أمر العناية بالمتلقي أيما إيضاح، حينما يتحدث عن الانفعالات والمشاعر عند المتلقي، والتي تعدّ أساسية في عملية التلقي، نظراً لارتباط المشاعر بالتأثر وكون الانفعالات مظهراً كبيراً من مظاهره، وبهذا يكون أرسطو من رواد القضية الأوائل ومنظريها، ونستشهد على ذلك بالقول: «ربما كان أرسطو في تاريخ الحركة النقدية من أبرز رواد الفكر اليوناني اهتماماً بفلسفة التلقي، أو مفهوم الجمال في استقبال النص. ففي رصيده الفكري والنقدي يتمثل لنا اهتمامه بهذه المسألة، وكأنّها محور هام يستقطب تفكيره، ويستجمع فلسفته في الحديث عن أجناس الأدب».²

المبحث الثاني: التلقي في البرامج التربوية (المرحلة الثانوية)

أولاً: معالجة النصوص ضمن البرامج المسطرة

تُستغلّ النصوص الأدبية للمدونة التي حدّدها ضمن الكتاب المدرسي، في معالجة أدبية ونقدية، يعرّف فيها مسار الفهم على أنّه: «نشاط معقد يهدف، ضمن نشاط لحل مشاكل، يقوم القارئ فيه ببناء

¹ الأثر الأرسطي في النقد والبلاغة العربيين، للدكتور عباس ارحيلة، مطبعة النجاح الجديدة لبيضاء، ط 1، 1999، ص 166.

² محمود عباس عبد الواحد، قراءة النصّ وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دار الفكر العربي، القاهرة 1996، ص 45.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

تصوّر بشكل تدريجي¹. وتُستغلّ هذه النصوص، من الناحية اللغوية البلاغية والعروضية، بغرض بناء الذوق، ويُستغلّ النصّ في استخراج البنى اللغوية والنحوية، ودراستها من أجل تنمية القدرات التعبيرية لدى المتعلّمين: «يقوم الكتاب على أساس المقاربة النصّية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي»²، وتختلف النصوص اختلافاً كبيراً يفضي إلى تمرير المتعلّم عبر مواضيع متنوّعة ليتّسع أفقه الثقافي ورصيده من المفردات، وكى لا يشعر بالملل فتخور عنده عزيمة الإقبال على الدراسة.

أ- النصّ التواصلّي

خدمة للجانب النظري، تعمّد واضعو برامج اللغة العربية إدراج نصوص تواصلية ضمن كلّ محور، وبمعدّل نصّ في كلّ محور، لمعالجة الظواهر الأدبية والنقدية للنصوص الأدبية التي تنتمي للمحور نفسه.

ب- نصّ المطالعة الموجهة

أدرجت هذه النصوص بهدف البناء الأدبي والفكري والسياسي والاجتماعي لدى المتعلّمين، وفي ذلك رؤية تقليدية للنصّ. وهذه الطريقة في الاستثمار في النصوص لا تختلف في جوهرها عن الطرق التقليدية لاستغلال النصوص، من حيث الوظائف التي تؤدّيها اللغة، كما هو الحال بالنسبة للمرحلة الدراسية التي سبقت النظرية الحديثة للتلقّي (ينظر المنهج والسياق أعلاه). ولا يقتصر الاستثمار في هذه النصوص على هذه الجوانب، لكن: «يحقّق فضلاً عن الغايات التعليمية غايات تربوية، لأنّه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في الحياة الإنسانية، وبين المجتمعات البشرية، مثل قضايا البيئة والعولمة

¹ GAONAC'H Daniel et FAYOL Michel, Aider les élèves à comprendre -Du texte au multimédia, Hachette éducation, Paris 2003, p. 12. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة أدب/فلسفة ولغات أجنبية، ص.3.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

والتسامح الديني وثقافة الحوار وغيرها»¹، دون التفريط في تنمية الروح الوطنية لدى المتعلمين...

ثانياً: توصيف مدونة النصوص للطور الثانوي

أ- وحدة البرامج للمرحلة الثانوية

نظراً لاتساع المدونة الخاصة بالمرحلة الثانوية، نركز على الجزء الخاص بالسنة الثالثة، وليس في ذلك إهمال السنة الأولى والثانية، لأن كتاب السنة الثالثة امتداد لكتابي السنة الأولى والثانية ثانوي²، مع العلم أن الساهرين على إعداد هذه الكتب قد أشاروا إلى أن كتب المستويات المختلفة لا تختلف من حيث المبنى والمنهجية المتبعة في تقديم المحتويات، بنية عدم التشويش على ذهن المتعلم من جهة، والالتزام الوثيقة المرافقة له³ من جهة أخرى. وتحتوي المدونة على اثني عشرة (12) محوراً، يتضمن كل محور أربعة (04) نصوص، من بينها نصّ تواصل واحد، ونصّ واحد للمطالعة الموجهة، ونصّان أدبيان، وهذا يعني وجود ثمانية وأربعين نصّاً، يمثل عدد النصوص الأدبية اثنين وعشرين (22) نصّاً من بينها، ويتوزع مجموع النصوص الأدبية، والتي تهتمنا في البحث، كالتالي:

- النصوص الشعرية: أربعة عشر (14) نصّاً؛
- القصة: ثلاثة (03) قصص؛
- الرواية: روايتان (02)؛
- مسرحية: ثلاث (03) مسرحيات.

ب- دراسة المناهج التعليمية

لا بدّ لنا من الوقوف، ضمن بحثنا هذا، على المناهج التي وضعها المختصون وعبدوا بها الطريق

¹ كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة أدب/فلسفة ولغات أجنبية، ص3.

² مقدّمة الكتاب السابق ذكره.

³ الوثيقة المرافقة هي مشروع لمنهاج سنة من سنوات التعليم العام والتكنولوجي لجذع مشترك أو اختصاص أدب، أو علوم أو تكنولوجيا، تقوم بإعداده المجموعة المتخصصة لمادة ما، التابعة للجنة الوطنية للمناهج لوزارة التربية الوطنية.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

الذي يتوجب على الأساتذة أن يسلكوه، خدمة لهم في التكفل بتدريس اللغة العربية وبلوغ الأهداف التي رسمتها وزارة التربية الوطنية. نجد التوصيف الكامل لهذه المناهج مضمّن، فيما يسمّى بالوثائق المرفقة، بمنطق وثيقة خاصّة بكلّ مستوى وشعبة، ونحن في هذا المسعى، بصدد الحديث عن الوثيقة المرفقة الخاصة بتدريس اللغة العربية لشعبي الآداب، والفلسفة واللغات الأجنبية.

- المقاربة بالكفاءات

تعاملت المدرسة مع المتعلّم على أنّه خزّان لمعارف يتلقّاها من المعلّم. وجاءت المقاربة بالكفاءات، لجعل المتعلّم فرداً يتفاعل مع المعارف، ولتزويده بالكفاءات التي تساعد على «الإنتاج والإبداع والتطوير والتجديد».¹ وتظهر نتائج الكفاءة في وضعية إدماجية²، وتمنحه جملة من المعارف والخبرات والمهارات تجعله متحكّماً في حياته اليومية، وتصبح زاده الذي يساعده على فهم الظواهر الاجتماعية والعلاقات التي تحكمها، وعليه فهي معارف ذات فائدة تطبيقية: «وبالتالي فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النجاح في الحياة، من خلال تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة».³

- المقاربة النصية:

تتجسّد المقاربة بتبني استراتيجية للنشاطات على مستوى القراءة والكتابة على حدّ سواء، من قبل الأستاذ، ويتأهّل من خلالها المتعلّم إلى إنتاج النصوص، بشكل يكون فيه قائداً فعلياً لعملية الإنتاج، ممسكاً بجميع أطرافها، وأن يكون لكلّ نوع من النصوص استراتيجية مناسبة للتعامل معها ضمن مجموعة من الإجراءات، وكما جاء في الوثيقة المرافقة أنّ أهمّ ما يجدر بالأستاذ أن يعنى به في سياق تدريسه

¹ الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، مايو 2006.

² هي وضعية مركّبة ودالّة بالنسبة للمتعلّم، يُطلب منه حلّها باستعمال وتوظيف كلّ المواد التي اكتسبها.

³ الوثيقة المرافقة، ص4.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

لنصوص، هو التأكيد على التحليل وتمارين التلاميذ على الإنتاج، «لأنّ الكتابة في الوقت نفسه، موضوع ووسيلة التكوين»¹. ليس هذا فحسب، «لكن من خلالها يُعمل التلميذ فكرة الإبداعي ويستغلّ المعلومة ويكتشف طرائق فعّالة للعمل»².

إنّ هذين النشاطين الهامين يمثلان جوهر الفعل التربوي في درس النصوص الأدبية. ولاشك في أن الأستاذ يدرك من خلال الحديث عن المقاربة النصية في الوثائق المرافقة التي سبقت، أنّ أهمية التركيز على النصّ قد ظهرت من حيث هي دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ، وذلك بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزاً لها، حيث إنّ الفعل التربوي لا يجب أن يقتصر على أن يفهم المتعلم جملاً فقط، بل يجب أن يتعلم كذلك، على أي نحو تُنظّم المعلومات في نصّ أطول، في مقالة صحافية مثلاً: «كيف يلخّص نصوصاً تلخيصاً سليماً وصحيحاً، وأخيراً كيف تترابط الأبنية النصّية مع الوظائف الفكرية والعملية للنصوص. ومعنى هذا الكلام، أنّه لا يكفي أن يوجّه الأستاذ المتعلّم إلى إنتاج نصوص متماسكة وسليمة في بنيتها ولكن يتعين عليه أيضاً أن يكسبه قدرة تمكّنه من جعل النصوص المنتجة مطابقة للسياق الذي أنتجت فيه»³.

جاءت هذه المقاربة لفك العزلة عن المتعلّم الذي أصبح حامل أسفار، بفعل بيداغوجيا المحتويات، بمفاهيمها التي مثّلت الزاد المعرفي الذي فرض نفسه على التلميذ هضماً وإماماً، ممّا أدّى إلى ترسّبات للركام المعرفي، في غياب لجسور بين مكّونات هذا الركام المعرفي، للاستفادة منه في عملية الاكتشاف

¹ Huguette Cohen, la figure dialogique dans «Jacques le fataliste», SV, vol. CLXII, 1976, p. 152.

(ترجمة مقترحة من جانبنا)

² Programme de formation de l'école québécoise, préscolaire et primaire, 2001, p.76. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ اللجنة الوطنية للمناهج مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، شعب الآداب وفلسفة واللغات الأجنبية وبقية الشعب، ماي 2006.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

والإنجاز، بما يعود عليه بالفائدة في حياته اليومية، عكس الذي تكوّن عليه ضمن المقاربات السابقة. وقد جاء العبارات التالية في الوثيقة المرافقة دالة على ذلك: «وجد نفسه يتعلّم من أجل أن يتعلّم، وليس من أجل أن يساعد هذا التعلّم على فهم محيطه المعيش بكل مركباته، وأن يتفاعل معه ويتكيف مع معطياته استناداً إلى ما تعلمه. وضمن مسعى علاج هذه النقائص، تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم من منطلق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظمة والأداء، والتي تتيح للمتعلّم، ضمن وضعية تعليمية تعليمية، إنجاز وضعيات فعلية»¹.

فائدة:

لقد أفلح الذين اختاروا هذا السبيل الوظيفي الذي يأخذ بيد المتعلّم لجعله قادراً على التفاعل الإيجابي والواعي مع محيطه الاجتماعي في مسرح الحياة اليومية، ومساعدته على تجاوز تعقيداتها والتدخلات التي تطبع الحياة الاجتماعية لعصره هذا. ومن أهم الفوائد التي تنطوي عليها بيداغوجيا الكفاءات، تحويل الفعل التربوي إلى مرافق للمتعلّم في عملية بناء الجسور بين مختلف المواد وكفاءاته وخبراته والقيم التي تحدّد ثقافته وواقع مجتمعه.

ما سبق من قول لا يعني الكمال بالنسبة للمقاربة بالكفاءات ولا المقاربة النصّية، دون أن تكون هناك نقائص، من خلال عرض لمستجدّات ساحة الأبحاث في طرائق تحليل النصوص، وما لم تحط به الدوائر الصانعة لبرامج التدريس والساورة على تحسين الطرائق وتطويرها ورصد ما استجدّ، مع عدم إغفال حركة الركب التعليمي في القارّات الخمس.

¹ الوثيقة المرافقة، ص4.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

بهذا الصدد، نودّ أن ننتقل إلى الكتاب الخاصّ بتدريس النصوص للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ونتحقّق من الخطوات المتّبعة في تحليل النصوص، واستدراك النقائص في ضوء المقاربات النصّية التي توصّلت إليها الأبحاث الأخيرة.

ثالثاً: بنية الكتاب المدرسي لمادّة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي (أدب\فلسفة\لغات أجنبية)

يحتوي هذا الكتاب، وكما سبق وأن قلنا، على اثني عشر محورا، بمعدّل نصّين أدبيين اثنين في كلّ محور.

- في المحور الأوّل

يبدأ المحور من الصفحة 07، ويشمل نصّين أدبيين وهما نصّان شعريان، لا يدخلان في دائرة اهتمامنا، ما دام البحث قد وُجّه نحو دراسة القصّة والرواية، لكن لا بأس من الخوض في الطريقة التي يتّم بها تحليل هذه النصوص، حرصاً منّا على رصد النقائص.

النصّ الأوّل:¹ لشرف الدين البوصري "في مدح الرسول صلّى الله عليه وسلّم"، ولقد تمّ استغلال هذا النصّ لأغراض شتّى في شكل أسئلة تُطرح على التلميذ من أجل:

- 1- إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ، في معاني الألفاظ والحقل المعجمي والحقل الدلالي، في اكتشاف معطيات النصّ (خصال النبي صلّى الله عليه وسلّم) ومناقشتها؛
- 2- تحديد بنية النصّ من حيث الأسلوب وظاهرة الاقتباس من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، واستخراج الأثر البلاغي الذي أحدثه الاقتباس؛
- 3- تفحص الاتساق والانسجام في النصّ؛
- 4- استثمار موارد النصّ وتوظيفها من قبل التلميذ:

• في مجال قواعد اللغة فيما يخصّ الإعراب اللفظي والإعراب التقديري؛

• في مجال البلاغة والمحسنات البديعية.

¹ كتاب السنة الثالثة ثانوي، ص9.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

- **النص الثاني:**¹ لابن نباتة المصري "في الزهد"، ولقد تمّ استغلال هذا النصّ لأغراض شتى في

شكل أسئلة تُطرح على التلميذ للأسباب نفسها التي استثمر من أجلها النصّ الذي سبقه.

- **النصّ التواصلّي:** نصّ لـ حنّا الفاخوري، يتحدّث عن الشعر في عصر المماليك، تمّ استثماره من

خلال بعض الأسئلة في اكتشاف معطياته ومناقشتها بغرض واضح، وهو حال الشعر في العصر

المملوكي، وتلخيص مضمونه، للسيطرة على أفكاره في إيجاز من الكلام...

- **نصّ المطالعة الموجهة:** نصّ لـ مالك بن نبي، يتحدّث عن إنسان ما بعد الموحّدين، ضمن كتابه

"شروط النهضة"، اقتُصر استثماره، من خلال بعض الأسئلة، في اكتشاف معطياته ومناقشتها بغرض

إطلاع التلميذ على مراحل للدولة الجزائرية، من الموحّدين إلى ما بعدها، وكيفية النظر إليها للاستفادة من

تاريخها لبناء فكري جديد يساعد الإنسان العربي على الاستمرار والرقى ومسايرة العصر.

النتائج:

كما جاء مختصراً في بداية المحور،² فبدع دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة

وجمال اللغة في هذا المحور يصبح باستطاعة التلميذ:

- أن أتعرف على ظاهرة المديح النبوي والزهد في عصر الضعف؛
- أن أتعلم الإعراب اللفظي والإعراب التقديري وإعراب معتل الآخر وأوظفها؛
- أحدّد نمط النصّ؛
- أتعرف على تشابه الأطراف والتضمين وأوظفها.

المحور الثاني

النصوص:

¹ المرجع نفسه، ص14.

² المرجع نفسه، ص7.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

- "خواص القمر وتأثيراته"، نصّ إعلامي، للقزويني؛
- "علم التاريخ" لابن خلدون، نصّ إعلامي؛
- "حركة التأليف في عصر المماليك"، بطرس البستاني، نصّ تواصلية؛
- "مثقّفونا والبيئة"، غازي الذبيبة، نصّ إعلامي للمطالعة موجهة.

النتائج:

كما جاء مختصراً في بداية المحور الثاني، "بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة للنصوص الواردة في هذا المحور أستطيع أن":¹

- أستنتج خصائص النثر العلمي في عصر المماليك؛
- أعلّل ضعف الإبداع وازدهار حركة التأليف في هذا العصر؛
- أصنّف النصوص حسب أنماط كتابتها؛
- أدرك أهميّة معاني حروف الجرّ وحروف العطف في بناء النصّ وأوظّفها في سياقات مختلفة؛
- أتعرف على الجمع والتقسيم، وأوظّفهما في وضعيات متنوّعة؛
- أدرّب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة، مشافهة وكتابة.

المحور الثالث

النصوص:

- "آلام الاغتراب"، محمود سامي البارودي، نصّ أدبي (شعري)؛
- "من وحي المنفى"، أحمد شوقي، نصّ أدبي (شعري)؛
- "احتلال البلاد العربية وأثره على الشعر والأدب"، فواز السّخّار، نصّ تواصلية؛
- "المجتمع المعلوماتي"، محمد البخاري، نصّ إعلامي مطالعة موجهة.

النتائج:

بعد دراسة المعاني والأفكار والأساليب المختلفة للتعبير وجمالية اللغة لنصوص هذا المحور، أستطيع أن:

¹ المرجع نفسه، ص7.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

- أستنتج خصائص شعر المنفى لدى الشعراء الرواد في العصر الحديث؛
- أعلّل التوجّه الفنّي لدى الشعراء في هذه المرحلة؛
- أصنّف النصوص حسب أنماط كتابتها؛
- أتعرف على نون الوقاية والمضاف إلى ياء المتكلم وبلاغة التشبيه والمجاز العقلي واللغوي وأوظفها؛
- أدمج تعلّماتي في التدرّب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة في التعبير الشفوي والكتابي.

المحور الرابع

النصوص::

- "أنا"، إيليا أبو ماضي، نصّ أدبي (شعري)؛
 - "هنا وهناك"، رشيد سليم الخوري، نصّ أدبي (شعري)؛
 - "الشعر مفهومه وغايته"، ميخائيل نعيمة، نصّ تواصلية؛
 - "ثقافة أخرى"، زكي نجيب محمود، نصّ إعلامي مطالعة موجّهة.
- كما جاء مختصراً في بداية المحور الرابع، "بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال

اللغة للنصوص الواردة في هذا المحور أستطيع أن¹:

- أستنتج بعض مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث؛
- أكتشف النزعة الإنسانية في شعر المهجريين؛
- أتبيّن مفهوم الوحدة العضوية في القصيدة العربية الحديثة؛
- أدرك أهميّة توظيف (إذ وإذا وإذن وحينئذ) وأميّز بين مختلف معانيها؛
- أميّز بين وظائف الجمل التي لها محلّ من الإعراب وأتمكّن من استعمالها؛
- أتدرّب على التعبير بالكناية بمختلف أنواعها.

المحور الخامس

¹ المرجع نفسه، ص 71.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

النصوص:

- "بداية الشعر الحرّ وظروفه"، نازك الملائكة، نصّ إعلامي؛
- "منشورات فدائية"، نزار قبّاني، نصّ أدبي (شعري)؛
- "حالة حصار"، محمود درويش، نصّ أدبي (شعري)؛
- "الالتزام في الشعر العربي الحديث"، مفيد محمد قميحة، نصّ تواصلّي؛
- "رصيف الأزهار لا يجيب"، مالك حدّاد (مترجم)، المطالعة الموجهة (رواية).

النتائج:

بعد دراسة المعاني والأفكار والأساليب المختلفة للتعبير وجمالية اللغة لنصوص هذا المحور، أستطيع أن:

- أقف على انشغال الشعراء المعاصر بقضية فلسطين وكذا حسّ المواطنة ونزعتها لديهم؛
- أتعرف على الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب، والخبر وأنواعه، وإعراب المسند والمُسند إليه وأوظفها؛
- أصف النصّ حسب نمط كتابته؛
- أتعرف على بحر الرجز وبحر المتقارب في الشعر الحرّ؛
- أدرّب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة.

المحور السادس

النصوص:

- "الإنسان الكبير"، محمد الصالح باوية، نصّ أدبي (شعري)؛
- "جميلة"، شفيق الكمالي، نصّ أدبي (شعري)؛
- "الأوراس" في الشعر العربي، عبد الله الركيبي، نصّ تواصلّي؛
- "إشكالية التعبير في الأدب الجزائري الحديث"، سعاد محمد خضر، مطالعة موجهة.

النتائج:

بعد دراسة المعاني والأفكار والأساليب المختلفة للتعبير وجمالية اللغة لنصوص هذا المحور، أستطيع أن:

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

- أتوصّل إلى معرفة قيم الثورة الجزائرية وكيف تمثلها الشاعر العربي في قصائده؛
- أستخلص القضايا الفنية في الشعر الحرّ (اللغة، الموسيقى، الصورة، الرمز)؛
- أحدد نمط النصّ وخصائصه؛
- أتعرف على أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق، وعلى الفضلة وإعرابها، وعلى الهمزة الزائدة في أول الأمر، وأوظف ذلك في سياقات مختلفة؛
- ألاحظ التطوّر في موسيقى الشعر الحرّ من خلال بحر الكامل وبحر الرمل وأتدرب على التغنّي بهما؛
- أنتج نصوصاً في وضعيات ذات دلالة، مشافهة وكتابة.

المحور السابع

النصوص:

- "أغنيات للألم"، نازك الملائكة، نصّ أدبي (شعري)؛
- "أحزان الغربية"، عبد الرحمان جيلي، نصّ أدبي (شعري)؛
- "الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين"، إيليا الحاوي، نصّ تواصلية؛
- "التسامح الديني مطلب إنساني"، عقيل يوسف عيدان، نصّ إعلامي مطالعة موجهة.

النتائج:

بعد دراسة المعاني والأفكار والأساليب المختلفة للتعبير وجمالية اللغة لنصوص هذا المحور، أستطيع أن:

- مظاهر الحزن والألم عند الشعراء المعاصرين؛
- أعلّل سبب هذه الظاهرة، نفسياً واجتماعياً وحضارياً؛
- أصنّف النصوص حسب أنماط كتابتها ووظيفتها الدلالية؛
- أتعرف على صيغ منتهى الجموع وقياسها وجموع القلّة، وأوظفها، كما أتعرف على تصريح الفعل الأجوف مع الضمائر في مختلف الأزمنة؛
- أتعامل تحليلاً وتوظيفاً مع بحور المتدارك والوافر والهزج في الشعر الحرّ؛
- أتدرب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

المحور الثامن

النصوص:

- "أبو تَمَام"، صلاح عبد الصبور، نصّ أدبي (شعري)؛
- "خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين"، أمل دنقل، نصّ أدبي (شعري)؛
- "الرمز الشعري"، عز الدين إسماعيل، نصّ تواصلتي؛
- "الصدمة الحضارية متى نتخطّاها"، خالد زيادة، نصّ إعلامي مطالعة موجهة.

النتائج:

بعد دراسة المعاني والأفكار والأساليب المختلفة للتعبير وجمالية اللغة لنصوص هذا المحور، أستطيع أن:

- أستنتج مظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة؛
- أكتشف مدى توظيف الرمز والأسطورة فيها؛
- أحدد نمط النصّ وأصنّفه وفق خصائصه؛
- أتعرف على البديل وعطف البيان، وعلى اسم الجنس الإفرادي والجمعي، وأوظف ذلك كلّ في وضعيات مختلفة في تعبيرتي الكتابي والشفوي.

المحور التاسع

النصوص:

- "منزلة المثقّفين في الأمة"، محمد البشير الإبراهيمي، نصّ إعلامي؛
- "الصراع بين التقليد والتجديد"، طه حسين، نصّ إعلامي؛
- "المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب"، شوقي ضيف، نصّ تواصلتي؛
- "الأصالة والمعاصرة، ازدواجية مفروضة أم اختيار"، محمد عابد الجابري، مطالعة موجهة (قصة).

- "صورة الاحتلال في القصة الجزائرية"، أنيسة بركات درار، نصّ أدبي (رواية).

النتائج:

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

بعد دراسة المعاني والأفكار والأساليب المختلفة للتعبير وجمالية اللغة لنصوص هذا المحور، أستطيع أن:

- أستنتج خصائص فن المقالة شكلاً ومضموناً؛
- أقف على دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقالة؛
- أصنّف النصّ حسب نمط كتابته؛
- أعرب لو، لولا، لوما، وأضبط موازين الأفعال، وأعرب أمّا وإمّا، وأوظّف ذلك في تعبري؛
- أتعرف على بلاغة الاستعارة وجمالها، وأوظّفها في تعبري.

المحور العاشر

النصوص:

- "الجرح والأمل"، زليخة السعودي، نصّ أدبي (قصة)؛
- "الطريق إلى قرية الطوب"، محمد شتّوفي، نصّ أدبي تواصلّي؛
- "صورة الاحتلال في القصة الجزائرية"، أنيسة بركات درار، نصّ تواصلّي؛
- "من رواية الأمير"، وسيني لعرج، نصّ أدبي (قصة) مطالعة موجّهة.

النتائج:

بعد دراسة المعاني والأفكار والأساليب المختلفة للتعبير وجمالية اللغة لنصوص هذا المحور، أستطيع أن:

- أتعرف على الفن القصصي: نشأته وتطوّره وخصائصه؛
- أكشف عن مدى تأثر القصة القصيرة الجزائرية بالواقع الجزائري عبر مراحلها المختلفة؛
- أحدّد نمط النصّ وخصائصه؛
- أعرف معاني (الأحرف المشبّهة بالفعل) ومعنى (اسم الجمع) وأوظّف ذلك في وضعيات إدماجية؛
- أدرك القيمة البلاغية لـ (التفريق) و(الجمع مع التقسيم) وأثرهما في جمال النصّ؛
- أترّب على كتابة أو تحليل قصة في وضعيات مستهدفة مشافهة وكتابة.

