ISSN : 2335-1586

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية مُحكّمة فصلية- تصدر عن ٨جامعة تامنغست (الجزائر) تعنى بالدراسات اللغوية والأدبية والنقدية باللغات العربية والفرنسية والإنجليزية

من مواضيع العدد

- تمثلات النسق في الفحولة الشعرية قراءة نقدية ثقافية من منظور عبد الله الغذامي
سعيـــــدة تومي1 مصطفى البشير قـــــط2
- سياسات التمثيل في أدب الرحلة، مقاربة من منظور الدراسات ثقافية
د. فيصل الأحمر.
- فن الأوبريت في الأدب الجزائري: "حيزية" لـ عز الدين ميهوبي أنموذجا
د. موسى كراد
- مقـــــــولات النظرية الأسلوبية بين المرجعيـــــــات المعرفية اللسانية والممارسة الإجرائية
د. آسية متلف
- إشكالية الفقر والجوع في روايتي جيرمينال لإميل زولا والدار الكبيرة لمحمد ديب
سميرة شبال

Online-Problem Based Learning: Bringing New Perspectives in English Writing Classrooms
Karima Achouri[1] Ramdane Mehiri[2]

Virginia Woolf's Mrs. Dalloway From Gender Perspectives
Yaqot ELBECHIR[1] Naimi AMARA[2]

L'effet du brouillon collaboratif sur la cohésion des textes de spécialité : cas de la filière des sciences économiques.
BOUKOUROU Salah Eddine [1] SEBANE Mounia Aïcha[2]

منشورات المركز الجامعي لتامنغست –

مجلة إشكالات في اللغة والأدب
مجلد (10) عدد (1) ج1/ شعبان 1442- مارس 2021

مجلة إشكالات في اللغة والأدب
مجلد (10) عدد (1) ج1/ شعبان 1442- مارس 2021

ISSN : 2335-1586

Univeristy of Tamanghasset- Algeria

ICHKALAT JOURNAL

LINGUISTIC, LITERARY AND CRITICAL STUDIES

Volume10. issue no1. T1. marsh 2021

ISSN : 2335-1586

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك بتامنغست (الجزائر)، تُعنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

مجلد 10 عدد 1

شعبان / 1442هـ - آذار / مارس 2021

الجزء الأول

المـــــراسلات

توجه جميع المراسلات الورقية باسم رئـاسة التحرير إلى :

ص.ب 10034 سرسوف - تمنراست . الجزائر

الهـاتف :0666215077 (213)

https://ichkalat.cu-tamanrasset.dz/

E-mail:(ichkalatmag@yahoo.fr)

رابط المجلة على البوابة الجزائرية للمجلات العلمية:

http/www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/238

رقم الإيداع القانوني: 169-2012

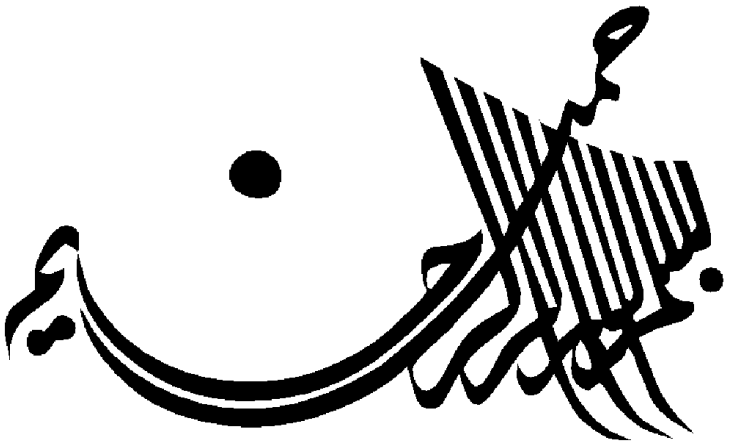
Issn :2335-1586

e.issn :2600-6634

منشورات جامعة تامنغست

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك بتامنغست (الجزائر)، تُعنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.



مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك بتامنغست (الجزائر)، تُعنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

(قواعد النشر في المجلة)

ترحب المجلة بمشاركة الباحثين من كل الجامعات ومراكز البحث من جميع أنحاء العالم، وتقبل الدراسات والبحوث المتخصصة في القضايا الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية وفق القواعد الآتية:

- أن يتسم البحث بالأصالة النّظرية والإسهام العلمي.
- أن يكتب على نموذج ورقة مجلة إشكالات (يحمل من موقع المجلة على البوابة) ببرنامج (word) على ورقة بمقاس(16سم×24سم) بخط (Traditional Arabic) حجم (14) للمتن و(12) للحواشي، بما لا يتجاوز (25) صفحة ولا يقلّ عن (12) صفحة.
- تخصص الصفحة الأولى لعنوان البحث، واسم الباحث ودرجته العلمية ، وبريده الإلكتروني، ورقم هاتفه، وملخص باللغة العربية في لا يزيد عن (150) كلمة ومثله باللغة الإنجليزية، على أن تكون الترجمة دقيقة. (ضرورة تجنب ترجمة قوقل الحرفية)، إضافة إلى كلمات مفتاحية أسفل كل الملخص.
- أن يبدأ البحث بتمهيد أو مقدمة أو مدخل، وينتهي بخاتمة أو نتائج. كما يطلب تقسيم البحث إلى عناوين فرعية.
- توضع الرسوم والبيانات في شكل صورة ليتسنى تعديلها في صفحة المجلة.
- تخضع البحوث المقدمة للتحكيم العلمي قبل نشرها .
- ضرورة التزام الباحث بالأمانة العلمية، ويتعهد بعدم نشر البحث من قبل في أية مطبوعة أو مجلة. (يحرر الباحث تعهدا بملكية المقال، وبعدم نشره، في وثيقة ترسل إليه عقب قبول توجيه البحث إلى التحكيم).
- إلزامية حسن التّوثيق بذكر المصادر والمراجع من خلال التهميش الأكاديمي في الصفحة الأخيرة من المقال، على أن يكون التهميش آليا ومن دون إدراج الأقواس في أرقامه.
- يرسل البحث حصرا عن طريق البوابة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP على الرابط:

.http/www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/238

يتحمل صاحب المقال مسؤولية محتوى مادته العلمية

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك بتامنغست (الجزائر)، تُعنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

(مدير المجلة الشرفي)

أ.د. عبد الغني شوشة (مدير المركز الجامعي لتامنغست)

(رئيس التحرير)

أ.د. رمضان حينوني

(فريق التحرير)

أ.د العيد جلولي (جامعة ورقلة/ الجزائر) / د. محمد دريدي (جامعة – ورقلة / الجزائر) / أ.د. محمد أمين خلادي (جامعة أدرار/ الجزائر) / أ.د. محمد بكادي (م.الجامعي لتامنغست/ الجزائر) أ.د. عبد الحكيم والي دادة (جامعة تلمسان / الجزائر)/ د. صبرينة بغزو (جامعة خنشلة – الجزائر) / د. علي خلف العبيدي (جامعة ديالى– العراق) / د. مصطفى أحمد قنبر (كلية المجتمع– قطر) / د. أحمد محمد بشارات (كليات التقنيات العليا/ الإمارات العربية المتحدة) / د يحيى نشاط (ثانوية عبد الله العروي التأهيلية، وجدة، المملكة المغربية) / د.خضر محمد أبو جحجوح (الجامعة الإسلامية بغزة) / د.ضياء غني العبودي (جامعة ذي قار/العراق) / د. أحمد فرحات (كلية الفارابي– جدة/ المملكة العربية السعودية) / د. أحمد علي علي لقم (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز – المملكة العربية السعودية) / د. هناء محمود الجنابي (كلية الآداب ، الجامعة العراقية)

(فريق التحكيم) داخل الجزائر

أ.د. عبد الجليل منقور (جامعة سيدي بلعباس) /أ.د. يوسف وسطاني(جامعة سطيف2) / أ.د. يمينة بشي (جامعة الجزائر2) / أ.د. لقمان شاكر (جامعة أم البواقي)/ أ.د. مليكة بن بوزة (جامعة الجزائر2)/ د. صالح الدين ملفوف (ج. خميس مليانة)/ أ.د. بركة بوشيبة (جامعة بشار) / د. جلال خشاب (جامعة سوق أهراس) / د. إدريس بن خويا (جامعة أدرار)/ د. حبيب بوزوادة (جامعة معسكر)/ د. عمر بوقمرة (جامعة الشلف) / أ.د. عبد القادر شارف (جامعة الشلف) / د. محمد الصالح بوضياف (الم. الج. النعامة)/ د. بلخير أرفيس (جامعة المسيلة)/ د. حميد قبايلي (جامعة منتوري قسنطينة)/ د. سعيد خليفي (المركز الجامعي بغيليزان) / د. عامر رضا (المركز الجامعي

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك بتامنغست (الجزائر)، تُعنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

بميلة)/ د. مومن مزوري (جامعة بشار) / د. بوبكر بوشيبة (جامعة الجلفة)/ د. فريدة مقلاتي (جامعة خنشلة) / د. محمود فتوح (جامعة تيسمسيلت)/ د. السعيد ضيف الله (جامعة الجزائر2)/ أ.د. حفيظة تزروتي (جامعة الجزائر 2) / د. حمو عبد الكريم (مركز crasc)/ د. نسيمة كريبع (المركز الجامعي بميلة) / أ.د. مبارك بلالي (جامعة أدرار) / د. محمود رزايقية (المركز الج. لتيسمسيلت) / د. شيادي نصيرة (جامعة تلمسان) / د.عزوز ميلود (جامعة تيارت) / د حليمة عواج (جامعة باتنة1) / د.بوبكر معازيز (جامعة تيارت) / د.ثابت طارق (جامعة باتنة1) / د. يحيى حاج امحمد (جامعة غرداية) / د.دريس محمد أمين (جامعة معسكر) / د.محمد عروس (جامعة الجزائر2) / د.خير الدين بن خرور (جامعة البليدة2) / بن جلول مختار (جامعة ابن خلدون تيارت)/ د. أحمد بناني(الم. الج. تامنغست) / د موسى كراد (المركز الجامعي بميلة) / أ.د. عيسى بريهمات (جامعة الأغواط)/ د.براهيم براهمي (جامعة قالمة)/ د. عائشة عبيزة (جامعة أغواط) / د. أحمد حفيدي (الم. الج. تامنغست) / أحمد كامش (جامعة خنشلة) / د لخضر لغزال (جامعة أدرار)/ د. صورية جغبوب (جامعة خنشلة) / د. محمد كنتاوي (جامعة أدرار) / د. محمد بن عبو (جامعة أدرار) / د. يحيى بن يحيى (جامعة غرداية) / د. أسماء بوبكري (جامعة أدرار) / د. سماح بن خروف (جامعة برج بوعريريج) / د.سعد لخضاري (جامعة البويرة)/ د. طاهر براهيمي (جامعة غرداية) / د جمال بلعربي (مركز ب.ع.ت.ت.ع/الجزائر) /د. زهور شتوح (جامعة باتنة1) / د. حنينة طبيش (جامعة خنشلة) / د.فاطمة ديلمي (م.و.د .ب.ق.ت.أ.ت) / د. خديجة الشامخة (جامعة غرداية)/ د. محمد بوعلاوي (جامعة المسيلة) / د. عبد الرحيم البار (جامعة جيجل)/ د.كريمة سالمي (جامعة تيزي وزو) / الحاج براهيمي (جامعة الجلفة) / د. بركاني محمد رضا (جامعة الطارف) / د. عماد شارف (جامعة سوق أهراس) / د. صورية داودي – جامعة سوق أهراس) / د. حسين دحو (جامعة ورقلة) / د. مبروك دريدي (جامعة سطيف) / د. عادل محلو (جامعة الوادي)/ د. عبد القادر بقادر (جامعة ورقلة) / د. عثماني بولرباح) جامعة الأغواط) / د.فيصل الأحمر (جامعة جيجل) / د. معاذ مقري (جامعة الشلف) / د.معزوز عبد الحليم (جامعة ميلة) / د.عبلة معاندي (جامعة بجاية)/ د. مصطفى بن عطية (جامعة المسيلة)/ د. تسعديت لحول (جامعة بجاية) / د. محمد مدور (جامعة غرداية) / د. علي محدادي

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك بتامنغست (الجزائر)، تُعنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

(جامعة ورقلة) / د. حسين مبرك (جامعة المسيلة) / لزهر مساعدية (جامعة العلوم الإسلامية قسنطينة) / د. هشام فروم (جامعة الطارف) / د. فاطمة مختاري (جامعة الأغواط) / د. عمر بلخير (جامعة تيزي وزو) / د. كمال عمامرة (جامعة الشلف) / د. عمارية حاكم (جامعة سعيدة) / د. عليك الكايسة (جامعة بجاية) / د.عبد القادر خليف (جامعة تبسة)/ د. خضرة خمراوي (جامعة عنابة) / د. سعاد حميدة (جامعة ميلة) / د. حمدان سليم (جامعة الوادي) / د. ميهوب جعيرن (جامعة الأغواط) / د.عائشة حمعي (جامعة المدية) / د. العربي بومسحة (المركز الجامعي بتيسمسيلت) / د. بوعامر بوعلام (جامعة غرداية) / د. محمد بوزيدي (جامعة معسكر) / د. رشيد بن قسيمة (المدرسة العليا –بوسعادة) / د.علي بن فتاشة (جامعة بومرداس)/ إيمان ملال (جامعة خنشلة) / د. معزوز عبد الحليم (المركز الجامعي لميلة)/ د. محمد ملياني (جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان) / د. محمد مدور (جامعة غرداية) / د. عبد الله لاطرش (المركز الجامعي بتندوف)/د. عبد الله بن صفية (جامعة برج بوعريريج) / د. مبروك دريدي (جامعة سطيف 2) / د. داودي صورية (جامعة سوق أهراس)/ د. عبد القادر خليف (جامعة العربي التبسي تبسة) / د.حميدة سعاد (المركز الجامعي لميلة) /د. أحمد حاجي (جامعة قاصدي مرباح ورقلة)/ د.عائشة جمعي (جامعة يحي فارس بالمدية) / د . إيمان جربوعة (جامعة منتوري قسنطينة) /د. عبد المالك جديعي (جامعة الوادي) / د.بوشاقور الرحماني سمير (المركز الجامعي لغيليزان)/ د. بن عطاء الله مليكة (جامعة قاصدي مرباح ورقلة) / د. طارق ثابت (جامعة باتنة 1)/ د. عبد القادر رحماني (جامعة الجزائر2) / د.سمير معزوزن (المركز الجامعي لميلة) / د. صباغ إيمان (جامعة الجزائر 2)/ د.لخضر حاكمي (جامعة طاهر مولاي سعيدة) / د. جعيرن ميهوب (جامعة عمار ثليجي الأغواط) /د. عبد المالك مغشيش (جامعة خنشلة) / د. بوحوش مرجانة (جامعة العربي بن المهيدي أم البواقي) / د. يحياوي فاطنة (المركز الجامعي بتندوف).

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك بتامنغست (الجزائر)، تُعنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

(فريق التحكيم) خارج الجزائر

د. أمجد طلافحة جامعة اليرموك – الأردن) / د. أبو عواد فريال (الجامعة الأردنية) / د. صائد شديد (جامعة قطر) / د.كريم الطيبي (أكاديمية تطوان – المغرب) / د. محمد خضر أبو جحجوح (جامعة فلسطين بغزة)/ د.محمد محمود محاسنة (الأردن) / د يحيى نشاط (المملكة المغربية) / د.مصطفى أحمد قنبر(كلية المجتمع– قطر) / د.أحمد فرحات (جمهورية مصر العربية) / د. غصاب منصور الصقر (سلطنة عمان)/ د.عبد الرحيم حمدان (جامعة فلسطين بغزة) / د.فاطمة النصيرات (كليات التقنية العليا الإمارات) / د. رائد الداية (جامعة فلسطين بغزة) / د. أحمد محمد بشارات (كليات التقنية العليا الإمارات) / د.أحمد علي علي لقم (جامعة سطام بن عبد العزيز– السعودية) / د. علي عبد الامير عباس (جامعة بابل – العراق) / د. نور الدين السافي (جامعة الملك فيصل – السعودية) / د. عاهد طه عيال سلمان (كليات التقنية العليا الإمارات) / د. ابو المعاطي الرمادي (جامعة الملك سعود – السعودية)/ د. العربي الحضراوي (كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة محمد الخامس –المغرب)/ د.نبراس حسين مهاوش العزاوي (جامعة بغداد) / د. عاصم العطروز (الجامعة الإسلامية بولاية منيسوتا – امريكا)/ د. محمود خليف الحياني (الجامعة التقنية الشمالية ـ العراق) / د.زينب رضا الجويد (كلية الفنون الجميلة – جامعة بابل – العراق) / د.محمد جواد حبيب البدراني (جامعة البصرة/العراق)/ د. وليد الجويد (المعهد الوطني للبحوث التربوية– العراق)/ د.حنان رضا حمودي الجويد (جامعة بابل).

مراجعة لغوية للملخصات (إنجليزية).

د. صبرينة باغزو(جامعة خنشلة – الجزائر)

د. زوليخة بلعباس (جامعة الطارف – الجزائر)

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك بتامنغست (الجزائر)، تُعنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

فهرس الموضوعات العربية

الجزء الأول

عنوان المقال	المؤلف	ص
أسلوبية الانزياح؛ نماذج من شعر سيدي لخضر بن خلوف	د.علي نكاع	11
إشكالية الفقر والجوع في روايتي جيرمينال لإميل زولا والدار الكبيرة لمحمد ديب : دراسة تحليلية مقارنة	سميرة شبال	24
إشكالية المنهج في الخطاب النقدي العربي الحديث والمعاصر	عبد المالك بن شافعة	42
الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم.	كيبيش مريم عباسي سعاد	56
الاستلزام الحواري: قراءة في تعدد المصطلحات	رندة قدور1، د.محمد بن أحمد2	79
البنية الفنية الأسلوبية النصرواية« شجرة البؤس» لطه حسين أنموذجا	شرابي الزهرة 1 د .بلوافي محمد 2	99
البَيَاضَاتُ النَّصِّيَّةُ: بحثٌ في المفهُومِ وتَحوُّلاتِهِ	حمَّد مزيلط 1 أ د. الطَّاهر بلحيا2	120
البوليفونية الاصطلاحية في طروحات "أركون" النقدية	د/فوزية بوالقندول	137
الرواية الجديدة بين كتابة التجاوز والمغايرة الحداثية	دارين بوطارفة	161
الفونيمات التطريزية بين مشروعية المقاربة الوظيفية ومحدوديتها في التصورات الفونولوجية الحديثة	نصيرة بن شيحة	177
الكفاءة التأويلية في الترجمة بين الإفراط والتفريط نماذج من ترجمات"نجمة" لكاتب ياسين	ط.د زين العابدين بن هدي	192
الكلمات شاهد على احتكاك اللغات والجماعات	د. عبد القادر رسول	209
المرجعيات الثقافية وبناء المتخيل السردي قراءة في رواية (أنا وحاييم للحبيب السائح)	نور الهدى غرابة1 سليم كرام2	227
المضمون النحوي في كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي – مناهج الجيل الثاني–	أ. معاركة وسيلة 1 د.صلاح الدين ملاوي2	243
أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية	راضية غربي 1	263

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك بتامنغست (الجزائر)، تُعنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة باتنة–باتنة–	بعيبن نادية2	
تمثلات النسق في الفحولة الشعرية قراءة نقدية ثقافية من منظور عبد الله الغذامي	سعيـــدة تومي1 مصطفى البشير قـــط2	283
جدليّة الهُوِيَّة/ الاغتراب في الشعر الجزائري الثمانيني– نماذج مختارة	ط. د عبد الغاني ناصري1 أ. د. ليلى جودي 2	300
جماليات القصيدة الشعبية:"عليكم سعيد العيد" للشاعر الشعبي (أحمد بن عطا الله): مقاربة في إطار النظرية الشفاهية.	أ. البشير غريب	322
سياسات التمثيل في أدب الرحلة، مقاربة من منظور الدراسات ثقافية	د. فيصل الأحمر	341
صعوبات تعلم القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية وآليات مواجهتها	أ.د أحمد بناني	362
صورة المثقف بين الإثبات والاستلاب، رواية من قتل أسعد المروري للحبيب السايح أنموذجا	لبنى بوعنان	378
فن الأوبريت في الأدب الجزائري: "حيزية" لـ عز الدين ميهوبي أنموذجا	د. موسى كراد	393
فينومينولوجيا القراءة عند آيزر	عبد الباقي عطاالله1 ديب حامة2	419
لسانيات التلفظ وتحليل الخطاب الشعري: دراسة في المشيرات المقامية في مرثية مالك بن الريب	د. كريم طيبي	441
لغة النّص الشّعري الجزائري ما بعد الحداثين، من تشظّي البنية إلى تشظّي الدّلالة –الأخضر بركة أنموذجا–	فرج الله يعقوب1 أ.د راوية يحياوي2	464
مساءلة الخطاب النقدي المغربي بين حداثة الرؤية وخصوصية التجريب – سعيد يقطين انموذجا–	كنزة محمدي 1 أ.د: علي ملاحي2	485
*مظاهر التبئير وأنواعه في فيلم "باب الشمس"	بوالصبعين آمنة1 بن مسعود وافية2	504
مقـــولات النظرية الأسلوبية بين المرجعيـــات المعرفية اللسانية والممارسة الإجرائية	د_متلـــف آسيـــة	531
موقف أحمد مكي الأنصاري من منهج النحاة في إقامة الدليل النحوي	أحمد قرومي	555

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك بتامنغست (الجزائر)، تُعنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

كلمة العدد

بسم الله الرحمن الرحيم

يسر هيئة التحرير أن تضع بين أيدي القراء العدد الجديد من مجلة إشكالات في اللغة والأدب، الذي يحوي عددا من الأبحاث المتنوعة في مجالات اللغة والأدب والنقد، وللمرة الثانية اضطررنا إلى وضعه في جزأين نظرا للعدد الكبير من المقالات الواردة.

وتأمل أسرة المجلة في أن يخفف عنها وعن مثيلاتها هذا الضغط من خلال إضافة مجلات أخرى إلى قائمة المجلات المصنفة المعتمدة في مختلف المناقشات والترقيات العلمية، ونعتقد أن كثيرا من المجلات التي لم تصنف بعد تستحق الترقية والتصنيف، وبهذا يمكن للقائمين على مختلف المجلات الجامعية الجزائرية الالتفات إلى الإضافات الترقوية التي تسمح بالانتقال إلى التصنيفات الدولية من خلال الظهور في المنصات العالمية المشهورة.

وفي انتظار ذلك، ستظل (إشكالات) وفية للباحثين الجامعيين، من خلال نشر أبحاثهم في مواعيد مناسبة بالرغم من صعوبة المهمة .

نسأل الله تعالى التوفيق والسداد.

رئيس التحرير

أ.د. رمضان حينوني

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة:2021
ص: 11 - 23 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

أسلوبية الانزياح؛ نماذج من شعر سيدي لخضر بن خلوف.

The Stytization of Ecart- Models From the Poetry of SIDI LAKHDER BIN KHALOUF.

علي نكاع*
Ali NEKKAA
كلية الآداب واللّغات، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف02
Faculty of Letters and Languages. UniversityMohamed Lamine Dabaghine. Setif2. Algeria
alinekkaa72@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/04/20	تاريخ القبول:2020/09/18	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

يعدّ الانزياح من أهم الظواهر الأسلوبية؛ والتي حازت على مساحة واسعة في البحث الأسلوبي وتطبيقاته، وفي مقاربة صفة الشّعرية التي تمثّل الملمح الأبرز في جمالية النّص الشعري، وقد حاولنا معالجة ذلك في نصّ شعري شعبي؛ يقع في صميم ذاكرتنا الفكرية والفنيّة والتّاريخية؛ لشاعر كبير ومهمّ في تاريخنا الثقافي والأدبي وهو سيدي لخضر بن خلوف، الّذي احتفظت الذاكرة الشعبية والفنّية بعديد قصائده، وقد اختبرنا مباحث أسلوبية ضمن مفهوم الانزياح، بأنواعه المعروفة؛ في الصّوت واللفظ والتركيب والدّلالة، وقاربنا تطبيقها في النّصوص، إثباتا لعلاقة النّص بالمنهج، وفعالية القراءة التطبيقيية للأسلوبية في تعرّف الأداء الدّلالي، وجماليات التشكيل الشعري لمدونة شعرنا الشعبي.

كلمات مفتاحية: أسلوبية- شعر شعبي- انزياح- تناص.

Abstract :

Displacement is one of the most important stylistic phenomena, which has gained a wide area in stylistic research and its applications, and in the approach of the poetic character that represents the most prominent feature in the aesthetic of the poetic text, and we have tried to address this in a popular poetic text, located at the heart of our intellectual, artistic and historical memory; In our cultural and literary history, Sidi Lakhdar ben Khalouf, whom the popular and artistic memory retained many of his poems, and we have tested stylistic investigations within the concept of

* علي نكاع. alinekkaa72@gmail.com

displacement and its well-known types in sounds, pronunciation, composition and significance, and we have approached its application in the texts and proof. The relationship of text to the approach, the effectiveness of applied reading of stylistic in recognition of semantic performance, and the aesthetics of the poetic composition of our popular poetry.
Keywords: Stylistic - Popular poetry - Displacement – Intertextuality

تأطير:

ظلّ الخطاب الشعري الشعبي العربي، بعامة والجزائري بخاصة، أسير المناهج السياقية التقليدية الخارجية؛ التي تناولته من زاوية خارج نصية، حيث مرّة رأته وثيقة تاريخية، ومرّة رأته نصّا اجتماعيا، وأخرى رأته تعبيرا سيكولوجيا، ولعلّ الأسلوبية بعدّها منهجا نسقيا مقتدرا على استنطاق النّص الشعري الشعبي، وإبراز ما فيه من جماليات فنّية في الصوت والتركيب والدلالة، وذلك لأنّها تقوم على التحليل اللغوي الذي يباشر استفهام الأسلوب والبحث عن الموضوعية، فهو يركز على القيمة والبناء الألسني، بما يبعد البحث عن انطباعية الدراسات السياقية ومصادراتها، وفي هذا اخترنا اختبارا أسلوبيا لنصوص من الشعر الشعبي، محاولين البحث عن أهم الظواهر الأسلوبية في بعض من نماذج شاعر شعبي شهير؛ هو سيدي لخضر بن خلوف، الذي أجاد وجوّد في قرض نصوص خالدة من ذاكرتنا الثقافية، وقد رصدنا في هذا الطرح ظاهرة مهيمنة وبارزة في نصّنا المشتغل عليه؛ وهي ظاهرة الانزياح، والتي نحاول دراستها بفحص يظهر الفنية والقيمة الجمالية والدلالية وقد رأينا تقسيمها منهجيا إلى الأنواع الآتية:

أولا: الانزياح الصوتي:

يؤثر الانزياح الصوتي، من حيث هو فنية تتعلق بالكلمة، في صياغتها ووزنها الصرفي والعروضي، وقد شكّل الانزياح الصوتي ظاهرة أسلوبية بارزة في قصائد بن خلوف، وتتمثل في الآتي:

1: **حذف الهمزة:** يرد حذف الهمزة في الشعر الرسمي، حيث عبّر القدماء عن إسقاط الهمزة بـ: " قصر الممدود"، " وتعدّ هذه الظاهرة من أهم سمات الشعر الشعبي عموما، حيث يعمد الشعراء إليها أثناء إلقائهم لأشعارهم تسهيلا للنطق وتماشيا مع خصوصية اللهجة العامية،

فلا يكاد يخلو بيت شعري ترد فيه من إسقاطها، رغم انها تكتب في كثير من الأحيان"[1]. ومن نماذجها قول بن خلوف في قصيدة " محمد خير الأنام"[2]:

يا ربي بجـاه الأنبيـا والرسلا والتابعـــين

اغفر لي بجاه الأتقـيا والانصار والمهاجـرين

نلحظ بأن الشاعر قد حذف الهمزة من كلمتي " الأنبياء والأتقياء" وواضح أنّ هذا الحذف، قد حقّق وظيفة موسيقية، تتمثل في إحداث تعادل موسيقي بين الصدر والعجز، كما حقق التوازي الرأسي الداخلي من جهة أخرى بين تسع كلمات تحتل موقعها في القصيدة، وهي: الدجى، البقا، سابقا، موافقا، السما (مرتين)، تاما، الأنبيا، الأتقيا.

2: **تخفيف الهمزة:** من أهم أشكال التخفيف في اللغة العربية؛ تخفيف الهمزة؛ الذي توقف عند القدماء، فهذه " الظاهرة شائعة في الشعر القديم، ولعلها ترجع إلى اختلاف اللهجات العربية القديمة، إذ كان الحجازيون يميلون إلى تخفيف الهمز، وكان التميميون يحققون، ولعل ما في اللهجات العامية المعاصرة ما يعد استمرارا لذلك الاختلاف اللهجي القديم"[3].

ويتمثل تخفيف الهمزة في تسهيلها إلى الحرف الذي تكتب عليه، فإن كانت على ألف سهلت إليه، وإن كانت على واو سهّلت إليها، وإن كانت على ياء سهّلت إليها، وقد جاء التسهيل في أسلوب شاعرنا بن خلوف بالحالات الثلاث، ومن نماذجه قوله في القصيدة السابقة[4]:

يا ماذا من عـــين نايمة يرجاها النوم الطويل

وماذا من راي في السما معارف الموت تصيل

حاسب دار الشومدايمة ولا عنده منها رحيل

آثر الشاعر تخفيف الهمزة في الوحدات الآتية: " نايمة. راس. الشوم. دايمة" وأصلها قبل الانزياح: نائمة، رأس، الشؤم، دائمة. من ثمة فإنّ تسهيل الهمزة عنده جاء بالألف والياء والواو، ولعله أعطى بذلك وقعها موسيقيا أكثر جمالا من إثباتها، وهذه ظاهرة من سمات الشعر الشعبي.

ثانيا: الانزياح الدّلالي:

يعدّ علم الدّلالة من أهم الدّعائم التي تتكىء عليها الأسلوبية، حيث أفادت منه البحث في المعنى والتطور الدّلالي في النص، وأشكال تغيّرات المعنى، وأسباب هذه التغيّرات[5].

وقد استخدم الشاعر بعض الألفاظ بدلالات جديدة، تفهم من سياق الكلام والمصاحبات اللغوية، " وهنا تكمن عبقرية الشعراء الأفذاذ في استولاد الكلمات معاني جديدة لم تكن لها قبل أن توضع في هذه التراكيب التي يختارونها"[6](6)، وسنتناول بعض المفردات التي حدث لها تطوّر دلالي، ونحاول أن تبيّن نوع هذا التّطور في ضوء معطيات علم الدلالة فيمايلي:

1 **كلمة الغير**: والتي تعني الآخر، ومن نماذجها قوله في قصيدة " بما علمك القديم"[7]:

لا تجعلنا من الشفاعة محرومين من دون الغير منتهى

واجعلنا مع أنصار سيد الثقلين محمد كامـــل لبها

نلحظ بأنّ الشاعر قد أدخل مقطع ال التعريف على كلمة غير، واستعملها بمعنى الآخر/الآخرين فمنها دلالة جديدة لم ترد بهذا المعنى في المعاجم[8].

2 **كلمة الكلّ**: بمعنى الجميع، ومن نماذجها ما ورد في قصيدة " الموت لا غنى تدركني"[9]:

الكلّ من عليها فان ما يدوم في الملك إلّا رب الأرباب

المراد بكلمة الكلّ " الجميع"، ومن المتعارف عليه أنّ كلمة كلّ تعرّف بالإضافة، ولا تحتاج إلى مقطع ال التعريف، غير أنّ شاعرنا عدل عن ذلك وخرج عن المألوف، وقد أنكر الأصمعي دخول " ال" على كلّ، حيث قال " الألف واللام لا تدخلان في بعض وكلّ، لانّهما معرفة بغير ألف ولام"[10].

3 **استخذام كلمة " نعرف"** بمعنى نطيع، وذلك في قوله:

إذا مرضت نعرف ربي وإذا بريـــت نمل زلّة

والمقصود بكلمة " نعرف ربي" أطيعه، والدليل على ذلك السياق اللغوي.

4 **كلمة "صغاري"** بمعنى أولادي، وذلك في قوله[11]:

يا ما أعظم لأهل البدعة يوما تشيب فيه صغاري

بيهم تضيق المتســـــعة مثل صفوف عند الباري

وكلمة صغار في المعجم جمع صغير، وهو عكس الكبير، ويبدو أن الشاعر قد صاغها في ثوب قشيب وهو أولادي، وهذا تغيّر دلالي انفرد به الشاعر.

5 **استخدام كلمة " نمحو"** بمعنى القتل، ومن ذلك قوله في قصيدة " قصّة الرّاعي بن سفيان"[12]:

أنا اسمي جبّـــار بن سفيـــــان من نسب بنو ذويب حليمة السعدية
خرجو فيّا يهود ما يبغو عدنـان اصــغ ليّا يا رســول ما قالــلو ليّا
اترك دين الرشيد واتبع بن عمران ولّا نمحو اسمـــــك من هاذ الدّنـيا

اختار الشاعر كلمة نمحو التي تعني الإزالة، وقد تظافرت مع المصاحبات اللغوية، فأدّت معنى القتل أو التصفية الجسدية، ومن ثمة فهي استخذام جديد جاء به عدول دلاليا في أسلوب الشاعر.

6 **استخدام " ساير"** بمعنى جميع، في قوله[13]:

استغفر الله عن ساير ذنوبي وتوبتي لله توبة الناصحين

فساير قبل الانحراف " سائر" وهي في المعجم باقٍ، فيقال السائر من الشيء ما بقي منه[14]، واستخدمها الشاعر بمعنى " جميع" وهذا خروج هن المألوف " ويمكن تأويله طبقا لقوانين التغيّر الدلالي التي قرّرها اللغويون من تضيّيق دلالي أو توسيع دلالي أو انتقال دلالي، ذلك أنّ علم الدلالة التي يستند إليها علم الأسلوب ويستفيد منها الآن"[15].

ثالثا: الانزياح الصرفي:

ويظهر هذا الانزياح في الجمع، وقد شكّل ملمحا أسلوبيا في قصائد بن خلوف، ومن نماذجه، قوله في قصيدة " قصّة الغلام بن اليزيد"[16]:

قالو رسول من عند الوهاب مبعوث ليكم بالفواريض والسّنة

وظّف الشاعر كلمة فواريض جمعا لكلمة فرض، والذي ورد في المعجم وجمعا لهذه الكلمة كلمات هما " فروض وفراض"[17]، فهذه الكلمة التي انتقاها الشاعر جديدة، تمثّل انزياحا في أسلوبه، ولعلّه أراد بها جمع الجمع للإيحاء بعظمة الفرائض، ومن امثلتها قوله في قصيدة " يا إمام بنو هاشم تاج بورقبة"[18]، حيث يقول:

سعد سعدي بتّ البارح مع حبيبي مونسينخدو على خدّي كلمصابح

اختار الشاعر كلمة " لمصابح" جمعا لكلمة " مصباح" وهو انزياح صوتي خاطىء بمعيار اللغة الرسمية، لأنّ مصباح يجمع على مصابيح، ولعلّه بهذا الاختيار أراد أن يحقّق توازيا أفقيا بين "

البارح" في الصدر و" المصابح" في العجز، وتوازيا رأسيا آخر؛ أي ضبط الإيقاع الموسيقي في كلمات العروض والضرب، بين " البارح، المصابح، واللوامح".

3 **الانزياح الاستبدالي**: ويتمثّل في المجال والاستعارة والأساليب والحقول الدلالية والتّناص، وسنكتفي بدراسة هذا الأخير لأنّه شكّل ملمحا أسلوبيا، في قصائد بن خلوف.

خامسا: التناص في قصائد بن خلوف:

يعدّ الموروث الدّيني من أهمّ المصادر؛ التي يغترف منها الشعراء، ولعل مردّ ذلك لما للدين من مكانة معتبرة والشعراء بخاصة، لكونه أرضا خصبة يثري التجربة الشعرية، ويكسبها قوة وفاعلية في نفس المتلقي، ومن ثمة يمنحها الديمومة والبقاء.

وفي هذا المبحث سنلقي الضوء على ظاهرة التناص الدّيني من منظور أسلوبي، في قصائد شاعرنا بن خلوف، وقد كشف الاستقراء بأنّ هجرة الموروث الدّيني إلى قصائد بن خلوف جاء ضمن محورين هما:

1: **التناص مع القرآن الكريم**: شكّل التّناص القرآني ظاهرة أسلوبية في قصائد الخلوفي، ولا عجب في ذلك، ذلك أنّ القرآن الكريم " دستور شريعة ومنهاج أمّة، ويمثّل في اللغة العربية تاج أدبها وقاموس لغتها، ومظهر بلاغتها وحضارتها، ثمّ فوق ذلك طاقة حلّاقة من الذكر والفكر يجد فيها الذاكرون والمتفكرون لمسات سماوية تهتدي لها المشاعر، وتقشعر من روعتها الجهود، كلّما تدبرت معانيها واستشعرت جلالها"[19].

ويقصد بالتناص القرآني استدعاء الشاعر لبعض الآيات القرآنية، أو الإشارة إلى قصة دينية، أو استحضار شخصية دينية ورد ذكرها في القرآن الكريم.

ومن نماذج قصائد بن خلوف؛ التي تناصّت مع آيات قرآنية بآلية الاجترار، قصيدة " لولا أنت"[20]، حيث يقول:

الحمـــــد لله رب العالمـــــين رحمن في الدّنيا وفي الآخرة رحيم
مالك يوم الدين وارث الوارثــين ما نعبد سواه يمحي عن جـرايمي
إياك نعبد وإيّـــاك نستـــــعين يا فكّاك الحاصلين من بحر طامي
اهدنا يا مهدي للهدى والصواب صراط المستقـــيم صراط الّذين
أنعمت عليهم غير المغضـــوب عليهـــم سوى اليهـود والظّالـين

صلى الله عليه يا النّـــبي العربي يا سراج الدّهــر يا المرسل نبـينا

ومن الواضح أنّ النص الحاضر يشتغل على النّص الغائب المتمثّل في سورة الفاتحة، وقد جاء بآلية الاجترار، لأنّه أخذ شكل الاقتباس المخلّ بالصياغة الشعرية، حيث أعاد الشاعر كتابة النّص الغائب بشكل نمطي رتيب، خال من التوهج وروح الإبداع.

ومن نماذج التي استغلت القرآن الكريم استغلالا فنيّا بآلية الامتصاص، قصيد " مقلّب القلوب"، حيث يقول في معرض حديثة عن أطوار خلق الإنسان[21]:

سبحانه خالقي خلقني من صلب أبي نزلت كي الما

من نطفة ميــتة نشاني بعدهـــا علــق ودْمـــا

نلحظ أنّ النص الحاضر يحتضن النص الغائب ويستدعيه، في قوله تعالى " ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين، ثمّ جعلناه نطفة في قرار مكين، ثمّ خلقنا النطفة علقة، فخلقنا العلقة مضغة، فخلقنا المضغة عظاما، فكسونا العظام لحما، ثمّ أنشأناه خلقا آخر، فتبارك الله أحسن الخالقين"[22].

ويتضح أنّ التفاعل التناصي السابق في شعر بن خلوف، تمّ توظيفه توظيفا بارعا بصورة التطابق، فجاء الخطاب القرآني متلاحما مع النص الشعري، ليؤكد الدّلالة في النّص ويجوّد أداءها.

وفي قصيدة " الموت لا غنى تدركني" يستلهم الشاعر النص القرآني، حيث يقول[23]:

راها صفاتها هاذ الدنيا والدين أهله غابـــــوا

أين الحبيب سيد الرقية وأين المهاجرين صحـابو

والصالحين والأولــيا وجميـــع مـــن قراو كتـــــابو

الكل من عليها فاني ما يدوم فالملك إلّا رب الأرباب

يتبدّى في البيت الأخير الحضور المشرق للخطاب القرآني، واستضافة الشعار له بما يناسب رؤيته، إذ تراه مع قوله تعالى " كلّ من عليها فان، ويبقى وجه ربّك ذو الجلال والإكرام"[24].فقد استدعى الشاعر من النص الغائب معاني الفناء ودلالته، فلا مهرب ولا حماية منه، فهو المصير الحتمي للبشرية قاطبة، وفي تقديري فإنّ إدخال الشاعر "ال" التعريف في قوله " الكلّ من عليها فان" يستجيب لإرغامات اللّغة الشعبية التداولية للشّعر الشعبي؛ التي درجت في التداول على ذلك.

ومن أمثلة ذلك قوله في قصيدة " أوياك راه علم شيبي"[25]:

مستعدين رانا برب النّاس من شرّ الوسواس في النّاس العامة

متأنسين رانا من شدّ الباس حق تعود في الصيد النّفس يمّامة

تكشف مفردات البيتين عن اقتباس وإعادة كتابة ألفاظ ومفردات النّص القرآني لقوله تعالى: " قل أعوذ برب النّاس ملك النّاس إله النّاس من شرّ الوسواس الخنّاس، الذي يوسوس في صدور النّاس من الجنّة والنّاس"[26]

والقارئ لسورة النّاس " يلحظ أنّها جاءت تقريعا للشّيطان وأفعاله، ووسوسته، وتحذيرا لبني البشر من أن يقعوا في مكائده، لأنّه قضى حياته مغريا بالإنسان وجالبا للشرّ"[27]، وقد استغل شاعرنا آيات هذه السورة المقتبسة ووظّفها في سياق شعره، توظيفا متوافقا، فالدّلالة الّتي يوحي إليها هنا، تتمثّل في بيان صفات الله عزّ وجلّ، وكيفية الاستعاذة من الشيطان الرّجيم، والاستعانة به سبحانه وتعالى.

ومن النماذج التي استحضرت النّص القرآني استحضارا فنيّا دون الاقتباس النّصي الباهت، قوله في قصيدة " في يوم الموقف الطويل"[28]

يشفع فينا تقول طايفة الكفّار والنّار تزيد في الشعيل

ووجوه المذنبين تذبالوتصفارفي يوم الموقف الطويل

وإذا أمعنا النظر في صدر البيت الثاني، نلحظ أنّ الشاعر أقامه على آلية التناص الإشاري، حيث أشار إلى قوله تعالى: " وجوه يومئذ عليها غبرة ترهقها قترة، أولئك هم الكفرة الفجرة"[29]، فقد امتزج معنى هذه الآيات الكريمة بتراكيب وصيغ جديدة، فالدّلالة التي تحملها هذه الآيات تتفق مع قول الشّاعر، وهي بيان علامة الكفر يوم القيامة، وقد وُفق الشاعر في هذا التناص لأنّه عدلَ عن الاقتباس النصّي؛ وهو ما يتماشى مع الطبيعة الشعرية للنّص، حيث اعتمد شاعرنا على رؤية فكرية وفنيّة في اتّصاله بالنّص المقتبس منه؛ والذي هو نصّ أعلى، اعتمد في توظيفه على أسلوب مزج وتماهٍ دلالي، وهو الأسلوب الّذي يعمد فيه الشاعر إلى صيغ توظيفية تعالق مقصد الدلالة بالقول الشعري مع مرجع النّص الأعلى، وذلك في "انزياحات جديدة، و(صياغتها) صياغة جديدة، تتوافق وتجربته الشعرية، لهذا لم يتكئ على أسلوب القرآن الكريم اتّكاء كاملا، وإنّما غيّر في البناء اللفظي والأسلوبي ذوّب معه النّص القرآني"[30].

ويتابع الشاعر استثماره للنّص القرآني في شعره، حيث يورده على سبيل الاستشهاد، أو لتعزيز المعنى الذي يريد إيصاله إلى المتلقي، ومن أمثلة ذلك، قوله في قصيدة " من يشتمني آش يعمل"[31]:

تعلم ما كان في جوف صدري كيما حـــوا وسيـــد آدم

ومرجعية الشّاعر القرآنية هنا، قوله تعالى: " قل إن تخفوا ما في صدوركم أو تبدوه يعلمه الله، ويعلم ما في السموات وما في الأرض، والله على كلّ شيء قدير"[32]، واضح أنّ الدلالة التي يتضمنها البيت الشعري تتّفق مع النص القرآني في بيان علم الله المطلق، وإحاطته بما في الأنفس من سر وعلن وما تخفي الصدور. كما نلحظ كذلك أنّ الشاعر كتم النّص الغائب، حيث بدّل عبر الامتصاص الدلالي، فبدا النّص القرآني مضمرا، فكان له أن أمسك بالنص المقتبس منه في دائرة الشعرية[33].

هذه بعض نماذج من التناص القرآني التي حفل بها شعر ابن خلوف، والتي تقع في صميم قوة الأداء الدلالي وجماليات البناء النّصي، حيث نهضت بدلالية النص وتداوله، من حيث هي وفّت حاجة شعرية ثقافية قصدها الشاعر، وعمل على إرسائها.

2: التّناص مع الحديث الشريف:

يعد الحديث النبوي الشريف، أحد المشارب التناصية التي غدق منها الشعراء الشعبيون الجزائريون، فشاعرنا سيدي لخضر كان من أشدّ المتأثرين بنصّ الحديث الشريف، كيف لا وقد لقّب بشاعر الدّين والوطن، وديوانه كلّه شاهد على حبّه الخالص للرسول، صلى الله عليه وسلّم، فقد كان ناصرا لشعائر الإسلام، فكان ميله واضح وهو جمع كلمة المسلمين تحت لواء واحد وهو الإسلام، ولم يمدح سوى محمد، صلى الله عليه وسلم، بحيث كان يحبّ سماع المديح النبوي عن طريق الآلات الموسيقية، ومعنى ذلك أنّه كان يحبّذ سماع مدح النّبي عن طريق الموسيقى"[34]، ويأتي الحديث النبوي الشريف في المرتبة الثانية بعد القرآن الكريم، من حيث إشراق العبارة وفصاحة اللفظ وبلاغة القول، ومن أبرز سمات بلاغته الإيجاز، حيث أدرك شعراؤنا المعاصرون أهمية الحديث النبوي فنّيا وفكريا، فراحوا يستحضرونه في نصوصهم وينهلون من معينه، ويعيدون كتابته وفق ما يتماشى مع تجربة كلّ شاعر منهم، وهذا الاستمداد من المدونة الحديثية أفصح عنه شعراؤنا صراحة في نصوصهم[35]، وفي هذا جاءت التجربة الشعرية عند سيدي لخضر حافلة

باشتغالها على نصّ الحديث الشريف، فقد برز ذلك جليا في كثير من قصائده، وإن كان بصورة أقل من القرآن الكريم، ومن نماذج ذلك قصيدة " قم صلّي"[36]، حيث يقول:

قـم صـــلي وقتـــك لا يفـــوت ولابدّ من ســـكراتها يا الجـــاهل
يا غواك الأيام تفـــوت يا الموـــروث عليك فرض الرّسم المنعوت تعود واحل
شحال قبلك من هم قنوت راكب سروت واللّـــباس يوزن الياقوت والحمايل
ما بقى منهم أحـــد يبان يا الغفـــلان شوف الحيّ اللي كان ملآن عاد خالي

معلوم أنّ الصلاة ركن الدّين وعموده الأساس، فهي أولّ عبادة أوجبت وهي أولّ عبادة يسأل عليها العبد يوم القيامة، وقد أمر بها الرسول- صلى الله عليه وسلّم- في نصوص حديث كثيرة، وقد أشار الشاعر إلى هذه الأحاديث، واستحضرها لفظا ودلالة بطريق امتصاص محمولها، متّخذا من أسلوبي النصح والتحذير مطيّة لأداء قصده ومراده. فمن أشهر الأحاديث في هذا، ما رواه ابن مسعود- رضي الله عنه- أنّ رجلا سأل النبيّ صلى الله عليه وسلم أيّ الأعمال أفضل، فقال: " الصلاة لوقتها وبرّ الوالدين، ثمّ الجهاد في سبيل الله"[37]

ومن نماذج استدعاء سيدي لخضر للنّص النبوي، والتناص مع ألفاظه ومعانيه، قصيدة " نبتدا الكلمة"[38]:

لا إله إلا الله حصن الله الحصين من يعمل بها ينجا من العذاب
لا إله إلا الله كنز الموحـــدين لا إله إلا الله مفتاح كلّ باب
لا إله إلا الله للهاوية لجـــام ما حقّه للنكرة فاسخة كبولها

فالنص الحاضر يشتغل على النص الغائب، فقد روي عن أبي قتادة، قال حدّثنا أنس بن مالك أنّ النبيّ صلى الله عليه وسلّم ومعاذ رديفه على الجمل، قال: يا معاذ، قال: لبّيك يا رسول الله وسعديك (ثلاثا). قال: ما من أحد يشهد أنّ لاّ إله إلّا الله وأنّ محمدا رسول الله صدقا من قلبه إلّا حرّمه الله على النّار، قال: يا رسول الله ألا أخبر بها النّاس فيستبشروا ؟ قال: إذ يتكلوا وأخبر بها معاذ عند موته تأثّما[39]. لقد أشار الحديث الشريف إلى رأس الدّين؛ والذي هو التوحيد، وأكّد الشاعر أنّ كلمة " لا إله إلا الله" هي المفتاح الأوّل للرحمة والمغفرة وباب دخول الجنة. ويندرج استخدام شاعرنا للحديث الشريف في سياق ما اتّخذه منهلا لتشكيله الدّلالي، ومصدرا

عميقا لبناء مقولات شعره في استهداف رسالة دلالية تبحث عن أثرها في الفهم والتفاعل مع المخاطبين بالنّص.

خاتمة:

يمكن إجمالا استخلاص أهمّ النتائج المتوصل إليها، عبر اختصار أداء البناء الأسلوبي في شعر سيدي لخضر بن خلوف، في مستواه الصوتي والصرفي والتركيبي والدّلالي، ففي الصوت طبع الشاعر نصوصه في بناء ألفاظها بسمات بارزة جوّدت وقوّت الوحدات الصوتية (الألفاظ)، كما اتّصف التركيب في بناء العبارة بصفات وسمت الجملة والعبارة أسلوبيا، بملامح أسلوبية اقتضاها التداول والتواصل في استخدام اللغة الشعرية الشعبية، وكان المبنى الدلالي متمثّلا في حضور تعالق نصه الشعري وعباراته مع القرآن الكريم والحديث الشريف، وهو ما جعل من مدونته الشعرية ممتدة – عبر هذا التناص– في ثقافة مجتمعه والتداولي. وإجمالا يمكن تحديد ذلك في نقاط معيّنة:

إنّ الانزياح بكلّ أشكاله الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، قد أنضج النصّ الشعري لسيدي لخضر، وكساه ثوبا من الجمالية والجودة في البناء والدلالة.

ففي مستوى الصوت عرفت التجربة الشعرية لسيدي لخضر استخدام انزياحات نوعية لصالح التواصل، بما جعل نصوصه موصولة بمتلقيها، ومتساوقة مع معهود ما هو مستخدم في مجتمع النصّ.

وفي التركيب حقّق الشاعر معيار الجملة الشعبية؛ والتّي هي محقّقة في استخدام شعبي منزاح عن اللغة المرجع (الرسمية)، وبرغم علم الشاعر بذلك إلّا أنّه حقّق المتداول الأسلوبي لغرض الأداء التواصلي لنصّه، محافظا ببراعة واقتدار على جمالية تتقاطع مع المضمرات البلاغية للغة العربية.

وفي مستوى الدّلالة كان لحضور التناص أداء وظيفيا بارعا، من حيث هو ربط النصّ الطارئ بالنّص الأصلي؛ والذّي كان القرآن الكريم والحديث الشريف، وقد برع الشاعر في تضمين وامتصاص نصوص الدين، بما جعل تجربته الشعرية ناضجة في الدلالة والجمالية، وحاضرة في تاريخ ثقافتنا الأدبية والتاريخية على وجه راسخ.

هوامش:

[1]عز الدين بن حليمة، الخصائص اللغوية في الشعر الديني الشعبي الجزائري، مجلة " المقري" للدراسات اللغوية والنظرية والتطبيقية، علمية محكمة، العدد الرابع، المجلد الثاني، جوان 2019، تصدرها جامعة محمد بوضياف، مسيلة، الجزائر، ص: 5.

[2]جمعية آفاق مستغانم، سيدي لخضر بن خلوف؛ حياته وقصائده، ج2، منشورات الألفية الثالثة، ط1، 2010، ص: 140.

[3]محمد حماسة عبد اللطيف، ظواهر نحوية في الشعر الحرّ؛ دراسة نصيّة في شعر صلاح عبد الصبور، دار غريب، القاهرة، 2001، ص: 91.

[4]سيدي لخضر بن خلوف، حياته وقصائده، ص: 140.

[5]ينظر: مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس، دمشق، 1989، ص: 198.

[6]محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة؛ مدخل لدراسة المعنى النحوي، ط1، دار الشروق، القاهرة، 2000، ص: 166.

[7]سيدي لخضر بن خلوف، حياته وقصائده، ج2، ص: 93.

[8]ينظر: ليان العرب، مادة (غير)، جزء5، ص:40.

[9]سيدي لخضر بن خلوف، حياته وقصائده، ج2، ص: 56.

[10]ينظر: لسان العرب، الجزء11، ص: 591.

[11]سيدي لخضر بن خلوف، حياته وقصائده، ج2، ص: 55.

[12]نفسه، ص: 57.

[13]نفسه، ص: 47.

[14]المنجد في اللغة والأعلام، ط31، دار المشرق، بيروت، ص: 316.

[15]فريد عوض حيدر، شعر أبي القاسم الشّابي، دراسة أسلوبية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2002، ص: 30.

[16]سيدي لخضر بن خلوف، حياته وقصائده، ج2، ص: 129.

[17]المنجد في اللغة والأعلام، ص: 577.

[18]سيدي لخضر بن خلوف، حياته وقصائده، ج2، ص: 117.

[19]إبراهيم محمد إسماعيل، معجم الألفاظ والأعلام القرآنية، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1969، ص: 6.

[20]لخضر بن خلوف، حياته وقصائده، ج2، ص: 147.

[21] نفسه، ص: 78.

[22] سروة المؤمنون، الآيات: 12، 13، 14.

[23] لخضر بن خلوف، حياته وقصائده، ج2، ص: 56.

[24] سورة الرحمن، الآيات: 26، 27.

[25] سيدي لخضر بن خلوف، شاعر الدّين والوطن، محمد بن الحاج الغوثيبخوشة، جمع وتحقيق، نشر ابن خلدون، تلمسان، دط، 2001، ص: 173.

[26] سورة النّاس (القرآن الكريم)، الآيات: 1،2، 3، 4،5،6.

[27] الزمخشري أبو القاسم جار الله محمود، الكشّاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، شرحه وضبطه وراجعه: يوسف الحمادي، مكتبة مصر، الفجالة، دت، ج4، ص: 657.

[28] سيدي لخضر بن خلوف، حياته وقصائده، ص: 164.

[29] سورة عبس، الآيات: 40، 41، 42.

[30] إبراهيم مصطفى، محمد الدّهون، التناص في شعر أبي العلاء المعرّي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2011، ص: 137.

[31] سيدي لخضر بن خلوف، حياته وقصائده، ص: 192.

[32] سورة آل عمران، الآية: 29.

[33] ينظر: محمد بن منوفي، ملامح أسلوبية في شعر ابن سهل الأندلسي، دار هومه، الجزائر، دط، 2011، ص: 82

[34] ينظر: محمد الحاج الغوشي بخوشة، ديوان سيدي لخضر بن خلوف؛ شاعر الدّين والوطن، ص: 207.

[35] ينظر: جمال مباركي، التناص وجمالياته في الشعر الجزائري المعاصر، رابطة إبداع الثقافية، الجزائر، دط، 2003، ص: 199.

[36] لخضر بن خلوف، حياته وقصائده، ج2، ص: 155.

[37] أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن مغيرة بن بردزبه، صحيح البخاري، الجزء التاسع، عالم الكتب، بيروت، دط، دت، ص: 278.

[38] محمد الحاج بخوشة، ديوان سيدي لخضر بن خلوف، شاعر الدّين والوطن، ص: 160.

[39] الإمام الحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري في شرح صحيح البخاري، ج1، دار السلام، الرياض، دار الفيحاء، دمشق، ط3، 2000، ص: 298.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 24 - 41 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

إشكالية الفقر والجوع في روايتي جيرمينال لإميل زولا والدار الكبيرة لمحمد ديب

دراسة تحليلية مقارنة

The Problem of Poverty and Hunger in Both Germinal Novel by Emile Zola and The Great House of Mohammed Dib. A Comparative Analytical Study

شبال سميرة*

Chebel Samira

المدرسة العليا للأساتذة– الشيخ مبارك بن محمد ابراهيمي الميلي الجزائري– بوزيعة (الجزائر)

High normal school of Bouzaréah Cheikh Moubarek Ben Mouhamed Ibrahimi Elmili Eldjazairi (Algeria)

samirabel398@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/04/20	تاريخ القبول:2020/08/28	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

لقد بات الخبز والجوع من بين الأسلحة الفتاكة المستعملة من القوى الاستعمارية والأنظمة الديكتاتورية ضد الشعوب المستضعفة لفرض نفوذها عليها.

طرحت روايتا جيرمينال لإميل زولا والدار الكبيرة ل محمد ديب إشكالية الفقر والجوع التي باتت الهم الأساسي لأبطال هاتين الروايتين الذين كانوا يعانون الأمرين لتوفير الخبز لعائلاتهم، هذا الخبز الذي أصبح عملة نادرة في عصريهما. ومن هنا تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى التقارب والتشابه بين العملين ولاسيما في تطرقهما إلى أسباب الجوع ونتائجه وكيفية مكافحته.

الكلمات المفتاحية : خبز، جوع، أسلحة، فقر..

Abstract :

Bread and hunger have become among the deadly weapons used by the colonial powers and dictatorial regimes against oppressed peoples to impose their hegemony on them.

The Germinal novel by Emile Zola and The Great House of Mohammed Dib presented the problem of poverty and hunger, which has become the main concern of the heroes of these two novels who were suffering immensely to provide bread for their families, this bread which has become rare in their

* شبال سميرة samirabel398@gmail.com

times. Hence, this study aims to reveal the extent of convergence and similarity between the two works, especially in their discussion to the causes and consequences of hunger and how to confront it
Keywords: Bread, Hunger, Weapons, Poverty

مدخل:

"لو كان الفقر رجلا لقتلته "هي مقولة تنسب لعلي بن أبي طالب كرم الله وجهه توضح موقفه القوي ضد الفقر الذي يعد من أصعب الآفات التي يمكنها أنْ تحل بالإنسان وتنغص عليه حياته وتسرق منه سلامه وراحته وكلما حل الفقر حل معه الجوع الذي بات من أقوى الأسلحة المصوبة ضد الشعوب المستضعفة لأجل الضغط عليها وسلبها حريتها والدوس على كرامتها حتى تصبح أدواتا طيّعة بين يديها وفي هذا السياق قال أحد فلاسفة القرن الثامن عشر بفرنسا : "كان الأرقاء بالأمس يقيدون بالسلاسل ويجلدون بالسياط أما أرقاء اليوم فالجوع قيدهم وسوطهم".[1] ولا تزال ظاهرة الجوع منتشرة في مختلف أنحاء المعمورة إلى حد الساعة رغم التطورات العلمية التي حققها الإنسان في مجال الزراعة والصناعة الغذائية، فما هي أسباب الفقر والجوع؟ **أولا–أسباب الفقر والجوع في العالم** :

و من أهم العوامل المساهمة في انتشار الفقر والجوع في العالم نذكر:

1–العوامل الطبيعية : كالجفاف والفيضانات والحرائق والجراد ...

2–العوامل الاقتصادية : كعدم التوازن بين الدول المتقدمة ودول العالم الثالث فيما يخص المواد الغذائية إضافة إلى تبذيرها وإتلافها بشكل فادح جدا.

3–الحروب : وتتمثل في الانصراف الكلي نحو الاهتمام بالأسلحة وشؤون الحرب على حساب الزراعة والصناعة.

4–العوامل السياسية : لقد ورد في إحدى الصحف الألمانية أنَّ "الجوع ظاهرة سياسية بشكل أساسي ففي الغالب ينتشر الجوع عندما يصبح تفكير الحكام منصبا على مصالحهم الخاصة(...) و أنَّ ربع سكان القارة الإفريقية يرزحون تحت وطأة الجوع وسوء التغذية". [2]

وبهذا يصبح "الغذاء في عالمنا سلاحاً سياسيا مستخدما ببراعة وبلا ضمير في تذويب مقاومة الشعوب الفقيرة ".[3]

ثانيا –ظاهرة الفقر والجوع في الأدب :

لقد عني الأدباء منذ العصور القديمة بظاهرة الجوع والعوز فلم تجف أقلامهم إلى الآن في تصوير هذه الظاهرة الخطيرة والحساسة معا ومن أبرز الأدباء الذين طرقوا هذا الموضوع وتركوا لنا أقوالا خالدة فيه الأديب اليوناني هوميروس في قوله "إنَّ لا شيء أغلب منه [الجوع] ولا أقهر"[4] والأديب الفرنسي "فيكتور هوغو" في قوله: "يفتح الجوع في صدر الشعب ثغرة يملأه حقدا وبغضا".[5]

وقد كان محمد ديب أحد رواد الرواية الجزائرية في الخمسينيات من القرن الماضي ممن خصصوا حيزا معتبرا في رواياته الأولى ولاسيما ثلاثية الجزائر التي تضم رواية الدار الكبيرة حيث عمل على فضح سياسة المحتل الجائرة على الشعب الجزائري الذي سلبت منه أراضيه وممتلكاته وجردته من كل حقوقه ومارست عليه مختلف أنواع الضغوط خاصة منها التفقير والتجويع حتى ترغمه على الاستسلام لها والخضوع الكلي لسلطتها، وقد اقترب محمد ديب في طرحه لهذه التيمة وفي كيفية معالجته لها من الروائي الفرنسي إميل زولا الذي أبدع فيها وبالذات في رواية جيرمينال مع الإشارة إلى أن تعليم محمد ديب كان كله بالفرنسية وكذا كانت جل مطالعاته وقراءاته خاصة في مجال الرواية.

ومن هنا تتبادر إلى أذهاننا مجموعة من التساؤلات تتمثل في :

ما هي مواطن الاشتراك بين محمد ديب وإميل زولا ؟ ثم ما مدى التقارب الموجود بينهما؟ وكيف تأثر محمد ديب بزولا وهل كان تأثره إيجابيا بحيث أفاد من خلاله الرواية الجزائرية التي كانت في بداياتها حينذاك ؟ ثم إلى أي حد كانت شخصية محمد ديب بارزة في روايته هذه كأديب جزائري يحمل بين جوانحه ثقافة شعبه وهمومه ؟

و للإجابة على هذه الأسئلة يستوجب علينا الخوض في مختلف تفاصيل النصين الروائيين...

ثالثا– الجوع والفقر في روايتي جيرمينال والدار الكبيرة :

لقد تواجد كل من إميل زولا ومحمد ديب في حقبتين زمنيتين مضطربتين على مختلف الأصعدة وقد كانت نتائجها وخيمة على الفئات الشعبية البسيطة ومن هنا قام كل من هذين الأديبين بتسليط الضوء على الواقع المأساوي والمعاناة اليومية القاسية للطبقات الشعبية والعمالية البسيطة مع الفقر والجوع والمرض ولقد جسدا ذلك عبر مجموعة من العائلات في القرن التاسع عشر أي

أثناء الثورة الصناعية والأزمة السياسية والاقتصادية بفرنسا وأثناء الاحتلال الفرنسي للجزائر وبالذات في فترة ما بين الحربين العالميتين .

لقد جمع زولا ومحمد ديب هذه العائلات في حيز مكاني واحد، يتمثل في حي مونتسو (Montsou)في رواية جيرمينال (Germinal) حيث تقطن عائلات عمال المناجم وهو مكان شبه قاحل لا يوجد به سوى الرياح القوية والباردة [6] و"منجم للفحم مع بعض المشاغل والورشات الصغيرة وقد كانت البيوت في مونتسو جد متواضعة وتبدو ككتلة ثقيلة وكومة مهروسة من البنايات حيث يظهر ظل مدخنة مصنع وكانت بعض الومضات من النور تنبعث من نوافذها القذرة" [7].

وفي المقابل كانت الدار الكبيرة المسماة بدار السبيطار – لأنها حسب جان ديجو(Jean Dejeux) كانت قد حولت إلى مستشفى أثناء الحرب العالمية الأول [8]– تضم كل العائلات في رواية محمد ديب.

تتكون دار السبيطار من طابقين سفلي وعلوي وكان سكانها يسكنون فوق بعضهم البعض في سكنات ضيقة جدا.[9]

لقد كانت تلك العائلات البائسة في كلتا الروايتين تعيش في أحياء فقيرة وقذرة تنعدم فيها أدنى شروط الراحة، لقد كانت تجتمع وتستقر في مثل هذه الأماكن لأنها الأكثر تناسبا وإمكاناتها المادية ولأنها تجمع بين مصائرها المشتركة ومعاناتها القاسية وحتى طموحاتها وأحلامها المستحيلة أحيانا.

ومن هنا نستنتج أنّ محمد ديب حذا حذو إميل زولا في تجسيده للفقر والجوع من خلال مجموعة من العائلات في فترات زمنية جد حساسة وحرجة بالنسبة لكلا المجتمعين وقد اختارا أيضا فضاءات جد معبرة تعكس هموم هذه العائلات ومعاناتها .

1 –الجوع معاناة يومية:

لقد كان الجوع هو البطل والشخصية الرئيسية في هذين العملين إذ افتتح كل من إميل زولا ومحمد ديب روايته بتقديم صورة مفصلة ودقيقه عن المعاناة القاسية واليومية لشخصياته مع الجوع وآلامه وصراعها المستمر من أجل التغلب عليه والتحرر من قيوده.

لقد بات الخبز عملة نادرة وثمينة لدى سكان مونتسو عند زولا وسكان دار السبيطار عند ديب.

فبعدما كان حال أهل "مونتسو" حسنا في السنوات الماضية انتكست أوضاعهم جراء الأزمة الاقتصادية التي أصابت البلد في تلك الأوقات الراهنة، ويتجلى ذلك في الحوار الذي دار بين العجوز "ما هو" (Maheu) وهو من بين العمال الأوائل في منجم الفورو وبين الشاب "إيتيين" (Etienne) القادم إلى مونتسو بحثا عن العمل، ويخبره العجوز ما هو بالحال المزرية التي كانت تعيشها المنطقة آنذاك حتى أصبح أهلها يشتكون من قلة الأكل ويطمحون إلى إيجاد من الخبز ما يشبعهم وقد كان الكل يردد عبارة :"لو كان بالإمكان فقط الحصول على الخبز" [10] مما جعل إيتيين يصاب بخيبة أمل كبيرة قضت على طموحاته في إيجاد عمل في مونتسو ومن هنا قال :"كان ينبغي عليّ أن أموت جوعا".[11] و رد عليه العجوز قائلا : " مادام لدينا خبز نأكله يمكننا إذن أن نبقى على قيد الحياة".[12]

و حتى إنْ وجد الخبز فغالبا ما يكون قليلا جدا ولا يكاد يشبع جوعهم لذلك قال إيتيين : "لو كنا على الأقل نأكل الخبز بالقدر الكافي! أجل لو كنا نأكل الخبز يوميا لكان ذلك رائعا".[13]

و من ثم بدأ يتساءل في حيرة عن مصيره في تلك المنطقة الفقيرة قائلا: "أين سأذهب وكيف سيكون مصيري في هذا البلد الجائع جراء البطالة[ ] ولكن سرعان ما انتابه نوع من الخوف والقلق من منجم "الفورو" في وسط ذلك السهل العاري الغارق في ليل حالك[...] لم يكن هناك أي فجر ليبزغ في تلك السماء الكئيبة، لم يكن فيها سوى الأفران العالية، أفران الفحم التي تدمي الظلمات دون أن تنور في المجهول"[14]. هكذا كان "إيتيين" يعبر عن مخاوفه وعن مستقبله المبهم في منطقة مونتسو المخيفة .

وفي المقابل استهل محمد ديب روايته بمشهد يصور فيه مجموعة من الأطفال في فناء مدرسة ابتدائية أثناء فترة الاستراحة وهم يركضون ويتسابقون فيمن يصل أولا إلى حيث الزميل الذي أخرج قطعة خبز علهم يفوزون بحصة منها بل هناك أيضا من كان يحاول اختطافها منه والاحتفاظ بها له وحده وقد كان الطفل عمر أحد الشخصيات الأساسية في الرواية لا يفتأ يتنقل بين جماعات الأطفال عله يلمح خبزا عند هذا أو ذاك ليقوم باختطافه من صاحبه [15] أو يهدد آخر بعدم الدفاع عنه إنْ رفض أو تقاعس عن تسليمه خبزه. [16]

ومن هنا يضح لنا مدى احتياج هؤلاء إلى الخبز الذي أصبح حلما صعب المنال.

وقد كان الجوع يلازم معظم شخصيات الدار الكبيرة أو بالأحرى كان ملتصقا بهم ولا يكاد يبرحهم إلا نادرا، ولهذا كان "عمر" مهووسا بالتفكير في الأكل ولاسيما في الخبز طول الوقت حتى وهو في القسم كان منشغلا بالتفكير في ذوق الرغيف اللّذيذ الذي التهمه قبيل لحظات ولم يبرح فمه بعد[17] ولم يوقظه من حلمه الجميل ذاك سوى حديث معلمه عن الوطن الأم الذي فتح عيونه على أمر جديد قد يكون أهم أو لا يكاد يقل أهمية عن الخبز والجوع[18] ومن هنا قرر الاحتفاظ ببقايا رغيفه لصاحب ستره الكاكي الذي كان يجهل اسمه وكل ما يتعلق به ولعل أهم ما كان يعرفه عنه هو فقره وجوعه خاصة .

وهكذا كان الجوع يصيِّر الإنسان إلى مجرد جهاز هضمي ويسلبه كل قدرة على التفكير اللّهم إلا في كيفية البقاء على قيد الحياة ويستعبده حتى ينسيه قضيته الأساسية.[19]

زيادة على ذلك، بلغ محمد ديب في تصويره الجوع إلى درجة تجسيده في صورة إنسان بات "عمر" يحاوره كأحد أفراد عائلته ثم سرعان ما بلغت علاقتهما درجة أكبر[20] وأضحى يلقبه "بالأم" الحبيبة التي خصص لها أرق الكلمات.[21]

ومن هنا يتجلى لنا عمق محمد ديب ودقته في تصويره ملازمة الجوع للطفل "عمر "حتى نشأت بينهما ألفة وحميمية لا يمكنها أن توجد إلا بين طفل وأمه وهي من أقوى العلاقات في حياة أي إنسان ولا نعثر على هذا المستوى الجمالي الراقي في رواية إميل زولا.

2 – تحايل ربات البيوت على الجوع:

لقد كانت مسؤولية المرأة ربة البيت عظيمة في مواجهة هذا الإشكال عند كلا الأديبين فهي من ألقيت على عاتقها مهمة تدبير أمور أسرتها من تحضير وجبات مقبولة بالقليل من المواد الغذائية المتوفرة لديها، لقد كانت مبدعة وبارعة وأيضا متنازلة عن حصتها من الطعام للآخرين من أفراد أسرتها فهذه "السيدة ما هو" تحضر العشاء بحفنة من الشعيرية التي كانت مخزنة لديها منذ ثلاثة أيام، لقد وضعتها في الماء دون زبدة أو أي تابل آخر[22]، وبعدما أطعمت أطفالها بقيت هي دون أكل مدعية أنها غير جائعة، كما قامت ابنتها الكبرى "كاترين" (Catherine)بإعداد القهوة بالبنّ المستعمل سابقا لتشرب منها فنجانين لتسكن جوعها مع الملاحظة أنَّ ذلك المشروب لم يكن يشبه القهوة في شيء بل كان لونه أقرب إلى الماء المصدأ [23] وكانت عيني على غرار السيدة "ماهو" قد أعدت الغذاء بحفنة من الأرز المخبأ لديها بإحكام

–وقد أجبرت على إخراجه عندما زارتها قريبتها "منصورية" – مع بقايا بعض الخضر التي أحضرها ابن عمها منذ ثلاثة أيام, [24] وذات يوم آخر وجدت نفسها مضطرة لتحضير طبق من العجائن (الرشتة) بالمرق مع القليل من الخضر والكثير من الفلفل الحار حتى تجعل أطفالها يشربون كثيرا وتنتفخ بطونهم ويشعرون بالشبع، هذا الذي لم يمنع "عمر" من المطالبة بالخبز المزمع أن يصطحب هذا الطبق[25] ولكن الخبز كان غائبا في معظم الأوقات.

لقد كان الجوع ملازما لأبناء عيني إذ لم يكن لديهم إلا ما يخدع هذا الشعور القوي والملح وذات يوم عندما اشتد عليهم الجوع لم تجد عيني ما تسكتهم به سوى نصف خيارة مع شيء من الملح وبعض القطع الصغيرة من الخبز اليابس،[26] وقد التهم الأطفال الجوعى هذه الوجبة في لحظات وأبى عمر التخلص من القشور بل كان يستمتع بأكلها ويشبه هذا المشهد ما ورد في رواية جيرمينال عندما كان أبناء "آل ما هو" الصغار يتشاجرون عمن سيأكل قشور الخضر التي كانت والدتهم مزمعة على التخلص منها[27]

ومما سبق يتجلى لنا التقارب الكبير بين الأديبين خاصة في محاولة الأمهات التحايل على أبنائهن لأجل تسكين جوعهم ولكن هيهات لأنَّ الجوع كان أقوى من أي حيلة .

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد بالنسبة لعيني وأبنائها بل غالبا ما كانت – عندما تنفذ المؤنة لديها– تقوم بوضع قدر من الماء على النار حتى توهم أبناءها بأنّها بصدد تحضير العشاء وأنه سيكون جاهزا عن قريب وهكذا حتى يستولي عليهم النعاس وينامون ببطون خاوية وتتفادى بذلك سماع أنينهم وشكواهم من شدة الجوع[28] وهذه قمة المأساة والبؤس.

هذا ولم يكن حال سكان دار السبيطار بأحسن من حال "عيني " وأبنائها، فهذه "زليخة" جارة عيني تسرد مأساتها وتشكو معاناتها وآلامها مع الجوع فكم من مرة كانت تحذو حذو عيني في مخادعة أطفالها الجوعى بوضعها قدر من الماء على النار وكم كانت كلما اشتد الجوع على صغارها تلقي بحفنة من الفاصولياء أرضا فيهرعون للبحث عنها وإلقائها في أفواههم فور إيجادهم لها [29] ولم تتحسن حالها عندما كبروا بسبب البطالة التي طالت جل أبنائها فلم ينج منها إلا واحد. [30]

و كانت رواية جيرمينال أيضا تزخر بمشاهد الجوع القاسية والصعبة ولاسيما أثناء الإضراب وعندما نفذت كل مخزونات العائلات من المؤن، وعليه كانت السيدة "ما هو" وتحت تأثير

هذه الظروف تقوم بتحضير بعض الوجبات عن طريق بعض النباتات الموجودة لديها في البستان وتارة أخرى كانت تقع في حالات يأس وإحباط قصوى إلى درجة طلبها الموت لها ولبعض أفراد عائلتها، وذلك لعدم قدرتها على تحمل رؤية أطفالها جوعى وهي عاجزة على توفير لقمة تسكن آلام معداتهم الصغيرة، ولعل ما زاد الطين بلة حرمانهم أيضا من التدفئة لأنهم لم يعودوا قادرين على الحصول على بقايا الفحم التي كانوا يأتون بها من المنجم بإذن من صاحب العمل، وقد كانت تلك الأوضاع المزرية سببا في وفاة ابنتها "آلزير" (Alzire)المعاقة والتي لم يستطع جسدها الضعيف الصمود أكثر أمام الجوع والبرد معا. [31]

3 –تضامن الفقراء للتغلب على الجوع :

كانت الشخصيات الفقيرة في هذين العملين لا تمانع في إشراك زملائها وجيرانها في أكلها لأنَّ الذي عرف معنى الجوع وعاشه يشعر بألم الآخرين، لقد كانت" كاترين ماهو" تقاسم العامل الجديد في المنجم "إيتيين" غذاءها المتواضع حينما تذكرت أنه لا يملك شيئا وقد تكون حاله أكثر بؤسا من حالها وعليه أصرت بشدة أن يأخذ جزءا من خبزها، ورغم رفضه في البداية مدعيا أنه غير جائع إلا أن "كاترين" لاحظت وشعرت بصوته المرتعش والناقل لآلام معدته المتمزقة من الجوع.[32]

وفي المقابل كان "عمر" في الدار الكبيرة قد لاحظ وجود طفل في ساحة المدرسة وهو ضعيف البنية خجول منعزل وفقير لقد كان يجهل حتى اسمه إذ كان يلقبه بصاحب سترة الكاكي التي كان يرتديها يوميا حتى التصقت به وباتت جزءًا من ذاته وهويته لقد كان يعطف عليه لأنه لم يكن يدخل في شجار مع الأطفال الآخرين في سبيل الحصول على قطعة خبز صغيرة بل كان يفضل المعاناة في صمت، كان "عمر" في العديد من المرات يفضل ترك خبزه الذي تحصل عليه بمشقة لهذا الطفل البائس لقد كان يتظاهر بالجري في فناء المدرسة ثم يتعمد اسقاط قطعة الخبز من جيبه أمام صاحب سترة الكاكي ثم يبتعد قليلا عن المكان ليراقب كيفية استيلائه عليها والقيام بالتهامها، وقد كان هذا المشهد يولد لدى عمر نوعا من الراحة والفرح والشفقة حتى كانت عيناه تغرورقان بالدموع وحينها كان يتساءل بكل غرابة عما كان يحدث له لأنه عهد نفسه أكثر قوة بل وقسوة أحيانا[33] ومع مرور الوقت تولدت نوع من الصداقة بين "عمر" وصاحب سترة الكاكي مما جعله يقاسمه حتى الحلوى من حين الى آخر.[34]

و لاكتمال هذه الصورة عن الجوع ومعاناة الطبقات الفقيرة، لم يهمل إميل زولا ومحمد ديب تصوير نظرة البورجوازيين إلى الفقراء والجوعى.

