مداخلة د. حسناء سعادة

قسم اللغة العربية وآدابها المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

أســـس تعليمية المنهج البنيوي في كتاب اللغة العربية وآدابها

للسنة الثالثة من التعليم الثانوي / الشعب العلمية والتقنية

يعتمد تدريس مادة اللغة العربية حسب المناهج التعليمية الحديثة على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي، بغية تزويد التلاميذ بأكبر قدر من المعارف الأدبية والإجراءات التحليلية فيكون سندا تربويا ومعرفيا مفيدا لهم .

وعلى الصعيد النقدي يعد المنهج البنيوي من أكثر المناهج ملاءمة لدراسة النصوص اللغوية والأدبية برأي عدد من النقاد، وأوسعها انتشارا وتداولا عند الدارسين، باعتباره يقوم على دراسة النص ذاته دون الاستعانة بمعارف خارجة عنه، والسعي إلى الغوص في بنياته ومكوناته المختلفة لاستخراج دلالاته المتعددة .

يقوم المنهج البنيوي على دراسة "أدبية" النص أي شكله، إذ يمكن اعتبار العمل الفني "**شكلا دالا**"، محتواه ليس "**سوى نتاج لعملية طويلة ومعقدة من الصراع بين مفردات المادة الخام (العلامات) وما تحمله من محتوى – أولي وجزئي – خارج العمل الفني من ناحية، وما يعطيه لها الفنان من محتوى حين يدخلها في نظامه وترتيبه، حسب رؤيته العامة التي يريد تحقيقها وتوصيلها في العمل، من ناحية أخرى**"[1].

بينما يتمثل الشكل الأدبي في مجموعة العناصر المكونة للنص الأدبي عامة، والقصصي منه على وجه الخصوص: البناء اللغوي، الزمن، السرد، الشخصية، كونها " **الخصائص النوعية للأدب، وهذه الخصائص لا يمكن البحث عنها إلا من خلال الخطاب**"[2] الذي يعد بناء عليه محور الدراسات البنيوية .

وظهر المنهج السيميائي كامتداد للبنيوية، فيهتم بدراسة أنظمة العلامات اللغوية واستخراج الدلالات المنبثقة عن النص الأدبي. مازجا بين الدراسات اللغوية والنقدية، خاصة أن أول من لفت الانتباه إليه هو اللساني الفرنسي فرديناند دوسوسير حين تحدث عن "**علم له الحق في الوجود يمكن أن نسميه السيميائية**". ثم صاغ قواعده وإجراءاته النقدية فيما بعد أ.ج. غريماس، وبيرس، وكورتيس، وغيرهم.

لذلك كله اخترت التقدم بمداخلة تحمل عنوان "**أسس تعليمية المنهج البنيوي في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي / الشعب العلمية والتقنية**"، بالتركيز على محور مناهج تدريس اللغة العربية في السندات التعليمية. مخصصة المنهج البنيوي ليكون المحتوى اللغوي الذي نستنطق من خلاله السند التعليمي المختار.

1- المنهج البنيوي: الإشكالية والآفاق

اهتمت العديد من المناهج النقدية لسنوات طوال بدراسة النص الأدبي من زوايا مختلفة خارجة عنه "**عاجزة عن ملامسة الأدب في ذاته**"[3]، إذ يغوص الناقد في البحث عن ركائز نفسية أو اجتماعية أو تاريخية ضمن النص المدروس ناسيا جمالياته الداخلية، ولا يتذوق أسسه الفنية إلا من زوايا محدودة وضيقة غير كافية للإلمام بكل جوانبه.

وكرد فعل على ذلك النوع من الدراسات ظهر المنهج البنيوي الذي اهتم أصحابه، مثل أسلافهم الشكلانيين، ببنية النص ذاته بغض النظر عن أية جوانب خارجية أخرى، وفق مقولة "**النص دائرة مغلقة مفاتيحها داخلها**"، وانصب تركيزهم على الأسس الداخلة

في تشكيل بنية النص اللغوية والأدبية، ومن خلالها فحسب يمكننا الولوج إلى دلالاته المتعددة .

يؤدي ذلك إلى دراسة لغة النص وأنظمته التركيبية، المتضمنة "**بنيات النص – التركيب السردي – تخصيصات وارتدادات (المحمولات السردية)**"[4]، إضافة إلى صياغاته النحوية والصرفية المشكلة أساس النص وركيزته الدنيا. أو بتعبير آخر الجانب الدلالي: المتطرق لفهم كيف يدل النص على شيء؟ وعلى ماذا يدل؟ والجانب اللفظي المتضمن: الصيغة Mode والزمن Temps والرؤيات Visions والصوتVoix.

ينفرد النص القصصي عن غيره كونه ينبني على عناصر أساسية تتمثل في: الشخصيـــــات، الزمان، المكان، والسرد، المشكلة دعامة هامة من دعائم الدراسات البنيوية، إذ نظر إليها من منظور مختلف تماما فعدت دراستها بمثابة الثورة الأدبية والنقدية. لذلك سنسعى إلى محاولة استجلاء هذه العناصر ضمن الكتاب المدرسي المختار.

2– السند التعليمي: مقاربات نصية ومعرفية:

ينقسم كتاب السنة الثالثة إلى اثني عشر محور يضم كل واحد نصا أدبيا وآخر تواصليا نقديا وثالثا في المطالعة الموجهة، بعضها نثري والآخر شعري، عبر مواضيع متعددة ملمة بتاريخ الأدب العربي بدءا من عصر الضعف إلى العصر الحديث.

يتم استثمار كل نص من نواحيه المتعددة: اللغوية والنحوية والبلاغية، اعتمادا على مبدأ المقاربة بالكفاءات، عن طريق توجيه عدد من الأسئلة تحفز ذهن التلميذ وتنمي مهاراته الفكرية، وتندرج عبر عدة مجموعات:

- الرصيد اللغوي: بشرح بعض الكلمات الصعبة أو الغامضة.
- اكتشاف معطيات النص: بالتعرض لأبرز معاني النص. ثم تناقش تلك المعطيات من خلال الأساليب والنواحي الصرفية وأبرز القيم.

- تحديد بناء النص أسلوبيا وجماليا.
- دراسة الاتساق والانسجام ضمن الأساليب والأحكام والقيم والصور وما إليها.

يختم ذلك بتقديم مجمل القول عن النص المدروس، والتطرق لموارد النص وتوظيفها نحويا وبلاغيا. لتكتمل معارف التلميذ على كافة الأصعدة اللغوية والأسلوبية والنحوية والبلاغية.

3- مقاربة المستوى المعجمي للنصوص:

وقع الاختيار ضمن كامل السند التعليمي على نصوص حديثة نوعا ما، ذات لغة واضحة، مفهومة ومتداولة لدى التلاميذ، ما يجعلها "**تخضع الخطاب الأدبي لنفس "الشفرة" التي نجدها في الخطاب اليومي، لكنها تختلف مع ذلك، مادام الأدب استعمالا خاصا للغة**"[5] هذه الشفرة المتمثلة في اللغة، مع تجاوز الاختلاف بينها وبين اللغة اليومية بتقديم شرح بعض الكلمات الصعبة أو غير المألوفة تحت إطار ما يسمى "**في معاني الألفاظ**"، يثري التلميذ معجمه اللغوي بالتعرف على ألفاظ جديدة من خلال توظيفها التوظيف الملائم ضمن النص.