المحور الحادي عشر

النصوص:

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

- "من مسرحية شهرزاد"، توفيق الحكيم، نصّ أدبي مسرحي؛
- "كابوس في الظهيرة"، حسين عبد الخضر، نصّ أدبي مسرحي؛
- "المسرح في الأدب العربي"، جميل حمداوي، نصّ إعلامي مطالعة موجهة؛
- "ثقافة الحوار"، خالد بن عبد العزيز أبا خليل، نصّ إعلامي؛

النتائج:

بعد دراسة المعاني والأفكار والأساليب المختلفة للتعبير وجمالية اللغة لنصوص هذا المحور، أستطيع أن:

- أستنتج خصائص الأدب المسرحي العربي المشرقي مضموناً وأسلوباً؛
- أعلّل الأحكام النقدية التي أتوصّل إليها من خلال دراستي لهذه النصوص؛
- أتعرف على تطوّر هذا الفنّ الأدبي عبر مراحل العصر الحديث، وأتبيّن ميزة كلّ مرحلة؛
- أتعرف على معاني كلّ من (أيّ، أي، إي) و(كم، كأيّن، كذا)، وأميّز بينها، وأوظّفها، وعلى الفعل المتعدّي إلى أكثر من مفعول، كما أتعرف على تصريح (اللفيف) بنوعيه مع الضمائر في الأزمنة المختلفة؛
- أتعرف على ظاهرة (الجمع مع التفريق) في البلاغة وأوظّفها؛
- أدرّب على إنتاج نصوص حوارية في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة.

المحور الثاني عشر

النصوص:

- "لالّة فاطمة نسومر المرأة الصقر" إدريس قرقوة، نصّ أدبي مسرحي؛
- "من مسرحية المغص"، أحمد بودشيشة، نصّ أدبي مسرحي؛
- "المسرح الجزائري الواقع والآفاق"، مخلوف بوكروح، نصّ تواصلية؛
- "العلامة محمد أبو شنب"، محمد سعيد الزاهري، مطالعة موجهة.

النتائج:

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

بعد دراسة المعاني والأفكار والأساليب المختلفة للتعبير وجمالية اللغة لنصوص هذا المحور، أستطيع أن:

- أتعرف على الفن القصصي: نشأته وتطوره وخصائصه؛
- أكشف عن مدى تأثر القصة القصيرة الجزائرية بالواقع الجزائري عبر مراحلها المختلفة؛
- أحدد نمط النص وخصائصه؛
- أعرف معاني (الأحرف المشبهة بالفعل) ومعنى (اسم الجمع) وأوظف ذلك في وضعيات إدماجية؛
- أدرك القيمة البلاغية لـ (التفريق) و(الجمع مع التقسيم) وأثرهما في جمال النص؛
- أتررب على كتابة أو تحليل قصة في وضعيات مستهدفة مشافهة وكتابة.

المبحث الثالث: نقد المدونة

أولاً: النصوص الإضافية

في الحقيقة، تجاوز عدد النصوص في البرنامج العدد الذي ذكرنا من قبل، حيث سعى الساهرون على صناعة البرامج إلى إحكام موارد المتعلم وتفعيلها، فأدرجت بعض النصوص في الكثير من المحاور، كما هو الحال بالنسبة للمحور الأول، حيث أدرج نص شعري لـ علي بن محمد بن مليك الحموي، وفي المحور الثاني أدرج نص نثري لأبي العباس القلقشندي من كتاب صبح الأعشى، وفي المحور الثالث أدرج نص شعري لأحمد شوقي من كتاب الشوقيات، وفي المحور الرابع أدرج نص لـ ميخائيل نعيمة، وفي المحور الخامس أدرج نص شعري لم يذكر صاحبه، وفي المحور السادس أدرج نص شعري لـ علي الحلبي، وفي المحور السابع أدرج نص شعري لمحمود درويش، وفي المحور الثامن أدرج نص شعري لصالح عبد الصبور، وفي المحور التاسع أدرج نص لـ توفيق الحكيم، في دراسة نص سردي، كسند، حول مستقبل الأدب، وفي المحور العاشر أدرج نص بعنوان "رسول المطر" لعبد العزيز غرمول، نص أدبي مسرحي، وفي المحور الحادي عشر أدرج نص نثري لتوفيق الحكيم، وفي المحور الثاني عشر أدرج نص "من مسرحية التراب، صاحبه أبو العيد دودو.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

كان الغرض من هذه النصوص هو إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها، من خلال أسئلة تُطرح على

التلميذ، "يراد من ورائها خدمة البناء الفكري والبناء اللغوي".¹

ثانياً: الكفاءات المستهدفة

لا بأس أن نذكّر بأنّ ما يشغلنا من تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، هو تحليل النصوص. وعلى العموم فإنّ البرنامج الدراسي للمرحلة الثانوية لم يعرف تطوّراً فعلياً ليأخذ في الحسبان الكثير من الكفاءات الضرورية لاستكمال ودمج كفاءات ترقى بمستوى التلاميذ، في هذه المرحلة من التعليم، إلى مستوى يجعلهم يتطلّعون إلى المرحلة المقبلة وهي المرحلة الجامعية، ويستعدّون لها، لتخفيف صدمة الانتقال بين المرحلتين. وبعد التغلغل في محتويات البرنامج الدراسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، كنموذج عن السنوات الثلاثة لهذه المرحلة من التعليم، وفي تدريس مادّة اللغة العربية، فقد تمكّننا من تحديد الكفاءات المستهدفة من خلال البرنامج الحالية، شملت قضايا متعدّدة كما يلي:

– قضايا نحوية

- ✓ التعرّف على أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق، وعلى **الفضلة وإعرابها؟**، وعلى الهمزة المزيدة في أوّل الأمر، وأوظّف ذلك في سياقات مختلفة؛
- ✓ التعرّف على البدل وعطف البيان، وعلى اسم الجنس الإفرادي والجمعي، وأوظف ذلك كلّ في وضعيات مختلفة في تعبير الكتابي والشفوي.
- ✓ التعرّف على الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب، والخبر وأنواعه، وإعراب المسند والمسند إليه وأوظفها؛ التعرّف على صيغ منتهى الجموع وقياسها وجموع القلّة، وأوظفها، والتعرّف على تصريف الفعل الأجوف مع الضمائر في مختلف الأزمنة؛
- ✓ التعرّف على معاني (الأحرف المشبهة بالفعل) ومعنى (اسم الجمع) وأوظف ذلك في وضعيات إدماجية؛
- ✓ التعرّف على معاني كلّ من (أيّ، أي، إي) و(كم، كأيّن، كذا)، وأميّز بينها، وأوظفها، وعلى الفعل المتعدّي إلى أكثر من مفعول، كما التعرّف على تصريف (اللفيف) بنوعيه مع الضمائر في الأزمنة المختلفة؛

¹ الكتاب المقرّر.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

- ✓ أدرك أهمية توظيف (إذ وإذا وإذن وحينئذ) وأميز بين مختلف معانيها؛
 - ✓ أدرك أهمية معاني حروف الجرّ وحروف العطف في بناء النصّ وأوظّفها في سياقات مختلفة؛
 - ✓ أعرب لو، لولا، لوما، وأضبط موازين الأفعال، وأعرب أمّا وإمّا، وأوظّف ذلك في تعبير؛
 - ✓ أتعلّم الإعراب اللفظي والإعراب التقديري وإعراب معتل الآخر وأوظّفها؛
 - ✓ أميز بين وظائف الجمل التي لها محلّ من الإعراب وأتمكّن من استعمالها؛
- قضايا بلاغية

- ✓ التعرّف على نون الوقاية والمضاف إلى ياء المتكلم وبلاغة التشبيه والمجاز العقلي واللغوي وأوظّفها؛
 - ✓ التعرّف على بلاغة الاستعارة وجمالها، وأوظّفها في تعبير.
 - ✓ التعرّف على تشابه الأطراف والتضمين وأوظّفها.
 - ✓ التعرّف على الجمع والتقسيم، وأوظّفهما في وضعيات متنوعة؛
 - ✓ التعرّف على ظاهرة (الجمع مع التفريق) في البلاغة وأوظّفها؛
 - ✓ أدرك القيمة البلاغية لـ (التفريق) و(الجمع مع التقسيم) وأثرهما في جمال النصّ؛
 - ✓ أتدرّب على التعبير بالكناية بمختلف أنواعها.
- فن العروض

- ✓ أتعامل تحليلًا وتوظيفًا مع بحور المتدارك والوافر والهزج في الشعر الحرّ؛
- ✓ التعرّف على بحر الرجز وبحر المتقارب في الشعر الحرّ؛
- ✓ ألاحظ التطوّر في موسيقى الشعر الحرّ من خلال بحر الكامل وبحر الرمل وأتدرّب على التغني بهما؛

– الشعر المعاصر

- ✓ التعرّف على مظاهر الحزن والألم عند الشعراء المعاصرين؛
- ✓ أعلّل سبب الحزن والألم عند الشعراء المعاصرين، نفسيًا واجتماعيًا وحضاريًا؛
- ✓ التعرّف على قيم الثورة الجزائرية وكيف تمثلها الشاعر العربي في قصائده؛
- ✓ أستخلص القضايا الفنية في الشعر الحرّ (اللغة، الموسيقى، الصورة، الرمز)؛
- ✓ أستنتج بعض مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث؛
- ✓ أستنتج خصائص شعر المنفى لدى الشعراء الرواد في العصر الحديث؛
- ✓ أعلّل التوجّه الفني لدى الشعراء في العصر الحديث؛

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية والتعليم)

- ✓ أقف على انشغال الشعراء المعاصر بقضية فلسطين وكذا حسّ المواطننة ونزعتها لديهم؛
- ✓ التعرف على ظاهرة المديح النبوي والزهد في عصر الضعف؛
- ✓ أستنتج مظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة؛
- ✓ أكتشف النزعة الإنسانية في شعر المهجريين؛
- ✓ أتبيّن مفهوم الوحدة العضوية في القصيدة العربية الحديثة.

– فن القصّة

- ✓ التعرف على الفن القصصي: نشأته وتطوّره وخصائصه؛
- ✓ أكتشف مدى توظيف الرمز والأسطورة فيها؛
- ✓ أكتشف عن مدى تأثر القصّة القصيرة الجزائرية بالواقع الجزائري عبر مراحلها المختلفة؛
- ✓ أتدرّب على كتابة أو تحليل قصّة في وضعيات مستهدفة مشافهة وكتابة.

– تصنيف النصوص وإنتاجها

- ✓ أصنّف النصوص حسب أنماط كتابتها ووظيفتها الدلالية؛
- ✓ أحدّد نمط النصّ وأصنّفه وفق خصائصه؛
- ✓ أنتج نصوصاً في وضعيات ذات دلالة، مشافهة وكتابة.
- ✓ أتدرّب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة، مشافهة وكتابة.
- ✓ أدمج تعلّماتي في التدرّب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة في التعبير الشفوي والكتابي.

– الأدب المسرحي

- ✓ أستنتج خصائص الأدب المسرحي العربي المشرقي مضموناً وأسلوباً؛
- ✓ أعلّل الأحكام النقدية التي أتوصّل إليها من خلال دراستي للأدب المسرحي العربي المشرقي؛
- ✓ التعرف على تطوّر الفنّ الأدبي المسرحي عبر مراحل العصر الحديث، وأتبيّن ميزة كلّ مرحلة؛

– عصر الضعف

- ✓ أستنتج خصائص النثر العلمي في عصر المماليك؛
- ✓ أعلّل ضعف الإبداع وازدهار حركة التأليف في عصر المماليك؛
- ✓ أستنتج خصائص فن المقالة شكلاً ومضموناً؛
- ✓ أقف على دور رجال الإصلاح في ازدهار فنّ المقالة.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

السنة الأولى ثانوي:

إذا عدنا إلى خطوات دراسة النصّ الأدبي في السنة الأولى من التعليم الثانوي، نجد أنّها تتدرّج على النحو التالي:

- (1) التعرف على صاحب النصّ؛
- (2) تقديم موضوع النصّ؛
- (3) إثراء الرصيد اللغوي؛
- (4) اكتشاف معطيات النصّ (المعاني والأفكار، والمشاعر والانفعالات العواطف) من خلال الأساليب وأشكال التعبير الحقيقية منها والمجازية؛
- (5) تحديد بنية النصّ والتعرف على طبيعته (سردي أو حجاجي أو وصفي) بواسطة العلامات النصّية والبنائية وتحديد العناصر الغالبة المحددة لطبيعته؛
- (6) تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النصّ، وتربط الأفكار... (سنعود إلى هذه المسألة في نهاية التوصيف)؛
- (7) تحديد أبرز الخصائص الفنيّة والفكرية للنصّ.

والهدف الختامي هو تثبيت بعض الكفاءات لدى التلميذ على أن يصبح، بنهاية السنة الأولى ثانوي، قادراً على إنتاج نصوص متنوعة في أشكال شتى من التعبير.

السنة الثانية ثانوي

بالرجوع إلى خطوات دراسة النصّ الأدبي في السنة الثانية من التعليم الثانوي، نجد أنّها الخطوات السبع نفسها المتبعة في دراسة النصّ في السنة الأولى قبلها.

لا يختلف الهدف الختامي في تثبيت الكفاءات عن ذلك الذي رسمه معدّو برامج السنة الأولى ثانوي، ومع ذلك، فإنّنا نلاحظ التباين من حيث الثورة، المعلنّة في مختلف النصوص، على نمط التفكير بين المرحلة الجاهلية إلى غاية العصر الأموي من جهة، ثمّ العصر العبّاسي من جهة أخرى، وتعدّد الأسباب

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

التي تقف وراء تلك الظاهرة، ولعلّ أكثر الأسباب تأثيراً هو اختلاط العرب بالحضارة الفارسية في العصر العباسي، نظراً لأنّ الدولة العباسية اعتمدت كثيراً على العنصر الفارسي في تسيير شؤونها، ممّا غير نمط التفكير فيها.

ثانياً: توصيف المدونة المعنية بالمعالجة

العدد الإجمالي للنصوص الأدبية هو عشرة (10)، من جنس الرواية، والقصة أو حتى المسرحية في أبعد الحالات، وهذه هي النصوص المعنية بالمعالجة. والرجوع إلى البرنامج يضعنا أمام عدد كبير من النصوص، يشمل نصوصاً شعرية.

ثالثاً: مقترحات وبيان متطلبات وضعف البرنامج والنصوص

لا بدّ للبرامج الدراسية أن تكون طيّعة لاستقبال الكفاءات المطلوبة التي تتماشى والمستجدّات المترتبة عن الأبحاث المستمرة في ظلّ ما أصبح معروفاً باسم العولمة، حتى لا يطغى الركود والتقليد فتتبدّل عقول التلاميذ، ولا بدّ أن تؤخذ في الحسبان التطوّرات التي تحدث، عسى أن نكون جديرين بمسايرة ركب المجتمعات الإنسانية التي نتعايش معها، لأنّه، حسب Jean-Paul Betbès¹: «إنّ التحديّ الأكبر، هو العنصر البشري لتجديد التأهيل لإمكانية التوظيف»،² نظراً لتجاوز الطرائق القديمة عند هذه المجتمعات واحتفاظنا بها. وهذه المجتمعات انطلقت منذ أزمنة بعيدة في تدريس الكثير من الكفاءات المعيّنة عن تلاميذنا، لاستيعاب الكفاءات المقترحة، والمواضيع المعاصرة.

¹ Jean-Paul Betbès : اختصاصي في الاقتصاد وأستاذ جامعي، يشغل منصب مدير الدراسات الاقتصادية لمجمع القرض الفلاحي الفرنسي

² Mondialisation et emploi des compétences, <http://www.manpowergroup.fr/mondialisation-et-emploi-les-competences-le-sujet-essentiel/> (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

بالنسبة للسنتين الأولى والثانية ثانوي، فأول شيء يلاحظ (والذي لم تسلم منه السنة الثالثة ثانوي كلية)، هو أنّ النصوص الأدبية، في الغالب، نصوص قديمة، وبالتالي، فإنّ منافعها تقليدية كذلك، وإن كانت تجدي في معالجة الثابت والذي يخصّ اللغة واستعمالاتها وخدمة النصوص من حيث الشكل والمضمون وتماسك النصوص وجمالها وحتى فيما يتعلّق بالوظائف التقليدية للغة، المعيارية لتطبيق القواعد وتحديد الخطأ من الصواب في التعبير الشفهي والكتابي بغرض «انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره»¹ أو الجانب التواصل العادي والتبليغ، وإن سلّمنا أنّها كذلك، فإنّ المواضيع، التي تعالجها النصوص، لا ترقى إلى خدمة المتغيّر، لأنّه: «إذا ما أريد للهوية أن تكون منتجة، فيجب التعامل معها من حيث كونها صيرورة ذات أبعاد متغيرة، وليست كينونة ذات ماهية ثابتة مغلقة... لأنها ذات بعد مركب ومتعدد، وليست ذات أحادي ثابت... لأن البعد الواحد، يقتل الهوية وينزع عنها أهم ما تحتاجه للتطور والبقاء، وهو انفتاحها وقابليتها للتجدّد والابتكار، والتواصل الحي المنتج مع الآخر»² في مثل الأوضاع الحالية، الاقتصادية والاجتماعية في ظلّ المحيط الجديد، محيط العولمة ووسائل التواصل المحدثّة، والتي أصبح تأثيرها في كلّ الاتجاهات، بأساليب قائمة بذاتها، وهي في حاجة إلى فهم أدبي خاصّ يتكوّن عليه التلميذ، وتربية تناسب العصر، وتعليم ينتقي المواضيع التي تجعل الإنسان عندنا قادراً على فهم محيطه الدولي الجديد والتكيف معه ومسايرته...

المبحث الرابع: مقترحات وإضافات

تمهيد

¹ ابن جني، الخصائص، المجلّد الأوّل، ص. 34.

² نبيل علي صالح، جدل الهوية بين الثابت والمتغيّر، المركز العلمي العربي للأبحاث والدراسات الإنسانية، سبتمبر 2014.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

إذا عدنا إلى ما له علاقة بلسانيات النصّ في برامج الأدب للمرحلة الثانوية، فإنّها لا تتعدّى دراسة الانسجام والتماسك، ولا ترقى إلى التحقق من نصيّة النصّ والتي تتطلّب، بالإضافة إلى التماسك والانسجام، دراسة «القصدية والمقبولية والإخبارية والموقفية والتناص»¹.

أولاً: الكفاءات المغيبيّة في معالجة النصوص

على ضوء ما سبق من بحث في كتب الأدب للمرحلة الثانوية، ضمن هذا البحث، يمكن أن نتصوّر مجموعة من الكفاءات المغيبيّة تماماً من بين طرق معالجة النصوص المعمول بها حالياً في المرحلة الثانوية عندنا في الجزائر، ويمكن تلخيصها في نقاط كالتالي:

- كفاءات التقطيع النصّي؛
- تقطيع المكان الزمان؛
- تقطيع مختلف الفضاءات؛
- الشخصيات في مخطط " قريماس " الكفاءة اللسانية؛
- الكفاءة المرجعية؛
- الكفاءة الاستراتيجية؛
- كفاءة القراءة؛
- الكتابة والإنتاج.

تضاف إلى هذه الكفاءات المغيبيّة مجموعة من العوامل الواجب أخذها في عين الاعتبار، لأنّها تطوّق واقعنا وتفرض نفسها كضرورات للتعامل مع المحيط الخارجي، نتطرّق إليها على أنّها نقاط تالية للكفاءات التي ذكرناها في السياق القادم.

ثانياً: الأدب والمرحلة التاريخية وواقع الجزائر والمحيط العربي والمتوسطي

¹ يُنظر: سعيد بحيري، علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون - لونجمان، ط 1، بيروت 1977، ص 108.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

يجب أن يأخذ الأدب في المرحلة الثانوية، المرحلة التاريخية التي نعيشها والتحديات الجديدة الجيوسياسية، لأنّ الأمر ليس كالأمس القريب. هناك الثورات، والمغامرات القاتلة على حدودنا، بين دول عديدة، والثقافة السياسية الجديدة والمصطلحات النامية التي تتطلب تحديداً، مع العلم أنّ الدوائر السياسية المختلفة لم تتفق، إلى غاية اليوم، على تحديد مفهوم الإرهاب، والثورة، والمقاومة، والاحتلال، حيث أصبح كلّ قطر له تعريفه الخاصّ ومفاهيمه التي تتماشى ومصالحه، ومصالح التكتل الدولي الذي ينتمي إليه...

ثالثاً: فلسفة تدريس اللغة والأدب العربي

- نقد الفلسفة

يبدو مفهوم فلسفة تدريس اللغة والأدب مفهوماً غير مألوف، لأننا أغفلنا الكثير من المفاهيم العلمية الجديدة ذات الصلة بتطور المجتمعات، وغُيّبت عنا هذه المفاهيم الحديثة النشأة، بسبب سهاد المترجمين عن هذا الحقل المفاهيمي الضروري، الذي يبدو لأوّل وهلة، أنّه صالح هنالك، لائق بأصحابه، وليس صالحاً هنا. وتبادر للأذهان في البداية وكأنّه تطور حدث في الغرب، وأنّه شأن غربي بحت، فلم يحظ باهتمام المترجمين، الذين عكفوا على ترجمة الأعمال الأدبية ذات الصلة مع الحداثة،¹ ظناً منهم أن الطريق الأصح للانفتاح على العالم ومجاراته، هو الطريق إلى الآداب العالمية تحت شعار الحداثة ونبذ القديم.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

إنَّ «فلسفة التربية ليست مادّة معرفية، لكنّها تساؤل حول كلّ ما نعرفه أو نعتقد بأنّنا نعرفه عن التربية».¹ وإنّها وليدة المصلحين الاجتماعيين في أوروبا، الذين سخّروا جهودهم لخدمة السلم الدولي، من خلال إعادة النظر في المحتويات التي تدرّس للتلاميذ.

بحسب الدكتور يحي هويدي، فإنّ جون دوي يعرف الفلسفة قائلاً: «أنّها رؤية تهدف إلى تحرير العقول من الأهواء وتخفيف حدّة التوتر في الحياة الاجتماعية السائدة في عصرهم».² وينظر هويدي إلى الحياة الاجتماعية على أنّها البيئة برمتها، بمعنى آخر: «كلّ ما يدور حول الإنسان من ظروف مادّية ومعتقدات ومعايير وآراء أخلاقية».³ ونظراً لأنّ الجانب الأهمّ المتمثّل في المعتقد والأخلاق، الوارد ضمن مواد إصلاح الروى الفلسفية، فإنّه لا مجال إلى تصويبها بما يتماشى مع البيئة، سوى عن طريق التربية والتعليم والاضطلاع بمدى تأثير فلسفة التربية على العقول بهذا الصدد، ويتطلّب ذلك عرض نتائج التجربة الغربية في ذلك.

- فلسفة التربية في التجربة الغربية

هي تحليل شامل للواقع، بإعطائه تفسيراً مؤسّساً، استناداً إلى منهجية علمية تسلّط الضوء على المفاهيم العامّة المؤدّية إلى الطموحات السياسية التربوية، وهي التجسيد الميداني للفكر الفلسفي في مجال التربية، يمتدّ إلى كلّ الخبرات الإنسانية.. نظراً لأنّ الفكر الفلسفي هو تناول للظواهر بالتحليل والتركيب والتأمّل والنقد، وبالتالي يكون تناولها في ضوء الفكر الإنساني استخلاصاً لتجربة إنسانية موحّدة. ويعدّ هذا التصوّر قريباً من الرؤية التداولية. ويغلب الجانب التداولي، الذي يعني العمل والنشاط والفعل، على ماهية

¹ Alain Kimmel, «Olivier Reboul, La Philosophie de l'éducation », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 29 | 2002, 24-25. (ترجمة مقترحة من جانبنا).

² يحي هويدي، قصّة الفلسفة الغربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة 1993، ص139.

³ المرجع نفسه.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

الفلسفة عند المدرسة الأمريكية، وهي بالنسبة لها، نظرة معاصرة تُطبّق في مجالات مختلفة ومهيأة للتوسع إلى ميادين جديدة النشأة. ويعد William James¹ أحد رواد الحركة التداولية، ويتطرق في الحديث عن "الفكرة" بمنطق الفائدة لا من بمنطق الصحة أو الخطأ، وليست الأفكار بالنسبة له، "صحيحة أو خاطئة"، لكنّه ينظر إليها من زاوية أنّها مفيدة أو غير مفيدة، ويؤكد ذلك بقوله: «الأفكار الصحيحة هي تلك التي يمكننا استيعابها وتثبيتها وتأكيدها وفحصها؛ الأفكار الخاطئة هي تلك التي لا تصلح لهذه العمليات»².

بسطت هذه الأفكار نفوذها، وكان نفاذها إلى "العقول العملية" بمثابة ثورة في عالم الأفكار. واستناداً إليها، عمد الكثير من العاملين في حقل التربية إلى إعادة النظر إلى رؤاهم التقليدية، من أنّ فلسفة التربية «فرع من فروع فلسفة المعرفة، بمعنى أنّها تتناول الجانب المتعلق بالمعرفة وأهدافها وطرق نقلها»³، إلا أنّها مع هذه الأفكار الجديد، بلورت تصوّرات جديدة، أدّت إلى تغييرات كثيرة في المناهج التعليمية والتربوية، بغرض خلق ذاك العقل الواقعي المتكيف مع عصره، ما أدّى إلى تقارب كبير بين الثقافات، وبلوغ تصميم مناهج شبه موحّدة تتفق في أغلب المحاور مع أعداء متبادلة حول مسألة القضايا ذات الصلة بالهوية الثقافية، والتي لا تخضع إلى تغيير.

هكذا، خلصت فلسفة التربية إلى ستّة وظائف للفلسفة نفسها كالتالي:⁴

- فهم النظام التعليمي؛
- تشخيص المفاهيم الخاطئة؛
- التدريب على التحليل والتفكير؛

¹ مفكّر أمريكي، يعدّ أباً للعلم النفس عد الأمريكيان، بسبب المقاربة التداولية والوظيفية: <https://nospensees.fr/10-meilleures-phrases-de-william-james>

² William James, L'idée de vérité, Traduit de l'Anglais par Mme L. Veil et Maxime David, éd. Librairie Félix Alcan, Paris 1913, P 06.

³ إبراهيم الجيار، التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية، القاهرة 1977، ص 25.

⁴ نورة سعد سلطان القحطاني، الأصول الفلسفية وتطبيقاتها التربوية، العبيكان للنشر، القاهرة 2016، ص 48.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

- إدراك العلاقات الجديدة؛
- مواجهة بعض مشكلات الصراع القيمي؛
- تطوير العملية التعليمية، بإتباع الخطوات التالية:
- ✓ اعتماد التجديد الفلسفي التربوي؛
- ✓ تقديم الحلول والمعالجات الناجعة للكثير من الآفات والأمراض والمشاكل الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد والمجتمع؛
- ✓ إعداد إنسان قادر على مساهمة التغييرات، مهياً لتقبلها والاستفادة منها.

رابعاً: الفجوة البرنامجية والبيداغوجية والتعليمية بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي

إنّ المضامين التي تدرّس في الثانوية وما يقابلها في الجامعة قد تحمل التسميات نفسها، إلّا أنّها تتغيّر جذرياً عمّا كانت عليه؛ وغالباً ما يمثل ما تنتظره الجامعة من المقبلين الجدد إليها من الثانوية صدمة، من حيث سعة التصوّر والتعلّم الذاتي. ومع العلم بأنّ البكالوريا هي أوّل شهادة للتعليم العالي، بالنسبة لقطاع التربية في فرنسا: «أنشئت شهادة البكالوريا سنة 1808، وهي شهادة للنظام التربوي الفرنسي، وتتمتع بخاصيتين: تتويج مرحلة التعليم الثانوي وفتح باب الدخول إلى التعليم العالي، وتمثّل الرتبة الأولى في الجامعة»¹. وتُصمّم برامج المرحلة الثانوية ومواد امتحان البكالوريا من أجل تكوين المواطن، في حين أنّ معارف الجامعة المحدّد بشكل غزير بحكم توجّهات البحث الخاصة بكلّ مؤسسة، يكون لها وزن كبير.