4- ازدراء البورجوازيين للفقراء:

لقد قام إميل زولا بتقديم عائلة "غريغوار" (Gregoire) الغنية بوصف منزلها الفخم الدال على ظروف معيشتها الراقية جدا سواء كان ذلك في الأثاث أو في المأكل أو الملبس[35] ليكشف عن التباين الشاسع بين الطبقتين البورجوازية والفقيرة .

و قد كانت هذه العائلة تساعد السيدة "ماهو" من حين لآخر بإعطائها بعض الملابس المستعملة لها ولأبنائها، مما جعل السيدة ماهو تلجأ إليهم لطلب المساعدة كلما كانت في ضيق وفي إحدى زياراتها لهذه العائلة حضرت برفقة ابنيها الصغيرين واستقبلت على أنها زوجة أحد عمال المنجم ولم يكن هؤلاء ينادونها باسمها لأنها بالنسبة إليهم هي وأبناؤها وطبقتها مجرد نكرات وقبل إدخالهم كانت السيدة "غريغوار" تسأل ابنتها وهي مترددة في السماح لهم بالدخول إن لم يكونوا متسخين، وتجيبها ابنتها : ليس كثيرا وسيتركون قبقابهم خارجا.[36] وقد كانت السيدة "ماهو" وابناها يبدون لهم قبحى، تغطيهم غشاوة حزينة جراء حالتهم المزرية [37] كما كان السيد والسيدة "غريغوار" محرجان جدا وغير مرتاحين لتواجد هؤلاء برفقتهما . [38]

هكذا كان البورجوازيون ينزعجون من مجرد رؤية الفقراء والبؤساء أمامهم لأن منظرهم يقلقهم وينغص عليهم راحتهم وسعادتهم.

و كذا كان محمد ديب يقدم لنا صورة لنوعية من الأغنياء تتمثل أولا في "إدريس بلخوجة " وهو طفل يدرس في الطور الابتدائي وفي نفس مدرسة "عمر" الذي كان يصفه بالأبله والمتكبر لقد كان في كل استراحة يخرج الخبز والحلويات والمرطبات وغيرها مما لم يكن معظم زملائه يعرفون حتى ذوقه، لقد كان إدريس يأكل بمفرده فلم يكن يأبه لكل هؤلاء الأطفال المحيطين به ولم يكن يهتم لحالهم ولا لجوعهم خاصة، كما كان يفتخر أمامهم بذكر الأطباق الشهية والفاخرة التي تناولها عند الغذاء أو العشاء وكان هؤلاء لا يفتؤون يرددون أسماء تلك المأكولات من شدة تعجبهم وانبهارهم به لأنهم في المقابل لم يكونوا يجدون حتى القدر الكافي من الزاد الذي يمكنه إشباع جوعهم.[39]

وهكذا كان"إدريس بلخوجة" يتلذذ بإهانة زملائه الفقراء وينظر إليهم من عل ويستغلهم بجعلهم يقتربون منه ويعرضون عليه خدماتهم حتى يرضى عليهم وربما يجود عليهم بالنزر القليل مما لديه.

كما كانت قريبة عيني "لالة حسناء" تجيب "عمر" الذي أبدى نيته في مواصلة الدراسة حتى يخرج عائلته من تلك الحال المزرية قائلة: "يجب أن تعمل كالحيوان إن أردت أن تحيا وهل الذين لم يدرسوا ماتوا من الجوع؟ الدراسة ليست لك يا دودة الأرض، ومن تظن نفسك لتطمح إلى الدراسة؟ أنت مجرد قملة تريد أن ترتفع عن مستواها، أصمت يا بذرة السكير، أنت مجرد تراب زبالة تلتصق بأحذية الناس المحترمة [...] عليك أن تكون رجلا وإلا ستسحق [...] لا تطمح إلى السعادة من تكون أنت حتى تطمح إلى السعادة؟ [40]

و بهذا تكون "لالة حسناء " قد سدت كل منافذ الأمل والطموح في وجه "عمر" وكأن الفقر والجوع قدر محتوم عليه وعلى أمثاله.

5-أسباب الجوع:

لقد تعددت الأسباب المؤدية إلى الفقر والجوع في المجتمعين الفرنسي والجزائري سواء على المستوى السياسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي ويمكننا تتبعها فيما يلي :

أ- الأسباب السياسية والاقتصادية:

لقد كانت أحوال فرنسا في القرن التاسع عشر مضطربة وغير مستقرة ولاسيما في عهد نابليون بونابرت الذي أعلن الحرب على دول وأمم كثيرة وقد كانت انعكاساتها وخيمة على الاقتصاد الفرنسي الذي تعرض لأزمة خانقة آنذاك، ويشير زولا إلى ذلك الوضع من خلال ما قاله العجوز "ماهو" عن الحال التي آلت إليها سكان مونتسو بعدما عاشوا في ازدهار ورخاء لقد التهمت الحروب ميزانية الدولة مما أدى إلى غلق العديد من المصانع وفصل العديد من العمال عن عملهم[41]، كما تسبب في ارتفاع نسبة البطالة وتدهور المستوى المعيشي للطبقات العمالية البسيطة التي كانت عاجزة على توفير قوت يومها.

و في المقابل كانت الجزائر في فترة ما بين الحربين العالميتين تعيش تحت وطأة الاستعمار الفرنسي الذي هضم حقوق الجزائريين وسلبهم ممتلكاتهم، ولهذا كان العمل قليلا جدا كما ورد في رواية محمد ديب وكانت الأغلبية تعيش في أوضاع مزرية، فهذه الجارة "زليخة" تشكو لعيني معاناة أبنائها من البطالة، فعلى ثلاثة رجال لا يعمل منهم سوى واحد وهو العائل الوحيد لتسعة

أشخاص[42] كما كان عمال النسيج ومعامل صنع الأحذية يتوقفون تقريبا عن العمل مع حلول فصل الصيف نظرا لقلة الطلب على بضاعتهم لقد كان الكل يبحث عن العمل وكان الكل جائعا، وكان من بينهم ممن يحسنون الغناء أو العزف على آلة موسيقية يلجؤون إلى إحياء بعض الأعراس العائلية حتى يتحصلوا على القليل من المال ليتمكنوا من إطعام أبنائهم. [43]

إضافة إلى ذلك، كان أرباب العمل يستغلون هذه الظروف الصعبة لتشغيل العمال لساعات طويلة مقابل أجور زهيدة جدا، ويتجلى ذلك في عمال منجم "الفورو" الذين كانوا يتقاضون أجورا ضعيفة جدا لا تسمح لهم إلا بأكل الخبز اليابس وإنجاب الأطفال وإن كانت لديهم احتياجات أخرى فليس عليهم إلا أن يموتوا كما ورد في رواية جيرمينال. [44]

ولا تتوقف الأمور عند هذا الحد بل غالبا ما كانت تلك الأجور تتعرض للاقتطاع وذلك لأبسط الأسباب، وهذا ما تعرض إليه السيد "ماهو" حين خصم صاحب العمل ستة أيام من راتبه الأسبوعي الذي لم يبق منه إلا بضعة فرنكات[45] وقد كانت هذه الظروف القاسية دافعا أساسيا لإرسالهم لأبنائهم إلى المنجم حتى يسهموا في المصاريف العائلية رغم صغر سنهم. [46]

و في المقابل كانت "عيني" قد شغلت العديد من الوظائف ومارست الكثير من الأعمال ولكن دون جدوى فهي لم تنجح في التغلب على الجوع أو الفقر ولو بنسبة ضئيلة، وأخيرا عملت عند أحد الكولون وهو إسباني وصاحب مشغل للنعال (Les espadrilles) يدعى "غونزليس" (Gonzales)، لقد كانت "عيني" تخيط هذه النعال، وكانت تعمل بمشقة ليل نهار لترفع من نسبة دخلها ،لأنها كانت تتقاضى مبلغا معينا مقابل كل زوج من النعال فكلما ارتفع عدد النعال المخيطة لديها كلما ارتفع أجرها وكانت عند وصول يوم تسليمها للبضاعة تصطحب ابنها عمر معها كي يساعدها في حساب المبلغ الذي ستتقاضاه من "غونزاليس" وتتأكد أنه لم يسرقها، وعند وصولها إلى البيت كانت عيني دائما تعيد الحساب وتقوم بتقسيم ذلك المال على متطلبات البيت من دقيق للخبز وبعض المستلزمات الأخرى لأن المال قليل جدا ولا يغطي كل مصاريف البيت والأسرة [47] مما دفع بعيني إلى إرسال ابنتيها فيما بعد للعمل في مصنع النسيج لتساعداها على تحمل أعباء المعيشة.[48]

ب– الأسباب الاجتماعية :

إضافة إلى البطالة والأجور الضعيفة، تبرز آفة شرب الخمر التي تفقد صاحبها كل ماله وتوقعه في الفقر والجوع، مثل عمال المناجم حسب السيد "غريغوار" الذين ينفقون كل أموالهم في شرب الخمر[49] لقد كانت الحانات تعج بهم عند نهاية كل أسبوع وفي المقابل أنفق زوج "عيني" في الدار الكبيرة كل ماله في الخمر الذي كان سببا في وفاته، ولم يترك لأسرته أي شيء رغم أنه كان تاجرا ناجحا في عمله [50] كما كان السيد "محمد شراك" وهو من أفضل العمال في مصنع النسيج ومن أحسن الرياضيين سمعة في تلك المنطقة مدمنا على الخمر الذي حوَّله إلى شخص عديم القيمة والكرامة وقد كان الأطفال يسخرون منه ويجرون وراءه مرددين عبارة "ديدو بوراشو".[51]

و بهذا كان الإدمان على شرب الخمر من أهم العوامل المتسببة في ضياع الإنسان لماله وسمعته ومستقبل أبنائه .

ومن هنا يتجلى لنا التقارب الشديد بين المؤلفين في استخلاصهما لأهم الأسباب والعوامل المؤدية إلى الفقر والجوع في كلا عمليهما .

6 –نتائج الجوع:الجوع شعور غريزي رهيب قد يجعل الإنسان كالحيوان المفترس خاصة إن طالت مدته ومن أهم الآثار التي يمكنه أن يتركها على الإنسان :

أ– الآثار النفسية للجوع :

لقد كانت السيدة "ماهو" منشغلة بصورة دائمة بالتفكير في كيفية التصرف في المال القليل جدا المتوفر لديها حتى يكفيها لشراء متطلبات أسرتها، فقد كانت تتمنى لو كان لديها موارد أخرى تسهم في تزويد دخلها ولهذا كانت تغضب كلما عجز أي من أفراد عائلتها عن العمل سواء بسبب مرض أو إعاقة أو حادث، فها هي تثور ثورتها عندما أصيب ابنها الأصغر، العامل في المنجم في رجليه فهي لم تتألم لرؤيته ولم تشفق عليه بتاتا بل كانت ترى أنه أضيف إلى قائمة الأفراد العاجزين عن العمل في أسرتها كالعجوز "ما هو" و"آلزير" المعاقة فكانت ترى فيهم أفواها لا تفتأ تطلب الأكل دون أن تعمل.[52]

وكذا كانت عيني امرأة قاسية وباردة لقد سلب منها الفقر كل شيء جميل فيها من حب وعطف وحنان حتى لأقرب الناس إليها : أبناؤها وأمها، لقد كانت تكلم أطفالها بقسوة وتعاملهم كخدم أو عبيد لديها كما لا تجد أي مانع من ضربهم أحيانا حتى تنفس عن غيظها وحقدها على الحياة القاسية المفروضة عليها إضافة إلى ذلك لم تكن "عيني" ناقمة على أطفالها فحسب بل كانت

تنتقد وتشتم كذلك زوجها المتوفى وتحسده على موته لأنه ارتاح من عناء الحياة بينما لا تزال هي تتخبط في براثنها [53] كما لم تسلم والدتها المقعدة من صراخها وسوء معاملتها لأنها كانت تراها عبئا ثقيلا على كاهلها ولم تعد قادرة على تحمله ولهذا وضعتها في مكان بعيد عن أعينها لكي لا تشعر بوخزة الضمير .[54]

و في المقابل كان الشبع يحدث في النفسيات والأمزجة مفعولا إيجابيا إذ كانت تلك الشخصيات ذاتها لا تفتأ تشعر بالهدوء والسكينة والرزانة فهذه "السيدة ماهو" ترتشف قهوتها في صمت وهدوء بعدما تدبرت أمورها وتحصلت على شيء من المال مكنها من اقتناء كل مستلزمات البيت من مؤن ,كما كانت الطفلة "آلزير" مبتهجة لرؤيتها للبضاعة التي أحضرتها والدتها وشعرت بالقوة تسري في جسدها العليل وأبدت استعدادها لإعداد الطعام لكل العائلة بنفسها.[55]

هذا وقد كان هناك احتفال كبير في بيت عيني بفضل القفة الممتلئة التي أحضرها قريبها "مصطفى"، لقد كان الكل في حالة من الذهول ولم يستفيقوا منها إلا بعد مروربضعة أيام وإثر ذلك تغير سلوك عيني تماما في الأيام الموالية سواء نحو أبنائها أو نحو أمها التي أصبحت تجالسها أكثر وتبادلها أطراف الحديث وتستذكران معا الأيام السعيدة التي مضت، وحتى الجدة هدأت وتوقفت عن البكاء والشكوى [56].

ب–الآثار الفيزيولوجية للجوع:

يعتبر الجوع من بين العوامل المتسببة في العديد من الأسقام والعلل الجسدية التي قد تكون لها نتائج وخيمة على المدى البعيد. لقد كان "آل ما هو"يتميزون بلونهم الشاحب الدال على معاناتهم من فقر الدم[57] كما كانت" السيدة ما هو " تعاني من التعب المزمن لأنها غالبا ما كانت تتنازل عن حصتها في الأكل لأطفالها وهي أم مرضعة وفي حاجة ماسة للتغذية الجيدة[58] وكذا كان بعض الأطفال يعانون من الهزال الشديد كما هو حال الطفلة "ليديا" ذات العشر سنوات والعاملة في المنجم[59]و في المقابل كان الطفل الذي لقبه "عمر" بصاحب سترة الكاكي ضعيف البنية وهزيل وشاحب الوجه مما دفع "عمر" إلى التنازل له عن خبزه رغم حاجته الماسة له.[60]

7–مكافحة الجوع :

لقد كانت كل الشخصيات القادرة على العمل، عند كلا الأديبين تشتغل وتكد حتى تسهم في التغلب على العوز والجوع، وكانت تستخدم كل الوسائل الممكنة للخروج من محنتها وكانت كلها صالحة ومبررة .

أ –الوسائل المادية :

لقد كانت" السيدة ماهو" وجل أهل "مونتسو" يلجؤون إلى الاستدانة من البقال لأنه كان يسمح لهم بأخذ البضاعة على سبيل القرض [61] كما وجد "آل ماهو" أنفسهم مجبرين على بيع القليل من أثاثهم عندما كان يشتد عليهم الجوع [62] وكان أطفال "مونتسو "و على رأسهم "جانلان ماهو" (Jeanlin Maheu) يقومون بالسرقة من أجل الحصول على القليل من المال او الزاد.[63]

أما في الدار الكبيرة لقد كانت "عيني" تفكر بالقيام ببعض الأعمال غير القانونية لأن الربح فيها مضمون، كأن تذهب إلى "وجدة" على الحدود الجزائرية المغربية لشراء بعض الأقمشة الفاخرة وإعادة بيعها بالفائدة،[64] لقد كانت مصرة على ذلك رغم المخاطر الكثيرة المتربصة بها.

كما كان "عمر" يقوم بعدة أعمال ليضمن قوته وليساعد والدته لقد كان يقدم يد العون للجارة " يمينة " عند ذهابها إلى السوق وكان يجلب لها الماء من المنبع مقابل قطعة من الخبز مع فاكهة أو فلفل مشوي وأحيانا مع شيء من اللحم أو سمكة مقلية، لم تكن الجارة تعطيه إلاَّ من البقايا ولكنها كانت نظيفة.[65]

ب – الانتفاضات العمالية :

لقد دخل عمال منجم الفورو عند زولا والفلاحون عند محمد ديب في إضراب بعدما ضاقوا ذرعا بالأوضاع القاسية التي كانوا يشتغلون فيها وضعف الأجور التي كانوا يتقاضونها ومما زاد الأمور تعقيدا عند زولا هو صدور قرار جديد خاص بمراجعة أجور العمال أو بالأحرى خفضها بسبب الأزمة الاقتصادية التي حلت بفرنسا حينذاك.[66]

و لقد فوجئ المسؤولون بهذا الإضراب لأنهم كانوا شبه مقتنعين بعدم معارضة العمال لقراراتهم [67] لقد تعب العمال من شبح الجوع الذي كان ينغص عليهم حياتهم يوميا وقرروا كرجل واحد الدخول في إضراب عام وشامل إلى أن تتحقق مطالبهم [68]. لقد شغل موضوع الإضراب عند إميل زولا حيزا مهما في الرواية، إذ كان يصور لنا كيفية معايشة العمال اليومية للإضراب كنفاذ

المؤن لديهم ورفض البقال إقراضهم أي شيء وذلك بأمر من أرباب العمل الذين أرادوا تجويع العمال ليجبروهم على العودة إلى العمل[69] إضافة الى اقتراب الفحم الذي كانوا يحضرونه من المنجم على الانتهاء وهكذا كانت حياتهم مهددة بالموت جوعا وبردا في الآن نفسه[70] وقد كان "إيتيين" هو قائد هذا الإضراب وهو من كان يحفز العمال على مواصلة الإضراب والتحلي بالصبر والجلد حتى تحقيق النصر [71] ومن خلال تلك الأحداث قدم لنا زولا صورة دقيقة وواضحة عن النضال العمالي والنقابي الشاق الذي كان يخوضه العمال ضد أرباب العمل الذين لم يكونوا ينصفونهم.[72] ولكن بعد ستة أسابيع من الإضراب ساءت حال العمال كثيرا مما دفع بالعديد منهم إلى اتخاذ قرار العودة إلى العمل لأن القضية أصبحت متعلقة بحياتهم مما ولد صراعا عنيفا بينهم [73]

و بهذا فشل الإضراب في تحقيق أهدافه وانتصر أرباب العمل وأصحاب الأموال في إرغام العمال على النزول مرة ثانية إلى المنجم، وأصبح الأهم بالنسبة إليهم هو توفير الخبز والتخلص من الجوع لقد بات الكل يردد عبارة "يجب توفير الخبز"[74]، وهكذا توصل المسؤولون إلى تحقيق أهدافهم من خلال استخدامهم لسلاح الجوع الفتاك على المستضعفين والفقراء[75]

لقد قدم لنا زولا صورة عن البدايات الأولى للنضالات العمالية قبل أن يتحدوا في نقابات وجمعيات تنظم مثل تلك الإضرابات الكبيرة بشكل أحسن وتوفر للعمال احتياجاتهم الأساسية في تلك الفترات الصعبة وتساعدهم على المواصلة حتى النهاية، وبعد هذه التجربة القاسية كان "إيتيين "يأمل في نجاح العمال في المستقبل لأنهم أصبحوا أكثر وعيا وإدراكا لحقيقة أوضاعهم.

و قد تطرق محمد ديب بدوره إلى موضوع الإضراب في روايته، إلا أنه لم يخصص له حيزا مهما فيه مثل ما كان عليه في رواية جيرمينال لأن الأمر مختلف تماما، إذ كان محمد ديب يهدف من خلال ذلك إلى اطلاعنا على البدايات الأولى للنضالات السياسية المنظمة ضد المحتل الفرنسي.

لقد دخل الفلاحون في رواية الدار الكبيرة في إضراب ليعبروا عن رفضهم وثورتهم على الأوضاع القاسية التي كانوا يعيشونها ولاسيما بعدما صودرت منهم أراضيهم وباتوا يشتغلون عند الكولون كعبيد[76] وكان الفلاحون يعملون طول اليوم مقابل أجور زهيدة جدا لا تتجاوز عشرة فرنكا في اليوم[77] كما كان الكولون يسيئون معاملتهم وينعتونهم بالكسالى لأنهم، حسب رأيهم لا يعملون إلا إذا شعروا بالجوع وبعد حصولهم على مبلغ من المال يعودون إلى كسلهم

وهلمَّ جرا [78] ولكن في انتظار ذلك، كما قال "حميد سراج": "إنَّ الفلاحين هم الذين يشتغلون عند الكولون الذين يسلبونهم حقوقهم".[79] هذا وقد كان "حميد سراج" على غرار " إيتيين" عند إميل زولا هو العقل المفكر والمدبر والمحفز، لقد كان رافضا للظلم والاحتلال وكان لا يفتأ يوعي العمال والفلاحين والناس البسطاء في المجتمع ويدعوهم إلى ضرورة الاستفاقة والانتفاضة والثورة على تلك الأوضاع المزرية.[80]

خاتمة

لقد خاض كل من إميل زولا ومحمد ديب في حيثيات تيمة الفقر والجوع وحاول كل واحد منهما التغلغل الى أعماقها ليقدم لنا صورة دقيقة وشاملة لواقعه المعيش وصراعات أبناء جلدته اللّانهائية في سبيل الحصول على رغيف من الخبز أو على الحد الأدنى من الغذاء الذي يضمن لهم البقاء على قيد الحياة .

لقد التقى محمد ديب بزولا في العديد من المواقف والمشاهد والأفكار بسبب إنسانية هذا الموضوع وعالميته من ناحية ومن ناحية أخرى نظرا للتشابه الكبير بين النمطين المعيشيين للشعبين الفرنسي في القرن التاسع عشر والجزائري في الثلاثينيات من القرن الماضي من حيث جور السلطة الحاكمة وطمسها لحقوق هذه الشعوب التي كانت تكابد آلام الظلم والفقر والجوع والعوز كما اقتفى محمد ديب آثار إميل زولا خاصة في إدراجه للإضراب الذي قام به الفلاحون على غرار عمال منجم "مونتسو" في جيرمينال ولاسيما في الاجتماعات والحوارات التي كانت تتم بين زعيم وقائد الإضراب "إتيين "عند زولا و"حميد سراج" عند محمد ديب إضافة إلى تحديده لأسباب الجوع ونتائجه وكيفية مواجهته علاوة على البناء الفني للأحداث وللشخصيات.

لقد تأثر محمد ديب بإميل زولا خاصة على المستوى الفني لأنه كان في بداياته الأولى مع مغامرة الكتابة الروائية التي كانت حديثة الظهور في الأدب الجزائري إلا أنّ البصمة الجزائرية كانت واضحة وجلية في روايته سواء في اللغة التي كانت تزخر بكلمات من العامية الجزائرية أو في العادات والتقاليد أو في المعمار وحتى في الأجواء الطبيعية والمناخية .

هوامش:

[1] أنطون الجميل: الجوع والمجاعات، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر،2012م، (د،ط)، ص19.

[2] المرجع نفسه، ص10.

[3] فرانسيس مور لابيه وجوزيف كولينز، صناعة الجوع (خرافة الندرة) : ترجمة أحمد حسان، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة الفنون والآداب، الكويت، 1998م، (د،ط)، ص8.

[4] أنطون الجميل، ص20.

[5] المرجع نفسه، ص21.

[6] Zola, Emile (2012). Germinal. Alger. ENAG éditions, pp 13, 14.

[7] Ibid, p14, 31.

[8] Amehis Ouksel, Djoher (2006). Dar Sbitar, Une lecture de la grande maison de Mohammed DIB. Alger. Casbah editions, p 34.

[9] Khadda, Naget (2003). Mohammed DIB cette intempestive voix recluse. Aix en Provence. EDISUD, p 26.

[10] Zola, Emile (2012), p17.

[11] Ibid, p 17.

[12] Ibid, p 21.

[13] Ibid, p 23.

[14] Ibid, p 23.

[15] Dib, Mohammed (1952). La grande maison. Paris. Seuil, p 7.

[16] Ibid, p 8.

[17] Dib, Mohammed (1952), p 21.

[18] Ibid, p 22.

[19] Belhadj-Kacem, Nourreddine (1983). Le thème de la dépossession dans la trilogie de Mohammed DIB. Alger. Entreprise Nationale du livre, p 53.

[20] Ibid, p 53.

[21] Dib, Mohammed (1952), p 110.

[22] Zola, Emile (2012), p 100.

[23] Ibid, p 100.

[24] Dib, Mohammed (1952), p 168.

[25] Ibid, p 53.

[26] Ibid, p 111-112.

[27] Zola, Emile (2012), p 114.

[28] Dib, Mohammed (1952), p 56.

[29] Ibid, p 56, 57.

[30] Ibid, p 58.

[31] Emile Zola, p 424,425.

[32] Ibid, p 56.

[33] Dib, Mohammed (1952), p 10.

[34] Ibid, p 13.

[35] Zola, Emile (2012). pp 93,94.

[36] Ibid, p 97.

[37] Ibid, p 107.

[38] Ibid, p 108.

[39] Dib, Mohammed (1952), pp 14,15.

[40] Ibid, p 87.
[41] Zola, Emile (2012), pp 16, 17.
[42] Dib, Mohammed (1952), p 58.
[43] Ibid, p 135.
[44] Couprie, Alain. (1992). Emile Zola. Paris. Armand Colin , p 139.
[45] Zola, Emile (2012), pp 200, 201.
[46] Ibid, p 211.
[47] Belhadj-Kacem, Nourreddine (1983), p 19.
[48] Dib, Mohammed (1952), p 151.
[49] Zola, Emile (2012), p 107.
[50] Dib, Mohammed (1952), p 137.
[51] Ibid, p 136.
[52] Emile Zola, p 213.
[53] Dib, Mohammed (1952), pp 30- 32.
[54] Ibid, pp 142-146.
[55] Zola, Emile (2012), pp 112, 113.
[56] Dib, Mohammed (1952), pp 156-160.
[57] Zola, Emile (2012), p26.
[58] Ibid, p31.
[59] Ibid, p 40.
[60] Dib, Mohammed (1952), p 10.
[61] Zola, Emile (2012), p 110.
[62] Ibid, pp 281, 282.
[63] Psichari, Henriette (1964). Anatomie d'un chef-d'oeuvre "Germinal", France. Mercure, p 126.
[64] Dib, Mohammed (1952), p 128.
[65] Ibid, p 9.
[66] Zola, Emile (2012), p 219.
[67] Ibid, p 220.
[68] Ibid, p 238.
[69] Ibid, pp 247, 248.
[70] Ibid, p 248.
[71] Ibid, p 256.
[72] Ibid, pp 260-262.
[73] Ibid, pp 354,355.
[74] Ibid, p 549.
[75] Ibid, pp 543, 544.
[76] Belhadj-Kacem, Nourreddine (1983), pp 15-16.
[77] Ibid, pp 40, 41.
[78] Dib, Mohammed (1952), p121.
[79] Ibid, p 121.
[80] Ibid, pp 61-66.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 42 - 55 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

إشكالية المنهج في الخطاب النقدي العربي الحديث والمعاصر

The Problematic of the Method in the Contemporary and Modern Arabic Critical Discourse

عبد المالك بن شافعة *

Benchafaa Abdelmalek

جامعة عباس لغرور (خنشلة)- الجزائر

University of khenchela- Algeria

benchafaamalek@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/04/20	تاريخ القبول:2020/09/09	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

شهدت الساحة النقدية العربية في العصر الحديث والمعاصر تحولات منهجية مدعومة بحس ارتيابي، بسبب تدني مستوى الوعي المرتبط بالمناخات الثقافية التي أنتجت هذه المناهج في بيئتها الأصلية (الأوروبية)، وهو ما أوقع الخطاب النقدي العربي في أزمة، جعلته غير قادر على تحديد معالم هويته وألزمته بواقع فرض عليه الاعتراف بمنجزات الآخر والانجراف نحوه، الشيء الذي أثار الكثير من الإشكاليات خاصة في التعامل مع هذه المناهج وآلياتها.

فقد سيطر المنهج التاريخي، وكان الأطول عمرا في الدراسات النقدية العربية وغاية إفادته الإناطة بالعوامل الخارجية المحيطة بالخطاب الأدبي، وتكييف جميع الأسئلة النقدية على مقاسها.

لتخضع الدراسة النقدية فيما بعد إلى الآليات المتعلقة بالبناء الداخلي للنص مع المنهج البنيوي، والاعتماد على النص كبنية مستقلة ومكتفية بذاتها.

ثم كان الاهتمام بالمنهج التأويلي بكل تمظهراته من خلال إشراك القارئ في العملية النقدية، وإخضاعه للحدود التأويلية المتاحة له. وهي صورة اختلفت معها المناهج النقدية في قضية التعامل مع أطراف العملية الإبداعية (**المؤلف – النص – المتلقي**).

الكلمات المفتاح : إشكالية – المنهج – الخطاب – التاريخي – البنيوية – التأويلية –

Abstract :

The Arab critic scene in the modern and contemporary era has witnessed systematic transformations supported by a sense of suspicion, due

* **عبد المالك بن شافعة**. benchafaamalek@gmail.com

to the low level of awareness associated with the cultural climates that produced these approaches in their original (European) environment, which left the Arab critical discourse in crisis unable to define its identity and obliged it to recognize the achievements of the other and drift towards it, which has raised many problems, especially in dealing with these approaches and their mechanisms.

The historical approach, which was the longest in Arab critical studies, dominated the external factors surrounding the literary discourse, and adapted all critical questions to their frame.

The critical study will then be subject to mechanisms related to the internal construction of the text with the structural approach, and to depend on the text as an independent and self-contained structure.

Then there was the interest in the hermeneutical method, with all its manifestations, by involving the reader in the critical process, and subjecting him to the interpretive limits available to him. It is a picture with which the critical approaches differed in the issue of dealing with the parties of the creative process (author - text - recipient).

Keywords: Problematic – Approach – Discourse – Historical –Structuralism – Hermeneutical

تمهيد:

لقد ظلت المنجزات النقدية العربية ماثلة للمساءلة على الدوام نظرا لطبيعتها الهشة التي لا تقدم نفسها إلا عبر أقنعة متعددة تنطوي على مناهج مختلفة لا تشبع رغبة الناقد في الإفصاح عن الجانب الإبداعي فيها لأن الإبداع محكوم بالغاية وطريقة التعامل مع المنجز في حد ذاته.

إذ أن الناقد عموما يلتزم بهذه المناهج وما تفرضه من آليات وسلطات تتحكم بالضرورة فيما يريد الإشارة إليه، وهي صورة تعكس انقياد الخطاب النقدي العربي وتحمسه لمناهج النقد الأوروبية، حيث جاءت الممارسات النقدية الأولى في شكل يسمح بالتلقي أكثر مما يسمح بالمناقشة، وكانت أغلب الدراسات مع هذا الاختلاف الواضح في المناهج الوافدة والمتبناة تفتقر للمرونة بسبب اعتمادها على مبادئ محددة ومصطلحات جاهزة عملت على ركن الخطاب النقدي العربي جانبا وعلى مراحل متعددة. وجعلته مرهونا بالتطورات التي عرفتها الساحة النقدية الغربية، حيث مر الخطاب النقدي العربي في " المائة سنة الأخيرة بثلاث مراحل أساسية، أولاها كانت النقد التاريخي المكرس لسلطة المؤلف والثانية مرحلة النقد البنيوي الدائر على سلطة النص

والثالثة مرحلة النقد التأويلي القائم على سلطة القارئ "[1] ومع الاتساع التدريجي لدائرة النقد بهذا الشكل وإخصابها بتفاعلات منهجية من مختلف التخصصات والمناحي التعبيرية والفكرية، يمكن القول أن كل ناقد لا يشبه الآخر فالكل يحاول أن يؤسس لتصوراته النقدية، ويؤسس لمنهج خاص به مدعما إياه بأدوات تعمل على تجذير الأسئلة وإنتاج المعرفة النقدية في الإطار المحدد لها، هذه المعرفة النقدية التي تمتلك " أوجها متعددة بحسب اتجاه الناقد وهدفه من استنطاق النص وما يمكن أن يحمله إياه من قيم متنوعة وأحيانا متوازية أو متضادة "[2]

وبالرغم من اختلاف أوجهها وتنوع استنطاقاتها، لا يمكن أن تقترب من الموضوعية إلا إذا أخضعها الناقد لمناهج صارمة تؤسس لخطاب نقدي متماسك، بعيدا عن التفاعلية السلبية التي ترهن الخطاب النقدي العربي وتحصره في آليات جاهزة تقلل من قيمة الخلفيات المرتبطة بالنص الأدبي وما يدور في فلكه وتفرغه من محتواه عن طريق القفز من منهج إلى آخر، فمن التاريخية إلى البنيوية إلى التأويلية، حيث " امتد سلطان النقد التاريخي إلى حدود النصف الأول من القرن الماضي، واستنفذ طاقته من غضون عقده السادس. حين بدأت تظهر وعلى خطى الشكلانيين الروس طلائع دعوة النقد الجديد، ليتقلص التركيز على الكاتب وبيئته وسيرته وعصره ومصره والاستهداء بالعلوم الإنسانية [...] مقابل التركيز على النص كبنية لسانية مستقلة عن صاحبها وعن سياقها [...] وفي غضون العقدين السابع والثامن ما لبث أن شهد بدوره تراجعا لصالح الطرف الثالث في العملية الإبداعية – الذات القارئة – "[3] الشيء الذي لا يحيلنا على مقاييس معينة ولا يرجعنا إلى معايير محددة تتضح معها ملامح الخطاب النقدي العربي بصورة تسمح لها بأن تتماشى وطبيعة المجتمعات العربية من جانب والموروث النقدي العربي من جانب آخر

وهو ما يدعونا إلى رصدها بوصفها ظاهرة جسدت توزع العملية النقدية على مناهج تحليلية متعددة تبناها النقاد في تناولهم للنصوص الأدبية بمنطلقات أوروبية، لأن قضية المنهج في الخطاب النقدي العربي من أكثر القضايا إلحاحا، وهي قضية لعبت فيها المثاقفة النقدية دورا حاسما في إثارة سؤال المنهج. وهو سؤال ذو طابع إشكالي، وهو ملتقى أسئلة كثيرة تتخذه صيغة لها.

خاصة إذا تعلق الأمر بمسألة الجمع بين هذه المناهج في صورة الأخذ بواقع الخطاب النقدي العربي وحركيته، هذه المناهج التي كثيرا ما ينفي بعضها بعضا على مستوى المنطلق النظري أو على مستوى الممارسة النقدية أو على مستوى النتائج.

1- المنهـج التاريخـي:

يمكن الحديث عن المنهج التاريخي بملامح خاصة تفضي إلى تعدد التجارب الانسانية من خلال النصوص الأدبية والتي ترتمي في أحضان سياقات تاريخية تصوغ هذه التجربة من منظور يحيط بالنص ويشكل ملامحه ويذيب تفاصيله في قالب يمتلك القدرة على وضع الغاية المرجوة في الإطار المناسب انطلاقا من تحديد التفاعلات القائمة بين النص وما هو خارجه، فهو "المنهج الذي يتخذ من حوادث التاريخ السياسي والاجتماعي وسيلة لفهم الأدب ودارسته وتحليل ظواهره المختلفة "[4] التي تخلد على نفسها شهادات لا تخفيها الدراسات النقدية التي تعتمد على هذا المنهج. حيث يعمل الناقد على نقل محاورة بين الأديب وبيئته ونصه وما ما كان يعتمل بينها، محاولا استحضار شيء غائب بناء على ما هو ماثل في واقع الأمر بوصفه واقعا في مجتمع النص، إذ يبنى المنهج التاريخي على " أبنية متسلسلة من المعادلات النسبية. فالنص ثمرة صاحبه والأديب صورة لثقافته والثقافة افراز للبيئة والبيئة جزء من التاريخ، فإذن النقد تاريخ للأدب من خلال بيئته "[5] التي تعمل بطريقة أو بأخرى في التأثير على بناء النص وتشكله، والناقد في هذا مطالب بمراعاة صيغ الأداء المختلفة مع ضرورة الوعي بمسببات التجربة الإنسانية وما تنطوي عليه من تفاصيل.

كما يعتبر المنهج التاريخي " واحدا من أكثر المناهج اعتمادا في ميدان البحث الأدبي لأنه أكثر صلاحية لتتبع الظواهر الكبرى في الأدب ودراسة تطورها "[6] فهو يحاول رتق الصدع الحاصل في النص والذي لا يمكن أنه يتحقق ما لم يتحقق التواصل بين النص وخارجه. والذي كان له أثره الفاعل في مجرى المقاربات النقدية من خلال تقصي نظام التواصل بين النص والواقع وعلى هذا يمكن لكل طرف أنه يفيد الطرف الآخر. بمعنى أن المقام يقتضي أن يشتغلا معا. مما يفترض في أسوأ الأحوال وجود قاسم مشترك بينهما وهو اتفاقهما على الإشكالية نفسها وقد انسحبت هذه البديهية لتحقق بذلك تجانسا بين النص الأدبي و الظواهر الكبرى المحيطة به، حتى " أصبح من المجازفة الأكاديمية أن يفكر الباحث الجامعي في بديل لهذا المنهج"[7] الذي اتسم بمجموعة من الخصائص القابلة للاغتناء، لعل أبرزها " الربط الآلي بين النص الأدبي ومحيطه السياقي واعتبار الأول وثيقة للثاني"[8] حتى يتوصل الناقد إلى المقتضى من النص. لأن تاريخية الظاهرة لا تنفي ما يحمله النص وهذا المفهوم نلمسه بوضوح في الحياة النقدية ولا أحد يستطيع نكرانه، والخطاب النقدي الذي اعتمد على هذا المنهج وحاول الخروج من الدائرة المغلقة للنص،

اعتبره بعض الدارسين منهجا يتبنى دراسة سطحية ودعوا إلى الوقوف منه موقف الحذر فتشكلت المجموعة التي "انبثقت خصما على المنهج التاريخي، وكلها قد استمدت بصيغة من الصيغ قانونها الأساسي من الاعتراض عليه أو مناقضته جذريا"[9] .

ولعل الظروف التي عاشتها المجتمعات العربية قد مهدت الأرضية لهذا المنهج بكل آلياته. خاصة مع اندفاع العملية النقدية العربية إلى اكتساب كل ما هو جديد في الساحة النقدية الغربية، وهذا بطبيعة الحال دون وعي على عكس ما تم اشتراطه مسبقا من ضرورة وجود وعي في التعامل مع التجربة الإنسانية وما تنطوي عليه من تفاصيل تبرز جوهر الاختلاف الموجود بين المجتمعات الإنسانية وهو ما أوقع العملية النقدية العربية في مأزق بدت معه الكثير من الأعمال النقدية صعبة المنال في ظل آليات لا يمكن إسقاطها على الواقع العربي.

إلا أن الذي يشفع لهذا المنهج هي تلك الظروف التي تترجم الواقع العربي والتي مهدت له الأرضية،الشيء الذي سهل عملية التواصل التي كانت في الأعم الأغلب تلبي حاجة المرحلة حيث عملت على ابراز اسماء كبيرة " فمن لا يذكر اسماء طه حسين وعباس محمود العقاد ومخائيل نعيمة ومحمد النويهي ولويس عوض وشوقي ضيف ومحمد مندور وعز الدين اسماعيل ومحمود أمين العالم وعبد العظيم أنيس وحسين مروة – وغيرهم " [10]. هذه المرحلة ورغم دورها الكبير في صناعة هؤلاء الأعلام والاحتفاء بهم إلا أنها لم تخف صورة الانقياد والتبعية للمنجز الغربي " فهؤلاء وهم يباشرون عملهم النقدي ذكروا مراجعهم وأسانيدهم الغربية "[11]، الشيء الذي يدفعنا إلى القول بأنها لا يمكن أن تكون بديلا دائما عن بنية نقدية رصينة، تحمل ملامح العملية النقدية العربية النابعة من حرفية المنهج وطاقات النص.

ذلك أن ذكر منجزاتهم لم تخل" من شواهد فتنة وتطبيق مناهجها على الشخصيات والآثار والحقب العربية من تقليد وتعسف ووثوقية " [12]، حيث قلل من حدة كل هذا رغم عدم وضوح ملامح هذه التجربة النقدية التي تبنت المنهج التاريخي استعداد ورغبة هذه النخبة الاندماج في المد الحضاري الذي عاشته معظم البلدان العربية. هذا الاندماج القائم على حلم الانبعاث وتبني رؤى الحركات الوطنية والاجتماعية محاولين الانخراط فيها وفي قياداتها،متكئين على ما سمي بسلطة المؤلف معتبرين إياه مطلبا واقعيا لمجتمعات واقعة تحت سيطرة المستعمرات الأوروبية. وهو

مطلب يسمح لهم ولو من الناحية الشكلية بتوجيه هذا المد الحضاري ولو على حساب بناء عملية نقدية متماسكة.

فمعظم هؤلاء النقاد تتحكم في أعمالهم النقدية رواسب تراثية لم يستطيعوا التخلص منها، فكونت لديهم عمليات نقدية هجينة فنجد طه حسين مثلا رغم دعوته " للمناهج الأوروبية وتبنيها لم يتخل عن ذوقه الانطباعي الذي يدعوا إلى الأساليب البلاغية العربية، فتراه حينا حريصا على نقض الحقائق التاريخية وحينا آخر تراه حريصا على التواصل مع القارئ بأسلوبه الوصفي الانطباعي المبسط والمتباعد أحيانا عن أية علاقة بجفاف التنظير النقدي ومناهج البحث العلمي وأدواته [...]والاهتمام بذات الأديب أو بالذات عموما سواء لدى الناقد أو لدى المتلقي عبر الأسلوب الانطباعي والشكلاني "[13] .

وهذا ما أثر على المشهد الثقافي العربي عموما. إذ أنتجت واقعا متخلفا استغلته المستعمرات الأوروبية في إنتاج واقع جديد، استطاعت من خلاله ملء هذا الفراغ الثقافي، ومنها إلغاء دور الكاتب وإعلان موته وذلك مع بداية الستينات من القرن الماضي مع ظهور البنيوية التي استهوت النقاد العرب ومن ثم ظهر النقد التاريخي وكأنه بضاعة قديمة لا تصلح لشيء وان هذا المنهج الجديد يستطيع أن يكشف عن إمكانية تطويع العملية النقدية لتتخلى عن طابعها السياقي الذي يوشك أن يحولها إلى أنظمة مفتوحة تكرس التشتت فيما يقال عنها وما يتصور بشأنها وما يؤول من أقوالها على مقولة " نحن ندرس الأشكال ونترك المضامين لأصحابها " [14] وهي محاولة لصياغة هوية نقدية جديدة، مشككين في قدرة المنهج التاريخي الذي اعتبروه " تمهيدا للنقد الأدبي، تمهيد لازم ولكنه لا يجوز أن نقف عنده. وإلا كنا كمن يجمع المواد الأولية ثم لا يقيم البناء" [15] في عملية تشبيه المقصود من وراءها البناء النقدي بمفهومه الجديد الذي لا يعتمد فقط على الآليات التي تبناها المنهج التاريخي-حسب رأيهم- خاصة إن نحن أخذنا عند النقاد حقلا تاريخيا واحدا تتقارب مكوناته تقاربا تفسره العديد من الأسباب الموضوعية و الذاتية في الخطاب الأدبي نفسه، لذا كانت هذه الآليات المصطنعة في التحليل النقدي تعكس فشلها في كل مرة.

ولما كان هذا المنهج يستمد لبّ عمله من المعارف الخارجة عن إطار النص أو التي استعان ببعض مفاهيمها تمثل القوانين الصارمة والنظام النقدي الثابت له، وقعت المنافرة وحصل

التصادم وأعلن المنجز النقدي الذي يعتمد على المنهج التاريخي إخفاقه واستنجد بالمنهج البنيوي، من أجل واقع يمور بالحركة والتقاطعات والصراعات التي تختلق داخل النص، وتتميز بملامح دالة عليه ومميزة له، وفي موت بعض الآليات حياة لأخرى.

ومن ثم وجدت البنيوية السند القوي الذي تبناها بداية الأمر وروج لها، واعتبرها النقاد فاتحة التعبير عن الحياة النقدية الجديدة التي تعبر عن مفهوم النقد بشكل أكثر عمقا على العكس مما كان مع المنهج التاريخي الذي كان في شكل لمحات وومضات تؤسس لمفهوم السياق الذي تؤول معه النصوص إلى إشارات تاريخية تكشف عن اللاتجانس الذي يستخفي وراء سلطة المؤلف وتنوعها.

لكن السؤال المطروح هل معنى ذلك أن صاحب الأثر حين يوجد خارج مرحلة استثنائية كالتي عاشها نقاد النصف الأول من القرن الماضي،يكف عن أن يكون مسؤولا ذا سلطة على نصه وعلى معناه ؟[16]، هو تساؤل فرضه واقع التخلف الذي كانت تعيشه المجتمعات العربية خاصة مع ظهور البنيوية.

2- المنهج البنيوي:

لقد تعاضدت مجموعة من العوامل التي مكنت المنهج البنيوي من بسط نفوذه على المنجزات النقدية التي تعتمد على الدراسات البنيوية لمدرسة الشكلانيين الروس. فإذا بالناقد يحتفي بالنص على النحو الذي يجعل منه أفقا جديدا للكشف عن المجهول من خلال الحضور المباشر للنص وتشظيه المعنوي وانسيابه في طبقة أكثر خفاء وأعلى إنتاجا.

وهذا على "رأي أرسطو أن المنحى اللغوي قادر على فك مغلقات النص الأدبي ومراميه. وإذا استجلينا تراثنا اللغوي، وجدنا أن اللغة لصيقة بالإنسان الأول واستعملها للتعبير عن وجوده ومتطلباته الذاتية والجمعية "[17] ، كما يستمد المنهج البنيوي" روافده من ألسنة دي سوسير أو كما يسمى بأب البنيوية ومؤسس اللسانيات الحديثة، حيث اهتم بدراسة النسق اللغوي الآني توجها بثنائيات اللغة والكلام والدال والمدلول والآنية والزمانية[...] الذي ترعرع في أحضان الفكر الشكلاني. حيث كانت البنيوية النتيجةالحتمية للفكر الشكلاني "[18].

ومعنى ذلك أن البنيوية لم تكن إلا نتاجا لجهود ألسنية سابقة وعموما الشكلانية الروسية تقوم على مبدأين أساسين "التشديد على الأثر الأدبي وأجزائه المكونة والإلحاح على استقلال علم

الأدب"[19] ، ولا يتم استشفاف ذلك إلا بمحتوى الشكل الذي يسعى إلى دراسة النص "ليس كعمل متأثر بالمجتمع بوصفه عملا اجتماعيا، ظاهرة اجتماعية بذاتها، تكمن اجتماعيتها من داخلها وليست مفروضة عليها من الخارج، فليس ثمة شكل ومضمون لأن المضمون هو مضمون الشكل، وليس ثمة داخل وخارج لأن الخارج كامن في الداخل" [20] ، أي في داخل النص والعملية النقدية تكمن في جملة الآليات التي تتكامل حركاتها داخل النص لصناعة البناء الواحد، انطلاقا من مجموعة البنيات المكونة لهذا النص وفق عملية التشكيل النصية، في طريقة تبدو الأسلم من منظور المنهج البنيوي ليعرف منها وعن طريقها قدرة النص، وعدم قصوره على صناعة المعنى وتبنيه، فينصاع الناقد البنيوي له طائعا وهو ما يعطي دلالة على التطور الذي عرفه النقد مع المنهج البنيوي ومحاولة غرس هذه الآليات في المنظومة المعرفية النقدية ومسايرتها لمنجزاتها.

وهو ما حمل النقاد العرب على النقد التاريخي،ونعتوه بالسذاجة وسخروا من أعلامه، وتعلقوا بالشكلانية، وولج الخطاب النقدي باب غربة شاقة غالبا ما فقرته وفقرت الأعمال المنقودة. إذ اختزلتها في شبكة من العلامات والعلاقات أو غاية من الأسهم والخطوط البيانية وإذا حفلت بالدلالات فداخل النص وبمعزل عن خارجه[21] ، لأن "البنيوية أو البنائية تيار فكري يهدف إلى الكشف عن بنية الفكر الذي يشكل أساس ثقافة الماضي والحاضر إلى تعقيد الظواهر وتحديد مستوياتها وتحليلها للكشف عن العلاقات التي تتشكل منها"[22]، في صورة تهدف إلى قمع النص عن سياقه الذي أنتج فيه وجاء بناء على أسبابه، مما جعل أفكارنا المكونة مقطوعة وتحليلاتنا النقدية مجتثة من الواقع الذي ولدت فيه، على اعتبار أن معنى النص يتحدد من خلال الأفكار التي يحملها النص والمتعلقة بطريقة أو بأخرى بالمؤلف وليس من خلال الكيفيات الشكلية اللغوية التي ينتقل بها داخل النص فقط، موجدة نوعا من التكامل والتجانس بالإضافة إلى ثقل الماضي، لأن مرجعية المؤلف تعكس الفكر والواقع ومنها يمكن الدخول إلى جوهر النص شريطة أن يعتمد الناقد على الاستئناس بمعارفه وقدرته على محاورة النص، واستنطاقه خاصة إذا كان الوعي البشري" لا يتطور بمعزل عن اللغة ولا تتطور اللغة بمعزل عند تطور الناطقين بها "[23] ، وعلى هذا فالارتماءات في أحضان هذه المناهج ناجمة عن الالتزام بمحددات عملت على الجمع بين ما ترسب في وعي النقاد العرب وانتقائهم لأجهزتهم المفاهيمية وما تسرب من ثقافة وفكر جديد، خاصة مع ظهور البنيوية من منطلق أن الخطاب النقدي يعتمد على النص منظورا إليه

داخليا من خلال كسر العلاقة الموجودة بين المؤلف وصاحبه مع الاعتماد على الجدلية القائمة المكونة لمجموع البنيات المتنافرة التي تعتمد على القراءة البنيوية التي يستحيل فيها كل ماعدا متنافرا أول وهلة عنصرا مهما في تحقيق انسجام النص، إلا أن هذا لا يمنع من القول بأن الخطاب الأدبي " ليس كيانا ثابتا جامدا من الكلمات والدوال، وإنما حقل فعال من المشاكل والاهتمامات والتوترات والصراعات والتناقضات التي تكشف عن تنظيم المجتمع ومؤسساته، وأبنية القوى وأدوارها مضمنة"[24].

وعلى هذا فالخطاب النقدي نص جامع للأنواع المختلفة للخطاب الأدبي الموجود داخل النص في تقاطعاتها وتحاوراتها وتزاماتها، ومن ثم فالبنيوية تحاول أن تجعل نسق النص عاليا ومهيمنا على العملية النقدية في خطاب يتلبسها ويفصل على مقاسها.

وهي بهذا تعمل على إيجاد مساحة في النص يتعين من خلالها محاورة ما لم يعد ممكنا الاهتداء به داخل النص، حيث لم يعد ممكنا للإنسان ولا بمقدوره التغلب على طلاسم لم يجد لها حلا، ولم يستطع أن يحدد لها بداية ونهاية.

فقد " ظن الناس بعد سقوط المناهج الواحد تلو الأخر أنهم وجدوا أسرار مفاتيح الخطاب الأدبي في البنيوية[...]حيث كثر الحديث عنها باعتبارها منهجا "[25] انبنى على تصورات أدبية وفلسفية ورياضية وأنماط نفسية ... الخ، مما جعلها تستعصي على التعريف الدقيق، ومنه تشكلت عقبات المنهج البنيوي على " الرغم من اجتهادات أحد مؤسسيه جان بياجيه الذي اعتبر البنية نسيجا لسانيا يندرج في نظام محكم، ويعمل وفق قوانين الشمول والتحول والانتظام الذاتي"[26]، هذه الأخيرة التي تبرز بوضوح صورة الانغلاق على النص ورفضه الآخر، وعدم التعاون معه وكأن " النص النقدي أصبح غاية في حد ذاته وليس وسيلة لإضاءة النص" [27] والأرجح حسب معظم النقاد أنه منهج لم يرتق إلى مستوى الإبداع وبخاصة من جهة عدم وضوح ملامحه وغياب التطوير عن أجندة المشتغلين به، حيث بدا المنهج البنيوي عاجزا عن اقتحام الخطاب الأدبي وسبر أغواره، من باب أن وجود الإسقاطات النقدية على نصوص معينة هو أمر مشروع، ولكن من المجحف أن يختصر النقاد جهودهم على إسقاط نقدي واحد لا يرون غيره، والذي سرعان ما تفطن له النقاد فكانت البنيوية التكوينية التي أشركت عناصر جديدة قديمة في العملية

النقدية، فالأوصاف النقدية مع تعدد أوجهها مفيدة جدا حين تحلل وتميز وتشبع التفاصيل، فهي تمنحنا رؤية ونظرة عميقة.

وبغض النظر عن الفضاء الأيديولوجي الظاهر بين هاته المناهج النقدية وآلياتها المعتمدة عند كل ناقد، فإنها تبقى مرتكزة على عنصر واحد هو الاستنطاق، ليفتح بذلك باب جديد وتصور جديد لفهم العملية النقدية التي تتوغل في أعماق طبيعة الموضوع الجمالي، الذي كان نجاحه مرهونا ومقرونا بالاهتمام بالقارئ، لأن القيمة الجمالية للعمل الفني " لا فيما يقوله في حد ذاته، إذ يمكن صياغته بطرق غير فنية أيضا، ولكن في طريقة القول، فهو اذ يستمد دلالته من وجوده لا من حقيقة قبلية أو معنى سابق عليه، ووجوده يتلخص في تأثيره، وهو يستمد حياته ومعناه من هذا التأثير ومن استجابة الناس له "[28]، وهو الممر الذي انفلت منه الخطاب النقدي إلى ما سمي بالمنهج التأويلي.

3- المنهج التأويلي:

تجرأت العملية النقدية على نفسها من خلال التأسيس لمداخل متعددة تعمل على استكناه النصوص الأدبية، وما تحمله من قيم جمالية ومضمونية من أجل إسعاف القارئ وإقحامه بوصفه أثرا إنسانيا، يستطيع أن يكشف عن وعي الإنسان ومحاولته فهم العالم من حوله في صورة لا تساعد على اقتناص المعنى من النص فقط، وإنما من خلال إعادة بناء الذات واكتشاف العالم من جديد، وذلك بنقل الأعمال النقدية من المناخ الأدبي إلى المناخ الثقافي العام، حيث ترغم المتلقي على أن يكون " في حالة بحث دائم عن المسكوت عنه في النص قصد كشف مغاليقه وفك شيفرته، حيث النص حقل لإنتاج الدلالات وليس إيصالا وتبليغا لمعنى محدد "[29] ، بل تشترط عليه أن يكون " قارئا ثقافيا عارفا ذا خلفية فكرية وفلسفية ومرجعية تؤهله للتحاور مع النص ومفاوضته قصد سبر أغواره وكشف شقوقه "[30] ، وهي متعة تبدوا صعبة بالقياس إلى ما يحمله النص من دلالات متعددة ومختلفة، لا تسمح للقارئ بأن يقبض على الحقيقة أو يحصر المعنى من وجهة نظر واحدة،

ويعمل المنهج التأويلي على استنطاق التراكم القرائي الضخم، انطلاقا من الفعل المميز للقراءة والتلقي، كما يترتب عنه مصير النص المقروء وقيمته وينطوي هذا المنهج على حركية تعاقب المستويات المعرفية للقارئ وانتقالها من أفق إلى آخر.

فمن البديهي أنه لا نص بلا قارئ " لأن القارئ هو الذي يخرج النص على حيز الفعل وبذلك يكون التلقي معادلا لوجود النص"[31] ، ومنه فالمتلقي يسهم في إنتاج النص إذا انزل منزلته الحقيقة، على اعتبار أنه يمتلك نشاطا فكريا متميزا، ومن ثم يمكن إقحامه كطرف أساسي في عملية خلق العوالم الممكنة للنصوص إلى جوار المؤلف من خلال التراسل المتبادل بينهما، بحيث لا يبقى " المتلقي عنصرا سلبيا في عملية التأويل " [32] ، فهو في رحلة البحث عن المسكوت عنه في النص، ووضع اليد على منابع ومباهج الرؤية النقدية السليمة، التي تحتاج إلى التعمق في مكنونات النص عن طريق استفادته من معارفه المختلفة، كي يستطيع الانتقال إلى عالم النص المجهول، لترويضه والإمساك به، إذ أن القارئ لم يعد " كائنا سلبيا تلقى على ذهنه النصوص فيتقبلها ويستجيب لها دون إدراك واع لمقاصدها " [33]،لأن القراءة " هي دمج وعينا بمجرى النص "[34].

لكن الحقيقة لا وجود لها في النتاجات الأدبية حسب ما يرى " جاكبسون بأن الرسالة لا تتجه مباشرة من المرسل إلى المرسل إليه كما هو الشأن في الخطابات العادية،وإنما ترتد إلى ذاتها وتتكور معناها. وليس بوسع القراءة مهما تعددت أن تستأصل المعنى الكلي للنص، وإنما تظفر بدلالات يعيها القارئ بحسب درجة ثقافته ووعيه وواقعه النفسي " [35] ، بالإضافة إلى ما قاله " ريكور بأن تجربة شخص ما لا يمكن أن ننقلها من حيث هي تجربة كاملة نعيها إلى شخص آخر سواء، والواقعة التي تدور في خلد إنسان لا يمكن أن تنتقل كما هي إلى خلد آخر "[36]، وهو ما يصعب عملية التلقي، بسبب اختلاف الهواجس المعرفية، التي اعتبرت صيغة من صيغ التعامل مع النص بتأويل ما حضر وغاب، ولا ريب أن هذا الاختلاف يؤكد ارتفاع تواتر التأويل من قارئ إلى آخر، وفي كل عمل أدبي،وهو ما يحملها على ان تكون لافتة للانتباه.

لتجد العملية النقدية نفسها أمام مشكلة عويصة مكنت الخطاب الأدبي من الانفلات وتأكيد احتجاجه الرافض للانقياد هذه المرة للقارئ والتبعية له، ومن ثم الابتعاد عن الحقيقة التي تنشدها معظم الدراسات النقدية، إذ أصبح المتلقي " طاغية جديدا تشكل استجابته للنص نسيج الموقف النقدي برمته "[37] .

وهذه الاستجابة على اختلافها، تكون في الأعم الأغلب ساقطة في سلبيات المعالجة التأويلية، التي يكون القارئ محركا لها وضابطا لآلياتها وفق مستوياته وخلفياته المعرفية ، دون اندماج

جاد في العملية النقدية التي تستدعي أثناء ممارستها ضوابط علمية تتحكم في عملية التأويل، فقد أثبتت الدراسات العلمية " أن المعالجة الجادة من غير مرونة تفضي إلى نتائج جافة والدراسات الذوقية والعاطفية من دون ضوابط علمية تفضي إلى أثر بلا جمال "[38] لأن الخطاب الأدبي لا يتشكل بصورة عشوائية، وإنما تحكمه ضوابط اجتماعية وسياسية، فالخطاب بأشكاله المتنوعة يرتبط بشكل أو بآخر بالعالم الذي قد يمارس ضغطا وضبطا، يمكن أن يلقي بظلاله على القارئ في حد ذاته، فيكون هو الآخر مطالبا بالالتزام به من أجل رسم ملامح واضحة للعملية النقدية، التي ألقت بثقلها عليه رغم خبراته المتفاوتة في الكثير من الأحيان.

ومهما يكن من أمر كل ذلك فإن الإشكاليات المنهجية التي كتمت على أنفاس المنجزات النقدية العربية ولسنوات طويلة، فتحت المجال واسعا أمام المحاولات المتعددة لتحديد هوية الخطاب النقدي العربي،وانتمائه إلى الفضاء الجمالي الذي يتشكل وفق الاعتبارات العميقة الخالصة للعملية الإبداعية المتزاوجة مع روح العملية النقدية وصلاحيتها.

فقد كان من المفروض أن يكون الشاغل الأساسي لهذه الدراسة هو استجلاء الحوامل الجمالية، الا أنها ومع كل هذه التطورات لم تظهر انتماء حاسما إلى مرحلة منهجية ذات أصول نظرية ممعنة في مركزيتها المنهجية، بل اتضح انقسامها إلى فضاءات منهجية واسعة، فرضتها وألزمتها طبيعة المناهج المنتجة، وسياقات العمل النقدي عليها، في مهمة استسلمت لصورة العسر الواضحة في كل المنجزات النقدية والتي كان لها أسباب كثيرة من بينها مشكلة البحث عن منهج نقدي والتي"ما زالت غير واضحة وغير مستقرة لسبب بسيط هو أننا ما زلنا في مرحلة استيعاب للمناهج النقدية، التي نشأت في الغرب خلال القرن العشرين وتفرعت بصورة تجعل متابعتها في حد ذاته أمرا شاقا، فما بالك بالاستيعاب والتمثيل ثم التأصيل "[39] وهي حقيقة تختزل آليات الممارسة النقدية بشكل ضمني أو جلي.

خاتمـة:

تحتاج التعبيرات النقدية إلى من يلم شعثها، وينظم أطرافها وتوجهاتها في ضوء إنجازات جديدة تتجاوز حدود الاختلاف بين المناهج النقدية، والانحياز لآليات تشبع بعضها دون الآخر، على اعتبار أن المفاهيم المحيطة بالنص، أو التي تدور في فلكه إنما تعمل على الإفصاح عن دلالات توفيقية يكون فيها للاستنطاق الذي يخالط العملية النقدية دورا أساسيا قائما على

استدراج الحقائق من خلال تنظيم المنظومات الفكرية التي يتعامل معها الخطاب النقدي، بمعنى أن يتعامل الناقد مع الخطاب الأدبي من منطلق الإحاطة بكل المفاهيم والارتباطات الهامة التي يتشعب عنها السياق الحقيقي لكي يوحي بأن المنجزات النقدية هي تعبير مستوف للمعبر عنه.

هوامش:

[1]- الطاهر الهمامي: الخطاب النقدي العربي المعاصر، تحولات فعلية أم قفزات شكلية، مؤتمر تحولات الخطاب النقدي العربي، جامعة اليرموك، الأردن، (25-27 جويلية 2006)، ص5.

[2]- عبد الله ابراهيم: واقع النقد الأدبي في ليبيا، المجلة الجامعية (جامعة السابع من ابريل) العدد 2. 2001، ص11.

[3]- الهمامي الطاهر: الخطاب النقدي العربي المعاصر، تحولات فعلية أم قفزات شكلية، ص 5.

[4]- وليد قصاب: مناهج النقد الأدبي الحديث، ، دار الفكر ط1 دمشق ، 2007، ص23.

[5]- يوسف وغليسي: مناهج النقد الأدبي (مفاهيمها وأسسها، تاريخيها وروادها وتطبيقاتها)، جسور للنشر والتوزيع ط3 الجزائر. 2010، ص15.

[6]- الربعي بن سلامة: الوجيز في مناهج البحث الأدبي وفنيات البحث العلمي، منشورات جامعية منتوري، قسنطينة. 2002/2001، ص38.

[7]- يوسف وغليسي: مناهج النقد الأدبي، ص 19.

[8]- المرجع نفسه، ص20.

[9]- عبد السلام المسدي: في آليات النقد الأدبي، دار الجنوب، تونس، 1994، ص79.

[10]- فاروق العماني: تأثير الواقعية الاشتراكية في النقد العربي الحديث، أطروحة مرحلة ثالثة، جامعة تونس كلية الآداب. 1990، ص575.

[11]- المرجع نفسه، ص237.

[12]- نفسه، ص 237.

[13]- ميجان الرويلي و سعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي الإسلامي، ط 3، المغرب. 2002، ص 358.

[14]- عبد العزيز حمودة: المرايا المحدبة، عالم المعرفة، العدد 232. الكويت، 1998، ص 187.

[15]- محمد مندور: الأدب ومذاهبه، دار النهضة، مصر، (دط، دت)، ص129.

[16]- ينظر: بلخانوف: النقد والتصور التاريخي. تر: جورج طرابيشي، دار الطليعة بيروت، 1977، 42.

[17]- محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي الحديث، دار الثقافة، بيروت لبنان، 1973، ص41.

[18]- يوسف وغليسي: مناهج النقد الأدبي (مفاهيمها وأسسها، تاريخيها وروادها وتطبيقاتها)، -

[19]- فكتور ايرليخ: الشكلانية الروسية، تر: محمد الولي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، 2000، ص 71.

[20]- سيد البحراوي: محتوى الشكل في الرواية العربية، الهيئة العامة المصرية للكتاب، 1996، ص25.

[21]- ينظر: عبد العزيز حمودة: ، المرايا المحدبة، ص 188.

[22]- وليد قصاب: مناهج النقد الأدبي الحديث، ص 118.

[23]- نصر حامد أبوزيد: المرأة في خطاب الأزمة، دار النصوص للنشر، القاهرة، 1994، ص23.

[24]- جابر عصفور: هوامش عن دفتر التنوير، المركز الثقافي العربي. 1994، ص107.

[25]- ابراهيم زكرياء: مشكلة البنية، مكتبة مصر، 1990، ص22.

[26]- إديث كريز ويل: عصر البنيوية، تر: جابر عصفور، دار سعاد الصباح، الكويت، ط 1، 1993، ص 17.

[27]- عبد العزيز حمودة: ، المرايا المحدبة، ص 177.

[28]- أميرة مطر عليد: مقدمة في علم الجمال، دار النهضة العربية، القاهرة، ص80.

[29]- بسام قطوس: تمنع النص- متعة التلقي ، دار أزمنة، عمان، الأردن، 2000، ص16.

[30]- حسن مصطفى سحلول: نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياه، اتحاد الكتاب العرب، دمشق سوريا، 2005، ص14.

[31]- برهم لطيفة ابراهيم : اتجاهات التلقي في النقد العربي المعاصر، مجلة باسل الاسد، لعلوم اللغات وآدابها، سوريا، العدد 3، 1999، ص89.

[32]- سامح الرواشدة : إشكالية التلقي والتأويل، منشورات أمانة عمان الكبرى، جامعة مؤتة، الأردن، 2001، ص18.

[33]- محمد المبارك : استقبال النص عند العرب، المؤسسة المعرفية للدراسات والنشر، بيروت، 1999، ص37.

[34]- وليم راي: المعنى الأدبي من الظاهرتية الى التفكيكية، تر: يوئيل يوسف عزيز دار المؤمون، بغداد، 1987، ص 165.

[35]- علي حرب: التأويل والحقيقة، دار التنوير، بيروت لبنان، 1982، ص90.

[36]- نفسه، ص ن.

[37]- علي جعفر العلاق: الشعر والتلقي - دراسات نقدية - دار الشروق، عمان، 1997، ص64.

[38]- عبد الله صولة: الأسلوبية الذاتية، مجلة فصول (عدد خاص بالأسلوبية)، العدد 02. القاهرة، 1984 ، ص 89.

[39]- حامد أبو أحمد : نظريات التلقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة، مصر، 1996، ص07.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 56 - 78 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

The Common Language Errors of a Sample of Fourth Year Primary Pupils With Learning Disabilities

كيبيش مريم ، عباسي سعاد*
Kaibiche Meriem, Abbaci souad
جامعة فارس يحي بالمدية، الجزائر، مخبر تعليمية اللغة والنصوص.
University Yahia Fares de Medea -Algeria
omkhadidja2015@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/04/20	تاريخ القبول:2020/08/31	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

تهدف هذه الورقة البحثية إلى الكشف عن الأخطاء اللغوية الشائعة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وذلك من أجل اكتشاف الصعوبات اللغوية التي يعاني منها أصحاب هذه الفئة في هذه المرحلة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الصعوبات الإملائية هي أكثر الصعوبات شيوعا بين أفراد عينة الدراسة بنسبة تفوق 46٪ من مجموع الأخطاء، وذلك يعود إلى ما تتطلبه هذه المهارة من عمليات ذهنية يفتقر إليها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم. وقد احتلت الصعوبات النحوية المركز الثاني في عدد الأخطاء بنسبة تفوق 21٪، ولعل ذلك يرجع إلى ما تتميز به اللغة العربية من صعوبة على المستوى التركيبي، مع عدم وجود ممارسة فعلية لها على أرض الواقع. أما على المستوى الصوتي فقد تم تسجيل أقل عدد من الأخطاء بنسبة تقل عن 2٪ من مجموع الأخطاء، ويعود ذلك إلى سهولة النظام الصوتي وتقاربه الشديد مع النظام الصوتي العامي.

الكلمات المفتاح : أخطاء لغوية شائعة، صعوبات التعلم، سنة الرابعة ابتدائي.

Abstract

This research paper aims to reveal the common language errors of a sample of fourth year primary pupils with learning disabilities, in order to discover the disabilities and language problems experienced by the members of this group at this stage. The study found that spelling disabilities are the most common disabilities among the study sample with a rate of more than 46

* كيبيش مريم.omkhadidja2015@gmail.com

percent of the total errors, due to what this skill requires from mental processes such as attention and focus, which is what students with learning disabilities lack. Grammatical disabilities ranked second in the number of errors, with a rate of more than 21 percent. Perhaps this is due to the difficulty of the Arabic language in the syntactic side, with the absence of actual practice for it. On the acoustic level, the fewest errors were recorded at less than 02 percent of the total errors, due to the ease of the acoustic system and its close proximity to the vernacular acoustic system.
Key words: common language errors, learning disabilities, fourth year of primary school.

مقدمة:

إن من أهم المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الصعوبات اللغوية، حيث يعاني أكثر من ثلثي هذه الفئة من صعوبات لغوية؛ تبدأ بمشكلات نمائية في اللغة الشفهية وتتطور-إذا لم تكتشف وتعالج في وقت مبكر- إلى صعوبات أكاديمية على مستوى جميع المهارات اللغوية، كما تعد من أهم الأسباب والعوامل المساهمة تعثر المسار التعليمي برمته لدى المتعلم، نظرا لأهمية اللغة ومكانتها باعتبارها الوسيط الوحيد والطبيعي للتعليم والتعلم. ومن هذا المنطلق تتوضح الأهمية البالغة للتشخيص والكشف المبكر عن الصعوبات اللغوية؛ ليسهل بعد ذلك التعرف على نقاط الضعف وتقييم درجة الصعوبة التي يعاني منها المتعلم، ثم يتم بناء عليه؛ وضع برامج علاجية مناسبة من أجل القضاء على المشكلة قبل استفحالها.

إذن فعملية تشخيص الصعوبات اللغوية تهدف إلى تحديد مكامن الضعف ومواطن القصور التي يعاني منها المتعلم في مختلف المهارات اللغوية، وتتم باستخدام عدة طرق ووسائل كالاختبارات، ودراسة الحالات، وإجراء المقابلات...ولكن يسبق كل ذلك عملية التنبؤ بوجود صعوبات لغوية محتملة، نتيجة لملاحظة مجموعة من المظاهر التي يتميز بها أصحاب هذه الفئة، وهذا ما يبرز أهمية تحديد الصعوبات والأخطاء اللغوية الشائعة لدى ذوي صعوبات التعلم في تشخيص الصعوبات اللغوية لديهم.

1- الإطار المنهجي للدراسة:

1.1 إشكالية الدراسة:

يعد رصد وتحليل الأخطاء اللغوية الشائعة عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات لغوية أمرا بالغ الأهمية، نظرا لما يمكن أن تقدمه هذه الأنواع من الأبحاث والدراسات من فوائد كثيرة في مجال تشخيص وعلاج الصعوبات اللغوية؛ ومن هنا يفرض الإشكال التالي نفسه:

ما هي أهم الصعوبات والأخطاء اللغوية الشائعة التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم منها؟

2.1 الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- رصد وتسجيل أهم الأخطاء اللغوية الشائعة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوو صعوبات التعلم.
- وصف وتصنيف الأخطاء المسجلة
- تحليل الأخطاء واستنتاج أهم الصعوبات اللغوية التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الذين يدرسون في قسم السنة الرابعة ابتدائي.

3.1 أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية منهج تحليل الأخطاء نفسه، حيث حظي هذا المنهج بأهمية كبيرة لدى الباحثين في مجال علم النفس اللغوي وتعليم اللغات، وقد ساعد ذلك في الوصول إلى نتائج مهمة ساعدت في تحديد احتياجات المتعلمين وقدراتهم، وطريقتهم في اكتساب وتعلم اللغة، وتحديد المادة الدراسية التي ينبغي تدريسها، وكذلك تحديد العوامل التي أدت إلى وقوع المتعلمين في الخطأ ليتم تجنبها. كذلك؛ باعتبار الخطأ جزء لا يتجزأ من عملية تعلم اللغة، فإن تحديد مجموعة الأخطاء اللغوية الشائعة في كل مرحلة من مراحل تعلمها، يساعد على تحديد المستوى الحقيقي الذي وصل إليه المتعلم في تعلمه للغة المستهدفة.

كما تتجلى أهمية الدراسة في مجال صعوبات التعلم في أن تحديد الأخطاء اللغوية الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم؛ يمكن تسخيره في خدمة العديد من الأهداف الخاصة بتشخيص وعلاج الصعوبات اللغوية، حيث:

- يساعد تحديد الأخطاء اللغوية الأكثر شيوعا في الكشف المبكر لاحتمال وجود صعوبات تعلم لغوية ممكنة من خلال ملاحظة ظهور مجموعة من هذه الأخطاء لدى التلاميذ.
- يمكن الاستعانة بقوائم الأخطاء اللغوية الشائعة في بناء الاختبارات التشخيصية للصعوبات اللغوية.
- تحليل الأخطاء الشائعة عند متعلم يعاني من صعوبة في إحدى المهارات اللغوية؛ يساعد على معرفة الأسباب والمشكلات النمائية التي يعاني منها والتي أدت إلى ظهور صعوبات التعلم.
- إن تحديد أهم الأخطاء والصعوبات اللغوية التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم له دور كبير في بناء برامج علاجية مناسبة لهم: "وذلك بإدراك مواطن الصعوبات ليعيها المدرس ويستغلها في عمله. فيركز على المسائل التي تثير إشكاليات للمتعلم ولا يلح على ما لا يطرح إشكالا"[1].

هذا؛ بالإضافة إلى أن تحديد الأخطاء اللغوية الشائعة لدى المتعلمين بصفة عامة، يساعد في تقييم جودة العملية التعليمية برمتها، من أهداف، ومحتوى، وطرق، ووسائل... فتحدد نقاط القوة ليتم تعزيزها، ومواطن الضعف ليتم استدراكها ومعالجتها.

4.1 منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال رصد الأخطاء الدراسية المرتكبة في تعابير التلاميذ الشفهية والكتابية، ووصفها وتصنيفها، ثم تحليلها واستخلاص أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تعلم المهارات اللغوية.

5.1 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، وذلك باختيار 24 تلميذا (من بينهم 13 ذكرا، و11 بنتا) من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، والذين يدرسون في قسم السنة الرابعة ابتدائي في ابتدائيتي: محمد العيد آل خليفة ومحمد مريسي، الواقعتين بحي محمد صيفي في مدينة عين وسارة، ولاية الجلفة، الجزائر.

وقد تم تشخيص مجموعة التلاميذ بأنهم يعانون من صعوبات التعلم وفقا للخطوات التالية:

- قياس درجة ذكائهم؛ باستخدام اختبار رسم الرجل.
- استبعاد التلاميذ الذين تقل درجات ذكائهم عن 90درجة، واستبعاد التلاميذ الذين يعانون من إعاقات حسية.
- دراسات السجلات الدراسية (الخاصة بالسنوات السابقة: الأولى والثانية والثالثة ابتدائي) للمجموعة المتبقية لتحديد التلاميذ الذين لديهم تباعد بين استعداداتهم الذهنية وتحصيلهم الدراسي، أو تباعد بين تحصيلهم الدراسي العام وتحصيلهم الدراسي في اللغة العربية أو الرياضيات، أو تباعد بين تحصيلهم الدراسي والتحصيل الدراسي لأقرانهم. حيث تم تشخيص كل تلميذ لديه تباعد في اثنين أو ثلاثة من هذه التباعدات بأنه يعاني من صعوبات التعلم.

6.1 مصطلحات الدراسة:

- الأخطاء اللغوية الشائعة:

التعريف الإجرائي للأخطاء اللغوية الشائعة في هذه الدراسة؛ هي مجموعة الأخطاء اللغوية (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والإملائية) التي تم رصدها في تعبيرات التلاميذ الكتابية والشفهية، والتي كان يفترض أن لا يتم ارتكابها، لأنهم قد تطرقوا بالفعل إلى دراسة قواعدها اللغوية والتدرب على استخدامها وتوظيفها من قبل.

- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم:

يقصد بتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الدراسة الحالية؛ مجموعة التلاميذ الذين يدرسون في قسم السنة الرابعة ابتدائي، ولديهم ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، لكن نتائج تحصيلهم الدراسية في السنوات الدراسية الثلاث الأولى (السنوات: الأولى والثانية والثالثة ابتدائي) لا تتوافق مع قدراتهم واستعداداتهم العقلية، مع أنهم لا يعانون من أي إعاقة أو حرمان حسي.