يتوصل المتعلم حسب عدد هذه الألفاظ إلى استخلاص نظرة عامة عن الطبيعة اللغوية للنص، باعتبار اللغة "**أنماط تتميز بخصائصها المعجمية والإجرائية للدلالة ثم البنائية التي تخلقها كل من التجربة الكتابية والقراءة النقدية**"[6] يستنتج إن كان الكاتب يميل إلى اللغة السهلة أو الصعبة مثلا، ويعد هذا من أساسيات المقاربة المعجمية للنصوص. وحين يصوغ قاعدة من معلومات مقدمة تترسخ في ذهنه بشكل أعمق من أن تقدم له مباشرة من الأستاذ، إذ يتوصل بهذه الطريقة إلى نوعية اللغة المستخدمة بمفرده، وهذا أصح تربويا وتعليميا .

تتم مقاربة النصوص معجميا، من جانب آخر، بالنظر إلى الحقول المعجمية التي تتوزع عبرها المفردات، لأن "**الدلالة تنبع من تبرير الكلمة تبريرا مزدوجا بسلسلتين**

ترابطيتين تتلاقيان فيها وتجعلان منها عقدة دلالية"[7] فاشتراك مجموعة من الألفاظ في حقل دلالي معين يجعل لها معنى مزدوج، ما ينتج ما أسماه ريفاتير "عقدة دلالية" ضمن الحقول المعجمية.

يطالب المتعلم مثلا في دراسة نص "**الطريق إلى قرية الطوب**" (ص162) بالبحث عن "**الكلمات التي يجمعها مجال: الاستغلال**"، ويتوصل إلى مفردات على غرار: المحبوسين، الشقاء، عقاب، الضرائب، السخرة .... وما إليها، فيزداد فهمه للنص، كونها "**الحاملة لبذور التحول والوعي**"،[8] يدفعه ذلك إلى تكوين حقول معجمية لمفردات أخرى لم تدرج ضمن الحقل السابق، على غرار مجال "**الحرية**"، "**أدوات الفلاحة**" وغيرها، وذلك ضمن مستويات لغوية متعددة، تغدو من خلال استلهام أدبياتها النوعية "**شكلا جديدا عندما ينقلها الكاتب إلى معجمه ليمارس عليها اللعب: من الخلق إلى الهيمنة فالاستحواذ**"[9] فكأنه يقوم بخلق كل كلمة منها خلقا جديدا حسب المجال الدلالي الذي تنتمي إليه.

يثري التلميذ رصيده اللغوي بشكل أدق حين يتعرف على الحقول المعجمية التي تنتمي إليها ألفاظ النص، لأن "**الآثار التي تحدثها الكلمات في بعضها (بصفتها عناصر شبكة تامة) تستبدل العلاقة الدلالية العمودية بعلاقة جانبية تنزع نحو إبطال المعنى الفردي الذي يمكن أن يكون للكلمات في القاموس...وينتهي الأمر بالقارئ الذي يحاول تأويل المرجعية، إلى اللغو : وهذا يجبره على البحث عن المعنى داخل الإطار المرجعي الجديد الذي يعطيه النص، وهذا المعنى الجديد هو الذي نسميه دلالة**"[10] يؤدي ذلك إلى فهم الدلالات الكامنة في النص، المعبر عنها من خلال اللغة والمتموقعة ضمن حقول دلالية معينة.

انصب الاهتمام كذلك حول وظائف اللغة، إذ ورد ضمن القصة سالفة الذكر السؤال: "**من الوظائف الثانوية للغة الوظيفة التأثيرية التي تركز على المتلقي للتأثير فيه. استخرج من النص بعض العبارات ذات التأثير الشديد على نفسية المتلقي**". تؤكد هذه الوظيفة أن اللغة "**منظمة لعلاقات تواصلية وكوسيط لمختلف**

الأوضاع"[11] فهي وسيط يعمل على استمرارية التواصل بين الكاتب والقارئ، مجسدا ما أسماه اللساني الانجليزي هاليداي "**الوظيفة التواصلية Intepersonal**" ويقابلها أسلوبيا المستوى التركيبي[12].

يجد القارئ عبارات تحيل على شقاء الأهالي واستغلال الفرنسيين لهم، وتكشف الوضعية المزرية للجزائريين تحت ظل الاستعمار: " **شقاء، عقاب، خديعة، غزو، عنف، قمع...**" وكلها ذات تأثير على القارئ إذ يقف على حقيقة معاناة الشعب إبان الاحتلال. وبالمقابل نجد ألفاظا تحفيزية أمثال: " **الحرية، الأخوة، المساواة، الثورة**" تبعث روح الحماس والتفاؤل في نفسية المتلقي. ما يدل على إجادة الكاتب انتقاء العبارات المناسبة لزيادة التأثير في نفوس المتلقين، وبالتالي يوصل الرسالة التي يتوخاها من نصه عن طريق اللغة التي "**بدأت تنفتح على عديد الحقول المعرفية المجاورة، محاولة منها لتجديد أساليب التعبير واحتواء الراهن بكل ما يدور فيه**"[13].

ورد في النص ذاته السؤال: "**وظف الكاتب بعض الألفاظ العامية ليوهم القارئ بواقعية القصة حددها وبين قيمها في القصة**". نجد في القصة ألفاظا من صميم العامية الجزائرية على غرار: "**علاه، موش، عارفين، جاي، القاوري، شوية، ياوخـــــذي**"، وكلها متداولة بين عامة الجزائريين ليزداد الكاتب قربا من القارئ، الذي يشعر حقيقة أن القصة تعبر عن معاناته وواقعه هو، وتكون أقرب إلى أكبر فئة من المتلقين، لأنه "**لا يستطيع حديث لساني (أن يعيد إنتاج) غير حديث لساني مماثل سبق أن قال نفسه بنفسه (وحينئذ يكون التكرار والاجترار والمعاودة هي الصور النموذجية لإعادة الإنتاج هذه)**"[14] يعيد القارئ تركيب معاناة أهالي قرية الطوب من خلال فهمه للحديث اللساني الذي كرره الكاتب بصورة نموذجية عن حديثه هو نفسه في حياته اليومية.

لم تقتصر المقاربة المعجمية للنصوص على القصصية منها، بل تعدتها لغالبية النصوص المقررة في السند التعليمي: شعرية ونثرية، ما يدلل على أهميتها ومركزيتها في الدراسة

النقدية، ويثبت مرونتها وإمكانية تطبيقها على مختلف النصوص مهما تنوعت طبيعتها.

4- الدراسة البنيوية للنصوص القصصية:

ينصب اهتمامنا في هذا المجال على نوع واحد من النصوص المختارة في منهاج السند التعليمي وهي النصوص القصصية، لنرى مدى استغلال عناصر الدراسة البنيوية في مقاربتها دلاليا ونقديا، إذ أن "**تنظيم موضوع ما يتم من منفذ مفهوم النسق، ومن منفذ مفهوم مستويات الوصف، ومن منفذ مفهوم التراتب وعبر التمييز بين السيرورة والموضوع**"(15) كما قال فيليب هامون وتعتبر من بين أهم الأسس المعتمدة في التحليل البنيوي.

