النص الأدبي بين التحليل اللساني والمدرسي
(قراءة في تحليل نصوص المرحلة الثانوية)

الأستاذ الحواس مسعودي
- جامعة الجزائر

1 - مقدمـة :

حظي النص الأدبي بعناية خاصة منذ القديم ، سواء كانت عنايـة إعـادة ذكر نظراً للأهميـة أم عناية دراسة (فنية كانت أم لغرض تعليمي) .

إلا أن دراسة هذا النص الأدبي كانت «حكراً» على البلاغة ، لأن الشـائع هو أن النص البليغ أرقى مستوى من النص العادي (التبليغي) . والبلاغة هنا مستعملـة بـالمفهوم العـام ، أي كل مـا يميز المفردات والتراكيب والدلالـة والأسلوب عموماً . بل ذهبت البلاغـة في الكثير من الأحيـان الى أبعد الحدود (ما يُعرف الآن بالبراغماتية اللغوية) وذلك نظراً لتعرضها لما قبل وما بعد النص ولاهتمامها بمقصود المتكلم (المعنى الثاني للنص) .

ولا نكاد نبالغ إذا قلنا أن البلاغة العربيـة تميّزت أيمـا تميّز في هـذا الشـأن رغم نقص التنظيم (والتنظير أحياناً) من وجهة نظر معاصرة ، فما جاء به الجاحظ في «البيان والتبيين» و«الحيوان» ؛ والفراء في «معـاني القرآن» ؛ والمفسرون خـاصـة الرازي والـزمخشري وابن عربي ؛ وعبـد القـاهر الجرجـاني في «دلائل الإعجـاز» و«أسرار البـلاغـة» ؛ وبعض الإشـارات المـوحيـة عنـد أبي حيـان التوحيدي في «الإمتاع والمؤانسة» ؛ إلخ .. يُعتبر اليوم من القضايـا المطروحـة بحـدة في مجـالات شتى من علوم اللغة .

هـذا الإهتمام الـذي أبـدتـه البلاغـة بـالنص الأدبي لم يميز الفكر العربي وحـده ، وإنمـا الفكر الأوروبي أيضاً حتى بداية هذا القرن .

دراسة وتحليل النص الأدبي اليوم تجاذبته عدة نظريات وتيارات مختلفة ، سواء كانت لغوية

أم فلسفية أم غير ذلك ، فتعددت التحاليل وكل منها يرى أنه الأسلم والأقرب الى ماهية النص . لكن الإشكالية الكبرى في نظرنا تتمثل في تحليل «النص الأدبي المدرسي» خاصة المرحلة الثانوية نظراً لكون التلميذ وصل مرحلة هامة من الإدراك والتجريد وهو على أبواب التخصص الجامعي ، لذلك سنحاول أن نعرض بإيجاز مختلف التحاليل التي تقدمها النظريات اللسانية ونعطي أمثلة على ذلك . وبعدها نعرض التحليل المقدم في الكتاب المدرسي لنرى ما مدى «عملية» هذا التحليل وهل هو في حاجة الى استفادة من التحاليل التي عرضناها . كما سنحاول أن نشخص «الفجوات» الموجودة في التحليل المدرسي قصد تجنبها خاصة ونحن نناقش ونحلل هذه البرامج في إطار ما يُعرف بالمنظومة التربوية .

2 - النظريات اللسانية وتحليل النص الأدبي :

1.2 - تعتبر بداية هذا القرن[1] بداية لمفاهيم وأطروحات ومقاييس جديدة خضع لها النص الأدبي . ويعتبر كتاب فردينان دي سوسير «دروس في اللسانيات العامة»[2] العامل الأساسي في ظهور هذه المفاهيم والمقاييس .

نذكر من بين القضايا الأساسية التي أتى بها دي سوسير وساهمت في حل إشكالية النص الأدبي وفي إعطائه طابعاً علمياً متيزاً :

☆ مفهوم **«الدليل اللغوي»** (le signe linguistique) باعتباره «لا يجمع بين شيء وكلمة بل بين **مفهوم وصورة صوتية**» ، المفهوم يسميه **«مدلولاً»** والصورة الصوتية **«دالا»**[3] .

☆ خصائص هذا الدليل ، وهي **الإعتباطية** (l'arbitraire) نظراً لعدم كونه **رمزاً** . فلا علاقة بين الدال «ق.ل.م» والمدلول «قلم» (الصورة الذهنية لهذه الأصوات) . فالتسمية اعتباطية من ناحية أصل الوضع (لذلك نجد أن الدال يختلف من لغة الى أخرى بينما المدلول واحد) .

☆ الخاصية **الخطية** (la linéarité) للدال (تتابع الأصوات في نسق معين متواضع عليه) .

☆ الفصل بين **اللغة** (la langue) **والكلام** (la parole)[4] . هذه هي أهم نقطة اعتمدها الدارسون فيما بعد ، لأن مجال اللسانيات حسب دي سوسير هو اللغة ، وبما أن «لسانيات اللغة» - نظراً لموضوعيتها وجماعيتها - لا يمكن الإنطلاق منها لدراسة النص ، انطلق الكثير من أتباع النهج السوسيري من التميز السابق لوضع الأسس الأولى لما يُعرف بـ «لسانيات الكلام» التي يمكن تطبيقها على النص الأدبي باعتباره يتيز بالذاتية والفردية .

☆ هناك مفاهيم أخرى مهمة ساهمت في هذا الإثراء نذكر على الخصوص :

- **الآنية والزمنية** (synchronie/diachronie) : دراسة الظاهرة اللغوية آنيا ، أي في زمان ومكان محددين أو زمنيا أي تطورها عبر التاريخ .
- **مفهوم القيمة** (la valeur) : قيمة الوحدة اللغوية في السياق وفي النص .
- **مفهوم النظام** (le système) : ومنه ظهر مفهوم «البنية» وبالتالي «البنيوية» .
- **مفهوم الشكل** (la forme) : كان هذا المفهوم سبباً في ظهور الكثير من الدراسات التي اتسعت حتى شملت علم الدلالة .

2.2 - تطور مفهوم النص (نظرياً وعملياً) بعد سوسير على يد الشكلانيين الروس (حلقتي موسكو ولينينغراد) وحلقة پراغ دون أن ننسى الدور الذي لعبه ر.جاكبسون باعتبار انتمائه للحلقات السابقة[5] . فقد تمّ تحديد مفهوم «الأدبية» (littérarité) أي اعتبار نص ما أدبياً دون غيره . كما قدم الروس عدة نماذج (نصوص) خاصة الشعر مركزين على جوانب مهمة مثل (الصوت القافية - الصرف - التراكيب) . كما اعتمدوا المقارنات بين النصوص (إظهار ميزات النص الأدبية مقارنة باللغة العادية اليومية وإظهار الخصائص الفنية مقارنة بنصوص من نفس النوع) . كما يعود لهم الفضل فيما سمته ج.كريستيفا فيما بعد بـ «التناص» (intertextualité) .

3.2 - أدت هذه الدراسات فيما بعد الى تأسيس ما يُعرف بـ «نحو القصة»[6] (la grammaire du récit) و«نحو الشعر»[7] (la grammaire de la poésie) ، حيث قدمت نماذج تحليلية عدة أعطت دفعاً جديداً ورؤية جديدة لتحليل النصوص .