7.1 أدوات الدراسة:

الأداة المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات وتصنيفها وترتيبها هي الملاحظة العيانية. وتعرف الملاحظة المستخدمة في البحث العلمي بأنها: "كل ملاحظة منهجية تؤدي إلى الكشف عن دقائق الظاهرات المدروسة وعن العلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظاهرات الأخرى"[2].

حيث تم استخدام هذه الأداة في تسجيل جميع الأخطاء اللغوية المرتكبة في تعبيرات التلاميذ الشفهية والمكتوبة، ثم تصنيفها وفقا لنوع الخطأ المرتكب والمستوى اللغوي الذي تنتمي إليه القاعدة اللغوية التي تم خرقها، ثم ترتيب الأخطاء حسب درجة شيوعها بين أوساط التلاميذ.

2- الإطار النظري للدراسة:

1.2 الأخطاء اللغوية الشائعة:

- **مفهوم الخطأ اللغوي:**

الخطأ اللغوي هو الخروج عن القاعدة اللغوية ومخالفة الصواب فيها، وانحراف عن السنن اللغوي المتعارف عليه من قبل الناطقين باللغة، عرف كوردر الخطأ بأنه: "مخالفة المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة عدة مرات إلى حد لا يعد مجرد زلة لسان"[3]، إذ يجب أن نميز بين ما ينتج عن المتعلم من أخطاء رغم اتقانه للغة ومعرفته الجيدة بقواعدها؛ وهي لا تعد أخطاء وإنما مجرد زلات لسان، وأما الأخطاء التي يرتكبها المتعلم نتيجة لقصوره في تعلم نظام اللغة وعدم تمكنه من استخدام قواعدها استخداما صحيحا، ودون إدراك منه بارتكاب الخطأ؛ فهي الأخطاء اللغوية التي يجب الاهتمام بها وتحليلها ومعرفة أسبابها وعوامل ظهورها. "فبعض الأخطاء على كثرتها لا تحول دون إفادة المعنى. وتمنع أخطاء أخرى، على قلتها، التواصل، وتحول دون إفادة المعنى"[4].

وتوجد العديد من الأسباب التي تجعل المتعلم يقع في الأخطاء اللغوية، فقد تكون هذه الأخيرة:" ناتجة عن قياس خاطئ على قاعدة سابقة، او تعميم مبالغ فيه للقاعدة، أو جهل بقيود تطبيق القاعدة، أو تطبيق خاطئ لها، إلى غير ذلك من الأسباب"[5]. لكن ارتكاب الأخطاء بصفة عامة يدل على عدم امتلاك المتعلم للكفاءة اللغوية والتواصلية في اللغة المستهدفة، وعدم تمكنه من اتقان قواعدها وقوانينها.

- **أنواع الأخطاء اللغوية:**

توجد عدة تصنيفات للأخطاء اللغوية، لكن أبرز تصنيف لها هو التصنيف الذي يعتمد على أساس المستويات اللغوية المختلفة؛ حيث تنقسم الأخطاء اللغوية إلى:

أ- أخطاء إملائية:

الخطأ الإملائي هو الخطأ الذي يكون على مستوى كتابة وتهجئة الكلمات، ورسمها رسما صحيحا؛ وهو: "قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية

للحروف أو الكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها"[6].

ب-أخطاء صوتية أو نطقية:

هي الأخطاء التي تتعلق بالمستوى الصوتي للغة؛ أي هي الأخطاء التي ترتكب في على مستوى نطق الأصوات من تغيير المخارج والصفات وغيرها.

ت-أخطاء صرفية:

الخطأ الصرفي هو الخطأ الذي يرتكب على مستوى بناء الكلمة، وهي أخطاء تمس جانب الاشتقاق وتصريف الأفعال والتغيرات التي تتعلق بنية الكلمة من زيادة وحذف وإبدال...؛ فهي قصور في معرفة: "التغيرات التي تقع في الكلمة بناء على موقعها في الجمل، أو التغيير في بنية الكلمة الأصلية لعلة من العلل الصرفية المعروفة"[7].

ث-أخطاء نحوية:

هي الأخطاء التي تكون على مستوى تركيب الجمل، وهي الأخطاء التي تخرق القواعد النحوية، وتغير الحركات الإعرابية؛ وتعرف بأنها: "قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في الجملة"[8].

ج- أخطاء دلالية:

هي الأخطاء التي تمس جانب الدلالة والمعاني، وتخص علاقة اللفظ بالمعنى المراد منه، والخطأ الدلالي هو استخدام ألفاظ لا تعبر عن المعنى المقصود منها، أو استخدام ألفاظ خارجة عن النظام الدلالي للغة، كاستخدام كلمات من العامية، أو إدخال كلمات من لغات أجنبية عن اللغة المستهدفة.

- **منهج تحليل الأخطاء اللغوية:**

منهج تحليل الأخطاء هو منهج علمي تطبيقي يقوم على أساس رصد الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة في استخدامهم للغة المستهدفة، وتوصيفها وتحليلها وتفسيرها، وقد قام هذا المنهج: "على دراسات تشومسكي ونظريته في اكتساب الطفل للغته الأم، ففي نظر تشومسكي أن الطفل يكتسب لغته الأم عبر مراحل، والأخطاء التي يرتكبها لا تعتبر محاكاة فاشلة في تقليد لغة أمه، وإنما مؤشرات دالة على اكتسابه إياها"[9]. وبتأثير من هذه النظرية، تغيرت نظرة الدارسين إلى

الخطأ وصار يحظى بمكانة كبيرة في بحوثهم ودراستهم، إذ أصبح ينظر إلى الأخطاء باعتبارها: "مظهرا لا غنى عنه من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل تدل كل مجموعة منها على مرحلة معينة من مراحل ذلك التطور، وتستحق الدراسة على هذا الأساس" [10].

إن المجال الطبيعي الذي تنطلق منه الدراسات التي تعتمد على منهج تحليل الأخطاء هو المجال الميداني التطبيقي، إذ ينبغي على الباحث أن: "ينطلق من واقع العملية التعليمية بما أنه يدرس مدونة الأخطاء ليستنبط منها مشكلات تعلم اللغات، ويكتشف دوافع هذه الأخطاء"[11].

هذا، وتمر عملية تحليل الأخطاء بثلاث مراحل؛ هي:

أ- مرحلة حصر الأخطاء وتجميعها: في هذه المرحلة يتم رصد جميع الأخطاء اللغوية التي خالف فيها المتعلم أي قاعدة لغوية وخرج فيها عن الصواب.

ب- مرحلة وصف الأخطاء وتصنيفها: في هذه المرحلة يتم تصنيف الأخطاء اللغوية حسب المستويات اللغوية المختلفة: الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية أو الإملائية. ثم يتم تحديد القاعدة اللغوية التي تم خرقها في كل خطأ من الأخطاء.

ت- مرحلة تفسير الأخطاء: في هذه المرحلة يتم البحث عن أسباب وعوامل الوقوع في هذه الأخطاء، وكذلك أسباب شيوع بعض الأخطاء وتداولها من طرف الكثير من المتعلمي...

2.2 الصعوبات اللغوية:

- **مفهوم صعوبات التعلم:**

يتصف مصطلح صعوبات التعلم بتعدد واسع في المفاهيم والتعريفات، فقد حظي هذا المصطلح باهتمام العديد من الهيئات والباحثين الذين سعوا لتقديم تعريف جامع مانع له، إلا أنه لم يتم -إلى حد الآن- التوصل إلى تعريف متفق عليه ومتقبل من طرف الجميع.

ومن أبرز تعريفات صعوبات التعلم التعريف الذي قدمه عالم النفس الأمريكي صمويل كيرك (Samuel Kirk) عام 1962؛ حيث يرى بأنها تشير: " إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي، وتنشأ هذه الاضطرابات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات

سلوكية أو انفعالية. وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية"[12].

وقد ركز هذا التعريف على ثلاث عناصر رئيسية هي:

- الصعوبات أو الاضطرابات المتضمنة وهي صعوبات في: الحديث، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، التهجي. وهي بشكل عام صعوبات في مختلف المهارات اللغوية بالإضافة إلى صعوبات الحساب. ويكفي أن يعاني الفرد من مشكلة واحدة أو أكثر من هذه المشكلات ليصنف من ذوي صعوبات التعلم، إذ لا يعاني جميع ذوي صعوبات التعلم من نفس الصعوبات، لذلك يُعرفون بأنهم مجموعة غير متجانسة.
- الأسباب: هي وجود خلل أو اضطراب وظيفي في المخ، أو نتيجة لاضطرابات انفعالية أو سلوكية.
- الاستبعاد: ويعني استبعاد جميع من يعاني من هذه الاضطرابات نتيجة للتأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو نتيجة لأسباب بيئية أو ثقافية؛ فهم لا يصنفون ضمن ذوي صعوبات التعلم.

هذا، وتعتبر الصعوبات اللغوية من أبرز جوانب صعوبات التعلم، حيث تشير الدراسات إلى أنّ حوالي 60% من ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات لغوية[13]. بل إنّ هناك الكثير من تعريفات صعوبات التعلم التي تقرر بأنّها – أي: صعوبات التعلم– اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة الشفهية أو المكتوبة[14]. وتتمثل الصعوبات اللغوية في صعوبات اللغة الشفهية (اللغة الداخلية، فهم المنطوق، والتعبير الشفهي)، وهي صعوبات نمائية، وصعوبات القراءة والكتابة والتعبير الكتابي، وهي صعوبات أكاديمية.

- **أنواع صعوبات التعلم:**

يعتبر التصنيف الذي قدمه كل كيرك وكالفنت لصعوبات التعلم من أبرز تصنيفات صعوبات التعلم وأكثرها تداولا، حيث صنفاها إلى ما يلي[15]:

- صعوبات تعلم نمائية: وهي تنقسم بدورها إلى صعوبات نمائية أولية تتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة، وصعوبات نمائية ثانوية كاللغة الشفهية والتفكير والفهم.

- صعوبات تعلم أكاديمية: وهي مشكلات متعلقة بالموضوعات الدراسية الأساسية، كصعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات الحساب...

إذن؛ فالصعوبات اللغوية تنقسم إلى قسمين: صعوبات لغوية نمائية تتمثل في صعوبات اللغة الشفهية. وصعوبات لغوية أكاديمية وهي صعوبات في تعلم المهارات اللغوية المختلفة في المدرسة، وتتمثل في: صعوبات القراءة، صعوبات الخط والكتابة، صعوبات الإملاء، صعوبات التعبير الشفهي، وصعوبات التعبير الكتابي.

3- الجانب التطبيقي من الدراسة:

1.3 حصر الأخطاء اللغوية وتصنيفها:

في البداية تم تحضير مدونة الدراسة، حيث طلب من عينة الدراسة كتابة تعبير شفهي حول موضوع محدد (وهو تقديم نصائح صحية لأشخاص يفرطون في أكل مأكولات غير صحية)، كما أجريت مقابلات مع التلاميذ؛ تم فيها طرح مجموعة من الأسئلة حول مواضيع متنوعة من أجل تحفيزهم على الإنتاج الشفهي، وتم تسجيل جميع هذه المقابلات، وبذلك تم جمع 24 تعبير كتابي و24 تعبير شفهي.

بعد ذلك، تم تجميع ورصد جميع الأخطاء اللغوية التي ارتكبها المتعلمون، وتحديد الصواب فيها، ثم تصنيفها ووصفها ووضعها في جداول من أجل تنظيمها وتسهيل عملية تحليلها.

صنف الخطأ	نوع الخطأ	تكراره	الأخطاء المسجلة	تصحيحها
الأخطاء الصوتية (8أخطاء/ 1.96٪)	✓ الخلط بين الأصوات المتقاربة في المخرج	05	1. تسبح 2. بعد الحلويات 3. تخثر	1. تصبح 2. بعض الحلويات 3. تكثر
	✓ الخطأ في نطق بعض الأصوات نتيجة لتأثير العامية	03	4. اقمض 5. كتل	4. اغمض 5. قتل
الأخطاء الصرفية (65 خطأ/	✓ أخطاء في تصريف الأفعال	24	1. لا يخرجوا من البيت 2. قلت لها لا تأكل 3. أرى أبقارا 4. قلت لها اذهب 5. نذهب نلعب 6. يا ابنتي لا تكثر	1. لا يخرجون 2. لا تاكلي 3. رأيت أبقارا 4. اذهبي 5. نذهب للعب 6. تكثري

٪15.93)			7. اشتري 8. ليشتروا 9. أمهاتهم لبّس 10. نذهبون 11. أكل في كل وقت 12. نراجع دروسي 13. نلعب 14. يرتدين 15. نجلس 16. نلعبون 17. بدؤوا أبوه 18. نرويها لها 19. ذهبت وأسبح 20. نشترون 21. نصلون 22. وأشتروا	7. اشترى 8. ليشتريا 9. أمهاتهم ألبسن 10. نذهب 11. يأكل في كل وقت 12. أراجع دروسي 13. يرتدون 14. ألعب 15. أجلس 16. نلعب 17. بدأ أبوه 18. أرويها لها 19. وسبحت 20. نشتري 21. نصلي 22. ونشتري
	✓ الخطأ في استخدام علامات التأنيث	06	1. له 2. سقط البطة 3. الفيل تساعدها 4. بطنه 5. لأنها غير مفيد 6. فهي مضر	1. لها 2. سقطت 3. يساعدها 4. بطنها 5. مفيدة 6. مضرة
	✓ الخطأ في استخدام صيغ الجمع	13	1. سنان 2. أيديك 3. كلهم 4. أخوات 5. اثنين أختين 6. اثنان أيام 7. الخروفات 8. الثمان الخروف 9. ذكيين	1. أسنان 2. يديك 3. كلاهما 4. إخوة 5. أختين 6. يومين 7. الخرفان 8. الخرفان الثمانية 9. أذكياء
	✓ الخطأ في استخدام علامات	22	1. عقلي	1. العقل

	التعريف والتنكير		2. تسوس أسنان 3. صباح 4. للجسمك 5. الحرب 6. غذائه 7. أكل دواء 8. أيام 9. حلويات 10. المنزله 11. طبيب 12. الكرة القدم 13. يكثر من الأكل من الحلويات 14. النصيحتي 15. الأسنانه 16. لا تكثر حلويات 17. الخضر وفواكه 18. الكرة القدم 19. المقام الشهيد 20. إلى بحر	2. الأسنان 3. الصباح 4. لجسمك 5. حربٌ 6. غذائه 7. الدواء 8. الأيام 9. الحلويات 10. منزله 11. الطبيب 12. كرة القدم 13. من أكل الحلويات 14. نصيحتي 15. أسنانه 16. لا تكثر من الحلويات 17. الخضر والفواكه 18. كرة القدم 19. مقام الشهيد 20. إلى البحر
الأخطاء النحوية (87خطأ/ 21.32٪)	✓ الخطأ في استخدام الحركات الإعرابية	29	1. رأيتُ بنت 2. رأيت طفل 3. كلَ 4. مختلفُ 5. أنواعُ 6. يلعبَ 7. مريضان 8. الخروفَ 9. مع أبناءُ 10. البطتين 11. في البيتَ	1. رأيت بنتا 2. رأيت طفلا 3. كلُ 4. مختلفِ 5. أنواعِ (.) 6. يلعبُ 7. مريضين 8. الخروفُ 9. مع أبناءٍ 10. البطتان 11. في البيتِ

			12. رأينا حيواناتٌ	12. حيواناتٍ
			13. فهدٌ	13. فهدا
			14. أطفالٌ	14. أطفالا
			15. الأطفالُ	15. الأطفالَ
			16. الأسدُ	16. الأسدَ
			17. أسنانَ	17. أسنانٌ
			18. لعبتَ	18. ألعبتُ
			19. الفيلُ	19. الفيلَ
			20. وجدنا رجلٌ	20. رجلا
			21. عن قطتُه	21. قطتِه
			22. كان الذئبَ	22. كان الذئبُ
			23. لا يطردُك	23. لا يطردَك
			24. وعدتَكَ	24. وعدتُكِ
			25. عمكَ	25. عمكِ
			26. يذهبَ	26. يذهبُ
			27. يزور أولادِه	27. أولادَه
			28. بالحصانَ	28. بالحصانِ
			29. طويلَ القامة	29. طويلُ القامة
	✓ تسكين أواخر الكلمات	11	1. الحلوياتْ	1. الحلوياتِ
			2. فريقْ الأشرار	2. فريقُ
			3. يومْ	3. يومٍ (ـِ)
			4. الشارعْ	4. الشارعِ (ـِ)
			5. البيتْ	5. البيتِ
			6. مريضْ	6. مريضٌ
			7. الحمامْ	7. الحمامِ (ـِ)
			8. محلْ	8. محلٌ
			9. ملابسْ	9. ملابسَ
			10. طفلْ	10. طفلا
	✓ تركيب خاطئ للجمل	09	1. لأنني أنا أفعل الخير	1.لأنني أفعل الخير
			2. اشتري لي فستانا كما اشترته العروس	2.اشتري لي فستانا مثل فستان العروس
			3. أجيد أن ألعب	3.أجيد لعب

			4. البلدة لقد نسيتها 5. كان من صغره يدرس معي. 6. يراجع الدراسة. 7. وذهبنا إلى نلعب الكرة 8. ذهبت إلى ألعب كرة القدم. 9. ما فعلت في الجزائر؟	4.نسيت اسم البلدة 5.كان يدرس معي منذ الصغر. 6.يراجع دروسه. 7.وذهبنا للعب الكرة 8. ذهبت لألعب كرة.. 9.ماذا فعلت في الجزائر؟
	✓ تسلسل خاطئ للكلمات	12	1. كان يخطط الذئب 2. كان الثمان الخروف 3. الرجل لم يجد 4. ثم الفأر ساعد 5. فسوف الرجل يطرد 6. الفأر كان يريد 7. كانت أمي في الليل جائت إلى العرس 8. ثم أمي قالت لي 9. الضيوف كانوا 10. هذا الفستان أخطت مثله 11. أعطينا لهم الضيوف 12. كانت أمي ابنة عمتها متوفية	1.كان الذئب يخطط 2.كان الخرفان الثمانية 3. لم يجد الرجل 4.ثم ساعد الفأر 5.فسوف يطرد الرجل 6.كان الفأر يريد 7.جاءت أمي إلى العرس في الليل 8.ثم قالت لي أمي 9.كان الضيوف 10. أخطت مثل هذا الفستان 11. أعطينا للضيوف 12. كانت ابنة عمة أمي متوفية
	✓ الاستخدام الخاطئ لحروف الجر	13	1. في أحد من الأيام 2. قلت إلى أختي 3. المضرة في الصحة 4. من الأكل من الحلويات 5. أخذتها إلى المنزل 6. قلت إليه3 7. كنت أعبر على الطريق 8. أساعدها عن المذاكرة 9. من يوم من الأيام	1.في أحد الأيام 2.قلت لأختي 3.المضرة بالصحة 4.من أكل الحلويات 5.أخذتها للمنزل 6.قلت له 7.كنت أعبر الطريق 8.أساعدها في المذاكرة 9.في يوم من الأيام

			10. ذهبت للعب بالكرة 11. يعطينا في الحلوى 12. ذهبت إلى خالتي إلى الجزائر. 13. يقول إلي.	10. ذهبت للعب الكرة 11. يعطينا الحلوى 12. ذهبت إلى خالتي في الجزائر 13. يقول لي
	✓ الاستخدام الخاطئ لحروف العطف	04	1. ثم كان 2. ثم حرقتها 3. ثم فقست 4. أعطاني نقودا فذهب	1.وكان 2.فحرقتها 3.فقست 4.أعطاني نقودا وذهب
	✓ الاستخدام الخاطئ لأدوات النفي	03	1. لا سمعتْ 2. ليس أحد غبي بيننا 3. لا يراجع	1. لم تسمع 2. لا يوجد غبي بيننا 3. لم ير اجع
	✓ تثنية أو جمع الفعل إذا كان الفاعل دالا على المثنى أو الجمع	03	1. ليأكلوه الضيوف 2. فازوا الرجال 3. كانوا الأطفال	1. ليأكله الضيوف 2. فاز الرجال 3. كان الأطفال
	✓ عدم المطابقة بين الصفة والموصوف في النوع والعدد والحركة الإعرابية	03	1. فستانا طويلٌ 2. أختي الوحيد 3. الأسنان مسوّسة	1. فستانا طويلا 2. أختي الوحيدة 3. الأسنان المسوّسة
الأخطاء الدلالية: (60خطأ/ 21.70٪)	✓ إدخال كلمات من العامية	50	1. ساعات 2. مسامينا 3. صوالحي 4. مركيت 5. السِنِن 6. الشيبس 7. تكول 8. كول 9. تقرأ في الجامعة 10. تدوش 11. الرخّالة 12. يُهبط 13. دروس نتاع السنة الرابعة 14. لنصدق اللحم	1. أحيانا 2. بالقرب منا 3. مصلحتي 4. سجلت 5. الأسنان 6. رقائق البطاطا 7. تأكل 8. كل 9. تدرس في الجامعة 10. استحم 11. الرجال 12. يُنزل 13. دروس السنة الرابعة 14. لنتصدق باللحم

			15. متساليتيش 16. قالي 17. برك 18. قاطو 19. باتيسري 20. نظفتلو 21. جي 22. نفسها 23. أخيِّط 24. أُطيِّر 25. حنا 26. بنان 27. لابسة 28. لبّس 29. لعبة البي 30. تقلي 31. في القراية 32. يبداو يلعبوا 33. يدعي 34. ذوك 35. الذراري 36. هاذو	15. لا شأن لك بي 16. قال لي 17. فقط 18. حلوى 19. كعكة 20. نظفت له 21. عصير 22. مثلها 23. أخِيط 24. أنزع 25. نحن 26. موز 27. تلبس 28. ألبس 29. لعبة الدحل 30. تقول لي 31. في الدراسة 32. يشرعون في اللعب 33. يدعو 34. أولئك 35. الأولاد 36. هؤلاء
	✓ الخلط بين الكلمات المتشابهة في المبنى والمختلفة في المعنى	05	1. يُخْضِرُ 2. أعني 3. أحفظ 4. مسكت 5. بقاء 6. الطريقة	1. يُخَضِّرُ 2. أعتني 3. أحافظ 4. أمسكت 5. باقي 6. الطريق
	✓ الخطـأ في اختيـار الكلمـة المناسبة للجملة	05	1. لبست أكثر منا 2. أمتلك أختين 3. أخلاقه متأدبة 4. التقينا مع الحيوانات	1. لبست أفضل منا 2. لديّ أختين 3. أخلاقه حسنة 4. شاهدنا الحيوانات

			5. أحبه بقسوة	5. أحبه بشدة
الأخطاء الإملائية: (188 خطأ/ 46.08٪)	✓الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة	35	1. المشروبة 2. الحلوية 3. الغزي 4. قلة 5. قدمة 6. أصبحة 7. سمعة 8. فرشت 9. الوقايت 10. يأة 11. عادة 12. نصيحت 13. قلة 14. فحصة 15. نزعة 16. وجبت 17. انبهرة 18. رَكَبة 19. نظرة 20. دقاة	1. المشروبات 2. الحلويات 3. الغازية 4. قلت 5. قدمت 6. أصبحت 7. سمعت 8. فرشاة 9. الوقاية 10. يأت 11. عادت 12. نصيحة 13. قلت 14. فحصت 15. نزعت 16. وجبة 17. انبهرت 18. ركبت 19. نظرت 20. دقات
	✓الخلط بين همزة الوصل وهمزة القطع	19	1. آحد 2. أخر 3. جأني 4. آيم 5. إهتم 6. أغسل 7. أنزع 8. الماكلت 9. أصعدي 10. الايام	1. أحد 2. آخر 3. جاءني 4. أيام 5. اهتم 6. اغسل 7. اِنزع 8. المأكولات 9. اصعدي 10. الأيام
	✓حذف حرف المد أو إضافته في	102	1. إكثر	1. إكثار

	غير مكانه		2. لتكثر	2. لا تكثر
			3. الماكلت	3. المأكولات
			4. فرشة	4. فرشاة
			5. الجمِع	5. الجميع
			6. أبِه	6. أبيه
			7. موضر	7. مضر
			8. كثِرا	8. كثيرا
			9. توجعنِ	9. توجعني
			10. الأبو	10. الأب
			11. عد	11. عاد
			12. أزر	12. أزور
			13. دقت	13. دقات
			14. الضرة	14. الضارة
			15. أسنن	15. أسنان
			16. فقالتُ	16. فقلت
			17. الفطر	17. الفطور
			18. جدً	18. جدًا
			19. يصبيح	19. يصبح
			20. صدقي	20. صديقي
			21. أمرس	21. أمارس
			22. المطبخة	22. المطبوخة
			23. كول	23. كلّ
			24. الايم	24. الأيام
			25. صدق	25. صديقي
			26. نصِحة	26. نصيحة
			27. بي المعجن	27. بالمعجون
			28. المشروبة	28. المشروبات
			29. الحلوية	29. الحلويات
			30. الغزي	30. الغازية
			31. الزمن	31. فراش
			32. الدوء	32. الزمان
			33. فرش	33. الدواء

			34. فاذهبت	34. فذهبت
			35. أوذنيه	35. أذنيه
			36. لهو	36. له
			37. فقل لي	37. فقال لي
			38. الوقية	38. الوقاية
			39. العلج	39. العلاج
			40. ل تكثر	40. لا تكثر
			41. المشربات	41. المشروبات
			42. الفوكه	42. الفواكه
			43. هونك	43. هناك
			44. يأكول	44. يأكل
			45. كثر	45. كثيرا
			46. ناهظ	46. نهظ
			47. شفه الله	47. شفاه
			48. ولديه	48. والديه
			49. بكرا	49. باكرا
			50. مرض	50. مريض
			51. يصديقة	51. يا صديقتي
			52. صبَح	52. صباح
			53. تفضلِ	53. تفضلي
			54. أسنانهي	54. أسنانه
			55. أعطني	55. أعطاني
			56. لَتأكل	56. لا تأكل
			57. هانا	57. هنا
	✓الخلط بين الألف المقصورة والألف القائمة	04	1. أخرا 2. انتها	1. أخرى 2. انتهى
	✓ الخلط بين حرفي الضاد والظاء	04	1. تظر 2. الخظر 3. استيقض	1. تضر 2. الخضر 3. استيقظ
	✓عدم كتابة الحروف غير المنطوقة أو كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب	19	1. نصح 2. الشكولاطَ 3. سهلن	1. نصيحة 2. الشكولاطة 3. سهلا

			4. جيدن	4. جيدا
			5. شكرن	5. شكرا
			6. عقلي	6. العقل
			7. للصح	7. للصحة
			8. جدن	8. جدا
			9. مضرَ	9. مضرة
			10. اطفل	10. الطفل
			11. خيرن	11. خيرٌ
			12. آخرن	12. آخرٌ
			13. جيدَ	13. جيدة
			14. يومن	14. يومِ
			15. ألمن	15. ألمٌ

3.2تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

من خلال الجدول السابق نلاحظ ما يلي:

- تم تسجيل 408 خطأ، بمعدل 8.5 في كل تعبير، وهي نسبة عالية نوعا ما، ويعود ذلك خصائص عينة الدراسة، حيث يعاني أغلب التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من صعوبات لغوية تؤدي إلى تدني تحصيلهم في مختلف المهارات اللغوية.
- الأخطاء والصعوبات الإملائية هي الأكثر شيوعا بين أفراد العينة، حيث احتلت نسبة تفوق 46٪ من مجموع الأخطاء، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى ما تتطلبه مهارة الإملاء من عمليات ذهنية أولية كالانتباه والتركيز والذاكرة، وهي عمليات غالبا ما يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من ضعف فيها.
- في المرتبة الثانية، تم تسجيل ما يفوق نسبته 21٪ من مجموع الأخطاء في المستوى النحوي، ولعل السبب الرئيسي في ارتكاب الأخطاء النحوية والتركيبية لا يعود إلى خصائص أفراد عينة الدراسة بقدر ما يعود إلى طبيعة اللغة العربية في حد ذاتها، إذ يتصف النظام النحوي العربي بالصعوبة والتعقيد. بالإضافة إلى قلة الانغماس والممارسة على أرض الواقع
- تم تسجيل أقل عدد من الأخطاء في الجانب الصوتي بنسبة تقل عن 2٪، فالنظام الصوتي لا يشكل صعوبة لدى غالبية التلاميذ، نظرا لتقاربه الشديد من النظام الصوتي العامي.

- أكثر الأخطاء شيوعا بين أفراد العينة هو: "حذف حرف المد أو إضافته في غير مكانه"، حيث تكرر ارتكاب هذا الخطأ 102 مرة، والسبب في شيوعه يعود إلى قلة التركيز لدى أفراد العينة أثناء الكتابة؛ فينتج عن ذلك عدم التمييز بين الحروف الممدودة والحروف غير الممدودة.
- في المركز الثاني، تم تسجيل 50 خطأ من نوع "إدخال كلمات من العامية"، وهو يدل على فقر المعجم اللغوي لدى أفراد العينة، والسبب يعود إلى ضعف الذاكرة؛ فرغم كثرة المفردات التي يتم تدريسها في البرنامج الدراسي، نجد أن التلميذ لا يستطيع أن يتذكر إلا شيئا قليلا جدا منها.
- ومن الأخطاء الأكثر شيوعا: "الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة"؛ ولعل ذلك يعود إلى أسباب متعددة من بينها صعوبة القواعد التي تحكم طريقة كتابة التاء في آخر الكلمة، كما أن الكثير من التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في هذا المستوى الدراسي لا يستطيعون التمييز بين الأفعال والأسماء.
- من الأخطاء الشائعة أيضا؛ "الخطأ في استخدام الحركات الإعرابية" و"تسكين أواخر الكلمات"، ويفسر ذلك بالصعوبة التي يتميز بها الإعراب العربي، فالأخطاء الإعرابية هي أول الأخطاء اللغوية التي ارتكبت قديما، وهي التي دفعت علماء العربية إلى تأسيس علم النحو، لذلك ينبغي توفير فرص التدريب والممارسة الفعلية المكثفة لتخطي هذه الصعوبات.
- من بين الأخطاء التي كثر تكرارها: "الخطأ في تصريف الأفعال"، ويظهر أن أغلب الأخطاء التي تم تسجيلها من هذا النوع يعود السبب في ارتكابه إلى تأثير العامية فيه.

خاتمة:

في الختام؛ تتلخص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في تحديد أبرز الصعوبات اللغوية الشائعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي، والتي تم ترتيبها حسب شيوعها كما يلي:

- الصعوبة في التمييز بين الحروف الممدودة والحروف غير الممدودة.
- افتقار المعجم اللغوي، والصعوبة في اكتساب كلمات جديدة.
- صعوبة التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

- صعوبة الإعراب واستخدام الحركات الإعرابية.
- صعوبة تصريف الأفعال في الأزمنة المناسبة ومع الضمائر المناسبة.
- صعوبة التمييز بين الأسماء المعرفة والأسماء النكرة، والصعوبة في استخدام العلامات الدالة على التعريف والتنكير.
- صعوبة التعرف على الحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق.
- صعوبة التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع.
- صعوبة استخدام صيغ الجمع.
- صعوبة استخدام حروف الجر استخداما صحيحا في الجمل.
- التسلسل الخاطئ للكلمات في الجمل.

في الأخير، نوصي بأن تعمل البرامج العلاجية التي تهدف إلى علاج الصعوبات اللغوية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي على علاج الصعوبات المذكورة.

كما ننوه إلى فاعلية منهج تحليل الأخطاء ودوره في تشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات اللغوية، وتحديد أهم الصعوبات اللغوية الشائعة لدى أفراد كل مرحلة من مراحل التعليم، لذلك نوصي بتوسيع استخدامه لتحقيق مثل هذه الأغراض.

هوامش:

[1] رضا الكوشو: توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، 1436هـ، ص203.

[2] رجاء دويدري، البحث العلمي: أساسياته النظرية وممارساته العملية، دار الفكر، دمشق، ط1: 2000م، ص317.

[3] رضا الكوشو: توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص204.

[4] نفس المرجع، ص203.

[5] نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988م، ص99.

[6] فهد خليل زايد: الأخطاء اللغوية الشائعة: النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، عمان، 2006م، ص71.

[7] نفس المرجع، ص71.

[8] نفس المرجع، ص71.

[9] مسعودة ساكر: "مناهج تحليل الأخطاء اللغوية"، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 1، العدد1، 2009م، ص174.

[10] نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، ص99.

[11] رضا الكوشو: توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص202.

[12] فتحي مصطفى الزيات: صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، 1998م، ص105.

[13] أمل عبد المحسن زكي: صعوبات التعبير الشفهي: التشخيص والعلاج، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية، الإسكندرية، مصر، 2010م، ص132.

[14] دانيال هالاهان وآخرون: صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي، تر: عادل عبد الله محمد، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1،2007م، 472.

[15] عبد الفتاح عبد المجيد الشريف: التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، 2011م، ص92.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 79 - 98 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الاستلزام الحواري: قراءة في تعدد المصطلحات

Conversational Implicature: a Study in the Terms Multiple

رندة قدور[1]*، د.محمد بن أحمد[2]

Randa KADDOUR[1], Mohamed BENAHMED[2]

جامعة البليدة 2 علي لونيسي (الجزائر) مخبر اللغة العربية وآدابها

University of Blida 2 Ali lounici-Algeria

er.kaddour@univ-blida2.dz1

m.benahmed@univ-blida2.dz 2

تاريخ الإرسال:2020/04/20	تاريخ القبول:2020/09/18	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

نحاول في هذه الدراسة قراءة نصوص وكتابات الباحثين والمترجمين العرب المهتمين بالدرس التداولي لاستخراج مصطلحات مبدأ التعاون والاستلزام الحواري والقواعد الحوارية الكم والكيفوالملاءمة والجهة، بمختلف ترجماتها عند الباحثين لتسهيل فهم وتلقي النظرية ومحاولة تفادي مشكل تعدد المصطلحات.

الكلمات المفتاحية: استلزام، قواعد، كم، كيف، ملاءمة، جهة.

Abstract :

In this study We try toread the texts and writings of arab reasearchers and translators which interested in the pragmatics studies to extract the translations and Arabic terms of the cooperative principle, conversational implicature, and the conversational maxims Quantity, Quality, relationand manner, by its various Arabic translationsto make it easy to understand this theory and try to avoid theproblem oftermsmultiple.

Keywords:implicature, maxims, Quantity, Quality, Relation, manner.

مقدمة:

قامت التداولية من مجموع نظريات وبحوث مبثوثة هنا وهناك كأفعال الكلام والإشاريات والافتراضات المسبقة والاستلزام الحواري، فتُرجمت إلى العربية على أيادي العديد من المترجمين

* رندة قدور rinada0494@gmail.com

العرب؛مما طرح إشكال تعدد المصطلحات الدّالة على مضامينها لاسيما مبدأ التعاون وقواعده الحوارية في باب ما يسمى بالاستلزام الحواري، مما يدفعنا إلى إسقاط الضوء على بعض البحوث والترجمات العربية لهذا الموضوع وما جاء ضمنه من قواعد محاولين بذلك جمع مختلف الترجمات والمصطلحات بغية تقريبها للقارئ العربيوالتقليص من مشكل كثرة المصطلحات وصعوبة التفريق بين المصطلح والمصطلح في حال عدم إرفاقه بترجمته الأصلية؛ مايقف عائقاأمام فهم درس الاستلزام بله الدرس التداولي بصفة عامة، ولما كان الهدف هو تقريب الدرس إلى القارئ، ودرسُ الاستلزام لا يتأتّى فهمه إلا من خلال قراءة مبدأ التعاون والقواعد الحوارية فإنّا نرى عدم تغييب ذكر مصطلحات القواعد الحوارية؛ لأن الهدف من الدراسة هو إفادة الباحث وجمع المصطلحات التي وصلت إلى أيدينا من خلال البحث وبهذا سنعمد على ذكر مجموعة من النصوص والاقتباسات التي تدعّم اعتماد مترجم على مصطلح من المصطلحات، آملين بذلك لفت أنظار المختصين إلى المشكل والدعوة إلى تحرير معاجم وقواميس في المجال التداولي تجمع المصطلحات المترجمة من أجل تلافي الفوضى الحاصلة جرّاء كثرة المصطلحات المبثوثة ولعل القارئ هنا يتساءل ما مضمون هذا الاستلزام الحواري؟ بل ما علاقة الاستلزام والمبدأ التعاوني والقواعد الحوارية؟ قبل أن يتساءل هل هنالك حقا تعدد اصطلاحي لهذه المفاهيم؟ وإن صحّ هذا فهل للآخذين بهذه الترجمات رؤية تجعلهم يتمايزون في ترجماتهم؟ من هذا المنطلق آثرنا أن نعرِّفبمبدأ التعاون والاستلزام والقواعد الحوارية ثم نقدِّم الترجمات والمصطلحات الدَّالة عليها عند ثلَّة من الباحثين مع بعض النصوص ومحاولة قراءة السبب الذي يدفعهم إلى الأخذ بمصطلح دون غيره.

1.مبدأ التعاونCooperative Principle :

نشأت نظرية الاستلزام الحواري بفضل اللغوي هربرت بول غرايس[خلال عمله في أكسفورد حين دعي لإلقاء محاضرات ويليام جيمس في جامعة هارفارد وفيها خطط لنظريته عن الإضمارimplicature نشرت نسخة منها بعنوان (المنطق والمحادثة) ومن خلال هذه القواعد حاول الإجابة عن السؤال كيف يمكن للإنسان أن يقول شيئا ويقصد غيره؟][1]وكيف للمتلقي أن يسمع هذا الكلام فيفهم غيره؟ مع أن المضمون الحرفي لكلامه قد لا يمتّ بصلة للمقصد الذي يرمي إليه، هذا ما يسمى بالدلالات غير الطبيعية للجمل المفهومة بالتحليل، والتأويل، واستحضار القوانين المتعارف عليها بين المتكلمين والتي يحتكم إليها كل متكلم أثناء حديثه

حسب غرايس الذي حاول جمعها –أي القوانين– وصياغتها في مبدأ عام أطلق عليه مسمى الـ(cooperative principle)المترجم بمبدأ التعاون إذ من المفترض أن كل متحاور يجب أن يكون متعاونا مع مُحاوره أثناء الحوار.

كان غرايس بما قدمه في مبدئه التعاوني من المؤسِّسين الفعليين للدرس التداولي إلا أن البحث اتَّسم بالغموض، لاسيما أنه جاء مبحثا من مباحث مقال له ألقاه في محاضراته ولذا خلفه مجموعة باحثين تحدّثوا عن ما جاء به، ومن أولئك نجد على سبيل المثال آن روبول وجاك موشلار في مصنفيهما (التداولية اليوم علم جديد في التواصل) و(القاموس الموسوعي)، وجورج يول في كتابه (التداولية)، وجيني توماس في كتابه (المعنى في لغة الحوار)، ودان سبيربر وديدريولسن في كتابهما (نظرية الصلة)، وهؤلاء شرحوا المبدأ التعاوني بقواعده الحوارية والاستلزام الحواري كما قدَّموا تحليلات وتمثيلات ومنهم من قدم تعديلات على المبدأ، فكان ذلك مكسبا لفهم درس الاستلزام أكثر، تُرجمت فيما بعد هذه المؤلفات أو الأفكار إلى العربية على أيدي بعض المترجمين عبر سنوات مختلفة ومن مختلف البلدان العربية، فكان أن تعددت وكثرة ترجمات المصطلح الواحد ولهذا سنقوم بوضع مجموع المؤلفين الذين اطَّلعنا على كتاباتهم في درس الاستلزام كي نقدم المصطلحات التي عمدوا إليها، وتجدر الإشارة إلى أن المؤلفات التي اعتمدنا عليها بعض منها من المعاجم أو القواميس (القاموس الموسوعي) وبعضها عبارة عن كتب ككتاب (التداولية)، وبعضها في بدايات الترجمة للعربية ككتاب (اللسان والميزان) لطه عبد الرحمن، وبعضها مؤلفات حديثة مثل(الاستلزام الحواري في التداول اللساني) لأدراوي العياشي؛ إذ إن هدفنا هو إشعار القارئ بالمصطلحات المعتمد عليها في درس الاستلزام.

عيِّنة الدراسة:

المترجم	المؤلف
طه عبد الرحمن	اللسان والميزان أو التكوثر العقلي
سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني	التداولية اليوم علم جديد في التواصل لآن روبول وجاك موشلار
أحمد المتوكل	اللسانيات الوظيفية مدخل نظري
عبد الهادي بن ظافر الشهري	استراتيجيات الخطاب

أدراوي العياشي	الاستلزام الحواري في التداول اللساني
هشام إبراهيم عبد الله الخليفة	نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك لدان سبيربر وولسون
أحمد محمود نحلة	آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر
قصي العتابي	التداولية لجورج يول
نازك إبراهيم عبد الفتاح	المعنى في لغة الحوار جيني توماس
محمد يحياتن	*مدخل* إلى اللسانيات التداولية جيلالي دلاش
جميل حمداوي	التداولياتوتحليل الخطاب
حمو الحاج ذهبية	لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب
مسعود صحراوي	التداولية عند العلماء العرب

هذه مجموع المؤلفات التي سنعمد إليها في الدراسة، وجدير بالذكر أننا سنقوم في الجانب الأول بالتعريف بالقواعد الحوارية وتقديم تعريفات صغيرة عنها ومجموع المصطلحات الواردة فيها لننتقل فيما بعد إلى مناقشة مصطلح الاستلزام الحواري.

أولا.**القواعد الحواريةthe Conversational Maxims**:

يقوم مبدأ التعاون على مجموعة شروط وملاحظات افترض غرايس أن المتكلمين أثناء كلامهم لهم معرفة مسبقة بها، فيحترمونها إلا في سياقات تدفعهم إلى انتهاك إحدى القواعد أو بعض منها وهذا خروج عن المبدأ؛"فتقديم الكثير أو القليل من المعلومات، أو إثبات ما نعرف أنه كاذب لا نضمن صدقه، أو قول شيء لا صلة له بموضوع المحادثة، أو التحدُّث بكيفية مبهمة فيها لَبس أو إطناب أو انعدام للنظام هي ظواهر تمثِّل جميعها ضروبا من السلوك غير المتعاون"[2] من هذا الكلام فإن المبدأ ينبني على أربع قواعد أو مبادئ أطلق عليها مسمى (conversational maxims.) تُرجمت ترجماتمختلفةعند الباحثين كلٌ حسب وجهة نظره ورؤيته، فهناك من رأى أنها بمثابة المسلَّمات، وهناك من يرى بأنها قواعد لا يصحّ الخروج عنها، وهناك من يرى بأنها عبارة عن حِكم تعمل على إحكام الحديث وتصويبه إلى الغاية المنوطة له وفيما يلي سيتم سرد مجموع ترجماتها عند المترجمين موضوع الدراسة.

1. جدول تقديمي لمسميات الـ(conversational maxims.):

الترجمة	المترجم

1.القواعد	أحمد متوكل،وطه عبد الرحمن،وعبد الهادي بن ظافر الشهري،وأدراوي العياشي،وهشام إبراهيم عبد الله الخليفة، سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني
2.المبادئ	أحمد محمود نحلة،وجميل حمداوي، وقصي العتابي،ونازك إبراهيم عبد الفتاح.
3. حكم الحديث	محمد يحياتن.
4.قوانين الخطاب	حمو الحاج ذهبية.
5.المسلّمات	مسعود صحراوي.

2. قراءة في الترجمات:

نرى من خلال الجدول أن كل مترجم أخذ بمصطلح من المصطلحات فقد اصطلح عليها مسمى القواعد كل من طه عبد الرحمن، وأحمد متوكل، وعبد الهادي بن ظافر الشهري، وأدراوي العياشي، وهشام عبد الله الخليفة وكذا سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني ولو اطَّلعنا على كتابات هؤلاء لوجدنا أن منهم من يعتبر التواصل اليومي للمتكلمين يتَّسم بالعقلانية بعيد عن الاعتباطية ولهذا فإنه يحتكم إلى قواعد؛ وهذا ما يراه كلمن آن روبول وجاك موشلر في كتابهما(التداولية اليوم)في قولهما:"المشاركون يتوقعون أن يساهم كل واحد منهم في المحادثة بكيفية عقلانية ومتعاونة لتيسير تأويل أقواله، يشرح غرايس هذا المبدأ مقترحا أربع قواعد متفرعة منه من المفترض أن يحترمها المتخاطبون"[3]؛ فحينما كانت التفاعلات الحوارية بين المتكلمين تتّسم بالعقلانية أخذوا بمسمى القواعد وغير بعيد عن هذه التسمية هناك من يرى بأنها قوانين أو أحكام من هؤلاء حمو الحاج ذهبية التي تقول في ذلك:"اعتُبرت بمثابة أحكام صاغها بعد ذلك على شكل قوانين"[4] هذا كتمثيل للآخذين بمسمى القواعد أو القوانين والأحكام.

نجد في المقابل ثلَّة أخرى من الباحثين وسموها بالمبادئ على اعتبار تسمية مبدأ التعاون إذ يرون بأن غرايس جاء بمبدأ تعاوني ينقسم بدوره إلى أربعة مبادئ ومن هؤلاء قصي العتابي وأحمد محمود نحلة،أما جميل حمداوي فبادل بين تسمية القواعد ومبدئها حيث أطلق مسمى المبادئ على هذه القواعد ومسمى القاعدة على المبدأ محور النظرية يقول في ذلك: "ينبني التخاطب بين أطراف التكلُّم على مجموعة من مبادئ المحادثة والتخاطب، وقد جمعها فيلسوف اللغة الأمريكي بول كرايس هربرت* في قاعدة التعاون تتفرع هذه القاعدة إلى مجموعة من المبادئ"[5] وصفها آخرون بأنهاحكم مثل محمد يحياتن في ترجمته لكل من (المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب) لدومينيك

مانغونو، وكذا (محاضرات الجيلالي دلاش في التداولية) حين عرَّفها بقوله: "ينبني مبدأ التعاون على أربع حِكم أساسية هي حكمة الكم وحكمة الكيف وحكمة العلاقة وحكمة حِكم الكلام"[6] هذا فيما يخص من يرى أنها عبارة عن حِكم من حكم الكلام.

اعتبرها مسعود صحراوي مسلّمات فقال: [لوصف هذه الظاهرة يقترح غرايس نظريته المحادَثية التي تنُصُّ على أن التواصل الكلامي محكوم بمبدأ عام (مبدأ التعاون) وبمسلَّمات حوارية][7] أي أنها بمثابة شيء معروف ومسلَّم به عند المتكلمين فالشخص الذي يستفهم أو يستعلم من شخص ما فإنه يضع في ذهنه بأن المخاطَب لن يكذب عليه ولن يكون كلامه غامضا أو خارجا عن موضوع الحوار هذا هو الطبيعي والمعتاد في الحوارات اليومية ولأجل ذلك هناك من آثر وسم القواعد بأنها عبارة عن شيء مُسلَّم به ومعروف عند كل من المتكلم والمخاطَب.

بالإضافة إلى ما وجدناه من كتابات في المجال التداولي فإن لبعض هذه التسميات وجودا في الطرح الفلسفي إذ إن مسمى القاعدة معرَّف في (المعجم الفلسفي) بأنها "أمر كلّي ينطبق على جزيئات أو صيغة تنظم سلوكا أو تفكيرا بحيث إذا استقرت القاعدة وبلغت درجة من الشمول أصبحت قانونا، كما أن كانط يطلق عليها لفظ maxim وأراد بها ما يصطنعه الفرد أساسا لسلوكه في ضوء إرادته الخاصة أما عند لوك ليبنتز فيستعمل اللفظ الأجنبي للدلالة على المسلّمات والبديهيات"[8] من خلال هذا الكلام نرى أنه في المجال الفلسفي هنالك فرق بين القاعدة والقانون لا سيما أنها مرادفة للفظ الأجنبي (maxim) –عند بعض المفكرين– والذي يصطلح عليه بعضهم مسمى المسلّمات أو البديهيات يمكن القول إن بعض المصطلحات المعتمدة في الدرس التداولي قد تكون من بحوث فلسفية.

هذا بالنسبة للقواعد الحوارية* التي تتفرع إلى أربعة أصناف لم تسلم هي الأخرى من تعدُّد المصطلحات الدَّالة عليها حتى وصلت ترجمات بعض القواعد والمصطلحات الدَّالة عليها إلى عشر مصطلحات في القاعدة الواحدة، ولهذا لم نشأ تغييب ذكرها هنا كونها من صميم النظرية وفيما يلي سيتم الحديث عن كل قاعدة منها بالتمثيل لها وسرد مسمَّياتها عند الباحثين والمترجمين المعتمدين في الجدول أعلاه، لنصل في الأخير إلى الحديث عن مصطلح الاستلزام الحواري.

أ.قاعدة الكمMaxim of Quantity:

ينبِّه غرايس المخاطِبَ بقوله: "لتتضمن مساهمتك معلومات بقدر ما هو مطلوب لغايات التبادل الظرفية، لا تضمِّن مساهمتك معلومات أكثر مما هو مطلوب"[9]فالقاعدة تقوم على كم المعلومات التي يقدمها المتكلم للمتلقي بحيث لا تكون زائدة عن الكمِّ المطلوب أو مقتضبة فإذا سئل أحدهم مجموعة أسئلة ليس من البديهي أن يكتفي بإجابة واحدة ويتجاهل الإجابة عن باقي الأسئلة كما أنه ليس من البديهي أن يجيب عن سؤال واحد بإجابة تتضمن معلومات لم يُستَفْهم عنها.

–مسميات القاعدة عند المترجمين:

اصطُلح على القاعدة مسمى 1:**الكم**/ **الكمية**/ 2: **القدْر**، فأغلب الباحثين الذين اطَّلعنا على كتاباتهم أجمعوا على تسميتها بقاعدة **الكمّ** أو **الكمية** لأنها تدعو إلى الاهتمام بكمية المعلومات التي ينبغي للمتكلم تقديمها وليس هنالك فرق كبير بين مصطلح كم أو كمية غير أن هناك من اعتمدوا على مصطلح **قدْر** بدل مصطلح الكم وهذا عائد –حسب رأينا– إلى اعتمادهم على فروق لغوية بين اللفظة واللفظة بحيث تدفعهم إلى اختيار هذه اللفظة دون غيرها ومن بين المترجمين الذين اصطلحوا على هذه القاعدة مسمى القدْر نجد مسعود صحراوي إذ يقول [مسلمة القدر: تخص قدر (كمية) الإخبار الذي يجب أن تلتزم به المبادرة الكلامية][10] مع هذا فإنه ليس هنالك فارق كبير بين مسمى الكمِّ والكمية أو القدْر والمفهوم الذي تضمَّنته هذه القاعدة فكل الترجمات نعتقد أنها احترمت اللفظ الأجنبي كلفظ والشروط التي صيغت في هذه القاعدة.

ب. قاعدة الكيفMaxim of Quality:

يقول غرايس في هذا الباب: "أ– لا تقل ما تعلم كذبهب–لا تقل ما ليس لك عليه بيِّنة"[11] من خلال هذا النص فإن القاعدة تهتمبالكلام من حيث الصحة والصواب بحيث لا تجيز للمتحدِّث قول الكذب أو ما لا يمكن البرهنة عليه وهنا نسرد بعض مسميات القاعدة:

–مسميات القاعدة عند المترجمين:

سميت القاعدة محور الحديث بمسمى: 1:**الكيف، الكيفية، وكيف الخبر**/ 2: **النوع والنوعية**/ 3: **الصدق**؛فقد ترجمت بمسمى **الكيف**في كتابات كل من أدراوي العياشي وأحمد

محمود نحلة وجميل حمداوي ومحمد يحياتن ومسعود صحراوي وطه عبد الرحمن وأحمد متوكلوقد اعتُبر في اختيار مصطلح الكيف أو الكيفية لهذه القاعدةما تضمَّنته من شروط احترازِ الصدق وتجنُّب ما لا يمكن البرهنة عليه، فهي تأخذ في الحسبان الكلام من حيث كيفيته فإن كان في الشروط الأولى ركَّز غرايس على الكلام من حيث كمِّ المعلومات فقد ركَّز في هذا الجانب على كيف الكلام من حيث الصدق والكذب لولا أن هنالك قاعدة-maxim of manner-اصطلح عليها بعض المترجمين مسمى قاعدة الكيف أو الكيفية، إذ هي بدورها تركِّز على كيفية تقديم الكلام، فلا عجب حينها أن نجد بعض الباحثين أخذوا مصطلحا مغايرا؛ مصطلح **النوع** أو **النوعية** هم: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني وقصي العتابي، وعبد الهادي بن ظافر الشهري، وهشام إبراهيم عبد الله الخليفةويدل مصطلح النوع أو النوعية على أن شروط القاعدة تركِّز على نوعية الخطابات من حيث الصدق والكذب، أما حمو الحاج ذهبية فعمَّمت أحد شروط القاعدة على القاعدة كلها فاصطلحت عليها مسمى **الصدق**تقول في ذلك:"يجب أن يكون المخاطِب صادقا فيما هو ذاهب إليه أي يتجنب الكذب، مقرا بالمعلومات التي يتلفَّظ بهاقانون الصدق"[12] فلمَّا كان الشرط الأساس في هذا السياق هو الصدق أخذت بمصطلح الصدق كتعبير عن القاعدة.

ج. قاعدة الملاءمة Maxim of Relation:

ينبّه غرايس في هذا السياق بأن لا يخرج كلامنا عن سياق الحوار وقد ضمَّن القاعدة شرطا يقول في ذلك: [Under the Category of Relation I place a single maxim, namely,"Be relevant"][13]،فليس من المتوقَّع أن تجيب من يسألك الخروج في جولة بأن عندك امتحانا في الغد أو انشغالات كثيرة عليك القيام بها على سبيل المثال ولكن بما أنك تجيب محدِّثك فإنه يستنتج بأنك متعاون معه في الحوار فيبحث عن العلاقة بين إجابتك وسؤاله ليستنتج بأن الامتحان يستوجب الدراسة التي تتطلب مزيدا من الوقت وبالتالي فإنه لا يمكنك الخروج للاستجمام وبذا تكون المعاني التي يتوصَّل إليها السائل معانيَ ضمنية أو مستلزمة استلزمها جوابك الخارج عن موضوع الحوار.

1.مسميات القاعدة عند المترجمين:

في هذه القاعدة اختلف المترجمون كثيرا حول التسمية ولهذا سنرفق كل مصطلح بالمترجم الذي اعتمد عليه في جدول.

الترجمة	المترجم	الترجمة	المترجم
1.العلاقة	سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، طه عبد الرحمن، قصي العتابي محمد يحياتن، أدراوي العياشي، صابر الحباشة،حمو الحاج ذهبية.	**5.المناسبة**	أحمد محمود نحلة، عبد الهادي بن ظافر الشهري، هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، جميل حمداوي.
2.الصلة	نازك إبراهيم عبد الفتّاح، هشام إبراهيم عبد الله الخليفة.	**6.الملاءمة**	مسعود صحراوي، أدراوي العياشي.
3.الورود	أدراوي العياشي، أحمد متوكل.	**7.الإضافة**	طه عبد الرحمن.
4.الإفادة	حمو الحاج ذهبية.		

2.قراءة في الترجمات:

من خلال الجدول نلاحظ أنه كثُرت اصطلاحات هذه القاعدة مقارنة بالقواعد سابقة الذكر رغم أن غرايس لم يضمِّنها إلا شرطا واحدا،ومن ترجماتها **العلاقة**وهذا راجع إلى اللفظ الأجنبي -relation- في حدِّ ذاته، أخذ بهذه الترجمة كل من أدراوي العياشي، وسيف الدين دغفوس، وطه عبد الرحمنفقد رأى الآخذون بمصطلح العلاقة كونها تدعو إلى تفاعل المتحاورين بأشياء ذات علاقة بالمحاورة ولا تخرج عنهاولذا تمّتسمية القاعدة على هذا الأساس.

ومثلهم من ذهب إلى ترجمتها بـ**الصِّلة** على غرار نازك إبراهيم عبد الفتَّاح في ترجمتها لنص جيني توماس حيث شرحت القاعدة بأنها "تشترط على المتحاور أن يكون وثيق الصلة"[14] هناك من ترجم النظرية المنبثقة عن مبدأ التعاون بمسمى الصلة* وهذا ما نراه في ترجمة هشام عبد الله الخليفة لكتاب كل من سبيربر وولسون relevance communication and- cognition- بـ(نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك)

هناك آخرون اصطلحوا عليها مسمى **المناسبة** مثل عبد الهادي بن ظافر الشهري في خضم حديثه عن المبدأ الذي "فرَّع عنه -أي غرايس-عددا من القواعد الرئيسة وهي قاعدة الكم وقاعدة النوع وقاعدة المناسبة وقاعدة الكيف"[15] فلما كان من شروط القاعدة أن يتناسب الجواب مع السؤال سمِّيت عندهم بقاعدة المناسبة.

د.قاعدة الجهةMaxim of Manner:

يضع غرايس في هذه القاعدة أربعة شروط يقول فيها:"ليكن تدخُّلك واضحا، ليكن تدخّلك موجزا، اجتنب الغموض، اجتنب الالتباس"[16] وبهذا أطلق عليها مسمى(Manner)والذي يعني الأسلوب أو النهج وفيما يلي سيتم سرد مسميات القاعدة عند بعض الباحثين العرب.

1.مسميات القاعدة عند المترجمين:

الترجمة	المترجم	الترجمة	المترجم
1.الجهة	أدراوي العياشي، مسعود صحراوي، طه عبد الرحمن.	**6. الكيف**	سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، أحمد المتوكل.
2.الكيفية	أدراوي العياشي.	**7. حكم الكلام**	محمد يحياتن.
3.الطريقة	محمود أحمد نحلة، عبد الهادي بن ظافر الشهري.	**8. الأسلوب**	جميل حمداوي،هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، نازك إبراهيم عبد الفتَّاح.
4. الحال	قصي العتابي.	**9.الشفافية والوضوح**	حمو الحاج ذهبية.
5.التعبير	جميل حمداوي.	**10الشمولية**	حمو الحاج ذهبية.

2.قراءة في الترجمات:

تتقاطع بعض مصطلحات القاعدة موضوع الحديث مع مصطلحات القاعدة الثانية من القواعد الحوارية إذ هناك من يطلق عليها مسمى**الكيف** أو **الكيفية**وسبق لنا أن وجدنا مثل هذا المصطلح في القاعدة الثانية(maxim of quality) التي تشترط على المتكلمين صدق الأقوال وهذا ما قد يطرح الكثير من الإشكالات فالمعروف عن المصطلحات أن تكون خاصة الدلالة، أما عن تعدُّد المصطلحات فإن هذه القاعدة تعدَّدت فيها الترجمات مثل القاعدة التي سبقتها والمرجَّح أن كثرة اصطلاحات هذه القاعدة عائد إلى كونها تتضمن الكثير من الشروط والملاحظات أربع ملاحظات في قاعدة واحدة؛ من ترتيب، وإيجاز، وابتعاد عن الغموض، واللَبس فذهب بعض المترجمين إلى تعميم الجزء على الكل؛ كحمو الحاج ذهبية التي عملت على تسميتها بأنها قاعدة **الشفافية** و**الوضوح** وشرط الوضوح هو جزء من الشروط التي تضمَّنتها قاعدة الجهة، في المقابل هنالك من ذهب إلى تسمية **الطريقة** أو **الأسلوب** وكلاهما يتعلقان بالمسمى

الأجنبي(manner) وموضوع القاعدة التي تدعو المتكلم إلى النظر في أسلوبه وطريقته في الكلام وكيفية تقديمه الأخبار وتعبيره عنها أما عن بعض الترجمات فلم نرَ أنها ذات علاقة بالشروط أو التسمية كترجمة **الحال** وقد يكون للمترجمين فيها رؤية غابت عنا.

ثانيا. الاستلزام الحواريConversational implicature:

إنه من البديهي والمعهود أن نسمع متكلِّما تفاعل مع غيره بالقدر المطلوب دون كذب ولا تغيير لموضوع الحوار أو إطناب وغموض وترتيب سليم، لكن الحياة اليومية والتفاعلات المستطردة تدفع المتفاعلين إلى الخروج عن هذه القواعد إن كان عن قصد أو حتى من دون قصد وهذا هو صميم المبحث الأساس في كلام غرايس الذي أطلق عليه مسمى الConversational) implicature) أو الاستلزام الحواري فقد "برهن على التلاحم الحاصل بين مبدأ التعاون والقواعد المتفرعة عنه وبين الاستلزام الحواري، على اعتبار أن الاستلزام الحواري ينجم عن خرق قاعدة من القواعد الأربع مع عدم التخلي عن مبدأ التعاون"[17] كأن يحترم المتكلم المبدأ التعاوني والقواعد الحوارية بمُجملها ما عدا شرطا واحدا من قاعدة الكم أو الكيف أو العلاقة أو الجهة وفي هذا الصدد سنقدم محاورة صغيرة كتمثيل لما يتضمَّنه الخروج عن الشروط الحوارية من استلزام حواري:

1/ الأم تسأل أحد أبنائها: أليس لديك امتحان غدا؟ هل راجعت دروسك؟

الابن: الامتحان ليس غدا.

2/الأم لإحدى بناتها: أليسلديك امتحان غدا؟

الابنة: الامتحان ليس هذه الأيام يا أمي، ولكنّي دائما أراجع دروسي، إلا أنني اليوم استعصت عليَّ بعض الدروس، سألت صديقتي عنها، لكن قالت بأنها لم تفهمها.

إن المطَّلع على سؤال الأم في المحاورة المقدَّمة يتوقع أن يجيب الابن إجابتين لأنّه سُئل سؤالين بينما من المتوقع أن تجيب الفتاة بمعلومات على قدر سؤال والدتها إلا أن كلا الإجابتين لمتُحترم فيهما إحدى شروط قاعدةمن القواعد الحوارية؛ ألا وهي قاعدة الكم التي تتطلب أن يقول المتكلم المعلومات دون زيادة أو نقصان بينما أجاب الابن بأقل مما هو متوقع منه،وقدَّمت الابنة معلومات لم تُسأل عنها، وهذا ما يقود إلى معانٍ يستلزمها سياق الحوار تتوصل إليها الأم من خلال إجابة كل واحد منهما، ففي الحوار الأوّل قد تتوصل الأم إلى أن الابن لم يراجع دروسه

لأنّه لم يجبها عن السؤال في حين أن الابنة لا تنسى مراجعة دروسها وتستفهم عن بعض المسائل المستعصية، من هذا استلهم غرايس قاعدته القائمة على كمِّ المعلومات المقدَّمة أثناء تواصلنا مع الآخرين وقِسْ على هذا باقي القواعد الحوارية إذ إن الابنين في المحاورة حافظا على مبدأ التعاون والذي يتمثل في إجابتهما عن السؤال إلاّ أنّهما لم يحترما بعض الشروط الحوارية، وبهذا بات من السهل التعرُّف على مسمى الاستلزام الحواري الذي ينتج عن عدم احترام أو انتهاك شرط من شروط إحدى القواعد يؤدي إلى إيجاد معانٍ يصنعها هذا الخروج عن القواعد أو يستلزمها الحوار تكون ضمنية أو مضمرة غير ظاهرة في المعنى الحرفي للجمل وهذا هو الاستلزام أو التضمين أو التلويح الذي ينتج في خضم حواراتنا وخطاباتنا اليومية.

1.جدول تقديميلمسميات الاستلزام الحواري عند المترجمين عينة الدراسة:

الترجمة	المترجم
1.الاستلزام الحواري	أحمد متوكل، أحمد محمود نحلة، مسعود صحراوي، أدراوي العياشي، جميل حمداوي.
2.الاستلزام المحادثي	مسعود صحراوي.
3.الاستلزام الخطابي	طه عبد الرحمن.
4.التلويح الحواري	هشام عبد الله الخليفة.
5.التضمين التحادثي	قصي العتابي.
6.الإضمار في المحادثة	نازك إبراهيم عبد الفتاح.

2.قراءة في المصطلحات:

يتكون مصطلح الاستلزام من لفظين هما (Conversational) و(implicature) الأول عبارة عن اسم، والثاني عبارة عن صفة للاسم ولهذا فسوف نركِّز على مصطلح (implicature) وقبل هذا نود التعريف بصفة (Conversational) التي وردت في القاموس بأنها"تحادثي عامي دارج مستخدم في الحديث"[18] ومن هذا فقد استُخدم لفظ محادثي أو تحادثي كوصف لظاهرة الاستلزام بينما هناك من اختار لفظ حوار أو خطاب كوصف للمصطلح على اعتبار الظاهرة من صميم الحوارات أو الخطابات اليومية للمتكلمين.

-مصطلح implicature:

تُرجم المصطلح مجموعة من الترجمات العربية هي التضمين، والإضمار، والاستلزام، والتلويح.

1.ترجمة التضمين:

لو اطّلعنا على القواميس اللغوية لوجدنا أن من بين معاني(implication)بأنه "تضمين أو تضمّن أو متضمّن وimplicit ضمني أو مفهوم ضمنا"[19]، ولهذا نلاحظ أن هناك من المترجمين من استعمل ترجمة تضمين للمصطلح موضوع الحديث ومن هؤلاء محمد يحياتن في ترجمته (معجم المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب) لدومينيك منغونو إذ يعبِّر عن اللفظ الأجنبي (implicite)بأنه "يعني الضمني كما يضيف بأن لاستخراج الضمنيات في التداولية يعمد المتلفظ المشارك إلى ربط الملفوظ بسياقه باستدعاء قوانين الخطاب"[20] إذ تكون غير واردة باللفظ الصريح في الحوار وإنّما هي عبارة "عن أمثلة للأكثر الذي يتم إيصاله دون قوله –حسب جورج يول– الذي يترجم له العتابي قولهimplicature بأنّه عبارة عن معنى موصل إضافي يسمى تضمينا"[21]من خلال النصين الواردين نستنتج أن التضمين هو كل ما كان متضمَّنا غير ظاهر، وفي البحث التداولي هو المعاني غير الظاهرة للجمل والتي تأتي متضمَّنة في خضم الحوارات والنصوص يتعرف عليها المتلقي من خلال اعتماده على القوانين الحوارية الغرايسية.

أما في الإرث اللغوي لو تتبعنا المعاجم اللغوية لوجدنا بأن "الأصل اللغوي الضاد والميم والنون هو جعل الشيء في الشيء ومن ذلك قولهم ضمَّنت الشيء إذا جعلته في وعائه"[22]ومن الأصل اللغوي ظهر التضمين في بعض العلوم اللغوية كالتضمين في البلاغة والنحو والعروض وإن كان التضمين العروضي لا يهمُّنا فإن للتضمين النحوي والبلاغي ما يقارب مسمى التضمين في البحث التداولي لا سيما التضمين في البلاغة والذي يظهر في قول التفتازاني: "حقيقة التضمين أن يقصد بالفعل معناه الحقيقي مع فعل آخر يناسبه مثل قولهم يؤمنون بالغيب أي أنهم يعترفون به مؤمنين"[23] أي أن الفعل يؤمنون تضمَّن معناه الحقيقي وهو الإيمان وكذا تضمن معنى آخر وهو الاعتراف بالإيمان وفعل الاعتراف هذا ليس لفظا صريحا في العبارة بل يستنتجه الإنسان بإعمال ذهنه؛ فالتضمين عند البلاغيين أن "يُقصد بلفظ معناه الحقيقي ويُلاحظ معه معنى لفظ آخر يناسبه ويدل عليه"[24] وهذا هو صميم ما جاء به غرايس في قوله بأن الاستلزام هو كل تلك المعاني الضمنية غير الظاهرة وقوله بأن المتكلم قد يقول كلاما ويقصد غيره أو أكثر مما يقصد

ولهذا هناك من يترجم نظرية الاستلزام الحواري بمسمى التضمين فالاستلزام بدوره ناتج عن قول المتكلم جملة يضمِّن بها معاني أكثر من تلك التي وردت في الجملة ذاتها كقول الطالب لزميله أثناء الامتحان: هل لك قلم إضافي؟ فيقوم زميله بتقديم قلم له مع أن النص الصريح في الجملة يفيد الاستفهام ولكن الطالب يعرف أن زميله لا يسأله عن قلم في وقت الامتحان لمجرد السؤال وإنما يطلب منه أن يقدم له قلما يكتب به أثناء الامتحان ولما كان بحث الاستلزام مشابها لما تحدث عنه اللغويون العرب في باب التضمين فلا عجب أن نجد أن هنالك من اعتمد على مصطلح التضمين في خضم حديثه عن الاستلزام الحواري ومن هؤلاء قصي العتابي في ترجمته لكتاب (التداولية) لجورج يول سنة 2010م والكتاب من الكتب الأساسية في التداولية والتي لا غنى لأي طالب علم يريد فهم الدرس التداولي عن قراءته وقد تَرجم العتابي نظرية الاستلزام الحواري بمسمى **(التضمين التحادثي)** وهذا حسب رأينا عائد إلى أحد أمرين إما إلى اعتماد المترجم على خلفيته اللغوية فيقيس الدرس التداولي الغربي بنظيره العربي ليجد أن أغلب ما جاء في الدرس لم يكن مغيَّبا عن المجال البلاغي في باب المجاز والكناية والاستعارة والتضمين وبذا يعمد إلى لفظ التضمين في البلاغة، ضف إلى هذا يُعرّب كما ذكرنا سابقا لفظ (Implicature) في القواميس بأنه شيء ضِمْني وبالتالي ليس بعيدا أن يعتمد المترجم على نقل الترجمة كما وردت في القاموس.

2.ترجمة الإضمار:

ترجم بعض الباحثين النظرية بمسمى الإضمار وقد تناول اللغويون العرب الإضمار في شرحهم بالقول:"الضاد والميم والراء أصلان صحيحان أحدهما يدل على الدِّقة في الشيء والآخر يدل على غيبة وتستر"[25] فلما كان من بين معاني الإضمار الشيء المستور غير الظاهر عمدت نازك إبراهيم عبد الفتاح في ترجمتها كتاب (المعنى في لغة الحوار مدخل إلى البراجماتية التداولية) سنة 2010م بترجمة المصطلح بمسمى **(الإضمار في المحادثة)** والمعاني التي تأتي في حواراتنا اليومية لا تكون ظاهرة في الجملة بل عبارة عن معان يصل إليها المتحاورون بالتحليل والاستنتاج تقول الباحثة في هذا الباب "ميّز غرايس بين نوعين من الإضمار: الإضمار العرفي conventionalimplicature والإضمار في المحادثة conversational implicature"[26].

3.ترجمة الاستلزام:

شاع بين بعض الدارسين ترجمة النظرية بمسمى الاستلزام ومن بينهم طه عبد الرحمن في كتابه (اللسان والميزان) سنة1998م، أحمد محمود نحلة كتاب (آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر) سنة 2002م، سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني في ترجمتهما كتاب (التداولية اليوم علم جديد في التواصل) لآن روبول وجاك موشلار سنة 2003م، وكذا أحمد متوكل في كتابه (اللسانيات الوظيفية مدخل نظري) في طبعته الثانية سنة 2010م -إذ لم نتوصل في أي سنة كان أول إصدار للكتاب- على عكس المصطلحين الأولين فإن لفظ الاستلزام لم نجده ضمن ترجمات اللفظ (implicature) في القواميس اللغوية فأغلب القواميس التي اطلعنا عليها لم تذكر مصطلح **الاستلزام**وقد كان من بين المعاجم التي تحدَّثت عن مسمى اللزوم (المعجم الفلسفي) والذي يُعبر عن لفظ (implication)**باللزوم**ويعرّفه بأنه "علاقة منطقية تتلخص في أن فكرة أو قضية تستلزم تجربة أو عقلا فكرة أو قضية أخرى"[27] أما في المعاجم اللغوية التراثية نجد ابن فارس في(مقاييس اللغة) يصف أصل لزم بأنّه "يدل على مصاحبة الشيء بالشيء دائما"[28]وأما المؤلفات المختصة في البحث التداولي فيقول طه عبد الرحمن عن اللزوم بأنه "يفيد معنى الانتقال إذ نقول لزم من شيء أي تولَّد منه بنقلة مخصوصة كما أنه يستعمل بصدد الأقوال فيقال لزم عن قوله كذا ويسمى القول الذي لزم منه قول آخر بالملزوم ويسمى هذا القول الآخر باللازم ويفيد اللزوم كذلك معنى الاقتضاء الذي يتضمن مدلول الطلب فإذا لزم شيء من شيء فقد اقتضاه هذا الشيء وطلبه"[29] والقول لزم عن قوله في النص هو من صميم مبحث الاستلزام، فالاستلزام هو كل ما يلزم عن قولٍ خرج عن القواعد الحوارية.

4.ترجمة التلويح:

على خلاف من تقدم من المترجمين اصطلح هشام إبراهيم عبد الله الخليفة مسمى التلويح على النظرية وهذا ما نجده في كتابه (نظرية الفعل الكلامي بين علم اللغة الحديث والمباحث اللغوية في التراث العربي والإسلامي) سنة 2007م والذي كانت فكرة تأليفه _على حد قول المؤلف- في أواخر العقد الثامن، وكتابه (نظرية التلويح الحواري) سنة 2013 والذي يقول فيه بأن الأفكار كان كتبها من سنة1992م، بالإضافة إلى الكتابين نجده اعتمد على المصطلح في ترجمته لكتاب نظرية الصلة لسبيربر وولسن سنة2016م وقد اعتمد المترجم في ترجمته على خلفيته اللغوية؛ إذ إن التلويح من بين المباحث البلاغية يقول في ذلك:"أنسب مقابل له في العربية هو

التلويح فالمصطلح يغطي حالات متنوعة من التلويح في العربية إذ يشمل التعريض المجاز المركب المرسل والتمثيلي والدلالة بالمفهوم بنوعيه"[30]

5. في الفرق بين مصطلح التضمين والاستلزام والإضمار والتلويح:

حاولنا الاطِّلاع على أغلب الكتابات والدراسات التداولية التي وصلت إلى أيدينا بغية البحث عن حل لمشكل كثرة المصطلحات وعما إذا كان هنالك من كتب في التفريق بين مصطلح دون آخر ولكن تعذّر علينا إيجاد ذلك ولهذا سنعمل على محاولة مناقشة المصطلحات في الدرس اللغوي العربي بعيدا عن الدرس التداولي، ففي مصطلحي التضمين والاستلزام على سبيل المثال نجد ما يشابه ذلك عند الأصوليين في تفريقهم بين مختلف الدلالات حيث فرّقوا بين دلالة المطابقة، والتَضَمُّن، والالتزام "فيصفون دلالة المطابقة بأنها دلالة اللفظ على تمام معناه الحقيقي والمجازي، ودلالة التضمُّن أن يدل اللفظ على بعضِ معناه الحقيقي والمجازي ودلالة الالتزام بكون اللفظ دالاً على معنى خارج عن معناه لازم له عقلا"[31] وفي هذا الباب نجد أن هنالك فرقا بين التضمّن والالتزام ولنشرح أكثر نستعين بتمثيلاتهم لمختلف الدلالات للفظ الإنسان على سبيل المثال فـ"دلالة المطابقة هي كون لفظ إنسان يحمل المقومات التمييزية التالية: الجسم، الحي، الحساس، الحيوان الناطق، أما بالتضمّن فإن اللفظ يدل على الجسم مثلا، أو على الناطق، أو على الجسم الحي، وفي باب الالتزام فإن اللفظ يدل على معنى خارج عن معناه لازم له عقلا أو عرفا كدلالة الحاجب على العين"[32] هذا في باب التفريق بين مصطلحي التضمّن والاستلزام إذ يمكن للمترجم الاعتماد على الطرح الأصولي في اختياره مصطلحا دون غيره ولهذا وجدنا أن المصطلح الشائع المقابل للفظ (Implicature) هو الاستلزام ومن أوائل المترجمين لمصطلح الاستلزام طه عبد الرحمن، بينما في التضمين نجد قصي العتابي سنة 2010م، والإضمار على حد علمنا ليس واردا بلفظِه كدلالة من الدلالات الأصولية، أما عن التلويح فنجده في باب البلاغة وهذا ما عمد عليه صاحب نظرية التلويح في مؤلفاته لم يشع المصطلح كثيرا بين الدارسين رغم أنه كان في بدايات ترجمة البحوث التداولية إلى العربية من خلال هذا الطرح يمكن القول إن المختصين في التداولية قد يعمدون إلى أخذ ترجمة لرؤية لهم يرونها أو على حسب خلفيتهم اللغوية تساهم في نشر الترجمة عدة عوامل من بينها وفرة الكتبوالمؤلفات لدى الباحثين مما يجعلهم يعتمدون على مصطلح دون آخر في كتاباتهم وبالتالي المساهمة في نشر المصطلحات الواردة في

الكتب المتوفرة _وفي هذا السياق نود التنويه إلى أننا واجهنا صعوبة في تحصيل كتاب نظرية الفعل الكلاميإلكترونيا لهشام عبد الله الخليفةمن هذا يمكن لنا أن نفسر قلة شيوع مصطلح التلويح في الطرح التداولي_ ويمكن للقارئ أن يلاحظ من خلال الطرح السابق للترجمات أن أغلب الكتب التي ترجمت المصطلح إلى الاستلزام كانت في نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الواحد والعشرين سنة 1998م، 2002م، 2003م على سبيل المثال، بينما ترجمتا التضمين والإضمار كانتا في سنة 2010م، وكتب هشام عبد الله الخليفة لم تنشر إلا بعد سنة 2007م ولهذا لا يمكننا غض الطرف عن عامل النشر وتوفر الكتب في شيوع مصطلح دون آخر ولهذا فمن الوسائل التي قد تساعد في شيوع المصطلح الأنسب والأكثر دقة هو العمل على جمع المصطلحات ودراستها من قبل المختصين في مجال التداولية والترجمة والمباحث اللغوية العربية والأصولية أيضا واختيار الألفاظ الأنسب والعمل على توسيع نشرها في مختلف البلدان العربية وتقديمها للقارئ العربي لتفادي كثرة المصطلحات.

