مجلة علمية دولية محكمة نصف سنوية
تعنى بالأبحاث والدراسات الأدبية واللغوية
تصدر عن كلية الآداب واللغات
جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعريريج - الجزائر

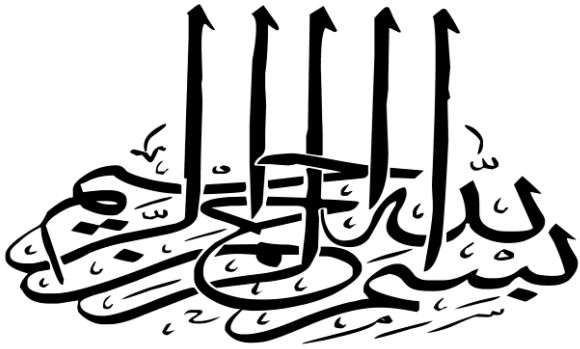
المجلد 03، العدد 01، ديسمبر 2016

ردمد: 2477-9792 ردمد: 2588-2422
رقم الإيداع القانوني: 342-2015

مجلة الآداب واللغات

مجلّة علميّة دوليّة محكمة نصف سنويّة
تعنى بالأبحاث والدّراسات الأدبيّة واللّغويّة
تصدر عن كلية الآداب واللغات جامعة محمد البشير الإبراهيمي
برج بوعريريج – الجزائر
ر.د.م.د: 2477-9792 ر.ت.م.د إ: 2422-2588
رقم الإيداع: 2015/ 342

المجلد (03)، العدد(01) – ديسمبر2016
العدد 05 من المجلة



مجلة

الآداب واللغات

مجلة علمية دولية محكمةنصف سنوية

تعنى بالأبحاث والدراسات الأدبيةواللغوية

ISSN: 2477-9792 **ر . د . م . د:**

العدد الخامس -ديسمبر2016

مجلة الآداب واللغات

مجلة علمية دولية محكمة نصف سنوية

تعنى بالأبحاث والدراسات الأدبية واللغوية

تصدر عن كلية الآداب واللغات بجامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج

المدير الشرفي للمجلة

أ.د.عبد الكريم بن يعيش

مدير الجامعة

مدير المجلة مسؤول النشر

أ.د. رحيم حسين

عميد كلية الآداب واللغات

رئيس التحرير

د. رابح بن خوية

نائب رئيس التحرير

د. جمعة بن سالم

هيئة تحرير المجلة

د. مباركية عبد الناصر	أ. صوالح كلثوم
د. عزوز زرقان	أ. منصوري بلقاسم
د. صابري بوبكر الصديق	أ. نويصر رياض
د. ذوادي بلقاسم	أ. سليم سعدلي
أ. ناصر معماش	أ. عزوزي بشير
أ. زرار سليمة	أ. بن صفية عبد اللّه
أ. حبيطوش مصطفى	

توجه المراسلات والأبحاث إلى السيد:

رئيس تحرير مجلة الآداب واللغات

كلية الآداب واللغات، جامعة محمدالبشير الإبراهيمي برج بوعريريج

34230 الجزائر

هاتف/فاكس: 00213(0)35816120

00213(0)35816103

بريد إلكتروني:revuefll.bba@gmail.com

الهيئة العلمية

أ.د. عبد المالك بومنجل	سطيف2	أ.د. علي خفيف	عنابة
أ.د. صالح بلعيد	تيزي وزو	أ.د محمد جواد حبيب البدراني	العراق
أ.د. محمد زهار	المسيلة	د. عمر رشيد شاكر السامرائي	العراق
أ.د. خليفة بوجادي	سطيف	د. بلقاسم ذوادي	برج بوعريريج
أ.د. محمد علي الرباوي	المغرب	د. حورية عروي	برج بوعريريج
أ.د. عبد الحميد بورايو	تيبازة	د. عبد الناصر مباركية	برج بوعريريج
أ.د. إسماعيل بن صفية	عنابة	د. زهر الدين رحماني	برج بوعريريج
أ.د. عبد الحميد هيمة	ورقلة	د. عزوز زرقان	برج بوعريريج
د. إسماعيل الإسماعيلي	المغرب	د. عز الدين جلاوجي	برج بوعريريج
أ.د. محمد الصالح خرفي	جيجل	د. جمعة بن سالم	برج بوعريريج
أ.د. عبد الوهاب بوشليحة	تمنراست	د. غزالة مرازقة	برج بوعريريج
أ.د. محمد كعوان	قسنطينة	د. زينة قرفة	برج بوعريريج
أ.د. رشيد قريبع	قسنطينة	د. صالح قسيس	برج بوعريريج
أ.د. نواري سعودي	سطيف2	د. بلحاجي فتيحة	برج بوعريريج
د. مراد مزعاش	قسنطينة	د. عبد الغني بن الشيخ	المسيلة
أ.د محمد الحافظ الروسي	المغرب	د. مجيد قري	خنشلة
أ.د عامر مخلوف	سعيدة	د.الشريف حبيلة	تبسة
د. عبد الرحمن بن يطو	المسيلة	د. لخضر حشلافي	الجلفة
أ.د. سعاد الناصر	المغرب	د. عبد الحق منصور بوناب	سكيكدة
أ.د أحمد ويس	سورية	د. فيصل لحمر	جيجل
د. بوزيد مومني	جيجل	د. فيصل حصيد	خنشلة
د. اليامين بن التومي	سطيف	د. جمال كويحل	سطيف
د. رضا عامر	ميلة	د. فرحات بلولي	البويرة
د. محمد علي أحمد قنديل	السعودية	د. محمد بلعباسي	الشلف
د. فارس لزهر	تبسة	د. عزوز قربوع	سكيكدة
أ.د. الطيب بودربالة	باتنة	د. جميل حمداوي	المغرب

قواعد النشر في المجلة

- ❖ ترحب المجلة بمشاركة كل الأساتذة والباحثين وتعد بنشر أبحاثهم ودراساتهم شريطة التقيد بقواعد النشر في المجلة والأصول المتعارف عليها خاصة فيما يتعلق بالتوثيق.
- ❖ يقدم الباحثتعهدا بعدم نشر بحثه المقترح أو تقديمه للنشر إلى جهة أخرى.
- ❖ يرسل البحث على البريد الإلكتروني للمجلة وفق برنامجMicrosoft Word متضمنا ملخصين: أحدهما بلغة البحث وآخر بلغة أخرى، مع كلمات مفتاحية لا يتجاوز عددها (6)كلمات.
- ❖ تخصص ورقة أولى مستقلة لعنوان المقال، واسم الباحث ورتبته العلمية والمؤسسة وانتمائه المهني، إضافة إلى الهاتف والفاكس وعنوان البريد الإلكتروني.
- ❖ تخصص ورقة ثانية مستقلة لعنوان البحث أو المقال مع الملخصين المذكورين أعلاه، ثم تتبع بصفحات المقال مفتتحة بالعنوان.
- ❖ لا يتجاوز حجم المقال(20) صفحة، بما في ذلك قائمة المصادر والمراجع والجداول والأشكال-إن وجدت-، والتي تضبط مرقمة ومعنونة وفقا لهوامش الصفحة؛ مدار الصفحة: 02سم، رأس الورقة: 1.25سم، أسفل الورقة: 1.25سم، حجم الصفحة: العرض16سم العلو 24سم.
- ❖ يرقم التهميش بطريقة آليةNote De Fin، حيث يشار إلى المصادر والمراجع في متن المقال بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين على أن تعرض المراجع في نهاية المقال مرتبة هجائيا.
- ❖ تكتب المادة العربية بخط Simplified Arabicحجم 14 والهوامش أسفل الصفحة بخط حجم12، والخط اللاتيني بنوع Book Antiqua حجم 10، مع ضرورة مراعاة توثيق المراجع وفق المنهجية المتعارف عليها.
- ❖ المقالات لا تعبر إلا عن آراء أصحابها، والتي لا تنشر لا تعاد إلى أصحابها دون ذكر للأسباب.
- ❖ تخضع المقالات المقدّمة للتحكيم العلمي على نحو سري بحسب الأصول المتعارف عليها.

تقع مسؤولية كل ما ينشر في المجلة على عاتق صاحبه

***

المحتويات

تقديم	10
الزمن والجهة عند سيبويه د. عبد الغني شوقي الأدبعي جامعة الملك خالد السعودية	11
التاريخ وأصداء المستقبل في رواية أوان القطاف لـ"محمود الورداني" فضاء التجربة" و "أفق التوقع" في النص السردي أ.عبد الله بن صفية طالب دكتوراه جامعة باتنة1	33
الاضطراب المصطلحي في حقل النقد الأدبي العربي الحديث بحث في المظاهر والأسباب والحلول أ.سعاد طالب جامعة المسيلة	43
آفاق التجنيس والحجاج في النقد العربي المعاصر بحث في مرجعيات قراءة التراث السردي د. محمد عبد البشير مسالتي جامعة سطيف2	64
السّر في شريعة العشاق وأهل الغرام من خلال طوق الحمامة لابن حزم الأندلسي د.عبد العزيز شويط جامعة جيجل	102
التجريب في الرّواية العربيّة بين الممارسة الإبداعيّة والتجربة الذاتيّة أ.محمد الغزالي بن يطو د. علي كبريت جامعة تيارت	124
الاستدلال البلاغي في ديوان المتنبّي مقاربة حجاجيّة أ. البشير عرُوزي جامعة برج بوعريريج	136
A Critical Review of The Importance of Medium Term Planning for Language Teaching Dr. Muhammad Gabr Al-Said Abd Allah Gameel Al-Madinah International University, Shah Alam, Malaysia	156
Using Authentic Matrials In Teaching Wrting Dr.Sabrina Baghzou. Université de Khenchela	171

187	Second Language Acquisition Fatima Douadi. Université de Bordj Bou Arréridj
209	L'alternance Codique Et L'interculturalisme Dans L'interaction Des Apprenants Du FLE Aroua Nedjar. Doctorante, Université De Batna
220	La Poétique De L'oralité Dans Les Smileys Des Jeunes Algériens Nabila Abdelhamid. Doctorante, Université De Batna
231	Le Brouillon, Un Outil Dans L'apprentissage Scriptural Sabrina Baghdadi. Doctorante, université de Batna

تقديم

يطيب لنا أن نقدم إلى الباحثين والطلبة وكافة القراء العدد الخامس من "مجلة الآداب واللغات"، الصادرة عن كلية الآداب واللغات بجامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج، آملين أن يشكل محتواه مساهمات مفيدة ومثيرة من النواحي اللغوية، النقدية والأدبية.

إضافة إلى الأبحاث باللغة العربية، وعدد ها سبعة، تضمن هذا العدد ثلاثة أبحاث باللغة الفرنسية وثلاثة باللغة الإنجليزية، وهو تنوع من حيث اللغة يتيح للباحثين باللغات الأجنبية، ليس فحسب نشر أبحاثهم، ولكن أساسا يتيح للمهتمين الاطلاع على أنماط أخرى من النص الأدبي والمصطلح الأجنبي. هذا إلى جانب ما تضمنه هذا العدد من تنوع في المضمون، حيث فيه النقد والسرد، الرواية والأدب، المصطلحية واللغة.

نشكر جزيل الشكر كل من ساهم في إعداد وإخراج هذا العدد، وعلى رأسهم رئيس التحرير ونائبه، دون إغفال الامتنان لجهود الذين ساهموا في تحكيم مقالاته. هذا، ويسرنا مجددا أن نرحب بكل المساهمات البحثية في الأعداد القادمة، كما ونسعد باستقبال أية ملاحظة من شأنها تحسين مستوى المجلة شكلا ونوعا.

عميد الكلية/مدير المجلة

أ.د. رحيم حسين

الزمن والجهة عند سيبويه

د. عبد الغني شوقي الأدبعي
جامعة الملك خالد السعودية

الملخص: هذا البحث بعنوان (الزمن والجهة) عند سيبويه يكشف لنا مدى إدراك سيبويه لقضية الزمن في اللغة العربية، وهو يتناول مصطلحات الزمن عنده، وكذلك أنواع الزمن الأساسي (الصرفي) والسياقي أو النحوي، كما يبين مدى إدراك سيبويه للبنية الداخلية الزمنية للفعل أو الجهة(Aspect) في سياق النفي والإثبات والاستفهام، وكذلك دور الأدوات الداخلة على الفعل والنواسخ في تحديد الزمن في الجملة، إضافة إلى تبادل الصيغ في دلالتها على الزمن من خلال السياق.

الكلمات المفتاحية: الزمن – الجهة – السياق

Abstract:
This research titled (tense and aspect) when Sibawayh's reveals perceptions to the issue of tense in the Arabic language , which deals with tense he has terms , as well as the types of basic morphological tense and contextual or grammar , and shows how to recognize Sibawayh internal structure oftense of the act or the aspect in the context of negation and the proof and the question , as well as the role falling articles to act and Alnwasikh in determiningtense in the sentence , in addition to sharing formulas in the significance of the tense throughcontext.

Keywords: *tense- aspect-context*

مقدمة.

لقد شغلت قضية الزمن علماء اللغة منذ بدأ التفكير اللغوي ومن ثم التأليف في القواعد اللغوية،ومازال الجدل فيها إلى اليوم.

إن لكل لغة طريقتها في التعبير عن الزمن كما لها خصوصية في جوانب من بعض الأنظمة اللغوية، وللغة العربية طريقتها في التعبير عن الزمن التي قد تشارك بعضَ اللغات فيها.

و للزمن اللغوي مسارات تتحكم فيه من داخل الأنظمة اللغوية في أي لغة أو من خارجها كما يعرف ذلك بالسياق.

إن الادعاءات التي ترى أن في اللغة العربية نقصا في التعبير عن الزمن قد جانبت الصواب، وما ينشر على ألسنة اللغويين المحدثين أو المعاصرين من أن الدراسات اللغوية القديمة قد أغفلت البحث الزمني أو أن فيها نقصا في استقصاء جوانب الزمن اللغويفليس ذلك كما هو في اللغات الأخرى كالإنجليزية مثلا فإن ذلك يعد ادعاءيحتاج إلى دليل.

لقد أخذ هؤلاء المعاصرون على سيبويه ومن بعده أن التقسيم الثلاثي للزمن قام على أساس فلسفي حيث يقوم على أساس حركات الفلك، وهو موضوع جدلي دار فيه خلاف كبير بين مؤيد ومنكر، وقد رأوا أنه لا يمت إلى واقع اللغة بصلة.[1]

ولقد ذهب البعض إلى أن النحاة لم يحسنوا النظر في تقسيمات الزمن في السياق العربي إذ كان عليهم أن يدركوا طبيعة الفرق بين مقررات النظام ومطالب السياق ثم أن ينسبوا الزمن الصرفي إلى النظام الصرفي وينسبوا الزمن النحوي إلى مطالب السياق.[2]

إن ما ذكره هؤلاء يقوم على النظرة الجزئية لقضية الزمن في التراث اللغوي العربي، فالملاحظات التي ذكرها المحدثون على القدامى في تقسيم الزمن تقوم على نظرة قاصرة، فهي لم تقم على تتبع كل مفردات قضية الزمن في كتب التراث النحوي وكتب التفسير وعلوم القرآن التي عرضت كثيرا من قضايا الزمن النحوي التي يدعي البعض أن السابقين قد أغفلوها.

لقد حفلت كتب التراث بقضية الزمن اللغوي سواء الصرفي أو النحوي ويعود القصور إما إلى أن الباحثين المعاصرين لم يتفحصوا كتب التراث ولم يكلفوا أنفسهم عناء البحث عن القضية، أو أن دعوى القول بقصور اللغة العربية عن التعبير عن الزمن أثرت على نفسية كثير من الباحثين ووجدت عندهم رواجا.

[1] ناصح، كريم حسين، وشيماء رشيد محمد (2012،) ،الخلاف في الزمن ، مجلة كلية التربية الأساسية –جامعة بابل، العدد (75) (21).

[2] حسان،تمام،(2004)،اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب – القاهرة، ط4، (243).

لقد أشاد بعض المستشرقين بقدرة اللغة العربية على التعبير على الزمن واستيعابه فقد رأى براجشتراسر أنها أكمل اللغات السامية وأتمها في باب معاني الفعل الوقتية وغيرها.[1]

وذكر أن مما يميزها تخصيص معاني أبنية للفعل وتنويعها بواسطة الأدوات أو اختلاف الصيغ أو استخدام كان وتصريفاتها.[2]

وفي هذا البحث سيسلط الباحث الضوء على قضية الزمن والجهة عند سيبويه قاصدا من ذلك ربط القضايا المعاصرة بالتراث اللغوي العربي ويهدف البحث إلى معرفة ما يأتي:

- مصطلحات الزمن عند سيبويه وأقسام الزمن الأساسي(الصرفي) والفرعي (النحوي).
- مدى إدراك سيبويه لأهمية الجهة بالمصلح الحديث وأثرها في توجيه الزمن في سياق النفي والإثبات والاستفهام .
- أثر بعض الأدوات الداخلة على الفعل وكذلك النواسخ في توجيه الزمن في الجملة.
- أثر السياق في تحديد الزمن في الجملة عند سيبويه وتبادل الصيغ في الدلالة على ذلك.

أولا: مصطلحات البحث.

يَتداول الباحثون مجموعة من المصطلحات لقضية الزمن في اللغة ، ومما يُتداول حديثا (الزمن) و (الزمان) ومن المصطلحات القديمة (الحين) و(الوقت) و(الدهر) كما سنجد عند سيبويه، وسنقوم بتوضيح دلالة هذه المصطلحات .

1- الزمن والزمان

وهما من أكثر المصطلحات دورانا في الدراسات اللغوية ، والجذر اللغوي لكلمة الزمن عند ابن فارس يدل على وقت من الوقت من ذلك الزمان وهو الحين قليله وكثيره.[1] وهو بذلك يرى أن الزمن هو الزمان.

---

[1]براجشتراسر ،(1994)،التطور النحوي للغة العربية ، جمع: رمضان عبدالتواب، مكتبة الخانجي –القاهرة، (90).

[22]التطور النحوي مرجع سابق(89).

والزمان يعرف بأنه مقدار حركة الفلك الأطلس عند الحكماء، وهو عند المتكلمين عبارة عن متجدد يقدر به متجدد آخر موهوم.

والآن هو حد الزمانين الماضي والمستقبل نهاية الزمان، ونهاية الشيء خارج عنه، والزمان في الاستعمال يناوب الحين معرفا ومنكرا، وقد أجمع أهل اللغة على أن الزمان الطويل من شهرين إلى ستة أشهر.[2]

إن مصطلحي الزمن والزمان يكادان يتوافقان في الدلالة اللغوية، إلا أن الاستعمال في حقل الدراسات اللغوية لمصطلح الزمن أكثر رواجا، وإن كانا يستعملان جميعهما، وهذان اللفظان لم يردا في القرآن الكريم.[3]

الزمن اللغوي.

ويخصص لفظ الزمن في حقل الدراسات اللغوية بـ(الزمن اللغوي) للتمييز بينه وبين ما يسمى بـ(الزمن الطبيعي)أو الفلكي

وإن كانا مختلفين إلا أن بينهما أبعادا مشتركة فهما ينتميان إلى طبيعة واحدة إذ ينطويان على أبعاد مكانية ، فكما أن للزمن الفلكي أبعادا وكما أنه زمن يقاس بآلات معينة فكذلك الزمن اللغوي له أبعاد مكانية من قرب أو بعد واستمرار وانقطاع.[4]

و الزمن الفلكي يعتمد على الإدراك الحسي و العد والقياس لأجزائه ، وأما اللغوي فلا يعتمد على العد ولا على الإدراك الحسي.[5]

---

[1]ابن فارس، مقاييس اللغة ،(1979)، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، دار الفكر – دمشق ،(3 /22).

[2]الجرجاني،التعريفات ، (1985)،مكتبة لبنان – بيروت،(119)، الكفوي، أبوالبقاء ، الكليات، اعتنى به: عدنان درويش ومحمد المصري،(1998)،مؤسسة الرسالة – بيروت،ط2، (445،486،826).

[3]المطلبي، مالك يوسف (1986)،الزمن واللغة،الهيئة المصرية للكتاب – القاهرة، (16).

[4] الزمن واللغة ، مرجع سابق،(12).

[5]رشيد، كمال ،(2008)،الزمن النحوي في اللغة العربية، عالم الثقافة للنشر. عَمان، (13).

وفي الدراسات الحديثة يفرق الباحثون بين مصطلحي (الزمن والزمان)، حيث يجعلون (الزمان) هو الذي يقاس بالثواني والساعات والأيام فهو يقابل عندهم الزمان الطبيعي ، وهو يقابل ما يعرف في اللغة الإنجليزية بـ(Time).

وأما مصطلح الزمن فيقصرونه على الزمن اللغوي الذي يعبر عنه بالصيغ الصرفية والسياقات اللغوية، وهو يقابل ما يعرف في اللغة الإنجليزية بـ(Tense).[1]

مصطلحات الزمن عند سيبويه:

مصطلح الزمن ليس جديدا فلقد استخدمه سيبويه في كتابه ، وقد جاء عنده بصيغة المفرد والجمع، وليس غرضنا إحصاء المواطن التي جاءت فيها هذه المصطلحات في كتاب سيبويه وإنما القصد ذكر النماذج عليها، لمعرفة مراد سيبويه منها.

الزمن:

ذكر سيبويه مصطلح الزمن في سياقات عامة [2]ولم يحدد المراد منه فقد ورد بصيغة المفرد ومنه قوله :"فلما صار بمنزلة الوقت في الزمن "[3]

وقد ورد بصيغة الجمع أيضا ومنه قوله: "وأما الوقت والساعات والأيام وما أشبه ذلك من الأزمنة والأحيان"[4]

ويلاحظ أن سيبويه في هذه النصوص يجعل الوقت والساعات والأيام جزءا من الزمن فالزمن أعم لديه من دلالة تلك المصطلحات، ويشير إلى الزمن بدلالته النحوية في بعض التراكيب فيقول: "فإنما يعني أنهما وقعا في الماضي من الأزمنة وأن الآخر كان مع فراغه من الأول".[5]

---

[1] حسان، تمام، مناهج البحث اللغوي ، دار الثقافة – الدار البيضاء، (211)، واللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان،(1994)، دار الثقافة – الدار البيضاء، (240) ، والزمن الدلالي، د. كريم زكي حسام الدين،(2002)، دار غريب– القاهرة ، (193).

[2] الزمن واللغة ، مرجع سابق (13).

[3]سيبويه، الكتاب ، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون،(1988)، مكتبة الخانجي – القاهرة ،ط2 ، (26/1).

[4] الكتاب، مرجع سابق، (419/1).

[5] الكتاب،(23/3).

وبذلك يتضح أن مصطلح الزمن عند سيبويه أشمل من الوقت والحين كما أنه أشار إلى أن الماضي من الأزمنة ويقصد به هنا الزمن النحوي.

الزمان:

ويستعمل سيبويه أيضا مصطلح الزمان للدلالة على الزمن النحوي ومن ذلك قوله: "تقول :كنت سرت حتى أدخلها ، إذا لم تجعل الدخول غاية وليس بين كنت سرت وبين سرت مرة في الزمان الأول حتى أدخلها شيء"[1]

وكذلك قوله : فإذا قال : ذهب فهو دليل على أن الحدث فيما مضى من الزمان، وإذا قال سيذهب فإنه دليل على أنه يكون فيما يستقبل من الزمان..."[2]

وهذا الاستعمال من سيبويه لمصطلح (الزمان) لا يختلف في دلالته عن مصطلح (الزمن) السابق.

الدهر:

قال ابن فارس:" الدال والهاء والراء أصل واحد، وهو الغلبة والقهر، وسمي الدهر دهرا لأنه يأتي على كل شيء فيغلبه".[3]

ويرى الجرجاني أنه الآن الدائم [4]، أي: المستمر ، وقيل: أنه في الأصل اسم لمدة العام من مبدأ وجوده إلى انقضائه، ويستعار للعادة الباقية ومدة الحياة،[5]والدهر معرفا هو هو الأبد بلا خلاف.[6]

وقد جاء هذا المصطلح عند سيبويه للدلالة على الظروف التي تدل على الزمان، ومن ذلك قوله : "ظروف الدهر" [7]وكذلك قوله عن (إذْ) "وهي لما مضى من الدهر"[8]،

---

[1] الكتاب،(21/3).

[2] الكتاب،(35/1).

[3] مقاييس اللغة، مرجع سابق، (305/2).

[4] التعريفات ، مرجع سابق،(111).

[5] الكليات، مرجع سابق،(444).

[6] الكليات، مرجع سابق،(445).

[7] الكتاب،(419/1).

[8] الكتاب،(229/4).

وعن (إذا) " لما يستقبل من الدهر"[1]، وكذلك قوله : واعلم أن ظروف الدهر أشد تمكنا من الأسماء".[2]

الوقت:

الوقت من دلالة جذرها اللغوي أصل يدل على حد شيء وكنهه في زمان وغيره، ومنه الوقت: الزمان المعلوم، والموقوت الشيء المحدد، والميقات : المصير للوقت، ووقَتَ له كذا ووقّته، أي: حدده،[3] قال تعالى :" إن الصلاة كانت على المؤمنين كتابا موقوتا).[4]

لقد استعمل سيبويه هذا المصطلح للدلالة على الوقت المحدود ، ومن ذلك قوله : وأما الوقت والساعات والأيام ....."[5] فيجعل الوقت قسيما للساعات والأيام التي هي محددة.

الحين:

يقع على ستة أشهر معرفا أو منكرا إلا أن هذه المدة أعدل محملاً لكونه وسطا [6]كما قال تعالى :(**تؤتي أكلها كل حين**).[7]

وقد استعمل سيبويه هذا المصطلح للدلالة على الظروف الزمنية ، ومن ذلك قوله: "وتقول: متى سير عليه؟ فيقول: أمس أو أول من أمس، فيكون ظرفا على أنه كان السير في ساعة دون سائر ساعات اليوم أو حين دون سائر أحيان اليوم"[8]

فالحين هنا المراد به الوقت المحدد، ومن ذلك تسميته اسم الزمان بـ(الحين)[9]، وحديثه عن (كلما) فيقول: "وكلما تأتيني يقع أيضا على الحين"[10]

---

[1] الكتاب،(232/4)، وانظر (216،217/1).

[2] الكتاب‘(419/1).

[3] مقاييس اللغة، مرجع سابق ،(131/6−132).

[4] النساء (103).

[5] الكتاب،(419/1).

[6] الكليات، مرجع سابق،(445).

[7] إبراهيم (25).

[8] الكتاب،(216/1).

[9] الكتاب،(88/4).

[10] الكتاب، (453/1).

ثالثا: الزمن الأساسي (الصرفي) عند سيبويه.

لقد حاول بعض النحاة المعاصرين التفريق بين الزمن الصرفي والزمن النحوي، فقد ذهب تمام حسان إلى أن الزمن الصرفي "هو وظيفة الفعل مفردة خارج السياق، فلا يستفاد من الصفة التي تفيد موصوفا بالحدث ولا يستفاد من المصدر الذي يفيد الحدث دون الزمن"[1]

وبذلك قد قصر الزمن الصرفي على معنى الصيغة يبدأ بها وينتهي بها ولا يكون لها عندما تدخل في علاقات السياق.[2]

إن هذا الأمر لا يمكن تصوره إذ لا يمكن تصور صيغة مغلقة على نفسها في اللغة تحتفظ بدلالة مستقلة خارج مجال الاستعمال... والمعادلة التي ينتجها هذا المفهوم هي : شكل الصيغ= الزمن.[3]

إن سمة التصريف الفعلي إنما تحققت في اللغة لأن الزمن ليس قسما واحدا ، وهذا ما عبر عنه ابن يعيش بقوله: إن أصل الأفعال أن تكون متصرفة من حيث كانت منقسمة بأقسام الزمن"[4]

وبذلك تكون صيغ الفعل تدل على معناها الزمني كالآتي:

صيغة (فَعَل) وقبيلها تفيد وقوع الحدث في الزمن الماضي، وصيغة (يَفعَل) وقبيلها تفيد وقوع الحدث في الحال أو الاستقبال، ومثلها صيغة (افعل) وقبيلها.[5]

إن ملامح الزمن الصرفي في اللغة العربية والكشف عن سماته كشفا تاما يحتاج إلى البحث في قضيتين:[6]

---

[1] اللغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق،(240).

[2] السابق ،(242).

[3] الزمن واللغة، مرجع سابق، (25).

[4]ابن يعيش،شرح المفصل، عالم الكتب – بيروت،د.ت،(116/7).

[5] اللغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق،(241).

[6] الزمن واللغة، مرجع سابق،(44-45).

1-فحص بنى الصيغ الزمنية الفعلية والحدثية كاسم الفاعل والمصدر وغيرها لمعرفة إمكانات تلك الصيغ في التعبير عن الزمن إذ يعد الزمن واحدا منها فليس صحيحا أن نبحث في عنصر واحد داخل بنية ما، غاضين الطرف عما يجاوره من عناصر.

2-فحص الزمن في المستوى النحوي بمراقبة الصيغ في الاستعمال بثبوتها الدلالي أو تغيره ومن ثم قياس عمة امتداد الزمن الصرفي في الرتبة النحوية لتجنب الفصل بين الأشكال والدلالات.

وبعقد مقارنة بين الزمن الصرفي والزمن النحوي يكون الحكم على طبيعة زمن اللغة العربية بأنه زمن صرفي يتسم بالشمول والدقة.

لقد أصل سيبويه رحمه الله لقضية الزمن الأساسي أو الصرفي بصورة واضحة وذلك من خلال الآتي:

1-ربطه للزمن بالفعل.

لقد جعل سيبويه الزمن مقترنا بالفعل حيث عرف الفعل فقال: " وأما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء وبنيت لما مضى ولما يكون ولم يقع وما هو كائن لم ينقطع."[1]

ففي هذا التعريف إشارة واضحة إلى ارتباط الزمن بصيغة الفعل، في قوله (لما مضى) و(لما يكون) و(ما هو كائن) فهذه المصطلحات تدل على الحدوث في الأزمنة المختلفة.

إن أهم ميزة يختص بها الفعل ليست مادته فهذه مسألة وجدت في المصدر بل إن ميزته تكمن في أن يعبر عن الزمن فجوهر الفعل الزمن.[2] فهو الوحيد من بين أقسام الكلام الذي يستطيع منفردا أن يدل على الزمن.[3]

1-تحديده أبنية أو صيغا لأنواع الزمن.

لقد حفل كتاب سيبويه بكثير من الصيغ الفعلية الحدثية ، حيث حدد لكل زمن صيغه الصرفية الأساسية والتي تفيده في مجال بنائها الإفرادي، وقد صنف سيبويه الأبنية

[1] الكتاب،(1/ 12).

[2] الزمن واللغة، مرجع سابق،(26-27).

[3] الزمن النحوي، مرجع سابق،(25).

الفعلية باعتبار الزمن خارج السياق أو بحسب الزمن العام أو الأساسي إلى أبنية (الماضي) و(ما لم يقع) و(ما هو كائن لم ينقطع)،وقد قسم هذه الأبنية على النحو الآتي:

- أبنية الماضي: وأما بناء الماضي فذَهَب وسَمِع ومَكُث وحُمِد.
- أبنية المستقبل (ما لم يقع):

" وأما بناء ما لم يقع فإنه قولك آمرا: اذهَبْ واقتُلْ واضرِبْ، ومخبِراً: يَقتُل ويَذهَب ويَضرِب ويُقتَل ويُضرَب."

- أبنية (الحال أو الحاضر) : "وكذلك بناء ما لم ينقطع وهو كائن إذا أخبرت ."[1]

والفعل يحتفظ بدلالته على الزمن في حالة الإفراد، فالماضي يدل دلالة قطعية، أما المضارع والأمر فيصلح كل منهما للزمن الحاضر والمستقبل.[2]

وقد جعل سيبويه تلك الصيغ الزمنية أساسا في تحديد قياس الزمن اللغوي داخل السياق، فكأن الصيغة هي التي تحدد زمن السياق لا القرائن والملابسات.[3]

وقد أشار رحمه الله إلى بقية تلك الأبنية والصيغ بقوله:" فهذه الأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء ولها أبنية كثيرة ستبيَّن إن شاء الله."[4]

لقد تبيين لنا أن أنواع الفعل بحسب الزمن الأساسي عند سيبويه ثلاثة هي: الماضي والمستقبل (ما بني لما يكون) والحاضر (ما هو كائن لم ينقطع) أي: كائن في وقت النطق به، وهو الزمان الذي يقال عليه الآن.[5]

وقد اعتمد النحاة من بعد سيبويه هذا التقسيم الثلاثي وفصل فيها النحاة من بعده

---

[1] الكتاب، (12/1).

[2] الزمن النحوي، مرجع سابق، (36).

[3] الزمن واللغة، مرجع سابق(30).

[4] الكتاب،(1/ 12).

[5] السيرافي ، أبو سعيد ،شرح كتاب سيبويه ، تحقيق: رمضان عبدالتواب وآخران،(1986)،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،(57/1) والأعلم الشنتمري، النكت في تفسير كتاب سيبويه، تحقيق: زهير عبدالمحسن سلطان،(1987)، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – الكويت، ط1،(103).

قال ابن يعيش:

لما كانت الأفعال مساوقة للزمان، والزمان من مقومات الأفعال توجد عند وجوده وتنعدم عند عدمه انقسمت بأقسام الزمان، ولما كان الزمان ثلاثة: ماض وحاضر ومستقبل، وذلك أن الزمان حركة الفلك فمنها حركة مضت، ومنها حركة لما تأتي بعد، ومنها حركة تفصل بين الماضي والآتي، كانت الأفعال كذلك، فالماضي ما عدم بعد وجوده فيقع الإخبار عنه في زمان بعد زمان وجوده، والمستقبل ما لم يكن له وجود بعد بل يكون زمن الإخبار عنه قبل وجوده، وأما الحاضر فهو الذي يصل إليه المستقبل ويسري منه الماضي فيكون الإخبار عنه هو زمان وجوده.[1]

وقد اعتُرض على هذا التقسيم بأن الفعل إما يكون قد وقع فهو ماض وإما يكون لم يقع فهو مستقبل ولا ثالث لهما.[2]

ولذلك قسم الكوفيون الفعل إلى ماض ومستقبل ودائم وهو قائم وذاهب وهو الحال[3]

وقد رد البصريون على ذلك بأن كل فعل صح الإخبار عن حدوثه في زمان بعد زمان حدوثه فهو ماض ، والمستقبل هو الذي يُحدث عن وجوده في زمان لم يكن فيه ولا قبله، فقد تحصل لنا بذلك الماضي والمستقبل، وبقي قسم ثالث وهو الذي يكون زمان الإخبار عن وجوده هو زمان وجوده، وهو الذي قال فيه سيبويه: (وما هو كائن لم ينقطع).[4]

رابعا: الزمن النحوي عند سيبوية.

الزمن النحوي وظيفة في السياق يؤديها الفعل أو الصيغة أو ما نقل من الأقسام الأخرى للكلم كالمصادر والخوالف، والزمن بهذا المعنى يختلف عما يفهم منه في الصرف إذ هو وظيفة صيغة الفعل مفردة خارج السياق.[5]

---

[1] شرح المفصل، مرجع سابق، (7/4).

[2] النكت في تفسير كتاب سيبويه، مرجع سابق،(103).

[3]الزجاجي،أبو القاسم،الإيضاح في علل النحو ، ، تحقيق: مازن المبارك،(1982)، دار النفائس – بيروت،(86–87).

[4] النكت في تفسير كتاب سيبويه، مرجع سابق،(104)، وشرح المفصل لابن يعيش، مرجع سابق، (7/4).

[5] اللغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق،(240).

إن الزمن النحوي هو زمن الجملة بمجموع ما فيها من قرائن لفظية ومعنوية وحالية ، ودور هذه القرائن توجيه الزمن.[1]

إن المأخذ الذي جعل المعاصرين يتحاملون على السابقين هو أنهم لم يفرقوا بين الزمن النحوي والصرفي، فلم يرد لديهم إشارة إلى ذين النوعين.

بينما نجد أن انحراف الصيغ في التعبير عن دلالتها الزمنية الصرفية عندما تتحول إلى السياق قد أجاب عليه علماؤنا الأوائل كل في موضعه ولم يجدوا في ذلك نقضا لصيغة الزمن في العربية، ولم يحددوا أنه عندما تطرأ عليه هذه التغيرات فهو ذو طبيعة تعددية.[2]

إن المتأمل في كتب التراث ومنها كتاب سيبويه على الخصوص يجد أن جل الأمثلة والتراكيب التي ساقها في الاستشهاد على الأزمنة هي من نوع الزمن النحوي، وهذا ما سنبينه لاحقا.

إن الزمن النحوي هو زمن سياقي فالفعل يتهيأ له في السياق ما لا يتهيأ له في حالة الإفراد، فمطالب السياق من حيث المعنى ومن حيث الإعراب وترتيب العلاقات النحوية توجب ذلك.[3]

لقد أدرك سيبويه أثر السياق في تحديد الزمن لذلك فقد دفع بالصيغ الفعلية إلى السياق محققا اختبارا ضمنيا لصحة دلالتها على أزمانها التي قررها[4]، قال: فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس ، و سآتيك غدا ، وأما المحال فأن تنقض كلامك بآخره فتقول: أتيتك غداً وسآتيك أمس".[5]

وقد أدرك أهمية الأدوات في توجيه الزمن وسنبين ذلك لاحقا ومن ذلك قوله: وإذا قال سيذهب فإنه دليل على أن يكون فيما يستقبل من الزمان..."[6]

---

[1] الزمن النحوي، مرجع سابق،(100).

[2] الزمن واللغة ، مرجع سابق،(31).

[3] الزمن النحوي، مرجع سابق،(56).

[4] الزمن واللغة، مرجع سابق،(24).

[5] الكتاب،(25/1).

[6] الكتاب،(35/1).

الأزمنة الفرعية عن سيبويه:

لقد أطلق سيبويه عدة مصطلحات مشيرا فيها إلى أزمنة مختلفة تتفرع من الزمن الرئيس منها:

-المتصل:

لقد استعمل سيبويه هذا المصطلح للدلالة على اتصال زمن الفعل بزمن فعل آخر وعدم انقطاعه ، وقد تكرر ذلك منه في أكثر من موضع ،قال في قول الشاعر :

فإن المندّى رحلة فركوب[1]

لم يجعل ركوبه الآن ورحلته فيما مضي ، ولم يجعل الدخول الآن وسيره فيما مضي في قولك: سرت حتى أدخلُها، ولكن الآخر متصل بالأول، ولم يقع واحد دون الآخر.[2]

وقال في موضع آخر : فإنما عنينا بقولنا الآخر متصل بالأول أنهما وقعا فيما مضي ... وأن الآخر كان مع فراغه من الأول،[3] ..أي: أنه قد مضى السير والدخول.[4]

-المنفصل:

جاء هذا المصطلح عند سيبويه نقيضا للاتصال الذي ذكر سابقا، ولا شك أن أراد به الزمن غير المتصل، وقد استنبطه سيبويه في سياق تركيبي لفعلين في جملة واحدة قال: وإذا قلت : لقد ضُرب أمس حتى لا يستطيع أن يتحرك اليوم، فليس كقولك: سرت فأدخلها ،إذا لم ترد أن تجعل الدخول الساعة، لأن السير والدخول جميعا وقعا فيما مضى، وكذلك: مرض حتى لا يرجونه، أي: حتى إنه لا يرجونه، فهذا ليس متصلا بالأول واقعا معه فيما مضى"[5]

وقد عبر سيبويه عن الانفصال بقوله : فهذا ليس متصلا بالأول واقعا معه فيما مضى، وهذا تصريح بانقطاع الفعل الثاني عن الأول ، أي: أن السير قد مضى وهو الآن في حالة دخول.

---

[1] البيت من شواهد سيبويه انظر الكتاب ، (20/3).

[2] الكتاب ،(18/3-19).

[3] الكتاب،(23/3).

[4] الكتاب،(20/3).

[5] الكتاب،(20/3).

-الفعل القريب (المُنتظَر):

(لما) تنفي فعل الحال وتقلبه ماضيا، ومنفيها مستمر النفي إلى الحال... ولا يجوز مع لما أن يقال: لما يكن ثم كان، بل يقال: لما يكن وقد كان، ولامتداد النفي بعد لما لم يجز اقترانها بحرف التعقيب بخلاف لم...ومنفي لما لا يكون إلا قريبا من الحال، وهو متوقع ثبوته ؛[1] ولذل عبر عنه سيبويه بقوله: "ولما يفعل وقد فعل إنما هما لقوم ينتظرون شيئا".

خامسا: الجهة (Aspect).[2]

هي مفهوم لساني ذو إشكالات متعددة ووجهات النظر فيه مختلفة، فبعضهم يرى أمن الجهة تصف الحدث المحكي عنه دونما علاقة بالأطراف المشاركة فيه، ودون إشارة إلى الحدث الكلامي.

وقيل إنه عن طريق الجهة نفهم الفروق بين بداية الحالة وامتدادها وبين إنجاز الفعل واستمرار مدته،...وهي ثنائي التمام واللا تمام في الحدث ، ومن أنواعها : التمام و اللاتمام والعادة والاستمرار والتدرج وعدمه.[3]

ويرى تمام حسان أنها تخصيص لدلالة الفعل، إما من حيث الزمن وإما من حيث الحدث، فهناك جهات في اللغة العربية لتقييد معنى الزمن ...والمباني الدالة على الجهات الزمنية هي في جملتها أدوات ونواسخ، مهنا: قد ولم ولما ولن ولا وما والسين وسوف وكان ومازال وظل وكاد وطفق.

وفوق كل ذلك تلعب الظروف الزمانية دورها الهام في هذا المجال بتخصيص الزمن النحوي بواسطة الدلالة على توقيت الحدث الواحد الذي يدل عليه الفعل ونحوه في

---

[1] ابن هشام الأنصاري ، مغني اللبيب ، تحقيق: د. مازن المبارك وآخران،(1964)،دارالفكر – دمشق، (309).

[2] استعمل الباحث مصطلح الجهة هنا كما استعملها د. تمام حسان والتي تترجم بـ((Aspect).

[3] ثالث، الحاج موسى، مفهوم الجهة، ،(رسالة ماجستير) جامعة الملك سعود،1427هـ ، (15 – 19).

الجملة، أو بواسطة الدلالة على الاقتران الزماني بين حدثين مدلول عليهما بعنصرين مختلفين في الجملة.[1]

لقد نسب النحاة هذا الذي نسميه معنى الجهة لبعض الحروف فقالوا في (قد) إنها تقرب الماضي من الحال، ونسبوا إلى السين وسوف قصر صيغة المضارع على الاستقبال، بعد أن كانت صالحة للحال والاستقبال، ونظروا في جميع الحروف التي تدخل على صيغة المضارع (يفعل) وفي تأثيرها وتوجيهها الزمني.

فقالوا في حروف النفي: ما يفعل تدل على الزمن الحالي، ولن يفعل تدل على الزمن المستقبل، ولا يفعل تدل على عموم الزمن، أي : استمرار الزمن عند بعضهم وعلى المستقبل عند آخرين، ولم يفعل تدل على الزمن الماضي المنقطع."[2]

إن الجهة هي التي تخصص الفعل وقد ترك لنا سيبويه كثيرا من الإشارات الواضحة إلى ذلك.[3]

إشارات الجهة عند سيبويه:

1- النفي والإثبات.

لقد حشد لنا سيبويه كثيرا من موجهات الزمن في سياقات مختلفة من النفي والإثبات في كتابه، فقال:

"إذا قال : فعل فإن نفيه لم يفعل، وإذا قال: قد فعل فإن نفيه لمّا يفعل، وإذا قال: لقد فعل فإن نفيه ما فعل، لأنه كأنه قال: والله لقد فعل، فقال: والله ما فعل.

وإذا قال: هو يفعل، أي: وهو في حال فعل، فإن نفيه ما فعل، وإذا قال: هو يفعل، ولم يكن الفعل واقعا، فنفيه لا يفعل: وإذا قال: ليفعَلنّ فنفيه لا يفعل ، كأنه قال: والله ليفعَلَنّ، فقل: والله لا يفعل، وإذا قال: سوف يفعل، فإن نفيه لن يفعل"[4] وقال: وإنما تدخل هذه السين على الأفعال، وإنما هي إثبات لقوله لن يفعل"[5]، وقال: كما كان لن يفعل نفيا

---

1 اللغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق،(257).

2 الزمن النحوي، مرجع سابق،(101).

3 الزمن واللغة، مرجع سابق،(98).

4 الكتاب ،(117/3).

5 الكتاب ،(115/3).

لـ(سيفعل)".[1]، وقال : لن أضرب نفي لقوله: سأضرب، كما أن لا تضرب نفي لقولي: اضرب، ولم أضرب نفي لضربت"[2]

إن هذه النصوص زاخرة بمعان كثيرة للجهات الزمنية للفعل ،والمتأخرون الذين اعترضوا على تقسيمات الزمن لم يكلفوا أنفسهم الرجوع إلى كتاب سيبويه ولم يشيروا حتى إلى هذه النصوص ليكون اعتراضهم منطقيا، خلا د. المطلبي الذي أشار إلى معاني الجهة عند سيبويه وكان أكثر إنصافا من غيره.[3]

إن النصوص المذكورة تكشف لنا عدة تعابير عن جهات الزمن الفعلية في سياقات عدة ويمكن أن يلخص جهة الإثبات والنفي مع صيغة الماضي (فعل) على النحو الآتي:[4]

الإثبات	النفي
فعل	لم يفعل
فعلت	لم أفعل
قد فعل	لما يفعل
لقد فعل	ما فعل
والله لقد فعل	والله ما فعل

فيلاحظ أن الجملة المثبتة تنفى فيها صيغة الماضي (فعل) و(قد فعل) بصيغة المضارع مع الأدوات التي تضامها وهي (لم) في الأولى و(لما) في الثانية، وأما ما عدا ذلك فيكون النفي بإضافة (ما) كما في نفي (لقد فعل).

وأما صيغة المضارع أو الحال (يفعل) فالنفي فيها على النحو الآتي:[5]

الإثبات	**النفي**
هو يفعل (في حالة فعل)	ما يفعل
هو يفعل (ولم يكن الفعل واقعا)	لا يفعل
ليفعلَنّ	لا يفعل

1 الكتاب،(7/3).

2 الكتاب،(1/ 135-136).

3 الزمن واللغة، مرجع سابق،(99-100).

4 الكتاب،(117/3)، وينظر الزمن واللغة، مرجع سابق،(99).

5 الكتاب، (117/3).

و الله ليفعلَنّ	و الله لا يفعل
سيفعل	لن يفعل
سوف يفعل	لن يفعل

إن النفي لصيغة الحال (يفعل) يكون بإدخال أدوات عليها تفيده من دون تغيير في بنية الصيغة، وتظل الصيغة تفيد الحال إلا إذا كانت الأداة تدل على الاستقبال كما في سيفعل وسوف يفعل فإن نفيها لن يفعل، فهي تدل على الاستقبال، وأما صيغة الأمر (افعل) فنفيها بـ(لا تفعل).

1-الاستفهام.

ويشير سيبويه إلى الجهة الزمنية لمعاني الفعل في سياق الاستفهام بقوله:

فمن تلك الحروف قد ولا يفصل بينها وبين الفعل بغيره، وهو جواب لقوله: أفعل؟ كما كانت ما فعل جوابا لهل فعل؟ إذا أخبرت أنه لم يقع ، ولما يفعل، وقد فعل إنما هما لقوم ينتظرون شيئا..."

الجملة	الجواب
أفعل؟	قد فعل
هل فعل؟	ما فعل (إذا أخبر أنه لم يقع)
هل فعل؟	لما يفعل (لقوم ينتظرون شيئا)

إن تعبير سيبويه بقوله (ما فعل) جوابا (لهل فعل؟) يشترط فيه أن الفعل لم يكن قد وقع، وبذلك يكون النفي قطعيا، ما فعل ذلك.

أما (هل فعل؟) في حالة انتظار المستفهم قرب وقوع الحدث فجوابه (لما يفعل).

سادسا: الأدوات ودورها في توجيه الزمن.

للأدوات الداخلة على الأفعال دور كبير في توجيه الزمن فيها، وقد جعل براجشتراسر مما يميز اللغة العربية في تخصيص معاني أبنية الفعل وتنويعها وجود أدوات تقترن بالفعل مثل: قد والسين ولا وما ولن ، وكذلك تقيد فعل كان على اختلاف صيغه.[1]

وقد رأينا ما جاء عن سيبويه في استعماله للأفعال في سياقات متنوعة مع تلك الأدوات وقد أكد أيضا على دور تلك الأدوات في توجيه الزمن في الأفعال كما في نفي (فعل) و(يفعل) و(افعل)، وكذلك أدوات الاستفهام، وكذلك السين وسوف.[1]

[1] التطور النحوي، مرجع سابق،(90).

ومن ذلك قوله :" أما سوف فتنفيس فيما لم يكن بعد ألا تراه يقول: سوفته".[2]

وكذلك قوله عن (أنْ) " وتقول : ما عدوت أن آتيك، أي: ما عدوت أن يكون ذلك في المستقبل".[3]

ومن إشارته إل (لم) بأنها لنفي الماضي، و(لن) لنفي المستقبل،[4] وقوله عن (إذْ) إنها لما مضى من الدهر،[5] و(إذا) للمستقبل من الدهر[6].

-كان وأخواتها.

تدخل "كان" وأخواتها على جملة اسمية خالية من الزمن، لتكسبها معنى زمن معين، ودلالتها على الزمن دلالة قوية دعت إلى القول بخلوصها للزمن دون الحدث عند بعض النحاة، بل إنّ الزمن معها يلغي زمن الخبر في حالة كونه فعلاً . عند عدم المانع . فإن جاء الناسخ بصيغة الماضي، والخبر مضارعاً، فإن المضارع يتابع زمن الناسخ و يوافقه ، ففي "كان زيدٌ يقول الحق" جملة الخبر فعلها مضارع صيغة، ماض لفظاً، وذلك تبعاً لزمن "كان"[7]

وكأن العربية قد اتخذت من بناء (كان) فعلا دالا على الحدث غير مترشح للدلالة الزمانية إلا إذا كان لصيق فعل آخر.[8]

فهذه الأفعال جيء بها لتضيف معنى الزمن للجملة الاسمية التي قد تفتقر إليه وتوجه هذه النواسخ الزمن الواحد توجيها معينا يحمل معاني القرب والبعد والاتصال والانقطاع والاستمرار والتحول والشروع والمقاربة وغيرها[9]

---

[1] انظر الكتاب،(14/1،448، 305/2،311، 60/3،115).

[2] الكتاب، (223/4).

[3] الكتاب، (431/1).

[4] الكتاب، (135/1)

[5] الكتاب، (60/3).

[6] الكتاب، (232/4).

[7] حسن، عبّاس محمود، النحو الوافي، ، الطبعة الخامسة، (1 / 546 ، 547).

[8] السامرائي، إبراهيم ،الفعل زمانه وأبنيته،(1983)،مؤسسة الرسالة – بيروت، ط2، (25).

[9] الزمن النحوي، مرجع سابق،(101).

وقد أدرك سيبويه دور هذه الأدوات في العبير عن الزمن وتوجيهه فقال عن توجيه كان للزمن إلى الماضي:" وتقول: كان عبدالله أخاك، فإنما أردت أن تخبر عن الأخوة وأدخلت كان لتجعل ذلك فيما مضى"[1]

ومن إشاراته إلى توجيه كان للزمن في المستقبل قوله: "... ودخل فيه معنى كان سيفعل، فإذا قلت هذا قلت: ما كان ليفعل، كما كان لن يفعل نفيا لـ(سيفعل)."[2]

-أفعال المقاربة:

تؤدي أفعال المقاربة معنى الزمن في الخبر، قال الحيدرة اليمني: "لأن معناها جميعاً مقاربة الفعل، واستدناء وقوعه"[3] ، وقال ابن يعيش: "كما أنّ هذه الأفعال لإفادة معنى القرب في الخبر"[4]

فهي لا تختلف عن "كان" في دلالتها على الزمن، إلا أن "كان" اختصت بالمضي، و"كاد" وأخواتها اختصت بالحال والاستقبال.

وقد أشار سيبويه إلى دور أفعال المقاربة في تقريبها للزمن فقال عن عسى: " وتقول عسيت أن تفعل فإن هاهنا بمنزلتها في قولك: قاربت أن تفعل، أي: قاربت ذلك بمنزلة دنوت أن تفعل، اخلولقت السماء أن تمطر، أي: لأن تمطر...، و(عسى أنت تفعلوا) كما تقول : دنا أن يفعلوا"[5].

سابعا: تبادل الصيغ في دلالتها على الزمن.

أشار سيبويه إل تبادل الصيغ أي: وقوع مجيء صيغة (نفعل) أو(تفعل) أو(أفعل) بمعنى (فعلت) ، وذلك من ملاحظته للمعنى السياقي الذي يوجه الصيغة نحو زمن معين، فمن ذلك قوله:" وتقع نفعل في موضع فعلنا في بعض المواضع ومثل ذلك قول رجل من بني سلول مولد:

---

[1] الكتاب، (45/1).

[2] الكتاب،(7/3).

[3]،اليمني، ابن الحيدرة ، كشف المشكل، تحقيق: هادي عطية مطر،(1984)، مطبعة الإرشاد – بغداد، (1/ 335).

[4] شرح المفصل، مرجع سابق،(7/ 119).

[5] الكتاب، (478،477/1).

ولقد أمر على اللئيم يسبني فمضيت ثمت قلت لا يعنيني

واعلم أن أسير بمنزلة سرت إذا أرت بأسير معنى سرت"[1]

قال السيرافي: إنما يستعمل ذلك إذا كان الفاعل قد عرف منه ذلك الفعل خلقا وطبعا، ولا ينكر منه في المضي والاستقبال، ولا يكون لفعل فعله مرة من الدهر.[2]

وذلك إشارة واضحة إلى ما يسمى فعل العادة المستمرة وهو من إحدى جهات الزمن.

ومن ذلك ما نقله عن الخليل رحمه الله عن إذا فقال: الفعل في إذا بمنزلته في إذْ، إذا قلت: أتذكر إذ تقول، فإذا فيما يستقبل بمنزلة إذ فيما مضى..."[3]

ويفهم من قوله ذلك أن (إذ تقول) معناها: إذ قلت،

وقد نظر سيبويه إلى تغاير الصيغ داخل التركيب الشرطي على أساس التجانس بوصف التركيب الشرطي واقعا على حدثين ينبغي أن يُشاكِل أحدهما الآخر، فقال: أحسن الكلام أن يكون (أفعل) لأنه نظيره في الفعل، وإذا قال (فعلت) فأحسن الكلام أن تقول (فعلت) لأنه مثله.[4]

الخاتمة:

للغة العربية قدرة كبيرة على استيعاب قضية الزمن والتعبير عنها في السياقات اللغوية المختلفة.

الزمن والزمان من المصطلحات الأكثر دورانا لدى الباحثين في دراسة قضية الزمن ، ومصطلح الزمن (Tens) هو الأكثر استعمالا من غيره.

يستعمل سيبويه مصطلح الزمن والزمان بمعنى واحد ، وأما الدهر والوقت فيريد بهما الظروف وأسماء الزمان، والحين للزمن المحدد.

---

[1] الكتاب،(24/3).

[2] ينظر شرح السيرافي، مرجع سابق، (57/2).

[3] الكتاب،(60/3).

[4] الكتاب،(3/ 63)، الزمن واللغة، مرجع سابق،(78).

يربط سيبويه الزمن بالحدث (الفعل) ويقسم الزمن الصرفي إلى الماضي والحال والمستقبل، ويحدد لكل زمن أبنيته الخاصة به.

أدرك سيبويه أثر السياق في تحديد الزمن النحوي كما في إشارته إلى الكلام المستقيم والمحال، ولذلك دفع بالصيغ الفعلية إلى سياقاتها محققا اختبارا ضمنيا لدلالتها على الزمن.

وقد أشار إلى بعض الأزمنة النحوية مثل: الزمن المتصل والمنفصل والفعل القريب.

أوضح سيبويه أهمية الأدوات الداخلة على الجمل والأفعال في تحديد الزمن ، كما في لم، ولن ، والسين وسوف، وأن، وكذلك دور النواسخ في تحديد الزمن النحوي في السياق.

الجهة (Aspect)عند المحدثين لها دور في تحديد الزمن السياقي، وقد أشار سيبويه إلى ذلك ولاسيما في سياق النفي والإثبات والاستفهام.

لقد بين سيبويه إمكان تبادل الصيغ في دلالتها على الزمن في السياق، كما في صيغة (أفعل) بمعنى (فعلت).

المصادر والمراجع

1. أبنية الصرف في كتاب سيبويه، خديجة الحديثي، مكتبة النهضة – بغداد، 1965م.
2. الخلاف في الزمن ،كريم حسين ناصح ،وشيماء رشيد محمد، مجلة كلية التربية الأساسية –جامعة بابل، العدد (75)،2012م.
3. اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، عالم الكتب – القاهرة، ط4، 2004م..
4. التطور النحوي للغة العربية ، براجشتراسر، جمع: رمضان عبدالتواب، مكتبة الخانجي –القاهرة،1994م.
5. مقاييس اللغة ، لأحمد بن فارس، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، دار الفكر – دمشق ، 1979م.
6. التعريفات للجرجاني، مكتبة لبنان – بيروت، 1985م،.
7. الكليات، لأبي البقاء الكفوي، اعتنى به: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة – بيروت،ط2، 1998م.
8. الزمن واللغة، د. مالك يوسف المطلبي، الهيئة المصرية للكتاب – القاهرة، 1986م.
9. الزمن النحوي في اللغة العربية، د، كمال رشيد، عالم الثقافة للنشر. عَمان، 2008م
10. الفعل زمانه وأبنيته، د. إبراهيم السامرائي، مؤسسة الرسالة – بيروت ، ط2، 1983م.

11. الفعل والزمن ، عصام نور الدين، المؤسسة الجامعية – بيروت، ط1، 1984م.
12. في النحو العربي: نقد وتوجيه، د. مهدي المخزومي، دار الرائد العربي – بيروت، ط2، 1986م.
13. مناهج البحث اللغوي ،د. تمام حسان، دار الثقافة – الدار البيضاء،
14. واللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، دار الثقافة – الدار البيضاء،1994م.
15. والزمن الدلالي، د. كريم زكي حسام الدين، دار غريب– القاهرة ،2002م .
16. الكتاب لسيبويه، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي – القاهرة ،ط2، 1988م
17. شرح المفصل، لابن يعيش، عالم الكتب – بيروت،د.ت،
18. شرح كتب سيبويه لأبي سعيد السيرافي، تحقيق: رمضان عبدالتواب وآخران، الهيئة المصرية العامة للكتاب– 1986م.
19. النكت في تفسير كتاب سيبويه، للأعلم الشنتمري، تحقيق: زهير عبدالمحسن سلطان، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – الكويت، ط1، 1987م.
20. الإيضاح في علل النحو، لأبي القاسم الزجاجي، تحقيق: مازن المبارك، دار النفائس – بيروت، 1982م.
21. مغني اللبيب لابن هشام، تحقيق: د. مازن المبارك وآخران، دار الفكر – دمشق، 1964م.
22. مفهوم الجهة، الحاج موسى ثالث،(رسالة ماجستير) جامعة الملك سعود،1427هـ .
23. النحو الوافي، عبّاس محمود حسن، الطبعة الخامسة، 1 / 546 ، 547.[1]
24. كشف المشكل، لابن الحيدرة اليمني، تحقيق: هادي عطية مطر، مطبعة الإرشاد – بغداد، 1984م.

التاريخ وأصداء المستقبل في رواية أوان القطاف لـ"محمود الورداني" "فضاء التجربة" و "أفق التوقع" في النص السردي

أ.عبد الله بن صفية
طالب دكتوراه جامعة باتنة 1

الملخص:تسعى هذه الدراسة بما تطرحه من أسئلة ماهوية أو علائقية إلى تقديم قراءة مغايرة لرواية محمود الورداني "أوان القطاف"، وذلك باستنطاقها زمنيا وفق أطر منهجية يؤسّسها مصطلحا "فضاء التجربة" و"أفق التوقع" كبديل فلسفي معرفي عن التاريخ والمستقبل، وفي خضم ذلك ستحاول الكشف عن التمظهرات النصية للزمنين ودورهما في انبناء النص السردي وتأثيث دلالاته؛ تأطيرا وتقديما لهما كمصطلحين فرضا نفسيهما في القاموس السردي اليوم، واستشفافا – في الوقت نفسه – لما يحيلان إليه من وعي فني وإمكانات دلالية نابعة من استشكال ما فكرت فيه الذات الناصة العربية من موقعها الحضاري والثقافي.

الكلمات المفتاحية: فضاء التجربة / أفق التوقع / التاريخ/ المستقبل/ الرواية.

Abstarct

The present study aims, with its essentialistic and relational questions, to provide a different reading for Mahmoud Al-wardani's novel Awan Alqitaf (The Picking Season); by chronologically examining it according to some methodological frameworks established by the two concepts :'the Space of Experience 'and 'Horizon of expectation' as an epistemological and philosophical alternative to History and Future. In the midst of that, the research tries to reveal the textual facets of the two Times and their roles in structuring the narrative text and establishing their meanings. This end will be met by presenting and framing to the two concepts that lately found their way in the narrative dictionary; due to their specificities of artistic integrity and semantic potentials stemming from the Arabic authors' formed thoughts influenced by their belonging to a given culture or civilization.

Key words: Space of Experience ,Horizon of expectation, History, Future, Novel.

مهاد:

أدرك "الورداني"[1] حين كتابته "أوان القطاف" أنَّ كتابة نص روائي لا تتطلب فقط وجود مادة قصصية جاهزة لتقدم إلى القارئ خاما على النحو الذي وجدت به، بل يتجاوز الأمر ذلك إلى وجود آليات تجعل المادة القصصية لا تدلُّ من خلال مضمونها فقط بل من خلال التشكيل الذي تخضع له أيضا. وتأسيسا على ذلك اختار الروائي لنصه السرديمعمارافريدا، إذ أفرز بمثل إفرازه شخصيات من أزمنة مختلفة وأمكنة مختلفة، قصصا مختلفة، ومن فترات تاريخية متباينة، تُوغل في القدم تارة وتتقدم إلى زمن القراءة ومجتمعه تارة أخرى، مركّزة قراءتها على نقاط مظلمة من التاريخ العربي والإسلامي، مَعينها هو الحاضر الضبابي المصري خصوصا، والعربي عموما، وهو الواقع الذي قال عنه "الورداني" في ذات نص: "الحقيقة أنّني في البداية لم أكن متأكدا من أنّني سأكتب رواية، بل كنت غير قادر على استيعاب ما يجري. لقد هزمت كلّ الأحلام ولم أكن مستعدا للندب والصراخ وكشف الشعر على نحو ما تفعل النساء. كنت مذهولا بطبيعة الحال من هول ما يجري، وأردت أن أكتب كتابا أتجوّل فيه هنا وهناك. وانبثقت فكرة الذبح على نحو مفاجئ ربما كان هو الحلّ الذي أبحث عنه"[2]، إنّه فعل الذبح إذن، إنّه الحلّ الذي اختاره الروائي، أو أجبر على اللجوء إليه بالنظر إلى السياقات الثقافية المزامنة لتاريخ الكتابة والتي تنزّلت الرواية في كنفها، قراءة وتأويلا، إنّها السياقات التي جعلت "محمود الورداني" يعود إلى التاريخ الإسلامي ليقرأه كـ"حالة" بلغة المتصوفة، مستخدما في تقديمه لفعل الذبح خزينه الثقافي التاريخي، أو نصه القابع بلغة كرستيفا، أو فضاء تجربته وفقا للاصطلاح الذي أورده بول ريكور، متجها به إلى آفاق توقعية مستقبلية سيتم الإفصاح عنها فيما سيأتي من عناوين.

وفقا لمقتضيات منهجية، سيحاول هذا البحث فيما سيأتي تقديم مصطلحي "فضاء التجربة" و"أفق التوقع" في إطار نظري صرف يسعى بداية إلى ضبط دلالتهما ثمّ الكشف عن تعالقهما الوظيفي باعتبارهما تجليا للزمن النفسي في الزمن الكوني، وذلك قبل مقاربة رواية "الورداني" وقراءة مضامينها من منظورهما.

أولا: فضاء التجربة وأفق التوقع؛ مطارحة نظرية

قدّم بول ريكور لقارئه مصطلحين مهمين، مكّنه بواسطتهما من قراءة جدلية الأزمنة الثلاث (الماضي / الحاضر / المستقبل) بشاكلة جديدة، لا تقصي مفهوم الزمن الكوني أو

الطبيعي في الوقت الذي تعلي فيه من قيمة الزمن النفسي، فحين تحدث بول ريكور عن "فضاء التجربة" و "أفق التوقع"[(3)]، قدّم معهما حكمة فلسفيةاستمدها من مدلوليهما؛ فالتجربة بحسبه دالٌ يستدعي فعلا إنسانيا سابقا،أي فعلا ينتسب إلى الماضي،أو بعبارة أخرى ينتمي إلى التاريخ على النحو الذي تدركه الذات وتختزنه،أمّا لفظ "فضاء" فيستدعي"فكرة اجتياز عوائق ممكنة مختلفة باتباع عدد كبير من خطوط السير، وفي المقدمة منها فكرة بنيةٍ متناضدة تجمّعت وكأنَّها كُوَم من قصاصات الورق، وهي فكرة تبتعد بنفسها عن فكرة الماضي الذي تجمّع وكأنّه ترتيب زمني بسيط"[(4)].