4.2 - ساهمت أيضاً أعمال أخرى تخصصت في دراسة النصوص من وجهة نظر غلبت عليها تسمية «الأسلوبية» مستفيدة من كل النتائج المتوصل إليها في تحليل النصوص .

من رواد هذا الإتجاه نذكر ل. سبيتزر و م.ريفاتير[8] . طورت هذه الأعمال الكثير من المفاهيم التي لا يزال لها أثر الى يومنا هذا مثل مفهوم «الإنزياح» (l'écart) .

5.2 - أعطت التحاليل المقدمة في إطار علم الإجتماع اللغوي دفعاً متميزاً لمفهوم النص وكيفية معالجته ، وذلك بالمعطيات التي تمّ أخذها بعين الاعتبار وكذا المقاييس التي تمّ الإعتماد عليها ، لازالت هذه الدراسات عملية وفي إثراء مستمر خاصة بفرنسا ولو أنها تخصصت أكثر في تحليل الخطاب السياسي[9] .

من المفاهيم التي أثريت في إطار تحليل علم الإجتماع اللغوي نذكر مفهوم «القول» (l'énoncé)

و«الخطاب» (discours) و«عملية إنتاج القول» (l'énonciation) و«القصة» (récit) . يعتبر إ.بنفنيست رائداً في شرح هذه المصطلحات وإعطائها الطابع التقني الذي تميزت به في مختلف الدراسات[10] .

6.2 – إتجاه آخر أعطى بعداً جديداً لتحليل النصوص عُرف بـ «التحليل السيميوطيقي» (analyse sémiotique) . إستمد أفكاره الأولى من مفهوم سوسير المعروف بـ «الدلائلية» (sémiologic) باعتبارها علماً يحوي كل الأنظمة (بما فيها النظام اللغوي) . قدّم هذا الإتجاه نماذج كثيرة اشتملت على آرائهم ومناهجهم ، من رواد هذا الإتجاه نذكر ر.بارت و ج.كريستيفا ومجموعة «تيل كيل» (telquel)[11] .

7.2 – هناك تيار آخر له علاقة بالإتجاه السابق ، عُرف بدراساته حول «الدلالة البنيوية» ورائده أ.ج.ڤريماس[12] . تأثر هذا الأخير بالكثير من أفكار ل.جلمسلاف[13] رائد «حلقة كوبنهاڤ» ، التابع الوفي لسوسير وخاصة مفهومه «اللغة شكل ليس مادة» .

طور جلمسلاف هذا المفهوم بشكل دقيق ومعقد في الكثير من الأحيان ، ثم جاء من بعده ڤريماس وخصص أبحاثه في الجانب الدلالي للدليل أي «المدلول» . طبقت هذه الطريقة على الكثير من النصوص خاصة القصة بمختلف أشكالها تحت عنوان «سيميوطيقا القصة» . هذه الطريقة تعطي أهمية خاصة للجانب المعجمي (المفردات ومعانيها) .

8.2 – بالتوازي مع ظهور الأفكار اللسانية الجديدة في أوروبا ، تطورت الكثير منها في أمريكا على يد لغويين بارزين خاصة إ.سابير و ل.بلومفيلد . تبلورت هذه الأفكار وظهرت بشكل متكامل في كتاب بلومفيلد «اللغة» (language) سنة 1933 . سُميت المنهجية الجديدة – نظراً للبعد التطبيقي الذي اتسمت به – بـ «التوزيعية» .

اعتنت هذه الطريقة عناية كبيرة بالشكل وأهملت المعنى . اعتمدت في عملية تقطيع القول على تحديد «محيط» العنصر اللغوي نظراً لكون هذا المحيط كاف – دون اللجوء للمعنى – في تحديد كل عناصر اللغة . طبقت هذه الطريقة في مجال الفونولوجيا (علم وظائف الأصوات) وفي التراكيب .

أما علاقتها بتحليل النصوص فتعود الى ز.س.هاريس في إطار ما يُسمى بـ «تحليل الخطاب» (يعود له الفضل في انتقال التحليل التوزيعي من «لسانيات الجملة» الى «لسانيات الخطاب»)[14] . يرى هاريس أنه يمكن أن يُنظر لتحليل الخطاب من زاويتين : أولاهما دراسة

العلاقات ما بين الثقافة واللغة ، وثانيهما تجاوز حدود «لسانيات الجملة» بواسطة تقنية التحليل الى المكونات المباشرة[15] .

ما يميز هذا التحليل هو الإقتصار على الملاحظة ، ملاحظة الظاهرة دون تفسيرها . هذا ما يؤكده هاريس نفسه في كون عملية التحديد لا تشمل «ما يقوله النص ، ولكن كيف يقوله ، (وتعنى بالبحث عن) صيغ الإطراد المميزة لأهم الوحدات التي تكون هذا النص»[16] .

يمر تحليل الخطاب بعدة مراحل :

- استخراج ما يسمى بـ «أقسام التعادل» (les classes d'équivalences) أي أجزاء الخطاب التي لها نفس المحيط مع الإستعانة بالمعارف النحوية التي تمدنا بها اللغة .
- تقطيع (تجزئة) النص ، أي وضع كل مجموعة من الأقسام المتشابهة على حدة .
- اللجوء للمعادلات الصرفية - التركيبية قصد كتابة «نحو النص» .
- في النهاية يتم إعداد إطار ذي مدخلين : أفقي وعمودي (الأفقي يتعلق بتوزيع أقسام التعادل في جملة واحدة ، والعمودي يعني مختلف عناصر أقسام التعادل حسب ظهورها في الجمل) .

عولجت الكثير من النصوص بهذه الطريقة نظراً لما تتميز به من عملية ونوعية ، ولكن بقي التحليل «شكلانيا» لم يغص في دلالة النص ولم يستغل بشكل أعمق المعارف الموجودة خارج النص .

9.2 - حاول نعيم شومسكي[17] (رائد النحو التوليدي التحويلي) تدارك نقائص تحويلية أستاذه هاريس ، وذلك بالعمل على إعداد «نموذج تفسيري» ، لأن الوصف والتصنيف وحدهما لا يكفيان في تحليل الخطاب الأدبي . فاللغة تتميز بطابع الإبداع والظواهر الموجودة في الخطاب لابد من تفسير (تعليل) .

إرتكز هذا التحليل على الكثير من المفاهيم التي ميزت النمو التوليدي مثل : **الملكة والأداء** (compétence/performance) **البنى السطحية والبنى العميقة** (structurs superficielles/str. profondes) **القواعد التوليدية والتحويلية** التي استعان بها شومسكي وأضاف عليها[18] .

أدت كل هذه التجديدات والإضافات الى **ظهور طريقة جديدة** في تحليل النصوص سميت بالطريقة التقابلية . فالخطاب بعد أن يمر **بعملية اختزال** (تقليص بواسطة قواعد تحويلية أولية) تؤدي بنا الى إطاره القاعدي المكون من وحدات بسيطة ، **يظهر** لنا مساره التحويلي . لا

يبقى لنا إلا تفسير النتائج المتوصل إليها ، وهنا تتم الإستعانة بعنصر (خطاب) مقارنة قصد استخراج متغيرات النص وثوابته .

بالاستعانة بالمقارنة ، تم إعادة تفسير «أدبية» النصوص المعروضة للتحليل . طبقت هذه الطريقة على الأعمال الأدبية لمشاهير من أمثال : همنغواي و وولف و فولكنر[19] واتخذت طابعاً «أسلوبياً» متميزاً .