خاتمة:

ختاما يمكننا القول إنّ موضوع الاستلزام الحواري من أهم النظريات التي تؤسس الدرس التداولي فلا غنى لأي مريد لفهم ما يسمى بالتداوليات عن فهم درس الاستلزام بمبدئه الأساسي والقواعد المساعدة، لكن يبقى الإشكال مطروحا في مجال مصطلحات هذا الدرس مثله مثل غيره من باقي النظريات الغربية المترجمة إذ تُرجمت مضامينه إلى العديد من المصطلحات والترجمات.

- ✓ ففي باب القواعد نجد ما يسمى بالمبادئ والحكم والأحكام والمسلمات وتتغير تسمية كل قاعدة من القواعد الحوارية بينثلّة من الباحثين لآخرين، أما القاعدتان الأوليان فلم تثيرا كثيرا من المصطلحات وهذا نحسبه عائدا إلى المصطلح الأجنبي بذاته.
- ✓ أثارت القاعدة الثالثة كثيرا من الترجمات وهذا عائد إلى اعتماد المترجمين على مضمون القاعدة لا المصطلح الذي اختاره المؤسس أو يكون عائدا إلى أن الموضوع يشوبه شيء من الغموض فقوبل بكثير من النقد والتعديل والتطوير على أيدي علماء خَلَفوا غرايس في مسألة الضمنيات أو المضمرات، عمد من خلالها المترجمون العرب _على ما نعتقد_ إلى النقل منهم مما ساهم في نقلهم الترجمة ترجمة معان لا ترجمة ألفاظ.

- ✓ ومثلها تُرجمت القاعدة الرابعة إلى ترجمات شتى كالطريقة والأسلوب والشمولية والجهة والكيف أو الكيفية حتى قابلت في ذلك ترجمة القاعدة الثانية من القواعد، ولكن هذا فيما يبدو عائد إلى كثرة الشروط والملاحظات التي اشتملت عليها القاعدة.
- ✓ ترجم مصطلح (implicature) إلى الاستلزام أو التضمين أو التلويح أو الإضمار لا سيما أن هنالك في الدرس اللغوي التراثي ما يقابل بعض هذه المصطلحات في باب البلاغة والأصول.
- ✓ اختلف بعض المترجمين في ترجمة اللفظ(conversational)فهناك من آثر وصفه بأنه حواري، وآخر رأى وصفه بأنه محادثي أو تحادثي، وغيرهم آثر وصفه بأنه خطابي أو تخاطبي ولكن تبقى سمة التفاعل أو تبادل أطراف الحديث حاضرة في كل ترجمة من الترجمات.

هوامش:

1-ينظر: محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002م، دط، ص33.

2-آن روبول وجاك موشلر، القاموس الموسوعي للتداولية، تر: مجموعة أساتذة وباحثين بإشراف عز الدين المجدوب، دار سيناترا، تونس، 2010م،ج1، ص215.

3- آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، دار الطليعة، بيروت، 2003م، ط1، ص55.

4- حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو، 2012م، ط2، ص190.

* اختلفت ترجمات المترجمين لتسمية غرايس فهناك من يصفه بأنه فيلسوف اللغة الأمريكي وهناك من يسميه بول غرايس وهناك من يسميه هربرت بول غرايس وهناك من يسميه بول كرايس هربرت وهناك من يسميه جرايس وهذا عائد إلى اختلاف لهجات المترجمين فأغلب المغاربة على سبيل المثال يكتبون الاسم بحرف الغين والمشارقة بحرفي الجيم والكاف حسب اعتقادنا إضافة إلى أن هناك من يقدم الاسم كاملا فيقدم الأول وآخر يؤخره.

5- ينظر: جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، شبكة الألوكة، 2015م، ط1،ص14-15.

6- ينظر: الجيلالي دلاش، محاضرات في اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، تر: محمد يحياتن، دار الكتب، جامعة تيزي وزو، ص33.

7- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت لبنان، 2005م، ط1، ص33.

8- ينظر: إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1983م، ص144.

*لا بد من لفت انتباه القارئ إلى أننا سنستعين فيما يأتي من الدراسة بمسمى القواعد الحوارية عامدين في ذلك إلى كونها أولى المصطلحات التي تلقّناها وتعاملنا بها في خضم دراستنا في هذا المجال.

9- باتريك شارودو ودومينيك منغونو، معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري وحمّادي صمّود، دار سيناترا، تونس، 2008م، ص357.

10- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص33.

11- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2000م، ط2، ص104.

12- حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ص190.

13- Paul Grice, studies in the way of the words, Harvard university press, London england,1989,p27.

14- ينظر: جيني توماس، المعنى في لغة الحوار، تر: نازك إبراهيم عبد الفتّاح، دار الزهراء، الرياض، 2010مص83.

* قوبل مبدأ التعاون بكثير من النقد والتعديل فظهرت عدة مبادئ وانتقادات كمبدأ التأدب لروبين لاكوف الداعي إلى أخذ مسألة التأدب والتهذيب في الحسبان. للاستزادة اطلع: طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1988م، ط1، ص240.

وهناك من ذهب إلى تطوير المبدأ فاختصر المبادئ الأربعة في مبدأ واحد هو مبدأ احترام المقام وعدم الخروج عنه، للاستزادة انظر: دان سبيربروديدري ولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، تر: هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار الكتاب الجديدة، ليبيا، 2016م، مقدمة المترجم.

15- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، بيروت، 2004م، ط1، ص96.

16-أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، دار الكتاب الجديدة، لبنان بيروت، 2010م، ط2، ص26.

17- أدراوي العياشي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني، دار الأمان، الرباط، 2011م، ط1، ص102.

18- منير البعلبكي ورمزي منير البعلبكي، المورد الحديث، قاموس إنكليزي عربي، دار العلم، لبنان بيروت،دت،دط ص269.

19- نفس المصدر، ص574.

20- دومينيك منغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم، بيروت، 2008م، ط1 ص71.

21- ينظر: جورج يول، التداولية، تر: قصي العتابي، دار الأمان، الرباط، 2010م،ط1، ص66.

22- أبو الحسن أحمد بن فارس،مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، د ب، 1979م، دط، ج3، ص372.

23- ينظر: أحمدحسن حامد، التضمين في العربية بحث في البلاغة والنحو، دار الشروق، عمان الأردن، 2001م، ط1، ص7.

24-المرجع نفسه.

25- ابن فارس، مقاييس اللغة،ج3، ص371.

26- ينظر: جيني توماس، المعنى في لغة الحوار، ص75.

27- إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، ص161.

28- ينظر: ابن فارس، مقاييس اللغة، ج5، ص 245.

29- طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، ص 88.

30- هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، نظرية الفعل الكلامي، مكتبة لبنان، بيروت لبنان، 2007م، ط1،ص26-27.

31- مبصر بن براهيم نديرة،الدلالة عند الغزالي، مجلة الإشعاع، الجزائر، العدد الأول، جوان 2014م، ص149.

32- نفس المرجع، ص149.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 99 - 119 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

البنية الفنية الأسلوبية النصرواية« شجرة البؤس» لطه حسين أنموذجا

The Stylistic Artistic Structure of the Text

The Novel of " The Tree Of Misery"by Taha Hussein as a Model

شرابي الزهرة [1] / د .بلوافي محمد [2] *
cherabi zohra [1] /belouafi mohammed [2]
جامعة تامنغست، الجزائر
مخبر الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تمنراست
university of Tamanrasset, Algeria
alouanecherabi@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2020/04/19	تاريخ القبول:2020/10/26	تاريخ النشر :2021/03/30

ملخص البحث

إن اللبنة الأساسية لأي نسيج لغوي، خاضعة لشروط تضمن له صحة المعنى والمبنى، ألا وهي البنية؛ باعتبارها الخلية الأولى للجسد النصي، وتأتي المدارسة لهذه البنية النصية من أجل الكشف المستمر لدلالاتها الفنية الخفية، وإحالاتها الجمالية الجذابة، والمحددة لقيمة النص الأدبية، وذلك بالاعتماد على المنهج التحليلي، مستعينا بباقي المناهج الأخرى حين تقتضي الضرورة، الذي يتسنى لنا من خلالها التوصل إلى إجابات لإشكالات عدة، تطرح نفسها كالتالي: ما هي البنية كوحدة عضوية مؤسسة للنص؟. وإلى أي مدى تتوسع دائرة البنى الفنية المكونة للتركيب اللغوي؟. وهل يمكن أن تكون عملية الممارسة النقدية الأسلوبية ناجحة في استكشاف لهذه البنيات؟.

وقد تبنت الدراسة في هذه الورقة البحثية، المتن الروائي كنص للتحليل والتشريح، انطلاقا من ثرائه وتنوع عناصره البنائية، وتعدد أساليبه اللغوية. حيث كان من بين أهم ما اتضح لنا أن جودة هذه الأخيرة تظهر من مصوغات لغتها الفكرية ذات الدلالات العميقة المدى.

الكلمات المفتاح : بنية ، نص، تحليل، أسلوب، رواية، ممارسة نقدية.

Abstract :
The basic building block of any linguistic tissue is subject to conditions that guarantee the validity of the meaning and the structure, namely the structure.

* شرابي الزهرة : alouanecherabi@gmail.com

As the first cell of the textual body, the study of this textual structure comes in order to continuously reveal its hidden artistic connotations, and its attractive aesthetic references, which determine the value of the literary text, by relying on the analytical method, using the rest of the other approaches when necessary, through which we can arrive at answers for several problems presented as follows: What is the structure as a foundational membership unit for the text? And to what extent expand the circle of artistic structures that make up the linguistic structure? And can a stylistic critical process be successful in exploring these structures?
In this paper, the study adopted the narrative as a text for analysis and anatomy, based on its richness, the diversity of its structural elements, and the multiplicity of its linguistic styles. One of the most important things that we have become clear is that the quality of the latter is reflected in the formulations of its intellectual language with deep-seated connotations.
Keywords: Structure, text, analysis, style, novel, critical practice.

مقدمة :

تعد الرواية من أهم الفنون الأدبية التي يتم فيها نسج اللغة الأدبية وخيال العقل المبدع للأديب داخل قوالب فنية قادرة على التعبير العميق والشامل لمختلف الأحداث بشكل ممتع يحدث الأنس والجمال للقارئ المحفز دائما عبر البنى التركيبية المشحونة بالطاقات الإبداعية الخاصة بمنشئ العالم اللغوي والرابط لمختلف أقطابه بالطريقة الفنية التي تضمن بالدرجة الأولى حضور القارئ عبر قانون الجذب وحجز مكان له داخل سينما النص، حيث يلعب الخيال دور الكاميرا المسجلة لمقاطع الصور اللغوية المحملة بالحركة المستمرة لتلك التفاصيل المشوقة، فهي تتلاحم فيما بينها بشكل نظام عضوي مسترسل في التشويق والإثارة اللغوية الحادة المرتفعة إلى الذروة في الانفعال العقلي الراغب بشكل ملح للوصول إلى الانفتاح ونهاية كل تلك التقاطعات المفتعلة عبر الشخصيات المحبوبة والمكروهة داخل العمل الفني، هذا الأخير يبرز بشكل مباشر مرتبة الروائي ودرجة تحكمه في البنى الجمالية الإبداعية المبتكرة من طرفه مع قدراته في حبك كل تلك الأحداث الحاملة للانفعالات القوية و الموحية بشكل مؤثر في القارئ و المسيطر على الرغبة الواعية لديه، في اكتشاف المزيد داخل البرامج السردية، وهو بذلك يعمل على تحقيق نوع من الرضا في إشباع

شغفه الفكري، المطالب بالبحث عن فسيفساء لغوية أخرى، تحضر له الطاقات اللازمة المختلفة لتجعل منه القارئ النموذجي في القراءة والاستمتاع والحضور الحسي والوجداني والخيالي أثناء التعامل مع مجهول البنى اللغوية المخبئة للمستويات الأدبية الفكرية في طبقات متناغمة تتطلب النباهة والحرص في اكتشاف مخزوناتها وأرصدتها العميقة لإيصال المعنى الحقيقي والصادق للمتلقي، فمن خلال بنية النص وأسلوبية التحليل وبعد عملية الالتحام بين المفهومين يمكن تحقيق الأهداف الخفية لتلك الشبكة المنظمة من العبارات السردية المتواصلة فيما بينها والرابطة بين سلاسل الأحداث وجزئيات النص في أدق تفاصيلها وأبهى صورها وأرقى تعابيرها.

1ـ مفهوم البنية وجذورها :

إن الأعمال الروائية لا يمكن لها أن تتبلور على الساحة الأدبية إلا بعد أن تتم عملية نسج وحياكة مكنوناتها وصقلها صقلا جيدا،مع الممارسة الفعلية للخيال والإبداع الأدبي في أرقى مستوياته،وهذا ما جعل الروائي المتمكن يعطي أهمية كبرى لبنيات النص فلا ينطلق في السرد قبل أن يضع أعمدة الأساس المتمثلة في البنى الرئيسية والثانوية داخل المحتوى الروائي فانطلاقا من "كلمة البنية المشتقة بدورها من الفعل بنى وهو يعني بذلك الهيئة أو الكيفية التي يوجد الشيء عليها ، أما في اللغة العربية فبنية الشيء تعني ما هو أصيل فيه وجوهري وثابت لا يتبدل بتبدل الأوضاع والكيفيات"[1]، فالبنية هي الخلية الحية لكل نص أدبي يستحق القراءة من طرف المتلقي، ودرجة تقدم أو تخلف محتواها يرسم لنا مدى التفوق الجمالي أو عدمه للكائن اللغوي،كما يحدد لنا التطورات التخيلية المبتكرة من طرف الأديب وهي بذلك في تناسب طردي مع كل المؤشرات الأسلوبية المرتبطة بالضرورة مع التيارات المشاركة بشكل أو بآخر في إيجادها التيار السوسيولوجي، السيكولوجي، والأيديولوجي"، فمن خلال اللغة التي تعتبر طيعة في يد مستعملها يتعاطاها الناس على اختلاف أقدارهم وثقافاتهم يستعملها البسيط منهم استعمالا أوليا في درجة النفعية الأولى أو درجة الصفر أو المستوى الفضائحي بتعبير رولان بارت"[2]، فالطريقة التي تعرض بها اللغة سلعها الدلالية المنتقاة بدقة من طرف الأديب، تساهم بشكل سريع في اقتناص فرص الجذب والحضور الفعال في ذهن المتلقي المتذوق للحس الكتابي وهنا بالذات تبرز لنا كمية المستويات الملتحمة لجعل العمل ذا قيمة مميزة مع درجة الذكاء والخرق اللغوي الساحر،الخاص بالأديب والمثير للقارئ[2]".

حيث "تقوم البنيوية كسواها من النزعات المذهبية على جملة من الأسس الفلسفية و الفكرية و الأيديولوجية التي تميزها عن غيرها، وتمركزها في الموقع الفكري الذي يكفل لها التفرد "[3]، ويبقى الهدف الأساس من التركيز على البنية ومدى جودتها هو التحكم بشكل شامل في جزئيات النص، والسيطرة على كامل تلك المسببات الفاعلة، والتي في كثير من الأحيان تكون مغفلة وتضع نوعا من الصعوبات القاهرة أمام القارئ في فكها وفهم مختلف تفاصيلها، وخاصة إذا اختلف عنصر الزمان بين الجهتين (البنى النصية، القارئ) ومع كل ذلك فهي تترك بصماتها بطريقة عفوية داخل الأثر اللغوي لتكون بذلك مساعدة في تقريب الصورة وتوضيحها، "كما ذهب **جاكوبسون** (JACOBSON)، إلى أنه لا يمكن تعريف الأسلوب خارج الخطاب اللغوي كرسالة أو كنص يقوم بوظيفة تواصلية إبلاغية مقصودة، وعلى هذه الشاكلة يكون الأسلوب هو الوظيفة المركزية المنظمة للخطاب، وهو يتولد من توافق عاملين متواليين في الزمن متطابقين في الوظيفة هما (الاختيار والتوزيع) اختيار المتكلم لأدواته التعبيرية من الرصيد المعجمي للغة، ثم تركيبها تركيبا يقتضي بعض قواعد النحو وغير ذلك"[4]، فالتركيب الحاصل بين البنى يضمن لنا اكتمال العمل في منحى السلامة المطلوبة، أما التوقعات التركيبية المفاجئة داخل المتن اللغوي والمحدثة للصلة الذهنية بين القطبين(النص، المتلقي)، فهي غير محسومة ولا يمكن التماسها في فترتي ما قبل النص وما قبل القراءة، فعبرها يتم تسويق الأفكار الحالمة والقضايا الشائكة والأحكام المصيرية للرموز اللغوية المشحونة داخل النص والمأخوذة من التجربة الشعورية للفرد.

ثم يتبع ذلك اللفظ إلى حالات التركيب قصد الوقوف على تلك الجمالية التي تجعل من الخطاب الماثل فيه هذا اللفظ خطابا أدبيا بعيدا عن الكلام العادي التواصلي الذي يكون لغاية نفعية تختلف عن غاية توظيف اللغة (إفرادا وتركيبا) في الخطاب الأدبي وهو يمكننا من الوقوف على حدود الأدبية في النص على مستوى اللفظ.

وحدوث الأثر الفكري الجمالي بطريقة شعورية واعية داخل الذهن المستقبل ليس بالأمر الهين، فهو يتطلب نموا حقيقيا للذائقة اللسانية وصدقا جامحا في تلك الانفعالات المولدة للألفاظ المؤدية للدلالات العميقة والعاكسة للأحداث المعاشة داخل مخيلة الأديب والمحاكية في كثير من الأحيان لواقعه، فهي بذلك تكون مؤذية/صادمة أحيانا وأحيانا أخرى حميدة ومحفزة كما أنه لا يجب التسرع في إصدار الأحكام العشوائية على الغامض منها والمجهول،"يرى سعيد يقطين أن

النص باعتباره بنية دلالية ضمن بنية نصية منتجة وفي إطار بنيات ثقافية واجتماعية محددة"[5]، فالإنتاجية النصية لا تتحقق إلا بعد ضمان الأسس السليمة للبناء اللغوي، هذا ما يسمح لها بالاستمرار والتولد المتواصل مع الخضوع بشكل طيع للأديب، وكل خلل يصيب إحدى منظومات تلك البنى يحدث اهتزازا عميقا داخل النص وبذلك تصدعه وعجزه عن تحقيق الإنتاجية المرغوبة منه، مع إفقاده ما يناسبه من الاحترام الفكري الموجه له عبر المستقبل، "فالوقوف عند البنية الكبرى الذي يعني بأن لا ينظر إلى الخطاب على أنه وحدات لغوية معزولة، بل على أنه بنية شمولية لا تقبل التجزئة رابطا كل ذلك بما من شأنه أن يعرضها من الخارج في عملية دينامية نفسية وفكرية، للوقوف على طاقات الخطاب الغير المحدودة، المهيئة لظروف تناسل جهاز الدلالة في ارتباطه الوثيق بالأبعاد السيميائية والتداولية لوسيلة الاتصال "[6]، هذه الوسائل تعتبر ذات أهمية كبيرة في تحقيق عملية التواصل المتزنة بين أقطاب العملية التواصلية المختلفة من جهة ومن جهة ثانية تكون ناجحة في توصيل الأفكار المحملة باللغة والخيال والإبداع، هذا من شأنه أن يحدث نوعا من التجانس بين الشبكات المتقاطعة للبرامج السردية الخاصة بالأديب وضمان السير السلس للمحادثات الفكرية الصامتة بين الأخذ والرد عبر ما يعرف بالمد والجزر اللغوي الحاصل داخل المنظومة اللغوية ذات الوظيفة الإبلاغية الهادفة، "مع ظهور الإتجاه البنيوي و بروز **لوسيان غولدمان** (Lucien Goldmann) بإعادة طرحه لماهية الرواية من وجهة نظر سوسيولوجية وإبراز العلاقة بين الشكل في ذاته و بنية الوسط الاجتماعي الذي نمت فيه أي بين الرواية كنوع أدبي والمجتمع الفرداني الحديث "[7]، فهو يؤكد ضرورة وجود ذلك التأثير للتجربة الحياتية المعاشة من طرف الأديب، والتي تعتبر من الخلفيات الرئيسية في بناء التصور الوجداني والعاطفي والشعوري للرواية، فالعمل اللغوي الفني لا ينطلق من العدم، بل هناك عدد لا يحصى من الإرهاصات المسببة في وجوده على الساحة الأدبية وأهمها تلك الأحداث المتناغمة والمنسوخة بشكل مكبوت ومخزن داخل شعوره اللاواعي، فهي بذلك تخرج بصور متفاوتة الجمال في الطرح والأناقة في التعبير مع العلم أن كلها تصب في اتجاه واحد هو الرغبة الصادقة في الوصول إلى ذهن القارئ وأحاسيسه، "إن من أهم الخصائص البنيوية والسمات التي تلوح للقارئ الناقد في تعامله المتكرر هو شيوع الاتكاء إلى سند الجملة الفعلية الأصلية والفرعية وهي ظاهرة كثيرا ما يعتمدها الأدباء بمختلف توجهاتهم"[8]، كما أن هناك خصائص عديدة يتمتع بها هذا المنهج ولعل أهمها المساهمة

الفعالة في اكتشاف الرموز اللغوية داخل المضامين النصية، إن استخدام الرمز وتوظيفه داخل النسق البنائي يحدث نوعا من الرهبة الجمالية الصانعة للأثر الإبداعي فبعد فك الشفرة والتوصل للأسرار المخبأة تحدث المتعة الفكرية وتدرك حلاوة الإنجاز المتعب والممتع في ذات الوقت، فحضور الرمز يضفي نوعا من التعقيد الإيجابي لما له من جمالية الحضور وتشويق الغموض، فوجوده متعمد من طرف الأديب لما له من لذة فكرية مميزة، "إن التحليل البنيوي يهمل كل ما هو عرضي من الظواهر ولا يهتم إلا بما هو حقيقي وجوهري وثابت وإذا كان من متطلبات فعل التفلسف التفكير في ماهية الإنسان والبحث الدؤوب عن جوهره، فإن التوصل إلى هذا الجوهر وهذه الماهية لن يتأتى لنا إلا بمعرفة ما هو أصيل وثابت وقبلي في هذا الإنسان بالذات"[9]، فمن خلال تحديد الأسس الثابتة يمكن التوصل إلى النتائج الصحيحة والمنطقية الموافقة للعقل، فكل خلل يمس أصل الأعمدة الرئيسية فهذا ينبئ بانهيار الوجهة والمقصد، كما أن هذه الخاصية هي التي جعلت المنهج يتوافق بشكل كبير مع المنهج الأسلوبي الذي له نفس الهدف في الوصول للدلالات الحقيقية ليحقق الالتحام التام والاندماج الكلي ليصبح بذلك قوة تحليلية يعتد بها في عمليات تحليل النصوص اللغوية المختلفة.

2- المظاهر الفنية لأساليب البنى النصية:

باعتبار النص الأدبي هو الوحيد القادر على الجمع بين المقومات الفكرية اللغوية والنفسية الوجدانية مع الأحداث التجريبية في قالب تُعكس فيه الطاقات الإبداعية الدفينة في أعماق الأديب والتي عبرها يتم الوصول إلى المراتب الفنية الحالمة والحاملة للذوق والجمال المبتكر بأساليب تخرج عن المعتاد والعادي في صقل الدلالات المؤدية للمعاني الهادفة، "إن أول ما يتبادر إلى الذهن أن النص ذو عناصر مترابطة لكنها متصلة فيما بينها ومتشابكة وهو ما يصعب من مهمة الدارس للنص ويدل على التركيز والدقة في اختيار البنى بالنسبة للكاتب"[10]. ومن خلاله يتجلى بوضوح ما يعرف بأسلوب الكاتب.

"ولابد من التوضيح بأن البنى كثيرة ومتنوعة وحصرها يتطلب دراسة شاملة للنص وغربلة دقيقة وهو ما يجعل التحليل يطول"[11]،حيث لا يمكن إنجاز أي قراءة نقدية بدون اعتماد الخطة المحكمة في رصد مختلف الجوانب المكونة للأنسجة اللغوية المحاكة عبر الأسلوب"فهو ظاهرة ملازمة للعملية اللغوية ، تتجذر في التعابير الإنسانية ولها أثرها في القول لاسيما النص المكتوب نظرا لما يتمتع به

من انتقاء التعابير والقصدية في البث اللغوي، وهو يتجلى ابتداءً من مستوى الجملة ويكشف عن ميزة صاحبه كونه طريقة خاصة بالأديب أو الكاتب حسب نظر البعض"[12] .

2-1- البناء الصوتي (الإيقاعي):

إن الأثر الذهني الذي يحدثه الصوت لا يمكن الاستخفاف به فهو يلعب بأوتار الجمل العصبية فيحرك المناطق المسؤولة عن التصورات الذهنية المتمركزة في الذاكرة مع الدوافع الشعورية فيحدث بذلك القبضة على الرغبات المتولدة سواء كانت حزينة يرغب بالتنفيس عنها والتخلص من ألمها أو سعيدة يرغب في استرجاعها ومعاودة الاستمتاع بها، فالصوت له أثر على الروح ككل من السمع والذهن والنفس،"فالبنى الصوتية عبر فضاء النص تأتي لتسهم بجلاء في إضفاء طابع الجمالية عليه ولتحدد الدم في سطوره ولتبعث الحيوية في فقراته وذلك كله أفضى إلى ترغيب المتلقي في خطاب الباث، وجعله لا يكل من ترداد كثير من جمله وعباراته "[13]،حيث تبقى الأصوات المنتقاة في تشكيل الكلمة المؤشر القادر على تحقيق التوازنات الانفعالية المتجددة،من خلال انتقاء جاد لجزئيات الأصوات المعبرة والدالة، كل على حسب الأفعال والأحداث المتوافقة مع خصائص الصوت وسماته التي تتغير في كل مرة يلتحم فيها بصوت مغاير لتأدية الدلالة المرغوبة منه بأكمل وجه، "إن المستوى الصوتي للفظة هو الراصد لتغيرات شكلها ضمن التركيبات اللغوية و هو ما يفتح للمبدع أفقا لاستغلال التدرجات الإيقاعية الناتجة عن تلك التغيرات، وتوظيفها دلاليا وجماليا في النص الأدبي لتصبح اللفظة في النص الأدبي آخذة بعدا جماليا "[14]،حيث يمكن قياس هذا البعد وتحديد درجات تأثيراته بمستوى الدفقات الشعورية الناتجة عنه، وأثرها في مخيلة المستقبل للمادة اللغوية، وعلى الرغم من صعوبة التردد المستمر إلى تلك الذكريات والتصورات المشحونة الممثلة عبر الأصوات اللغوية فإنه يحقق الإبداع الفني الذي تزداد قوته كلما تنوعت المركبات الصوتية الدالة،" فالصوت يعد نظاما أساسيا في تكوين اللغة وسماعها وقد عني به اللغويون والبلاغيون والنقاد فأشاروا إلى أوصافه وقواعد تشكله وتأسسه، وأثره في المتلقي وفي شروطه التي تتلاقى فيها أحيانا الصنعة والطبع"[15].

وهذا ما يحيل إلى أن "الصوتي يعبر عن حركية اللغة وثرائها ومرونتها ولاسيما في تلك القابلية على استبدال صوت لغوي بصوت لغوي آخر وبالتالي فإن الصوتي هو عنصر أساس من العناصر المكونة للبنية كونه غير مستقر في الكلمة وتركيب الجملة "[16].

إن عدم الثبات الصوري للأصوات داخل البنى المتغيرة يضمن التنوع اللفظي والاختلاف المتكامل بين العناصر الصوتية مع النمو نحو مسارات أفضل، بشرط أن تكون حاملة للدلالة والمعاني الصحيحة في أوجه الإتقان والدقة والتنفيذ، فيكون بذلك الاختيار المفروض عليها من سلطة الكاتب وحده،"ومسألة الاهتمام بالصوت ترجع إلى كونه وسيلة إفصاحية وتعبيرية لدى الإنسان شديدة الاتصال بحياته وطبيعته، إذ بفضله تحاور معها في نغم واحد فردد في جوانحه أصداءها وشدا معها في لحن أبدي"[17]، فبدون هذه الطاقة الربانية الممنوحة للإنسان لا يستطيع التعبير في أبسط صوره و بالتالي سيغيب العدد اللامتناهي من تلك الإفصاحات الخارجة بالطاقات المكبوتة والمدمرة لداخله فمن خلالها يحقق التوازن الطبيعي لتطوره عبر مرور اللحظات الضاغطة على كيانه الحي في دورة مستمرة إلى نهاية أنفاسه،"إن الصوت هو أداة الإنسان الحركية المحورية لإثبات الوجود والاتصال بالآخر والعالم وما يحويه، لذلك ليس هناك لغة بدون أصوات فإن الكلمات تتألف من أصوات قياسا إلى أدوات الإيصال الأخرى في التعبير والأداء ... فهو يمثل أحد الأنظمة اللغوية المتداخلة "[18]، فالصوت إذن هو الحلقة الجامعة بين عناصر النص الأدبي، فعبره تتحرر الدلالات في اتجاهات مبرمجة ومستويات متلاحقة من النظام النصي مهما كان قالبه الموضوع فيه، لتصل إلى مستقبلها فتكسب تلك المقطورات اللفظية المتشابكة فيما بينها بنظام مبتدع من عند المؤلف للبنى المتسلسلة عبر حلتها البهية من النغمات الإيقاعية المجهورة والطَرَقَاتْ المهموسة العاملة على إلحاق المعاني والمفاهيم في صورها الكاملة..

2-2-البناء المعجمي:

الرجوع يكون دائما إلى أصل الشيء ومنطلقه، فالبنية هي الوحيدة القادرة على البناء السليم للأفكار المرسومة داخل مخيلة الأديب ومهما اكتست بالغموض في معانيها المقدمة وغرابة اللفظ والعمق في دلالاتها، فهي المنبع الأساس الذي من خلاله يمكن الحكم على جودة النص وروعته وإكسابه الخصوصية المميزة له دون غيره من النصوص ،" فالبنى الإفرادية بمثابة المواد الأولية في تشييد صرح أو بناية ما مع الإقرار بأن التمثيل قد يكون ساذجا والتشبيه يكون نشازا لأنه شتان بين الإبداع الفكري والبناء المادي"[19]،فانتقاء الأديب للفظة واختياره لها يعكس درجة حسه الإبداعي وذوقه الجمالي ومستواه الفكري فكلما كانت اللفظة بسيطة التركيب وقوية الدلالة اقتربت من الجمال وحققت الأثر المرغوب ولامست ذهن القارئ وخياله،"إن المستوى المعجمي

ينطوي على كفاءة الأديب وقدرته على التنويع والاختيار والاستبدال على الرغم من أنه لا يشغل إلا جزءا معينا من هذا الكم الهائل من المفردات التي تضمها معاجم اللغة ... وبذلك يمكن أن يسهم في بناء النص وتكونه مع أنه بمفرده لا يكون خطابا أو نصا " [20]،"إن المعجم هو المنهل الذي يطفئ ظمأ الشاعر ويحرر معانيه وأفكاره وهو الخطوة الأولى لإنجاز منتوجه وحاجته إلى الإبداع والاتصال تولد اللفظ لذلك فإن الكلمة تستمر في العطاء إذا كانت الحاجة إليها دائمة "[21]، إن قدرة الأديب على التنويع اللفظي يفتح له مساحات شاسعة من البحور اللغوية ويزوده بطاقات دلالية تحقق له الفخامة في التعبير والراحة في الأداء حيث يستطيع عبرها أن يكبر النص وينمو بحسب الخلجات الفكرية المستوحاة من التجربة الأدبية للكاتب، فيساعد ذلك على تطوير المكتسبات الذهنية المنغمسة في تفاصيل النسيج اللغوي المقدم إلى المستقبل، هذا الأخير الذي يلعب دور الحكم النزيه في مدى تقييمه وتذوقه للعمل الأدبي .

2-3-البناء الدلالي :

الدلالة هي بمثابة الروح الخفية للمصطلح، والتي تمنحه قيمته الذوقية، ومستواه الفكري، فمن دونها يصبح المصطلح شيئا فارغا وبذلك يمحوه من أساس الوجود اللغوي، فعبرها تتحقق القيم الروحية والمعاني الصادقة المكسبة للفظ جماله ورونقه وبريقه الخاص، فيصبح النص بذلك متجانس الدلالات ومحكم الجزئيات المختلفة والمركبة له،" فالبحث الدلالي الحديث لم يعد محددا وإنما اتسع ليتحول إلى فضاء دلالي عريض في سطح الظاهرة اللغوية أو الكتابية أو الخطية وإنما يغوص في الأعماق إلى ما قبل النص وإلى ما بعد النص من أجل اقتناص مستويات المعنى والدلالة التي يمكن أن ينبني بها النص بطريقة مباشرة أو غير مباشرة "[22] فالدلالة لا تقتصر على اللفظ الناتج في الفترة الزمنية الآنية، بل هو مرتبط بطريقة محكمة بما له من ظلال خفية في نفسية الأديب وبتلك الخلفيات الزمنية الماضية والمنسوخة في ذهن المبدع ، ليأتي دور الطاقات التعبيرية في إخراجها من بئر اللاوجود إلى الحضور الفعلي داخل التركيب اللفظي،"يمكن القول أن الوحدات الدلالية في النص أو الخطاب تشكل حقولا مختلفة تنتظم فيها الوحدات الدلالية وفق علاقات تصب في الحياة والموت والعمل لليوم الآخر"[23]، وبالتالي فإن "الدلالات المعجمية أحادية التفكير و الإتجاه عبر الدلالة الأصلية المجازية بتراكيبها المتعددة"[24].

2-4-البناء التركيبي (المورفولوجي):

إن تركيب البنيات الصغيرة فيما بينها يعطي لنا نماذج متعددة من السلاسل اللغوية المتتابعة على حسب ما وظف فيها من دلالات متكاملة، وعلى هذا الأساس يتم تصنيف الكثير منها عبر الأنظمة البلاغية والصرفية، و"مما لا شك فيه هو أن الوحدات الصرفية بنسيجها تشكل دلالات عميقة وإيحاءات بلاغية من منطلق كونها وسائل لغوية تتمتع بقدرة عالية على التنوع والانتشار، بالاستناد إلى بعضها البعض، مشكلة ذلك التنوع الدلالي بين الدوال والمدلولات"[25] .

ويمكن لنا أن نضيف أن مثل هذه البنى "تهتم بالأوتاد الألسنية التي تؤسس للنص وتنوع فقراته وتتمثل على وجه الخصوص في الأسماء والأفعال أو في تراوح الخطاب بين الجمل الاسمية والجمل الفعلية وأيهما أكثر ورودا ولماذا؟ "[26]، فلا يمكن أن تبقى الجزئيات الدالة مبعثرة حيث تفقد معانيها الكلية العاملة على إيصال كل ما لها من حزمات دلالية وفي نفس الوقت لا يمكن لها أن تلتحم بشكل عشوائي، لذا يشترط وجود النسق الخاص النابع من المنشئ دون غيره،" فالتركيب هو نتاج الانسجام بين الكلمات في تأليفها لتحقيق أشكال كتابية مخصوصة وطريقة تركيبية هي التي تكشف عن وضوحه أو غموضه أو خطئه ورداءته لتعلقه باختيار الألفاظ وترتيبها وتنسيقها "[27]،هذا النسق أو النظام مختلف ومتنوع من لغة إلى أخرى، كما أنه يتعرض إلى كثير من التغيرات المفروضة عليه، حيث أنه من الصعوبة فهم قواعده الأساسية المعتمدة في الطرح إذا لم يكن المتلقي دارسا جيدا ومتفحصا دقيقا لكل محتوياته وميكانيزماته التطبيقية التي تسهل له المرور وقطع أشواط داخل النسيج اللغوي بسلاسة واحترافية،"وإذا كانت اللفظة المفردة على ما تتطلبه من مقاييس تكفل تحقيق جانب من أدبية النص فإنها لا تكتفي بذاتها بالوصف وإنما تستند لأدبيتها مما يضفي عليها وهي داخل تركيب بعينه لتكون حينئذ محكومة بذلك التركيب وببنائها مع غيرها فيمكنها أن تتبادل مواقع الجودة وعدم الجودة "[28]،فالتركيب إذا لم يجمع بين الألفاظ ذات الحروف الدالة والجمل الموحية المؤدية للمعاني المبشرة والصادقة مع جر الدلالات العميقة حيث يجد القارئ نفسه داخل كوكب متناغم يوفر له حلاوة العيش في أكنافه وكل ما يحتاج إليه من الجمال والخرق الجذاب، سيعتبر في أية حال من الأحوال أنه فاشل وغير صالح للاستهلاك.

2-5- البناء الزماني و المكاني :

هذه البنية من أهم البنيات داخل النص، حيث من الاستحالة الاستغناء عنها فمن شروط الوجود البنائي اللغوي تحقق هذه الثنائية،"إن أهم ما جاءت به النظرية النسبية هي الوحدة الكاملة

للزمان والمكان وانتهاء وجود أي منهما بمفرده لذا لا نرى مبررا للتفرقة بينهما إلا بهدف دراستهما "[29].

ومن هنا يمكن القول أن: "المكان هو المكون الأساسي للفضاء وبما أن هذا المكان دوما متعدد الأوجه والأشكال فإن فضاء النص الأدبي هو الذي يلفها جميعا إنه الأفق الرحب الذي يجمع جميع الأحداث، فالفضاء في الرواية بشكل خاص أوسع وأشمل من المكان الواحد إنه مجموع الأمكنة التي تقوم عليها الحركة الروائية المتمثلة في سيرورة الحكي"[30]، المكان هو الحضن المادي الجامع لقطع الأحداث المسرودة والمركبة من طرف الأديب، فمن خلالها يتحقق الاستقرار الكلي والثبات الإسقاطي لجدران العمل الأدبي، حيث لا يمكن زعزعة أي ركن من أركانه فهو الحامي لها، كما أن له صور متعددة ترد بما يوافق الكاتب وسردياته المقدمة للقارئ،"فتوظيف المكان في العمل الفني لا يرد اعتباطا فكل تصور للمكان هو وليد رؤيا خاصة بالإضافة إلى أن تحديد المكان يعتمد بارتباطه بغيره من الأمكنة على علاقات الموافقة والمخالفة والوساطة "[31]،والمكان قد يأخذ مساحات واسعة ترد في ألفاظ عديدة منتقاة بدقة وذائقة لغوية عالية ، فيحكم بذلك المبدع نسيجه على المدى الطويل المناسب لثروته اللفظية ولما تم تقديمه من مادة لغوية، كما يمكن أن يكون ضيقا إلى أبعد الحدود المتصورة من طرف القارئ، وورودها يكون مشتركا كما قد يكون منفصلا بحسب الحاجة إليه، فللمكان"أهمية كمكون أساسي وحيوي للفضاء الروائي فتشخيصه هو الذي يجعل من أحداث الرواية بالنسبة للقارئ شيئا محتمل الوقوع ، فهو الذي يعطيها واقعيتها فكل فعل لا يمكن تصوره ووقوعه إلا ضمن إطار مكاني "[32]،فهو المحدد والراسم لخريطة الأحداث والتحركات الفاعلة داخل البناء الأدبي السليم، حيث لا يمكن تصور أي عمل خارج عن الحيز المكاني الملموس من طرف القارئ المستوعب جيدا لتفاصيل الحبك والصقل والممارسة اللغوية،"وتبقى خاصية الزمن في العمل الروائي تشد اهتمام الدارسين والنقاد بالنظر إليه كعنصر محوري تدور في إطاره وضمنه الأعمال الروائية بل إن بعض النقاد ذهبوا إلى أنه لا يمكن فهم العمل الروائي إلا في إطار الزمن وفي إطار احترام خاصيته ، فالوعي بالزمن هو ما يجعل الإنسان يعاني من المشاعر المقلقة ويضعه في مجال سلبي يمنع عنه حقه في الامتلاء الوجودي،ويدفعه إلى الإحساس بالفراغ وعدم الاكتمال"[33]،الزمن داخل النسيج النصي هو البوصلة السليمة الموصلة لفهم الوقائع وضمان تسلسلها الصحيح لما يوافق المنطق السليم، وأي خلل يمس تركيباتها يوقع

القارئ في التناقض الخاطئ، مما ينقص من قيمة العمل ومصداقيته المعتمدة في سرد الأحداث،إن" أهمية دراسة الزمن في السرد ، تكمن في التعرف على القرائن التي تدلنا على كيفية اشتغال الزمن في العمل الأدبي وذلك لأن النص يشكل في جوهره بؤرة زمنية متعددة المحاور والاتجاهات، الشيء الذي يدعو إلى تكثيف الجهود في هذا المجال قصد إيجاد أطر منهجية ومنطلقات فكرية وفلسفية لدراسة الزمن من خلال اشتغاله في النص الروائي العربي لخصوصية هذا النص ومميزاته التي تميزه عن غيره من النصوص الروائية العالمية "[34]، ويبقى الزمن الجزء الهلامي في التركيبة اللغوية الجمالية، فلا يستطيع أحد الإمساك بعناصره والتحكم في مساره إنه شيء حتمي،حيث يبقى الوحدة الأكثر قوة في البسط وصعوبة في الإدراك فهو يلج بسهولة بين البنى التركيبية ليمنحها الحركة في فترة محددة بين نقطة بداية ونقطة نهاية لينتقل إلى بنية أخرى ويفعل معها نفس الأمر وهكذا حتى ينتهي النسيج النصي تماما، فهو بالفعل تركيبة فريدة من نوعها تستعمل ثنائية الموت والحياة بعد مزجها بلحظات السعادة و الحزن.

3–الممارسة النقدية الأسلوبية في رواية" شجرة البؤس " طه حسين :

3–1–العنوان :

إن السمة البارزة لأي نص أدبي هو العنوان بحيث يمثل العتبة الانطلاقية للإشعاعات الدلالية والتي تتلخص فيه كل تلك الطاقات التعبيرية لتصبح كتلة صلبة تتمركز في الجانب الأعلى من النسيج اللغوي فتكون البادرة الذهنية الأولى التي يصطدم بها القارئ لتحقق التأثير والجذب أو اللاتأثير واللامبالاة حيث،"تعد عتبة العنوان من أهم وأخطر العتبات النصية فهي التي تتمركز في رأس النص عادة وتمثل منبها أسلوبيا بارزا وظاهرا ومحفزا دائما للمعاينة وإعادة القراءة ولابد من قراءته قراءة مستفيضة وعميقة لما ينطوي عليه من شفرة لا يمكن فهم حدود التعبير النصي من دون فحصها وهي بحاجة دائمة إلى تحليل نمط العلاقة بينها وبين المتن النصي ... تأثير ذلك على فهم إشكالية المعنى "[35].

ومن الاستحالة أن تصبح عملية التحليل مكتملة دون استنطاق صريح لمكنونات العنوان اللفظية الحاملة في طياتها الكثير من المؤشرات العميقة العاكسة بشكل صادق لما يحمله النص من مضامين تستحق الغوص في جنباتها وفك أسرارها والوصول إلى رموزها الدالة،"فمن خلال المنهج اللغوي الأسلوبي الذي يقوم أساسا على استنطاق أسلوب النص من جميع جوانبه، ولعل ما تجدر

الإشارة إليه في هذا المقام هو أنه لا ينبغي أن تجعل فواصل كبرى بين دراسة العنوان والنص وتحليلها بين علوم العربية لأن ذلك يعد إجحافا في حق النص "[36]،"إن ميزة التحليل اللغوي الأسلوبي حرصه الشديد على الجمع بين الذاتية والموضوعية جمعا متوازنا ومتكافئا في مختلف مراحل التحليل"[37] والعنوان الروائي تمثل في جملة " **شجرة البؤس**" والتي يتم استنطاقها كما يلي :

شَجَرَةُ البُؤْسِ : جملة اسمية تفيد الثبوت والدوام واللازمنية دون غيرها يتوحد فيها الماضي والحاضر والمستقبل دفعة واحدة ، فورود العنوان جملة يعني بأن هناك قدرا من التعقيد والتداخل يحصل له على النحو الذي يحتاج إلى قراءة أعمق من النماذج الأخرى فهو يحتاج إلى استظهار دقيق لحركية الدوال وعلاقاتها بالسياق الجمالي، أما عنصر الحذف فتجسد في العنوان ليحمل معنى توسيع دائرة التوقعات الدلالية، حيث ترتفع اتجاهات التأويل لهذا التركيب على بساطته ويكون عادة بحذف القيد لزيادة الدفع الحركي وتفجير الطاقات الكامنة فيه.

3-2- الوقوف على البنية الكبرى: باعتبارها الكتلة اللغوية الجامعة للكيان النصي و الموحدة لصفوفه الدلالية و مستوياته التركيبية ذات أبعاد خالصة لمنتج النص وحده من جهة و مستفزة للقارئ من جهة أخرى، حيث لا يمكن الولوج لمحتوى الكيان اللغوي المقصود بالتحليل دون القيام بعملية تفكيك وتقسيم بسيط لبرنامجه السردي على شكل مقاطع سردية مختصرة كالتالي:

-جذر المشكلة الرئيسية هو الإكراه على الزواج " *وتفرق الشباب ...لا يحضرون من أمر هذا الزواج شيئا*.

-ردت الفعل غير المتوقعة من الأبناء *ومضت أشهر ... وثيقة الطلاق لجلنار*.

-الصراعات المحبوكة الناتجة عن مجموع المشاعر المسرطنة في أعماق القلوب السوداء * وفي الإنسان خصال بغيضة ... مظاهر الحزن واليأس * .

-هروب نفيسة من الواقع المذل المليء بالألم والذي لم تستطع تحمله * وإنما هي امرأة واحدة ... أن يخلو إلى نفسه*.

-محاولة التكفير عن الذنوب والآثام التي اكتسبها خالد * وأقبل مع ذلك ذات يوم شيخ ... وابتأست في حياتها ما ابتأست*.

-الرضوخ إلى صوت الحق باعتراف تفيدة لأمها * ورأى الضحى ... إلى آخر جملة في الرواية *"[38].

3-3-البنية المعجمية :

تسعى الدراسة ضمن هذا الباب؛ "إلى استخراج الحقول اللغوية التي يشتمل عليها النص وهي مجموع من الألفاظ التي تنتمي إلى حقل دلالي واحد لتتم بعد ذلك دراسة هذه الألفاظ أفقيا وعموديا

أفقيا : بدراسة اللفظة في سياقها، أي في علاقتها بما قبلها وما بعدها ، عموديا : بدراسة التطور المعجمي للكلمة بما يخدم النص واستغلال مختلف الإيحاءات التي يمكن أن تحتملها اللفظة لخدمة المعنى العام للنص"[39]، وبإتباع هذا الرأي النقدي يكون التصنيف بالشكل التالي :

الجانب الأفقي :وهي كثيرة ومتعددة داخل النسيج الروائي : نجد منها الجملة التالية "(وفي الإنسان خصال بغيضة ليس أحد يدري أخلقت معه ... خلق الإنسان مبرأ منها)"[40].

حيث جاء الترابط بين كل بنية سابقة ولاحقة متسلسلا ومتواليا بشكل يلقي تناسقا متشابها بين المفردة ونظيرتها،فالعلاقة قائمة مكان الترابط والانسجام، فلا يمكن فصل جزئية عن أخرى للمحافظة على اكتمال المعنى وتوضيحه .

الجانب العمودي : ويمكن توضيحه وتصنيفه على شكل حقول لفظية تتوزع (بين الأسماء و الأفعال و الصفات)

– **حقل الألم**: الأليم، يكره، بغيضة، يمزق، يحرقه، الهجران، الحرمان،العذاب، عنف، يبكين، الشقاء .

– **حقل الظلم** : الإثم، أقسى، أعتى، أجهل، أثيمة، خداع، الغضب، العدوان، الخيانة، القسوة، الإثم، الحب، الحسد، الغيرة .

– **حقل الأمل** : الزواج، اطمأنت، رضي، زفت، الخير، رحمة، حبها، رفق، آمالا، الصبر، حنان، الراحة، يبتسم، يستغفر، يستعينه، يخطب، ابتسامة .

–**حقل الحزن**:الشباب، عجزت، حزن، دموع، البائسة، الإهانة، محزونة، يائسة، ندمه، البؤس، عبوس .

3-4-البنية التركيبية :" تتم بدراسة الجمل من حيث زمانيتها أو لازمانيتها ومن حيث التقديم والتأخير ومن حيث الطول والقصر ...وأدوات الربط ،...ومن حيث التعريف والتنكير إضافة إلى مستويات الخطاب في النص مع ربط كل ذلك بالمعنى العام والمعاني الجزئية "[41]، ومن خلال هذا

القول يمكن إعطاء توضيح بسيط لكل جزئية من هذه الجزئيات مستندين في ذلك على أمثلة موضحة من النص الروائي :

أ–زمانية الجملة: لابد من توضيح أن "الزمنية هنا لا يراد بها الأزمنة المألوفة في الصياغة النحوية والصرفية وإنما يقصد بها الزمنية الأدبية التي لا تعترف بالقواعد ولا تجنح لما تنظر له القوانين النحوية، وإنما هي أزمنة متحررة من أولئك كله فزمانها تحمله في نفسها وتكشف عنه من خلال التعبير عن مدلولها "[42]، و من الأمثلة الموضحة على زمانية و لازمانية الجملة المثالين التاليين "(فتجنبت هذه البائسة رؤية هذا الفتى التي انتظرت أعواما وأعواما أن يكون لها زوجا،... إنما هي امرأة واحدة لم تستطع أن تقيم في الدار ولا أن تحتمل هذا البؤس الأليم)"[43] .

ب–التقديم و التأخير: وفيه يتم تقديم البنى اللغوية و التراكيب الكلامية إلى المتلقي بالشكل الذي يشد انتباهه و يلفت حسه الإدراكي على ضرورة استيعاب الدلالة المراد إيصالها من خلال التلاعب الأسلوبي البليغ في الأماكن التي تحتلها جزيئات النص وبالتالي فرض نمط خاص لصياغة المستويات اللفظية بما تجود به الطاقة الإبداعية المتعلقة بالمنشيء و يلائم درجة فهم المتلقي ونرصده في العديد من الجمل منها: "(أقبل كتاب ذات يوم يحمل إلى خالد وثيقة الطلاق لجلنار)"[44].

ج–الطول والقصر: ضمن هذا المفهوم يلفت انتباهنا أنه كلما " قرأنا النص سنخلص إلى تقاطيع أحدثتها الجمل أو الوحدات الكبرى التي تنوعت بين الطويلة والقصيرة حسب مقتضيات الحاجة "[45] ومن ثمة يمكن تمييز العديد من تلك الوحدات داخل المتن الروائي والتي تنوعت بين الطول و القصر كمايلي : "(بل ليس أحد يدري أخلقت معه فعجزت الحضارة عن إصلاحها أم خلق الإنسان مبرأ منها ثم كسبته الحضارة إياها... لم تسأل فيه جلنار ... من يدري؟...)"[46] .

هـ–أدوات الربط : إن أدوات الربط تنوعت ما بين "ثم "، "الفاء"، " الواو"، "أو"،"حتى "

و– مستويات توجيه الخطاب في النص :"وبالرغم مما يذهب إليه الباحثون بأن الأسلوب الروائي ما ينبغي أن يلتزم صورة واحدة، بل يتنوع في تراكيبه اللغوية والتعبيرية ونظام الجمل لتعدد الأصوات وبتنوع مستويات الخطاب فإن طه حسين كان يقتصر على ضمير الغيبية أو الضمير الثالث، ولم نلحظ تجددا في التعبير أو تنوعا في التركيب إلا حين يتدخل الباث بصفته ساردا"[47]

– "ليس لي في الزواج أرب وما أحب أن أفارق هذه الدار ..... "أنا"(جلنار).

-إن شجرة البؤس ما زالت تؤتي ثمارها....."هي" (منى).

-فعسى الله أن لا تذوقي أنت ولا بناتك بعض هذه الثمار"[48]....." هو " (خالد).

3-5-البنية الصوتية : في هذه البنية يمكن التمييز بين:

-إيقاع الكلمات: تكون عادة مؤدية لمجموعة من التكرارات المساهمة في خلق الإحساس العالي بالإيقاع الموافق لحالة التدفق الشعوري للباث والسارد، كما يزيد من توكيد أهمية اللفظة التي يراد إيصال معناها إلى القارئ مع شد الانتباه إلى بؤرة الألم وحد البصر وإمعانه في محاولة فهم لما يريد الكاتب بيانه عن طريق هذا التكرار الموظف، مع ظهور التناغمات الطبقية الجميلة المؤدية لدلالاتها الإبلاغية بكل حرفية وجودة في الإقناع وتقريب الصورة إلى مخيلة المستقبل الحامل للأثر اللغوي .

-(الصغرى ،الكبرى) ،(قليلا ،كثيرا)، (الصباح ، المساء)، (أظهرت ، أظمرت) ...

-(آمالا وآمالا، زوجها، بنيها، ضرتها، يمزق قلبها تمزيقا ويحرقه تحريقا، الهجران، الحرمان،حزنا،يأسا ، متانة، توثيقا...).

كما يمكن أن نشير إلى وجود نوع من التضاد الداخلي باعتباره إحدى البنى المركزية الأسلوبية وهذا بين خالد ونفسه والنتيجة لها ثلاث احتمالات :

*-تكسر الإثنين ،**-ضعف الأول وقوة الثاني(الاستمرار على الحالة) ،***-ضعف الثاني وقوة الأول(الشعور بالرضى) .

و تضاد خارجي بين جلنار ومحيطها والنتيجة لها احتمالين:

*-ضعف الأول وقوة الثاني (الانتصار بالصبر)،**- ضعف الثاني وقوة الأول (الاستسلام للحزن واليأس).

إن الغالب على جو النص الروائي هو التشاؤم الممثل بصفة عامة للتخلف الحاصل عن ركب التقدم نحو المستقبل مع الثبات على الحاضر السلبي دون محاولة التغيير والمجسد في شخصية جلنار الضحية الضعيفة، المهزومة والمستسلمة لمصيرها دون أدنى مبادرة للتغيير أو إحداث نوع من المقاومة من خلال الإرادة القوية العاكسة للشجاعة والذكاء والإصرار نحو النجاح والتقدم فهي بعيدة عن لمحات التفاؤل المتمثل في مواكبة العصر بالتقدم نحو المستقبل المبشر بالخير والاستفادة من الماضي الأليم.

3-6-البنية الزمانية :

تتعدد الأبنية داخل المتن الروائي، ومن بينها نجد عدة محاور أو أوجه مختلفة لعنصر واحد وهو الزمن، إذ أن "زمن السرد وزمن القصة ضبطهما معا يكون من خلال محورين متوازيين يسجل في إحداهما زمن السرد وفي الآخر زمن القصة وينظر من خلال عدة نماذج إلى أنواع العلاقات التي تتم بين محورين ، هناك أيضا إمكانية استباق الأحداث في السرد بحيث يتعرف القارئ إلى وقائع قبل أو أن حدوثها الطبيعي في زمن القصة، وهذا ما يطلق عليه النقاد البنائيين المفارقة أي عندما لا يتطابق نظام السرد مع نظام القصة "[49] .

زمن السرد	موت جلنار	وقائع الجنازة	تأزم الأوضاع	تطبيق الخطة	الحلم الساذج
زمن القصة	وقائع الجنازة	موت جلنار	تأزم الأوضاع	تطبيق الخطة	الحلم الساذج

3-7-البنية المكانية :

إن ما يهمنا داخل النسيج الروائي هو المكان، الذي هو أيضا هو الفضاء الجغرافي، المتمثل في المساحة التي يتحرك فيها الأبطال وظهرت داخل الرواية بشكل متكرر ويمكن تمييزها في **الأماكن المنفتحة** : ونجدها متجسدة في النص على سبيل المثال في لفظتي؛ الحجرة ودار الأسرة، كما هو موضح في هذه الجمل:"(فتذهب إلى حجرتها فتلزمها أياما، ثم لا تخرج منها إلا إلى جوار أبيها في تلك الدار التي لا يعرف أهلها تحاسدا ولا تباغضا ولا تعاديا والتي لا لغو فيها ولا تأثيم)" [50]،... ففي كثير من التحليلات و القراءات النقدية يتم الحكم على هذين المكانين على أنهما من المساحات الملموسة المنغلقة ولكن ما نلمسه في هذا المستوى هو تجسد حالة خاصة تمثلت في انكماش مساحة الأحداث وانحصارها داخل أعماق الشخصية المحورية ومن ثمة فإن **المكان الغلق**

يتجسد في عدة صور مقدمة ضمن المتن، من بينها مثل كلمة القلب لما يحمله من خصوصية وأسرار ومشاعر تضمن له تحقيق الوحدة المريحة لصاحبه والعيش بداخله في الجو الذي تصنعه الأيام وتحيكه الأقدار.

كما تجدر الإشارة إلى أن البنية الدلالية مشتركة مع باقي البنيات فهي تتخلل كل تفاصيل البنى الأخرى باستجلاء الدلالات المختلفة للبنى المتعلقة بمستويات الخطاب .

خاتمة:

يتم من خلال هذه الدراسة البحثية التوصل إلى مجموع الاستخلاصات والنتائج، يمكن تلخيصها بشكل مختصر في النقاط التالية :

– الرواية لا تقتصر على ذلك النمط السردي العادي من الكلام اللغوي فإن جودة هذه الأخيرة تظهر من مصوغات لغتها الفكرية ذات دلالات عميقة المدى من حيث (البعد والقرب)، (الطول والقصر)، باستخدام الشخصيات المنتقاة والعمل بها داخل النسيج الروائي في تقديم الأحداث داخل أطباق متنوعة من حيث بنيتها الشكلية وتيارات طاقاتها الدلالية المكونة لها .

–ركز طه حسين في روايته على استخدام البنى اللغوية بسيطة التركيب وعميقة الإيحاء في الوقت ذاته، محاولة منه لتسهيل وتقريب الصور الجمالية المستعملة، ذات الدلالات المأخوذة من الواقع المعاش في تلك الفترة الزمنية، مؤكدا على حضور العنصر النسوي المجسد للمعاناة في دور الضحية والقسوة في دور القوة الظالمة فبذلك يرسم لنا القطبين الكلاسيكيين المتضادين بين (الخير والشر) ، (الضعف والقوة)، (الظلام والنور).

– يمكن عد المنهج التحليلي مناسبا لمدارسة هذا الجنس الأدبي، من النصوص السردية الروائية ، وهذا لضمانه من جهة التحكم في مختلف البنى اللغوية المحبوكة والمشكلة للنص فهي تتنوع وتختلف بحسب الحس الانفعالي المناسب للأديب، بشكل غير واضح بالنسبة للقارئ وبنظام محكم وخاص بالنسبة للكاتب دون غيره هذا من جهة، أما من جهة ثانية فالتحليل الأسلوبي يتطرق لمختلف التفاصيل اللغوية المتفاعلة فيما بينها والمحدثة لذلك العالم المبتكر بالطريقة المتناسقة المطلوبة ليسلب اهتمام القارئ وتركيزه للغوص أعمق واكتشاف المزيد .

– فالتعاون الموجود بين المنهجين سمح بكسر الكثير من العقبات على لغة المبدع الروائي في كثير من مستوياتها عبر قواعد ثابتة لكشف ذلك النسق الخاص بالأديب دون غيره وعمل دون آخر،

بالإضافة إلى أنه يمكن اعتماد البنية الدلالية كبنية مشتركة مع مختلف البنيات المركبة للنص السردي.

– مع الإشارة بشكل جدي إلى حجم تلك الصعوبة التحليلية للنصوص السردية ، لما تتضمنه من مساحات لغوية شاسعة و ما تحمله من دلالات عميقة ذات تراكيب إبداعية فنية خاصة بالكاتب و التي تتطلب من المحلل القوة النقدية الثاقبة و الرؤى التحليلية المتجددة وهذا ما يجعل المجال مفتوحا للمزيد من الدراسة و البحث و ما يضمن له الاستمرارية و النمو .

– بالإمكان أن تكون عملية تحليل النصوص السردية – خاصة الروائية – أكثر سهولة ونجاعة، خاصة إذا توفر عند الدارس الكثير من الفحص المتمعن للبنيات اللغوية المنتقاة من طرف الروائي، وبالمجهود الفكري الخاص، الذي يعمل بشكل متفان في رصد تلك الجماليات اللغوية العاملة على إضاءة العتمات و كشف جماليات البنية الفنية الأسلوبية الجذابة.

هوامش

[1]– عمر مهيبل، البنيوية في الفكر الفلسفي المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2010، ص21.

[2]– نواري سعودي أبو زيد، جدلية الحركة و السكون، بيت الحكمة ، الجزائر، ط1، 2009، ص18.

[3]– عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، دار هومة، الجزائر، ط1، 2010، ص209.

[4]– محمد مصابيح، شعرية النص بين النقد العربي و الحداثي (كافية أبي العتاهية تحليل أسلوبي)، دار تكسيج للدراسات و النشر، الجزائر، ط1، 2014 ،ص183.

[5]– سعيد يقطين، النص و النص المترابط، المركز الثقافي العربي، المغرب– لبنان، 2005، ص120.

[6]– نواري سعودي أبوزيد، جدلية الحركة و السكون ،مرجع سابق، ص32–33.

[7]– ابراهيم عباس، الرواية المغاربية، دار كوكب العلوم، الجزائر، ط1، 2014،ص69.

[8]– نواري سعودي أبو زيد، جدلية الحركة و السكون ، مرجع سابق، ص47.

[9]– عمر مهيبل، البنيوية، مرجع سابق، ص23.

[10]– محمد مرتاض،تحليل الخطاب الأدبي، دار هومة ، الجزائر ، ط1، 2014، ص 53.

[11]– محمد مرتاض، مرجع نفسه ، ص66.

[12]– محمد مصابيح، شعرية النص ، مرجع سابق، ص 183.

[13]– محمد مرتاض، تحليل الخطاب الأدبي ، مرجع سابق، ص77.

[14]– زروقي عبد القادر، أدبية النص عند ابن رشيق ،كوكب العلوم للنشر، الجزائر، ط1، 2012، ص210.

[15]– مصطفى درواش، المنظومة النقدية التراثية ، دار ميم للنشر ، الجزائر ، ط1، 2014، ص14.

[16]– المرجع نفسه، ص 15.

[17]– رابح بوحوش، اللسانيات و تطبيقاتها على الخطاب الشعري ، دار العلوم،عنابة ، الجزائر، ط1، 2006، ص27.

[18]– مصطفى درواش، المنظومة النقدية التراثية ، مرجع سابق، ص15.

[19]– محمد مرتاض، تحليل الخطاب الأدبي ، مرجع سابق، ص 80.

[20]– مصطفى درواش، المنظومة النقدية التراثية ، مرجع سابق، ص 73.

[21]– المرجع نفسه، ص106.

[22]– المرجع نفسه، ص172.

[23]– محمد مصابيح، شعرية النص، ص199.

[24]– مصطفى درواش، المنظومة النقدية التراثية، ص172-184.

[25]– محمد مصابيح، شعرية النص ، مرجع سابق، ص192.

[26]– محمد مرتاض، تحليل الخطاب الأدبي ، مرجع سابق، ص79.

[27]– مصطفى درواش، المنظومة النقدية التراثية ، مرجع سابق، ص111.

[28]– زروقي عبد القادر، أدبية النص عند ابن رشيق ، مرجع سابق، ص 211.

[29]– خالد غيقون، الحكاية الدينية العجيبة ، منشورا الفيروز ، الجزائر، ط1، 2013، ص119.

[30]– ابراهيم عباس، الرواية المغاربية ، ص219.

[31]– خالد عيقون، الحكاية الدينية العجيبة ، ص113.

[32]– ابراهيم عباس، الرواية المغاربية ، ص219.

[33]–المرجع نفسه، ص291.

[34]– المرجع نفسه، ص297.

[35]– محمد صابر عبيد ، سيمياء الخطاب الشعري ، دار مجدلاوي ، عمان – الأردن ، ط1، 2009، ص92.

[36]– محمد بوحمدي ، عبد الرحيم الرحموني، التحليل اللغوي الأسلوبي منهج وتطبيق ، منشورات بونة ، الجزائر، ط1، 2009، ص8.

[37]– محمد بوحمدي، عبد الرحيم الرحموني، المرجع نفسه ، ص12.

[38]– محمد مرتاض، تحليل الخطاب الأدبي ،المرجع نفسه ، ص137-141.

[39]– محمد بوحمدي، عبد الرحيم الرحموني ، المرجع نفسه، ص8.

[40]– محمد مرتاض، تحليل الخطاب الأدبي ،المرجع نفسه ، ص137.

[41]– محمد بوحمدي، عبد الرحيم الرحموني ، مرجع نفسه، ص 8 .

[42]– محمد مرتاض، تحليل الخطاب الادبي ، ص127.

[43] – محمد مرتاض، تحليل الخطاب الأدبي ،المرجع نفسه ، ص138-139.

[44] – محمد مرتاض، تحليل الخطاب الأدبي ،المرجع نفسه ، ص140.

[45]–محمد مصابيح، شعرية النص ، مرجع سابق، ص197.

[46] – محمد مرتاض، تحليل الخطاب الأدبي ،المرجع نفسه ، ص137-141.

[47]–محمد مرتاض، تحليل الخطاب الروائي ، مرجع سابق، ص128.

[48] – محمد مرتاض، تحليل الخطاب الأدبي ،المرجع نفسه ، ص137-141.

[49]– ابراهيم عباس ، الرواية المغاربية ، مرجع سابق، ص294.

[50] – طه حسين، رواية شجرة البؤس، مؤسسة هنداوي انشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية، 2013، ص 147

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 120 - 136 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

البَياضَاتُ النَّصِّيَّةُ: بحثٌ في المفهُومِ وتَحوُّلاتِهِ

Textual Linens , An Examination of the Concept and its Transformations

محمَّد مزيلط [1] / أ د. الطَّاهر بلحيا[2]*

Mezilet mohammed[1] / pr. belhia tahar[2]

جامعة وهران1 –أحمد بن بلة/ الجزائر

University of oran 1/ahmed ben bella - Algeria

mezilmed1@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/04/20	تاريخ القبول:2020/10/01	تاريخ النشر : 2021/03/30

مُلخَّصُ البَحثِ

أسَّست مَدْرسَةُ "كُوسطانس"معالم نظريَّةٍ لقراءةِ النَّصِّ وتأْويلِهِ من خلالِ محوري القِرَاءةِ مع "فولفغانغ إيزر"، والتَّلقي مع "هانس روبرت ياوس". وراهَنَتْ في ذلك على فِعْلِ التَّفاعُلِ الحَاصِلِ بين النَّصِّ والقارِئِ، ويَقُومُ كُلُّ محورٍ من المحورينِ على عُدَّةٍ من المفاهيم الإجرائيَّةِ، ولعلَّ من أبرزِهَا البياضَاتِ النَّصِّيَّةِ، التي تَسْتَأثِرُ باهتمامِ مشرُوعِ البَحثِ.

وتكمُنُ أهميَّةُ المداخَلةُ في مُنَاقَشَتِهِ للوضْعِ الأنطولوجي للبياضَاتِ، مع الأَخْذِ بعينِ الاعْتِبَارِ إشَارَةَ "إيزر" إلى اعتياصِ ذلك؛ لأنَّهُ لم يُحَدِدْهَا على نحوٍ دقيقٍ، وأكثر من ذلك، ضيِّقٌ؛ لأنَّهُ انطلق من النَّصِّ السَّردي دون الشِّعريّ في تَمْثِيلِهَا، ممّا يَفْتَحُ المجالَ رحبًا للاجتهادِ في هذه الزَّاويةِ.

ولن يتمَّ ذلك إلاَّ بالإجابةِ عن الإشْكَالاتِ الرَّئِيسَةِ، كيف يُسهِمُ البياضُ في فِعْلِ قِرَاءَةِ النَّصِّ، وانتاجِ الدّلالةِ؟ إلى أيِّ حدٍّ استطاع "إيزر" رسم معالم بياضاتٍ نصِّيَّةٍ تُعبِّرُ عن الخطاب الأدبيّ في كُلِيَّتِهِ؟ ألا يُمْكِنُ تصوُّرُ أنماطٍ للبياضاتِ تخرُجُ عن حُدُودِ إمكانيَّات التَّوليف بين العناصر البانية للنَّصِّ؟

الكلمات المفتاح : نص، بياضات نصيَّة، قارئ، خطاب

Abstract :

The "Custans" school established theoretical features for reading the text and its interpretation through the two axes of reading with "Wolfgang Iser" and reception with "Hans Robert Yaus". In that, she wagered on the action of the interaction that takes place between the text and the reader, and each of the two axes is based on several procedural concepts, and perhaps the most prominent of which are the textual linens, which are of interest to the research project.

* محمَّد مزيلط. mezilmed1@gmail.com

The importance of the intervention lies in its discussion of the ontological status of the lineages, taking into account the reference to "Isr" to this concern; Because he did not define it accurately, and more than that, it is narrow; because it started from the narrative text an not the poetic in its representation, which opens the way for interpretations in this angle.
Keywords: Text, Textual linens, Reader, Discourse

توطِئَةٌ:

أضحَتْ المنظومَةُ المنهَجيَّةُ للنَّقْدِ المعَاصِرِ ونظريَّاتِ تحليل الخطابِ مُسْتنِدَةً على القَارِئِ أَكْثَرَ من أيِّ وقْتٍ مَضَى، بعدما رَاهَنَ النَّقْدُ الأدبيُّ لِعُقودٍ طويلةٍ على الكَاتِبِ (المؤلِّفِ)، وبزَمَنٍ أَقَلَّ على النَّصِّ مع البَعْضِ الآخَرِ من مَنَاهِجِهِ، ولا تسعى هذه المدَاخَلَةُ العِلْمِيَّةُ لِتَفْسِيرِ تلك التَّحوُّلاتِ الطَّارِئةِ؛ بِقَدْرِ ما تُحَاوِلُ الاقتِرابَ من أَبْرَزِ النَّظريَّاتِ المراهِنَةِ على القَارِئِ، ويتمحضُّ الشَّأْنُ لمدْرَسَةِ "كُوسطَانس"، في شِقِّهَا المتَعلِّقِ بالقِرَاءَةِ مع "ولفغانغ إيزر"، حَيثُ تَسْعَى جَاهِدةً لمناقشَةِ أَحَد المفاهيم الإجْرَائيَّةِ التي بلورها في كِتَابِهِ l'acte de la lecture ، مُسْتَفِيدًا من جُهُودِ سابقِيهِ ك:"رومان إنْغَاردَن"، ويتعلَّقُ الأمرُ بالبياضَاتِ النَّصِّيَّةِ.

يَجِدُ المتَمَعِنُ في فُصُولِ الكِتَابِ المذكُورِ آنفًا تَرْكِيزًا من قِبَلِ صاحِبِهِ على التَّنظيرِ للبياضِ انطلاقًا من السَّردِ، دُوْنَ صِنْوِهِ الشِّعْرِيّ، فَمُعظَمُ « أطروحات ومفاهيم إيزر رغم حديثها عن النص بشكل عام، تبدو وكأنها صيغت على مقاس جنس أدبي بعينه وهو الرواية »[1]. ولا يبدُو ذلك الأمرُ مُسْتَسَاغًا بالنَّظَرِ إلى طبيعَةِ الخِطَابِ الشِّعْرِيِّ، التي تغدو أَكثَرَ إتَاحَةً للفَرَاغَاتِ. واستِجَابةً لفِعْلِ القراءَةِ والتَّأويلِ بِوَجْهٍ عامٍّ. إذا ما قِيْسَ بالسَّردِيِّ. ولذلك سَتَتَمَحوَرُ الورقَةُ العِلمِيَّةُ على البحثِ في ماهيَّةِ البياضِ؛ لأنَّ "إيزر" حدَّدَهُ من وُجْهَةِ نَظَرٍ جِشْطَالتِيَّةٍ. وهُو مَا يبعَثُ طرحِ عدَدٍ من التَّسَاؤُلاتِ حَوْلَ حَقِيقَةِ البياضَاتِ، وأثَرِهَا في تَشْكِيلِ دلالة النَّصِّ. فهل البياضُ مُعْطًى نَصِّيٌّ؟ أم مُنْجَزٌ قِرَائيٌّ تَأْوِيليٌّ لذلكَ المعْطَى؟ أم هو كُمُونٌ يَظْهَرُ للوجُودِ بِمُجرَّدِ تَفْعِيلِهِ بِنَشَاطٍ قِرَائِيٍّ؟ أو بتَعْبيرٍ آخَر هو تلك القُدْرَة النَّصِّيَّةُ الخالقَةِ للتَّفَاعُلِ، بِصَرْفِ النَّظَرِ على نتائِجِهِ. وهل يَفْرِضُ الفَهْمَ النَّظريّ للبَيَاضِ عند "إيزر" نمطاً وحيداً ؟ أَمْ يُتِيحُ إمكانيَّةً لأنماطَ أُخرى؟

تِلْكُم مُجْمَلُ الإشْكَالاتِ المعرفيَّة التي تؤرِّقُ المداخَلَةَ. وتَسْتَلزِمُ الإحَاطَةُ بها جُمْلةً من المحاور، المشَكِّلَةِ أساسًا من: الإطار الابستمولوجي، المفاهيم السَّابقة المشاكِلَةِ للبياضاتِ النَّصِّيَّةِ.

أوَّلاً / الأُطُر الإبستِمُولُوجِيَّة للبياضَاتِ النَّصِّيَّةِ:

إنَّ الأُطُرَ الإبستِمُولُوجِيَّة للبَيَاضَاتِ هي أُطُرٌ لِنَظَرِيَّةِ القِرَاءَةِ في كُلِّيَّتِهَا؛ وليسَتْ وَقْفًا على المفهُومِ في فَرادَتِهِ، لكنّ اختِيَارَ العُنوَانِ أَمْلَتْهُ ضَرُورَةٌ بحثيَّةٌ مَنْهَجِيَّةٌ خَالِصَةٌ. فالأُصُولُ المعْرِفِيَّةُ للنَّظريَّة هي من الكَثْرَةِ والتَّنَوُّعِ ما يَتَجَاوَزُ تقديمُهَا أضعافَ البَحْثِ نفْسِهِ، غير أنَّ بَعضَهَا لا يَمُتُّ بِصِلَةٍ مباشرةٍ للمَفهُومِ. ولا يَزِيدُ تقديمُها القارئَ مَعْرِفَةً بِهِ. ولذا أُخْتِيرَ منها ما يُؤَصِّلُ لهذا المفهوم بالذَّاتِ. والخوضُ في هذه المسْأَلَةِ ليسَتْ من قَبِيْلِ نوافِلِ البحث؛ بل يؤسِّسُ لأَرضِيَّةٍ رصينةٍ تُتِيحُ لنا الإحاطَةَ بدقائقِ المفهُومِ.

لقد أكَّدَ "روبرت سي هولب"، وجلُّ الباحثين في شأْنِ نظريَّةِ القِرَاءةِ والتَّلقي على أنَّ البحْثَ في كيفيَّاتِ فَهْمِ النَّصِّ، يُمَثِّلُ قُصَارى ما سَعَى إليه "إيزر"، وبهذا يكُونُ قد اختَلَفَ عن«التفسير التقليدي الذي يوضح معنى مخفيا في النص، فقد أراد أن يرى المعنى كنتيجة للتفاعل بين النص والقارئ."كتأثير يتم اختباره"وليس "هدفاً يجب تحديده"»[2].

تنطوي الفِكْرَةُ المشَارِ إليها آنفًا على قدَرٍ كَبيرٍ من الأهميَّةِ في اختِزَالِ حَقيقَةِ نظريَّةِ القِرَاءةِ. وهَذِهِ الفِكْرَةُ وغيرُها ليسَتْ وَليدَةَ الصُّدفَةِ؛ بل هي نِتَاجُ تَرَاكُمٍ معرفيٍّ كانت له اليَدُ الطُّولَى في التَّأسيسِ لها، بَدَأً مع الفَلْسفة الظَّاهراتيَّةِ لدى"إدموند هوسرل"، التي تُلَخَّصُ عادَةً في العِبَارَةِ الشَّهِيرَةِ: "إنَّ كُلَّ وَعْيٍ هُوَ وَعْيٌ بِشَيءٍ مَا"، ومَفَادُها أنَّ «المعنى هو خلق آني، مرتبط بلحظة وجودية، وهذا يعني أننا لا نعرف الشيء الظاهرة من خلال ما يعطينا إياه من قيم وأحكام ومعانٍ سابقة، وإنما من خلال شعورنا القصدي تجاهه، أي فهمنا الذاتي المحض هو أساس العلم المعرفي عند هوسرل، وهو أساس فلسفته الظاهراتية كلها، وقد كانت هذه الأفكار حول المعنى، تشكل أهمية خاصة في الدراسات الفلسفية من جهة، وفي الدراسات النقدية من جهة أخرى»[3].