يتعلّم التلميذ، في المرحلة الثانوية، المفاهيم الخاصة بالمادّة التي يدرسها، ولا يُسأل عن المراجع التي استقى منها معلوماته، ومعرفة المؤلفين ليست ضرورية بالنسبة له²، وعند الامتحان قد يتحصّل على

¹ بوابة وزارة التربية الفرنسية: www.education.gouv.fr

² أدركنا هذا من خلال التجربة التي مررنا بها في هاتين المرحلتين، ولا تزال الأمور على حالها إلى يومنا هذا.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

نقطة جيّدة دون الحاجة إلى الإشارة إلى مؤلف. لكن بعد تحوّل إلى الجامعة ويصبح مطالباً بقراءة مؤلفات بأكملها، إذا ادعى أي فكرة فهو مطالب بتقديم المرجع الذي أخذ منه معلوماته. وهذه عبارة عن فجوة بين الكفاءات المكتسبة في المرحلة الثانوية ومتطلّبات المرحلة الجامعية، وليست هذه القضية محصورة في بلد من البلدان العربية، لكنّها تعمّها كلّها، إذا أخذنا في الحسبان بعض الدراسات التي قام بها بعض الباحثين العرب، طالت العديدة من هذه الأقطار، على عيّات من ألفين وخمسمائة ألف طالب بعثوا لإتمام الدراسة العليا في الخارج. وبعد تحليل للبيانات الثانوية لهذه العيّنة، اتضح وجود فجوة حقيقية بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.¹

وبحسب هذه الدراسة فإنّ الفجوة التي نتحدّث عنها عبارة عن «تباين في المهارات والمعارف التي يكتسبها خريجو المرحلة الثانوية وتلك الضرورية لإتمام المرحلة الجامعية، بسلاسة ونجاح، سواء في مؤسسات تعليمية محلية، أو إقليمية أو دولية، وتبدو هذه الفجوة واضحة من خلال النقص في عدد من المهارات والكفاءات التي من المفترض أن يكتسبها الخريجون عبر المرحلة الثانوية».²

لا ينحصر الخلل في قصور تحصيل الكفاءات الأكاديمية العلمية بل يتعدّى ذلك إلى كثير من المهارات الضرورية في حوض الحياة الاجتماعية، بخاصّة على مستوى اللغة وطرق التواصل والكتابة، ممّا أدّى إلى تأخّر التلاميذ عن النشاطات الاجتماعية وانعدام هذه الخبرات التي تساعد في عملية اختيار التخصص، بل حتى صعوبة يواجهها التلميذ في ملأ استمارة أو كتابة مراسلات متعلّقة بحياته الاجتماعية والدراسية، ناهيك عن نقص كبير في السيطرة على اللغات الأجنبية التي تساعد في أبحاث قد لا تتوفّر دائماً باللغة العربية، وللتعدّد اللغوي والترجمة فائدة كبيرة على صحّة القدرات العقلية: «توضح الدراسات

¹ أديوكيشن زون (Education Zone)، مقال على الرابط <http://www.wise-qatar.org/closing-the-gap-between-K12-and-higher-education-arabic>
² المرجع السابق.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

التي أجريت في "كيبك" بدولة كندا، وفي أماكن أخرى أن عدد المصابين بمرض الزهايمر، وخرف الشيخوخة، وغيره من حالات تدهور القدرات الإدراكية المرتبطة بالعمر أقل لدى الأشخاص الذين تحدثوا لغتين في طفولتهم المبكرة».¹

تغيب النصوص المترجمة: السبب؟ الانغلاق والعولمة والانفتاح الديمقراطي والثقافي؟

إنّ تغيب النصوص المترجمة في برامج الأدب في المرحلة الثانوية، وهذا أمر لا يخلو من خطر على المجتمع، يعدّ من دواعي انغلاق وعزلة الأمة وتوقعها، وبالتالي تأخرها وتقهرها وغيابها عن مسرح التغيير والتقدّم والتطور، الذي لا يتمّ إلاّ عن طريق التواصل والانفتاح على العالم ومشاهدة ما يحصل في الواقع عبر العالم ومسايرته. ولم يسمح لأوروبّا بأن تنهض سوى الترجمة. «أسس المأمون أكبر مؤسسة لترجمة الآداب العالمية والعلوم الأجنبية إلى اللغة العربية: لقد أسس المأمون بيت الحكمة، لنقل آداب العالم وعلومه إلى العرب، ونقل آداب وعلوم العرب إلى العالم. وانتشر سعاة المأمون في جميع بقاع المعمورة، مفتشين عن رجال العلم ومؤلفاتهم، ودفعوا أثماناً باهظة لجمع الكتب والمؤلفات».²

للعلم، فإنّ بين الترجمة والعولمة علاقة في سياق التواصل الثقافي، كلّ في طرف من أطراف التواصل: «تبنى الترجمة جسوراً بين الجماعات البشرية المختلفة، فتيسّر التواصل والتفاعل بينها، سواء أكان هذا التفاعل اقتصادياً أو ثقافياً اجتماعياً، فالترجمة هي البوابة التي تعبر منها الذات إلى الآخر أو يقتحم الآخر الذات».³ وإذا كانت للترجمة هذا الأثر العجيب في نهضة أوربا وإخراجها من ظلمات القرون

¹ Le Grand Larousse du Cerveau. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² سلمان حمود فلاح، أثر الحضارة العربية في الحضارة العالمية، مقال على الرابط: http://www.al-amama.com/index.php?option=com_content&task=view&id=839

³ علي القاسمي، أثر الترجمة في معرفة الآخر وإدراك الذات، مجلة ترجميات، السنة الأولى، العدد الثاني (مايو، جوان 2006)، ص 81.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

الوسيطي، وإذا كان للترجمة عدّة أهداف، في مقدّمتها مدّ جسور التواصل بين الأمم، مع الحفاظ على الخصوصيات الثقافية لكلّ أمّة، فكيف لنا أن نُغيّب في كتب المرحلة الثانوية النصوص المترجمة الحاملة لبذور التغيير والنهوض؟ بيد أن المرحلة الثانوية مرحلة حاسمة من تكوين أبنائنا، لكن يجب اختيار النصوص المؤثرة إيجابياً.

إذا كانت العولمة، على النقيض ممّا نسعى إليه في الحفاظ على هويّتنا، تسعى هي إلى القضاء على الحواجز بين الثقافات، بنية جرّها إلى فضاء موحد تهيمن فيه ثقافة الأقوى، لا تعباً بالآخر وتهمل نوعه وثقافته ولغته حتّى، فإنّ هذا الفضاء، مهما اتّسع، فهو لن يتّسع سوى لتواصل بسيطرة ثقافة وحيدة هي ثقافة القوي، ثقافة الإقصاء وإلغاء الضعيف.

لا مجال للخوف من الترجمة لأنّ «الاهتمام بالترجمة في عصر العولمة، بوصفها وسيلة تقنية وعلم، يجب ألاّ ينسبنا أنّها فلسفة، ومعرفة، والمعمل الممكن لمعرفة جيّدة للآخر»¹. وهذه هي وجهتها الصحيحة والخاصّة في خدمة التواصل بين الثقافات، مع ضمان تعدّد الثقافات والتنوّع في ظلّ الاحترام المتبادل بينها، مع «نقل استجلاب ما يودّ المرء امتلاكه في ثقافته الأصلية»².

تلك هي الترجمة التي نعتقد بأن تؤدّي دورها الانفتاحي على العالم، وتوجيه عولمتها بإدراج النصوص المترجمة التي يستند إليها التلميذ في المرحلة الثانوية، للاطلاع على مستجدّات عالمه المعاصر، وبقائه جنباً إلى جنب مع المحيط الخارجي.

- تهوية البرامج والنصوص ومواءمتها للمحيط

¹ Arentsen, M. & Sechin, A. (2010). La traduction à l'ère de la mondialisation. Cahiers franco-canadiens de l'Ouest, 22(2), 113–118. doi:10.7202/1009117ar, P. 114.

² عبد النبي ذاكر، مدارات الترجمة (فاس: منشورات مشروع «البحث النظري ونظرية الترجمة»، 2009، ص 147.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

لا يعدو الانسلاخ من القديم أحياناً أن يكون انسلاخاً من عوالم لا مكان لها في عصرنا، فيكون انسلاخاً من متغير لا ضير من تركه للمتأخر، ليس تخلياً عن الهوية، تطلعاً لكل ثابت مشروط بأن يكون «مشارك إنساني حضاري، لا يضره اختلاف الدين وتباين المستوى الحضاري بين الأمم».¹ أمّا الزاوية التي سنتطرق منها إلى أمر التهوية، لا بدّ أن تأخذ في الحسبان مستجدات العولمة والأساليب الجديدة والذكية في معالجة هذا الموضوع المتمثل في استهداف هوية الشعوب التي تطبق عليها مخططات العولمة، وهي لا تدري، إذ بنا جزء من هذه الشعوب، والاستيقاظ بعد مرور القوى الناعمة المطبقة من قبل عملاء العولمة، معناه فقدان الشعوب لهامش المناورة في المقاومة من أجل ثوابتها. وإذا كان ولا بدّ من وعي بالأسباب والطرق التقليدية لاستهداف الهوية لأصحاب هذه المشاريع، فإنّه لا بدّ كذلك من الوعي بالأساليب المعادية الجديدة، لبلوغ الأهداف بأقلّ تكلفة وأكثر فاعلية ودسياسة وخبث. للعلم فإنّ هذه الأساليب الجديدة خفية وذات مفعول شبيه بمفعول الحُفْن، تظهر نتائجها ظهوراً مفاجئاً بعد فوات الأوان واستفحال الداء. ولا مناصّ من الاعتراف بأنّها جدّ فعّالة تهدف إلى: «تحقيق نوع من النصر المستدام أو الامتياز بعيد المدى يمر وفق مُنظري القوة الناعمة، عبر طائفة من الأدوات التي تجعل الفاعل المستهدف يلبي المطلوب منه دون أن يشعر بالبعد القسري الذي يضع العلاقات تحت ضغط الفعل وردّ الفعل، وحسابات الثأر والاحتراز والنفور والتفوق والعداء».²

تشمل القوة الناعمة العناصر المستعملة من قبل فاعل سياسي «من أجل التأثير بشكل غير مباشر على فاعل آخر بغرض حمله على تبني وجهة نظره، وتحقيق مراميه دون الشعور بالطابع الإجمالي لهذه

¹ عصام أحمد بشير، مفهوم الثابت والمتغير في المجتمعات الإنسانية المعاصرة، مؤتمر مكة المكرمة الثالث عشر، أكتوبر 2012، ص 09.

² مركز برق للأبحاث والدراسات، الثقافة والقوة الناعمة. حروب الأفكار في السياسة الخارجية، مقال على الرابط: الثقافة- والقوة-الناعمة-حروب-الأفكار-ف/ <https://barq-rs.com/>

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

العلاقة. إنها مجموعة قوى نافذة تتسلل إلى البنيات، وتتمركز أساساً في المجال الثقافي: فنون وأنماط حياة وصور ذهنية».¹

ومن الأمثلة على هذه القوة الناعمة، انخراط أمريكا في منطقة المشرق العربي، منذ 11 سبتمبر 2001، فصنعت أمريكا، لها ولحلفائها بالمنطقة، حجة الحرب على الإرهاب لتعطي لنفسها شرعية التحرك بواسطة الترسانة الحربية والآلة الاقتصادية وفكرة حماية حلفائها، لكنها اليوم تتجاوز كلّ التصوّرات إلى غاية الابتزاز الذي تمارسه اليوم على هؤلاء بشكل علني: «وقد حدّد البروفسور ديفيد راي غريفين، الذي كرس كتاباً مرجعياً لدراسة هذا التقرير، 115 من الأكاذيب».² وكلّ ذلك يعدّ من نتائج القوة الناعمة التي لا تسلط دون مخدر. ولم يكن هذا الخيار للقوة الناعمة مطروحاً قبل ذلك، وهو وليد التدخل العسكري الصلب لأمريكا وبريطانيا في العراق سنة 2003، والذي كانت له انعكاسات على شعبية السياسة الأمريكية والبريطانية التي عرفت انكساراً حاداً في تلك الفترة، وانعكست بالإيجاب على الحركات المسلّحة في العالم الإسلامي: «وبعد الحرب أظهرت الاستطلاعات ازدياداً في شعبية ابن لادن وهبوطاً في شعبية أمريكا حتى في بلدان صديقة لواشنطن مثل الأردن وإندونيسيا».³

نظراً للحجم الكبير لهذا الموضوع الذي يتطلّب بحثاً قائماً بذاته، فإننا نكتفي بهذه القدر، لننتقل إلى موضوع لا يقلّ أهميّة، وهو إشراك أساتذة الجامعة في إعداد البرامج لتفادي الفجوة في ولتسهيل النقلة من الثانوي إلى الجامعي.

- أساتذة الجامعة وإعداد البرامج المرحلة الثانوية

¹ Pierre-Antoine, PLAQUEVENT, l'empire invisible : <http://www.les-non-alignes.fr/node/195>

² <http://www.voltairenet.org/article143694.html>

³ جوزيف ناي. القوة الناعمة. مرجع مذكور، ص57.

(الفصل الثالث: القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية/برنامج وزارة التربية التعليم)

الهوة واضحة المعالم، ليس عندنا فحسب، لكن في غالبية بلدان العالم، ومن أجل استدراكها، تقول بعض الوثائق التي انتهت إلى أيدينا: «أنشأت بعض البلدان ما بين الدراسات الثانوية والجامعة هياكل تشبه إلى حدّ ما تلك التي أنشئت في مقاطعة "كيبك" الكندية».¹ ونحن لا نلّمح إلى هياكل أكثر ممّا نلّمح إلى انسجام بين البرامج للمرحلتين. ولن تنسجم برامج التدريس للمرحلة الثانوية، انسجاماً يقضى على الفجوة الكبيرة التي تفصلها مع المرحلة الجامعية، إلّا إذا أشرّكنا أساتذة الجامعة في إعداد البرامج للمرحلة الثانوية، لأنّ الأستاذ الجامعي هو صاحب تجربة المرحلتين، الثانوية والجامعية، ولعلّه أكثر إدراكاً للفجوة الموجودة بين المرحلتين، ويمكنه التنبيه إلى أنجع الطرق للقضاء على هذه الهوة، وجعل البرامج منسجمة بالشكل الذي لا يترك مجالاً للطالب الوافد الجديد على الجامعة كي يضلّ طريقه. فلا يصحّ أن تبقى هذه الفجوة على هذا الشكل، ونحن نعاين ذلك منذ زمن، دون أن نحرك ساكناً، ولا يصحّ كذلك أن تبقى مناهج وطرق تدريس التعليم ثابتة عشرات السنين مع تغيّر الظروف والأزمان والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي أصبح يسحر أطفالنا بنصوصه وصوره. وهذا ما قد يجعلهم لا يميلون إلى نصوصنا لأنّها قديمة. أمّا الكيفية التي يتحقّق بها هذا الأمر فلا بدّ أن تكون موضوع دراسة يتكفّل بها أساتذة الجامعة، كما هو الحال بالنسبة لجامعة ستراسبورغ عاصمة ألزاس الفرنسية...

¹ Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Avis adopté à la 345^e réunion du Conseil Supérieur de l'Éducation le 15 avril 1988 ISBN : 2-550-14337-X Dépôt légal : trimestre 2, 1988 Bibliothèque nationale du Québec, p. 01.
(ترجمة مقترحة من جانبنا)

الفصل الرابع

الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ

- تمهيد
- المبحث الأول: تنمية الفكر
- المبحث الثاني: التحليل الأجناسي
- المبحث الثالث: المقاربات التطبيقية

المبحث الأول: تنمية الفكر

تمهيد

نحن بحاجة إلى تلقين تلاميذنا في مرحلة الثانوي ما يفيدون منه في دراسة النصوص وتحليلها من منظور تطبيقي، بعيداً عن المستويات النظرية التي تغشّيها المفاهيم الفلسفية والمصطلحات الكثيرة لأنّه: «من بين الجهل المطبق والعلم المطبق، يوجد مكان للمعرفة وتطوّر المعارف»¹. ولا يكاد أحياناً، يتسنى للمرء الاستقرار على رأي ثابت، ويميل أحياناً إلى الريبة وعدم الوثوق التامّ في الرؤى والاستقامة إلى رأي مقنع، لأنّ التنظير الذي لا يُنتظر من ورائه تطبيق ميداني تداولي، هو بمثابة سراب بقيعة يحسبه الظمآن ماء: «بدلاً من الوقوف عند التكوينات النظرية، والتعنّث في الأسماء والمصطلحات، والإغراق في الأفكار والمبادئ، والجدل حول مشروعيّتها، ممّا يجعل التجربة العملية في التشربّ والتوظيف هي المحكّ الفاصل في مدى الجدوى والجدية»². وما نطمح إليه في الحقيقة، هو التغيير في نمط التفكير عند التلاميذ وتجسيد تلك المؤسسة، تلك الثانوية التي يجد فيها التلاميذ التمرين على الإبداع الفكري، والاقتناع بالتصورات الفكرية الجديدة وتقبّلها كما يصوّرها فلاسفة الميدان: «وحتّى يكتب النجاح للعملية التعليمية والوصول إلى مؤسسة تعليمية راعية للقدرات الإبداعية في التفكير، لابد من توفير بعض المتطلبات الأساسية التي يقع في مقدمتها القبول بهذا التجديد، لتحويلها من مؤسسة تقليدية إلى مؤسسة إبداع علمي بما ينسجم مع عملية التطور التربوي»³.

نحن في حاجة إلى محاورّة النصوص الأدبية، من خلال هذا النهج التطبيقي، حواراً ممنهجاً، تُقضي

1

² صلاح فضل، شفرات النصّ، دراسة سيميولوجية في شعرية القصّ والقصيد، عين للدراسات والبحوث الإنسانية، ط 2، القاهرة 1995، ص 3.

³ محمد حمد الطيطي، تنمية قدرات التفكير الإبداعي، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2007، ص 17.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

نتأجه إلى استنطاق النصوص، واستخراج أسرارها، والكشف عن فحواها وجهها الجمالي الكامن، وما تحمله من مضمون معرفي إنساني يستمد قوته من الواقع المرتبط بالبنية الكلية للسياق الذي يجب أن يندرج ضمنه، والتحول بالأحداث إلى عالم مثير للفهم، من خلال الذوق وإنارة هذه الأحداث إنارة تقوي رغبة القارئ فيها والزج به في عوالمها.

نريد أن نخرج بالتلاميذ عن النهج المألوف لمعالجة النصوص معالجة لغوية، إلى معالجة استكشافية، تميظ الغشاوة المترسبة بين العقول والعوالم السحرية التي تنطوي عليها النصوص الأدبية، والتي هي في حاجة إلى الاستعانة بمثل هذا المنهج الذي يوفر مفاتيح الدخول إلى الأروقة المتوارية وراء أبواب النص السريّة، التي لا تظهر بالضرورة لكل الأنظار، ولا تتجلى على السطح من خلال البنية السطحية للنصوص، لكنّها تتواجد خلف ستائر لم يتسنّ للنقاد إزالتها إلا بعد ظهور هذه المناهج الجديدة لدراسة وتحليل نصوص الأدب.

إنّ الابتكار والإبداع إحدى خاصيّات العقل البشري، وليس هناك إنسان غير قادر على الإبداع على الإطلاق، إلّا أن يكون به خلل عضوي أو عقلي، يمنع الدماغ من أداء وظائفه الفكرية. أمّا إذا كان سويًا فيكون قادراً على العطاء الإبداعي وتوليد الأفكار غير المسبوقة، شريطة توفير المحيط المناسب: «جميع الناس ومنهم الطلاب الأسوياء موهوبون بدرجات، وأنهم يملكون الاستعدادات للإبداع والابتكار بمستويات متفاوتة إذا توافرت لهم البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية المحفزة والمشجعة»¹.

نستنتج من ذلك أنّ التكفل بتنمية قدرات التلاميذ على التفكير بهذه الأساليب الجديدة هي من مهام

¹ كاظم عبد نور، مقالات وقراءات وتأمّلات في علم النفس وتربية التفكير والإبداع، ديونو للطباعة والنشر، الأردن، 2005، ص 172.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

المؤسسات، والأفراد الساهرين على التربية والتعليم، وبناء البرامج والمؤسسات، سعياً وراء تخريج أجيال جديدة للمجتمع، مهمتها التفكير السليم المواكب للعصر وتغطية النقائص المسجلة وتقليص من عمق وعرض الفجوة بين ما هو متوقّر لدينا وما أبدعه خصومنا الثقافيون، والفارق الكبير في التصوّرات المؤلّدة عندهم والتفكير العقيم القابع على عقولنا: «من الضروري العمل على تنمية قدرة الطلاب على التفكير ليكون عملهم على درجة عالية من الإتقان وبالتالي يصبح إبداعياً ومنتجاً. ويجب أن يتم ذلك في بيئة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار الاهتمام بمتغيرات العصر، والنظر إلى المستقبل خصوصاً، علماً بأنّ المعارف، كما يشير العلماء، تتضاعف كل ثلاث إلى خمس سنوات».¹

أولاً: مهارات التفكير الإبداعي.

بعض من المهارات الضرورية يتطلب اكتسابها خوض تعلّمها بإرادة ونيّة خالصة فقط، وليس تعلّمها يستوجب خصوصيات تتوقّر في التلميذ. وهي في متناول التلميذ العادي. وتّضح أنّه لا مناصّ من تعلّمها كي يتحوّل التلميذ إلى المتعلّم المبدع من حيث التفكير. هذه المهارات حدّدها أحد الباحثين في مهارات ثلاث هي كالتالي:²

- الطلاقة: تتمثّل في القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار الجيدة والصحيحة وتمثّل الإبداع في جانبه الكميّ.
- المرونة: ويراد بها إنتاج أفكار غير متوقعة يولّدها الشرح بتقديم الآراء والمساهمة في الحلول وإحداث التغيير وسهولة الانتقال من فكرة إلى أخرى دون تأخّر.
- الأصالة: تعني إمكانية توليد أفكار لم تكن في الحسبان، وإظهار أمور غير مألوفة، تأخذ شكل التميّز والتفرد لدى التلميذ.

¹ محمد حمد الطيبي، تنمية قدرات التفكير الإبداعي، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2007، ص 144.

² عدنان يوسف، علم النفس المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان 2004، ص 277.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

إنّ معالجة النصوص عملية تستدعي اليوم مهارات ذات الصلة بالتفكير الإبداعي، تنطلق من فهم النصّ واستشعار العلاقات بين مكوناته اللغوية الصغرى، وصولاً بالتلميذ إلى تصوّر من المعاني التي ترتسم في ذهنه بفعل المجهود العقلي للتلميذ عندما يستعمل فيه تلك المهارات للتفكير الإبداعي، وينتظر أن تكون النتائج قد عرفت تحسّناً: «يعتقد الباحث أنّ استعمال طرائق التدريس وأساليبه التي تهتمّ بتضمين مهارات التفكير الإبداعي في تدريس موضوعاتها، ربّما سيكون مردودها إيجابياً على فهم تلك النصوص الأدبية واستيعابها من قبل الطلاب. ومن خلال ممارستهم لمهارات التفكير الإبداعي يستطيعون أن يصلوا إلى حلول فريدة ومميّزة، لم يصل إليها أحدٌ، لا بكيفيتها ولا بنوعيتها».¹

أ. مهارات التفكير

- تعريف المهارة

يجب أن يعلم التلميذ في المرحلة الثانوية، أنّ المهارة تُستخدم من قبله بصفة تلقائية، لكنّه لا يدري بأنّه يستعمل شيئاً اسمه المهارة. كما أنّه لا يعلم نوع المهارات التي يستخدمها. وإذا تباينت تعريفات المهارة بين اللغويين، فإنّ ذلك يعود إلى تباين الميادين التي ترد المهارة في حقولها المعجمية المختلفة. بصفة شاملة، فإنّ المهارة تعرّف بأنّها: «أي شيء تعلّمه الفرد ليؤديه بسهولة ودقّة، وتعرف المهارة الرياضية بأنّها القدرة على استخدام الأساليب الرياضية الإجرائية، مثل إجراء العملية الحسابية، والاستقراء، والاستدلال، والتجريد».² فهي تعني إذن أشكال التصرف المنظم والموجّه الذي يتعلّمه الإنسان أو يكتسبه، وهي كذلك: «الكفاءة والجودة في الأداء»³، ويسعى من خلاله إلى تحقيق هدف محدّد،

¹ عبد الهادي، نبيل وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص 61.

² حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 2003، ص 302.

³ ابن عيسى صلاح الدين، مهارات مهنة المكتبات والمعلومات ووظائفها المتجددة من خلال الأدلة المرجعية الريادية في أوروبا وأمريكا، مجلة اعلم عدد 11، 2012.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

في أقصر وقت ممكن. وتلتقي في هذا الفعل كلّ خصائص السلوك الماهر، وهو كذلك القدرة على الأداء والتعلّم الجيد وقتما نريد. ومن معانيها أنّها: «تعرفّ المهارات ضمن مفاهيم تقنية، لتنظيم سلوكي مكتسب من أفعال وأنشطة وقدرة ذهنية، قابلة للتطبيق الأفضل على واجبات معرفية عدة، بالإضافة إلى قيم وأخلاق والمواقف المهنية، ما يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة».¹

ب. المهارات في التربية والتعليم

المهارة صفة الماهر، من أهمّ محطات التربية عند الأمة محطة "اقرأ"، وهي أهمّ محطة للتعليم عند العرب على الإطلاق، وهي المرحلة التي بدأ فيها نزول القرآن على الأستاذ الأوّل للبشرية بدءاً بلفظ "اقرأ"، فقد عرفت المهارة عنده من خلال الحديث الشريف: «مَثَلُ الْمَاهِرِ بِالْقُرْآنِ مَثَلُ السَّفَرَةِ»، وهذا حديث مرفوع، له تكملة عن عائشة، عن النبي صلى الله عليه وسلم، قال: «مَثَلُ الْمَاهِرِ بِالْقُرْآنِ مَثَلُ السَّفَرَةِ الْكِرَامِ الْبَرَّةِ، وَمَثَلُ الَّذِي يَقْرَأُهُ، وَهُوَ عَلَيْهِ شَاقٌّ لَهُ أَجْرَانِ».² والماهر بالقرآن هو الذي يحسنه تجويداً، وترتيلاً، وتفسيراً، وتطبيقاً. و«هي السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة لعملية التعليم، والقيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان، مع اقتصاد في الجهد المبذول».³

المهارات أشكال متعدّدة، منها ما له علاقة بالمعلّم، ومنها ما يتعلّق بالتلميذ يهّمنا جانب منه في بحثنا. ويخضع اكتساب المهارات لترتيب زمني، منها ما يتقدّم ومنها ما يتأخّر، تبعاً للمراحل الدراسية، لأنّ اكتساب بعضها يستوجب اكتساب قبلي للبعض الآخر، كالمهارات الأساسية المتمثلة في القراءة

¹ عبد الوهاب قسم سيد بشير ومعتصم الحاج عوض الكريم، اتجاهات بناء القدرات وتقنية المهارات بمقرّرات تقنيات المعلومات: http://arab-aqli.org/media-library/pdf/AFLI24_Abdel_fatah_2013.pdf

² وَأَخْرَجَهُ مُسْلِمٌ، عَنْ قُتَيْبَةَ، عَنْ أَبِي عَوَانَةَ، كِلَاهُمَا عَنْ قَتَادَةَ.

³ حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 2003، ص 302.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، التي تصلح كأساس لبناء المهارات الدراسية الأخرى. والذي يهّمنا منها يلي:

– مهارات الإبداع العلمي

مهارات الإبداع نظام من القدرات العقلية الخاصّة، تبرز عند التلميذ انطلاقاً من المعارف المتوفّرة لديه والتفاعل بين العمليات العقلية وإجراءات يتدرّب عليها، كجزء من تلك المعارف المتوفّرة والتمثيل الذهني للمهارات. يأتي التقويم المستمرّ لتنميتها والتأكّد من اكتسابها: «وتنمو مهارات الإبداع من خلال أبعاد معرفية (قاعدة معلومات قابلة للتطوّر) ووجدانية (مناخ إبداعي مناسب يساعد على إبداء الميول والاستعدادات والتجرّد من التفكير الشخصي والتحيز للأحكام النمطية والصبر على غموض الفكرة والتسامح مع المعلومات الناقصة)»¹. من علامات اكتساب المهارات، اختزال الوقت والجهد لمعالجة المعلومات، والوصول إلى المقاصد، وسرعة استرجاع المعلومات، وتطبيق القواعد تطبيقاً سليماً.

– مهارات التفكير الناقد

حينما يواجه التلميذ القضايا بسلوك يجوز وصفه بالواعي والرزين والمؤكّد، في عملية استغلاله لمعطيات، سعياً من خلالها إلى الوصول إلى نتائج محدّدة، مقنعة بالنسبة له ولمن يهّمهم أمر بهذه النتائج، عندها نحكم على التلميذ بأنّه يمتلك منظومة مهارات تساعد في تصرّفات المنظمّة. ولا يمكن أن يحصل ذلك إلاّ مع تلميذ صاحب تفكير ناقد، كما يعرفه أصحاب الميدان: «هي مجموعة من مهارات الفكر تُطبّق بوعي وترو وثقة، أمام معلومات يسعى من وراءها إلى حلّ نهائي واستخدامها لاستنباط الخلاصة، أو بالمناقشة مع طرف ثالث يرغب في تفسير لا تحكمه تفسيرات مسبقة. والتفكير الناقد هو المحاولة العقلية

¹ حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 2003، ص 302.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

من جانب الفرد لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء مجموعة من المبادئ العقلية والمنطقية، لمعرفة الأدلة وتعرّف النتائج دون القفز عليها»¹.

– مهارات الفهم القرائي

يكون رأس الأمر في هذه المهارات هو الفهم، حيث تؤدي الخبرة الفردية للتلميذ دوراً كبيراً في تفسير الظواهر التي يقع عليها نظره، بحيث يجب أن تُعرض كلّ المعاني المنبثقة عن تلك الظواهر على التجربة الشخصية التي تتفاعل معها من أجل فكّ رموزها وتفسيرها ونقدها وتدوّقها وتطبيقها في النهاية. ويمكن تفسير ذلك بالقول: «مهارة الفهم القرائي عملية عقلية تكون فيها الكلمة هي الوحدة الأساسية للفهم، وهي الرمز الذي يمكن من خلاله إدراك المتعلّم للمعاني الضمنية للنصّ، والأفكار الرئيسية، والقدرة على تتبّع التسلسل، وتصوّر النتائج المتوقعة»².

– الاستقصاء

إنّ نجاح العملية التعليمية اليوم يتطلب تنمية تفكير التلميذ بما يتناسب مع المرحلة التاريخية التي يعيشها العالم، ومواكبة ركب الأمم التي نعيش بينها وتفاعل معها سياسياً واقتصادياً، كي نضمن استمرار وجودنا، وبقاء أمورنا بيدنا. وتخضع تنمية التفكير لتعلّم الكيفية الفعّالة، باكتساب مهارات لا يمكن للتفكير أن يكون فعّالاً بدونها،³ والانتقال بالتدريس إلى وضعية إبداعية، أساسها الاستقصاء العلمي القائم على الاعتراف بالتلميذ على أنّه أهمّ محور في عملية التعليم، واعتقاد مسبق بامتلاكه معارف معيّنة في شتّى ميادين الحياة، هي في حاجة إلى عملية صقل وتنقية من النقائص، لكونها غامضة، في حاجة إلى توضيح، أو ناقصة، في حاجة إلى تكملة، أو خاطئة، في حاجة إلى تصحيح، أو مقتضبة، في حاجة إلى توسعة

¹ المرجع نفسه، ص 304.

² يُنظر: حسن شحاتة وزينب النجار، مرجع سابق، ص 305.

³ المرجع نفسه، ص 106.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

وإضافة معارف جديدة، وذلك من خلال السؤال والجواب كوسيلة أساسية لتغذية التلميذ بالمعارف، أسئلة مستنطقة لقدرات التلميذ، تدفعه إلى جواب أساسه معلومات تكون بحوزته، ومواجهة الأجوبة بردود تشدّه إلى الحوار والاستمرار في بذل الجهد لتحسين الإجابة. ويقتصر اكتشاف المعلومات على المعلم وحده، بتوجيهاته التلميذ وإرشاده إلى مصادر بحث عن المعلومات بنفسه، مناسبة وتتّصف بالمرونة. ويؤدّي الاستقصاء إلى إيصال التلاميذ إلى معارف جديدة باستغلال خبراتهم الذاتية. ونركّز في بحثنا على جعل الاستقصاء ينبني على أنواع من الأسئلة ذات العلاقة المباشرة بالتفكير الإبداعي، لا بدّ من التفكير في وضعها.

ثانياً: أسئلة التفكير المتمايز

تتخلّل في هذا النوع من الأسئلة الملكات العقلية الخاصّة بالتلميذ، فيطلق العنان لعقله ويتركه يعمل على السؤال ويتفاعل معه، فيأتي الجواب مجرداً من كلّ التأثيرات الخارجية عن التلميذ، فيكون هذا الجواب حاملاً لبصمة التلميذ متميّزاً عن غيره: «هذا النوع من الأسئلة يتطلّب من التلميذ ممارسة التفكير المبدع، ناظراً إلى السؤال المطروح من الزاوية التي تروق له، ومستخدماً التفكير المجرد في التوصل إلى الإجابة المناسبة من وجهة نظره».¹

نخلص من خلال هذا التعريف إلى أنّ التلميذ لا يكون مجبراً على الإتيان بأجوبة نمطية، ينتظرها الأستاذ منه للحكم عليها بالخطأ أو الصواب، أو أن يكون هناك جواب نموذجي مرجعي يُحتكم إليه؛ تلك هي الأسئلة التي تمنح التلميذ الحرّية المطلقة لإعمال التفكير الإبداعي، فيتحرّر من النمط المألوف من الأفكار، وهكذا نمكّن التلميذ من التعبير عن حقيقة شخصيته غير المقلّدة لغيرها والمستقلّة بنفسها وأفكارها.

¹ حسن شحاتة وزينب النجار، مرجع سابق، ص 33.

أ. الأسئلة السابرة

قد تأتي إجابة التلميذ غير دقيقة في بعض الأحيان، فيدفعه هذا النوع من الأسئلة إلى تصويب الإجابة وتوجيهها نحو الصحة والدقة، أي تساعده على صقل أجوبته وتقديمها بالشكل الذي تبلغ به الغاية. وهذه الأسئلة تطالب التلميذ بتوضيح إجابته أو التقنن في زيادة التفاصيل، فتدفع التلميذ إلى نقد موقفه: «أسئلة يبينها المعلم على إجابة التلميذ أو عبارته، بقصد مساعدته على إعادة النظر فيها من أجل تصحيحها أو تطويرها لتكون أكثر دقة أو تخصيصاً أو تفصيلاً أو تدعيماً».¹ ويُستبعد أن تُعدّ هذه الأسئلة سلفاً، لأنّها كما قلنا، تُبنى على إجابة يدلي بها التلميذ المعنى بالسؤال.

ب. أسئلة عمليات التفكير العليا

يجب ألاّ يُبقي على التلميذ في مستوى سطحي من الإجابة، مستوى الوصف واسترجاع المعلومات، لأنّ التفكير الإبداعي يتطلّب تجاوز هذه المرحلة إلى مستوى أسمى، يجعل التلميذ يُعمل قدراته في المقارنة وملاحظة الروابط بين الأفكار ونقاط التباين والتوافق، واستخراج العناصر الفاعلة في النتائج، ثمّ تنظيم الأفكار حتى يسهل استغلالها استغلالاً فعّالاً. وبذلك تُصبح إسهاماته الفكرية في الموضوع أكثر غزارة من إسهامات ذاكرته: «هذا النوع من الأسئلة يتطلّب من التلميذ إجابات تتعدّى حدود تذكّر الحقائق أو وصفها، فهو مطالب هنا بالمقارنة بين المفاهيم والمبادئ والربط بينها، وربط الأسباب بالنتائج والتصنيف والتعميم. وبعبارة أخرى، فإنّه يكشف أكثر ممّا يتذكّر».² وبذلك نبلغ بالتلميذ مستوى القبول أو الاستجابة، فيصبح بمقتضى ذلك مقبلاً فعلياً على ممارسة الأنشطة المترتبة عليه في القسم بحماسة ومن تلقاء نفسه، فيقتنع بأدائها طوعاً وعلى الوجه الحسن، دون حاجة إلى ترغيب أو ترهيب أو مكافأة.

¹ المرجع نفسه، ص. 33-34.

² المرجع نفسه، ص 34.

المبحث الثاني: التحليل الأجناسي

أولاً: أهمية التحليل الأجناسي للنصوص

مسألة الأجناس الأدبية متعلّقة بالنثر، ولم تحظ باهتمام النقاد قديماً، إذ كان الاهتمام منصباً على الشعر، مع العلم أنّ النثر لم يعرف تطوّراً إلاّ بعد الحاجة إليه في الدواوين والرسائل الديوانية. أمّا الدراسات الأدبية بالمدلول المعاصر، فقد تزامنت مع ظهور أجناس أدبية كالقصة والرواية والمسرحية، نتيجة الاحتكاك بالغرب، وصار الاهتمام بالأجناس ضرورياً، استند إلى الدراسات الغربية، التي سبقت التصنيفات العربية الحديثة للنصوص.

ثانياً: الأجناس بين اللغة والاصطلاح

أ. بين النوع والجنس

النوع أعمّ من الجنس أخصّ منه، وهو الضرب من الشيء، والجمع أنواع.¹ وحتى تكون القراءة ناجعة ومجدية، لا بد لها أن تنطلق من تحديد الجنس مسبقاً ليكون التحليل متناغماً مع نظريات القراءة المعاصرة. وفي التعريف اللغوي للجنس يقول الخليل: «كلّ ضرب جنس، وهو من الناس والطير والأشياء جملةً، والجمع أجناس».² وغير بعيد عن هذا المعنى، يقول ابن منظور: «الجنس: الضرب من كلّ شيء، وهو من الناس ومن الطير، ومن حدود النحو والعروض والأشياء جملة، والجنس أعمّ من النوع، ومنه المجانسة والتجنيس».³

ب. التعريف الاصطلاحي للجنس والنوع:

¹ ابن فارس، مجموع مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، مركز الإعلام الإسلامي، ج. 1، مادة "جَنَس"، 1404هـ، ص. 486.

² المرجع نفسه، مادة "نَوْع".

³ ابن منظور، لسان العرب، دار لسان العرب، بيروت، مجلد 3، مادة "جَنَس".

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

تكاد التعريفات الأدبية تتفق على وحدة المصطلحين، وأنّ الجنس أو النوع يشيران إلى تنظيم عضوي لأشكال أدبية. ونحن في حاجة إلى تعريف أقلّ تعقيداً وأكثر تداولية، كالذي ورد عند رشيد يحيوي في قوله: «genre مصطلح فرنسي يدلّ على نوع kind، نمط type أو طبقة أدبية. والأنواع الكلاسيكية المعروفة كانت هي: الملحمة، والتراجيديا، والغنائي، والكوميديا، والساتيرية، يضاف إليها حالياً: الرواية، والقصة القصيرة».¹ ويعدّ الاختلاف في الاستعمال عند العرب اختلافاً شكلياً، ما دام المصطلحان ترجمة لـ لفظتي genre وkind: «وبعيداً عن التصور الفلسفي المنطقي لأرسطو، لا تعطي هذه الدراسة أي فرق في الدرجة أو القيمة للكلمتين العربيتين».²

ثالثاً: دور الجنس في تحليل النصوص

إنّ الحديث عن الأجناس ضرورة في الدراسات المعاصرة للنصوص. ولا يمكننا فصل مسألة الأجناس عن النصوص لأنّه: «من جهة نمّلك النصوص، ومن جهة أخرى نمّلك الأجناس. قبل هذان المفهومان كحقائق أدبية واقعية، لكنهما ينتميان إلى أنظمة مختلفة في الواقع، لأنّ الأجناس هي جوهر النصوص ومبدأ تكوينها».³ ولا يمكن تقديم مسألة الأجناس كمجرد مشكلة بسيطة للتصنيف، ما يؤدي إلى الانحدار بقضية الأجناس إلى أن تُصبح علاقة انتماء شكلي بسيط، فتصبح دراسة العلاقات بين النصوص والأجناس محدودة في خلق معايير متبادلة نتعرّف بها على النصوص.

أ. التعريف الأنسب للمرحلة الثانوية

¹ رشيد يحيوي، مقدمات في نظرية الأنواع الأدبية، أفريقيا الشرق، ط 2، 1991، ص. 6.

² المرجع نفسه، ص. 8.

³ جان ماري شيفير، ما الجنس الأدبي، ترجمة: غسان السيد، اتحاد الكتّاب العرب، 1989، ص. 32.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

كلّ هذه التعريفات فيها من الجهد الفلسفي ما قد يتجاوز حجم التلميذ من الاستيعاب في المرحلة الثانوية. ومن أجل تبسيط الأمر نتقدّم إليه بالتعريف التالي: «الجنس الأدبي هو النوع الأدبي: هو من القوالب الأدبية التي يستعملها مبتدعها لصبّ إبداعه فيها، فالقصّة جنس أدبي، والمسرحية جنس أدبي... ولكلّ جنس أدبي قواعد خاصّة، ومفاهيم خاصّة، لا يجوز أن يخرج عنها. وقد ظهرت ثورة على الأجناس الأدبية في أواخر القرن التاسع عشر، أساسها التحلّل من القواعد والمفاهيم. والكلمة فرنسية الأصل "genre" بمعنى النوع».¹

ب. تداخل الأجناس

«ولكلّ جنس مجموعة من السمات، والخصائص الأسلوبية التي تميّزه عن غيره من الأجناس الأدبية الأخرى، ويفرد بها. كما أنّ حضور هذه السمات في هذا التجمّع أو ذاك لا يعني انتماء العمل الأدبي إلى هذا الجنس دون غيره».² ولا يتسع الأدب العربي لجنس واحد من الأجناس، ولا تنتمي كلّ النصوص الأدبية إلى جنس أدبي واحد، ممّا يؤكّد وجود أجناس أدبية كثيرة، بينها تشابهات واختلافات من حيث السمات والخصائص الأسلوبية، تتمايز بها النصوص تبعاً لأجناسها. لكننا في الوقت نفسه، لا يمكننا أن نقع على نصّ من النصوص إلّا وطُرحت مسألة انتمائه إلى جنس بعينه. ونظراً لتداخل الأجناس، بسبب تشاكل السمات والخصائص المختلفة داخل النصّ الواحد، أو وجود بعض السمات فيه لا تعني بالضرورة انتماءه إلى جنس بعينه.

ج. الشفرة البصرية

نستهلّ الشفرة الحسيّة بالرؤية أو الشفرة البصرية، التي تحدّدها وتتحكّم فيها ظروف ثقافية معيّنة

¹ محمد التونجي، المعجم المفصّل في الأدب، دار الكتب العلمية، ط 2، بيروت 1999، ص. 332.

² برهم عطية، في تداخل الأجناس الأدبية، مجلّة تشرين الآداب والعلوم الإنسانية، المجلّد 33، العدد 2، 2011، ص. 106.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

غير مرئية: «غير ظاهرة، تنظم كيفية توجيه الناس أنظارهم بعضهم لبعض (ويتضمن ذلك تحريم بعض طرق النظر إلى الآخر)»¹ وتكون هذه الشفرة أقوى دلالة عندما يستخدمها الشخص في محيطه الذي ينتمي إليه ثقافياً: غض الطرف على الجارة، وعدم التجسس على الجيران بالعين؛ وهذه تختلف من وسط ثقافي إلى وسط ثقافي مغاير... «يتلقن الأولاد النظر إلى محدّتهم، وعدم الحملقة بالغرباء، وعدم التحديق في بعض أجزاء الجسد: على الناس النظر إلى محدّتهم كي يُبدوا مهذّبين، وعدم التحديق بمن لا يجوز النظر إليهم، ومراعاة المكان. مثال ذلك أنّه لا يجوز التحديق بالمشوّهين»².

يختلف السلوك في هذا الشأن بحسب ثقافة المجتمع، والأمثلة كثيرة جداً، لا يسعنا أن نتعرّض لها كلّها، فهي بعدد المجتمعات البشرية، والذي أردناه من هذا الجزء من المبحث، هو شحن وعي التلميذ في المرحلة الثانوية ليعلم أنّ للعين دوراً في الدلالة على المعنى، وكذا بقية الحواس، وعلى ذكرها نمرّ إلى اللمس.

هدفنا من هذا الفصل، هو تدريب التلميذ للمرحلة الثانوية على أنواع التحليل : التيماتولوجي (الموضوعاتي)، الأجناسي ، السردّي، تحليل الشخصيات بأبعادها النفسية والاجتماعية، باستعمال مخطط غريماس، وفق مختلف التقطيعات للنصّ.

هـ. التحليل السيميائي

تعدّدت مقاربات لسانيات النصّ على المستويين النظري والتطبيقي، ونسجت علاقات لها بعدة مفاهيم، منها "تحليل المضمون"، واتخذت لها وسائل لتحليل الخطاب باختلاف أجناسه، ممّا أدّى إلى تجاوز المسائل والموضوعات والمنهجيات التي تعمل عليها الرؤية البنيوية والتوليدية. من جهة ثانية،

¹ دانيال تشاندلر، أسس السيميائية، ترجمة: طلال وهبة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2008، ص. 262.

² Michael Argyle, Bodily communication, 2nd Ed. London 1988, p. 158.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

فإنّها تتعامل مع مفهوم عالم الخطاب (l'univers du discours) وتعالجه بكيفية تناسبها، معالجة تتجلى من خلالها عناصر المعالجة الذهنية، ممّا يفرز لها علاقة بالمتلقّي في المراحل المختلفة من تحكّمه في مختلف النصوص إدراكاً وتفسيراً، وذلك بالاستناد إلى نماذج المعلومات المتوفرة في وقت واحد: عناصر معجمية: آثار نحوية، أو معطيات سياقية¹.

وهنا لا بدّ من العودة إلى التذكير بالفرق بين النصّ والخطاب، حيث: «... يبنّي النصّ على النصّية، والعلاقات التراتبية للوحدات المتوالية، وتميّزه باستقلاله الشكلي، وتنظيمه الداخلي، فإنّ الخطاب يركّز على الخطابية أو التلقّظية، بمعنى أنّ الخطاب يرادف الملفوظ»².

طرحنا هذه الفكرة حتى لا نترك للقارئ مجالاً للخلط بين الخطاب والنصّ، نظراً للتداخل الكبير بين لسانيات النصّ وتحليل الخطاب. وعلى الرغم من أنّ النصّ أشمل وأعمّ من الخطاب، في المجال السردي، فإنّ فكرة النصّ تحيل إلى تضمّنه القصّة بما يكوّنها من أحداث وشخصيات وفضاء. كلّ ذلك من حيث الدلالة. بينما يتجلى الشكل في المنظور الخطابية في السرد، وزمن السرد، والأصوات اللغوية والأسلوبية. ومن حيث الدلالة يبرز الحديث عن النصّ ومن حيث الشكل يتحوّل الحديث إلى حديث عن الخطاب، ما أدّى إلى بروز صيغة "لسانيات النصّ أو لسانيات الخطاب"³.

توصّلنا إلى خلاصة مفادها أنّ النصّ بناء لا تدخل فيه العناصر المكوّنة للتواصل، بمقابل الخطاب، حيث الجزء الأكبر لبنية الخطاب يتأسّس بالعناصر التداولية، من إنجاز وتلقّظ. أو كما يقول ميشال آدم النصّ مضافٌ إليه ظروف الإنتاج. والخطاب، كي يكون خطاباً لا بدّ من مصاحبة النصّ لظروف إنتاج الخطاب نفسه، أو هو فعل خطابي أنجز في محيط معيّن.

¹ روبول آن، وموشلار، جاك، "التداولية اليوم: علم جديد في التواصل"، ترجمة: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، الطبعة الأولى، 2003.

² جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النصّ، شبكة الألوكة، ط 1، 2015، ص 9.

³ المرجع نفسه.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

هذا هو النصّ والخطاب الذي تُعنى به لسانيات النصّ، بنسيجه من حيث الاتساق والانسجام والانتظام، وكذا الاهتمام بكيفية بناءه وتركيبه. من هنا يتوجّب علينا التذكير بماهية لسانيات النصّ وتعريفها بمبحثها وموضوعها، في وضوح وبعد عن اللبس، وسهولة فهم من قِبَل تلامذة الثانوية. على ضوء ما سبق في الفصول السابقة، نقول أنّها اللسانيات التي تجاوزت الجملة، إلى دراسة النصّ والخطاب، والتعرّف على الأبنية التي تساعد على تحوّل ملفوظ من جملة إلى نصّ أو خطاب، بالانتقال من التعبير الشفوي إلى المكتوب النصّي، وهي التي تدرس النصّ وتحلّل الخطاب، من زاوية أنّ النصّ مجموعة جمل مترابطة في الشكل والمحتوى. وعلى التلميذ، أن يعي بأنّ لسانيات النصّ فرع من فروع علم اللسانيات، يدرس النصّ كبنية موجّهة للتواصل والإبلاغ في سياق محدّد، حسب "فان كايك Van Dijk" في حديثه عن وظيفة الخطاب: «يصبح الخطاب خطاباً إذا ارتبط بالفعل التواصلية بشكل من التتابع بتنسيق وانتظام، أي أنّ البعد التداولي يجب ألاّ يأخذ في الحسبان الشروط المتعلقة بالجملة، عوض التركيز على مقتضى الخطاب. ونحدّد أهدافاً سامية لهذا الكتاب، في كشف وتبيان علاقات التتابع والتنسيق والانتظام بين النصّ والسياق التداولي»¹. ويكون وصف النصّ أو الخطاب، من الجانب اللساني والنحوي، هدفاً لهذه اللسانيات، على المستويات الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية، والتداولية، والبلاغية. وكلّ مدرسة تصف الجمل حسب مبادئها التي قامت عليها، على أساس أنّ النصّ جملة كبرى، وكلّ ما ينطبق على الجملة الصغرى ينطبق على الجملة الكبرى.

جاءت الهزّة القوية من Emile Bénveniste من بين أربعة أوجه، انحرفت كلّها عن التقليد البنيوي الذي يركز على العلامة اللسانية كما يحددها "سوسير Saussure" الذي ظلّ يتساءل، بدون انقطاع، عن

¹ فان دايك، النصّ والسياق، ترجمة عبد القادر قنيني، دار النشر أفريقيا الشرق، المغرب 2000م، ص 20.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

"الذي يفصل" والذي "يوحد" اللغة نفسها، وما هو "خطابي"، في حديث عن "اللغة" و"اللغة الخطاب" بالقدر الذي يتطرق فيه إلى "الكلام".¹

أطلّ "بنفنيست Bénéveniste" ليمدّد طريق البنيوية، بالإشارة إلى تفرّع اللسانيات إلى ميدانين متكاملين على مستوى التحليل اللساني، بالقول بأنّه مع الجملة قُطِعَ شوطٌ، مع الدخول في مجال جديد، ثمّ أردف قائلاً: «الجملة هي وحدة خطابية... الجملة عبارة عن وحدة، فهي مقطع خطابي... وهي وحدة كاملة، تحمل معنى ومرجع: معنى لأنّها مزوّدة بالمعنى، ومرجع لأنّها تشير إلى موقف معين». ²

النصّ من منظور لسانيات النصّ، فضاء ممتدّ وشاسع من الجمل والفقرات والمقاطع والامتاليات مترابطة شكلاً ودلالة ووظيفة، ضمن سياق تداولي وتواصل محدد، يحمل مقصديات، هدفه الإبلاغ أو الإمتاع أو الإفادة أو التأثير أو الإقناع أو الاقتناع أو الحجاج... أضف إلى ذلك أن كل نصّ يتوفر على خاصيّة كونه نصّاً، يمكن أن يُطلق عليها "النصيّة"، وهذا ما يميزه عما ليس نصّاً.³ وفي الوقت الذي استمرّت فيه النظرية السيميولوجية معتمدة على البنيوية السوسيرية، تحوّل المعنى في تكوينه، إلى الاعتماد، على النظرية التلقظية، لتتبيّن بعد ذلك ضرورة تجاوز المفهوم السوسيري للعلامة كمبدأ وحيد، تعتمد عليه بنية اللغة ووظيفة اللغة في آن واحد، ليمرّ هذا التجاوز عن طريقتين:

– التحليل اللساني الداخلي، بفتح أفق جديد لوضوح المعنى لدى المتلقّي، متعلّق بالخطاب، نطلق عليه اسم الدلالة التي تختلف عن دلالة العلامة عند سوسير السيميائية؛

– تحليل عابر للسانيات، للنصوص والمؤلّفات.

¹ SAUSSURE, F., Écrits de linguistique générale, éd. Gallimard, Paris 2002, p. 95.

² BENVENISTE, É. (1966), «Les niveaux de l'analyse linguistique». In : Proceedings of the Ninth International Congress of Linguists, La Haye : Mouton, ch. X.

³ محمد خطابي، من كتاب "لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب" ط2، 2006، ص 13.