إنّ النظر في الاصطلاحين من زاوية واحدة يرشدنا إلى ما يجمعهمامن علاقة وطيدة، فهما في الأصل طرفين لثنائية يقتضي حضور كلّ طرف منهما حضور الطرف الآخر، ولا يمكن بذلك –بداهة– فهم أحد المدلولين دون استدعاء المدلول الآخر، وذلك في نطاق علاقتهما الجدلية مع مجموع المعارف التي ترتبط وجودا بالإنسان.

يصادي مفهوم فضاء التجربة مفهوم الماضي/التاريخ، ويصادي مفهوم أفق التوقع مفهوم المستقبل ويرسّم بينهما الحاضر كحدّ ثالث جامع بينهما من المنظور الزمني؛ ففضاء التجربة بما هو الأرض التي تجتمع فوقها معارفنا وتتدغمبشكل واسعومنبسط، وأفق التوقع بما هو فعل "مجاوز للأزمنة غير المجدية"[(5)]وحركة موجهة نحو المستقبل، لا يمكن الجمع بينهما إلا داخل الحاضر المتأمَل الذي يجمعهما، فهو راهن التذكر وقاعدة المستقبل المستشرف في الآن نفسه.

وعليه، نجد أنّ ما خَبرته الذات في ماضيها من خلال ما اطلعت عليه وما عاينتهفترسَّب فهمافي فضاء تجربتها، وتوطّن تاريخا في ذاكرتها، هو ما سيشكّل لها دافعا حقيقيا لاستشراف مستقبلها وتوقعه، وبالنظر إلى حجم هذا الفضاء وسعته تصيب الذات بآفاق توقعها أهدافها التي ترجوها من المستقبل.

تجدر الإشارة في هذا المساق إلى أنّ ما تستفيد منه الذات حين تسخيرها لفضاء التجربةلصالح أفق التوقع يحدث تبادليا من الأفق إلى التوقع، وذلك لأنّ "البنية الزمنية للتجربة لا يمكن مراكمتها من دون توقع متراجع"[(6)]، أي أنّ الذات العارفةتتوقع ما لم يحدث بعد، وبالنتيجة التي يصل إليها تحقّقا أو خيبةيوسّع من دائرة فضاء تجربته، فتزيد مساحتها وتتسع.

وخلاصة القول؛ إنّ التوقع فعل وِجهته المستقبل ومصدره الحاضر، أمّا فضاء التجربة فانبساط للماضي وللتاريخ فيهذا الحاضر، وبهما معا يرهَّن الماضي ويُستدعى المستقبل معرفيا في وعينا، ليصير بذلك الحاضر مرجعا استدلاليا لهما؛ إليه تُستدعى المعرفة من الماضي،بما هو الرافد المعرفي الكبير والمعين المغدق، على شكل خبرات يمكن الاستئناس بها والانطلاق منها في إصدار أحكامنا إزاء التاريخ(7)، وإليه تأتي من المستقبل،حيث العماء المواري للمعارف، مجموع الأحداث المهمة التي ستركن تاريخا للذات، فتستزيد منه لصالح فضائها.

ثانيا/ أوان القطاف وسؤال الزمن؛ صيرورة السرد وانبناء/انسداد الأفق:

انبنت "أوان القطاف" خطابيا على تشظي الحدث، والنسج بلا ترتيب، بالقطع السردي الذي لا يتوقف، ولا يقيم معيارا للزمن المنطقي الذي يسير في اتجاه واحد، لذلك كانت الانتقالات التي حقّقها الزمن في الرواية مثيرة للاندهاش، وعلى جميع المستويات النصية. وبالبحث في الأسباب التي جعلت "الورداني" يختار هذا الوجه من السرد نجد أنَّ هناك سببين رئيسيين: أمّا الأول فعائد إلى طبيعة المسرود؛ إذ هو ذكريات ينقلها إلينا السارد بعد أن قُطع رأسه عند اصطدامه بأحد "الكباري" / "الجسور" وهو يقفز فوق القطار، والذكريات تلك ميزتها؛ إذ لا تأتي الإنسان منتظمة، بل تتداعى فتصل بعضها بعضا دون زمن طبيعي ناظم أو مكان جامع، بل ويأتي سردها على الذات متقطّعا مختلطا غالبا، أمَّا بالنسبة للسبب الثاني فأساسه الموضوع المتذكر؛ الفكرة المركز التي تنظم الذكريات التي سردت واعتمدتها الرواية أقنوما، وأقصد بها فعل (الذبح) الذي يتمّ مرات عديدة في الرواية تحت مقصلة ما من المقاصل، وفق طريقة مختلفة، ومن أزمنة متباينة، وهو ما استدعى مجموعة كبيرة من الشخصيات المرجعية، المحيلة «على معنى ممتلئ وثابت حددته ثقافة ما»(8)، وجعل أمر ترتيب خبرها عسيرا يحتاج إلى لمسة فنية من المؤلف.

استُهِلَّ موسم الذبح برأس الراوي الذي مثّلت قصته حاضر الرواية، وبعد أن أعلن "الورداني" هذه المركزية الزمنية، عاد إلى التاريخ ليستمدّ من فضاء تجربته صورا أخرى يدعم بها راهنه المظلم، فاستحضر قصة الحسين، وقد قصد هذه الحكاية القديمة المرعبة بالذات «ليجعل منها مرآة شاسعة مفزعة، يتأمل فيها مآسي المذبوحين

في الزمن الراهن. فمأساة سيد شباب الجنة ظلّت سؤالا فاجعا، تفسّر الحاضر وتحتجّ عليه، تنتمي إلى زمنها وتتوزع على جميع الأزمنة»[9]، كما أن رؤيته لحاضره كانت هي ذاتها نظرة كل المذبوحين في نص الرواية بالرغم من اختلاف أزمنتهم وأمكنتهم ورؤاهم إلى الحياة، يتضح ذلك حين يقول: «نزل من الأمر ما قد ترون وتغيرت الدنيا وتنكرت، وأدبر معروفها ولم يبق منها إلاّ كلّ خسيس ... ها هو الحق لا يعمل به والباطل لا يتناهى عنه ... لا أرى المكوث إلاّ شهادة ولا حياة مع الظالمين»[10].

إنَّ العودة إلى الماضي بهذا الشكل الذي استدعى تتبع مسار الذبح شاقوليا نحو أعمق نقطة استطاع أن يعود إليها "الورداني"، وباختياره مشهد اغتيال الحسين، المشهد الأكثر دموية في التاريخ الإسلامي، يكون الروائي قد أعطى فعل "الذبح" القائم في الحاضر مصداقية أكثر وإمكانية للتعميم الزمني، ولذلك نجده بعد أن أورد قصة الحسين قد جاء على ذكر قصص عديدة أخرى لاقت شخصياتها المصير نفسه، فاستدعى حكاية العائد من الخليج، وحكاية الصبي الذي ذبح في أحداث 1977، واغتيال شهدي عطية الشافعي في زمن جمال عبد الناصر بسبب التعذيب الذي وكِّل لمخنث يعشق الانحلال، وكذا حكاية المصري الذي وجد ورأسه مقطوعة في حرب الخليج الثانية، وبعدهم جميعا رأس أبي الهول الذي لم يعثر عليه، وهو الأمر الذي منح فعل الذبح ارتكازا يمكن أن يُعتدَّ به لتوقع مستقبل دموي محتّم.

لقد استدعى فعل الذبح من الروائي أزمنة مختلفة، وأمكنة مختلفة، وطرقا للذبح متعددة بتعدد موضع الفعل الذي لم يعد القارئ ينتظر إلاّ أسبابه أو نتائجه، حتى أصبح فعلا فوق الزمن أو فعلا لا زمن له، لأصالته من جهة ولاستمراره من جهة ثانية، وتبعا لذلك صارت الرواية المخيّلة للتاريخ أشبه ما تكون بمسرحية من فصل واحد وكثير من المشاهد الدموية، فكانت الصورة بذلك حمراء بطول وعرض مساحة الزمن، وكان معها ستار المسرحية مرفوعا لا ينسدل، ليبقى السؤال معلقا في تلابيب هذا الستار، والجواب فعلا مؤجلا إلى نهاية الفصل، الذي لا أمل في انتظار نهايته.

لقد اختار "الورداني" لروايته فعلا توطّن في حاضره من خلال ما يحدث في السجون المصرية من تعذيب وقتل، ومن خلال ما يحدث في الشوارع وساحات

المظاهرات من اغتيالات سياسية للأحلام الاجتماعية وأصحابها، فأعطى هذا الفعل للروائي سببا وجيها للبحث في فضاء تجربته عما يعضد صوره، وهو ما كوّن مرتكزا أمكنه أن يقول معه بالمستقبل الدموي المحتّم للأمة العربية والإسلامية؛ فـ "أوان القطاف" بزمنها المعيش المباشر الذي جسّده صوت الراوي وقصته المباشرة « رأت إلى فوضى القتل في فوضى الأزمنة، ذاهبة من الحاضر إلى الماضي ومن الماضي/الحاضر إلى المستقبل، كأنّها وهي تقيس الحاضر على الماضي، قد آمنت بشكل نهائي، أنّ الذبح المعمّم هو مستقبل الأمة الوحيد»[11].

وبالرغم من أنَّ الروائي «لم يصرّح بالماضي الذي قد تداخل فيه الإيجابي والسلبي ولا بمستقبل قابل لـ (الصنع) والتوليد، بل اكتفى بحقيقة حاضرة، ترى إلى سَلب قادم استعاد سلبا قديما ودفعه إلى حدوده الأخيرة»[12]، إلاَّ أنَّ عمق تبصره قد طفح واعتلى الرواية، وذلك حين عبَّر عن المستقبل من خلال فعل تقاسمه الزمن بـ"أبعاده الثلاث" مثلما تقاسمته أعمار وتوجهات المذبوحين المختلفة، فطال المواطن البريء، والموظف الوطني، والمناضل السياسي والطفل الصغير الذي ملؤه الفضول والطهر.

إنّ امتدادات فعل الذبح لم تكتمل عند هذا الحد، وصوره مازالت لم تصل إلى منتهاها، لأنَّ حاضر الراوي في حدِّ ذاته زمن لم نصل إليه بعد، إذ كيف يعقل أن ينظر الناس في رأس معلق في الفضاء دون أن يحرّك أحدهم ساكنا، فالرأس بقي في مكانه وظلَّ الجميع مشغولين عنه. إنّ التعايش مع الرأس إلى حدود الألفة هو المسافة الأولى التي يتنطع إليها مسار الزمن نحو المستقبل بتوسل أفق التوقع.

لم يكتف "الورداني" بهذا وحسب، بل ذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، فبعد أن رمى كرة الذبح نحو أعمق نقطة أمكنه الوصول إليها، وبعد أن عادت إلى الراهن والمستقبل القريب منح تلك الكرة الحقّ في الانطلاق نحو المستقبل البعيد بما قد أحرزته من طاقة أولية جاءت بها من الماضي لتصل إلى زمن أصبح فيه فعل الذبح أصلا لا غرابة فيه، فما كان مرعبا للبشر، يتقنونه ويخافونه، حولته الاستمرارية إلى عمل مألوف، انتشر في الزمن فوضويا ثم ظفر بانتصار كامل في المستقبل الذي استشرفه الروائي، وهو ما عبّرت عنه حكاية الإنسان الذي يذهب بشكل دوري إلى المختبر ليرمم

رأسه ويعيد إليه توازنه ببرنامج محمَّل مسبقا، فتقطع الرأس من أسفل الرقبة لتؤخذ إلى غرفة التصليح، ويبقى صاحب هذا الرأس لعدة أيام دونه، قبل أن تشدَّ أوصاله برأسه مرة أخرى، وكأنَّ الرواية بذلك أرادت أن تقول إنَّ الفعل الدموي المتمثّل في حزِّ الرؤوس سيأتي نحوه زمن يصبح فيه الإنسان قادرا على الاستمرار في الحياة برأس أو دون رأس، لانتظام الفعل واستمراريته ماضيا وحاضرا ومستقبلا.

وتجدر الإشارة في هذا المساق إلى أنّ الروائي قد اختار من الأمكنة بما هي "الإطار الذي تقع فيه هذه الأحداث"(13) فضاء الجسر للتعبير عن رؤيته إزاء الفعل الأقنوم، وذلك نظرا لما يحمله هذا الفضاء من دلالة وظيفية تتمثل في الوصل الجغرافي؛ فبالإضافة إلى ارتفاعه الذي مكّن الرأس بعد انفصاله عن جسد الراوي من الرؤية والتبصر ومدّ آفاق التوقع، نجده قد وصل الشرق بالغرب وذلك من خلال قوله: «وعندما فتحت عيني هذه المرة، لم أملك الانحناء في اللحظة المناسبة فأطاح أوّل جسر حديدي برأسي. أحسست بجسمي في بداية ينفصل عنّي، ولشدّ ما آلمني أنَّه ظلّ يترنح وحيدا غير قادر على التحكم في خطواته حتى سقطت تحت العجلات، بينما التصق رأسي مفتوح العينين بأعلى الجسر، أتطلع نحو الجنوب»(14). فالتطلع نحو الجنوب بعد أن مرّ القطار تحت الجسر جعل من الرأس مؤشرا للاتجاه فوق همزة وصل تصل الشرق بالغرب هي الجسر.

إنّ اتصال الرأس بالجسر أعطى المكان المستبصَر منه حمولة دلالية طعّمت المعنى العام الذي يريده النص الروائي، فالراوي شخصت عيناه وهي نحو "الجنوب" الذي يصادي طبيعيا "الشمال"، وفي ذلك إشارة إلى العالم المتخلف الذي يقابل العالم المتقدم، وبالعودة إلى شخصيات الرواية وأوطانها أمكن التحديد أكثر والقول: العالم العربي والإسلامي مقابل الدول الغربية، أمّا بالنسبة للجسر فهو الواصل بين المشرق والمغرب أي بين الدول العربية والإسلامية، وبذلك يكون الراوي قد اختار مكانا مناسبا للرؤية والاستشراف، صدق معه القول بأنّ المكان هو «موضوع للفكر الذي يخلقه الروائي بجميع أجزائه»(15).فالعلو كان المعين لمسح المنطقة العربية مكانا وزمنا مثلما طالعتنا الرواية بذلك.

إنَّ حالة الراوي من خلال دلالة المكان تنفي من البداية أن يطال فعل الذبح عالم الشمال بمثل ما هو الحال في عالم الجنوب،ففتح بذلك الراوي شاشته أمامنا بمحطات جنوبية مختلفة كلّها تحكي نهاية واحدة لقصص مختلفة، ففعل الذبح في المجتمع العربي والإسلامي، من خلال الشخصيات التي طالها، صار أقنوما صوّره الراوي ماضيا وحاضرا ليستشرفه فعلا فوق الزمن لهذا الجزء المتخلف من العالم.

على سبيل الختام:

نحن نحيا اليوم في مجتمع كوني متطلّع، يعتبر المستقبل أهم زمن، وإن كنّا في بعض الأحيان نلمس في بعض الاستشرافات شيئا من المبالغة اللامبررة، والتي قد تتجاوز حدود المنطق، إلاّ أنّها تبقى مبالغة محمودة، لأنّ الأمر برمته نابع من قلق وجودي يعتري الإنسان إزاء كلّ مجهول قادم، سواء تعلق بالذات بما هي كيان منفصل له خصوصياته، أو بالذات الجمعية المعبَّر عنها بمصطلح المجتمع أو الدولة أو القوم، أو ما إلى ذلك من المصطلحات ذات الصلة بالجماعة.

إنّ ما يميّز عصرنا الحالي ظروفه المخصوصة الداعية إلى إيجاد عقول مستعدة لتنبري ساعية إلى جعل المستقبل العربي والإسلامي زمنا حاضرا، تطلبه وتستدعيه، لا من أجل مكاسب شخصية بل لتحقيق نفع عام يبشر الأمة بخير آجل، فتنتظره وتستزيد منه، أو ينذرها بحسبان قادم، فتسعى إلى تغييره أو التخفيف من وطأته ساعة الوصول إليه. في هذا المساق تنزلت رواية الورداني معتمدة في مقدَّمها ما يختزنه مبدعها من صور وتخييلات تاريخية تنتسب إلى فضاء تجربته الثري، فمنه استقى قصة الحسين وقصة شهدي عطية الشافعي بتعالقاتها مع رؤية جمال عبد الناصر وتاريخ الفراعنة عبر استحضاره رأس أبي الهول وغيرها من التمثلات السردية التي تقاسمت فعل الذبح فكانت مرتكنا للقول بالمستقبل الضبابي الذي ينتظره العربي ويتوقعه المبدع.

إنّ الأحكام القاسية التي طرحها الورداني في نصه والتي استمدها من اطرادات الماضي الذي أعاد إنتاجه مرة أخرى تتصالب في خلاصتها مع عديد من الروايات العربية التي نحت نحوه في العودة إلى التاريخ واستشراف مستقبل مظلم، وهو ما يوسع دائرة الحكم بالصور المأساوية التي يحفل بها التاريخ العربي والإسلامي إلى جانب انتصاراته، والمسار النهضوي الخاطئ الذي تسير على هديه المجتمعات العربية، وللعودة

إلى روايات الطاهر وطار أو غسان كنفاني أو إميل حبيبي أو حنّا مينه أو واسيني الأعرج أو نجيب محفوظ ... وغيرها من النصوص الكثيرة كافية لتأكيد هذه الرؤية وتثبيت هذا التصوّر تشكلا ودلالة.

الهوامش والإحالات:

1- روائي وكاتب وصحفي مصري، ولد سنة 1950.من أهم أعماله الروائية: نوبة رجوع/ رائحة البرتقال/ طعم الحريق/ الروض العاطر/ أوان القطاف/ موسيقى المول.

للمزيد ينظر: سمير روحي الفيصل، معجم الروائيين العرب، جروس برس للنشر، بيروت – لبنان، ط1، 1995.ص: 118.

2- ينظر: حوار محمود القرني مع الروائي محمود الورداني، لا داعي لتحويل جيل الستينات إلى صنم، جريدة القدس العربي، القاهرة، العدد: 6720، الخميس 20 كانون الثاني (يناير) 2011. ص: 10.

3- مقاطبة المصطلحين لـ "رينهارت كوسيلك"، ((مؤرخ ومفكر ألماني (1923-2006)، له من المؤلفات: "المستقبل الماضي" و "الوقت والتاريخ")). للمزيد ينظر: بول ريكور، الزمان والسرد – الزمان المروي، ت:سعيد الغانمي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت – لبنان، ط1، 2006، ج3. ص: 315 وما بعدها.

4- بول ريكور، الزمان والسرد، ج3. ص: 315.

5- ينظر: غاستون باشلار، جدلية الزمن، تر: خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات، الجزائر – الجزائر، ط1، 1982. ص: 49.

6- المرجع السابق. ص: 316.

7- نحو ما قالته العرب قديما من أنّ (طول التجارب زيادة في العقل)، فطول توحي بالمسافة الزمنية المستغرقة والتجربة إلى التراكمات المعرفية المحصّلة من طول المسافة أو قصرها والمسهمة في تشكيل العقل كإجراء.

للمزيد ينظر: سعد كموني، العقل العربي في القرآن الكريم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط1، 2005. ص: 147.

8- فيليب هامون، سيميولوجية الشخصيات الروائية، تر: سعيد بنكراد، دار الكلام، الرباط- المغرب، ط1، 1990. ص: 24.

9- فيصل دراج، الرواية وتأويل التاريخ – نظرية الرواية والرواية العربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب. ط1، 2004. ص: 116.

10- محمود الورداني، أوان القطاف دار الهلال، القاهرة . مصر، ط1، 2002. ص: 59.
11- المرجع السابق. ص: 117.
12- المرجع نفسه. ص: 115.
13- سيزا قاسم، بناء الرواية – دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة – مصر، ط1، 1984. ص: 106.
14- محمود الورداني، أوان القطاف. ص: 7.
15- حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط2، 2009. ص: 27.

قائمة المصادر والمراجع:

1- بول ريكور، الزمان والسرد – الزمان المروي، ت:سعيد الغانمي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت – لبنان، ط1، 2006.
2- حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط2، 2009.
3- سعد كموني، العقل العربي في القرآن الكريم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط1، 2005.
4- سمير روحي الفيصل، معجم الروائيين العرب، جروس برس للنشر، بيروت – لبنان، ط1، 1995.
5- سيزا قاسم، بناء الرواية – دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة – مصر، ط1، 1984.
6- غاستون باشلار، جدلية الزمن، تر: خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات، الجزائر – الجزائر، ط1، 1982.
7- فيليب هامون، سيميولوجية الشخصيات الروائية، تر: سعيد بنكراد، دار الكلام، الرباط- المغرب، ط1، 1990.
8- فيصل دراج، الرواية وتأويل التاريخ – نظرية الرواية والرواية العربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب. ط1، 2004.
9- محمود القرني، لا داعي لتحويل جيل الستينات إلى صنم، جريدة القدس العربي، القاهرة، العدد: 6720، الخميس 20 كانون الثاني (يناير). 2011.
10-محمود الورداني، أوان القطاف، دار الهلال، القاهرة . مصر، ط1، 2002.

الاضطراب المصطلحي في حقل النقد الأدبي العربي الحديث
بحث في المظاهر والأسباب والحلول

أ.سعاد طالب جامعة المسيلة

الملخص: يعد المصطلح لغة العلم أو مفتاح العلوم على حد قول القدامى لذا فإنمن أهم وظائفه أن يكون شفرة للتواصل وتبليغ المعارف وأي خلل في هذا المصطلح سيؤدي حتما إلى الإخلال بعملية التواصل العلمي تلك والمتتبع اليقظ في حقل النقد الأدبي العربي الحديث يلمس اضطرابا مصطلحا واضحا مما أدى إلى الارتباك والفوضى والغموض في هذا الحقل وقد حاولنا من خلال بحثنا هذا الوقوف على بعض مظاهر هذا الاضطراب والبحث عن مسبباته لنتمكن في الأخير من إيجاد بعض الحلول التي يمكنها التخفيف من حدة هذه الفوضى الاصطلاحية.

الكلمات المفتاحية: المصطلح النقدي، الفوضى الاصطلاحية، مسببات، مظاهر، حلول.

Résumé :

Le terme est considéré comme la langue des sciences ou la clé des sciences selon le dicton des anciens, c'est pourquoi parmi ses fonctions est d'être le code pour communiquer et la signification des connaissances et tout défaut en ce terme, conduirait inévitablement à la violation du processus de cette communication scientifique ; l'observateur vigilent dans le champ de la critique arabe moderne ressent une confusion terminologique apparente ce qui entraine à la confusion, le chaos et à l'ambiguïté dans le champ. Nous avons tenté à travers notre recherche de marquer une pause sur certains aspects de ce trouble et détecter ses initiateurs pour aboutir enfin à trouver quelques solutions qui pourraient atténuer de la densité de cette anarchie terminologique.

***Mots clés** : Le terme critique, la confusion terminologique, les initiateurs, les aspects, les solutions*

لا مشاحة في أن المصطلح يمارس دورا فاعلا في مسألة تكوين المعرفة بما هي حمولة دلالية وثقافية فمفاتيح العلوم مصطلحاتها كما قيل قديما، كما أنه لغة التواصل

بين المتخصصين في أي علم من العلوم، وبما أن النقد الأدبي أحد هذه العلوم "فليس من مسلك يتوسل به الإنسان إلى منطق النقد غير ألفاظه الاصطلاحية حتى لكأنها تقوم منه مقام جهاز من الدوال ليست مدلولاته إلا محاور العلم النقدي ذاته، ومضامين قدره من رجحان المعالجة فإذا تبينا خطر المصطلح في كل فن، توضّح أن السجل الاصطلاحي هو الكشف المفهومي الذي يقيم للمنهج النقدي سوره الجامع وحصنه المانع".[(1)]

فبدون مصطلح نقدي واضح ودقيق لا يمكن إقامة نقد جاد وفاعل.

ونظرا لهذه الأهمية البالغة التي يكتسيها المصطلح في حقل العلوم فقد ذهب العلماء والباحثون إلى وضع مجموعة من الضوابط التي يفترض أن يسير وفقها فعل الاصطلاح.

لعل أهمها تلك التي أجملها الباحث جميل الملائكة في مقاله الموسوم بـ "في أساليب اختيار المصطلح العلمي ومتطلبات وضعه" والتي نذكر منها:

1- لا يشترط في المصطلح أن يستوعب كل معناه العلمي فالمعروف أن لكل لفظة دلالتها اللغوية التي نجدها في قواميس اللغة مفسرة ومشروحة غير أن تلك اللفظة اللغوية تصبح مصطلحا عندما يصطلح العلماء على استعمالها للدلالة على معنى علمي دقيق غير المعنى اللغوي القاموسي.

2- يجب النظر إلى المدلول العلمي للمصطلح الأجنبي قبل معناه اللغوي ففهم المدلول العلمي للمصطلح يسهل عملية اختيار المصطلح العربي المناسب له.

3- يجتنب الاصطلاح بلفظ واحد لمدلولات علمية مختلفة.

4- يلزم الاحتراز من استعمال عدة مصطلحات لمعنى واحد فهذا أيضا يؤدي إلى التعقيد واللبس.

5- لا يتخذ المصطلح من ألفاظ لغوية شائعة الدلالة والاستعمال فإن اختيار المصطلح العلمي من اللفظ الشائع يجعل معناه العلمي الدقيق عرضة للالتباس بمعناه الشائع المتداول.

6- يفضل اتخاذ مصطلح عربي على المصطلح المعرّب أو الأجنبي، فإن المصطلح العربي أدعى للفهم والاستيعاب من المصطلح المعرّب أو الأجنبي.

8- لا يلجأ إلى النحت إلا إذا دعت ضرورة ملزمة فالنحت كثيرا ما يؤدي إلى مصطلح معقد غير مأنوس لا تألفه الأذن العربية.(2)

كما أضاف علي القاسمي(3) شروطا منها:

- استقراء وإحياء التراث العربي خاصة ما استعمل منه أو لما استقر منه من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث وما ورد فيه من ألفاظ معربة.

- استخدام الوسائل اللغوية في توليد المصطلحات العلمية الجديدة بالأفضلية طبقا للترتيب التالي: التراث فالتوليد بما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت.

- تفضيل الكلمة التي تسمح بالاشتقاق على الكلمة التي لا تسمح به.

- تفضيل الكلمة الدقيقة على الكلمة العامة أو المبهمة ومراعاة اتفاق مدلول المصطلح العربي مع المدلول العلمي للمصطلح الأجنبي دون تقيد بالدلالة اللفظية للمصطلح الأجنبي.

- مراعاة ما اتفق المختصون على استعماله من مصطلحات ودلالات علمية خاصة بهم معربة أكانت أو مترجمة.

- التعريب عند الحاجة وخاصة المصطلحات ذات الصيغة العالمية كالألفاظ ذات الأصل اليوناني أو اللاتيني أو أسماء العلماء المستعملة مصطلحات.

- أما عند تعريب الألفاظ الأجنبية يجب مراعاة ما يلي:

- ترجيح ما سهل نطقه في رسم الألفاظ المعربة عند اختلاف نطقها في اللغات الأجنبية.

- التغيير في شكل اللفظ حتى يصبح موافقا للصيغة العربية مستساغا.

- اعتبار المصطلح المعرّب عربيا يخضع لقواعد اللغة ويجوز فيه الاشتقاق والنحت، وتستخدم فيه أدوات البدء والإلحاق مع موافقته للصيغة العربية.

- تصويب الكلمات العربية التي حرّفتها اللغات الأجنبية واستعمالها باعتماد أصلها الفصيح.

- ضبط المصطلحات عامة والمعرّب منها خاصة بالشكل حرصا على صحة نطقه ودقة أدائه.

أما الباحث: هشام خالدي فكان له تفصيل طريف لهذه المبادئ حيث جعلها قسمين مبادئ عامة وتتمثل في:

– الأخذ بالقياس في اللغة.

– تفضيل العربي على المعرّب.

– الاقتباس من التراث.

– إكساب المصطلح العربي الدقة والخصوصية.

ومبادئ خاصة تتمثل في:

1– التأليف الصوتي ويتمثل في تجنب تنافر الحروف في المصطلح تسهيلا للنطق به، وتفضيل اللفظ ذي المخارج اللينة الذي تكثر فيه حروف الذلاقة.

2– البنية الصرفية وفيها مسألتين: أولها تفضيل الوحدة المعجمية البسيطة والمتكونة من عنصر واحد على الوحدة ذات البنية المركبة ،وذلك تسهيلا لعملية الاشتقاق والتصريف وهذا لا يعني انتفاء قاعدة التركيب (النحت) في التوليد الاصطلاحي.

أما المسألة الثانية فتخص قضية السوابق واللواحق فالاتجاه العام هو الميل إلى ترجمة هذه الزوائد التي تعد مخالفة لطبيعة البنية في الكلمة العربية

3– من الناحية الدلالية وفيها ثلاث مسائل :

أ– تخصيص مصطلح واحد لمفهوم واحد فلا يشترك في المفهوم الواحد اسمان أو أكثر ويتجنب بذلك الترادف .

ب– أحادية الدلالة أي أن يكون المصطلح المولّد ذا دلالة واحدة في الحقل الذي ينتمي إليه ويتجنب الاشتراك الدلالي.

ج– تجنّب النافر والمحظور من الألفاظ.

4– الاقتراض المعجمي: وذلك بتفضيل المعرّب على الدخيل وأن ينطق بالمعرّب كما عرفته العرب، ويرجّح من المقترضات ما يسهل نطقه وهي طريقة تعريب الأصوات الأعجمية التي لا مقابل لها في العربية.

– أما على مستوى البنية الصرفية فيجب التغيير في شكل اللفظ الأجنبي حتى يصبح موافقا للصيغة العربية. (4)

هذه الشروط بالنسبة لوضع المصطلح أما واضع المصطلح فهو الآخر لابد من شروط تتوفر فيه لأن فعل الاصطلاح غير متاح لكل من هب ودب وقد ذكر الباحث يحي عبد الرؤوف جبر في مقاله: الاصطلاح مصادره ومشاكله بعضا منها وهي:

1- أن يكون على معرفة جيدة باللغة التي ينقل منها.

2- أن يكون على معرفة جيدة بالعربية وأساليبها.

3- أن يكون على علم واسع ودراية عريضة في المجال الذي يعمل فيه.[5]

فبالإضافة إلى تمكنه من لغته الأم واللغة التي ينقل منها وجب عليه التخصص في مجاله، مع ضرورة إطلاعه الواسع على الثقافات التي لها صلة بثقافة اللغتين "لأن هذا الاطلاع يزيد من خبرته ويصقل مواهبه ويوسّع أفقه ودائرة معرفته، كل ذلك يكسبه الثقة في النفس والمقدرة على العمل الجاد الدؤوب، وكذلك التمييز بين المفاهيم المختلفة مما يساعده على وضع المصطلح الأصوب". [6]

كما اشترط الباحث إبراهيم كايد محمود في واضع المصطلح أو المترجم أن يتحلى بالصدق والأمانة والانتماء القومي.

فضلا عن تمتعه بالأرضية التراثية العلمية في الاختصاص والدافعية والموهبة والكفاية والخضوع لبرامج تأهيل مرسومة في وضع المصطلح وترجمته وتعريبه، والقدرة على التخلي على الأنانية والعمل بروح الجماعة والثقافة الشاملة المنفتحة.[7]

إذن على واضع المصطلح العلمي عامة أن يتصف بالدقة العلمية والثقافة الموسوعية والتخصص والتفقه في لغته الأم واللغة التي سينقل منها، بالإضافة إلى تحليه ببعض الأخلاقيات كاتصافه بروح الجماعة ونبذ الفردانية وحب التميز هذا بالنسبة لواضع المصطلح في أي حقل علمي، أما بالنسبة لواضع المصطلح النقدي فيترتب على هذه الشروط اتصافه بروح الإبداع الممزوجة بالدقة وإحاطته بالآداب والعلوم المتواشجة معها سواء كانت علوما لغوية أم علوما إنسانية.

ورغم وضوح هذه الضوابط والمنهجيات إلا أن النقاد والدارسين لم يتقيدوا بها أثناء وضع المصطلح النقدي أو نقله من لغة أجنبية إلى اللغة العربية مما نتج عنه الكثير من الإشكالات التي أثقلت كاهل النقد العربي وأفسدته كما كان للثورات اللسانية والنقدية والمنهاجية الحديثة أثرا بالغا في هذه الفوضى والاضطراب الاصطلاحي وهذا ما أكده الباحث فاضل ثامر بقوله "أثارت الثورة اللسانية والنقدية التي شهدها هذا القرن والتي مثلت الستينات أبرز منعطفاتها وبؤرها المتفجرة مشكلات كبيرة في مجال وضع المصطلح اللساني والنقدي وترجمته وتعريبه أمام الباحثين واللسانيين والمترجمين والنقاد

العرب".[8]وقد تجلت مظاهر هذا الخلل الناتج عن تعثر مسار قيام مصطلح نقدي عربي محدد وموحد في عدة مظاهر لعل أبرزها:

1- تسمية المفهوم الواحد بعدة مصطلحات:

وهي أكثر المظاهر انتشارا في حقل النقد العربي الحديث وتتمثل في إعطاء مقابلات عديدة، مختلفة في كثير من المرات، لمفهوم غربي واحد وذلك بتجاوز المبدأ الاصطلاحي الذي يوجب مقابلة مفهوم واحد في الحقل العلمي الواحد، مما يفقد المصطلح دقته ووضوحه وقيمته الإجرائية فيؤثر سلبا على وظيفته التواصلية بخلق نوع من التشويش المفاهيمي للقارئ.

ولعل أبسط الأمثلة على ذلك أسماء المناهج النقدية الحديثة التي قوبلت بعديد من المصطلحات مثل:

مصطلح Structuralism

المصطلح	صاحبه	المرجع
الهيكلية	عبد السلام المسدي	الأسلوبية والأسلوب ص 204.
البنائية	نبيلة إبراهيم	البنائية من أين وإلى أين، مجلة فصول، م1، ع2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 168
البنائية	أحمد أبو زيد	المدخل إلى البنائية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية القاهرة 1995، ص1
البنائية	حميد لحميداني	بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1991، ص 09.
البنوية	عبد الملك مرتاض	التحليل السيميائي للخطاب الشعري، منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق، 2005، ص08.

مصطلح Semiology

المصطلح	صاحبه	المرجع
العلاماتية	منذر عياشي	العلاماتية وعلم النص،ط1، 2004، الدار البيضاء، المغرب
علم العلامات	أحمد أبو زيد	المدخل إلى البنائية، ص 179.
السيميوطيقا	محمد فكري الجزار	العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 106-107.
السيماء وعلم السيمياء	سعد البازعي وميجان الرويلي	دليل الناقد الأدبي،إضاءة لأكثر من خمسين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،ط 2،2000، ص106.

مصطلح Deconstruction**:**

المصطلح	صاحبه	المرجع
التفكيكية	محمد عناني	المصطلحات الأدبية الحديثة، دراسة ومعجم انجليزي عربي، طبع في دار نوبار للطباعة، القاهرة، ط3، 2003، ص 131.
التفكيكية	أسامة الحاج	بيير، ق، زيما: التفكيكية دراسة نقدية، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1996.
التفكيكية	صبري محمد حسن	كريستوفر نوريس :التفكيكية، النظرية والممارسة، دار المريخ، السعودية، 1989.
التفكيك	عبد الله إبراهيم	معرفة الآخر، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط2، 1996، ص 114
التفكيك	أحمد أبو زيد	المدخل إلى البنائية، ص 285-288.
التشريحية + التشريح	عبد الله محمد الغذامي	تشريح النص، مقاربات تشريحية لنصوص شعرية معاصرة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2006،2 ،ص113

التقويض	عبد الملك مرتاض	في نظرية النقد، دار هومة، الجزائر، 2005، ص 94
التقويض	سعد البازغي وميجان الرويلي	دليل الناقد الأدبي (إضاءة لأكثر من خمسين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000، ص 53.
الهدبناء	السعيد بوطاجين	الاشتغال العاملي، دراسة سيميائية، منشورات الاختلاف، ط1، 2000، ص 170.

إذن من خلال ما سبق وأمام هذا الزخم الاصطلاحي للمفهوم الواحد تغيب الحقيقة ويجد القارئ نفسه أمام ترسانة مصطلحية حتى يظن نفسه أنه أمام مناهج عديدة لا منهج واحد بتسميات مختلفة.

ثانيا: إعطاء عدة مفاهيم للمصطلح الواحد: وذلك عن طريق اختلاف فهم المصطلح المستورد حيث يخضع للتوجهات الفكرية ووجهات نظر الباحثين والنقاد وقد تجلت هذه الظاهرة بصورة واضحة في حقل السرد ومصطلحاته فقد أحصى الباحث عبد الرحيم محمد عبد الرحيم لمصطلح قصة الكثير من التسميات ،حيث وضعت كمقابل للمصطلح الانجليزي Novel من طرف كمال عياد، كما ترجم كلمة Story بالقصة وبالحكاية في كتاب واحد ،في حين قام صفوت عزيز بترجمة Story و Tale و Fable بـ: قصة وجعل كلمة قصص مقابل لـ: Narratives.

كما استعرض بعض تعريفاتها التي اختلفت هي الأخريمن باحث لآخر، فهي عند فتحي الأبياري: "نوع أكبر في الحجم من الأقصوصة وأصغر من الرواية" في حين قارنها سيد قطب بـ: الأقصوصة حيث يرى أن: الأقصوصة هي شيء آخر غير القصة، فليست الأقصوصة قصة قصيرة وتسميتها هكذا short story قد توجد شيئا من اللبس ولعله أولى أن نصطلح في اللغة العربية على تسمية القصة رواية لتبعد ما بين اللفظين من الاشتباه.

أما عز الدين إسماعيل فجعل كلمة قصة مقابلا لما أطلق عليه النقاد رواية لمقابلة: Novel ونفس الاضطراب وقع مع مصطلح حكاية، حيث تعرفه نبيلة إبراهيم بأنه: نص متكامل له بداية ونهاية ويحتوي على حوار متبادل بين موقفين متعارضين، وجعلته مطابقا لمصطلح Tale الانجليزي، في حين عرفته سيزا قاسم بأنه: التسلسل المطلق لوقوع الأحداث وفق التسلسل الزمني"، وجعلته مقابلا لمصطلح: Fable في حين جعله كمال عياد مقابلا لـ: مصطلح story معرفا إياه بأنه: "قص الحوادث حسب ترتيبها الزمني".

ومن هذا الخلط المفاهيمي يوجد الكثير خاصة في هذا الميدان (السرد).[(9)]

ونفس الاضطراب أيضا وقع مع مصطلحات نقدية كثيرة منها الشعرية والأسلوبية وغيرها، حيث تم الخلط بين مفهومها المتوارث ومفهومها الحديث فلو عدنا مثلا لمصطلح الشعرية فقد أحصى الباحث: عبد الملك بومنجل لها خمسة مفاهيم في الخطاب العربي المعاصر وهي:

1- السمات الأسلوبية التي تمنح جنسا من الكلام صفته الشعرية فيسمى شعرا.

2- الخصائص الجمالية التي تمنح ما يسمى شعرا شعرية أخرى غير شعرية الانتماء إلى دائرة الشعر هي شعرية الروح أو الروح الشعرية أو كما يسميه الجاحظ (كثرة الماء) ويسميه الآمدي والقاضي الجرجاني والمرزوقي (عمود الشعر).

3- العلم الذي يعنى بدراسة فن الشعر تعريفا وتنظيرا وضبطا للقوانين والمعايير وهي ما يعبر عنه باصطلاح آخر (نظرية الشعر) وإلى هذا المفهوم ينتمي كتاب الشعرية أو فن الشعر لآرسطو، وكتاب بنية اللغة الشعرية لجون كوهين.

4- الخصائص الجمالية الفنية التي تمنح الأعمال الأدبية، بل الفنية عموما بل حتى غير الفنية قدرتها على التأثير والإمتاع والإثارة وهي المقصود بما أطلق عليه ميكال دوفران (Le poétique).[10]

- العلم الذي يبحث في أسرار الجمال الأدبي في مختلف الفنون اللفظية دون تمييز بين شعر ونثر وبين قصيدة وقصة ومسرحية ورواية، وهو العلم الذي يعبر عنه باصطلاح آخر (الأدبية) ويقترح علينا عبد الملك مرتاض أن نصطلح عليه: الشعريات، لأنه لا يخص شعرية الشعر بل يضم شعريات عديدة.

وقد أنهى الباحث إحصاء هذه المفاهيم المتعددة لمصطلح الشعرية باستفهام يشوبه الكثير من التعجب فهل يعقل أن تكون هذه المفاهيم جميعا هي الدلالات الشرعية لمصطلح الشعرية؟

إذن تعدد المفاهيم للمصطلح الواحد يومئ للقارئ أنه أمام مصطلحات عديدة لا مصطلح واحد تختلف مفاهيمها من ناقد لآخر.

ثالثا: تداخل المصطلحات مع الكلمات العادية :

وهو مظهر لا يقل خطورة عن المظهرين السابقين "فسعي النقاد إلى تتبع خطوات المناهج النقدية الحداثية عن قرب جعلهم يحرصون على نقل نتاج هذه المناهج نقلا حرفيا، أفقدهم القدرة على التمييز بين الكلمة العادية والمصطلح النقدي".[11]

فهذه الظاهرة ترتبت عن التبعية المفرطة أو العمياء للآخر ومحاولة نقل إنتاجه نقلا حرفيا، مما أدى إلى ميوعة هذه المفاهيم وعدم دقتها بسبب عدم توفر حدود تميزها حتى عن الكلمات العادية وقد ضرب لنا الباحث عبد الغني بارة بعض الأمثلة حيث أن صاحب معجم المصطلحات الأدبية، سعيد علوش[12]، أورد في معجمه مفردات عامة على أساس أنها مصطلحات مثل: الغياب Absence، البساطة Simplicite ،الحركة Movment.

ومنها ما استعمله عبد السلام المسدي[13]في كتابه الأسلوبية والأسلوب مثل الأخبار Information الفعل Act.

رابعا: ذاتية المفاهيم الاصطلاحية:

ولعل هذه الظاهرة بالذات تعود بطريقة أو بأخرى إلى ثقافة الناقد الناقل فكل يحتكم في فهمه للمصطلحات لثقافته، فهناك من يحمل ثقافة فرانكفونية وهناك من يحمل ثقافة إنجليزية وهناك من يتمسك بالتراث ولا يعترف إلا به، وأبسط الأمثلة على ذلك المفاهيم المختلفة التي أعطاها عبد الله الغذامي للمصطلح البارتي: "موت المؤلف"وهو مصطلح غربي استقدمه عبد الله محمد الغذامي في كتابه ثقافة الأسئلة وحرص على تأصيله في الثقافة العربية فكان أن أفقره وحوّله عن مقاديره، فهذا المصطلح الأجنبي مارس سلطته وسطوته على النقد العربي الحديث بمجرد استقدامه، وهو ليس بالمصطلح العادي البريء كما اعتقد بعض النقاد العرب، بل هو رواق معرفي يختزن تاريخا فهناك نوع من التوازي بين موت المؤلف وموت المستبد.

حتى أن هناك من النقاد من يرى بأن هذا المصطلح وأمثاله لا يمكن إسقاط دلالاته على الواقع الثقافي العربي فهو منها براء.

لقد وضع رولان بارت هذا المصطلح ليقضي على فكرة ربط المؤلف وسيرته بنصه التي سيطرت زمنا غير يسير على حقل النقد الغربي لينوب عنها مفهوم تعدد القراءات بتعدد المتلقين، فميلاد القارئ ينجر عنه حتما موت المؤلف، وهذه الرؤية

البارتية تعيد قيمة الفرد في المجتمع بالإضافة إلى أنها تدعو إلى الاختلاف والتعدد بدل النمطية والتطابق، فالقارئ يصبح منتجا آخر في هذا الخطاب.[14]

إلا أن عبد الله محمد الغذامي رغم افتتانه بمقولة موت المؤلف وكل المصطلحات التي تمتّ إليها بصلة كالتفكيكة والتشريحية والنصوصية...

حاول تأصيلها عن طريق إفراغها من محتواها الأصلي فمحا كثافتها، فموت المؤلف في نظر الغذامي يحمل الدلالات الآتية:

أ- مصطلح موت المؤلف: يعني أن الشخص الذي كتب الكتاب قد توفي فعلا، وتاريخ وفاته مثبت على غلاف الكتاب، مؤكدا ذلك بقوله: "... واعتاد أن يجد اسم المؤلف مطبوعا على الغلاف وعلى الصفحة الأولى بعد العنوان وبجانبه تاريخ وفاة المؤلف"،(ص 186) وقد أورد الغذامي أمثلة كثيرة على هذا النوع من المؤلفين الذين ماتوا وشبعوا موتا كما يقول عنهم مثل: المتنبي، وابن كثير وشكسبير، ابن عقيل... فهو يقصد هنا بالمصطلح الموت الفعلي أو الحقيقي لهؤلاء المؤلفين.

ب – مصطلح موت المؤلف: يعني تخفي المؤلف عمدا كي يدرأ الحسد ويسلم من طعن العيابين، ههنا يتنزل في نظر الغذامي ما لجأ إليه الجاحظ في بداية عهده بالكتابة والتأليف من تكتم على اسمه حيث يقول الغذامي :

"ولا ريب عند أحد منا أن الجاحظ كاتب عظيم، ومؤلف قدير... ولهذا فإنه حرص منذ مطلع حياته على حماية ما يكتب وتحصينه ضد أنواع العدوان وبالذات في حالته – ضد الحسد والحساد... ومن ثم راح يؤلف الكتب وينسبها إلى رجال انقضى زمنهم وخلفوا ذكرا حسنا يشفع للكتب بأن تمر عبر أزقة الحساد بسلام... وهو يقتل نفسه بعد معاناة فادحة يضحي بها بنفسه من أجل كتابه".[15] فالجاحظ بصنيعة هذا يريد أن تصل كتبه ومؤلفاته إلى الناس وتلقى قبولا وترحابا وتنال نصيبها من الشهرة، ثم يقوم بمحاولة استرجاعها ونسبتها لنفسه خوفا من الحسد ومن كيد الكائدين كما يرى ذلك الغذامي، حيث حكم على المؤلف بالموت وهو حي ولكن بطريقة مغايرة للموت الحقيقي فالموت هنا "إرجاء العلاقة فيما بينهما (بين المؤلف والكتاب) ريثما تصل الرسالة وتحقق وجودها المكتمل في نفوس مستقبليها".[16]

ج- موت المؤلف مقولة تعني "استحواذ مؤلف على نتاج مؤلف آخر أي ما يسميه الغذامي: إلغاء المؤلف إلغاء تاما ومن ثم إحلال مؤلف آخر محله"[17] ويذكر الغذامي الفرزدق وما كان من أمره مع جميل بثينة وذي الرمة والشمردل، حين كان يستحوذ على بعض من أبيات شعرهم قائلا في كل مرة: أنا أحق بهذا البيت منك"[18]ويؤكد الغذامي بأن هذا ضرب آخر من موت المؤلف وهو تغييب قصدي.

د- موت المؤلف مقولة: لا تعني أن الموت موت نهائي، وأن لا رجعة ولا انبعاث من الرقدة الرميم، إن المؤلف الميت حسب رأي الغذامي يمكنه أن يستعيد حياته بطريقتين؛ أولاهما موقف الجاحظ من كتبه وتصانيفه حيث أن الجاحظ نسب كتبه في بداية مراحل تأليفه إلى غيره، ولما تجاوز مرحلة الخطر استعادها وأعلن حياة المؤلف، وهي معادلة حسب الغذامي لم يستخدمها الشعراء والكتاب القدامى أمثال جميل وذو الرمة؛ إذ كشفوا أمر قصائدهم أمام سباع تعودت النهب.

أما الطريقة الثانية فهي نابعة من الرؤية الإسلامية فالموت مرحلة عبور من دنيا فانية إلى عالم أجمل حيث يقول الغذامي: "ونحن هنا نفسر موت المؤلف حسب المفهوم الديني الذي يعني الانتقال والتحول وليس الفناء النهائي، وهو نقل للنص من دنيا الزوال إلى عالم الخلود".[19]

بهذه الطريقة وبهذه المعاني القريبة إلى السذاجة أحيانا (مخافة الحسد أو السرقة) استقدم الغذامي هذا المفهوم وفتح تاريخ يتمه، فبعد أن كان مفهوما ثوريا فقد ناره وانطفأت جذوته بفعل محاولة تأصيله وغرسه في غير تربته.

ويحضرني هنا قول الباحث عبد العزيز حمودة حول هذه الظاهرة "إننا نستعير المصطلح النقدي، ونخرجه من دائرة دلالته داخل القيم المعرفية فيجئ غريبا، ويبقى غريبا ويذهب غريبا، النتيجة الطبيعية هي فوضى النقد التي خلقها الحداثيون العرب".[20]

إذن عملية استقدام المصطلحات الأجنبية عملية ليست باليسيرة فهي تحتاج أولا إلى التثبت من المصطلح والوقوف على مرجعياته الفكرية في تربته الأم ثم محاولة نقله إلى تربة مغايرة وقد تناسبه وقد لا تناسبه ،فاستيعاب النماذج في أصولها ومساءلة أبعادها الإبستيمولوجية هو وحده السبيل إلى إغناء معرفتنا بأنفسنا ومعرفتنا بالآخرعلى

حد قول الباحث سعيد بنكراد، "فما يأتينا ليس مجرد مفاهيم عارية من أي غطاء حضاري بل هي نماذج معرفية تخفي داخلها نمط الحياة والموت وإنتاج القيم".[21]

لذا فضرورة الوعي بهذه الخلفيات الثقافية واجبة للانفتاح على هذه المفاهيم والقدرة على التحكم السليم في استعمالها.

إذن المصطلح النقدي غير المحدد يثير في أحايين كثيرة الخلاف بين الباحثين والنقاد وغياب التحديد الدقيق للمفهوم مدعاة للسقوط في العجز عن التبليغ.

ولا شك أن لهذه الفوضى والاضطراب الاصطلاحي في حقل النقد الأدبي أسبابه والتي حاولنا الوقوف على بعضها لعلنا نلتمس بعض الحلول على ضوئها منها:

– الانبهار بفكر الآخر والتبعية العمياء له:صحيح أن التأثر والتأثير سنّة كونية بين الشعوب ولا توجد ثقافة إنسانية نسيج وحدها فكلّ مؤثّر ومتأثر، إلا أن ذلك التلاقح الثقافي والفكري لا يقتضي بالضرورة الذوبان في الآخر فلكل ثقافة خصوصياتها وهويتها التي تميزها، إلا أننا في حقل النقد العربي نلمس عكس ذلك، حيث قابل النقاد العرب إنتاج الآخر في حقل النقد بكثير من الانبهار والتقديس فراحوا مع مطلع القرن العشرين ينقلون المناهج النقدية ويهرعون لإدخالها حتى قبل أن تمهد لها أعمال أدبية تتناسب معها في الأدب العربي "فالمصطلحات في الوطن العربي لم تنشأ نشأة طبيعية تلائم حاجة الإبداع الأدبي للأدباء العرب بل كثير من المفاهيم النقدية التي أدخلت إلى الساحة العربية جاءت جاهزة قبل أن تنشأ الأعمال الأدبية التي تنطبق عليها".[22]

فهذا التسرع في النقل المصحوب بكثير من الانبهار أدى إلى اضطراب المصطلح المنقول وتغييب إنتاج الذات مقابل هذا الدخيل حتى ولو كان يشبهه من الناحية الفكرية أو أسبق منه ظهورا.

– اختلاف ثقافة الناقل: تؤيدها النعرة القطرية التي تفرق بين الدول العربية، حيث أن المغاربة ذوو توجه فرنسي في حين أن المشارقة ذوو توجه انجليزي لأسباب استعمارية وسياسية.

– الاجتهاد الفردي من طرف النقاد: فبعضهم يترجم وبعضهم يعرّب وبعضهم يفضل الإحياء، وكل يتعامل حسب ما يمليه عليه ذوقه، بالإضافة إلى عقدة التفوق التي تجعل من كل ناقد يرى بأنه الأصحّ، وأنه الأحق بأن يتبع مما يمنعه طبعا من الاطلاع على

جهود السابقين في عمله الذي يقوم به فينطلق من الصفر لنقل مصطلح نقله قبله العديد من النقاد فتكثر الجهود ولكنها تهدر وهذا ما أكده الباحث عبد الحميد العبدوني بقوله: "ومن الأمور التي تزيد في تعقيد ترجمة المصطلح عدم اطلاع المترجمين العرب النقاد خاصة على كتابات بعضهم البعض الشيء الذي نتج عنه وجود عشرات المصطلحات لمفهوم واحد وترتب عنه أيضا خلط وبلبلة في ذهن وفكر القارئ".[23]

-اختلاف السياق الثقافي:فالمصطلح ابن بيئته ولا يأتي إلا محملا بثقافة وفكر بيئته الأصل التي نشأ فيها، إلا أن هذا الأمر لا يدركه الكثير من النقاد الذين ينتشلون المصطلح الأجنبي من بيئته الأم بكل عوالقه الثقافية التي لا تتماشى في كثير من الأحيان مع ثقافتنا وفكرنا محاولين استزراعه في تربة جديدة تختلف تماما عن تربته الأصل، فتذهب معالمه ويتشوه مفهومه مما يحدث فوضى واضطرابا مصطلحيا "فترجمة المصطلحات معزولة عن سياقات استعمالها العلمية والاجتماعية لهو ضرب من تشويه مفاهيمها الأصلية وعدول عن أهدافها التواصلية (...) فكل مصطلح يحمل في طياته سمات الفضاء الاجتماعي والثقافي الذي نشأ فيه".[24]

لذا توجب على ناقل المصطلح الإحاطة بسياقه الثقافي ومرجعياته الفكرية أولا، ثم البحث عن مقابل له في الثقافة المستهلكة.

-غياب المؤسسات العلمية المتخصصة في البحث في المصطلح النقدي:فرغم وجود المجامع اللغوية المنتشرة تقريبا في كل الدول العربية إلا أن جل اهتمام هذه المجامع هو المصطلح في حقل العلوم التقنية مع إهمال ملحوظ للمصطلح في حقل العلوم الإنسانية بما فيها النقد.

- بطء استجابة المجامع اللغوية لوضع المصطلحات التي تتوالد يوميا دون توقف إضافة إلى عدم امتلاكها لسلطة إلزامية تفرض قراراتها.

-غياب المنهجية: تعد المنهجية نصف المعرفة إلا أن الملموس في حقل النقد العربي الحديث أن النقاد والدارسين تشوب أعمالهم الكثير من العفوية والعشوائية المدعومة بالذاتية والمجهود الفردي فغياب الاتصال أو قلته فيما بين علماء اللسان والنقاد العرب أنفسهم، وضعف التنسيق العلمي فيما بينهم يزيد هذا الأمر سُوءا بحيث "تلفي كلا منهم يضطرب في مضطربه، ويهيم في واديه ويتيه في ناديه، فتتطاير الجهود شعاعا وتتبدد

الأنشطة لشظايا وتخيب لدى نهاية الأمر المساعي الطيبة حيث لا تكون الثمرات المجنية إلا شحيحة مزجاة".[25]

إضافة إلى وجود أسباب أخرى لاضطراب المصطلح وهي غموض المصطلح النقدي في بيئته الأصل حيث "يعمق من هوة الاختلاف في استعمال المصطلح اللسانياتي والسيميائي والنقدي لدى المشتغلين العرب المعاصرين في هذه الحقول المعرفية ما يوجد من اختلاف في أصل الاستعمال لهذه المصطلحات لدى النقاد الغربيين أنفسهم بين اللغتين الفرنسية والانجليزية خصوصا".[26]

– تعدد الحقول المعرفية التي تستعمل نفس المصطلح وهذا يعود لتداخل الحقول المعرفية مع بعضها البعض "فالنقد الأدبي وإن كان دوما مترافقا مع المعارف الأخرى سواء منها الدينية أم الفلسفية أم التاريخية فإنه في العصر الحديث قد أصبح متواشجا في الأعماق مع حقول معرفية هي على غاية من الدقة، بل ولبعضها –وهي من العلوم الإنسانية– تجليات تلامس ما لبعض العلوم الصحيحة من تشكيل صوري في الضبط والصياغة".[27]

فالنقد الأدبي متداخل مع علوم إنسانية ولغوية كثيرة كعلم النفس وعلم الاجتماع واللسانيات كما وله علاقة مع علوم أخرى دقيقة كالفيزياء... حيث أصبح يأخذ مصطلحاته من هذه الحقول لبناء معجمه الاصطلاحي.

– تعدد الجهات التي تضع المصطلح النقدي في الوطن العربي بين أفراد ومؤسسات بل ويمكنها أن تختلف –المصطلحات– عند الناقد الواحد.

– تعدد مصادر المصطلح النقدي: حيث يمكن أن يأخذ الناقد المصطلح من لغته الأصل ويمكن أن يكون مترجما عن لغة أخرى، وهذا ما أكدته الباحثة منتهى الحراحشة بقولها:"ولعل تعدد اللغات التي يستقي منها الناقد مصطلحاته النقدية فرضت ما يعرف بازدواجية المصطلح الحتمية وتضاربه في الدول العربية".[28]

–الترجمة الحرفية: حيث أن "الترجمة الحرفية الشكلية لا الدلالية تفقد المصطلح النقدي خصائصه الجوهرية مما يجعل المصطلحات غير مألوفة للمتلقي العربي الذي يواجه أصلا أزمة حادة مع النص".[29]

فالترجمة الحرفية تقوم ببتر تلك المصطلحات من سياقاتها الثقافية والتي ترتبط بها أيما ارتباط لتنقلها إلى تصور آخر لا علاقة له بالمفهوم الأصلي، مما يؤدي إلى اضطراب تلك المصطلحات وتداخلها مع مفاهيم أخرى لأن "كل مصطلح لا يدرك إلا من خلال موقعه داخل تصور نظري يمنحه مشروعية الوجود والاشتغال، فنقل المصطلح هو نقل لهذا التصور وليس إعطاء مقابل عربي لمفردة أجنبية".[30]

– اختلاف خصائص اللغة العربية عن خصائص اللغات الأجنبية خاصة الفرنسية والانجليزية فهما أهم مصدرين لنقل المصطلح النقدي، فاللغة العربية لغة اشتقاقية في حين تعتمد اللغات الهند وأوربية على الإلصاق والنحت فضلا عن عدم توافقها في بعض الحروف خاصة في حالة اعتماد التعريب مثل حرف (W,g,B,v...)

ورغم كل الإشكاليات التي يتخبط فيها المصطلح النقدي العربي اليوم فهناك دائما حلول ولو نسبية يمكن تحقيقها بتظافر الجهود والعمل الجماعي المنسق وبكثير من الإيمان بأن اللغة العربية صالحة لكل زمان ومكان وقادرة على مسايرة التطور العلمي كيفما كان، لذلك ارتأيت طرح هذه التوليفة من الاقتراحات التي استقيتها من أفكار الكثير من الباحثين الذين أسالوا الكثير من الحبر في هذا الشأن منها:

– إنشاء مؤسسات علمية تقوم على تنسيق الجهود بين الباحثين والنقاد تهتم بالمصطلح النقدي أولا وأخيرا.

– العمل على اختيار أعضاء هذه المؤسسات العلمية من أهل التخصص حتى لا يسند وضع المصطلح النقدي لغير أهله "فتدبير أمور المصطلح ليس شأنا تقنيا يتكفل به مترجمون متمرسون يجيدون اللغات، بل هو شأن معرفي يتكفل به المختصون في شتى فروع المعرفة".[31]

– العمل على وضع معجم نقدي عربي حديث يجمع المصطلحات النقدية ويوحد جهود أهل الاختصاص لتكوين معجم اصطلاحي خاص بحقل النقد العربي الحديث.

– تكوين المصطلحي الناقد هذا الذي يرى فيه الباحث توفيق الزيدي أن مهمته ليست تقييم ونقد الأثر الأدبي فذلك تخصص الناقد أما هذه الفئة "فتكون مهمتهم جمع المصطلحات النقدية العربية قديما وحديثا وخزنها ودراستها"[32] فالمصطلحي الناقد يُعنى بخطاب الناقد وليس بالأثر الأدبي.

– بالإضافة إلى تكوين مترجمين أكفاء تتوفر فيهم شروط منها: "إتقان اللغتين بدرجة عالية، اطلاع واسع على الثقافتين، واطلاع على ثقافات أخرى تتصل بثقافة اللغتين ومراعاة شروط اللغة المنقول إليها، وهي العربية هنا ومن حيث قواعد النحو والصرف والصياغة التي يقبلها الذوق عند النحت والاشتقاق على القياس". [33]

– إعادة التنقيب في التراث وإحياء ما يمكن إحياؤه من مصطلحات تخدم النقد الأدبي الحديث حتى لا تحدث قطيعة مع التراث.

– الاعتماد على بنوك المصطلحات من أجل مسألة التوحيد للحد من الفوضى والاضطراب.

– تفعيل دور المجامع اللغوية ومكتب تنسيق التعريب بالرباط وإلزامية العمل بالشروط التي وضعتها لصياغة المصطلح، مع ضرورة التفاتها للمصطلح في حقل العلوم الانسانية بما فيها النقد الأدبي وإعطائه ما يستحق من أهمية.

_خلق وحدات بحث مصغرة على مستوى كل جامعة من الجامعات تهتم بقضايا المصطلح النقدي لتبادل الخبرات مع التنسيق بين هذه الجامعات على المستوى الوطني ولِمَ لا على المستوى العربي.

– الإكثار من عقد الندوات والأيام الدراسية لمعالجة قضية المصطلح النقدي والبحث عن حلول مثلى لأزمته.

إذن رغم هذه الاقتراحات الكثيرة ما تزال قضية المصطلح النقدي إشكالية تنتظر حلا ولعل هذا الحل هو أن يتكلم النقد باللغة العربية وأن ينتج أهل العربية نقدا ناطقا بلسانهم يتماشى وطبيعة ثقافتهم وإبداعهم الأدبي طبعا دون محاولة للانغلاق على الذات وبذلك فقط يمكن للمصطلح النقدي العربي عامة أن يعرف الاستقرار.

الهوامش والإحالات:

1. عبد السلام المسدي، الأدب وخطاب النقد، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط1، 2004، ص 166–167.
2. جميل الملائكة، في أساليب اختيار المصطلح العلمي ومتطلبات وضعه، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب بالرباط،المغرب، ع24، 1985، ص ص 6–9.

3. علي القاسمي، مقدمة في علم المصطلح، مكتبة النهضة المصرية، ط2، 1987، ص ص 107-112.
4. ينظر: هشام خالدي، صناعة المصطلح الصوتي في اللسان العربي الحديث، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2012، ص 139-142.
5. يحي عبد الرؤوف جبر، الاصطلاح مصادره ومشاكله وطرق توليده، مجلة اللسان العربي تصدر عن مكتب تنسيق التعريب بالرباط، المغرب، ع36، 1992، ص 148.
6. إبراهيم كايد محمود، المصطلح ومشكلات تحقيقه، مجلة التراث العربي، دمشق، ع97، 2005، ص37-38.
7. وليد محمد السراقبي، فوضى المصطلح اللساني، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، المجلد 83، ج2.
8. فاضل ثامر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، المركز الثقافي العربي بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1994، ص 169.
9. ينظر، عبد الرحيم محمد عبد الرحيم، أزمة المصطلح في النقد القصصي، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج63، 1988، ص 168-169.
10. عبد الملك بومنجل، المصطلحات المحورية في النقد العربي بين جاذبية المعنى وإغراء الحداثة، منشورات مخبر المثاقفة العربية في الأدب ونقده، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2، ط1، 2015، ص 27-28.
11. عبد الغني بارة، إشكالية تأصيل الحداثة في الخطاب النقدي العربي المعاصر (مقاربة حوارية في الأصول المعرفية)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2005، ص 308.
12. سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة (عرض وتقديم وترجمة)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1985 ص239، 241، 251.(على التوالي)
13. عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص 212،224.(على التوالي)
14. عبد الله محمد الغذامي، ثقافة الأسئلة (مقالات في النقد والنظرية)، دار سعاد الصباح، الكويت، ط2، 1993.
15. عبد الله محمد الغذامي، ثقافة الأسئلة، ص 193.
16. المرجع نفسه، ص 194.
17. المرجع نفسه، ص 194
18. المرجع نفسه، ص 195.