ولَعلَّهُ بذلك قَدَّمَ جُهْدًا لا يُسْتَهَانُ به في سبيلِ تَجاوُزِ الجَدَلِ القائمِ حَوْلَ أَصْلِ المعنى؛ إن لم نَقُلْ حولَ أَصْلِ الحَقِيقَةِ ومَكْمَنِهَا، بين من يراها في عالمِ (موضوع) مُتَعَالٍ مُفَارِقٍ لِعَالَمِنا، وبين من يعْتَقِدُ بأنَّهَا كَامِنَةٌ في الذَّاتِ المدْرِكَةِ. فمع "هوسرل" والظَّاهراية بوجهٍ عامٍّ، تبدو أشياء أو«موضوعات العالم الخارجي ليست منفصلة عن الذات الواعية، وأن العالم لا يمكن أن يحيا

مستقلا عن الوعي، وهي تعني أن الذات ليست منفصلة عن العالم. تحيا في برج عاجي منغلقة على نفسها self – enclosed بتمثلاتها الحبيسة في باطنها »[4].

إن التَّفْصِيلَ في المنجَزِ الفَلسفيِّ للظَّاهراتيَّةِ أكبرُ من تُحِيطَ به وَرَقَةٌ عِلْميَّةٌ مُوجزَةٌ؛ غير أنَّ ما يهمُّنا ممَّا قُدِّمَ سابقًا يَتَلخَّصُ في الإشارَةِ إلى اللَّحظة الإدراكيَّةِ للذَّات لموضُوعِهَا، التي نوَّهَ إليها "ناظم عودة خضر"، وقد أُتِّخِذَت مَرجِعيَّةً لِمُعظَمِ المفاهيم الإجْرَائيَّةِ المقَدَّمةِ من قِبَلِ "إيزر"، ولا سيما مَفهُومُ البياضاتِ التي تُشَكِّلُ حَلَقَةَ وَصْلٍ بين الموضُوعِ الجَمَالي والقَارِئ.

وفي السِّياقِ ذاتِهِ أيضًا، لا يُمكِنُ التَّنَكُّبُ لِجُهُودِ "رومان إنْغَاردَن"* بِوَصْفِهِ حَلَقَةً جَامِعَةً بين نظريَّةِ التَّلقي، وأُصُولِهَا، ووَاضِعُ اللَّبِنَةِ الأولى للبياضَاتِ، والمنَظِّر الرَّائد لها. فَفَلسَفتُهُ الجماليَّة تقُومُ على مبدأ جشطالتيّ، يقتَضِي بأنَّ الكُلَّ لا يساوي مجمُوعَ الأجْزَاءِ، وبِصَرْفِ النَّظَرِ عن تفاصِيلِ الخُصُومَةِ الحاصِلَةِ بين أستاذِهِ "هوسرل" مع الجشطالتيِّين، "فإنغاردن" يؤَكِّدُ تلك المقولة الشَّهيرة حينما يُقِرُّ بأنَّ«المعرفة بكل طبقات العمل لا تكون كافية لإدراكه في كليته، ولكي يتعين العمل ككل في خبرة جمالية، فلابد من إعادة تأسيس هذا العمل بوصفه موضوعاً جمالياً، والموضوع الجمالي يتأسس بدوره عندما تتأسس فكرة العمل ككل، ومجمل انسجام كيفياته الجمالية»[5]. فكُلِيَّةُ الخِبرَةِ الجماليَّةِ تبقى رهينة خَلْقِ الانسجام بين عناصِرِ الموضُوعِ الجماليِّ عن طريقِ القَارِئ. فإلى فِعْلِ القِرَاءَةِ يُعزى الفَضْلُ في خَلْقِ لُحْمَةٍ بين مكوِّناتِ النَّصِّ، وبذلِكَ تُبنى الدَّلالةُ.

وفي السِّياقِ ذاتِهِ، نَفَى "إنْغَاردَن" أَنْ يكُونَ عَمَلُ الذَّاكِرَةِ النَّشِطَةِ «فعلاً من أفعال التذكر، ولا هي تعني ميلاً أو استعداداً نحو إجراء أفعال التذكر هذه كما يذهب إلى ذلك كثير من علماء النفس، إنها اتجاه معين للوعي يبقى على موضوعه الذي مضى باعتباره متصلاً بالحاضر الفعلي»[6]. فالتَّذَكُّرُ هنا آليَةٌ لخَلْقِ الانْسِجَام بين بُنَى الموضُوعِ الجَمَاليّ، أكثر ممَّا هو وَاسِطَةٌ لتَخْزِينِ قَدَرٍ ممَّا مَضَى من صُوَرٍ، أو أحداثٍ. فالانتِقَالُ من مُكوِّنٍ إلى مُكَوِّنٍ جديدٍ في العَمَلِ الأدبيِّ، يكُونُ مؤطَّراً بعمَلِ التَّذكر الذي يربطُ معنى كُلِّ عُنْصُرٍ بِبَقيَّةِ العناصِرِ المقْرُوءَةِ سَابقًا قَصْدَ إدراكِ المعنى كَكُلٍّ مُتكَامِلٍ. فالتَّذَكُّرُ نشاطٌ ذاتيٌّ خلاَّقٌ.

وأكَّدَ"جان بول سارتر"الفِكْرَةَ ذاتَهَا«فبالامكَانِ قِرَاءَةُ مائةَ ألف كلمَةٍ من كِتَابٍ كَلِمَةً كَلِمَةً لكن من دُونِ أَنْ نحْصُلَ على مَعْنًى، فالمعنَى ليْسَ مجمُوعُ الكَلِمَاتِ؛ بل في المجموع المنَظَّم، ولن يُدْرِكَ القَارِئُ شيئًا إذا لم يَقْتَحِمْ مُنْذُ البِدَايَةِ القراءة، وهو في مستوى الصَّمتِ »[7]. أي، أنَّهُ يكُونُ

في مُسْتَوى الصَّمْتِ المشُوبِ بالتَّفْكِيرِ في عَمَلِيَّةِ القِرَاءَةِ والرَّبْطِ بين أجزاء النَّصِّ. وبهذا التَّصَوُّرِ يُؤَكِّدُ "سارتر" الجانب الذَّاتي في عَمَلِيَّةِ القِرَاءَةِ، وهو ما يَتَنَاغَمُ مع النَّزعَةِ الفَرديَّة الكَامِنَةِ في فلْسفتِهِ الوُجُوديَّةِ.

إنَّ الأطُرَ التي أَتيْنَا على بَيَانِهَا تُؤَكِّدُ البُعْدَ الفنومينولوجي لِنظريَّةِ القراءة، والبَيَاضاتِ مَعًا؛ باعتِبَارِ العَلاقةِ الجَامِعَةِ بينهُما، وهو ما تَكَرَّسَ مع فلسَفَاتِ "هُوسِرل"، و"إنْغَاردَن"، و"جان بُول سَارتر" في نَفْيِهِم لِوَضْعِ الذَّواتِ المكْتَفيَةِ بِذَاتِهَا، والموضُوعَاتِ المتَعَالِيَةِ، وتَبَعًا لذلك، مِنَ العَصِيِّ تَصَوُّرُ الموضوع؛ أي (البياض) من دُونِ ذاتٍ مُدْرِكَةٍ (القارئ)؛ كما تَسْتَوجِبُ فِكْرَةُ كُلِّيَّةُ الإدْرَاكِ قَارِئًا أيضًا، إذ لا سَبِيلَ لتقْدِيمِ وُجُوهٍ مُفْتَرَضَةٍ للجَمْعِ بين وحداتِ الموضُوعِ من دُونِ قارئٍ أيضًا، وكأنَّ البياضَ هو مجمُوعُ تلك الوُجُوه المحْتَمَلَةِ التي يُقَدِّمُهَا الموضُوعُ (النَّصِّ). ومن شَأْنِ تلك التَّصَوُّرَاتِ تَقْرِيبُ الحقِيقَةِ الأُنطُولُوجِيَّةِ للبَيَاضِ.

لا يَدِينُ مُصطَلَحُ البَيَاضِ للفَلْسفَةِ الظَّاهراتيَّةِ وحدها؛ بل للهرمِيُنوطيقا نَصِيبٌ من ذلك أيضًا. وخاصَّةً مع جُهُودِ"فريدريك شلايرماخر" Friedrich Schleiermacher، وإليه يُعزَى فَضْلٌ كبيرٌ في تجاوُزِ الهرمينوطيقا التَّقْلِيديَّةِ، حيثُ لم تعُدْ قاصِرَةً على دائِرَةِ الاستخدام اللاَّهُوتيّ؛ بل تجاوزتْ ذلك الحدَّ لتَمَسَّ النُّصُوصَ الفلسفيَّةَ، والقانونيَّةَ، والتَّاريخيَّة، والأدبيَّة، وغيرها من النُّصُوصِ غير الدِّينيَّة[8].

ولا يتَمحَضُّ الشَّأنُ هنا بِتَعْمِيمِ الممَارسة التَّأويليَّة على النُّصُوصِ الأدبيَّةِ فحسب؛ وإنَّمَا يَتَّصِلُ بحقِيقَةِ الهرمينوطيقا نَفسِهَا. ونَقْصِدُ هنا الهرمِيُنوطِيقَا الحَدِيثَةِ، أو الجَدِيدةِ كما أرسى "شلايرماخر" قواعِدَهَا، حيثُ لم يعُدْ رِهانُهَا قَائِمًا على نِتَاجِ الفِعْلِ التَّأويليِّ؛ بِقَدْرِ ما هُوَ قَائِمٌ على الفِعْلِ نفسِهِ. فعملية «صياغة قول ما وإصداره في كلمات شيء، وعملية تلقي هذا القول وفهمه شيء آخر مختلف ومتميز كليا. والهرمينوطيقا في رأي شلايرماخر إنما تنصب على العملية الثانية وحدها عملية الفهم. إنها باختصار شديد فن الفهم. ومن ثم فقد جعل شلايرماخر نقطة بدايته هذا السؤال العام: كيف يتم على وجه الدقة فهم أي عبارة أو أي قول»[9]. وبالموازَاةِ مع ذلك، عَمَلَ "وولفغانغ إيزر"على وَضْعِ مفاهيم إجرائيَّةٍ لا تَخْرُجُ عن المقَاصِدِ التَّأويليَّة، ويبدو أنَّ اشتِغَالَ "إيزر" على بعض النُّصُوصِ السَّرديَّةِ يَنْدرِجُ ضِمْنَ وَصْفِ كَيفيَّة عَمَل تلك المفاهيم، وإذَا ما قِسْنَا ذلك على البياضَاتِ، فإنَّ الأهَمَّ بالنِسْبَةِ لنَظريَّةِ القِرَاءَةِ لا يكْمُنُ في التَّأويلاتِ التي

يحتملُهَا الفَرَاغُ أو البَيَاضُ النَّصِّيُّ؛ بِقَدْرِ ما هُوَ مُتَلَخِصٌّ في الطَّرِيقَةِ التي تُمَكِّنُ القَارِئَ من التَّوليفِ بين العَنَاصِرِ، والمُفْضِي جمْعُها إلى تأْوِيلٍ معيَّنٍ.

ثانيا/ مفَاهِيم تأْسِيسِيَّةٌ للبَيَاضِ:

لقد خُصَّ المبْحَثُ السَّابقُ للإطارِ المِعْرِفِيِّ الذي استَقَتْ منه نظريَّةُ القِراءَةِ نَسْغَها، واسْتَوَتْ عليهِ مَفَاهِيمُهَا الإجْرَائيَّةِ، وبوجهٍ خَاصٍّ البَيَاضَاتُ، مُمَثَّلاً في الفلسفة الظَّاهِرَاتيَّةِ، والتَّأْويليَّةِ، ولكن ثَمَّة أُطُرٌ أُخرى أقْرَبُ صِلَةً بالبياضَاتِ التي جاء بها"إيزر"؛ لأنَّها مفاهيمُ نقديَّةٌ وجَمَاليَّةٌ، شَكَّلَتْ سَنَدًا مُبَاشِرًا، ومؤسِّسًا في الآنِ ذاتِهِ. غير أنَّ وصْفَهَا بالتَّأسِيسيَّةِ لا يعني التَّطابُقَ مع البياضات بالضَّرُورَةِ، وذلك ما يُلتَمسُ في كِتَابِ: فِعْلُ القِرَاءَةِ، حيثُ حاوَرَ صاحِبَهُ جُهُودَ الشَّكلانيِّين، وخاصَّةً مفهومَ التَّغريبِ لدى"فكتور شكُلُوفْسكِي"، فَضْلاً عن مفهوم"أماكن اللاَّتحديد" المقدمة من قِبَلِ"رومان إنْغَاردَن"، من خلالِ إعادةِ النَّظَرِ فيما تَضَمَنَتْهُ من أفكارٍ، وهو ما سَنُوَضِّحُهُ فيما سيأتي.

1/ التَّغرِيبُ بِوَصْفِهِ جِشْطَالتًا:

أولى الشَّكلانيُّون الرُّوس النَّصَّ الأدبيَّ عنايَةً بَالِغَةً، وخَاصَّةً في شِقِّهِ الجمالي، ويُدْرَكُ ذلك في كثيرٍ من نُصوصِهِم ومَقُولاتِهِم، على غِرَارِ ما وَرَدَ في أَحَدِ بُحُوثِ "توماشفسكي": «إن قيمة العمل الأدبي كامنة في جدته وتفرده»[10]. ويبدو أنَّ الحديثَ عن التَّفرُّدِ والجدَّةِ لم يخرج عن البِنَاء والشَّكلِ في كثِيرٍ من أطْرُوحاتِهِم المتعلِّقةِ بالبِناءِ والإيقاعِ، وقَضَايا أُخرى ألفيناها في ترجمة"تزيفيتان تودوروف" لنُصُوصِهِم.

فَبِخُصُوصِ وظيفَةِ الصُّورَةِ الشِّعريَّةِ، رَفَضَ الشَّكلانيُّون المبدأ القائل بالتَّوضِيحِ؛ أي أنَّ الصُورةَ يُسْتَعَانُ بها من أجْلِ توضِيحِ حَقِيقَةٍ غائِبَةٍ، أو تُبسِّطُ حقيقَةٍ مُعقَّدَةٍ. ونُدْرِكُ ذلك في اعتِرَاضِ "شلوفسكي" على فهم "aleksandr potebnia" لهذه المسألةِ بالذَّاتِ، إذْ يعْتَقِدْ مع بقيَّةِ أتباعِهِ «أنَّ الشِّعْرِيَّةَ طَرِيقَةٌ خَاصَّةٌ في التَّفْكِيرِ، تَفْكِيرٌ يَسْتَعِينُ بِالصُّوَرِ، والصُّوَرُ عِندَهُم لَيْسَ لها إلاَّ وَظِيفَةَ جَمْعِ المَوَاضِيعِ والأَفْعَالِ غَيْرِ المتَجَانِسَةِ، وَشَرْحِ المجْهُولِ بِالْمَعْلُومِ»[11]. غير أنَّ "شلوفسكي" لم يُخْفِ امتِعَاضَهُ من الطَّرْحِ السَّابقِ على مستوى الفَهْمِ لحقيقَةِ الفَنِّ، ووظيفةِ الصُّورة.

أمَّا على مُستوى الفَهْمِ والتَّعريفِ، يعتبرُ الفَنَّ تعبيرًا بالرُّمُوزِ، هذا التَّحديد هو الكَفِيلُ بحمايةِ نظريَّةَ الأدبِ من حافَةِ الانهِيَارِ[12]؛ ومن الواضِحِ أنَّ تصوُّرًا كهذا يُمْعِنُ فيما أشرنا إليه في مُفتتحِ هذا العُنصُر.

أمَّا وَظِيفَةُ الصُّوَرَةِ تَقْتَرِنُ عندَهُ بالتَّغْرِيبِ، وجَعْلِ الإدْرَاكِ مُعَقَّدًا، وهو ما يَتَمَاشَى مَعَ «طريقَةِ الفنِّ في عَرْضِ موضُوعِهِ، وتتمثَّلُ إضفاء الغُمُوضِ على الشَّكلِ، ويزدَادُ بذلِكَ التَّلقي صُعُوبَةً، ويَسْتَغْرِقُ مُدَّةً أطول»[13]. ويبدو أنَّ طُولَ اعتِيَاص الموضوعِ يَعْدُو غايةً في حدِّ ذاتِهِ لدى "شلوفسكي". ويُحْدِثُ فجْوةً بين النَّصِّ والقارئ. ولعلَّ هذا السَّبَبَ يَشْفعُ للبحثِ اعتبارَ التَّغريبِ مفهُومًا مؤسِّسًا للبياضِ.

استَرعَتْ المسألَةُ المشَارِ إليها آنِفًا اهتِمَامَ "إيزر"؛ لأنَّ تَعْقِيدَ الصُّوَرِ يُطِيلُ إدراكَهَا لدى القَارِئِ، ويُؤَكِّدُ وُجْهَةَ نَظَرِهِ للفنِّ المختَلِفَةِ مع "شلوفسكي" قائلاً:«فالفن لا يضفي على تذوق الأشياء تعقيدًا ولا تطويلاً، بل إنه باختلاف درجات تعقيده يعرقل عمليات التصور التي تشكل أساس عملية تكوين المعنى. وهذا ما يضفي أهمية على طول الأشغال الذي يميز الفن، فتعطيل عملية بناء الصور تؤثر على كل عملية تجميع للمعنى، بل تؤدي إلى التنويع المتكرر لحشطالتات المعنى الابداعية »[14]. يُفْهَمُ قِراءَةِ "إيزر" أنَّ مكْمَنَ الاختِلافِ مُتَأَتٍ من وَظيفَةِ العَمَلِ الفنِّي، فشلوفسكي يعتقِدُ أنَّ الفنَّ يَنْزِعُ عن نَفْسِهِ الأُلْفَةَ؛ فيغدُو على دَرَجَةٍ من الاعتِيَاصِ، فيُحقِّقُ بذلك أسمى غاياتِهِ ألا وهي التَّمنُّعُ على متلقِّيهِ، بينما لا يُمثِّلُ التَّغْرِيبُ المنتَهَى لدى "إيزر"؛ بقدْرِ ما هو حشطالت كما هو ثابتٌ في النَّصِّ، أو بَانٍ لحشطالتات للدَّلالةِ أو المسْكُوتِ عنهُ، تتباينُ بِتَبَايُنِ القُرَّاءِ، أو زَوَايَا النَّظرِ.

وانطلاقًا ممَّا تقدَّم، يمكنُ القولُ إنَّ التَّغريبَ فجوةٌ نصِّيَّةٌ، تُتِيحُ القارئَ فُرْصَةً لاستِكْمالِ بِناءِ صُروحِ العمل الفنِّي. وبهذا الصنيعِ يكون"إيزر" قد استَفَاد من المفهُومِ بعد إعادةِ قراءَتِهِ على غيرِ النَّحْوِ الذي عُرِفَ به في أُصُولِهِ.

2/ أماكن اللاَّتحْدِيدِ عند إنْغَاردَن:

قدَّمَ "رومان إنْغَاردَن" في كتابه: (cognation of the literary work of art) مشروعًا متميِّزًا حول فينومينولوجيا العمل الأدبيِّ وأنطُولُوجِيَاه معًا، ولعلَّ من أبرز ما تضمَّنَهُ ما يُصْطَلَحُ عليه بأماكِنِ اللاَّتحْدِيدِ: the places of indeterminacy /unbestimmtheitsstellen. وشكَّلَ هذا

المصطَلح سَنَدًا نظريًّا، ومُنطَلَقًا مُباشِرًا لمقتَرَحِ البياضات النَّصِّيَّة لدى "ولفغانغ إيزر"، وليست أماكن اللاَّتحْدِيدِ، وحتّى العمل الأدبي بِرُمَّتِهِ سوى جزء من مشروعٍ فنومينولوجي مُتكاملٍ عند "إنْغَاردَن"، قدَّمه في فلسفتِهِ المتمحورة حول المعرفَةِ، والوُجُودِ، والقِيَمِ في تنوُّعها، ولا سيما الجماليَّة.

لكن ما يهمُّنا من ذلك جميعًا هو حقل الأكسيولوجيا* (نظرية القيمة)، في شِقِّهِ الجماليّ؛ لأنَّه يمتُّ بصُلْبِ البحثِ وإشكاليَّاتِهِ. وانطلق "إنْغَاردَن" من تصوُّرٍ عامٍّ مفادهُ «أن ما يميز الأعمال الأدبية والفنية عموماً عن الموضوعات الحقيقية أي الأشياء الملموسة والموضوعات المثالية أي الموضوعات الفلسفية والرياضية يكمن بالضبط في كونها موضوعات قصدية خالصة، وما دامت كذلك، فإنَّها تفتقر إلى التحديد الكامل والنهائي الذي يميز الموضوعات الحقيقية والمثالية »[15]. إن التَّصوُّر المشار إليه يكرِّسُ الفَهْمَ الفنومنيولوجي لدى "إنْغَاردَن" في إدْرَاكِ الموضُوعَاتِ الجَمَاليَّةِ.

لكن تبقى القصديَّةُ مُختلِفةً بين الموضُوعِ الفَنِّيّ، والموضُوعِ الجماليّ. ومُتَمايزَةٌ بِتَمَايُزِهما، وفي هذا السِّياقِ بالذَّاتِ، ميَّزَ "إنغَاردَن" بين الموضُوعِ الفنِيِّ. والموضُوعِ الجَمَاليِّ، فلا يُمْكِنُ للثَّاني أن تقُومَ لهُ قائِمَةٌ بمعْزِلٍ عنِ الأوَّلِ، ومع هذا التَّمايُزِ إلاَّ أنَّهُما لا يَخلُوانِ من قصديَّةٍ. فقصديَّةُ الموضُوعِ الفنِّيّ تتَّصلُ بقصديَّة الفنانِ الكامِنَةِ في المظهر التَّخطيطي كما سيأتي في المتنِ؛ لأنَّ مَاهَوِيَةَ الموضوعِ ليست في الكلمات، أو النُّوتَاتِ الموسيقيَّةِ، أو مادة ما: رُخام، حجر... ..، أو المادة التي يتشكَّلُ منها بوجْهٍ عامٍّ، فتلك أشْكَالُ وُجُودِ مادَّتِهِ ، أمَّا وجُودُهُ أو ماهيتُهُ فكونُهُ بنيةٌ تخطيطيَّةٌ، كما لا يدِينُ في وُجُودِهِ إلى قصديَّةٍ خارجةٍ عنه (المدْرِك/القارئ)، فالموضُوعُ أشبهُ بالنُّومين le noumène أي (الشَّيءُ في ذاتِهِ)، لكن بنيتَهُ التَّخطِيطيَّةُ تُثيرُ إمكانياتٍ للإدراكِ، وما يخُصُّ الموضوعَ الفنِّي، يخصُّ القيمةَ المترتبَةِ عنهُ أيضًا بالضَّرورَةِ، فهي ماثِلةٌ في الموضُوعِ، وليست جُزْءًا من الذَّاتِ، التي ينحَصِرُ دورُها في الاكتشاف لا الخلقِ. أمّا قصديَّةُ الموضُوعِ الجمالي، فتتَّصلُ بالمدرِكِ (القارئ)، والأمرُ نفسُهُ ينطبِقُ على القيم الجماليَّة، فهي مُترتِّبةٌ عن فعلِ الإدراكِ، ولا يقتضي هذا الوضعُ أن تكونَ القيمَةُ الجماليَّةُ جُزءًا من فعلِ الإدراكِ، وغايةُ ما في الأمرِ أنَّ الادراكَ شرطٌ لاستِجلاءِ القيم، وبتعبيرٍ آخر، حينما يُعْزى فضْلُ تأْسيسِ المدْرِكِ (القارئ) للقيم الجماليَّةِ؛

فإنَّ الفضْلَ ليس من قبيلِ الإضافةِ الكميَّةِ، أي أنَّ القيمة الجمالية كينونةٌ خارجيَّةٌ مفارِقَةٌ تُضفى على الموضُوعِ الفَنِّيِّ؛ وإنَّما هي إضَافةٌ كَيْفِيَّةٌ تتعلَّقُ بأسلوبِ تكشُّفِ الموضُوع[16].

ويتأكَّدُ الفهمُ السَّابِقُ أيضًا في معرضِ تحديدِهِ لماهية العمل الأدبيّ، فالعملُ عبارةٌ عن «تشكيل تخطيطي، فمعظم طبقاته،كطبقة الموضوعات المتمثلة تنطوي على أماكن اللاتحديد»[17]. لقد رَكَّزَ التَّعْريفُ على الفجواتِ، وهي سمةٌ جوهريَّةٌ للأعمال الأدبيَّةِ. الأمر الذي يَفْترِضُ قارئًا للتفاعُلِ معها. «التي يطلبُ من القارئ ملؤها. وتلك الفضاءات ذات طبيعة غير محددة. وهكذا يكون العمل الفني واحدا وثابتا لأنه مكتوب ومثبت بالكتابة، ومادام يتصف بالنصية، فإن إمكانيات تحقيقاته تكون غير محددة وبالتالي ستكون مختلفة من قارئ إلى آخر»[18]. لكن مع تلك القراءات المختلِفَةِ تبعًا لاختلاف تجاربِ القُرَّاءِ حول الموضُوعِ، يوجَدُ تفاوتٌ في صِحَةِ القراءَةِ. وهو ما جرَّ بعض الانتقاداتِ لإنغَارْدَن حول هذه المسألة بالذّات، سنشيرُ إليها لاحقًا.

وعمل "إنْغَاردَن" عَبْرَ اشتغالِهِ الفِينُومينُولُوجي والأنطُولُوجي معًا على التَّمييز بين العمل بِمَا هو؛ أي في ذاتِهِ، وبين تحقُّقِهِ، وقد توصَّل إلى أربع طبقاتٍ مكوِّنةٍ للموضُوع الفنّي، حدَّدها على النَّحو الآتي:

أ/ طبقة الوحدات الصوتية. **ب/** طبقة الوحدات الدَّالة: دلالات الجُمَل. والمعاني الكليَّة لأجزاء التَّراكيب. **ج/** طبقة الموضوعات المَتَمَثِّلة. **د/** طبقة المظاهر التَّخطيطيَّة[19].

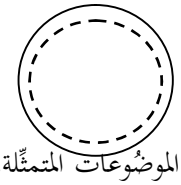
ترتَبِطُ الطَّبقاتُ بِبَعضِها البعض في نَسَقٍ من العلاقاتِ، فالوحَداتُ الدَّالةُ لا يمكنُ أنْ تتشَكَّل إلاَّ بالوحدات الصَّوتية، وتتأتى أهميَّةُ الوحداتِ الدَّالةِ من تعَلُّقِ بقيَّة الطَّبقاتِ بها؛ «لأن هذه الطبقة تكون شرطا لظهور الطبقة الثالثة والرابعة وتكون شرطا لوجود العمل الأدبي»[20]. ولا تُقلِّلُ أهميَّةُ الوحداتِ الدَّالة، أو الحاملة للمعنى من أهميَّةِ الطَّبقات الأخرى المتبقيَّة؛ كما لا تُلْغِي دورَهَا في تشكيلِ العمَلِ وبنائِهِ؛ لأنَّ العَمَلَ بالنسبة إلى"إنْغَاردَن" لا يتوقَّفُ على النَّصِ أو ما يودِعهُ الكاتبُ من معانٍ؛ بل إنَّ العَمَلَ ترتسمُ مَعَالِمُهُ المُمْكِنَةِ بالتَّلقي، أو تفاعُلِ القَارِئ .

لا يحصُرُ العَرْضُ السَّابقُ كُلَّ العلاقاتِ الكامنَةِ بين مكوِّناتِ العَمَلِ، فهي على دَرَجةٍ من الاعتياصِ، إذْ من غيرِ الميسُورِ تمثيلُهَا في مُخطَّطٍ دقِيق، ومُفَصَّلٍ للعلاقاتِ النَّاظمة لها، بل إنَّ الطَّبقاتِ المشَار إليها تبدو مُتداخِلةً، وخاصَّة بين الطَّبقات المتمثِّلةِ، والمظاهر التَّخطيطيَّة. وهاتانِ

الطَّبقتانِ تبدُوان أكثر اتصالاً بفنومينولوجيا القِراءةِ، ولذا سنركِّزُ عليهما إلى جانِبِ أماكن اللاَّتحْدِيدِ.

أ/ المظاهر التَّخطيطيَّة:

ليست المظاهرُ التَّخطيطيَّة سوى ذلك الأسلوب الذي يُتيحُ للموضُوعَات المتمثِّلة الظُّهور، وشُبِّهت بالهيكل العظمي squeleet للعمل الأدبي. وثمَّة علاقةٌ وطيدةٌ بين المظاهِرِ التَّخطِيطيَّةِ والموضُوعات المتَمثَّلةِ، وهناك تماهٍ بينهما الكامنة بينهما، وإن جاز لنا وضعهما في مخطَّطٍ فيكون على النَّحو الآتي:



فالدائرة المتقطِّعة تُجسِّدُ المظاهر التَّخطيطيَّة، في حين أنَّ المتَّصلة تجسِّدُ الموضُوعات المتمثِّلة، وكما هو ملاحظٌ على الشَّكلِ فإنَّ الموضوعات المتمثِّلة لا تختلِفُ كثيرًا عن المظاهر التَّخطيطيَّة، وهذه المظاهر تمثل عند إنجاردن طبقة قائمة بذاتها في بنية العمل الأدبي؛«فهي تكون متأصلة وجوديًّا بشكل كامن في الموضوعات المتمثلة التي تسقطها وحدات المعنى؛ ولذلك فإنها لا تتولد من خبرات الذات، وإنما تكون متعالية على الخبرة الفردية، ومع ذلك، فإن وجودها كامن its potential existence في الموضوعات المتمثلة يمكن أن يتم تحققه في مظاهر عيانية متنوعة من خلال خبرات القراء المختلفة»[21].

نخلُصُ ممَّا تقدَّم إلى ملاحظتين جديرتين بالاهتِمامِ تتعلَّقُ الأولى: بِظَاهِرِيَةِ القِراءة، فحينما لا تكونُ مُتَعَالِيةً، ومجردَ إمكانٍ لا تحقُّقٍ؛ فإنَّها تُتيحُ للمُدرك إمكانيَّةً للتَّلقي، ووظَّفْنَا التَّلقي بدلاً من التَّفاعُلُ؛ لأنَّهُ يسيرُ في حركةٍ من النَّصِّ إلى المتلقي، مادام مُفْتقِرًا لحركةٍ أُخرى من المتلقي إلى النَّصِّ، وهي التي تشفَعُ لنا باستعمالِ تعبير التَّفاعُلِ.

أمّا الثَّانيةُ فتتَّصِلُ بكيفيَّةِ التَّلقي وبناء الموضُوعِ الأدبي، وكما هو معلومٌ يبقى رهينَ خبرة المُدْرِكِ، وقد يختلِفُ بناءُ الموضُوعِ الواحِدِ حسب اختلافِ خبرات المدركين، لكن لا يُسْمَحُ لهم بالخُرُوجِ عمَّا يَفْرِضُهُ المظهرُ التَّخطيطيُّ. والمزيَّة التي تُحْسَبُ لإنْغَاردَن هنا تَكْمُنُ في تخليص النَّقدِ من الروحِ الانطباعيَّة، والذَّاتية التي طُبِعَ بها لعُقُود طويلةٍ.

لكن من جهةٍ أخرى يرى بأنَّ النَّصّ«يأتي مجهزاً مسبقاً بلا تحديداته الخاصة، وعلى القارئ أن يملمسه بصورة صحيحة. لكن هذا يحد من فاعلية القارئ»[22]. يُرادُ بالمِلْمَسَةِ هُنَا فعلُ الملءِ الصَّحيحِ. ومن حقِّ القارِئِ التَّسَاؤُلُ عن معيارِ الصِّحةِ هنا، ولن يكون غيرَ ما ترسُمُهُ المظاهرُ التَّخطيطيَّةِ. وهكذا يضعُنا "إنغَارْدَن" أمام تأويلٍ صحيح وآخر خاطئ، وهو في نظرنا بعيدٌ عن جوهر التَّأويل؛ لأنَّ التَّأويل لا يخضَعُ لحدودِ المناطِقةِ (صحيح/ خاطئ)، والوجْهُ أن نستعمِل التَّأويل الممكِن، وإلاَّ، يتعيَّنُ على الباحِثِ تجريد الملءِ لأماكِن اللاَّتحديد من وَصْفِ التَّأويلِ، ومن شأنِ ذلك الانتقاصُ من جُهُودِ "إنغَارْدَن". وسنرى لاحقًا كيف استَفَاد "ولفغانغ إيزر" من هذه المطبَّاتِ لِصَالِحِ مصطلح البياضات الذي طوَّره عن سلَفِهِ.

وإذا ما رُمْنَا التَّمثيلَ لما قُدِّمَ بالاستعانةِ إذا بالشَّكْلِ الموجُودِ أعلاه، فمن المحْتَملِ أن تُفْضِيَ الخبرةُ بالموضُوعِ، أو الملءُ الصَّحيحُ إلى أن تكون الدَّائرةُ المتَّصلة (الخارجية) أكبر حجمًا، أو حتَّى من لونٍ مُغَايرٍ، لكنها تبقى في نهايةِ المطافِ دائرة، ولا تخْرُجُ إلى المثلَّث، أو أيَّ شكلٍ هندسي آخر.

ب/ الموضوعاتُ المتمثِّلةُ:

سنعمل في هذا العُنصُر على بيانِ جُملة من المسائِلِ المتَّصِلةِ بالموضُوعات المتمثِّلة من قبيل: وضعها الأنطولوجي وتجليَّاتها. لكن الأهمَّ من هذا كلِّه ينحصِرُ في علاقتِها بأماكن اللاَّتحديد. ووضعُ هذه الأماكن في التَّجربةِ الجماليَّة.

صنَّف"إنغَارْدَن" الموضوعات المتمثِّلة ضمن بنية العمل الأدبي، وما دامت على هذا النَّحو فإنَّها مُرتبِطةٌ بمُختلف تجلِّياتِهِ، ولا تكاد تخلو تلك الموضوعات من أماكن اللاتحديد «هذه المواضع اللامتحدِّدة توجد في بعض طبقات العمل الأدبي، ولكنها تظهر بوضوح في طبقة الموضوعات المتمثلة بوجه خاص؛ فكل موضوع مصوَّر في العمل من أشياء وأشخاص وأحداث ينطوي على عدد كبير من مواضع اللاتحدُّد، وبخاصة فيما يتعلق بأوصاف الأحداث التي تحدث للناس والأشياء. ومواضع اللاتحدُّد لا تتمثل فحسب في هيئة فجوات في الشخصية أو الحدث المصوَّر وإنما أيضًا تتمثَّل في هيئة فجوات في المتصل الزماني الذي توجد فيه الأشخاص والأحداث»[23]. نُدركُ ممَّا تَقَدَّمَ مدى التَّعالُق الكَامِنِ بين الموضُوعَات المتمثِّلة وأماكن اللاَّتحديد، وقبل التَّفصِيل في

هذه العلاقة، لا بأس ببَيَانِ الوضْعِ الأنطولوجي للموضُوعات المتمثِّلة من وجْهةِ نظَرِ "إنغَارْدَن" نفسه.

وتجدُرُ الإشارةُ إلى أنَّ الموضُوعات المتَمَثِّلةَ في الأدبيِّ تتمتَّعُ بوضْعٍ أنطولوجيٍّ مُتَفرِّدٍ ومُسْتقِلٍّ عن بقيَّةِ العوالِم المرجعيَّة المفتَرَضَةِ له، كالعَالِم الواقعي، أو حتَّى العوالم المثاليَّة، «وفي كلتا الحالتين فالنتيجة نهائية من حيث المبدأ: فالموضوع الواقعي يمكن فهمه بشكل تام والموضوع المثالي يمكن تكوينه أيضا بشكل تام. ويختلف العمل الفني عن هاذين النموذجين، وذلك لأنه ليس محددا بشكل تام ولا مستقل بل هو قصدي. فالموضوع القصدي الأدبي ينقصه التحديد الكامل»[24]. فحينما نَتَعَاطى مع مكانٍ ما في العَمَلِ الأدبي، فَلا نُرِيدُ به المكان الفيزيائيّ المُمْتَدِّ بأبعادِهِ الثَّلاثة، ولا حتَّى ذلك المكان الموصُوفِ في المثاليَّات كعوالم الجنَّة، أو تلك العوالم العجائبيَّة، بل هو مكانٌ فنِّيٌّ نصِّيٌّ. هذا بإيجازٍ ما تعلَّق بالوضعِ الأُنطُوُلوجي للموضُوعاتِ المتمثِّلةِ، ولعلَّ رفض المرجعية كان لهُ دورٌ كبيرٌ عند "إنغَارْدَن" في رفضِ التَّفسيرات السِّيكولوجيَّة للعمل الأدبي.

علاقة أماكنُ اللاَّتحديد بالموضوعاتِ:

اتَّضح لنا من قبل الحُضُور المميَّز لأماكِنِ اللاَّتحديد في مكوِّنات العمل الأدبي، وبِوَجهٍ خاصٍّ في الموضُوعاتِ المتمثِّلة وتبقى مسألةُ كيفيَّةِ تَشَكُّلِ الموضُوعاتِ وعلاقتهُا بأماكِنِ اللاَّتحديد الأهمّ إلينا بالقياسِ لما سبقها من مباحث؛ أي طبيعة الموضُوعَاتِ؛ لأنَّها على صِلَةٍ وثيقةٍ بإشكاليَّاتِ البحثِ.

خاصَّة إذا أخذنا في الحُسبَانِ الإطار الفِنُومينُولُوجِي الذي تتشكَّلُ فيه الموضوعاتُ المتمثِّلة، والموضوع الأدبيّ والفنِّيّ بوجه عامٍّ، وحسب اعتقاد "إنْغَاردَن"«لكي يصبح هذا العالم عيانيًّا كما لو كان عالما واقعيًّا، فإنه لا بد أن تحدث عملية تجسيد أو تموضع objectification للموضوعات المتمثلة في عالم العمل. وهذه العملية التي تهدف إلى تعيين الطبقة الموضوعية في العمل – عملية عسيرة معقدة، تعتمد على قدرات القارئ من ناحية والطبقة السيمانطيقية للعمل من ناحية أخرى»[25].

يُفهَمُ ممَّا تقدَّم أنَّ التَّموضُعَ* قائِمٌ على الافتِرَاضِ من جهة، وهو ما يستلزمُ جانبين: البنية السِّيمانطيقيَّة وتتصلُ بطبقات الوحدات الدَّالة، ومن شأنِ الاستئناس بها أن يجعَلَ التَّمَوضُعَ في مَأْمَنٍ من الاعتباطيةِ والذَّاتية. أمَّا الجانب الثَّاني فيتعلَّقُ بالمدرِكِ (القارئ).

ومن هذه التَّوليفَةِ بالذَّاتِ تَبْرُزُ أهميَّة أماكنُ اللاَّتحديد من عدمِهَا. كما تبرزُ أيضًا وظيفتُهَا في الإدراكِ الجماليّ، ولقد توجَّهَ "تيري إيجلتون" بانتقاداتٍ لاذعَةٍ لنمط اشتغال أماكن اللاَّتحديد عند "إنغَارْدَن"، وخاصَّة حينما يأتي العمَلُ مُسلَّحًا بتلك الأماكن سلفًا، أو الأحرى يضعُ لها إمكاناتٍ محدودة للمَلْءِ فَيَفْرِضُ «على القارئ أن يصل بين أجزاء وشرائح العمل بطريقة كتب الأطفال المصوّرة التي يتم تلوينها تبعاً لتعليمات المصنّع»[26]. ومن شأن ذلك الانتِقَاصُ من أهميَّة أماكن اللاَّتحديد في فعل القراءةِ.

والملاحَظُةُ نفسُها اهتَدَى إليها "ولفغانغ إيزر"، وقال مُعلِّقًا على"إنغَارْدَن": «وفي هذا المسار فإن مواقع اللاَّتحديد لها أهمية أقل، فليست هي التي تحرك التحقق وإنما الذي يحركه "الانفعال الأصلي»[27]. ويُعَلِّقُ في مقام آخر بقوله: «ولذَلِكَ فَمِنَ المَنْطِقِي عَلَى إنغَارْدَن أَن يَقُولَ إنَّ فِعْلَ تَكْوِينِ العَمَلِ يَكُونُ لَهُ أثرٌ سِلْبِيٌّ عَلَى جماليَّتِهِ؛ لأنَّ فِعْلَ مَلْءِ الفَرَاغاتِ يُعِيقُ تَكْوِينَ سِمَاتٍ جَمَاليَّةٍ، أو يُشَكِّلُ تَهْدِيدًا لِتَكوينِ سِمَاتٍ جَمَاليَةٍ سَلِيمَةٍ»[28].

ويبدو أنَّ "إنغَارْدَن" قد اهتدى إلى مَفْهُومٍ إجْرَائيّ مُتميِّزٍ، كان بإمكانِهِ أن يُؤْكِلَ لهُ دورًا بالغ الأهميَّة في الإدراكِ الجَمَالي، وبنَاءِ الدَّلالةِ في العَمَلِ أيضًا، وعَمَدَ بدلاً إلى إعطاءِ الامتِيازِ لمكَوِّناتٍ أخرى على غِرَارِ المظاهِرِ التَّخطيطيَّة، لكنها هي أيضًا لا الطَّريق إلى ذلك قَطعَتْ، ولا الظَّهْرَ أبقَتْ. وغدت آليةُ اشتِغَالِ الدَّلالات شِبْهَ مَحْدُودَةٍ، هذا بالإضافةِ إلى مُلاحظاتٍ أُخرى اشْتَرَكَ فيها مع إيزر سنرصُدُها في مُخْتَتَمِ الورقةِ.

ثالثا/ البياضَاتُ النَّصِّيَّةُ عند "ولفغانغ إيزر":

للإحاطةِ العلميَّةِ بِمفهُومِ البياضاتِ النَّصِّيَّةِ الذي طرحَهُ "ولفغانغ إيزر" في نظريَّته للقراءةِ يتعيَّنُ علينا العودةُ إلى ما قدَّمه في هذا الشَّأن، سواء في مبحث: le blanc en tant que disjonction في كتابه: فِعْلُ القراءةِ، نظريَّة الوقع الجمالي، أو في مؤلفاتٍ أخرى على غِرَارِ مقال: التَّفاعُلُ بين النَّص والقَارِئ، ضِمْنَ المؤلَفِ الجماعي: القارئُ في النَّصِّ، مقَالاتٌ في الجمهُورِ. أو مقال: عمليَّةُ القِراءة، مُقْتَرَبٌ ظاهراتي، ضِمن مُؤَلَفٍ جماعي أيضًا، نقد استجابة القارئ.

ومن الواضِحِ أنَّ "إيزر" استفاد كثيرًا من جُهْدِ " رومان إنغَارْدَن"، حيثُ فرَّق مُنْذُ البدايةِ بين قُطبَين للعملِ الأدبي: قُطبٌ فنيٌّ/ قُطْبٌ جماليٌّ. «يشير القطب الفني إلى النص الذي أبدعه المؤلف، ويشير القطب الجمالي إلى الإدراك الذي ينجزه القارئ. وينتج عن هذه القطبية الثنائية أن

العمل لا يمكن أن يتطابق مع النص تماما، أو مع إدراك النص، إنما هو يشتغل في الحقيقة منزلة وسطا بين القطبين»[29]. ونحت "إيزر" لهذا الوضع البيني، جملة من المصطلحات المشاكِلةِ لهُ، ومن جُملَتِهَا البياضَاتُ النَّصِّيَّة، التي حاول فيها استيعاب المسارات التي قطعها مُنذُ الشَّكلانيين. والاستِفَادة من النَّقائِصِ التي اعتوَرَتْهُ في مسَاراتِهِ.

ولمعرِفَةِ الإضافة التي قدَّمها "إيزر" على الجهود السَّابِقُ، لا بدَّ من الوقوف على جانبين مُهمين: ماهيةُ البياضاتِ، ووظيفتُها.

وأشار "إيزر" إليهما معًا قائلا:«إن ما سميناه فراغا ينشأ عن إبهام النص، ومع أنه يبدو شبيها بمواضع الإبهام التي قال بها إنْغَاردَن إلا أنه يختلف عنها من حيث النوع والوظيفة، ويستخدم المصطلح الأخير للدلالة على فجوة في تحديد الشيء المقصود أو في تسلسل المظاهر المخططة، أما الفراغ فيشير إلى مساحة فارغة في النسق الكلي للنص يؤدي ملؤها إلى تفاعل الأنماط النصية، بعبارة أخرى فالحاجة للإكمال في هذا الصدد تحل محلها الحاجة للربط»[30].

يبدو أنَّ "إيزر" أثرى مفهومَ للبياض بالقياسِ إلى "إنغاردن"، جمع فيه بين الصَّمت، والجشطالت. كما أثرى أيضًا وظيفتَهُ حيثُ لم تعد هامشيَّةً كما كانت من ذي قبل.

فالبياضات«تتمثّل بالضبط في مجموع "التفككات" التي تفصل بين أجزاء المنظورات النصية، ووجودها داخل النص يشير إلى سكوت النص عن ارتباطات أو علاقات دلالية معينة يمكن أن تقوم بين مختلف أجزائه وخطاطاته ويجب على القارئ أن يتمثلها»[31]. إنَّ التَّحديد المشار إليه يضعُ القارئ أمام حتميَّة التَّمثُّل للبياضات والتَّفاعُل معها، وليس مُخيَّرًا بين السَّدِ أو الإهمالِ كما كان يُردِّدُ "إنغَاردَن".

أمَّا عن مواطن الفراغات فهي كَامِنَةٌ بين المنظورات النَّصِّيَّةِ، لأنَّه توجَدُ «أربعة منظورات رئيسة في السرد: وهي منظور الراوي، ومنظور الشخصيات، ومنظور الحُبكة، ومنظور القارئ الخيالي، ورغم أن هذه المنظورات تختلف بحسب الأهمية، فليس ثمة منظور منها يتطابق بحد ذاته مع معنى النص، الذي يجب أن ينجم عن تضافرها المطّرد من خلال القارئ في عملية القراءة»[32].

وأمام هذه المنظوراتِ المختَلِفَةِ، يجدُ القارِئُ نفْسَهُ في كُلِّ مرَّة أمام احتمالٍ لتشكيل النَّصِّ، وفي سيرورة قرائيَّة حيث أنَّ «البياضات اللاحقة يمكنها أن تقلب التشكيلات الأولى وتحث القارئ على إعادة بناء تشكيلات أخرى تكون قادرة على إدماج الأجزاء النصية الجديدة، وبالفعل يدفع

القارئ إلى مراجعة الكيفية الأولى التي ملأ بها البياضات السابقة. وهكذا تثير البياضات تشكيلات دلالية من الدرجة الأولى ومن الدرجة الثانية»[33]. وبهذا التَّوصيف، يغدو البياضُ مجموع تشقُّقاتٍ في عوالم العمل الأدبي، أو محاولة للقبضِ على جشطالته.

وتأسيسًا على ما تقدَّم، «فإن للنص الواحد قابلية كامنة لبضعة تحققات مختلفة، وليس ثمة قراءة واحدة يمكن أن تستنفد، أبداً، كل الإمكان الكامن فيه»[34]. ومن هذا الجانب بالذَّات تتجلى أهميَّة الإضافة التي قدَّمها "إيزر" في وضع العمل الأدبي بين النَّصِّ والقارئِ كما سبقت الإيماءَةُ إلى ذلك، فلا النَّصُّ وحدهُ يحتكِرُ الدَّلالةِ، ولا هي مِلْكٌ للقارِئِ يُلبِسُهُ للنَّصِّ كيفما يَشَاءُ. ولعلَّ الفضلَ في هذا عائدٌ بدرجةٍ أساس إلى الجهود الفنومينولوجيَّة التي سَبِقَتْهُ.

خاتمةٌ

في مختتمِ هذا البحث لن نُعيدَ تلخيصَ واستذكار ما قدمناه سابقًا، بقدرِ ما نودُّ تقديم خلاصَةٍ تقييميَّة لمسارات مفهوم البياض النَّصي الذي اغتَنَى في كَنَفِ الفلسفَةِ الفِنُومينُولوجيَّة بوجهٍ خاصٍّ، وشهِدَ محطَّاتٍ لم تكف عن إلباسهِ حُلَّةً مُختَلِفَةً نسبيًّا عن التي حصل عليها سابِقًا. ولم تشفَع كلُّ تلك الجهود للسَّلامة من سِهَام النَّقد، فكُلٌّ من "رومان إنغاردن"، و"ولفغانغ إيزر" يؤخذُ عليهما الفهم الخداج للبياض النَّصي، سواءٌ على مستوى المجال أو الماهية. فعلى مُستوى المجال اشتغلا على النُّصوصِ السَّرديَّة، في حين أنَّ الخِطابَ الأدبي أَوْسَعُ من ذلك، وهو ما يَفْرِضُ إعادة النَّظر في طبيعة البياضِ على نحوٍ يستجِيبُ لنُصوصٍ غيرُ سرديَّةٍ، وتبعًا لذلك يُعادُ النَّظرُ أيضًا في ماهية البياضِ، فلا الصَّمتُ ولا الجشطالت وحدهما السبيل الوحيد لأشكاله. كما لا نخفي أيضًا الجهود التي بذلها "إيزر" في إغناء الفعل لقرائي بمشروعه حول البياضات النَّصِّية.

هوامش:

[1] عبد العزيز طليمات: بناءُ المعنى وبناءُ الذَّات، قراءةٌ في بعض أطروحات ولفغانغ إيزر، ندوة نظريَّة التَّلقي، إشكالاتٌ و تطبيقاتٌ. كُليَّة الآداب والعلوم الإنسانيَّة، الرِّباط، مطبَعَةُ النَّجَاحِ الجديدةِ، الدَّار البيضاء، المغرب، 1993، ص165.

[2] روبرت سي هولب: نظريَّة الاستقبال، تر: رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار، اللاذقيَّة، سوريا، ط 2، 2007، ص146.

[3]ناظم عودة خضر: الأُصُولُ المعرفيَّة لنظريَّة التَّلقي، دار الشُّروق، عمَّان، الأُردن، ط1، 1997، ص86.

[4]سعيد توفيق: الخبرة الجماليَّة، دراسَةٌ في فلسفَةِ الجمال الظَّاهراتيَّة، الدَّار المصريَّة اللُّبنانيَّة، القاهرة، ط1، 2015، ص38.

* رومان إنْغَارْدَن *Roman Ingarden*: (1970/1893) أحد أبرز تلامذة "هوسرل"، وأستاذ "ولفغانغ إيزر" فيلسوفٌ بولوني، اشتغل في حقل الفينومينولوجيا، والجماليَّات.

[5]سعيد توفيق: الخِبرَةُ الجماليَّة، دراسةٌ في فلسفة الجمالِ الظَّاهراتيَّة، الدَّار المصريَّة اللُّبنانيَّة، القاهرة، ط1،2015، ص439.

[6]المرجع نفسه، ص440.

[7]SARTRE, Jean-Paul. Qu'est-ce que la littérature? Paris : Gallimard, 2005, p51.

[8] يُنظَر: عبد الكريم شرفي: من فلسفات التَّأويل إلى نظريَّات القِرَاءَةِ، دراسَةٌ تحليليَّةٌ نقديَّةٌ في النَّظريَّات الغربيَّةِ الحديثة، منشُورَات الاختلاف، الجزائر، الدَّار العربيَّة للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2007، ص24.

[9]عادل مصطفى: فَهْمُ الفهم، مدخل إلى الهرمينوطيقا، نظريَّةُ التَّأويلِ من أفلاطون إلى جادامر، رؤية للنَّشر والتَّوزيع، القاهرة،ط1، 2007، ص98.

[10] فكتور إيرليخ: الشَّكلانيَّة الرُّوسيَّة، تر: محمَّد الولي، المركز الثَّقافي العربيِّ، الدَّار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص131.

[11] Victor Chklovski: l'art comme procédé, théorie de la littérature, texte des formalistes russes, traduis par Tzevetan Todorov, éditions du seuil, France, 2001, p75.

[12]Voir : Ibid, p76.

[13] Ibid, p82.

[14]فولفجانج إيسر: فعل القراءة، نظرية في الاستجابة الجماليَّة، تر: عبد الوهاب علوب، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، 2000، ص191.

* الأكسيولوجيا axiologie هو العلم الذي يعنى بداراسة القيم.

[15]عبد الكريم شرفي: من فلسفاتِ التَّأويل إلى نظريَّات القراءة، ص222.

[16]لتفاصيل أوفى، ينظر: الباب الرابع من كتاب: الخبرة الجماليَّة لسعيد توفيق.

[17]INGARDEN Roman: Cognition of the literary work of art, trans CROWLEY Ruth Ann and OLSEN Kenneth, Northwestern University Press, avanston,USA, 1973, p12.

[18] أحمد بوحسن: نظريَّة التَّلقي والنَّقد العربي الحديث، ندوة نظريَّة التَّلقي، إشكالات وتطبيقات، منشُورات جامعة محمَّد الخامس، الرباط، مطبعة النجاح الجديدة، الدَّار البيضاء، المغرب،1993، ص34.

[19]INGARDEN Roman: Cognition of the literary work of art, p13.

[20] سعيد توفيق: الخِبرَةُ الجماليَّة، ص406.

[21] المرجَعُ نفسُهُ، ص418.

[22] تيرى إيغلتون: نظريَّة الأدب، تر: ثائر ديب، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 1995، ص 141.

[23]سعيد توفيق، الخِبرةُ الجماليَّة، ص432،433.

[24] فولفغانغ إيزر: فعل القراءة، نظريَّة جمالية التَّجاوب في الأدب، تر: حميد لحميداني، الجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، مطبعة النَّجاح الجديدة، الدَّار البيضاء، المغرب،1995، ص102.

[25] سعيد توفيق: الخِبرةُ الجماليَّة، ص432.

[*]إنَّ الحديث عن التَّموضُع، أو بتعبيرٍ آخر حُضُورُ القارئ في الموضُوعاتِ المتمثِّلة، يُشكِّلُ وَضعًا مُلْتبسًا على مستوى المصطلح. لأنَّ حضُورَ القارئِ يقتضي التَّفاعُلَ أو الإدراك الجمالي، وهو ما يُخْرِجُنَا من مصطلحِ: (الموضُوع المتمثَّل) إلى مصطلح: (الموضوعِ الجمالي). لكن التَّخريج الأنسب من هذا الالتباس المصطلحي، يوجبُ علينا استعمالَ تعبيرٍ آخر كأن نقولَ: إنَّه يفترِضُ قارئًا للموضوعِ. وهذا الافتِراضُ لا يستلزِمُ تفاعُلاً بالضَّرورَة، ومن شأنِ هذا التَّعبير أن يضَعُنا في مأمنٍ من الالتباس. لكن إذا استعملنا التَّموضُعُ، فأنَّ هذا المصطلح يقتضي تفعيلَ الموضُوعِ وتحيينِهِ من قِبَلِ االقارئ، ومِثْلُ هذا لا يحصُل في الموضُوعِ المتمثِّل؛ بل في الموضوعِ الجمالي، الناتِجِ عن الإدراكِ الجماليّ للموضُوع، أو ملءُ المظهر التَّخطيطيّ.

[26] تيرى إيغلتون: نظريَّة الأدب، ص 141.

[27] فولفغانغ إيزر: فعل القراءة، ص 107.

[28] ISER, Wolfgang : L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique, trad. Evelyne. Sznycer, PierreMardaga Bruxelles,sprimont , 2ème édition1997, p 302.

[29] فولفغانغ آيزر: عملية القراءة، مقترب ظاهراتي، نقد استجابة القارئ من الشَّكلانية إلى ما بعد البنيوية، ضمن مؤلف جماعي، تحرير: جين تومبكنز، تر: حسن ناظم، مرا: محمد جواد حسن الموسوي، المجلس الأعلى للثقافة، 1999، مصر، ص 113.

[30]فولفانج إيسر:فعل القراءة، نظرية في الاستجابة الجمالية، تر: عبد الوهاب علوب، مركز القوصي للترجمة، مصر، 2000، ص 187

[31]عبد الكريم شرفي: من فلسفات التَّأويل إلى نظريَّات القِرَاءَة، ص 225.

[32]فولفغانغ آيزر: القارئ في النَّص، مقالات في الجمهور والتَّأويل، ضمن مؤلف جماعي، تحرير:سوزان روبين سليمان، إنجي كروسمان: تر: حسن ناظم، علي حاكم صالح، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 1، 2007، ص 136.

[33]عبد الكريم شرفي: من فلسفات التَّأويل إلى نظريَّات القِرَاءَة، ص 226.

[34]فولفغانغ آيزر: عملية القراءة، مقترب ظاهراتي، ص 120.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 137 - 160 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

البوليفونية الاصطلاحية في طروحات "أركون" النقدية

Idiomatic polyphony in Arkoun's Critical propositions

د/فوزية بوالقندول *
boulkandoul Fouzia[1]
جامعة الإخوة منتوري قسنطينة -1- الجزائر
University of the Brothers Mentouri .Constantine 1
boulkandoul.fouzia@umc.edu.dz

تاريخ الإرسال:.2020/11/04	تاريخ القبول:2021/02/04	تاريخ النشر : 2021/03/30

ملخص البحث

تنبني استراتيجية الناقد والمفكر الفيلسوف "محمد أركون" على الممارسة الفكرية التي تؤسس لأنطولوجيا الحاضر، فهو باحث حداثي بامتياز؛ إذ لم يركن أبدا في طروحاته للمعطى الجاهز أو المنتهي والمقولب. وعليه فقد تغيّ مقالنا الوقوف عند إشكالية التعددية الاصطلاحية في كتابات أركون النقدية والفكرية، وذلك من خلال محاولتنا تفكيك شفرة أكثر المصطلحات "أشْكلة" على المتلقي. لأجل ذلك اتبعنا منهجا استقرائيا تحليليا انتقينا خلاله ثلاثة مصطلحات أثارت أسئلة إشكالية في النقد العربي والغربي -على السواء- وهي: الأنْسنة – التأويل – الحداثة، بما تجسده من حمولات نقدية وفكرية وإيديولوجية.و قد توصلنا لنتيجة رئيسة مفادها أن مشروع "الإسلاميات التطبيقية" الذي أسس له "أركون" إنما غايته القصوى هي نبذ ثقافة الإقصاء والعمل على إحياء ثقافة الاستقصاء للنهوض بالعقل العربي فكريا وحضاريا.

الكلمات المفتاح: أنسنة، تأويل ، حداثة، إسلاميات تطبيقية.

Abstract :
The strategy of the philosopher and thinker Muhammad Arkoun is based on the intellectual practice that establishes for the anthropology of the present, he is a modern scholar with distinction, as he has never been left in his thesis of the ready or finished and stereotyped. Our article has therefore , changed to the problem of conventional pluralism in Arkon's critical and intellectual writings, by attempting to decipher the most "problematic" terms on the recipient. Thus ,We have adopted an analytical introspecti approach in which we selected three terms that raised problematic questions in both Arab and Western criticism: humanism, interpretation, modernity, with its

* فوزية بوالقندول، **boulkandoul.fouzia@umc.edu.dz**

monetary, intellectual and ideological loads . We have come to the conclusion that the project "Applied Islamism" for which Arkoun founded, is aimed at rejecting the culture of exclusion and working to revive the culture of inquiry to promote the Arab mind intellectually and culturally.

Keywords: Humanization ,Interpretation, Modernity, Applied Islamism.

مقدمة:

نعترف بداية، أنّ الخوض في طروحات "محمّد أركون" الفكرية والنقدية ليس بالأمر الهيّن أبدا، لاسيما أنّ الرّجل قد حاصرته غصة فكرية شديدة الوطأة، ما جعله يصرخ مدوّيا، بسؤاله الابستيمي الكبير: "أين هو الفكر الإسلامي المعاصر؟"، وسط جمود معرفي عربي قابع على صدر الزمن لقرون طويلة.

لا ينبع هذا السؤال إلاّ من مفكّر وفيلسوف مسؤول، تسيطر عليه مقولة تحرير العقل من سياجه المحكوم بالفكر الموروث والجاهز والمبثوث فيه والمنتهي. وعليه، فقد كرّس "أركون" قرابة نصف قرن من حياته لبناء مشروعه الفكري الكبير، الذي نهض من خلاله بالسؤال المعرفي وخلخل منظومة المعرفة الجاهزة، وحاول زحزحة المفاهيم التقليدية للخطاب الدّيني بتأسيس مشروع "الإسلاميات التطبيقية" الذي تجاوز به "الإسلاميات الكلاسيكية".

ويندرج مشروع "الإسلاميات التطبيقية" عند أركون، ضمن خطوة منهجية وعلمية جريئة، حيث اشتغل على تفكيك شفرات الفكر الإسلامي، وفتح مغالقه في سياق تشبّعه بمختلف المنجزات النقدية الغربية، خاصة أنه يكتب بلسان غربي (الفرنسية والإنجليزية). وقد تعامل "أركون" مع المناهج النقدية "على نحو بارع وكاشف لا يضاهيه فيه أحد من المعاصرين مستخدما بذلك جملة من المفاهيم الإجرائية التي تبلورت على نحو خاص في الألسنية والأناسة والسيمياء"[1]. وهو ما جعل كتاباته النقدية مسلّحة بترسانة اصطلاحية فريدة ومميزة ؛ ذلك أنّ التطبيقات اللسانية والسيميائية والبنيوية وحتى التفكيكية التي مارسها على النّص الديني قد أسهمت في بلورة لغته النقدية وآلياته المنهجية ضمن تنوع معرفي صاحبه تنوع اصطلاحي، وهو الأمر الذي لفت انتباهنا في كتاباته وجعلنا نتساءل إن كان الحشد الاصطلاحي عند أركون هو من باب التنوع المفرداتي

وحسب أم أنّه محاولة لتأسيس نقد حداثي متماسك، دعامته الأولى النّص ودعامته الثانية المنهج بما فيه من آليات إجرائية وتعدّدية اصطلاحية؟! وهو ما نحاول الخوض فيه من خلال مساءلة ظاهرة البوليفونية الاصطلاحية عند أركون، بالوقوف على ثلاثة نماذج اصطلاحية شائكة شكلت بؤرة مشروعه الفكري هي: الأنسنة- التأويل- الحداثة.

أولا/ المصطلح الأركوني: بين أزمة الفهم وإشكالية الاستقرار:

لن نذهب بعيدا في البحث عن أزمة فهم المصطلح الأركوني واستقراره في الترجمة، بل سيكون تركيزنا منصبّا على أكثر المتلقين قربا من أركون، ونعني به "هاشم صالح" المترجم "الخاص" لكتب محمّد أركون الذي اعترف بشكل صريح عن المعوقات التي واجهته أثناء التعاطي مع لغة أركون ومصطلحاته المائزة، يقول "صالح": "عندما ابتدأت بترجمة محمّد أركون قبل ثلاثة عشر عاما، واجهتني عدّة صعوبات ليس أقلّها الصعوبة التالية: كيف يمكن نقل مصطلحات العلوم الإنسانية الحديثة كعلم الاجتماع، والتاريخ، والأنثروبولوجيا والألسنيات والسيميائيات والابستيمولوجيا وعلم الأديان المقارن... إلى ساحة اللّغة العربية؟؟"[2] وهو سؤال كبير ينمّ عن الوعي بخطورة ترجمة المصطلحات التي تنهل من مجالات معرفية مختلفة، ولكنها وُظفت من قِبل صاحب مشروع معرفي موحّد هو "الإسلاميات التطبيقية".

وهو المبرّر للتعددية الاصطلاحية في كتابات أركون، ذلك أنّ إلمام هذا الأخير بمختلف ميادين المعرفة العربية والغربية هو ما أضفى نوعا من التحرّر الفكري المتشبّع بالتحرر الاصطلاحي. فنحن لا نقرأ لأركون الذي يكرّر نفسه، بل إنّه يدفعنا إلى النبش في حفريات معارفه التي تلقاها على مدى سنين طويلة فهو الرّجل الذي فهم "أصول الحداثة الكلاسيكية التي ابتدأت عمليا منذ القرن السادس عشر (لحظة ديكارت في مجال العلم أو لحظة لوثر في مجال الإصلاح الدّيني)، ثم استمرت في أثناء عصر التنوير في القرن الثامن عشر واستطالت في العصر الصناعي والوضعي للقرن التاسع عشر، واكتسحت الشعوب واستعمرتها حتى نهاية الحرب العالمية الثانية"[3] ولم يكتف بذلك، بل إنّه صبّ جُلّ جهوده في فهم التراث الإسلامي بكلّ حيثياته خاصة منها الثقافية والفكرية والدّينية والحضارية.

وعليه، فإنّه من الصعب جدّا أن نتعامل مع المصطلح بمعزل عن أنساقه الثقافية والتاريخية والفكرية التي يحملها، فكلّ "مصطلح هو جزء لا يتجزأ من تاريخ النقد الأدبي للثقافة التي ينتمي

إليها وعلينا بالتالي أن نعي السياق التاريخي النقدي لذلك الاتجاه عندما نقوم باستيعابه، كما لا يجوز أن يغيب عن أذهاننا أنّ الفكر النقدي بدوره موجود في سياق تاريخي أوسع هو السياق الثقافي والمجتمعي... المرتبط أيضا بآداب الأمم التي تنتمي إليها"[4]. وهنا تصير المعضلة أكبر، لأنّ المتلقي لا يأخذ بعين الاعتبار المصطلح بما يحويه من حمولات إيديولوجية وثقافية وحسب، بل إنّه ينأى بنفسه عن المغالطة المنهجية إذا لم يربط الفكر النقدي بوجه العموم بسياقه الثقافي والتاريخي العامّ. وعليه يصير المصطلح –حينها– أداة فاعلة في يد الناقد، يمكّنه من إضاءة المناطق المظلمة في فكر ما، ذلك أنّ "نجاح مصطلح ما يُقاس بمدى قابليته للتعميم على أوسع الأوساط أو عدم قابليته، فإذا كان فقط قابلا للانطباق على بيئته الأصلية بقي محدود الأهمية"[5]. ولكن السؤال الإشكالي الذي يطرح نفسه هنا: إلى أيّ مدى يمكن أن يحجب المصطلح "الصعب" أو "الشائك" حقيقة المعرفة التي يحتويها؟

يعتقد المتلقي لكتابات محمّد أركون أنّ خطابه النقدي عصيّ على الفهم والإدراك وذلك بالنظر إلى "عسر مصطلحاته، ظانّا أن لو كان الأداء الاصطلاحي على غير ما هو عليه لأمكنه أن يدرك كلّ العلم الذي حملته اللّغة له، وترى البعض قد انبرى مُجاهرا يرمي الخطاب النقدي بالإلْغاز مُشهرا بما ظنّه إغلاقا في المصطلح، وطاعنا في من لا يواسي أمره بتقديم مادّة العلم بعد ترك جهازه الاصطلاحي"[6]. إنّ كثيرا من هذا الكلام يتمتع بالدّقة والصّحة، ولكنّ الواقع أنّ كتابات أركون من العمق وبُعد النّظر بحيث تستعصي على ذوي الثقافة المحدودة أو المسيّجة، الوصول إلى كنهها؛ ونستطيع القول –دون عقدة ثقافية– إنّنا بحاجة ماسّة إلى قراءة أخرى لتراثنا الفكري والنقدي والدّيني غير تلك القراءة التي ألفناها في مناهج التعليم وكتب التاريخ الإسلامي وبحوث الأكاديميين المربوطين بسلاسل فولاذية إلى ما توصّل إليه أسلافنا، مع أنّ هؤلاء لم يكتفوا بما جاء به السابقون عليهم –كما فعلنا– بل أعادوا النظر فيه وطوّروه بما يرونه –آنذاك– يتماشى ومقتضيات المعارف الإنسانية الجديدة.

إنّ طروحات "محمّد أركون" النقدية والفكرية، لا تحتاج إلى تفكيك شفرتها الاصطلاحية وحسب، فقد يكون هذا الهمّ يسيرا مقارنة بالشفرات الفكرية الشائكة التي تنبش فيما لم ينبش فيه غيره —ما أدّى إلى سوء فهمه وتصنيفه من قبل كثير من الدّارسين– إنّها كتابات إشكالية لأن المنظومة الاصطلاحية الأركونية لا تعاني تشويشا مصطلحيا أو فوضى مفهومية، بل على العكس

من ذلك تماما، إنّها طروحات بمصطلحات "مفكّر فيها" بشكل دقيق، ولكنّ المعضلة تكمن في ترجمتها؛ فهي مصطلحات صعبة الفهم في لغتها الأولى التي كُتبت بها (الفرنسية والإنجليزية)، فضلا عن صعوبتها بعد الترجمة إلى اللّغة العربية —هذا إن تُرجمت على الوجه الذي يقصده الكاتب–، يقول "هاشم صالح"، مترجم كتب أركون، عن هذه المعضلة: "اكتشفت من خلال التجربة أن الترجمة لا يمكن أن تنجح إذا كانت حرفية خارجية (بمعنى عدم انخراط المترجم في عمق الفكر الذي يترجمه). ولكن اكتشافي لأضرار الترجمة الحرفية كان متأخرا نسبيا للأسف... (وهذا هو السبب في ظهور الطابع الحرفي على ترجماتي الأولى) بالطبع ينبغي أن يكون المترجم كالمؤلف، واسع الإطلاع وقادرا على فهم أدق النظريات والمصطلحات العلمية"[7]. وقد ضرب لنا المترجم مثالا عن الاضطرابات الترجمية التي واجهته —وحاول التخلّص منها بالبحث والاستقراء وتعميق المعارف– حينما تعامل مع بعض مصطلحات "فوكو" التي يوظفها أركون في كتاباته، خاصة منها مصطلح (Epistémè)[8] الوارد في كتاب فوكو "الكلمات والأشياء"، إذ لجأ بداية إلى ترجمته بكلمة "ابستيمي" مع إردافه بجملة شارحة هي: "مجمل المسلّمات الضمنية التي تتحكم بكلّ الإنتاج الفكري في فترة معينة دون أن تظهر إلى السطح..." وبعد تعمّقه في القراءة والبحث حاول ترجمة المصطلح إلى "المنظومة الفكرية" ثم "نظام الفكر" في محاولة منه للبحث عن الاستقرار الاصطلاحي، إضافة إلى مصطلحات أخرى واجهته وكان عليه فعلا أن يجد لها المقابل الحقيقي، كمصطلحات "المفكّر فيه"، "اللاّمفكّر فيه"، "المستحيل التفكير فيه"... والأمثلة على ذلك في الواقع كثيرة وقد شرحها المترجم في مقدمته، ما يوحي فعلا بصعوبة مهمته في التعامل مع مصطلحات أركون "الفرنسية" ممّا قد "يترتب على ذلك خطورة الاستعمال الاعتباطي في المصطلح لأنّ التحكم في المصطلح هو في النهاية تحكم في المعرفة المرادُ إيصالها والقدرة على ضبط أنساق هذه المعرفة، والتمكن من إبراز الانسجام القائم بين المنهج والمصطلح، أو على الأقل إبراز العلاقة الموجودة بينهما، ولاشكّ أنّ كلّ إخلال بهذه القدرات من شأنه أن يخلّ بالقصد المنهجي والمعرفي الذي يرمي إليه المصطلح"[9]. وهذه معضلة أخرى، فسوء فهم المصطلح يعني سوء فهم مستعمل المنهج الّذي تأطّر داخله هذا المصطلح، خاصة عند أركون الّذي شكل المنهج عنده لبنة مركزية ودعامة أساسية في بناء مشروعه النقدي الكبير. ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن نفصل المنهج الّذي تبنّاه عن المقاصد التي أرادها. لاسيما أنّ البيئة الفكرية الغربية التي عاش فيها "أركون"

قد دفعته للاستفادة من المناهج التي لم يُسبق إليها، خاصة في دراسته للتراث الديني الإسلامي. وقد أكّد "أركون" على مسألة الاشتغال العلمي ضمن منهج محدّد بقوله: "ينبغي على المنهج أن يدرس الظواهر من خلال التداخل والتفاعل المستمر بين نسق الروح من جهة ونسق الأشياء المادية الواقعية من جهة أخرى، فالتأملات الأكثر تجريدا والأكثر مجانية من حيث الظاهر، لها دائما علامة مع بواعث فردية"[10].

ما يعني أن المنهج ينأى بنفسه وأدواته عن الممارسة الأحادية ذلك أنّ الخلفيات الفكرية والفلسفية والثقافية هي المتحكم الأوّل والأخير في صوغ هذا المنهج، وبالتالي فإنّ "استعمال كلمة "المنهج" تحيلنا بالضرورة إلى أساسه الميتافيزيقي ونعني به: ذات- طريقة- حقيقة، ثم إنّ "مناهج" العلوم الإنسانية لا تستطيع التفكير في حدودها الابستيمولوجية وحدودها اللسانية وحدودها الميتافيزيقية"[11]، وهو ما حصل مع "أركون"، إذ تعامل مع مسألة المنهج من منطلق فكري مفاده أن العلوم الإنسانية، هي علوم بلا حدود، وليس أدّل على ذلك من تبحّر أركون بين التاريخ وعلم الأديان من جهة، وبين علم الاجتماع والأنثروبولوجيا من جهة ثانية، ناهيك عن الفلسفة (الغربية والعربية على السواء) معزّزا كل ذلك بالاشتغال على المجالات الألسنية العامة، كالبنيوية والسيميائية والتفكيكية ومركزا جل اهتمامه على مقاربة النصوص الدّينية الإسلامية، على رأسها القرآن الكريم والحديث الشريف، في محاولة منه "لتحريرنا -ولو للحظة- من الهيبة الساحقة للنّص، هذه الهيبة التي تحجب عنا حقيقة ماديته اللغوية (أي حقيقة كونه مكتوبا بحروف لغة بشرية معينة وطبقا لقواعد نحوها وصرفها- هي هنا اللّغة العربية)" [12]. ولكن هل من عمق في التفكير حتى يفهم المتلقي (العربي) ما هدف إليه أركون؟!!.

ثانيا/ الجهاز الاصطلاحي الأركوني: نماذج عن التعدّدية:

1- الأنسنة: من القطيعة مع اللاّهوت إلى تفوق الثقافة العالمة:

جاء في الموسوعة الفلسفية أنّ كلمة "أنسنة Humanisme مشتقة من الكلمة اللاتينية Humanistas، وتعني: تعهّد الإنسان لنفسه بالعلوم الليبرالية التي يكون بها جلاء حقيقته، على أنه إنسان مميّز عن سائر الحيوانات"[13]. ما يعني أنّ انفراد الإنسان بالفكر (العلوم) هو ما يجعله مميّزا عن باقي الحيوانات، وهو ما يكسبه أيضا سمة البشرية التي تتعالى على كل السمات

الأخرى للمخلوقات الموازية لهذا الإنسان في اقتسامها معه لرقعة العيش وزمن الحياة المشترك بينهما.

كما تعرّف "الأنسنة" أيضا بأنّها "مركزية إنسانية متروّية، تنطلق من معرفة الإنسان، وموضوعُها تقويم الإنسان وتقييمه، واستبعاد كلّ ما من شأنه تغريبه عن ذاته، سواء بإخضاعه لحقائق ولقوى خارقة للطبيعة البشرية أو بتشويهه باستعماله استعمالا دونيّا؛ دون الطبيعة البشرية"[14]. وبهذا يكون الإنسان هو مركز الكون وهو بؤرة المعرفة الإنسانية. ولعلّ هذا التعريف يركز على مفهوم "الأنسنة" الذي شاع في عصر النهضة، حيث كانت "الأنسنة" تعني "التركيز على الآداب وتطوير المرء لذاته بالتعليم والتربية والتمرس على "حبّ الخير" للجميع من خلال مجالات الفنون الخطابية والسياسية والتاريخ. وقد كان هذا المنحى في عصر النهضة مصدر إلهام لتفسير الوجود الإنساني والكون"[15].

وقد تبلور مفهوم "الأنسنة" في الفكر الغربي المعاصر، ليصير، من منظور "سارتر" و"هايدغر" مثالا "لقطيعة حاسمة مع كل نظرة لاهوتية قروسطية(*) صادرت كيان الإنسان باسم الإيمان؛ وتمثل في الوقت نفسه تأسيسا لفلسفة جديدة –لرؤية جديدة– تحلّ الإنسان محلّ المركز من الوجود بعد أن كان من الوجود على هامشه"[16]. ومثل هذا الطرح يجعلنا نستنتج أنّ "هايدغر" قد أسس لهذا المفهوم انطلاقا من بحثه الدّائم فيما إذا كان قد بقي للأنسنة أي معنى خاصة بعد انهيار أوروبا نتيجة الدّمار الذي لقيته في الحرب العالمية الثانية، التي قضت على الإنسان باسم الإنسان.

والجدير بالذكر أنّ الثقافة العربية لم تعرف "الأنسنة" كمصطلح إلاّ "في العقود الأخيرة من القرن العشرين، غير أنّ بعض الباحثين الذين أشاعوه يؤكدون أنّه نزعة أصيلة في الثقافة العربية الإسلامية لاسيما في تيارها الفلسفي الذي نشأ تفاعلا مع المعطيات الفكرية اليونانية في عصور الحضارة الإسلامية الأولى"[17]. وعلى رأس هؤلاء الباحثين، نجد المفكر "محمّد أركون" الذي "وجد نفسه صوتا وحيدا في دعوته لإحياء ما يسمّيه "نزعة الأنسنة" في الثقافة العربية الإسلامية... مشيرا إلى أنّه يصعب الحديث عن "فلسفة إسلامية" ولكن من الممكن الحديث عن "نزعة إنسانية إسلامية""[18].