تطالعنا في السند التعليمي المختار أربعة نصوص قصصية، سنعتمدها أساسا لاكتشاف مدى تطبيق الدراسة البنيوية عليها، وحصر المعلومات المقدمة للتلميذ عن ذلك المنهج، وإن كانت كافية لمده بالإجراءات النقدية اللازمة أم لا.

قدم أول هذه النصوص وهو للكاتب الجزائري مالك حداد بعنوان "**رصيف الأزهار لا يجيب**" (ص88) ضمن المحور الخامس، المخصص للشعر الملتزم كنص للمطالعة الموجهة.

خصص المحور العاشر من كتاب السنة الثالثة للفن القصصي الجزائري، نعثر فيه على قصة "**الطريق إلى قرية الطوب**" لمحمد شنوفي (ص162) باعتبارها نصا أدبيا، ومقتطفات من رواية "**الأمير**" لواسيني الأعرج (ص175) ضمن نصوص المطالعة الموجهة، وأخيرا نجد سندا نثريا لعبد العزيز غرمول بعنوان "**رسول المطر**" (ص178).

فكيفت تمت مقاربة تلك النصوص بنيويا؟ هل يكفي ذلك لإلمام التلميذ بقواعد المنهج وخصائصه؟ وبالتالي منحه المقدرة على دراسة نصوص أخرى وفق الطريقة ذاتها. هذا ما سنحاول التعرض له وذلك بالأخص من خلال دراسة الشخصيات، والزمن والسرد.

4-1 دراسة الشخصيات القصصية:

ابتعد البنيويون، ومن بعدهم السيميائيون، عن المفهـــوم التقليدي للشخصيـــــة، متجاوزين تلك النظرة الضيقة المنحصرة في استخراج الشخصيات الأساسية والثانوية، وتعداد أسمائها ودورها في نمو الحدث الفني "**كرد فعل ضد الخضوع الكلي للشخصية التي تشكل نهاية القرن 19**"(16) . تعد دراسة بروب عن مورفولوجيا القصة فاتحة العهد لتصور جديد عن الشخصية، حين استخلص وجود عناصر ثابتة في العمل القصصي هي وظائف الشخصيات التي لا تتجاوز الإحدى والثلاثين مهما اختلف النص.

ثم جاءت دراسة فيليب هامون محققة قفزة نوعية في دراسة الشخصية القصصية حين عرفها بأنها" **أسطح الثبات أو التحول في القصة،...الشخصية هي مجموع الخطوط المختلفة والخطوط المميزة والصفات والأفكار**"(17)، ثم صنفها سيميائيا إلى شخصيات مرجعية وإشارية وتكرارية، مميزا بينها حسب بطاقاتها الدلالية وعلاماتها التفاضلية.

يتوارد الحديث عن الشخصية القصصية في السند التعليمي ضمن كشف أو مناقشة معطيات النص، ويرد من خلال أسئلة تختلف من قصة إلى أخرى، سنعمل على اكتشافها فيما يأتي:

في المقطع القصصي المقتطف من رواية "**رصيف الأزهار لا يجيب**" نجد السؤال: "**تظهر في النص شخصيتان من شخصيات الرواية، بين مواصفاتهما، والعلاقة بينهمـــــا** " يقودنا ذلك إلى معرفة هوية الشخصية الموزعة في النص "**عبر الأوصاف والخصائص التي تستند إلى اسم علم يتكرر ظهوره في الحكي**"(18). تحيل الإجابة على شخصيتي خالد بن طوبال: الشاعر في بلاد الغربة المتلهف لمعرفة أخبار وطنه، وزوجته وريدة: الأم الحنون على أبنائها، المشفقة على زوجها والتي تزوده بآخر الجديد عن الثورة في

الجزائر. هنا تتكشف دلالات كبيرة للأسماء التي يمكن "**أن تقيم مع الشخصية علاقات تداولية محضة**"[19] خالد رمز لخلود الثورة الجزائرية، وطوبال المستوحى من الصوت المجلجل لهذه الثورة الشبيه بالطبل، ووريدة تصغير وردة ليبقى الأمل والعطر الزكي رغم كل شيء.

يتمكن المتعلم من التمييز بين نمطين من الشخصيات: شخصية رجالية وأخرى نسائية، الأولى تعيش آلام الغربة، بينما تتألم الثانية من بعد زوجها. إن تنظيم صفات الشخصية "**بإمكانه أن يشكل موضوع تحديدات الكاتب الواضحة "صورة الشخصية" أو سلسلة من التحديدات الموجهة للقارئ الذي يجب عليه إتمام عمل إعـــادة التكويـــن؛ وأخيرا، يمكن أن يكون مفروضا من قبل القارئ نفسه من دون أن يكون حافزا في النص: هكذا تتم عملية إعادة التأويل لبعض الآثار للمواصفات الرمزية الثقافية**"[20] يتوصل القارئ التلميذ من خلال الإجابة إلى التعمق أكثر في دلالات النص، وفهم معانيه ومراميه المختلفة، والتمييز بين الشخصيات لمعرفة دورها في النمو الحدثي للقصة.

في قصة "**الطريق إلى قرية الطوب**" يطرح على المتعلم سؤال بطبيعة مغايرة: "**أدرس الشخصية القصصية من حيث هويتها وخصائصها (المادية والمعنوية) وأحوالها (النفسية والذهنية)**"، يتعرف التلميذ بواسطة الإجابة عن هذا السؤال على الشخصية كمدلول، أي "**مجموع ما يقال عنها بواسطة جمل متفرقة في النص أو بواسطة تصريحاتها، وأقوالها، وسلوكها**"[21] بعد تعرفه عليها باعتبارها دالا[22] في النص السابق، وذلك من حيث الأسماء التي اتخذتها (خالد بن طوبال، وريدة).

تحيل الإجابة إلى اكتشاف شخصيتي الوقاف والضابط الفرنسي، المشتركتين في مجموعة من الصفات أهمها: استغلال وظلم أهالي قرية الطوب، وإن كان أحدهما أجنبي دخيل، والآخر جزائري باع وطنه ورضي بالعمل تابعا للمحتل. وهنا "**يتوجب على**

القارئ استخلاص النتائج وتعيين المزايا إما انطلاقا من الأفعال التي تكون الشخصية فيها محقة وإما بالطريقة التي تدرك بها الشخصية"[23] ويتوصل إلى الحكم على الخصائص المادية والمعنوية للضابط، الذي يعد محقا في أفعاله منفذا لأوامر قادته من المستعمرين، والأحوال النفسية والذهنية للوقاف، الذي يدرك القارئ خيانته من أجل مصالح شخصية ضيقة.

يتوصل المتعلم إلى اكتشاف البطاقات الدلالية للشخصيات، والوقوف عند سلم تراتبي لها من خلال استخراج خصائصها المتباينة: سواء كانت مادية (غنى الضابط الفرنسي، مقابل فقر أهالي قرية الطوب العاجزين عن دفع الضرائب العشوائية)، أو معنوية (تسلط وتجبر الضابط والوقاف، واستكانة وخضوع الأهالي)، كما تستنبط أحوال الشخصيات النفسية والذهنية (اعتقاد الضابط والوقاف أنه يحق لهم استعباد الجزائريين، وتفكير الأهالي بضرورة الثورة كحل وحيد للتخلص من الجور والاستغلال).