لم تسلم هذه الطريقة من الإنتقاد باعتبارها تمثل «نموذج الإحتواء عن طريق التسلسل» (الخطية اللغوية التي سبق التعرض لها عند سوسير) . هذا النقد وُجه أساساً مّن قبل التوليدي الروسي شوميان[20] الذي أتى بطريقة جديدة سماها «نموذج الاحتواء بواسطة التطبيق» . هذا النموذج يتعلق أساساً بالأنظمة غير الخطية (غير المتسلسلة) ، وهو مؤسس على بنية منطقية (فيها الكثير من التجريد ، وهو أكثر استعداداً لتفسير تعقيد البنية اللغوية) .

نجد آثار هذا النظام المنطقي غير الخطي في النظرية السيميوطيقية لـ ».كريستيفا التي وظفت الكثير من مصطلحات هذه الطريقة لصالحها[21] .

10.2 – خاتمة : بعد هذا العرض المطول والمركز جداً في نفس الوقت ، نستطيع أن نقول أن النص الأدبي حظي بدراسات وافرة وقيمة ومتعددة ، وتمّ تناوله من مختلف الجوانب ومن جهات نظر متعددة . «النص» الذي تعرضنا له يشمل ما هو نثري وما هو شعري .

كما تجدر الإشارة الى أن هناك طرقاً ومناهج لم نذكرها لضيق المكان من جهة ولمحدوديتها العملية (ربما لم تكتمل بعد) من جهة أخرى ، والمكتبات العربية تزخر اليوم بنماذج تطبيقية لكل هذه النظريات ، سواء كانت في شكل دراسات أم رسائل جامعية[22] .

حتى نقرب بعض هذه النظريات أكثر الى القارئ غير المتخصص ، يمكننا أن نعيد صياغة التحاليل التي ذكرناها في قسمين : قسم يرى في النص «نظاماً مغلقاً» (منته) ، ينبغي التوقف عنده وعدم تجاوزه . وقسم يعتبره «نظاماً مفتوحاً» (هناك علاقات داخل النص وخارجه) .

ولمزيد من الشرح والتقريب ، نعرض – باختصار – بعض النماذج التحليلية حاولنا ترجمة أجزاء مهمة منها .

3 – النص نظام مغلق[23] :

1.3 – النموذج الأول (دراسة البنية العامة للنص)[24] :

تحليل ن.رووي لقصيدة الشاعر الفرنسي بودلير «العملاقة»[25] .

تتكون هذه القصيدة من 14 بيتاً (4 – 4 – 3 – 3) .

انطلق رووي في تحليله من دراسة تراكيب النص : الفاعلين ، الضمائر ، المفعولات ، التفريعات . يبرز هذا التحليل علاقات التعادل (التوافق) بين مختلف أبنية النص . هذه التعادلات التركيبية تتطابق مع تعادلات أخرى : فونولوجية ونغمية ودلالية . التحليل ينطلق من النص وحده دون الإستعانة بمعارف خارجية لتفسيره .

– الدراسة التركيبية :

تتشكل القصيدة في جزأين . جملة أولى لـ «العرض» (الأبيات 1 – 4) وثانية لـ «التفصيل» (الأبيات 5 – 14) . هذا التقسيم يحتوي على آخر : بداية (الأبيات 1 – 4) وسط (الأبيات 5 – 10) ونهاية (الأبيات 11 – 14) .

ثم يركز الباحث على التوازي الذي يثير الإنتباه بين أول وآخر جملة مصدرية :

العيش	بالقرب من	شابة عملاقة
النوم	في ظل	ثدييها
مثل قط مثير	عند رجلي	ملكة
مثل ضيعة هادئة	بسفح	جبل

– الدراسة الدلالية :

سيكون هذا التنظيم قاعدة للبحث عن المقابلات الدلالية المحققة في القصيدة . ولهذا تأخذ الدراسة بعين الإعتبار نوعين من العلاقات الدلالية :

– المجاز المرسل (علاقات الجزء بالكل) .

– الإستعارة (علاقات التوافق والتعادل) .

بهذا تظهر جلية العلاقات الإستعارية بين الزوج «عملاقة – أنا» والزوج «ملكة – قط» من جهة ، وبين الزوج «ثديان – أنا» والزوج «جبل – ضيعة» من جهة أخرى .

يمكن أن نكتب هذه العلاقات بالشكل التالي :

عملاقة – أنا
(مقارنة بـ)
ملكة – قط

مثل

ثديان – أنا
(مقارنة بـ)
جبل – ضيعة

إن دراسة الرابط الدلالي بين وحدات كل من الأزواج الأربعة يظهر أن العلاقة ظاهرة في ثلاثة منها : «عند رجلي – في ظل – بسفح» . بهذا نستطيع أن نقول أن «ملكة – ثديان – جبل» تسيطر على «قط – أنا – ضيعة» . أما العلاقة بين «عملاقة» و«أنا» فهي ضمنية في النص (العيش بالقرب من) .

نستطيع أن نعيد الشكل السابق بإضافة العلاقات التي وضعناها (الرمز ≻ يعني «يسيطر») ، ونرمز للعلاقة الإستعارية بـ «س» :

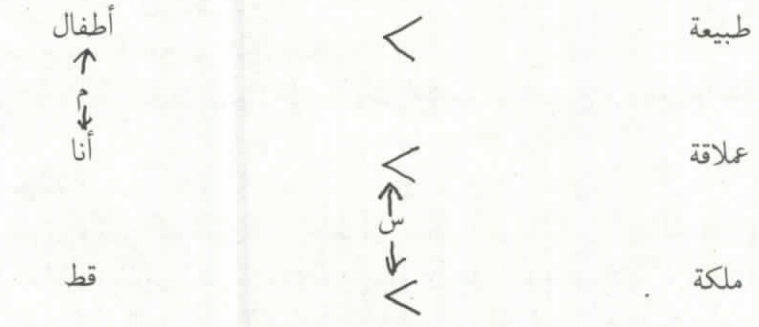
عملاقة ≻ أنا
↑
س
↓
ملكة ≻ أنا

ثديان ≻ أنا
↑
س
↓
جبل ≻ ضيعة

هناك علاقات من الجزء الى الكل (مجاز مرسل) بين الأزواج (الإستعارية) ، ويمكن استخراج علاقات «سيطرة» (هيمنة) بين «طبيعة» و«أطفال» من جهة ، وبين «شموس» و«عملاقة» من جهة أخرى .

يمكن ربط هذين الزوجين الأخيرين لمجموع ما تمت دراسته مع البقاء أوفياء للبنية التركيبية التي استخرجناها في الجزء الأول من التحليل . تظهر لنا جلية علاقة المجاز المرسل (علاقة الكل بالجزء) بين «أطفال» و«أنا» .

نعيد الشكل الآن بإضافة العلاقة الأخيرة «م» المجاز :



إن توازي البنية التركيبية – الدلالية لمجموع النص تجعلنا نضع علاقة «م» بين «عملاقة» و«أنا» الموجودة في نهاية القصيدة ، أي جعل «أنا» جزءاً من «العملاقة» .