ويذهب "أركون" إلى التفرقة بين مصطلح "الأنسنة" الذي اعتمده كتعريب للمصطلح الغربي Humanisme و"النزعة الإنسانية" معتبرا أنّ "الأولى تركز النظر في الاجتهادات الفكرية لتعقل الوضع البشري وفتح آفاق جديدة لمعنى المساعي البشرية لإنتاج التاريخ، مع الوعي أنّ التاريخ صراع مستمر بين قوى الشر والعنف وقوى السلم والخير والجمال والمعرفة المنقذة من الظلام"[19]. ولاشك في أن أركون يقصد "بالظلام" النظام اللاّهوتي الذي سيطر على الفكر الغربي لقرون عديدة. وعليه، لم يتوان "أركون" في ربط لفظة "الأنسنة" بالأدب في الفكر العربي، معتبرا أن "كلمة Humanistas اللاتينية تماثل من حيث المعنى أو تطابق كلمة أدب (بالمعنى الكلاسيكي للكلمة وليس بالمعنى الضيق المحدَث)، فهذه الكلمة تعني ما يلي: وجود ثقافة كاملة أو متكاملة لا يعتريها النقص أي تلم بكل شيء، إنها ثقافة تحتوي على كل المعارف والعلوم وتتجسّد في شخصيات تتميز بالأناقة المرهفة والزيّ الحسن، واللياقة المهذبة، والفهم العالي للعلاقات الاجتماعية. باختصار فإنّها تتميز بمراسم صارمة ودقيقة في العادات والسلوك وهي مراسم تهدف إلى توفير الخير لكلّ جماعة عن طرق تنمية الإمكانات الجسدية والمعنوية والثقافية للفرد ومساعدته على التفتح والازدهار"[20]. فالأدب من هذه الرؤية، ومن زاوية كلاسيكية يمثل الثقافة العالمة والمعرفة العليا التي تؤسس لمجتمع راقٍ يحتفي بالقيم المثلى وتفوق الإنسان.

ولما كان مجال الأنسنة في البدء مرتبطا بتحرّر البشر من الاضطهاد والظلم والإقصاء، فإنّ أوّل من اعتبر الأنسنة إستراتيجية نقدية هو "أركون"، حيث ذهب إلى أنّ الأنسنة تكرس كل القيم التي تعيد الاعتبار للإنسان، ولا شيء غير الإنسان، ومن هذه القيم: العقلانية والحرية والديمقراطية والمساواة، وهي قيم كانت الكنيسة أو الفكر اللاّهوتي قد سلبها من الإنسان وجعله شخصا مُقصى من كل ما يمكن أن يربطه بمرتكزات الفكر أو القرار، يقول أركون في نقده للفكر الكنسي: "إنّ الأنظمة اللاّهوتية تستمر في إهمال المقولات الأنثروبولوجية، والجانب التاريخي الظّرفي من السياقات الاجتماعية والثقافية والسياسية التي رُسّخت فيها الحقائق الإلهية المعصومة، والمقدّسة والعقائدية، ومن وجهة النظر هذه يمكن القول إنّ الأنظمة اللاّهوتية تملأ الوظيفة الإيديولوجية نفسها، التي يملأها جدار برلين"[21]. وبهذا يضع أركون شرطا أساسيا للخروج من بوتقة الهيمنة اللاّهوتية، ويتمثّل في تحقيق ما أسماه بالوعي الأنثروبولوجي الّذي يحرّر العقل من التفكير ضمن سياج دوغمائي مغلق وبالتالي يصير كل تفكير منصبّا على الإنسان كأهمّ عنصر وشرط من

شروط بناء الحضارة، ممّا يجعلنا نكتسب آليات جديدة للتعامل مع الثقافات بمختلف مشاربها، آخذين بعين الاعتبار تفضيل "المعنى" على القوة والسلطة، والمعرفة المنيرة على الجهل المؤسس أو المؤسّساتي[22]. وفي هذا السياق نلاحظ أنّ أركون لا يخفي امتعاظه المتكرّر من الدّوغمائية(*) المسيّجة، بل يعتبرها عائقا أمام تحقيق مشروع الأنسنة، فالدوغمائية –حسبه– هي "مجموعة العقائد الدّينية والتصوّرات والمسلّمات والموضوعات، التي تتيح لنظام من العقائد واللاّعقائد أن يشتغل بمنأى عن كل تدخّل نقدي، سواء من الدّاخل أو الخارج، فالمؤمنون المنغلقون داخل السياج الدوغمائي يتّبعون إستراتيجية معينة، ندعوها إستراتيجية الرّفض، تستخدم ترسانة كاملة من الإكراهات، والمحرمات الاستدلالية والشكلانية التي تُتيح المحافظة على الإنسان، أو تحييشه وتعبئته إذا لزم الأمر"[23].

ولعلّ هذه الحرب التي أعلنها أركون على الانغلاق والدوغمائية –في جُلّ ما ألفهُ من كتب– يبرّر لها بكون الدوغمائية تَحُول دون تغيير الشخص لجهازه الفكري والعقلي، أي أن الانغلاق على الأحكام القيمية المسبقة يشلّ الفكر ولا يبعث على التجديد، بل ويغلق كلّ أبواب الاجتهاد التي تتفتح كلّ مرة أمام ما يجدّ ويتجدّد من مقتضيات العصر، ولكن أركون يربط عملية تغيير الشخص لجهازه الفكري بالشروط الموضوعية لذلك، بل يقول إنّ هذا التغيير لا يكون إلاّ إذا تطلبت شروط ما ذلك، كالشروط التاريخية والسياسية ومستجدّات العصر وكذا الشروط الفكرية والثقافية.

فالدوغمائية بالنسبة لأركون لا تعدو كونها عائقا ينبغي تجاوزه، إنّها عملية "تقديم مفتاح وحيد يفتح جميع الأبواب، والمفتاح الّذي من هذا النوع، هو واحد من اثنين، إمّا مفتاح بوليسيّ، وإمّا مفتاح لصوص. وبالفعل، كان تعاملنا مع ماضينا أشبه بالتعامل البوليسي والتعامل "اللّصوصي"؛ كُنّا إمّا نستنطقه بالقوّة، قوّة القوالب الجاهزة ليعطينا ما نريد، أي ما تقرره النظرية سلفًا، وإمّا نقتطع منه على عجل ما يروي ظمأنا"[24]. إنّها عملية "قصف" النّص بالنظرية الجاهزة، وما أكثر ما صادف الدّارسون معوقات تطبيق الآليات –الغربية على وجه التخصيص– على نصّ عربي قديم، والحقيقة أنّ تراثنا قد أصابه كثير من الظلم المنهجي والتحليلي؛ ذلك أنّنا حمّلناه قرارات النظرية البعيدة عنده من حيث المنطلقات والتصورات والتجليات، ما أدى إلى نوع من الشرخ بين النص والنظرية، فالنص له خصوصيته التاريخية والثقافية، والنظرية تحكمها الخلفية

الإيديولوجية والفكرية والفلسفية لأصحابها، وما أكثر ما تصادمت النظرية بالنّص، وتساءل الدّارسون، أين الخلل؟ أهو في النظرية أم في النّص؟ ثم اكتشفوا –بعد جهدٍ غير مُجدٍ– أنّ النّص بلَبُوسه الخاصّ لم يستطع أن يتحمّل ما حاولت النظرية أن تأخذه منه، وقليل جدّا من تمكن من ملاءمة النظرية مع النّص، ونعتقد أنّه إنجاز فكري يجب أن يُلتفت إليه للخروج من مأزق صدمة النظرية مع النّص.

وإذا كانت الدوغمائية المسيّجة والمنغلقة على ذاتها عائقا في سبيل تحقيق الأنسنة الفعلية، فإنّ "اللاّمفكر فيه" L'impensable، هو الجدار المتين الذي يغلق كل السبل والمنافذ أمام أي تطور فكري أو عقلي. إذ يرى أركون أنّ "اللاّمفكر فيه" أو ما أسماه "المستحيل التفكير فيه" يحتل مساحة كبيرة من التفكير الإنساني، وأنّ هذه المساحة يجب أن تُفكّك وتُغربل حتّى لا تتعاظم مقولة اللاّمفكر فيه أكثر فأكثر؛ لأنّ مشروع الأنسنة –حسبه– يتنافى كلية مع هذه المساحة ومنطقها، فهو مشروع يقوم في الأصل على "الاعتراف بالتعددية المذهبية والثقافية واللّغوية، وتلك صفة من الصفات الأساسية التأسيسية للموقف الإنساني، وقد كانت هذه التعددية سائدة مقبولة، معترفا بمنافعها في فجر الإسلام وضُحاه"[25]. ما يعني أنّ مبدأ الأنسنة لا يقصي الآخر، بل يتعايش معه باختلاف؛ وذلك من باب قبول التعددية بمختلف توجهاتها، ولا أدلّ على هذه الحالة الثقافية من أوضاع المسلمين مع من يخالفونهم العقيدة في فجر الإسلام، إذ سادت ثقافة التعايش بين المسلمين والمسيحيين واليهود، مع حفظ حقوق كل جماعة، وهو وعي لا يتوفّر لنا اليوم، أو على الأقل، لا نعثر عليه بالقدر الذي كان سائدا في بداية الإسلام.

ويذهب أركون أبعد من ذلك حينما يحدّد الغاية الكبرى من تسليط الضوء على اللاّمفكر فيه وتفكيكه ودراسته من خلال "إغناء التاريخ عن طريق إضاءة الرّهانات (المعرفية والثقافية والإيديولوجية) للتوترات الموجودة بين مختلف التيارات الفكرية، وإيجاد حركية الفكر الإسلامي المعاصر، بتركيز الاهتمام على المشكلات التي كانت قد أقصيت والطابوهات أو المحرّمات التي أقامها، والحدود التي رسمها، والآفاق التي توقّف عن التطلّع إليها، وكل ذلك حصل باسم ما كان قد فرض –تدريجيا– على أنّه الحقيقة الوحيدة"[26]. وفي هذا دعوى صريحة من أركون لإماطة اللثام عن القضايا الشائكة التي تمّ إقصاؤها من الفكر العربي، كما قد أقصى كثير من التاريخ الحقيقي للمجتمع الإسلامي، ما جعل المتلقي العربي يخضع لبرمجة مسبقة على استقبال الوجه المشرق من

التاريخ والتراث الفكري، وهو ما نلمسه في مناهجنا التعليمية وكتبنا المدرسية، ما أدخلنا في حالة من التقديس الكلّي والشامل لماضينا دون محاولة منّا للبحث عن الوجه الآخر (المظلم) من هذا الماضي، وهذا ما يدعوه أركون "بالجهل المؤسس" لأن الحكومات العربية تبذل جهودا خيالية (مادية واقتصادية وبشرية...) في بناء المؤسسات التعليمية وتجهيزها وتأطيرها بالكوادر اللاّزمة، ولكنّها في واقع الأمر تجمّد تفكيرنا وتغلق علينا في دائرة ضيقة، هي دائرة "الجهل" بالتاريخ والحقائق، وكل ذلك يتم تحت أعين المتخصصين والمؤرخين والمثقفين الذين تقبلوا الواقع على أنّه الحقيقة الوحيدة المتوفرة إلى الآن.

وقد أفاض أركون في سرد الأمثلة التاريخية عن مسألة تعاظم مساحة اللاّمفكر فيه وتكدس القضايا التي لا يريد الفكر البشري أن يفكّر فيها شأن "مسألة تاريخ النّص القرآني وتشكّله، وتاريخ مجموعات الحديث النّبوي، ثم الشروط –التاريخية والثقافية– لتشكل الشريعة ثم مسألة الوحي، ثم مسألة تحريف الكتابات المقدسة السابقة للقرآن، ثمّ مسألة القرآن؛ أمخلوق هو أم معاد خلقه –أي غير مخلوق– ثم مسألة الانتقال من الرّمزانية الدّينية إلى سلطة الدّولة والقانون القضائي، ثم مسألة مكان الشخص البشري، ثم حقوق المرأة"[27].

كل هذه المسائل، وغيرها، لم تلق الحظوة من الدّراسة في الفكر الإسلامي وهو ما جعل أركون يلفت الانتباه إليها لأهميتها، وذلك ضمن إطار منهجي أسماه "الإسلاميات التطبيقية" كآلية تسعى لأنسنة النّص الدّيني المقدس من خلال طرح أسئلة شائكة لم يسبق للعقل المسلم أن طرحها من قبل، وذلك بهدف خلخلة منظومة "المحرّمات الفكرية" واختراق "اللامفكر فيه" وتجاوز كل "اليَنْبَغِيَّات" (من ينبغي) للوصول إلى بناء حداثة حقيقية، ولن يتمكن العقل البشري من بنائها ما "لم يقرر تصفية الحساب مع "التراث الثيولوجي"، وهو ما جعل أركون يفسّر شيوع ظاهرة التطرّف الدّيني بالقراءة المنحرفة للنّص، أو ما أسماه بالتفسير الحرفي للنّص المقدس، وهو تفسير يرتكز على بتر الآيات عن سياقاتها وتحويل آثار المعنى إلى معنى مطلق لا يطاله التغيير"[28].

وفي حديثه عن مهام الأنسنة، وظّف أركون مصطلح "الأشْكلة" ويعني به جعل القيم الموروثة إشكالية ونزع البداهة عنها ونقدها من أجل زحزحتها أو توسيعها أو تجاوزها إذا لزم الأمر، فلا يمكن تأسيس لاهوت جديد إلاّ على أنقاض لاهوت قديم، وذلك بعد تفكيكه ونقده، وبالتالي فإنّ أركون يُؤَشْكِلُ كل المواقع التقليدية للفكر الإسلامي، أو يجعلها إشكالية. ومن المعلوم

أنّها تفرض نفسها على الناس على أنّها يقينية أو صحيحة بشكل مطلق[29]. وعليه، فإنّ على الأنسنة أن تضطلع بعملية أشكلة المنظومة القيمية للخطاب الدّيني بغية خلخلة مرتكزاتها الروحية والمعرفية وحتى الاعتقادية (قوة اعتقاد الإنسان لها). وقد فصّل أركون فيما أسماه بالمنظومة القيمية معتبرا إيّاها: "مُجمل المبادئ والمسلّمات والتحديدات المرتبطة بالموضوعات الكبرى، المشكّلة للاعتقاد الدّيني، وهذه الموضوعات هي: الوحي، كلام الله، الخلق، الميثاق، الوظيفة النبويّة الخطاب النبويّ، الكتابات المقدسة، الكتاب بالمعنى المتعالي والمثالي للكلمة، قانون الكتابات المقدّسة، الإيمان، الطاعة، المحبّة لله، تسليم النفس لله، الإنسان على صورة الله، القانون الإلهي أو الشريعة، العدالة الشعائر والعبادات، البعث والنشور، الحياة الأبدّية، الخلود، النّجاة في الدّار الآخرة"[30].

وقد تبنّى أركون مقولة التوحيدي الشهيرة: "الإنسان أُشْكِلَ على الإنسان". وحتى يتصالح هذا الإنسان مع ذاته يرى أركون أنّه عليه إتباع طريقة علمية تتجسّد سياسيا، وتتجسّد في نظام أخلاقي معيش على أرض الواقع، كما تتجسّد في نظام اقتصادي فيه شيء من العدالة والمساواة والفُرص والحظوظ. هذه هي الأنسنة والنّزعة الإنسية الحقيقية، والفلسفة القائمة على الإنسان، واحترام الإنسان، وقد عدّه أغلى وأعزّ شيء في الوجود[31]. وبالتالي فإنّ النزعة الإنسية عند أركون، لم تكن حكرا على الغرب وحسب، بل إنّ التوحيدي بفكره "الأنسني" عندما عبّر عن هذه المشاكل لم يلفظ عبارة "موت الإنسان" كما فعل "فوكو"، وإنّما كتب كتابا بعنوان "الإشارات الإلهية" وكتابا آخر بعنوان "المقابسات"[32]. ما يعني أنّ "فوكو" جعل الإنسان المعاصر مستلبا ومخترقا من طرف الثقافة والتكنولوجيا، كما حوّله إلى نوع من الاختراع والابتكار المفتقد للذات، بينما انكبّ التوحيدي على دراسة علاقة الإنسان بالله بطريقة علمية في محاولة منه للبحث بعقلانية في مسائل فكرية هي غاية في التجريد والرّقي.

2– التأويل: رحلة "التوليد الهدّام للمعنى":

يُحدّد مصطلح التأويل الذي هو ترجمة عن الكلمة الفرنسية Interprétation بأنّه "تحديد المعاني اللّغوية في العمل الأدبي من خلال التحليل وإعادة صياغة المفردات والتركيب ومن خلال التعليق على النّص، مثل هذا التأويل يركز عادة على مقطوعات غامضة أو مجازية يتعذّر فهمها. أمّا في أوسع معانيه فهو توضيح مرامي العمل الفنّي ككل ومقاصده باستخدام وسيلة اللّغة، وبهذا المفهوم ينطوي التأويل على "شرح" خصائص العمل وسماته مثل النوع الأدبي الذي

ينتمي إليه، وعناصره وبنيته وغرضه وتأثيراته"[33]. فالنّص بوجه عام يصير ممارسة خطابية Pratique discursive -كمّا عبّر عنها أركون- إذ تخضع هذه الممارسة إلى التأويل بمختلف إجراءاته، وعلى رأس هذه الإجراءات: التفكيك Déconstruction، لا نجزم بأنّه تفكيك على الطريقة الدّيريدية (نسبة إلى دريدا) وحسب، ولكن هذا لا ينفي أن تكون التفكيكية التي تعني هدم النّص ثم إعادة تركيبه، هي جوهر عملية التأويل بالنسبة لأركون، وقد عبّر عن هذا التفكيك عندما لم يُخف إعجابه بجملة تعود إلى "جوليا كريستيفا" هي: ""التوليد الهدّام للمعنى" (La genèse destructrice de sens) المعنى الذي لا ينبني ويتشّكل إلاّ لكي ينهدم وينهار. فالمعنى يتشكل عن طريق تدمير المعنى أو على أنقاضه، ينبغي تدمير المعنى القديم الضيق الذي لم يعد ملائما لكي يحلّ محلّه معنى جديد أكثر رحابة واتساعا"[34].

بل إنّ اللاّفت في ذلك أنّ أركون يؤكّد على ضرورة إعمال التفكيك حتّى يتسنّى للعقل فهم النّص الدّيني مثلا، فهما موضوعيا بعيدا عمّا أسماه بـ"الإسلاميات الكلاسيكية"Islamologie classique، وهو مصطلح "ذو توليد معاصر، فقد أخذ يحلّ محلّ مصطلح الاستشراق منذ فترة حديثة العهد في البيئات العلمية، وسبب ذلك هو أنّ المصطلح الثاني -الاستشراق- أصبح مثقلا بالدّلالات الإيديولوجية والجدالية، نظرا لارتباطه بالاستعمار من جهة، والهجوم الشديد الذي تعرّض له المستشرقون من قبل المسلمين من جهة أخرى"[35].

وقد انبنى النقد التأويلي عند محمّد أركون على ازدواجية واضحة تتجسد في "تقويض الخطابات الاستشراقية من جهة، وتقويض الخطابات الإسلامية من جهة أخرى، في اتجاه تأسيس: فكر علمي للدّراسات الإسلامية أو ما يسمّيه بـ"الإسلاميات التطبيقية""[36]. وهو -على ما يبدو- المبرر الذي جعل أركون في مواجهة دائمة مع صنفين من الخصوم: الموالون ولاءً تامًّا للمركزية الغربية والمنغلقون انغلاقا دوغمائيا داخل المركزية الإسلامية. وعليه، و"انطلاقا من انتقاد الخطابات الاستشراقية، والخطابات الإسلامية، يخلص محمّد أركون إلى ضرورة تدخل الفكر العلمي في المجال الإسلامي. فالإسلاميات التطبيقية تكتسب مشروعيتها من تفكيك الخطابات الاستشراقية باعتبارها متمركزة على ذاتها، وباعتبارها تركز اهتماماتها على النصوص الإسلامية الكبرى"[37]. ممّا يعني أنّ التأويل لهذه النّصوص لا يكون مجرّد قراءة سطحية لمعطى عقدي أو تشريعي، بل هي قراءة تتأسس على آلية إعمال العقل في فك شفرة المفاهيم المؤشكلة، مع ضرورة

خلخلة أرضية اللاّمفكّر فيه حتّى يخرج العقل "الإسلامي" من بوتقة القراءات الشارحة المفسّرة ولا يتحقق ذلك إلاّ من خلال قراءة تنبع من داخل النّص ذاته لا من نصوص أخرى موازية له، تفسره وتشرحه بما تقتضيه "الروح الدّوغمائية" لأصحاب هذه القراءة أو تلك. إنّ أركون يرفض القراءات الإقصائية اللاّغية لإعمال الفكر والعقل.

إنّ القراءة التأويلية التي مارسها أركون على النّص الدّيني، تتجاوز –في حقيقتها– القراءة التراثية التي تستند على التفاسير الجاهزة للنص الدّيني، وتخلط بين الظاهرة الإسلامية والظاهرة القرآنية. وقد دعا أركون في آليات تأويله للنص الدّيني ضمن ما أسماه "بالإسلاميات التطبيقية"(*) إلى ضرورة التفريق بين "الخطاب الشفهي" و"الخطاب المدوّن". إذ يضطلع الأوّل بالعبارات التي تلفّظ بها النبي صلى الله عليم وسلم طيلة عشرين عامًا من البعثة، ضمن أنساق زمانية ومكانية، وقد عملت هذه العبارات على مرافقة الفعالية التاريخية المتنوعة والخصبة للنبي (ص)، فيكون – أركون– بذلك قد أزاح اللثام عن "المشروطية اللغوية والثقافية والاجتماعية لإنتاج هذا الخطاب من قِبَل متكلم ما، بلغة ما، هي هنا اللغة العربية، في بيئة ما، هي الجزيرة العربية، ثمّ استقبله لأوّل مرّة في التاريخ جمهورها، هو الجمهور القرشي في مكة"[38].

أمّا مسألة تدوين النّص القرآني فيؤكد أركون أنّ "عملية الانتقال من مرحلة الخطاب الشفهي إلى مرحلة الخطاب المكتوب (المدوّنة النّصية الرسمية) لم تتم إلاّ بعد حصول الكثير من عمليات الحذف والانتخاب والتلاعبات اللغوية التي تحصل دائما في مثل هذه الحالات، فليس كل خطاب شفوي يُدوَّن، وإنّما هناك أشياء تُفقد أثناء الطريق نقول ذلك ونحن نعلم أن بعض المخطوطات قد أُتْلفت كمصحف ابن مسعود مثلا، وذلك لأنّ عملية الجمع تمّت في ظروف حامية من الصراع على السلطة والمشروعية"[39].

نلاحظ من خلال هذا الطرح، أنّ أركون يهدف إلى "تحديد المكانة المعرفية للمعنى المنتج على المستوى اللّغوي والتاريخي للخطاب الشفهي والتمييز بينهما وبين المكانة المعرفية للخطاب المدوّن أو المكتوب وهذا الشيء يعرفه علماء الألسنيات بشكل خاص عندما يتحدّثون عن الظرف العام الذي قيل فيه الخطاب الشفهي لأوّل مرّة"[40].

فإذا سلّمنا جدلا بالصحة الكلية لهذا الطرح ، فإننا نقول إنّ الحديث عن ضياع أو تحريف النص عند انتقاله من المرحلة الشفهية إلى مرحلة التدوين، شيء منطقي جدّا؛ فما أكثر

النصوص التي ضاعت أو بُدّلت وحُرّفت أثناء مسيرة الانتقال هذه. ولكن هذا الكلام ينطبق، بل إنّه انطبق فعلا وحقيقة على النصوص الدّينية الأخرى كالتوراة والإنجيل مثلا، أو على النصوص الحديثية –نسبة إلى الحديث الشريف– التي لاقت ما لاقته من الزيادة والنقصان والتحريف والتبديل حتى الكذب، أو ما يطلق عليه في علم الحديث "الأحاديث الموضوعة".

وقد اجتهد العلماء القدامى في التمييز بين الأحاديث النبوية من خلال تصنيف درجتها بين الصحيحة والحسنة والموضوعة (المكذوبة)، تبعا لما ضبطه علم "الجَرْح والتعديل" أو "علم الرجال" أو "الرّواة". ولكنّ المسألة تختلف اختلافا كلّيا وجذريّا مع "القرآن الكريم"، إذ لم يتعهد العلماء بحفظه، بل إنّ الله عز وجلّ هو من تعهد بحفظه **(إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ)** (الحجر الآية 9)، ومن وسائل حفظ الله تعالى للقرآن: أنّ النّبي صلّى الله عليه وسلم كان يعرضه لجبريل عليه السلام مرّة كل عام لتثبيته في الحافظة، كما ثبت أنّ الصحابة كانوا يكتبون القرآن فور نزوله على رسول الله (ص).

معنى ذلك أنّه لم تكن هناك مرحلة انتقل فيها القرآن من الشفاهة إلى التدوين مادام الصحابة يسجلون كل آية بمجرّد نزولها. وبما أنّ عامل الزمن قد انتفى عن عملية انتقال القرآن من وإلى، فهذا يعني أنّه لم يكن أصلا خاضعا لمقولة "المرحلية" عكس الكتب السماوية الأخرى، والحديث النبوي الشريف، وعكس شعر العرب أيضا الّذي تبدّل أكثره وضاع معظمه في الحدّ الفاصل بين الشفاهة والتدوين. ولهذا نعتقد أنّ طرح أركون حول إمكانية التبديل أو النقص أو التحريف الذي طال النّص الدّيني هو طرح نسبي غير قابل للتعميم بالنظر إلى الملابسات العامة المرافقة لهذه المرحلة من التاريخ الإسلامي.

وعلى ما يبدو، فإنّ قراءة أركون الحداثية للنص القرآني نابعة من إيمانه العميق من اعتبار "النص ظاهرة ثقافية تُقترح لها مناهج للتفكيك والتأويل بالاعتماد على "فتوحات العلم الحديث" وذلك قصد اكتشاف خصائص التفكير الذي جاء النص القرآني ليؤسسه"[41]. ما يعني أنّ مقولة التأويل هنا قد ارتبطت –عند أركون– بخطاب الحداثة الدّينية خاصة في تناوله للظاهرة الدّينية بشكل عام والظاهرة القرآنية بشكل خاص على أساس أنّه لم يفصل في مشروعه الموسوم "الإسلاميات التطبيقية" بين الدراسات النقدية والدّراسات الدّينية، بل إنّه (أي أركون) انطلق من موقف منهجي مفاده أنّ الدّراسات الدّينية أو الإسلاميات التطبيقية تتمتع بالصبغة المعرفية

النقدية شرط الخروج من دوغمائية العقل الدّيني التقليدي والقراءة التقديسية القائمة على التفسير الحرفي للنص.

ولعلّ ما تجدر الإشارة إليه هنا أنّ الخطاب التأويلي الأركوني قد ارتبط ارتباطا وثيقا بفكرة "الوعي بالتاريخ" أو التاريخية النقدية، ولا أدلّ على ذلك من الدّراسة التي أفرد لها محمّد أركون كتابا كاملا وسمه: "تاريخية الفكر العربي الإسلامي". وتوصيفه للفكر العربي بالتاريخية" نابع من إيمانه الفعلي بضرورة تبيين "الفروق التي تميز بين التاريخ التقليدي للفكر وبين الفكر الجديد الذي أريد أن أفتتحه وأمهد له الطريق"[42].

ويضيف أركون مبرّرا اعتماده لما أسماه "الفكر التاريخي الجديد" قائلا: "... لكلّ مرحلة من المراحل التاريخية صعوباتها ومشاكلها وما يلائم ذلك من مناهج ومواقف فكرية، وكما أنّ الشافعي ألّف رسالته المشهورة ليقترح وسائل جديدة للاجتهاد كإجابة على ما طرأ في العصر العبّاسي الأوّل من ظروف اجتماعية وسياسية وثقافية فكذلك يضطرّ الفكر الإسلامي اليوم إلى إعادة التفكير والكتابة في مسائل الاجتهاد وكل ما يتعلق بنقد المعرفة وأصولها"[43]. وفي هذا السياق يقترح أركون مصطلح "الجهل المقدس"La sainte ignorance؛ إذ يرى أنّ ثمة عقبتين تقفان أمام تقدّم الفكر وخروجه من الجهل "تتمثل الأولى في الفهم الشعبوي للدّين والثانية في الاستغلال الإعلامي لأشكال سوء الفهم من أجل خلق الصور النّمطية عن الآخر، أمّ الدراسات الرّصينة العلمية والأكاديمية فتبقى سجينة رفوف المكتبات والجامعات ويطلق بالتالي العنان لبناء التصورات الخيالية للآخر بوصفه عدّوا"[44].

أمّا الفهم الشعبوي للدّين فلا يكاد يخرج عن دوائر الأضرحة والأولياء والتّبرك بالمعوّذتين خوفا من الحسد، ونشر عبادة جديدة هي عبادة الأصنام البشرية التي تمارس الدّعوة إلى تقديس فقه إسباغ الوضوء وأحكام الطهارة والغسل. وأمّا عقبة نشر ثقافة سوء الفهم، فيتولاّها الإعلام من جهة، والدّرس الأكاديمي من جهة أخرى، وهو ما أطلق عليه أركون أيضا "بالجهل المؤسّسي" L'ignorance institutionnalisée في حديثه عمّا تسوّقه "المؤسسات" الإعلامية والتعليمية والأكاديمية من مغالطات فكرية، تُقولِبُ العقل داخل نمطية ذهنية مدمِّرة، وتؤسس لقراءة "مفسِّرة وأخرى مشرّعة تضرب الطوق حوله (أي النص القرآني) وتنقل القداسة

من حيّز الكلام الإلهي إلى حيز الكلام البشري... وأُجْبِرَ المسلمون على التزام رواية واحدة عن الحقيقة، وشُنِّعَ على الخارجين عنها فَعُدُّوا خوارج أو باطنية أو هراطقة أو مبتدعين أو مارقين"[45].

والمؤسف في الأمر أنّ "الجهل المؤسّسي" قد كرّس لثقافة "التقسيم الإيديولوجي بين غرب الأنوار وشرق الظلمات حيث تمتزج أشكال التعصّب بالمعتقدات الغيبية وبمظاهر العنف"[46]. وعليه لا يمكن للفكر الإسلامي، اليوم، الخروج من مأزق النظرة الأحادية للدّين وربطه بكل مظاهر العنف التي حصلت في التاريخ الإسلامي وتحصل الآن في الرّاهن العالمي، إلاّ "بقراءة تأويلية ورمزية للحقيقة القرآنية أو الحقيقة كما يصوغها النّص القرآني، والتي يميز فيها الأستاذ أركون بين ثلاثة أشكال من التلقي: – صيغت الحقيقة في البدء على جهة النفي: نفي معتقدات الكفار والمسمّاة في النص القرآني بأساطير الأوّلين في مُقابل تقديم أحسن القصص بديلا عنها.

– ثم صيغت في مرحلة ثانية في شكل إرساء نصوص رسمية مغلقة (Corpus officiels clos).

– وأخيرا صيغت الحقيقة على شكل خطاب مدرسي أو فقهي"[47].

ونعتقد أنّ أخطر صيغة هي التي انتشرت كالنار في الهشيم من خلال المناهج التعليمية في المؤسسات الرسمية والمنابر الفقهية المختلفة (المساجد– القنوات الفضائية– المدارس الشرعية).

3– الحداثة: من وعي التاريخ إلى أنطولوجيا الحاضر:

لن يكون حديثنا عن الحداثة كمصطلح اتخذ مفاهيم متعدّدة ومطاطية غير محدّدة نظرا لكوّنه شمل كل المذاهب الفلسفية والتيارات الفكرية المختلفة، وإنّما سيكون تركيزنا على "الحداثة" من وجهة نظر "أركونية". وذلك لأنّ الاختلاف في مداليل هذا المصطلح، ما هو إلا نتاج تحول المصطلح من مفهومه المعرفي إلى مفهومه الإيديولوجي. وبالتالي سيحمل المدلول ماهية أتباعه الفكرية لا ماهيته الحقيقية (إن وُجدت)، وهو ما أسماه بعض المفكرين الحداثيين بـ"الإيديولوجيا العربية المعاصرة"(*).

ولما كانت الثنائية المتقابلة على الدوام (تراث–حداثة) تتطلب كثيرا من الجهد المنهجي والمعرفي لاستيعاب خطاباتها المختلفة فإنّ من أهمّ مظاهر الانحطاط والانغلاق الفكريين الاعتقاد السائد عند المفكرين والأكاديميين بإلمام الفكر العربي واطلاعه الكامل على "القرون الهجرية الأولى التي يعتقدون أنهم يعرفونها في حين أنّ الواقع يكذب هذا الأمر تكذيبا ويشهد ضدّه..."[48].

ما يعني أنّ خروج العقل العربي من وهم الإلمام بالمعرفة التراثية صار من ضرورات الحداثة الفكرية –بالنسبة لأركون على الأقل– بما يقتضيه أيضا التفكير بعقل حداثي في عقل آخر تراثي سابق علينا. وعليه، لا يمكن –حسب أركون– "فصل الفلسفة عن الفقه، ولا البلاغة عن العروض... إنّما الفكر الإسلامي هو هذه الوحدة المعرفية التي تتأطر داخل المنظومة الإسلامية"[49].

وقد تبلورت الحداثة –من منظورها النقدي– عند أركون انطلاقا من وضعه لدعائم ابستيمولوجية أساسية حصرها في ثالوث –معقد نوعًا ما– هو ما أطلق عليه: التجاوز (Transgresser)– التحريك (Déplacer)– التخطّي (Dépasser).

أمّا الأوّل فيعني "تجاوز المصطلحات والمفاهيم والعادات والتقاليد النابعة من الرّؤى الثيولوجية التي حوّلت النصوص المؤسِّسة إلى "ميتوس" عبر تحنيطها في قوالب دوغمائية غير ملموسة"[50]. ولا يكون تجاوزها –في الواقع– إلا عبر آليات تتيح فتح ما أغلق لزمن طويل من قبل معرفة "ثيولوجية" أسهمت –بشكل مخيف– في قولبة النّص والتفاسير المتعلقة به والشروحات التي صاحبته ممّا جمّد الفكر وحرّم عليه الخوض في اللاّمفكر فيه أو الممتنع التفكير (المحرّم التفكير فيه).

وفيما يتعلق بمصطلح "التحريك"، فإنّ أركون قد سعى من خلال نقد "الإسلاميات الكلاسيكية" إلى "تحريك بنيات هذا التقليد الجامد في بعدها الثيولوجي حصريا نحو حدود أخرى للمقاربة والتحليل... وهو تحريك يسمح بالكشف عمّا تمّ خنقه وحجبه بواسطة لعبة المخادعة والوهم التي تتعزز عبرها هذه البنيات وتتحجّر"[51]. ممّا يعني أنّه حان الوقت أن تغيّر المناهج من آلياتها المقارباتية، ولا تقصف "النص الكلاسيكي" بالمنهج "الكلاسيكي"؛ فلا النّص ينكشف للمتلقي ولا المقاربة تصل إلى عمق النّص. وبالتالي، يضيع المتلقي بين متاهة نصّ مقفل عصيّ على الفتح، ومنهج جمّد آلياته وقولبها ضمن ذهنية ترفض أن يؤخذ من غيرها.

أمّا مفهوم "التخطي" فيشتغل على (تجاوز) "الخطاب الممتثل للأعراف والتقاليد، والمتعصب للميتوس، الذي يتحدث من خلال هذه الأطر الثقافية والفكرية، وذلك من خلال إبراز الطابع الدّيناميكي والتطوري المتأصل الذي يفرض نمطا من التساؤل والمساءلة المستمرّين"[52]. وعليه، يكون فعل "التخطي" آلية فعالة للتصدّي لكلّ خطاب يمارس على المتلقي ثقافة الخوف من كلّ علامة استفهام ثيولوجية؛ ذلك أن العُرف والتقليد الجامدين عملا على تكريس "الممنوع"

و"المحرّم" وكذا الحذر من كلّ معرفة قد تفتح مجال الخوض فيما لا يجب الخوض فيه، وأعتقد أنّ ما جعل فكرنا الإسلامي قد تجمد عند حدود اجتهادات السابقين هو سيطرة عقيدة "اليَنْبَغِيات" وكذا إملاءات المفروض والواجب والضرورة. وكل ذلك يمثل جوهر المشروع الحداثي الأركوني لأن مجال الحداثة عنده "مفتوح، فهي –أي الحداثة– مشروع لم يكتمل، فالعقل لا يعرف أية حدود إلاّ الحدود التي يحدّدها هو لنفسه، فسيادة العقل كاملة في عصر الحداثة"[53].

وعليه، فقد كان "أركون" جريئا جدّا في طرحه حينما صنّف العقل الإسلامي في خانة ما أسماه بالفكر "القروسطي" (أي فكر القرون الوسطى)، حيث يقول: "من المؤكد أن كل منتجات الفكر الذي يفتخر به العرب المسلمون اليوم، منغلق داخل الفضاء العقلي القروسطي، وهذا يعني أنّ له قيمة تاريخية فقط، ولا يمكن أن يحلّ محلّ الفكر الحديث ومكتسباته"[54].

وقد وصفت هذا الموقف "بالجريء" نظرا للطرح الذي قد يكون صادما لكثير من المفكرين العرب؛ ذلك أن أركون لا يرى لمنتجات الفكر الإسلامية من قيمة تجسدها، إلا القيمة التاريخية التي تمنحها حق "ملكية" الأسبقية الزمنية للرؤى الفكرية آنذاك، ما يعني أنّ الفكر "القروسطي" ظلّ مسيطرا مقابل أي فرصة لفرض فكر حديث يتمرد على "مغلقات" الفكر المنتهي. وضمن هذا السياق، وقف أركون عند اجتهادات "ابن رشد" حيث رأى أن هذا الأخير قد وظف كل إمكاناته في تنوير عقول معاصريه و"ينبغي موضعته داخل هذا العصر بكل الإمكانات العلمية المحدّدة والمحدودة لذلك العصر، لقد حاول البرهنة على رأيه مستخدما وسائل عصره، وتوصل إلى نتائج معينة، ولكن هذه النتائج ليست نهائية بخصوص الموضوع ولا تلزمنا اليوم إطلاقا"[55]. إذن، ما فعله "ابن رشد" في زمانه من جهود، هو قمة الحداثة الفكرية في عصره، ولكن ليس على العقل اليوم أن يتوقف عند حدود ما توصل إليه "ابن رشد" –أو غيره– في ذلك العصر. لأنّ هؤلاء اجتهدوا من حيث توقف أسلافهم ولم يسلّموا بكل ما تلقوه، وكذلك الحال بالنسبة إلى الفكر الحديث، الذي عليه أن يبدأ من حيث انتهى السابقون، ولا يسلّم بما توصلوا إليه من نتائج، لأن ما طرحوه ليس في الأصل نهائيا، وهذا هو جوهر "النهضة" الفكرية الحداثية التي أسس لها أركون، انطلاقا من مبدإ التفكيك الجذري للماضي وتحريره من الأسيجة التي تقيد حركية الفكر وإبداعية المفكر في الوقت نفسه. وهذا ما أسماه "بالتحرير الثاني للمجتمعات الإسلامية بعد أن تمّ التحرير

السياسي، وهذا التحرير الثاني هو التحرير الفكري، وهي دعوة ليست لمجرّد إصلاح ديني وإنّما لثورة فكرية عميقة تذهب إلى أعماق الأشياء"[56].

إنّ من مقتضيات التحرير الفكري، تحديث العقل الإسلامي، ولا يكون ذلك إلاّ إذا انطلقنا من مسلّمة مفادها أنّ العقل الحديث هو "عقل مستقل، يخلق بكل سيادة وهيبة أفعال المعرفة، وهذا العقل يرفض الاشتغال داخل نطاق المعرفة الجاهزة أو المحددة سلفا، إنّه يرفض الاشتغال داخل الأقفاص والسجون"[57]. فالمعرفة الجاهزة أو المحدّدة مسبقا، هي معرفة تصير في "ذمّة التاريخ" –كما وصفها أركون– ولا يمكن الاتكاء عليها في مواجهة تحدّيات راهن شائك ملغّم، ومليء بالأفخاخ. إنّها دعوة صريحة لأن نتعامل مع "الحقيقة" دون أحكام قطعية ويقينية حتى لا تتحول هذه الحقيقة إلى معرفة أخرى مغلقة ومنتهية وبالتالي "التورط مرة أخرى في بناء منظومة معرفية أصيلة ومؤصلة للحقيقة لا محالة إلى سياج دوغمائي مغلق"[58].

ولا يمكن بأي حال من الأحوال –حسب أركون– أن نتحرّر من عقلية الحقيقة المنتهية إلاّ بعد أن "نقبل شيئا أساسيا يعبّر عن منجزات الحداثة العقلية ألاّ وهي نسبية الحقيقة، ونسبية الحقيقة لا يتعارض جذريا مع مطلق الحقيقة أو الاعتقاد بوجود الحقيقة كما ساد سابقا في كل الأوساط الدّينية"[59]. ما يعني أنه لا أحد يمكنه الإدّعاء بامتلاك الحقيقة المطلقة، لأنها في الأصل نسبية، فلو سلمنا بانتهاء الحقيقة، فإنّ ذلك يسيّج العقل "المنبثق" أو "الاستطلاعي" ويرمي بكل الجهود التأويلية في سلة "اللاّاجتهاد".

ثالثا_خاتمة:

لم يكن اعترافنا –في التقديم– بصعوبة الاشتغال على طروحات "محمّد أركون" الفكرية من قبيل المزايدة أو الإدّعاء، فقد ثبت لنا صحة ما اعترفنا به، ذلك أنّ الخوض في القضايا الشائكة التي عرضها أركون في كتبه المثيرة للجدل، من شأنه أن يفتح أمامنا نوافذ مفخخة بعلامات استفهام لا حدود لها، لاسيما إذا تعلق الأمر بالترسانة الاصطلاحية التي وظفها، ما يتطلب منّا أيضا التسلح بقراءة ثقافية تقارب على الأقل المنجز الفكري لهذا العالم الفذّ.

شكلت المصطلحات التي تمّ الاشتغال عليها في هذا البحث صدمة "اللاّمفكر فيه" بالنسبة للأنتلجانسيا العربية –على وجه التخصيص– ما جعل أركون يؤسس لمشروع متكامل يجمع بين مفاهيم "الأنسنة" و"التأويل" و"الحداثة" هو مشروع "الإسلاميات التطبيقية" الذي

سعى من خلاله إلى نزع صفة "البداهة" عن الاجتهادات الإسلامية الكلاسيكية، وكذا خلخلة المنظومة الموروثة للفكر الإسلامي بالاستناد على مبدإ "التفكيك" و"التوليد الهدّام للمعنى". ولعلّ نصف قرن من الزمن لم يكن كافيا حتى يتمّ أركون ما بدأه، فقد كان الرّجل يطمح لما هو أكبر؛ وهو إذابة كل الحدود المعرفية (المحرّم التفكير فيها) بين العالم الغربي والعالم الإسلامي، ولا يتأتى ذلك –حسبه– إلاّ إذا تمّ تحديث فكر المجتمع الإسلامي من جهة، وقطيعة المجتمع الغربي مع ثقافة الاستعلاء والشعور الدائم بالمركزية التاريخية والحضارية والفكرية، من جهة أخرى. إنّه مشروع نبذ ثقافة الإقصاء وتأسيس ثقافة الاستقصاء لإمكانية تجسيد المعطى الإنساني الكامل الذي قد يربط الإسلام بالغرب في ظل نهضة حضارية وفكرية شاملة.

هوامش:

[1]– علي حرب: الممنوع والممتنع، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، ط1، 1998، ص119.

[2]– محمّد أركون: أين هو الفكر الإسلامي المعاصر، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي بيروت، ط3، 2006، مقدمة المترجم، ص2–3.

[3]– المصدر نفسه، ص03.

[4]– عبده عبود: هجرة النصوص (دراسة في الترجمة الأدبية والتبادل الثقافي)، منشورات اتحاد كتاب العرب، 1995، ص225.

[5]– محمّد أركون: أين هو الفكر الإسلامي المعاصر، مقدمة المترجم، ص4.

[6]– عبد السلام المسدّي: المصطلح النقدي، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع، تونس، 1994، ص12.

[7]– محمّد أركون: أين هو الفكر الإسلامي المعاصر، ترجمة هاشم صالح، ص05.

[8]– ينظر: المصدر نفسه (مقدمة المترجم)، ص07.

[9]– أحمد بوحسن: مدخل إلى علم المصطلح: المصطلح ونقد النقد العربي الحديث، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد 60–61، كانون الثاني–شباط 1989، بيروت، ص84.

[10]– محمّد أركون: نزعة الأنسنة في الفكر العربي: جيل مسكويه والتوحيدي، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ط1، 1997، ص260.

[11]– توفيق رشيد: تقنية التأويل عند المفكر محمّد أركون، مقال ضمن كتاب: قراءات في مشروع محمّد أركون الفكري (ندوة فكرية)، تقديم/ عبد الإله بلقزيز، منتدى المعارف، بيروت، ط1، 2011، ص72.

[12]- محمّد أركون: أين هو الفكر الإسلامي المعاصر، ص13.

[13]- عبد المنعم الحفني: الموسوعة الفلسفية، دار "ابن خلدون"، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط1، 1986، ص71.

[14]- أندري لالاند: موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، ط1، 1996، المجلد 02، ص 569.

[15]- ميجان الرّويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، ط، 3، 2002، ص47.

[*] كلمة منحوتة من كلمتين هما: القرون الوسطى.

[16]- عبد الإله بلقزيز : العرب والحداثة، دراسة في مقالات الحداثيين، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2007، ص62.

[17]- ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، ص58.

[18]- المرجع نفسه، ص58.

[19]- المرجع نفسه، ص58-59 (بتصرّف).

[20]- محمّد أركون: معارك من أجل الأنسنة في السياقات الإسلامية، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ط1، 2001،ص07.

[21]- محمّد أركون: القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الدّيني، ترجمة وتعليق: هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، ط2، 2005، ص26.

[22]- ينظر المصدر نفسه، ص06.

[*] مصطلح يوظف للدّلالة على الجمود الفكري والتعصّب للأفكار الذاتية والرفض المطلق للاطلاع على أفكار الآخرين أو تقبّلها.

[23]- محمّد أركون: الفكر الأصولي واستحالة التأصيل، ترجمة: هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ط1، 1999، ص67.

[24]- محمّد عابد الجابري: العقل السياسي العربي، محدّداته وتجليّاته، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 1992، ص48.

[25]- محمّد أركون: معارك من أجل الأنسنة، ص14.

[26]- محمّد أركون: الفكر الإسلامي، نقد واجتهاد، ترجمة: هاشم صالح، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1993، ص15.

[27]- المصدر نفسه، ص17.

[28]- ينظر: إبراهيم الطالب: الحداثيون والقرآن الكريم، محمّد أركون نموذجا، جريدة السبيل المغربية، العدد 113، 16 ديسمبر 2011 (المرجع بصيغة PDF).

[29]- يُنظر: محمّد أركون: الفكر الأصولي واستحالة التأصيل.

[30]- المرجع نفسه، ص122.

[31]- محمّد أركون: الفكر الإسلامي، نقد واجتهاد، ص259.

[32]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[33]- ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، ص88.

[34]- محمّد أركون: الفكر الإسلامي، نقد واجتهاد، ص267.

[35]- محمّد أركون: تاريخية الفكر العربي الإسلامي، ترجمة: هاشم صالح، مركز الإنماء القومي، بيروت، ط1، 1986، ص143.

[36]- توفيق رشيد: تقنية التأويل عند المفكّر محمّد أركون، ص72.

[37]- المرجع نفسه، ص86.

[*] مغزى هذا المصطلح -عند أركون- أنه ليس مفهوما جداليا ضد الإسلاميات الكلاسيكية (الاستشراق) الذي ولد في القرن 19 في فرنسا على وجه الخصوص... وإنما ينطلق من واقع المجتمعات الإسلامية التي تجد نفسها الآن في فراغ تنظيري، للتوسع ينظر: محمّد أركون: تاريخية الفكر العربي الإسلامي، فصل الإسلام والعلمنة، ص275.

[38]- محمّد أركون: قضايا في نقد العقل الدّيني: كيف نفهم الإسلام اليوم؟ ترجمة وتعليق: هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، ط2، 2000، ص186.

[39]- المصدر نفسه، ص188.

[40]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[41]- ينظر: احميدة النّيفر: الإنسان والقرآن وجهًا لوجه (التفاسير القرآنية المعاصرة) قراءة في المنهج، دار الفكر المعاصر، دمشق، ط1، 2000، ص72.

[42]- ينظر: محمّد أركون: تاريخية الفكر العربي الإسلامي، ص11 (المقدمة).

[43]- المصدر نفسه، ص10.

[44]- عبد العالي معزوز: محمّد أركون والمتخيّل الدّيني في الإسلام، نحو قراءة أنثروبولوجية للظاهرة الدّينية، مقال ضمن كتاب: قراءة في مشروع محمّد أركون الفكري، ندوة فكرية (مرجع مذكور)، ص90.

[45]- ينظر: عبد الإله بلقزيز: في تقديم الندوة الفكرية التكريمية عن المفكر محمّد أركون، ضمن كتاب: قراءات في مشروع محمّد أركون، ص17.

[46]- عبد العالي معزوز: محمّد أركون والمتخيّل الدّيني في الإسلام، ص99.

[47]- المرجع نفسه، ص101.

[*] على رأس هؤلاء الحداثيين نذكر عبد الله العروي في بحثه الموسوم: "الإيديولوجية العربية المعاصرة"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1995.

[48]- عبد اللطيف فتح الزين: في النقد والمنهج عند محمّد أركون، ضمن: قراءات في مشروع محمّد أركون الفكري، ص56.

[49]- المرجع نفسه، ص57.

[50]- المرجع نفسه، ص58.

[51]- المرجع نفسه، ص59.

[52]- المرجع نفسه، ص59.

[53]- محمّد أركون: قضايا في نقد العقل الدّيني، ص320.

[54]- محمّد أركون: ابن رشد رائد الفكر التنويري والإيمان المستنير، ترجمة: هاشم صالح، مجلة عالم الفكر الصادرة عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 4، المجلد 27، أفريل 1999، ص24.

[55]- محمّد أركون: قضايا في نقد العقل الدّيني، ص08.

[56]- محمّد أركون: الإسلام أصالة وممارسة، ترجمة: خليل أحمد (دون مؤسسة طبع)، ط1، 1986، ص100.

[57]- علي حرب: الماهية والعلاقة، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط، 1998، ص208.

[58]- نصر حامد أبو زيد: الخطاب الديني المعاصر، آلياته ومنطلقاته الفكرية (الإسلام والسياسة)، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1995، ص70.

[59]- علي حرب:نقد النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط2، 1995، ص218.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 161 - 176 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الرواية الجديدة بين كتابة التجاوز والمغايرة الحداثية

The New Novel Between Writing Overtaking and Moderniste Contraste

بوطارفة دارين*

BOUTARFA Darine

جامعة العربي التبسي، تبسة، الجزائر.

University of Larbi Tebessi, Tebessa ,Algeria

darine.boutarfa@univ-tebessa.dz

تاريخ الإرسال:2020/04/20	تاريخ القبول:2020/09/20	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

ينصب اهتمام هذا المقال على تأمل ظاهرة الرواية الجديدة التي ترد إلى ذهن القارئ دائما لدى الحديث عن الروايات التي غيرت في الشكل والرؤية التي استقرت في الروايات الكلاسيكية، بعد تغيير النظرة إلى الإنسان، العالم، الأشياء، ومن ثم إلى دور الكتابة الروائية وطرائقها، وأساليبها، ونظرتها إلى العالم حتى وصلت إلى انتهاك جسد الكتابة: مبنى ومعنى؛ والانتقال من أفق اليقين المستقر إلى أفق الشك كتمرد ناتج عن فقدان الفرد لقيمته الأساسية ولوعيه الشخصي حيث تحول الى شيء او أداة موجهة للاستهلاك، لذا كان لزاما رصد الواقع الجديد من خلال ابتكار أشكال وصيغ فنية مختلفة قادرة على تحطيم النموذج القديم و تأسيس كتابة تعبر عن العصر وما يوجد فيه من قضايا.

الكلمات المفتاحية: رواية جديدة، رواية كلاسيكية، مغامرة الكتابة، انفتاح وتشظي.

Abstract:

This article focuses on the contemplation of the phenomenon of the new novel that always comes to the mind of the reader when talking about novels that changed the shape and vision settled in classic novels, after changing the perception of humans, the world, things, and then to the role and methods of narrative writing, and its methods, and its look to the world until it reached the violation of the body of fiction writing; building and meaning than the transition from the stable horizon of certainty to the horizon of doubt.

As a rebellion resulting from the individual's loss of his basic value and personal awareness, as it turned into a thing or a tool directed to consumption, so it was necessary to monitor the new reality through the

* بوطارفة دارين darine.boutarfa@univ-tebessa.dz

creation of various artistic forms and formulas capable of breaking the old model and establishing writing that expresses the age and its issues.
Keywords: New novel, Classic novel, Writing adventure, Openness and fragmentation

يعد التجديد قرين الإبداع؛ لأنه يتمثل في ابتكار طرائق وأساليب جديدة في أنماط التعبير، فجوهر الإبداع وحقيقته عندما يتجاوز المألوف يغامر في قلب المستقبل مما يتطلب الشجاعة والمغامرة واستهداف المجهول دون التحقق في النجاح، ونادرا ما يظفر بقبول المتلقين دفعة واحدة، بل يمتد إلى أوساطهم بتوجس وتؤدة، ويستثير خيالهم ورغبتهم في التجديد باستثمار ما يسمى بجماليات الاختلاف[1]؛ ما جعل الرواية كجنس ابداعي فريد من نوعه تشهد عبر مسيرتها عديدا من التجارب الإبداعية على مستوى المضمون والشكل في محاولات مستمرة لإعادة صياغة المعمار الروائي بما يتلاءم مع الواقع والفكر والتحولات الدائمة التي تمس مختلف جوانب الحياة .

سيطر النموذج الكلاسيكي[2] على المشهد الروائي فترة زمنية غير يسيرة، فصار السعي إلى تأسيس ملامح تجربة سردية جديدة أمرا حتميا يمكنه من خلالها تقويض النموذج الكلاسيكي الثابت؛ لأجل جعل الكتابة داخل الجنس السردي تنفتح باستمرار على البحث بمسايرة متغيرات الرؤية الجديدة للواقع مع التنقيب دائما على أدوات جديدة تتناسب والعصر المعيش ذي الملامح المتباينة وتحولاته العنيفة المستمرة.

بدأت في فرنسا منتصف خمسينات القرن العشرين نصوص سردية شاذة تزهو بتمردها على نوع من المعيار الفني الكلاسيكي الذي تعتبر الرواية البلزاكية[3] نموذجا تمثيليا له[4] ، انفردت دار باريسية هي منشورات مينوي (Edition de minuit) بطباعة هذه النصوص التي سرعان ما أطلق عليها النقاد وأولهم: **إميل هنريو** "emile henrio"عدة تسميات منها: الموجة الجديدة للرواية (Nouvelle Vague de Roman)، الرواية المضادة (Anti – Roman)، مدرسة الرؤية (Ecole du regard)، الرواية الجديدة (Nouveau Roman)، ألفها مجموعة مبدعين تملكهم هاجس التجديد والتحديث والتنوير من أمثال: "**ألان روب غرييه**"[5] (A. R. Grillet)، " **ناتالي ساروت**"[6] (Nathalie Sarraute)، "**كلود سيمون**"[7] (Claude Simon)، "**ميشال**

بوتور"[8] (Michel butor)، "**روبير بانجيه** "[9] (Robert Pinget) ، "**جون ريكاردو**"[10] (Jean Ricardou)، "**كلود اولييه**" [11] (Claude Ollier)...، على الرغم من اختلافهم في كيفية تدبير الوسائط الأسلوبية والبلاغية الكفيلة بتفعيل ذلك الهاجس[12]؛ لكن ما وحدهم وصيرهم كتلة واحدة منسجمة من حيث المنطلق والغاية هو: الرفض الذي أظهروه للشكل التقليدي للرواية فعملوا على الكشف عن أشكال جديدة [13]تختلف عن تلك التي وجدت ميزتها أنها تتماشى وعصرها .

لا ينكر أصحاب الرواية الجديدة صلتهم بالتقاليد الروائية التي برزت في الماضي أي في القرن التاسع عشر والمنتصف الأول من القرن العشرين بفرنسا وغيرها من البلدان الأوروبية أو في أمريكا، وإنَ ما يدعون إليه هو رفض التقنيات والمفاهيم التي دَرَجت عليها الكتابة الروائية التي سبقتهم والتي جعلت منها معتقدا أو دوغما (Dogue)[14] ؛ فلا يمكن من الوجهة الحضارية أن تُكتب الرواية في الربع الأخير من القرن العشرين بالطريقة التي كانت تكتب بها في القرن التاسع عشر وبداية هذا القرن أيضا، ولا يجوز مُضي هذه المستكشفات الحضارية المثيرة دون أن تترك أي اثر في الفنون والمناهج والآداب وطرائق التفكير.

تضافرت عوامل كثيرة ساهمت بدفع عجلة الرواية إلى مأزق تفجرت منه الرواية الجديدة[15] كتعبير عن هذا التعقيد المعقد من مركبات العصر، ما جعل الرواية الجديدة تحمل الكثير من الهموم الاجتماعية والمشاكل الأيديولوجية والرؤى الحضارية والترسبات الثقافية التي غصت بها المجتمعات الأوروبية، ومن بين هذه العوامل نذكر:

– الحرب العالمية الثانية: لقد كان للحرب العالمية الثانية نتائج عميقة وبعيدة الآثار في مجريات الأحداث من حيث: تسلسلها، وتعاقبها، وتشابكها، وتفاعلها، فأخذ بعضها بتلابيب بعضها الآخر؛ ذلك لأنه لا ينبغ وقف نتائج الحرب المدمرة على الميادين السياسية وحدها او التي من فروعها، نتيجة لذلك فإن الرواية التقليدية في شكلها المألوف لم تكن شكلا أدبيا قادرا على التلاؤم مع الظروف الحضارية الجديدة لاسيما فيما يعود إلى طبيعة رؤية الرواية إلى العالم. فأفضت أهوال تلك الحرب الفظيعة بشكل مباشر إلى التفكير في ابتكار شكل جديد للكتابة الأدبية بعامة وللرواية بخاصة.

– الثورة التحريرية الجزائرية: لا ينازع أحد في أن ميلاد الرواية الجديدة كان بفرنسا في فترة قيام حرب بين الجزائر وفرنسا لأجل الحرية والاستقلال، لذلك اقترن ميلاد الرواية الجديدة بثورة التحرير الجزائرية باعتراف من بعض الكتاب الفرنسيين أنفسهم؛ كون هذه الثورة العظيمة هزت الشعب الفرنسي هزا عنيفا، كما هزت عقول المفكرين الفرنسيين فبدا ذلك جليا في كتابات كثير منهم، وقد ظهر في تلك الفترة المضطربة ما لايقل عن ثلاث روايات جديدة لـــ "**ناتالي ساورت** "، وستة أعمال روائية أو سردية جديدة لـــ "**ألان روب غرييه**[16] .

– استكشاف السلاح الذري: إن أي كاتب مفكر يذكر هذا السلاح المخبأ لفعل الشر وتبييت الهلاك يصاب بالذهول والغثيان النفسي ويغتدي مرتا من نتائج الدمار وتخريب الأرض ومن قيمة الحياة التي أصبح استمرار بقائها مرهونا بتَعَقُّل من يمتلكون هذا السلاح أو جنونهم؛ مخافة اطلاق الصواريخ الحاملة للرؤوس النووية فتحترق الأرض والسماء وينتهي كل شيء من على الأرض في لحظة واحدة؛ أفلا يكون لهذا العامل الرهيب أثر في إنشاء الرواية الجديدة التي تقوم فلسفتها الأدبية على نبذ القيم والاستسلام إلى العبث والقلق والتشاؤم.

– غزو الفضاء: ثبت لعامة الناس أن ذلك القمر البديع الذي كان يؤنسهم وينير عليهم في ليال معينة من الشهر مات بعد ان داسته أقدام الناس؛ ولم يعد ذلك القمر المنير الوديع البديع؛ لقد مات القمر واضطُرب له الخيال اضطرابا شديدا دون أن تستفيد الإنسانية أي خير من وراء النزول عليه لأجل اثبات ان لا حياة فيه فقط[17] ؛ ما ساهم في نشأة الرواية الجديدة في عبثيتها الحيرى تعبيرا عن الانسان المعاصر في أهوائه، وتشاؤمه، وقلقه، وخوفه، وشقائه، على الرغم من أن الرواية الجديدة تربأ بنفسها عن تصوير الطباع أو تكون مرآة مجلوة للمجتمع التي تكتب له.

جاءت الرواية الجديدة كبنية دالة على الاحتجاج العنيف والرفض لكل ما هو متداول ومألوف؛ فهي تجسيد لرؤية لا يقينية للعالم مع تأكيد تنوع نماذجها، وأطيافها، وألوانها، واختلاف مناهجها في التصوير[18]؛ ومن ثم ناد أصحاب الرواية الجديدة بمراوغة المضمون وتشغيل تقنيات سردية جديدة تعتمد على التفكيك وافساح المجال لتشكلات اللغوية والتمثيلات البنائية التي تغير المواقع ، وتزيل الحدود، وتفتح الآفاق على الإمكانيات التعبيرية المتعددة لاستشراف القيم الجمالية والدلالية اللامحدودة سواءا على مستوى الكتابة أو على مستوى القراءة[19] ؛ فكل كلمة في النص

الجديد تمثل قيمة سيميائية او علامة يمكن تفكيك شفرتها وتأويل دلالتها من خلال ملاحقة نظام الكلمات وطريقة استعمالها في حياكة العبارات والصيغ مع الامعان دائما في شكلها قبل البحث في مدلولاتها، فدفعت هذه القطيعة مع الرواية البلزاكية إلى أقصى أمدائها عمقا وجذرية فاتخذت الملامح التالية :

_ تحول لغة السرد من لغة تسجيلية تقريرية تنقل معرفة الكتاب المباشرة بالواقع بما يقتضيه مبدأ الصدق من أمانة و حرفية وصياغة لبنيتها التركيبية الكلاسيكية المسكوكة في الرواية البلزاكية إلى لغة سرد بيضاء ترصد الواقع في درجته الصفر، ما يفضي حتما إلى إعادة نظر جذرية في علاقة الكلمات بأشياء العالم؛ حيث لم تعد علاقة ارتداد مرآوى بل أضحت علاقة استعلاء تباعدى[20] ؛ ترفض الرواية الجديدة تقديم رؤية جاهزة للعالم لأنها لا تكتب عن العالم وإنما تسمح له أن ينكتب عبر سطورها ولوحاتها ومن ثم افساح المجال لجميع التوقعات والاحتمالات فهي ليست تشكيكية بقدر ماهي تمردية تدميرية .

ان العالم الذي نعيش فيه يتغير بسرعة كبيرة والطريقة التقليدية التسجيلية لم تعد تستوعب جميع العلاقات الجديدة التي تنشأ عن هذا الوضع الجديد؛ لينتج عن ذلك قلق دائم يتعذر من خلاله تنظيم الضمير لجميع المعلومات التي تهاجمه لان الأدوات الكاملة تنقصه، ففي رواية **المماحي**[21]" les gommes" لـــ**ألان روب غرييه** نجد البطل "**ولاس**" عاجزا على جمع معلومات حول الحروف الناقصة من ممحاته التي يحملها "او ...ب " والربط بين ذكرياته السابقة لمعرفة سر الممحاة الا بعد ارتكابه جريمة قتل كان يحقق فيها فيرفع الستار عن قاتل ابيه حينها يكمل مقطع ممحاته.

_ انتقال السرد الذي يزاوله سارد ذو معرفة كلية بمجريات الأحداث المحكية وفق منطق خطي وسببي رتيب تتسلسل فيه الأحداث من بداية ونهاية جاهزتين ليصير بوليفونيا[22] تتناوب عليه الأصوات المتداخلة وهو ما يفضي إلى تشظي النص إلى متواليات حكائية متنافرة لا يؤدي لبعضها إلى البعض الآخر، الأمر الذي جعل من السرد نشاطا إشكاليا يكرس فنيات اللاتحديد والالتباس في النص[23] ؛ ففي رواية "**الغيرة** " " la jalousie" لـــــ **" ألان روب غرييه"** يجعل من غيرة الزوج مجردة حادثة يحاول اخفاءها من خلال جمع دلائل تؤكد العلاقة بين زوجته " أ..." وجاره " **فرانك** " من عالم الأشياء المحيط بهم، مثلما هو الحال مع رواية "**الريح** " لـــــ "

كلود سيمون " التي تتطور وفقا لحادثة من الطراز التقليدي ينفيها المؤلف في كل صفحة لان غايته الأساسية بناء روايته من هذا النفي .

ـ تخلص الزمن من تعاقبيته الكرونولوجية[24] القياسية في الرواية التقليدية ليتحول إلى سيرورة تزامنية تتحابك فيها الأزمنة : الاستذكار (الماضي)، الاستشراف (المستقبل)، الكتابة (الحاضر)؛ فقد أصبح راكدا تحدث تحت سطحه تقلبات وتحللات بطيئة[25] صار الزمن في الرواية الجديدة منفصل عن زمنيته، إنه لا يجري ولا ينه شيئا[26] ؛ لترفض الرواية الجديدة مفهوم الزمن أو على الأقل ترفض سلطانة محاولة التملص منه بالعبث فيه، والنيل منه، والتشكيك فيه بتقديمه حيث يجب أن يؤخر، وبتأخيره حيث يجب أن يقدم. فلم تعتمد رواية " **القطار** " لـــ" **كلود سيمون** " على المسار الزمني التسلسلي المعهود لدى القارئ في متابعته المستمرة للكتابات التقليدية فهناك إصرار على تمييع الزمن وتحطيم نسقيته ودعوة الى هدم مساره التصاعدي والتراجعي لتداخل الاحداث فيها حيث تعتمد على الذاكرة والتاريخ. فلم يعد العنصر الزمني الخارجي عنصرا مساعدا في تعاقب الاحداث وتطورها بل أصبح عاملا أساسيا في خاخلة الزمن وتهشيمه.

ـ أصبحت طوبوغرافية[27] الرواية الجديدة بالتلازم مع هذا التدبير الخاص والنوعي للزمن تتشكل من أفضية كافكاوية[28] توحي بفقدان الشخصية لكل بوصلة تُحَدِدُ لها وجهة ما، أو تُسْعِفُهَا بالعثور على معنى ما لوجود عبثي بدون قيم؛ هي أفضية تفي بما يعتمل في الشخصيات من هواجس وأحلام ... تجعل منها كائنات غير نمطية تقول ذاتها النصية أكثر مما تقول ذات مؤلفها.

فاذا كان المكان في الرواية التقليدية اطارا تحصل فيه الاحداث ما يجعل الكاتب يرسم معالمه رسما واضحا او رسما معماريا، يجعل القارئ يحس بحقيقة الحيز وواقعيته وتاريخه[29]، برسم المكان العام او المركزي ووصفه وتحديده معالمه، رسم الأماكن الثانوية او الجزئية التي تطرأ عليه تنقلات الشخصية وهو الامر الذي رفصه أصحاب الرواية الجديدة فالمبالغة في وصف الأماكن توهم القارئ بالأمانة الجغرافية دون الصدق في ذلك؛ ما يجعل تلك الأماكن لا جغرافية ولا خيالية. نجد في رواية " **درجات** " " degrés " لـــ " **مـــيشال بوتور** " ضياع المكان ليندرج في سياق التقطيع الفضائي حيث تضيع الشخصية فيه بسبب تعدد الأماكن ما يشعره بالتيه فيفقد المكان الثبات والثقة

المعطاة للشخصية[30]، الامر الذي نجده كذلك في رواية " **في المتاهة** " لـــ" **ألان روب غرييه**" فتعدد أماكنها تشعر الشخصية بعدم المقدرة على إيجاد أي مشروع جدي.

تسعى الرواية الجديدة الى تبديد ثقة الشخصية الروائية بالمكان اذ لم يعد اطارا يثبت اقدام الشخوص في الفعل والحركة لما يتصف به من صفات مميزة بل أصبح يميل الى التشابه مما يفقد الشخصية ثقتها بنفسها.

قام أصحاب الرواية الجديدة بتجريد الشخصية من آدميتها ليكون ما يوحدها هو أنها مجرد أشياء، وما يفرق بينها هو تسمية كل واحدة منها بمجرد حرف أبجدي أصم وأبكم[31]، فلم يعد الروائي الجديد يهتم بالبورتريه الذي يقدم كل ما يميز الشخصية من ملامح، وطبع نفسي، او الجوانب الفيزيائية للشخصية بغية إعطائها صورة كاملة؛ اذ انه لا يقدم الكثير عنها وان فعل لا يركز الا على بعض التفاصيل غير الأساسية في عرضها على القارئ[32] ؛ فلا كاتب له الحق ان يُحَمل صورة الحياة بكل معانيها الإنسانية لمجرد شخصية روائية وأسوأ من ذلك أن يكلفها بحمل رسالة، كونها تعدو عنصرا من عناصر أو مشكلات السرد في العمل الروائي فلا ينبغ منحها كل الأهمية وتمييزها على المشكلات السردية الأخرى

لا تخلق الرواية الجديدة الشخصيات النموذجية لتأخذ كل الوسائل شرعيتها سواء عن طريق تشيئها، أو إلغاء حضورها، أو تقليص دورها ...؛ ففي رواية " **العام الماضي في مارينباد** " "l'année dernière a marinenbad" لـــ" **ألان روب غرييه** " لا نعرف ملامح البطل او البطلة، و ان صح ان هناك بطلا وبطلة لا يعرف احدهما الاخر انما يخيل للرجل انه يعرف المرأة ولا نعرف من هما بالتحديد، وفي رواية " **مارتورو** " "Martereau" لـــ" **ناتالي ساروت** " فتت شخصية البطل بالتدريج وفي الأخير لم يبق من شخصية البطل سوى بعض الاحتمالات فأصبحت بلا معنى، بلا روح، بلا انتماء، بلا ابعاد او ملامح، وعادة ما تذكر بقية الشخصيات باستعمال الضمائر " هو"، " هي "، " هم "، "هن"، كما يكتفي " **الان روب غرييه**" في العديد من نصوصه إعطاء الشخصية الاسم لوحده دون الإشارة الى مواصفات أخرى مثل: " **ماتياس** " في رواية " **الرائي** " ، و " **فرانك** " في رواية " **الغيرة** "، و " **والاس** " في رواية " **المماحي** "، واحيانا يشير اليها من خلال ذكر مهنتها او جنسها فقط مثل: المرأة، الرجل، الطفل، العسكري.

لا يتمكن القارئ من الإحاطة بتفاصيل الشخصية في الرواية الجديدة بشكل منسجم الا بلجوئه الى صياغة صورة عنها انطلاقا من التفاصيل الصغيرة والمختزلة التي تتجلى له، والتي يمكن ان يختبـــر عليها ما تَعَوده من أساليب تأويلية[33]، لذلك فالشخصية مطبوعة باستمرار بالعلامة المورفولوجية للسلبية كنوع من التحديد بالغياب والحرمان.

ان اختفاء الفرد كحقيقة جوهرية تدريجيا صاحبه استقلال متزايد للأشياء، لتتكون في عالم مستقل له بناءه الخاص[34]، توجد الأشياء دائما فيه خلال تحديدها لعواء الصفات التي تجعل منها شخصيات اليفة ذات أرواح؛ فسطح الشيء ناعم سليم لا بريق خادع فيه ولا شفافية؛ جوهرها الأول انها موجودة، غامضة، صماء، متحدية، لا تتزعزع، حاضرة على الدوام كما لو كانت تسخر مما يصفى عليها من معان[35] ؛ أصبحت الرواية الجديدة تقوم بحركة عكسية في الرؤية، انها تتجه الى عالم الأشياء التي غالبا لا يلاحظها الانسان بالرغم من انها ذات قيمة واهمية في حياته، والهدف من ذلك تحقيق الصدمة.

أعلنت الرواية الجديدة الانتقال من عالم البشر الى عالم الأشياء، فلم تكن هذه الرواية الا مرآة لا موقع فيها لجدل الواقع و التطلعات الداخلية[36]؛ اتخذت الرواية الجديدة من الشيء لا من الانسان موضوعا لها فحاولت وصفه بالطريقة الطبيعية المباشرة من خلال عزل الشعور الإنساني القصدي عن الأشياء، فالعالم موجود والاشياء لن تعلن عن الانسان ولا تحيل اليه، فهي تحدده من غير ان تُفصح عنه، حسبها انها توقعه في شباكها وتأسره[37]، ففي رواية " **الغيرة** " لـــ" **لألان روب غرييه**" يقدم لنا عالما كحصيلة أفعال خيالية وواقعية تُجري في مكان ما وفي زمن معدوم، تتحدد العلاقة البسيطة القائمة بين الشخصيات الثلاثة: **الزوج**(الراوي)، **الزوجة**(أ...)، وعشيقها "**فرانك** " من خلال وضع الاشياء وموقعها اكثر مما تحددها الشخصيات؛ فموقع الكرسيين مثلا بالنسبة للكرسي الثالث أهمية تفوق الجالسين عليها؛ فعالم " **الغيرة** " اذا عالم الأشياء الموجودة في ساحة رؤية الراوي (الزوج).

تريد الرواية الجديدة ان تعيد للأشياء كثافتها وثقلها ووجودها المستقل من خلال وصفها وصفا دقيقا مقصودا لذاته ولا يرمي الى أي غرض اخر؛ فالأشياء قائمة لكن الروائي لا يكشف عن الطريقة التي قامت بها، كما ليس له ان يقيمها ولا ان يصدر الاحكام عليها؛ فالعالم ليس بذي

معنى، وليس بالعبث، والشيء لا يوجه للإنسان اية إشارة ولا يحيل اليه بل ليس بينه وبين الانسان اية علاقة[38].

_ اتسمت الروايات التقليدية بالمونولوجية أي منغلقة على نفسها ومكتفية بها حكائيا وخطابيا، لتمتاز الرواية الجديدة بِبِنْيَتِهَا الديالوجية المتجلية في انطلاق السرد من كل زاوية نظر متعددة ومختلفة، تراكب النصوص المتنوعة ضمن نسق النص الأصلي الشامل، ويتعلق الأمر بترصيع النص بمقاطع من نصوص جاهزة تنتمي إلى أجناس أدبية متباينة بهدف انتاج كلية نصية تنبى على تقاطعات ومتنافرات متنوعة الأشكال[39] ؛ ما يترتب عنه وضع وحدة النص وانغلاقه واكتماله موضع سؤال يؤدي إلى نسف تفرد النص الروائي ولاكتفائه الذاتي وتكريسه لِبُنْيَتِي الانفتاح والتشظي والتصرف في نصوص من آفاق مختلفة وغير متوقعة؛ لأجل احداث تغييرات نوعية على مستوى الشكل كونها تسعى إلى تأسيس ذائقة جمالية جديدة أو وعي جمالي جديد، لقد استعار " **ألان روب غـرييـــه** " تقنية الفلاش باك[40] (flashback)، او الاستحضار، او الاسترجاع، او الخطف خلفا التي كانت مقصورة على السينما ثم وضفت في الاعمال الروائيـــة وذلـك في رواية " **المماحي** " – مثلا – التي احتوت على تحقيقات بوليسية بدأت بنهاية الاحداث ثم استرجعت وقائع الجريمة، مع توظيف اسطورة أوديب بعجائبيتها خلال عملية قتل شخصية "**دوبون** " من قبل المحقق "**والاس**" الذي يعرف فيما بعد رابط الابوة الذي يجمعهما.

عصفت الرواية الجديدة بالرواية التقليدية من خلال هدم الأصول الثابتة للسرد الروائي والياته كتعبير صارخ على اهتزاز المعنى واضطراب القيمة، ومواجهة التغريب والانقسام والتشظي الذي فرض على الروائي فرضا في فترة ساد فيها اللايقين الذي مس انسان منتمي الى منظومة الحضارة الرأسمالية الغربية المعاصرة من خلال: التحرر من الحبكة الدرامية وتفكيكها، تهشيم الزمن ورفض سببيته، اضمحلال الشخصية وتشييئها، تداخل الاجناس الادبية، سيطرة عالم الاشياء.... فكتاب هذه الرواية خلقوا أجواء غريبة غير مألوفة وعوالم غير عادية على الاطلاق؛ فالعلاقات المنطقية بين الأشياء تحطمت، والأوضاع المألوفة بين الأشخاص انقلبت والمكان انعدم لأنه لا تحت ولا فوق، والزمن تلاشى لم يعد هناك بعد أو قبل، واللغة تحولت الى إشارة والحركة الى صمت

تسعى الرواية الجديدة ان تقدم للقارئ أشكالا جديدة ملغزة لم يعتد عليها مع الرواية الكلاسيكية؛ فلا يمكن مقارنتها بطرائق التذوق والفهم التقليدية، بحيث يتعين عليه العثور على قانون اللعبة السردية والالمام بعناصر البنية الدرامية المتناثرة بنفسه[41] ، فهي تدفعه إلى التفكير من جديد في كل ما يقرأ والتأمل والاندماج من خلال الامعان في البحث عن واقع ظَل مجهولا حتى الان؛ فالبحث الذي يمنع النص من ولوج دائرة ادراك القارئ وتذوقه بطريق مباشرة وفورية هو بالذات ما سيمنح لهذا القارئ قوة الانتصار على كل مقومات الواقع الجديد اما بواسطة تعوده المثابرة عليه او عن طريق اقتحامه بالعنف؛ يريد الروائي ان يقلق القارئ الا يقدم له وصفات جاهزة ومكتملة، ان يجعله يبدع الرواية معه، ويبتكر أسلوبا لحياته نفسها.