19. المرجع نفسه، ص 195.
20. عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة، ص 32.
21. سعيد بنكراد، السيميائيات السردية(مدخل نظري)، منشورات الزمن، الدار البيضاء، المغرب،2001، ص06.
22. عبد الرحيم محمد عبد الرحيم، أزمة المصطلح في النقد القصصي، ص 174-175.
23. عبد الحميد العبدوني، مشاكل ترجمة المصطلح النقدي الحديث، سلسلة الندوات (12) قضايا المصطلح في الآداب والعلوم الإنسانية مكناس، المغرب، 9-10-11 مارس 2000، ج2، ص 08.
24. خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، قضايا لسانية، دار الأمان الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013، ص 102.
25. عبد الملك مرتاض، إشكالية المصطلح في اللسانيات والسيميائيات (بحث في المفاهيم ومساءلة عن علل الاضطراب)، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، 2005، ص 29.
26. عبد الملك مرتاض، إشكالية المصطلح، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، 2005، ص 30.
27. عبد السلام المسدي، المصطلح النقدي، دار عبد الكريم للنشر والتوزيع، 1994، ص 22.
28. منتهى الحراحشة، من مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب والعلوم الإنسانية، تصدر عن جمعية كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، م6، ع2، 2009، ص225.
29. المرجع نفسه ، ص220.
30. سعيد بنكراد، المصطلح السيميائي (الأساس المعرفي والبعد التطبيقي)، ضمن سلسلة الندوات، قضايا المصطلح في الآداب والعلوم الانسانية (ج1)، مكناس المغرب (9-10-11 مارس 2000)، ص 159.
31. سعيد بنكراد، المصطلح السيميائي (الأساس المعرفي والبعد التطبيقي)، ضمن سلسلة الندوات: قضايا المصطلح في الآداب والعلوم الإنسانية، ج1، مكناس-المغرب، 9-10-11 مارس 2000، ص 157.
32. توفيق الزيدي، المنهج أولا، في علوم النقد الأدبي، قرطاج 2000، ط1، 1997، ص 44.

33. عبد الواحد لؤلؤة: أزمة المصطلح النقدي، تجربة شخصية، مجلة علامات، ج8، م2، يونيو 1993، ص 165.

قائمة المصادر والمراجع

-الكتب:

1. أحمد أبو زيد، المدخل إلى البنائية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية القاهرة 1995.
2. بيير، ق، زيما، التفكيكية دراسة نقدية، ترجمة، أسامة الحاج، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1996.
3. توفيق الزيدي، المنهج أولا، في علوم النقد الأدبي، قرطاج 2000، ط1، 1997.
4. حميد لحميداني، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1991.
5. خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، قضايا لسانية، دار الأمان الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013.
6. سعد البازعي وميجان الرويلي، دليل الناقد الأدبي،إضاءة لأكثر من خمسين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،ط 2000،2.
7. سعيد بنكراد، السيميائيات السردية(مدخل نظري)، منشورات الزمن، الدار البيضاء، المغرب، 2001.
8. السعيد بوطاجين، الاشتغال العاملي، دراسة سيميائية، منشورات الاختلاف، ط1، 2000.
9. سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة (عرض وتقديم وترجمة)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1985.
10. عبد السلام المسدي، الأدب وخطاب النقد، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط1، 2004.
11. عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، تونس/ليبيا، ط2.
12. عبد السلام المسدي، المصطلح النقدي، دار عبد الكريم للنشر والتوزيع، 1994.
13. عبد الغني بارة، إشكالية تأصيل الحداثة في الخطاب النقدي العربي المعاصر (مقاربة حوارية في الأصول المعرفية)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2005.
14. عبد الله إبراهيم، معرفة الآخر، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط2، 1996.
15. عبد الله محمد الغذامي، تشريح النص، مقاربات تشريحية لنصوص شعرية معاصرة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2006.

16. عبد الله محمد الغذامي، ثقافة الأسئلة (مقالات في النقد والنظرية)، دار سعاد الصباح، الكويت، ط2، 1993.

17. عبد الملك بومنجل، المصطلحات المحورية في النقد العربي بين جاذبية المعنى وإغراء الحداثة، منشورات مخبر المثاقفة العربية في الأدب ونقده، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2، ط1، 2015.

18. عبد الملك مرتاض، التحليل السيميائي للخطاب الشعري، منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق، 2005.

19. عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، دار هومة، الجزائر، 2005.

20. علي القاسمي، مقدمة في علم المصطلح، مكتبة النهضة المصرية، ط2، 1987.

21. فاضل ثامر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، المركز الثقافي العربي بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1994.

22. كريستوفر نوريس :التفكيكية، النظرية والممارسة، ترجمة، صبري محمد حسن، دار المريخ، السعودية، 1989.

23. محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، دراسة ومعجم انجليزي عربي، طبع في دار نوبار للطباعة، القاهرة، ط3، 2003.

24. محمد فكري الجزار، العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

25. منذر عياشي، العلاماتية وعلم النص،ط1، 2004، الدار البيضاء، المغرب.

26. هشام خالدي، صناعة المصطلح الصوتي في اللسان العربي الحديث، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2012.

-المجلات والندوات:

27. إبراهيم كايد محمود، المصطلح ومشكلات تحقيقه، مجلة التراث العربي، دمشق، ع97، 2005.

28. جميل الملائكة، في أساليب اختيار المصطلح العلمي ومتطلبات وضعه، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب بالرباط،المغرب، ع24، 1985.

29. سعيد بنكراد، المصطلح السيميائي (الأساس المعرفي والبعد التطبيقي)، ضمن سلسة الندوات، قضايا المصطلح في الآداب والعلوم الانسانية (ج1)، مكناس المغرب (9-10-11 مارس 2000).

30. عبد الحميد العبدوني، مشاكل ترجمة المصطلح النقدي الحديث، سلسلة الندوات (12) قضايا المصطلح في الآداب والعلوم الإنسانية مكناس، المغرب، 9-10-11 مارس 2000، ج2.

31. عبد الرحيم محمد عبد الرحيم، أزمة المصطلح في النقد القصصي، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج63، 1988.
32. عبد الملك مرتاض، إشكالية المصطلح في اللسانيات والسيميائيات (بحث في المفاهيم ومساءلة عن علل الاضطراب)، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، 2005.
33. عبد الملك مرتاض، إشكالية المصطلح، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، 2005.
34. عبد الواحد لؤلؤة: أزمة المصطلح النقدي، تجربة شخصية، مجلة علامات، ج8، م2، يونيو 1993.
35. منتهى الحراحشة، من مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب والعلوم الإنسانية، تصدر عن جمعية كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، م6، ع2، 2009.
36. منتهى الحراحشة، من مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب والعلوم الانسانية تصدر عن جمعية كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية.
37. نبيلة إبراهيم، البنائية من أين وإلى أين، مجلة فصول، م1، ع2، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
38. وليد محمد السراقبي، فوضى المصطلح اللساني، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، المجلد 83، ج2.
39. يحي عبد الرؤوف جبر، الاصطلاح مصادره ومشاكله وطرق توليده، مجلة اللسان العربي تصدر عن مكتب تنسيق التعريب بالرباط، المغرب، ع36، 1992.

آفاق التجنيس والحجاج في النقد العربي المعاصر
بحث في مرجعيات قراءة التراث السردي

د.محمد عبد البشير مسالتي
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

الملخص: تصدر هذه المقاربة من مبدأ نظري يرى أنّ البحث في تلقي السرد العربي القديم في النقد العربي المعاصر لا يمكن أن يكون بمعزل عن مقولات نظرية التّلقي، هذا ولا يخفى على أهل النظر أنّ ركن مقولات التلقي ينطلق من تصوّر محدّد للقراءة والتّلقي ، وهو تصور يستند على افتراضات أساسيّة ؛ منها أنّ النّص لا ينفصل عن تاريخ تلقيّه وقراءته التي نتجت عنه، فتاريخ النّص هو على وجه التّحديد تاريخ تلقيّه وتجسداته المتلاحقة عبر التّاريخ، ومنها كذلك أنّ فحص تاريخ التّلقي والقراءات يفلت من مزاعم النّزعة الفرديّة الذاتيّة، فأنماط التّلقي ليست ذاتيّة تماما، بل تنشأ من أفق جماعيّ عام، حيث جماعة من القرّاء يصدرون عن أفق تاريخيّ واحد ، وتحرّكهم هواجس أيديولوجيّة متشابهة، كما أنّهم –ها هنا– يشتركون في مجموعة من الافتراضات، والغايات، والمصطلحات الفنيّة، واستراتيجيّات القراءة، مما يسمح بالوصول إلى نتائج مشتركة، وتأويل متشابه. وهذا ما يجعلنا نصدح دون تردد بأن فعل التّلقي والقراءة لا يتحقق إلا من خلال التفاعل بين النص والقارئ من جهة، وبين القارئ اللاحق والقارئ السابق من جهة ثانية، وبين القراءة المتعاصرين من جهة ثالثة.

كلماتمفتاحيه : التراث ، الحداثة ، القراءة ، التأويل ، التلقي ، السرد

Abstract

Many modernism researchers were very concerned in the ancient litterature heritage; that was since our modern cultural renaissance had contributed in reviving this heritage, than trying to restore its valuable side. Thus it took the orientation in order to reach modern development and innovation. Those researchers had worked on the old manuscripts with their hearts and souls. They

wanted to create a connection between the modern culture and the ancient one.

They especially focused on the literate works of Aldjahid whose books supplied modernity searchers with a huge number of inductions, analyses and elicitation; which are obviously ambiguous for any searcher to find their specialty or to classify them in human sciences and disciplines, according to our new thoughts.

*The inquiry of this interference is; as the researcher **mohamed machbal/...**(who emphasized on Aldjahid's method and theory) says: ... The main purpose of this interference is unjointing some of the mental and literate axiomatic which Aldjahid was known for. Is how did **mohamed machbal/** ...understand and make an approach for Aldjahid's works. How did he apply the thoughts of this ancient author, than: What did he give as an addition? What was the influence of modernity? Than looking for the originality of this method which was the topic of the searcher in his approach of Aldjahid's works. Finally, how serious wer his results ?*

أولا: مقاربة السرد و سؤال المنـهج :

لايكاد المتأمّل في قضايا القراءة النقدية داخل الثقافة العربية الحديثة يظفر بما يرتضيه إجابة شافيةً، تصل به إلى برَد اليقين فيما يخصّ المنهج الذي يتوسّل به المؤوّل في قراءة التراث السردي وتأويله؛ ولعلنا لا نجانب الصواب إذا اعتبرنا أن مسألة المنهج هاهنا تستمد أهميتها من كونها تمثّل حجر الزاوية في نظريّة المعرفة، فلا تكاد المعارف الإنسانية تنبني وتتقدّم إلاّ إذا توفّرت لها الأدوات المنهجيّة الملائمة، وقد أدرك المفكّرون والفلاسفة منذ القدم الترابط الوثيق بين تحصيل المعرفة والالتزام بشروطه االمنهجيّة، فكانوا يلحّون على أنّ الارتقاء بالتفكير لتحقيق المعرفة الصحيحة يستوجب بالضرورة وضع قواعد وأسس تحدّدعلاقة الذات العارفة بموضوعها، وتضمن أن يكون التفكير سليمًا، فيقود إلى معرفة الحقيقة، ولا يوقع في الزيغ والأوهام [1]

(1)–عبد القادر حسون: إشكالية المنهج عند النقاد المعاصرين ودورها في تطوير قراءة الشعر القديم،الندوة الدولية الثانية:قراءة التراث الأدبي واللغوي في الدراسات الحديثة،بحوث علمية

إنّ تباين القراءات التي فحصت السرد القديم تحكمه المنطلقات المفهومية والمنهجية لأصحابها، وهي منطلقات لا يتم استنباطها من صميم النص المقروء أو من سياقه الثقافي والحضاري، بل يتم إسقاطها على النص والبحث عن المسوغات والمبررات التي تسمح بتمريرها والإقناع بها، ذلك أننا حين نضع المنهج، نكون في الوقت نفسه قد اختلقنا الموضوع ولهذا فعندما نقرأ التراث ننطلق بتعبير جابر عصفور من مواقف فكرية محددة، لا سبيل إلى تجاهلها، ونفتش في التراث عن عناصر للقيمة الموجبة أو السالبة، بالمعنى الذي يتحدد إطاره المرجعي بالمواقف الفكرية التي تنطلق منها.ولعلّ المتأمل للممارسة النقدية العربية يلحظ أنه يغلب عليها تطبيقات آلية تتجاهل الحقيقة التاريخية والحضارية لمناهج النقد الغربية في علاقاتها بواقعنا العربي الحاضر.

إنّ تقييم التجربة العربية قد يتم في ضوء ما تحققه من انصهار في الآخر وذوبان فيه بحجة أن المناهج العلمية ملك إنساني للجميع والحاصل. أنّ المتتبع للحركة الثقافيّة العربيّة عامّة، يلاحظ بكل سهولة، التّمزق الذي يطبع خطابها، ويقسّمه، ولو بشكل غير متساو لمجموعتين:[1]

– واحدة تعتمد المناهج الغربيّة الحديثة، بكلّ ما لها من حمولة حضاريّة، فكريّة وأيديولوجيّة، تجعل منه خطابا نقديّا معربا أكثر منه عربيّا، نلمس آثاره السلبيّة في شكل اغتراب جزئيّ أو كليّ، يطبع مختلف أطرافه، (موضوعا وتأليفا، وتلقيّا).

– وأخرى توظّف مناهج عربيّة أصيلة، تمتد جذورها لتضرب في عمق التّاريخ العربيّ، أيّام ازدهار الحركة الأدبيّة عامة، والنّقديّة منها على الخصوص، مع أعلامها المرموقين أمثال ابن سلام، والجاحظ، وقدامة، والجرجاني...

وهو انقسام يجسّد بصدق وعمق، التّصدع والحيرة اللذين طبعا ولا يزالان، توجهات المفكرين العرب حيال إشكاليّة النّهضة التي واجهتهم منذ الحملة النّابوليونيّة على مصر

محكمة،2014، جامعة الملك سعود، كلية الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها(نسخة الكترونية)،ص102 وما بعدها

([1])– عبد العالي بوطيب: الوحدة والتنوع في فكر عميد الأدب المغربي الدكتور "عباس الجراري"، مطبعة الأمنية،الرباط، 1998،ص34

إلى الآن، وما صاحبها من إحساس فظيع بعمق الهوة الحضاريّة الفاصلة بين غرب متقدم متطور، وشرق متخلف جامد.

بمعنى أنّ الانقسام الذي يطبع خطابنا النّقديّ المعاصر ما هو في الحقيقة سوى «مظهر من مظاهر المواقف المتباينة التي نتخذها من الإشكال الحضاريّ العام الذي نواجهه، ولا يمكن فهم أبعاده العميقة، ولا الدّور الرّياديّ الخطير الذي يمكن أن يلعبه المنهج في تجاوز هذا التّحديّ الحضاريّ، خارج هذا الإطار الشّموليّ المتكامل، لما بينهما من تداخل، عادة ما يطلع علاقة الجزء بالكل»[1]. كما يؤكد عل ذلك الباحث الجراري في مقدمة كتابه "خطاب المنهج" حيث يوضح أنّ قضية المنهج تعدّ في طليعة اهتمامات الدّارسين والنّقاد العرب، إذ يرونها حجر الزّاوية لتجاوز الأزمة التي يعانيها الفكر، وكذا تخطي الواقع في شتَّى مظاهر معاناته، إلا أنّ عرضها مفصولة عن السّياق المعرفيّ ومجموع مكونات الذّات وحواجز الإبداع، يجعل التّناول مبتورا لا يفضي إلى رؤية صحيحة ومتكاملة، تبلور حقيقة المنهج، وتتيح التّحكم فيه بحل إشكاليّته[2].

هكذا فإنّ إشكاليّة المنهج، من قبل ومن بعد، جزء من إشكاليّة شاملة كبرى، تلك هي إشكاليّة البحث عن الذّات وهي إشكالية تستوجب أخذ البعد التّاريخيّ، والخصوصيّة الحضاريّة الذّاتيّة، بعين الاعتبار في كل حلّ موضوعيّ عقلانيّ يتوخّى إخراج العالم العربيّ من وضعه المأساويّ الممزق، بين غرب متقدم نتوق إليه، وتراث حضاريّ متجاوز نرتبط به، وهو ما ينقص الحلاّن السّابقان الواقعان بحكم تعصّبهما الأعمى لأحد الطّرفين (الحضارة الغربيّة أو التّراث العربيّ) إما في أغلال الانغلاق المكرّس للتّخلف، وإما في براثن الانفتاح اللامشروط الموقع في أحضان الاستلاب، كما يُجمع على ذلك أغلب المهتمين، وتؤكده النّتائج العلميّة السّلبية لتطبيقاتها على مستوى الواقع، مما يفسّر موقف

---

[1]- عبد العالي بوطيب: إشكالية المنهج في الخطاب النقدي العربي الحديث، مجلة عالم الفكر، العدد الأول والثاني، يوليو/سبتمبر – أكتوبر، ديسمبر 1994، المجلد الثالث والعشرون، ص 462.

[2]-**ينظر**: الجراري، عباس: خطاب المنهج، منشورات السفير، ط1، 1990 (المقدمة).

بعض الباحثين الرّافض لهما. بالنّظر لعقمهما في حلّ معادلة التّحدي الحضاريّ الصّعبة، حيث يقول الجراري: «إنّ الانسياق لأحد التّيارين لا يجدي في شيء»[1].

لأنّ المنهج «شأنه شأن باقي الإفرازات الحضّاريّة الأخرى، إنّما هو أولا وقبل كل شيء، ثمرة مرحلة تاريخيّة ذات خصوصيّات اجتماعيّة واقتصاديّة وسياسيّة معينة، ومن ثمّ فإنّ كل تعامل معه يغيب هذه الحقيقة، يتولد عنه بالضّرورة نوع من الانسجام بفعل اختلاف ظروف نشأته وميلاده عن ظروف تطبيقه، وهو ما يستدعي إعادة النّظر المستمرة في المنهج، لجعله مواكبا دائما لشروط تطبيقه الجديدة المتجددة، مادام يستحيل تكيّيف هذه الأخيرة معه، حتى لا يبقى هناك نشاز وتنافر بين الاثنين، تنعكس أثارهما السّلبيّة على نوعيّة الدّراسات والأبحاث، في شكل ظواهر مرضيّة، شبيهة بتلك التي تكتنف بعض ممارساتنا النّقديّة الحديثة، نتيجة تغييبها للبعد التّاريخيّ في تعاملها مع المناهج الحديثة»[2]، وهو ما لاحظه الباحث الجراري حيث يقول: «... إنّ ما يقال عن مقلديهم من العرب، يكاد، أن يفرغ محاولاتهم من كل إيجاب، إذ تتضخم المآخذ، لاسيما والمعطيّات المشار إليها تكاد أن تكون غير ذات صلة ببيئة الأدب العربيّ في بعدها الاجتماعيّ والنّفسيّ والاقتصاديّ دون أن نتحدث عن طبيعة اللغة»[3].

فالمنهج كيفما كان، ليس بريئا، ولم ينزل من السماء، وإنّما هو كما يقول عبد العالي بوطيب: «وليد شرعيّ وطبيعيّ لظروف تاريخيّة وحضاريّة معينة، ومن ثمَّ فهو لا يملك كفاية إجرائيّة مطلقة، بحيث يمكن تطبيقه في كل العصور والأمكنة، بغض النّظر عن حجم الفروق والاختلافات التي تفصلها عن ظروف النّشأة والميلاد التي كان المنهج ثمرة لخصوصيّتها، دون أن يتسم هذا التّطبيق بطابع التعسف. ستكون له دون شكّ مضاعفاته السلبيّة على نتائج هذه الدراسات، في شكل ظواهر مرضيّة»[4].

---

(1)- المرجع نفسه، ص45.

(2)- عبد العالي بوطيب: الوحدة والتنوع في فكر عميد الأدب المغربي الدكتور "عباس الجراري"، ص37-38

(3)- الجراري، عباس: خطاب المنهج، ص24.

(4)- عبد العالي بوطيب: إشكالية المنهج في الخطاب النقدي العربي الحديث، ص 464.

إنّ المنهج، باعتباره وليد ظروف تاريخيّة وحضاريّة متميزة، يكتسب بفعلها طابع النّسبيّة الإجرائيّة المرتبطة بخصوصيّة الظّروف التي أفرزته، وكلّ تعامل معه خارج هذا الإطار، يحتّم على الباحث الجاد، المهتم بقيمة بحثه وعلميّة نتائجه، وكذا صلاحيّة الأداة الإجرائيّة المعتمدة في إنجازه، تحريره من ارتباطه السّابق، عن طريق إعادة النّظر فيه، على ضوء الخصوصيّات التّاريخيّة والحضاريّة لظروف التّطبيق، وما يميزها عن ظروف النّشأة والميلاد، شريطة ، ألا يمسّ هذا التّعديل جوهر المنهج وثوابته بالتّحريف، وأن يقتصر فقط على عناصره المتغيرة.

وعليه، فإذا كانت ظروفنا التّاريخيّة والحضاريّة الحاليّة تحتم علينا، بحكم التّخلف الذي نوجد فيه، لتجاوزها، الاقتباس في كلّ المجالات، بما فيها المناهج، ومن جميع الجهات (شرقيّة كانت أم غربيّة)، على حد سواء، مادام الاقتباس في حدّ ذاته، يعد أمرا عاديّا وطبيعيّا بين الأمم والشعوب، لكون الفكر لا يعير كبير اهتمام للحدود السّياسيّة والجغرافيّة المصطنعة المقامة بين الدّول، وإنّما العيب، كلّ العيب، يكمن في نوعيّة وطبيعة هذا الاقتباس، وأخصّ بالذكر هنا (الاقتباس الأعمى) الذي لا يعير أيّ اعتبار للمتغيّرات التّاريخيّة والحضاريّة النّاجمة عن هذه العمليّة، وبذلك يتجاوز حدود (الانفتاح) ليسقط في أحضان الانبطاح، والاستلاب، والتّبعيّة، والاغترّاب، إلى غير ذلك من الأوصاف السلبيّة المتولدة عن غياب ما أسمّاه الباحث إدوارد سعيد (بالوعي النقديّ) في اقتباساتنا الحضارية والفكرية. وتبعا لذلك؛ نذهب مع إدوارد سعيد[*]، إلى أننا نحتاج إلى النّظريّة، بكل تأكيد، لأسباب متنوعة لا مجال لذكرها، أو تعدادها هنا، وما نحتاج إليه أيضا علاوة على النّظريّة هو الاعتراف النّقديّ، بأنّه لا توجد هناك نظريّة قادرة على التّغطيّة والتّطويق والتّنبؤ مسبقا، بكافة الأوضاع التي يمكن استخدامها فيها... وهذا يعني أنّه ينبغي استيعاب النّظريّة في المكان والزّمان اللذين تبرز كجزء منهما، حين تعمل في الزّمان ولأجلّه، وتتجاوب معه، وبناء على ما تقدم فإنّ المكان الأول يمكن قياسه ضد الأماكن اللاحقة، حين تبرز النّظريّة لكيّ توضع موضع الاستخدام، فالوعي النّقديّ هو إدراك لفوارق بين الأوضاع، وكذلك هو إدراك للحقيقة القائلة بأنّه ما من نظريّة أو نظام، يستنضب (أو يغطي أو يسيطر) الوضع الذي نشأ معه، أو يتمّ نقله

(*)– للوقوف على طرح إدوارد سعيد **ينظر**: العالم والنّص والناقد.

إليه، وباختصار، فإنّ النّظريّة لا يمكنها، أبدا، أن تكون تامّة وكاملة، مثلما أنّ اهتمام المرء، في الحياة اليوميّة لا تستوعبه أبدا الصور الزّائفة والنّماذج أو التّجريدات النّظريّة المستخلصة منها.

وهو نفس الموقف تقريبا الذي يجمع عليه أغلب المفكرين المتبصرين، لأنّه إذا كان الانفتاح ضروريّا لكل تقدّم، فإنّه سرعان ما يصبح انسلاخا وتبعيّة، إن هو لم يتقيد بشروط موضوعيّة تضبط حدوده وتوجهاته، وتحافظ للذات على خصوصيّتها وتمايزاتها، التي بدونها لن تجد مكانا في الخريطة الحضاريّة الكونيّة، شريطة أن لا تبلغ هذه المحافظة، حدّ الانغلاق فتنقلب لتقوقع، يسد الأبواب ويكرّس التّخلف، ذلك أنّ: «النّهضة لا تنطلق من فراغ بل لا بد فيها من الانتظام في تراث، والشّعوب لا تحقق نهضتها بالانتظام في تراث غيرها، بل بالانتظام في تراثها هي، تراث– الغير – صانع الحضارة الحديثة، تراث ماضيه وحاضره، ضروريّ لنا فعلا، ولكن لا– كتراث – نندمج فيه ونذوب في دروبه ومنعرجاته، بل كمكتسبات إنسانيّة – علميّة ومنهجيّة – متجددة ومتطورة، لا بد منها في عمليّة الانتظام الواعي العقلانيّ النّقديّ في تراثنا»[1].

وهو هدف لا يمكن أن يتحقق إلا باتخاذ موقف وسط توفيقيّ[*] يأخذ بعين الاعتبار وضعنا الحضاريّ الرّاهن بكل أبعاده وخصوصيّاته، بين تراث قديم من إفراز مرحلة لم يعد لها وجود، من جهة، وحضارة غربيّة حديثة تتجاوزنا معطياتها بمراحل كثيرة، من جهة أخرى، مما سيعمل دون شك على تمكيننا من ميكانيزمات المعرفة المعاصرة، ويؤصل جذورها في تربتنا، بعيدا عن كل تبعيّة أو استلاب، وهذا ما أكده

([1])– عبد العالي بوطيب: إشكالية المنهج في الخطاب النقدي العربي الحديث، ص 465.

[*]– والفرق كبير طبعا بين التوفيقية والتلفيقية، فالتلفيق هو أن نجمع بتحكم بين المعاني والآراء المختلفة حتى نؤلف منها مذهبا واحدا، وهذه المعاني والآراء لا تبدو لك متفقة لعدم التعمق في إدراك بواطنها، ولذلك كان استعمال هذا اللفظ في مقام =الذم أكثر منه في مقام المدح. ومذهب التلفيق مقابل لمذهب التوفيق، لأن مذهب التوفيق لا يجمع من الآراء إلا ما كانت وحدته مبنية على أساس معقول، أما مذهب التلفيق فلا يبالي بذلك، لأنه يقتصر على النظر في الأشياء نظرا سطحيا للوقوف على هذه المصطلحات **<u>ينظر:</u>** جميل صليبا: المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ج365/1.

الجراريّ: «لكن لا بد من موقف وسط يركز الهدف فيه على صياغة علم إسلاميّ بما يستتبعه من مناهج، حتى تتحقق مساهمة المسلمين في إغناء المعرفة التي أخذت اليوم أبعادا إنسانيّة عالميّة، وهذا الموقف الوسط يقوم على توفيقيّة تكون مفضية إلى تأصيل المعرفة والمنهج، وليس إلى التّلفيق الذي كثيرا ما يخلط بينه وبين التّوفيقيّة»[1]. وهو ما لا يمكن ترجمته على مستوى الواقع، حسب الباحث الجراري، إلا بالقيام بعمليتين متكاملتين تمد في كل واحدة منهما اليّد لحضارة من الحضارتين العربيّة والغربيّة، بنوع من الوعي التّاريخيّ الفاحص، حتى يتحقق التّلاقح المرغوب، بالانسجام والتّوافق المطلوبين، دون نشاز ولا تنافر: «أولهما: الرّجوع إلى تراثنا العلميّ وسبر أغواره، واكتشافه من جديد لحصر العناصر المعرفيّة والمنهجيّة، واستحضار ما هو حيّ منها وملائم لتوظيفه كما هو، أو ما هو قابل للتّطوير قبل التّوظيف، وكذا لاستخلاص ما هو صالح لننطلق منه أو نستوحي أو نستمد بعض ما يقوي فينا قدرة الإبداع أو يفتح أبوابه.

وثانيهما: التّفتح بوعي وعمق وحرية على تراث الغرب، وبجد، في شتىّ نواحيه ومختلف ميادينه، ليس لمجرد اتباعه والبقاء في مؤخرة الرّكب لاهثين خلفه، ولكن لاكتساب المقومات التي أهلته للتّقدم، وبدون هذا الاكتساب سوف نظل مجرد مستهلكين لما يتبقى من فتات يلفظه الغير، إنّ إجراء هذه العمليّة يتطلب وسائل وإمكانيّات، تقوم على مدى إحساسنا بالواقع الذي نعيشه، ومدّى الرغبة في تغييره، والقدرة على هذا التغيير، كما تقوم على معرفتنا بالذّات، والكيان وتحديدنا للغايات والأهداف، ونظرتنا الموضوعيّة للآخر في غير قبول أو رفض مسبقين، وتقوم قبل هذا وبعده على الوعي الصحيح بالعمليّة لفهمها وإدراكها واستيعابها، في حقيقتها وعمقها، بعيدا عن أيّ جدل عقيم، لا يستند إلا على مجرد التّحيز والخصومة، وتلكم إشكاليّة أخرى»[2].

وبذلك يتحقق التّعامل الواعي مع المناهج بعيدا عن كل تشيع أعمى أو شوفينيّة ضيقة، مما ستكون له عواقب إيجابيّة على خطابنا النّقديّ وتُنقذه مما يتخبط فيه من ظواهر مرضيّة.

([1])– الجراري، عباس: خطاب المنهج ، ص45.

[(2)]– المرجع نفسه ، ص 30–31.

إن الاستفادة الحقيقية من المناهج الغربية لا تكون بالنقل والتكرار فحسب، بل بإعادة إنتاجها في سوق النقد الأدبي العربي عبر رؤية تاريخانية تقوم على دراسة متأنية ومعمقة للمادة النقدية الغربية في شرطها التاريخي والحضاري، مما يمكننا من فرز الصالح من الطالح في ضوء ما يسميه العروي المسافة التاريخية الفاصلة بين فضائي النشأة والاستقبال[1].

يقتضي النّظر في خطابات الجاحظ[*] السردية بوصفها نصوصا قديمة تحققّ نمط من الوعي القرائيّ النّقدي (La conscience Lisante critique) ؛ متسم بتعدد واجهاته، وتنوع استراتيجيّاته حتى يتمكن من الانتشار في أكثر من اتجاه معرفيّ ويقدر

---

[1]-**ينظر:** عبد الله العروي: الإيديولوجية العربية المعاصرة، ترجمة محمد عيتاني، دار الحقيقة، بيروت، ط1، 1970.

(*)- هو عمرو بن بحر الكناني البصري المكنى بأبي عثمان، تاريخ ميلاده هو عام 160هـ، أما وفاته فكانت بالبصرة سنة 255هـ /896م. وهناك مصادر ومراجع كثيرة تناولت حياة الجاحظ وأخباره وآثاره فمن المصادر مثلاً: الفهرست لابن النديم، ومعجم الأدباء لياقوت الحموي، ولسان الميزان لابن حجر العسقلاني، وتاريخ بغداد للقفطي، ومروج الذهب للمسعودي، وأمالي المرتضى. ومن المراجع الكثيرة نذكر: الجاحظ ومجتمع عصره لشارل بيلا، وأدب الجاحظ لحسن السندوبي، والجاحظ لأحمد الحوفي، وضحى الإسلام لأحمد أمين، وتواريخ الأدب العربي بمجملها مثل شوقي ضيف وكارل بروكلمان وعمر فروخ ومصطفى صادق الرافعي وغيرهم. و لا يشك أحدٌ من دارسي الأدب القديم في أن الجاحظ من أعظم أدباء العربية، فقد كان محط إعجاب الباحثين، قدامى ومحدثين، أدهشتهم سعة علمه، واطّلاعه على أكثر ما في هذا الكون من معارف، درس الجاحظ اللغة والأدب والبلاغة عن أئمة علمائها، وأخذ أصول الإعتزال عن رؤسائه وامتاز عنهم بذوقه الأدبي الرفيع وطبيعته النفاذة المبتكرة، ومن يطلع على عناوين مؤلفات الجاحظ سيجد أن قلمه وبيانه، قد سجل كل ما تمخّض عنه الفكر البشري لعهده، من علوم وآداب...، هذه الشمولية، وذلك العمق والإبداع في آثار الجاحظ، جعل الدارسين المحدثين يكبُّون على مدونته درسا و تمحيصا، بحيث لا يخلو أي كتاب في العصر الحديث في أثناء حديثه عن الفكر البلاغي، أو تاريخ التراث العربي من ذكر الجاحظ بوصفه معلما من المعالم البارزة، ذات الأثر الفعال في تاريخ البلاغة العربية منذ القرن الثالث وحتى أيامنا الحاضرة.

على مواجهة الأسئلة المخصوصة التي يفرزها تراثنا القديم: ما هي طبيعة المعالجة التي يمكن أن نرومها؟ هل نحلّل ذلك النّص، أم نشرحه، أم نفسره، أم نؤوّله أم نقاربه؟ هل نتعامل معه مثلما نتعامل مع نصوصنا المعاصرة؟ ثمّ بأيّ أداة أو رؤية نفعل ذلك: بواسطة وسيلة عربيّة معاصرة أم بالاستفادة من الملاحظات الجماليّة والالتفاتات النّقديّة القديمة المبثوثة: نلتقطها ثمّ نستثمرها استثمارا حداثيّا ؟ هل نقارب ذلك النّص في ضوء مفاهيم نظريّات التّلقي والأجناس الأدبيّة، والبلاغيّة، والأسلوبيّة الغربيّة، أم بمنهج نقديّ عربيّ ؟

انطلاقا مما تقدم، فإنّ الحديث عن قراءة سرد الجاحظ «تلزمنا التّثبت والتّأني في اختيار المنهج الملائم والمقاربة المواتيّة، وهذا لا يتأتى إلا داخل النّظام المعرفيّ المعين، سواء أكان هذا خاصا بالتّراث، أم بالنظريّات الغربيّة»[1].والسّؤال المطروح هنا إلى أيّ مدى تجسّدت هذه الرؤيّة عند قرّاء سرد الجاحظ ؟

ثانيا: سرد الجاحظ ولحظة الفهم(*)/الخطاب السردي بين إعادة الإنتاج وإعادة القراءة:

«إن قارئ التراث السردي ينبغي أن تكون عينه على الحاضر؛ أي البحث عن انعاكاسات قراءته في واقعه الثقافي المعاصر»

1-صياغة السرد في ضوء النّموذج الجماليّ الأدبيّ الحديث(علي عبيد) :

في مقاربة بعنوان «في تحليل النص السردي القديم النادرة أنموذجا»[2] صدرت في 2012 نلحظ أنّ الباحث علي عبيد يستخدم النّموذج الجماليّ الأدبيّ الحديث كمعيار أعاد في ضوئه صياغة سرد الجاحظ، يرى الباحث علي عبيد أنّ نادرة «ما دار بين رمضان وشيخ أهوازي» تستوعب جلّ خصائص جنس الخبر التي ضبطها الدارسون

---

(1)- صلاح الدين زرال: الظاهرة الدلالية عند علماء العربية القدامى حتى نهاية القرن الرابع الهجري، منشورات الاختلاف، ط01، 2008، ص 31.

(*)-**فهم**:مصطلح يشير إلى وصف الأثر وتصنيف وحداته الشكلية وتحليل عناصره اللغوية وتعيين خصائصه الداخلية، سمير سعيد حجازي قاموس مصطلحات النقد الأدبي المعاصر، ط1، دار الآفاق العربية، 2001م، ص 31.

(2)- علي عبيد: في تحليل النص السردي القديم النادرة أنموذجا، محلة الراوي، العدد 25، سبتمبر 2012.

المحدثون «فقد كانت بنيته الحدثية بنية بسيطة وشخصيتاه علامتين موظفتين لأداء أدوار محددة، ومقاطعه محتكمة إلى علاقة سببية»[1].

لقد فحص الباحث نادرة «مادار بين رمضان وشيخ أهوازي» بوصفها متوفرة على عناصر القصّة كالشّخصيّات والحوار، والأحداث، والمكان، والزّمان، والتّصوير النّفسيّ للشّخصيّات، والحبكة Intrigue. لذلك فقد حلل هذه النادرة في ضوء المنهج السردي الحديث، مستعينا بنظريات متنوعة؛ نحو نظرية جيرار جنيت (Gerard Genette) في تحليل الخطاب القصصي، ونظريات تودوروف T.Todorov، كما استفاد من منجزات فلاديميربروب، ومن بعض نظرية قريماس.

وهكذا، فقد عكف الباحث على تقسيم مقاربته إلى مستويات ثلاثة؛ تناول في أولها النّص من حيث هو حكاية (Histoire) فتدبر فيه الأعمال والفواعل، وفي ثانيها اهتم به خطابا قصصيا (Discour narratif)، فخاض في الزمن ، وصيغ التمثيل، والصوت السّردي، ونظر في المستوى الثّالث في الدلالة.

استنتج الباحث أن خطاب الجاحظ السردي «اتسم باقتصاد أساليبه، وأما ترتيب أحداثه فكان تعاقبيا»[2] كما استخلص أنّ خطاب الجاحظ فيه تناوب بين السرد والحوار، علاوة على رؤية مصاحبة أضفت عليه مزيدا من الحيوية والإيهام بالواقع ولئن بدا في ظاهره كلاما متواترا مداره على الاتّباع فإنّه في باطنه تخييل وابتداع[3].

وقد أنهى الباحث مقاربته بخاتمة تحمل بين طياتها معياريّة واضحة، يقول: «هكذا نتبين أنّ نص الجاحظ هذا وإن اندرج في نطاق الخبر الأدبيّ الذي راج في القرن الثالث للهجرة وألمّ بخصائصه الفنيّة فإنه انطوى أيضا على جنس محدث آخر هو النادرة نستشف فيه من سمات لعل أبرزها التنصيص على مقام التندر وقاعدتي الاسم واللغة ومراعاة قانون المشاكلة والتوسل بالإيجاز والإضحاك فضلا عن التّهكم والّسخرية. ولعلّ في هذا التعالق/التنازع ما بين الخبر والنادرة ما يعزز القول بعلاقات التفاعل بين

(1)- المرجع نفسه، ص 53.

(2)- المرجع نفسه ، ص ن.

(3)- **ينظر**: المرجع نفسه، ص ن.

الأجناس (Les rapports de genericite) في النصوص الأدبية ولا سيما القديمة منها»[1].

إنّ قراءة الباحث علي عبيد لم تراع الفروق البلاغية النوعية بين القص القديم وآليات القراءة الحديثة، ولم تقم التفاعل المطلوب بين الأفق البلاغي للسرد الجاحظي/القديم والأفق البلاغي السردي الحديث.

وتعضيدا لهذا الطرح يذهب عبد الله إبراهيم إلى أن كثيرا «من المفاهيم الجديدة أقحمت في غير سياقاتها، وفي حالات كثيرة وقع تعسّف ظاهر في تطبيق نماذج تحليلية اشتقت من نصوص أجنبية بالفرنسية أو الإنجليزية على نصوص عربية من دون الانتباه إلى مخاطر التعميم. واستعيرت طرائق جاهزة عُدّت أنظمة تحليلية ثابتة وكلية لا تتغير بتغير النصوص وسياقاتها الثقافية. ومن الطبيعي أن يرتسم في الأفق تكلّف لا يخفى؛ إذ تنطع للنقد أفراد أرادوا إبراز قدرتهم على عرض مفاهيم السردية، وليس توظيفها في تحليل نقدي جديد. وكل هذا جعل تلك الجهود تحوم حول النصوص، ولا تتجرأ على ملامستها. ويمكن تفسير كثير من تلك العثرات على أنها نتاج الانبهار بالجديد، وادعاء الاقتران به، وتبنّي مقولاته، دون استيعابه، وهضمه، ودون تمثل النظام الفكري الحامل له»[2].

وفي ضوء علاقة بعض قرّاء الجاحظ – وفق ما سميناه صياغة السرد الجاحظي في ضوء النّموذج الجماليّ الأدبيّ الحديث – الشائكة بالسردية، انصرف الاهتمام إلى المفاهيم والنماذج التحليلية، وندر أن جرى اهتمام معمق باستكشاف مستويات النصوص الأدبية الجاحظية، فالأكثر وضوحا كان استخدام النصوص لإثبات صدق فرضيات السردية، وليس توظيف معطياتها لاستكشاف خصائص تلك النصوص، إذ قلبت الأدوار، وأصبحت النصوص دليلا على أهمية النظرية وشمولها، وانتهى الأمر إلى أن أصبحت المقولات السردية شبه مقدّسة لدى عدد كبير من ممارسي النقد. وكل نص لا يستجيب للإطار النظري الافتراضي يعد ناقصا وغير مكتمل، ولا يرقى إلى مستوى التحليل، وينبغي إهماله، أو نفيه من قارة السرد، ولهذا شُغل بعض النقاد بتركيب نموذج تحليلي من خلال عرض النماذج التحليلية التي أفرزتها آداب أخرى، فجاءت النصوص العربية

---

(1)– المرجع نفسه، ص 53.

(2)– المرجع نفسه ، ص 30.

على خلفية بعيدة لتضفي شرعية على إمكانات النموذج التحليلي المستعار وكفاءته، وبدل أن تستخدم المقولات دليلا للتعرف على النص، جرى العكس، إذ جيء بالنصوص لتثبت مصداقية الإطار النظري للسردية.

إن علاقة مقلوبة بين السردية والنصوص الأدبية الجاحظية ستفضي لا محالة إلى قلب كل الأهداف التي تتوخاها العملية النقدية، فليس النقد والقول لعبد الله إبراهيم «ممارسة يقصد بها تلفيق نموذج تحليلي من نماذج أنتجتها سياقات ثقافية أخرى، إنما اشتقاق نموذج من سياق ثقافي بعينه دون إهمال العناصر المشتركة بين الآداب الإنسانية الأخرى، ثم الاستعانة به أداة للتحليل، والاستكشاف، والتأويل، وليس تمزيق النصوص لتأكيد كفاءة ذلك النموذج الافتراضي. تلك العلاقة المقلوبة بين السردية والنصوص قادت إلى هوس في التصنيف الذي لا ينتج معرفة نقدية، ولا يتمكن من إضاءة النصوص، ناهيك عن التصميم المسبق لفرض النموذج على نصوص لا يفترض فيها أن تستجيب له إلا بعد تخريبها»[(1)].

1- قراءة السرد من منظور أفق التجنيس (فرج بن رمضان):

لعل إحدى مهمات البلاغة منذ القدم، اضطلاعها بتصنيف الصور والخطابات، فالتصنيف جزء من صميم عمل البلاغي، لأنه يكشف عن مختلف الصور والأساليب والأصناف والأشكال والأنواع التي يتوسل بها الأديب في أعماله. فبلاغة النص الأدبي تعني اللفظة المفردة بقدر ما تعني النوع الأدبي الذي تنتمي إليه. والبلاغي مطالب في مقاربته باستيعاب النص في كونه البلاغي الشامل[(2)].

---

(1)- المرجع نفسه ، ص 31.

(2)- ينظر: أمين الخولي: فن القول، دار الفكر العربي بالقاهرة. وهذا هو المفهوم الرحب للبلاغة، وهو الذي سعى محمد مشبال إلى اكتشافه وتأصيله في القراءات الإجناسية التي نظرت في أدب الجاحظ. (ينظر: كتابه: البلاغة والسرد، جدل التصوير والحجاج في أخبار الجاحظ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة عبد الملك السعدي، تطوان- المغرب، 2010.، وينظر أيضا بحثه الموسوم: التصوير والحجاج نحو فهم تاريخي لبلاغة نثر الجاحظ، مجلّة عالم الفكر،الكويت، العدد 02، أكتوبر – ديسمبر، 2011، المجلّد 40.).

لقد صدر فرج بن رمضان في دراسته للقصص العربي القديم في ضوء نظرية الأجناس عن موقف طائفة من الباحثين العرب رأت أنّ «الأجناس مبحث شائك متشعب، متداخل الأبواب»، بالنظر إلى «تعدد وجهات النظر المتأتي منها أولا وأساسا من تعدد ضروب المعرفة الأدبية ذات الصلة به: النقد، الإنشائية، تاريخ الأدب، الأدب المقارن»[1].

بيد أنّ إقرار فرج بن رمضان بالصعاب التي تواجه تطبيق نظرية الأجناس على الأدب العربي القديم لم يمنعه من الحماسة لهذا الضرب من الدرس بالنظر إلى الفائدة الجلية، في تقدير الباحث، التي يمكن أن تعود على هذا الأدب من محاولة فهمه استنادا إلى مقررات نظريَّة الأجناس، ومن ثم وقر في نفسه أنه أصبح من المهم «التأكيد على القيمة القصوى للجنس الأدبي كمفهوم مركزي في تأسيس المعرفة الأدبيَّة، وكأداة في رصد وفهم الواقع الأدبي بكل قطاعاته وظواهره وقضاياه»[2].

قسم الباحث دراسته إلى قسمين: اختص القسم الأول بإشكاليَّة المقاربة الأجناسيَّة لنصوص الأدب العربيِّ القديم. فيما عني في الثاني بأصول الأجناس القصصيَّة ومكانتها في نظام أجناس الأدب العربي القديم.

يقدم فرج بن رمضان في القسم الثاني من الدراسة مقترحا تصنيفيا تنتظم بمقتضاه أجناس القصص العربيِّ القديم في (مسالك) باصطلاح الباحث، حصرها في ثلاثة، قاصدا من ذلك مختلف المسارات والآليات التي خضعت لها الأجناس القصصيَّة في رحلة تشكلها بما يسلم، في المحصلة، إلى تكوين خطاطة تصنيفيَّة عامة لأجناس القصص.

([1])- فرج بن رمضان: الأدب العربيّ القديم ونظرية الأجناس، دار محمّد علي الحامي، صفاقس، تونس، الطّبعة الأولى، 2001، ص 11. يستأنف فرج بن رمضان في هذه الدراسة ما كان قد بدأه في دراسات سابقة اهتمت بجنس السرد في السياق العربي بالمراجعة والتقويم، صنيعه في دراسة له شهيرة موسومة بـ(محاولة في تحديد وضع القصص في الأدب العربي القديم)، حوليات الجامعة التونسية، ع 32، 1991، ص 241، وهي الدراسة التي رصد فيها (هامشية) القصص في الأدب العربي، فبحث أسبابه وتقصى مظاهره.

([2])- فرج بن رمضان: الأدب العربيّ القديم ونظرية الأجناس، ص 8.

- المسلك الأول: يتصل بـ«أجناس قصصيَّة ناشئة من خطابات غير أدبيَّة»[1]. وقد اختص ابن رمضان هذا المسلك بضبط نشأة أجناس أدبيَّة عبر مختلف عمليات التحويل في بنية الملفوظ، وما يواكبها أو يترتب عليها من انتقال في مقام التلفظ والتداول من مجال الخطابات (اللاأدبيَّة) إلى مجال الأدب. وقد أدرج الباحث ضمن هذا المسلك:

أ- جنس الخبر الأدبي: انحدر إلى مجال الأدب من ميداني الحديث الديني والخبر التاريخي.

ب- جنس الكرامة الصوفيَّة: جاء إلى الأدب بطرائق التحول عن مصادر غير أدبيَّة مثل معجزات الأنبياء والمتحققة نصيا في (السيرة) بالنسبة إلى الرسول (صلَّى الله عليه وسلَّم)، وفي (القرآن) وما اشتق منه وتولد عنه من (تفاسير)، ثم (القصص الديني) الذي يعود إلى تراث الأمم السابقة على الإسلام.

ج- جنس النادرة: تناول ابن رمضان هذا الجنس في صيغته الجاحظية منجزا نصيا ومنظرا لها من خلال كتاب يعده مؤسسا لجنس النادرة في الأدب العربي هو (البخلاء). ويدرج ابن رمضان النادرة ضمن مجال الأخبار، متابعا في ذلك محمد القاضي. وتأسيسا على ذلك قرر الباحث أنه يجري على جنس النادرة، من حيث النشأة والتحول، ما يجري على الخبر، وإن كان الأمر لا يسلم لـ ابن رمضان باليسر الذي يطمئن إليه، فقد سجل تحفظه على هذا الوصل بين النادرة والخبر لما رأى في النادرة من مقومات عديدة تكفي لاعتبارها جنسا قائم الذات.

- المسلك الثاني: حاول فيه ابن رمضان ضبط نشأة بعض الأجناس القصصيَّة في السياق العربي بفعل الترجمة وتأثير الآداب غير العربيَّة، وقد مثل الباحث لهذا المسلك بالحكاية المَثَلِيَّة وأنموذجها (كليلة ودمنة)، الذي عدّه ابن رمضان نصا تأسيسيا لهذا الجنس في الأدب العربي، كما أدرج ضمن هذا المسلك (ألف ليلية وليلة) و(الحكاية العجيبة).

([1])- المرجع نفسه، ص 63.

– المسلك الثالث: اهتم الباحث فيه بتحديد نشأة الأجناس القصصية عبر شتَّى صيغ التفاعل والتحاور بين الأجناس الأدبيَّة العربيَّة عامة، صادرا في ذلك عن تصور يرى أن الأجناس تشتق من الأجناس، وأنه ليس ثمة أصل للأجناس إلا الأجناس(*).

لقد شكلت نشأة الأجناس القصصيَّة وتحولاتها في الأدب العربي القديم (نقطة البحث) في دراسة فرج بن رمضان، الذي أفاد في بحث هذه القضيَّة من تنظيرات نقاد غربيين لامعين مثل تودوروف الذي اقتبس منه فكرة التناسب بين نظام الأجناس والأيديولوجيا السائدة لتفسير نظام الأجناس في الأدب العربي[1]، وميخائيل باختين الذي أخذ عنه عديد آراء وتصورات تخص منشأ الأجناس وتحولاتها[2]، كما أفاد الباحث من المناهج النقديَّة الحديثة من إنشائية وأسلوبيَّة وبنيوية. ولعل نظرية التلقي أن تكون المثال الأظهر على ذلك فقد استلهمها الباحث عند حديثه مثلا عن مقامات القص العربي القديم التي تنوعت عنده إلى: مقام التندر ومقام القص ومقام الحكاية[3]. وهي (مقامات) نظر إليها الناقد في ضوء خصوصيتها الثقافيَّة، حيث راعى تنزلها في سياق ثقافي مخصوص هو المجتمع العربي عامة والوسط المديني خاصة.

إن اختصاص الباحث جنس القصص. – القطاع الهامشي في الأدب العربي – بهذه الدراسة الجادة ليعد إضافة نوعية إلى السرديات العربيَّة، بما جلت من خصوصيَّة

(*)– ويدخل في هذا المسلك:

أ– قصص أصول الأمثال التي أعاد الباحث النظر في تسميتها، فرأى أنها ليست من (الأصول) في شيء وإنما هي، عنده، (فروع) متحدرة من نواة، أو هي نصوص الأمثال.

ب– قصص تنبثق من الشعر على وجه التعليل والتفسير وبالعكس، إذ يمكن للقصص أن تتحول إلى علة أو مصدر يتولد منه الشعر.

ج–الرسالة القصصيَّة: تسمية جامعة يطلقها الباحث على صنف من الرسائل مخصوص، ينبثق في (القصصي) من (الرسائلي)، ويمثل له بـ(رسالة الغفران) للمعري و(التوابع والزوابع) لـ ابن شهيد و(حي بن يقظان) لـ ابن طفيل.

(1)– المرجع نفسه ، ص 52.

(2)– المرجع نفسه، ص 37.

(3)– المرجع نفسه، ص 103 – 106.

السرد العربي القديم، وما سلطت على مناطقه المعتمة من أضواء كاشفة، يهتدي بها ناشئة الباحثين في مسالك وممالك المأثور النثري.

أما الفاحص لجهد فرج بن رمضان في مقاربته لنصوص الجاحظ ، فيجده يجعل من نصوص الجاحظ السّرديّة الهزليّة – على الرّغم من انتمائها إلى مجال الأخبار – تتميّز بمكوّنات تضفي عليها صفة الاستقلاليّة عن جنس الخبر إذ إنّها تعدّ «جنساً قائماً بذاته صالحاً للدّراسة على حدة»[(1)]. لقد حدّد الباحث ثلاثة روابط على الأقلّ تشدّ كتاب البخلاء إلى المدوّنة الخبريّة: رابطة التّسمية، ورابطة السّند، ورابطة القصصيّة.

- رابطة التّسمية: لا يميّز الجاحظ بين مصطلحي: النّادرة والخبر؛ فهما في نظره مفهومان متقاربان من حيث المعنى وخصوصاً حين تردان عنده في صيغة الجمع «النّوادر»، «الأخبار».
- رابطة السّند: لقد لاحظ الباحث أنّ السّند «شائع» في كتاب البخلاء؛ إذ إنّ الجاحظ يسلك فيه طرائق مختلفة. فقد يحيل السّند إلى أشخاص وأعلام مشهورين ومعروفين بأسمائهم، وقد يحيل إلى راوٍ غير معروف أو أنّ الجاحظ تعمّد التّستّر عليه، وقد يلجأ الجاحظ إلى «التّصرف في فنون الإسناد»[(2)].
- رابطة القصصيّة: يرى الباحث أن «القصصيّة» صفة ثابتة في الخبر متغيّرة في النّادرة بحيث تصبح مقوّماً ثانويّاً فيها[(3)].

ويرى أنّ النّادرة والخبر يشتركان في مكوّنين هما: قصر الحجم وبساطة التّركيب، كما أنّهما معاً يعتمدان على السّند والقصصيّة مكوّنين نوعيّين، بيد أنّ النّادرة قد تستغني عن السّند. أمّا ما يميّز النّادرة عن الخبر فهو «الهزليّة» الّتي يفتقر إليها الخبر وتتوافر في النّادرة.

يرى الباحث أنّ النّادرة لا تكون نوعاً أدبيّاً إلاّ بحضور مكوّنين أساسيّين هما: القصصيّة والهزليّة؛ وأمّا الاقتصار على الهزليّة فإنّه غير كافٍ لإقامة النّادرة: «إذا كانت

---

(1)– المرجع نفسه، ص 94.

(2)– المرجع نفسه ، ص 97.

(3)– المرجع نفسه، ص 98. ذلك أنّ مقصد النادرة في النهاية قد يختلف عن مقصد الخير، بين الطرافة/الإضحاك والإفادة.

نادريّة النّادرة تكمن في هزليّتها وقدرتها على إثارة ضحك المتقبّل، فإنّها إذا ما اقتصرت على شرط الهزليّة فقدت أهمّ مقوّماتها إذا أضيفت إلى أجناس أخرى من قبيل: الأحاديث والأخلاط والأشتات والمتلفّظات الشّبيهة بها من قبل هزليّتها لا أكثر»[1].

وعلى هذا الأساس لا يقبل فرج بن رمضان تصنيف مجموعة من نصوص البخلاء الهزليّة في إطار النّادرة لأنّ «النّادريّة» أو «الهزليّة» تتحقّقان في البخلاء فعليّاً من دون اللّجوء إلى القصصيّة. أمّا محمّد الخبو فإنّه ينظر إلى النّادرة باعتبارها نمطاً خطابيّاً وليس نوعاً أدبيّاً، إذ يرى أنّها تشمل كل النّصوص الهزليّة في كتاب «البخلاء» كالقصص، والأقوال المطوّلة في شكل رسالة أو ردّ أو وصيّة، والأقوال المتبادلة من نوع ما جرى بين أبي عثمان والحزامي ومن نوع ما دار بين الجاحظ ومحمّد ابن أبي المؤمل. ومن هذا المنطلق، يظهر – في نظر الباحث – أنّ كل نصوص كتاب «البخلاء» تندرج ضمن النّوادر لتوفّرها على عنصر الهزليّة.

لقد انتهى الباحث فرج بن رمضان إلى الإقرار بأنّ كتاب البخلاء مصنف أدبي يضم أجناسا خطابية مختلفة الملحة الخاطفة، النادرة المكتملة، النادرة التي تتضمن رسالة، الرسالة المستقلة،مقاطع وصفية تصور نمادج هامشية، فقرات في الحديث عن صنوف الأطعمة، كما أشار فرج بن رمضان إلى أن التدخل بين مواد أدبية متنوعة يشكل سمة في تكوين بلاغة الرسالة الأدبية عند الجاحظ.

وبالإجمال تستند مقاربة الباحث، بشكل معلن أو مضمر، إلى خلفية نظرية غربية تستلهم بعض مناهجها، وقد تستقدم أحيانا بعض نتائجها لكنها، وهو ما يحسب لفرج بن رمضان، لم تسقط في القراءة الاستنساخيَّة لمقررات نظرية الأنواع الغربيَّة، بل حاورتها وأفادت من مناهجها ونتائجها، فكان حاصل ذلك، في الأعم الأغلب، قراءة واعية للتراث السردي الجاحظي/العربي والمتحصل، من النظر في قراءة فرج بن رمضان التي محضها صاحبها للمسألة الإجناسية، إقرارها بالجدوى العلميَّة والمنهجيَّة التي تعود على الأدب العربي، «وهو الذي لم يعرف – أي الأدب العربي – نظرية دقيقة لأنواع الخطاب، من البحث في طبيعة أنواعه وفي تاريخها والصلات بينها؛ فمن شأن هذا الضرب من البحث، متى أحكمت مناهجه، أن يقود إلى ضبط خارطة دقيقة تظهر وضع الأنواع في

(1)– المرجع نفسه ، ص 122.

أدب العرب قديما وحديثا، ما أهمل منها فتلاشى، أو عاود الظهور، أو مازال منها مستمرا، مع كشف الأسباب التي حكمت، في الحالين، مسير (ومصير) الأنواع على صعيدي الإنتاج والتقبل. ولا منازعة في أن الباحث الأدبي يتحصل من هذا الصنف من الدرس على فوائد لا تنكر، ليس أقلها المساهمة في قيام (حفريات) قد تقود إلى استكشاف التضاريس الأنواعيَّة في منطقة عربيَّة منسية»[1].

و الحاصل مما سبق بيانه هو المقاربة الأجناسية الحديثة للأدب العربي القديم مرتهنة إلى مدى بعيد فضلا عن المساءلة المستمرة لمفهوم الجنس بجملة من العمليات الأساسية المتصلة بالموضوع. نفسه وفي مقدمتها نقد نظام الأجناس العربية من أجل إبراز صبغته الاختزالية المقترنة بالمركزية الشعرية ومن ثم إبراز عدم مطابقته ولا إجرائيته في توصيف واقع المدونة الأدبية المتعين وإن في الحدود التي باتت محل اتفاق تقريبا مع نهاية القرن العشرين أما إذا وسعنا دائرة النظر بناء على إعادة التفكير في حقيقة العلاقة بين الأدب والعالم والأدب الشعبي وشبه الشعبي في الثقافة العربية عموما، وفي اتجاه يثبت أنها ليست على ما يظن من وضوح ولا من قطيعة خاصة، فهناك سيتبين أنّ المدونة العربية القديمة القابلة للانضواء تحت طائلة الأدبية والقابلة تبعا لذلك للتجنيس أوسع وأشد تنوعا مما توحي به المصطلحات والمفاهيم والحدود المتواضع عليها

2- الخطاب السردي ومقولات البلاغة الجديدة (محمد مشبال):

لعلنا لا نجانب الصواب إذا اعتبرنا أن فحص التراث من منظور الإحراجات المنهاجية التي عرفتها مختلف النظريات الأدبية و الحجاجية الحديثة ، قد شكل ملمحا بارزا في مشهدنا النقدي المعاصر، وكان من نتائج ذلك ظهور محاولات رائدة لا تخفي سعيها إلى بناء بلاغة عامة وجديدة تعنى بدراسة كل أشكال الخطاب الاحتمالي المؤثر في بعديها التخييلي الأدبي والحجاجي المنطقي[*]؛ وتبعا لما تقدم ، نقر ها هنا بوجود

(1)- مصطفى الغرافي: في مسألة النوع الأدبي، دراسة في إجراءات المفهوم وتطبيقاته في الغرب وعند العرب الجاحظ، مجلة عالم الفكر، مجلة دورية محكمة تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت، العدد 1، المجلد 42 يوليو – سبتمبر 2013.، ص 163.

(*)- للوقوف على الخلفيات الابستيمية المؤسسة لهذه الأسئلة **ينظر :** الندوة الموسومة بـ نحو بلاغة رحبة لتحليل الخطاب" قراءة في المشروع العلمي للدكتور محمد مشبال الوطنية التكريمية

طروحات تداولية وحجاجية في النقد العربي المعاصر وبخاصة في المغرب، يتجلى في ما يروج من مطارحات وما يتداول من كتب في الموضوع ، هذا ولا يخفى على أهل النظر أن«التأليف البلاغي في المغرب عرف خلال الربع الأخير من القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة انتعاشا ملحوظا بسبب تعدد الجامعات وما واكبه من إصلاح انبثقت عنه تكوينات جديدة ومجموعات بحث في البلاغة وتحليل الخطاب،هذا إلى جانب انفتاح عدد من الباحثين على الدرس البلاغي في الغرب»(1).

إنه لمن قبيل المجازفة، والمهمة الشاقة الحفر في التّراكم القرائيّ الضّخم الذي قدّمه الباحث محمد مشبال ولهذا سيحاول هذا البحث الوقوف على موقع الجاحظ ضمن دراسات الباحث(*)، وهكذا سنحاول تتبع المتصورات الجوهريّة لقراءة القراءة، بوصف هذه الدراسة

للدكتور محمد مشبال والمنعقدة بتاريخ24 . 25 فبراير 2016 والذي نظمه مختبر الترجمة وتكامل المعارف، كلية الآداب والعلوم الإنسانية–مراكش، **وينظر أيضا:** مجلة البلاغة وتحليل الخطابمجلة فصلية محكمة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

(1)–محمد اليملاحي: أسئلة الفكر البلاغي في المغرب، مقاربة لمشروع محمد العمري، ضمن البلاغة وتحليل الخطاب إعداد وتنسيق: محمد مشبال، منشورات ضفاف، منشورات الاختلاف،ط2014،01، ص241

(*)– لعل أبرز دراسات الباحث: (وهي مرتبة حسب تاريخ صدورها ترتيبا تصاعديا):

- بالنسبة للمقالات:

. سمة التضمين التهكمي في رسالة التربيع والتدوير، مجلة فصول القاهرية، العدد 03، سنة 1994.

. جماليات النمط الواقعي في الأدب، مجلة مواسم، العدد04، 1995.

. البلاغة ومقولة الجنس الأدبي، مجلة فكر ونقد العدد 25، يناير 2000، وقد نُشر هذا المقال أيضا في مجلة عالم الفكر،الكويت، العدد01، يوليو/سبتمبر،2001، المجلد 30.

. التصوير والحجاج نحو فهم تاريخي لبلاغة نثر الجاحظ، مجلّة عالم الفكر،الكويت، العدد 02، أكتوبر – ديسمبر، 2011، المجلّد 40.

. السرد العربي القديم والغرابة المتعقلة، مجلة الراوي، العدد25، سبتمبر2012.

ستشتغل على المتن النّقديّ، وليس على النّص السردي وسنركز بحثنا على الدراسات الآتية:

- بلاغة النادرة 2006
- البلاغة والسرد، جدل التصوير والحجاج في أخبار الجاحظ2010
- السرد الحجاجي في رسائل الجاحظ2013

ولعل تركيز الباحث محمد مشبال على الجاحظ واعتباره نقطة البداية في كثير مما كتبه ينطلق من وعيه بقيمته التاريخية والمعرفية والمنهجية ، فزمن الجاحظ كما يقول عباس ألرحيلة« صادف، ما أطلق عليه، حركة التدوين، (15-250هـ)، إذ انتقلت فيه الثقافة الإسلامية العربية من عنفوانها الشفهي، على ألسنة البلغاء وأهل العلم في المحافل

. السرد الحجاجي في رسائل الجاحظ، ملف العدد: الخطاب السردي وآليات اشتغاله، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، مجلة فصلية محكمة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 2، 2013.

- أما بالنسبة للكتب فهي:

.بلاغة النادرة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء – المغرب، 2006.

. البلاغة والسرد، جدل التصوير والحجاج في أخبار الجاحظ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة عبد الملك السعدي، تطوان- المغرب، 2010.

. مقاربة بلاغية حجاجية لرسالة (فخر السودان على البيضان) ضمن كتاب بلاغة النص التراثي، مقاربات بلاغية حجاجية، إشراف محمد مشبال، دار العين للنشر، ط01، 2013.

أم الترجمات فهي على النحو الآتي:

. طوني موريسون: اللعب في الظلمة والبياض والخيال الأدبي، ترجمة محمد مشبال، الصورة. مجلة النقد الأدبي و البحث الفلسفي، العدد الثالث، شتاء2000.

. م . غلوينسكي: الأجناس الأدبية، ترجمة محمد مشبال، الصورة. مجلة النقد الأدبي والبحث الفلسفي، العدد الرابع، شتاء 2002.

. سيمور شتمان: الحجاج والسرد، ترجمة عبد الواحد التهامي العلمي، مراجعة مشبال. الصورة. مجلة النقد الأدبي والبحث الفلسفي، العدد الخامس، شتاء، 2003 .

إنّ الهدف الأسمى الذي رامه الباحث هو إعادة صياغة البلاغة لتصبح صالحة لمقاربة وتحليل الخطاب بوصفها الأنسب لقراءة المدونة الأدبية القديمة.