المبحث الثالث: المقاربات التطبيقية

تعتمد لسانيات النصّ، في معالجتها التطبيقية، منهجية لسانية خاصّة بها، تطلّ النصوص والخطابات باختلاف أجناسها، تقوم على مبادئ وعناصر لغوية، هي ثمرة جهد معرفي شاقّ وطويل المدى، نتج عن تركم زمني ممتدّ إلى يومنا هذا، شملت مستوى نظرياً، نرجو أن نكون قد أعطيناه حقّه في الفصول السابقة، ومستوى تطبيقي، يتوزّع إلى موضوعات ذات الأهمية القصوى، نرتبها كما يلي:

– العالم الخطابي للنصّ موضوع الدراسة، والنظر إلى الظروف التي أدّت إلى ظهوره والسياق والأبعاد الزمكانية؛

– النظر في المرامي التداولية للنصّ؛

– معالجة الواقع خارج اللسانيات، في خطوة تتجاوز النظرة البنيوية التي تقصي الواقع خارج اللسانيات.

الخطوة الأخيرة تُتجزّ من خلال:

أولاً: طرق المعالجة

أ. معالجة الداخلية التصنيفية للنصّ

يتعلّق الأمر بالبنية الداخلية للنصّ، بمكوّناته الداخلية، التي تستجيب لنوعية النصّ وتتأثّر بها. أضف إلى ذلك ما يتعلّق بالإطار العام للنصّ «ومن ثمّ اتّجه التحديد إلى التركيز على عامل داخلي نصّي، أو عامل خارجي نصّي أيضاً، والميل إلى التوفيق بينهما في بعض الاتجاهات النصّية»¹. ومن ثمّ يتكوّن النصّ عبر التحام الجمل واتساقها، نسيجاً وانتظاماً، وترابطها عضوياً وموضوعياً، ويلاحظ أنّه عبر

¹ سعيد حسين البحري، علم لغة النصّ: المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان، 1977، ص 59.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

امتداد مساحة النصّ، تتشكّل الفقرات والمقاطع والمتواليات التي تشكّل في الأخير ما أُصطلح على تسميته بالنصّ... ويتميّز النصّ إذن "عن اللانصّ بمجموعة من الضوابط التي تتمثّل في كون النصّ يحمل ثقافة، ويعتمد على النظام، وهو قابل للتدوين والتعليم، وينسب إلى كاتب حجة، ويحتاج إلى تفسير وتحويل".¹

ب. تحليل النصوص باستعمال طرائق غير لغوية

هناك مجالات وظيفية متعدّدة، وهي غايات اجتماعية تؤدّيها اللغة المنطوقة أو المكتوبة عندما تشكّل نصوصاً. ويمكن تلخيص هذه الوظائف والغايات في: إبلاغ المعلومات، والتعليم بواسطة هذه النصوص، وعملية الإقناع، وإعطاء التعليمات وإصدار الأوامر، أو تخصيص نصوص للإبداع اللغوي والإنتاج الجمالي...²

1- النظر في النظريات المعاصرة للخطاب باستعمال المفاهيم اللسانية البنيوية؛

2- استعمال المنهج الإحصائي لجرد وإحصاء المفردات الفاعلة في النصّ واستخدام النتائج في التحليل.

كان "فرديناند دي سوسير" الأسبق في تطوير اللسانيات المعاصرة واكتشافه ووضعها للنهج اللساني البنيوي، ممّا أدّى إلى التفكير في تحوّل الدراسات اللغوية للنصوص على مستوى التدريس العامّ. قبل ذلك كان الاعتماد على الدراسات النحوية ذات الطابع المعياري لتحديد الصواب من الخطأ، وتحسين مستوى الأداء اللغوي بإثارة أسئلة للتحقّق من استيعاب الدروس، وهي خطوات تدخل ضمن عملية تفسير وشرح النصوص.

¹ عبد الفتّاح كليطو، الأدب والغرابية، دار الطليعة، ط 1، بيروت 1972، ص 20.

² أنظر فولفجانج هانيه من من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصّي، ترجمة فالح بن شبّيب العجمي، جامعة الملك سعود 1999، ص 185.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

قد يكون أهم ما تتمحور حوله المعالجة ما يلي:

- أ- الموضوعات التي يطرحها الإنتاج الأدبي؛
- ب- قواعد النص المناسبة لكل نص قيد الدراسة؛
- ت- البنى التركيبية والدلالية بخصائصها الجمالية والفنية والفكرية؛
- ث- سلطة النص وسلطة الكاتب وسلطة المتلقي.

اللسانيات الكلاسيكية همها طرق التعبير والقواعد التي يخضع لها التعبير، والدراسات النحوية تتم من خلال استعمال وسائل معينة بهدف تحقيق أهداف يراد من خلالها فهم النص، والفهم هو عبارة عن عملية إعطاء معنى للأشياء.¹ في حين تسعى إلى تسهيل استعمال آليات لتحديد العناصر الصغرى للنص ثم تفسيرها، فتكون الوظيفة في هذه الحالة لغة وصف خاصة تحرك النص، تملؤه وتبنيه وتطوره وتنميته، لتجنب الوقوع في أخطاء التأليف، والقدرة على الإفهام.²

قدّمت لسانيات النص، في قضية تحليل النص واستهداف المضمون، أجوبة هامة تتعلق بمحاور معالجة النصوص المذكورة آنفاً، أدّت إلى تنوع كبير لطرق استعمال النظريات اللسانية، أمام الانكسار والتقهر لبعض التيارات اللسانية عبر العصور، لبلوغها حدّاً أصبحت فيه عاجزة عن التطور أمام التيارات الفكرية الجديدة التي ظهرت إلى الوجود بفضل المجهودات الكبيرة التي يبذلها المفكرون، كسراً للجمود والركود.

نجد هذا المفهوم الجديد لتحليل المضمون غائباً في رؤية اللسانيات البنيوية، «البنيوية فقد حاولت دمج الشكل في المضمون، والدالّ في المدلول (المعنى)؛ لأن الدالّ الواحد لا بد من أن يُنتج مدلولاتٍ

¹ F. SMITH; La compréhension et l'apprentissage , Canada, HRW, 1979, p 103.

(ترجمة مقترحة من جانبنا)

² انظر: صديق بن حسن القنوجي: أبجد العلوم 560/2.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

مختلفةً لشخصين، أو متلقّين اثنين مختلفين، حسب التجارب الفردية، وعليه يصير النصّ واحداً والقراءات متعدّدة».¹ في حين تناولته الدراسات الاجتماعية، وأخضعته لمنهجية للقراءات الموضوعية، خاصّةً لمعالجة ذلك البناء الداخلي للنصوص المختلفة، والذي لا ينتهي، وتتجلى نتائجها باعتماد على مراحل هي كالتالي:

1- تحضير ملفوظات محكمة البنى، تستخدم لتعميم التنوع الذي يمكن ملاحظته على "سطح النصّ"

مما يساعد على مقارنتها؛

2- تحديد المظاهر النصّية كيفاً فكماً؛

3- إنشاء بنية نصّية واضحة تقوم على الإحصاء المعجمي والتراكيب الأساسية؛

4- دراسة الملفوظات دراسة تطبيقية باستعمال لغة وصف خاصّة. كاصطلاح مخصّص للنحو

واللسانيات والبلاغة ودراسة اللغات والنصوص.²

تلكم هي الطريقة التي حاولت لسانيات النصّ إتباعها للوصول إلى استنتاج النصّ بأشكاله المتعدّدة

وتفسيره، ويمثّل ذلك تصوّراً جديداً، أسهم في بناء جانب تطبيقي في تحليل النصّ، يدخل في رصيد

العاملين في حقل لسانيات النصّ، واستمرّت الأبحاث إلى أن وصلت للعمل على العلامة التي تعدّ رمزاً

عالياً من رموز الدراسات البنيوية:

— وجود علامات سيمسائية وأهداف تداولية توجّه النصّ؛

— النصّ ليس في منأى عن السياق، وتنبعث عنه دلالات متنوّعة؛

¹ لكيري حسناء الإدريسي، البنيوية في النقد الأدبي، مدخل تعريفي، صحيفة "قاب قوسين" الإلكترونية، 2015.

² Michelle Lecolle, Métalangage et expression de sentiment linguistique, Editions Modulaires Européennes, Bruxelles 2014, p. 7.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

– وجود بعض العناصر التي تتحكم في تمايز النصوص فيما بينها.

من هنا يمكننا القول بأنّ لسانيات النصّ قد حدّدت لها أهدافاً، وهي تضمّ إلى دراسة الواقع اللغوي، الواقع غير اللغوي للنصّ وهو عالم النصّ، وتأخذ في الحسبان السياق، والبعد النفسي والبعد الاجتماعي، كعوامل مرافقة لإنتاج النصّ، وذلك بتوظيف تقنيات عدّة تعود إلى تحليل الخطاب، لأنّه «يجب على عالم اللغة النصّي أن يبقى بحثه محصوراً في أبنية النصوص وصياغتها، مع إحاطته بالعلاقات الاتصالية والاجتماعية والنفسيّة العامّة»¹، والنظريات التداولية والسيمائية والتلقّي والاتصال واللسانيات الاجتماعية واللسانيات وعلم النفس اللغوي.

ثانياً: المقاربة السيميائية

من بين المقاربات اللسانية التي انشغلت بالنصّ، المقاربة السيميائية التي تبلورت في سبعينيات القرن العشرين، مع كوكبة من الباحثين، من بينهم رولان بارث (Barthes) وجوليا كريستيفا (Julia Krestiva)، وغيرهم، نذكر منهم أليجيرداس جوليان كريماس (Algirdas Julien Greimas)، الذي انفرد بمفهوم "التشاكل" Isotopie، المفهوم الذي سنتحدّث عنه مستقبلاً، ونتنبّاه في الجانب التطبيقي من البحث، ما دام "التشاكل" من أهم المفاهيم الإجرائية التي تعتمد عليها لسانيات النصّ وغيرها من الفروع اللسانية في تحليل النصوص وتبيان أسرارها وتأويلها وتفكيكها وإعادة بنائها. والتشاكل في العلوم التجريبية مثل الفيزياء يعني التماثل، والتشابه، والتناظر والتجانس، والوحدة، وبالتعريف التشاكل معناه خاصيّة المواد المتشاكلية².

¹ فولفجانغ هاين منيه وديتر فيهيفجر، مدخل إلى علم اللغة النصّي، ت: فالح العجمي، الرياض 1998، ص 21.
² Larousse encyclopédique, Isotopie définition. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

لقد قام كريماس باستعارة مفهوم التشاكل من العلوم التجريبية إلى ميدان اللسانيات وتحليل الخطاب، وأعدّه من أهمّ المفاهيم المركزية لتحليل الخطاب، وبناء المعنى، وتحقيق الاتساق والانسجام، واستكناه الدلالة تجريباً وتعقيداً.¹ وما دامت هذه العناصر المتعلقة ببناء المعنى والشكل داخل الوحدات اللسانية، انطلاقاً من الجملة إلى أكبر وحدة لسانية قابلة للتحليل، متعلّقة كلّها بمفهوم التشاكل، وكونه يمتدّ بعد ذلك إلى المستوى التداولي والمقاصدي، فإنّنا سنلجأ إلى هذا المفهوم وما انبثق عنه من المفاهيم الإجرائية لتحليل نصوص المدوّنة التي نحن بصدد دراستها، على النوال الذي سلكه "غريماس".

لقد حظي مفهوم التشاكل في الميادين اللسانية بتصورات عدّة، بدءاً من تصوّر كريماس، وهو الذي استعاره من حقل العلوم التجريبية إلى حقل لسانيات النصّ، والذي ضمّنه كتابه "علم الدلالة البنيوي"، الموسوم (La sémantique structurale)،² ضمن التحليل السيميوطيقي للنصوص، نظرياً وتطبيقاً، وبالأخصّ على المستوى الدلالي. أمّا التشاكل على المستوى الشكلي، فهو فكرة ألقى بها فرانسوا راسنيي François Rastier،³ عندما بدأ الحديث عن الشكل والصياغة المرتبط بالتشاكل.

من هنا نستنتج أنّ التشاكل يكون على جميع المستويات التلقظية، من الجملة إلى النصّ (الخطاب)، بتوالي العناصر المعجمية، والسياقية، «ومن ثمّ، يحقّق هذا التشاكل انسجام الحكاية، وسهولة مقروئيتها، ما دام التشاكل عنصراً أساسياً في إزالة الغموض والإبهام والالتباس أثناء عملية التقبّل والتلقّي. ويقصي

¹ جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النصّ، شبكة الألوكة، ط 1، 2015، ص 127.

² Algirdas Julien Greimas, Sémantique structurale, Recherche de méthode, Presses Universitaires de France, 2002. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ Voir, François Rastier, Systématique des isotopies, Essais de Sémiotique poétique, éd. Larousse, Paris 1972. PP. 80-106. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

هذا التعريف الجانب الشكلي من الخطاب ويركّز على المضمون فقط. بينما التشاكل حاضر على مستوى الصياغة والمقصدية».¹

كان "غريماس" يسعى وراء قراءة منسجمة للحكايات المسرودة، بحيث يمكننا مفهوم التشاكل من إبراز أنّ النصّ السردي، كيف ما كان، يتحدّد على مستويات دلالية منسجمة. وعوض أن نبحت عن المدلول العام لأي مجموعة، يمكن لهذا المدلول العام أن يُرى من خلال الظاهر الشكلي البنيوي اللغوي.²

أ. الجنس الأدبي المعالج ضمن رؤية "غريماس"

اعتماد رؤية «غريماس» يقودنا إلى التوجّه بالتحليل إلى جنس أدبي معيّن له صلة بالسرد والحكي، والسرد في الاصطلاح هو: «الكيفية التي تروى بها القصة عن طريق قناة الراوي، والمروي له، وما تخضع له من مؤثرات بعضها متعلق بالراوي والمروي له والبعض الأخرى متعلق بالقصة ذاتها أي القصّ».³

انصبت أعمال «غريماس» على الحكاية والقصة، واتّضحت الرؤية المعرفية التي أسّسها غريماس، بعد كتابته لمؤلف ضخم تجاوز الثلاثمائة صفحة، درس من خلاله قصّة عنوانها "الصدّيقان" للكاتب "موبسان" – والقصّة قصيرة على الرغم من ضخامة المؤلف، ممّا يثبت علاقة أعمال "غريماس" بالقصة: «اختيار موبسان هو إذن انتماء بشكل آخر لخط "بروب"، مع مواصلة لاستكشاف السيميائية عبر جنس أدبي هو الحكاية».⁴

¹ جميل حمداوي، المرجع السابق، ص 127.

² Greimas A. J., Sémantique structurale, éd. Larousse, Paris 1966, p.53.

(ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ حميد لحميداني، بنية النصّ السردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 2003، ص 45.

⁴ نادية بوشفرة، مباحث في السيميائية السردية، ص 23.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

السيميوطيقا عند بيرس "Peirce"، هي دراسة العلامات، ويعرّفها "غريماس Greimas" بأنها دراسة المجموعات الدالة (النصوص، الصور...).¹ ويدخل ضمن هذه الزمرة كلّ ما يحمل معنى، على الرغم من أنّ المعنى السيميائي يمكن تعريفه بطرق عدّة، وهو لا يتجاوز كونه أحد المعاني المحتملة، ويعدّ التحليل الانفعالي من بين الخطوات الإجرائية المعتمدة لدى غريماس.

ب. المربع التحقيقي وأساسه

يضاف هذا المربع إلى تصميمات أخرى، إلى المربع السيميائي من قبل "غريماس"، وأطلق عليه تسمية "المربع التحقيقي" "carré véridictoire"، وتأتي كلمة "تحقيقي" في معناها الأجنبي "véridictoire"، وهي صفة، في شكل كلمة مفردة ثابتة، لها علاقة بالحقيقة وبالزور، بالكذب، وبالكتمان، وبالتدليس... «تتجلى عندما يلجأ المطوّع إلى أساليب الخداع، والغشّ، والتدليس، والمغالطة، فهو يفرغ الفعل الإقناعي من حجّيته وشرعيته، ويحلّ محلّه التقنيات التطويعية (techniques manipulative)، بما فيها الأدلة المزيفة والمعطيات المغلوطة، لحمل الآخر على تصديق ما يتلقّاه».² هنا تظهر الحاجة إلى البعد الاستيثاق (dimension fiduciaire) بهدف كسب مودّة وثقة الآخر، وكذا البعد التحقيقي (dimension véridictoire)، وفيه إخفاء للحقيقة والتلبّيس والتلاعب بعقل وإرادة المرسل إليه، وإيهامه بأنّ الرسالة صادقة، وتسهيل وصولها، وتحقيق إرادة المرسل على النحو الذي خطّط له، بالمرور من الحجاجية إلى التطويعية. وهذا ما دفع "كرستيان لوبار Christian LE BART" إلى الثناء على "فيليب بروتون Philippe BRETON" والكتاب الذي أصدره تحت عنوان "الكلمة المتلاعب بها" (La parole manipulée): «يفصح العنوان عن اللون، ويشير منذ البداية إلى تحيُّز

¹ Greimas et Courtés, 1979 : 339. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² يُنظر: محمد الداوي، عن قضايا سيميائية، مجلة أيقونات، رابطة "سيما" للبحوث السيميائية العدد 2، بسبدي بلعباس 2011.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

معياري: حيث أنّ المؤلف يتعقّب ويندّد بالأشكال المعاصرة للتلاعب، الحاضرة في عوالم اجتماعية مختلفة (السياسة، المعلومات، الإعلانات، الخ...)»¹. والأساس الذي يقوم عليه المربع التحققي هو الثنائية أو المعارضة يكون/يظهر. إنها تسمح بدراسة لعبة صواب/خطأ في إنتاج فوضوي، وخاصة في النصّ. العوامل التي تؤخذ في الاعتبار هي كما يلي:

ج. التحليل الانفعالي

قام "غريماس Greimas" و"كورتى Courtés" صاحبا التحليل القيمي، بتطوير التحليل الانفعالي الذي يسعى إلى تقويم ضمن التقابل Euphorie/dysphorie، الطرب\الاضطراب، وهو التقابل الذي يمكن التعبير عنه بالشكل إيجابي\سلبي أو اللذة\الانزعاج.

يأخذ هذا التحليل في الحسبان عناصر، نصطلح على تسميتها مؤقتاً عناصر التقويم، وهي كالتالي:

(1) الشخص القائم بالتقويم؛

(2) مادة التقويم؛

(3) النوع التقويمي المسند للموضوع (طرب\اضطراب)؛

(4) شدة النوع التقويمي (بين الضعف والقوة)؛

(5) مدة التقويم؛

¹ Le Bart Christian. *La parole manipulée* (Philippe Breton). In: *Réseaux*, volume 15, n°86, 1997. Modèles et acteurs de la production audiovisuelle. pp. 185-187.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

(6) التحولات المحتملة على العناصر القيمية (تحول قد يطرأ على الشخص أو مادة التقويم، يؤدي أو

لا يؤدي إلى تغيير النوع والشدة).¹

د. النموذج العاملي

يعدّ النموذج العاملي، من منظور "غريماس"، وسيلة لتفكيك فعل إلى ستة أوجه محدثة للفعل، بدءاً

بالفاعل، ثمّ الموضوع، والمرسل وهو الباعث على الفعل، المرسل إليه (المستقبل)، وهو المستفيد من

الفعل، والمساعد وهو المؤازر المؤيد للفعل، والمعارض وهو المحاول لمنع الفعل.

حسب "غريماس"، لا بدّ من التمييز بين الفاعل الرئيس، وبين بقية الفاعلين، أو بقية الشخصيات

الفاعلة، وهذه الشخصيات التي تتوزع أدواراً أو بالأحرى وظائف مختلفة.²

يسمح نموذج الفاعلي بتحليل كلّ فعل واقعي، خاصّة الأفعال الموصوفة في النصوص السردية أو

الصوّر، ويحدّد ضمن هذه الرؤية³ نفسها ستة محدثين للفعل، يصنّفون ضمن ثلاثة تقابلات، يشكّل كلّ

منها محوراً من محاور الوصف، تخلص إلى تصنيف عناصر الفعل الخاضع للوصف وإدراجها ضمن

إحدى أصناف التقابلات الثلاثة التي سبق ذكرها. ولقد سبق ذكرنا أنّ الفاعلين الستة يتمّ توزيعهم على

ثلاث ثنائيات، يشكّل كلّ منها محوراً للوصف، وتصنّف هذه المحاور على الشكل التالي:

1. محور الرغبة:

يجتمع فيه الفاعل والموضوع، ويكون الفاعل موجّهاً نحو الموضوع، ينضمّ فيها أحدهما للآخر

ضمن علاقة يسمّها صاحب الرؤية "اتصال". وتتأرجح علاقة "الاتصال" بين "متّصل ومنفصل". ولكي

¹ الإتيان بمثال من المدونة لتوضيح القضية.

² يُنظر: سعيد ميمونة، بناء الشخصية الكوميدية في مسرح عبد القادر علولة، رسالة ماجستير، جامعة وهران 2012، ص 2.

³ GREIMAS, A. J., *Sémantique structurale*, Paris 1986, Presses universitaires de France, p.

(ترجمة مقترحة من جانبنا) 262.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

يتجلى الأمر بشكل أحسن، يسوق "غريماس" مثلاً على علاقة الاتصال ضمن محور الرغبة، عن الأمير الذي يرغب في الأميرة، حيث يكون في حالة "متصل"، أو المجرم الذي يتوصل إلى التخلص من جثة المقتول، حيث يكون في حالة "المنفصل"، والحديث يتحول إلى قضية اتصال وانفصال.

2. محور السلطة

المحور الثاني هذا، يطلق عليه «غريماس» اسم "محور الصراع". يتكوّن هذا المحور من عنصرين: "المساعد" و"المعارض".

3. محور الدراية (المعرفة)

وهو المحور الثالث، وهو والذي يسمّيه "غريماس" بهذا الاسم، ويفسّر بأنّه محور نقل الحركة، ويتكوّن من عنصرين، أحدهما الموجّه، والثاني المتلقّي أو المستفيد، بحيث أنّ المرسل هو الذي يطلب أن تنشأ علاقة اتصال بين الفاعل والموضوع، والمستفيد هو الذي يُنجز من أجله الفعل والمستفيد من الهدف في النهاية، أي المستفيد من إنجاز الاتصال بين الفاعل والهدف، وفي غالب الأحيان يكون الموجّه نفسه مستفيداً.

ثالثاً: تطبيقات على النماذج السابقة.

أ. النموذج الانفعالي

نختار نصّاً مناسباً للتطبيق، وليست كلّ النصوص الأدبية مناسبة كما بيّناه سابقاً، ويكون من الكتاب المقرر لتلامذة السنة الثالثة ثانوي لأننا بصدد العمل عليها وليس على السنة الأولى والثانية. النصّ موجود في الصفحة 22 من الكتاب المدرسي، للعلامة مالك بن نبي من سِفْره: "شروط النهضة"، ولقد سبق وأن عرضنا تفاصيله في وقت سابق.

- تحديد العناصر

العنصر الأول: وهو الشخص القائم بالتقويم (لنسميه المقوم).

الشخص القائم بعملية التقويم هو "مالك بن نبي" نفسه، لأنه هو الذي يتوجّه بالنصيحة إلى الأمة، وندرك ذلك من خلال عملية السرد، حيث إنّه هو الذي يروي ويسرد أفكاره.

العنصر الثاني: مادة التقويم.

المادة التي يسلط مالك بن نبي عليها تقويمه هي: الحضارة العربية الإسلامية. ويقرّر بأنّ العالم الإسلامي يعيش انكساراً منذ سبعة قرون، (1269-1949).

العنصر الثالث: النوع التقويمي المسند للموضوع (إيجاب\سلب).

في هذا النصّ "إنسان ما بعد الموحّدين"، "مالك بن نبي" (المقوم)، يقوم بالإيجاب (نوع التقويم) مرحلة ما قبل 1269، ويقوم بالسلب (نوع التقويم) مرحلة ما بين 1269 إلى 1949.

العنصر الرابع: شدة النوع التقويمي (بين الضعف والقوة).

تظهر شدة النوع التقويمي قوية (من الضرورة المنطقية...وإنّا لمضطرون أن نوّكد...)

العنصر الخامس: التقويم بالإيجاب لـ(زمن) ما قبل 1269، والسلب لـ(زمن) ما بعد 1269.

العنصر السادس: التحولات المحتملة على العناصر القيمية، وهو التحوّل الذي قد يحدث على مادة التقويم

تأثراً بما يحدث من تغيير على الشخص القائم بهذا التقويم، فيؤدّي أو لا يؤدّي إلى تغيير في النوع والشدة.

في الحالة التي نعيشها مع هذا النصّ، فإنّ لا شيء حدث كي تتغيّر الشدة ولا النوع، ما دامت الأمور بقيت

على حالها، منذ سقوط دولة الموحّدين إلى غاية 1949م، زمن كتابة النصّ من قبل مالك بن نبي.

ب. النموذج العاملي

النص يتعلّق بـ "لالة فاطمة نسومر" من الكتاب المدرسي "المرأة الصقر" (ص 254).

صاحب النصّ، إدريس قرقور، كاتب مسرحي جزائري...شارك في إنشاء عدّة فرق مسرحية حول الشخصيات التاريخية الوطنية، ومن تلك المسرحيات: فارس الجزائر "الأمير عبد القادر"، "تينهينان" ملكة الطاسيلي، "يوغرطا" الملك الثائر، و"لالة فاطمة نسومر" المرأة الصقر.

- **المحور الرغبة:**¹ الذي يجتمع فيه "الفاعل" وهو الذات، والموضوع، فيكون الفاعل هنا "لالة فاطمة نسومر" والموضوع هو "ثورة المقاومة الجزائرية"، والتي يرغب الفاعل في الاتصال بها إلى غاية تجسيد الهدف على الأرض، والفاعل موجّه، كما هو ظاهر في النصّ، نحو الموضوع، وانضمّ فيه للهدف، ضمن تلك العلاقة التي تسمّى "اتصال"، أو **البطل/الفاعل**

- **محور السلطة:** كما يسمّى بمحور الصراع² ولقد سبق وأن قلنا بأنّ هذا المحور يتكوّن من عنصرين هما: "المساعدين" و"المعارضين"، ضمن هذه المحور، العنصر المساعد هو "سي الطاهر" الذي نراه تصدّى لأخته "أمينة" بكلّ حزم عندما حاولت عرقلة طريق الفاعل، أضف إلى ذلك التركيبة العقلية للمرأة الصقر، وخلقها الفاضل، وكلّ هؤلاء المشجّعين المعجبين. والمقاطع التعبيرية كثيرة، إذا أردنا التأكّد منها، فلا بدّ من العودة إلى النصّ.

أمّا العنصر "المعارض"، فهو أمينة نفسها، والتي تسعى إلى تثبيط عزيمة الفاعل "المرأة الصقر" البطلة héroïne وهو اللقب الذي لقّبها به الكاتب. أمّا القرائن التي تثبت ذلك، فهي موجودة بداخل النصّ.