يعد الإنسان المعاصر أكثر تعقيدا من إنسان القرن التاسع عشر؛ فالوسائل التقليدية لم تعد نافعة لتصوير دقائق حياته، ما جعل الرواية البلزاكية تتزعزع بمصادرها الإنسانية الراسخة؛ بغياب المنطق عن الواقع فلم يعد يتسم بالنسقية والتطور والنظام، ولم يعد الخاص انعكاسا للعام؛ بل أصبح نوعا من الصدام المستمر معه بعدما استحال التوفيق بينهما[42].

تبحث الرواية الجديدة على وضع الإنسان في مكانه الصحيح من أجل فهم أعمق للكون، لتصير الغربة عند الروائي الجديد هي الإحساس بغربة الإنسان وانفصاله عن بقية العناصر اللاإنسانية في الكون[43] ؛ فلا تهتم بشيء سوى الإنسان وموقفه من العالم بـــتصوير جميع أنواع الخبرات البشرية فتسلك أساليب شتى لتصير واقعيتها ليست في نوع الحياة التي تقدمها بل في الطريقة التي تقدم بها هذه الحياة؛ فلا تقتصر على كونها مرآة تعكس الذوق العام بل في خلق ذلك الذوق من خلال بناء وعي يؤدي إلى مغامرة اجتماعية وإنسانية تدعو إلى معرفة الذات والآخر بالاعتماد على التجارب التي يحتفل بها الفضاء الروائي؛ تلك التجارب غالبا ما تجد لها مثيلا على أرض الواقع بالرغم من أنها لا تمثله .

يلج الروائي الجديد إلى حقل الكتابة متحررا من الأحكام المسبقة ومن سطوة التعاليم المتعالية في مغامرة غير مأمونة العواقب غير معني بما سيكون رد الفعل وغير حذر من النتائج؛ إنها كتابة تخرج عن المعتاد وتنكل بالمألوف والمتعارف عليه والحدود، ليغدو المضي بالمغامرة إلى حده الأقصى هاجسا ومتطلبا لا خلاص منه[44] باعتبارها شكلا مفتوحا يظل دائما في حالة صنع؛ فهي مغامرة كتابة أكثر منها كتابة مغامرات، فلحظة تشكل الرواية هي أقوى تجليات الحياة لذلك

لا يمكن عَدُ الرواية موازية للحياة؛ لأنها تعيش خارج الزمن بينما يموت الإنسان أو يرحل بوصفه موجود زمنيا و واقعيتها تكمن في تشكيلها.

لم يعد هدف الرواية الجديدة أن يقول الكاتب شيئا ولكن من أجل ألا يقول شيئا يذكر: لماذا يقول كلاما؟ ولمن يقال هذا الكلام؟ ... فأصبحت مجرد تفسير صريح لفلسفة تقوم على الرفض الكلي بأشكاله المختلفة؛ فهي إذن بحث عن واقع في سبيله الى الحدوث والتحقق منقطع عن جذوره باعتبار مشكلة الأدب البارزة في عقيدة الكتاب المجددين الإبداعية هي مسألة اللا شيء[45] ؛ بمعنى أن تكون الكتابة من أجل الكتابة لا تستبدل قيدا بقيد كما كان القدماء يقولون على جديد زمانهم، فهذه الابداعات الجديدة متوجهة إلى الأمام لمسايرة التطور الحاصل للفرد على شتى المجالات وليس العودة بحاضر الفرد إلى سفاسف الحكايات الماضية بشخصياتها المتحكمة في الأفراد وجرهم إلى هاوية الدمار.

يطرح الكاتب الأسئلة لكنه لا يعرف شيئا عن هذه الاسئلة؛ فبمجرد اختياره كتابة الرواية فهو اختيار الممارسة الإشكالية للتخييل، وربما هو نفسه لا يعرف ما الذي يريد أن يقول، يشعر أن لديه شيئا يقوله دون معرفة كُنْهِ ذلك الشيء ليجد نفسه غير قادر على إلزام أعماله الروائية بسياسة أو بأخرى[46] ، يطالب نفسه بالوقوف خارج الميدان باعتبار الرواية ممارسة إشكالية تضع العالم موضع بحث وتساؤل انعكاسا لتساؤلات عامة للأدب عن العالم والإنسان[47] الذي فقد فعلا جميع التصورات التي صاغها الفكر البرجوازي الليبرالي البرجوازي لأجل إعادة خلقه من جديد؛ فبدل أن يقوم بوضع دلالات تُعبر عن رغباتنا وتصوراتنا الإنسانية التي صاغها العقل البشري عبر مسيرته التاريخية يجب محاولة بناء عالم أكثر صلابة وأكثر مباشرة، ليتم ذلك خلافا عما يعتقد الفكر التقليدي من أن الإنسان هو مركز العالم وأن العالم هو الإنسان[48]؛ فالعالم لم يعد ملكا للإنسان ولا يمكن تدجينه حسب أهوائه ورغباته .

نخلص إلى القول: أن الرواية الجديدة اعتمدت على كتابة إشكالية جمالية مؤسسة على رفض كل ما يشكل نصا روائيا تقليديا، ما أحدث اضطرابات عميقة داخل الحقل الروائي بفضل ما قدم من اقتراحات نظرية ونصوص روائية خلخلت كامل المواقع المكتسبة داخل الرواية من حيث المبني والمعنى ودوائر الانتيليجنسيا؛ بعد تغير حياة الانسان المعاصر من خلال اجتياح الالة، وتطور وسائل التواصل، وبروز العصر الرقمي؛ فالواقع لم يعد هو الواقع الطبيعي القديم ومن الخطأ

شرح كل شيء فيه قبل فهم أي شيء منه. لذلك تستلزم حالة الرفض الدائم التي نتجت عن تطور المجتمع وخوضه غمار عصر الشك، والتحول، والتشكل المستمر، بناء عالم روائي جديد لا يقبل كل سابق عليه، ليحفز البحث الكاتب الروائي الى تجاوز الاشكال المستهلكة والعقيمة؛ انه يستحثه على التماس الفاعلية وحدها: فاعلية تلك الحركة التي بواسطتها ينكشف الواقع الخفي ويتشكل.

ان ما تقدمه الرواية الجديدة للقارئ او المتفرج – بالنسبة للنصوص الجديدة التي تحولت الى أفلام – هو طريقة للحياة في عالم اليوم المتشابك، ودفعه الى المشاركة في خلق عالم جديد، من خلال حثه على الوثوق بمقدورات الادب بعامة والرواية بخاصة في التغيير لأجل بلوغ هاته الغاية، ما يجعل الرواية الجديدة بعيدة كل البعد عن كونها نظرية او موضة سوف تنقضي في فترة زمنية ما، لكنها مرحلة مميزة ومختلفة من مراحل تطور عالم الرواية من خلال الإطلال على عالم بأفاق مختلفة؛ من عالم مطمئن الى عالم غير مستقر؛ الانتقال دفعة واحدة من الحياة الرتيبة الثابتة الى المغامرة بالتخلص من شعور الالفة مع ما يُقرأ من نصوص روائية تُوَلد الإحساس بالتعاون، والعرفان، والتعاطف بين القارئ والراوي الذي يشبهه، رغم معاناته من حياة إنسانية متفككة وفقدان اليقين والإحساس باللاجدوى في كل شيء، وانتظاره لشيء يكاد يكون مستحيل الوقوع، فالتقنيات الثابتة في العمل الروائي التقليدي لن تجيب عن تساؤلاته المتكررة؛ ما يفسر كون الرواية الحديدة لحظة انعتاق وانفلات من كل الأشكال التي قيدت الكتابة الروائية بالانحراف عن الأصول الثابتة للسرد الروائي والياته.

هوامش:

[1] اح فضل لذة التجريب. ط1، دار الأطلس للنشر والتوزيع، مصر،2005، ص:3

[2] بمختلف اتجاهاته: الواقعية، النفسية، .....

[3] البلزاكية أو الواقعية وهي نسبة الى "ونواريه دي بلزاك" الكاتب والناقد والكاتب الصحفي، يعد من ابرز اسياد الرواية الفرنسية؛ حيث الف اكثر من تسعين رواية واكثر من مائة قصة نشرت منذ عام 1829حتى 1855 تحت عنوان " الملهاة الإنسانية " و يضاف الى هذا الكتاب مائة قصة فكاهية إضافة الى اعمال صنفت فلسفية خيالية شعرية ،وفي السياق الواقعي ويعتبر "بلزاك" مع "فلوبير" مؤسسا الواقعية في الادب الأوروبي.

[4]لوران فيلدر. الرواية الفرنسية المعاصرة. ترجمة فيصل الأحمر. ط1، منشورات مختبر الترجمة واللسانيات، قسنطينة ،2004، ص:54.

[5]ألان روب غرييه "1922-2008": كاتب وأديب ومخرج سينمائي، يعد رائد الرواية الجديدة ومنظرها وأبوها الروحي- يقول في كتابه نحو رواية جديدة: " لست منظرا للرواية الجديدة وانما دفت لتكوين بعض الأفكار النقدية ككل الروائيين الاخرين سواء القدامى او المحدثين منهم عن الكتب التي قراتها او الكتب التي الفتها وتلك التي افكر فيها "، اتى الى مجال الرواية والسينما من مجال العلوم تخصص في البيولوجيا ؛ فكان الشرح العلمي حاضرا في اعماله، انتخب عضوا في الاكاديمية الفرنسية في مارس2005 غير انه لم يلق كلمة الانتساب التقليدية ولم يحتل يوما مقعدا تحت القبة الاكاديمية وهاجسه حرية الانسان في النظر الى نفسه. عارض الحرب على الجزائر وكان ذلك اهتمامه السياسي الوحيد كتلميذ "لـــألبير كامو" **و**" جون بول سارتر"

من أعماله: رواية المحاي (les gommes)، الغيرة (La jalousie)، الخالدة (L'immortelle) ، في المتاهة (Dans Le labyrinthe)، كتاب نحو رواية جديدة (Pour un Nouveau Roman) ؛ كما رشح لعدة جوائز مثل جائزة الاوسكار لأفضل سيناريو اصلي، وجائزة هوغو لأفضل عمل درامي، نال جائزة ديلوك وجائزة فنيون .

[5]البلزاكية أو الواقعية وهي نسبة الى "ونواريه دي بلزاك" الكاتب والناقد والكاتب الصحفي، يعد من ابرز اسياد الرواية الفرنسية؛ حيث الف اكثر من تسعين رواية واكثر من مائة قصة نشرت منذ عام 1829حتى 1855 تحت عنوان " الملهاة الإنسانية " و يضاف الى هذا الكتاب مائة قصة فكاهية إضافة الى اعمال صنفت فلسفية خيالية شعرية ،وفي السياق الواقعي ويعتبر "بلزاك" مع "فلوبير" مؤسسا الواقعية في الادب الأوروبي

[6] ناتالي ساروت "1905 – 1999" : من اكبر كتاب الرواية الجديدة سنا؛ من اصل روسي باسم اوناتاشا. هاجرت مع افراد عائلتها الى فرنسا سجلت نفسها كمحامية في محكمة باريس لكنها سئمت من مهنة المحاماة بسب اهتمامها السريع بالآداب خاصة الرواية والمسرح؛ ما جعلها تلفت نظر "جون بول سارتر" الذي اعتبرها اكتشافا حقيقي لموهبة جديدة في عالم الابداع بعامة والرواية بخاصة. من أهم أعمالها: رواية انتحاءات ضوئية (Tropismes)، بورتريه رجل مجهول (Portraite d'un inconnu) ، مارتورو (Martereaut)، كتاب عصر الشك (l être de soupçon)

كانت تردد دوما رغبتها في ان تودع العالم بعد ان يودعه القرن العشرين فتكون خير شاهد على عصر بأكمله غير ان الحياة لم توفر لها متعة ذلك الوداع تلك، فماتت قبل لن يموت القرن العشرين عن تسعة وستون عاما.

[7]كلود سيمون 1913-2005: كان مهتما بالرسم كثيرا ثم الادب حائز على جائزة نوبل للأدب سنة 1958 إضافة الى جائزة صحيفة الاكسبرس سنة 1960ثم جائزة مديسي سنة1967، من أهم أعماله: المخادع (Le tricheur)، العشب (Herbe)، الميدان (Arène)، القصة (Histoire). يعتبر سيمون من كتاب الذاكرة تجمع اعماله بين الفوضى والعذوبة والمزج بين ما هو سردي وتاريخي.

[8] ميشال بوتور 1926 – 2011 : روائي وباحث وكاتب مقال من الأوائل الذين قاموا بالتنظير للرواية الجديدة، وقد ساعده على ذلك تعمقه في اللغة الفرنسية فراح يكشف مداخلها ومعانيها المتعددة واستعاد منها في ابداعاته. تحصل على العديد من الجوائز منها: جائزة فنيون 1956، وجائزة رينود 1957 ، وجائزة الكبرى للنقد الادبي 1983 ، لكن بمتابعة تاريخ انتاجه الادبي نجد اغلب كتبه تنتمي الى التنظير والنقد منها الى الابداع الادبي . من أهم أعماله: ممر ميلانو (Passade Milan)، جدول الزمن (L'emploi du temps)، التعديل (Modification)، الباعث (Motif)، الدرجات (Dégrée)، الإرسال (transmission) .

[9] روبير بانجيه: رغم كونه فرنسي الجنسية الا انه ولد في جنيف سويسرا سنة 1919 ، بعد ان اتم دراسته في القانون ذهب الى فرنسا لدراسة الرسم ولكنه سرعان ما اكتشف ان الكتابة هي موهبته الحقيقية ، تأثر "بيروست" و "كافكا" و "هنري ميشو". من اهم اعماله: الثعلب او البوصلة (le renard et la boussole) ، باغا (baga) ،باساكاي (passacaille) ، احد الأشخاص (quelque un).

[10] جون ريكاردو: من اهم منظري الرواية الجديدة من خلال مجموعة من الكتب مثل: قضايا الرواية الجديدة 1967، من اجل نظرية للرواية الجديدة1971، المشكلات الجديدة للرواية 1978الى جانب مجموع من الروايات: مرصد كان(observatoire de cannes)، سقوط القسطنطينية (la prise de Constantinople)، الأماكن المذكورة (les lieu dits).

[11]كلود اولييه : من اهم اعماله : الإخراج(la mise en scène)، صيف هندي ، été) (indienاللغز(énigme) ، اور او بعد عشرين عاما (our ou vingt ans après).

[12]ناتالي ساروت وآخرون. الرواية الجديدة والواقع. ترجمة رشيد بنجد و.ط1، وزارة الثقافة والرياضة، قطر، ص: 05.

[13]محمد داود. الرواية الجديدة بنياتها وتحولاتها. ط1، دار ابن النديم، الجزائر، 2013، ص :49.

[14]عبد الملك مرتاض. في نظرية الرواية. ط1. المجلس الوطني للثقافة والفنون الآداب، الكويت ،1998. ص: 51.

[15]شكري عزيز ماضي. أنماط الرواية الجديدة. ط1، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،2008، ص:16

[16]المرجع السابق. ص: 52

[17]المرجع نفسه. ص: 53

[18]منيعي حس. قراءة في الرواية. ط2، سندى للطباعة والنشر، المغرب، 1996، ص: 15

[19]ناتالي ساروت وآخرون. الرواية الجديدة والواقع، ص:07.

[20]المرجع نفسه. 08

[21]–ولدت الرواية الجديدة حسب جريدة الحياة اللندنية مع رواية "المماحي" لألان روب غرييه سنة 1953، كما اعتبرها النقاد اول رواية جديدة.

[22]اخذ مصطلح البوليفونة او تعدد الأصوات من الموسيقى ؛ فمزج أصوات متعددة داخل النص الروائي الواحد يشبه المزج بين مختلف الألوان في عمل موسيقي. يكسر السرد البو ليفوني الجمود في النص السردي ويقدمه عاريا كعمل متخيل مسقطا القناع الواقعي الذي بنيت عليه الرواية الكلاسيكية، ما يجعل العنصر الروائي قائم على تعدد الرؤى والتصورات الأيديولوجية المختلفة دون ان يفرضها المؤلف على المتلقي؛ بل يترك له حرية الاختيار كونها مبنية على التنويع في مستويات اللغة والانفتاح الاجناسي التناص والمستنسخات النصية والتهجين والتنضيد والأسبلة والتعددية على مستوى الاحداث والمواقف والفضاءات ما يعني ان عناصر البنية الروائية وضعت في مواجهة بعضها البعض الاخر.

[23]ناتالي ساروت. الرواية الجديدة اليوم. ص: 07

[24]الكرونولوجيا (Chronology) تأريخ الحوادث وفقا لتسلسل وقوعها وتقسيم الزمن إلى فترات وتحديد التواريخ الدقيقة للأحداث.

[25]المرجع السابق. ص: 08

[26]آلان روب غرييه. نحو رواية جديدة. ترجمة مصطفى ابراهيم. تقديم لويس عوض. ط1، دار المعارف، مصر، ص: 137.

[27]طوبوغرافيا (Topographie): مسح دقيق لعناصر المكان بعناصره وتفاصيله، فالطبوغرافيا هي المكان المحسوس القابل للإدراك الحاوي للشيء المستقر.

[28]نسبة إلى" فرانس كافكا" رائد الكتابة الكابوسية، تصنف اغلب اعماله بكونها واقعية عجائبية؛ ما يجعل شخصيات اعماله غريبي الاطوار يجدون انفسهم وسط مازق ما في مشهد سريالي؛ يعزي ذلك للمواضيع النفسية التي يتناولها في اعماله مثل: الاغتراب الاجتماعي، القلق، الذعر، الشعور بالذنب، والعبثية، من اكثر اعماله شهرة" المسخ"، "المحاكمة "، "القلعة"، وقد طهر مصطلح الكافكاوية في الادب رمزا الى الكتابة الحداثية الممتلئة بالسوداوية والعبثية

[29]عبد الملك مرتاض. في نظرية الرواية.ص:131

[30] المرجع نفسه.ص: 247

[31] ناتالي ساروت وآخرون. الرواية الجديدة والواقع. ص: 08.

[32] محمد داود. الرواية الجديدة بنياتها وتحولاتها. ص: 212

[33]المرجع نفسه. ص: 218.

[34] سامية احمد سعد الرواية الفرنسية المعاصرة. مجلة عالم الفكر، المجلد7، العدد1، وزارة الاعلام ، الكويت1976، ص: 247

[35]الان روب غرييه. نحو رواية جديدة. ص: 27

[36]فيصل دراج. نظرية الرواية والرواية العربية. ط1، دار بستان المعرفة، مصر، 2004، ص: 46.

[37]مورس جانجي. سمات الرواية الجديدة، مجلة المعرفة،العدد175، سوريا،1977، ص: 93

[38]المرجع نفسه. ص: 94

[39]ناتالي ساروت واخرون. الرواية الجديدة والواقع. ص: 09.

[40]الانقطاع التسلسل الزمني والمكاني للقصة او المسرحية او الفيلم لاستحضار مشهد او مشاهد ماضية تلقي الضوء على موقف من المواقف او تعلق عليه، كانت هذه التقنية مقصورة على السينما الا ان المتاب وظفوها في الادب المسرحي والشعر والاعمال الروائية وبخاصة الرواية البوليسية التي كثيرا ما تبدا بنهاية الاحداث ثم تسترجع وقائع الجريمة شيئا فشيئا

[41]بنجدو رشيد. الرواية المغاربية – أسئلة القراءة وأجوبة الكتاب –. مجلة الثقافة المغربية، السنة 2، العدد 07، المغرب، 1992، ص: 41.

[42]عباس عبد الجاسم. ما وراء الرواية ما وراء السرد. ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، العراق، 2005، ص: ع 3.

[43]غالي شكرى. العنقاء الجديدة – صراع الأجيال في الآداب المعاصرة –. ط3، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ،1995 ص: 32

[44]بلحيا الطاهر. الرواية العربية الجديدة من الميثولوجيا إلى ما بعد الحداثة.ط1، دار ابن النديم، الجزائر، 2017، ص :96.

[45]مجموعة من الكتاب، الإبداع الروائي اليوم –أعمال ومناقشات لقاء روائيين عرب وفرنسيين–، ط 1، دار الحوار، سوريا، 1994، ص: 72

[46]الابداع الروائي اليوم. ص: 74

[47]المرجع نفسه. ص: 75

[48]محمد داود. الرواية الجديدة بنياتها وتحولاتها. ص: 53.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 177 - 191 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الفونيمات التطريزية بين مشروعية المقاربة الوظيفية ومحدوديتها في التصورات الفونولوجية الحديثة

Prosodic Phonemes between Legitimacy and its Limits in the Modern Phonological Perceptions

د.بن شيحة نصيرة*

Dr.Benchiha Nacera

المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان/ الجزائر

University Center of Ahmed Zabana Relizan- Algeria

مخبر الدراسات المتعددة التخصصات في تعليم وتعلم اللغات (الجزائر)

Laboratory of multiple studies in teaching and learning languages (Algeria)

nacera.benchiha@cu-relizane.dz

تاريخ الإرسال:2020/04/20	تاريخ القبول:2020/10/07	تاريخ النشر : 2021/03/30

ملخص البحث

أثارت الفونيمات التطريزية في المقاربات الفونولوجية الحديثة جدلا عميقا، حول مشروعية التطرق إلى البعد الوظيفي لها من عدمه، ومرد هذا الجدل يرجع إلى ارتباط النظرية الفونولوجية بالتصورات المنهجية للنماذج اللسانية التي تحتويها، والتي اتخذت مواقف متباينة من الفونيمات التطريزية، حيث رفضت التيارات البنوية والتوليدية استحضارها ضمن مجالات الاشتغال الفونولوجي، فكان أن تمثّلت الموقف الإقصائي، بخلاف الموقف الفونولوجي المنتسب للتوجهات اللسانية ذات الطابع الإنجازي المتحقق في الواقع الفعلي، التي انحرفت بمسار المقاربة الفونولوجية من البعد الافتراضي التجريدي، إلى البعد الفعلي الذي أقرّ بالدور الوظيفي الذي تفرزه هذه المكونات.

ضمن هذا التصور، انبثقت إشكالية المقالة من صلب هذا الجدل، لتحاول تجلية طبيعة التعامل الفونولوجي مع الفونيمات التطريزية، بتعقب المسارات التحولية المختلفة للمقاربة الفونولوجية، على نحو يسمح بالوقوف على مبررات الإهمال والإعمال للفونيمات التطريزية في التصورات الفونولوجية الحديثة، ودور هذا الجدل الإشكالي في إغناء الأنموذج الفونولوجي الغربي.

الكلمات المفتاح : فونولوجيا، فونيم، تطريز، وقف، نبر، تنغيم.

* بن شيحة نصيرة: nacera.benchiha@cu-relizane.dz

Abstract :

The prosodic phonemes in modern phonological approaches have aroused a deep debate about the legitimacy of addressing the functional dimension or not, and the reason for this debate is due to the connection of the phonological theory with the systematic conceptions of the linguistic models that it contains, which took different positions from the prosodic phonemes, as the constructive and generative trends refused to bring them within the areas of phonological work, this represented the exclusionary position, in contrast to the phonological position associated with the linguistic orientations of the achievementive character achieved in the actual reality, which deviated from the path of the phonological approach from the abstract hypothetical dimension to the actual dimension which recognized the functional role of these components.

Within this perception, the problem of the article emerged from the heart of this controversy, to try to manifest the nature of the phonological dealing with prosodic phonograms, by tracking the different transformational paths of the phonological approach, in a way that allows to identify the justifications for neglect and the realization of prosodic phonograms in modern phonological perceptions, and the role of this problematic controversy in the enrichment of western phonological models.

Keywords: Phonology-Phoneme-Prosody-stop-Stress-rhyming

تصدير:

تنهض المقولات الصوتية الحديثة على شروط منهجية وإجرائية، تسند إلى الإطار النظري الذي تفرزه النظرية اللسانية، والذي يتوافق مع التصور المنهجي الذي تباينت مساراته بين المسار اللساني التجريدي الافتراضي، الذي تأسست عليه ثوابت الرؤية البنوية والتوليدية للغة، حيث انحصر اهتمام اللسانيات في ظل التوجه البنوي ضمن حدود التوصيف المجرد عن الفاعلية الإنجازية، « سعيا لإبراز ما يميز كل لغة عن اللغات الأخرى، باعتبار أن كل لغة عبارة عن نظام خاص من العلامات ***Un système de signes***»[1]، بينما انشغلت مع الأنموذج التوليدي على تقديم رؤية تعكس «كيفية اشتغال ملكة اللغة ***Le fonctionnement du langage*** باعتبار أن اللغات المختلفة، إنما تمثل حالات خاصة لتجلي ملكة اللغة المشتركة بين الآدميين»[2] في الدماغ، لينصرف المسار اللساني الإنجازي إلى تجلية التمظهرات الفعلية التي تغافل عنها

الأنموذجين السابقين (البنوي والتوليدي)، والذي تكرّس بفعل التحول المنهجي الذي شهدته اللسانيات بانبثاق الأنموذج التداولي.

ولما كانت نماذج التنظير الصوتي تخضع للشروط المنهجية التي تفرضها النظرية اللسانية، فقد كان من الطبيعي أن تتحدد إجرائية التحليل الصوتي تبعا للانقسامات المنهجية لمسارات التحليل اللساني، التي انغلقت على النسق مع التيارات البنوية والتوليدية، وانفتحت على السياق مع المقاربات اللسانية ذات التوجه الإنجازي، « وبذلك تأكدت مشروعية التمييز بين النظريات الفونولوجية داخل إمكانات التمييز بين النظريات اللسانية عامة»[3]، على نحو يعكس حدث الترافق المنهجي بين الأنموذج اللساني والأنموذج الصوتي الفونولوجي.

أولا: الروافد المنهجية والإجرائية للنظرية الصوتية الحديثة:

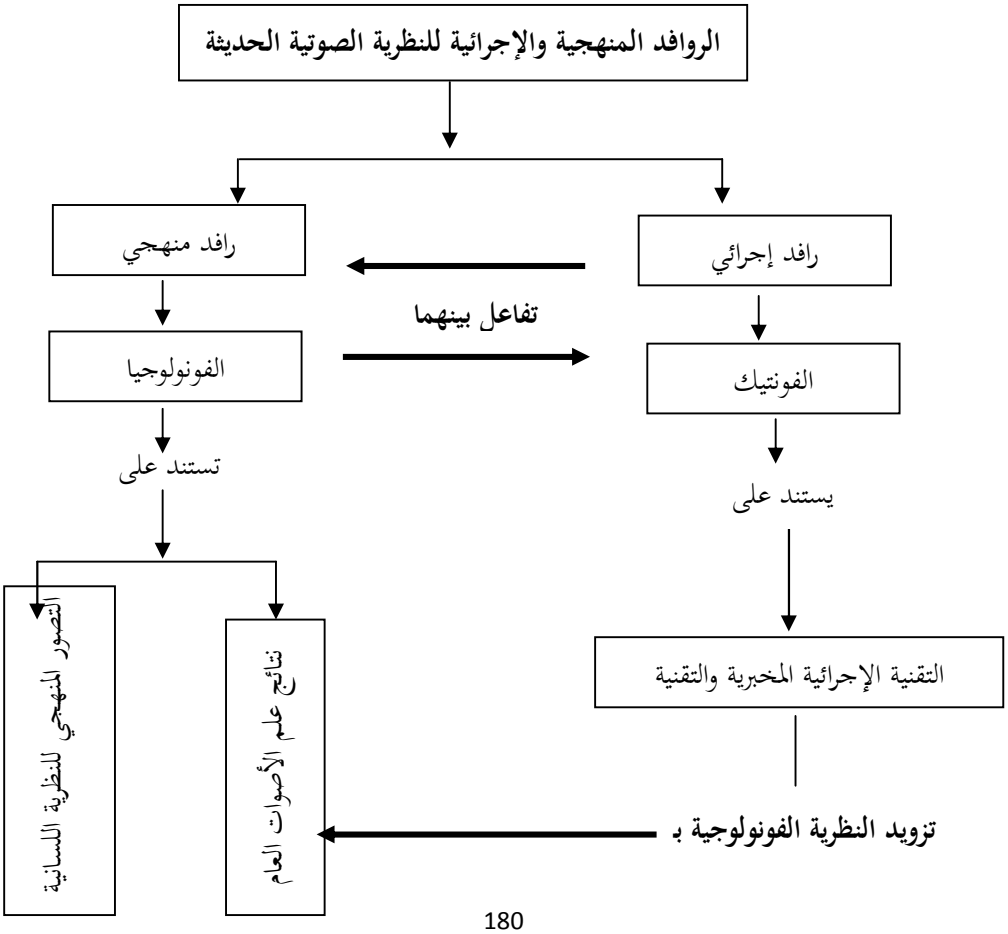
تنهض النظرية الصوتية الحديثة على روافد منهجية وإجرائية، تتحدد معالمها تبعا لطبيعة الاشتغال اللساني الذي يتحكم في توجيه مسارات التحليل الصوتي، التي تتخذ وضعا إجرائيا يتعقب التمظهرات الإنجازية للصوت، والتي تتجلى أبعادها الفيزيولوجية والفيزيائية في ظل المعالجة الفونتيكية (**علم الأصوات العام**)، بينما يسعى المبحث الفونولوجي (**علم الأصوات الوظيفي**) إلى صياغة نماذج تحليلية تنهض على قواعد ومعايير تعين على ضبط الملمح الوظيفي والعلائقي للصوت[4].

ضمن هذا التصور، ارتبطت أوليات المعالجة الفونتيكية بالطرائق الإجرائية التي تفرزها التقنية المخبرية والآلية الرقمية، تماشيا مع المطلب الإجرائي للأنموذج الصوتي، الذي يسعى إلى دراسة « الخصائص المادية للعلامات»[5] الصوتية وتوصيفها، على نحو يعكس التمظهرات الفيزيولوجية والفيزيائية التي يؤّديها الصوت بمختلف تجلياته التركيبية وفوق تركيبية. ومن ثم، فإن المبحث الفونتيكي، يشتغل على ضبط المجال المادي للصوت، المتحقق في الواقع الإنجازي.

بناء على التوجه التحليلي للمبحث الفونتيكي، ارتبطت إجرائية التوصيف الفيزيولوجي والتسنين الفيزيائي، بالتحول العلمي والمعرفي للعلوم التقنية والمخبرية، التي استعان بها علم الأصوات لتصليب دعائم الطرح اللساني، على نحو يسمح بتطويع « قدرات وطاقة اللغة لتلائم الإمكانات التي وفّرها الزمن التكنولوجي»[6]، وهو ملمح استّمد مشروعيته من طبيعة المقاربة

الفونتيكية التي تستوجب عزل الصوت عن السياق اللغوي، والاكتفاء بالمظهر المادي الذي تفرزه المكونات الصوتية، باعتبارها وقائع إنجازية قابلة للملاحظة والتجريب.

ولئن كانت روافد المعالجة الفونتيكية تستمد دعائمها الإجرائية، بالاستناد إلى التقنية الرقمية، والفاعلية المخبرية التي تفرزها العلوم التجريبية ذات البعد التقني والمخبري (كعلم وظائف الأعضاء، وعلم الفيزياء)[7]، فإن المقولات الفونولوجية تستمد حضورها الإجرائي باستثمار محصلة النتائج العلمية الدقيقة التي أفرزتها المعالجة الفونتيكية، والتي تبرز التفاصيل الفيزيولوجية والسمات الفيزيائية للمكون الصوتي، وبذلك تعمد الفونولوجيا إلى تكييف هذه المعطيات الصوتية الفونتيكية وفقا للتصور المنهجي الذي تخضع له النظرية اللسانية، وهو ما يمكن أن تمثله من خلال المقاربة التشجيرية الآتية:



ومن ثم فإن المقاربة الفونولوجية التي استقرت عليها النظرية الصوتية الحديثة، تعكس المقولات الجوهرية التي تنهض عليها النظرية اللسانية، كما تستثمر النتائج التي أفرزها علم الأصوات العام (**الفونتيك**)، ليتسنى لهذا الحقل أن يكتسب مشروعية الانتماء إلى الحقل اللغوي، وهو ما ترسخ ضمن المقاربة الصوتية التي اقترحها "رومان **ياكبسون** ***R. Jakobson***" والتي أشار فيها إلى أن « علم الصوت ***Phonetics*** يقع خارج اللسانيات، تماما مثلما تقع كيمياء الألوان –بتعبير دقيق– خارج نظرية فن الرسم. ومن ناحية أخرى، فإن دراسة استخدام الأصوات في اللغة [....] هي الجزء المتمم للسانيات، تماما مثلما أن دراسة استخدام الألوان –بوصفها إشارات تصويرية– هي جزء من نظرية الفن التشكيلي ***Figurative***، ولاسيما نظرية فن الرسم»"[8]". وعليه، فالنتائج التي تفرزها المعالجة الفونتيكية لا يمكن أن تخدم الطرح اللغوي، ما لم تكن مترافقة مع التحليل الفونولوجي الذي يعكس البعد الوظيفي والدلالي للصوت.

ولذا فإن الاكتفاء بتوصيف الفعاليات العضوية للجهاز النطقي، والاعتماد على طرائق التحليل الأكوستيكي، يمكن أن يعيننا على تقديم معالجة فونتيكية مؤسسة على رؤية علمية دقيقة[9]، ولكنها عاجزة عن تقديم تفسير وظيفي للمكون الصوتي ضمن النسق اللغوي، فهو مطلب يستدعي الارتهان إلى منطق مغاير في التحليل الصوتي، ودخول « منطقة النظام الصوتي ***phonology*** التي تدرس أصوات اللغة من جانبها اللغوي»[10] الذي يلتفت إلى القيمة الوظيفية والعلائقية للصوت ضمن نسق معين.

ثانيا: الفونيم بين التشكل الافتراضي والفاعلية الإنجازية:

تقر المقاربات الفونولوجية الحديثة بوجود تصورين لضبط الحدود الإجرائية للفونيم، يستند فيها التصور الأول على مقتضيات التنظير اللساني البنوي والتوليدي، بينما ينصرف التصور الثاني صوب تمثل المقولات اللسانية التي تعترف بالبعد الإنجازي للغة. ولذلك ارتبطت طرائق ضبط المجال المفاهيمي للفونيم، بمدارات الاشتغال اللساني، حيث اكتسب الفونيم مفهوما ذهنيا افتراضيا يتماشى مع الرؤية النسقية التجريدية والتوليدية الافتراضية، التي عزلت مكونات اللغة عن الواقع الفعلي، وهو ما دفع إلى التعامل مع الفونيم (***Phonème***) بوصفه أصغر وحدة صوتية ذهنية، يستطيع المتكلم استحضار ملامحها التمييزية في ذهنه[11]، بخلاف الفونيمات التطريزية

(***Prosodies***)، التي تتحدد ملامحها بالنظر إلى القيمة الإنجازية التنويعية التي تتأتّى من خلال الأداء الفعلي.

فلئن كانت المكونات الصوتية التركيبية تركن إلى الملمح الانعزالي بين وحدتي الصامت والصائت، وهو ما يعضد فكرة النسق الافتراضي للغة، فإن الملمح التطريزي يتحقق على مستوى أكبر يستوجب انضمام الصامت إلى الصائت على صعيد الأداء الفعلي، حيث تتأسس تركيبة مقطعية « لها نظامها الخاص المتميز والمتفرد بفضل صوغه الخاص»[12] على نحو تآلفي يسمح باجتذاب الأنساق النبرية والتنغيمية، وما يتخللها من أحياز زمنية صامتة.

ولاشك أن معالم التحقق الصوتي الأدائي تنأى عن مجرد التشكل التجريدي الذي يستعصي عليه عنصر الممارسة الفعلية في الواقع اللغوي، « ولذلك يقال أن الصوتية إنما تخرج إلى الحياة في المقطع»[13]، حيث يتحقق التفاعل بين وحدتي الصامت والصائت على مستوى الأداء التلفظي، بمعزل عن فكرة التقسيم المجرد التي ينخرط بموجبها الصامت والصائت ضمن الفونيمات التركيبية التي يستعصي تحققها الفعلي في الواقع التلفظي.

ثالثا: المقاربات الصوتية ومنطق التعامل مع الفونيمات التطريزية:

1-مفهوم الفونيمات التطريزية:

يحيل مفهوم التطريز إلى تلك التنويعات الصوتية والإيقاعية التي تؤديها الفونيمات فوق المقطعية (**المقطع** (***Syllable***)/ **النبر**(***Accent***)/ **التنغيم** (***Intonation***)/ **الوقف** (***Pause***))، التي تتجاوز الحدود الدنيا للتركيب الصوتي، حيث تستحيل « السلسلة الكلامية إلى متواليات من الصوامت والمصوتات»[14] المنعزلة عن بعضها البعض، بخلاف التمظهرات الصوتية المتعالقة التي يعكسها المؤدى الصوتي للفونيمات التطريزية، التي تشغل نطاقات صوتية « تمتد فوق امتدادات كلامية أوسع من قطعة الصامت أو المصوت»"[15]".

وتتشكل هذه النطاقات الصوتية الكلامية من تلك السلاسل المقطعية المتراكبة، والتي تتأتّى فاعليها الأدائية من خلال الفاعلية الإنجازية للمقاطع الصوتية، التي تفضي -بدورها- إلى استقطاب التلوينات الصوتية التي يمنحها المكون النبري والتنغيمي أثناء الاشتغال اللغوي، وهو ما يسمح بتجلية و« إبراز الحجم الكمي، والتكثيف النوعي لعملية إنجاز الحدث اللساني. [....] ومعلوم أن خطية الحدث اللغوي —حسب اللسانيات المعاصرة- تنسجم في ازدواج السلسلة

المقطعية، وهو المحور الأساسي في التحرك الزمني بسلسلة ما فوق المقطعية، وتمثلها كثافة النبرات واستطالة الأنغام»[16]، وما يتخللها من فجوات صمتية، ينخرط من خلالها الوقف ضمن « عملية الاشتغال اللغوي على مستوى ما قبل الإنتاج، وعلى مستوى الإنتاج»[17] محدثا أثرا صوتيا وإيقاعيا، يتأتّى من خلال اختراق الفضاء النطقي والسمعي بفواصل زمنية متباينة

2–منطق التعامل مع الفونيمات التطريزية من المنظور الفونتيكي:

يتشكل الإطار التحليلي للفونيمات التطريزية وفقا لاعتبارات منهجية وإجرائية تراعي الملمح الإنجازي الذي يسم مختلف تجلياتها، وهو ما تهيأ للمعالجة الفونتيكية مقاربته، فهي إذ تستند إلى المرجعية الإجرائية التقنية والمخبرية، تمتلك أدوات التوصيف الفيزيولوجي والتسنين الفيزيائي الأكوستكي، التي تؤهلها لتقديم رؤية فونتيكية منضبطة، تشتغل على « بسط البراهين الأصواتية من قبيل موضع النطق وكيفيته (أو صفته)» [18] بهدف تحديد المجال الذي تنحصر فيه هذه الفونيمات، ومعالم التمايز بينها وبين بقية الفونيمات.

إن هذا المسعى الذي انخرط بموجبه الفونتيك ضمن الحقول الإجرائية العلمية، دفع إلى التعامل مع هذه الفونيمات وفقا لرؤية انعزالية، تشتغل على توصيف الفاعلية الفيزيولوجية والطاقة الفيزيائية للمكونات المقطعية والنبرية والتنغيمية، عبر طرائق علمية استفادت من مكتسبات الزمني التقني، الذي ساهم في إخراج علم الأصوات العام من الحيز التنظيري الذاتي، المرتهن إلى الكفاءة الذهنية النموذجية لعلماء اللغة، إلى مجال علمي أرحب عوضت فيه الآلية الذاتية في ظل الغياب القصري للمرجعية المخبرية بالتقنية الإجرائية، التي توفرت إثر «انخراط البحث اللساني في مجال الذكاء الاصطناعي»[19].

إزاء هذا الوضع الصوتي الذي استجابت فيه الدراسات الصوتية للتحفيز الصوتي الإجرائي، تحدد الموقف الفونتيكي من الفونيمات التطريزية، بوصفها وقائع إنجازية قابلة للخضوع لآليات التحليل المادي الفيزولوجي والفيزيائي، فكان أن استقرت الأطروحات الفونتيكية على توصيف المقطع بوصفه اتحاد الصامت مع الصائت على مستوى الأداء التلفظي، الذي يؤدي بدوره إلى انبثاق مكون فوق مقطعي تتحدد ملامحه الإنجازية في هيئة إثقال فيزيولوجية، تتمثل في (النبر) الذي يطال بعض المقاطع المكونة للكلمة بصيغة فجائية، تعتري «أعضاء النطق أثناء التلفظ بمقطع ما من مقاطع الكلمة»[20] لاحتوائها « على قدر أكبر من ضغط الرئة بالنسبة

للمقاطع الأخرى»[21]، وبذلك يتخذ **النبر** « شكل ضغط أو إثقال يوضع على عنصر صوتي معين في كلمات اللغة»[22]، مما يساهم في الارتقاء بمستوى درجات البروز والقدرة الإسماعية، ليساهم الوقف بسكونه النطقي على كسر التعاقب النطقي للمتواليات الصوتية، حيث يحيل وقائع الاشتغال اللغوي إلى دفعات كلامية، « تعتبر كل دفعة منها [...] واقعة تكليمية ***Speech Event***»[23] تفصل بينها ففواصل زمنية مفرغة من حدث النطق.

رابعا: الفونيمات التطريزية ومبررات الإهمال في التصور الفونولوجي التجريدي:

لئن سلمنا بثبات الرؤية الفونتيكية حول الفونيمات التطريزية لارتهانها إلى منطق إجرائي واضح المعالم، فإن الاشتغال الفونولوجي قد أثار جدلا عميقا حول مشروعية استقطاب هذه الأنساق الصوتية، وإسناد ملامح وظيفية لها، ومرد ذلك الجدل يكمن في انتساب النظرية الفونولوجية للتصور المنهجي الذي يؤطر النظرية اللسانية، ولذلك تأسست الثوابت المنهجية والإجرائية للمقاربة الفونولوجية تبعا للمنطلق اللساني الذي تعتمد عليه، حيث ترسخت فكرة الأخذ بالأنموذج الفونولوجي في ظل المقترح التصوري الذي تفرزه النظرية اللسانية.

ولما كانت مرتكزات التحليل الفونولوجي تمتاح منطلقاتها من التصورات المنهجية للنظرية العامة، فإن تعدد مسارات الدرس اللساني، دفع إلى انبثاق مقاربات فونولوجية اتخذت مواقف متباينة من الفونيمات فوق تركيبية (أو التطريزية)، حيث تمثلت الأطروحات الفونولوجية ذات التوجه النسقي المغلق الموقف الإقصائي، لكونها مكونات صوتية عصية على التملك لآلية التحليل الفونولوجي، بخلاف إمكانية انصياعها لآلية التحليل الفونتيكي. ولذا اكتفى الأنموذج الفونولوجي النسقي بالإشارة إلى مشروعية الإعمال الفونتيكي، لعجز المقاربة الفونولوجية عن احتوائها وظيفيا.

أما الاشتغال الفونولوجي الذي مارس حضوره في ظل النظرية الوظيفية التي تعكس المنظور الوظيفي للصوت لدى "**فيرث*Firth***"، والنظرية التوليدية الحديثة (**ما بعد المعيار**)، فقد تجاوز فكرة الأخذ بالموقف الانعزالي الفاصل بين الفونيمات التركيبية، والفونيمات التطريزية من جهة، والدرس الفونتيكي والفونولوجي من جهة أخرى، إذ تهيأ له مباشرة فعل « الانتقال إلى اختبار فرضيات الطابع المتعدد الأنساق للتعبير عن البنية الفونولوجية الغنية للجملة، وللكلمات التي تؤلفها باعتبارها تعددية أو متعددة، مكونة من أنساق مقولات فونيمية وتطريزية متعالقة فيما بينها»[24] على نحو ساهم في انبعاث مشروع فونولوجي ينهض على مقولات التعالق بين

الفونيمات الدنيا والفونيمة التطريزية لدى "**فيرث*Firth***"، ومقولات التكامل المعرفي بين الفونتيك والفونولوجيا لدى "**تشومسكي *N.Chomsky***".

1-مبررات الإهمال الوظيفي للفونيمات التطريزية في التصور الفونولوجي البنوي:

تمثّل التصور الفونولوجي البنوي الموقف الإقصائي للفونيمات التطريزية، حيث رفض استحضار هذه المكونات ضمن مجالات الاشتغال الوظيفي الذي تعكسه المقاربة الفونولوجية، إذ تعاملت معها بوصفها « وقائع هامشية»[25]، لا يمكن الالتفات إلى ملامحها **الإنجازية** لصياغة معالم أنموذج فونولوجي ينهض على المقولات اللسانية البنوية ذات التوجه التجريدي الذي اختار التفاعل مع اللسان، وتغافل عن القيمة الأدائية التي يتمظهر بها الكلام[26].

تبعا لهذه المرجعية البنوية، أصرّ الأنموذج الفونولوجي على إقصاء مجمل الوقائع الصوتية التي تتعدى الحدود القطعية للصوت (المتمثلة في الصامت والصائت)، واكتفى بتفعيل أفق التحليل الفونتيكي الذي يتجاوب مع الملمح الإنجازي المادي فحسب.

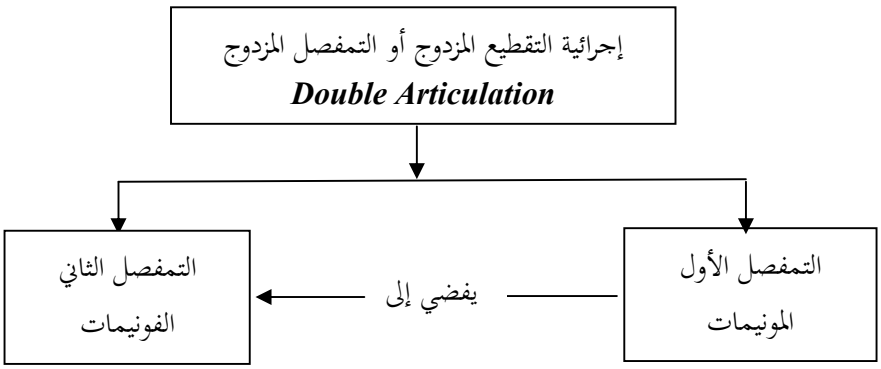
وفي ظل هذا الإعمال الفونتيكي للفونيمات التطريزية، لم يتسن للفونولوجيا البنوية سوى الإقرار باستحالة إخضاعها لآلية التحليل الفونولوجي، التي تتعارض منطلقاتها التصورية ذات الملمح التجريدي الافتراضي مع القيمة الإنجازية التي تؤديها هذه الفونيمات، وهو ما دفع إلى استثنائها من حسابات التحليل الفونولوجي، والاكتفاء بالملمح الوظيفي الذي يؤدّيه الفونيم بوصفه وحدة ذهنية صغرى قابلة للانتساب إلى التحليل اللساني لانتفاء البعد الإنجازي عن معالمه[27].

وقد كان من نتاج هذه الرؤية، أن عمدت الفونولوجيا الوظيفية إلى تفعيل "**آلية التعارض الاستبدالي**" لدراسة « الملامح أو السمات المميزة المكونة للفونيمات»[28] وفقا لمعالم التمايز والتضاد التي تتأتّى على المستوى النطقي أو الأكوستيكي، والتي تستلزم حضور بدائل لغوية تعين على تحديد الملمح التميزي للفونيم.

ولما كانت الفونيمات التطريزية تتمظهر على مستوى الاشتغال اللغوي في هيئة صوتية تراكبية تعكس تنويعات إيقاعية ناتجة عن الضغط الذي يؤديّه النبر، والاتجاهات اللحنية المتباينة التي يفرزها التنغيم والوقف، عمدت الفونولوجيا البنوية إلى تعطيل الفاعلية الوظيفية للوقائع التطريزية، وبذلك انحصر أفق التحليل الفونولوجي ضمن التصور العام للسانيات « التي رتبت بيتها

النظري والمنهجي بتهميشها لجملة من الظواهر "المصاحبة للغة"[....]باعتبارها خارج لسانية ذات صلة بالسلوك غير اللفظي، أو باعتبارها في أحسن الأحوال ترتبط بالكلام وبالإنجاز، وإذن فهي غير مميزة»[29] على الصعيد اللساني.

ولم يكتف الأنموذج الفونولوجي البنوي باستبعاد الفونيمات التطريزية بفعل المعايير التي اشترطها "**مبدأ التعارض الاستبدالي**" لمدرسة براغ، وإنما تجاوب –أيضا– مع المسلك التحليلي الذي اقترحه "**أندري مارتيني**"، والقائم أساسا على إجرائية "**التقطيع المزدوج (*Double Articulation*)**"، التي تستوجب الانغلاق على مستويات التحليل التي تفضي إليها تمفصلات اللغة، والتي يمكن أن نتمثلها من خلال المقاربة التشجيرية الآتية:



يتضح من خلال المخطط التشجيري أن إجرائية التمفصل المزدوج (***Double Articulation***) التي أشار إليها "**أندري مارتيني**" ترتد إلى تمفصلين، أحدهما يتجلى عبر توليفة من **المونيمات** الدالة التي تنحصر عند حدود التمفصل الأول[30]، ليتهيأ للتمفصل الثاني (**الفونيمات**) التمظهر بفعل تقطيع النسق اللغوي إلى وحدات فونيمية لا تمتلك دلالة في حد ذاتها، ولكنها قادرة على إحداث تمايز دلالي، « فإذا كانت قائمة الوحدات الدالة للغة ما مفتوحة (لأن اللغات كلها في تطور مستمر)، فإن قائمة الفونيمات مغلقة وتشكل نسقا»[31] تركيبيا، يرفض إخضاع الوقائع التطريزية بمختلف تمظهراتها لإجرائية التقطيع المزدوج، بحكم انتمائها إلى بنية تركيبية تقبل « الامتداد فوق متواليات من الوحدات الفونيماتية»[32] ليكون لها بذلك، « تعلق

بالمقاطع والكلمات، وبوحدات أكبر من قبيل جزء الجملة والجملة»[33] يستحيل إخضاعها لإجرائية التمفصل المزدوج.

2-مبررات الإهمال الوظيفي للفونيمات التطريزية من المنظور التوليدي التأسيسي:

تماشيا مع الموقف الإقصائي الذي تمثله التصور اللساني البنوي، استمر مشروع تهميش الفونيمات التطريزية مع الأنموذج الفونولوجي، الذي أفرزته النظرية التوليدية (**المعيار**)، التي استقطبت ركاما من المعارف والمفاهيم ذات البعد العلمي التجريدي، الموغل في تبني المقولات الرياضية، والمنطقية الصورية، فكان أن انحصر «موضوع الفونولوجيا [....]في البنيات الفونولوجية العميقة المرتبطة بالكفاءة»[34]، التي تتفاعل مع الطاقة التوليدية التي تفرزها البنية العميقة، بينما تتجسد وقائع الإنجاز للفونيمات التطريزية ضمن حدود البنية السطحية، حيث تتأتى مكنة الإدراك الفعلي عبر معالم فونتيكية، تختزل الفاعلية الأدائية للتطريزيات ضمن معايير التحديد الفيزيائي والفيزيولوجي.

وعليه انساقت الفونولوجيا التوليدية صوب تمثل الموقف الإقصائي، الذي انبعث إثر الانشغال بالطاقة التوليدية التي تفرزها الكفاية اللغوية، ولهذا السبب اكتسبت الفونيمات التطريزية موقعا هامشيا، نتيجة لارتباط تجلياتها الصوتية بالأداء اللغوي، الذي يعكس البنية السطحية للغة.

خامسا: مقتضيات الإعمال الوظيفي للفونيمات التطريزية:

إن الإيغال في تبني المقولات الفونولوجية التي انغلقت على معايير التحليل الفونولوجي النسقي والتوليدي بفعل التحفيز اللساني البنوي، والافتتان بالنحو التوليدي (المعيار)، دفع إلى انبثاق مقاربة فونولوجية متصلبة، أثبتت عجزها عن احتواء التصور الوظيفي للوقائع الإنجازية التي تفرزها الفونيمات التطريزية، الأمر « الذي فرض بالضرورة إعادة تكييف الأدوات النظرية والاستراتيجيات الإجرائية»[35] على نحو يسمح بإدراج هذه الفونيمات ضمن تمفصلات التحليل الفونولوجي بتقليص دور الأنموذج النسقي والتوليدي المعياري.

بناء على هذا التصور الفونولوجي المنفتح على الإمكانات الوظيفية التي تمنحها الفونيمات التطريزية، تكشفت معالم أطروحة فونولوجية تجاوزت فكرة الأخذ بالقيمة الإنجازية المجردة، بمنأى عن الفاعلية الوظيفية التي ينهض عليها التصور الإيقاعي لمختلف الوقائع الصوتية

التطريزية، بالاعتماد على جملة من المقولات المركزية للصواتة التطريزية[36]، التي تعكس الأنموذج الفونولوجي الذي انفلت عن أسر المقاربات النسقية، التي حصرت رؤيتها حول الملمح الافتراضي الذي يكتسبه الفونيم، والذي أهلّه لأن يكون الوحدة المثلى للتحليل الفونولوجي في ظل الأنموذج البنوي.

فإذا كان الأنموذج الفونولوجي الذي اعتمد على المنطلق اللساني التجريدي (اللسانيات البنوية، واللسانيات التوليدية)، قد تعامل مع الفونيم بوصفه وحدة ذهنية صغرى، غير قابلة للاجتزاء إلى وحدات صوتية أصغر أو الامتداد إلى وحدات أكبر، فإن الصواتة التطريزية التي استحضرت الفاعلية الإنجازية للصوت ضمن حسابات التحليل الوظيفي، قد تمكنت من اقتراح أنموذج تفاعل مع« امتدادات كلامية أوسع من قطعة الصامت أو المصوت»[37]، فكان أن انبثقت معالم مقاربة فونولوجية، أشارت إلى إمكانية إدراج المكون التطريزي ضمن تمفصلات فونولوجية تعترف « بنوعين مختلفين من العناصر الفونولوجية: الوحدات الفونيمية ***Phonème*** والتطيرزات ***Prosodies***»"[38]"، وهو ما تسنى لـ"**فيرث *Firth***" مباشرته، بتقديم أنموذج فونولوجي استفاد من انحصار المقاربة الفونولوجية البنوية والتوليدية (المعيار) ضمن الحدود القطعية، حيث عمد إلى تعزيز التحليل التطريزي بأنساق متعددة تتجاوز أحادية النسق الفونيمي المغلق.

بناء على هذه القراءة التقويمية للأنموذج الفونولوجي الذي أهمل الفاعلية الوظيفية للفونيمات التطريزية، قدّم "**فيرث *Firth***" استراتيجية تحليلية مغايرة، تكشفت ملامحها من خلال « الانتقال إلى اختبار فرضيات الطابع المتعدد الأنساق للتعبير عن البنية الفونولوجية الغنية للجملة، وللكلمات التي تؤلفها باعتبارها تعددية أو متعددة، مكونة من أنساق مقولات فونيمية وتطريزية متعالقة فيما بينها»"[39]" على نحو متكافئ، يلتفت إلى الملمح الافتراضي للفوينم والفاعلية الإنجازية للفونيمات التطريزية ودورها في إغناء التصور الفونولوجي.

الخاتمة والنتائج:

وفي الختام، يمكن الوقوف على طبيعة التعامل مع الفونيمات التطريزية من خلال المقولات الجوهرية التي نجملها على النحو الآتي:

– يتحدد منطق التعامل مع الفونيمات التطريزية تبعا للأنموذج اللساني الذي يسيّر التصور المنهجي للنظرية الفونولوجية.

– اتخذت المقاربة الفونولوجية ذات المنحى البنوي والتوليدي الموقف الإقصائي، نظرا للطبيعة الإنجازية التي تسم الفونيمات التطريزية، والتي تتنافى مع المنطلق اللساني للنظرية البنوية والنظرية التوليدية.

– لجأت المقاربات الفونولوجية ذات التوجه البنوي إلى آليتي: "**التعارض الفونتيقي الاستبدالي**" و"**التقطيع المزدوج**" تماشيا مع الملمح التجريدي الذي تأسست عليه المنطلقات اللسانية البنوية.

–اكتفت المقاربات الفونولوجية بإخضاع الفونيم لآليتي "**التعارض الفونتيقي الاستبدالي**" و"**التقطيع المزدوج**"، لتكافئ سمات الفونيم الافتراضية الذهنية مع التصور المنهجي الذي تأسس عليه الأنموذج الفونولوجي البنوي.

–عمد التيار التوليدي (المعيار) إلى إقصاء الفونيمات التطريزية، لأنها تعكس التمظهر السطحي للأداء اللغوي، ولا تعكس الطاقة التوليدية للكفاءة اللغوية التي اكتسبت موقعا مركزيا ضمن الأنموذج اللساني التوليدي.

–تمكنت الفونيمات التطريزية من تعزيز موقعها الوظيفي ضمن المقاربات الفونولوجية التي التفتت إلى القيمة الإنجازية التي تفرزها المكونات اللغوية ضمن وسط تواصلي تفاعلي.

هوامش:

1– عبد الجبار بن غربية، مدخل إلى علم النحو العرفاني، (نظرية رونالد لانقاكر)، دار مسكيلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط01، 2010، ص14.

2– المرجع نفسه، ص14.

3– مصطفى بوعناني، في الصوتيات العربية والغربية، أبعاد التصنيف الفونتيقي ونماذج التنظير الفونولوجي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2010، ص14.

4– ينظر، محمد كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، مصر، 2000، ص65.

5–سعد عبد العزيز مصلوح، دراسة السمع والكلام، صوتيات اللغة من الإنتاج إلى الادراك، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط01، 2000، ص12.

6–محمد الماكري، الشكل والخطاب مدخل لتحليل ظاهراتي، مدخل لتحليل ظاهراتي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 1991، ص06.

7-ينظر، رومان ياكبسون، 6 محاضرات في الصوت والمعنى، ترجمة حسن ناظم، وعلي حاكم صالح، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01، 1994، ص32 وما بعدها.

8-المرجع نفسه، ص75-76، وينظر ص143.

9-ينظر، المرجع نفسه، ص34.

10-المرجع نفسه، ص50.

11- ينظر، محمد كمال بشر، علم الأصوات، ص487.

12- مبارك حنون، في الصواتة الزمنية، الوقف في اللسانيات الكلاسيكية، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط01، 2003، ص16.

13- حسام سعيد النعيمي، جهود القدماء في دراسة المقطع الصوتي، مجلة آفاق الثقافة والتراث، السنة العشرة، ع40، 2003، ص65.

14- أحمد البايبي، القضايا التطريزية في القراءات القرآنية، دراسة لسانية في الصواتة الإيقاعية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط01، 2012، ج01، ص56.

15- المرجع نفسه، ج01، ص58.

16- عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط02، 1986، ص264.

17- مبارك حنون، في الصواتة الزمنية، الوقف في اللسانيات الكلاسيكية، ص76.

18- أحمد البايبي، القضايا التطريزية في القراءات القرآنية، دراسة لسانية في الصواتة الإيقاعية، ج01، ص87.

19-مبارك حنون، الصواتة المعرفية، والمسارات الذهنية للإنجاز اللغوية، عالم الكتب، إربد، الأردن، 2013، ص09.

20- محمد الأنطاكي، المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، ط03، (د.ت)، ج01، ص22، وينظر، محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، (إستراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط4، 2005، ص46.

21-أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1997، ص162.

22-كمال أبو ديب، في البنية الإيقاعية للشعر العربي، نحو بديل جذري لعروض الخليل ومقدمة في علم الإيقاع المقارن، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط01، 1974، ص220.

23- محمد كمال بشر، علم اللغة العام، قسم الأصوات، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1971، ص270.

24-مصطفى بوعناني، في الصوتيات العربية والغربية، أبعاد التصنيف الفونتيقي ونماذج التنظير، ص14.

25- مبارك حنون، في الصواتة الزمنية، الوقف في اللسانيات الكلاسيكية، ص16.

26-ينظر، مبارك حنون، مدخل إلى لسانيات سوسير، دار توبقال للنشر، دار البيضاء، المغرب، ط01، 1987، ص19 ومابعدها.

27-ينظر، المرجع السابق، ص16-17.

28- عبد الفتاح بنقدور، اللغة دراسة تشريحية –إكلينيكية، دار أبي قراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ط01، 2012، ص153.

29-مبارك حنون، في الصواتة الزمنية، الوقف في اللسانيات الكلاسيكية، ص37.

30-ينظر، أندريه مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، دار الافاق، ص19، وماري آن بافو، جورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى، من النحو المقارن إلى الذرائعية، ترجمة محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط01، 2012، ص223.

31-ماري آن بافو، جورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى، من النحو المقارن إلى الذرائعية، ص224.

32- أحمد البابيي، القضايا التطريزية في القراءات القرآنية، دراسة لسانية في الصواتة الإيقاعية، ج01، ص58.

33- المرجع نفسه، ج01، ص58.

34- مبارك حنون، في الصواتة الزمنية، الوقف في اللسانيات الكلاسيكية، ص24.

35-مصطفى بوعناني، في الصوتيات العربية والغربية، أبعاد التصنيف الفونتيقي ونماذج التنظير، ص23.

36-ينظر، المرجع السابق، ص15.

37- أحمد البابيي، القضايا التطريزية في القراءات القرآنية، دراسة لسانية في الصواتة الإيقاعية، ج01، ص58.

38- مصطفى بوعناني، في الصوتيات العربية والغربية، أبعاد التصنيف الفونتيقي ونماذج التنظير الفونولوجي، ص19.

39-المرجع نفسه، ص19-20.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 192 - 208 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الكفاءة التأويلية في الترجمة بين الإفراط والتفريط

نماذج من ترجمات"نجمة" لكاتب ياسين

Interpretative competence in translation between excess and negligence

Case of "Nedjma" by "Kateb Yacine"

[*] ط.د. بن هدي زين العابدين

Benhaddi Zinelabidine

مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران 01/ الجزائر

University of Oran- Algeria

benhaddifuture@yahoo.fr

تاريخ الإرسال: 2020/04/19	تاريخ القبول: 2020/10/23	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

يطرح سؤال الكفاءة في الترجمة نفسه بقوة باعتباره ضرورة طارئة لا مندوحة منها لنجاح العملية الترجمية لاسيما في حقل الترجمة الأدبية التي لها خصوصية ترجمية تعجز أمامها الممارسات الترجمية والحرفية التقليدية؛ فهذا النوع من الترجمة يتجاوز الكفاءة اللغوية وحتى المعرفية ليفرض إلزامية الكفاءة التأويلية في نقل المعاني من لدن مفردات أُفرغت من دلالاتها القاموسية لِتُشحن بمدلولات سياقية قصدية خالصة للمؤلف وحده، وكأني بالكاتب يستحوذ اللغة، ولا مرية في أن المترجم ملزم بتتبع هذه المدلولات ليتقمص دور المؤول ولكن من دون إفراط ولا تفريط في الاعتماد على الكفاءة التأويلية.

الكلمات المفتاح : كفاءة، ترجمة أدبية، كفاءة لغوية، كفاءة تأويلية.

Abstract:

The question of competence in translation is still arising strongly as an urgent and inevitable necessity for a successful translation process notably in literary translation field that has a particular specificity in front of the traditional and literal translation practices. This type of translation surpasses both the linguistic and the cognitive competence imposing an interpretative competence in transferring not the dictionary words meanings but the pure intentional and contextual meanings related to the author who possesses the language. Hence, the translator is obliged to play the role of an interpreter with neither excess nor negligence in using this interpretative competence.

[*] بن هدي زين العابدين.benhaddifuture@yahoo.fr

Keywords: competence, literary translation, linguistic competence, interpretative competence.

. توطئة:

كلما تطورت الترجمة وتعقدت مداخلها، طرحت أسئلة جديدة، وازدادت حاجة المترجم أكثر لمراجعة منظوماتها السابقة، فجوهر الترجمة ليس من الجمود في شيء، بل جوهرها تجديد وإبداع، إذ ما انفك حقل الترجمة يشهد تطورا نوعيا وتحولا جذريا في منطلقاته النظرية وتصوراته المنهجية، وممارساته التطبيقية ؛ وهذا راجع لتطور كل من التفكير والفكر البشري وتقدم البحث العلمي، وعليه فمن المجدي معرفيا، كان لزاما على الترجمة أن تواكب هذا التحول، وتُحدِث مرتكزاتها وتحدد أدواتها الإجرائية.

وفي ظل هذه الظروف، يفرض سؤال الكفاءة نفسه بقوة وكحاجة ملحة وطارئة بالقدر الذي يزداد فيه الإحساس بأن حقل الترجمة بات حقلا معقداً، ما يستلزم إعادة قراءته واستكناه أغواره السحيقة. إن الإشكال الواقع في تحديد مفهوم الكفاءة يعود إلى تطور الترجمة وتجاوزها للسطحية اللغوية، وتطويرها لمعجمها النظري والنقدي والإجرائي، فالمعطى اللغوي أضحى يحمل حمولة معرفية وحصيلة ثقافية زاخرة متجاوزاً القراءات ذات النظرة الأفقية المحدودة.

ومن ثمة وبناء على هذه النظرة، تبتغي هذه الورقة البحثية تحديد وتقويم مفهوم الكفاءة في الترجمة ولاسيما في حقل الأدب، كما تتوخى أيضا مقارنة مستويات الكفاءة في الترجمة الأدبية وبيان أولوية الكفاءة التأويلية في نقل النصوص الأدبية لما تمتاز به هذه الأخيرة من خصوصيات لغوية وجمالية خاصة بها، كما تتوخى هذه الدراسة البحثية الجمع بين مستويات الكفاءة في الترجمة، وتقديم قراءة نقدية وواعية لمفهوم الكفاءة لدى المترجم، ومن خلال مقاربتنا هذه، نبتغي تحديد كنه الكفاءة في الترجمة الأدبية من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

. ما مفهوم الكفاءة في ميزان الترجمة الأدبية؟ وما هي شروطها؟

. كيف يتأتى للمترجم بلوغها؟ وكيف يراها اللغويون والوظيفيون؟

. أهي كفاءة لغوية بحتة أم ترجمية خالصة أم تأويلية إبداعية؟

تقتضي الإجابة على هذه التساؤلات أن نُقر بخصوصية بحثنا هذا الذي ليس بحثا عبثيا بل نحسبه بحثا عميقا في صلب الكفاءة وكنهها في نسقيها الوظيفي والإجرائي؛ فترجمة النصوص الأدبية تقتضي من المترجم كفاءة جد خاصة للحفاظ على سمات هذه النصوص، وهو ما يُعتبر من التحديات الهامة.

وما يفرض الحاجة إلى الكفاءة هو إمكانيات الوقوع في سوء الفهم أو إساءة الفهم بفعل نقص الكفاءة، وبالنظر إلى هذه المعطيات، لابد من الإقرار بتجاوز مفهوم الكفاءة للمستوى اللغوي السطحي إلى مستويات معرفية تأويلية تصل حد الإبداع، ولنا أن نتساءل عن أولوية المستويات في هذه الكفاءة من خلال الفرضيات التالية:

. ليست هناك ترجمة متقنة دون كفاءة ترجمية عالية.

. أولوية الكفاءة التأويلية على الكفاءة اللغوية في حقل الترجمة الأدبية.

. قد تؤدي الكفاءة التأويلية حين التمكن منها إلى اكتساب كفاءة إبداعية وهي المستوى الرابع للكفاءة.

لقد كان هذا حافزا لنا لاختيار وانتقاء موضوع هذه الورقة البحثية في قراءة مؤلَف غاية في الأهمية، ألا وهو "نجمة" لكاتب ياسين؛ هذه الرواية التي لازالت اللغز المحير لغويا وسرديا ورمزيا لدى النقاد والأدباء، وبصفة خاصة المترجمين، إذ يزداد الإشكال تعقيدا حين النقل من لغة إلى أخرى لعمل قد أحدث ضجة في لغته المكتوب بها. وبناء على ما سبق ذكره، استقرت عناصر هذا البحث على كينونة الكفاءة في الترجمة ليس من منطلق لغوي ولكن من زاوية التأويلية أو القراءة والكفاءة التأويلية، وظاهريا يبدو الأمر معقدا ووعرا، ولكن البحث الأكاديمي يستوجب قدرا من الحزم والشجاعة الأدبية لخوض غمار الكفاءة التأويلية في ترجمة رواية "نجمة" من الفرنسية إلى العربية.

ومن خلال هذه الآراء، سنقوم بتتبع مفهوم الكفاءة في الترجمة ومستوياتها وشروطها وكذا أهميتها، ثم دراسة مفهوم الكفاءة كممارسة حيث توخت هذه الدراسة المنهج التحليلي المقارن عن طريق أخذ عينات من النص المترجم ومقارنتها مع النص الأصلي، وستكون العينات المنتقاة مستقاة من الترجمات الثلاث ل"نجمة" ياسين. وقبل سبر أغوار وخوض غمار هذا المسلك البحثي، علينا أن نسترجع ما ذكرناه في بداية البحث وهو أن دراستنا تسعى لمقاربة الكفاءة من

زاوية التأويلية في ترجمة النص الأدبي بشكل عام، والنص الروائي بشكل خاص، من خلال رواية "نجمة" أنموذجا.

من الأهمية بمكان أن نشير أن الإطار الذي نبحث فيه يسلط الضوء على الكفاءة من زاوية تأويلية محطة؛ فالترجمة ليست عملية مقارنة بين لغتين، بل هي بالدرجة الأولى تختص بكيفية تأويل نصين ينتميان إلى لغتين مختلفتين على حد قول ايكو: " **لا تُعنى الترجمة بالمقارنة بين لغتين لكن بتأويل نص بلغتين مختلفتين**"[1]. تطرح هذه المسلمة إشكالية تأييد نظرة اللغة الهدف أثناء فعل الترجمة، إذ يستوجب على المترجم عدم الاكتفاء بالقدرات اللغوية والترجمة الحرفية في النص الأصل، خصوصا إذا تعلق الأمر بالنص الإبداعي الأدبي، بل ينبغي عليه الخوض في ثقافة القارئ الهدف.

أولا . الكفاءة في الترجمة: مفهومها ومستوياتها

1. مفهوم الكفاءة في الترجمة :

يستلزم انجاز ترجمة أي عمل أدبي امتلاك المترجم لمجموعة من القدرات والمهارات الخاصة التي تسمح له بإجراء التعديلات اللازمة وغيرها من الإستراتيجيات الترجمية؛ وهذه القدرات والمهارات تتجاوز بطبيعة الحال والضرورة معرفته اللغتين المنقول منها والمنقول إليها إلى المعرفة السياقية والمهارة التحليلية والكفاءة التأويلية والإبداعية. كما أنه من الأهمية بمكان، أن ننوه إلى أن الفهم الصحيح للمعاني يرتبط بنوعية القراءة التي يحظى بها النص المراد ترجمته، فلنا أن نتساءل: كيف يقرأ المترجم؟

يقرأ المترجم النص قراءة عامة لمعرفة ما يدور حوله النص، ثم يقرأه قراءة أو قراءات معمقة، ومن ثمة يحلله من وجهة نظر مترجم، ولا يكتفي بقراءة ما هو مكتوب على السطور، بل لابد من قراءة النص قراءة ما بين السطور؛ وهي تعني الخلفية التي تقف وراء الكلام المكتوب أو الملقى، أي أن المترجم مطالب بقراءة ما هو ظاهر وما هو مستتر خفي؛ "**إذ يبقى النص مجالا للتأويلات المحتملة، التي تتجدد باستمرار، فهو عالم يعج ببدائل تتيح للمترجم المُؤول أن يلج هذا العالم، وهو مدجج بمختلف الأدوات التي يواجه ويجابه بها النص؛ وهو يعلم علماً يقيناً بأن ما سيصله إليه في الأخير لا يعدو أن يكون مجرد تأويل سوف يتم تجاوزه بعد حين، لكنه يدرك أي المؤوِل مدى نجاعة هذه التجربة في توسيع مداركه**"[2].

2 . مستويات الكفاءة :

أولا، تحتل الكفاءة اللغوية بالدرجة الأولى الأولوية الأولى في سيرورة العملية الترجمية ونجاحها، فتمكن المترجم من لغتي الانطلاق والوصول تحكما جيدا يخوله لاستكناه دلالات النص المكتوب بلغة الأصل ثم التعبير عنه في اللغة الهدف بتعبيرية اللغة الهدف مراعيا الشكل والمضمون؛ فالترجمة هي التفات للغة والتفاف حول اللغة، ذلك أن عملية نقل نص أدبي لا ترتكز فقط على المعنى لذاته بل حول كيفية التعبير عنه. إن الترجمة في هذا السياق هي إضفاء لصبغة اللغة الهدف على العمل المترجم، وهذه الصبغة ترتكز أساسا على مدى قدرة ومقدرة المترجم في استخدام موارد اللغة المتاحة لديه، ومن ثمة، نستنبط أن الكفاءة اللغوية لدى المترجم هي أولى مستويات الكفاءة في الترجمة.

ثانيا، إن ما يتجاوز بالتأكيد والضرورة معرفة المترجم وإتقانه اللغتين المترجم منها وإليها، هو الكفاءة الترجمية، أي ضرورة امتلاكه لمجموعة الاستراتيجيات والتقنيات الترجمية، وأيضا درايته الضرورية واللازمة بمجمل الأدوات الإجرائية والنظرية لحقل الترجمة، وما نقصده هنا بالكفاءة الترجمية هو مهارات المترجم التي تتوفر بشكل نسبي ومتفاوت من مترجم لآخر.

ثالثا، إن ما يتجاوز الكفاءات السابقة هو الكفاءة التأويلية التي تجد صداها ويتسع مداها في حقل الأدب والترجمة الأدبية بشكل خاص.

3. الكفاءة الترجمية في ظل المقاربة التأويلية :

يستلزم انجاز ترجمة العمل الأدبي امتلاك المترجم لمجموعة من القدرات الخاصة تسمح له بإجراء التعديلات اللازمة وغيرها من الإستراتيجيات والتقنيات الترجمية، وهي قدرات ومهارات تتجاوز بالتأكيد والضرورة، معرفته وإتقانه للغتين المترجم منها وإليها إلى معرفة السياق وعناصره، ويُصطلح على هذه المقدرات ب"الكفاءة الترجمية"، فما هو مفهوم الكفاءة الترجمية؟

الكفاءة الترجمية: تعني القيام بعمل ما، والوصول به إلى درجة من الإتقان تتفاوت من شخص إلى آخر، ويقع الالتباس عادةً بين مصطلحي "كفاءة" و" كفاية" في اللغة العربية، غير أنه من المتعارف عليه هو استخدام مصطلح "كفاءة"، في مقابل La compétence ، لأنه الأكثر تداولا، على الرغم من رفضه من قبل بعض اللغويين، وتفضيلهم لمصطلح"كفاية". ويرى الباحث

أحمد مختار في معجمه "الصواب اللغوي":" أن الكفاءة مرفوضة عند البعض لأنها ترد في المعاجم بمعني "القدرة وحسن تصريف الرأي" إن هذا المعنى قد أجازه مع استخدامه مجمع اللغة المصري"[3].

وإن كانت الكفاءة مطلوبة لدى المتكلم والمتلقي في اللغة الواحدة، فإنها أشد أهميةً وأكثر تركيبةً في مجال النقل بين اللغات عبر الترجمة، ويعتبر الجاحظ من أوائل من تناولوا موضوع كفاءات المترجم في نصه المرجعي المهم في كتاب "الحيوان" الذي عنونه ب"شرائط الترجمان": " ولا بد للترجمان أن يكون بيانه في نفس الترجمة، في وزن علمه، في نفس المعرفة، وينبغي أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها، حتى يكون فيهما سواء وغاية"[4].

وعلى الرغم من ذلك، فإن الجاحظ يجزم بالحكم أن التمكن من لسانين لا يُغني المترجم من إدخال الضيم حتما بإحداهما، ويقول أن القوة تكمن في اللغة الواحدة أكثر منها في اللغتين معا، مثلما يؤكد أيضا أنه :"كلما كان الباب من العلم أعسر وأضيق، والعلماء به أقل، كان أشد على المترجم وأجدر أن يخطئ فيه، على أن يصل الحكم باستحالة أن يتكافأ المترجم مع العالم"[5].

ويُصطلح عادة على تسمية الكفاءة المطلوبة في الترجمة ب"الكفاءة الترجمية"؛ وهو مفهوم لا يمكن أن يكون مطلقاً، نظرا لارتباطه مفاهيمياً بقدرات ومهارات المترجم، من جهة، ونتيجة لتوفرها بشكل نسبي ومتفاوت من مترجم إلى آخر، من جهة أخرى.

« Translation competence is clearly seen as demanding expertise in various areas”[6]

" يُنظر جليا إلى الكفاءة الترجمية على أنها طلب للمعرفة في ميادين شتى" (الترجمة لنا).

لقد قُدمت تعريفات عديدة لهذه الكفاءة في العقود الأخيرة، تجمع كلها على كونها تتطلب على الأقل معرفة باللغات والثقافات، أو المجال الذي تتم فيه الترجمة، وبغرض تعريفها بشكل علمي، قام الباحثون بتقسيمها إلى كفاءات فرعية sous- competence تتم دراستها بشكل مستقل ومجتمع في آن واحد.