يواجهنا في النص الثالث المختار من رواية "**الأمير**" السؤال التالي: "**ما هي الشخصيات المحركة لهذا الحدث، مع ذكر بعض ملامحها؟**" أي استخراج الشخصيات الفاعلة " **فالشخصية "المركزية" يجب أن تكون "حركية" وأكثر حركية من الشخصية الثانوية، يجب أن تكون دعامة لحركة دائمة ومحددة بتحولات سردية للشخصيات أنفسهم**"[24]. تعد شخصية الأمير أبرزها وأهمها: يسعى إلى حماية وطنه من الاحتلال، ثابت عند الشدائد، يدرك تقلبات الحرب وأخطارها لأن "**أفعال الشخصية ذاتها يجب أن تكون مختلفة بما فيه الكفاية لكي تبرر بياناتها، ومتشابهة بما فيه الكفاية لكي نعرف الشخصية. بمعنى آخر التشابه هو كلفة الشخصية والاختلاف قيمتها**"[25]. بمقدار قوته وشدته على أعدائه، نلمس تسامحه ورقته مع أتباعه. يرافقه قائده الذي يخيفه الدمار ويخشى الانهزام، ويحتاج إلى الدعم المعنوي من الأمير.

هذا مقابل شخصية القائد الفرنسي "بيجو" الذي يزداد تعمقه في الأراضي الجزائرية

ويكتسب نقاطا ثمينة في حربه الطويلة مع الأمير، لا تنبع انتصاراته مـــن إمكانـــات شخصية وإنما لعدد جنوده الكبير ومساعديه، إضافة إلى عتاده الحربي الذي وصف بأنه "**آلة خراب كلي**" .

نتج ثبات شخصية الأمير عن إيمانه بعدالة قضيته التي يناضل في سبيلها، هو شخصية "**كثيفة**" "**مؤهلة لأن تفاجئنا بطريقة مقنعة**"[26]. بينما يتوارى بيجو خلف عتاده وجنوده ليحتل المزيد من الأراضي الجزائرية، لذا لم يفاجئنا فيعد شخصية "**مسطحة**" بتعبير فورستر. وكلما زدنا تعمقا في قراءة القصة زدنا إدراكا لملامح وصفات كل شخصية، لأنها كما قال فيليب هامون: " **ليست معطى أو ثابت لكنها بناء يتحقق تدريجيا أثناء زمن القراءة أو زمن المغامرة ... الشخصية هي إذن دائما نتاج تعاون السياق...ونشاط ذاكرة وبناء يقوم به القارئ**"[27].

في قصة "**رسول المطر**" يطرح سؤالان : "**قارن بين شخصية الأب وشخصية فاطمة، ما هو المؤتلف والمختلف بينهما؟**" و"**استخرج من هذه القصة شخصية فاعلة وشخصية مفعولا بها وشخصية مساعدة وأخرى معارضة**". تكشف لنا الإجابات المزيد من خصائص الشخصية، التي يمكن تسميتها "**مجموع الصفات التي كانت محمولة للفاعل من خلال حكي**"[28]، وتدفعنا إلى التعمق أكثر في الدراسات الحديثة، سواء بعقد المقارنة بين شخصيتي الأب المتدين صاحب البركات "**رسول المطر**"، وفاطمة التي تقرأ الكف وتربط نزول المطر بقلوب الناس النقية البيضاء، فكلاهما متدين لكن الأول يلجأ إلى الدعاء، بينما تتوسل الثانية بالدجل وقراءة الكف. يؤكد ذلك فهمنا لدلالة الشخصية وقيمتها، التي " **لا تنبني فقط من خلال التكرار أو من خلال توجهها وتحولها، لكن أيضا من خلال المعارضة مع العلاقة وجها لوجه مع بقية الشخصيات للملفوظ** "[29] فلا ندرك شخصية الأب إدراكا تاما بمعزل عن شخصيتي فاطمة والابن والعكس.

يعد الفلاحون شخصيات مفعول بها، يترقبون ما تجود به السماء لزراعة حقولهم، بينما شخصية الأب فاعلة لنزول المطر، بعد الذات الإلهية بطبيعة الحال، كما تعتبر أيضا شخصية مساعدة، إضافة إلى القلب النقي الأبيض، ويمنع امتلاء القلوب بالغش والحقد والحرام ما تجود به السماء ويعارض نزول المطر.

تقود الإجابة عن السؤالين إلى تمييز الشخصية عن العامل، إذ يتخلى المتعلم عن المفهوم التقليدي للشخصية كونها من لحم ودم، ويدرك العامل باعتباره دمجا لإرادة الشخصية وانفعالاتها وتصرفاتها.

نخلص إلى تدرج المتعلم في إدراك الشخصية وفهم دلالاتها ووظيفتها، ما يدفعه إلى الخروج عن الإطار الضيق في التعامل معها، متجها نحو مجالها الرحب الواسع، بالاستعانة بما يقدمه المنهجان البنيوي والسيميائي بهذا الخصوص.

4-2 دراسة الزمن القصصي :

لم يعد الزمن القصصي يقاس بوحداته المعروفة من ساعات وأيام، "**وقد يذهب إلى مستوى القطيعة مع الأصول المعرفية الأولى المنطلق منها**"[30]. واتجه الاهتمام إلى دراسته من منظور جديد صاغ دعائمه جيرار جنيت في كتابيه "**خطاب الحكاية**" و"**صور3**"، لافتا الاهتمام إلى مفاهيم جديدة في التطرق للزمن: الترتيب ordre، المدة durée، التواتر fréquence، الصيغة mode. إذ ليس من الضروري "**أن يتطابق رواية الأحداث في رواية ما، أو في قصة، مع الترتيب الطبيعي لأحداثها – كما يفترض أنها جرت بالفعل –**"[31] ما يشكل دعامة الدراسة الزمنية الحديثة.

لم تغفل طريقة المقاربة بالكفاءات الاهتمام بعنصر الزمن في دراستها للنصوص القصصية، باعتباره أساسا من أساسيات المنهج البنيوي. وسنرى كيف تم التعامل معه.

في النص المقتبس من رواية "**رصيف الأزهار لا يجيب**" ورد السؤال: "**أعد ترتيب**

الأحداث في هذا المقطع الروائي حسب زمانها". يربط السؤال بين الزمن والحدث "**فالزمن الخالي من الأحداث هو نموذج للزمان المفرغ من دلالته**"[32] ينتبه التلميذ إلى العلاقة الوثيقة بين العنصرين الروائيين، ويتعرف على كيفيات الربط بينهما.

يتوصل المتعلم كذلك إلى التمييز بين زمن الحكاية وزمن القص[33]، لأن "**زمن القصة يخضع بالضرورة للتتابع المنطقي للأحداث بينما لا يتقيد زمن السرد بهذا التتابع المنطقي**"[34]، ملاحظا أن الكاتب لا يلتزم دائما الترتيب نفسه، بل يؤخر ويقدم حسب أهمية الأحداث، لأن "**الزمن الواقعي يكون متصلا في حين الزمن المتمثل في العمل الأدبي يظهر في شذرات منعزلة**"[35] ويتأكد من ذلك عند دراسته الزمن القصصي في النص .