هذا الرسم يبرز لنا مكانة «أنا» في الجزأين (الأول : الأبيات 1 – 4 ، والأخير : الأبيات 11 – 14) ، كما يبرز لنا أن الجزء الأساسي الذي اعتبرناه كذلك من التحليل التركيبي ، هو جزء تواصلي (انتقالي) على المستوى الدلالي ، وظيفته هي «بواسطة المجاز والإستعارة ، في نفس الوقت رفع «العملاقة» الى درجة كونية ، وابراز العلاقة المتمثلة في هيمنة العملاقة على أنا» .

هذه الطريقة تبدو سهلة لأنها تنطلق من التحليل التركيبي (صاحبها متأثر بالنحو التوليدي التحويلي الذي يولي أهمية بالغة «للمكون التركيبي») .

2.3 – النموذج الثاني (التحاليل التي تعتمد الجانب المعجمي) :

هذا النوع من التحاليل هو أيضاً بنيوي ، وميزته أنه ينطلق من جانب واحد على أساس أنه مركز للإنسجام والتنسيق داخل النص . في دراسة الشعر ، يفضل الجانب الفونولوجي والنغمي ولكن بالنسبة للأعمال الطويلة (القصص والروايات) – النثر عموماً – يُفضل الجانب المعجمي .

هناك طرق عدة أشهرها طريقة أ.ج.غريماس ، **هدفه من التحليل هو وصف «النظام الدلالي»** للنص[26] انطلاقاً من :

– تحليل المدونة (صياغتها في نص) .

– موضعة النص (تخليصه من الذاتية التي تميزه = أنا – أنت – الإشارة) .

- القيام بوصف تركيبي .
- استخراج الوحدات المعجمية المكررة .
- تقليص النص في شكل نموذج .
- إخراج هذا النموذج في شكل هيكل .

طبق هذه الطريقة ت.يوسل على كتابات الكاتب الفرنسي ج.برنانوس وأعطت نتائج جد عملية[27] .

3.3 - خاتمة :

من خلال هذين النموذجين ، نلاحظ أن التحليل فيه الكثير من النقاط التي تصلح لأن تكون في تحليل النصوص المدرسية . ولكن يبدو أن هذا النوع من التحاليل محدود من الناحية العملية نظراً لكون النص يقدَّم للتحليل وكأنه دون تاريخ محدد (معزول عن الخارج) ، مدونته مغلقة وبالتالي فالمنهجية مغلقة أيضاً . ولكن هناك بالتأكيد نصوص يصلح لها هذا التحليل نظراً لـ «المخاطر» التي قد يؤدي إليها الخروج عن النص[28] .

4 - النص نظام مفتوح[29] :

أغلب الطرق التي تعتمد النص كنظام مفتوح بنيوية ، يمكن إدراجها ضمن التعريف النظري للغة كـ «وسيلة تخاطب اجتماعية» . وهي تتميز بفصل «القول» في حد ذاته عن «ظروف إنتاج هذا القول» (الظروف الخارجية)[30] ، ومن ثمة التمييز بين كل ما ينتمي للتاريخ (القصة) وما ينتمي للخطاب .

في هذا الإطار ، يتم استغلال المرور من الأسلوب غير المباشر الى الأسلوب المباشر في النوع الروائي مثلاً ، وكذا موقع مختلف هذه الأساليب من مجموع العمل الأدبي . كما يتم التركيز أيضاً على تدخلات الراوي في النص وكذا كل استعمالات «المتكلم» .

1.4 - في نفس هذا الإطار ، اللغة وسيلة تخاطب ، درس جاكبسون[31] الوظائف اللغوية انطلاقاً من العوامل الستة التي تكوّن ما يعرف بـ «دورة التخاطب» :

المقام (المرجع)

المرسل.....الرسالة (الخطاب).....المتلقي

القناة

القانون

لكل عامل من هذه العوامل وظيفته ، هذا ما سمح بإعادة تنظيم (تصنيف) النصوص حسب الوظيفة التي تؤديها .

- النص ذو الوظيفة التعبيرية (العاطفية) : يركز على المرسل ، استعمال ذاتي للخطاب (ضمير المتكلم ، نون الجماعة) .
- الوظيفة التأثرية (الإنطباعية) : تركز على المتلقي وتتميز بالجمل الطلبية (الأمر والنهي) وباستعمال ضمائر المخاطب .
- الوظيفة المرجعية (المقامية) : تركز على المقام (ظروف إنتاج الخطاب) أي الخروج من إطار النص في حد ذاته الى إطار أوسع ، يكثر استعمال ضمائر الغائب .
- الوظيفة التواصلية (الإستمرارية - استمرارية الخطاب) : هناك ألفاظ معينة تؤدي هذه الوظيفة قصد الإبقاء على عملية الإتصال بين المتكلم والمخاطب (نعم - ألو - إلخ ...) .
- الوظيفة الشعرية : تركز على الخطاب في حد ذاته (أصواته - أشكاله - نغماته) وهي لا تعني الشعر فحسب وإنما النثر أيضاً ، وتعتبر أهم الوظائف .
- الوظيفة الميتالغوية : وهي تخص القانون ولها دور تفسيري (تفسير اللغة باللغة . الجمل الإعتراضية) .

إن استغلال هذه الوظائف في تحليل النص الأدبي أدى الى نتائج إيجابية . ونظراً لتعدد الوظائف ، اقتصرنا على ذكرها دون إعطاء نموذج .

2.4 - إن النظر الى النص على أنه مجموعة من الأنظمة المعقدة والمختلفة هو الذي ميز الدراسات التي ظهرت تحت اسم «لسانيات الخطاب» والتي قدمت نماذج كثيرة ذكرنا جزءاً منها في الجانب النظري .

تطورت هذه النظرة فيما بعد على يد رولان بارت[32] وعرفت بـ «نظرية التناص» ،التي استعان فيها بأمور من خارج اللسانيات والتاريخ وعلم الإجتماع ، وذلك على أساس أن النص عبارة عن نسيج من شبكات دلالية متعددة . هذا النسيج هو التناص ، أي نسيج هذه الشبكات التي تتناسق فيما بينها ولكن بصفة متحولة ودون انتظام معين . ولذلك يجب القيام بـ «تحليل تصاعدي (تطوري)» يقرب لنا هذه الشبكات بواسطة رصد حركتها داخل النص .

مثال : قراءة ر.بارت بداية قصة «سارازين» لـ بالزاك .

سرازين (SARRASINE)

«كنت غارقاً في حلم من تلك الأحلام العميقة التي تشد كل الناس ، حتى الرجل الطائش ، وسط الحفلات الأكثر صخباً»[33] .

تبدأ الدراسة بتقطيع النص الى مقاطع (lexies) . يحدد كل مقطع انطلاقاً من «الصلات» الموجودة بين الشبكات التي تم الإحتفاظ بها ، ولهذا فقد يكون المقطع طويلاً .

يحتوي هذا المستخرج على ثلاثة مقاطع : العنوان – الجملة الأولى – الجملة الموصولة . يدرس كل مقطع (lexie) كمركز لعمل الشبكات الناسجة لـ «التناص» . هذه الشبكات يسميها بارت «قوانين» (codes) ، وهي تمس مجموع قصة بلزاك وعددها خمسة (ليس هناك انتظام بينها) .