والمنتديات والمساجد، إلى تسجيلها في الأوراق، وانطلقت فيها صناعة التأليف، فكان أبو عثمان الجاحظ أحد أعلام التأليف الذين واجهوا تجربة تصنيف الكتب أثناء انطلاقة حضارة الإسلام، وممن وطدوا هذه التجربة ورسخوها في حقل الأدب بشكل خاص. وهي مرحلة تاريخية دخلت فيها اللغة العربية في بلورة هوية إسلامية، وبناء ثقافة إنسانية، فوقعت في لحظتي اختبار وتحدد، بدأت خلالهما تستجمع تاريخها الثقافي، وتتطور لتعبر عن معترك العصر وما يحفل به من تحولات حضارية ضخمة في جوانبها المادية والفكرية »[1].

تكتسي دراسات محمد مشبال حول الجاحظ أهمية بالغة بالنظر إلى موضوعها وما تثيره من قضايا نقدية وتاريخيَّة وفكريَّة وحضاريَّة، ومن هنا فقد تتعدد أوجه النظر فيها، وقد تتنوع زوايا قراءتها، لأنها دراسات فيها من عمق النظر، وفيها من الاجتهادات والنظرات العميقة ما يجعلها جديرة بالتأمل والقراءة الفاحصة، بالإضافة إلى ما فيها من مواقف ومناقشات تثير أنواعا من الخلاف الفكري، ومن هذا المنطلق يمكن القول إن لهذه الدراسات طبيعة خاصة، أو لنقل إن لها وجها ظاهرا وآخر باطنا لعله هو الهدف الَّذي دفع بمحمد مشبال إلى الكتابة والتأليف، وأقصد هنا بالوجه الباطن تلك الأبعاد الجدلية والمناقشات العقلية الهادئة الَّتي أدارها في ثنايا دراساته سواء تلك الَّتي تتعلق بمسألة إمكانية قراءة النص الجاحظي من منظورين تداولي وجمالي ، أو تلك الَّتي ترتبط بمنهجية الجاحظ وأسلوبه في الكتابة، أو غيرها من القضايا الَّتي عالجها في مختلف أبحاثه كقضية الحجاج و الهزل، والواقعية، في سرد الجاحظ.

أ–سؤال التجنيس:

أفصحت مقاربة محمّد مشبال المعنونة بـ«بلاغة النّادرة»[2] عن طموح في الإسهام في تجنيس النّادرة، وقد رأى محمد مشبال في مستهل بحثه أنّ قراءة الباحث أحمد بن محمد

---

(1)–الكتاب وصناعة التأليف عند الجاحظ، الوراقة الوطنية، مراكش، 2004 ، ص 11–12.

(2)– محمّد مشبال: بلاغة النّادرة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء – المغرب، 2006. و قد كرس الباحث هذه القراءة لدراسة الحكي عند الجاحظ، أو «الأديب البارع» كما ينعته، ولا تخلو هذه القراءة من أهمية ما دامت قد حاولت «الإنصات» إلى نصوص الجاحظ، مثلما حاولت الاستناد إلى خلفية ترمي – على حد تعبير صاحبها – إلى «الوعي بخصوصية التفكير الجمالي

أمبيريك الموسومة بـ"صورة بخيل الجاحظ الفنية من خلال خصائص الأسلوب في كتاب البخلاء"[1] طرقت باب البلاغة دون أن تفلح في تفسير الوظائف البلاغية الجمالية للنص الجاحظي، ومن ثمّ فقد قدم الباحث جملة من الاعتراضات على منهج الباحث نجملها في النقط الآتية [2]:

أ- كشف منهج الباحث أزمة الأسلوبية الشعرية عندما تتصدى لتحليل نصوص سردية؛ فقد اعتمد في تحليله الصور الجزئية المجتثة من سياقها النصي، وكأنه قد حصر اهتمامه في تقنين القواعد وصياغة المعايير دونما تفسير للصور أو تواصل مع ما تحتويه النصوص من إمكانات فنية. تجلى ذلك على سبيل المثال في تناوله لأسلوب المقابلة[*]، حيث لم يتجاوز حدود استخلاص الوظائف البلاغية الضيقة ولم يخرج عن نطاق معايير بلاغة الشعر.

ب- لا تنتمي النصوص المعتمدة في التحليل إلى نوع أدبي واحد؛ فمادة التحليل مستقاة تارة من رسائل البخلاء وأقوالهم وتارة أخرى – وإن كانت قليلة – من نوادر الأفعال أو النوادر السردية، وهو ما يفيد أن الباحث غير معني ببلاغة السرد أو

الأدبي العربي الموروث» ص 07. ويتوسل صاحب «بلاغة النادرة» بـ«أدوات تحليلية» نجد في طليعتها «الصورة» و«السمة». وهما مفهومان بارزان في مقاربة محمد مشبال، وفي هذا المنظور يبحث في «بلاغة النادرة» في خطاب الجاحظ المتعدد الأبعاد والأنواع، ويتصور أن النادرة هي الإطار الموحد أو التسمية الأكثر شيوعا والأقوى تمثيلا لهوية حكايات الجاحظ بتنويعاتها وتسمياتها التي أطلقها الجاحظ نفسه على حكيه. ص 11. وفي ضوء الكتاب يستخلص مشبال أن بلاغة النادرة تفيد فناء السرد (بدلا من هيكل الشعر)، والعري (بدلا من البديع)، والفكاهة والسخرية والملاحظة. بيد أنّ الملاحظة التي قد تفرض نفسها هنا هي أن الجاحظ لم يكن يفكر بـ «الصور» و«السمات» فحسب، وإنّما كان يفكر في التاريخ أيضا أو أن التاريخ كان يسند هذه الصور والسمات، فحكي الجاحظ كان محكوما بـ«نسق ثقافي» أو «رؤية ثقافية عميقة».

(1)- أحمد بن محمد أمبيريك: صورة بخيل الجاحظ الفنية من خلال خصائص الأسلوب في كتاب البخلاء، دار الشؤون الثقافية العامة (آفاق عربية) بغداد والدار التونسية للنشر، سنة 1986.

(2)-محمد مشبال: بلاغة النادرة، ص20.

(*)- المقابلة هي الجمع بين أكثر من ضدين، أو الجمع بين معنيين متضادين في الكلام.

بلاغة النادرة، بل غايته البلاغة العامة، أو بلاغة الخطاب، ولأجل ذلك كانت الرسائل والأقوال المادة الأقرب إلى طبيعة منهج الدراسة.

ت- تدل "صورة البخيل الفنية" في نهاية التحليل، على مجموع أفكار البخيل ومبادئه واعتقاداته، إنّها – وفق منظور الباحث – مفهوم عام غير مرتبط بالتكوين الفني للنص[1].

وهكذا انتهى محمد مشبال إلى بيان أن الباحث محمد أمبيرك لم يتخلص من سيطرة موضوع البخل على منهج تحليله، بدل الصورة بمفهومها الجمالي والبلاغي، ولأجل ذلك لم يستغرب محمد مشبال تلك الخلاصة التي انتهي إليها البحث، وهي أنّ الصراع ببين البخلاء والأسخياء يشكل لب الكتاب وجوهر موضوعه[2]، ألا تتناقض هذه الخلاصة الموضوعاتية مع المنهج المعلن عنه في عنوان الكتاب؟

وتأسيسا على هذا الفهم، يذهب الباحث محمد مشبال إلى أنّ النادرة نوع سرديّ ينطوي على سمات ومكوّنات. فالنّادرة – حسب المؤلّف – جنس أدبيّ مخصوص ينزع منزع الطّرافة والفكاهة والضّحك[3]. ويقصد الباحث بالمكوّنات، العناصر الضّروريّة الّتي يقوم عليها جنس النّادرة وهي: الطّرافة، وصورة اللّغة، والعبارة الختاميّة. وتعدّ الطّرافة مكوّناً بلاغيّاً في جنس النّادرة، حيث تعمل مختلف الوسائل السّرديّة على تشكيله؛ فلا وجود لجنس النّادرة من دون هذا المكوّن.

وتعني «صورة اللّغة» اقتران الكلام بصاحبه ومستواه الاجتماعيّ. حيث تعمد النّادرة إلى التّنوّع الأسلوبيّ، عندما تدخل في تكوينها البلاغيّ لغات المتكلّمين. وتنتهي كلّ نادرة من نوادر الجاحظ بـ«عبارة ختاميّة» تعمل على إثارة الضّحك والموقف المتوتر، وتنبني العبارات الختاميّة على المفاجأة والتّلاعب بالألفاظ والمهارة في التّعبير عن الموقف.

---

(1)- **ينظر**:أحمد بن محمد أمبيريك: صورة بخيل الجاحظ الفنية من خلال خصائص الأسلوب في كتاب البخلاء، ص 97.

(2)- المرجع نفسه، ص 117- 118.

(3)- المرجع نفسه، ص 71.

بيد أنّ هذه المكوّنات الّتي تحدّد جنس النّادرة لا بدّ لها من سمات تسندها، إذ لا يقوم بالعناصر الضّروريّة فقط، ولكن أيضاً بالعناصر الثّانويّة الّتي تحضر وتغيب، وهو ما يسمّيه المؤلّف بالسّمات كـ«الحجّة الطّريفة» وهي حجّة تتناقض مع مقتضيات المقام. و«الحيلة» التي تتجسّد في مواقف وأفعال طريفة، و«التّعجيب» الّذي يقوم على جملة من المظاهر، ويستدلّ المؤلّف ببعض النّوادر الّتي تصوّر أعاجيب بخلاء الجاحظ، كنادرة أبي عبد الرّحمن المعجب بأكل الرّؤوس، ونادرة ليلى النّاعطيّة الّتي ترقّع قميصاً لها وتلبسه، حتّى صارت لا تلبس إلاّ الرّقع...، ثمّ نادرة المغيرة بن عبد الله.

ويؤكّد المؤلّف أنّ هذه السّمات الثّلاث (الاحتجاج والحيلة والتّعجيب) لا ينفصل بعضها عن بعض، هذا إلى جانب سمة أخرى من سمات الهزل في أدب الجاحظ عامّة ونوادره خاصّة، وهي ما أسماه بـ«التّضمين التّهكّميّ».

و«التّضمين التّهكّميّ» سمة أسلوبيّة يتضافر في تكوينها مقوّمان بلاغيّان ، يتمثّل المقوّم الأوّل في «التّضمين» والثّاني في «التّهكّم».

وتعدّ «المقابلة» سمة أخرى في النّادرة، وهي تتجلّى في بعض النّوادر في التّقابل بين فخامة الأسلوب وبين تفاهة الموضوع وضآلة قيمته، وتقابل يتمثّل في تجاور محاسن الشّيء ومساوئه، وتقابل السّلامة، والتّقابل بين موقفين أو مشهدين تصويريّين.

يرى الباحث أنّ الجاحظ صارع فكرة عجز اللّغة عن تمثيل الأشياء وأخذ يعتصر ما تختزنه اللّغة من طاقة تصويريّة كفيلة بمضاهاة الرّؤية العيانيّة؛ فالجاحظ كان بارعاً في التّصوير اللّغويّ القائم على تشغيل جميع مظاهر الطّاقة اللّغويّة الّتي يتطلّبها موضوع مخصوص كتصوير الأكول الشّره[1].

فهذه الشواهد هي خلاصة تصور الباحث الّذي يبدو أنّه يوسّع البلاغة لتعانق رحابة الأعمال الأدبيّة بشتّى أشكالها وأنواعها وأنماطها. هذا الطّموح العلميّ إلى تأصيل البلاغة الّذي عبّر عنه في كتاباته الأخرى، هو ما كانت ترومه الاجتهادات البلاغيّة العربيّة الحديثة مع أمين الخولي الّذي لا يفتأ يستلهمه الباحث في أكثر من مناسبة.

(1)- المرجع نفسه ، ص ن.

أ-البلاغة والسرد، جدل التصوير والحجاج في أخبار الجاحظ:

«بقدر ما ينتقل نص ما من الوظيفة التعليمية إلى الوظيفة الجمالية، فإنه يتوخى تسليم المبادرة التأويلية للقارئ. إن حاجة النص إلى من يساعده على العمل حاجة ضرورية.»

أومبرتو إيكو

Lector in Fabula, p. 64

توقف الباحث محمد مشبال في قراءة أخرى موسومة «البلاغة والسرد، جدل التصوير والحجاج في أخبار الجاحظ»، عند الكتابات التي زاوجت في مقاربتها لآثار الجاحظ بين البعدين التّخييليّ والتّداوليّ وعمل على تجلية هذا الملمح فيها، معيدا صياغة الإشكال: هل يتسع نثر الجاحظ للوظيفتين التّخييليّة والتّداوليّة؟، ومن ثمّة فقد سعى مشبال إلى إعادة بناء مفهوم بلاغة نثر الجاحظ تاريخيّا؛ أي على نحو ما شكّلها وعيّ القرّاء الذين تعاقبوا على قراءة الجاحظ، والحكم على كتبه، ونثره منذ القرن الثالث الهجريّ حتى اليوم.

ينطلق محمد مشبال من طرح مفاده أن النّظر في النصوص القديمة يقتضي تحققّ نمط من الوعي القرائيّ النّقدي (La conscience Lisante critique) ؛ متسم بتعدد واجهاته، وتنوع استراتيجيّاته حتى يتمكن من الانتشار في أكثر من اتجاه معرفيّ ويقدر على مواجهة الأسئلة المخصوصة التي يفرزها تراثنا القديم: ومن ثم يطرح الباحث مجموعة من الأسئلة: ما هي طبيعة المعالجة التي يمكن أن نرومها؟ هل نحلّل ذلك النّص، أم نشرحه، أم نفسره، أم نؤوّله أم نقاربه؟ هل نتعامل معه مثلما نتعامل مع نصوصنا المعاصرة؟ ثمّ بأيّ أداة أو رؤية نفعل ذلك: بواسطة وسيلة عربيّة معاصرة أم بالاستفادة من الملاحظات الجماليّة والالتفاتات النّقديّة القديمة المبثوثة: نلتقطها ثمّ نستثمرها استثمارا حداثيّا ؟ هل نقارب ذلك النّص في ضوء مفاهيم نظريّات التّلقي والأجناس الأدبيّة، والبلاغيّة، والأسلوبيّة الغربيّة، أم بمنهج نقديّ عربيّ ؟

تنهض أطروحةُ محمد مشبال في هذا الكتاب على خطةٍ منهجيةٍ مُحكمةٍ تتضحُ معالمها في التأطير، وتوزيع الفصول والمفاهيم؛ لقد اعتمد الباحث على اجتهادات ياكبسون خاصة "الوظيفة المهيمنة"، وتصورات موكاروفسكي Mokarofski حول "تنافس الوظائف" مداخل لتسويغ أطروحته المتجهة إلى تقرير الجدل، مبدأ بين الحجاج

والتصوير في أخبار الجاحظ، وقد استقام للباحث استنادا إلى أطروحة موكاروفسكي حول الخاصية المزدوجة للعمل الفني باعتباره علامة مستقلة وتوصيلية في نفس الآن أن يعُد أخبار الجاحظ مزاوجة بين الوظيفتين: الحجاجية والتصويرية(*).

إن الباحث محمد مشبال لا ينطلق من مصادرة قبلية جاهزة يسعى بمقتضاها إلى إبراز ما يتوفر في نصوص الجاحظ من عناصر الحجاج والتخييل ، بل يبني دراسته مركزا على إنطاق الخطاب السردي الجاحظي من داخله واستجلاء آلية إنتاجه المعرفة العقلية والتصويرية في آن؛ لقد بين فحص الباحث أن أخبار الجاحظ تعمل على تثبيت العقيدة، وتقديم المعرفة، وتهذيب الأخلاق، وإمتاع القارئ؛ فالحيوان في كتاب الجاحظ "الحيوان" سمة بلاغية تدل على خالق ومخلوق، أي ما يطلق عليه الجاحظ النصبة، أو بالحالة الدالة.

(*)- يتنزّلطرح الباحث في سياق عودة البلاغة إلى مجال الدراسات والنقد الأدبيين، وهي العودة المظفرة التي دشنهابيرلمان، ورولان بارت، وبول ريكور، وأوليفي روبول، وشارل مايير في مجال البلاغة العامة، وستيفان أولمان، وبيرسي لوبوك، وواين بوت في مجال بلاغة السرد، وبهذا بحثت دراسة مشبال واهتمت **بالعلاقة بين السرد والحجاج مستندة في ذلك إلى التمثيل الحكائي وأنواع الحجج المرتبطة بالحياة الثقافية والاجتماعية**، والحال هذه فقد بدا لنا أدب الجاحظ – حسب المنظور الحجاجي لمشبال – أدبا عقليا بامتياز يهتم بالحجة، ويعلي من شأنها، ويأخذ في حسبانه مواقف الخصوم، وتوجهاتهم. كما بدا لنا النص النثري الجاحظي نصا ترسليا، يسّخر جملة من الطاقات الإقناعية لتثبيت الموقف، وإحداث التغيير في الواقع، من دون أن تعوزه الآليات اللغوية، والفكرية الكفيلة بتحقيق مقاصده. وإجمالا فقد سعى الباحث في دراسة أخبار الجاحظ، إلى المزاوجة بين التفكير النظري في أحد الأجناس الأدبية السردية القديمة؛ وذلك بوصف مكوناته الثابتة، وسماته المتغيرة من جهة، وبين تأويل نصوصه المفردة، والكشف عن سماتها المخصوصة، ودلالاتها وأبعادها المتميزة من جهة ثانية. ولعلّ في هذه المزاوجة ما يحقق التكامل بين مختلف وجوه الدراسة الأدبية، ويضعها على الطريق الصحيح.

ب-حجاجية الرسائل بين المكون الخطابي والسياقي:

يقدر البحث أنّ اختيار الباحث محمد مشبال للرسائل بالذّات (تخصيصاً) يعودُ إلى ما في مقام التّرسل من تعزيز لحجاجيّة الخطاب مطلقا، ومن تعزيز لحجاجيّة مكتوبات الجاحظ تحديداً. (*)

لقد نظرت مقاربة الباحث إلى رسائل الجاحظ على أساس أنّها أنسب المدوّنات لتطبيق نظريّة الحجاج أو البلاغة الجديدة على اعتبار أن مكتوبات الجاحظ خطابات لرجل «يحمل مشروعاً في البلاغة (نظريّة البيان) وفي المعتقد (الاعتزال) وفي التّواصل (علم الكلام) وفي الكتابة (تنفيذ هذا المشروع بأبعاده)؛ »(1). ومن هنا يتجلّى مقصد الباحث في تحليل الرّسائل ذات الطّابع الحجاجيّ وبيان مقاصدها،

انطلق الباحث محمد مشبال في بحث موسوم بـ"السرد الحجاجي في رسائل الجاحظ" من اعتبار أن رسائل الجاحظ تحمل تداخلا بين السرد والحجاج؛ فالسرد بوصفه مجموعة من الأخبار يشكل في تقدير الباحث «إحدى التِّقنيات الحجاجيَّة التي اعتمدها الجاحظ في بناء بلاغة رسائله، فالجاحظ لجأ في عديد من هذه النّصوص إلى سرد وقائع وأفعال ليُحاجج بها دَعَاوَاه ويُثْبِتَ بها صدق أحكامه. بيد أننا لا نقصد هنا البنية الهيكليَّة أو الحبكة التي يمكن تجريدها من الأخبار المسرودة فقط. ولكن المقصود أيضاً البنية

(*)- يقدّر البحث للباحث حسن تبصّره بالتفاته إلى الحدود الفاصلة بين مقامات الرسائل، فهي دقيقة جدّاً بسبب التّداخل الشّديد بين هذه المقامات في مكتوبات المجتمع الإسلامي آنذاك، وهو ما وقف عليه الباحث محمّد العمري في كتابه بلاغة الخطاب الإقناعي، إذ يصعب التّفريق «بين ما هو سياسي وما هو ديني واجتماعي لطبيعة الإسلام الّذي لا يفرّق بين الدّين والدّولة، ثمّ إنّ العلاقات الاجتماعيّة هي في غالب الأحيان علاقات دينيّة، وقد أدّى هذا إلى الخلط حين تكون المناسبة من طبيعةٍ، والمحتوى من طبيعة مخالفة، فكثير من الخطب والرّسائل الّتي دُعيت اجتماعية أو إخوانيّة، يمكن اعتبارها دينيّة وعظيّة وتعليميّة»، محمد العمري، بلاغة الخطاب الإقناعي، مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربيّة، الخطابة في القرن الأوّل نموذجا، أفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، ط02، 2002، ص 40.

(1)- علي محمّد علي سليمان: كتابة الجاحظ في ضوء نظريّات الحجاج، رسائله نموذجاً، المؤسّسة العربيّة للدراسات والنّشر، ط1، 2010. ص 14.

الخطابيَّة اللُّغويَّة التي تتشكل بواسطتها الحبكة السرديّة داخل نصّ الرسالة. وبناء عليه، فإنَّ حجاجيَّة السرد لا تؤُول دائماً إلى هذه البنية السرديَّة الهيكليَّة المتمثِّلة في تتابع الوقائع وتَحَوُّلِها فقط، بل تَؤُولُ أيضاً إلى البنية الخطابيَّة المتمثِّلة في جملة من الصِّيغ اللُّغويَّة والصُّور الأسلوبيَّة والتِّقنيات الحجاجيَّة التي تمتزج بالسَّرد، وتُؤلِّفُ حِجاجِيَّتَه»[1].

ولعل استبطان الباحث لذلك الاختلاف في تَشكُّلات السرد الحجاجي بين رسالة «مناقب الترك»[*] ورسالة «القيان»[**] إنما يرتد إلى اختلاف مقامَيْهِما الخطابيين أو سِياقَيْها التواصلِيَّيْنِ؛ فرسالة «مناقب الترك» كما بينه الباحث تقوم على خطاب مَدْحي وبناء صورة نموذجيَّة لِلْجُنْدِ التُّرْك، بينما تقوم رسالة «القيان» على خطاب يُنازِع خطاباً آخر سعياً إلى تقويضه.

هذان السياقان المختلفان في تقدير الباحث هما «اللَّذان يفسران سبب اعتماد السرد البنيَة الخطابيَّة اللُّغويَّة بدرجة كبيرة في توليد حِجاجيَّته في الرسالة الأولى، بينما اعتمد في الرسالة الثانية علاقته بالمقام أساساً. فسياق المدح يقتضي من المُتَلَفِّظِ سَرْدَ مناقب الممدوح والإسهاب في وصف خصاله واستثمار الصيغ اللُّغويَّة لتشكيل صورة نموذجيَّة عنه في ذهن المتلقِّي، أمّا السياق الحجاجي الجَدَلِي فيقتضي تقديم الحجج لإثبات صدق

---

(1)- محمد مشبال: السرد الحجاجي في رسائل الجاحظ، ملف العدد: الخطاب السردي وآليات اشتغاله، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، مجلة فصلية محكمة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 2، 2013.، ص 85-86.

(*)- يتجاوز السرد في تشكيل حجاجِيَّته في هذه الرسالة، الاعتماد على ارتباطه بالمقام التَّلفظيّ الذي ورد فيه، إلى اعتماد بنية خطابية مُوَلِدَة للحجاج، من قبيل الوصف وما يتعلَّق به من صيغ المقارنة ووجوه أسلوبيَّة ومواضع قيِّمة مشتركة.

(**)- اتَّجه السرد بالأساس في هذه الرسالة إلى تشكيل حجاجيَّته معتمداً صلته بالمقام التّلفظيّ أساسا؛ فالأخبار الواردة في هذه الرسالة لا تمثِّل تشكلات خِطابية حجاجيَّة بذاتها. من هذا اعتمادها، في توليد معانيها البلاغية، على السياق الذي ترد فيه؛ أي إنَّنا ينبغي أن ننظر إليها بوصفها جزءاً في علاقة حجاجيَّة يصوغها النَّصُّ.

الدَّعوى ودحض الدَّعوى المناقضة، ومن هنا كان تقديم الوقائع والأفعال بواسطة الأخبار المرويَّة من أدوات الإقناع»[1].

وهكذا، نصل مع محمد مشبال إلى أن تحليل تقنية السرد الحجاجي ينبغي أن يراعي الإطار النوعي الذي تشكّلت في سياقه. إنَّها تكتسب خصوصيَّتها من نوع الخطاب الذي تندرج فيه.

– تمظهرات الحجاج في رسالة «مناقب الترك»:

اقتصر تحليل الباحث محمد مشبال للخطاب الاحتفالي في رسالة «مناقب الترك» على النظر في مجموعة من الأخبار التي ضَمَّنَها الجاحظ نسيج نصِّه، وهي أخبار تستمد حجاجيَّتها من تقديمها للوقائع التي تُثْبِتُ صورة الأتراك الحربيَّة، ومن بنائها على مواضع قِيميَّة مُتَّفَقٍ عليها في العصر، كما تستمدها من القيمة التي يحظى بها السارد المُتَلَفِّظُ بالخبر عند المتلقِّي، ومن نسيجها الخِطابيّ اللُّغويّ.

ينطلق الباحث من طرح مفاده أنَّ انتماء رسالة «مناقب الترك» إلى الخطاب الاحتفالي لا ينفي عنها الطّاقة الحجاجيَّة التي تَجَلَّتْ في استخدام عدَّة تقنيات حِجاجيَّة في بناء الخطاب المدحي، وصياغة صورة الأتراك من قبيل سرد مناقبهم ووصف فروسيَّتهم وقوَّتهم القتالية وما يتصل بهما من خصال ميَّزتهم عن غيرهم من الأقوام.

وقف الباحث محمد مشبال على نص من رسالة «مناقب الترك»، مفاده أنَّ رسول المأمون قال لـ«رجال المعدودين المتقدمين في العلم بالحرب [من أصحاب التجارب والمِراس، وطول المعالجة والمعاناة] في صناعات الحرب»: «ليكتب كلُّ رجل منكم دعواه وحجَّته، ولْيَقُلْ أيُّما أحبُّ إلى [كلِّ] قائد منكم إذا كان في عُدَّته من صَحْبه وثِقاته: أن يلقى مائة تركي أو مائة خارجي؟»[2]. وقد أجاب القوم جميعاً بتفضيل ملاقاة مائة تُركي، إلاَّ حُميد بن عبد الحميد الذي خالفهم الرأي مُفَضِّلا ملاقاة مائة خارجي، مُقَدِّماً مجموعة من الحجج التي يدعم بها حكمه.

ترتكز قراءة مشبال للنص السابق على اعتبار أنه يقوم على إطار سردي تتخلَّله جملة من الأقوال القائمة على الأوصاف؛ فإجابة حُميد بن عبد الحميد في نظر مشبال

---

(1)– محمد مشبال: السرد الحجاجي في رسائل الجاحظ، ص 86.

(2)– الجاحظ: رسائل الجاحظ، ج1 تحقيق: عبد السلام هارون ص 86. ص 30.

تصبح «خطاباً حجاجيا تنسجه مجموعة من الأقوال والأوصاف التي شكّلت معظم مساحة متن الخبر. وحجاجيَّة هذا الخطاب تؤول إلى أنَّه إجابةٌ عن سؤال يحتمل اختلافاً في الرأيِ والحكم، مما يوجب في هذا السياق تقديم المُجيبِ الحُجَجَ الكفيلة بتدعيم وجهة نظره أو دعواه. فبنية هذا الخبر قائمة على السؤال والجواب، بخلاف عَديدٍ من الأخبار التي يوردها الجاحظ بوصفها إجابات عن أسئلة مُضْمَرَةٍ تُستفاد من السياق. وهذا من شأنه أن يفسر نزوعه إلى تشكيل حِجاجيَّته بمعزل عن علاقته بسياقه التَّلفُّظيّ. ومثل هذا الضرب من الأخبار تتراجع فيه السَّرديَّة التي تنحصر في الاستهلال والاختتام، مما يفسح المجال لتنامي خطاب وصْفِيٍّ حجاجيّ داخل إطارها السرديّ»(1).

يشتمل النص السابق فيما يرى مشبال بلاغةً لقيم وخصال حربيَّة مُفَضَّلة عند المتلقِّي العربيِّ، وقد عدَّد النَّصُّ هذه الخصال التي اتَّسم بها التركي(*)، لاستحسان صورته وترسيخ قيمها في الأذهان، كما أوّل محمد مشبال النص إلى القيمة التي يحظى بها حُميد بن عبد الحميد في الموضوع الذي يدلي فيه برأيه؛ «فهو يمتلك خبرة في الميدان الحربيِّ، كما أنَّه مُنَزَّه عن الانحياز إلى أحد طرفيْ المفاضلة»(2). وهي القيمة التي أَقَرَّ بها المأمون في نهاية الخبر: «ليست بالترك حاجة إلى حكْمِ حاكِمٍ بعد حُميد، فإنَّ حُميداً

---

(1)- محمد مشبال: السرد الحجاجي في رسائل الجاحظ، ص 86-87.

(*)- من هذه الحجج التي قدمها حُميد بن عبد الحميد: «صدق الشِّدَّة عن أول وَهلة، وهي الدفعة الَّتي يبلغون بها ما أرادوا، وينالون الذي أمَّلوا» و«الصبر على الخبب وعلى مواصلة السفر، وعلى طول السُّرى وقطع البلاد» كذلك: التركي ليس يحوج إلى أن يفوت؛ لأنَّه لا يُطلب ولا يُرام. ومن يروم ما لا يُطمع فيه؟». أضف إلى ذلك اعتماد التركي في القتال على قوَّته الذاتية دون الحاجة إلى دوافع وعلل خارجية من قبيل الغيرة أو الغضب أو التدين الَّتي تضطر غيره من المقاتلين. كما أن المقاتل التركي فارس وصاحب خيل. عطفا على تَسانُد المقاتلين الأتراك في الرياسة لإحْكام أمرهم وَقِلَّة الاختلاف بينهم وابتعادهم عن التَّفاخر. **ينظر**: رسائل الجاحظ، ج1، ص 41-55.

(2)- محمد مشبال: السرد الحجاجي في رسائل الجاحظ، ص 88.

قد مارس الفريقين، وحميد خُرساني وحميد عربي، فليس للتُّهمة إليه طريق»[1]. ولعل هذه القيمة أن تنتقل إلى خطابه وتزيد في تصديقه عند المتلقِّي.

ويمكننا أن نجمل حجاجية نص مناقب الترك كما بينه مشبال في النقط الآتية:

-الوصف الملتبس بأشكال المقارنة التفسيرية/ التقييميَّة وبعض الصور الأسلوبيَّة[*]

- السرد والابتعاد عن الموضوعيَّة

- السرد وبلاغة التقابل

- إثارة مشاعر الاستخفاف عند المتلقي

لقد أظهر فحص الباحث محمد مشبال لأخبار في رسالة «مناقب الترك» نزوع السرد فيها بالأساس إلى تشكيل حجاجيَّته معتمداً البنية الخطابيَّة اللُّغوية والبلاغيَّة والأسلوبيَّة. وهذا لا يعني أنَّ النصوص السردية في هذه الرسالة تستقل بنفسها عن المقام التَّلفُّظيِّ الذي وردت فيه، ولكنها إذا ما قورنت بعديد من الأخبار التي وردت في رسالة «القيان» تمثيلا، فإنَّنا سنلاحظ أنّ معظم الأخبار التي وردت في هذه الرسالة لا تملك تشكيل غرضها الحجاجي خارج مقامها التَّلفُّظيِّ بوصفها لحظة في متتالية حجاجية أو شواهد سرديَّة على حقائق النَّصِّ أو دعواه»[2].

- تمظهرات الحجاج في «رسالة القيان»:

يقوم النص في رسالة القيان حسب محمد مشبال على إثبات دعوى ضد دعوى مخالفة؛ أي يبيح النظر إلى النساء ومحادثتهن في مناقضة صريحة لموقف وخطاب آخر

---

(1)- الجاحظ: رسائل الجاحظ،، مكتبة الخانجي بمصر، 1964-1965.ج1/ ص 56.

(*)- كان على المدافع عن أفضليَّة الأتراك في القتال الحربيّ حسب مشبال أن يُقَدِّم الحجج الَّتي يُثبت بها دعواه، وقد كانت المقارنة أهمَّ تقنية تَوَسَّل بها في استراتيجيَّته الحجاجيَّة، حيث تَوَخَّى منها تقييم الترك وإبراز أفضليتهم وتقديم الأسباب المفسرة لهذا الأفضليَّة؛ أي إنَّ كلَّ أشكال المقارنة الَّتي استخدمها المتكلِّم المُحاجج وردت في سياق الإجابة عن سؤال: لماذا يَفضُل الأتراك الخوارج في جملة من الخصال الحربيَّة؟ فالمقارنة هنا تَنْدَغِمُ في نسيج الحجاج بالأسباب. إنَّها مقارنة تفسيريَّة تتخذ عدَّة أشكال. فقد تَرد تارة بصيغة التفضيل نحو «أحمدُ أثراً، وأجمعُ أمراً، وأحكم شأناً»... **ينظر**:محمد مشبال: السرد الحجاجي في رسائل الجاحظ، ص 89.

(2)- محمد مشبال: السرد الحجاجي في رسائل الجاحظ، ص 93.

يحرِّم ذلك. هذا الموقف التواصلي اقتضى سرد مجموعة من الأخبار المؤيِّدة للدعوى. إنَّها بمنزلة الشواهد التي تُثْبِتُ صحة القضيَّة، لكنها لا تحمل في ذاتها بالضرورة خطابا حجاجيا؛ فقد لا يكشف النظر في بنيتها الخطابية عن أي غرض حجاجي، وإنما تستمد وظيفتها الإقناعيَّة من كونها تقنية من تقنيات خطاب يحاور خطابا آخر ويسعى إلى نقضه. وهي لا تكتسب معناها إلاَّ في هذا السيَّاق الحواري(1).

اعتمد الخطاب الحجاجي في رسالة القيان كما وضحته مقاربة مشبال بالأساس على استدعاء شواهد سرديَّة تتضمَّن وقائع وشخصيات وحوارات تُثْبِتُ صحة الدعوى (إباحة النظر إلى النساء) وصدق الحقائق المقدَّمة. مرتكزا في كل ذلك على على خطاب حجاجي حواري تفرض قواعده الإثبات والإقناع بتقديم حجج ملموسة(*).

نحسّ مع الباحث محمد مشبال في مستوى عميق من المحاورة أنّ حجاجية السرد الجاحظي تبني تارة باعتماد بنية خطابيَّة لا يمكن التغافل عنها، وتارة بالنزوع إلى بناء هذه الحجاجيَّة معتمداً علاقته بالسياق الذي يندرج فيه من دون الاتكاء على البنية الخطابية للخبر. (*)

---

(1)- __ينظر:__ المرجع نفسه، ص 93. وللوقوف على مبدأ الحوارية بوصفه مرتكزا حجاجيا __ينظر:__ حنان المدراعي: المكون الحجاجي في الخبر ضمن كتاب بلاغة النص التراثي، مقاربات بلاغية حجاجية، إشراف محمد مشبال، دار العين للنشر، ط01، 2013. الحوار حسب الباحث قادر على توليد المعرفة عبر محطات يؤدي تلاقحها إلى عملية بناء تكوينية، تبحث عن التلاحم والتناسق بين أجزاء الخبر حتى يظهر نسيجا منسجما ويؤثر في المتلقي بأبعاده الإقناعية المعتمدة على التشويق هدفا لها.

(*)- بمعنى أن حجاجية هذه الرسالة لا ترتبط ببنيتها الخطابية الأسلوبية ولا ترتبط ببنيتها الداخلية بقدر ما ترتبط بسياقها التلفظي؛ أي بجملة النصوص المتوالية والتي شكلت في مجملها شواهد وبنية حوارية على دعوى السارد الأصلي.

1- (*)- وفي مقاربة أخرى للباحث محمد مشبال معنونة بـ"**بلاغة رسالة المفاخرة مقاربة بلاغية حجاجية لرسالة "فخر السودان على البيضان"**/ بلاغة النص التراثي، مقاربات بلاغية حجاجية، إشراف محمد مشبال، دار العين للنشر، ط01، 2013.) " نلحظ أن حوارية النص (باختين، الماركسية وفلسفة اللغة) شكلت مبدأ آخر من مبادئ التحليل البلاغي لنصوص الجاحظ، ولقد سعى تحليل هذه الرسالة: "إلى القبض على الاستراتيجية الحجاجية التي انتهجها

عطفا على المرتكزات الحجاجية التي ذكرها مشبال؛ فإن الكثير من أخبار الجاحظ كما وضحته مقاربة حنان المدراعي[**]تستمد حجاجيتها من الاختصار والاقتصاد في السرد، بحيث لا تعدو أن تكون سؤالا وجوابا حول حدث معين وإخبارا بواقعة في أسلوب مختصر. وغالبا ما ترتبط هذه الأخبار الموجزة بقضايا نقدية أو أدبية، في قالب ينحو إلى البساطة.

وتبعا لهذا، تحيل مقاربة الباحث إلى أن الجاحظ استثمر سياسة القول أو قل استراتيجيّة الحجاج في ترسّله بل في جلّ مكتوباته في معالجة القضايا وتقليبها على وجوهها المحتملة، وفحصها سلباً وإيجابا لتتّضح للمتلقّي في صورتين متدافعتين تكشف عن قدرة فائقة في إدارة القول وتوجيه ملفوظاته الوجهة التي تخدم مقاصده ومبادئه.وهكذا، فإن بروز المعيار الحجاجي في تلقي آثار الجاحظ، وإن كان استجابة للأفق البلاغي الذي شكلته هذه الآثار وكشفت عنه القراءات المعاصرة لها، إلا أن إعادة الكشف عنه في الوقت الحاضر لم يكن ليتحقق فيما يقول مشبال «لولا ترسخ هذا المعيار في الثقافة النقدية الحديثة، وتشكيله لأفق توقع فئة عريضة من القراء تشبعوا بمفهومات البلاغة الجديدة ونظريات النص الحديثة وتحليل الخطاب»[1].

وإجمالا لا يتصفح متصفح كتب الباحث محمد مشبال إلا ويدرك التّجربة النّقديّة التي تثوي وراء التّصنيف، و بشيء من التّأمل والتّروّي يدرك كل مهموم بإعادة قراءة التّراث السردي أنّ طرائق المعالجة التي توسل بها الباحث تقع في صميم الهاجس

النص في كليته، وهي استراتيجية اعتمدت الحجاج بذكر أفراد يتمتعون بصفات نافذة من شأنها أن تعلي من قدر السود بوصفهم الفئة العرقية التي ينتمون إليها، على نحو ما اعتمدت الاحتجاج لهم بالقياس المضمر باعتماد ملفوظات وصفية سردية تعلي من قيمة لون السواد. وقد كشفت هذه الاستراتيجية الحجاجية استناد النص إلى مخزون ثقافي غني من النصوص الأدبية والدينية، وأسماء الأعلام وأسماء البلدان، وهي سمة من سمات النص الأدبي عند الجاحظ..." ص 116.

(**)– للوقوف على الخلفيات الابستيمية المتوغلة في نواميس الجهاز المفهومي والإجرائي لحجية الخبر. **ينظر**: حنان المدراعي: المكون الحجاجي في الخبر، 168–169.

(1)– محمد مشبال: التصوير والحجاج نحو فهم تاريخي لبلاغة نثر الجاحظ، ص 159.

التّجديديّ، سواء أجنح الخطاب إلى الإعلان عن الجدّة أم تلطف بها واقتصد فيها؛ فقراءة الباحث للنّصوص السردية كما وقفنا عليه جاءت في ظاهرها خالصة لمقولات البلاغة الجديدة، وفي حقيقتها مشروع قراءة تفتح على إمكانات متعددّة في البحث، وتوحي بمسالك في التّناول تختلف عمّا سُلك، وتطرح من الأسئلة أكثر مما تقدم من الإجابات.

والذي تأكد لنا في كل هذا هو ائتلاف الجهاز المعرفيّ للباحث بتصورات مستحدثة سلك بها قنوات أدائيّة متميزة نوعيّا، فمشبال كما مرّ بنا حاور السرد القديم بمجهر المقولات المبتكرة ثم عبّر عن حصيلة الاستكشاف بواسطة خطاب إبلاغيّ مستحدث، وهكذا تجنب الإسقاط، معتدا بالاستنطاق، وكان هاجسه في كلّ هذا هو استنباط علاقات من النصوص السردية تخفى على الحسّ الظّاهر، واشتقاق قرائن تتوارى ثاوية وراء ملفوظ نصوصه، فمشبال إذن لم يتقيّد بشبكة الدّوال على حساب نسيج المدلولات، ولم يرهن مطارحته بمنظار المعنى على حساب ضفير الأشكال، بل إنّ مقاربته كان همّها الأوكد أن تعثر على نمط من انسجام خطابات السرد تخرجها على هيئة تشكيل صوريّ.

خاتمـة:

إنّ ما ينبغي أن نبقى على ذُكْرٍ منه هو أنّ النماذج القرائية للنصوص السردية الجاحظية التي وقفنا عليها تؤشر على المدار الذي ينتقل فيه التراث من الإطلاق إلى النسبية، ومن المادة الجاهزة والمكتملة إلى المدى المفتوح، في تصور القراءة التي تدرك أنّ الوعي بالتراث هو جزء من الوعي بالواقع المعيش، وأنّ الجديد والنهضوي، مطلقا، هو مبني لا يكتمل دون القراءة التي تعيد إنتاج التراث لتتجدد به ويتجدد بها في الوقت نفسه، أن تقرأ يعني أن تفهم، والفهم هو منح المقروء معنى ما، معنى نصوص الجاحظ عموما هو بصر يقتدر به على الرؤية، هو حياة يعيدها القارئ بها إلى المنظومة الوجودية؛ القراءة – من ثمّ – ليست تأشيرا على النص بقدر ما هي تأشير على القارئ، ولأنّ القارئ وعي ومنهج، فإنّ التراث المقروء مثلما هو القارئ، والماضي مثلما هو الحاضر، يخضعان، في القراءة، لبنيات معرفية أو أيديولوجية أعم وأشمل من جزئية أحدهما في المدى النظري المجرد. السؤال – إذن – عن القراءة الصائبة للمقولات النقدية في التراث، هو الوجه الآخر للسؤال عن القصدية، أي مقصود القائل ومراده فيها. هكذا يغدو سؤالا

غير مناسب، إن لم نقل إنّه خاطئ، لأنه يحيل المقولة النقدية إلى الجزئي، ولأنه يسأل عما لا يمكن البرهنة عليه، فضلا على أنّ تعليق القراءة بالصواب يعني تهميش دور القارئ والقراءة، لأن الصواب اكتمال وانغلاق به يموت التراث ولا يحيا، ويتقادم ولا يتجدد.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أمين الخولي: فن القول، دار الفكر العربي بالقاهرة.
2. أحمد بن محمد أمبيريك: صورة بخيل الجاحظ الفنية من خلال خصائص الأسلوب في كتاب البخلاء، دار الشؤون الثقافية العامة (آفاق عربية) بغداد والدار التونسية للنشر، سنة 1986.
3. جميل صليبا: المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ج1
4. الجراري، عباس: خطاب المنهج، منشورات السفير، ط1، 1990
5. الجاحظ: رسائل الجاحظ، ، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي بمصر، 1964-1965.ج1
6. حنان المدراعي: المكون الحجاجي في الخبر ضمن كتاب بلاغة النص التراثي، مقاربات بلاغية حجاجية، إشراف محمد مشبال، دار العين للنشر، ط01، 2013.
7. فرج بن رمضان: الأدب العربيّ القديم ونظرية الأجناس، دار محمّد علي الحامي، صفاقس، تونس، الطّبعة الأولى، 2001
8. فرج بن رمضان: محاولة في تحديد وضع القصص في الأدب العربي القديم، حوليات الجامعة التونسية، ع 32، 1991
9. سمير سعيد حجازي قاموس مصطلحات النقد الأدبي المعاصر، ط1، دار الآفاق العربية، 2001م
10. صلاح الدين زرال: الظاهرة الدلالية عند علماء العربية القدامى حتى نهاية القرن الرابع الهجري، منشورات الاختلاف، ط01، 2008.
11. عبد القادر حسون: إشكالية المنهج عند النقاد المعاصرين ودورها في تطوير قراءة الشعر القديم،الندوة الدولية الثانية:قراءة التراث الأدبي واللغوي في الدراسات الحديثة،بحوث علمية محكمة،2014، جامعة الملك سعود، كلية الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها(نسخة الكترونية).

12. عبد العالي بوطيب: الوحدة والتنوع في فكر عميد الأدب المغربي الدكتور "عباس الجراري" ، مطبعة الأمنية،الرباط، 1998
13. عبد العالي بوطيب: إشكالية المنهج في الخطاب النقدي العربي الحديث، مجلة عالم الفكر، العدد الأول والثاني، يوليو/سبتمبر – أكتوبر، ديسمبر 1994، المجلد الثالث والعشرون.
14. عبد الله العروي: الإيديولوجية العربية المعاصرة، ترجمة محمد عيتاني، دار الحقيقة، بيروت، ط1، 1970.
15. علي عبيد: في تحليل النص السردي القديم النادرة أنموذجا، محلة الراوي، العدد 25، سبتمبر 2012.
16. عباس آرحيلة: الكتاب وصناعة التأليف عند الجاحظ، الوراقة الوطنية، مراكش، 2004.
17. علي محمّد علي سليمان: كتابة الجاحظ في ضوء نظريّات الحجاج، رسائله نموذجاً، المؤسّسة العربيّة للدراسات والنّشر، ط1، 2010.
18. مصطفى الغرافي: في مسألة النوع الأدبي، دراسة في إجراءات المفهوم وتطبيقاته في الغرب وعند العرب الجاحظ، مجلة عالم الفكر، مجلة دورية محكمة تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت، العدد 1، المجلد 42 يوليو – سبتمبر 2013.
19. محمّد مشبال: بلاغة النادرة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء – المغرب، 2006.
20. محمد مشبال: والسرد، جدل التصوير والحجاج في أخبار الجاحظ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة عبد الملك السعدي، تطوان– المغرب، 2010.
21. محمد مشبال: السرد الحجاجي في رسائل الجاحظ، ملف العدد: الخطاب السردي وآليات اشتغاله، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، مجلة فصلية محكمة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 2، 2013
22. محمد مشبال معنونة بـ"بلاغة رسالة المفاخرة مقاربة بلاغية حجاجية لرسالة "فخر السودان على البيضان" بلاغة النص التراثي، مقاربات بلاغية حجاجية، إشراف محمد مشبال، دار العين للنشر، ط01، 2013.
.23 محمد العمري، بلاغة الخطاب الإقناعي، مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربيّة، الخطابة في القرن الأوّل نموذجا، أفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، ط02، 2002

[24]. محمد اليملاحي: أسئلة الفكر البلاغي في المغرب، مقاربة لمشروع محمد العمري، ضمن البلاغة وتحليل الخطاب إعداد وتنسيق: محمد مشبال، منشورات ضفاف، منشورات الاختلاف،ط2014،01

السّر في شريعة العشاق وأهل الغرام

من خلال طوق الحمامة لابن حزم الأندلسي

الملخص: على الدوام كانت جدلية (الكشف والتخفي) هي الحيز الذي يدور في فلكه العشق والمحبة، وهو ما يعبر عنه بجدلية أخرى هي (السرية والافتضاح) ، جوانبها، شواهدها، حالاتها، أسبابها، ونتائجها. هذا ما نحاول أن نتلمسه في أثر تراثي في غاية الأهمية السوسيولوجية والأدبية والفلسفية والبسيكولوجية وحتى الفنية الجمالية، إنه كتاب طوق الحمامة في الألفة والألاف لابن حزم الأندلسي، هذا الأثر آثرنا أن نستخرج منه معاني السرية في العلاقة بين المحبين كما نطق بها النثر(السرد) وكما غنى بها الشعر.
الكلمات المفتاحية : السر/ العشق/ الكشف/ السرد/ الشعر/ ابن حزم

Abstract

The dialectic of revelation and discretion, also known as the dilaectic of intimacy and disclosure, was the ambit around which love has always revolved, with its aspects, examples, cases, causes and consequences. Such an issue wil be traced in this study through Ibn Hazm's 'tawqu al-hamama fi al-ulfa wa al-ullaf' a book of quite sociological, psychological, literary, philosophical, psycological, and even aesthetic, importance. The study has tried to unveil the senses of intimacy between lovers as revelaed by narration (prose) and lyrically portrayed by poetry.

Keywords:

intimacy - love – revelation- narration – poetry – Ibn Hazm

مقدمة

إن معاناة العشاق– حين نستقرأ سير عشقهم – نجدها صادرة عن عذّالهم الذين هم أعداؤهم بالطبيعة، وهذه المعاناة أقوى في أحايين كثيرة من معاناتهم ومقاساتهم ممن يحبون. وإن إطلالة عابرة من باحث على موضوع العاذل في شعر الغزل العربي ليحقق ظفرا كبيرا حين يجد تواجد هذا العنصر تواجدا دائما. ولعل وجود العاذل هو الداعي الأساسي لتحري العشاق السرية والكتمان في خوض علاقة المحبة، يضاف إلى ذلك بعض العادات التي عُرفت بها قبائل بوادي العرب، مما سنشير إليه في حينه، وهو امتناع العرب عن تزويج بناتهم لمن تغزل بهن، أو لمن شاع عنه حبهن. وليس غريبا

على ابن حزم أن يعي موضوعا كموضوع العاذل في العلاقة الغرامية العربية وحتى الإنسانية، كما ليس غريبا عليه أن يعي أهمية العادات والتقاليد العربية في التأثير على العلاقات الغرامية وعلى رأسها جميعا سلطة العائلة وتسلط الآباء وحكمهم القاسي بحكم العادات والأعراف و تسلطهم على رقاب الأبناء والبنات. فمن أجل ذلك تحدث ابن حزم في كتابه عن السرية وأفرد لها بابا وشدّد عليها مرة أخرى من خلال تأكيده على أهمية الإشارة بالعين توخيا للحذر والستر، ونبه على أهمية الكتاب بين المتحابين وأكثر منه أكد مرة أخرى على قيمة الرسول الأمين، كما شنع بباب آخر في إذاعة السر على من يفضحون الأسرار أسرار أحبتهم. وكلها أبواب تخدم موضوع السرية وحفظ الأسرار في العلاقة الغرامية عند العرب وعند ابن حزم. كما تحدث في مواطن عديدة من الكتاب على العاذل كسبب من أسباب توخي الحذر والاستعانة بالسرية قصد إنجاح العلاقة بين المتحابين. سواء أكان العاذل عاشقا موازيا طامعا، أم كان حاسدا مفرقا، أ م كان أبا أو وليا متسلطا.

لم يكن موضوع السّر في علاقة المحبة مقتصرا على العلاقة الغرامية بين البشر كما يشهد عليها الشعر العربي، وتشهد عليها كذلك قصص الحب وطرائفهم ونوادرهم، وإنما العجب في سير عشاق الذات الإلهية من المتصوفة سير العشاق العذريين العرب، بل ووجدنا من الدارسين من يجعل عشق العذريين تصوفا مادام مرتبطا بالأرواح ومبتعدا عن الأجساد والشهوات، وقد نبه إلى ذلك الغزالي رحمة الله عليه في الإحياء حين جعل من بيتين للمجنون، مجنون بني عامر قيس بن الملوح في الغزل تصوفا وهما قوله:

أمرُّ على الّديار ديار لَيلَى ... أقبّلُ ذا الجدارَ و ذَا الجدَارَا

و ما حُبّ الديَار شَغَفنَ قلبي... و لَكن حًبُّ من سَكَنَ الديَارا

وإن كنا سنشير إشارة عابرة إلى موضوع السّر في محبة الذات العلية عند المتصوفة وعلى رأسهم رابعة العدوية وسلطان العاشقين ابن الفارض وغيرهما لأننا سنترك الموضوع لما نظن بأن يشتغل عليه باحثون كرام في التصوف ونتجه إلى موضوعنا وهو السّر في مدونة ابن حزم في المحبة وهي "طوق الحمامة في الألفة والألاف" المشهور بـ" طوق الحمامة" اختصارا.

إن العصر الذي عاش فيه ابن حزم الأندلسي هو عصر نهاية الدولة الأموية في الأندلس وبالضبط في ظل تسلط المنصور بن أبي عامر على الدولة في قرطبة، مما يحيلنا إلى تمسك ذي بال بالعادات العربية إن ليس من طريق السياسة بعد زوال الخلافة فعن طريق السلطة الدينية التي يمثلها ابن حزم كرجل فقه وعن طريق السلطة السياسية المحافظة التي يمثله منصبه كوزير في عهد عبد الرحمن بن هشام، وليس أحفظ للعادات وتمكينا لها من مسؤول سواء أكان أبا أم كان وزيرا، ولو بشكل ظاهري في أروقة الحكم والإدارة ومجالسه وعلى مسمع ومرأى من العامة وأرباب الدولة ما دام يبغي الاستمرار في منصبه.

الدلالة اللغوية والاصطلاحية للسر(توزع النزوع بين المحبة وتصوف المحبة)

لأمر ما، خادم لنا في هذا الموضوع بالضرورة، تتجه معاجم الألفاظ وحتى المعاني، بما في ذلك الموسوعات العلمية والمعرفية إلى تغليب مفهوم السر في المحبة والمودة على باقي المدلولات الأخرى المتوقعة الكتمان والسّرية– وإذا كان السّر هو السّتر لا يفرق بينهما(كلفظتين معجميتين)غير التاء المتوسطة في السّتر وغيابها في السّر ليكون الثنائي أكثر توكيدا على الكتمان من الثلاثي – فإن معنى المحبة يلاحق مفهوم السّر ومدلوله حتى في محبة الذات العلية تبارك وتعالى عند المتصوفة وهم أكثر النّاس إقبالا على السّر؛ والسّتر أكثر ما يصدر عنهم كما أسلفنا.

وإن كنا سنخالف القاعدة فنبدأ بالحديث ونرجع رويدا رويدا إلى القديم نبين أنه قد ورد في المعجم الوسيط الذي أصدره مجمع اللغة العربية بالقاهرة وكان خلاصة لمعاجم الألفاظ والمعاني السابقة في تاريخ المعجمية العربية: ((أسرّه كتمه. و– إليه حديثا: أوصله، وأعلمه. وفي التنزيل العزيز: وإذا أسرّ النبي إلى بعض أزواجه حديثا))([1]) وكأن صاحب المعجم لم يجد غير هذه الآية الدالة على السر وهي في العلاقة الزوجية وما يكتنفها من محبة ومودة، مما يدل دلالة واضحة أن تراكمات الحديث المعجمي عن السرية كان ذا منزع غرامي عشقي أكثر من أي منزع دلالي آخر. وهو ما لم نجده عند الفيروزبادي في "القاموس المحيط "مثلا حين نجد عنده عبارة هامة وعامة في نفس

[1]– مجمع اللغة العربية بالقاهرة، **المعجم الوسيط**،إخراج أحمد حسن الزيات وآخرين، د ط، القاهرة مصر، دار الدعوة، د ت، ص: 476.مادة سرّه.

الوقت وهي قوله:((السّر ما يكتم كالسريرة))([1]). وإذا كان الفيروزبادي المتقدم غير معني بتراكمات المعنى ونزوعه الدلالي لتقدمه فإن المعجم الوسيط ورجال المجمع القاهري معنيين بحسبان التراكمات التي يدل عليها السّر وقد بينوها بأنها غرامية من خلال ما أوردوه من إيراد الآية السابقة.

إن من بين المتقدمين من أدرك هذا المنزع العشقي للسّر، ولذلك يذكر الجرجاني في التعريفات السر ملمحا إلى المحل الذي يكتنز فيه السر وهو المحبة في إشارة تقابلية لطيفة فيقول:إن((السّر: لطيفة مودعة في القلب كالروح في البدن، وهو محل المشاهدة كما أن الروح محل المحبة، والقلب محل المعرفة، وبدون السر تعجز النفس عن العمل))([2]) فانظر إلى الرجل كيف شبه السّر في القلب كالروح في البدن وشبه مشاهدة السر بإحلال المحبة في الروح فلم يجد الشريف من مجال يمكن أن يقرب به فكرة السر أو مدلول ومعنى السر إلا بالمحبة، وهو– لعمري– تقريب لطيف من الرجل. وهو ذات المعنى الذي أخذه عبد المنعم الحفني وأودعه موسوعته للصوفية وزاد عليه قائلا: ((وقيل السر بعد القلب، وقيل بعد الروح وأعلى من القلب والروح وألطف؛ وقيل: إن ما أسموه سرّا ليس كذلك، لأن السر ليس شيئا مستقلا بنفسه، ولكن حينما تصفو النفس، يعرج القلب من مقامه، أو تعرج الروح من مقامها، وهذا هو الذي يسمونه سرا، وهذا السر يظهر في كل من القلب والروح. والسّر ينفرد به الأولياء والعارفون بالله بما خصهم الله به من الأسرار الإلهية و الحقائق الربانية. ولما أفشى الحلاج السر، قال فيه الجنيد: لقد فضحنا الحلاج، لأنه فشا بسر كان يجب أن يكتمه)) ([3]) وإنما قاربنا هذه المقاربة الصوفية لما في الحب والغزل العذريين عند العرب من التصوف ومثال حالهم يقول كما

[1]– الفيروزبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب):**القاموس المحيط،** ضبط يوسف الشيخ محمد البقاعي، د ط، بيروت لبنان، دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع، 1999، ص: 366 مادة (سرر).

[2] – الشريف الجرجاني(علي بن محمد): **كتاب التعريفات**، تح عادل أنور خضر، ط 01، بيروت لبنان، دار المعرفة، 2007، ص: 110 .

[3]– عبد المنعم الحفني: **الموسوعة الصوفية،** ط 05،القاهرة مصر، مكتبة مدبولي، 2006،ص: 1028، 1029 مادة سرّ.

استشهد به الغزالي المتصوف المنظر للتصوف نفسه وهو قول قيس بن الملوح المجنون: أمُرُّ على الديار ديار ليلى....الخ (بيت سابق).

ولا يكتفي الجرجاني بتعريف السّر، بل يتعداه إلى تعريف مصطلح آخر وهو"سرُّ السّر" بقوله:((سرّ السّر: ما تفرد به الحق عن العبد، كالعلم بتفصيل الحقائق في إجمال الأحدية وجمعها واشتمالها على ما هي عليه،" وعنده مفاتح الغيب لا يعلمها إلا هو" الأنعام 59))([1]).

وللتدليل أكثر على توزع النزوع الدلالي لمصطلح السر إلى المحبة الإلهية والعشق البشري نسترشد بالزمخشري في أساس البلاغة لتجد الرجل لا يبتعد كثيرا عما قرره من سبق ذكرهم، ولاسيما يحن يقول:((سرَرَ– أسرّ الحديث، واستسر الأمر: خفي، ووقفت على مستسرّه. واستسرّ القمر. وهذه ليلة السرار. وأفشى سره وسريرته وأسراره وسرائره. وهم طعانون في السُّرر...ومن المجاز: أعطيتك سره: خالصه. وهو في سرّ النسب: محضه. وواعدها سرا: نكاحا ..))([2]) إلى آخر الكلام الذي أورده الزمخشري جار الله محمود بن عمر، وهو كلام لا يبتعد عن مدلولات اللذة والمحبة الموجبة للوطء بأعضائها وما إليه.

بقية المعاجم المتخصصة في العلوم لا تعطي هذا النزوع أهمية تذكر كما رأينا عند معجم متخصص بالاستعمالات البلاغية كأساس البلاغة للزمخشري، ففي الفلسفة وبالضبط عند الحفني نجده يقول:((سرّ.... Mystery (E) .. Mystere(f) . Mysterum (L,G) يطلق على مرادين، أحدهما الأمر الخفي ضد العلانية، والآخر القلب، من باب إطلاق لفظ الحال على المحل، تقول ظهر سر قلبي، ووقع في سرّي، والسّر قال عنه الله تعالى: ((يعلم السّر وأخفى)) طه 7.فهو نور روحاني، وآلة النفس، بدونه تعجز عن العمل ولا تفيد فائدة، والسر بهذا المعنى هو ما يختص بكل شيء من جانب الحق عند التوجه الإيجادي.

---

[1] – الشريف الجرجاني(علي بن محمد): **كتاب التعريفات**، ص: 110،111.

[2] – الزمخشري (جار الله أبو القاسم محمود بن عمر): **أساس البلاغة**، دار صادر، بيروت لبنان، د ط، 1979، ص: 292، 293 مادة (سرر) .

وسرّ العلم: هو حقيقة سرّ العالم به؛ وسرّ الحال: ما يعرف من مراد الله فيها؛ وسرّ الحقيقة: ما لا يغش من حقيقة الحق في كل شيء؛ وسرّ التجليات: هو شهود كل شيء على كل شيء؛ وسرّ القدر: ما علمه الله من كل عين في الأزل؛ وسرّ الرّبوبية: هو ظهور الرب بصور الأعيان، فهي من حيث مظهريتها للرب القائم بذاته، الظاهر بتعيناته، قائمة به موجودة بوجوده.

السّر الوجودي .... Le Mystere Ontologique (f) مقولة الفيلسوف الوجودي جابرييل مارسيل(1889 – 1973) أن الوجود يفتح على العلوّ، فالنجاة أو الخلاص من مأساوية العالم إنما برحمة من الله، كيف هذا؟ هذا هو السّر الوجودي الذي يريد مارسيل أن يهمس به في شعورنا))([1])

حين ينتقل الحفني من جبة الفيلسوف إلى جبة العالم بالتصوف نجده يتخير اصطلاحات المتصوفة ومفاهيمهم فيقول من خلالهم عن السّر في التصوف: ((السر المجرد والهم المجرد بمعنى واحد، وهو هم العبد وسره إذا تجرد من جميع الأشغال، و تفرد بمراقبة ذي الجلال، فلا تعارضه خواطر قاطعة، ولا عوارض مانعة عن التوجه والإقبال والقرب والاتصال))([2]).

السّر في الحبّ والعشق

الحب في حد ذاته سرّ من الأسرار لا يمكن إثباته بصورة من الصور ولا وجه من الأوجه، نعم له علامات وله أمارات وحالات وأعراض ولكن لا يمكن الإمساك به ورؤيته فلا يعرفه إلا من يقاسيه، ولذلك كان هو في حد ذاته سرا من الأسرار قبل أن يكون موجبا للسرية بين المتحابين، ولذلك يمكن القول أن ((الحب متهرب، لا يمكن التقاطه، ومع ذلك فهو موجود، ولكن كيف يمكن تمرير الرسالة وإعلان قيمة الحب؟ فهو يتجمد ويموت ما إن يقال. الحب لا يعلم ولا يبشر به. يعاش وينتقل في الصمت. الشيء الوحيد

---

[1]– عبد المنعم الحفني،**المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة**، ط 03، القاهرة مصر، مكتبة مدبولي، 2000، ص: 410.

[2] – عبد المنعم الحفني: **معجم مصطلحات الصوفية**، ط 02، بيروت لبنان، دار المسيرة، 1978، ص: 129.

الذي يمكن أن نؤكده فيه هو أنه موجود، ممتلئ بالإيجاب، ممتلئ نعم))([1]) ولذلك ما كان سرا لا يعيش إلا في السرية، فإذا ما كشف وفضح وتمّ الإفصاح عنه مات ولم يعد موجودا، فظلت حياته مرتبطة بالسّرية على الدوام.

ولذلك كان تاريخ العرب يحيا هذه القاعدة الحياتية ويمارس وينفد هذه الضوابط في التأكيد على سرية المحبة ومنافاة المحبة في حد ذاتها للكشف والإعلان وإلا ماتت، فإنه((معلوم أن العرب كانوا لا يزوجون الرجل بمن يهواها، و كان يتحاشى السلام عليها لئلا يعرف بها.

قال أبو رياش: كان الرجل إذا عرف بحب امرأة لم بزوجوه إياها. وكان إذا سلم عليها عرف أنه يهواها، وقد يسلم عليها وإن كان في السلام يأس منها وهذا من إفراط شوقه وغلبة هواه))([2]) وهو عُرف اشتهر به العرب موجب للسرية والكتمان ولا موصل إلى ذلك إلا بحفظ الأسرار بين الحبيبين.

بل من العجيب في أمر ارتباط السر بالحب والعشق ما ذكره أحمد تيمور باشا أن من ضروب المحبة المتعددة:((محبة المتحابين لسر يجتمعان عليه ويلزمهما ستره))([3]) مما يخلق بينهما اشتراكا في حفظ السر والتفرد به ومن ثمة حدوث الألفة بينهما، إذ ليس التشاكل وحده موجب المحبة وإنما توصل إليه الألفة أيضا.

هذا وإذا كان التجلي والكشف نقيض السّر والكتمان، أو بعبارة أخرى الخفاء والحجب. وعلى هذا الأساس بني الحب الصوفي والعشق الإلهي، فكان الحجب أو السر ركيزة له،((فقد وصفت لنا الدراسات الحديثة دلك الوصف المفصل تاريخ مدرسة صوفية شعرية وآثارها في القرن التاسع عند الإسلام، تلك المدرسة التي جاء على رأسها الحلاج والغزالي والسّهروردي الحلبي، شعراء الحب الأسمى الجوالون، المتغنون الكورتوازيون "بالمعنى"المحجوب، والشيء المحجوب الذي هو في الوقت نفسه رمز" العشق " الإلهي

---

[1] – فرنسوا فوركيه: **المال القوة والحب،تأملات في تطور بعض القيم الغربية**، ترجمة: سناء أبو شقرا، ط 01، بيروت لبنان، دار الفارابي، 1999، ص: 110.

[2] –أحمد تيمور باشا:**الحب والجمال عند العرب**، دط، القاهرة ،مصر، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، 1971، ص: 106.

[3] – أحمد تيمور باشا: المرجع نفسه، ص: 28.