يعد بلوغ مسامع خالد بن طوبال ترديد الناس أشعاره في الجبال والسجون أهم بنائيا من رسالة زوجته لذا أورد قبلها، بمعنى آخر قطع الراوي "**السرد ليعود إلى وقائع تأتي سابقة في ترتيب زمن السرد عن مكانها الطبيعي في زمن القصة**"[36]. بينما لا يحتل اعتراف وريدة بحبها له، وأنها ستأتي عنده في باريس أهمية رسالتها له، التي تعلمه فيها أنهم استطاعوا قراءة أشعاره رغم كل شيء، لذا ورد متأخرا عنه، أي أنه يقوم باسترجاع "**من أجل التقاط بداية خط الحدث الآخر، وهو الذي يجعل من المونتاج والسرد آليتين ملازمتين**"[37]. يعلم التلميذ مدى تأثير الزمن على النمو الفني للحدث، أي ما يسمى "**زمن الخطاب**" الذي هو "**تجليات تزمين زمن القصة وتمفصلاته، وفق منظور خطابي متميز، يفرضه النوع، ودور الكاتب في عملية تخطيب الزمن، أي إعطاء زمن القصة بعدا متميزا وخاصا**"[38] من خلال تقديم الأهم على المهم، ما يضفي المزيد من التشويق على الأحداث القصصية.

يطرح في قصة "**الطريق إلى قرية الطوب**" السؤال : "**كيف تعامل الكاتب مع الزمان والمكان؟** "

يتم تجاوز السؤال المباشر، ويترك المتعلم لاختبار قدراته ومدى فهمه عنصري الزمان والمكان، فمثلا تم تخريب الآلة التي تعمل على شق الطريق للفرنسيين في الجبل قبل زمن أحداث القصة، وقبل أن يجتمع الضابط والوقاف بالأهالي ويهددونهم، أي أنها "**تتناول تجربة ماضية بصفتها سببا للحدث الحاضر**"[39] وهذا ما يدعم إمكانات التلميذ في فهم توظيف الزمان التوظيف الملائم، لأن "**تحديد الحاضر حسب المستوى الداخلي يتيح لنا إمكانية تحليل زمن الخطاب وأن تحديده خارجيا، سيسعفنا عندما نبغي تحليله على صعيد النص**"[40] تتيح لنا معرفة حاضر السرد داخل القصة، وخارجها ضمن تسلسل الأحداث، التوصل إلى فهم أدق للخطاب والنص معا.

يعمد الراوي، بالمقابل، في سرده تمديد الضابط والوقاف للأهالي إلى التركيز على "**أزمة شخصيتها في لحظة قصصية، وعلى رؤية الشخصية لهذه الأزمة، وهو ما يدعو إلى توقيف سرعة النص أو على الأقل إبطائها نسبيا بالخروج عن الخط السردي**"[41] يفقد الزمن القصصي تسارعه في عرض مفصل لمشهد المواجهة بين الأهالي والضابط والوقاف، ليركز على الأزمة الناتجة عن ذلك .

نجد بالعودة إلى المقتطفات من رواية **الأمير** السؤال: "**الزمن الروائي قسمان هما: الزمن الذي جرت فيه الأحداث، وزمن الحكاية أي الزمن الذي كتبت فيه، حدد على ضوء هذا الزمن الروائي استنادا إلى هذا المقطع**".

يعلم التلميذ تاريخيا أن الأمير عبد القادر عاش وواجه الفرنسيين من زمن بعيد، ووقف طيلة سنوات في وجه استعمارهم للجزائر، وبالتالي فإن أحداث الرواية جرت في تلك الفترة القديمة من تاريخنا؛ بينما لا يزال الروائي حيا بين أظهرنا، وكتب روايته من مدة قصيرة، أي هناك فاصل عقود طويلة بين الزمنين، ما يثبت أن "**القصة هي مقطع زمني مرتين، هناك زمن الأحداث المروية وزمن القصة (زمن الدال وزمن المدلول)**"[42]. هذا ما سيلاحظه المتعلم بسهولة عند إجابته على السؤال: يدرك الفرق بين

الزمنين، ويزداد تعمقا في هذه المسألة، وبالتالي يتعرف على "**زمن النص**" الذي يبدو "**مرتبطا بزمن القراءة، في علاقة ذلك بتزمين زمن الخطاب في النص، أي بإنتاجية النص في محيط سوسيو – لساني معين**"[43]، تختلف قراءة القصة في زمننا الحاضر، أين أعيد الاعتبار لتراثنا البطولي، عن قراءتها في المستقبل ربما، لو فقدت هذه الصلة التي تربطنا بالمرحلة الاستعمارية.

وبمعنى آخر يوجد زمن حقيقي من المؤلف إلى المتلقي "**يمكن قياسه بالساعـــــة، وهو الزمن الذي يغلف عملية السرد، وبالتالي فهما ذاتان توجدان خارج مجال المسرودة ، وإن تماسا معها**"[44] زمن يحدد بسنوات قليلة جدا، منذ صدور رواية **الأمير** إلى اختيار هذا الجزء منها كنص قصصي للمطالعة الموجهة. ومن جهة أخرى هناك "**زمن متخيل قائم على علاقات الأحداث، وخالق لمجال حيوي توجد فيه الشخصيات وسلاسل الأحداث**"[45] يربط بين الراوي (واسيني الأعرج) والمروي له (طلبة السنة الثالثة ثانوي التخصصات العلمية والتقنية).

4-3 وضعيات السرد القصصي:

يمكن أن تحكى القصة بطرق متعددة، ولهذا السبب فإن "**السرد هو الذي يعتمد عليه في تمييز أنماط الحكي**"[46]، يهتم بأنماط وكيفيات رواية الحدث القصصي ودرجاته المختلفة. حظي السرد القصصي بمكانة في المناهج التعليمية الحديثة ضمن السند التعليمي، إذ وردت أسئلة عديدة تتناول هذا الجانب نوردها فيما يأتي:

ورد ضمن قصة " **الطريق إلى قرية الطوب**" التساؤل: "**كيف ترى الراوي؟ مشاركا في الأحداث أم مجرد ناقل لها؟**"، يفترض الحكي وجود شخص يحكي يدعى راويا أو ساردا[47]، وتتجلى علاقة " **كل عامل من عوامل التواصل (السارد والمسرود له) بالحكاية على مستوى حضور العامل داخل الحكاية أو تمركزه خارجها، وهذا مـــا**

يمكن البحث في العلاقة بين الفاعل في عملية القول (Sujet d'énonciation)، والفاعل في القول (Sujet d'énoncé)"[48]، ما يمكننا من التمييز بين السارد (فاعل القول) والمسرود (المتن القصصي).

ندرك من القراءة الأولى أن الراوي لم يكن مشاركا في الأحداث، بل هو راو غائب "**ممسكا بكاميرات اللغة . ناقلا لنا العالم في أسلوب يشعرنا من خلاله أنه عالم بجل الأمور**"[49]، كأنه ينظر إليها من الأعلى فهو "**براني الحكي Hétérodiégétique**"[50] يقوم بسرد موضوعي، تربطه بالقارئ مبدأ الثقة "**لأن القارئ ينقاد مبدئيا نحو الثقة في رواية الراوي**"[51] فلا يضع مروياته محل شك، بل يصدق قصته تلقائيا.