– **القانون التأويلي** (الهرمانوتيقي) : أي مختلف الأشكال التي تحتوي اللغز ، العنوان : اسم علم ؟ اسم ؟ رجل ؟ امرأة ؟ شيء ؟ تجمع في هذا القانون كل الوحدات «التي لها وظيفة الصياغة بشكل مغاير ، السؤال وجوابه ومختلف العوارض التي تدخل في تحضير السؤال أو تأجيل الإجابة» .

– **قانون وحدات المعنى** : دائماً أثناء دراسة نفس المقطع (العنوان) ، نلاحظ أنه يؤدي مفهوم «الأنوثة» حتى وان كان المقصود من العنوان اسم رجل . هذا المدلول موجود في كامل النص ، يسميه بارت مدلولاً «مهاجراً» .

– **قانون الحقول الرمزية** : المقطع الثاني «كنت غارقاً في حلم من تلك الأحلام العميقة» يعلن عن «شكل رمزي كبير» سيشمل حيزاً كبيراً من التغيرات والتحويلات تؤدي «من الحديقة الى المغني ، من الصالة الى المرأة الشابة التي يحبها الراوي» بالمرور عبر عدة شخصيات .

– **قانون السلوك** : يمكن معرفته من المقطع السابق .

– **القوانين الطبيعية** : يعطينا المقطع الأخير «التي تشد كل.....صخبا» قانون حكمة أو معرفة يرجع إليها النص دائماً ، هذه القوانين الثقافية المرجعية «تسمح للخطاب بالإرتكاز على سلطة علمية أو معنوية» .

إن نسيج هذه القوانين الخمسة هو الذي يخلق النص وقراءته .

4.4 – خاتمة :

نرى أن هذه النماذج – رغم الصعوبة والتعقيد خاصة بالنسبة للمبتدئ – هامة جداً ، يمكن الإستفادة منها . منها ما يصلح للأستاذ ومنها ما يصلح للتلميذ .

الهدف بالنسبة لنا واضح وهو طرح الإشكالية في حد ذاتها – إشكالية تحليل النص المدرسي

– وعرض مختلف النظريات اللسانية التي يمكن أن تفيدنا في تحسين هذا التحليل واختيار ما يلائم النصوص التي أمامنا .

5 – النص المدرسي (المرحلة الثانوية)[34] :

1.5 – يحتوي برنامج اللغة العربية للمرحلة الثانوية على عدد كبير من النصوص (النثرية والشعرية) ، فيها من كل الأنواع الأدبية ومن مختلف العصور وبمختلف الأحجام .

ما يميز دراسة هذه النصوص هو التحليل **الموحد** في كتب السنوات الثلاث . هذا التحليل الموحد موجود في مدخل كل كتاب على شكل «توجيه في طريقة التدريس» (الصفحات 5.4.3) . يمكن تلخيص هذا التوجيه كالتالي :

1 – إعداد الدرس إعداداً جيداً ثقافياً وتربوياً ونفسياً قبل إلقائه ...

2 – تكليف التلاميذ قراءة النص في منازلهم ...

3 – التمهيد للنص ، ويتناول حديثاً استهلالياً ، وتعريف صاحبه بايجاز ، وشرح مناسبته إن كانت .

4 – القراءة (الأستاذ وبعض التلاميذ) .

5 – الفكرة العامة (بواسطة الأسئلة) .

6 – الشرح (المفردات والوحدات) .

7 – المناقشة التذوقية : بعد فهم الوحدة ، يوجه الأستاذ أنظار التلاميذ إلى كلمة بليغة أو عبارة جميلة ، أو صورة رائعة ... ويناقشهم فيها مناقشة تسفر عن إدراك جمالها وسر بلاغتها .

8 – نقد واستنباط (المعاني – العواطف – الأسلوب – الأحكام والقيم) .

9 – التطبيق (تمارين) .

إن هذا التوجيه ليس نظرياً فحسب ، بل عملي أيضاً ، فهو المتبع في كل الكتب . وهذا يجرنا الى التساؤل التالي :

ما هي المبررات العلمية والمنهجية التي تجعل هذا التحليل هو المعتمد ؟

ما هي الأهداف المتوخاة من هذا التحليل ؟

الإجابة التي يوحي بها تصفحنا لهذا التحليل عبر نصوص السنوات الثلاثة هي أن الهدف هو «تلقين» التلميذ «شيئاً ما» لا يخضع لمناهج ومقاييس محددة عملياً . بل نرى أنه حتى وان

استوعب التلميذ هذه الطريقة فهي لا تكون لديه آليات تحليل نظراً لكونها لا تستند على ركائز نظرية محددة قد تفيده في المستقبل . إضافة الى هذا غياب كتاب الأستاذ . من المفروض أن يكون هناك كتاب يشمل القضايا النظرية وقائمة للمراجع والمصادر التي يعود إليها سواء ليستفيد ويحضر نفسه جيداً أم ليساهم في إصلاح الطريقة أو اقتراح أمور جديدة .

الملاحظ أيضاً أن كتاب التلميذ يحتوي على كل شيء ، ولا نرى أنه ترك شيئاً كبيراً لاختبار فهم وذكاء التلميذ . هذا الأمر واضح في تصدير الكتاب المدرسي (السنة 2 و3 ، الصفحة 2) . «وتقوم خطة الكتاب في معالجة هذه الفنون على **منهجية واضحة محددة** ، تتلخص في تعريف الفن تعريفاً مختصراً ، قبل عرض نصوصه المنهجية ، **فترجمة موجزة للأديب ، وشرح مناسبة النص** . وعرضه مشكولاً ، ثم **تحليله وشرحه ونقده معنى ومبنى ، واستنباط ما يمكن استنباطه** ، وأخيراً تأتي التارين التطبيقية ...»[35] .

2.5 – بين خصائص النص وعمومية التحليل :

1.2.5 –النصوص النثرية (السنوات 3.2.1)[36] :

هناك 26 نصاً خاصاً بالتحليل ، يمكن تقسيمها كالتالي :

3 نصوص قرآنية (نص لكل سنة) .

3 نصوص نبوية (نص لكل سنة) .

3 خطب (اجتماعية – سياسية – دينية) .

2 وصيتان .

3 رسائل .

4 نصوص حجاج .

1 نص مسرحي .

النصوص المحللة متشابهة من حيث شكل التحليل[37] . يبدأ التحليل بشرح المفردات والأفكار . بينما المعمول به الآن في الكتب المدرسية (المرحلة الثانوية) هو البدء بالأسئلة الموجهة[38] (لأنها تخدم هدفاً معيناً) التي تركز على قضايا خاصة بالنص يتم من خلالها «استدراج» التلميذ لأن يقف على خصائص النص قصد تعميمها على النصوص المشابهة ويستطيع بواسطتها التميز بين أنواع النصوص . وما فائدة وجود بعض الأسئلة في نهاية التحليل ؟. نرى أن موضع هذه الأسئلة شاذ لأن التلميذ يكون قد انتهى من الفهم بطريقة أو بأخرى وتكون

الصورة قد اكتملت لديه . فالذي يقرأ تحليل «خطبة هاشم بن عبد مناف» (س1 ص39 – 43) مثلاً لا يخرج بخصائص الخطبة عامة والاجتماعية خاصة .

– ليس هناك تركيز خاص على بداية الخطبة بالنداء .

– استعمال الجمل الإسمية (معنى الثبوت) في البداية (وسيلة إقناع – حجج) .

– تتبع استعمال الحجة بالجمل الفعلية (معنى التحول) .