¹ ينظر: حشلافي لخضر وبديريّة فاطمة، السيميائيات السردية من فلاديمير بروب إلى غريماس، مجلّة مقاليد، العدد 09، ديسمبر 2015، ص 79.
² ينظر: المرجع سابق.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

- محور الدراية (المعرفة): كما نفسره بأنه محور نقل الحركة، يتكوّن من عنصرين، كما سبق وأن ذكرنا، هما "الموجّه" أو "المرسل"، الذي يسير في الاتجاه الموجب، ألا وهو "سي الطاهر"، الذي يوجّه خطابه، فيكون المستفيد أو "المتلقّي" أو "المرسل إليه" من هذا التوجيه الفاعل نفسه "الذات" "لآلة فاطنة نسومر".

رابعاً: المربع السيميائي

المربع السيميائي هو أحد أشهر التنظيرات التي قدّمها "غريماس". يتعلّق الأمر بشبكة من التصورات والمفاهيم، قابلة لتمثيل يُدرّكه البصر، في شكل مربع، كما يوحي بذلك اسمه "المربع السيميائي". إلى جانب "غريماس"، يعرفه "كورتى Courtés"¹ بـ"التمثيل القابل للإدراك بحاسة البصر، حيث يساعد المربع السيميائي (أنظر الشكل 1 أسفله، مربع سيميائي فارغ) على ترقية التحليل عن طريق "المعارضة"، بزيادة عدد الأقسام التحليلية الناتجة عن "معارضة" من اثنين (حياة/موت) إلى أربعة (حياة، موت، حياة وموت: حي-ميت، لا حياة ولا موت: ملاك).

أ. الإشارة

تُحدّد الإشارة deixis "نقطة مرجعية"، وعادة ما يُعتمد على الجوار أو الزمن. تكون الكلمة أو العبارة إشارة إذا كان معناها يتغيّر وفقاً للسياق. كأمثلة على الإشارة نجد: "أنا" أو "بالأمس"، بحيث يعود تفسير كل كلمة من الكلمتين إلى السياق، إلى من يتحدث باسم "أنا"، وإلى زمن التكلم بالنسبة "البارحة". ومعنى هذه الكلمة، التحديد والتعرّف على الأشخاص والأشياء والأحداث والنشاطات التي نتحدّث عنها ونعود إليها.² بمعنى آخر الإشارة أو تخصيص وجهة نظر ضمن فعل للغة؛ مظهر اتّصالي يستند تأويله

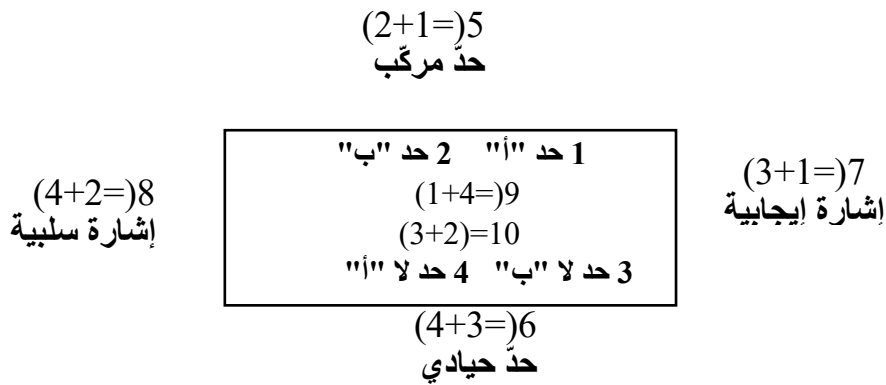
¹ Courtes, J., *Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation*, Hachette, 1991, p. 152.

² J. Lyons cité par R. Jakobson (1963), p. 178.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

إلى معرفة السياق الذي يحدث فيه، «والتفسير التأويل والمعنى شيء واحد»¹. ويُفهم من هذا الكلام أنّ الإشارة تتمثل في: «وصفٌ لكلّ عنصر لساني تتسم وظيفته في نطق التلفّظ حول الحالة الخاصّة التي يحدث فيها أو إضافته إلى خطاب معيّن». ثمّ إنّ الإشارات الأساسية هي «الحال، وظرف الزمان (الآن، اليوم، غداً) أو المكان (هنا، هناك)، التي تحدّد الملفوظ بالنسبة للإحداثيات الزمكانية، ثمّ ضمائر (أنا، أنت) التي تحيل على المشاركين في الخطاب، ثمّ أسماء الإشارة التي تحيل على الأشياء أو الأشخاص الحاضرين أو المشار إليهم سابقاً»².

ب. تكوين المربّع السيميائي (خالي)



1. لا حياة + لا موت: الوضع الوجودي الإلهي، الحياة ما بعد والموت.
2. حياة: ميلاد المسيح يجعله إنساناً.
3. لا حياة: الاحتضار على الصليب.
4. موت: الرمح المزروع يؤكد الموت، والقبر.
5. لا موت: عملية القيامة (هل هي آني أو ينتشر عبر الزمن؟) في الحالة الأخيرة، هنالك حذف في التسلسل منطقي للرواية: (لماذا، وبأي تأثير على القصة؟).

¹ ابن منظور، لسان العرب المحيط، إعداد وتصنيف: يوسف خياط، دار العرب، بيروت، لبنان، ج 1 ص 130.

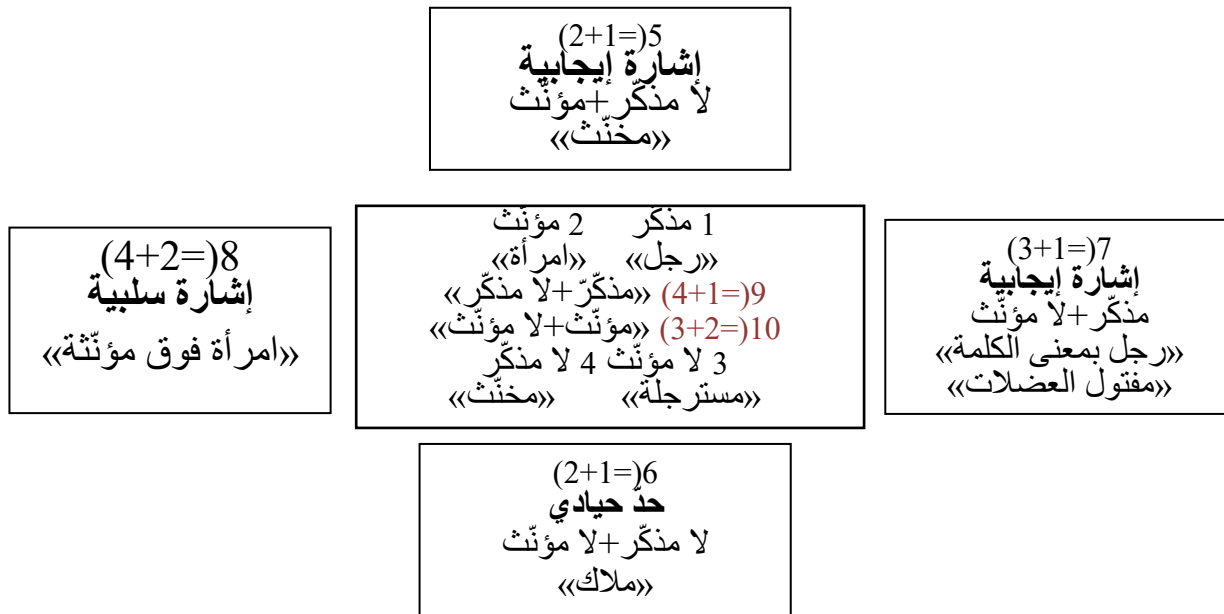
² <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/d%C3%A9ictique/40963>

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

6. حياة: الخروج من القبر. مع تفسيرات أخرى محتملة: القيامة تعيد المسيح إلى لا حياة+لا موت + هنا حتى على الأرض، حيث ترفعه إلى ما فوق الحياة ولا وجود للموت: حياة+لا موت، للتبسيط، نقول عن المسيح أنه في الحياة، وعبر الصعود فقط يجد لا حياة+الموت.

7. لا حياة + لا موت: انطلاقاً من الصعود.

تكوين المربع السيميائي على أساس (مذكر\مؤنث)



خامساً: تطبيق نموذجي كامل لمنهج "غريماس" على نصّ لـ"العرج واسيني".

أ. تقديم النصّ

النصّ الذي بين يدينا أحد النصوص المقرّرة في برنامج السنة الثالثة ثانوي، مقتطف من تلك قصّة

كتبها الأديب الشهير "العرج واسيني"، عنوانها "كتاب الأمير"، تدور أحداثها في منتصف القرن التاسع

عشر، بطلها "الأمير عبد القادر بن محيى الدين الجزائري"، وتتناول الوضع العربي الإسلامي في المحيط

الراهن آنذاك.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

ب. المشهد العامّ البنية العامة للقصة

نحاول تسليط الضوء على هذا المقتطف وتحليله، استناداً إلى منهجية Greimas، حيث يصف الكاتب مشهداً من مشاهد المقاومة التي شهدتها المناطق التي كان يتواجد فيها الأمير عبد القادر بجيشه، في المرحلة الحاسمة، وهي المرحلة التي تمت فيها سيطرة الفرنسيين على الأرض وظهر فيها جلياً انهيار دولة الأمير، مع بقاءه صامداً، بدعم بعض خلفائه القلة وخيانة آخرين.

إنّ البنية العامة للقصة ضمن رؤية "غريماس"، تتمثل في وصف حدث، ويعني ذلك تحوّل يحدث على السارد، ويتميّز هذا التحول، الذي يطرأ في لحظة معيّنة، بالمرور من حالة س1 إلى حالة س2. تتطابق هاتان الحالتان على التوالي مع الحالة الابتدائية والحالة النهائية، ويمثّل البنية العامة للنصّ على محور يسمّيه محور الدلالة.

هذه القصة (أو المقطع من قصة الأمير) يصف حدثاً يتمثّل في تحوّل في حياة الدولة الجزائرية في القرن التاسع عشر، تحوّلًا يطبعه بالمرور من حالة س1 إلى حالة س2، حيث تمثّل الحالة س1 الحالة الابتدائية، وتمثّل الحالة س2 الحالة النهائية يحصل ذلك التحوّل في لحظة "ز"، إذ تدور أحداث المشهد في محيط جبال الونشريس، بحلول فصل الخريف برياحه العاتية، وكان القائد الفرنسي "بيجو" يعاود الكرة للسيطرة على المنطقة، بجيش قوامه ثمانية ألف جندي من مختلف الوحدات القتالية، وهي آخر المواقع التي كان الأمير يدافع عنها، وهي المعركة الفاصلة التي كانت نتائجها بمثابة عهد جديد من حياة المقاومة وحياة الاستعمار وسيطرته الكاملة على الوضع.

ويمكن تمثيل البنية العامة للنصّ على محور يسميه "غريماس" المحور الدلالي¹، كما يلي:

¹ Courtes, J., *Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation*, Hachette, 1991, p. 156.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

س1 ← ز ← س2

الحالة الابتدائية ← ز ← الحالة النهائية

حالة الثبات على الأرض ← الخريف ← الانفصال عن الأرض عدو الاستقرار

تبدأ هذه القصة بحالة اتصال الأمير وجيشه بالأرض التي هي وطنهم الأصلي، هذا الاتصال الذي كان على مدى التاريخ الذي سبق هذه المرحلة، منذ تأسيس الدولة الجزائرية على يد الأمير عبد القادر، ثم حالة انفصال عن الأرض عند السيطرة عليها من قِبَل "بيجو" وتضييق الأرض على المقاومة.

قبل التحول إلى الحالة النهائية، كانت علاقة "الموضوع الذي هو الأرض بالهدف الذي هو التشبث بالأرض" علاقة اتصال، والحديث هنا عن "ملفوظ حالة اتصال"، أما بعد التحول فإنّ علاقة "الموضوع بالهدف" أصبحت علاقة انفصال، والحديث هنا عن "ملفوظ حالة انفصال".

لقد تمّ التحول بشكل سريع، كما يوضّحه الراوي في تصويره للمشهد باختزاله للكثير من التفاصيل، بجلب جيش قوي من قِبَل "بيجو" وخيانة أحد خلفاء الأمير وانضمامه إلى صفّ العدو، الشيء الذي أثار كثير على معنويات صفّ الأمير، عدا الظروف القاسية لفصل الخريف، من هبوب رياح وعواصف وأمطار غزيرة التي ساعدت الأمير على الخروج من الجنوب لدعم قبائل أخرى مقاومة، فكان هذا من "العوامل المساعدة". هذا الدعم الذي فكّر فيه الأمير خوفاً من سقوط الونشريس فتبقى السهول والهضاب بدون حماية وتسقط في يد "بيجو"، وهذا ما حدث بالفعل، مثلما سقطت أعالي طرارة التي تخلّت عن حماية ندرومة وتلمسان قبل ذلك.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

وهذا ما أحدث حالة من الدهشة في نفس الأمير، وهو الشخصية الأساسية بالنسبة للمقاومة في تلك الفترة. وكان ذلك سبباً في اقتناع بتقبل المرحلة الجديدة بعد سقوط السهول والهضاب أغلبها في يد المستعمر...

ج. تقطيع النص:

- تقطيعنا للنص، قدوة بـ غريماس، سيكون تقطيعاً على شكل فقرات وباستخدام معايير سطحية مثل:
- التصميم التخطيطي للفقرات: يبدو من الشكل الخارجي للنص أنه مكون من سبع فقرات، ويتضح من هذا التحليل الأولي، السطحي التنظيم الشكلي للنص.
 - الفقرة الأولى: تبدأ بالحديث عن حلول فصل الخريف، على المناطق التي كان الأمير متمركزاً فيها بجيشه، انتهاءً بخروج الأمير منها مرغماً في عزّ الخريف.
 - الفقرة الثانية: بدأت بوصف جبال الونشريس وما لها من أهمية في حماية المنطقة (كعامل مساعد)، انتهاءً بسقوطها في يد بيجو وجيشه،
 - الفقرة الثالثة: تبدأ بالحديث عن مناورة الأمير وهو في وضعية صعبة، انتهاءً بوصول الأمير إلى أعماق الجبال، يتفادى فيها الضربات الموجهة لعساكر "بيجوا" (فصلة فضائية ثانية) للبقاء المؤقت فيها والاستعداد للانسحاب إلى أمكنة أخرى. ولم تتحدث الفقرة عن استقرار بهذه المناطق.
 - الفقرة الرابعة: تبدأ بالشعور الذي أصبح سائداً بأن المناطق أصبحت تُحتلّ بصفة نهائية مع بقاء العدو متوطناً فيها، وتنتهي باقتناع الأمير بالواقع الجديد لانهايار الدولة وفقدان السيطرة على الأرض.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

- **الفقرة الخامسة:** تبدأ بحيرة الأمير وتفكيره في حيلة يحافظ بها على بقاء الدولة، ووصول

القناعة إلى أن انهيار الدولة مسألة وقت فقط.

- **الفقرة السادسة:** تبدأ بالحوار بين القادة والأمير عن الحالة التي أصبحوا عليها بسبب فتك

الآلة الحربية التي سَلَطَها عليهم الاستعمار، انتهاءً بحضور فكرة الزمالة لدى الأمير.

- **الفقرة السابعة:** تبدأ بانصراف الأمير إلى التفكير في حالة الطبيعة المضطربة وما

ستصبح عليه في فصل الربيع من الهدوء والاستقرار، آملاً في هدوء واستقرار للدولة كذلك بحلول ربيع

الحرية، انتهاءً بفكرة الصمود أمام آلة الحرب والمغريات التي ساقها العدو لصرف القادة عن المقاومة.

- **الفصلات الفضائية:** منها الفضاءات المتحركة (ظهور الجمال، الزمالة) والباقي ثابت،

وفي هذا النصّ يظهر الفضاء النصّي واسعاً جداً، يتكوّن من جبال وهضاب ووديان وسهول، تدور فيها

الأحداث ويسرح فيها خيال الأشخاص والكااتب معاً، وهي فضاءات ثابتة، حيث تمثّل الجبال الفضاء

المركزي للأمير، ويساعد الأمير على المناورة واللجوء إليه بعد الضربات الخاطفة التي يوجّهها للعدو،

نظراً لتوقّر كثرة من الأماكن المنيعة كالكهوف والمغارات.

● جبال الونشريس وما تحتوي عليه من مكوّنات طبيعية، بوجود حراس عليها تحمي ما

تشرف عليه من أماكن؛

● الهضاب المجاورة للونشريس، ملجأ تركز فيه جيش العدو؛

● مرتفعات طرارة طالما احتمت بها ندرومة وتلمسان بوجود حراس في أعاليها؛

● السهول والهضاب التي يتمّ انسحاب الأمير نحوها؛

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

● المنحدرات والشقوق الجبلية التي سلكها الجيش مضطراً للجوء إليها هرباً من ضربات

العدو التي أصبحت لا تطاق؛

● معسكر وتلمسان التي استعمرت واحتلت الاحتلال النهائي؛

● العواصم الخاطفة، الإقامات الخاطفة، والزمالة مكان البديل للإقامة، وهي مدينة سراب

اهتدى إليها الأمير ودوّخت المستعمر الذي بدأ يتقلّ بسرعة كبيرة بعد أن أيقن بأنّ الثبات في مكان واحد

معناه الموت؛

● الحجوط، جبل الداخلة، وادي الفضّة، حيث يمتدّ نفوذ سيدي مبارك؛

● ظهور الجمال التي باتت تحمل ما كان محمولاً ومخزناً في مكان الاستقرار، والقبر

وهو المأوى الأخير، يمثل فضاءً للموت؛

● الفضاءات المتخيّلة، وهي الفضاءات التي يجوبها خيال الأمير عندما يتحدّث عن عودة

الأمر إلى الاستقرار المستقبلي؛

- الفصولات الزمنية:

● الخريف الذي دارت فيه تقريباً كلّ الأحداث؛

● الآن، ذلك الزمن الخيالي الذي بدت فيه الجبال وكأنّها تنهار، وهذا الانهيار في حدّه

خيالي، أحياناً، الأزمنة التي يشاع فيها ذكر وجود الأمير بمنطقة ما للرفع من معنويات الأهالي؛

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

● ليلتان، لم ينم فيهما الأمير لأجل التفكير في المستقبل والتخطيط للخروج من الوضعية

القاسية التي أصبح عليها هو وجنده، وهذا فضاء آخر كذلك تُخيلت فيه تحركات ومناورات. يوم لك في

الحرب، و"أيام" عليك نظراً لشراسة العدو، و"الليلة الماضية" تلك التي لم ينم فيها الأمير كذلك؛

● الصيف الذي تجفّ فيه النباتات؛

- الفصولات العاملة:

● الأمير عبد القادر البطل المقاوم، ييجو الذي يقود الجيوش، دوماً وشونقار نبيه

والكولونيل كورت الذين جاءوا، كلّ هذا من (العوامل المعرّقة للمقاومة)، بالإضافة إلى الخليفة سيدي

لعريبي الخائن (من العوامل المعرّقة لتحرك الأمير)،

● الخليفة سيدي مبارك، قائده بن يوسف المتمسّك بالأرض والثابتان على موقف المقاومة

من العوامل المساعدة.

- المعارضة: تتمثّل في الارتياح الذي ينتاب القادة الفرنسيين عندما تتحقّق انتصاراتهم وما

يقابلها من حزن عند فريق الأمير.

د. المستوى التجسّدي

- الشفرة الفضائية: طبيعة المسار الذي يسلكه الأمير أو غيره في القصّة هو المسار المناسب

لتحركات الجيوش في الحروب، بين الجبال والسهول والوديان...

● الصعود مقابل النزول؛

● الحركة مقابل التوقّف؛

● الظهور مقابل التخفي.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

– شفرة الترتيب الزمني: النص لا يحدّد أزمان الأحداث بالليل أو بالنهار، بالمساء أو بالصباح، عدا الحديث عن ليلتين قضاها الأمير يخطّط للخروج من المحنة، أو الليلة التي يتحدّث عنها أحد الخلفاء، سهرها الأمير بعد فقدان الجهة المواجهة لنهر الشلف. بقية الأحداث يسردها الكاتب متتابعة دون تحديد إطار زمني كالآتي:

- محاولة "بيجو" السيطرة على الونشريس في المرّة الأولى؛
- "بيجو" عاود الكرّة وينجح؛
- الأمير يخرج من الجنوب نحو أهالي آخرين؛
- جبال الونشريس تنهار وفقدان الأرض؛
- توغلّ الأمير في عمق منحدرات مخروطة وعميقة هرباً؛
- احتلال الفرنسيين للجهة المواجهة لنهر الشلف؛
- وصول الأمير إلى عمق الجبل والاستقرار هناك، وتعدّ هذه نهاية الأحداث بالنسبة لهذا الجزء من القصة، دون تحديد الأزمنة، والكاتب لا يُطلّنا سوى عن مواقف للأمير وقادته، وخطط لمواجهة المستقبل.

– الشفرة الحسيّة:

التماسك المواضيعي للقصة يبدو جلياً ما دامت الأحداث متسلسلة تسلسلاً منطقيّاً، بدليل قول

الأمير لأحد خلفائه: "كلّ ذلك كنت أتوقّعه"، إنّها الحرب وغالباً ما يسهل التنبؤ بالنتائج.

السمع: أول ما جاء في القصة ذكر السمع (لا يسمع إلاّ حفيف الأشجار وهي تننّ؛

اللمس: (الغصون تلامس الأرض)، (يؤس الجيش من ملامسة القمّة)؛

الخوف: تشبه المدافع الفرعونية (الإحساس بالخوف)، (لقد أصبحت كلّ حركة غير ثابتة

في وضع أي ثبات فيه يعني الموت)؛

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

الاطمئنان: في حديث عن أتباع الأمير، (كان أتباعه يعيشون أحياناً وجوده بالمنطقة فقط

لرفع من المعنويات المنهارة المنكسرة)؛

النظر: (أنظر إلى هذه الأرض، قال الأمير)، (وهو يتأمل)؛

اليأس: انهيار المعنويات (شعور بأنّ الحرب قد تغيّرت نهائياً)؛

الغريزة: الإحساس بالجوع والتعب؛

الارتباك: (عوامل كسّرت يقين الأمير)؛

الأمل: (قال الأمير وهو يتمثل التربة التي كستها الأمطار وبدأت تخرج من صلبها نباتات

خضراء.... وإذا بشموس خفيفة تبرز هنا وهناك، ويتغيّر كلّ شيء إذ تفتح الأرض صدرها

من جديد للحياة)، (ما دام هناك رجال مثل الخليفة سيدي مبارك... ما عدا ذلك كلّها معارك

نربح بعضها ونخسر بعضها الآخر).

التيه: (متى عشنا في رخاء واستقرار؟ والله وحده يعلم النهايات).

هـ. المستوى السردى: «يشكّل أحد المستويين العميقين للتحليل، نقوم بتحليله استناداً إلى

المخطط العاملي لـ"غريماس" الذي يساعدنا في تحديد المستوى السردى للنص، والذي يرى أنّ

العاملين هم الأشخاص الذين يكون لهم دور سردي وعلاقات يتبادلونها بينهم".¹

توجد ثلاثة محاور للعلاقات هي:

¹ <http://beylardozeroff.org/index.php/2016/07/16/la-nuit-de-guy-de-maupassant>
(ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

– محور الرغبة: إنّ العلاقة علاقة بين "شخص وموضوع"، في كلّ سرد تخبر عن سعي شخص لتحصيل الموضوع.

– محور التواصل: يمثّل العلاقة بين المرسل والمرسل إليه. يُرسَل الموضوع من قِبَل الشخص إلى المرسل إليه.

– محور السلطة: المساعد يعين الشخص من الوصول إلى الموضوع.

يُكتب مخطّط "غريماس" على الشكل التالي:

المرسل ← موضوع ← المرسل إليه

بالنسبة للقصة التي بين أيدينا، يحاول الراوي أن يصل إلى ذهن القارئ (الأجيال الحالية) ويحيطه علماً بهذه القصة وأسباب الهزيمة التي مني بها الأمير، حتى تكون درساً مفاده أننا إذا أردنا الاحتفاظ بأوطاننا فنحن مطالبون بالعمل بالقدر الذي يستعدّ به العدو لغزونا.

الشخص: هو الراوي.

الموضوع: الراوي يدخل الأحداث من خلال سرده للقصة بهذا الشكل ويعتبر هو كذلك مرسل إليه الهزيمة وأسبابها، يتّبع هذه المنهجية السردية كي يثبت للقارئ، بسرده للأحداث، أنّ الفشل في الحفاظ على الأوطان كانت له أسبابه؛

المرسل: الراوي؛

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

المرسل إليه: القارئ (أجيال اليوم) والراوي الذي أقنع نفسه من خلال دراسته للتاريخ، ليعيد كتابته في شكل أدبي (قصة)، لأنّ التاريخ أثّرت فيه، وليس الكلّ دارساً للتاريخ، لذا أعاد كتابة التاريخ قصة، لتبيان العبرة التي لامسها في سيرة الأمير، ما دفع به إلى توجيه رسالة للقارئ (الأجيال)؛

المساعد: المنهج السردي الذي سلكه الكاتب وإعادة السيرة على شكل قصة، بأسلوب جذاب يغوي القارئ؛
المعارض: لا يبدو أنّ هناك معارض.

في النصّ اختبار محدّد للشخص الكاتب وهو اختبار تأهيلي:

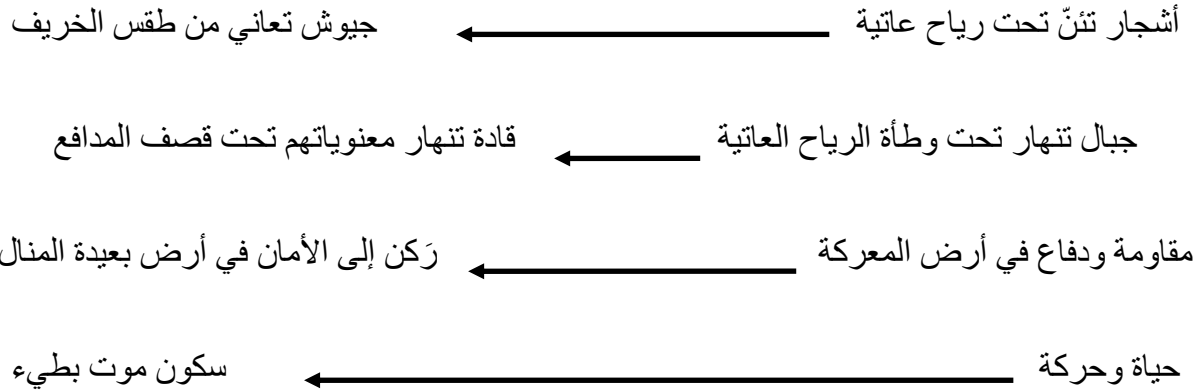
- الاختبار التأهيلي أو اكتساب الكفاءة: يظهر الكاتب قدرته من خلال كتابته القصة (وهي أضعاف ما جاء في المقتضب الذي بين يدينا) حيث أبدع خاصّة إذا علمنا بأنّ هذه القصة أهّلت إلى الفوز بجوائز ثمينة جداً (جائزة الأمير زيد بن نايف سنة 2007). ولقد أثبت بجدارة قدرته على فعل ذلك.