يعد راو عليم مطلع "**على كل شيء حتى الأفكار السرية للأبطال**"[52]، بدليل علمه حادثة سرقة وتخريب آلة "**الدانبير**"، وسرده لما فعله بها الأهالي، وهو الحدث الذي جرى قبل أن يجمع الضابط والوقاف أهالي القرية، ما يحيل على تسمية هذا النوع من السرد "**المعرفة المطلقة للراوي – المرسل**"[53]، وبدليل تعليقاته الواردة في صلب النص على كلام الوقاف أو تصرفات الضابط، لأنه راو يعرف "**أكثر مما تعرفه الشخصية الحكائية**" متبعا زاوية "**الرؤية من خلف Vision par derriére**"[54].

يتناول المقطع المقتطف من رواية "**الأمير**" جانبا آخر من العملية السردية: "**السرد والحوار من الخصائص الفنية للعمل الروائي هات أمثلة من النوعين وبين دورها في بناء الشخصيات والتعريف بالمكان**".

يلفت هذا السؤال الاهتمام نحو الجانب السردي بغض النظر عن القائمين بـــــه، المتمثل في تقديم الشخصيات وعرض بعض خصائصها ومميزاتها، والتفريق بينها، كما يعطي لمحة عن المكان الذي جرت فيه الأحداث، إذ أن كل "**انتقال من مستوى سردي إلى آخر لا يمكن أن يضمن، في الأساس، إلا عن طريق الســـــرد، الفعل الذي يتضمن بالتحديد أن ندخل، بواسطة الخطاب، في إطار**

حالة معينة معارف حالة أخرى"[55]، لا يمكننا نقل انفعالات وخصائص الشخصيات أو التغييرات الزمنية، وبالتالي الانتقال من مستوى زمني إلى آخر إلا بواسطة السرد، ما يسهم في إنماء البناء الفني للقصة.

يرد في قصة "**رسول المطر**" السؤال: "**هل الراوي مشترك في الأحداث أو مجرد ناقل لها؟**" في الإجابة يعود المتلقي مجددا إلى القائم بالسرد، لأنه "**لا بد له من موقع يتخـــذه، يكون ثابتا لمدة معينة، أو يتراوح بين الثبات والحركة لتكون له رؤيته وموقعه من الأحداث**"[56]، يجده هذه المرة بخلاف قصة "**الطريق إلى قرية الطوب**" مشاركا في الأحداث، يقوم بسرد ذاتي "**نتتبع الحكي من خلال عيني الراوي**"[57] فهي شخصية قائمة بالسرد، ما يجعله يمثل "**الصوت الأهم في معرض إدراكنا للسرد،**[58] **ولولا هذا الصوت لاختل ذلك الوجود المنتظم للوقائع داخل النص الســـــردي**"، يسرد لنا علاقته بوالده، وعلاقة هذا الأخير بسكان القرية، وحديثه مع فاطمة وقراءتها لكفه، وما إلى ذلك مشكلا "**الأنا المشارك**"[59].

السارد هنا متضمن في العمل القصصي، أي "**جواني الحكي Homodiégétique**"[60] ويساوي الشخصية الحكائية، يقوم "**بالرؤية مع Vision avec**"[61] باعتباره شخصية من شخصيات النص، تكون معرفته "**على قدر معرفة الشخصية الحكائية**"[62]، إذ يتساوى علم السارد مع علم الشخصية ممثلة في الابن . فـــ"**السارد لا يستطيع ان ينقل لنا مباشرة تصرفات الشخصيات المتواجدين في العمل ولا وصف حركاتهـــــــم، ليفعل ذلك ، عليه بالضرورة، بواسطة شخصية أخرى أو الشخصية نفسها التي تقدم في القصة الثانية الكلام المسموع أو الأفعال الملاحظة**"[63]، فلجأ إلى شخصية الابن لنقل كل ذلك .

أولى السند التعليمي إذن أهمية بالغة للسرد، ووضعياته والساردين بأنواعهم، ما يعمق فهم المتعلم العملية السردية بأكملها، ويزيده إدراكا لدورها في البناء الفني للنصوص القصصية خاصة، ويخلص إلى تضافر كل من الزمان والمكان

والشخصيات والسرد في بناء العمل الفني بناء متكاملا ودفع أحداثه قدما نحو نهايتها المرسومة.

5- المقاربة السيميائية:

نواصل تطبيق المناهج النقدية على النصوص القصصية المندرجة ضمن السند التعليمي، بالتركيز هذه المرة على تقنيات المنهج السيميائي، ولفت الانتباه إلى العناصر الأساسية التي حاول السند التعليمي مقاربتها وتقديمها للمتعلم، المتمثلة خاصة في:

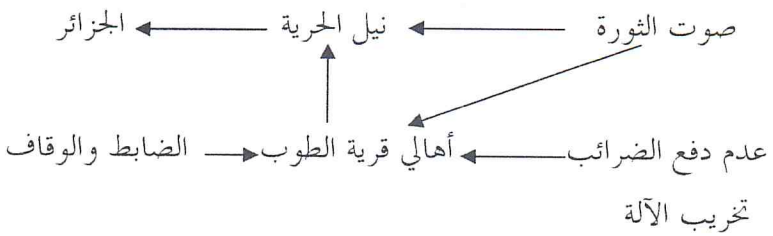
- المحاور العاملية ضمن الترسيمة الشهيرة، والعلاقات الرابطة بينها.
- البرامج السردية ومحاورها الأساسية من قدرة وكفاءة وإنجاز وجزاء.

وهي العناصر التي نجدها في مقاربة واحدة ضمن كامل السند المختار، عند مناقشة معطيات قصة "**الطريق إلى قرية الطوب**"، يطلب من المتعلم أولا البحث "**من خلال القصة عن المرسل (الدافع) والمستفيد والباحث (الذي ينجز العمل) والمبحوث عنه والمعارض والمساعد**"، بمعنى آخر: التوصل إلى الوظائف التي تعتبر "**بمثابة أدوار تقوم بها الكلمات داخل الجملة، تكون فيها الذات فاعلا، والموضوع مفعولا ...**"[64].

ترتكز أوليات دراسة المسار السردي للعمل الأدبي على استخراج الذوات، واستجلاء العلاقات المختلفة التي تقيمها مع موضوع القيمة، التي ترغب في الحصول عليه طيلة مشوارها، باعتبار البرنامج السردي بأكمله قائم "**على موضوع الرغبة المحدد من الذات ويكمن مثل موضوع الاتصال بين المرسل والمرسل إليه، رغبة الذات هي من جهتها مادة عرض مساندين ومعارضين**"[65]. هذه العوامل المشكلة للبرنامج السردي تتدخل في مسار الذات، مساندة لها لتحقيق الموضوع، أو معارضة إنجازه، تتعاقد معها فترسلها للحصول عليه، أو تستفيد من تحقيقها له.

تقتضي إجابة السؤال معرفة الأدوار العاملية: المستفيد هو ما أسماه غريماس المرسل إليه "**الذي يعترف لذات الانجاز أنها قامت بالمهمة أحسن قيام**"[66]، والباحث هو الذات "**المميزة بعلاقة اتصال بالموضوع القيمي**"[67] المبحوث عنه، وعليه فإن "**ملفوظ الحالة يتمثل في العلاقة (اتصال أو انفصال) لذات حالة مع موضوع قيمي**"[68]، أي كيفية اتصال الذات الباحثة بموضوعها القيمي الذي تبحث عنه.