– الخطاب الموجه (سمات المخاطب) – الوظائف اللغوية لجاكبسون .

– علاقة المتكلم بالمخاطبين (الأمر والنهي) .

– مطالبة التلميذ بإبراز شخصية الخطيب وبيئته من النص (يمكن أن نستغني عن المباشرة الموجودة في التمهيد) .

لهذا النوع من النصوص تطبيقات كثيرة في مختلف النظريات اللغوية يمكن أن يستفاد منها تعليمياً خاصة من تلك التي تعتمد علم الإجتماع اللغوي .

يلاحظ أن النص الثاني من نفس «الوحدة التعليمية» (قانون 8 مارس للإمام ابن باديس) ، اختير من بين النصوص التي لا تحتوي إلا على الأسئلة ، وفي رأينا أن هذه هي الطريقة الأصلح ، لأنها تشغل ذهن التلميذ وتجعله يبحث ويفكر (المفروض أن يكون شرح خطبة هاشم موجود في كتاب الأستاذ وليس في كتاب التلميذ) . أحياناً يكون النص الثاني أيضاً محللاً ومشروحاً (نص الكواكبي) «طبائع الإستبداد» ، السنة الثالثة ، ص37 – 44) .

أما فيما يخص عناصر التحليل (مراحل التوجيه المذكور سالفاً) ، فلا نراها تفي النص حقه وميزاته . فشتان بين نص سردي ونص حجاجي ونص في شكل رسالة ونص مسرحي ، ونص يعتمد الوصف ونص يعتمد الأمر والنهي ، الخ .. «يجب أن ينظر للنص على أنه نظام مجهز بذاكرة داخلية تسمح للقارئ باقتصاد مجهود التذكر الكلي للعناصر الشفهية مع إعطاء هذه الأخيرة قدرة التلاحم والإتساق الداخلي وهذا ما يوحي للقارئ – بواسطة نظام من التذكر والإنعكاس بعيداً عن الأداة اللغوية المستعملة – بوجود مرجع ثابت وخطاب منسجم . لذا يجب أن يكون هناك جهاز سيميوطيقي ، بدون معرفته يصبح النص غير صالح للقراءة»[39] . فالتلميذ لا يشعر بالفرق بين النصوص لأن التحليل المقترح عليه لا يظهر خصائص كل نص بشكل بارز ومميز سواء من ناحية العرض (الشكل) أم المفردات أم التراكيب أم الدلالة أم الهيكلة العامة .

2.2.5 – النصوص الشعرية :

☆ النصوص الشعرية هي السمة الغالبة في الكتاب المدرسي . هناك 34 قصيدة للدراسة ، منها ما هو محلل ومنها ما هو عبارة عن أسئلة (نموذج ومثال للتطبيق) .

هذه النصوص مختلفة ومتنوعة ، المدح ، الهجاء ، الغزل ، الرثاء ، الخ .. وتحليلها يمر بنفس المراحل التي رأيناها في النصوص النثرية (نفس الهيكل التحليلي) .

☆ نجد أثناء التحليل الكثير من الإشارات القيمة ولكن غير مركز عليها بشكل يثير اهتمام التلميذ على أساس أنها ميزة لهذا أو ذاك النوع من القصائد : استعمال ضمائر المتكلم في قصائد المدح – النداء في الغزل – ضمير المخاطب في الرثاء والغزل – نوعية الأفعال وزمنها – نوعية الجمل وحجمها ، الخ ..

☆ عدم استغلال موسيقى القصيدة والبحر وعدم ربطها بدلالة وتراكيب القصيدة :

– «وقد اختار الشاعر من الأوزان ما يناسب التأوهات وتصاعد الزفرات وامتداد النغمات في البحر الطويل» (س1 ص157) .

– «استخدم الشاعر بحراً مناسباً للفخر هو الوافر» (س1 ص205) .

– «واختار الشاعر بحر الطويل ذا التفعيلات الرصينة الموحية بالخشوع» (س2 ص130) .

– «ونظم الشابي نصه هذا على بحر الكامل ذي التفعيلات المتلاحقة وهو بحر يناسب أغراض الهجاء والفخر» (س2 ص172) .

هذا النوع من العبارات في حاجة الى تعمق أكثر ، لأن النص الشعري يتميز بالموسيقى والقافية ، لا نجد تركيزاً على هذه الأخيرة ، أي دور الأصوات في الدلالة ، لأن للخطاب الشعري ميزات خاصة فهو «يتميز ببنية مضاعفة . يخضع من جهة للمبادئ النحوية والدلالية والبراغماتية التي تحكم كل نص . ويخضع من جهة أخرى لمبدأ آخر : إنعكاس علاقات التساوي (التعادل) على المقطع . هذه العلاقات تعمل في المستويات «السطحية» (الصوتية ، النغمية ، الصرفية ، التركيبية) للقول ؛ بعض هذه العلاقات إجباري (القواعد العروضية ، التفعيلات ، نظام البحور ، الخ ..) . عموماً وجود هذه العلاقات وتداخلها مع علاقات النوع الأول (المبادئ النحوية والدلالية والبراغماتية) هو الذي يخلق هذا التأثير ذا النوع الخاص»[40] .

3.5 – خاتمة :

من خلال عرضنا الموجز لتحليل النص بشقيه النثري والشعري في الكتاب المدرسي ، لا نزعم

بأننا قدمنا بديلاً بقدر ما حاولنا أن نطرح الإشكالية على ضوء التحاليل التي تقدمها مختلف النظريات اللسانية . فالتحليل النموذجي ينبغي أن يكون في إطار أوسع وبمساهمة مجموعة من المختصين .

وقد اتضحت لنا هذه الإشكالية في النقاط التالية :

- عدم الإستفادة من مختلف التحاليل اللغوية التي تنشر هنا وهناك رغم تعددها وتنوعها وثرائها .

- عدم عرض النصوص حسب تقاربها (الشكلاني أو المضموني) : النصوص السردية - الوصفية - العرضية - الحجاجية - العلمية - الصحفية - الفلسفية ، الخ .. وذلك قصد الخروج بميزات عامة يسهل على التلميذ تخزينها وتطبيقها .

- خلاء الكتاب من تحليل نصوص أخرى ذات أهمية (نصوص صحفية مصورة على حالها - نصوص اشهارية - بطاقات معلومات - نصوص خاصة بكيفية استعمال الأدوية وبتشغيل الماكنات .الخ ..

- إن ثبات طريقة التحليل تبعث على الملل ولا تساعد التلميذ على الإبداع ، خاصة وجود النصوص المحللة .

- غياب كتاب للأستاذ يحوي الشرح وقائمة المراجع والمصادر .

- غياب الأهداف الخاصة بتحليل نصوص كل وحدة تعليمية .

الهوامش

(1) اعتمدنا في تفصيل النقاط التالية على ما جاء في كتاب R.Lafont et F.Gardes Madray **Introduction à l'analyse texteulle** خاصة الصفحات من 9 إلى 70 .

(2) الكتاب عبارة عن دروس ألقاها بالمدرسة التطبيقية للدراسات العليا بالسوربون بين 1906 و1911 ، جمع هذه الدروس مجموعة من طلبته وهما : أ.سيشهاي و ش.بالي ، ونشرت في سنة 1916 تحت عنوان :**«cours de linguistique générale»** .
اعتمدنا على طبعة الجزائر بنفس العنوان الصادرة في 1990 في سلسلة الأنيس .