))([1]) إذ لا معنى للعشق إذا اطلع عليه غير العاشق وخالقه في عرف المتصوفة، بل((ويؤكد المتصوفة العرب على ضرورة حفظ سر الحب الإلهي، ويشهرون في كل مناسبة بالفضوليين الذين يرغبون بالوقوف على الأسرار دون أن يشاركوا فيها بجماع إيمانهم ... ونجد في معظم القصائد البروفانسالية شخصيات يسمونها لوزانجيه " losangiers "(معناها نمام، فضولي، جاسوس) يغمرهم الشاعر الجوال بالهجو.ولا يعرف علماؤنا الشراح ماذا يفعلون بهؤلاء اللوزانجية المربكين ويحاولون التخلص منهم مؤكدين أن العشاق في القرن الثاني عشر كانوا يتمسكون تمسكا عظيما بسر علاقاتهم (وهذا ما يميزهم ولا شك من عشاق جميع العصور الأخرى))([2]) مع العلم أن التصوف لا يعترف بهؤلاء الذين يعبر عنهم في هذه الفقرة بـ "عشاق جميع العصور الأخرى " ممن كشفوا حبهم، وإذا كانوا غير مخرجين من زمرة التصوف بكشفهم أسرار المحبة، إلا أن التصوف أخرجهم من زمرة العشاق للذات الإلهية حين كشفوا سرّ الحب والعشق كما رأينا في تاريخ التصوف مع الحلاج شهيد هذا العشق الإلهي.

وخلاصة هذا الباب دليل من التعبير الجميل على ركيزة السّر بين المتحابين سواء أكانوا متصوفة العشق البشري أم متصوفة العشق الإلهي، ونلمس ذلك بشكل واضح في هذا الأخير(العشق الإلهي) في قول سلطان العاشقين أبي حفص عمر بن أبي الحسن ابن الفارض توفى سنة 632:

ولقد خَلوتُ مع الحَبيب و بَينَنَا سرٌّ أرَقُّ من النَّسيم إذَا سَرَى ([3]).

أبواب لابن حزم في الطوق تحيل على باب السّر(في قيمة العتبات)

قبل أن يتعرض ابن حزم إلى السر الذي حقق إخفاءه العشاق على مدى تاريخهم عبر عصور العشق الطويلة ولو بقياس نفسي بدل"الزمني" تطرق إلى باب يدخل ضمن معنى الستر والسرية لمن هم خارج علاقة العشق التي تكون بين طرفين اثنين، هذا الباب هو باب الإشارة بالقول وهو وسط بين الكشف وبين الستر، ووسط أيضا

---

[1]– دينيس دي رجمون:**الحب والغرب**، ترجمة، عمر شخاشيرو، ط 02، الجمهورية العربية السورية، دمشق، منشورات وزارة الثقافة، 2007، ص:132.

[2]– دينيس دي رجمون: المرجع نفسه : ص: 135.

[3]– ابن الفارض: **الديوان**، د ط، بيروت لبنان، دار صادر، د ت، ص : 169.

بين التصريح والكتمان وهو ما أسماه بباب" التعريض بالقول" حيث يكون المقصود بالإشارة التي قد تتضمن عبارة تعريضية هو المحبوب ذاته بالإعلام أو الإيجاب، و لذلك تكون الغاية إلى المحبوب الكشف مختلطا بالخفاء خشية الصد والرفض، بينما يكون المقصود بالإخفاء والسّرية في السّر كل من هم حول المحبوب حيث يقول ابن حزم:((فأول ما يستعمل طلاب الوصل وأهل المحبة في كشف ما يجدونه إلى أحبتهم: التعريض بالقول، إما بإنشاد شعر، أو بإرسال مثل، أو تعمية بيت، أو طرح لغز، أو تسليط كلام. والناس يختلفون في ذلك على قدر إدراكهم، وعلى حسب ما يرونه من أحبتهم من نفار أو أنس أو فطنة أو بلادة))([1]) والحقيقة أن التعريض بالقول إذا علم المخاطَب به وبمغزاه، وهو المحبوب طبعا، كان له كشفا وكان سرا بالنسبة لمن حوله حين لم يفهم مغزاه غيره ولم يبلغ مراده ومعناه سواه .

ثم ينتقل ابن حزم في الطوق إلى شكل آخر من أشكال السرية، وهو يشبه إلى حد بعيد التعريض بالقول غير أن مادة التواصل فيه غير لغوية، بل هي سيميائية من باب الإشارة، وهي الإشارة بالعين. في باب جعله لذلك ابن حزم حيث قال:((ثم يتلو التعريض بالقول– إذا وقع القبول والموافقة – الإشارة بلحظ العين، وإنه ليقوم في هذا المعنى المقام المحمود، ويبلغ المبلغ العجيب، ويقطع به ويتواصل، ويوعد ويهدد، ويقبض ويبسط، ويؤمر وينهى، وتضرب به الوعود، وينبه على الرقيب، ويضحك ويحزن، ويسأل ويجاب، ويمنع ويعطى))([2]) وكل هذه الأمور تحدث بفعالية ضمن قناة الإشارة ويكون خيطها التواصلي بين الحبيبين فقط لا يتعدى ربطها غيرهما، اللهم إذا وجد حاذق وذكي يعمل عقله وفكره وقوة ملاحظاته فيدرك ما بينهما، ومع ذلك فهذا الإدراك الدخيل لا ينفي عن هذه العلاقة وعن هذا التواصل صفة السرية.

والحق أن ابن حزم قد كشف عن الغرض الأساس من طلب السرية في العلاقة الغرامية واتخاذ كل هذه الأسباب قصد نجاحها، فلا يتحقق النجاح إلى بما نبه إليه بالتنبيه على الرقيب، فإنما جعل السر خوفا من الرقيب، ولو لم يخش من الرقيب لما

---

[1] – ابن حزم الأندلسي: **طوق الحمامة في الألفة والألاف**، تقديم نزار وجيه فلوح، مراجعة: ياسين الأيوبي، د ط، صيدا بيروت لبنان، المكتبة العصرية، 2006، ص: 81 .

[2]– ابن حزم الأندلسي: المصدر السابق، ص: 83.

جعل السّر سبيلا في التواصل بين المحبين، ولذلك تفصل ابن حزم في أداة السر الفعالة وهي العين وبالضبط في المعاني التي تُستفاد من كل حالة من حالاتها كالإشارة بمؤخر العين الواحدة التي تدل عنده على النهي عن الأمر([1]) إلى غير ذلك من دلالة بقية حالات العين واستخدامها فيزيائيا أو حركيا، حتى قال رحمه الله: ((واعلم أن العين تنوب عن الرسل، ويدرك بها المراد، والحواس الأربع أبواب إلى القلب ومنافذ نحو النفس))([2])إلا أن رؤية العين ونظرها أقرب إلى السّتر والسّرية إذا طلبت.

بعد ذلك يتحدث ابن حزم في باب المراسلة ولا تكون في نظره إلا بالكتب والكتاب سّر بين المرسل والمرسل إليه يخفي ويستر ما كتب فيه حتى قال ابن حزم عنه: ((ثم يتلو ذلك إذا امتزجا: المراسلة بالكتب وللكتب آفات، ولقد رأيت أهل هذا الشأن يبادرون لقطع الكتب، ولحلها في الماء ولمحو أثرها، فربّ فضيحة كانت بسبب كتاب))([3]) والكتاب لأنه يقيد الفكرة بالكتابة فهو سلاح ذو حدين إذا لم يمح رسمه وخطه واطلع عليه غير الحبيبين كان أوكد للكشف وأبعد عن الستر والكتمان ولم يحقق غرض السرية في العلاقة بين الحبيبين.

هذا وإذا كان التعريض بالقول محققا للسرية في إلغازه وإشكاله على فهم غير المحبوب المعني بالتعريض، وإذا كانت العين و الإشارة بها تحقق السّرية من خلال النظر الذي يكون بين المحب ومحبوبه فحسب، وإذا كان الكتاب محققا للسّرية إذا لم يقع في غير يد المرسل إليه فحسب كأن يرسل مع أميّ لا يقرأ أو أمين لا يطلع على ما بداخل أمانة الرسالة والكتاب أو أرسل عن طريق الحمام الزاجل، فإن ما يشبه ذلك في السرية السفير الذي يرسل إلى المحبوب. قال عنه ابن حزم:((ويقع في الحب بعد هذا، وبعد حلول الثقة وتمام الاستئناس، إرسال السفير، ويجب تخيره وارتياده واستجادته واستفراهه. فهو دليل عقل المرء، وبيده حياته وموته، وستره وفضيحته، بعد الله تعالى. فينبغي أن يكون الرسول ذا هيئة، حاذقا يكتفي بالإشارة، ويقرطس عن الغائب، ويحسن من ذات نفسه، و يضع من عقله ما أغفله باعثه، ويؤدي إلى الذي أرسله كل ما يشاهد

[1]– ابن حزم الأندلسي: المصدر نفسه، ص: 83.

[2]– ابن حزم الأندلسي: المصدر نفسه، ص: 83.

[3]– ابن حزم الأندلسي: المصدر نفسه، ص: 86.

على وجهه، كاتما للأسرار، حافظا للعهد، قنوعا ناصحا. ومن تعرى من هذه الصفات، كان ضرره على باعثه بمقدار ما نقصه منها))([1]) وشهادة الرسول ومكائده إذا لم يكن أمينا أخطر من خط الكتاب، ولذلك فهو أيضا سلاح ذو حدين في السرية والإيجابية أو تحقيق النفع للمحب من جهة وفي الكشف والفضح وتحقيقي السلبية والضرر للمحب من جهة ثانية.

ليخلص ابن حزم إلى باب "طيّ السّر"، وهو باب يقع في خمس صفحات بحسب الطبعة التي بين أيدينا، نرجع إليه في ما بعد و نشير إلى باب جعله ابن حزم بعده للإذاعة و هي ضدّ السّر، ليحدثنا ابن حزم عن أهمية السّر في علاقة العشق والغرام وبضدها– كما تقول العرب– تتضح الأشياء: يقول ابن حزم عن الكشف في باب الإذاعة مبينا أن السّر هو حقيقة المحبة كما آمن بها العشاق للذات الإلهية تبارك وتعالى من المتصوفة وكما آمن بها أضرابهم من عشاق البشر وكثير منهم متصوفة أيضا كالمحبين العذريين في بوادي العرب وحواضرهم أما الكشف والإذاعة فهما معنى غريب عن علاقة المحبة والعشق، ولذلك كان الأصل والطبيعة هو السرية وكان العارض هو الكشف:((وقد تعرض في الحب الإذاعة، وهو من منكر ما يحدث من أعراضه، ولها أسباب: منها أن يريد صاحب هذا الفعل أن يتزيا بزي المحبين، ويدخل في عدادهم، وهذه خلابة لا ترضى، وتجليح بغيض، ودعوى في الحب زائفة))([2]) وهو تعبير صريح وواضح من ابن حزم العالم النفساني والفيلسوف المجرب للعشق وأحواله كما صرح في غير ما موضع من الطوق. وهو يورد في الطوق الكثير من الأبيات الشّعرية التي تعبّر عن هواه وعشقه وعن تمثله لأغلب الحالات التي تحدث عنها وهي مصاحبة للحب والعشق والغرام.([3]).

---

[1]– ابن حزم الأندلسي: المصدر نفسه، ص: 88.

[2]– ابن حزم الأندلسي: المصدر نفسه، ص: 97.

[3]– ابن حزم: **الديوان**، جمع وتحقيق، عبد العزيز إبراهيم، ط 01، بيروت لبنان، دار صادر، 2010، ص : 154.

إن ابن حزم مدرك أن الحب كشف في جلباب ستر وجلاء وإذاعة في ثوب سر فهو يكشف صاحبه من غير إرادة منه للكشف، كما قال البوصيري رحمه الله في ما يذهب بعض الباحثين بتسميته بالنسيب نبوي:

أيَحسَبُ الصَّبُ أنَّ الحُبَّ مُنكَتمٌ ... ما بين مُنسَجم منه و مُضطَرم ([1])

يقول ابن حزم في هذه الحقيقة التي ليست هي الأصل أو القاعدة، وإنما استثناء في عرف الحب والعشق قد يخرج إليه بعض العشاق من دون قصد منهم إلى كشف السر:((وربما كان من أسباب الكشف غلبة الحب، وتسور الجهر على الحياء، فلا يملك الإنسان حينئذ لنفسه صرفا ولا عدلا. وهذا من أبعد غايات العشق، وأقوى تحكمه على العقل، حتى يمثل الحسن في تمثال القبيح، والقبيح في هيئة الحُسن. وهنالك يرى الخير شرا، والشر خيرا. وكم مصون الستر، مسبل القناع، مسدول الغطاء، قد كشف الحب ستره، وأباح حريمه، وأهمل حماه؛ فصار بعد الصيانة علما، وبعد السكون مثلا؛ وأحب شيء إليه الفضيحة فيما لو مثل له قبل اليوم، لاعتراه النافض عند ذكره، ولطالت استعادته منه، فسهل ما كان وعرا، وهان ما كان عزيزا، ولان ما كان شديدا))([2]). وإنما هذه الاستفاضة من التعبير البياني الجميل من ابن حزم للتأكيد على شناعة الفضح وللتركيز على ما ذهبنا إليه من أن الكشف في الحب لم يكن على الدوام أصلا أو قاعدة وإنما كان الأصل والقاعدة هو الستر والسرية.

وما يزال ابن حزم يطيل العبارة في القدح في من يكشف أسرار المحبة، ويبين السبب في ذلك والمآل الذي يصل إليه هذا المحب المستهتر أم المغلوب على أمره قليل الاحتمال، يقول:((واعلم أن هذا داعية نفار المحبوب، وفساد في التدبير، وضعف في السياسة؛ وما شيء من الأشياء إلا وللمأخذ فيه سنة وطريقة، متى تعداها الطالب أو خرُق في سلوكها انعكس عمله عليه، وكان كدّه عناء، وتعبه هباء، وبحثه وباء. وكلما زاد عن وجه السيرة انحرافا، وفي تجنبها إغراقا، وفي غير الطريق إيغالا، ازداد عن بلوغ

---

[1]– راجع محمد رجب النجار: "بردة البوصيري، قراءة أدبية و فولكلورية" ، **حوليات كلية الآداب**، كلية الآداب جامعة الكويت، الحولية السابعة(07)، 1986، ص: 16– 18.

[2]– ابن حزم الأندلسي: المصدر نفسه، ص: 96.

مراده بعدا))([1])، وأي مزية أو فضل تخلف له وقد ذهب عنه، بهذا الكشف، كل ما كان يأمّله ويريد بلوغه، فانقضت آماله جملة وتفصيلا، وذهبت أحلامه سدى، وأصبح سعيه مخيبا.

ثم يتنبه ابن حزم إلى الخبث في النفوس وإلى شهوة الانتقام في القلوب الضعيفة، فيخرج منها ما هو مستقبح، مرذول على حد وصفه، إذ لا مبرر للكشف في علاقة المحبة– في رأي ابن حزم – مهما كانت الأسباب، يقول ابن حزم: ((ومن أسباب الكشف وجه ثالث، وهو عند أهل العقول وجه مرذول وفعل ساقط؛ و ذلك أن يرى المحب من محبوبه عذرا أو مللا أو كراهة ؛فلا يجد طريق الانتصاف منه إلا بما ضرره عليه أعود منه على المقصود من الكشف والاشتهار، وهذا أشد العار وأقبح الشنار، وأقوى شواهد عدم العقل ووجود السخف. ربما كان الكشف من حديث ينتشر وأقاويل تفشو، توافق قلة مبالاة من المحب بذلك ورضي بظهور سرّه إما لإعجاب أو لاستظهار على بعض ما يؤمله؛ وقد رأيت هذا الفعل لبعض إخواني من أبناء القواد. قرأت في بعض أخبار الأعراب، أن نساءهم لا يقنعن ولا يصدقن عشق عاشق لهن حتى يشتهر ويكشف حبه، ويجاهر ويعلن، وينوه بذكرهن. ولا أدري ما معنى هذا، على أنه يذكر عنهن العفاف، وأي عفاف مع امرأة أقصى مناها وسرورها الشهرة في هذا المعنى؟!))([2])

إن ابن حزم في الأبواب الدالة على السرية في علاقة الحب التي قصر طوقه عليها يعطينا أمثلة وأخبارا شهدها معاينة أو أخبر بها، بل وينقل لنا أشعارا في غاية الرقة معبرة عن الحال على باب الاستشهاد، وأحيانا لا يكتفي بنقل الأشعار لنا من محفوظاته، بل ينقل لنا أشعارا له هو شخصيا معبرة عن الحال، قد يكون أنشأها من قبل، و قد يكون صنعها لغرض إكمال المراد من الكتاب (الطوق) وهو ما يعبر من وجهة النقد عن تفاوت أحيانا يكون رهيبا بين مستوى هذه الأبيات الشعرية فنيا بالنسبة لشخص ابن حزم الشاعر، وهو ما لا نجده (هذا التفاوت الفني) حين يتعلق الأمر بالأبيات التي ينسبها إلى غير نفسه، مما ينبئ عن ذوق رفيع لابن حزم فيما يحفظ من أشعار عذبة ورقيقة ورصينة.

---

[1]– ابن حزم الأندلسي: المصدر نفسه، ص: 97.

[2]– ابن حزم الأندلسي: المصدر نفسه، ص: 98، 99.

لا يزال ابن حزم يعيش السّر في نفسه وفي شخصيته العالمة قبل الراوية، لأنه في كثير ومن المواضع يذكر الأخبار والأشعار دون أن يصرح بأسماء أصحابها إيثارا للسرية وتجنبا للفضح وإن كان يفعل غير هذا في عدة مواضع من الكتاب.

باب السر من طوق الحمامة (بيت القصيد)

نرجع إلى الباب الرئيس في موضوعنا هذا، وهو باب مخالف لبقية الأبواب(العتبات) في مسألة السّر، وهو موضوع السّر في المحبة لنقول: إن ابن حزم يستقرئ وقائع، ويقرر حقائق، ويستنتج قواعد من هذه الحقائق التي يعايشها، وهي طريقة عمله التي درج عليها في هذا الكتاب ومنه باب "طيّ السر"، حيث يقول:((ومن بعض صفات الحب الكتمان باللسان، وجحود المحب إن سئل، والتصنع بإظهار الصبر وأن يُريَ أنه عزهاة خليّ .

ويأبى السّر الدفين، ونار الكلف المتأججة في الضلوع، إلا ظهورا في الحركات والعين، ودبيبا كدبيب النار في الفحم، والماء في يبيس المدر. وقد يمكن التمويه في أول الأمر على غير ذي الحس اللطيف، وأما بعد استحكامه فمحال.

وربما يكون السبب في الكتمان تصاون المحب عن أن يسم نفسه بهذه السمة عند الناس، لأنها بزعمه من صفات أهل البطالة، فيفر منها ويتفادى، وما هذا وجه التصحيح، فبحسب المرء المسلم أن يعف عن محارم الله عز وجل التي يأتيها باختياره ويحاسب عليها يوم القيامة .وأما استحسان الحسن وتمكن الحب فطبع لا يؤمر به ولا ينهى عنه، إذ القلوب بيد مقلبها، ولا يلزمه غير المعرفة والنظر في فرق ما بين الخطأ والصواب وأن يعتقد الصحيح باليقين وأما المحبة فخلقة، وإنما يملك الإنسان حركات جوارحه المكتسبة .وفي ذلك أقول:

يلوم رجالٌ فيكَ لم يعرفوا الهوى وسيّان عندي فيك لاح وساكتُ
يقولون جانبتَ التصَاون جملة وأنت عليهم بالشّريعـة قـــانت
فقلت لهم هذا الريـــــاءُ بعينه صُراحاً وزيّي للمرائين مـــــاقت
متى جاء تحريم الهوى عن محمد وهل منعه في محكم الذكر ثابت؟ !
إذا لـم أواقع محرماً أتقى به محبي يوم البعث والوجه باهت
فلست أبالي في الهوى قول لائم سواء لعمري جاهر أو مخافت

وهل يلزم الإنسان إلا اختياره وهل بخبايا اللفظ يؤخذ صامت (1))([2])

يفرق ابن حزم بين القصد إلى الكشف والإذاعة في المحبة من جهة وبين ظهور المحبة على المحب بالطبيعة من جهة أخرى، مما لا محيد عن ظهوره، ولذلك يجب التفريق أيضا بين النفاق في إظهار العفة وتقبل المحبة التي ليست عيبا ولا حراما ولا أمرا منكرا أو مستقبحا هي، ومع ذلك فهو من أهل صيانة سرّ الحب، فلم يكف ابن حزم أن يؤكد على قيمة حفظ السّر في العلاقة الغرامية وصونه بالنثر البليغ حتى أورد لنا هذه الأبيات في تقبل المحبة، وفي احترام ظهور علاماتها بالطبيعة، وفي رفض القصد في الكشف والإذاعة.

كم كثيرة هي الأخبار الواقعية التي يوردها ابن حزم للتدليل على موضوعات أبوابه كتابه الطوق، وهذه الأخبار قد تكون مما نمي إلي سمعه وقد تكون مما عاينه هو شخصيا، و لكن كثرتها أوجبت تركها خيفة التطويل، ولكن هذا الباب الرئيس نورد فيه هاهنا مما أورد ابن حزم، وهو قوله:((خبر :وإني لأعرف بعض من امتحن بشيء من هذا فسكن الوجد بين جوانحه، فرام جحده إلى أن غلظ الأمر، وعرف ذلك في شمائله من تعرض للمعرفة ومن لم يتعرض .وكان من عرض له بشيء نجهه وقبحه .إلى أن كان من أراد الحظوة لديه من إخوانه يوهمه تصديقه في إنكاره وتكذيب من ظن به غير ذلك، فسر بهذا .ولعهدي به يوماً قاعداً ومعه بعض من كان يعرض له بما في ضميره، وهو ينتفي غاية الانتفاء، إذ اجتاز بهما الشخص الذي كان يتهم بعلاقته، فما هو إلا أن وقعت عينه على محبوبه حتى اضطرب وفارق هيئته الأولى واصفر لونه وتفاوتت معاني كلامه بعد حسن تثقيف، فقطع كلامه المتكلم معه .فلقد استدعى ما كان فيه من ذكره . فقيل له :ما عدا عما بدا. فقال :هو ما تظنون، عذر من عذر، وعذل من عذل .ففي ذلك أقول شعراً، منه:

ما عاش إلا لأن الموت يرحمه مما يرى من تباريح الضنى فيه([1])))(2)

---

[1]– راجع **ديوان ابن حزم**، ص:42، 43.المحقق أخذ الأبيات في جمعه للديوان أصلا من طوق الحمامة.

[2]– ابن حزم الأندلسي: **طوق الحمامة في الألفة والألاف**، ص: 91، 92.

وهو الدليل الواقعي، والواقعي الشخصي والذاتي المجرَّب خبرا وشهادة شعرية يوردهما ابن حزم على أن الحب لا يخفى كما أشرنا فيما سبق على ذلك ببيت الإمام البوصيري رحمه الله في البردة الشريفة.و حتى إذا حاول المحب إخفاءه فإن أعراضه تفضحه وتكشفه.

ثم يواصل ابن حزم على خطى شعراء الحب العذري العرب في معالجة فكرة استحالة إخفاء الحب وإن اجتهد العاشق في ذلك، وهو ما ورثه الشعراء الأندلسيون وحتى المشارقة ومنهم البوصيري فيما أوردنا له فيدلو ابن حزم مرة أخرى بدلوه في هذا الموضوع مكررا ما ذهب إليه الشعراء المتغزلون قبله من قول معاد مكرور الفكرة متجدد الأسلوب فيقول بالشعر وبالنثر: ((وأنا أقول:

دموع الصّبّ تنسفك وسترّ الصّب ينتهكُ
كأن القلب إذ يبدو قطاة ضمها شركُ
فيا أصحابنا قولوا فإن الرأي مشتركُ
إلى كم ذا أكاتمه وما لي عنه مترك ! ([3])

وهذا إنما يعرض عند مقاومة طبع الكتمان، والتصاون لطبع المحب وغلبته، فيكون صاحبه متحيراً بين نارين محرقتين .وربما كان سبب الكتمان إبقاء المحب على محبوبه، وإن هذا لمن دلائل الوفاء وكرم الطبع .وفي ذلك أقول:

دَرَى الناسُ أني فتى عاشق كئيب معنى ولـــــكن بمن؟
إذا عاينوا حالتي أيقنـــــوا وإن فتشوا رجعوا في الظنن
كخط يرى رسمه ظـــاهراً وإن طلبوا شرحـــــه لم يبن
كصوت حمام على أيـكة يرجع بالصوت في كـل فن
تلــذ بفحواه أسمـــــاعنا ومعناه مستعجم لـــم يبن

---

[1]– راجع **ديوان ابن حزم**، ص:157.المحقق أخذ الأبيات في جمعه للديوان أصلا من طوق الحمامة.

[2]– ابن حزم الأندلسي: **طوق الحمامة في الألفة والألاف** ، ص: 92.

[3] – راجع **ديوان ابن حزم**، ص: 112.المحقق أخذ الأبيات في جمعه للديوان أصلا من طوق الحمامة .

يقولون بلله ســـــم الـذي نفى حبه عنك طيب الوسن
وهيهات دون الذي حاولوا ذهاب العقول وخوض الفتن
فهم أبداً في اختلاج الشكوك بظن كقطع وقطــع كظن([1])

وفي كتمان السر أقول قطعة، منها:

للسّر عندي مكان لو يحل به حي إذاً لا اهتدى ريب المنون له
أميته وحياة السر ميتته كما سرور المعنى في الهوى الوله([2])

وربما كان سبب الكتمان توقي المحب على نفسه من إظهار سره، لجلالة قدر المحبوب .(3)

وهو سبب منطقي فابن حزم نفسه يدرك هذه الحقيقة، وهو في مواطن عديدة من طوق يشهد أن رهبة الحبيب أقوى وأخطر من رهبة الملوك في قصورهم وبين حجابهم وعسكرهم، وأنه ينقل إلينا أخبار العشاق كيف كانوا يرهبون من عشقوا العجب العجاب، فكيف لا يكون المحبوب ذاته سببا لكم المحبة وحفظ أسرار المحبوب خشية أن يتغير فيكون هلاك المحب في شريعة العشاق.

وقد يكون السبب في حد ذاته هو الخوف من المجتمع أو السلطة المتمثلة في أهل المحبوبة أو قاضي المدينة أو سلطانها وأميرها إذا حدث وذاع الخبر واتهم المحب بالشبهة في انتهاك محارم الله، وعلى هذا المعنى يورد لنا ابن حزم أخبارا بعضها أندلسيا وأخرى غير أندلسية وقعت ثم يعلق عليها رحمة الله عليه بما تستحق من استفادة معنى الستر والكتمان وفضل ذلك على المحب وعلى محبوبه حاشا ما ذكره فيما سبق ممن شذ عن هذه القاعدة من نساء بعض القبائل ممن يرضين بالكشف والفضح موصلا للرضا والقبول. وهذه الأخبار والتعليقات من ابن حزم تتلخص في قوله مُخبرا ومعلقا :((خبر :

---

[1]– راجع **ديوان ابن حزم**، ص: 152 .المحقق أخذ الأبيات في جمعه للديوان أصلا من طوق الحمامة.

[2]– راجع **ديوان ابن حزم**، ص: 155 .المحقق أخذ الأبيات في جمعه للديوان أصلا من طوق الحمامة.

[3]– ابن حزم الأندلسي: **طوق الحمامة في الألفة والألاف**، ص93.

ولقد قال بعض الشعراء بقرطبة شعراً تغزل فيه بصبح أم المؤيد رحمه الله .فغنت به جارية أدخلت على المنصور محمد بن أبي عامر ليبتاعها، فأمر بقتلها.

خبر: وعلى مثل هذا قتل أحمد بن مغيث .واستئصال آل مغيث والتسجيل عليهم ألا يستخدم بواحد منهم أبداً حتى كان سبباً لهلاكهم وانقراض بيتهم فلم يبق منهم إلا الشريد الضال .وكان سبب ذلك تغزله بإحدى بنات الخلفاء ومثل هذا كثير... وربما كان سبب الكتمان ألا ينفر المحبوب أو ينفر به .فإني أدري من كان محبوبة له سكناً وجليساً، لو باح بأقل سبب من أنه يهواه لكان منه مناط الثريا قد تعلت نجومها .وهذا ضرب من السياسة، ولقد كان يبلغ من انبساط هذا المذكور مع محبوبه إلى فوق الغابة وأبعد النهاية، فما هو إلا أن باح إليه بما يجد فصار لا يصل إلى التافه اليسير مع التيه ودالة الحب وتمنع الثقة بملك الفؤاد، وذهب ذلك الانبساط ووقع التصنع والتجني، فكان أخاً فصار عبداً، ونظيراً فعاد أسيراً، ولو زاد في بوحه شيئاً إلى أن يعلم خاصة المحبوب ذلك لما رآه إلا في الطيف، ولا نقطع القليل والكثير، ولعاد عليه بالضرر.))(1) وهو السبب الداخلي ضمن حيز العلاقة، مما أشرنا إليه من جانب الخوف من المحبوب ورهبته، وإنما تكون الخوف من النفور والصدود وهو نقيض ما قصد إليه في الحب وما طلب وهو القرب .

يؤكد ابن حزم على فكرة الخوف من صد الحبيب إن هو فضح علاقة المحبة وكشف السر الذي يجمع بين الحبيبين، ولكنه يقدم لها باحتمال كون الحياء سببا في كشف المحبة وأسرارها، والحياء بطبيعة الحال يكون من المجتمع وهو أمر متوقع من طبائع بعض النفوس المتخلقة، فالحياء كله خير كما ورد في الخبر،((وربما كان من أسباب الكتمان الحياء الغالب على الإنسان، وربما كان من أسباب الكتمان أن يرى المحب من محبوبه انحرافاً وصداً ويكون ذا نفس أبية، فيستتر بما يجد لئلا يشمت به عدو، أو يريهم ومن يحب هوان ذلك عليه.))([2]) وهذه في نظري مستبعده فما يضر الشاة بعد ذبحها وإن كان السلخ، كما لا ينفع ولا يضر المحب شماتة الأعداء بعد أن تركه من يحب، فهذا هو الأمر العظيم والخطب الجلل.

---

[1]– ابن حزم الأندلسي: المصدر نفسه، ص: 94، 95.

[2]– ابن حزم الأندلسي: المصدر نفسه، ص: 95.

إن الجميل في كل ما ذكرنا هو تلك الشهادات الحية عن العشق والحب أولا وعن السرية التي كانت تحكم العلاقات الغرامية في الأندلس وفي البيئة العربية عموما، وهي شهادات تتداولها الأخبار و تحكى في مجالس السمر للتمتع، و((لا تكاد تمضي خطوات مع ابن حزم في طوق الحمامة حتى تجد نفسك أمام فيض من ذكريات، عن نفسه وعن أصدقائه، وآخرين مجهولين، وكلهم من العشاق، زفراتهم حارة، وأحاسيسهم صادقة، يخلطون المداد بالدمع أو الريق، ويستخدمون في التراسل الحمام والعيون والرسل، ويعانون من الوشاة، ويموتون في الحب))([1]) وهذا ما يبرر كونهم تمسكوا بالسر عقيدة ومنهجا.((وكل فراق وهجر لا يزيد المحب إلا ولوعا بمحبوبه، وكذلك كل عذل ولوم وكم اشتكى المحبون من العذال والرقباء والوشاة))([2]) هؤلاء الذين نالوا حصة الأسد من علة السّر والكتمان.

هذا ومهما كانت أسباب الحفاظ على سرّ الحب تتوزع على الحياء من الناس، أو الخوف من الحبيب ذاته أو الخوف من السلطان أبا كان أم قبيلة أم قاضيا أم أميرا، إلا أن الواشي أم العذول أهم أسباب وأكثرها انتشارا في علاقة المحبة، ذلك أن الواشي والعاذل يتصيد الأخبار ويتقصد الاطلاع على الحقيقة ويتعمد التدقيق والتجسس على الحبيبين لغاية النيل بالمحبوب أو النيل منه أو النيل بالمحب أو النيل منه هو بدوره أو لغاية المال أو الحظوة عند من ينقل إليه الخبر.

الخـــاتمة

باب السر في مدونة ابن حزم الفلسفية والنفسية وحتى الاجتماعية، وهي الأبعاد التي يمكن أن تندرج ضمنها مدونة طوق الحمامة في الألفة والألاف، باب عظيم القدر خطير، رهيب ومهيب الجانب. تماما كما هو السر في العلاقة العاطفية و الغرامية بين المتحابين، لأمر بسيط وهو فشل علاقة المحبة في الغالب الأعم بالكشف والفضح ونجاحها بالسر والكتمان، وفي الأث " استعينوا على قضاء حوائجكم بالسّر والكتمان " أو

---

[1] – طاهر مكي:**دراسات عن ابن حزم وكتابه طوق الحمامة**، ط 02، القاهرة مصر، مكتبة وهبة، 1977،ص: 225.

[2]– شوقي ضيف:**الحب العذري عند العرب**، ط01،القاهرة مصر، الدار المصرية اللبنانية، 1999، ص: 17.

كما قال رسول الله ﷺ. فمن أجل ذلك كان المتحابون أحرص على السرية في علاقتهم، بل والأخطر من ذلك قد ذهب الكشف بأنفس ورقاب كانت محفوظة كما رأينا في التاريخ الصوفي مع الحلاج، وكما رأينا مع ذهاب عقل المجنون، مجنون بني عامر قيس بن الملوح حين عُلم بأمر حبه لابنة عمه ليلى وأُبعد عنها، وذهاب العقل من ذهاب النفس، ومهما تعددت السّلط في دواعي اجتلاب الّسر والكتمان إلا أن النتيجة واحدة مع الكشف والفضح، وهي الفشل والخسارة في الأعم الأغلب. ويبقى السلطان الأول والأخير هو المحبوب نفسه، وهو في الغالب من يطلب السرية في العلاقة.

والحق أن الطبيعة في حد ذاتها، والأخلاق تؤازرها في طلب السرية في الأمور، ولذلك فالسر مطلب عزيز في الحياة. وهذا ابن حزم يورد الخبر عن رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من عشق فكتم فمات فهو شهيد " وكثير من الفقهاء ممن يورد الخبر عنه أيضا عليه السلام في ستر المعصية: " كل أمتي ناج إلا المجاهرون".

هذا وغيره مما تناوله ابن حزم في باب السر من كتابه الطوق، منطلقا من شهادة النفس وشهادة الحياة وشهادة العرف والشرع والمروءة الحقة، كل ذلك في موطن الماء والخضرة والوجه الحسن، فردوس العرب المفقود، وهو التيار الذي يجرف كل من يجدف ضده ممن يرومون السرية.

لقد حدد لنا ابن حزم الإرهاصات التي تساعد على حفظ الأسرار وهي من بابه، ثم ولج بابه محددا أسبابه وأنواعه أو أشكاله وخطورة أو أضرار المشي في مسلك مناقض له، وأورد أخبارا عنه، ذيلها بأشعار تعبر عنه من عنده، فاستقرأ الواقع وقبل ذلك استقرأ النفس البشرية في نزوعها نحو السرية في قضاء الحوائج فضلا عن توخيها في الأمور القلبية المستورة أصلا، فأفاد ونفع القارئ، بل وأقنعه بالدليل وبالتحليل وبضرب المثل وباستمالة العاطفة عن طريق الشعر بأن حفظ السر في العلاقة الغرامية من الضرورة بمكان، كما استعاد بألفاظ التقبيح والتعنيف لمن طبيعتهم الفضح والكشف فيما لا يجب كشفه وفضحه. فقدم لنا ابن حزم في باب قصير مع عتبات له (أبواب تمهيدية مساعدة) مدونة قانونية مختصرة ومركزة، وممتعة في ذات الوقت عن أهمية حفظ الأسرار في علاقة المحبة تفيد القارئ في حياته بشكل منقطع النظير.

قائمة المصادر و المراجع

- القرآن الكريم رواية ورش عن نافع.

01- أحمد تيمور باشا:**الحب والجمال عند العرب**، دط، القاهرة ،مصر، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه،1971.

02- ابن حزم الأندلسي:**طوق الحمامة في الألفة والألاف**، تقديم نزار وجيه فلوح، مراجعة:ياسين الأيوبي، د ط، صيدا بيروت لبنان، المكتبة العصرية، 2006.

03- ابن حزم الأندلسي :**الديوان**، جمع وتحقيق،عبد العزيز إبراهيم، ط 01، بيروت لبنان، دار صادر، 2010.

04- **حوليات كلية الآداب**، كلية الآداب جامعة الكويت الحولية السابعة، 1986.

05- دينيس دي رجمون:**الحب والغرب**، ترجمة، عمر شخاشيرو، ط 02، الجمهورية العربية السورية، دمشق، منشورات وزارة الثقافة، 2007.

06- الزمخشري (جار الله أبو القاسم محمود بن عمر):**أساس البلاغة**، د ط، بيروت لبنان، دار صادر، 1979.

07- الشريف الجرجاني(علي بن محمد): **كتاب التعريفات**، تح عادل أنور خضر، ط 01، بيروت لبنان، دار المعرفة، 2007.

08- شوقي ضيف:**الحب العذري عند العرب**، ط01،القاهرة مصر، الدار المصرية اللبنانية، 1999.

09- طاهر مكي:**دراسات عن ابن حزم وكتابه طوق الحمامة**، ط 02، القاهرة مصر، مكتبة وهبة،1977.

10- عبد المنعم الحفني،**المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة**، ط 03، القاهرة مصر، مكتبة مدبولي، 2000.

11- عبد المنعم الحفني: **معجم مصطلحات الصوفية**، ط 02، بيروت لبنان، دار المسيرة، 1978.

12- عبد المنعم الحفني: **الموسوعة الصوفية**، ط 05،القاهرة مصر، مكتبة مدبولي، 2006.

13- ابن الفارض: **الديوان**، د ط، بيروت لبنان، دار صادر، د ت.

14- فرنسوا فوركيه: **المال القوة والحب ،تأملات في تطور بعض القيم الغربية**، ترجمة : سناء أبو شقرا، ط 01، بيروت لبنان، دار الفارابي، 1999.

15- الفيروزبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب) :**القاموس المحيط**، ضبط يوسف الشيخ محمد البقاعي، د ط، بيروت لبنان، دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع، 1999.

16- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، **المعجم الوسيط**،إخراج أحمد حسن الزيات وآخرين، د ط، القاهرة مصر، دار الدعوة، د ت.

التّجريب في الرّواية العربيّة
بين المُمارسة الإبداعيّة والتّجربة الذّاتيّة

محمد الغزالي بن يطو   د. علي كبريت

الملخص:عرفت الرواية العربية تحولات كبيرة مرت بمراحل عديدة كمرحلة الحداثة و ما بعدها ، خاض فيها الروائي العربي تجارب عديدة فهو لم يكن بمنأى عما يحدث في العالم الذي حوله فتشارك معه الفنون الحديثة والمعارف السردية المتجددة ، و لعل ظاهرة الكتابة والتجريب تشكّل حدثا سرديا ونقديا أكثر جرأة من غيره و لذا راهن الكتاب على ممارسة التجريب لملاحقة بعض الظواهر الحداثية التي تستجيب لمقتضيات الواقع الاجتماعي والسياسي والثقافي العربي .

الكلمات المفتاحية : الرواية / الرواية العربية / التجريب / الحداثة .

Résume

Le roman arabe a subi plusieurs changements selon les périodes de l'histoire arabe : Le modernisme et le post-modernisme, dans lesquels le romancier arabe a fait divers expériences en s'impliquant aux arts modernes et à la science de narration renouvelable car il n'était pas à l'abri de ce qui sa passe dans le monde.

Le phénomène de l'écriture en expérimentant constitue peut-être un événement de narration et de critique le plus audacieux.

C'est pour cela, le romancier pane à faire l'expérimentation pour suivre les phénomènes qui renvoient au vécu social, politique et culturel en arabe.

Summary

The Arabic novel knew significant shifts, passing through several stages, such as; the stage of modernity and beyond, where the Arab novelist fought numerous experiments, since he was not immune to what is happening in the world around him, therefore he became involved with modern Arts, and the renewable narrative knowledge. Perhaps the phenomenon of writing and experimentation constitute a narrative and critical event that might be bolder than anything else and therefore the authors bet on the practice of experimentation to pursue some of the modernist phenomena that respond to the requirements of the Arab social, political and cultural reality.

تقديم

ظهرت الرواية العربية باشتراطاتها الفنية الحديثةمنذ أكثر من قرن في مصر على يد محمد حسين هيكل (1888–1956)،و أجمع النقاد ساعة صدورها على أنّ رواية "زينب " هي لحظة التّأسيس لهذا الشكل الأدبي غير المألوف عند المتلقي العربي آنذاك ، الذي تعوّدت هيئته المتلقية الموروثة على فنّ الشعر ، ولذا ظلّت ذائقته الفنية أسيرة هذا النوع من الفنون لعهود طويلة من الزمن .

إذن يمكن القول ومن منظور السياق التاريخي إنّ رواية " زينب " لها فضل السّبق في هذا الشأن رغم مثالبها لو خضعت للمقاييس النقدية الأدبية الصارمة في عصرنا . علما بأنّ هذه الرواية هي تجربة شخصية أو جانب من السيرة الذاتية للكاتب وهو في ريعان شبابه ، وقعت له مع فتاة قروية فقيرة تشتغل مع أهلها في المزرعة التي يمتلكها والده في القرية ." أما أشخاص رواية زينب فهم حقيقيون . فزينب باسمها وحياتها شخصية حقيقية، ولا يزال بعض الأحياء من أهل كفرغنام : قرية الكاتب يذكرون مأساتها . وإبراهيم الخولي أو رئيس العمال ظلّ حيّا إلى ثلاث سنوات مضت يعمل لدى أسرة الكاتب . والأعجب من ذلك أن حامد هو الدكتور هيكل ذاته ، وأن محمود وجيه القرية وسيدها هو أبوه .وعزيزة كانت إحدى بنات عمه وإن كانت باسم آخر .."(1) ، تعالج هذه الرواية عدة قضايا مصاحبة في ذلك الوقت كالفقر والاستعباد في العمل والمرض والفروق الاجتماعية و كان الحبّ المحتشم هو المحرك الأساسي للأحداث الروائية ،غير أن الحكم عليها بأنّ منها تبدأ طفولة الرواية العربية ذاك أمر فيه نظر،إجحاف وتقصير في حق الموروث السردي لأن تاريخ الآداب العالمية يشهد بمساهمة المنظومة السردية العربية في تأسيس هذا النوع من الفنّ (الرواية) كشكل متطوّر عن الملحمة ويظهر ذلك بوضوح في رائعة " ألف ليلة وليلة " التي ترجمت إلى مختلف لغات العالم ، وقصص " كليلة ودمنة " لابن المقفع (724–759 م) التي تأثر بها الشاعر الفرنسي لافونتين (Lafontaine) وقصص "البخلاء " للجاحظ (776–868م) و " رسالة الغفران " لأبي العلاء المعري (973–1057م) التي ألهمت الشاعر الإيطالي دانتي (Dante) قصيدته الخالدة " الكوميديا الإلهية " ناهيك عن القصة الفلسفية " حي ابن يقضان " لابن طفيل الأندلسي (1105–1057م) كل ذلك يعني أن العرب يمتلكون مورثا سرديا محترما بين الشعوب

الأخرى إلاّ أنه لم يعرف أطوارا ومراحل متتابعة ومتسلسلة كتلك التي عرفها الشعر العربي مثلا ، أي من الشعر الجاهلي إلى غاية الشعر الحديث فالمعاصر ومن هنا يأتي الحديث دون خجل أن الرواية العربية الحديثة هي نتاج احتكاك وتماس الثقافة العربية المحافظة بالثقافة الغربية المتحرّرة ،وبعبارة أخرى إذا كان الشعر يرتبط بالبداوة فإن الرواية من إنتاج الحياة المدينيّة لما تمتلكه من مقوّمات تتطلّع إليها المدينة كظاهرة حضارية حديثة ترتبط بوعي الجماعة البشرية المُؤسِّسة لها . وانطلاقا من هذه الظروف السّوسيوتاريخيّة راح الكتّاب العرب يخوضون مغامرة الكتابة الروائية انطلاقا من تجاربهم الخاصة في الحياة وأصبحت سيَرهم الذاتية مادة روائية تتشكّل منها عوالمهم الإبداعية وما دامت هذه المادة مرتبطة ببداية ونهاية محدودتين فإنها قابلة للاستنفاد في أيّة لحظة، ورغم ذلك لا يمكننا تجاهلها أو تجاوزها ، إذ فيها يمتزج الذاتي بالموضوعي والواقعي بالمتخيل والأنا بالآخر ،وكأن السيرة الذاتية (autobiographie)هي من تنوب عن الرواية على الأقل في نظر هذا الجيل من الكتاب ، و استطاع طه حسين (1889-1973) بعبقريته أن يحوّل سيرته إلى رواية أو الرواية إلى سيرة ذاتية في كتابه " الأيام " من خلال توظيفه لضمير الالتفات " هو " أي الحديث عن نفسه ولكن بضمير الغيبة (هو) "ممّا يربك المتلقي فيتمثّل اسما بديلا في لاوعيه كمعادل لاسم السارد. "(2)، وقد يكون السبب في اعتقادي لاختياره هذا الضمير إلى الرغبة في التّحرر من قبضة " الأنا " التي تقيّد حركة فعل التّخييل عند الكاتب وهذا ما جعله يمعن في توصيف بيئته والشخصيات التي تعامل معها بدءا من الأسرة الكثيرة العدد إلى الكُتّاب حتى سفره إلى القاهرة ففرنسا ، " القصة بالنسبة للكاتب تعني ممارسة حضوره في الحياة ."(3) ، ولم يتوقف الأمر عند هذا الحدّ بل راح كتاب كُثُر ممن جاؤوا من بعد يقتفون أثر نفس التجربة ،ولم يكن عباس محمود العقاد (1889-1964) بمنأى عن هذه التجربة في قصته الوحيدة " سارة " (1938)وما هي في حقيقة أمرها سوى قصتة مع الأديبة اللبنانية مي زيادة (1886-1941) حيث كان هو ونخبة من الأدباء يرتادون صالونها الأدبي كل يوم أربعاء وقد شغف بها الكاتب حبّا دون أن تبالي به " وقد كانت الآنسة (مي)العاقلة الفاضلة حريصة على ألاّ يصارحها العقاد بحبه ،أو يسمي حبه لها حبا،

خشية أن تضعف أمام هذه الكلمة ،أو حذار أن يزداد اجتراء على استهوائها وتزيين الخطيئة لها . " (4)

ومن القرائن التي تكرس هذه الفرضية صورة غلاف الروايه في إحدى طبعاتها ،يظهر فيها العقاد ومي إلى جانبه " كان العقاد يرتاد صالونها غرارا..وقد نظم فيها شعرا كثيرا،ولكنه لمح أنها تنصرف عنه إلى غيره ،من أصحاب الجاه ،وهو يومئذ شاب قليل الضوء مما أثار في أعماقه كثيرا من الشجن .. "(م س،ص121) ،هذه القرائن تثبت مما لاشك فيه أن العقاد بكبريائه وشموخه وقع يوما أسير هذه التجربة العاطفية الفاشلة مع فتاة لبنانية مهاجرة هي الأخرى مرتبطة بغيره ،وبالتالي يبقى فضاء السيرة الذاتية محدود الأبعاد و ومقيد الحركات (5) ، والسؤال الذي يبقى محيّرا حقا هو لِمَ تحامل النقاد العرب على قصة " الأجنحة المتكسرة " (1912) لجبران خليل جبران (1883-1931) ولم يصنفوها على أنها أول رواية عربية ؟ علما بأنها صدرت قبل رواية " زينب " رغم رومانسيتها المتفوّقة وموضوعها الجريء وشعرية لغتها المتفرّدة في الأدب العربي الحديث . وهذه القصة أو الرواية إن شئنا هي تجربة حقيقية وقعت للكاتب مع البطلة " سلمى كرامة " ولعلّحديثه بضمير المتكلم " أنا " مؤشر واضح على ذلك وهي طريقة غالبا ما تحتكرها أنماط التعبير في السيرة الذاتية حيث يتطابق المؤلف والسارد ،" السيرة تكتب دائما من طرف صاحبها " (6)،وكأن المخيّلة العربية الروائية عاجزة على الكتابة خارج هذا النطاق أي الكتابة عن الواقع الاجتماعي والسياسي والغريب في الأمر كلّه أن هؤلاء الكتّاب الذين يمثلون جيلا أدبيا بكامله وبمختلف انتماءاته الأديولوجية والثقافية لم يستطيعوا الإفلات من استبداد هذه القاعدة المتمثلة في الكتابة عن التجربة العاطفية في بداية حياتهم حيث وقعوا فيما يعرف بالإلتباس الروائي ،تتقاطع فيما بينها تناسخ الأحداث ونمطية الشخصيات مع شيىء من التواطؤ في المشاعر نحو الآخر. ونحن الآن مجبرون على سرد هذه النماذج من التجارب لأنها جزء من موروثنا السردي حتى وإن كانت مرحلة محتشمة فيمنظور الجيل الحالي ، وفي سياق الحديث عن هذه التجارب الواقعية نستحضر الكاتب الساخر إبراهيم عبد القادر المازني (1889-1949) وقصته المسماة باسمه بـ " إبراهيم الكاتب " (1932) والتي تتحدث عن جانب من سيرته الذاتية "وقصة (إبراهيم الكاتب) هي – مع تغيير طفيف في الأسماء وبعض الأحداث – قصة

حياة إبراهيم عبد القادر المازني .." (7)، إذن هذه النماذج تنتمي في مجملها لفترات متقاربة من تا ريخ الرواية العربية ،يجتهد كتابها قدر الإمكان على احترام قواعد السرد التقليدية ،بالمقابل لا يكلفون أنفسهم عناء البحث عن صياغة روائية جديدة على الأقل لكي تحرّرهم من القوالب القديمة وتدفع بهم قدما إلى عوالم تخييلية تتجاوز الواقع ولا تجافيه .

من المعروف في تقاليد الكتابة السِّيرية أن السيرة الذاتية تُكتب في آخر أيام العمر ليستطيع الكاتب أن يقدم خلاصة تجاربه في الحياة بانتصاراتها وانكساراتها للأجيال الموالية بينما نرى خلاف ذلك عند هؤلاء الكتابحين استهلوا مغامرتهم الإبداعية انطلاقا من السيرة الذاتية وكأنها قصص متشابهة ولكن الشخصيات والمسمّيات تختلف ،دون أن ننكر أن تطويع العرب لفن الكتابة الروائية جاء حسب مقتضيات المعايير الحديثة من جهة والتحوّلات الاجتماعية والثقافية من جهة أخرى .ولم ينجُ من سطوة هذا الأنموذج من الكتابة حتى أولئك الكتاب الذين تعلموا في أرقى الجامعات الأوروبية واستفادوا من معارفها الأدبية ومناهجها الحديثة كـ : توفيق الحكيم (1898–1987) في روايته " عصفور من الشرق " (1938)التي تحدث فيها عن نقطة تماس وليس صدام بين الحضارة الغربية المادية والحضارة الشرقية الروحانية من خلال مغامراته كطالب متشبّع بالقيم الشرقية المحافظة في محيط باريسي متحرّر " نرى الطالب محسن وقد ذهب إلى باريس لاستكمال دراسته ،مما يوحي من جديد بالترابط بين السيرة الذاتية للكاتب وبين شخصية البطل ذي التقاسيم المصرية."(8) ،إذن يمكننا أن نضيف ودون تردد أن المحاولات الأولى للرواية العربية في أوائل القرن الماضي كانت من مرتكزاتها جانبا من السيرة الذاتية للكاتب نفسه (9)، حتى وإن حاول الروائي العربي التخلص من هذا النوع من النمط الذاتي إلى النمط التخييلي (fiction) ،فقد عرف تدرّجا حذرا نحو الانتقال من السّرد المُسيَّر ذاتيا (من السيرة) إلى الرواية التي تتمتّع بهامش من السيولة التخييلية ،من الأنا إلى الأخر ومن الذاتي إلى الموضوعي " تتعامل الرواية مع إنسان محدّد الاسم ،جاء من الناس وينتمي إليهم ، وبحث عن مصيره مفردا ، أو مع بشر يقاسمونه نفس المصير ولا يختلسون من فرديته شيئا .سيرة لغيره من البشر .بل يمكن القول، إن السيرة الذاتية لإنسان تُساوَى مع غيره ، فإنها تكون ،وفي مستوى منها سيرة لغيره من البشر.بل

يمكن القول ، إن الرواية سيرة لواحد من الناس محدّد الاسم والمصير ، وهي في اللحظة عينها سيرة لبشر لا يعرفونه ،كما لو كانت السيرة الفردية الروائية دائما ،سيرا أخرى تحايثها وتفيض عنها . " (10)،وفي الاتجاه نفسه تأتي رواية " الحي اللاتينيّ " (1953) لـ :سهيل إدريس (2008-1925) التي تجري أحداثها هي الأخرى في باريس وفي أحد معاقلها المعرفية والتنويرية حيث جامعة السربون والحي اللاتيني .

فهي أنموذج للرواية العربية الجريئة التي يصطدم فيها الوعي العربي الذّكوريّ بواقع الآخر المؤنّث بالأنوثة المتحرّرة أو على حدّ تعبير غسان كنفاني " حيث الماءُ والخُضرة والوجه الحسن . " فمواجهة المثقف العربي للثقافة الغربية المهيمنة بطاقاتها المادية والفكرية كانت محلّ اهتمام كثير من المبدعين العرب الذين اكتوت مشاعرهم بنيرانها وفي مقدمتهم الروائي السوداني الطيب صالح (2009-1929) في روايته الشهيرة " موسم الهجرة إلى الشمال " وهي من أكثر الأعمال السردية مقروئية في الأدب العربي (1966) وفيها يسرد لنا رحلته نحو الغرب وهو القادم من بلاد النوبة وتجربته العاطفية مع واحدة من هذا العالم المختلف عنا بنيويا .وتستمرّ هذه التجارب الإبداعية السردية إلى درجة المبالغة في الحديث عن الواقع بكل نتوءاته وإكراهاته التي تخدّش حياء الذائقة السردية العربية وهذا ما حدث فعلا في رواية "الخبز الحافي " (1972) لـ :محمد شكري (2003-1935) التي تتناول جانبا من سيرته الذاتية من خلال مغاراته كطفل شبه متشرّد قادم من بلاد الريف بالمغرب و في مدينة طنجة قضى أغلب أوقاته يتعاطى الكحول والمخدرات ويتعقّب بائعات الهوى في مجتمع أسفل المدينة فهي رواية يمكن تصنيفها من منظور الثقافة العربية بالواقعية المبتذلة ،للتجاوزات الأخلاقية الصادمة للمتلقي العربي .

ويمكن أن ندرج ضمن دائرة اهتمامنا رواية " نجل الفقير" (1950)(le fils du pauvre) للكاتب الجزائري مولود فرعون(1962-1913) استثناء لكونها باللغة الفرنسية، وذلك لسببين :

أولا : يمكن تصنيف هذا العمل دون انحياز ضمن الأعمال المقاومة للأنموذج الأدبي الكولونيالي ، ويكتب باللسان الفرنسي ولكن يعبّر بخصوصية جزائرية بحتة.

ثانيا : تتحدث الرواية عن سيرة الكاتب وهو طفل في منطقة القبائل ومدى معاناته في يومياته الدراسية والاجتماعية ، مقارنة مع زملائه الآخرين من أبناء المعمّرين وفي هذا الشأن يقول عبد العزيز بوباكير: " ويتذكر مولود فرعون، الذي افتتن بشجاعة أبيه وصموده وإقدامه وحبه للحياة ، كل ذلك في كتابه (نجل الفقير) الذي هو ضرب من السيرة الذاتية في رواية . " (11)،ما يمكن أن نستنتجه من خلال قراءة استعجالية للأعمال المذكورة سابقا أنها تتقاسم الأسئلة نفسها والمقولات المتوهّجة التي تتطلّع إليها هذه النخبة وهي : الرغبة في التغيير ،الحب ،الجمال ،المرأة ، المساواة ،الوطن .. وفي الوقت نفسه تكرّس مقولة مفادها أن الرواية العربية اكتشفت من خلال اكتشاف الشرق للغرب ، وراحت – فيما بعد – تمهّد لمقروئية عربية جديدة مختلفة عن تلك التي تعوّد عليها المتلقي العربي قد تجد عنده مقبولية تشكّل في الأخير ثنائية متجانسة مع الشعر في ذهن الهيئة المتلقية الجديدة . إذ لا يمكن أن تتحقق الكتابة إن لم تتحقق القراءة ، فالكاتب مهما كان يتَمثَّل دائما قارئه المفترض المقصود بالخطاب الموجّه له .

وبدافع من الحاجة إلى البحث عن إجابات جديدة لأسئلة الكتابة الروائية المثقلة بتراكم نقدي ،ارتأى الروائيون إعادة النظر في صياغة التجربة الروائية وعوالمها التخييلية . ولهذا حاول بعض الروائيين العرب التخلص من أعباء الماضي والدخول في مغامرة التجريب الروائي كرهان لامناص منه ،تقتضيه التحوّلات الحداثية والتاريخية في المجتمعات العربية ،يخرج فيها الكاتب من ضيق الأنا إلى فسحة الآخر إلى المجتمع بكل تناقضاته وصراعاته الطبقية . " بناء على ذلك ،تستمد الرواية العربية حداثتها الفعلية من نزوعها ، في الفترة المعاصرة ، إلى التجريب ، تحت وعي نظري بضرورة نحت شكل روائي عربي جديد .والأمر أن تعدد قضايا هذا الشكل الروائي ،سواء على مستوى مضمونه أو شكله ،يقتضي مقاربات متعددة لرصد مستوى حداثته." (12)ويتعين علينا أن نتوقّف عند مصطلح التجريب (expérimentation)الذي هاجر من مخابر العلوم التجريبية إلى حلقات البحث في الآداب والدراسات النقدية والذي يعني في جوهره إخضاع أيّة فرضية علمية لمصداقية الاختبار،وقد وجد له دورا جديدا وحيويا في الآداب والعلوم الإنسانية ،من خلال أطروحات المدرسة الواقعية (le realisme) التي ارتبطت تاريخيا بظهور الوعي الاشتراكي عند النخب المعادية للفكر الغربي الرأسمالي أوائل القرن

الماضي ، ويرى هذا الاتجاه أن الأدب ملتزم بتجسيد الواقع بدقة ولهذا صار مفهوم التجريب يعني المحك الذي من خلاله تعرف مدى مصداقية محاكاة الروائي للواقع ،و لعل قول كارل ماركس هو أصدق تعبير في هذا الاتجاه " الأديب عامل يفكر "،لكن التجريب في السرد الروائي أخذ له منحى آخر يخالف المعنى الذي كان مستعملا له في الأصل .فأصبح يعني المغامرة في البحث عن المناطق المجهولة وغير المألوفة في الكتابة ، تدفع بالكاتب إلى اكتشاف طرق جديدة ورؤى مختلفة تتعاطى مع زوايا الواقع كل ذلك من خلال استخدام آليات مختلفة ومستفزّة للمتلقي ،وقاعدة التجريب هي دوما " التّمرد " على قوالب الكتابة المستهلكة وموضوعاتها المستنفدة ،تلعب فيها اللغة دورا حيويا في تشكيل عوالمها التخييلية . " لاشك أن اللغة تشكل إحدى بؤر التجديد والخرق في الكتابة السردية الحديثة ،على اعتبار أنها لم تعد وسيلة للتشخيص فحسب ،إنما غدت إستراتيجية سردية تنحو إلى مواءمة شكلها مع طرائق الكتابة والموضوعات المطروحة . " (13) ، مازال الباحثون منشغلين بقضايا الكتابة الروائية العربية ،مستفيدين من الموروث النقدي العربي ومما تنتجه المخابر النقدية الغربية المعاصرة . كل هذه الجهود في الأخير تسعى إلى بلورة وترسيخ وعي نقدي وإبداعي جديد بإيعاز من فعالية التجريب وقوته التجديدية .

وفي خضم هذا الطموح الجارف وهذه الرغبة الجامحة استعادت العنونة (La titrologie) مكانها ولم تعد قيمة زائدة بل أخذ العنوان حقه إبداعيا ومنهجيا في الدراسات الحديثة وصار محل اهتمام كثير من الدارسين في الغرب ،لأنه يشكل بنية موازية للمتن بل هو مفتاح تأويلي ، وعتبة من عتبات النص (Seuils)(14) على حدّ تعبير جيرار جينيت التي لا يمكن تجاوزها أو الاستغناء عنها.

لم يعد العنوان مجرّد نُصيص مهمل ، يتربع فوق عرش نصه الأصلي بل صار علامة تحيل إلى متنها " لقد أصبح حلقة أساسية ضمن حلقات البناء الإستراتيجي للنص ."(رشيد يحياوي ، الشعر العربي الحديث في المنجز النصي ،إفريقيا الشرق ن الدار البيضاء المغرب ،1998)

ويجتهد القارىء الحاذق (Sophistiqué) على امتلاك آليات فهمه لفكّ شفرته والولوج إلى عوالمه المتواريّة ،والمقصود هنا ليست العناوين المسطحة بل العناوين المثقلة بالدلالات والمتقاطعة في نفس الوقت مع جوهر متونها(Textes)التي انبثقت عنها.

وتأتي السّميائيات(La Sémiotiqe)في مقدمة الأدوات الأكثر أجْرأة في التعاطي مع مثل هذه المواقف الإبداعية ،وما تمتلكه من انفتاح على الدرس النقدي، فالعنوان يشكل بنية صغرى غير مستقلة في جوهرها عن بنيتها الكبرى. ومن وجهة نظر بشرى البستاني هو بنية صغري ولكنها بنية افتقار غير مستقلة عن البنية الكبرى أي النص [(15)].

وقد عرفت العنونة العربية في الشعر والنثر على السواء تحولات هائلة في العصر الحديث مواكبة نصوصها، بعد أن عاشت دهورا طويلة خاضعة للغة المسجوعة والأساليب العربية القديمة، التي عودتنا عليها كتابات أحمد فارس الشدياق (1804-1887) ورفاعة رافع الطهطاوي (1801-1873) وغيرهما ، وبعد بزوغ فجر الحداثة (Modernisme) وخروج أغلب الدول العربية من ربقة الاستعمار راح الكتاب والشعراء يتفنّون في عناوين غير مسبوقة كل ذلك جاء استجابة لمغامرة التجريب التي راهن عليها المبدع العربي ،فاستلهم عناوين إبداعية متوهجة وجديدة على تاريخ الأدب العربي ومن مختلف مجالات الحياة، من التراث ومن الواقع المعيش ومن الطبيعة يتقاطع فيها اللفظ البسيط مع المعنى العميق ليشكلان معا شعرية الغموض التي تُعد من القيم الفنية الحداثية في الأدب المعاصر .كديوان أُنسي الحاج " لنْ " (1960) و " السؤال " (1979)لـ :غالب هلسا ،ورواية " المُتشائل " (1980) لإميل حبيبي والذي نحته من كلمتين هما : المتشائم والمتفائل ، ورواية " عـو000 " (1988) لإبراهيم نصرالله و " محاولة عيش " (1985) لـ: محمد زفزاف ،ومن الجزائر نذكر القاص سعيد بوطاجين " ما حدث لي غدا" (2002) ورواية " العشق المقدنس " (2014) لعزالدين جلاوجي والتي جمع فيها بين كلمتين المقدس والمدنس وقائمة الإبداع لا تنضب ،هذه العناوين وغيرها صيغت في إطار حركة التجديد التي صارت قدرا محتوما على المبدعين ومن جهة أخرى لمواكبة المقروئية وحاجاتها المتجددة .

ولأن الرواية هي تصوير للحظة الآنية وتأريخها في نفس الوقت فإن ملاحقة هذه اللحظات في سياقها التاريخي هي مهمة يضطلع بها الروائي الملتزم بقضايا مجتمعه ، ومن هنا يأتي التجريب كظاهرة حتمية تقتضيها طبيعة العمل الروائي ،ويعدّ الروائي واسيني الأعرج من أكثر النماذج الروائية الجزائرية ممارسة لعملية التجريب بعد جيل التأسيس ،فالتحولات العميقة التي شهدتها الجزائر بعد الاستقلال ،انعكست مظاهرها على الحياة العامة بفضل الاختيار الاشتراكي الذي انتهجته المؤسسة السياسية المستقلة ،والمساندة لطبقة العمال والفلاحين التي عانت كثيرا من حيف الاستعمار .