يتوصل المتعلم إلى استخراج العوامل الأساسية من القصة، ويدرك أن **المرسل** هو **صوت الثورة** الذي يرن في أذهان أهالي قرية الطوب، دافعا إياهم لتخريب آلة المستعمر والتهرب من دفع الضرائب. ويكونون هم (أي الأهالي) **الذات الباحثة** عن موضوعها الذي هو **نيل الحرية** والتخلص من بطش وظلم الفرنسيين لفائدة الجزائر ككـــل، باعتباره "**حيز توظف فيه قيم تقترن بالفاعل أو تنفصل عنه**"[69]؛ **يساندهم** في مشروعهم هذا عدم دفع الضرائب وتخريب الآلة، **ويعارضهم** الضابط والوقاف بطبيعة الحال، تنتج لنا الترسيمة العاملية الآتية:



يتعرف المتعلم من خلال الترسيمة على الأهالي بصفتهم "**وحدة دالة على الكثرة والتعدد، على عامل يتسم بكونه غير قابل للافتراق، وهو ما يجعلنا نحدده كعامل جماعي (Actant collectif) وهو يحمل سمة الجماعة المؤشرة على القوة**"،[70] القوة التي تهيؤ لهم الاتصال بالحرية والتخلص من بطش المستعمر وأعوانه.

يسعى الأهالي إلى نيل الحرية والتخلص من ظلم المستعمر، وبذلك ينهي السارد قصة

"**الطريق إلى قرية الطوب**"، وتنقطع الحركة السردية بمعرفتهم لما يريدون، لأنه "**إذا سمينا إيديولوجيا طلب القيمة هذه التي تتموقع لما تبدأ الحركة السردية، نقول إن اجتماع الذات وموضوع القيمة يضع نقطة نهائية لإيديولوجيا الذات ويقطع الحركة السردية**"[71]، تبدأ الحركة السردية باستدعاء الأهالي لمساءلتهم عن تخريب الآلة، ما يعد بذاته نوعا من العصيان على التسلط الفرنسي، وتختم بالإعلان الفعلي عن العصيان بإطلاق الرصاص وفرار الضابط والوقاف، أي مساندة الأهالي للثورة وبذا تنقطع الحركة السردية وتوضع نقطة النهاية للقصة.

تطرح بعد ذلك مقاربة ثانية تعمق من إدراك تقنيات المنهج السيميائي، من خلال التركيز على البرامج السردية، لأنه إذا لم تكن الذات "**مؤهلة بالشكل الكافي فإن آمالها ومطامحها يعتريها الفتور والنكوص وتحتاج في البداية إلى اكتساب قيم جهية (الانجاز الأولي) على نحو المعرفة والامكان**"[72]. ويتأتى تأهيل الذات عن طريق القدرة والإرادة ثم الإنجاز وأخيرا الجزاء، وهي عناصر تحقيق البرنامج السردي، ما يحرص السند التعليمي على لفت الانتباه إليه، من خلال السؤال: "**– يتحقق البرنامج السردي عادة بالترتيب الآتي: 1- المحفز، 2- الكفاءة، 3- الإنجاز، 4– الجزاء. حاول أن تطبق هذا البرنامج على هذه القصة**" .

تعود بنا الإجابة مجددا إلى فاعلية الشخصية القصصية، التي تصبح " **في موقع الذات العاملة الحاملة لبرنامج (إرادة، معرفة وقدرة عن الفعل) الذي يضعها مثلا في اتصال أو انفصال بموضوع أو قيمة مبحوث عنهما دائما**"[73]، تخولها إرادتها ومعرفتها وقدرتها تنفيذ برامج سردية معينة، وتحقيق مواضيع قيمية تسعى إليها، ما يفسر تعويض مصطلح الشخصية سيميائيا بمصطلحي الذات والعامل .

يخلص دارس القصة إلى أن ظلم المستعمر وأعوانه يحفز[74] الأهالي على الثورة، باعتبار المحفز "manipulation "**فعل يمارسه إنسان على إنسان تلزمه تنفيذ**

برنامج معطى" ما يعد محركا لهم، وهو فعل إقناعي بالدرجة الأولى فيحمله على تبني مشروع معطى وتنفيذه[75].

تتشكل فيه كفاءة compétence الفاعلين باعتبارهم أهالي البلد والعارفين طرقها ومسالكها، خاصة أن "**الحالة هي أولا "حالة أشياء" من العالم الذي يوجد متحولا من الذات، لكنها أيضا "حالة النفس" للذات التي تملك الكفاءة تجاه الفعل والكفاءة الجهية ذاتها، التي تخضع في الوقت نفسه لتحويلات**"[76]، وتتهيأ ضمنه الشروط الضرورية لقيام البرنامج السردي، ما جعل الفرنسيون يعجزون عن متابعة المجاهدين فلجأوا إلى الآلة كي تعبد لهم الطريق، لأن "**الموضوع الأساسي للتحول أو موضوع القيمة هو عنصر القدرة اللازمة لتحقيق الإنجاز**"[77]، وعرف الأهالي الغرض الحقيقي من استخدامها فقاموا بتخريبها ورفضوا دفع الضرائب، تحولت حالتهم إلى العصيان ما يعد إنجازا performance[78] فعليا لهم، إذ " **نسمي إنجازا كل عملية فعل التي تحقق تحول حالة**".[79]

ونالوا الجزاء sanction [80]في النهاية أين "**تقوم النتائج وفقا لالتزامات الفاعل التعاقدية مع المرسل أثناء مرحلة التحريك**"[81] بأن عمت الثورة، وطغى صوتها وصوت الرصاص على صوت المستعمر، ممثلا في الضابط والوقاف اللذين فرا تاركين وراءهما كل شيء.

تستدعي مقاربة النص سيميائيا الإلمام بالعديد من العناصر الإجرائية الأخـــــرى، نذكر منها الصور والمربعات السيميائية والمحاور الدلالية، لكن السند التعليمي ركز على أهم مكونات المنهج، حسب ما يتلاءم مع مدركات المتعلم في هذا الطور، دون الغوص ضمن تفصيلات ودلالات قد لا يكون مستعدا ذهنيا لإدراكها فينفر من المنهج ككل . في حين تعد المحاور العاملية والبرامج السردية من ركائز المنهج، وهي قريبة من التفكير العلمي لتلميذ الشعب العلمية والتقنية الموجه لهم السند التعليمي المختار، ما يدفعه ربما إلى تعميق البحث في قواعد المنهج الأخرى، بعد

أن يكون ألم بأساسيات سيميائية تحبب إليه هذا النوع من الدراسة النقدية.

ختاما رأينا كيف أن طريقة المقاربة بالكفاءات تدفع المتعلم إلى البحث والاستنتـــــاج، وبالتالي تعمق من معارفه المكتسبة، وذلك أفضل من أن تقدم له المعلومة مباشرة. أحيطت مختلف النصوص المقترحة بمناهج نقدية حديثة، مع اختيار ما يتناسب وقدرات التلميذ الذهنية والاستيعابية والعلمية.

الهوامش:

[1]- محمد سالم محمد الأمين الطلبة، "مستويات اللغة في السرد العربي المعاصر، دراسة نظرية تطبيقية في سيمانطيقا السرد"، الانتشار العربي، بيروت لبنان، الطبعة الأولى 2008، ص.33

[2]- سعيد يقطين . "تحليل الخطاب الروائي. الزمن السرد – التبئير" . المركز الثقافي العربي الدار البيضاء المغرب. الطبعة الرابعة 2005. ص14.