و. المستوى الموضوعاتي

الغاية من هذا المستوى هي أن نجعل من النصّ برمته تعارضاً بين حدّين. باستغلال المربّع السيميائي، باستطاعتنا أن نوضّح العلاقات المنطقية الأساسية التي تتحكّم في تركيب الدلالة. وبالإمكان أن نفهم من رياح الخريف العاتية على جبال الونشريس، والأشجار التي تمثّل الحياة وهي تننّ، وغصون البلوط والصنوبر الحلبي تتمايل عميقاً حتى تلامس الأرض، لتقوم من جديد وكأنّها تقاوم الموت، وكأنّه يتحدّث عن جولة جديدة للحرب (الخريف)، وجيش الأمير (أشجار البلوط والصنوبر) وهو يئنّ تحت وابل قذائف المدافع ورصاص البنادق التي بحوزة الجيش الفرنسي، بينما الجبال (الونشريس، وطرارة) في انهيار، ليس سوى ذلك الانهيار لمعنويات القادة....

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

ز. المخطط السيميائي:



ح. تأويل النتائج

الرياح العاتية والفصول الصعبة يصحبها دوماً الدمار والخراب، والضعيف من المباني الهشة والأشجار الضعيفة لا تتحمل فتنها، والجيوش الظالمة عندما تتفوق عدتها وعتاها يصحبها خراب الديار وموت الضعفاء، ولا ترحم أحداً.

(ف1) يصف الراوي الحالة الابتدائية، والوسط الذي نشأت فيه، وهي حالة تشبث جيش الأمير وجيوش الخلفاء بالأرض، ومحاولة "بيجو" السيطرة على أعالي الونشريس في فصل الخريف وصعوبتها على هذه القمم، وفشل "بيجو" في تسلقها في المحاولة الأولى، وعودته إلى جيوشه في الهضاب المجاورة.

(ف2) في الجزء الثاني من الفقرة الأولى، يعيد "بيجو" الكرة في جيش أقوى وعناصر من جلدتنا تابعة لأحد الخونة من الخلفاء (وهذا من العوامل المعرّقة) لمهمة الأمير، لينسحب الأمير بجيشه تحت غطاء العواصف العاتية والأمطار الغزيرة (عوامل مساعدة)، وخروجه من الجنوب (أول فصلة فضائية) إلى حيث مهمة دعم القبائل الصامدة بالمنطقة، مخافة سقوط الونشريس ما يؤدي إلى تغيير مسار الحرب.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

(ف3) وبأنّ سقوطها سيكون بمثل سقوط جبال طرارة، ذلك السقوط الذي عرّض كلّ منطقة ندرومة وتلمسان للسقوط بيد المستعمر، وكذلك سقوط الونشريس يكون متبوعاً بسقوط محيطه بيد الأعداء.

(ف5) يتحدّث الراوي عن الأمير، وهو في حيرة من أمره أمام انهيار الدولة وعدم الاستقرار، بعد فقدان المواقع، حيث لم يعد هنالك مكان يؤتمن فيه على نفسه أو على رفقاءه، وأصبح كلّ شيء مؤقت، والدولة محمولة على الجمال (فصلة فضائية)؛

(ف4) وذلك من خلال تصريحات الأمير وبعض من خلفائه الذين كانوا يحلّلون المواقف، بظهور عوامل معرّقة لمهمّة الدفاع عن الأرض (الجوع والتعب، وتولي الكثير من الخلفاء، ووقوفهم إلى جانب العدو) وبأنّه قد سبق وأن احتلّت مدن بشكل دائم (معسكر وتلمسان). كلّ ذلك فرض الواقع الجديد، بالإضافة إلى الأسلوب الجديد للحرب من قِبَل الفرنسيين، والتنبؤ بأنّ الحرب ستأتي على كلّ شيء؛

بغرض رفع معنويات المتواجدين فيها، علماً بأنّ مجرّد وجود الأمير بمنطقة ما، أو السماع بوجوده فيها، كان يرفع من معنويات أهاليها ومقاوميه؛

(ف6) حيث أصبح الكلّ متأكّداً من انهيار الدولة، مع بقاء بصيص أمل لدى الأمير في فكرة "الزمالة" للمناورة (فصلة فضائية)؛

(ف7) ربيع في ذلك الوقت في الجزء الأوّل، يتأمّل الأمير في حالة الطبيعة، ويتحدّث عن دورة الفصول، ويضرب لمن معه المثل نفسه الذي لا يستوحى إلّا من كتاب الله: "واضرب لهم مثل الحياة الدنيا كماء أنزلناه من السماء فاختلط به نبات الأرض فأصبح هشيما تذروه الرياح"، وهو بذلك يحاول أن يبعث فيهم الأمل كهذه الأرض التي أصبحت على هذه الحالة من الجفاف، سوف تعود مع حلول الفصول المقبلة إلى ما كانت عليه من الخضرة والجمال، وأنّ انسحابهم من أمام الجيش الفرنسي انسحاب مؤقت، كذلك البذور

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

التي تحرّكها الرياح، وكأنّها في حالة الهرب، ستستقرّ بفعل عوامل الطبيعة في مكان ما وتثبّت لتثبت، كذلك عودة الاستقرار في الأوطان والاستقرار إلى النفوس.

في الجزء الثاني، يبيّن الراوي شجاعة بعض الخلفاء وثباتهم أمام المغريات التي يحاول العدو استمالتهم بها، ويظهر ذلك جلياً في كلام أحد الخلفاء الذي قال: "... أجاهد وأعفو عند المقدرة، ماذا تضيف لي عندما أسلم نفسي؟ أرضي التي سأسترجعها بالبارود والنار كما سرقت منّي؟ الدراهم ولقب يتبعني إلى القبر بالخيانة؟..." وهي الحالة النهائية التي استقرّ عليها الصامدون وخالفها الخائنون.

الإشارة

تُحدّد الإشارة deixis "نقطة مرجعية" وعادة ما يعتمد على الجوار أو الزمن. تكون الكلمة أو العبارة إشارة إذا كان معناها يتغيّر وفقاً للسياق. "أنا" أو "بالأمس" هي أمثلة على الإشارة، بحيث يعود تفسير كل كلمة من الكلمتين إلى السياق (إلى من يتحدث باسم "أنا"، وإلى زمن التكلم بالنسبة "البارحة")¹. بمعنى آخر «الإشارة إلى أو تخصيص وجهة نظر ضمن فعل للغة؛ مظهر اتّصالي يستند تأويله إلى معرفة السياق الذي يحدث فيه»². ويُفهم من هذا الكلام أنّ الإشارة تتمثّل في: «وصف لكلّ عنصر لساني تنسّم وظيفته في نطق التلفّظ حول الحالة الخاصة التي يحدث فيها، أو إضافته إلى خطاب معيّن»، ثمّ إنّ الإشارات الأساسية هي «الحال، وظرف الزمان (الآن، اليوم، غداً) أو المكان (هنا، هناك)، التي تحدّد الملفوظ بالنسبة للإحداثيات الزمكانية، ثمّ ضمائر (أنا، أنت) التي تحيل على المشاركين في الخطاب، ثمّ أسماء الإشارة التي تحيل على الأشياء أو الأشخاص الحاضرين أو المشار إليهم سابقاً»³.

سادساً: تطبيق على نصّ مترجم

¹ <https://polylingu.al/ar/fr/deixes> (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/D%C3%A9ixis/fr-fr/> (ترجمة مقترحة من جانبنا)

³ <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/d%C3%A9ictique/40963> (ترجمة مقترحة من جانبنا)

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

عنوان النصّ: «إنّي أفتقد إلى الأرض» لـ"جورج بوشار" (ص.ص 70-71)

"رونيه"، 13 سنة، بنيتها الجسمية ضعيفة. يدها شديدة النحول، تضعها على صدرها وكأنّها تعترض الحياة من الانبعاث في اختلاجات السعال. تنقلت من فمها تلك الكلمات بشكل ضعيف:

«إنّي أفتقد إلى الأرض.»

زهرة ريف صغيرة مسكينة في المدينة! ترك أبوها الزراعة منذ خمس سنوات من أجل العمل بمصانع "فيكتوريا فيل".

لست وحدك تعاني يا صغيري، هذا الشعور...

كان مركزاً نظره علي بعينين أضعفتها المعاناة، عليهما آثار سرمدية.

«إنّي أفتقد إلى الأرض.»

إنّها الصرخة الخفية التي تخنقها الغطرسة، تنبعث من غياهب الأرواح التي تعاني من عذاب شقاء المدن، وتضفي الحرب مزيداً من التأثر إلى الندم الذي يتحوّل إلى محنة لا يُعرف لها مثيل في الريف.

«إنّي أفتقد إلى الأرض.»

هذا اعتراف برئ لهؤلاء الأطفال المتعطّشين للهواء والنور، المختنقين من ضيق الساحات الصغيرة للبيوت الحضرية.

بالنسبة لهؤلاء الصبية، فإنّ ذكرى الحقول الشاسعة، والمرتفعات المخضرة، ومقاعد الثلج الشاهدة على بدايات المرح والتسلية، تمثّل معاناة لا نهاية لها.

«إنّي أفتقد إلى الأرض.»

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

إنّ الجرح العميق على قلب عامل المدن، وهو يفكر في الحرّية التي يشعر بها رجل الحقول. إنّ البهجة، والرقّة، والألفة، والسلم العائلي، هي محصّلات الريف التي لا تحتل الهجرة في كلّ الحالات.

«إنّي أفتقد إلى الأرض.»

إنّها الحقيقة التي تنبعث من آثار الكثير من مشاهير الكتّاب، الذين سكنوا أوساط الحقول والغابات، من أمثال "بيرتريل" و"ميرسييه" و"بازين"، الخ...

«إنّي أفتقد إلى الأرض.»

إنّها شكوى الحنين إلى الماضي، التي تغشّي الأرواح المرفهة والنبيلة والمليئة بالمثالية، والتي لا تُرى في الغالب على الشفاه.

إنّك تعاني يا فتى من الأرض، لكنّك مُقبل، عمّا قليل، على العيش في رياض الجنّة.

إنّك تعاني من ضجر في الأرض... فأنا كذلك.

تحليل رمزي وموضوعاتي (تيمي):

نطبق التحليل الرمزي والتيمي كما تمّ تطبيقه من قبل "هابر Hébert" على النصّ السابق «إنّي

أفتقد إلى الأرض.»، لقصة أرض "كيبك" (نسبة لمقاطعة كيبك الكندية)، يمكننا أن نعتبر المعارضة التصويرية المركزية مكانية: الريف\المدينة.

بمقابل هذه المعارضة، توجد معارضة تصويرية أخرى لا تقلّ أهميّة هي: الجنة\النار، ولا بدّ من

الإشارة إلى أنّه من الضروري تمييز الحقيقي الملموس: العناصر غير الحقيقية مثل الجنة والنار، ممثلة

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

هي الأخرى تمثيلاً كلاسيكياً كأماكن، على التوالي للذة والعذاب، وصورة الجنة موضحة: "ستسكن قريباً في حدائق الجنة".

أما صورة النار فقد عبّر عنها ضمناً، وتظهر في تعابير مثل "النفوس المعذبة"¹ أو "التعذيب المستمر".² هذه المعارضة وتلك التي سبقتها مرتبطتان بمعارضة تجسدية ثالثة: الحياة/الموت. تكون الأرض قد جلبت الحياة لـ"ريني"، بطل القصة وهو يحتضر. أما بالنسبة للجنة، ألا تُعتبر، على العموم، مأوى أولئك الذين لهم "حياة أبدية"؟

هناك معارضة تصويرية رابعة مهمة تجري بين "الطبيعة" و"الثقافة"، بحيث أنّ الثقافة، بالمعنى الأنثروبولوجي للمصطلح (كلّ ما أوجده الإنسان وأضافه من منتجات بشرية، المعنوية والمادية، إلى الطبيعة، انطلاقاً من الطبيعة نفسها. ويبدو أنّ الموضوع المهيمن هو المعارضة بين "الروحي" و"الزماني".

لا بدّ من التفاتة إلى محور الشخصيات والمواضيع البارزة. تجرى صياغة المعارضات على أن يكون المصطلح الأول تعبيراً عن "اللذة" من خلال لنصّ. وعليه، فإنّ الريف، والجنة، والحياة، والطبيعة، مولدة للذة، على العكس من المدينة، والنار، والموت، والثقافة. وتبدو هذه المعارضات متجانسة، مرتبطة بعضها ببعض، أي عناصر اليمين مرتبطة ببعض، وكذا عناصر اليسار. وحتى الحياة، بالمعنى البيولوجي للكلمة، مرتبطة بـ"الروحي"، لأنّ الريف، وهو الجنة فوق الأرض، يساعد على استقامة الوضع الصحيّ.

ملاحظة: حياة/موت، هي مواضيع أم صور؟

¹ G. Bouchard, « Analyse des espaces représentés dans la littérature. Le récit du terroir «Je m'ennuie de la terre», RS/SI, Association canadienne de sémiotique, Montréal 2000, p. 70. (ترجمة مقترحة من جانبنا)

² المرجع نفسه، ص 71.

(الفصل الرابع: الارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ)

من المسلّمات التي تتبنّاها السيميوتيقا الغريماشية المعيارية هو أن تكون المعارضات حياة\موت (معارضة شخصية)، وطبيعة\ثقافة (معارضة اجتماعية)، تكون حاضرة في كلّ منتج سيميائي. بالنسبة لـ"كورتى (Courtés) المعارضة التجسيدية حياة\موت والمعارضة طبيعة\ثقافة ليست مواضيع، لكنّها صور معنوية،¹ ويجمعها في التجسيدية الوجودية.² وبالإمكان ألاّ نتفق حول تصنيف هذه المعارضات، خاصّة ما يتعلّق بـ"طبيعة\ثقافة. ومهما يكن، فإنّنا اعتبرنا هذه المعارضات تجسيدية.

البنية إذن في «إني أفنقد إلى الأرض»، موضوعاتية، وتجسيدية، وقيمة "axiologique"، في «إني أفنقد إلى الأرض».

خلاصة:

بهذا نكون قد طبّقنا كلّ الإجراءات التي تمخّضت عن أبحاث "غريماش" ضمن رؤيته السيميائية. هذه التطبيقات في حاجة إلى صياغة من قبل المختصّين في صناعة البرامج المدرسية، كي يعطوها الشكل والطابع المناسب للكتاب المدرسي، على أن يتمّ تطبيقها على السنة النهائية من التعليم الثانوي، أي الفصل الأقرب إلى الدخول الجامعي، مع إبقاء محتويات برامج السنتين الأولى والثانية ثانوي على ما هي عليه من التطبيقات النحوية، والصرفية، والبلاغية وغيرها، خدمة لاكتساب اللغة، وهذا أمرٌ ضروريّ، لا يمكن الاستغناء عنه في أي لغة من لغات العالم.

¹ J. COURTÉS, *Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation*, Paris 1991, Hachette, p.132.

(ترجمة مقترحة من جانبنا)

² المرجع نفسه، ص 237.

(الخاتمة)

الخاتمة

من خلال أربعة فصول، أحسبنا قد توصلنا إلى ما كنا نسعى إليه، من محاولة لإقحام لسانيات النصّ ضمن تصوّر واعد لفائدة البرنامج الدراسي للمرحلة الثانوية، يعود على التلميذ بترقية مستواه في فك شفرة النصوص السردية، تطبيقاً لإجراءات سيميائية، تحضيراً للتلميذ وهو على أبواب المرحلة الجامعية، التي تلزم الوافدين الجدد بآليات تنتمي إلى حقول معرفية معاصرة، لم يعتادوا عليها، تساعدهم على تفكيك النصوص واعتصار المعاني من ثناياها، نعدّها من النقائص الواجب تداركها وتقديمها لتلاميذ المرحلة الثانوية، حتى لا تبقى هذه الفجوة بين المرحلتين على هذا الشكل، ونحن نعيش ذلك، دون أن نحرك ساكناً، وطرق التدريس والمناهج على حالها جامدة منذ عشرات السنين، على الرغم من تغيّر الظروف والأزمنة، في ظلّ التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أصبح يسحر أطفالنا بنصوصه وصوره.

لقد تطلّب منا تدارك هذه النقائص الخوض في مصطلحات ومفاهيم، ومعلومات، تتعلّق بالنصّ، وأدوات ضرورية لفكّ شفرة النصوص، كلّها جديدة معاصرة، تمخّضت عن أبحاث اللسانيين في أحدث أشكالها، فكان لزاماً علينا، في البداية، تحديد هذا الجديد، قبل تقديمه للتلاميذ. من ذلك، ما يتعلّق بالنصوص وتعريفاتها المختلفة والمناظير المتباينة، ثمّ أتبعناها بمعلومات تفصيلية حول لسانيات النصّ بكل فروعها، وبيّنا ما لقواعدها من سلطان على النصّ.

(الخاتمة)

بمفاهيم جديدة، استمرّ التنقيب حول النصّ في مرحلة متقدّمة من البحث، لكن بالحديث عن النصّ الأدبي بأجناسه، المستهدف بالمعالجة اللسانية الحديثة ضمن بحثنا هذا، مع أخذ في الحسبان لكثير من المصطلحات، من مثل العمل الأدبي، والأثر، والمتلقي، والمؤلف، ثمّ موت الكاتب وسلطان النصّ، ومفهوم الخطاب واقتترانه بمفهوم النصّ.

ضمن عملية استكشاف للمحتويات التي تُقدّم لتلاميذ المرحلة الثانوية، قمنا بفحص هذه المحتويات عبر عملية مسح كامل لكتاب السنة الثالثة ثانوي، للاطلاع على ما يتلقاه التلميذ من تلقين، ونوعية القراءة والتلقي بين التنظير والمدونة الحالية لبرنامج وزارة التربية والتعليم.

لقد كان التحوّل إلى الجانب التطبيقي، عن طريق المقاربة السيميائية، للجنس الأدبي القابل للمعالجة ضمن رؤية "غريماس"، انطلاقاً من المربع التحقيقي وأسس، وتحليل النموذج العاملي الانفعالي عبر محور الرغبة ومحور والسلطة ومحور الدراية (المعرفة)، مروراً بالمربع السيميائي. هذه التطبيقات أجرينا كلاً منها على نصّ، بينما أجرينا تطبيقاً نموذجياً كاملاً لمنهج "غريماس" على نصّ لصاحبه "العرج واسيني"، تبيّن من خلاله أنّ هذه الإجراءات قابلة للتطبيق من قِبَل تلاميذ في المستوى الثانوي، ولن يعجزهم ذلك. ولم نتوقّف عند هذا الحدّ، لكننا قمنا بتطبيق نموذج "غريماس" على نصّ مترجم بعنوان "أفتقد إلى الأرض"، مؤلّفه "جورج بوشار"، في إطار الانفتاح على النصوص الأجنبية.

(الخاتمة)

هكذا كان تصورنا، منذ البداية، للارتقاء بمستوى تحليل النصوص لدى التلميذ، عبر منهج للتصورات الفكرية الجديدة، لإنجاح العملية التعليمية الراحية للقدرات الإبداعية، انسجاماً مع عملية التطور التربوي، لصناعة النموذج البشري المعاصر.

قمنا بمحاورة النصوص الأدبية، من خلال هذا المنهج التطبيقي لاستخراج المعاني والكشف عن الوجه الكامن وتحويل الأحداث إلى عالم مثير للفهم من خلال نموذج "غريماس" تقوية لرغبة القارئ فيها. وبهذا نكون قد طبقنا كل الإجراءات التي تمخّضت عن أبحاث "غريماس" ضمن رؤيته السيميائية. وتبقى هذه التطبيقات في حاجة إلى صياغة من قبل المختصين في صناعة البرامج المدرسية، كي يعطوها الشكل والطابع المناسب للكتاب المدرسي، على أن يتمّ تطبيقها على السنة النهائية من التعليم الثانوي، أي الفصل الأقرب إلى الدخول الجامعي، مع إبقاء محتويات برامج السنتين الأولى والثانية ثانوي على ما هي عليه من التطبيقات النحوية، والصرفية، والبلاغية وغيرها، خدمة لاكتساب اللغة، وهذا أمرٌ ضروريٌّ، لا يمكن الاستغناء عنه في تعلّم أي لغة من لغات العالم.

(قائمة المصادر والمراجع)

أ. المصادر:

1. كتاب الأدب، سنة أولى ثانوي.
2. كتاب الأدب سنة الثانية ثانوي.
3. كتاب الأدب، سنة ثالثة ثانوي.

ب. المراجع العربية:

1. إبراهيم الجيار، التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربة، القاهرة 1977.
2. إبراهيم بشار، الاتساق في الخطاب الشعري من شمولية النصية إلى خصوصية التجربة الشعرية، مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، العدد 06، 2010.
3. ابن جني، الخصائص، المجلد الأول.
4. ابن عيسى صلاح الدين، مهارات مهنة المكتبات والمعلومات ووظائفها المتجددة من خلال الأدلة المرجعية الريادية في أوربا وأمريكا، مجلة اعلم عدد 11، 2012.
5. ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، ط 2، بيروت 1992م.
6. ابن هشام في المغني
7. أبو الحسن حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق محمد الحبيب ابن الخوجة، دار الكتب الشرقية.
8. أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، ط 4، بيروت 1981، جزء 2.
9. إسماعيل إسماعيل الصاوي، صعوبة الفهم القرائي، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة 2009.
10. الأثر الأرسطي في النقد والبلاغة العربيين، للدكتور عباس أرحيلة، مطبعة النجاح الجديدة لبيضاء، ط 1، 1999.
11. الأزهر زناد، نسيج النصّ (بحث فيما يكون به الملفوظ نصّاً)، المركز الثقافي العربي، ط 1، 1993.
12. ألان تورين، نقد الحداثة، ترجمة: أنور مغيث، المجلس المصري الأعلى للثقافة، 1997.
13. الجاحظ، البيان والتبيين، الجزء الأول.
14. الخليل، كتاب العين، ج 5.
15. الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت 1998.
16. العيد علاوي، التماسك النحوي أشكاله وآلياته، مجلة قراءة جامعة بسكرة، العدد 2011.
17. الفخر الرازي، تسهيل نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز.
18. الفيروز أبادي، القاموس المحيط.
19. اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، عالم الكتب، ط 4، القاهرة 2000.
20. إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات نظرية روبرت ديوجراند وولفجانج دريسلر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999.
21. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، مايو 2006.
22. أمين الخولي، مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب، دار المعرفة، القاهرة، ط 1، 1962.
23. باسم عبد الأمير الأعسم، بحث بعنوان: أثر التربية الجمالية في بناء الذوق وهدم التلوث البصري.

(قائمة المصادر والمراجع)

24. بيبير زيماء، النقد الاجتماعي: نحو علم اجتماع النصّ الأدبي، ترجمة عائدة لطفي، دار الفكر للدراسات والتوزيع والنشر، ط 1، القاهرة 1991.
25. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب 1994.
26. توفيق الزبيدي، أثر اللسانيات في النقد العربي الحديث، الدار العربية للكتاب، تونس 1984.
27. تون فان دايك، علم النصّ مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، 2001.
28. تيري إغلتن، نظرية الأدب، ترجمة ثائر ذيب، وزارة الثقافة، دمشق 1995.
29. جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافي العربي، ط3، الدار البيضاء 1992.
30. جاك لاكان، إغواء التحليل النفسي، ترجمة عبد المقصود عبد الكريم، المركز القومي للترجمة، مصر 1999.
31. جان بيلمان نويل، التحليل النفسي والأدب، ترجمة حسن المودن، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة 1997.
32. جميل حمداوي عمرو، مقالة: منهج التلقي ونظرية القراءة والتقبل، مجلة أفق الثقافية 2006.
33. جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانيات النصّية، سلسلة دراسات أدبية، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1998.
34. جوزيف ناي. القوة الناعمة. مرجع مذكور.
35. حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 2003.
36. حسن عبد الرزاق منصور، ثقافة العنف ومصادرها، أمواج النشر والتوزيع، عمان 2013.
37. حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، إتحاد الكتاب العرب، دمشق 2001.
38. حسني عبد الجليل يوسف: إعراب النص، ط 1 دار الآفاق العربية، القاهرة، سنة 1997.
39. حشلافي لخضر وبديرينة فاطمة، السيميائيات السردية من فلاديمير بروب إلى غريماس، مجلة مقاليد، العدد 09، ديسمبر 2015.
40. حمزة فاضل يوسف، تأويل القرآن سلطة القارئ أم سلطة النصّ، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العددان 1 و2، المجلد 7، 2008.
41. حميد لحميداني، بنية النصّ السردية من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 2003، ط 3.
42. خالد الأعرج، في تأويل خطاب النقد الأدبي الاجتماعي، عبد المنعم ناشرون، ط 1، حلب 1999.
43. خليل الموسوي، كيف تبني شخصيتك، دار الأوجام الطباعة والنشر والتوزيع، بيروت 1998.
44. خمري حسين، نظرية النصّ من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، منشورات الاختلاف، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان.
45. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات العامة، دار هومة، الجزائر، 2000.
46. دردير محمد أبو السعود، دلالة السياق وأثرها في الأساليب العربية، مجلة آلية اللغة العربية، عدد 7، أسيوط 1987.
47. ديفيد ديتشس، مناهج النقد الأدبي، ترجمة محمد يوسف نجم، مراجعة إحسان عباس، دار صادر، بيروت 1967.
48. ديفيد كريستال، التعريف بعلم اللغة، ترجمة: د. حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1993.

(قائمة المصادر والمراجع)

49. رمان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، ترجمة: جابر عصفور، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 1998.
50. ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطلحي، دلالة السياق، رسالة دكتوراه، منشورات جامعة أم القرى، السعودية 1324هـ.
51. رضوان القضماني وأسامة العكش، نظرية التواصل المفهوم والمصطلح، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد 29، العدد 01، 2007.
52. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسّان، عالم الكتاب ط 1، القاهرة 1998.
53. رولان بارث، لذة النص، ترجمة منذر عياشي، مركز الإنماء القومي، حلب 1993.
54. زتسيسلاف وأورزنيك، مدخل إلى علم النص، ترجمة حسن بحيري، مؤسسة مختار القاهرة 2003.
55. ساسي سالم الحاج، نقد الخطاب الاستشراقي، ج 1، دار المدار الإسلامي، بيروت 2002.
56. سعيد بحيري، علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، لبنان ناشرون لونغمان، ط 1، بيروت 1977.
57. سعيد يقطين - تحليل الخطاب الروائي - منشورات المركز الثقافي العربي بيروت - الدار البيضاء.
58. سعدي ميمونة، بناء الشخصية الكوميدية في مسرح عبد القادر علولة، رسالة ماجستير، جامعة وهران 2012.
59. شبلنر برن، علم اللغة والدراسات الأدبية، ترجمة محمود جاد الرب، دار الفنية، 1987.
60. شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1990.
61. صالح بلعيد، نظرية النظم، دار هومة، الجزائر.
62. صالح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص.
63. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق - دراسة تطبيقية على السور المكية - دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ج 1 ط 2000.
64. صلاح فضل، شفرات النص، دراسة سيميولوجية في شعرية القصّ والقصيد، عين للدراسات والبحوث الإنسانية، ط 2، القاهرة 1995.
65. طه حسين، في الشعر الجاهلي، دار الكتب المصرية، القاهرة 1926.
66. طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2000.
67. عاطف مذكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة 1987.
68. عبد الأمير الأعسم باسم، الجميل والجليل في الدراما، حكومة الشارقة، دار الثقافة والإعلام، ط 1، 2002.
69. عبد الخالق فرحان شاهين، أصول المعايير النصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، رسالة ماجستير، مجلس كلية الآداب، جامعة الكوفة، سنة 2012.
70. عبد الرحمن الحاج صالح، التحليل العلمي للنصوص بين علم الدلالة وعلم الأسلوب والبلاغة العربية، مجلة المبرز، عدد 6.
71. عبد السلام المسدي، قضية النبوية، دار الجنوب، تونس 1995.
72. عبد العزيز عتيق، علم المعاني، دار النهضة العربية، بيروت 2009.
73. عبد العظيم فتحي خليل الشاعر، مباحث حول نحو النص، جامعة الأزهر، القاهرة 2016.
74. عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تحقيق محمود شاكر، مطبعة المدني، القاهرة 1991.