لكن ما لبث الأمر أن اهتزت الجزائر في التسعينيات من القرن الماضي ودخلت في نفق مظلم اصطلح على تسميته بالعشرية السوداء كان فيها العنف هو سيد الموقف ، اختلّت فيها مظاهر الحياة السياسية والاجتماعية ،وكان المثقف والمبدع في عين العاصفة فاستجابت الرواية الوسينيّة للجزائر الجريحة وانبثقت عنها رواية " شرفات بحر الشمال " (2001) التي تصور مظاهر الموت والقتل الأعمى الذي أطال كل الجزائريين في تلك الحقبة .وكأن الرجل راح يبحث في متاهات التاريخ من ينقذ الجزائر من أبنائها فاهتدى لشخصية الأمير عبد القادر(1807-1983) من خلال استرجاع السرد التاريخي الموشّح بالتراث الذي تبلور في " كتاب الأمير مسالك أبواب الحديد " (2005) وقد يكون هذا الكتاب قد فتح شهية الكاتب في البحث والتنقيب عن السرد التراثي ومنابعه التاريخية الجميلة ليجد نفسه أمام باب الجغرافيا الحزينة والصورة الضائعة ، في بلاد الأندلس التي أيقظت مُخيّلة الكاتب الموريسكية في رواية "البيت الأندلسي " (2010) ، ولأن غريزة التجديد متأصلة في نفس الكاتب وصفة ملازمة لشخصيته الإبداعية طوال مساره التجريبي ،وبعد رحلة طويلة في عالم الكتابة والتجريب انتهى به المطاف إلى رواية " سيرة المنتهى : عشتها..كما اشتهتني " (2014) وكأنها تتماثل إيقاعيا مع سدرة المنتهى ، وفيها تظهر سطوة الذاكرة حيث أمعن الكاتب في الحفر بعمق باتجاه " الأنا " وجذورها التاريخية الأصيلة .تألقت فيها لغة سردية مبتكرة في أسلوب الكتابة " الرواية السّيرية " واختار لها الكاتب أن تكون سيرة في قالب روائي جميل ،فيها كثير من التجليات والأسئلة المنبثقة من تجربتة ككاتب في الحياة والإبداع بشيء من الحنين والانجذاب إلى الماضي المتألق انطلاقا من الحاضر المتهالك ولعل هذا التنوع في الأشكال والانتقال في

الموضوعات هو منصميم المدرسة الجديدة التي اختار وسيني الأعرج أن ينتسب إليها وهي مدرسة لا تعترف بالاستقرار على شكل واحد بل القاعدة عندها هي اللاّقاعدة .

الإحالات:

(1) صاحب زينب محمد حسين هيكل، د .سيد نوفل ، الهلال ، مجلة شهرية تصدر عن دار الهلال، العدد :05 ، مصر1972 ، ص 25

(2) Pierre-LouisREY, leRoman,Ed Hachette, Paris ;1992, P :63

(3) Philipe Legeune ,L'Autobiographie en France,librairie ArmadColin ,1971,P :14

(4) عبد الرحمان صدقي، سارة العقاد، مولدها، قضاياها، مكانها من فن القصة، م س، ص91

(5)Philippe Le jeune ,le pacte autobiographique,Collection poètique ,Editions du Seuil,1975 P :23)

(6) jean STAROBINSKI, le style de l'autobiographie ,in Loeil vivant 2 – la relation critique , Paris 1970 P : 84

(7) المازني .. ساخرا، نصر الدين عبد اللطيف ، م س ،ص112

(8) ينظر : روجر آلن ، الرواية العربية مقدمة تاريخية ونقدية ، ترجمة وتحقيق حصة منيف ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت 1986 ،ص 70

(9) ينظر : م س ،ص68)

(10) د .فيصل دراج ، نظرية الرواية والرواية العربية ، المركز الثقافي العربي، الدارالبيضاء 1999 ص 144

(11) عبد العزيز بوباكير ، الأدب الجزائري في مرآة استشراقية دار القصبة للنشر، الجزائر 2002 ص 16

(12) عبد العزيز ضويو ، التجريب في الرواية العربية المعاصرة ، عالم الكتب الحديث ، الأردن 2014 ص5

(13) عبد العزيز ضويو، م س ،ص219

(14) Seuils ; G,Genette ;Ed ;Seuil ;Paris1987 P :73

(15) ينظر: بشرى البستاني: قراءات في النص الشعري الحديث، الجزائر2002 ، ص 33

المراجع:

– فيصل دراج ، نظرية الرواية والرواية العربية ، المركز الثقافي العربي، الدارالبيضاء 1999

- عبد العزيز بوباكير ، الأدب الجزائري في مرآة استشراقية دار القصبة للنشر، الجزائر 2002.

– عبد العزيز ضويو ، التجريب في الرواية العربية المعاصرة ، عالم الكتب الحديث ، الأردن 2014

– بشرى البستاني: قراءات في النص الشعري الحديث، الجزائر2002

-Philippe Le jeune ,le pacte autobiographique,Collection poètique ,Editions du Seuil,1975

- Pierre-LouisREY, leRoman,Ed Hachette, Paris ;1992

- jean STAROBINSKI, le style de l'autobiographie ,in Loeil vivant 2 –la relation critique , Paris 1970

- Seuils ; G,Genette ;Ed ;Seuil ;Paris1987

الاستدلال البلاغي في ديوان المتنبّي
مقاربة حجاجيّة

أ. البشير عزّوزي   جامعة برج بوعريريج

الملخّص: تعدّ كثير من المفاهيم البلاغيّة أدوات حجاجيّة بامتياز، وذلك لما تحويه من صبغة فلسفيّة ودلالة عقليّة، تزيد القول قوّة وتثريه دلالة وتغنيه معنى، وهذا ما جعلنا نتناولها من زاوية حجاجيّة، لنكشف سرّ التّأثير العجيب لهذه المفاهيم، واقتصر البحث على المفاهيم التي انعقد الاجماع على صفتها الحجاجيّة كحسن التّعليل الذي يخترع في الشّاعر علّة خيالية دليلا على صحّة دعواه، أمّا المذهب الكلاميّ فيستمّد قوّته من اسم العلم الذي اشتقّ منه؛ حيث يقتفي الشّعراء آثار علماء الكلام في طريقة الكلام والاحتجاج له، وهكذا في التّشبيه التّمثيليّ والاحتجاج العقليّ والتّغاير والمشتقّ ممّا تكون أوراق البحث كفيلة ببيانه والتّمثيل له من ديوان المتنبّي الذي رأينا أنّه من أكثر الشّعراء قصدا لهذه الفنون، مظهرا من خلال ذلك ثقافة واسعة ومتنوّعة.

الكلمات المفاتيح: الاستدلال – البلاغة – الشّعر – المتنبّي – الحجاج.

Résumé

Les nombreux concepts des outils rhétoriques orbitale par excellence, alors quel contenu et la signification du caractère philosophique mentale, que de dire la force et d'enrichir la connotation et est épargné le sens de, et voici ce que nous a fait manger de l'angle orbital, pour découvrir le mystère de l'effet étrange de ces concepts, et peu de recherches sur les concepts qui ont tenu un consensus qui décrit orbital bon raisonnement inventé le poète fictif bug preuve de la validité de sa demande, et la doctrine de verbale force Vestmd de savoir qu'il est dérivé, où les poètes oligo-effets des scientifiques de la parole dans la voie de la parole et protestent à lui, et ainsi l'analogie est représentative de la santé mentale et de protestation et de covariance et dérivés qui sont des documents de recherche parrainer sa déclaration et sa représentation de la Cour de Mutanabi que nous avons vu qu'il est plus poètes intentionnellement à ces arts, regarder à travers une culture et d'une grande variété.

تعوّل النّظريّة الحجاجيّة على البلاغة وترى فيها طاقات عظيمة، وهذا نظرا لهيمنتها على كثير من حقول الفكر الإنساني، وغناها الذي يفتقر إليه كلّ خطاب بشريّ؛ فقد ألقت بظلالها على الخطاب الدّيني والاجتماعيّ والسّياسي والثّقافيّ، بل امتدّت لتكون عصب الخطاب الإعلاميّ والاقتصاديّ، فكلّ متكلّم وجد في البلاغة ضالتّه في تحقيق الإفهام والتّأثير، وتغيير المواقف والآراء، بل في تزيين الباطل بزينة الحقّ، وتشويه الحقّ بشبه الباطل فينقلب الباطل حقّا والحقّ باطلا، استجابة لتمويه تمليه الكلمة وتحقّقه أساليب البلاغة.

إنّ المتتبّع لمعظم التعريفات والأبحاث المنقولة عن أعلام البلاغة العربيّة يجدها ملخّصة في أنّ البلاغة «**تهدف إلى أمرين: الوضوح (الارتجال) والتّأثير (النّفع)**»[1] ، فبحسن القول تستمال القلوب، وتنال الأغراض وتتحقّق الغايات، والنّفوس مجبولة على حبّ الإحسان، مفطورة على التّأثّر ببنات اللّسان، خاصّة إذا كان في قمّة السّبك وخلاصة البيان، والتّاريخ يشهد على كثير ممن ملكوا مقاليد البلاغة أنّهم استطاعوا أن يسخرّوها لتمويه النّاس وتضليلهم، ليس ذلك بالإكراه والعنف وإنّما بسلطة الكلمة وروعة البيان، والجمع بين خطاب القلب والعقل، خاصّة إذا تعلّق الأمر بالدّفاع عن مذهب أو عقيدة، ومن أروع الأمثلة على ذلك الصّراع الذي ملك العقول الإسلاميّة قرونا عديدة، ترجمه التّحاجج والتّناظر الذي أدّت فيه البلاغة دورً بارزاً. وممّا تنبغي الإشارة إليه والتّنبيه عليه هو أنّ فنون البلاغة المتعدّدة لا تعدّ غاية المتكلّم وهدفه، وإنّما هي وسيلة تسخّر لنيل المطالب وبلوغ المآرب، والدّليل على هذا أنّ المتكلّم إذا جعل الأشكال البلاغيّة منتهى لسانه فإنّه يقع في الزّخرف الذي يوهن القول، والذي يعدّ تهمة جاهدت البلاغة للتخلّص منها حقبا عديدة، وما العودة المبهرة إلى البلاغة في الأعوام الأخيرة إلاّ وعي تامّ بدورها الذي ضيّع في مهاوي التّزويق وهمّش في غياهب التنميق. والنّاظر في الدّراسات اللّغوية الحديثة على اختلاف مدارسها وتنوّع مناهجها يدرك مدى اهتمامها بالبلاغة وأشكالها، حيث أقبل كثير من اللّغويّين على بعض مفاهيم البلاغة وعيا بغناها

---

[1] –أدونيس: **اثّابت والمتحوّل 3، صدمة الحداثة**، دار العودة، بيروت، ط2، 1979، ص 133.

الدّلاليّ، وكذا دورها في تحليل الحدث الكلامي[2]، ومن اللّغويّين من عاد إلى البلاغة برمّتها محاولاً بعثها وإحياءها، حيث اعتبرت هذه العودة محاولات لتجديد البلاغة لإظهار دورها في سائر الخطابات الإنسانيّة[3]، وقد ارتبطت هذه المحاولات في غالب الأحيان بـــ «**إحياء بعدها الحجاجيّ وترهين قضايا الإقناع فيها**»[4]، بل وصل الأمر إلى حدّ اعتبارها حجاجاً في حدّ ذاتها، لأنّ «**وراء كلّ حجاج بلاغة، والعكس صحيح، و مدار ذلك هو الإغراء والاستغواء قصد الإمتاع والإقناع**»[5]، وقد حازت أكثر الفنون البلاغيّة هذه الأهمّية من خلال تحقّقاتها الأسلوبيّة في النّصوص الحجاجيّة على اختلاف أنواعها، وقد استلهمت بعض ملامح حجاجها من بلاغة الشّعر والخطابة، غير أنّ الحجاج البلاغيّ يتفاوت حسب أنواع النّصوص فيكون قصداً في النّصوص الشّعريّة والخطابيّة، أمّا عن النّصوص الأخرى فيكون عرضيّاً، وبعبارة أدقّ يتولّد الحجاج في النّصوص الشّعريّة من بلاغة كثيفة تفرضها الحاجة إلى الخيال الذي يحقّقه التّنويع في الصّور[6]. من هنا اتّضحت أهمّيّة البلاغة في تحقيق الحجاج في سائر الخطابات الإنسانيّة، سواءً أكانت البلاغة مقصودةً مستغلّة في عمليّة الحجاج، أم كانت عرضيّة تزيد في القوّة

---

[2]–من هذه العلوم اللّغويّة على سبيل المثال: التأويليّة المعاصرة وعلى رأسها بول ريكور، ومحمّد بازي الذي أسّس نظرّيته في التّأويل التّقابلي على مفاهيم البلاغة، ولا يمكن الحديث عن لسانيات النّص دون التّعريج على البلاغة، أمّا التّداوليّة والأسلوبيّة فهما فرعان من شجرة واحدة هي البلاغة.

[3]– ينظر على سبيل المثال: حافظ إسماعيلي علوي، **الحجاج مفهومهومجالاته–دراسات نظريّة وتطبيقيّة في البلاغة الجديدة**–،عالم الكتب الحديث، الأردن، ط/، 2010،

[4]–عبد اللّطيف عادل، **بلاغة الإقناع في المناظرة**، منشورات ضفاف، بيروت – لبنان، ط1، 2013، ص 14.

[5]–الحبيب أعراب، **الحجاج والاستدلال الحجاجي** "**عناصر استقصاء نظري**"، ضمن كتاب **(الحجاج مفهومهومجالاته)**، إعداد وتقديم: حافظ إسماعيل علوي، ج3، ص 45 بتصرّف يسير.

[6]- ينظر: الحبيب أعراب، **الحجاج والاستدلال الحجاجي** "**عناصر استقصاء نظري**"، ضمن كتاب **(الحجاج مفهومهومجالاته)**، ص 60.

الإقناعيّة والتّأثيريّة للخطاب، ولقد اشتهرت أساليب بلاغيّة عديدة تحوي طاقات حجاجيّة معتبرة، إلى درجة تسميتها بالاستدلال الحجاجي في البلاغة العربيّة[7]، وسنأخذ نماذج من ديوان المتنبّي لأنّه مثال عن الشّعر الذي تميّز بالصّفة الإقناعيّة التي جعلت شعره يخلد على مرّ الزّمان وتغيّر النّظريّات والمفاهيم.

1- حسن التّعليل:

يعدّ التّعليل بمختلف ألفاظه وتراكيبه من الأدوات اللّغوية التي يستعملها المرسل لتركيب خطابه الحجاجي، وبناء حججه فيه، ففي النّحونجد المفعول لأجله مفرداً أو جملة، وكلمة السّبب، ولأنّ، إذ لا يستعمل المرسل هذا التّراكيب إلاّ تبريراً أو تعليلاً لفعله ورأيه، بناء على سؤال يفترض تلقّيه أو تلقّاه فعلاً[8].

أمّا في البلاغة فهو من أهّم أساليب الاحتجاج؛ وذلك لأنّ إظهار العلّة هو عين الحجّة، بل قد «**تأتي العلّة بمعنى الحجّة، وفي هذا اختزال لقوّة العلاقة بينهما؛ خاصّة إذا جاءت العلّة لبيان الأسباب المقنعة بالمعاني المطروحة**»[9]، ويستمدّ التعليل طابعه الحجاجي من أنّ المرسِل يسعى على إقناع المخاطب برأي اعتقده أو فعل اقترفه، كما

---

[7]–نتناول في هذه البحث بعض المفاهيم التي كاد ينعقد الإجماع على صبغتها الحجاجيّة وطاقاتها الإقناعيّة، وذلك تفاديا للانسياق وراء الآراء التي تجعل من البلاغة استدلالاً، أسرفت في شرحه على طريقة المتكلّمين وأصحاب الجدل وعلماء الأصول.

[8]–عبد الهادي بن ظافر الشّهري، **استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية**، دار الكتب الجديد المتّحدة، ليبيا، ط1، 2004، ص478، بتصرّف.

[9]–ناصر السّعيدي، **الاحتجاج العقلي والمعنى البلاغي (دراسة وصفيّة)**، متطلّب تكميلي لنيل الدّكتوراهفي تخصّص البلاغة والنّقد، إشراف: محمّد إبراهيم شادي، جامعة أمّ القرى، المملكة العربيّة السّعودية، 1426، ص 105.

يستمدّ حجاجيّته من كونه يربط بين النّتائج وأسبابها[10]. وقد تناول البلاغيّون التّعليل وفق اتّجاهين اثنين:[11]

1- **اتّجاه علميّ:** ينظر إلى التّعليل نظرة علميّة، مفادها أنّه وسيلة عقليّة للبيان والتّفسير، أو للاحتجاج والتّدليل، أمّا إثباتا للحقائق الغائية، وإمّا تقريراً للحقائق الثّابتة، وفي هذا يقترب التّعليل من المذهب الكلامي، وقد غلب على شواهد هذا الاتّجاه الشّواهد القرآنيّة، إلاّ أنّ وجدنا له مثالا في شعر المتنبّي:

يَا أَعْدَلَ النَّاسِ إِلَّا فِي مُعَاملتي فِيكَ الخِصَامُ وَأَنْتَ الخَصْمُ وَالحَكَمُ

حيث علّل جور سيف الدّولة في التّعامل معه بطريقة منطقيّة سليمة، فإذا كان المدّعي هو القاضي وهو الخصم، فإنّ الحكم سيكون لصالحه، ومن جهة أخرى وعلى طريقة أهل الكلام يجمع المتنبّي ثلاث متناقضات في ذات واحدة إثباتا للحجّة وإيغالا في العقليّة، وهذا ممّا يكثر في شعر الفلاسفة، كما أنّ البيت يحقّق قانوناً منطقيّا؛ هو تحصيل الحاصل، وسنعود إليه في موضعه.

2- **اتّجاه فنّيّ:** وهو اختراع علّة غير حقيقيّة مناسبة للوصف، ويعرّفه الجرجاني بقوله «**وهو أن يكون للمعنى من المعاني أو الفعل من الأفعال علّة مشهورة من طريق العادات والطّباع، ثمّ يجيء الشّاعر فيمنع أن تكون لتلك المعروفة، ويضع له علّة أخرى.**»[12]ويجعل البلاغيّون لهذا الاتّجاه أربعة قيود هي:[13]

1- **الادّعاء:** صادقا كان أو كاذبا، وهو الزّعم الكاذب على سبيل التّخييل.

---

[10]–ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري، **استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية** ، ص481.

[11]–أضاف الباحث ناصر السّعيدي الاتجاه المشترك؛ حيث سعى إلى تحديد أصوله عند القدماء إلاّ أنّه لم يستطع مدافعة طغيان أحد الاتجاهين على الآخر، مما يجعل دمج الاتجاهين في اتّجاه ثالث أمر صعب المنال، ينظر: ناصر السّعيدي، **الاحتجاج العقلي والمعنى البلاغي (دراسة وصفيّة)**، ص 114 وما بعدها إلى 119.

[12]–عبد القاهر الجرجاني، **أسرار البلاغة**، تحقيق: محمود شاكر، دار المدني جدّة، ط1، 1991، ص ص 277-278.

[13]–ينظر: ناصر السّعيدي، **الاحتجاج العقلي والمعنى البلاغي**، ص 123.

2- **المناسبة:** وهي الرّابطة بين العلّة والمعلول.

3- **اللّطف:** ويقصد به غرابة العلّة.

4- **اللّاحقيقة:** هي على سبيل المبالغة فقط.

واستنادا إلى هذه القيود سمّي حسن التّعليل، فالشّاعر «**يدّعي في الصّفة الثّابتة للشّيء أنّه إنّما كان لعلّة يضعها ويختلقها، إمّا لأمر يرجع إلى تعظيم الممدوح، أو تعظيم أمر من الأمور.**»[14]فهو يخترع العلّة والمعلول والجامع بينهما في غرابة مع دقّة وتناسب تامّين، لذلك عدّمن الأساليب البلاغيّة التي تعتمد القدرة على الخلق والإبداع، فالشّاعر يروم إثبات الحقيقة بالخيال، ومكمن السّرّ في حجاجيّة هذا الأسلوب أنّه «**يحوي اختلاف العلّة وادّعاءها والتلطّف بها حتّى تكون مناسبة تلائم الوصف، وهو أمر يحتاج إلى رهافة الحسن ودقّة النّظر، ولا يدركه إلاّ من له تصرّف في دقائق المعاني.**»[15]وهذا الأسلوب كثير في ديوان المتنبّي، من ذلك قوله:[16]

سَفَكَ الدِّمَاءَ بِجُودِهِ لَا بَأْسِهِ كَرَماً لِأَنَّ الطَّيْرَ بَعْضُ عِيَـالِهِ

إنّ العلّة التي أتى بها الشّاعر تخالف ما كان ينتظره المتلقّي، فالذي يقتل الأعداء إنّما يردّ كيدهم أو يريد أرضهم وديارهم وأموالهم، وهذه الحجّة التي تؤكّد شجاعة الممدوح يحتجّ بها المتنبّي كذلك لجود الممدوح الذي وصل إلى الطّيور الكاسرة التي تتغذّى على أجساد العباد، والممدوح في نظره لولا جوع الطّير ودخولها تحت رحمته ورجاءه لما سفك دماً وما قتل نفساً، فانظر إلى وضاعة الأعداء في هذا التّعبير؛ دماء الأعداء أرخص من أمل الطّيور وأهون من سدّ رمقها.وممّا يشبهه:[17]

مَا بِهِ قَتْلُ أَعَادِيهِ وَلَكِـــنْ يَتَّقِي إِخْلَافَ مَا تَرْجُو الذِّئَابُ

---

[14]-الجرجاني، **أسرار البلاغة**، ص 296.

[15]-محمّد الواسطي، **أساليب الحجاج في البلاغة العربيّة**، ضمن كتاب: **(الحجاج مفهومه ومجالاته)**، ج3، ص 147.

[16]- عبد الرّحمن البرقوقي، **شرح ديوان المتنبّي**، مكتبة نزار الباز، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط/، 2002، ج2، ص 909.

[17]-البرقوقي، ج1، ص 201.

فالإنسان –كما قلنا– يقتل لصدّ ظلم أو لنيل نصر وما إلى ذلك من الأسباب التي تدفع بالإنسان إلى قتل أخيه الإنسان، ولكن كسر المتنبّي هذا التوقّع وأعطى علّة أخرى يحتجّ بها لجود الممدوح وشجاعته، وهي إحسانه الذي شمل الحيوان، فهو يعلم أنّه إذا غدا إلى الحرب فإنّ كثيراً من الحيوانات تفرح لأنها تعلم أنّه مصدر قوتها بقتله الأعادي، لذلك فهو يحرص على عدم تخييب ظنّها، والطّريق إلى ذلك إنّما بقتل الأعادي وعدم رحمتهم، وهذا الأسلوب يحمل من الدّلالات ما يجعل البيت ينبض بالقوّة والتّساؤل عن مقدار هذا الممدوح، فهو بقدر ما يحمل من المدح يحمل أضعاف ذلك من الذّمّ للأعداء.

ويعود المتنبّي ممدوحاً أصابته الحمّى ويخفّف عنه بقوله:[18]

وَمَنَازِلُ الْحُمَّى الْجُسُومُ فَقُلْ لَنَا   مَا عُذْرُهَا فِي تَرْكِهَا خَيْرَاتِهَا

أَعْجَبْتَهَا شَرَفاً فَطَـــــالَ وُقُوفُهَا   لِتَأَمُّلِ الأَعْضَـــاءِ لَا لِأَذَاتِهَا

إنّ المتنبّي في هذين البيتين يحتجّ لعظمة الممدوح باستعمال حسن التّعليل،فالحمّى لم تسكن جسم الممدوح لأنّه كسائر الجسوم معرّض للأمراض، وإنّما لأنّها تعرف قدره ومنزلته فآثرت قربه لتتأمّل عجيب خلقته وكمال هيئته.

2– المذهب الكلامي:

هو انتحاء طريقة المتكلّمين في إثبات المواقف والاحتجاج للآراء، وقد اشترط ابن الأثير الثّقافة الموسوعيّة، فصناعة هذا الأسلوب موضوعة للخوض في كلّ معنى، وصاحب هذه الصّناعة يجب أن يتعلّق بكلّ علم وكلّ صناعة[19]، فهو أسلوب حجاجيّ يوظّفه المتكلّم لإقناع خصمه بالحجّة والبرهان، وهو من الأساليب الاستدلاليّة الحجاجيّة التي وظّفت في الدّرس البلاغيّ العربيّ القديم، والذي تمتزج فيه أساليب أخرى، بما يمنحه القوّة في الإبلاغ الحجاجي.[20]ويستمدّ المذهب الكلامي قوّته الحجاجيّة كذلك من أصله،

---

[18]–المصدر نفسه، ص 278.

[19]– ينظر: ابن الأثير، **المثل السّائر**، تحقيق أحمد الحوفي وبدوي طبانة، مكتبة النّهضة، مصر، ط/، 1959، ج1، ص 48.

[20]–ينظر: رضوان الرّقبي، **الاستدلال الحجاجي التّداولي وآليات اشتغاله**، مجلّة عالم الفكر، العدد2، المجلّد 40، أكتوبر–ديسمبر 2011، ص ص 76–77.

وهو علم الكلام الذي وضع للدّفاع عن أصول الدّين بالبراهين والأدلّة العقليّة القاطعة[21]، لذا تأثّر به كثير من البلغاء والشّعراء خاصّة المتنبّي بثقافته الموسوعيّة التي تؤهّله لانتهاج هذا النّهج وإتقان هذه الصّنعة، لذا وجدنا في كلامه كثيراً من هذا الأسلوب، من ذلك قوله:[22]

وَلَقِيتُ كُــــــلَّ الْفَاضِلِينَ كَأَنَّمَا رَدَّ الإِلَـهُ نُفُوسَهُمْ وَالأَعْصُرَا

نُسِقُوا لَنَا نَسَقَ الْحَسَابِ مُقَدَّماً وَأَتَــى فَذَلِكَ إِذْ أَتَيْتَ مُؤَخَّرَا

في هذا الأسلوب يتكلّف الشّاعر الإتيان بالبرهان والحجّة الدّامغة، فالذي لا يصدّق الفضائل التي كانت للعلماء قبل ابن العميد كلّها جمعت له، يحتجّ عليه المتنبّي باستغلال علم الحساب، فيجعل الممدوح أجمال الحساب الذي نسق كلّ العلماء، ودلالةً تحكّم المتنبّي في ألفاظ هذا العلم استعمل كلمة ذلك التي تدلّ على إنهاء عملية الحساب، فالشّاعر ذكر تفاصيلهم ثمّ جمعها في شخص الممدوح على طريقة أهل الحساب.[23]ومن صور محاكاة المتكلّمين نجد المتنبّي يسلك سبيلا آخر يتمثّل في التّلاعب بالألفاظ على طريقة أهل الكلام حتّى يكاد يوقع البيت في الإبهام والغموض، يقول هاجيا:[24]

ومن جاهل بي وهو يجهل جهله ويجهل علمي أنّه بي جاهل

من هنا تظهر قيمة المذهب الكلامي في الحجاج في الشّعر، وهذا لكون الشّاعر يجمع من الحجج أقواها ومن البراهين أشدّها حتّى لا يجد المحتج أو المنكر سبيلاً للإنكار، ويظهر فيه تعمّد اختيار الحجج واستغلال سائر المعارف.

---

(21)– علم الكلام:«**من العلوم الاعتقادية التي تشملها العلوم الملية، وهو يتعلّق بتقرير الاعتقادات المنقولة عن مبلّغ الرّسالة وتشييدها بالأدلّة المعقولة، وتأييدها وتوهين مخالفها بأساليب المناظرة المحمودة، بحيث يقع الانسياق والتّكليف القلبي ويثبت الإيمان والتّصديق ليحصل مع ذلك الانسياق أو التّكليف القالبيّ.**» حمو النّقاري: **منطق الكلام؛ من المنطق الجدلي الفلسفي إلى المنطق الحجاجي الأصولي**، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2010، ص 47.

(22)–البرقوقي، ج1، ص 540.

(23)–ينظر البرقوقي، ص ص 540–541.

(24)– المصدر نفسه، ج2، ص 851.

3- التّشبيه:

يحتلّ التّشبيه مكانة عالية ودرجة رفيعة بين فنون البلاغة، لما يطويه من قوّة الجمع بين المتناقضات والتّقريب بين المتباعدات، ممّا يكسب القول القوّة والثّراء الدلالي، فالعلاقات غير الظّاهرة تتمثّل فيما يسمّيه السّكّاكي (الجامع) الذي لا سبيل إلى تحقّقه إلاّ بإشراك المتلقّي في الخطاب عن طريق إعمال عقله واستفزاز خياله، وأنواع الجامع ثلاثة، فالنّوعان الأوّلان يشترك جميع النّاس في كيفيّة فهمهما، وهما:[25]

1- الجامع العقليّ: ويكون عن طريق:الاتّحاد في التّصور أو التّماثل في التّصور أو التّضايف، كالسّبب والمسبّب.

2- الجامع الوهميّ: ويكون عن طريق:شبه التّماثل بين المخبر عنه أو التّضاد: كالسّواد والبياض أوشبه التّضاد: كالسّماء والأرض، والأوّل والثّاني.

في هذين النّوعين يبرز دور المتلقّي غاية البروز، فعليه أن يسعى إلى إدراك هذه العلاقات عن طريق إعمال عقله وتحريك فكره، فإذا ذكر السّبب سعى إلى إيجاد المسبّب، وإذا غابت العلّة وجدها عن طريق التفكّر في المعلول، وهكذا في التّماثل وشبهه وكذا في التّضاد، فعلى المتلقّي أن يملأ فراغ الخطاب عن طريق إيجاد وجه التّماثل أو شبهه بين الشّيئين أو الأشياء، أمّا في الجمع بين الأضداد فهو أيسر الأمور على المتلقّي لأنّ «**الضّد أقرب خطوراً بالبال مع الضّد**»[26]. أمّا عن النّوع الثّالث؛ وهو **الجامع الخياليّ:** فيرى السّكّاكي أنّ النّاس يختلفون في إدراكه وتصوّره على اختلاف ثقافاتهم وطريق تعلّمهم وأشكال مِهَنهم ونوع نشاطهم، فالقمر يراه السّلاحيّ ترساً والصّائغ يصوّره سبيكة من الإبريز والمعلّم يشكّله رغيفاً أحمر يناله من بيت ذي مروءة[27]،ليتّضح في هذا النّوع من الجامع أنّ المعتبر فيه هو نوعيّة المتلقّي، لنصل في الأخير إلى أنّ الجامع بصفة عامّة –ومن منظور السّكّاكي- يقوم على المتلقّي بدرجة كبيرة حتّى تتحقّق سلامة العلاقات بين وحدات الخطاب، وكذا الدّلالة العامّة التي تنطوي تحت هذه

---

(25)-ينظر: محمّد خطّابي، **لسانيات النّصّ – مدخل إلى انسجام الخطاب** -، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء-المغرب، ط2، 2006، ص ص 120.

(26)–محمّد بن عليالسّكّاكي، **مفتاح العلوم**، دار الكتب العلميّة، بيروت، دت، ص 110.

(27)-ينظر: المصدر نفسه، ص 111.

العلاقات التي ينشئها المرسل ويحقّقها المتلقّي عن طريق إقامة العلاقة بين المتناقضين وإيجاد الجامع بين المتباعدين، ولا يدرك هذا إلاّ بتحريك آلة الفهم التي تتدخّل فيها الثّقافة المشتركة بين المرسل والمتلقّي لينفكّ لغز الخروج عن العالم الواقعي إلى عالم الخيال.وقد سجّل الشّعر العربيّ كثيراً من العلاقات الفريدة التي أقامها الشّعراء بصفة خاصّة في جمعهم بين المادّي والمعنويّ والحيّ والجماد والعاقل وغير العاقل، فيترك الشّاعر للمتلقّي كيفيّة الرّبط بين كلّ تلك المتباعدات، فيصبح غريباً في عالم هذا الخطاب، ولا يزيل هذه الغربة إلاّ عن طريق فكّ رموز هذه العلاقات الغريبة، ليكوّن نصّاً جديداً له فيه نصيب من الجهد الفكريّ والعناء العقليّ ليعتبر في النّهاية شريكاً في إنتاج الخطاب.

هذا بالنّسبة للجامع الوهميّ أمّا الجامع الخياليّ فهو الأنموذج الفريد الذي يتجلّى فيه التّشبيه على اختلاف في البيئات وتنوّع في الثّقافات، والذي دعانا إلى التماس الصّفة الحجاجيّة للتّشبيه هو قضيّة الجامع، فالسّكّاكي مثلا يشدّد على ضرورة تحديد الجامع بين الأشياء الواردة في الخطاب، وهذا هو الذي يجعلنا نحقّق أصلاً هامّاً من أصول النّظريّة الحجاجيّة المعاصرة، هو الدّعوة التي يوجّهها المرسل للمتلقّي داعيًا إيّاه لتعاقد ضمنيّ يكمّل الخطاب ويحقّق الفهم المقصود من طرفه، ولا يتأتّى كلّ هذا إلاّ بسعي المتلقّي لتحديد الجامع الذي به يستقيم الكلام وينسجم الخطاب ويتحقّق التّواصل، وأكثر أنواع التّشبيه حجاجيّة التّشبيه الضّمني، لما يحمله الصّفة الحجاجيّة ليس فيما ذكره السّكّاكيّ فقط، وإنّما في كونه يحمل في طيّاته طاقة استدلالية لا يمكن لعقل أن يرفضها ولا يتسنّى لقلب أن يدفعها.

التّشبيه الضّمني (القيـــاس التّـــداولي):

هو تشبيه يبنى في صورة غير معهودة، فطرفا التّشبيه لا يفهمان إلاّ من ضمن القول وسياق الكلام، وتعتبر صفة المشبّه به كالدّليل على الدّعوى التي يحتجّ بها وهي إثبات صفة ما للمشبّه[28].وإذا سألنا عن دوره الحجاجي فهو يملك من القوّة ما جعل علماء الحجاج يعتبرونه استدلالاً، يتشارك فيه المرسل والمتلقّي، وممّا جعله يختلف عن تشبيه التّمثيل والتّشبيه المركّب هو أنّه تمثيلٌ حسّيٌّ مركّب يذكر للاحتجاج والاستدلال على

---

[28]–ينظر: محمّد الواسطي، **أساليب الحجاج في البلاغة العربية**، ضمن كتاب **(الحجاج مفهومه ومجالاته) ج3**، ص148–149.

صحّة مقولة المشبّه من أجل نفي إنكار المنكر لها وإقناعه[29]. ويسمّيه أبو هلال العسكري **الاستشهاد والاحتجاج**، ويعرّفه بقوله: «**هو أن تأتي بمعنى ثمّ تؤكّده بمعنى آخر، يجري مجر الاستشهاد على الأوّل والحجّة على صحّته.**»[30]فهو إذن ممارسة استدلالية يسعى فيها المتكلّم إلى الانتقال من حكم إلى آخر، معتمداً على الحريّة في اختيار ما يحتاجه من الألفاظ والتّراكيب والصّور، متجاوزاً في ذلك كلّ الحدود والعلاقات التي تراعي متغيّرات الوضع اللّساني، ومتغيّرات المحيط المعرفي الذي يكتنف المتخاطبين، ومن أبرز ذلك الصّور والاستعارات، التي يبنى فيها القياس من المعروف إلى اللّامعروف[31]. إذن فالقياس التّداولي يربط بين موضوعين (مقيس ومقيس عليه) أو ظاهرتين أو فكرتين هما في الحقيقة ينتميان إلى مجالين في التّداول متباعدين، ليتم الرّبطعن طريق علاقة القياس التي تتّصف بالمغايرة لا المجانسة، ممّا يجعلها تحافظ على وجوه الاختلاف بين الطّرفين في العمليّة ذاتها، وفي الوقت نفسه تسعى إلى إذابة الفروق وتثبيت وجوه التّشابه والتّقارب بينهما[32]. ولا تكمن قيمة القياس التّداولي في حمل الخبر لمن لا يعلمه، وإنّما في محاولة التّأثير في سلوك المخاطب عن طريق القيمة الفكرية التي يحملها والتي تؤدّي به إلى الاقتناع بمضمون القول عملاً به أو كفّاً عنه[33]. ويقوم هذا الاستدلال في الشّعر العربي على علاقة التشابه والتّماثل بمختلف أشكاله، ولنا في ذلك أمثلة ديوان المتنبّي، مها قوله:[34]

---

[29]–ينظر: محمّد الواسطي، **أساليب الحجاج في البلاغة العربية**، ضمن كتاب **(الحجاج مفهومه ومجالاته) ج3**، ص 150.

[30]–أبو هلال العسكري، **الصّناعتين**، تحقيق: علي البجاوي ومحمّد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصريّة، بيروت، 1986. ص 416.

[31]– ينظر: طه عبد الرّحمن، **تجديد المنهج في تقويم الـتّراث**، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء–المغرب، ط1، 1994، ص 185.

[32]–ينظر: طه عبد الرّحمن، **في أصول الحوار وتجديد علم الكلام**، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء–المغرب، ط2، 2000ص ص 107–108.

[33]– ينظر:المرجع نفسه، ص111.

[34]– البرقوقي، ج2، ص 737.

فَإِنْ تَفُقِ الْأَنَامَ وَأَنْتَ مِنْهُمْ فَإِنَّ الْمِسْكَ بَعْضُ دَمِ الْغَزَالِ

لقد استدل المتنبي على احتمال وجود شخص شريف بقامة سيف الدولة وسط الأنام السفلة والمنحطين واعتبر ذلك أمرا طبيعيا، ليس بالاقتصار على إثبات هذه الواقعة في حد ذاتها. بل بالربط بينها وبين حدث آخر غير متعايش معه داخل المكان وغير متعاقب معه داخل الزمن، بل بالربط بين حدثين متباينين ولكنهما متشابهان. إن كون سيف الدولة، رفيع الطبيعة، لا ينبغي أن يدهشنا، إذ إن هناك ما يناظر هذا في الطبيعة. إن المسك الرفيع الطبيعة هو أيضا يوجد في مادة خسيسة وكريهة وهي دم الغزال.ويشترط في تحقيق هذه الاستدلال غايتَه أن يكون المخاطب ذا معرفة بطرفي العلاقة التّمثيليّة.وفي مثال آخر يفخر فيه بنفسه:[35]

وَمَا أَنَا مِنْهُمْ بِالْعَيْشِ فِيهِمْ وَلَكِنْ مَعْدِنُ الذَّهَبِ الرُّغَامُ

يستدل على إمكانيّة عيشه في قوم لئام وهو كريم الطّبع عزيز النّفس، بأنّ له مثالاً من جنس آخر يماثله في الصّفة والحال هو الذّهب الذي على غلاء قيمته وتفرّده بين المعادن إلى أنّه من التّراب، ورغم ذلك لا يشبه التّراب الوضيع في شيء من صفاته، فالمتنبّي يحتجّ لدعواه بأنّ قيمة الشّيء في نفسه وليس ببيئته التي يعيش فيها فرفعة الذّهب لكونه ذهباً وعلوّ المتنبّي ونفسه العزيزة محفوظة أينما حلّ وحيثما ارتحل، حتّى وإن عاش في السّجن فإنّ ذلك لا ينقص من قيمته التي يعرفها الصّديق والعدوّ.فنفس المتنبّي الأبيّة المتعالية، وإن رضيت بالسّجن فإنّ هذا لا ينقص من قيمتها، لأنّ الدّر الذي يعدّ من أغلى الحليّ مقرّه في الأصداف، لذلك فهو في السّجن كالدّرّ في الصّدف:[36]

كُنْ أَيُّهَا السِّجْنُ كَيْفَ شِئْتَ فَقَدْ وَطَّنْتُ لِلْمَوْتِ نَفْسَ مُعْتَرِفِ

لَوْ كَانَ سُكْنَايَ فِيكَ مَنْقَصَةٌ لَمْ يَكُنِ الدُّرُّ سَاكِنَ الصَّدَفِ

4- تحصيل الحاصل:

لم يسلم هذا الأسلوب من التّنقيص، ورمي مستعمله بعدم الفائدة، والحقيقة أن أيّ تركيب في خطاب ما لا يخلو من فائدة، فإذا كان تحصيل الحاصل «**مجرّد إعادة قول، وآفة**

---

[35]- المصدر نفسه، ص 1095.

[36]- البرقوقي، ج2، ص 635.

منطقيّة يتمّ عرض مقولة ما كحجّة ثمّ تكرّر بمفردات مختلفة لنصل في الأخير إلى ما قلناه سابقاً»[37]، فإنّنا يمكن أن نعترض على هذا القول بأنّ القدرة على صوغ حجّة واحدة بصيغ مختلفة وتراكيب متنوّعة هي في حدّ ذاتها حجّة، حيث يجعل المتلقّي في سيل من الحجج ووابل من الأدلّة، وهي في الحقيقة حجّة واحدة في أثواب مختلفة، وأبرز مثال على هذا بيت المتنبّي الذي قاله معاتباً سيف الدّولة:[38]

يَا أَعْدَلَ النَّاسِ إِلاَّ فِي مُعَامَلَتِي فِيكَ الْخِصَامُ وَأَنْتَ الْخَصْمُ وَالْحَكَمُ

إنّ المتنبّي في هذا البيت يكثّر الذّات بأوصاف مختلفة رغم وحدتها في الأصل، فهو يجعل سيف الدّولة ثلاث ذوات في لحظة التّلفّظ نفسها، فهو محلّ الخصام، والخصم والحكم، وفي هذا حجاج بأنّه أضعف من أن يأخذ حقّه منه، إذ ليس هناك –في نظره– قاض محايد أو قضيّة خارجة[39]. وقد تقّدم الحديث عن هذا البيت وما يحويه من سمات فلسفيّة تحوي طاقات حجاجيّة مختلفة.

5– التّغاير:

التّغاير من الأساليب البلاغيّة العجيبة؛ لما يحويه من لمسة فلسفيّة وما يطويه من مسحة منطقيّة، وهذا يمكن استخلاصه من تعريف ابن رشيق: «**هو أن يتضاد المذهبان في المعنى حتّى يتقاوما، ثمّ يصحّا جميعاً**»[40]وقد شهد للمتنبّي بالتّفوّق فيه نظراً لقدرته واتّساعه في المعاني، وقد أورد كثيرا من الشّواهد التي خالف فيها المتنبّي مذاهب الشّعراء وغايرهم بما هو أقرب للعقل وأوضح للعيان[41]، فيخالف أبا تمّام في تقديمه التّكرّم على الكرم المطبوع:

---

[37]–عمارة ناصر، **الفلسفة والبلاغة– مقاربة حجاجيّة للخطاب الفلسفي**–، الدّار العربيّة للعلوم، بيروت–لبنان، ط1، 2009، ص 147. (الإحالة).

[38]– المصدر السّابق، ج 2، ص 1009.

[39]– ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري، **استراتيجيات الخطاب –مقاربة لغويّة تداوليّة**–دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت – لبنان، ط/، 2004، ص 490.

[40]–أبو عليّ الحسن بن رشيق القيرواني، **العمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده**، دار الجيل، بيروت، ط/، دت، ج2، ص 100.

[41]–ينظر: المصدر نفسه، ص 101–102–103.

فعلمنا أن ليس إلّا بشقّ النّـــ فس يدعى الكريم كريما

بقوله:

لو كفر العـــالمـون نعمته لما عدت نفسه يوما سجاياها

كالشّمس لا تبتغي بما صنعت تكرمة عندهم ولا جاها

ثمّ يقدّم رواية يشهد فيها على غلبة المتنبّي بالحجّة والبرهان، فيروي قول ابن عبّاس النّوبختي مفضّلاً القلم على السّيف:

إن يخدم القلمُ السّيفَ الذي خضعت له الرّقاب ودانت خوفه الأمم

كذا قضى الله للأقلام مذ بريت أنّ السّيوف لها مذ أرهفت خدم

فالموت والموت لا شيء يعادله ما زال يتبع ما يجري به القلم

والذي يعدّه سالما من الطّعن صحيح المعنى متقن المبنى، إلّا أنّ المتنبّي خالفة بما يشهد بصحّته العيان ويصحّحه البرهان، فيقول مفضّلا السّيف على القلم:

حتّى رجعت وأقلامي قوائل لي المجد للسّيف ليس المجد للقلـم

اكتب بنا أبدا قبل الكتاب بـه فإنّما نحن للأسياف كالخدم[42]

ويغاير أبا الشّيص في الغزل قوله:

أجد الملامة في هواك لذيذة حبّا لذكرك فليلمني اللّوّم

حيث جعل يطرب لسماع من يلومه في محبوبته لأنّه يذكّره بها، بل طلب الاستزادة من اللّوم حتّى يسمع المزيد عن محبوبته، أمّا المتنبّي فإنّه لا يقبل اللّوم في حبّه، لأنّ المحبّ الصّادق لا يتحمّل أن يسمع في حبيبه ما يضرّ به، فكيف لقلب كبّله الحبّ وملكه الهوى أن يسمع عن المحبوب ما يشين الحبّ ويخدش الهوى ثمّ يعجب ويطرب، هذا ضدّان لا يلتقيان:

أأحبّه وأحبّ فيه ملامة إنّ الملامة فيه من أعدائه

6- المشتقّ:

---

[42]-هذه رواية الدّيوان **بشرح البرقوقي**، ج2، ص 1173-1174. أمّا رواية ابن رشيق فهي كما يلي:

اكتب بذا قبل الكتاب بها فإنّما نحن للأسياف كالخدم

يقصد بالمشتّق استخراج علّة من جنس اللّفظ تكون وسيلة للاحتجاج، ويرجع أصل هذا الفنّ إلى أبي هلال العسكريّ، إلاّ أنّ أنّه خصّه بالذّم فقط؛ أيّ أنّ الشّاعر يستخدم قدرته على الاشتقاق من اللّفظ في التّشاؤم والذّمّ[43]، غير أنّ الشّعر العربيّ يزخر بكثير من الأمثلة المتميّزة تظهر إبداع الشّعراء في التلاعب بالمشتقّات في سائر أغراض الشّعر، ولنا في ديوان المتنبّي من ذلك أمثلة كثيرة خاصّة في المدح، حيث نجده يستعمل أسماء العلم مثلاً استعمالات مميّزة واشتقاقات فريدة. ومن أبرز الممدوحين الذين استغلّ أسماءهم في مدحهم بدر بن عمّار.[45]الذي يوظّف المتنبّي اسمه إمّا تصريحاً وإمّا تلميحاً، فمثلاً في قوله:[46]

خَلَتِ البِلَادُ مِنَ الغَزَالَةِ لَيْلَهَا فَأَعَاضَهَاكَ اللَّهُ كَيْ لاَ تَحْزَنَا

استعمل الشّاعر لفظ الغزالة وهو من أسماء الشّمس، وجعل الممدوح عوضاً عن الشّمس التي تغيب في اللّيل فيأتي البدر لينير الدّنيا، ويضيء العالم، خاصّة وأنّ هذا البدر لم يكن يوماً هلالاً، بل خلق كاملاً، ومعناه أنّ الممدوح لم يصل هذه المنزلة بعد نقص كان فيه، بخلاف ما يعتري البدر، وفي هذا يقول المتنبّي:[47]

إِلَى البَدْرِ بْنِ عَمَّارَ الذِي لَمْ يَكُنْ فِي غُرَّةِ الشَّهْرِ هِلَالاً
وَ لَمْ يَعْظُمْ لِنَقْصٍ كَانَ فيهِ لِكُلِّ مُغَيَّبٍ حَسَنٍ مِثَالاً
.. أُقَلِّبُ مِنكَ طَرْفِي فِي سَمَاءٍ وَإِنْ طَلَعَتْ كَوَاكِبُهَا خِصَالاً

وفي أغلب قصائد مدح بدر بن عمّار تكرار عجيب لاسمه بأوصافه ومشتقّات اسمه كما قدّمنا، وفي هذا التّكرار فوائد عديدة أهمّها: أنّ المتنبي قد سنّ سنّة في المدح وهي **التّخصيص** أي إفراد الممدوح بهذا المدح فلا يمكن أن يمدح به أحد سواه، وهذا بخلاف المدح الذي قبله، فـ« **المتنبّي من الشّعراء القلائل الذين استطاعوا أن يهربوا من فخّ التّعميم في جزء من قصائدهم، فهو يحاول تخصيص مدائحه بتناوله الصفات الخاصّة**

---

[43]–ينظر: أبو هلال العسكري، **الصّناعتين**، ص 340.

[45]–محمّد الخبّاز، **صورة الآخر في شعر المتنبّي**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2009،ص106.

[46]– البرقوقي، ج2، ص 1211.

[47]– المصدر نفسه، ص890 و 896.

في الممدوح والتي يختصّ بها دون غيره من الممدوحين»[48]، ومن أهم هذه الخصائص اسم الممدوح الذي لا يملكه سواه. فالاشتقاق من اسم الممدوح سيكون بمثابة الختم على القصيدة التي يقتنع الممدوح أنّها له وحده، وأنّه الجدير بها دون سواه، ممّا يجعله يغوص في القصيدة، ويتقبّل أفكارها ويستجيب لدعواها.

أمّا عنلقب (سيف الدّولة)؛ فقد استغلّه أحسن استغلال في أغلب مدحه، وطوّعه كيف شاء؛ فمن ذكره صراحة إلى استغلال مشتقّاته، حيث ولّد منه الدّلالات المدحيّة التي تخدم القصيدة وتعمّق في تأثيرها وتزيد من خصوصيتها. وسنورد بعض الأمثلة على سبيل الذّكر لا الحصر، منها قوله:[50]

لَقَدْ سَلَّ سَيْفَ الدَّوْلَةِ المَجْدُ مُعْلِماً فَلاَ المَجْدُ مُخْفِيهِ وَ لاَ الضَّرْبُ ثالِمُهعَلَى عَاتِقِ المَلْكِ الأَغَرِّ نَجَادُهُ وَفِي يَدِ جَبَّارِ السَّمَاوَاتِ قَائِمُه

وَ مَا كُلُّ سَيْفٍ يَقْطَعُ الهَامَ حَدُّهُ وَتَقْطَعُ لَزْبَاتِ الزَّمَانِ مَكَارِمُه

لقد جعل المجد فاعلا سلّ سيفَ الدّولة، فلا هو يغمده ولا الضّرب يثلمه، هذا السّيف الذي حمالته على عاتق الخليفة، ومقبضه في يد جبّار السماوات، تلقيبه بالسّيف ظلم له لما يعتري المعدن من نوائب الصّدمات وعوارض الطّبيعة، وإذا كان السّيف يقطع المادّة فإنّ الممدوح يقطع الزّمان بمكارمه التي ينثني أمامها الزّمان منكسراً رغم أحداثه ونكباته. ولابدّ لهذا المدح الخاصّ بسيف الدّولة أن يصل إلى قلبه، فهو يبرهن على اللّقب الذي سمّاه به الخليفة بعدما ابتلاه في الحروب، فكان سيفاً حقيقيًّا، يقول المتنبّي في هذا:[51]

إِنَّ الخَلِيفَةَ لَمْ يُسَمِّكَ سَيْفَهَا حَتَّى بَلَاكَ فَكُنتَ عَينَ الصَّارم

... وَإِذَا انتَضَاكَ عَلَى العِداَ فِي مَعْرَكٍ هَلَكُوا وَ ضَاقَت كَفُّهُ بِالقَائِمِ

غير أنّ السّيوف كثيرة ولكن سيف الدّولة واحد لا مثيل له يقول في هذا:[52]

فَلَا تَعجَبَا إِنَّ السُّيُوفَ كَثِيرَةٌ ولَكنَّ سَيْفَ الدَّولَةِ اليَومَ واحِد

بل والسّيوف كذلك لم تنجُ من الإعجاب بهذا الصّارم البتّار والسّيف المسلول:[53]

---

[48]–محمّد الخبّاز، **صورة الآخر في شعر المتنبّي**، ص103.

[50]– البرقوقي، ج 2، ص 990–991.

[51]– المصدر نفسه، ص 997.

[52]– المصدر نفسه، ج1، ص 307.

إِذَا نَحْنُ سَمَّيْنَاكَ خِلْنَا سُيُوفَنَا مِنَ التَّيْهِ فِي أَغْمَادِهَا تَتَبَسَّمُ

ومن أبرز التّلاعب بهذا اللّقب ما مدح به سيفَ الدّولة عندما وفد إليه رسول ملك الرّوم، الذي تعجّب من هذا السّيف الذي لم ير مثله في السّيوف، يقول المتنبّي مصوّراً حال رسول الرّوم، مادحاً سيف الدّولة:(54)

فَأَقْبَلَ مِنْ أَصْحَابِهِ وَهْوَ مُرْسَلٌ وَعَادَ إِلَى أَصْحَابِهِ وَهْوَ عَاذِلُ

تَحَيَّرَ فِي سَيْفٍ رَبِيعَةُ أَصْلُهُ وَطَابِعُهُ الرَّحْمَنُ والمَجْدُ صَاقِلُ

وَمَا لَوْنُهُ مِـمَّا تُحَصِّلُ مُقْلَةٌ وَلاَ حَدُّهُ مِمّاَ تَجُسُّ الأَنَـامِلُ

لا يمكن لسيف الدّولة النّجاة من الطّرب لهذه الأبيات، التي تملك عليه نفسه وتأسر روحه، إذ لمّا دخل عليه رسول الرّوم لم ير أميرا كسائر الأمراء، بل رأى سيفاً مسلولاً يمكن له الطّعن في أيّة لحظة، بخلاف الأمراء المنكسرين الذين يترقّبون رسل الرّوم عند الأبواب في ذلّة وانكسار، ليبرز الممدوح أمير زمانه، و صادّ الرّوم الوحيد، وكان سيف الدّولة يعلم تمام العلم أن ليس فيمن حوله من يؤازره ويناصره ويعرف قيمته ويدرك أهدافه إلاّ المتنبّي الذي استطاع أن يجعل هزائم سيف الدّولة انتصارات، ومن شدّة الخصوصيّة التي فرضها الاشتقاق المتنوّع لكلمة السّيف ودلالاته، ختم اسم سيف الدّولة على هاته القصائد وصارت تسمّى **(السّيفيّات)**(55).

7- الاحتجاج العقلي:

وهو ان يأتي الشّاعر بحجّة يشهد العقل على صحّتها، إذ لا يمكن دفعها لأنّها مما يدخل في باب الحجج القطعيّة التي مجال لإنكارها(56)، وقد استلهم هذا النّوع البلاغيّ من تعليقه على بيت المتنبّي الشهور:(57)

وما التّأنيث لاسم الشّمس عيب ولا التّذكير فخر للهلال

(53)–البرقوقي، ج2، ص 1006.

(54)–المصدر نفسه، ص 805-806.

(55)–محمّد الخبّاز، صورة الآخر في شعر المتنبّي، ص 111.

(56)**– ينظر: الجرجاني، أسرار البلاغة، ص ص 347.**

(57)**– البرقوقي: ج2، ص 735.**

هذه الحجّة التي أتى بها في سياق رثاء والدة سيف الدّولة التي يرى أنّها فاقت في أخلاقها كثيرا من الرّجال، «**لأنّ الشّرف وغير الشّرف يثبت للأشياء من حيث أنفسها وأوصافها، لا من حيث مسمّياتها**»[58]ولو كثرت النّماذج من هذا القبيل لكان فضل النّساء على الرّجال لا ينكر، ولكنها واحدة في النّساء تفرّدت، وعن الرّجال فضّلت:[59]

فلو كان النّساء كمن ذكرنا لفضّلت النّساء على الرّجال

الخلاصة:

كان هذا عرضا موجزاً لبعض الأساليب البلاغيّة التي انعقد الإجماع على ما تحويه من طاقات حجاجيّة، والتي لا توفّى حقّها إلّا بإفراد كلّ مفهوم ببحث خاصّ، لا سيما إذا طبّق على شعر المتنبّي وأقرانه الذين نقلوا الشّعر العربيّ إلى موضع أصبح يجاري فيه علماء الكلام والمنطق في إبداع فنيّ عجزت عقول الشّعراء والنّثار على أن تأتي بمثله. والحقّ أنّ في البلاغة العربيّة كثيراً من الأساليب التي لها الأثر البالغ على النّفوس مهما اختلفت مداركها ومراتبها، وهذا ممّا ينبغي أن يفرد بالبحث، ومن أمثلة ذلك المجاز والاستعارة وبعض أنواع التّشبيه والاستدراجُ والتلطّف والتّضمين وغيرها، ممّا يضيق المقال لذكرها، والنّاظر في هذه الفنون يدرك أنّ أكثر فنون البلاغة يقف على أرضيّة عقليّة صلبة.

وممّا يمكن الخلوص إليه أنّ الشّعر العربيّ إذا حاكى علماء الكلام والمناطقة والفلاسفة، وحمل في طيّاته الحجج والبراهين، فإنّه لا يخرج عن مسّمى الشّعر، بل هو إثبات لنبوغ كثير من الشّعراء وسعة معارفهم، وهذا ما وجدناه في شعر المتنبّي. كما يمكن للمتأمّل في أبحاث البلاغيّين القدماء أن يدرك تمام الإدراك تلك النظرة السّابقة لعصرها، والتي لم تفهم حقّ فهمها إلّا في الأعوام الأخيرة. من هنا استطاعت البلاغة العربيّة أن تتجاوز النّظرة التي هيمنت عليها زمنا طويلاً؛ وهي أنّ أساليبها أدوات للزّينة وتحشين الخطاب فقط، واستطاعت أن تفرض نفسها على كلّ خطاب، ووصلت إلى أن تثبت فضلها على كلّ فنّ.

المصادر والمراجع:

(58)– **المصدر السّابق، ص 348.**

(59)– **البرقوقي، ج2، ص 735.**

مجلة الآداب واللغات ـــ

- ابن الأثير،**المثل السّائر**، تحقيق أحمد الحوفي وبدوي طبانة، مكتبة النّهضة، مصر، ط/، 1959.
- أدونيس،**اثّابت والمتحوّل 3، صدمة الحداثة**، دار العودة، بيروت، ط2، 1979.
- حافظ إسماعيل علوي، **الحجاج مفهومهومجالاته**،عالم الكتب الحديث، الأردن، ط/، 2010، ج3.
- حمو النّقاري، **منطق الكلام؛ من المنطق الجدلي الفلسفي إلى المنطق الحجاجي الأصولي**، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2010.
- طه عبد الرّحمن،**تجديد المنهج في تقويم الـتّراث**، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء–المغرب، ط1، 1994.
- طه عبد الرّحمن،**في أصول الحوار وتجديد علم الكلام**، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء–المغرب، ط2، 2000.
- عبد الرّحمن البرقوقي، **شرح ديوان المتنبّي**، مكتبة نزار الباز، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط/، 2002.
- عبد القاهر الجرجاني،**أسرار البلاغة**، تحقيق: محمود شاكر، دار المدني جدّة، ط1، 1991.
- عبد اللّطيف عادل، **بلاغة الإقناع في المناظرة**، منشورات ضفاف، بيروت – لبنان، ط1، 2013.
- عبد الهادي بن ظافر الشّهري، **استراتيجيات الخطاب –مقاربة لغويّة تداوليّة**–دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت – لبنان، ط/، 2004.
- أبو عليّ الحسن بن رشيق القيرواني، **العمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده**، دار الجيل، بيروت، ط/، دت، ج2.
- عمارة ناصر، **الفلسفة والبلاغة– مقاربة حجاجيّة للخطاب الفلسفي**–، الدّار العربيّة للعلوم، بيروت–لبنان، ط1، 2009.
- محمّد بن علياالسّكّاكي، **مفتاح العلوم**، دار الكتب العلميّة، بيروت، دت.
- محمّد الخبّاز، **صورة الآخر في شعر المتنبّي**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان،ط1، 2009.
- محمّد خطّابي، **لسانيات النّصّ – مدخل إلى انسجام الخطاب** –، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء–المغرب، ط2، 2006.

- أبو هلال العسكري، **الصّناعتين**، تحقيق: علي البجاوي ومحمّد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصريّة، بيروت، 1986.
- **الرّسائل الجامعيّة:**
- ناصر السّعيدي، **الاحتجاج العقلي والمعنى البلاغي (دراسة وصفيّة)**، متطلّب تكميلي لنيل الدّكتوراهفي تخصّص البلاغة والنّقد، إشراف: محمّد إبراهيم شادي، جامعة أمّ القرى، المملكة العربيّة السّعودية، 1426.
- **المجلاّت:**
- مجلّة عالم الفكر، العدد2، المجلّد 40، أكتوبر–ديسمبر 2011.

مجلة الآداب واللغات ـــ

A Critical Review of The Importance of Medium Term Planning for Language Teaching

Dr. Muhammad Gabr Al-Said Abd Allah Gameel
Al-Madinah International University, Shah Alam, Malaysia

ABSTRACT

This paper aims at critically discussing the importance of medium term planning for language teaching. It discusses its importance for certain issues particularly aims and objectives, content and integration of key skills, learners' needs and theory of learning. It also sheds light on its importance for styles of teaching and learning, activities and resources, class management as well as assessment.Descriptive critical analysis technique is used to investigate the problem in question. A review of Literature is conducted to collect the data required. Main finding came to is that medium term planning for effective learning is of primary importance as it draws teachers' attention to think methodologically of and put effectively into practice various instructional considerations very specifically for the aims, objectives, content, learners' needs, the pedagogy, activities and resources as well as feedback.Recommendations are made to adopt medium term planning for language teaching and further studies be conducted in this area.

Keywords*: Medium term planning, language teaching.*

Effective learning has to be planned. Good planning for learning is useful, manageable and worthwhile. It subtly and systematically develops teachers' awareness of a series of key related philosophical, curricular and pedagogical issues such as assumptions about learning, aims , content, teaching methods and feedback . Borich (1996, pp. 98-101) maintains that lesson and unit planning enable a teacher to think in an orderly way about *why, what, who* and *how* he will teach. Overall and Sangster (2003, p.126) assert that medium term planning is of paramount importance for teachers to consider and put effectively into practice certain planning inputs as teaching methods, activities, resources, ICT and differentiationIt is observed that language teaching programmes' short and long term planning is not sufficient to achieve the educational goals in pre-higher

education stage. Thus, this paper will critically discuss the importance of medium term planning concerning certain considerations focusing particularly on : aims and objectives, content and integration of key skills, learners' needs, theory of learning, styles of teaching and learning, activities and resources, class management as well as assessment. The paper will also clarify the weaknesses of medium term planning to be considered when putting theory into practice.

Before going any further, it is important to define the boundaries of what is meant by medium term planning and explore other types of planning [(1)] a teacher needs to be fully aware of in order to devise and make optimal use of an effective scheme of work. Borich (1996, p. 105) defines teaching planning as 'the systematic process of deciding what and how students should learn'. Overall and Sangster (2003, p.126) defines medium term planning as ' the planning that takes place over a number of weeks'. The outcome of this process is a plan that specifies different characteristics of future teaching practice.

Unlike long-term planning that ' gives an overview of each term for each year group, and short-term planning which gives an 'at a glance' weekly overview of each lesson' (Davison and Dowson 2006, p. 71), medium term planning maps out *when* and *in what context* it will be taught, e.g. through a unit of work. It 'considers how a unit of work will unfold, for example how much time will be spent on certain texts and tasks, and where they will be addressed', (Framework for teaching English, Year 7, 8 and 9, 2001, p.19). However, 'successful planning must demonstrate a strong logical coherence between the medium term planning and long-term and, short term planning' (Lieberman 1990, in Cohen, Manion and Morrison 2004, p. 127). That is why effective planning entails attention to overall planning when getting to devising a medium term scheme of work.

Medium term planning is important for many reasons. First of all, it is necessary for the establishment of clear and accurate awareness of the aims, goals and objectives that the educational process is targeted to realize, as set in the National Curriculum and the detailed Framework documents. Aims are general expressions of values that reflect societal concerns, as it is in the case of the National Curriculum Aims. Goals are more specific than aims. They convey to the learners a sense of purpose to motivate them to be actively involved in the learning process. Objectives are meant to

convey to the students the specific behaviour to be achieved, the strategies used to attain them, the time as well as the expected level of proficiency. Although they are included in curriculum guides, they sometimes need to be reformulated to fit the students needs, the instructional priorities of the school district and the organization of content(Borich (1996, pp. 98-101). In other words, these aims and objectives are more than likely to be interpreted and adapted, in the process of planning, to reflect particular needs and circumstances . For example, the NLS Reading sub-strand (13) ‘Study of literary texts’ is reformulated into the objective : ‘ to comment on writer’s use of language, linguistic and dramatic devices’ so as to take into account the interests of Secondary English Year 7 pupils.

Furthermore, medium term planning helps teachers to organise their knowledge of and make sophisticated judgements about the nature and structure of the subject matter and grade level. Although content may be prescribed by a national curriculum, professional judgement is required, when planning, to decide the ways in which this is broken down and ordered for learning. It is necessary to select, organize, sequence and expand upon that content according to the students’ characteristics (e.g. needs, level of achievement and cultural diversity) and behavioural objectives (Borich 1996, p. 184).). Wright, Ellis and Peverett draw attention to the importance of the teacher’s knowledge of the subject matter :

> Good teaching is born out of a recurring process : successful teachers continually update their own understanding, reflect upon the process of learning that they themselves are constantly undertaking, and then use that subject and pedagogic knowledge into their planning for students’ learning.
>
> (Wright, Ellis and Peverett (2007, p.47)

This reflects the importance of planning for teachers to be discerningly aware of and constantly keeping themselves update with content organisations (such as general-to-detailed), ordering of priorities (such as connections between parts ; lessons and units), major and minor themes, and content-specific facts, rules and principles. Not only does effective planning require a teacher to know the subject, but to know also how best to present it so that learning can be meaningful for students. He, for instance, may find it necessary for pupils to be assigned further work to get grasp of the prescribed content.