[3]- حميد لحمداني،" بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي". المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. الطبعة الثالثة 2000. ص9.

[4]- سعيد يقطين، المرجع نفسه ص35، ص36.

[5]- سعيد يقطين، المرجع نفسه ص33.

[6]- محمد سالم محمد الأمين الطلبة، المرجع نفسه ص8.

[7]- ميكائيل ريفاتير،"الوهم المرجعي " ضمن "الأدب والواقع" ترجمة عبد الجليل الأزدي، محمد معتصم. منشورات الاختلاف الطبعة الثانية 2003. ص51.

[8]- محمد سالم محمد الأمين الطلبة. المرجع نفسه ص38.

[9]- المرجع نفسه، ص9.

[10]- ميكائيل ريفاتير، المرجع نفسه ص47

[11]- سعيد يقطين، المرجع نفسه ص43.

[12]- المرجع نفسه، ص43.

[13]- محمد سالم محمد الأمين الطلبة، المرجع نفسه ص27.

[14]- فيليب هامون، "خطاب مقيد " ضمن "الأدب والواقع" ص73.

[15]- فيليب هامون، "خطاب مقيد " ص78.

[16]- تزفيطان تودوروف "مفاهيم سردية" . ترجمة عبد الرحمان مزيان . منشورات الاختلاف الطبعة الأولى 2005 ص71.

[17]- Philippe Hamon. "pour un statut sémiologique du personnage". éditions du seuil 1977. P125.

[18]- حميد لحمداني، المرجع نفسه ص51.

[19]- تزفيطان تودوروف، المرجع نفسه ص78.

[20]- تزفيطان تودوروف، المرجع نفسه ص74.

[21]- حميد لحمداني، المرجع نفسه ص51.

[22]- المرجع نفسه، ص51.

[23]- تزفيطان تودوروف، المرجع نفسه ص78.

[24]- Philippe Hamon. « Texte et Idéologie. valeurs, hiérarchies et évaluations dans l'œuvre littéraire » . Puf écriture. 1er édition: 1984. p85 p25.

[26]- المرجع نفسه، ص76.

[27]-Philippe Hamon . "pour un statut sémiologique du personnage" . p126.

[28] - تزفيطان تودوروف، المرجع نفسه ص74.

[29]- Philippe Hamon . "pour un statut sémiologique du personnage". p128

[30]- سعيد يقطين، المرجع نفسه ص61.

[31]- حميد لحمداني، المرجع نفسه ص73.

[32]- هيثم الحاج علي، "الزمن النوعي وإشكاليات النوع السردي". الانتشار العربي بيروت لبنان الطبعة الأولى 2008. ص18.

[33]- Gérard genete. « figures 3 » . Critica Tunis 1996. p109.

[34]- حميد لحمداني، المرجع نفسه ص73.

[35]- هيثم الحاج علي، المرجع نفسه. ص31.

[36]- حميد لحمداني، المرجع نفسه ص74.

[37]- هيثم الحاج علي، المرجع نفسه ص87.

[38]- سعيد يقطين، المرجع نفسه ص89.

[39]- أيان واط، "الواقعية والشكل الروائي" ضمن "الأدب والواقع" ص23.

[40]- سعيد يقطين، المرجع نفسه ص91.

[41]- هيثم الحاج علي، المرجع نفسه ص147.

[42]- Gérard genete . « figures 3 » . p109.

[43]- سعيد يقطين، المرجع نفسه ص89.

[44]- هيثم الحاج علي، المرجع نفسه ص29.

[45]- المرجع نفسه، ص29.

[46]- حميد لحمداني، المرجع نفسه ص45.

[47]- المرجع نفسه، ص45

[48]- عبد المجيد نوسي، "التحليل السيميائي للخطاب الروائي (البنيات الخطابية – التركيب – الدلالة)". شركة النشر والتوزيع المدارس الدار البيضاء المغرب الطبعة الأولى 2002. ص23.

[49]- محمد سالم محمد الأمين الطلبة، المرجع نفسه ص115، ص116.

[50]- سعيد يقطين، المرجع نفسه ص309.

[51]- حميد لحمداني، المرجع نفسه ص45.

[52]- المرجع نفسه، ص46.

[53]- سعيد يقطين، المرجع نفسه ص286.

[54]- حميد لحمداني، المرجع نفسه ص47.

[55]- Gérard Genette . « Figures III » . p372.

[56]- هيثم الحاج علي، المرجع نفسه ص49.

[57]- حميد لحمداني، المرجع نفسه ص46.

[58]- هيثم الحاج علي، المرجع نفسه ص47.

[59]- سعيد يقطين، المرجع نفسه ص287.

[60]- المرجع نفسه، ص309.

[61]- حميد لحمداني، المرجع نفسه ص47

[62]- المرجع نفسه ص47

[63]- Todorov Tzvetan . "les hommes récits : les mille et une nuits" . in "poétique de la prose" . édition du seuil 1971, 1978. p13 .

[64]- حميد لحمداني . المرجع نفسه ص32،ص33.

[65]- A.J.GREIMAS . "Sémantique structurale . recherche de méthode" presses universitaires de France 1986. p180.

[66]- حميد لحمداني، المرجع نفسه ص36.

[67]- A.J.Greimas, J.Courtés. "Sémiotique Dictionnaire raisonné de la théorie du langage" hachette université 1979.p370.

[68]- Groupe d'entre vernes "ANALYSE SEMIOTIQUE DES TEXTES" les éditions toubini 1987. p40.

[69]- رشيد بن مالك، " البنية السردية في النظرية السيميائية" دار الحكمة 2001. ص15. راجع كذلك قاموس السيميائيات لغريماس وكورتيس ص.259

[70]- عبد المجيد نوسي، المرجع نفسه ص.19

[71] - Anna énnou "narratologie , sémiotique générale . les enjeux de la sémiotique 2 ". p49.

[72]- محمد الداهي، "سيميائية الكلام الروائي" . ص.10

[73] - Philippe Hamon . « Texte et Idéologie ». p85 .

[74]- المحفز هو ترجمة للمصطلح السيميائي manipulation وإن كان الأستاذ رشيد بن مالك قد ترجمه في كتابه "البنية السردية في النظرية السيميائية" بمصطلح التحريك، ثم ارتأى استبداله بمصطلح التفعيل. ينظر ص27.

[75]- رشيد بن مالك . المرجع نفسه ص27.

[76]- Algirdas julien greimas et Jacques fontanille . « Sémiotique Des Passions . Des états de choses aux états d'àme » . éditions du seuil . 1991 . p13 .

[77] - "ANALYSE SEMIOTIQUE DES TEXTES". p17.

[78]- يترجمه الأستاذ رشيد بن مالك بمصطلح الأداء، ينظر كتابه "البنية السردية في النظرية السيميائية" ص26.

[79] - "ANALYSE SEMIOTIQUE DES TEXTES". p16.

[80]- يترجمه الأستاذ رشيد بن مالك، بمصطلح التقويم ينظر كتابه "البنية السردية في النظرية السيميائية" ص26.

[81]- رشيد بن مالك، المرجع نفسه ص29.