(3) المرجع السابق ، ص31 ، 108 ، 109 .

(4) المرجع السابق ، ص24 ، 30 ، 31 .

(5) للمزيد من الإطلاع ، أنظر (الجزء1 ، 2) من : R.Jakobson, **Essais de linguistique générale** أيضاً T.Todorov, Théorie de la litterature .

(6) تأسيس ت.تودوروف ، انطلاقاً من أعمال ودراسات ف.بروب .

(7) تأسيس ر.جاكبسون .

(8) أنظر : L.Spitzer, **Etudes de style** M.Riffaterre, **Essais de stylistique structurale** .

(9) للمزيد من الإطلاع ، أنظر :

L'analye du discours, problèmes et perspectives, Revue Langages N° 41. L.Guespin. **Problématique des travaux sur le discours politique,** in revue Langages N° 23.
«Typologie du discours politique»
J-B.Marcellsi, **Le congrés de tours, études sociolinguistiques**

(10) أنظر (الجزء1 ، 2) من : E.Benveniste, **problèmes de linguistique génerle**

(11) أنظر خاصة :

R.Barthes, **Le degre zéro de l'écriture.**
Le plaisir du texte
J.Kristeva, **Recherches pour une sémanalyse**
Le langages, cet in connu Revue langages N° 24.

(12) أنظر خاصة :

A.J.Greimas, **Sémantique structurale.**
V.Propp, **Morphologie du conte.**
N.Everaert-Desmedt, **Sémiotique du récit, méthode et applications**

(13) أنظر : L.Hjelmslev, **prolégoménes à une théorie du langage** .

(14) هناك مقال مرجعي هام تناول فيه هاريس جملة من قضايا الخطاب ، ظهر سنة 1952 تحت عنوان : **«discourse analysis** ترجم الى الفرنسية في العدد 13 من مجلة «langages» . في هذا العدد مقالات مهمة تتعرض لهذه القضايا بالتفصيل . أنظر أيضاً العددين 20 و27 من نفس المجلة .

(15) حينما نأخذ الجملة التالية : التلميذ النشيط يحضر دروسه في البيت .
نرى أن الجملة تتكون من مكونين إثنين : (التلميذ النشيط) و(يحضر دروسه في البيت) .
ثم نواصل العملية مع كل مكون فنجد أن المكون الأول يتكون من مكونين : (التلميذ) و(النشيط) . والمكون الثاني يتكون من ثلاث مكونات : (يحضر) (دروسه) (في البيت) . نستمر في هذه العملية حتى نحصل على الوحدات الدالة لدنيا ، يمكن أن نمثل هذا التقطيع (التجزئي) بعلبة مثل :

التلميـذ النشيـط يحضـر دروسـه فـي البيـت

التلميـذ النشيـط يحضـر دروسـه في البيـت

التلميذ النشيط يحضر دروسه في البيت

ال تلميذ و ال نشيط و يـ حضر دروس ـه في ال بيت

(16) مقال هاريس السابق ذكره .
(17) أنظر خاصة مرجعي شومسكي : structures syntaxiques و Aspects de la théorie syntaxique أيضاً العدد 27 من مجلة langages .
(18) المراجع السابقة .
(19) أنظر أعمال ر.أوهمان .
(20) أنظر العدد 33 من مجلة langages بعنوان : S.K.Saumjan et la grammaire générative applicatuve .
(21) أنظر مؤلفات ج.كريستيفا السالفة الذكر .
(22) نذكر على سبيل المثال بعض المطبوعات الصادرة بالجزائر مثل : عبد المالك مرتاض **بنيـة الخطـاب الشعري ، دراسـة**

سيميائية تفكيكية لقصيدة «أين ليلاي» لمحمد العيد . عبد القادر فيدوح **دلائلية النص الأدبي** دراسة سيميائية للشعر الجزائري .

(23) النماذج والتعاليق التالية مأخوذة من (ص73 – 95) : R.Eluerd, **L'usage de la linguistique** .

(24) تعمدنا اختيار نماذج لكبار اللغويين ، كما اعتمدنا على الترجمة التقريبية .

(25) أنظر العدد 12 من مجلة langages .

هذا التحليل عبارة عن رد على تحليل سابق قام به جاكبسون وليفي ستراوس لقصيدة «القطط» لنفس الشاعر في مجلة L'Homme II, 1 1962 ، الأصل الفرنسي لقصيدة «العملاقة» (LA GÉANTE) هو :

1 Du temps que la nature en sa verve puissante
2 Concevait chaque jour des enfants momstureux,
3 J'eusse aimé vivre auprès d'une jeune géante,
4 Comme aux pieds d'une reine un chat voluptueux.

5 J'eusse aimé voir son corps fleurir avec son âme
6 Et grandir librement sans ses terribles yeux ;
7 Deviner si son cœur comme une sombre flamme
8 Aux humides brouillards qui nagent dans ses yeux ;

9 Parcourir à loisir ses magnifiques formes ;
10 Ramper sur le versant de ses genoux énormes,
11 Et parfois, en été, quand les soleils malsains,

12 Lasse, la font s'étendre à travers la campagne,
13 Dormir nonchalamment à l'ombre de ses seins,
14 Comme un hameau paisible au pied d'une montagne.

(26) أنظر المراجع المذكورة في الهامش (12) .

(27) ملخص هذه الدراسة موجود في : R.Eluerd, L'usage de la linguistique, p.79-80. خلص الباحث في نهاية تحليله الى أن «تعريف الحياة والموت عند برنانوس تميزها الوحدات المعجمية التالية :

الحياة = السعادة　　الموت = الكراهية
لاحياة = القلق　　لا موت = الألم»

ثم يبرز التحليل كيف تتوزع هذه العناصر بشكل تصاعدي في النص .

(28) أنظر مقال م.أريفي في مجلة langue française N°3 .

(29) سنقتصر على «وظائف اللغة» لجاكبسون وعلى نموذج مختصر لبارت ، هناك نماذج أخرى في هذا الإطار يمكن الرجوع إليها مثل أعمال أ.ديكرو التي إنجر عنها ما يعرف بـ «البراغماتية اللغوية» أنظر : O.Ducrot, **«dirct ne pas dire»** et **«l'ansgnévation dens la lanque»** .

(30) هناك تفصيل في تفسير هذه المصطلحات عند بنفينست في : problémes de linguistique générale (chap 19) .

(31) أنظر : R.Jakobson, Essais de linguistique générale .

(32) أنظر : R.Barthes, S/Z p.9-28 اعتمدنا في هذا العرض على الملخص الموجود في : R.Elverd, l'usage de la linguistique .

(33) «j'étais plongé dans une de ces rêveries profondes qui saisissent tout le monde, même un homme frivole, au sein des fêtes les pluss tumultueuses»

(34) لا نتعرض هنا لعلاقة النصوص ببقية المحتويات (قواعد ، بلاغة ، تعبير) في إطار ما يعرف بالوحدة التعليمية . هذه الأمور تعرضنا لها في بحث أشرفنا عليه بمساهمة مجموعة من الأساتذة ، قُدّم للمعهد التربوي (1993) وهو قيد الطبع . أنظر أيضاً مقالنا

الذي سينشر في مجلة المعهد التربوي الوطني ، ماي 1996 وهو يتناول مفهوم الوحدة التعليمية بشكل أكثر تفصيلاً .