The importance of medium term planning is also clearly manifested in the integration of the key skills. Overall and Sangster (2003, p.108) hold that it is important for teachers to ensure, when devising their lesson plans, that the key skills are acutely covered within the set subject tasks. They also need to give good modelling of skills that enables students to apply them independently for their own purposes (Dean, 2004, pp. 56-57) . This means that the teacher ought to think about how to teach the four language skills, Listening, Speaking, Reading and Writing in the context of the subject matter(2) . Developing the Speaking skill, for example, can be through inviting students to take part in a conversation or follow a presentation given by the teacher. They can also be asked to tell a story or relate the plot of a book, they have recently read or heard about. In addition, they can take part in a discussion of a topic chosen by the teacher.

Planning, in addition, helps a teacher to organise knowledge of the learner in a way that thrusts towards students' achievement and academic excellence . That is to say, understanding learner needs, abilities, interests, prior achievement, personality (including anxiety, learning style, and self-concept), peers, and family. This tells the teacher at what level to begin instruction and to select objectives, content and materials that match students' characteristics and meet individual learning needs (Borich 1996, p. 106). Black et al.(2006, p.126) emphasises that one of the important approaches to helping students become effective learners is to start from the knowledge, skills and practices they have already gained. Good English planning is that 'starts from what is desirable and possible in the reality of the classroom engagement, with 'a best possible fit' into the detail of the National Curriculum through an organic way rather than mechanistic approach' (Stevens, 2004, The English Teacher and the National Curriculum, in Fleming and Stevens, 2004, p.11) ; (Stevens, 2005, p. 27). Grainger, Barnes and Scoffham (2004, p. 253) makes the point that good teachers are those who bring into equilibrium 'the incessant drive for measurable standards on the one hand and the development of creative teaching that cares for the learners' needs on the other hand'. That is, they need to achieve a good balance between the pupils' needs and the learning objectives in a meaning – orientated context. Games, for example, are used to satisfy the pupils' need to entertain and to learn new concepts and skills as well.

مجلة الآداب واللغات ـــ
Student's positive motivation towards learning is largely dependent on effective medium term planning as well . When planning, a teacher bears in mind how to engender and develop motivation and enthusiasm for learning, not only for maximizing achievement but for curbing disruptive behaviour poorly motivated students can produce . This is through making the students' learning relevant to their interests, culture and preoccupations. Satisfying pupils' need of enjoyment and fun strengthens their motivation. Wyse and Jones (2008) assert that :

> A good teaching practice should make adaptation in the teaching strategies, activities, resources, materials in the process of planning in a way that realizes the teaching objectives and the needs of the class and the enjoyable atmosphere.
>
> (Wyse and Jones, 2008, p. 224)

Learning is more likely to take place when teachers systematically tap into pupils' motivation through an interesting and enjoyable classroom environment. Hall and Thomson (2005, p. 15) demands securing opportunities for pupils to enjoy their subjects to be motivated to learn in a meaningful context. Selecting content that connects with students' life-experience is essential. Varying the teaching/learning methods during a lesson is a great help to arouse interest (Pollard and Triggs 1997, p. 245,246). Motivation can also be increased by the ways activities are set up and by the nature of activities. Cooperative group work can be encouraged by providing opportunities for students to express themselves and to discuss different views (Johnson and Johnson 1982, in Pollard and Triggs 1997, p. 229). Thanasooulas (2002) adds that maintaining motivation is also an essential requirement to be taken into account when planning a lesson. He points out that this can be realized through using approaches such as : (1) increasing learners self-confidence by providing regular experiences of success, (2) developing learners' autonomy through emphasising independent interaction with learning materials and educational technologies, (3) increasing learners' satisfaction through allowing learners to display their work [(3)], celebrate success as well as using rewards.

Medium term planning is, moreover, a prerequisite to discreetly integrate differentiation into the process of teaching and learning ,i.e. to decide the appropriateness of particular tasks, activities and resources for students with particular needs. Pollard and Triggs (1997, p. 249) assert that a teacher ought to decide how

مجلة الآداب واللغات ـــ

\- 161 -

for effective learning. Activities selected for students are supposed to be ‘ well-paced, well structured and appropriately challenging, leading to practice of learning and encouraging learners to take the initiative and to respond purposefully in a more complex and sophisticated way’. Pollard and Triggs (1997, pp. 257-259) state that the choice of learning activities ought to take into account factors such as their appropriateness to the target objectives(5), learners’ abilities and needs, their potential for motivation and differentiation as well as the time available (6). Resources, in the form of textbooks, equipment, apparatus, artefacts, media, visits as well as human resources, such as an expert in a particular field are all well adjusted to a focus when and by virtue of planning for a medium term scheme. Each resource has certain implications for the knowledge, values and skills which is likely to be acquired through it. In addition, resources should be specifically targeted and geared to students’ learning needs (Pollard and Triggs 1997, p.171). Wyse and Jones (2008, p. 224) maintain that it is advisable for teachers, in the process of planning, to consider not only how to match different resources to the activities but to harness them to create an interesting and motivating classroom environment for students. Cohen, Manion and Morrison (2005, p.70) hold that one of the important advantages of ICT, as a learning resource, is ‘its ability to engage learners affectively – their emotions, motivation and personality development’. In addition, it seems to me that the teacher’s positive attitude towards resources in general and ICT in particular is also a prerequisite for effective planning (7). From my teaching experience at High Schools, teachers’ negative attitude towards ICT, for example, causes them to hardly pay it little, if no, attention in the planning process although it is part and parcel of the National Curriculum. Thus, owing to imbalanced teaching practice, not only were the learning outcomes difficult to realize but the opportunity afforded by ICT to improve the students’ achievement and raise their motivation and engagement has been lost as well.

The process of planning is fundamental to consider the element of timing with precision. Although a teacher is expected to commit to the ‘ Literacy Hour’ format- a daily lesson consists of four timed parts, he is allowed latitude to adapt it so that he can keep a balance between the target tasks and the time permitted. This potential restructuring of time patterns, in my view, and in agreement with Stevens (2005) , is a sign of creativity that necessitates

مجلة الآداب واللغات ـــ

emphasis when devising lesson plans. This means that the time allotted for every part of the lesson plan may sometimes vary from lesson to lesson, in response to creative delivery.

Medium term planning is essential for establishing effective leadership in and outside the classroom. It requires a teacher to be knowledgeable about effective class management and how to reduce the occurrence of classroom indiscipline. Borich (1996, p. 470) claims that effective classroom climate is a preventive measure of students' misbehaviour[8]. Classroom climate means the social and organizational environment in which interaction between a teacher and students takes place . The social climate refers to the teacher's style of management (e.g. authoritarian/permissive, or something in between) and the degree of competition, cooperation, or individuality permitted in the classroom. Organizational climate is determined by the positioning of desks, chairs, tables and other internal arrangement of the classroom. Choosing the suitable variation of classroom climate depends on the target objectives and the learning activities. A group discussion, for example, requires a less rigid discipline that allows freedom to express oneself spontaneously.(Borich 1996,p.472). A competitive climate (e.g. for drill and practice) requires a more formal classroom maintaining strict alignment of desks (Borich 1996, pp. 475-476). So, a teacher needs to decide, in the process of planning, which variation of classroom climate will be suitable for students to curb students' disruptive behaviour.

The process of medium term planning is also indispensable for the teacher to make shrewd decisions regarding students' assessment. He, for example, ' needs to decide what purpose and type of assessment that pupils need to demonstrate their abilities and achievement' , [9] (Cohen, Lawrence and Morrison, 2005, pp.358). Assessment opportunities can be used to provide feedback to students and to measure their achievement as well. They could also be used formatively, pre-and-during learning and summatively, as end-of-course/phase assessment. The formative assessment [10] can be 'applied daily, weekly, termly and yearly using marking, record keeping and maintaining portfolios. The summative assessment can be applied using level descriptions, tests, tasks and a summary of teacher assessment. Hence, a teacher is given a chance, through planning, to deliberately select and take priorities concerning the suitable assessment opportunities for pupils.

However important medium term planning is, it needs more time, effort and facilities. Teachers ought to be trained to know how to put medium

مجلة الآداب واللغات ـــ

methodologically of and put effectively into practice various instructional considerations very specifically for the aims, objectives, content, learners' needs, the pedagogy, activities and resources as well as feedback [(11)]. Therefore, a medium term plan, that seems much likely to be applicable to different teaching contexts is supposed to reflect these theoretical issues.

In the light of these findings, this paper suggests that medium term planning theory should be adopted and be put into practice regarding language teaching programs. But it should be taken into consideration that it is to be tailored to the needs and circumstances of the targeted schools. It is also suggested that further researches are to be conducted to assess to what extent medium term planning shall assist reaching objectives it aims to and to diagnose hindrances that hamper what is expected.

REFERENCES

P., Adams. 'Exploring Social Constructivism : Theories and Practicalities', *Education 3-13*, no.(3), October, (2006).

Aiming High : Guidance on the Assessment of Pupils Learning Englishas anAdditional Language. Dept. for Education and Skills**,** Nottingham *(*2005)

J. Beresford. 'Assessment for Learning', *Managing School Today*, issue (15 : 3), January, (2006).

P., Black, et al. 'Learning How to Learn and Assessment for Learning : a theoretical inquiry', *Research Papers in Education*, vol. (21), no. (2), June. (2006).

G., Borich. *Effective Teaching Methods* (3rd edn.). Prentice-Hall, Inc., New Jersey, (1996).

L., Cohen, L. Manion, and K., Morrison, *A Guide to Teaching Practice*. (5th edn.). RoutledgeFalmer. London, (2005).

J., Davison, and J., Dowson. *Learning to Teach English in the Secondary School.* (2nd edn.). Routledge Falmer. London, (2007).

G., Dean, *Improving Learning in Secondary English*. David Fulton Publishers, London, (2004).

V., Ellis. *Achieving QTS : Learning and Teaching in Secondary Schools*. (3rd edn.). Learning Matters Ltd, Exter, (2007)

M., Fleming, and D., Stevens. *English Teaching in the Secondary Schools : Linking Theory andPractice.* (2nd edn.). David Fulton Publishers,.Cambridge, (2004).

T., Grainger, J., Barnes and S., Scoffham. ‘A Creative Cocktail : Creative Teaching in Initial Teacher Training’, *Journal of Education for Teaching*, vol.(30), no.(3), November, (2004)

C., Hall and P., Thomson. ‘Creative Tensions? Creativity and Basic Skills in recent educational policy*’, English in Education,* vol. (39), no.(3), Autumn, (2005)

Lee, Jerome and Bhargava Marcus. *Effective Medium-term Planning for Teachers.* Sage Publication Ltd, London, UK, (2015*).*

D. W., Johnson and R., Johnson. *Joining Together Group Theory and Groups Skills*. NJ : Prentice Hall, Englewood Cliffs, (1982), in A., Pollard and P. Triggs. *Reflective Teaching in Secondary Education : A Handbook for Schools and Colleges*. Cassell, London, (1997).

A., Jordan, O., Carlile, and A., Stack*Approaches to Learning : A Guide For Teachers*. The McGraw-Hill companies, Berkshire, .(2008*)*

A., Lieberman. (ed.) Schools as Collaborative Cultures. Falmer, London, (1993), in L., Cohen, L., Manion, and K. A., Morrison. *Guide to Teaching Practice*. (5th edn.). Routledge Falmer. London, (2005).

L., Overall and M., Sangster. *The Secondary Teacher’s Handbook*. Continuum, London, (2003)

A., Pollard and P., Triggs. *Reflective Teaching in Secondary Education : A Handbook for Schools and Colleges*. Cassell, London, (1997).

N., Spivey, *The Constructivist Metaphor : Reading, Writing and the Masking of Meaning.* Academic Press, Inc., California, .(1997*).*

D., Stevens. ‘Showing the Strategy where to go : possibilities for creative approaches to Key Stage 3 literacy teaching in initial teacher training’, *English in Education,* vol.(39), no.(1), .(2005).

D., Thanasoulas. ‘ Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. (2002)

The Internet TESL Journal, vol. (viii),no. (11), November . Available at :http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Motivation.html3. (Accessed : 29 March 2009).

Vygotysky *Thought and Language*. MA : MIT Press, Cambridge, (1986).

P. Hannon. *Reflecting on Literacy in Education.* Routledge Falmer, London, (2000).

Differentiation www.teachers.tv/video/2008, in a lecture given by T., Darwin, on 26th March. Northumbria University, School of Health, Community and Education Studies, New Castle Upon Tyne, (2009).

D., Wyse, and R.,Jones. *Teaching English, Language and Literacy*. (2nd edn.). Routledge, London, (2008)

مجلة الآداب واللغات ـــ

Notes

(1) There are four types of lesson and unit planning :

- ‘Long-term planning gives an overview of each term for each year group;
- Medium- term planning gives details of the aims, texts and clusters of objectives to be covered over a half-term or three-to-four week period ;
- Short-term planning gives an ‘at a glance’ weekly overview of each lesson;
- Individual lesson planning focuses on the teaching and learning of one or two objectives, detailing the four-part plan.’

(Davison and Dowson 2006, p. 71)

(2) Integrating the four skills into learning , in my opinion, not only further develops students linguistic skills, but helps them learn and use the language structure implicitly and receptively as well, unlike the traditional grammar-translation method that puts more emphasis on the explicit teaching and learning of the language and thereof sounds meaningless. I found out, from my teaching work in High Schools, that academic achievement for students who learn the language implicitly was higher than those who learn it explicitly. The implicit teaching and learning of the language increased the degree of interactivity in the classroom context and therefore made it more enjoyable, interesting and meaningful.

(3) As an example for students’ work display, as a means of reward, is what I have observed during my placement in Carmel College. The History teacher assigned an internet research task for Year 12 pupils. After feedbacking their printed hard copies, he displayed good models on the classroom walls. This is, in my view, a useful strategy that not only creates a motivating classroom environment but helps develop pupils e-learning skills. However, it requires that every learner has the basic skills to work on the internet.

(4) For Vygotysky, Knowledge is actively constructed through social interaction in meaningful contexts. In particular, interactions with parents and other important adults lead to the creation of knowledge, which is internalized by the children. He, therefore, affirms of the role of teachers in supporting learners in the learning process (Jordan, Carlile and Stack, 2008, p. 18). The teacher measures

مجلة الآداب واللغات ـــ
the learner's intellectual development and provides the appropriate support to help the learner to advance to what is targeted in the task (Adams, 2006, pp. 256-257). Vygotysky (1986) states that : 'what the child can do in cooperation today, he can do alone tomorrow. Therefore, the only good kind of construction is that which marches ahead of development and
leads it' (Vygotysky, 1986, p. 188, in Hannon, 2000, p. 46)). The focus, here, is on 'a kind of collaborative, or shared meaning that is built socially by a group of members who interact with each other' (Spivey, 1997, p. 24).

(5) I agree wholeheartedly that activities ought to be discerningly selected in a way that helps realize the set objectives. However, what is noticeable is that some English language teachers, are not aware of this causal relationship between the two variables. Activities are usually chosen for the purpose of creating an interesting and enjoyable classroom atmosphere without taking into consideration their feasibility to work for the objectives given. And this calls for more emphasis to be put on this issue, particularly from in-service teacher training programmes.

(6) Culture-relatedness, in my opinion, is another requisite for selecting activities. Singing and dancing tasks, for instance, are widely believed to be interesting and motivating to pupils, especially those at kindergartens and primary schools but break, in some societies, with religious teachings, and long established traditions. As it is the case of Islamic societies where singing and dancing are proscribed by Islamic law. Therefore, instead of using singing, chants, for kindergarten and primary schoolchildren, and lyrics, for the older students, can be used to fulfil the intended outcomes as well as maintaining the class at a higher motivational level. Similarly, physical exercises, such as those of Physical Education lessons, can be applied, instead of dancing, in English teaching classes for pupils of different age groups. Consequently, planning for activities strikes effectively a balance between fun and learning as well as being in conformity with society's culture.

(7) In addition, ICT ought to be viewed as a medium for learning, not simply a tool that adds entertainment. It was observed, in my school placement visit to Carmel College, that the History teacher used the PowerPoint as an integral part of the lesson that supports the learner's creation of knowledge and thinking. The thirteen-year-old pupils were asked to find a picture in the textbook that well matches to a PowerPoint text, then asked to create a text that

مجلة الآداب واللغات ـــ

matches to a different PowerPoint picture, modelling on the text displayed. It is noticeable here that ICT is used to provide Vygotysky's notion of 'scaffolding'. That is, it helps students to bridge the gap between their actual development and the level of development they are expected to realize. Therefore, it is important for a teacher, in the process of planning, to think over how to integrate ICT into everyday lessons.

(8) Many research findings* have concluded that that well-planned lessons are a preventive bulwark against student misbehaviour. In these classes the students have no reason to misbehave since the teacher knows well what and how to do in a way that busies students in assigned tasks all through the lesson. This is exactly what the teacher of Spanish has managed to do in Year 12 at Carmel College where my placement was. Unlike the History teacher whose Year 14 pupils were disruptive all the session owing to poorly-planned and boring teaching *, The pupils, in the Spanish class, were interestingly involved in the set work from beginning to end.

* See, for example, the 1993/1994 research findings of Michael Boulton, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 161, no. 11, pp. 160-180. See also the research of Peter K. Smith on school bullying, *The Journal of Psychology*, vol. 180, no. 18, pp. 120-151.

* This ill-planned teaching was clearly shown in the misuse of timing. The Starter, for instance, was allotted too much time that made the students felt bored and, consequently, grew inattentive and misbehaving.

(9) Planning also helps a teacher to give due consideration to the following assessment issues ;:

- Identifying the target group :(e.g. one or more groups from a whole class) ;
- Deciding the timing of assessment : (e.g. duration and suitability of time for students) ;
- Deciding evidence of attainment : (e.g. the focus will be on processes or outcomes)

(Cohen, Lawrence and Morrison, 2005, pp.358,359)

(10) However important they are, formative, peer and self-assessment, from past teaching experience at High Schools, are not paid serious attention in the process of lesson planning, in comparison with other types of assessment especially summative and teacher assessment. It appears that this is likely due, in part, to widely held beliefs that the teacher is the only reliable source of

knowledge and the product of learning, not the process, is the most important. It is also aggravated by putting strong official focus on end-of-year exams. Therefore, in agreement with the Vygotyskian principles that suggest 'development of an emphasis on the process of learning, not simply on the product and student-centred learning' (Cohen, Manion and Morrison 2005, p.68), it is vital that more concentration is given to those types of assessment during the planning process. It is formative assessment, in particular, that shapes the basis for future plans. It gives ' students learning opportunities and helps teachers to assess to what extent their students are learning' (Beresford 2006, p. 34). Cohen, Manion and Morison (2005, p.329) hold that formative assessment is 'designed to figure highly in planning for learning'. That is, it provides feedback to teachers on their current performances and their students' strengths and weaknesses in a way that helps the teacher to consider what to do next to improve learning.

(11) In spite of the importance of medium term planning for effective learning and teaching, it does not guarantee, by itself, to fulfil the educational ends. Teachers' positive attitude towards planning, in general, and medium term planning, in particular, is essential to put it into practice effectively. Also, they need much more practice to be skilled at devising and accommodating medium term plans.

Using Authentic Matrials In Teaching Writing

Dr.Sabrina BAGHZOU
Université de Khenchela

Abstract

Our study intends to investigate the effect, the use of authentic materials, could have on learners' performance in writing. We hypothesized that using authentic materials in teaching the writing skill had a positive effect on learners' achievement. To test our hypothesis an experiment was conducted. The participants were first year students of English at the University of Biskra. Sixty students out of two hundred sixty students (260) registered in the first year participated in this research. The participants were randomly assigned to two groups: a control group and an experimental one. A pretest was conducted for both groups under the same conditions. Then, during three months, the experimental group did a set of writing activities based on some authentic materials such as newspapers' articles, songs and movies whereas the control group was not exposed to authentic materials and followed the traditional way in teaching writing. At the end, a post-test was conducted and the results of both groups were compared. The results indicated that the use of authentic materials had a positive effect in improving students' performance in writing.

Keywords: *Exposure, Authentic, Materials, Teaching, Writing, English, Foreign Language, Learners, T-Test*

الملخص : تهدف الدراسة الحالية إلى التحقيق في استعمال المواد الأصلية في تدريس الكتابة لمتعلمي اللغة الإنجليزية و تأثيره على آدائهم. قامت هذه الدراسة على الفرضية بأن استعمال المواد الأصلية في تدريس الكتابة له تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة، ولاختبار هذه الفرضية قمنا بتجربة. المشاركون في هذه التجربة هم ستون طالبا من بين مئتين و ستين طالبا مسجلا في السنة الأولى بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة بسكرة. قسم الطلبة عشوائيا إلى مجموعتين: المجموعة الشاهدة والمجموعة التجريبية.و بعد ذلك قمنا بإجراء فحص قبلي لكلا المجموعتين في نفس الظروف، و لمدة ثلاثة أشهر قامت المجموعة التجريبية بأنشطة كتابية مبنية على استعمال المواد الأصلية مثل مقالات الصحف والأغاني والأفلام في حين أن المجموعة الشاهدة لم تعرض إلى مثل هذه الماد

وبقيت تدرس الكتابة بالطرقة التقليدية. وفي النهاية قمنا بإجراء فحص بعدي لكلا المجموعتين في نفس الظروف، ثم جمعت البيانات وقمنا بمقارنة النتائج. أشارت النتائج إلى أن استعمال المواد الأصلية كان له تأثير إيجابي في تحسين أداء الطلبة في الكتابة.

الكلمات المفتاحية: التعرض–المواد الأصلية–تدريس– الكتابة– المتعلمين– اللغة الإنجليزية– لغة أجنبية

1. Introduction

From my modest experience as a student and as a teacher in the department of English at the University of Biskra, I noticed that the students of English, especially first and second year students, faced serious problems in writing. Their ideas were to a certain extent much more clear when expressed orally, but when they came to express in written, they ended up lacking: understanding, coherence and efficiency in conveying the message. Thus, we asked ourselves the following question: why did students find it difficult to write a correct and coherent piece of writing?

Hence, if these students were loaded with the necessary vocabulary, grammar rules, spelling, punctuation and writing techniques; and taught the strategies of writing will they achieve higher performance?

We also believe that the writing problem lie in the way of teaching the writing skill .

The learners of a second/ foreign language are generally exposed to the target language in the formal context of the classroom; they get the language from the designed pedagogical materials, mainly textbooks. These materials are supposed to bring the necessary language input. The largest drawback of this educational material is its inability to maintain students' interest due to the lack of its entertainment value and stimulation.

Since the primary concern of ESL/EFL teachers is how to enhance students' target language proficiency, especially language skills mainly writing. They thought to exploit authentic materials in order to achieve this goal.

The notion of authenticity has emerged in 1970's with the development of new method "Communicative language teaching" as a rejection of previous methods and approaches of teaching and learning. It focuses on real world communication which expresses the need to equip students with skills required for real performance. So, authenticity has come to life to provide students with materials as available in the real world without making any change. Moreover, authentic brings all what is new

and origin source of materials such as newspapers, video, radio and internet as a natural language. Authentic materials / Texts found as a window of new techniques in learning specially the target language.

The notion of authenticity has been much discussed and defined with many researchers and scholars .Morrow as one of those who discussed the term gives a definition to it as follow: is" a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to carry a real message of some sort ". (Quoted in Field 2008: 270).

Martinez (2002), defines authentic materials as the materials which are prepared for native speakers and not designed to be used for teaching purposes. Kilickaya (2004) has another definition for authentic materials, which is "exposure to real language and use in its own community." Nowadays, preparing students for real life situations is of utmost concern for English language teachers, especially in EFL classes.

Henceforth, we can say that authentic language is roughly known as that language used by native speakers when speaking to other native speakers; and so authentic materials are those that have been designed for native users with no pedagogical intentions in the mind of the author, materials not specifically produced to be used for teaching, including texts, audio and video materials namely: books, newspapers, magazines, pictures, videos, films, tapes, … etc.

Larsen-Freeman (2000: 129) states that one of the characteristics of communicative language teaching is using authentic materials. Communicative language teaching approach changes the view of syllabus designers toward English subjects, from just a language to be learned like other subjects in the school, to a very important tool of communication inside and outside the classroom. Hence, the syllabus designers are advised to take into account the learners' needs and provide them with the chance, to be able to communicate the learned language in real situations outside the school walls. Recently, using authentic materials in teaching English language in ESL classes, gained much attention from teachers. Furthermore, (Kilickaya, 2004) states that nowadays there are a lot of voices suggesting that English language presented to the learners in the classroom, should be authentic in order to enhance learners' learning process. There are many references to authentic materials in ELT literature. Debates are still raging on why they should or not be included in lessons, and how they are to be used or best exploited. Reading such literature, it is clear that those authors who support the use of authentic material have one idea in common: 'exposure', or in other words, the benefit students get from being exposed to the language in authentic materials. Actually there are a lot of

linguists, who encourage the use of authentic materials in teaching because of their positive effects on learners. According to Carter & Nunan (2001: 68) authentic materials are the kind of "texts" that are not designed for "teaching" hand, using less authentic materials with our learners, may lead to less practice in the real world. According to Hedge (2000) the notion of authenticity, came to the surface in association with communicative approach in language teaching in the 1970-s. Defining authenticity is not an easy matter. Therefore, there are various differences among writers, regarding the definition of this term. According to Tatsuki (2006) "authenticity, is taken as being synonymous with genuineness, realness, truthfulness, validity, reliability… of materials." Furthermore, MacDonald et al. (2006) state that ―if a correspondence occurs between the texts used by teachers in the classrooms and kinds of texts used in the real world, in this case, these texts can be regarded authentic‖. Mishan (2005), states that there are three approaches which are regarded as the basis for the term authenticity in language teaching. These are communicative, materials-focused and humanistic approaches. Communicative approach: in this approach, the focus is on communication from both sides - the learning process and the teaching methods.

1. Materials-focused approach: the learning in this approach is text-centered.
2. Humanistic approach: this approach emphasizes the unity of learners' feelings and the learning process.

Otte (2006: 56) believes that learners need to "practice using authentic language themselves, in order to be better prepared to deal with authentic language in the real world." According to Brown and Eskenzai (2004), by using textbooks alone, learners will not be exposed to the real language, as it is used in the real world.

Furthermore, Mishan (2005:18) preferred to set some criteria for authenticity rather than defining the term .According to her "Authenticity is a factor of the:

• Provenance and authorship of the text.
• Original communicative and socio-cultural purpose of the text.
• Original context (e.g., its source, socio-cultural context) of the text.
• Learning activity engendered by the text.
• Learners ' perceptions of and attitudes to, the text and the activity pertaining to it.

Although the use of authentic materials in the classroom has become general practice during the previous 30 years, the issue of authenticity has been one of the most debatable aspects in the ground. However, the need or usefulness of authentic materials has been increasingly recognized especially in non-native countries.

Empirical studies have demonstrated the positive effects of utilizing authentic texts by language learners. For example, some researches show that using authentic materials leads to oral language development (Bacon & Finneman, 1990; Miller, 2005; Otte, 2006; Thanajaro, 2000). Moreover, some other studies have confirmed that using authentic materials has great influence on developing reading comprehension by presenting new words and expressions to students (Bacon & Finneman, 1990; Berardo, 2006). Harmer (1991) points out that these are only authentic materials which actually develop students' listening and reading skills. Furthermore, Allen et al. (1988, as cited in Baird, 2004) mentions that developing students' strategies in comprehending authentic texts will lead to developing their writing proficiency in the target language learning. According to Omaggio Hadley (1993) and Rogers and Medley (1988), if students are to develop a functional proficiency in the language and to use the language communicatively in the real world, they must begin to encounter the language of that world in the classroom. Also, learners need opportunities to practice using the language to cope with everyday situations they might encounter outside the classroom.

The visual and oral authentic characters of these the authentic materials give students a rich and varied context in which they learn the target language.

The motivation for this research came from a personal belief that the use of different sorts of authentic materials in the language classroom, especially in teaching writing, can offer the opportunity for students to explore and foster their language acquisition. Moreover, the use of authentic materials seems to be more interesting, as they attract the learners' attention and offer them an incomparable variety of topics, vocabulary and expressions.

Furthermore, to exploit one remarkable fact with our students today, it is that most of them grew up with television, and had the habit of gaining knowledge about the world from T.V screen via satellites, Internet, newspapers and magazines. Therefore, we believe that it makes sense to take advantage of these authentic sources to teach foreign languages.

We hypothesize that using different authentic materials in teaching writing has a positive impact on the learners' performance.

Throughout our research we try to answer the following questions:

a- Does the exposure of learners to different authentic materials affect their performance in the writing skill positively?

b- Would the authentic materials play a facilitating role in the second/ foreign language acquisition?

The main goal of our study is to investigate the effects that the use of authentic materials have on learners' performance in writing. The subject of our investigation would be the first year students at the department of English at Biskra University.

Another aim of this study is to extend our understanding of the issue of using different authentic materials in teaching writing, and to find a way to make writing easier to learn for the foreign language learners.

In addition, we want to explore the different possibilities the use of different authentic materials can offer to the English learner in the classroom.

Moreover, we aim at attracting teachers' attention to this issue knowing that most of them appear to be hesitant to use authentic materials in their writing classrooms, because the latter seem more difficult than the usual pedagogical materials such as the textbooks in terms of vocabulary items, sentence construction, and cultural background knowledge; and because they require more time to be prepared.

We also hope to bring a little contribution to the field of language teaching by demonstrating the different ways and the different purposes in which the authentic materials could be used to teach writing in the language classroom, and to help teachers to exploit these materials at their best.

Nonetheless, we should not deny the importance of the educational materials in the learning process, and we may think of authentic materials as being an additional or complementary source of language input.

2. Research Methodology and Design:

2.1. Choice of the Method:

There are methods and designs to conduct research; including research in education, the choice of the most suitable method is the job of the researcher , and it depends on many factor like the nature of the issue, the aim of the study, the targeted objectives, the kind of the data needed, and of course the sample involved.

This study investigates the effects of authentic materials on learners' performance in writing. In order to test our hypothesis we opted for the experimental method.

Figure 1: the design of pretest - posttest control group

R: random assignment of subjects to groups of treatment.

X: Exposure of a group to an experimental variable.

O: Observation or test.

2.4.1. The pretest

The students in both groups, experimental and control group were asked to write about the reasons that led them to choose to study English. After correcting their productions and comparing the, we concluded that the two groups made similar mistakes and nearly in the same portion. As a result, we can say that the two groups had the same level.

2.4.2. The experiment

2.4.3. Materials Selection

The authentic materials used in the experiment were carefully selected in the basis of their availability taking into consideration students' level, interest and motivation. They were also selected to insure a variety in terms of language (British and American), topics (topics of general interest, and topics related to youth's life) and variety of information (news, casual conversation, lyrics …etc).

For the written material, our choice was the newspaper's article instead of other literary materials such as poems, extracts from novels and short stories, which are part of the students' instructional curriculum. For the listening material, the choice was in favor of songs instead of audiotaped dialogues or radio programs; due to the motivational value comported in songs and the positive atmosphere they provide for learning. Finally, for the video material, we opted for the movie instead of news broadcast, a documentary or an interview; again in response to students' interest and motivation.

All the above-mentioned materials were selected with regard to the institutional context and according to availability.

The tasks and activities that accompanied the materials were selected according to these latter and according to the aims and objectives in terms of developing the different writing skills. The following types of tasks were included: note taking, gap filling, multiple choice and answering questions, besides oral discussions, The purpose of these activities was not to test but rather to develop students' language. Special emphasis was placed on the feedback procedure.

2.4.4. Implementation

The materials were implemented according to an experimental program of instruction that was carried out in 24 sessions over nine weeks, twice to three times per week. Each session lasted from 30 to 45 minutes according to the material used. The session was distributed between the exposure to the materials, the performance of the related activities and giving feedback. The exposure to the materials and the activities consisted of three basic stages: prospective activities, simultaneous activities, and retrospective activities.

1.Reading Activities

For authentic written texts, the activities were distributed along pre-reading, reading and post-reading activities:

a- Pre-reading Activities

This preparatory step contained a set of activities that are considered to warm-up the learners and provide the adequate context to approach the text, comprehend it and reconstruct meaning. It could also activate or recall the necessary background information related to the topic. It included short discussions about the theme of the text, question/answer as well as identification of the text type.

b- Reading Activities

Learners read for specific information. Accordingly, the reading activities were designed to check learners ‘comprehension of the text and may include:

- Memory tests: where the learners had a limited time to read the text, cover it and then answer related questions.
- Check understanding: students completed sentences with information from the text.
- Vocabulary hunt and vocabulary questions.
- Grammar activities.
- Thinking carefully: answering questions using the text.

c- Post-reading Activities

These activities were generally paragraph-writing, summary-writing or writing comments. Summaries and comments provided the teacher with valuable information on the learners' understanding of, and reaction to what they have read.

2. Listening Activities

Listening activities were divided into three basic stages; pre-listening, listening and post-listening activities, each of which had a clear aim and function.

a- Pre-listening Activities

They provided the context necessary for activating the language needed for the process of comprehension and the background knowledge related to the topic. It also helped to raise learners' expectations and motivation. An example of these activities was brainstorming and discussions or question/answer. The duration of these activities varied between five to fifteen minutes.

b- Listening Activities:

These activities were formulated in a way so as not to distract the listeners while they were focusing on listening. For example, they could

مجلة الآداب واللغات ـــ

activities and retrospective activities. At the end of the experimentation period, a posttest was conducted.

2.4.5. The posttest

The students in both groups were set to write a paragraph about a topic of their choice. The students were given a set of topic to choose one to write about. After that, a discussion about the chosen topic was conducted and then the students were set to write their drafts. While the students were writing, the teacher turned around to see whether anyone needed help.

2.5. Results and Discussion

After comparing the scores of both groups in the post-test, the findings show that students' writing has significantly improved due to the use of authentic materials in writing. Each time authentic materials were exploited through some activities in order to make students concentrate on a specific element when they write: like grammar, punctuation or vocabulary, for example.

Students paid more attention to their mistakes and tried to avoid their previous ones, especially with the use of tenses, articles, preposition, punctuation and the choice of vocabulary.

Students also ceased to use capitalization randomly. They also learned to use the dictionary each time they feel the need to, either to check the meaning of a word or to check the spelling.

Each time authentic materials were used the students learned a large amount of new vocabulary, which they may use later in their writings. They also gave the students the opportunity to contrast lot of words.

The students also learned that the best way to write well was to write simple and short sentences, well structured and well organized in which the words are carefully selected.

The use of authentic materials helped the students to conceive writing in a different way. Instead of being a difficult and rigid task, it changed to be interesting and pleasurable.

To validate our assumption, the appropriate testing and statistical procedure is the **t-test** which is considered to be the most suitable test to compare two means. To calculate the **t** value, the following formula needs to be applied:

$$\mathbf{t}\,N_1+N_2=\frac{(\overline{X}_1-\overline{X}_2)\sqrt{(N_1+N_2-2)N_1N_2}}{\sqrt{(N_1S_1{}^2+N_2S_2{}^2)(N_1+N_2)}}$$

$$=\frac{(10.70-9.75)\sqrt{(30+30-2)30\times30}}{\sqrt{(30\times1.83^2+30\times2.18^2)(30+30)}}=\frac{0.95\sqrt{58\times900}}{\sqrt{(100.46+142.57)(60)}}$$

$$=\frac{0.95\times228.47}{\sqrt{243.03\times60}}=\frac{217.04}{120.75}=1.79$$

t=1.79

Degree of Freedom

Following (J. D. Brown 1995:167), "the degree of freedom (df) for the t-test of independent means is the first sample size minus one plus the second sample size minus one". It helps to find the critical value for "t".

$$df = (N_1 - 1) + (N_2 - 2)$$
$$= (30 - 1) + (30 - 1) = 58$$
$$df = 58$$

Alpha Decision Level

"The language researcher should once again set the alpha decision level in advance. The level may be at $\alpha \langle .05$ or at the more conservative $\alpha \langle .01$, if the decisions must be more sure" (Brown 1995:159). In this statistical test, we decided to set alpha at $\alpha \langle .05$ which means only 05% chance of error can be tolerated. The test is directional (tailed) because there is a theoretical reason and a sound logic to expect one mean to be higher than the other.

Critical Value

Since alpha is set at $\alpha \langle .05$ for a one-tailed decision, $df = 58$ and the corresponding critical value for "t", in Fisher and Yates' table of critical values, is **1.69**, then we get $t_{obs} \rangle t_{crit} (1.79 \rangle 1.69)$.

5.7. Hypothesis Testing

Now, we have collected the necessary information for testing our hypothesis.

Statistical hypotheses: $H_0 : \overline{X_E} = \overline{X_C}$

$H_1 : \overline{X_E} \rangle \overline{X_C}$

Alpha level: $\alpha \langle .05$, one-tailed (directional) decision.

Observed statistics $t_{obs} = 1.79$

Critical statistic: $t_{crit} = 1.69$

Degree of freedom: $df = 58$

Figure 2: Necessary information for hypothesis testing

Since the observed statistic is greater than the critical value $(1.79 \rangle 1.69)$, the null hypothesis is rejected. Having rejected the null hypothesis, then the alternative hypothesis H_1 is automatically accepted. This means that there is only 05% probability that the observed mean

difference: $\overline{X_E} \rangle \overline{X_C}$ (10.60$\rangle$9.33) occurred by chance, or a 95% probability that it was due to other than chance factors.

The interpretation of results should have two parts: significance and meaningfulness. The results revealed that the two means in the post-test are significantly different : $\overline{X_E} \rangle \overline{X_C}$ (10.60$\rangle$9.33). The null hypothesis H_0 is rejected at $P \langle .05$ which means that we are 95% sure that the relationship between the dependent variable "D" (writing test' scores) and the independence variable "I.D" (exposure to authentic materials) did not occur by chance. It was due to the role of authentic materials which contributed in developing and improving experimental group subjects' writing skill.

2.6. Students' Reaction

The students were really motivated when we introduced the authentic materials in the writing course. The number of students who participated was significant, because most of them had intervened more than three times in one session, and the majority of their answers were correct. They were not hesitant when they were asked to answer a question, or when they asked questions.

Students enjoyed breaking the routine, and being in contact with the native-speakers through the authentic materials.

Besides the benefit in writing, the learners claimed that they also benefited from the spoken aspect of the language they found in songs and movies such as: native-speakers informal language, intonation and pronunciation of certain words in connected speech.

The authentic materials have also provided the students with the cultural aspects of English language speaking community to the wish to know them more.

During the sessions where songs were used students were extremely motivated, they participated actively, and they even tried to learn the songs by heart and sing them during the sessions, whereas for the movies, the students showed high concentration and participated actively in the related activities.

3. Conclusion

Our main aim through this study was to prove the positive effects of using authentic materials in teaching writing in the case of first year students in the department of English at Biskra University. The findings showed that students' writing had significantly improved due to the use of authentic materials in writing. Each time authentic materials were exploited through some activities in order to make students concentrate

مجلة الآداب واللغات ـــ
BAIRD, K., & REDMOND, M. (2004). *The Use of Authentic Materials in the K-12 French program*.Winston-Salem, NC: Wake Forest University, Department of Education.

BACON, S. M. & FINNEMANN, M. D. (1990). "A Study of the Attitudes, Motives, and Strategies of University Foreign Students". *Modern Language Journal* 74-459-473.

BERARDO, S. A. (2006). "The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading". *The Reading Matrix*, 6 (2), 60-69.

BROWN, J., & ESKENAZI, M. (2004).*Retrieval of Authentic Documents for Reader-Specific Lexical*

BROWN, H.D. (1995).*Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Prentice Hall Regents: Englewood Cliffs, N.J, USA

CARTER, R., & Nunan, D. (Eds.) (2001). *The Cambridge Guide toTeaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.

FIELD, J. (2008). *Listening in the Language Classroom.* Cambridge University Press.

HARMER, J. (1991). *The practice of English language teaching*. New edition .London

Longman

HEDGE, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press

KILICKAYA, F. (2004). "Authentic Materials and Culture Content in EFL Classrooms". *The Internet ELT Journal,* 10(7).

LARSEN-FREEMAN, D.(2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

MACDONALD, M. N.& BADGER, R. DASLI, M. (2006). "Authenticity, Culture and Language Learning. *Language and Intercultural Communication*. Vol. 6, No. 3&4. Pp 250-26

MARTINEZ, A.G. (2002). *Authentic Materials: An Overview*. Free resources for teachers and students of English, Karen's Linguistics Issues, 1-7.

MILLER, M. (2005). *Improving Aural Comprehension Skills in EFL, Using Authentic Materials: An Experiment with University Students in Nigata, Japan.* Unpublished master's thesis, University of Surrey, Australia.

MISHAN, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol

Second Language Acquisition

Fatima Douadi
Université De Bordj Bou Arreridj

الملخص:تحدث لغة ثانية خلافا للغة الأم أصبح ضرورة لكثير من الناس. تعتبردراسة اكتساب لغة ثانية في بدايتها وتحتاج إلى توضيح العديد من النقاط. الهدف الأولي للباحثين المهتمين بهذا القطاع هو تحسين بيداغوجية اللغة الثانية لذلك نجدهم ينطلقوا من لغة المتعلم كمصدر لجمع المعطيات. اهتموا كذلك بمختلف العوامل المؤثرة في اكتساب هذه اللغة والأخذ بعين الاعتبار الفروقات الموجودة بين المتعلمين وقابليتهم على احتضان هذه اللغة.

هذا البحث يهدف إلى التعريف بميدان اكتساب لغة ثانية ومجمع النقاط الممكن ادراجها ضمن هذا الموضوع.

الكلمات المفتاحية: اكتساب لغة ثانية،الباحثون،اللغة، لغة المتعلم

Abstract

Speaking another language other than mother tongue becomes a modern life requirement for the majority of people. The study of SLA is still in its infancy and needs to clarify a variety of points. Researchers interested in the study of L2 acquisition aim to improve L2 pedagogy. The primary source of data for those researchers is learner language. They looked at the factors that influence second language acquisition taking into account the differences found between learners and their capability to acquire that language.

This article tries togive a general view of what is second language acquisition and encompass all possible points that may come under this field.

Key words: second language acquisition, researchers, language, learner language.

Introduction

The acquisition of a second language is complex process which involves many interrelated factors and follows certain principles from the learner's specific motivation and, finally, from the way in which samples of ,or

information about ,the language to be learned are made accessible to the learner. It is commonly agreed upon that foreign language teaching, to be maximally effective, must be adjusted according to a number of factors and principles that affect L2 acquisition. Starting from this belief, we will define ,first ,what do we mean by second language acquisition and then go on to state the goals of SLA research .After that ,we will examine learner language following the history of SLA research and the progress of this field of enquiry. A discussion of internal and external factors affecting second language acquisition will follow. We will end this work with a brief discussion on theoris of language acquisition.

1- What is second language acquisition?

Ellis (2000) defines L2 acquisition as **"the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom, and second language acquisition (SLA) as the study of this"**.Mitchell and Myles (2001:11) define it as: "**the learning of any language to any level, provided only that the learning of the 'second' language takes place somtime later than the acquisition of the first language…[that is] any language other thanthe learner's 'native language' or 'mother tongue".**

We understand from these definitions, that there is no distinction between second and foreign language acquisition. Hence the term SLA embraces both untutored (or naturalistic) acquisition and tutored (or classroom) acquisition. Klein (1988) refers to spontaneous language acquisition to denote the acquisition of a second language in every day communication, in a natural fashion, free from systematic guidance. Guided language acquisition, on the other hand, is followed by a tutor. Both Klein an Ellis do not seem to follow Krashen's distinction between acquisition and learning sine there is no clear evidence that the processes are basically different .

2- Goals of second language acquisition:

One of the goals of SLA is the description of L2 acquisition. A researcher starts by collecting samples of learner language and analyses them carefully He , then ,describes how learner language changes over time .The second goal is to explain and identify the external and internal factors that account for why learners acquire an L2 in the way they do. The explanation extends to answer why there are differences between learners to achieve native like proficiency .For example, second language learners vary on a number of dimensions to do with personality ,motivation ,learning stage style ,age , and so on. Thus, the goals of SLA are to describe and explain the process of L2 acquisition and why some learners seem to be better at it than others .

مجلة الآداب واللغات ـــ

A considerable question needs to be answered here: what exactly should the researcher look for in samples of learner language ? In general ,SLA has focused on the formal features of language that linguists have traditionally concentrated on (example: pronunciation , vocabulary grammar ,…)

3- The description of learner language:

Ellis (1994) argues that the primary data for many researchers interested in L2 acquisition has been learner language (that is to say, it is a source of information about how learners learn a second language).

If we come back to the history of SLA research, one can say that this field of enquiry has progressed, starting with the study of learners' errors approach. This latter was superseded by the study of developmental patterns, and then the study of variability. The study of pragmatic features comes after.

We may ask ourselves why did researchers suddenly become interested in the study of L2 acquisition, since before the late 1960, there was no empirical study of it ? The first reason ,as Ellis views, is that researchers felt the need to investigate the claims brought by an ample of theories. The second reason has to do with their strong wish to enhance L2 pedagogy.

Before we tackle theories of L2 acquisition, we need first to speak about the different approaches that have taken into account learners' language.

3-1- The study of learners' errors:

Learners' errors can be both of comprehension and production type. An example of the former type is when a learner misunderstands the sentence `Pass me the paper` as `Pass me the pepper` because he is unable to make a difference between the sounds /ei / and /e/. The problem is not to test comprehension, but how can we determine a particular cause of failures of comprehension. **"It is very difficult to assign the cause of failures to an inadequate knowledge of a particular syntactic feature of a misunderstood utterance**"(Corder.1974 cited in Ellis. 1994) .the following instances are production errors:

I goes see Auntie May , instead of, I went to see Auntie May.

Eating ice cream ,instead of, I want to eat an ice cream.

George (1972 cited in Ellis .1994) distinguishes between L2 learners' errors ,which he calls "unwanted forms", children's errors "transitional forms" and adult native speakers' errors as "slips of the tongue" .

Pit Corder (1967 cited in Ellis .1994 :48) pointed out that errors are important for :

مجلة الآداب واللغات ـــ

a- the teacher :

they make him aware about how much information the learner has learnt .

b- the researcher :

He will recognize how language was learnt ; and

c- the learner :

Errors are seen as devices which help the learner discover the rules of the target language .

Error Analysis as a mode of enquiry was limited in its scope and focused on what learners did wrong, rather than on what made them successful. Such lack of providing a whole picture of how learners acquire an L2 makes researchers fell the need to consider all what constitute learner language, particularly, the description of how learner language develops over time.

3-2- The study of developmental patterns:

Ellis (1994:73) prefers to use the term developmental patterns to include both order and sequence in language acquisition. Hence, in this point ,we are attempting to answer the following questions .

1- Do learners acquire some target language features before others ?
2- How do they acquire a particular TL feature?

To know how a language is learned ,we need to investigate what learners do when exposed to the L2 .The general pattern of development may begin with a silent period, as it is the case of L1, particularly in children. It makes no difference whether learners are learning in a naturalistic or in classroom learning (that is to say, in both situations learners may pass through a silent period first).During this stage, students may not speak but can respond using a variety of strategies including pointing to an object, picture, or person; performing an act ,such as standing up; gesturing,…Here teachers are advised not to force students to speak until they are ready to do so. Learners then make use of **ready – made chunks** which consist of **"expressions which are learnt as unanalysable wholes and employed on particular occasions"** (Lyons. 1968 cited in Ellis). Gradually ,learners move from **pre - fabricatedformulas** to **creative constructions and utterances**. It means that they can usually speak in one- or two –word phrases, and can demonstrate comprehension of new material by giving short answers to wh- questions, and so forth. The point that learners find it difficult to speak in full sentences and their reliance on reduced speech is a common feature of both first and second language acquisition. Brown and Yule (1983:26) direct attention to the fact that native speakers produce short,

مجلة الآداب واللغات ـــ

phrase -sized chunks and that it is unreasonable to expect foreign learners to produce complete sentences .

In the 1970, studies were conducted to investigate the order of acquisition of grammatical morphemes. They were known as **the morpheme studies** (by Dulay 1973; Burt 1974). One research method was to score the presence of certain " grammatical morphemes " in the speech of L2 learners and identify how accurately each feature is used by different learners (as Dulay and Burt did with Spanish-speaking children learning English). These studies, however, have been criticized on a number of grounds. One of the difficulties emerged with the methodology (that is to say, there was doubt about using accuracy order as a basis for discussing acquisition). Another problem is that the research treats acquisition in terms of what Rutherford (1988 cited in Ellis .1994) calls **`accumulated entities'** .This latter involves the mastery of grammatical items one at a time. It, as Ellis argues, has given a little attention to the ways in which learners achieve gradual mastery of linguistic features.

Most scholarship since the 1980s has focused on the sequence, rather than the order , of feature of acquisition. Ellis (1997) views the acquisition of a particular grammatical structure as a process which carries out **transitional constructions** . Dulay ,Burt, and Krashen (1982 cited in Ellis 1997) define transitional constructions as**" the interim language forms that learners use while they are still learning the grammar of a language"**. A number of studies have looked into the sequence of acquisition of pronouns by learners of various Indo-European languages. Felix and Hahn (1985, cited in Ellis, 1994); Lightbown and Spada (1990); Broeder, Extra, and Van Hout (1989) and many other researchers found similar sequences of pronouns' acquisition. Evidence was provided to suggest that learner language is systematic. However, it is also obvious that the structure of the acquisition process varies across learners. At any stage of development in the sequence of acquisition, learners show a preference for the use of a given form among others. These facts lead researchers to recognize and find ways of dealing with variation.

3-3-Variability:

Learner language varies much more than native speakers' language.A learner may exhibit very smooth, grammatical language in one context and uninterpretable gibberish in another. Scholars from different traditions have taken opposing views on the importance of this phenomenon. Those who bring a Chomskyan perspective to SLA (as White and Gregg.1989) regard variability as not worthy of systematic

مجلة الآداب واللغات ـــ

enquiry. Their claim is that the focal goal of SLA research is to build a theory of L2 competence and that variation is a feature of performance rather than of the learner's underlying knowledge system. Researchers gather their data starting from speakers' intuitions regarding what they think is correct in the L2 rather than actual examples of language use. As Gregg (1990 cited in Brown, Malmkjaer,and Williams. 1996) puts it : **" The variabilist is committed to the unprincipled collection of an uncontrolled mass of data, running the real risk that the real object of study will become as Roger Brown once put it `cognitively… repellent`" .**

On the other hand, those who approach variability from a sociolinguistic or psycholinguistic orientation view it as a key indicator of how the situation affects learners' language use. Most research on variability has been done by those who presume it to be meaningful, and conclude that language use can be both variable and systematic. The sociolinguistic approach is a characteristic of natural and native language use as well(Mc Donough.2002). Its goal is to study language in accordance to social context. In responding to Gregg's arguments, Tarone (1990) quotes Romaine (1984), who takes a different view of what Knowledge of a language involves:**"Rule acquisition is not an all or nothing affair …There may be a number of aspects of the internal workings of a rule ,some of which may be acquired before others. There are also social dimensions of a rule relating to its use".**

Researchers start giving attention to pragmatic aspects of learner language. This has been motivated by the belief ,as Ellis argues, that the study of learners language requires a consideration of programmatic aspects in their own right .It means simply that to understand how formal linguistic aspects are learnt, the researcher should examine **"the way in which these properties are used in actual communication"** (Ellis. 1991:159). Hence, we conclude that SLA research aims at both describing and explaining learners' linguistic and pragmatic competence. This is what we are going to discover in the following point.

3-4-Pragmatic aspects of learner language:

Pragmatics is simply thestudy of how language is used in communication. Thomas (1996 cited in Mc Donough2002) points out that it is the study of the ways in which people

1- disambiguate meaning in context;
2- assign complete meaning;
3- distinguish sentence from speaker meaning;
4- arrive at particular meanings in listening ;
5- act in speech in the way they do

مجلة الآداب واللغات ـــ

As such, pragmatics is concerned with people's intentions, assumptions, beliefs ,goals, and the kinds of actions they perform while using language. It is also concerned with contexts, situations, and settings within which such language uses occur. Speakers , when performing utterances, fulfil two things (1) **interactional acts** and (2) **speech acts**. The former impose structure on the discourse ensuring that one utterance leads smoothly to another ,they concern how speakers manage the process of exchanging turns, how they open and close conversation, and how they sequence acts to ensure a coherent conversation .Social actions performed via utterances are generally called speech acts. This latter is usually performed within a situation that provides contextual elements that help interpret the speaker's intention.

Studies of interlanguage pragmatics have also given consideration to the pragmatic problems that learners face. Thomas (1996) distinguishes between **sociopragmatic** and **pragmalinguistic** failure. The former implies that a learner fails to respond to a native-speaker utterance. The latter is when a learner performs a speech act but misuses the right linguistic means (that is to say, he doesn't use the appropriate linguistic means to produce the speech act.

4- **Factors affecting second language acquisition:**

4-1- External factors:

It is an unquestionable matter that SLA occurs only if some external factors are present.Grass (1997) assumes that it is through interaction that learners are "readied" to use input. Alison Mackey and Rebekha Abbuhl (in Sanz,2005:210) claim that interactionally modified input is more effective than simple input modifications.

Being it behaviorist, mentalist or interactionist, theoretical positions agree absolutely that input is of prime importance for second language acquisition. It is only when these theoretical tenets decide the needed amount and kind of input that controversy arises.

The rise of interest in input and/or interaction (historical overview)

Interest in the subject of input and /or interaction started with Lev Vygotsky in the early 1920's of the last century. His views inspired many other researchers to investigate in this subject. Evelyn Hatch followed his path and in turn inspired Long to suggest his interaction hypothesis. In the remainder of this part, we will deal (in a chronological order) with the most influential researchers who contribute in a noticeable way to the understanding of the concepts of input and/or interaction .

a- Lev Vygotsky (1920) :

He was the catalyst that precedes a flood of investigations and views on interaction. His views are premised on the assumption that social

interaction is the basis of language acquisition.Children learn better when they are guided by more competent adults. .Interpersonal communication shapes the child's ideas which are specific to the culture he belongs to. These ideas or habits of mind include among others speech patterns. In other words , it is through cultural mediation that a child internalizes the linguistic knowledge .

Zone of actual development is a key concept used by Vygotsky to refer to the range of activities which a child is unable to do without the assistance of a more capable person. Anita (2001:52) defines this phase as the one **"at which a child can master a task if given appropriate support"**. Once the child learns how to solve problems, those activities become mature and thus will be part of his zone of actual development. As it is clear from this brief summary of Vygotsky's views, social interaction is an important variable that shapes the language acquired by individuals.

b- Evelyn Hatch (1978):

For her interaction is a major determinant in language acquisition, she suggests that when an L2 learner and a native speaker are engaged in a conversation, they are actually building a discourse in a collaborative fashion. The native speaker alters his speech to be clear and to support the learner. This one, from his part, uses elements from the discourse and builds a scaffold for his subsequent performance. Thus scaffolding constitutes one aspect of how input and interaction shape SLA. Hatch believes too that syntactic structures and meaning likewise are learnt through conversation, this is clear from the following statement :

" one learns how to do conversation , one learns how to interact verbally, and out of this interaction, syntactic structures develop" (Hatch 1978: 404 cited in Ellis 1985).Hatch is among the researchers who claim that the order of L2 acquisition is regulated by the kind of conversations led with the L2 learners. As the learners have limited resources in language, their interlocutors appeal to restrictions in the input so that it fits this level and this makes discourse somehow predictable. Hatch argues that it is exactly this predictability which affects the order of acquisition.

c- Stephen Krashen:

In 1985 , he advanced his **input hypothesis** which assumes that SLA occurs only when a learner is able to understand what is said in the second language, that is if the input is comprehensible. The mechanism whereby an input is made receivable is by providing :**" structures that are a bit beyond our current level , we move from i, our current level to i + 1 the next level along the natural order "**(Krashen 1985:2 cited in Ellis 1997).

The use of contextual and extralinguistic information promote too the comprehensibility of the input. Krashen (1985) argues that **"Speaking is the result of acquisition and not its cause"** (that is to say, it is comprehensible input and not production that leads to acquiring a second language) .If some one is asked to produce a given utterance, this doesn't imply that he is acquiring language. Instead if the L2 learner is exposed to a comprehensible speech and tries to understand it, he will be actually acquiring the language. Karashen's views on SLA were and still are very influential .Many researchers based their works on the input hypothesis either by supporting it and adding other elements or by criticizing it and suggesting alternatives.

d-Michael Long (1981):

He was a student of Hatch and a proponent of the interactionist hypothesis (which synthesizes Hatch's views).Long conducted theoretical and empirical investigations on native- nonnative interaction. He claimed that in order to make speech comprehensible (and beside the i+1 strategy),we need to modify interaction by providing repetitions, clarification requests …In this way, Long has extended Krashen's input hypothesis by incorporating Hatch's emphasis on interaction..

e-Merril Swain (1995):

She was not fully satisfied with Krashen's hypothesis and with his claims that speaking is the result of acquisition and not its cause. She suggested, in 1995, a missing factor in second language acquisition which is **the comprehensible output.** She argued that the lack of grammatical accuracy is mainly due to the lack of opportunities to use the language and produce an output.This was concluded after the observation of Canadian emersion students who were exposed to abundant comprehensible input and ,in spite of this, were unable to produce grammatically accurate output.The comprehensible output or in other words, the opportunity to produce language is beneficial in three ways:

1 – It represents a chance to notice the gaps between what an L2 learner wants to say and what he can say.

2 – The production of language is an opportunity as well to form hypotheses and test them, hence, the process of language learning is enhanced.

3 – The comprehensible output is a push to use metalanguage (meta-talk) to analyze with native speakers or peers the structures and check their correctness .

Swain's accounts of language acquisition are actually completions of the gaps in krashen's hypothesis rather than contradictory ones. They emphasize the importance of an output production in parallel with getting

an input and not content oneself with just understanding the L2. Gass (in Kaplan, 2002:180) views that output pushes learners to focus on the syntax of an utterance and formulate hypotheses about how the target language works unlike receiving input which involves only comprehension and this later often requires little syntactic organization.

2-Instruction:

One of the major issues dealt with in SLA studies is the impact of formal instruction on the order and rate of acquisition. Let's remind that by formal instruction we mean mainly teaching grammar despite the fact that phonology and lexis are included as well but not with the same intensity as grammar .

Most of the teaching methods share the assumption that in order to aid a learner to internalize the rules of target language, he should first be aware of the nature of these rules. Yet, these methods do not handle this awareness rising in the same manner. Differences do exist in many aspects, especially regarding the degree of explicitness in which these rules are presented and the intensity of practice. In the light of what precedes it becomes convenient to ask two questions :

1 -Does direct consciousness raising of the rules give good results? In other words, is form – foused instruction effective?

If we assume that it is effective, what kinds of form – focused instruction produces the best outcomes(Ellis 1997).

1 – is form-focused instruction effective?

One of the researchers who investigated the effectiveness of formal instruction is Teresa Pica (1983). Her strategy relied on comparing the development of tutored and untutored L2 learners. Three groups were observed : the first including untutored learners, the second tutored ones and the third was a mixed one (that is to say, both tutored and untutored ones). After observation, her conclusion was that when the grammatical feature is formally simple and has an easy form-function relationship, as in plural formation with the morpheme - s , accuracy is enhanced with instruction .And if the grammatical feature is simple but having a complex form-function as in progressive – ing, the learners may internalize the rule but not necessarily use it, so errors are likely to happen in this case. Whereas if the grammatical feature is not salient and if it is complex functionally speaking as with the articles "a" and " the", instruction seems to be fruitless .

From what precedes we deduce that the grammatical feature is said to be acquired only if the rule is internalized, that is to say, if the learner is engaged in **a system learning** and not by rote learning of chunks of

مجلة الآداب واللغات ـــ
language structures (this means, when the learner is engaged in **" item-learning "**)

Manfred Pienemann (1985 cited in Ellis.1997) led another experimental study for the same goal which is to test whether instruction has any impact on the sequence of acquisition or not .

This time the study on German-word order, Starting from the findings of this study and together with other studies , Pienemann suggested **the teachability hypothesis**. According to this hypothesis, the effects of instruction can be maximised if the learner is ready to acquire a grammatical structure and this when his interlanguage is approximately in the same stage in which the structure is acquired in natural setting . In this way, the sequence of acquisition won't be altered but instead, it is speeded up. Thus , Pienemann's research is an additional evidence for the effectiveness of from focused instruction . Yet , a question may arise here concerning the durability of these effects and what are the variables that may guarantee the long lasting effects of instruction.

Ellis(1997) proposes three possible factors : the first is the nature of instruction that affects in many ways SLA . The second factor is the nature of the grammatical structure . When a learner is engaged in system learning, there are more chances for the instruction effects to be long lasting than it is the case if the L2 learner is engaged in item learning . The third possible factor is the frequency of opportunities afforded by communication to hear and use given grammatical structures.

To conclude, we can say that evidence was provided by a number of researchers that instruction can aid SLA not by altering the route of second language acquisition, but by speeding it up. It also enhances accuracy and enables the learners to get rid of established errors .However , one should bear in mind that these beneficial effects are not always assured by direct teaching nor is the durability of these effects.

The other question that arises when investigating the role of formal instruction on SLA is : what type of instruction is most beneficial ? The point in asking such question is to guide the teachers and provide them with the right methods and techniques. Form –focused instruction has a number of options, each views instruction from a particular perspective . Let's consider a couple of these options.

a- Input-based versus production-based practice: In language pedagogy, there is no consensus on where the emphasis should be. Is it input processing that facilitates SLA or is it output production that results in better effects? In other words, what are the techniques that work best: to expose L2 learners to the input including the target structures or to

مجلة الآداب واللغات ـــ
prompt them to produce an output by doing substitution drills, blank filling , exercises … ?

Bill Van Patten and Teresa (1993 cited in Ellis 1994) led an experimental study in which they compared the final outcome of two groups of learners' instruction. One of these groups has benefited from production based instruction and the other from input based instruction. The final results revealed that input-based instruction proved to be far more beneficial and the L2 learners were more proficient whether in comprehension or in production .One of the reasons for which input-based instruction is more beneficial lies in the important role of conscious noticing that learners are engaged in during this kind of instruction .

b- The second perspective from which form-based instruction can be seen is the need to provide both **positive** and **negative evidence** in order to raise the consciousness of the L2 learner. Putting it in another way, the input to which the L2 learner is exposed should include both grammatical structure and hints to what is ungrammatical (through correction) so that the L2 learner becomes aware that particular grammatical structures do exist .

Martha Trahey and Lydia white (1993 cited in Ellis 1997) designed an experimental investigation to test whether positive evidence is sufficient to make the eleven year old French learners of the English acquire subject –adverb – verb-object (SAVO) sentences. This study led to the conclusion that supplying L2 learners with a flood of positive evidence of a given grammatical feature (input flooding) may prove to be insufficient and thus requires reinforcement with negative evidence. As learners would never guess the ungrammaticality of some structures unless they are provided with a negative feedback in the form of the teacher's correction or overt explanations of some facts in language.

These two insights suggested by researchers in addition to many other ideas are useful contributions to the understanding of grammatical features acquisition and how this acquisition is facilitated by instructional options.However, this doesn’t imply that the findings of any research are applicable to all L2 learners. Some variables pertaining to individual differences have to do with the degree of effectiveness of a given type of instruction. That is to say ,what works with a learner doesn’t necessarily work with another to the nature of their language aptitude and to the unique predispositions of any learner. It is worth to note at the end of this part, that besides the possibility of acquiring a second language through direct instruction , learners can be trained to develop strategies that help

them to become autonomous and consequently take the responsibility of their own learning

3-Social factors:

It has been widely agreed on that social factors have an important role to play in SLA. Yet, when it comes to explaining the mechanisms whereby this impact is made, divergence ensues. Each account is given starting from a particular perspective and entailing different related concepts.

Based on Labov's notion of style shifting , Elaine Tarone (1982 cited in Ellis 1994) suggested **the stylistic continuum.** This key concept involves the ability of L2 learners to use a number of different styles depending on the conditions of the L2 use and the addressee's status. The L2 learner tends to use a careful style with unfamiliar addressee, he utilizes the vernacular style. This means that the L2 learner strives to be accurate in careful (or superordinate) style by making the right choices of language forms. And in vernacular style, he makes spontaneous but not necessarily correct choices. For Tarone, the learner's style is not stable, rather it swings between the two extreme points (careful or vernacular) depending on the contextual situation. The learner's competence then is not tied to a single style but to both, and it is composed of sets of linguistic norms required by both styles. This last point explains the variability of the interlanguage. The competence of the learner is certainly different from that of the native speaker, Still, it is based on the same principle which is making the right choice of style for the appropriate situation . Though Tarone's view is meant to show the impact of social circumstances on linguistic choices , she acknowledges that style shifting is also determined by psycholinguistic mechanisms.