(قائمة المصادر والمراجع)

75. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، -مطبعة المدني.
76. عبد القاهر الجرجاني، شرح رسالة الرماني في إعجاز القرآن، تحقيق: زكريا سعيد، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 1997.
77. عبد اللطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية، ط1، دار النهار للنشر، لبنان 2002.
78. عبد الله محمد الأمين، الاستشراق في السيرة النبوية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة 1997.
79. عبد النبي ذاكر، مدارات الترجمة (فاس: منشورات مشروع «البحث النظري ونظرية الترجمة»، 2009.
80. عبد الهادي، نبيل وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
81. عدنان يوسف، علم النفس المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان 2004.
82. عصام أحمد بشير، مفهوم الثابت والمتغير في المجتمعات الإنسانية المعاصرة، مؤتمر مكة المكرمة الثالث عشر، أكتوبر 2012.
83. علم اللغة النصّي بين النظرية والتطبيق، المجلّد الأول.
84. علم اللغة والدراسات الأدبية، برنند شبلنر، ترجمة: محمود جاد الربّ، الدار الفنيّة للنشر والتوزيع، ط1، الرياض 1987.
85. علي الشلق، الفنّ والجمال، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 1982، ط100.
86. علي القاسمي، أثر الترجمة في معرفة الآخر وإدراك الذات، مجلّة ترجميات، السنة الأولى، العدد الثاني (مايو، جوان 2006).
87. على القاسمي، المصطلح الموحد ومكانته في الوطن العربي، مجلة اللسان العربي، الرباط، ع27، 1986.
88. عمارية حاكم، الخطاب الإقناعي في ضوء التواصل اللغوي، دار العصمة للطباعة والنشر، دمشق 2015.
89. عياد حنّا، زكي حسام الدين، نجيب جريس، معجم اللسانيات الحديثة.
90. فاطمة البريكي، قضية التلقّي في النقد العربي القديم، العالم العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2006.
91. فريد عوض حيدر، سياق الحال في الدرس الدلالي، مكتبة النهضة المصرية.
92. فطومة حمّادي، السياق والنصّ، مجلّة كلىة الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العددان الثاني والثالث، جامعة محمد خيضر، بسكرة 2008.
93. فنديس، اللغة، تعريب عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة نخبة البيان، باريس، ديسمبر 1950.
94. فهمية لحلوحي، تحريّات في دلالة النصّ وتداوله، مجلّة كلىة الآداب واللغات جامعة محمد خيضر، بسكرة.
95. فوفانج إيزر، عمليات القراءة، ترجمة عفيفي علي، مجلّة فصول، العدد الرابع، القاهرة، 1988.
96. فولفجانج هاينه من، ديتر فيهفيجر: مدخل إلى علم اللغة النصّي، تعريب د. فالح بن شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، 1999.
97. كارل ديتر بونتج، المدخل إلى علم اللغة، ترجمة وتعليق: سعيد بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، 2010، ط2.
98. كاظم جهاد، إلى دريدا فيما أترجمه، مقال ضمن كتاب: لقاء الرباط مع جاك دريدا، لغات وتفكيكات في الثقافة العربية، ترجمة عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقتال للنشر، ط1، الدار البيضاء، 1998.

(قائمة المصادر والمراجع)

99. كاظم عبد نور، مقالات وقرارات وتأملات في علم النفس وتربية التفكير والإبداع، ديونو للطباعة والنشر، الأردن، 2005.
100. كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة أدب\فلسفة ولغات أجنبية.
101. كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في اللسانية الحديثة، ط 3، القاهرة 2001.
102. ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة 1988، ط 2.
103. ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط 2.
104. مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، ج 2.
105. محمد الداوي، عن قضايا سيميائية، مجلة أيقونات، رابطة " سيما" للبحوث السيميائية العدد 2، بسيدي بلعباس 2011.
106. محمد القاسمي، قضايا النقد الأدبي المعاصر، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان 2010.
107. محمد حبلى، أثر الوقف على الدلالة التركيبية، دار الثقافة العربية، القاهرة 1993.
108. محمد حماسة، النحو والدلالة، دار الشروق، القاهرة
109. محمد حمد الطيطي، تنمية قدرات التفكير الإبداعي، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2007.
110. محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت 1991، ط 1.
111. محمد شفيق، الإنسان والمجتمع، المكتب الجامعي الحديث، الأزريطة – الإسكندرية 1997.
112. محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1988.
113. محمد عبد الرؤوف المناوي، التوقيف على مهمات التعاريف، ط 1، دار الفكر المعاصر، لبنان 1990.
114. محمد عزام، تحليل الخطاب في ضوء المناهج النقدية الحديثة.
115. محمد علي الطاهر، ذكرى الأمير شكيب أرسلان، الناشر: عيسى البابي الحلبي وشركائه بمصر، القاهرة 1947.
116. محمد عيسى، القراءة النفسية للنص الأدبي العربي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 19، العدد 2\1، 2003.
117. محمد كامل الناقبة وفتحي يونس أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة 1977.
118. محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، دار المدار الإسلامي، ط 2، بيروت 2007.
119. محمد يوسف حبلى، البحث الدلالي عند الأصوليين، مكتبة عالم الكتب، ط 1، القاهرة 1991.
120. محمود الجابري، تحليل الخطاب العربي المعاصر.
121. محمود عباس عبد الواحد، قراءة النصّ وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دار الفكر العربي، القاهرة 1996.
122. محمود عكاشة، الربط في اللفظ والمعنى، الأكاديمية الحديثة جامعة، القاهرة 2010.
123. محمود فاخوري، أدب عربي في العصر الجاهلي، المجلد الأول.
124. محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر، ط 1، القاهرة 1995.
125. مرسوم تنفيذي رقم 10-02 مؤرخ في 04 يناير 2010، يحدد الأحكام المتعلقة بإجبارية التعليم الأساسي، الجريدة الرسمية عدد 1 مؤرخة في 06 يناير 2010.
126. مصطفى صلاح قطب، علم اللغة النصّي النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة 2014، ط 1.
127. ميشال زكرياء، الملكة اللسانية عند ابن خلدون – دراسة ألسنية-، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 1986، ط 1.

(قائمة المصادر والمراجع)

128. نادية بوشفرة، مباحث في السيميائية السردية.
129. نبيل عبد الفتاح حافظ، علم النفس الاجتماعي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة 2000.
130. نبيل علي صالح، جدل الهوية بين الثابت والمتغير، المركز العلمي العربي للأبحاث والدراسات الإنسانية، سبتمبر 2014.
131. نبيلة إبراهيم، فنّ القصّ بين النظرية والتطبيق، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة 1995.
132. نزار التجديتي، إنتاج النصّ في نظرية زيغفريد شميت، مجلة علامات، ج 21 م 11، رجب 1422هـ سبتمبر 2001.
133. نهاد التكرلي، اتجاهات النقد الأدبي الفرنسي المعاصر، منشورات دار الثقافة والفنون، العراق، 1979.
134. نورة سعد سلطان القحطاني، الأصول الفلسفية وتطبيقاتها التربوية، العبيكان للنشر، القاهرة 2016.
135. هائل الطالب، من نحو الجملة إلى نحو النصّ المفهوم والتطبيق، مجلة جامعة البحث، المجلد 39، العدد 12، 2107.
136. هيغل، فنومينولوجيا الروح، ترجمة وتقديم: ناجي العونلي، المنظمة العربية للترجمة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، نيسان 2006.
137. هينريش بليت، البلاغة والأسلوبية، نحو تقديم نموذج سيميائي لتحليل النصوص، ترجمة محمد العمري، أفريقيا الشرق، 1999.
138. وجيه قانصو، النصّ الديني في الإسلام، من التفسير إلى التلقّي، دار الفارابي للنشر والتوزيع، بيروت 2011.
139. وليد قصاب، التلقّي بين المعنى ومعنى المعنى، مقالات في الأدب والنقد.
140. وليد قصاب، السلطات الثلاث في الدرس الأدبي، مقالات في الأدب والنقد.
141. وليد قصاب، عودة إلى التلقّي، مقالات في الأدب والنقد.
142. يحي هويدي، قصّة الفلسفة الغربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة 1993.

ج. المراجع الأجنبية:

1. ADAM Jean-Michel, La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours (Forces centripètes), éd. Armand Colin, Paris 2005.
2. Anne Dietrich, Xavier Weppe «Les frontières entre théorie et pratique dans les dispositifs d'enseignement en apprentissage », Management & Avenir 2010/10 (n° 40). DOI 10.3917/mav.040035
3. Arentsen, M. & Sechin, A. La traduction à l'ère de la mondialisation. Cahiers franco-canadiens de l'Ouest, 22(2), 113–118. doi : 10.7202/1009117, 2010.
4. B. Juanals, Jean-Max Noyer. D. Hymes, vers une pragmatique et une anthropologie communicationnelle (version longue). Hermès, La Revue-Cognition, communication, politique, CNRSEditions, 2007.
5. Beaugrande and Dressler, Introduction to Text Linguistics, London 6ed, 1992.

(قائمة المصادر والمراجع)

6. Benveniste, É. (1966), «Les niveaux de l'analyse linguistique». In: Proceedings of the Ninth International Congress of Linguists, La Haye: Mouton, ch. X.
7. Catherine Boré et Catherine Bosredon, « La phrase dans le texte. L'exemple de phrases de dialogue dans un corpus d'école élémentaire », Lidil [En ligne], 54 | 2016.
8. Catherine Kerbrat-Orecchioni « « Le contexte revisité » » Revues.org «Université de Poitiers » 2012.
9. Compagnon Antoine, Le démon de la théorie, littérature et sens commun, Editions du seuil, Paris 1998.
10. Corvez Maurice. Les nouveaux structuralistes. In : Revue Philosophique de Louvain. Troisième série, tome 67, n°96, 1969. pp. 582-605 ; doi : 10.3406/phlou.1969.5516.
11. Courtes, J., Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation, Hachette, 1991.
12. Danielle Leeman, « Le « sens » et l' « information » chez Harris », Linx [En ligne], 8 | 1996, mis en ligne le 17 juillet 2012, p. 02. URL : <http://linx.revues.org/1182> ; DOI : 10.4000/linx.1182
13. David Crystal : A Dictionary of Linguistics and Phontics, Basil Blackwell, Oxford «p. 350, and Baalbaki Ramzy : Dictionary of Linguistics Terms «Beirut 1990.
14. Dominique MAINGUENEAU, Aborder la Linguistique, éd. Seuil, Paris 1996.
15. E. Benveniste, Problèmes de linguistique générale, Gallimard, 1976, p. 22.
16. Evano Chantal, La Gestion Mentale, un autre regard, une autre écoute en pédagogie, Outils pour la classe, Nathan Pédagogie, 1999.
17. F. Smith ; La Compréhension et l'Apprentissage, Canada, HRW, 1979.
18. Ferdinand de Saussure, Cours de Linguistique Générale, éd. Bally et Sechehaye, 1971.
19. G. Bouchard, « Analyse des espaces représentés dans la littérature. Le récit du terroir « Je m'ennuie de la terre », RS/SI, Association canadienne de sémiotique, Montréal 2000.
20. GAONAC'H Daniel et FAYOL Michel, Aider les élèves à comprendre -Du texte au multimédia, Hachette éducation, Paris 2003.
21. Georges Kleiber, Essais de sémantique référentielle, éd. Armand Colin, Paris 1994.
22. Gertoux Gérard, Verdict de la chronologie, éd. Lulu 2018.
23. Greimas A. J., Sémantique structurale, éd. Larousse, Paris 1966, p.53.
24. GREIMAS, A. J., Sémantique structurale, Paris 1986, Presses universitaires de France. Algirdas Julien Greimas, Sémantique structurale, Recherche de méthode, Presses Universitaires de France, 2002.

(قائمة المصادر والمراجع)

25. Hamon Philippe, Pour un statut sémiologique du personnage, In: Littérature, n°6, Littérature, Mai 1972.
26. Harris Zellig S., Dubois-Charlier Françoise. Analyse du discours. In : Langages, 4^e année, n°13, 1969. L'analyse du discours, sous la direction de Jean Dubois et Joseph Sumpf.
27. Huguette Cohen, la figure dialogique dans «Jacques le fataliste», SV, vol. CLXII, 1976.
28. Hyppote Taine, Histoire de la littérature anglaise, Tome I, Librairie de L. Hachette et Cie, Paris 1863.
29. Jacques Guilhaumou, Sieyès et l'ordre de la langue. L'invention de la politique moderne, Paris 2002.
30. Jean Paul Sartre, Situations, II, éd. GALLIMARD.
31. Jean Pouillon, Tradition, in P. Bonté & M. Izard, eds, Dictionnaire de l'Ethnologie et de l'Anthropologie, Paris 1991, Presses universitaires de France.
32. Jean-François Jeandillou, L'analyse textuelle, éd. Armand Colin, Paris 1997.
33. Jean-Louis Dumortier, Lisibilité du discours didactique réflexions sur la compréhension en lecture des différents écrits disciplinaires, 1995. Article disponible en ligne, répertorié par la bibliothèque en ligne Ibrarian (www.ibrarian.net/).
34. KLEIBER Georges 1994 : « Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive », Langue Française 103, Paris, Larousse, 9-22.
35. Le Bart Christian. La parole manipulée (Philippe Breton). In: Réseaux, volume 15, n°86, 1997. Modèles et acteurs de la production audiovisuelle.
36. Loarer Even, L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser, In : Revue française de pédagogie, volume 122, 1998. Recherches en psychologie de l'éducation, p. 121-161, 1998.
37. Longman Dictionary of Contemporary English, New Edition, 2003. Londres.
38. M. Z. Harris, ANALYSE DU DISCOURS, language, Vol. 28, 1952, PP. 1-30.
39. Michael Argyle, Bodily communication, 2nd Ed. London 1988.
40. Mike Fleming, Document de réflexion préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles, Genève, Suisse, du 2 au 4 novembre 2010.
41. Nathalie Piégay-Gros, Le lecteur, éd. Flammarion, Paris 2002.
42. Olswad DUCROT, Le dire et le dit, Les éditions de minuit, Paris 1984.

(قائمة المصادر والمراجع)

43. OTTEN, M in Méthodes du texte, introduction aux études littéraires, Ed. Duclot, Paris Gembloux, 1987.
44. Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire Saïd TASRA Laboratoire de recherche en Langues, Littérature, Communication et Didactique (2LCD) Courriel : said.tasra@usmba.ac.ma
45. Petit Larousse illustré 2009, éd. Larousse, 2008.
46. Pierre-Yves Testenoire, Ferdinand de Saussure - Le père de la linguistique moderne, Les GRANDS PENSEURS du LANGAGE, Grands Dossiers n° 46, Mars-avril-mai 2017.
47. Programme de formation de l'école québécoise, préscolaire et primaire, 2001.
48. R. Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin, 1993, 2 Edition.
49. Reinhart, Pour un nouvel enseignement de la grammaire, sous la direction de Suzanne Chartrand, Montréal, Éditions Logiques, 1995, p. 83-105.
50. Revue Pratiques n°129-130 'juin 2006 'pages 21-34 Texte 'contexte et discours en questions. Réponses de Jean-Michel Adam.
51. RICOEUR, Paul, «Qu'est-ce qu'un texte? Expliquer et Comprendre», in BUBNER, CRAMER & WIEHL (hrsg.). Hermeneutik und Dialektik .Tübingen: Mohr, 1970.
52. Robert De Beaugrande, Text, discourse, and process: Toward a multidisciplinary science of texts. (Advances in Discourse Processes, IV.) Nor-wood, N.J.: Ablex, 1980.
53. Roland Barthes, Revue Monteia, n° 5 1968.
54. Roulet E. et M. Burger, Les modèles du discours au défi d'un «dialogue romanesque» : l'incipit de roman de R. Pinget, Éditions Le Libera, Nancy, 2002.
55. Saussure, F., Écrits de linguistique générale, éd. Gallimard, Paris 2002.
56. Travaux de Teun van Dijk sur les «modèles de contexte» et l'idée d'«interface cognitive» de Raphaël Micheli de Semen, n° 21 'avril 2006.
57. Van Dijk, Text and context, Longmann, London, lted, 1977.
58. Victor Chklovski, L'art comme procédé, éd. Seuil, Paris 1965.
59. Voir, François Rastier, Systématique des isotopies, Essais de Sémiotique poétique, éd. Larousse, Paris 1972.
60. Wei, C., Contexte, compréhension, traduction. Meta, 44 (1), 1999, p. 152, doi : 10.7202/002225ar
61. William James, L'idée de vérité, Traduit de l'Anglais par Mme L. Veil et Maxime David, éd. Librairie Félix Alcan, Paris 1913.

(الملخص)

الملخص:

من رحم علوم اللغة، من منطلقات لسانيات النصّ، والمنطلقات السيميائية، وغيرها من الأبحاث العاملة على النصّ، تولدت مقاربات تطبيقية في ميدان تعليمية النصوص، للاستفادة من مخرجاتها في الطور الثانوي، بالتطبيق على عتبات من النصوص السردية. وقد لاحظنا أنّ هذا النوع من الإجراءات التطبيقية مغيب تماماً، عن محتوى برامج التعليم بالمرحلة الثانوية.

إنّ المناهج المعاصرة والمستخدمة في تحليل النصوص الأدبية متعدّدة، وقد كان الكثير منها لافت للانتباه، من بينها لسانيات النصّ، ومنهج التحليل الشكلي للتعبير، والنظور التداولي، وهي مغيبة في مناهج التدريس بالطور الثانوي، من مثل التحليل الشكلي للتعبير السيميائي، لأحد رواد أبحاث القرن الماضي، ألجيرداس جوليان قريماس Algirdas Julien Greimas، الذي خصّ به أنواع من النصوص السردية.

إنّ الهدف من التفكير في هذه المناهج، هو ترقية المستوى تصوّري للتلميذ والوصول به إلى مستوى التصورات المعاصرة في تفكيك شفرة النصوص، وتحليلها بآليات معاصرة تتيحها هذه المناهج القائمة على قواعد النصّ، لا على قواعد الجملة. في حين نذكّر بأنّ مسعانا هذا لا يرمي إلى قطيعة تامّة مع قواعد الجملة، خاصّة إذا علمنا بالتكامل بين لسانيات النصّ وقواعد الجملة.

أمّا الأسئلة المتعلّقة بالمشكلة البحثية، فإنّها جاءت حول المعارف الجديدة التي يجب تقديمها لتلاميذ المرحلة الثانوية كي تساعد على الارتقاء بمستوى تحليل النصوص، بالإضافة إلى المفاهيم الجديدة للنصّ، والتي يفتقر لها تلاميذ المرحلة الثانوية، ثمّ إسهام النظريات المعاصرة في قراءة وتلقّي النصوص والتطبيقات الممكنة في برامج المرحلة الثانوية مستقبلاً، إلى غاية المفاهيم المختلفة والجدل بين الاتجاهات

(الملخّص)

والنظريات والمناهج حول صحة تحليلاتها وصواب نتائجها، لإيجاد السبيل إلى تجسير الفجوة بين التعليمين الثانوي والجامعي المتعلقة بآليات التحليل.

تبعاً لذلك، لاحظنا أن طالب الثانوي يفتقر إلى كثير من المعارف المساعدة على محاكاة التحليل في التعليم الجامعي، واكتشفنا أن زاد التلميذ من النظريات المعاصرة لقراءة وتلقّي النصوص ما يفتأ هزياً ولم يتضمّن برنامج المرحلة الثانوية الحالي، كما أنّ عينات النصوص الإبداعية في الثانوي محدودة المشارب والآفاق وهي في حاجة إلى الانفتاح على العالم. كلّ ذلك مهّد السبيل نحو رؤية للسعي إلى تجسيد ذلك الارتقاء المنشود بمستوى التحليل لدى التلميذ على مستويات عدّة.

من أجل ذلك، تدرّج البحث بدءاً بالمفاهيم الضرورية للمرحلة الثانوية، ثمّ تبيان المفاهيم النصّية وعلاقتها بالدراسات الأدبية، وصولاً إلى القراءة والتلقّي بين التنظير والمدونة الحالية لبرنامج وزارة التربية والتعليم، وفي النهاية أجرينا التطبيقات تماشياً مع منهج "قريماس" لما له من سبق في عالم السيميائيات، وجاءت الخاتمة باستعراض النتائج، والحديث عن الآفاق المستقبلية للبحث، ثمّ الرؤية حول كيفية إدراج المقترحات ضمن المنظومة التعليمية والتربوية، وتجسيد الرؤية التي كانت الدافع لإنجاز هذه الرسالة.

الكلمات المفتاحية: لسانيات، نصّ، تحليل، مناهج، تعليمية، ثانوية.

Résumé :

En partant des fondements des sciences du langage, des points de vue de la linguistique textuelle, de la sémiotique, de la pragmatique et d'autres approches, travaillant sur le texte, des méthodes appliquées ont été générées pour le texte littéraire, dans le domaine de l'enseignement. Nous voulions profiter des résultats de recherches relatives, pour la phase du secondaire, en les appliquant à des échantillons de textes narratifs.

Les approches contemporaines utilisées dans l'analyse des textes littéraires sont nombreuses, alors que beaucoup d'entre elles étaient absentes des programmes de la phase secondaire, comme la linguistique textuelle, et la méthode d'analyse formelle de l'expression, pour l'un des pionniers de l'analyse sémiotique, Algirdas Julien Greimas, "qui a consacré aux types de textes narratifs.

Le choix de ces approches a pour objectif de remonter le niveau conceptuel de l'élève, et de l'amener au niveau des perceptions contemporaines en déchiffrant les textes et en les analysant avec des mécanismes fournis par ces méthodes, basées sur les règles du texte, et non sur les règles de la phrase. Tout en rappelant que notre effort ne vise pas une rupture complète avec la grammaire de la phrase, surtout si l'on connaît la complémentarité entre celle-ci et ces approches.

Quant aux questions liées à la problématique de la recherche, elles interviennent sur les nouvelles connaissances qui doivent être présentées aux élèves du secondaire, afin de les aider à améliorer le niveau d'analyse des textes, en plus des nouveaux concepts du texte, qui manquent aux lycéens, puis l'apport des théories contemporaines dans la lecture et la réception des textes, et les applications absentes actuellement dans les programmes du secondaire. Nous ne manquerons pas la référence aux différents concepts et controverses entre les tendances, en théorie et en pratique, sur la validité de leurs analyses et l'exactitude de leurs résultats, afin de les examiner, de trouver un moyen de combler le fossé entre l'enseignement secondaire et universitaire lié au choix des mécanismes d'analyse.

Nous avons ensuite constaté que l'élève du secondaire ne dispose pas de beaucoup de connaissances qui lui permettent d'imiter l'analyse du niveau universitaire, et qu'il dispose de peu de moyens relatifs aux méthodes contemporaines de lecture et réception des textes, non prises en compte par le programme actuel. Le corpus de textes créatifs est limité lui aussi, dans sa diversité, et qu'il a besoin d'une ouverture sur le monde. Ceci nous a aidés à concevoir la manière d'élever le niveau d'analyse chez l'élève sur plusieurs plans.

À ce propos, la recherche a progressé, en abordant les concepts nécessaires pour le secondaire. Nous avons ensuite clarifié les concepts textuels et leur relation avec les études littéraires, de lecture et la réception, entre la théorisation et le programme actuel du ministère de l'Éducation. En fin de compte, nous avons effectué des applications en usant du modèle d'Algirdas Julien Greimas, en raison de son précédent dans le monde de la sémiotique. En conclusion nous avons passé en revue les résultats, en évoquant des perspectives futures de la recherche, puis de voir comment les propositions pourraient être intégrées dans le système éducatif et incarner la vision qui a motivé la réalisation de cette recherche.

Mots clés : linguistique, texte, analyse, méthode, éducation, secondaire.

Summary:

Starting from the foundations of language sciences, the viewpoints of textual linguistics, semiotics, pragmatics and other approaches, working on the text, applied methods were generated for the literary text, in the domain Education. We wanted to take advantage of the results of related research, for the secondary phase, by applying them to samples of narrative texts.

The contemporary approaches used in the analysis of literary texts are numerous, while many of them were absent from the programs of the secondary phase, such as the linguistics of the text, and the method of formal analysis of the expression, for the 'one of the pioneers of semiotic analysis, Algirdas Julien Greimas, "who devoted to types of narrative texts.

The choice of these approaches aims to raise the conceptual level of the student, and bring him to the level of contemporary perceptions by deciphering the texts and analyzing them with mechanisms provided by these methods, based on the rules of the text. , and not on the rules of the sentence. While recalling that our effort is not aimed at a complete break with the grammar of the sentence, especially if we know the complementarity between it and these approaches.

As for the questions related to the research problem, they intervene on the new knowledge that must be presented to secondary school students, in order to help them improve the level of analysis of texts, in addition to new concepts of the text, which are lacking. To high school students, then the contribution of contemporary theories in the reading and reception of texts, and applications currently absent in secondary school programs. We will not miss the reference to the different concepts and controversies between trends, in theory and in practice, on the validity of their analyzes and the accuracy of their results, in order to examine them, to find a way to bridge the gap between secondary and university education linked to the choice of analysis mechanisms.

We then observed that the secondary school student does not have a lot of knowledge that allows him to imitate the analysis of the university level, and that he has few resources relating to contemporary methods of reading and receiving texts, not taken into account by the current program. The body of creative texts is also limited, in its diversity, and it needs an opening to the world. This has helped us to design how to raise the level of analysis in the student on several fronts.

In this regard, research has progressed, addressing the concepts needed for secondary school. We then clarified the textual concepts and their relation to literary studies, reading and reception, between theorizing and the current program of the Ministry of Education. In the end, we performed applications using the Algirdas Julien Greimas model, due to its precedent in the world of semiotics. In conclusion, we reviewed the results, evoking future perspectives of the research, then to see how the proposals could be integrated in the educational system and embody the vision, which motivated the realization of this research.

Keywords: linguistics, text, analysis, method, education, secondary.