(35) تسطير العبارات لنا .

(36) لم نأخذ بعين الاعتبار الكثير من النصوص «التوضيحية» التي لم تخضع لتحليل معين مثل :

- نصوص تشرح ماهية الأدب والفرق بين النثر والشعر (السنة الأولى) .
- الأمثال والحكم (السنة الأولى) .
- اللمحات التاريخية عن الفنون والمذاهب الأدبية (السنوات 1 ، 2 ، 3) .

(37) ما عدا بعض التغييرات الطفيفة في بعض النصوص . التجديد في التعديلات الأخيرة يتمثل في كون النص الأول محللا والنص الثاني عبارة عن أسئلة .

(37) يمكن الرجوع لـ G.Vigner, didactique fonctionnelle du français فهو يقترح (ص122 – 125) استبياناً لتحليل حالات التخاطب والخطاب .

حالة التخاطب (أنا) أنت : هل ضمير المخاطب موجود أم لا ؟ هل هناك اتصال أم لا بين ضميري المتكلم والمخاطب ؟ ضمير المخاطب موحد أم متعدد ؟ هل التخاطب مباشر أم لا ؟ الخ ..

(المتكلم) المرجع – الغائب : موجود أم لا ؟ مشترك أم غير مشترك ؟ مادي أم لا ؟ الخ ..

القناة : شفهية أم خطية ؟ هل هناك إشارات ؟ هل هناك صور ؟ الخ ..

حالة الخطاب : المسافة التي يعتمدها المتكلم مع المخاطب ؟ نوع الإشارة المستعملة ؟ رؤية المتكلم للمخاطب ؟ الخ ..

نموذج لشبكة التحليل ما قبل البيداغوجي للنصوص المكتوبة :

- الظروف الاجتماعية لإنتاج النص (ما له علاقة بالإرسال والإستقبال) مرتبة الخطاب في المجتمع (رسمي ، قانوني ، معارضة ، سري) .

دور وانتماء المتخاطبين :

- وظائف اللغة (المتكلم ، المخاطب ، شكل الخطاب) الخ ..
- العمليات الشكلانية لعملية القول (المتكلم ، المخاطب ، الغائب ، الزمان والمكان) .
- القرائن المنطقية ، التعبيرية الخ ..

(39) أنظر : G.Vigner, lire : du texte au sens, p.68. .

(40) N.Ruwet, musique et vision chez P.Verlaine, in langue française N°49, p.92 .

المراجع :

(ذكرت أغلبية هذه المراجع للقارئ الذي يريد التعمق أكثر في بعض قضايا تحليل النصوص) .

المراجع المدرسية :

- **المختار في الأدب والقراءة** (السنة1 ، الفرع الأدبي) ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة 95/94 .
- **المختار في الأدب والقراءة** (السنة2 ، الفرع الأدبي) ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة 94/93 .
- **المختار في الأدب والقراءة** (السنة3 ، الفرع الأدبي) ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة 93/92 .
- **منهاج اللغة والآداب العربية** (السنوات1 ، 2 ، 3 الثانوية) ، مديرية برامج التعليم الأساسي والثانوي ، وزارة التربية 1993 .
- **التعديلات التي أدخلت على برامج مرحلة التعليم الثانوي** ، مديرية البرامج ، وزارة التربية ، جوان 1994 .

المراجع باللغة العربية :

د. عبد المالك مرتاض ، **بنية الخطاب الشعري** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1991 .

د. عبد المالك مرتاض ، **دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة «أين ليلاي»** لمحمد العيد ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1992 .

د. عبد القادر فيدوح ، **دلائلية النص الأدبي** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، وهران 1993 .
د. محمد مفتاح **غزل ابن زيدون بين الخصوصية والنمطية** ، في مجلة التواصل اللساني ، ع1 ، فاس (المملكة المغربية) ، 1989 .

المراجع باللغة الأجنبية :

REVUES

- **Communications :** Ed. du Seuil, Paris 1981, N° 8.
- **Langages :** Ed. Larousse (Paris), N° 12, 13, 20, 23,24, 27, 33, 41.
- **Langue Française :** Ed. Larousse (Paris), N° 3, 49.
- **Linguistique et enseignements des langues :** Presses Universitaires de Lyon.

OUVRAGES

- BARTHES, R. : **Le degré zéro de l'écriture,** Ed. du Seuil, Paris, 1972.
Le plaisir du texte, Ed. du Seuil, Paris, 1973.
S/Z, Ed du Seuil, paris, 1976.

- BENVENISTE, E. : **Problèmes de linguistique générale,** 2 volumes, Gallimard, Paris, 1969-1970.

- CHOMSKY, N. : **Structures syntaxiques,** Ed. du Seuil, Paris, 1969.
Aspects de la théroe syntaxique, Ed. du Seuil, Paris, 1971.

- DUBOIS, J. et autres : **Dictionnaire de linguistique,** Larousse, Paris, 1973.

- DUCROT, O. : **Dire et ne pas dire,** HERMANN, Paris, 1972.
L'argumentation dans la langue, Ed. Pierre Mardaga, Belgique.

- DUCROT, O. et TODOROV, T. : **Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage,** Ed. du Seuil, 1972.

- ELVERD, R. : **L'usage de la linguistique en classe de français (critiques et perspectives),** les éditions ESF, 2 éd., 1984.

- EVERAERT-ESMEDT, N. : **Sémiotique du récit (méthode et applications),** Ed. Cabay, Louvain-La-Neuve, 1984.

- GALISSON, R. et COSTE, D. : **Dictionnaire de didactique des langues,** Hachette, 1976.

- GREIMAS, A.J. : **Sémantique structurale,** Larousse, Paris, 1966.

- GUESPIN, L. : **L'analyse du discours. Problèmes et perspectives,**Ed. de la nouvelle critique, Paris, 1975.

- HJELMSLEV, L. : **Prolégomènes à une théorie du langage,** Ed. de minuit, Paris, 1968.

- JAKOBSON, R. : **Essais de linguistique générale,** Ed. de minuit, Paris, 1963 et 1973 (2 v.).

- JAKOBSON, R. et LEVI-STRAUSS, C. : **"Les chats" de Charles Baudelaire, in l'Homme, II, 1, p. 5-21, 1962.**

- KRISTEVE, J. : **Recherches pour une sémanalyse,** Ed. du Seuil, 1969.
Le langage, cet inconnu, Ed. du Seuil, 1981.

- LAFON, R. et GARDES-MADRAY, F. : **Introduction à l'analyse textuelle,** Larousse, 1976.

- MARCELLESI, J.B. : **Le Congrès de Tours, études socio-linguistiques,** Le Pavillon-Roger maria, Paris, 1971.

- PROPP, V. : **Morphologie du conte,** Gallimard, Paris, 1970.

- RIFFATERRE, M. : **Essais de stylistique structurale,** Flammarion, Paris, 1971.

- SAUSSURE, F. (de) : **Cours de linguistique générale,** ENAG, 1990.
- SPITZER, L. : **Etudes de style,** Gallimard, Paris, 1970.
- TODOROV, T. : **Théorie de la littérature,** Ed. du Seuil, 1966.
- VIGNER, G. : Lire : **du texte au sens,** Clé International, 1976.

Didactique fonctionnelle du français, Hachette, 1980.