John Schumann (1986): His **acculturation model** has accounted for the causal social variables that determine the SLA. Central to this model is the idea of social distance , that is the extent to which individuals succeed to be part of the L2 group and get adapted to the new culture. In some situations, the L2 learners and the native speakers hold a negative attitude towards each other and prefer preservation and enclosure instead of social integration.In these situations, either the native speakers feel subordinate to the L2 group or they feel dominant and in both cases a failure in acculturation ensues and a tendency is noticed to avoid contact or at least diminish its amount with the other group. This resulting failure affects language by impeding any progress in learning and a pidgination takes place instead. Schumann make use of the term pidgin because the learner's language remains so simple as if

مجلة الآداب واللغات ـــ
it has fossilized at a very early stage of development . Emmitt, Matthew, Linda and John share Schumann's idea and claim that attitudes towards the second language have a big influence on the learning process. They add that **"Negative attitudes towards the speakers of a language, the language itself and the cultures associated with the language will be detrimental to the learning process."**

Bonny Pierce (1995 cited in Ellis.1997) used the notion of **social identity** to stress the diverse , contradictory and dynamic core that any person has rather than the unique , coherent and fixed core as it is conceived by humanists. **" The person takes up different subject positions – teacher , mother , manager , critic- some positions of which may be in conflict with others"**(Pierce 1995 cited in Ellis.1997). For Pierce, every individual should assert a social identity for himself and this can only be done if the learner runs conversations in such a way that he places himself in a powerful position rather than a marginalized one. Pierce used the expression **"subject of the discourse"** to refer to the powerful position and **" subject to the discourse "** for the marginalised position.Thus , the role of the L2 speaker won't be just that of processing input data but the one of struggling to impose himself in a particular social order .The other notion used by Pierce is **investment** which refers to the effort employed by the L2 learner to increase his cultural capital and this can be achieved if he possesses both the knowledge and the modes of thought that allow him to act appropriately in accordance with any social context .

4-2- Internal factors:

Whereas the study of learner- external factors is primarily concerned with how do learners learn a second language, studies of learner – internal factors try to show how do learners gain competence in the target language. In other words, given effective input and instruction , with what internal resources and mechanisms do learners process this input to produce a rule-governed interlanguage ?

1-Language transfer:

One should not confuse between **" interference "**, where learners' old habits get in the way of his new habits, and **transfers**. The study of transfer constitutes the study of errors (**negative transfer**) where the learner's L1 is one of the sources of error in language learning .**Positive transfer** , on the other hand , means that , in some cases , the learner's L1 can facilitate L2 acquisition. For instance , English learners of French would not find difficulties as would English learners of Japanese, simply because of the nature of similarities found between French and

مجلة الآداب واللغات ـــ
English (such as the position of the article). Hence, to the extent that two languages have similarities , there will be a greater facilitation . as Steinberg , Nagata and Aline point out **" the higher the similarity the faster the learning"** (2001 : 233) .

2-Cognitive accounts of second language acquisition:

We have mentioned that language transfer has been considered as a cognitive process where L2 learners use their L1 in the process of learning the L2, and in the process of understanding and producing messages in the L2. A number of other cognitive accounts play a major role in the acquisition process. Ellis (1994) distinguishes between linguistic and cognitive accounts of second language acquisition .The former involves the description of learners' competence which is regarded as " an abstract system of rules and items " that are basis of actual performance . The latter focus on the extent to which the learners has achieved mastery over both form and properties of language and the mental processes.

A number of other factors are responsible for the differences found between learners, in terms of their rate of development and their ultimate level of achievement. These factors include age, aptitude, learning styles, motivation, personality, and so on. Thus, they try to give an answer to the following question: why do some learners acquire L2 better than others?

5-Language acquisition theories:

Language acquisition theories have been influenced especially by linguistic and psychological schools of thought .Most of the theories may be considered in both L1 and L2 acquisition:

Geoff (2004) quotes Long description of second language acquisition theory as the one which:
" encompasses the simultaneous and sequential acquisition and loss of second ,third ,fourth ,etc .languages and dialects by children and adults learning naturalistically or with the aid of instruction ,as individuals or in groups ,in second or foreign language settings "(Long 1993).

A theory should have an explanatory power. It means that, as Geoff claims ,the best theories are the ones which provide the most generally applicable explanations . We will attempt to outline a number of influential theories starting with the **Naturalistic approach** where we will mainly discuss Krashen's theory. The second theory is the **Universalist one** and particularly **Universal Grammar**, followed by **the Cognitive theory** and finally the **Social Interactionist theory** .

5-1-Creative construction or the Naturalistic approach :

مجلة الآداب واللغات ـــ
مجلة الآداب واللغات ـــ

input from being used for acquisition. That is to say, though there is a comprehensible input, the affective filter will play the role of a barrier to prevent such input from reaching the Language Acquisition Device.

Krashen's theory has been hotly disputed. Klein (1988:29) does not consider such a theory as a model of language acquisition in general .He argues that it lacks the attempt to specify the rules governing the process or the factors responsible for the outcome. Rather ,it presents hypotheses about the manner in which language acquisition can be influenced by conscious awareness. Mc Laughlin (1987 cited in Alexandra) has criticized the unclear distinction between acquisition and learning dichotomy. According to Brown, (2002, cited in Alexandra 2003-2004) Krashen's formula i+1 raises the question how i and 1 should be defined. Furthermore, Krashen states that after the silent period, speech will emerge to the learner as a result of comprehensible input. What is vague for Brown is that no information is provided about what will happen to the learners, for whom speech will not emerge and "for whom the silent period night last forever" (Brown 2002)

5-2- Universalist theory :

Universalist theory defines linguistic universals from two perspectives. The first perspective looks at surface features of a wide – range of languages to find out how languages vary and what they have in common. It considers system external factors or input as the basis. These universals are known as **typological universals**. The second perspective looks at in- depth analysis of the properties of a single language to discover the highly abstract principles of grammar. This is what we call **Universal Grammar**.

2-1- Universal Grammar theory :

Chomsky's universal Grammar theory developed in the 1980s, called **principles and parameters theory**, claims that language is acquired through innateness. Cook (cited in Ellis .1999) explains Chomsky's view of universal Grammar and says**"The Language properties inherent in the mind make up `Universal Grammar` ,which consists not of particular rules or of a particular language ,but a set of general principles that apply to all languages ".**It means simply that the child possesses innate and universal principles that help him to learn the grammar of his mother tongue. Ellis (1999:122) argues that this fact exists because the data available from the input are insufficient to make the learner know and discover certain rules.

Universal Grammar doesn't constrain the form which the grammars of individual languages can take directly. Rather ,it sets parameters which must then be fixed according to the input data that the child obtains .Let

مجلة الآداب واللغات ـــ

UG
Theory of the human capacity for language and its acquisition

Principles
Universally invariant properties of grammar construction innate

Parameters Determine those properties of language relevant to the construction of a specific grammar.
must be learnt

Parametric Values Determine what forms the variation can take

Figure2-Principles and parameters and setting model (Hacken.2002)

This is for the role of Universal Grammar in L1 acquisition. For L2 acquisition, the main question has been whether adult L2 learners have access to UG .To answer such question ,we will examine three hypotheses to explain the role of UG in SLA .

a-"no access" hypothesis:UG is totally inaccessible to the adult L2 learner. Learning takes place in terms of non-linguistic strategies (they use their general learning strategies).

b- "partial access" hypothesis:

UG is partially available to the learner; only that part of UG which has been activated and used in first language can be used again in L2 acquisition. The other part must be learnt in terms of non –linguistic learning strategies. Hence ,L2 acquisition is partly regulated by UG and partly general learning strategies .

c- "full access" hypothesis :L2 acquisition is just like L1 acquisition. UG is fully available. L2 learners apply the mental faculty of UG to the

مجلة الآداب واللغات ـــ
Hacken,T.P.(2002). Second Language Acquisition and Theories of Universal Grammar.

Conclusion

In this article, we have dealt withSecond language acquisition, which is regarded as a complex process where most researchers relied on findings of L1 to build new theories and hypothesis about L2. We have said that this field started with the study of learners' errors approach, followed by the developmental patterns one. Variability approach came later and was superseded by the pragmatic approach. External and internal factors that affect SLA were also viewed. What is worth to keep in mind is the fact that individual learners' differences influence the rate of development and level of achievement. A number of theories of language acquisition have been tackled too.

Bibliography

Alexandra,A. Theories of Second Language Acquisition. In Martin,H.H & David,N(eds). Second Language Acquisition: The Interface Between Theory.

Anita,W. (2001). Educational psychology. Ninth edition. Pearson.

Brown,G. and G.Yule. (1983). Teaching the spoken language. Cambridge. Cambridge university press.

Brown,G & Kirsten,M & John,W (eds). (1996). Performance and Competence in Second Language Acquisition. Cambridge University Press.

Cook,V .(2002). Linguistics and Second Language Acquisition: One Person With Two Languages. In A. Mark & J.R Miller (eds). The Handbook of Linguistics. Blachwell Publishing.

Cristina,S. (2005). Mind and context in adult second language acquisition. Methods, Theory, and Practice. Georgetown university press. Washington,DC.

Ellis,R.(1985). Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.

Ellis,R.(1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford UniversityPress.

Ellis,R.(1997).Second Language Acquisition. Oxford University Press.

مجلة الآداب واللغات ـــ
Jordan,G.(2004). Theory Construction in Second Language Acquisition. JohnBenjamins Publishing Campany: Amsterdam/Philadelphia.

Kaplan,R.B. (2002). The oxford handbook of applied linguistics. Oxford university press.

Klein,W.(1988). Second Language Acquisition. Cambridge University Press.

Marie,E, M.Zbaracki, L,Komesaroff & J,Pollock.(2010). Language learning. An introduction for teaching. Fifth edition. Oxford university press.

Mitchell, R & Myles, F. (2001). Second language learning: key concepts and issues, in C.N. Candlin & N. Mercer (eds), English language teaching in its social context (pp.11-28) , London: Routledge.

Steinberg,D.D & Hiroshi,N &David,P.A.(2001). Psycholinguistics. Language, Mind and World. Longman.

Steven,Mc D.(2002). Language Learning. In Arnold,A. Applied Linguistics inLanguage Teaching.

Susan,G & L.Selinker.(2008). Second Language Acquisition. An introductory course. Third edition. Routledge. Taylor and Francis group. New York & London.

Susan,G.(1997). Input, Interaction and the Second Language Learner. Published by Lawrence Erlbaum.

Aroua Nedjar
Doctorante, université de Batna

Résumé :

Nous assistons aujourd'hui à un curieux amalgame de langues au sein de l'école Algérienne. Pendant le cours de français, les apprenants, dans leur interaction, passent alternativement d'une langue à une autre ce qui engendrera le phénomène de l'alternance codique.

Du bilinguisme scolaire au bilinguisme social et vice versa, c'est ainsi que se caractérisent les interactions des apprenants du F.L.E. Le recours fréquent à ces deux langues rend l'étude de leur interaction plus riche mais aussi plus compliquée. L'école Algérienne constitue un milieu favorable pour devenir un bilingue.

Nous allons ainsi traiter, dans ce présent article, l'interaction communicative des apprenants du F.L.E avec tous ses ingrédients à savoir les phénomènes de l'alternance codique et du bilinguisme scolaire.

Mots clés :

l'alternance codique-interaction-bilinguisme-compétence

Key words: *Code-switching, interaction, Bilingualism, competences*

Abstract:

Nowadays, we are witnessing a curious amalgam of languages in the Algerian school. During the French course, the learners use alternatively, in their interaction, different languages, which generates the Code-switching phenomenon

From the school Bilingualism to the social Bilingualism and vice versa, this is what characterizes the interactions between the learners of the French as a foreign language. The frequent use of those two languages makes the study of their interaction richer but more complicated also. The Algerian school is considered as a favorable environment to be bilingual.

Thus, we will deal, in this article, with the communicative interaction of the learners of the French as a foreign language with all its ingredients such as the phenomena of Code-switching and school Bilingualism.

الملخص: نحن نشهد حاليا مزيجا معتبرا من اللغات داخل المدرسة الجزائرية. خلال درس اللغة الفرنسية، ينتقل المتعلمون أثناء التفاعل فيما بينهم من لغة إلى أخرى بالتناوب مما يخلق ظاهرة التناوب اللغوي.

من الازدواج اللغوي المدرسي إلى الازدواج اللغوي الاجتماعي، هذا ما يميز تفاعلات متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. اللجوء المتكرر لهاتين اللغتين يثري دراسة تفاعلهم ويجعلها أكثر صعوبة في نفس الوقت. تشكل المدرسة الجزائرية بيئة مناسبة ليصبح المرء ثنائي اللغة.

وبذلك، سوف نتعامل في هذا المقال مع التفاعل التواصلي لمتعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية مع كافة مكوناته أي ظاهرتي التناوب اللغوي والازدواج اللغوي المدرسي.

الكلمات المفاتيح: التناوب اللغوي، التفاعل، الازدواج اللغوي، الكفاءات.

Nous exposons dans cet article un problème qui existait et existe toujours à l'école algérienne avec la présence de deux langues : la langue maternelle (Arabe ou Berbère) qui est l'arabe et la deuxième langue qui est le français (qui a le statut de première langue étrangère).

Le plus remarquable est que l'apprenant du lycée passe d'une langue à une autre et ce, pendant le cours de français. La langue maternelle est une langue enracinée dans le cerveau des apprenants. Sur le plan cognitif, elle prend le premier statut, mais le français ou la langue seconde vient s'installer sur ce plan là, la preuve réside dans le recours fréquent à ces deux codes dans l'interaction communicative des apprenants. Cela est dû au phénomène du bilinguisme social qui s'étend jusqu'au milieu scolaire.

Généralement l'école est le milieu favorable pour devenir un être bilingue, « la majorité des enfants bilingues ne le devient pas de façon simultanée, mais bien par le biais de la socialisation secondaire, en particulier par la scolarisation »[1]. Exemple : apprendre une deuxième langue autre que la langue maternelle, tout comme nos apprenants qui apprennent le français comme matière programmée. Les apprenants du F.L.E reçoivent une éducation bilingue.

Notre étude se base essentiellement sur les séances de français comme une matière programmée, ainsi en vue de l'apprentissage du F.L.E le cours doit se faire en français mais nous constatons que les apprenants, peuvent prononcer un même énoncé contenant à la fois des segments de langue arabe, berbère et française. Cela est justifié par la

مجلة الآداب واللغات ـــ

ـــ

ـــ

d'apprentissage ou encore faire l'usage de deux systèmes linguistiques indépendants l'un de l'autre.

En d'autres termes, l'alternance des codes peut être considérée comme une stratégie de communication avec autrui ou encore comme une alternative à un déficit linguistique. Il faut signaler que les apprenants ne possèdent pas de compétences égales dans les deux langues selon l'usage de l'une et de l'autre. Ils font généralement appel à leur langue maternelle qui représente la langue dominante afin de combler un manque dans la langue moins maitrisée, en l'occurrence le français ou la langue L_2.

Bref, « Gumperz » (1989) voit que le code switching a des fonctions et le considère comme un phénomène discursif qui produit des inférences conversationnelles où le choix de la langue peut être porteur de sens autant que le contenu du message. Ce sont en fait les individus bilingues qui possèdent cette capacité d'alterner les langues pendant un échange ou une conversation donnée.

2- Contact des langues et bilinguisme scolaire :

Nous sommes face à une situation de bilinguisme scolaire résultant du phénomène de contact des langues. « Gumperz » (1989) pour sa part avance de nouvelles recherches dans ce domaine tout en parlant de la dynamique interactionnelle de l'alternance et des choix de langues au sein des conversations entre bilingues. L'alternance des langues nécessite la mise en œuvre des stratégies menant à la construction du sens. Ces stratégies sont d'ordre verbal ou non verbal. Dans une classe bilingue, le français (la langue L_2) prend le statut d'une langue d'autorité et de la transmission des savoirs et ce, pendant le cours présenté en français à des fins pédagogiques.

La mise en place des savoirs revient essentiellement à la manière d'alterner ces deux codes. Le répertoire verbal des sujets joue un rôle important dans l'alternance entre les deux langues et dans la construction du savoir : un apprenant dont les parents parlent français au foyer possède un bagage plus riche qu'un apprenant dont les parents et l'entourage n'utilisent qu'une seule langue qui est la langue arabe. Les apprenants bilingues au sens propre du terme, ont une compétence d'ordre métalinguistique : ils ont le savoir faire.

Pour bien étudier ce phénomène de présence de deux codes dans la communication des apprenants du F.L.E, au lycée précisément, il faut d'abord établir le rapport entre les langues en contact et comment ce rapport mène à une bonne production de la part des apprenants et par conséquent arriver à une intercompréhension.

مجلة الآداب واللغات ـــ

Au sein des classes bilingues, nous communiquons certes avec deux langues mais également avec deux cultures différentes. Chaque langue reflète une culture, c'est ce qui fait la diversité des cultures dans ce monde, mais le contact des langues nécessite aux individus une certaine réincarnation dans la culture de l'autre rien que pour réussir la communication, c'est-à-dire en un mot, il faut réaliser une certaine empathie entre eux et ce à travers le dévoilement d'un bon comportement qui reflète certes la culture propre à tel ou tel individu mais en même temps qui mène à une communication efficace. Pendant le cours de français, nous assistons à un certain amalgame de langues et même de dialectes.

Le bilinguisme scolaire mène à un bilinguisme social. Les sujets bilingues utilisent de même l'alternance codique en dehors de la classe, autrement dit, ils réussissent dans d'autres situations de communication que l'école. Les apprenants, constatons-nous, font recours à un mot ou une expression dans une autre langue L_2, en raison de lacune lexicale pour remplacer un mot perdu ou encore par la forte présence de la langue L_2 dans le bagage linguistique du participant qui est appelé à exploiter ses connaissances afin d'échanger et de transmettre des informations.

3- L'acquisition d'une langue seconde :

Les apprenants sont appelés à fournir un effort mental pour qu'ils puissent acquérir facilement la langue L_2 : « les théories cognitives de l'acquisition d'une L_2 soulignent que l'attention soutenue et l'effort mental actif de la part de l'apprenant sont les conditions de base de l'acquisition, qui est en plus facilitée par l'engagement personnel de l'apprenant (Bialystok, 1990) et par le partage de la responsabilité pour le travail discursif »[4], c'est à ce niveau là que les apprenants peuvent valider ou revenir sur leurs propos pour une correction.

Quand nous apprenons la langue L_2, nous apprenons avec la langue et le contenu, ce qui favorise l'acquisition. Cet apprentissage doit répondre aux besoins communicatifs et aux finalités tracées. Dans une situation d'apprentissage, il faut bien rétablir les liens entre la langue L_1 et la langue L_2 qui aideront à réaliser une certaine stabilisation d'un nouveau lexique dans le cerveau des apprenants.

Il existe deux types d'alternance codique : intraphrastique et interphrastique. Elle est de type intraphrastique quand elle contient une petite unité syntaxique d'une langue suivie d'une autre unité d'une toute autre langue, cet ordre doit avoir un rapport syntaxique correct : exemple le sujet de la langue (L_1) + le verbe de la langue (L_2).

L'alternance codique est phrastique ou interphrastique quand elle se réalise au niveau d'une unité plus longue que celle réalisée au niveau

مجلة الآداب واللغات ـــ
de l’alternance intraphrastique, comme l’exemple de prononcer toute une phrase, correcte syntaxiquement mais en langue arabe à l’intérieur de l’échange qui se fait en langue française.

Prenons l’exemple suivant [5]:

Sujet d’échange « les droits de la femme »

L_1 : P : tu trouves euh tu vois du mal quand elle sort pour travailler (à E_1, un garçon)

L_2 : E_2 : une fille, Non↑

L_3 : E_1 : Non, oui, mais, mais, pas assez↓

L_4 : E_3 : elle a (aL i kh t i y a r)[6]

L_5 : E_1 : Non, mais elle doit éviter éviter tous [

L_6 : E_2 : [tous les gens ?↑

L_7 : E_1 : Non, c’est, c’est pour éviter la jalousie de son mar, son mari à cause de (Al i kh T i l a t)[7]

Finalement, les deux codes arabe et français ont constitué un enchainement d’éléments réalisant un acte de parole, mais qui doit donner un sens à la production. La même chose qu’un enchainement correct d’unités syntaxiques de la même langue : « les parties du message sont reliées par des rapports syntaxiques et sémantiques équivalents à ceux qui relient les passages d’une même langue » (Gemperz, 1982 : 58-60).[8]

Dans l’analyse des interactions verbales, tout est pris en considération, dans notre cas d’étude, l’émergence de l’alternance codique n’est pas gratuit et revient à grands pas à l’appartenance socio-culturelle des apprenants du F.L.E. Nous devons signaler d’abord que nous sommes face à une situation de bilinguisme scolaire. Ce phénomène mondial désigne la présence de deux langues dans un pays, une communauté ou un groupe d’individus.

Vu le statut de la langue française en Algérie, le bilinguisme scolaire n’est qu’une petite image qui reflète la grande société, plus explicitement parlant, l’usage du français ne se limite pas aux cours programmés, mais les apprenants utilisent déjà cette langue dans la société, plus particulièrement dans le dialecte algérien, il s’agit d’un bilinguisme de la collectivité, le français est alors une langue qui existe depuis longtemps.

La langue maternelle et le français sont deux langues en contact, avec l’apprentissage d’une langue quelconque, on cherche implicitement à rétablir une certaine compétence linguistique. Au sein d’une société, la diversité des comportements langagiers et des compétences revient essentiellement à la diversité linguistique. Ainsi, apprendre une langue, c’est apprendre toute une civilisation et une culture avec.

مجلة الآداب واللغات ـــ

Nous arrivons par cette réflexion à un point très important qu'est celui de conflit culturel, si l'on ose l'appeler ainsi : est-ce que l'apprenant fait recours à la culture algérienne ou française en communiquant ? Ou les deux à la fois, mais comment ? Pouvons-nous parler d'un interculturalisme dû à l'interaction en présence d'un état bilingue chez l'apprenant de F.L.E ?

Nous pouvons ainsi parler d'une variation culturelle dans l'échange des apprenants car le recours à la culture algérienne n'est pas seulement présent à travers le phénomène de l'alternance codique, mais aussi, il y a recours à des rites propres à la culture algérienne voire même à la culture religieuse.

Se référer à la vie sociale des Algériens ou à la religion dominante montre à quel point l'individu est influencé par son milieu. Les apprenants ne peuvent pas ne pas se référer à leur vie quotidienne, à leur culture arabo-musulmane, aux problèmes de leur société, etc.

Nous assistons à un curieux mélange entre la culture française et algérienne, ce qui donne naissance à une forme interculturelle à l'interaction des apprenants d'une langue étrangère. Il s'agit de deux cultures qui s'emmêlent pour donner lieu à une richesse culturelle.

La présence de la langue française étant forte dans l'environnement linguistique et culturel algérien. Le contact avec cette langue débute du système éducatif mais à vrai dire, le bilinguisme est déjà présent dans la société algérienne qui est en réalité une société plurilingue : langue berbère, l'arabe, le français et même aujourd'hui l'anglais. Ce plurilinguisme se traduit par les comportements langagiers déployés par les participants à une interaction communicative. Ces participants exploitent leurs compétences linguistiques attestent de certaines stratégies discursives dans une situation de communication donnée. Au niveau d'une même séquence, les apprenants passent d'une langue à une autre. Leur langue est un curieux amalgame de codes : de l'arabe algérien aux variétés du berbère et de l'arabe classique au français : « la situation linguistique algérienne recèle, à notre avis, plusieurs types d'alternances codiques conversationnelles. Les deux types majeurs que nous avons pu observer dans les échanges langagiers concernant soit « des locuteurs bilingues français/arabe, soit des monolingues natifs arabe dialectal mais catégorisés analphabètes, illettrés »[9].

Les apprenants s'efforcent pendant le cours de français de ne pas passer par une interférence avec l'arabe dialectal, mais la transgression des règles existe toujours, ce qui donne des structures qui se composent

d'unités différentes en langue arabe et en langue française qui varient de l'unité lexicale simple aux syntagmes plus ou moins longs.

Nous assistons ainsi, et selon tout ce qui précède à un autre phénomène caractérisant les interactions des apprenants qui est celui de l'interculturalisme.

4- De l'alternance codique au phénomène d'interculturalisme :

La notion d'interculturalisme désigne la diversité culturelle, elle consiste à rétablir une compréhension mutuelle entre les différents individus, et par conséquent les différentes cultures. L'interculturalisme s'intéresse aux différences individuelles et aux cultures dominantes dans une société donnée et sa relation avec les autres cultures venant s'installer.

L'interculturalisme donne de la valeur aux cultures existantes à l'intérieur d'une même société qui s'éloigne de tout type de discrimination entre les individus et leurs cultures : on peut garder contact avec un groupe ethnique donné avec une tolérance élevée aux choix individuels d'appartenir à une telle ou une telle culture, à un tel ou tel groupe, à une telle ou telle société. L'interculturalisme nécessite l'établissement d'une certaine intercompréhension entre individus de cultures différentes. Dans une situation de communication donnée, l'interprétation du message a une relation étroite avec le bagage culturel d'autrui afin d'éviter l'incompréhension, c'est ainsi qu'il est nécessaire de connaître la culture de son interlocuteur.

Les individus qui utilisent une autre langue, et par conséquent une autre culture sont appelés à maîtriser quelques formes linguistiques pour bien communiquer. La diversité culturelle donne naissance à un interculturalisme. De cet angle, la culture est définie comme : « un ensemble de manières de voir, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations »[10].

Nous présentons ci-après un corpus des apprenants qui s'échangent en classe pendant la séance de l'expression orale. Ces apprenants font recours à la culture algérienne dans une interaction qui se fait en langue française :

Exemple :[11]

$L_1 : E_1$: je préfère la campagne, pac'que i y a le beau paysage euh, euh les animaux, on peut 000 (n s t n š q u l h a wa n q y)[12]

$L_2 : E_2$: ouais, y a beaucoup d'bonnes choses

$L_3 : E_1$: + et même à la cam+

à la campagne y a la solidarité, toujours y a, y a la vie collective [

مجلة الآداب واللغات ـــ

L_4 : E_3 : [les jeunes travaillent (kifkif)[13]

L_5 : E_4 : on tien t à nos traditions

L_6 : E_2 : [oui, ici à la campagne, ici chez nous

L_7 : E_3 : oui, comme (3'') on le fait en kabylie, c, c, c Ah ! (Twiza)[14]

L_8 : E_4 : le (Twiza)

5- Conclusion :

Ce travail a porté essentiellement sur l'utilisation de plusieurs langues au sein de l'école Algérienne.

Les apprenants du F.L.E passent alternativement d'une langue à une autre. Ce phénomène doit être étudié soigneusement car il est considéré aujourd'hui comme une stratégie communicative où le chevauchement des codes mais des cultures aussi. Nous parlons ainsi du plurilinguisme mais aussi du pluriculturalisme.

L'individu est connu à travers son groupe d'appartenance culturelle, chaque individu peut être pluriculturel. La culture de chaque individu est liée à son sexe, à son âge, à sa formation, à sa religion, à sa région, à la famille, etc. chaque individu est donc multiculturel. L'interculturalisme traite ainsi la diversité culturelle : un individu peut s'exprimer différemment en se basant sur les cultures qu'il possède. De même, il s'intéresse aux interactions entre des groupes ou des individus ayant des objectifs communs.

Généralement, les variations culturelles, s'émergent à travers les contextes de communication. Le contexte peut être défini comme l'ensemble d'informations qui entourent un événement. Ces informations se différent selon les cultures donc les significations accordées aux événements sont multiples.

Bref, l'individu est déterminé dans son comportement et ses valeurs ayant relation étroite avec sa personnalité et avec son histoire. Les réactions qu'éprouve l'individu reviennent en premier lieu à son interprétation donnée à une telle ou une telle action.

مجلة الآداب واللغات ـــ

perspectives et recherches Besançon, Septembre 1996, presses Universitaires Franc-comtoises PUfC.
8. Queffélec. A et Al. Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues, Édition Duculot, 2002.
9. Reboul Anne et Moeschler Jacques, la pragmatique aujourd'hui : une nouvelle science de la communication, éd du Seuil, Paris, Septembre 1998.
10. SARFATI Georges-Elia, éléments d'analyse du discours, NATHAN/VUEF, Paris, 2001.
11. TRAVERSO Véronique, l'analyse des conversations, éd Nathan, Paris, 1999.

La Poétique De L'oralité Dans Les Smileys Des Jeunes Algériens

Nabila Abdelhamid

Université de Batna

« Les mots manquent aux émotions… » Victor HUGO

Résumé

Actuellement, l'Internet offre de plus en plus la possibilité de créer des liens sociaux entre des personnes réciproquement anonymesà travers les nouvelles formes de communication telles que les forums de discussion, les courriers électroniques ou encore la messagerie directe, connue sous l'appellation anglo- saxonne de Tchat, … Ces « rencontres médiatisées » (PIEROZAK : 2003) et multiples n'aboutissent pas forcement à des rencontres en face à face par la suite.

Dans le cadre d'une recherche doctorale sur le français utilisé par les jeunes algériens via Internet ; et en observant leurs échanges, nous nous sommes rendu compte que ces derniers sont marqués et caractérisés par des spécificités langagières, discursives et conversationnelles, utilisées afin d'assurer le maintien de l'interaction.

La présente contribution porte sur l'oralité dans les écrits numériques, qui s'exprime à travers les pictogrammes typographiques (les mimiques faciales).

Mots- clés

Communication médiatisée par ordinateur, smileys, Signes iconiques, représentations des émotions.

Abstract

Internet currently offers more opportunity to create social links between mutually anonymous persons and this through new forms of communication such as forms of discussion, E –mails (Electronic- mails) or direct mail knownas Tchat… This "publicized meetings" (PIEROZAK: 2003) and many won't necessarily lead to the meeting in person.

Doctoral research about French used young Algerians via Internet and as we were observing their exchanges, we realized that they are marked and characterized by specific discursive and conversational language used to ensure the maintenance of interaction.

مجلة الآداب واللغات ـــ

rapprochent l'écrit des minitels à l'oral car, selon LUZZATI (1991 : 101) « un bon nombre des énoncés sont conçus dans le fil de leur énonciation, ce qui est la principale caractéristique de l'oral spontané ». Pour ANIS (1998 :164), cette nouvelle forme de communication est dénommée «l'écrit conversationnel » et que « le dialogue en quasi-direct suscite une écriture improvisée où s'expriment des émotions et des pulsions ».

Définie par GROSJEAN (2004) comme étant « une activité inter-humaine instrumentée et de nature conversationnelle faisant appel à des productions scripturales ». Ces productions s'inscrivent « dans un espace au sein duquel les productions langagières des locuteurs sont médiatisées par des artefacts (formes instrumentées) ». Elles sont « un moyen d'appréhender la structuration de la dynamique sociale et cognitive ».

A l'heure actuelle, la CMO présente une diversité de formes d'échange, qui peuvent être scindées en deux groupes, selon ANIS (1998 :211) : La communication en direct ou quasi-direct et la communication en différé. La temporalité est la seule différence entre ces deux formes :La communication écrite synchrone est une communication en temps réel, c'est-à-dire, l'émission et la réception du message se réalisent en même temps (c'est le cas du Tchat et la messagerie instantanée), quant à la communication écrite asynchrone que permet le courrier électronique, forum de discussion, liste de diffusion et les SMS, l'émission et la réception du message se réalisent en des temps distincts et se caractérisent par une durée plus ou moins longue.

	Courriel	Listes de diffusion	Forums Usenet	Messagerie instantanée	Chats	SMS (textos)
Scripteur	Individu	Individu	Individu	Individu	Individu	Individu
Médiateur	Néant	Modérateur/ Ø	Modérateur/Ø	Néant	Néant Parfois Animateur	Néant
Lecteur	Individu	Groupe	Groupe	Individu	Groupe/ Individu	Individu
Répondeur	Individu	Individu	Individu	Individu	Individu	Individu
Lecteur réponse	Individu	Groupe	Groupe	Individu	Groupe/ Individu	Individu
Réseau	Internet	Internet	Internet	Internet	Internet	GMS
Temporalité	Différé	Différé	Différé	Direct /Quasi-direct	Quasi-direct	Différé
Environnement	Texte	Texte	Texte	Texte	Texte/Multimédia	Texte

Communication électronique scripturale (ANIS, 1998 : 211)

مجلة الآداب واللغات ـــ
La CMO présente des particularités par rapport à la communication écrite traditionnelle. Parmi ses caractéristiques, on peut citer :

- L'utilisation des abréviations, des sigles et l'apparition des phénomènes tels que l'allongement et la répétition rendant la communication difficile, voir impossible pour les non-initiés.
- Les interactions peuvent être accessibles par tous les internautes : cas des Forums de discussion, par exemple.
- Les internautes sont soit anonymes soit ils créent une identité, ce qui permet une participation plus vaste que dans les interactions menées en face à face.
- L'utilisation de la ponctuation à valeur expressive qui se développe avec les émoticons ou les smileys afin de signaler leurs réactions émotives.

La spécificité de la Communication médiatisée par Ordinateur : Cas des Smileys

Les interactions qui sont échangées à travers les divers moyens de communication (considérés comme étant des outils polyvalents et omniprésents) que ce soit par courrier électronique, par SMS, dans les Tchats ou les forums de discussion, …, sont marquées par une écriture plus brève, informelle et astucieuse : Les jeunes, attirés par les nouveautés de la communication médiatisée par ordinateur, veulent simplifier et réécrire la langue de Voltaire afin de s'amuser, dire beaucoup de choses et plus rapidement. Donc, l'utilisateur de cette écrit moderne se trouve dans une situation « […] *où l'œil entend et les mains parlent* » (JEAY, cité par ANIS, 1998, 122). Ils ne font pas des efforts de bien écrire en appliquant les lois et les normes qui régissent cette belle langue.

Il s'agit d'un nouvel usage d'une langue préexistante, caractérisé par des tournures syntaxiques, un lexique spécifique ; avec une présence flagrante des signes typographiques complexes qui permettent à l'émetteur d'exprimer son état physique, émotionnel et sentimental. Cette idée se trouve exprimée clairement chez FRIAS (2004 : 2) : « […] *ces graphismes conventionnels qui expriment les sentiments et les affects des internautes au cours des échanges* ».

Ces pictogrammes typographiques sont réalisés de façon très schématique avec l'utilisation des signes de ponctuation, des chiffres et des caractères d'imprimerie, disponibles sur les claviers d'ordinateurs. Ils représentent des mimiques faciales qui exigent une inclinaison de la tête afin de pouvoir les interpréter en devinant les yeux, le nez et la bouche ; ainsi que des objets ou des êtres. On peut citer à titre d'exemples :

مجلة الآداب واللغات ـــ
sourire **:-)**, rire :-**D**, tristesse ou colère **:-(**, très triste **{ :-(** , tête d'un chat =^**..**^=,
cœur **<3** , bisou **:-*** , clin d'œil **;-)**,ange **o :-) ,** diable**3 :-)**, bouche bée **:-o**,pleur **:'(**,pleur de rire**:')**, vache**3:-o**,cochon **:8)**, cri **:-V**
Ces petits signes significatifs sont appelés les **émoticons**(Néologisme créé par la contraction de « émotion » et « icône »-icônes d'émotion-), **Smileys**, de l'anglais to smile qui veut dire sourire qui pourrait se traduire par l'appellation québécoise « **souriards** », dénommés aussi **frimousses**(terme recommandé par la commission générale de terminologie et de néologie), **trombines** ou **binettes**(recommandé par l'office québécois de la langue française).
L'histoire des smileys remonte aux années 80, où Scott FAHLMAN, Professeur d'informatique à l'université de Pittsburgh (Pennsylvanie, États-Unis) a eu l'idée d'inventer un dessin du petit visage souriant, en utilisant trois signes de ponctuation qui sont : les deux points :pourles yeux,laparenthèse fermée**)** pourla boucheet le tiret–pour le nez et avoir en ensemble **:-)** afin de signaler une plaisanterie. Peu après, ce visage souriant se propagande dans les universités et les laboratoires de recherche et en créant d'autres avec des chiffres et des lettres tels que : **8** des yeux pour les lunettes **8-)**, **;** des yeux pour le clin d'œil **;-)** ou la lettre**o** de la bouche afin d'exprimer l'étonnement **:-o**.
Au fils des années, les smileys se sont perfectionnés et ont apparu en versions plus sophistiquées, animés ou même audio ; en donnant naissance aux émoticons qui ont pris de couleur (jaune, rouge, vert,…). Certains signes peuvent se transformer automatiquement, lorsqu'ils sont saisis sur l'écran, à l'aide d'un logiciel de traitement de texte tel que Word ; et ils sont plus expressifs avec cette version. Citons quelques exemples:

- sourire **:-)**devient ☺
- triste **:-(** devient ☹
-

Au cours des échanges produits lors de l'interaction numérique au Tchat, nous avons remarqué la présence de l'oralité dans les écrits des Tchateurs. Elle vise à pallier l'absence du face à faceainsi que les données non-verbales et paraverbales, jouant un rôle primordial dans l'interprétation des interactions. Beaucoup de recherches en français et en anglais ont prouvé la présence de l'oralité dans les écrits numériques citons par exemple BELMORE et YATES en 2006, PANCHURST et ANIS en 1998, HERT en 1999, MARCOCCIA en 2004.Afin de nommer la présence de l'oralité dans les écrits numériques, ANIS (1998) propose

le terme « *parlécrit* », HERT (1999) a introduit l'idée de la « *quasi-oralité de l'écriture* » tandis que MARCOCCIA (2004) propose plutôt « *faire du face à face avec l'écrit* ».

Dans son article concernant l'oralité dans les écrits numériques, rédigé en 2007 avec GAUDUCHEAU, et publié dans la revue sociolinguistique en ligne (GLOTTOPOL N° 10), MARCOCCIA les définit comme étant « *des combinaisons de caractères permettant de représenter de manière schématique des mimiques faciales comme des sourires, des clins d'œil, des moues de colère ou de tristesse* ». Ce sont l'un des procédés les plus visibles lorsqu'on s'intéresse aux spécificités des écrits numériques, en les comparant au face à face. Du même point de vue, CRYSTAL (2001 :39) et beaucoup d'autres chercheurs dans ce domaine riche et récent, constatent que l'utilisation des smileys fait des Discours Médiatisés par Ordinateur (DMO terme emprunté à MARCOCCIA et GAUDUCHEAU)un mode d'expression intermédiaire entre l'écrit et l'oral. ANIS (1999) propose de les inclure parmi les topogrammes qui permettent de moduler la signification d'une interaction numérique.

Avant d'établir l'analyse des signes iconiques, exprimant l'émotion, employés dans les messages du Tchat, il nous faut d'abord mettre le point sur la notion d' « émotion ».

D'après la définition proposée par Véronique TRAVERSO (1999 :57), l'émotion est un phénomène observable de la vie affective et sentimentale tels que l'amour, la haine ainsi qu'aux micro-émotions, présentes dans la vie quotidienne. Selon CAFFI et JANNEY (1994 : 327-328) l'émotion est « *un phénomène empirique investigable, généralement transitoireet d'une certaine d'intensité et qui se situe proche du terme d'affect et qui se manifeste au niveau linguistique de différentes manières* (le choix des mots, l'intonation, les exclamations) ».

L'analyse des smileys utilisés par les tchateurs algériens

La présente recherche se base sur un corpus collecté des pratiques langagières spontanées.Le corpus sur lequel nous avons basé notre analyse est constitué de **264** messages écrits dans des heures différentes (car la conversation n'a ni début ni fin) ; tirés du site francophone de Tchatwww.skyrock.com, où il ya un salon algérien et sur lequel les Tchteurs s'expriment en Français.Ce Site estgratuit et ouvert à tous les visiteurs ; choisi pour son utilisation par la majorité des algériens. Afin de réaliser cette dernière, nous avons créé un compte avec le pseudo « Rosa Réa ». Nous n'avons pas participé à la conversation, nous sommes juste des observateurs neutres.

Dans le corpus retenu pour l'étude, nous avons repérédes signes iconiques, utilisés afin de compenser l'absence de face à face. Ces

symboles porteurs de sens marquent l'oralité dans les écrits électroniques. Ils sont en nombre total de **89** dont **49** sont positionnés à la fin des messages, **04** au milieu, **29** sont utilisés seuls (constituant eux seuls des messages), **05** sont au début et seulement **02** apparaissent au début et à la fin du message. Un grand nombre de messages ne contiennent pas de smileys (**175**). Nous illustrons les positions des smileys par ces exemples :

99 13:49 _-OKISS : Encoupledepuis8ans m3aratineche lanniverssaire

13 12:41 Exist_Ence : _Et Oui skot ta9afa 3ama

18 13:42 bbs9595 :

79 13:49 Exist_Ence : njiblkcaprise _-Okiss

178 13:57 _-WILD : nhabakkhoya

Les smileys semblent avoir un rôle expressif qui apporte des informations sur l'état émotionnel de l'auteur du message, comme la tristesse, la colère, la complicité ou la joie. Ils permettent aussi d'indiquer le type de relation désiré à entretenir avec le récepteur, ou de désamorcer le caractère agressif ou menaçant du message envoyé ; ils fonctionnent alors, comme des procédés relationnels ou de politesse (MARCOCCIA, 2007 : 43-47).

Dans son analyse du rôle des smileys, MARCICCIA a relevé diverses fonctions des smileys :

- Le smileys expressif qui sert à décrire l'état d'esprit du locuteur.
- Le smileys interprétatif qui permet de lever les ambigüités des énoncés ironiques ou humoristiques.
- Le smileys relationnel qui permet d'indiquer la relation que l'émetteur désire instaurer avec le récepteur.
- Le smileys comme procédé de politesse, utilisé afin de désamorcer le caractère offensant d'un message. C'est un signe de respect envers les lecteurs.

Il faut noterqu'on ne peut pas parler d'un smileys spécialisécar un même smileys peut avoir plusieurs fonctions.

En observant les messages collectés, nous nous sommes rendu compte de la présence flagrante des émoticons ; les plus répandus sont les smileys « pleure de rire » utilisés 35 fois, les smileys « se moque de vous » avec 21 et 16 pour le « sourire »

Il est à noter qu'un message peut contenir 2 smileys au minimum :

14 17:15 IBRAHIM_REDSON_REVIEn :

- **Smileys expressifs**

La fonction la plus dominante est celle des émotions : la joie, la tristesse ou la colère. Les *Skynautes* montrent, souvent leur joie de rejoindre le salon (messages 18, 22, 32) et leur tristesse de le quitter pour ne pas blesser l'autre (messages 14,159, 202) ; Ils marquent, donc, le début et la fin de l'interaction.

18 21:15 Omar-Mohamed392 :Assalamoalaykopm bonjour

22 12:15 charle4 :Bsr

3217:32 babo05 : re

159 21:18nsofiane :prdananfehet

14 21:17 Cerealkiller_ : bye

202 13:57 _-WILD : ciao

Certains messages sont accompagnés de smileys imitant les rituels de salutations dans les conversations en face à face tels que la bise sur les deux joux, se prendre dans les bras et saluer en levant la main.C'est le cas des exemples suivants :

24 17:07 algerieno5 : slt

23317:07 Walidium : bsr

71 17:12 maghnaoui13300 : les fille ciao

La présence de ces deux smileys et dans les messages des Tchateursest le signe de colère et d'énervement.

95 17:46 Oaziztropikal : rienn'a faire pour passer le temps

1917:57 Russi-ka-d : HotGamyn vas jouer ailleur

- **Smileys interprétatifs**

Utilisés par les Tchateurs afin de faciliter la compréhension dans leurs interactions produites. Les plus adoptés sont : qui signifie « pleure de rire » (messages 149, 200), qui exprime l'ironie (messages 263, 266) , (clin d'œil) qui exprime la complicité et la plaisenterie (messages 26,47), exprimant l'embarras et le gêne (messages67, 103), qui exprime l'étonnement ou l'incertitude (messages 104, 88) et exprimant la timidité (messages 52,06). Nous citons les exemples en dessus.

émoticons indiquant la maitrise du code qui marque leur appartenance à la communauté numérique (messages 211, 31). Des indices utilisés afin d'identifier les messages sont marqués par le choix de la couleur des messages. Dans les messages 56 et 57, ziou_dza utilisé la couleur marron pour marquer leurs interactions et faciliter l'échange avec les Tchateurs désirant établir un échange avec lui.

211 20:15 IBRAHIM_REDSON_REVIEn : je pleure de rire

31 17:32 _SAhMoUmA :biiiiiiiiizzzzzzzzzzzzzz

56 13:20 ziou_dz : cc Algerienne_Latine, ça va?

57 13:20 ziou_dz : Algerienne_Latine tes née ou ?

Conclusion

À travers cette contribution, nous avons essayé de mettre en lumière l'une des spécificités discursives qui a marqué les interactions numériques des Tchateurs : leurs échanges écrits sont marqués par l'oralité qui vise à pallier l'absence du face à face. Ils ont réussi à « *faire du face à face avec l'écrit* » (reprenant les propos de MARCOCCIA, 2004), en utilisant les smileys : Signes iconiques exprimant l'émotion. Cette dernière a une importance essentielle dans toute interaction humaine.

Comme le constate MARCOCCIA (2000) les smileys utilisés dans la CMO n'est pas un plus à l'échange. Ils renforcent la compréhension de la signification des interactions numériques et facilitent l'établissement de relations amicales. Les Tchateurs se sentent dans l'obligation de signaler leurs réactions émotives comme s'ils étaient en face à face afin de donner un aspect dynamique et interactif à l'intercation, faire passer correctement son message et être compris.

Références bibliographiques

1. ANIS, J. (Dir.), « Parlez- vous texto ? Guide de nouveaux langages de réseau », le chercheur de midi éditeur, 2001.
2. ANIS, J., « Texte et ordinateur, l'écriture réinventée ? », De Boeck Université, Paris- Bruxelles, 1998.
3. CAFFI, C., JANNEY, R., « Toward a pragmatics of emotive communication », Journal of Pragmatics N° 22, 1994, pp. 325-373.
4. CRYSTAL, D., « Language and the Internet », Cambridge, CUP, 2001.
5. Dictionnaire des smileys sur : http://sacresblagues.free.fr/dictionnaire_smileys.htm
6. GROSJEAN, S., « L'apprentissage collaboratif à distance : Du scénario pédagogique à la dynamique interactionnelle », *Actes du*

colloque Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement supérieur et l'industrie, Université de Technologie Compiègne (France), 28-30 octobre 2004, pp. 229-236.

7. LUZZATI, D., « Oralité et interactivité dans un écrit Minitel », Dans revue : Langue française N°89, 1991, pp. 99-109.

8. MARCOCCIA, M., GAUDUCHEAU, N., « L'analyse du rôle des smileys en production et en réception : Un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques », Glottopol, Regards sur l'internet, dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et discontinuités. En hommage à Jacques ANIS, Revue de sociolinguistique en ligne 10, 2007, pp. 39-55 :http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_10/gpl10_03marcoccia.pdf

9. MARCOCCIA, M., « La représentation du nonverbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur », Communication et organisation 18, 2000 : http://communicationorganisation.revues.org/2431

10. TRAVERSO, V., « L'analyse des conversations », Nathan, Paris, 1999.

مجلة الآداب واللغات ـــ

1- C’est ce qu’a affirmé la majorité des élèves interrogés.

Le Brouillon, Un Outil Dans L’apprentissage Scriptural

Sabrina Baghdadi
Doctorante, université de Batna

Résumé

En production écrite, le brouillon est une étape importante dans l’élaboration d’un écrit.

Cependant, les élèves et les enseignants ignorent que travailler le brouillon favoriserait l’acquisition des compétences scripturales.

L’analyse des productions successives de l’apprenant permettrait à l’enseignant d’avoir une appréciation objective et positive sur les différents états du texte produit et pouvoir programmer des stratégies d’écriture adéquates.

Mots clés

Le brouillon – la production écrite- les compétences scripturales - le rapport au brouillon.

الملخص:اثناء الكتابة, تعتبر المسودة مرحلة مهمة في بناء النص. لكن التلاميذ والأساتذة يجهلون بأن العمل على المسودة يساعد على اكتساب مهارات في الكتابة. ان دراسة المراحل المختلفة لإنتاج نص لدى التلميذ تساعد الأساتذة على تحديد رؤية موضوعية وإيجابية حول الحالات المختلفة للنص و تمكنه من برمجة استراتيجيات مناسبة للكتابة.

الكلمات المفتاحية: المسودة– التعبير الكتابي– الكفاءات الكتابية– العلاقة بالمسودة.

Introduction

Les résultats présentés ici sont issus d’une recherche dans le cadre d’une thèse de doctorat qui a pour objet, l’étude du brouillon dans l’apprentissage scriptural en classe de F.L.E. Nous voulions étudier quel est le rapport à l’objet brouillon des élèves et des enseignants ? Et quelle est sa place dans une production écrite ? En effet, au lycée par exemple, l’usage du brouillon en écriture est une pratique courante[1], cependant son usage comme objet didactique est inefficace.

Il nous est donc semblé intéressant d’étudier de prés les représentations des élèves et des enseignants concernant le brouillon dans les activités d’écriture.

مجلة الآداب واللغات ـــ
Le brouillon : définition

La signification du mot brouillon éditée en 1835 par l'Académie Française est comme suit : adjectif : *« Qui met, qui se plaît à mettre le trouble et la confusion dans les affaires ».« Cet homme a l'esprit brouillon, l'humeur brouillonne »*. Il se prend aussi substantivement *« C'est un brouillon, c'est une brouillonne »*, se dit quelques fois d'un homme qui embrouille les affaires, par ignorance, étourderie ou maladresse ou bien encore d'un homme qui manque de netteté dans les idées et qui s'embrouille dans ses discours.

Substantif : *« Ce qu'on écrit d'abord, ce qu'on jette ensuite sur le papier, pour le mettre enfin au net ; et le papier même sur lequel on écrit le brouillon. »*

Dans le dictionnaire de Jean François édité en 1788, le brouillon est défini selon qu'il est adjectif ou substantif *« Qui a accoutumé de brouiller. Quand on l'applique aux personnes, on l'emploie plutôt en substantif qu'en adjectif. »*

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, *« Le brouillon est une ébauche plus ou moins griffonnée et corrigée destinée à être mise au propre. »*Le brouillon, adjectif : *« Qui met le trouble, le désordre dans les affaires ou entre les hommes », « Qui met le désordre dans les idées. »*

Dans nos écoles, les enseignants le considèrent comme un texte inachevé donc sous-estimé. Il n'est pas reconnu entant qu'outil didactique**.** *« Les brouillons sont estimés ''sales'', pas montrables, considérés comme les indicateurs de maladresses et d'incompétences. »*

(C.Fabre-Cols, 2002 :14)

Pour P.M.de.Biasi, le brouillon désigne :

> *Un manuscrit de travail écrit avec l'intention d'être corrigé pour servir à la rédaction ou à la mise au point définitive d'un texte. Le mot désigne le territoire flou et négligeable de tout ce qui précède la version achevée du texte : une espèce d'espace indistinct où les structures de la signification et du style ne sont pas encore en place et qui reste réfractaire à la visée interprétative.* (P.M. de Biasi : 2007).

A partir des années 80 / 90, la didactique a reconnu le statut du brouillon en séance de production écrite. On a essayé de démontrer que bien écrire signifie bien réécrire. Les deux activités sont les deux faces de la même monnaie. On a pu reconnaitre que l'écriture est un véritable travail sur le

texte ce qui engendrait des transformations et des modifications dans un temps et un espace bien déterminé.

L'utilisation du brouillon en production écrite

Le brouillon est un outil qui a accompagné l'élève depuis ses premières traces d'écriture, imposé par l'enseignant, il est devenu indispensable au fil des années d'apprentissage, une pratique courante et '' naturelle '' chez les élèves.

Le recours au brouillon n'est pas signe de difficultés, il pourrait traduire un souci d'esthétique et d'originalité.

Les travaux conduits en critique génétique sur les manuscrits d'écrivains (Grésillon et Lebrave) montrent le nombre important de versions que l'auteur d'une œuvre opère pour obtenir un texte définitif. En effet, des romanciers comme Balzac et Flaubert ont fait des dizaines de pages brouillon pour arriver à finaliser une page, ils pourraient produire jusqu'à quinze à vingt pages de rédactions successives .Les brouillons de Madame Bovary se comptent par milliers.

Pour Biasi : *« L'analyse systématique des brouillons d'une œuvre permet de reconstituer une phase essentielle du travail de l'écrivain. Chaque geste d'écriture s'y trouve enregistré, le brouillon constitue en quelque sorte le film virtuel des moments successifs de la rédaction»* (P.M. de Biasi .Op.cit).

Les élèves ont rarement l'occasion d'observer les étapes successives d'une production .Ils ont toujours l'image des textes finis présentés sur le manuel, ils sont pour eux une référence et un modèle réussi qu'ils doivent suivre, ce qui leur conduit généralement à une grande déception. Le brouillon est donc une pratique nécessaire pour arriver à produire un écrit aussi cohérent et correct que possible.

La fonction cognitive du brouillon

Les travaux de Vygotski ont démontré que l'écriture est une activité cognitive complexe et qui demande un effort considérable de la part du scripteur. Plusieurs opérations sont mises en place pour mener à bien le projet texte (suppression – remplacement-ajouts-déplacement)(Fabre-Cols)

Les opérations menées par les élèves sont généralement les suppressions et les remplacements.

Même si l'utilisation du brouillon est une pratique ''naturelle'' elle se résume à une récriture du texte produit, elle prend un caractère purement

مجلة الآداب واللغات ـــ

[1]25 enseignants ont été interrogés par le biais du questionnaire

[2]Toujours selon leurs réponses aux questionnaires.

[3]On a utilisé le brouillon au singulier parce que les élèves déclarent en faire un seul.

formel. Les élèves recopient le même texte au propre avec quelques modifications de surface.

Le texte définitif ne porte pas de vraies traces de réécriture .Cette non-compréhension de la fonction du brouillon pourrait nourrir une représentation négative de l'écriture et bloquer son apprentissage.

Les élèves ne savent pas comment intervenir sur leurs brouillons parce qu'il n'y a pas vraiment un enseignement dans nos classes sur l'usage du brouillon et son rôle en production écrite. Il est généralement conçu comme une étape pour éviter les ratures sur le texte définitif.

Alors pour aider les apprenants à s'approprier les outils d'apprentissage de l'écriture, un vrai travail sur le brouillon et son utilité doit être établi .Pour cela les représentations des enseignants par rapport au brouillon doivent être changées.

Savoir poser un nouveau regard sur l'utilité du brouillon est tout l'enjeu. Le retour sur l'écrit permettrait une mise à distance qui favorise une réflexivité qui pourrait aboutir à une réécriture réussie.

L'intérêt pour l'enseignement de l'écriture par l'intermédiaire du brouillon a fait l'unanimité de tous les formateurs interrogés[1], en effet ils ont tous été pour une valorisation du travail sur le brouillon mais ils ne sont pas outillés face à de nouvelles voies qui sont faiblement exploitées, ils ont peur de s'engager afin de ne pas stabiliser un apprentissage d'écriture déjà établi[2].

Le rapport au brouillon

Le brouillon, ''ce sal écrit '' (Latifa Kadi), la même appellation utilisée par mes élèves quand j'étais au lycée. D'après leurs déclarations, ils utilisent toujours un brouillon en production écrite en lui consacrant la majorité du temps de la séance.

Tout se fait sur le brouillon[3], l'élève a besoin de cet outil pour noter, classer, hiérarchiser, planifier des informations .Il est aussi un espace concret de réflexion où l'apprenant réussit à matérialiser ses idées et sa pensée.

Le brouillon est le miroir de sa pensée, l'apprenant peut voir de quoi il dispose comme informations et stratégies pour travailler son texte.

L'attitude des élèves envers le brouillon est totalement contradictoire. Alors qu'ils éprouvent un sentiment de satisfaction envers leurs

مجلة الآداب واللغات ـــ

- 235 -

- *Certaines pratiques d'enseignement qui ne mettent pas en place les conditions nécessaires pour que les enfants apprennent à revenir sur leurs textes*. (Plane. S.1996 :66)

Cependant la même réticence, mais elle est d'un moindre degré, est éprouvée lorsqu'on leur a demandé s'ils ont l'habitude de montrer leurs brouillons à leurs pairs.

Le comportement, un peu différent avec les camarades de classe, est expliqué par le besoin d'échange et d'interaction qu'éprouve l'élève pour rédiger son texte : demander un synonyme, l'orthographe d'un mot, la traduction d'une expression …etc. L'élève n'est pas gêné à se mettre à nu devant ses pairs, car d'une part ils ont tous le même niveau et ils ont dans leur majorité les mêmes difficultés en écriture et d'autre part ils n'ont pas le statut de l'évaluateur.

Les élèves sont soucieux de garder une image positive aux yeux de l'enseignant, le brouillon avec ses lacunes et ses ratures peut affaiblir cette estimation .Il représente un écrit sal, fautif, illisible, mal organisé .Tous ces aspects négatifs poussent l'élève à garder pour lui son brouillon.

Le brouillon, un objet didactique

Le brouillon a été toujours la face cachée, sous estimée et inexploitée par l'école .Il apporte donc à la didactique de l'écrit une aide précieuse.

« Des travaux en linguistique et en didactique ont légitimé les brouillons et avant textes comme témoins de processus qui ne sont (partiellement) visibles que là, et donc comme un objet d'étude et d'intervention pour tout enseignant et pour tout élève » (Fabre-Cols ,2002 :15)

En effet, l'analyse des brouillons nous permet d'étudier le texte en formation, son cheminement, sa dynamique *« les brouillons sont des témoins privilégiés de l'énonciation écrite »* (Ibid : 33)

Travailler le brouillon, offre à l'enseignant un champ d'investigation très large, il lui permet de toucher de prés les difficultés de ses élèves, les ''diagnostiquer'' et les répertorier pour une future remédiation, car apprendre à écrire, c'est apprendre à réécrire.

Plusieurs didacticiens ont montré le statut flou du brouillon dans les écoles. Il est imposé en classe mais non enseigné. Il est donc indispensable d'envisager l'apprentissage de l'écriture par l'intermédiaire du brouillon, dans ce sens les représentations relatives à cet outil doivent être changées.

M.Broussard et J.Fijalkov affirme que :

> *Comprendre comment se construisent chez les élèves, les capacités d'écriture qui font d'un jeune scripteur débutant un*

scripteur expert, c'est regarder au plus prés comment et avec quels instruments ces élèves produisent des textes écrits. Ce qui au départ constitue pour le jeune élève, un texte définitif, devient de par l'évaluation de l'enseignant, qui lui demande de reprendre son texte, de le corriger, de l'améliorer, un espace intermédiaire de production, un brouillon.» (M.Broussard et J.Fijalkov.2002 :126*)*

Pour atteindre cet objectif, le brouillon doit avoir sa place et sa fonction dans le processus scriptural.

La première fonction est la fonction de conservation, en effet une grande majorité des élèves interrogés affirment conserver leurs brouillons pour la correction et la révision de leurs écrits. Le brouillon est considéré comme une étape intermédiaire dans l'élaboration du texte .De ce fait, le brouillon est un outil de construction du texte, un moyen de gérer la production. On écrit sur le brouillon, en y réfléchit, on planifie, on corrige, on révise sur le brouillon, là on est dans la fonction de contrôle.

M. Brossart trouve que :

> *La transmission d'un système d'écriture, mais aussi la transmission des connaissances complexes, et d'une manière plus générale, l'introduction de nouvelles générations aux champs sociaux d'une culture d'écrit nécessitent non seulement un allongement considérable du temps des apprentissages mais aussi la mise en place de situations de transmissions.* (Ibid : 45)

Le brouillon permet d'observer les stratégies d'une écriture, la genèse d'un texte en formation.

Les recherches de C. Fabre montrent l'importance de cet outil dans l'acquisition de compétences scripturales. Le brouillon constitue pour le chercheur un outil pour étudier les opérations mentales de l'élève en production et voir comment se construit *« l'architecture mentale de scripteur »* (Alacorta.M.)

Le brouillon face aux difficultés de réécriture

D'après les résultats de l'enquête menée auprès des élèves et des enseignants, les principales difficultés rencontrées, hormis celles relatives à la langue, concernent la réécriture.

En effet, on croyait que les apprenants accordent un maximum de temps à la révision, cependant leurs déclarations affirment le contraire. La majorité d'entre eux y consacrent dix minutes. Un temps insuffisant pour un vrai travail de révision. Ceci pourrait s'expliquer par une absence d'investissement en réécriture.

مجلة الآداب واللغات ـــ
Pour ces élèves, la révision et la réécriture se résument à une récriture au propre du texte produit en éliminant toutes les ratures qui apparaissent sur le brouillon.

Le temps de révision, s'il est court, témoigne d'une insécurité scripturale ressentie par les élèves.

De ce fait les modifications apportées sont de surface et concernent surtout les fautes de langue.

La réécriture implique une compétence à détecter les dysfonctionnements du texte et une aisance à mobiliser ses connaissances pour corriger. Mais rares sont ceux qui les possèdent.

Pour Fabre-Cols : *« Il arrive (…) que le scripteur apprenti sente que 'quelque chose ne va pas' dans son texte, sans pouvoir identifier quoi. Or, qu'il l'identifie dépend de ses connaissances linguistiques, mais aussi de sa façon de conceptualiser la tâche d'écriture, de se représenter les 'choses à faire' et les 'choses à éviter' »* (Fabre-Cols, 2002 :42)

Les élèves interrogés ont confirmés qu'ils ne corrigent que les fautes de langue et en particulier l'orthographe. Cet intérêt pourrait s'expliquer par leurs représentations de l'écriture. Pour eux, un texte réussi est un texte peu fréquenté par les fautes et donc valorisé par l'enseignant.

La réécriture est donc associée à un 'nettoyage' ou 'toilettage' du texte des ratures et des fautes.

Le brouillon, perspectives didactiques

L'utilisation du brouillon est née des difficultés ressenties par l'élève en écriture, il a besoin d'un état intermédiaire pour réaliser son écrit. Il est né aussi d'une crainte basée sur la présentation générale de la copie sans ratures, sans suppressions : une copie propre.

F. Le Goff reconnait le statut du brouillon et son importance en écriture :*« Le brouillon, compris comme espace graphique et geste procédural, est doublement valorisé. Lieu fait d'épreuves successives qui se superposent, se complètent, ou s'annulent, le brouillon idéalement, est l'espace-temps d'un artisanat de l'écriture » (*F. Le Goff, 2005 :188*)*

Les enseignants interrogés ont déclaré, dans leur majorité, lire les brouillons de leurs élèves mais généralement la lecture se fait par une demande de la part de l'élève pour corriger l'orthographe d'un mot, traduire une phrase.

Cependant nous pensons que suivre la production d'un écrit sur le brouillon aura la particularité

> *D'être initié sous la lieutenance de deux objectifs d'apprentissage menés conjointement et de manière intriquée : d'une part, un projet d'écriture individuelle au long duquel l'apprenant expérimente et développe ses propres capacités langagières et d'autre part, un*

projet collectif fixé par l'enseignant et déterminé par les termes du programme. (Op.cit :189)

Le brouillon au lieu d'être un passage obligatoire pour corriger les aspects normés de la langue, doit changer de fonction pour être le support d'une élaboration progressive d'un texte construit, un état intermédiaire qui renforce le lien entre l'élève et ses pairs et l'enseignant, ces interactions en classe créeraient un climat favorable pour un apprentissage scriptural.

Le rapport au brouillon a sa part dans l'acquisition de compétences en écriture. La rature au lieu d'être signe de saleté et d'incompétence, serait une technique précieuse pour revenir sur son texte et le retravailler. Un texte plein de surpressions indiquent une véritable implication en écriture.

Les enseignants doivent aussi tenter d'apprécier le brouillon produit par l'élève, essayer de suivre son cheminement pour arriver à établir une feuille de route afin d'améliorer le texte en analysant les difficultés de l'apprenant.

Le brouillon serait aussi un outil de communication en classe. Les échanges oraux entre élèves et enseignant sont utiles pour négocier le sens et les idées.

Références bibliographiques

1- BIASI,(P–M) « Qu'est ce qu'un brouillon ? Le cas Flaubert : Essai de typologie fonctionnelle des documents de genèse ». Item en ligne [mise en ligne le 19 janvier2007]: http://www.item.ens.fi//index.php?id=13366.
2- FABRE-COLS (C). Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée.ESF Editeur. Coll. Didactique du français, 2002.
3- KADI, (L). « Le brouillon scolaire, ce 'saliscrit' ». synergies Algérie n° 2. P 125 – 135.2008
4- PLANE,(S). Écrire, réécriture et traitement de textes. *In* DAVID.J et PLANE (S) « L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège » (p 37 – 78). Presses Universitaires de France.1996
5- BROSSARD, (M) et FIJALKOW, (J) . Apprendre à l'école : perspectives piagiennes et vygotskiennes. Presses Universitaires de Bordeaux.2002
6- LE GOFF, (F) . « Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable ». Pratiques N° 127/ 128 (p 183 – 208).2005

مجلة الآداب واللغات

مجلّة علميّة دوليّة محكمة نصف سنويّة
تعنى بالأبحاث والدّراسات الأدبيّة واللّغويّة
تصدر عن كلية الآداب واللغات جامعة محمد البشير الإبراهيمي
برج بوعريريج – الجزائر
ر.د.م.د: 2477-9792 ر.ت.م.د إ: 2422-2588
رقم الإيداع: 2015/ 342

المجلد (03)، العدد(01) – ديسمبر2016
العدد 05 من المجلة

مجلة علمية دولية محكمة نصف سنوية
تعنى بالأبحاث والدراسات الأدبية واللغوية
تصدر عن كلية الآداب واللغات
جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعريريج - الجزائر

المجلد 03، العدد 01، ديسمبر 2016

ردمد: 2477-9792 ردمد: 2588-2422
رقم الإيداع القانوني: 342-2015