تختلف هذه التصنيفات باختلاف مناهج أصحابها، ففي الوقت نفسه الذي يؤكد تيار الحرفية في الترجمة على الأولوية المطلقة للكفاءة اللغوية على حساب الكفاءات الأخرى، فإن مؤيدي وأنصار المقاربة السياقية لا يرون في الكفاءة اللغوية أكثر من يكون، على أهميته، من مكونات

الكفاءة الترجمية، والتي يصنفها الوظيفي آلبرخت نيوبارت Albrecht Newbert، إلى فئات خمس وهي على النحو الآتي:

. الكفاءة اللغوية La compétence linguistique

. الكفاءة النصية La compétence textuelle

. الكفاءة في الموضوع La compétence thématique

. الكفاءة الثقافية La compétence culturelle

. الكفاءة في النقل La compétence du transfert

وقد أضافت كريستيان نورد Christian Nord، إلى هذه الكفاءات كفاءة سادسة، ألا وهي " الكفاءة البحثية" La compétence de la recherche، أي القدرة على البحث في الموضوع الذي يترجم فيه، وتعتبر نورد المترجم متلقي ثنائي اللغة، حيث يتوجب عليه امتلاك معرفة كاملة بالثقافة الأصل والهدف، ولديه مقدرة نقل تتكون من مهارات تلقي النص واستخدام الأدوات الترجمية، إضافة إلى قدرته على التوفيق بين استقبال النص المصدر، وإنتاج النص الهدف".

كما قام جان دوليل Jean Delisle، في مقاله الشهير الذي نُشر في مجلة TTR، تحت عنوان : « Les manuels de traduction, essai de classification »، بتصنيف وتقسيم الكفاءات الترجمية إلى خمسة فئات التي سنقوم بتقديمها بشكل موجز فيما يلي[7] :

أ . الكفاءة اللغوية: هي القدرة على فهم لغة الانطلاق ونوعية التعبير في لغة الوصول.

ب . الكفاءة الترجمية: هي المقدرة على معرفة تلفظ المعنى في النص و تحويله إلى لغة الوصول، دون تشويه مع تجنب كل التدخلات.

ج . الكفاءة المنهجية: هي القدرة على القيام بالبحث التوثيقي حول الموضوع المعطى و القدرة على استيعاب المصطلحية الخاصة بميدان البحث.

د . الكفاءة التخصصية: هي بمثابة القدرة على ترجمة النصوص ونقلها في تخصصات رئيسية مثل: الاقتصاد، والإعلام الآلي، والقانون وغيرها.

هـ . الكفاءة التقنية: تتمثل في القدرة على استخدام مختلف التقنيات التي تساعد على معالجة النص مثل بنوك المصطلحات وأدوات الإملاء وما شابهها.

استعرضنا هنا أبرز وأهم الكفاءات التي يستوجب على المترجم اكتسابها حتى يؤدي عمله على أكمل وجه، ولكن المترجم، في ضوء المقاربة أو النظرية التأويلية، يحتاج إلى كفاءة أخرى، فبالإضافة إلى كفاءة التلقي والقراءة، والتي ينجم عنها كفاءة الفهم، يستوجب على المترجم أن يكتسب كفاءة التفسير والتأويل، فالتفسير يكون للفهم، أما التأويل فيخدم أكثر عملية النقل، فالتفسير حاضر في أشكال الخطاب، في حين أن التأويل لا يشمل سوى مواطن الغموض واللبس.

استنباطا مما سبق الاطلاع عليه من كفاءات، فإن **الكفاءة التأويلية** تلعب دورا محوريا وبالغ الأهمية والحيوية في سيرورة العملية الترجمية، ونجاح عملية النقل، وإعادة خلق المعنى في اللغة الأخرى؛ فالترجمة عملية تأويل خالصة حتى تلك الحرفية كما أشار إلى ذلك غادامير بقوله:

« Toute traduction, et même ce que l'on nomme mot à mot est une forme d'interprétation »[8]

" إن كل ترجمة بما فيها تلك التي نصطلح عليها عبارة كلمة بكلمة، هي ضرب من ضروب التأويل" (الترجمة لنا).

إذن، تنم الكفاءة التأويلية من ناحية أخرى، عن ذوق وعن عادة تلقي، كون بعض النصوص تعتبر عصية على التأويل في لغات معينة، وكون الأشكال اللغوية ليست مؤهلة لاحتضان كل تجلياتها لاسيما النصوص الثقافية. فالكفاءة التأويلية ترتكز على مقدرة المتلقي والمترجم كمتلقي فوق العادة، على ملأ فراغات التأويل من خلال القيام بجهد تأويلي.

ثانيا . دور الكفاءة التأويلية في عملية الترجمة:

فرضا وليس عبثا أو اعتباطا، كان اختيارنا لدراسة نماذج تطبيقية من " نجمة" كاتب ياسين، فهذا العمل الأدبي متفرد بلغته و بكتابته،والذي يعد نصا مرجعيا في أعرق الجامعات العالمية. يُعتبر كاتب ياسين أديبا جزائريا من الطراز العالي، فهو صاحب كتابات روائية ومسرحية وشعرية، كما يُعد صحافيا متمرسا، فقد حظي بشهرة عربية وعالمية. لُقب ب"نبي العصيان"، وهو من

الأدباء الأكثر جدلا في الجزائر، فاسمه الحقيقي" محمد خلوطي"، وُلد ذات 06 أغسطس من عام 1929، ببلدية زيغود يوسف، بقسنطينة.

كان مفكرا حرا، يكتب أعماله باللغة الفرنسية لكنه كان مجبرا على ذلك وفسر الأمر بقوله:" أكتب بالفرنسية لأقول للفرنسيين أنني لست فرنسيا"، ولهذا، جادت قريحته بكثير الأعمال الأدبية و قد كان أبرزها وأعرقها "نجمة" ، ونجمة هي المرأة التي أحبها ولكنها كانت متزوجة من رجل آخر، وقد صنفها النقاد على أنها النوع الفاصل أي العمل الذي يحدث قطيعة بين الإنتاج الأدبي السابق واللاحق، وهي رواية تأريخ ورصد للكفاح الجزائري أصدرها عام 1956، وكانت في الأصل عبارة عن قصيدة بعنوان " نجمة والسكين ". كما صنعت هذه الرواية الحدث الأدبي والإعلامي، وتمت ترجمتها إلى عدة لغات عالمية، وما تزال، بعد 58 سنة من صدورها، متجددة ومثيرة لعديد التساؤلات عن الثورة والهوية والتركيبة الاجتماعية والحب والبغض والجنون و عن الجزائر التي تظل نجمة غامضة.

إن دراستنا هذه تبتغي المقارنة بين النص المكتوب في الأصل باللغة الفرنسية وترجماته الثلاث باللغة العربية من منظور الكفاءة أو في مضمار الكفاءة الذي ينطلق من كفاءة القراءة وصولا إلى الكفاءة التأويلية؛ كما أنه لابد من الإقرار أنه من الصعب الحصول دائما على ترجمة مماثلة ومكافئة للنص الأصلي، وهذا لا ينفي وجود ترجمات ممتازة تتجاوز في أحيان كثيرة النصوص الأصلية. سنحاول في الأمثلة التي تناولتها الدراسة بالتحليل، تسليط الضوء على ترتيب أولوية الكفاءة في مستوياتها: اللغوي، والترجمي، والمعرفي، والتأويلي، وكذا الحرص على بيان الضرورة الملحة لكل مستوى في نجاح العملية الترجمية؛ وإننا هنا لا ندعي إحراز قصب السبق في الإتيان بهذا التحليل بل يتعين علينا الإشادة بدور الكفاءة التأويلية لدى المترجم في استكناه بواطن النص.

المثال الأول:

-Dieu le généreux.[9]

جاءت هذه العبارة في مستهل الرواية لتعبر عن حالة الانبهار الكبير الذي شعر بها العمال الجزائريين الثلاث وهم يشاهدون سوزي Suzy، التي أسرتهم جميعا بجمالها، وهذه العبارة مستقاة

بكل وضوح من الكلام العامي المتداول بين الجزائريين في حالة الدهشة والإعجاب بشيء والانبهار به، ويمكن أن تقول بالدارجة:" يا الرب الكريم".

فالمترجمة السورية "ملكة أبيض العيسى" وُفقت في الترجمة بحيث نقلتها على النحو التالي:" . يا إلهي "[10].

أي ترجمتها بالأسلوب الفصيح وحرمت بذلك القارئ من الخصوصية المحلية المعبِرة عن البيئة الثقافية للنص، وكان حريا بها مراعاة المستوى اللغوي للمتكلم، ولهذا فإن كفاءتها اللغوية وَفَقتها في نقل المعنى الحقيق لهذه العبارة، ولكنها لم تُوفق في التأثير على القارئ وهذا راجع لنقص كفاءتها المعرفية بالسياق والبيئة المحلية التي قِيلت فيها هذه العبارة؛ وعليه، نستنتج أن الكفاءة المعرفية تفوق الكفاءة اللغوية في هذا النموذج الأول.

أما المترجم التونسي "قوبعة"، فقد ترجمها على النسق التالي:

."سبحان الله"[11].

وهذه العبارة تُقال تعظيما لله وإظهارا للانبهار والدهشة، ولهذا ينطبق عليه نفس الأمر، أي أنه نقلها بمستوى فصيح لا يعبر عن الصورة تماما كما يعبر عنها المستوى اللغوي العامي.

أما المترجم والأديب الجزائري "بوطاجين"، فقد نقلها لنا على الشاكلة التالية:

." يا الله يا كريم "[12].

وهي ترجمة حرفية للعبارة بالفرنسية، وهو التماس العون من الله ذو القدرة والقوة، وبالتلي فترجمته جاءت عكس المقصود، وعليه فإن القراءة الصحيحة للمشهد الروائي لم تكن موفقة عند السعيد بوطاجين.

–ترجمتنا المقترحة :

يمكننا ترجمة عبارة Dieu le généreux، ب:

–ياربا –سبحان الخالق المصور – ماشاء الله

مفردة Généreux، تعني لغويا " الكريم والجواد والمعطاء، والسخي في عطائه"، ولكن يمكننا أن نفرغها من معناها القاموسي ونشحنها بدلالة سياقية بطريقة تأويلية بحيث نختار لها ما يقابلها من اللفظ بعدة حلول ومقترحات منها :

-"سبحان الخالق"، وهنا كلمة généreux، تصبح مقابل لكلمة " الخالق" وليس " الكريم". كما يمكننا أن نترجمها ب"سبحان المصوِّر"، يعني لا يصبح الكرم في الخلق فقط بل في حسن التصوير والخلق.

يمكننا أيضا إقتراح مثال مغاير بحيث نقول:

-"يا سلام "، وهو مقابل سياقي دلالي، وليس لفظي لغوي فحسب، كما يمكننا اقتراح ترجمات أخرى على غرار : " يا إلهي"، " يا للهول" ، "رباه" ، "يا رب يا كريم" باللغة العربية الفصحى.

غير أننا سنعمد إلى ترجمتها بلعامية لما فيها من صبغة ونكهة محلية خاصة تعكس محلية وبيئة الجزائري، حيث نقول : " يا الربْ الكريمْ" بسكون الباء في كلمة "الربْ" وسكون الميم في كلمة "الكريمْ".

من خلال هذا المثال الأول، نستخلص دور وقوة الكفاءة التأويلية في تحرير المعنى من اللفظ والباسه حللا لفظية متعددة تفي بالغرض وتوصلنا إلى ما يقصده الكاتب في نصه، ودون الانقاص من المعنى في شيء، بل الهدف من ضرورة اعتماد الكفاءة التأويلية هو الزيادة في جودة الترجمة حتى يكون لها أثر وتأثير على القارئ.

. المثال الثاني:

« Lakhdar s’est échappé de sa cellule. A l’aurore, sa silhouette apparait sur le palier ; chacun relève la tète, sans grande émotion. Morad dévisage le fugitif.»[13].

. ترجمتها ملكة أبيض العيسى:

" لقد فر لخضر من زنزانته. لاح خياله عند الفجر على أعلى الدرج، ورفع الكل رؤوسهم دون انفعال كبير، وألقى مراد ببصره على الهارب"[14].

لم تُوفق المترجمة ملكة أبيض العيسى في ترجمة هذه العبارات حيث نقلت كلمة Lakhadar، إلى اللغة العربية بـ"الأخضر"، وهذه الكلمة لا تعبر عن الاسم "لخضر" الذي له وقع في نفسية القارئ العربي الجزائري، لما يحمله هذا الاسم من خصوصية محلية بدون "أل" التعريف، وهذا إن دل إنما يدل على نقص الكفاءة المعرفية بالخلفية الاجتماعية والثقافية للبيئة المحلية الجزائرية التي يكون فيها للاسم شحنة دلالية ثقافية خالصة.

والأمر الثاني هو ترجمتها لعبارة « Sans grande émotion »، بـ "دون انفعال كبير"، ولكن إذا ما قرأنا العبارة جيدا وفهمنا مقصود كاتب ياسين، فإننا نجده يريد توضيح عدم اهتمام واكتراث أصحابه بقدومه، ولم يعيروه اهتماما كبيرا ، ومن هنا ف"الانفعال" لا يعني بالضرورة الاهتمام، وهذا إن دل إنما يدل على نقص كفاءة القراءة الأفقية والعمودية للنص الياسيني، والفهم الناقص للمعنى. وفي هذا المقام، تُجدي التأويلية نفعا بحيث لا يعبر ياسين عن مقاصده باللفظ السطحي بالضرورة، فهو يُحمل الألفاظ أكثر من طاقتها، وأحياناً أخرى، يُفرِغها من معناها القاموسي، ويشحنها دلالة سياقية براغماتية تساعده في تبليغ مقاصده.

أما الملاحظة الثالثة، فهي نقلها لكلمة « Dévisager »، بـ"ألقى بصره"، وهنا المعنى السياقي هو أمر آخر، فالمقصود هنا هو التفرس بالنظر، والتحديق بوجه الشخص وتفحصه. ولهذا، نستخلص من ترجمة العيسى، نقص كفاءتها الترجمية أو اللغوية ونقص اطلاعها بالمحلية والخلفية الثقافية والاجتماعية للروائي "كاتب ياسين"، فهذا الكاتب يكتب بفرنسية خاصة به، حيث يقول:

« Nous n'écrivons pas le français, nous écrivons en français ».

أما التونسي "قوبعة" فقد نقل لنا العبارة على الطريقة التالية:

"فر الأخضر من زنزانته، وبدا عند الفجر شبحه على العتبة، فارتفعت رؤوس الحاضرين تستطلع الأمر دون أن يبدو عليهم كبير التأثر. تفحص مراد الهارب"[15].

والملاحظ على هذه الترجمة هو نقله لكلمة « silhouette »، بـ"الشبح"، وهي ترجمة غير دقيقة للفظ المستخدم، وإضافته لكلمة "تستطلع"، وهو أمر غير موجود في العبارة الأصلية. كما أضاف " دون أن يبدو عليهم كبير التأثر" و هي ترجمة للعبارة: « Sans grande émotion »، وقد وُفِق في ترجمتها نوعا ما.

أما المترجم الجزائري سعيد بوطاجين، فقد نقلها بالكيفية الآتية :

"لخضر هرب من الحبس، وظهر شبحه على السطح فجرا، وقد رفع كل واحد رأسه دون اندهاش يُذكر، تفرس مراد الهارب جيدا"[16].

الملاحظة الأولى هي ترجمته لاسم « Lakhdar »، بـ "لخضر" دون "أل" التعريف لإدراكه خصوصية هذا الاسم المحلية، فالسعيد بوطاجين هو جزائري متشبع بالثقافة المحلية الجزائرية، أما

الملاحظة الثانية فهي ترجمته لعبارة:« Sans grande émotion » ، ب"دون اندهاش يُذكر"، وهنا لم يُوفق في نقل المعنى المقصود ب: « émotion »، التي هي كلمة جامعة وكُلية، في حين كلمة "اندهاش" هي جزء من الأحاسيس، كما أنه نقل لنا مفردة « Dévisager »، بت "تفرس جيداً"، وهي ترجمة فيها نوع من الإسهاب بحيث يعكس هذا الأمر إلمامه بالقواعد الإجرائية للترجمة وأدواتها.

-ترجمتنا المقترحة:

"فر لخضر من زنزانته وبزغ خياله على السطح مع طلوع الفجر، وقد رفع كل واحد رأسه دون أدنى اكتراث به، أما مراد فقد تفحص وجه الهارب جيدا"

لا ندعي في ترجمتنا هذه الدقة العالية ولا صحة الترجمة مئة بالمئة بل نسعى لنقل المعنى بطريقة تأويلية خالصة من خلال ما يلي:

- Sans grande émotion، ترجمناها ب : " دون أدنى اكتراث"، وهنا نجد أن كلمة grande تعني كبير أو كثير، ولكننا استبقنا المعنى واستنطقنا النص وألبسناه لفظا آخر ولكنه يفي جيدا بالغرض، بحيث ترجمنا grande ب " أدنى" ، وهو معنى عكسي ولكنه يفي بنقل المقصود سياقيا على نحو تأويلي.

-المثال الثالث:

« Mais l'écrivain était dans la Nirvana »[17]

-ترجمتها العيسى ب" ولكن الكاتب كان في غيبوبة النشوة"[18]

ترجمها قوبعة ب" ولكن الكاتب كان قد غاب في نشوة النيرفانا"[19]

الملاحظ على الترجمتين السابقتين أنهما قاما بنقل المفردة بمعناها القاموسي البحت دون أدنى جهد تاويلي ، كما أن قوبعة لجأ إلى السبيل الأسهل وهو الاقتراض يعني ترجم كلمة Nirvana، ب " نيرفانا" دون جهد ترجمي ولا جهد تأويلي.

أما السعيد بوطاجين فقد، جانب صواب المعنى بترجمتها على النحو التالي: "بيدا أن الكاتب كان في الفناء المطلق"[20]، والفناء المطلق هو العالم البعيد عن الحياة المادية و هو عالم الروح الخالية من الرغبات البشرية الفطرية.

-ترجمتنا المقترحة:

"غير أن الكاتب كان في عالمه الروحي"،

وهذه الترجمة هي ترجمة معنوية خالصة لا تلتصق باللفظ بل تستخدمه لبلوغ المعنى التأويلي الخفي الذي يكتشفه القارئ المسلح، وهذا القارئ المسلح هو المترجم.

-المثال الرابع:

« Laisse le puits couvert, comme on dit »[21]

-ترجمة العيسى: "أترك البئر مغلقة"[22]

وهي ترجمة لغوية خالصة لا تفي بالمقصود أو المعنى الضمني، فالمعنى هنا وضع حد للكلام وتجنب الغوص والخوض في الحديث، فما خفي أعظم".

-ترجمة قوبعة : "لا تسحب غطاء الكنيف"[23]

هذه الترجمة هي ترجمة معنوية موفقة إلى حد بعيد لأنها تقدم المعنى لا المبنى.

-ترجمة بوطاجين:" خل البئر مغطى"[24]

هذه الترجمة هي ترجمة بلغة فصحى ممزوجة بالعامية.

-ترجمتنا المقترحة:

يمكننا ترجمتها بعدة صيغ بطريقة تأويلية دون الحاجة للحفاظ على الألفاظ نفسها، بل سنقوم بتطبيق المقاربة التأويلية في ترجمة هذه العبارة ونقترح ما يلي:

-فلنقطع الحديث - دعنا من الحديث الآن - كفانا كلاما في هذا - فلنغير الموضوع.

كلها ترجمات تفي بالغرض التأويلي وتنقل المعنى دون الحاجة للالتصاق الحرفي بالألفاظ التي استخدمها الكاتب، وهنا يبرز دور وأولوية الكفاءة التأويلية على باقي الكفاءات الأخرى، بحيث تتيح لنا الكفاءة التأويلية حلولا عديدة وإمكانات أخرى تقودنا إلى ترجمات مرضية ذات جودة عالية.

-المثال الخامس:

« Minute ! ne me prends pas en traitre »[25]

-ترجمة العيسى: " لحظة، لا تأخذني بالجرم المشهود"[26]

-ترجمة قوبعة:" لحظة لا تسألنس كما لو كنت تستجوب خائنا"[27]

-ترجمة بوطاجين:"دقيقة لا تحسبني خائنا"[28]

الملاحظ على هذه الترجمات الثلاث أنها ترجمت كلمة Minute، ب" لحظة، ودقيقة" يعني ترجمة بلفظة تدل على الزمن، وهي ترجمة لغوية حرفية بحتة وصحيحة شكلا ومعنا، ولكن كان حريا بالمترجم أن يراعي الجودة في الترجمة، يعني كان عليه أن يقرأ ويفهم ويُجرد المعنى من لفظه ويعبر عنه بملفوظات أخرى تزيد من جودة الترجمة وهذا بالاستعانة بالقراءة التأويلية للنص.

-ترجمتنا المقترحة:

نقترح كترجمة لمفردة Minute، ما يلي :

-تَمَهَلْ - مهلاً - انتظر

-عفواً (يمكن أن تجانب المعنى بشكل جيد)

-توقف (مقبولة جدا)

كل هذه الترجمات المقترحة من طرفنا نراها أنسب وأحسن من الترجمات المقدمة من المترجمين الثلاث لأن اقتراحاتنا تبتغي الجودة في عملية الترجمة ولا تروم الترجمة بغرض الترجمة فقط.

خاتمة:

لا مرية أن الكفاءة شرط لا مندوحة منه لنجاح عملية الترجمة أولا ونقل المعنى المقصود ثانيا، وعليه فكفاءة القراءة هي ذات أولوية كبيرة لأنها هي المسؤولة عن استنطاق النص واستكناه المعنى، ثم نقله إلى اللغة الهدف بما يُكافئه من اللفظ. كما أن نجاح هذه العملية يعتمد على مستويات الكفاءة جميعها بما فيها اللغوية والمعرفية والترجمية والتأويلية، ولهذا خلصت الدراسة إلى حقيقة أن الكفاءة التأويلية هي شرط لا مفر منه بحيث تجد صداها في ترجمة النصوص الياسينية لا لسبب سوى لأن ياسين لا يكتب اللغة الفرنسية وإنما يكتب بالفرنسية ويُشحنها بما شاء. ويمكننا أن نقول أن النتائج التي بلغتها هذه الورقة يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

. الترجمة وخصوصا الأدبية ليست عملية لغوية فقط، بل هي إبداعية، يسعى المترجم فيها إلى بلوغ الجودة، والسبيل الوحيد لهذا هو ضرورة اعتماد الكفاءة التأويلية وإعطائها أهمية بالغة، وما النص الياسيني المدروس في هذا المقال إلا دليل على ذلك.

. يحتاج النص الأدبي عموما والنص الياسيني خصوصا من المترجم أن يوظف طاقاته القرائية والتصورية والتأويلية.

. مترجم الأدب هو مبدع ومجدد، وليس ناقلا باهتا للنص.

. أولوية الكفاءة التأويلية على غيرها من الكفاءات إذا كان المبتغى هو الزيادة في جودة الترجمة.

هوامش:

1- Umberto Eco, Experiences in Translation, translated by Alastair, Mc Ewen, University of Toronto Press, 2008, 2nd edition,p14

2-Umberto Eco, L'œuvre Ouverte, traduit de l'italien, editeur Points, 1979, p30.

3- أحمد مختار، معجم الصواب اللغوي، دليل المثقف العربي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص621/620.

4- أبوعثمان عمرو بن بحر الجاحظ، كتاب الحيوان، الجزء الأول، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط2، 1965، ص76

5. المرجع نفسه، ص77.

6-Christina Slaaffixen, Bevery Abad, Developing Translation competence, Benjamains Translation Library Congress, USA, 2001.

7-Jean Delisle, Les manuels de traduction, essai de classification, TTR, : Traduction, Terminologie, Rédaction, Erudit, p17

8-J.Gadamer, Herméneutique et philosophie, Paris, Beauchesne, 1999, p145.

9- Kateb Yacine, Nedjma, Edition Seuil, Paris, 1956,p12.

10-كاتب ياسين، "نجمة"، ترجمة ملكة أبيض العيسى، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان،ط2، 1980ص27

11- كاتب ياسين، "نجمة"، ترجمة محمد قوبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1986، ص08.

12- كاتب ياسين، "نجمة"، ترجمة السعيد بوطاجين، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 2014، ص13.

13-Kateb Yacine, Nedjma, Op.cit, p11

14-كاتب ياسين، نجمة، ترجمة ملكة أبيض العيسى، مرجع سابق، ص25

15- كاتب ياسن، نجمة، ترجمة محمد قوبعة، مرجع سابق، ص06

16- كاتب ياسين، نجمة، ترجمة السعيد بوطاجين، مرجع سابق، ص11

17-Kateb Yacine, Nedjma, Op.cit, p177

18-كاتب ياسين، نجمة، ترجمة ملكة أبيض العيسى، مرجع سابق، ص230

19-كاتب ياسن، نجمة، ترجمة محمد قوبعة، مرجع سابق، ص184

20-كاتب ياسين، نجمة، ترجمة السعيد بوطاجين، مرجع سابق، ص227

21-Kateb Yacine, Nedjma, Op.cit, p190

22-كاتب ياسين، نجمة، ترجمة ملكة أبيض العيسى، مرجع سابق، ص245

23-كاتب ياسن، نجمة، ترجمة محمد قوبعة، مرجع سابق، ص197.

24-كاتب ياسين، نجمة، ترجمة السعيد بوطاجين، مرجع سابق، ص255

25-Kateb Yacine, Nedjma, Op.cit, p177.

26-كاتب ياسين، نجمة، ترجمة ملكة أبيض العيسى، مرجع سابق،ص230

27-كاتب ياسن، نجمة، ترجمة محمد قوبعة، مرجع سابق، ص184.

28-كاتب ياسين، نجمة، ترجمة السعيد بوطاجين، مرجع سابق، ص261.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 209- 226 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الكلمات شاهد على احتكاك اللغات والجماعات

Words are Witnesses of Languages and Communities Contact

د. عبد القادر رسول *
Dr. Abdelkader RASSOUL
كلية الآداب واللغات، جامعة يحي فارس المدية (الجزائر)
University Yahia Fares of Medea (Algeria)
rassoul-translation@hotmail.com

تاريخ الإرسال:2020/04/20	تاريخ القبول:2020/10/07	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

يهدف هذا المقال إلى البرهنة على أنه يوجد في الجانب المفرداتي من اللغة شواهد على احتكاك اللغات والجماعات من خلال دراسة حركة الكلمات، ويحاول الإجابة على السؤال التالي: كيف يمكن للكلمات أن تكون شاهدا على تاريخ الجماعات واللغات؟ لأجل ذلك أظهرنا من خلال دراسة حركة الكلمات، من العربية وإليها، أن هذه الأخيرة تحتفظ بذاكرة قوية عن الجماعة التي تتكلمها والجماعات التي احتكت معها على مر العصور، فيمكن أن تكون الكلمات شاهدة على تاريخ العلوم ومن كان من الأمم متقدما فيها من خلال تتبع الكلمات العلمية للجماعة ومدى انتشارها في اللغات الأخرى، ويمكن الوقوف على حقيقة المعاملات التي جرت بين الجماعات وتحديد حجمها وأهميتها من خلال حركة الكلمات هذه، كما يمكن بفضل الكلمات التي تبقى حاملة لآثار الاحتكاك أن نعرف توزيع موازين القوة والهيمنة بين الجماعات والإيديولوجيات التي تكونت من جراء هذا الاحتكاك، وكل هذا من خلال تتبع حركة الكلمات بين اللغات والجماعات.

الكلمات المفتاح : احتكاك اللغات، اقتراض، علاقات الجماعات، تاريخ الكلمات، هيمنة اللغة.

Abstract:

This paper aims to prove, by studying words movement that there exist in the language vocabulary level proofs of languages and communities contact. It tries to give answer to the following question: how can words be witnesses of the history of communities and languages? As answer, we have shown, by examining words movement, from and into Arabic, that words

* عبد القادر رسول: rassoul-translation@hotmail.com

have a strong memory of community and are able to reveal its contact with other communities over time. In fact, we can through words discover the history of sciences and developed nations. We can evaluate the volume and importance of transactions and exchanges through the movement of words. We can, also, through contact traces in words identify the balance of power and domination and the emerged ideologies. It is possible to discover all these aspects by examining only words movement.
Keywords: Languages contact, borrowing, communities relations, words history, dominant language.

1. مقدمة:

يوجد في اللغة شواهد على تاريخ الأمم واحتكاك الجماعات بعضها ببعض، فالكلمات تحتفظ بذاكرة قوية عن التاريخ، ويكفي أن نتتبع تاريخ الكلمات لنكتشف تاريخ الجماعات والاحتكاك الذي حدث بين لغاتها، ويمكن بفضل دراسة حركة الكلمات بين اللغات محل الاحتكاك أن نقيّم العلاقات التي قامت بين الجماعات من حيث التأثير والتأثر في شتى المجالات، ويمكن أن نعرف علاقات القوة والهيمنة التي نشأت بينها، لهذا يأتي هذا المقال ليسلط الضوء على حركة الكلمات هذه، خصوصا من العربية وإليها، ويحاول أن يجيب على السؤال التالي: كيف يمكن للكلمات أن تكون شاهدا على احتكاك اللغات والجماعات؟ أو بعبارة أخرى كيف يمكن لها أن تكون شاهدا على التاريخ؟ ونحن مع هذا نفترض أن الكلمات تحتفظ بآثار احتكاك الجماعات من خلال رحلة الكلمات من لغة إلى أخرى ونفترض أيضا أن العلاقات الناشئة من الاحتكاك نفسه لا بد لها من كلمات تعبّر عنها وتحفظها، لهذا يهدف هذا المقال من خلال اتباع منهج تحليلي نقدي إلى كشف هذه العلاقات والآثار وتحديد موقعها من اللغة والجماعة.

2. احتكاك اللغات:

يعتبر فانريش أول من استعمل مصطلح احتكاك اللغات وافترض فيه وجود لغتين على الأقل إذ يقول:

« two or more languages will be said to be in contact if they are used alternately by the same persons»[1]

أي لا يحدث الاحتكاك إلا إذا استخدم الأشخاص نفسهم لغتين أو أكثر بالتناوب، وهو بهذا يركز في نظرته هذه على الشخص الذي يتكلم أكثر من لغة، أي ثنائي اللغة، ويرى أنه ينتج عن

هذا الاحتكاك تداخل بين اللغات على المستوى الصوتي والنحوي والمفرداتي، وهذه النظرة نجد الجاحظ قد عبّر عنها قبله بكثير، لكنه لم يُفصّل فيها مثلما فعل فانريش، إذ يقول في حديثه عن الترجمان، الذي يعتبر شخصا ثنائي اللغة، ما يلي: "ومتى وجدناه أيضا قد تكلم بلسانين، علمنا أنه قد أدخل الضيم عليهما، لأن كل واحدة من اللغتين تجذب الأخرى وتأخذ منها، وتعترض عليها"[2]، وخير تعريف وجدناه جامعا مانعا وملما بكل جوانب الاحتكاك اللغوي ذلك الذي قدمته عالمة اللغة الأمريكية صارة غري توماسون، إذ تقول:

« In the simplest definition, language contact is the use of more than one language in the same place at the same time »[3]

أي أن احتكاك اللغات في أبسط تعريفاته يعتبر استعمالا لأكثر من لغة في المكان والزمان نفسيهما، وهي بهذا خرجت من النظرة السابقة التي تحصر الاحتكاك في الأشخاص ثنائي اللغة الذين يفترض فيهم اتقان كلا اللغتين، فهي لا تشترط ثنائية لغوية أو تعددية لغوية تامة من أجل حدوث الاحتكاك اللغوي بل كل ما تشترطه هو بعض التواصل بين متكلمين من لغات مختلفة وتضرب لذلك مثالا بالتواصل الذي يمكن أن يحدث بين مجموعتين من الشباب المسافرين تتكلمان لغتين مختلفتين وهما في بيت من بيوت الشباب بصدد إعداد وجبة ليتناولوها، فوجودهما في المكان نفسه واستعمالهما للغتين مختلفتين في الوقت نفسه سوف يحفّز نوعا من التواصل بينهما يمكن أن نصفه بالاحتكاك اللغوي، وترى أن هذا المشهد يمثل الاحتكاك في أبسط صوره، بينما يكون أكثر قوة حينما تتكلم على الأقل مجموعة ما أكثر من لغة واحدة، وهذه النظرة تجعلنا نقول أن الاحتكاك اللغوي موجود في كل مكان لكن حدّته تختلف من قطر إلى آخر بحسب المشاركين في الاحتكاك ومدته، وينعكس هذا على اللغات المحتكة فيترك فيها آثارا تشهد بهذا التلاقي في الزمان والمكان، وتعتبر الكلمات أقوى شاهد على هذا التلاقي وطبيعة العلاقة التي قامت بين الجماعات اللغوية ويمكن من خلال دراسة الجانب المفرداتي للغة، باعتباره أكثر تأثرا بالاحتكاك، أن نكتشف هذه العلاقات ونقيّمها من عدة جوانب، فهذا جون لوي كالفي[4] يؤكد أنه يمكن من خلال دراسة الاقتراض اللغوي، ويقع في الجانب المفرداتي من اللغة، أن نتكهن بطبيعة العلاقة التي كانت قائمة بين الجماعات اللغوية التي احتكت بعضها ببعض من خلال النظر إن كان الاقتراض من جهة واحدة أو متبادل وما هي نسبته وميادينه، وهذا يستدعي بالضرورة الحديث عن توزيع موازين القوة والضعف والتقدم والتأخر وافتتان جماعة بأخرى وغيرها من مظاهر الحياة والاجتماع

التي تنطبع في اللغة، لهذا نجد كالفي يصفها بالطبقات الجيولوجية[5] التي تشهد على العلاقات التي قامت بين مختلف الشعوب، وكل هذه العلاقات لا يمكن لها أن تنشأ من العدم بل لا بد لها من احتكاك لغوي.

3. أوجه انتقال الكلمات في احتكاك اللغات:

تعتبر الكلمات أهم جانب في اللغة يتأثر باحتكاك اللغات، أما قواعدها ونظامها فقليل التأثر به وإن حدث وتأثر فإن ذلك ينبئ بقرب نهاية هذه اللغة وانصهارها في اللغة المؤثرة إن استمر هذا التأثر، إذ يقول الدكتور علي عبد الواحد وافي في هذا الشأن: "القواعد في اللغة المغلوبة أشبه بالقلعة التي تحتمي بها فلول الجيش المنهزم وتقاتل عنها حتى آخر رمق، والتي يتم بسقوطها استيلاء العدو على البلاد"[6]، فالمفردات تحتمي بالقواعد التي تحكمها داخل اللغة وتسيّر وظهورها في الكلام، وإن جرت قواعد لغة أخرى على مفردات اللغة كلها أو جلها، ولسنا نتكلم هنا عن حالات الاقتراض المنفردة، حُق لنا أن نقول أن هذه اللغة انصهرت في لغة أخرى ولم يعد لها وجود مستقل، لهذا كانت القواعد أقل تأثرا بالاحتكاك. أما انتقال المفردات فليس له صورة واحدة، فقد تنتقل الكلمة كاملة بوجهها الدالي والمدلولي، وهذا ما يسميه اللغويون بالاقتراض اللغوي التام وقد ينتقل وجهها المدلولي فقط ويسمى هذا بالاقتراض الدلالي أو النسخ أو حتى المحاكاة، ويكون تتبع آثار الاحتكاك من خلال الاقتراض الدلالي أكثر صعوبة، لأن المدلول، في حالة اللغة العامة أو المفهوم في حالة اللغة الخاصة، يقترن بشكل (دال) من أشكال اللغة المستقبلة ولا يمكن اكتشافه إلا من خلال دراسة تطور دلالة الكلمة، هذا وقد تظهر كلمات ومصطلحات في اللغتين محل الاحتكاك لم توجد من قبل في كلا اللغتين وإنما تعتبر نتيجة لهذا الاحتكاك جاءت لتعبّر عن مفاهيم ومدلولات جديدة نشأت خلال الاحتكاك لا قبله ولا بعده، وتعتبر كل صور الانتقال هذه شاهدا على العلاقة التي قامت بين الجماعتين اللغويتين محل الاحتكاك.

4. الكلمات شاهد على العلوم:

إن الأمة المتقدمة علميا لابد أن تنتقل بعض مفردات لغتها، خصوصا ما تعلق منها بالعلم، إلى لغات الأمم التي تنهل من علمها، للتعبير عن هذه العلوم واستخدامها، وتتبع حركة هذه المفردات والكم الذي تنتقل به يرشدنا إلى القول إن هذه الأمة كانت متقدمة وهذه كانت تابعة لها علميا أو أقل تقدما منها في العلوم، فنحن إن ألقينا نظرة خاطفة على الفرنسية سنجد أن

التاريخ العربي حاضر في هذه اللغة بفضل ما تختزنه ذاكرة الكلمات مثل *zéro* الصفر، *algèbre* الجبر، *algorithmes* الخوارزميات، *chiffre* صفر ثم عدد، *sirop* شراب، *chimie* أو *alchimie* كيمياء، *alcool* الكحول، *alkalin* قلوي[7]، فتتبع هذه الكلمات وغيرها كثير يشير إلى أنها انتقلت من العربية إلى اللغات الأخرى خلال القرون الوسطى وبقيت تنتقل إلى أن وصلت اللغة الفرنسية وإلى لغات أخرى كثيرة، وهذا يجعل الكلمات شاهدا على تقدم العرب في العلوم خلال هذه الفترة، فهذه هنريات والتر وبسام براكي يقولان في كتابهما أرابسك *Arabesques* الذي خصصاه لتتبع الكلمات التي انتقلت من العربية إلى الفرنسية أنه منذ القرن التاسع أصبحت العربية لغة المعرفة والطب والتعليم الجامعي والفلسلفة[8]، فالخوارزميات (*algorithmes*) مردها إلى أبو جعفر محمد بن موسى الخوارزمي الذي بيّن هذا العلم في مؤلفه **كتاب المختصر في حساب الجبر والمقابلة**، وترجمه إلى اللاتينية جيرار كريمون، ووصل إلى الفرنسية عن طريق الاسبانية[9]، والشيء نفسه بالنسبة لمصطلح الجبر *(algèbre)* الذي ظهر أولا في كتابه **كتاب العلم الجبر والمقابلة** الذي ألفه سنة 830، وانتقل إلى الفرنسية عن طريق الاسبانية[10]، والصفر *(zéro)* مرده لهذا العالم العربي أيضا ووصل إلى الفرنسية عن طريق الإيطالية[11]، وكلمة الكيمياء *(alchimie/chimie)* مردها لعالم الكيمياء العربي جابر بن حيان بن عبد الله الأزدي وانتقلت إلى الفرنسية هي ومصطلح "كحول" عن طريق اللاتينية[12].

ومثلما انتقلت الكثير من كلمات العرب ومصطلحاتهم في تلك الفترة بفضل تقدمهم في العلوم ساهمت العربية أيضا في نقل مصطلحات وكلمات الحضارات التي سبقها إلى لغات أخرى، وهذا من خلال حركة الترجمة الواسعة التي قام بها النقلة العرب من السريانية واليونانية والفارسية والسنسكريتية، فمثلا كلمتي *divan* و *douane* (ديوان) وصلتا إلى اللغة الفرنسية عن طريق العربية التي أخذتهما عن الفارسية، إذ ترى هنريات والتر أن مصدر هاتين الكلمتين الفرنسيتين هو الكلمة الفارسية *diwan* التي تعني بالفارسية سجل أو قائمة مراقبة، وانتقلت بهذا المعنى إلى العربية أولا ثم إلى اللاتينية في القرون الوسطى وبعد ذلك بوقت طويل جاءت كلمة *divan* إلى الفرنسية[13]، وما يمكن القول عن انتقال الكلمات الفارسية إلى العربية هو أنه قبل يلمع نجم العرب في العلوم والحضارة كان قبلهم الفرس واليونانيون، ودخول ألفاظهم العلمية إلى العربية وانتقالها من العربية إلى لغات أخرى دليل على أنه كان لهم دور في تاريخ العلوم، فلقد ترجم العرب وأخذوا عن

علمائهم مثل إقليدس وبقراط وجالينوس وبطليموس وأفلاطون وأرسطو[14]، هذا وقد لعبت لغات أخرى دور الوساطة بين العربية والفرنسية، فنحن إن رجعنا إلى الكلمات التي عبرت إلى الفرنسية خلال العصر الوسيط لا نجد دلائل على وقوع احتكاك قوي ودائم بين اللغتين بل إن أغلب ما أخذته كان يمر "عبر الإسبانية والإيطالية أو اللاتينية"[15]، وهذا على عكس ما سنراه في نهاية العصر الحديث والزمن المعاصر، وهي الفترة التي تهمنا أكثر لأنها تعبّر عن الاحتكاك المباشر والطويل الذي ينتج عنه آثار في مفردات اللغة، وأكثر لغة قامت بالوساطة هي اللغة الاسبانية وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن العربية والاسبانية التقتا في الزمان والمكان، وهذا ما اشترطته توماسون لحدوث الاحتكاك، ولكن احتكاكهما لم يدم ثلاث ساعات مثلما حدث مع مجموعة الشباب المسافرين في بيت الشباب بل دام أكثر من سبعة قرون مما جعل الاسبانية تتشبع بالمفردات العربية في كل مناحي الحياة، وبعدها انتقل كثير من هذه المفردات إلى جيرانها ومنهم فرنسا، ويعد الجوار سبب من أسباب الاحتكاك وتأثر اللغات بعضها ببعض، لهذا أكد أستاذ تاريخ اللغات الفرنسي فردناند برونو منذ زمن بعيد أنه لا بد للباحث على أصل اللغة الفرنسية أن يعرف الإيطالية والإسبانية نظرا للكلمات الإيطالية والإسبانية الموجودة في الفرنسية ويرى أنه من أجل معرفة الإسبانية يجب معرفة العربية التي تشكل جزء منها[16]، فالعلوم دخلت إلى أوربا مثلما يشير إليه غوستاف لوبون[17]عن طريق إسبانيا وصقلية وإيطاليا.

لقد جعلتنا مفردات العربية ندرك الدور البارز الذي لعبه العرب في تاريخ العلوم والحضارة في العصر الوسيط، وهذا من خلال انتقال مفردات علومها إلى غيرها من اللغات ولعبها دور الوساطة في تبليغ ونقل مصطلحات علوم الأمم التي سبقتها، لكن إن ألقينا نظرة في تاريخنا المعاصر وجدنا هذا الدور قد انحصر وتراجع فلم تعد اللغات تأخذ عن العربية كلمات في العلوم لأن تقدم العرب زال مع انهيار الأندلس وذهب وأصبحت لغة العرب مليئة بمصطلحات علوم الغرب في كل المجالات تقريبا والأمثلة على ذلك كثيرة وحتى تلك التي حاول اللغويون أن يصنعوا لها مصطلحات بالعربية مع الحفاظ على المفهوم المستورد قليل منها كتبت له النجاح لأن استعمال الكلمات والمصطلحات المأخوذة عن اللغات الأخرى يكون قد بسط سيطرته وأصبحت منافسته بكلمات عربية أصيلة أمرا صعبا، فكلمة كمبيوتر على الرغم من اقتراح مقابلها العربي إلا أنها لا تزال تستعمل إلى يومنا وتدل على أن العلم والتقنية المرتبطة به جاءت من عند الغرب لأن الكلمة

أصلها إنجليزي وشكلها خير دليل على ذلك *(computer)* والشيء نفسه بالنسبة لمصطلحات مثل الكترونيك والكترون وأنترنيت وواب وأنزيم وجلوكوز ولاكتوز وهيدروجين ونيتروجين، وزهايمر وأنسولين، وغيرها كثير، وإن كان شكل هذه المصطلحات يوحي بأنها وافدة على العربية فإن هناك مصطلحات تمر مرورا خفيفا لا يكاد يرى من خلال الترجمة الحرفية لهذه المصطلحات الوافدة إلى اللغة التي تقرن مفهوما أجنبيا بشكل (دال) أصيل في اللغة، وسواء عبرت هذه المصطلحات عبورا تاما أم فقدت شكلها عند الانتقال فإنها تعد شاهدا بأن الغرب تقدموا على العرب كثيرا في مجال العلوم لحجم ما أخذ العرب عنهم من مصطلحات في الزمن المعاصر. لكن التقدم العلمي لا يأتي منفردا بل يصحبه توسع للجماعة في كل الميادين ومنها التجارة التي يمكن بفضلها تسويق ما توصلت إليه هذه العلوم.

5. الكلمات شاهد على العلاقات التجارية:

سبق أن رأينا أن كلمات العلوم تتبع الجماعة التي اكتشفت هذه العلوم والجماعة التي تنقلها وتبقى شاهدا عليها على مر الزمان، والمسألة في التجارة أشد لأن التواصل فيها يعتبر ضرورة آنية لا يمكنها الانتظار وأدت هذه الضرورة فيما مضى إلى ظهور لغة بأكملها في المعاملات التجارية على مستوى البحر الأبيض تسمى بلغة الفرانكا *(lingua franca)* والتي يعرّفها الدكتور سعد الله أبو القاسم[18] بأنها عبارة عن مفردات خليط يتداولها التجار والبحارة لقضاء مآربهم في موانئ البحر الأبيض وتتألف من كلمات عربية وتركية وإيطالية وإسبانية بالإضافة إلى كلمات لغات أخرى، وهي لغة ليس لها كتابة ولا قواعد نحوية مُحكمة خاصة بها وتختلف باختلاف المدن التي تستعمل فيها، فهي في الجزائر تقترب من الإسبانية وفي تونس من الإيطالية، وهذه الحاجة نفسها هي التي جعلت كثير من الكلمات تنتقل مع التجار أينما راحوا وارتحلوا لتبقى شاهدا على حركة التجارة بين مختلف الجماعات، فحينما ننظر إلى اللغة الفرنسية نجد كلمات مثل ***bazar*** بازار (أو السوق)، ***magasin*** مخزن (أو محل)، ***sequin*** سكة، ***fardeau*** فردة، ***divan*** ديوان، ***tarif*** تعريفة، ***satin*** زيتوني، ***jasmin*** ياسمين، ***café*** قهوة، ***coton*** قطن، ***orange*** نارنج ثم برتقال، ***camphre*** كافور، ***limon*** ليمون، ***aubergine*** باذنجان، ***artichaut*** خرشوف، ***épinard*** سبانخ، ***potiron*** فطر، ***estragon*** طرخون، ***abricot*** برقوق ثم مشمش، ***caroube*** خروب، ***cumin*** كمون[19]، وهذه الكلمات كلها وغيرها كثير عبرت من

اللغة العربية إلى الفرنسية، مباشرة أو بواسطة لغات أخرى لاسيما الاسبانية، بحكم علاقة التجارة التي ربطت العرب مع البلدان الأوروبية، فهذه الكلمات عربية وتدل على أماكن التجارة وتخزين السلع وعرضها للبيع وعلى أدوات التجارة مثل السكة والمخزن والتعريفة، وتدل أيضا على السلع التي تباع والتي عرفتها أوروبا بواسطة العرب مثل الياسمين والكافور والقهوة والليمون وغيرها من الكلمات، وكل كلمة تروي حكاية عن مغامرتها ورحلتها من اللغة العربية إلى اللغات الأخرى، فكلمة *magasin* دخلت إلى اللغة الفرنسية بواسطة الإيطالية حسبما يؤكده لوي ديروي[20] وكانت تعني في البداية المخزن الذي تخزن فيه السلع ثم أصبحت فيما بعد تعني المحل الذي تباع فيه هذه السلع، ويقول بروفوست إن الكلمة نقلها تجار مرسيليا الذين سمح لهم بأن يقيموا مستودعات لتخزين السلع تسمى بالمخازن على مستوى الموانئ بالمغرب فدخلت الكلمة إلى اللاتينية في القرون الوسطى ثم انتقلت إلى الإيطالية ثم منها وصلت إلى الفرنسية[21]، وكلمة بازار *(bazar)* التي تخبرنا بأن العرب دخلوا سوق الفرس ونقلوا تسميتهم للسوق إلى لغتهم ثم جاء الأوروبيون واحتكوا بالعرب في التجارة وأخذوا الكلمة نفسها وأدخلوها في لغتهم، فهذا أوغيست براشي يقول إن هذه الكلمة انتقلت من العربية إلى الفرنسية عن طريق المسافرين[22]، وحينما نرجع إلى صاحب المنجد في اللغة نجده يقول إن البازار تعني السوق وهي فارسية الأصل[23]، وتدل على "مجموعة من الدكاكين في شارع مسقوف له بابان يقفلان من طرفيه"[24]، والغريب في الأمر أن هذه الكلمة بعدما غابت عن الاستعمال في العربية عادت في وقتنا المعاصر من اللغات الأوروبية لنستعملها من جديد للدلالة على هذا النوع من الأسواق والمتمثل في تجمع مجموعة من المحلات في مكان معين للتجارة، وهذا يدل على أنه علاوة على توطد العلاقات التجارية وتقدم العلوم هناك عامل آخر يدخل في حركة الكلمات وانتقالها من لغة إلى أخرى وهو الاقتداء بالغالب واتباع الجماعة المهينة.

6. الكلمات شاهد على علاقات القوة والهيمنة:

يرى لوي كالفي[25] أنه تحدث هيمنة لغة على أخرى بهيمنة جماعة على أخرى وينتج عن ذلك الثنائية اللغوية، التي يعتبرها فانريش شرطا من شروط احتكاك اللغات، واقتراض الكلمات وحركة ترجمة بين الجماعتين، ويمكن من خلال دراسة هذه الأوجه الثلاثة أن نقيم طبيعة علاقات الهيمنة والقوة التي نشأت بين الجماعات، فثانية اللغة يعتبرها دافيد كريستال ظاهرة صِحّية حينما تكون

هناك علاقة تكامل بين لغتين[26]، ويحدث هذا عندما تكون الجماعتين متساويتين أو متقاربتين في القوة، ولكن ظهور ثنائية اللغة، التي تعتبر المسؤول الأول عن انتقال الكلمات، بين جماعتين تكون لغتيهما في حالة صراع وتنافس، لاسيما في حالات الاستعمار والاحتلال، لا ينبأ أبدا بأن الأمر يتعلق بظاهرة صحّية، فالجماعة التي تظهر فيها ثنائية اللغة وبشكل جماعي تعتبر جماعة مهيمن عليها وخاضعة لجماعة أخرى هي صاحبة الهيمنة لهذا يقول كالفي في هذا الصدد:

« il est extrêmement rare de rencontrer des locuteurs natifs d'une langue dominante parlant également une langue dominée »[27].

أي أنه من النادر أن نجد المتكلمين الأصليين للغة المهيمِنة يتكلمون اللغة المهيمن عليها أيضا، ولا يتحدث كالفي هنا عن الحالات المنفردة لثنائية اللغة بل يتكلم عن الثنائية اللغوية الجماعية التي تجعل جماعة لغوية بأكملها أو عددا كبيرا منها يتكلمون لغة ثانية مع لغتهم الأصلية، فالمستشرقون الذين يهتمون بلغات العرب لا يمكن أن نعتبر بأنهم ينتمون إلى لغة مهيمن عليها، وكذلك ثنائي اللغة الذين نقلوا علوم اليونان والفرس إلى العربية في العصور الوسطى لا يمكن أن نعتبرهم ينتمون إلى لغة مهين عليها وإنما يدخلون في علاقة التكامل الهادفة إلى نقل العلوم والتعرف على الآخر، لكن حينما تتحول الجماعة بأكملها أو جلها إلى الثنائية اللغوية تكون هذه الأخيرة في حالة تبعية للغة أخرى، إذ يقول باسكال كزنوفا في هذا الصدد:

« le bilinguisme (ou le plurilinguisme) collectif est un signe de domination: en d'autres termes, les populations qui utilisent plus d'une langue sont dominées »[28].

أي أن الثنائية اللغوية (أو التعددية اللغوية) الجماعية تعتبر دليلا على الهيمنة: أي أن الشعوب التي تستعمل أكثر من لغة تعتبر شعوبا مهيمن عليها، وهنا نرى كيف أن الطابع الجماعي ينقل الثنائية أو التعددية اللغوية من التعبير عن علاقة تكامل إلى التعبير عن علاقة خضوع وتبعية، وفي حقيقة الأمر تعبّر الثنائية اللغوية الجماعية عن حالة احتكاك طويلة بين اللغة المهيمنة واللغة المهيمن عليها وتعبّر أيضا عن الاتقاء في الزمان والمكان، لأن اللغات المتباعدة حسبما يؤكده كزنوفا[29] لا تظهر فيها الثنائية اللغوية الجماعية ويكون اتصالها بالعالم الخارجي عن طريق الترجمة أي عن طريق حالات منفردة من الثنائية أو حتى التعددية مجسدة في المترجمين والتراجمة وهذا ما يجعلها أقل عرضة لأن تكون خاضعة إلى لغة أخرى.

هذا وإنه لينتج عن هذه الثنائية هجرة للكلمات بين اللغات محل الاحتكاك عن طريق ما يسمى بالاقتراض اللغوي وتكون حركته كثيفة في اللغة المهيمن عليها بفعل الهيمنة وبفعل الهيبة التي تفرضها اللغة الغالبة، فالمغلوب كما يقول ابن خلدون مولع بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحله وسائر أحواله وعوائده[30]، بالإضافة إلى أنه في حالات الاستعمار تكون لغة الشعوب المستعمَرة مقصية وتحل محلها لغة المستعمِر الذي ينفرد بحق إعطاء التسمية، أي صنع الكلمات، فهذا كالفي يرى أن الشعب المستعمَر مقصي من حق إعطاء التسمية في جميع المجالات فهو يتلقاها فقط[31]، وهكذا فإن لغة الجماعة المغلوبة تصبح مثقلة بآثار اللغة الغالبة، فالجزائر مثلا خلال الاحتلال الفرنسي عانت لغتها الكثير من جراء التبعية للغة الغالبة وأصبحت مثقلة بالمقترضات على مستوى الكتابة الرسمية وعلى مستوى الاستعمال الدارج الذي يعتبر مستوى من مستويات العربية في الجزائر ويدخل تحت مسمى الازدواجية اللغوية *(diglossie)* التي يقرّ بها اللغويون كلهم والتي ترى بيكوش أنها استعمال اللهجة واللغة الرسمية في الوقت نفسه[32]، ويكفي أن نفتح سجلا من سجلات القضاة الشرعيين خلال فترة احتلال الجزائر لنجد كلمات مثل، جندرمة، أمبرور، تامبر، دومين، مليطير، ريجيمة، كومين، وإن رجعنا إلى الكلمات الفرنسية التي دخلت إلى الاستعمال الدارج فإنها كثيرة جدا، وهذا دليل واضح على أن العربية كانت مقصية تماما من حق التسمية، فظهرت الثنائية اللغوية في الجزائر نتيجة للاحتكاك وأصبحت النخبة تتكلم وتتواصل بلغة الغالب مما ساهم في إدخال عدد كبير من المقترضات إلى العربية في الجزائر لاسيما في الاستعمال الدارج، بالإضافة إلى ذلك انعدمت الترجمة إلى اللغة العربية مما يعني أن هذه اللغة حوصرت وأصبحت مهيمَن عليها، فالترجمة نوع من أنواع المقاومة اللغوية وسلاح من الأسلحة في صراع اللغات إذ يقول كزنوفا في هذا الصدد:

« la traduction remplace le manque éventuel de bilinguisme collectif et elle permet de mesurer le degré de domination. Plus la traduction est présente et moins la domination est importante; réciproquement, moins elle est présente, plus la domination est grande »[33].

أي أن الترجمة تعوض احتمال اللجوء إلى الثنائية اللغوية الجماعية وتمكن من التحكم في الهيمنة، فكلما كانت الترجمة موجودة كلما نقصت الهيمنة وعلى العكس من ذلك كلما نقصت الترجمة

كلما زادت الهيمنة، ومثلما تعتبر الترجمة نوعا من أنواع المقاومة أمام هيمنة لغة على أخرى من خلال منع الثنائية اللغوية الجماعية التي تؤدي في البداية إلى غزو اللغة المغلوبة بكم هائل من الكلمات ثم السعي إلى تذويبها في اللغة الغالبة ليصبح لسان المغلوب هو لسان الغالب نفسه، تعتبر أيضا سُنة من سنن الغالب الذي يلجأ إليها للتعرف على المغلوب ودراسة أحواله كي يحكم السيطرة عليه في وضع الاستعمار ومن أجل نقل العلوم والمعارف للظفر بالهيبة والتحول إلى مركز استقطاب عالمي وفرض لغته كلغة تواصل عالمية، وتعد الجزائر في عهد الاحتلال مثالا عن الحالة الأولى إذ أقبل المستشرقون على دراسة أحواله وأوضاعه من خلال الترجمة إلى الفرنسية، وتعد حركة الترجمة إلى العربية بعد فتح الأندلس، وحركة الترجمة إلى اللغة اللاتينية قبيل انحطاط حضارة الأندلس مثالا عن الحالة الثانية، ويعتبر كالفي[34] هذا ضربا من أضرب التناقض والتعارض في اللغة المهيمِنة، ففي الوقت الذي ننتظر فيه أن تكون هذه اللغة هي أصل كل الترجمات نجدها هي التي تُقبل على الترجمة، لكن هذا لا يجب أن يخدعنا في ماهية اللغة المهيمِنة لأن اتجاه الترجمة هذا يعتبر مؤقتا حتى وإن طال به الزمان لأنه سيأتي الوقت الذي ينعكس فيه حينما يتعرف الغالب على المغلوب بلغته ويجعل من نفسه مركزا للاستقطاب العلمي والحضاري، حينها يتوقف الغالب وتتكلم الهيمنة فتظهر الثنائية اللغوية القهرية، في وضع الاستعمار، والطواعية من خلال الانكباب على اللغة المهيمِنة بالدراسة والتعليم، وهذه الحالة الأخيرة نشهدها في عالمنا الحالي الذي أصبح أغلبه متجها إلى اللغة الإنجليزية الأمر الذي خلق ثنائية لغوية إحدى أوجهها الإنجليزية في كل أقطار العالم، وهذا سواء كانت ثنائية منفردة كتلك التي نجدها عند النخبة العلمية والمترجمين أو جماعية تمس الجماعة كلها أو جلها، وعليه فإن أمر الهيمنة اللغوية كله راجع إلى صنع الثنائية اللغوية التي تعتبر اللغة المهيمِنة أهم وجه فيها وهذا ما جعل كزنوفا يقول:

« Une langue est dominante mondialement si elle est une langue seconde utilisée par les locuteurs bilingues du monde entier »[35].

أي أنه تعتبر اللغة مهيمِنة على المستوى العالمي إذا صارت لغة ثانية يستعملها جميع المتكلمين في العالم كله، وهذه هي اللحظة التي تنعكس فيها حركة الترجمة من هذه اللغة إلى كل اللغات الأخرى وتبدأ كلماتها تنتقل إلى اللغات الأخرى، لكن ومع ذلك فإن اللغة الغالبة تنعكس فيها مظاهر الاحتكاك مع اللغة المغلوبة فيكفي أن نفتح قاموسا في اللغة الفرنسية لنكتشف عددا كبيرا من الكلمات التي نتجت عن احتكاك المستعمِر الفرنسي مع سكان الجزائر، فاللغة كما يرى

دوغلاس روبنسون[36] لا بد لها أن تتكيف مع المكان الذي توجد فيه ومع الأشخاص الذين يعيشون فيه، فتتبع كلمات مثل *mechta* مشتى، *douar* دوار، *bled* بلاد، *oued* وادي، *gourbi* قربي، *souk* سوق، *zaouia* زاوية، *haouch* حوش، *arch* عرش، *khames* خماس، *madrasa* مدرسة، يظهر أنها دخلت الفرنسية على مستوى الاستعمال والكثير منها دوّن في القواميس، وهذا يدل على خروج الجماعة المستعمِرة واحتكاكها مع الجماعات المستعمَرة، والكلمات السابقة شاهد على أن تلك الإحالات المكانية لم تكن موجودة في اللغة المهيمِنة وإنما نتجت عن طريق الاحتكاك ونتجت لدى الطرف المهيمِن للتكيف مع وضعه المكاني الجديد، ولا يقتصر الأمر على مثل هذه الكلمات فقط بل تظهر في خضم هذا الاحتكاك كلمات أخرى تعبّر عن نشأة علاقة جديدة بين أطراف الاحتكاك لم تكن موجودة من قبل.

7. الكلمات شاهد على أوضاع جديد ناتجة عن احتكاك الجماعات:

إن المتتبع لحركة الكلمات أثناء احتكاك اللغات سيجد أن هناك من الكلمات ما ينتقل من اللغة المهيمِنة إلى اللغة المهيمن عليها ومنها ما ينتقل من هذة الأخيرة إلى الأولى، وفي كلا الحالتين يكون للكلمات موطن أصلي بدأت منه رحلتها، ونقصد بموطنها الأصلي مكانها في اللغة والظروف الخارجية التي ساهمت في نشأتها داخل تلك اللغة، وتبقى هذه الظروف تؤثر دائما على استعمال هذه الكلمات، لكننا إن رجعنا إلى احتكاك اللغات وأمعنا النظر سنجد أن هناك كلمات تنشأ خلال الاحتكاك لا قبله ولا بعده لتعبّر عن أوضاع جديدة نشأت بفعل الاحتكاك، ويكون الاحتكاك والظروف المحيطة بكلا اللغتين والجماعتين هو الموطن الأصلي لها وتتبع هذه الكلمات سيكشف من دون شك عن التقاء أطراف الاحتكاك في الزمان والمكان وعن العلاقة التي قامت بينهما، فكلمة مثل البلدية المختلطة *(commune mixte)* لم تكن موجودة لا في الجزائر ولا في فرنسا وظهرت بعد احتلال هذه الأخيرة للجزائر وتعني حسب آرثور جيرولت "مراكز سكنية يقطن فيها الأهالي والأوروبيين في الوقت نفسه"[37] واختفت من الاستعمال باختفاء حالة الاحتكاك، فتتبع هذه الكلمة يظهر أن الجماعة الأولى خرجت من إطارها المكاني وانتقلت إلى أمكنة جديدة واختلطت بجماعات أخرى في زمن معين، وكلمة أنديجينا أيضا أو بعبارة أخرى قانون الأهالي *(code d'indigénat)* الذي نشأ خلال احتكاك المستعمِر بالسكان في الجزائر وجاءت الكلمة التي تدل على ذلك لتعبّر عن وضع لم

يوجد قبل الاحتلال ولم يوجد بعد انتهائه، فهو وضع مقترن بفترة الاحتلال فقط، وهذه الكلمة حتى وإن كانت من صنع الطرف المهيمِن وبلغته التي تعتبر اللغة الغالبة لأنه هو من يمتلك حق التسمية في أوضاع الهيمنة هذه إلا أن الظروف المحيطة بنشأتها تخص كلا الجماعتين وتجعل حياتها ومماتها، أي خروجها من الاستعمال، مرتبط بالاحتكاك القائم بين كلا الجماعتين والذي يعتبر موطن نشأتها، بل إن كلمة *indigène* (أهلي) نفسها حتى وإن كانت قد وجدت في اللغة الفرنسية قبل الاحتلال إلا أنها ونتيجة لاحتكاك الجماعتين المحتلة والخاضعة للاحتلال اكتسبت مدلولا جديدا إذ نجد قاموس لاورس يذكر أن هذه الكلمة تعبّر عن السكان الذين كانوا يسكنون البلاد قبل دخول المحتل إليها[38]، كما أن تتبع هذه الكلمة في وقت الاحتكاك سيكشف العلاقة التي قامت بين أطراف الاحتكاك، فغالبا ما ترد هذه الكلمة في خانة العقاب والردع والخضوع للأوامر، مما يجعلها شاهدا على حالة المغلوب للجماعة التي تحيل إليها، ويمكن أن نضرب مثالا آخر لهذا النوع من الكلمات من احتكاك الأتراك بالجزائريين وبالتالي احتكاك جماعتين لغويتين مختلفتين، فكلمة كرغلي وبالفرنسي*(kouloughli)* لم تظهر إلا حينما احتكت الجماعتين وجاءت لتعبر عن وضع جديد نشأ نتيجة لهذا الاحتكاك وهي حسبما وضحه بيار بورديه تعبّر عن شريحة من السكان تكونت نتيجة لزواج أفراد الجيش التركي بنساء البلاد في الجزائر[39]، وهنا نلاحظ أنه كلما احتكت جماعة بأخرى إلا ونشأت كلمات جديدة، لم تكن موجودة من قبل، إما بوجهيها الدالي والمدلولي وإما بوجهها المدلولي فقط، لتعبر عن تفاعل الجماعتين، وهذه الكلمات في حقيقة الأمر تكتسب بعدا إيديولوجيا نتيجة لتوزيع موازين القوة بين الجماعتين محل الاحتكاك، فتعبّر عن موقف جماعة من الأخرى ونظرة للآخر يمكن أن نكتشفها من خلال تتبع الكلمات واستنطاقها.

8. الكلمات شاهد على إيديولوجيا الآخر:

يعتبر فان ديك نظرة الإنسان لنفسه ولغيره عاملا مهما في تحديد مفهوم الإيديولوجيا إذ يقول:

« In sum, ideologies are representations of who we are, what we stand for, what our values are, and what our relationships are with other groups, in particular our enemies or opponents »[40].

أي أن الإيديولوجيات في مختصر القول تعني التصورات التي نرسمها عن أنفسنا وعما ندافع عنه وعما هي قيمنا وما هي علاقاتنا مع الجماعات الأخرى لاسيما أعدائنا وخصومنا، والحقيقة أن الجماعة المهيمِنة هي المسؤول الأول عن صنع هذه الإيديولجيات لتعزيز هيمنتها على الجماعة الأخرى من خلال ترسيخ تصور الجماعة المهيمِنة عن نفسها وعن غيرها في ذهن الآخر وجعله مستعدا لأن يقبل هندسة العلاقات بين الطرفين بناء على ما يرسمه الطرف المهيمِن، لهذا يرى فان ديك[41] أنه بمجرد تثبيت هذه التصورات الذهنية ستقوم الجماعة المهيمن عليها لا إراديا بالعمل لفائدة الجماعة المهيمِنة والخضوع لها، وتعتبر اللغة عاملا مهما في تثبيت هذه التصورات وهذا ما يؤكده بول سيمسون[42] حينما يعتقد أن اللغة تعكس الإيديولوجيا وتصنعها وأن الجماعة المهيمِنة تستعملها لتعزيز هيمنتها، فتظهر هذه الإيديولوجيا في الانجازات اللغوية، أي في استعمال اللغة من قبل الجماعة، لأن الكلمات التي يعتمد عليها هذا الاستعمال لا تأخذ قيمتها الإيديولوجية إلا حينما نقرنها بطرفي الخطاب وظروف الخطاب نفسه، فالكلمات معزولة عن ظروف استعمالها تعتبر كلمات بريئة، لهذا نجد فارشوران يقول:

« (One of) the most visible manifestation(s) of ideology is LANGUAGE USE or DISCOURSE »[43].

أي أن استعمال اللغة أو الخطاب يعتبر واحدا من المظاهر التي نجد فيها الإيديولوجيا بقوة، وهذا يجعل الكلمات شاهدا مرة أخرى على العلاقات التي تقوم بين الجماعات، فكلمة كرغلي التي قلنا أنها نشأت لتعتبر عن وضع ناتج عن احتكاك جماعتين لغويتين تعتبر كلمة تركية ***(kul oghlu)*** وتعني ابن العبد وتم استخدامها في الجزائر للتعبير عن شريحة من السكان نتجت عن زواج الأتراك بالنساء الجزائريات[44]، ويؤكد أبو القاسم سعد الله هذا حينما يقول: "وبعد أجيال من الوجود العثماني في الجزائر ظهرت فئة جديدة من المولدين العثمانيين (من أمهات جزائريات) وكان أبناء هذه الفئة يطمحون بالميلاد واللغة والانتماء العائلي إلى الصعود إلى المرتبة الأولى في المجتمع. ولكن العثمانيين أصلا –إذا صح التعبير– منعوهم واعتبروهم كراغلة غير أصليين، أو أبناء عبيد، حتى يحافظوا على مقاليد السلطة بين أيديهم"[45]، وهنا نرى جيدا كيف أن هذه الكلمة تعبّر عن إيديولوجيا معينة صنعها الطرف المهيمن وأودعها في هذه الكلمة والتي مفادها أنه هو القوي وهو صاحب الشأن والتدبير وأن أي جماعة أخرى لاتنتمي إلى جماعته الخالصة تعتبر جماعة ضعيفة ومرفوضة لا يمكن لها أن تصل إلى المرتبة الأولى في المجتمع وهذا يبرر لماذا نجد الوحدة ***kul*** (ابن)

والوحدة *oghlu* (عبد) في الكلمة التركية التي تعبّر في كل الأحوال عن وصف لهذه الفئة من السكان وتحديد لمكانتها مقارنة مع الطرف المهيمِن.

9. خاتمة:

نخلص من خلال كل ما سبق إلى القول إنه من النادر أن نجد لغة نشأة وتطورت بمعزل عن اللغات الأخرى وأن الجماعات على اختلاف لغاتها لابد لها وأن تحتك ببعضها بعض مهما كان السبب في ذلك، وتعتبر الكلمات أهم جانب في اللغة يتأثر بهذا الاحتكاك من خلال انتقال الكلمات من لغة إلى أخرى وظهور كلمات جديدة تعبّر عن أوضاع نشأت بفعل الاحتكاك لم تكن موجودة من قبل، لهذا تعتبر الكلمات شاهدا على التقاء الجماعات واحتكاكها وعلى طبيعة العلاقات التي قامت بينها، فمن خلال دراسة حركة الكلمات نستطيع أن نقول من كانت من الجماعات متقدمة في العلوم إذا وجدنا أن الجماعات الأخرى أخذت عنها ألفاظها العلمية، ونستطيع أن نقول أن تقدمها قد توقف وانحصر إذا وجدناها بدأت تستورد ألفاظ غيرها من الأمم في العلوم، كما يمكن أن نكتشف قيام علاقات للتجارة والتبادل إذا اكتشفنا أن لغة الجماعة تضم كلمات تنتمي في أصلها إلى لغات أخرى وتدّل على عمليات التجارة بما فيها من وسائل وسلع وتعامل، وبناء على حجم هذه الكلمات يمكن القول أن العلاقات كانت قوية أو ضعيفة بين الجماعتين، كما يمكننا بفضل الكلمات والاحتكاك الذي تنشأ منه أن نعرف من كان من الأمم ضعيفا ومن كان منها قويا مُهيمِنا، فالجماعة الضعيفة المغلوبة تظهر عندها ثنائية اللغة الجماعية وتقترض الكثير من الكلمات من عند الجماعة المهيمِنة بسبب هذه الثنائية اللغوية، ويمكن أيضا من خلال الكلمات أن نكتشف نظرة الجماعات لنفسها ولغيرها والإيديولوجيات التي حاولت كل جماعة أن تفرضها لهندسة العلاقات بينها وبين باقي الجماعات.

هوامش:

[1]Weinreich Uriel, *Language in contact findings and problems*, Linguistic Circle of New York, New York, 1953, p1.

[2] الجاحظ أبي عثمان عمرو بن بحر، كتاب الحيوان، تحقيق محمد عبد السلام هارون، ج1، ط2، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، 1965، ص76.

[3]Thomason G. Sarah, *Language contact*, Edinbugh University Press, Edinburgh, 2001, p1.
[4]Calvet Louis-Jean, *Linguistique et colonialisme*, Editions Payot, Paris, 2002, p141.
[5]Calvet Louis-Jean, *La Méditerranée Mer de nos langues*, CNRS Editions, Paris, 2016, p19.
[6]وافي علي عبد الواحد، اللغة والمجتمع، ط4، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، الرياض، 1983، ص88.
[7]Guermiche Salah, *Dictionnaire des mots français d'origine arabe*, Editions du Seuil, Paris, 2007, pp818, 86, 90, 290, 728, 72, 74, 66.
[8]Walter Henriette, Baraké Bassam, *Arabesques*, Robert Laffont, Paris, 2006, p55.
[9]Guermiche Salah, op. cit., p90.
[10]Bloch Oscar, Von Wartburg Walther, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Quadrige, Paris, 2002, 18.
[11]Walter Henriette, *Le Français dans tous les sens*, Robert Laffont, Paris, 1988, p45.
[12]Walter Henriette, Baraké Bassam, op.cit., p119.
[13]Walter Henriette, *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Robert Laffont, Paris, 1998, p131.
[14]يوحنا قمير، أصول الفلسفة العربية، دار المشرق، ط6، بيروت، 1991، ص130.
[15]Grevisse Maurice, *Le bon usage – Grammaire française*, refondue par Goosse André, Duculot, 13ème édition, Paris,2007, p156.
[16]Brunot Ferdinand, *Histoire de la langue française : des origines à 1900, de l'époque latine à la renaissance*, Tome 1, Librairie Armand Colin, Paris, 1905, p6.
[17]لوبون غوستاف، حضارة العرب، ترجمة زعيتر عادل، هنداوي للعلوم والثقافة، القاهرة، 2013، ص586.
[18]سعد الله أبو القاسم، أبحاث وآراء في تاريخ الجزائر، ج 4، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1996، بيروت، ص24.
[19]Guermiche Salah, op. cit., pp184, 506, 714, 366, 334, 772, 702, 452, 220, 306, 618, 244, 488, 136, 130, 352, 644, 354, 56.
[20]Derroy Louis, *L'emprunt linguistique*, Edition les Belles Lettres, Paris, 1956, p37.
[21]Pruvost Jean, Nos *ancêtres les Arabes ce que notre langue leur doit*, JC Lattès, Paris, 2017, p30.
[22]Brachet Auguste, *Dictionnaire étymologique du français*, Bibliothèque d'éducation, Paris, 1880, p86.

[23]المنجد في اللغة، دار المشرق (المطبعة الكاثوليكية)، ط 20، بيروت، 1969، ص24.

[24]حلاق حسان وصباغ عباس، المعجم الجامع في المصطلحات الأيوبية والمملوكية والعثمانية ذات الأصول العربية والفارسية والتركية، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، 1999، ص33.

[25]Calvet Louis-Jean, *La Méditerranée,op. cit., p267.*

[26]Crystal David, *Language death*, Cambridge university press, United Kingdom, 2003, p281.

[27]Calvet Louis-Jean, *La Méditerranée,* op. cit., p267.

[28]Casanova Pascale, *La langue mondiale Traduction et domination*, éditions du Seuil, Paris, 2015, p13.

[29]Ibid, p16.

[30]ابن خلدون عبد الرحمن محمد، المقدمة، ضبط وشرح وتقديم الإسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، 2005، ص116.

[31]Calvet Louis, *Linguistique et colonialisme*, op. cit., pp80-85.

[32]Picoche Jacqueline, Christiane Marchello-Nizia, *Histoire de la langue française*, éditions Vigdor, Paris, 2008, p7.

ينظر أيضا من أجل تحديد المصطلح بالعربية:

القعود عبد الرحمن بن محمد، الازدواج اللغوي في العربية، مكتبة الملك فهد، ط1، الرياض، 1997، ص ص 11-16.

[33]Casanova Pascale, op. cit., p16.

[34]Calvet Louis-Jean, *La Méditerranée,*op. cit., p76.

[35]Casanova Pascale, op. cit., p17.

[36]دوغلاس روبنسون، الترجمة والإمبرالية: نظريات الترجمة ما بعد الكولنيالية، ترجمة ثائر علي ذيب، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، دمشق، 2009، ص50.

[37]Girault Arthur, *Principes de colonisation et de législation coloniale*, Tome 2, Librairie de la société du recueil général des lois et des arrêts, Paris, 1904, p421.

[38]Guilbert Louis, Lagane René, Niobey Georges, *Grand Larousse de la langue française*, Tome 4, Librairie Larousse, Paris, 1989, p2586.

[39]Boyer Pierre, « Le problème Kouloughli dans la régence d'Alger », In: *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, n°8, 1970. p79.

[40]Van Dijk Teun A., *Ideology a multidisciplinary approach*, Sage publications, London, 1998, p69.

[41]Ibid, p162.

[42]Simson Paul, *Language, ideology and point of view*, Routledge, London, 1993, p5.
[43]Verschueren Jef, *Ideology in language use*, Cambridge University Press, United Kingdom, 2012, p17.
[44]Gibb H.A.R, *The encyclopaedia of islam*, volume V, E.J Brill, new edition, Leiden, 1980, p366.
[45]سعد الله أبو القاسم، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الأول، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، 1998، ص155.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص:227 - 242 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

المرجعيات الثقافية وبناء المتخيل السردي قراءة في رواية (أنا وحاييم للحبيب السائح)

The Cultural References and Building the Imaginary Narrative : Reading the Novel of « me and Hayim » by Lahbib Sayeh.

* نور الهدى غرابة[1] / سليم كرام[2]

Norelhouda Gheraba[1], Salim kiram[2]

مخبر نظريات القراءة و مناهجها، جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)

Mohamed Khider University of Biskra (Algeria)

norelhouda.gheraba@univ-biskra.dz

تاريخ الإرسال:2020/04/20	تاريخ القبول:2020/11/18	تاريخ النشر 2021/03/30

ملخص البحث

تملك الرواية هوية ثقافية تنبثق من مرجعيات معرفية متعددة ،وأفكار ورؤى يجسدها الروائي في عالم فني يتداخل فيه الواقعي والمرجعي بالتخييلي، وتعد رواية "أنا وحاييم" للحبيب السائح من النماذج الروائية التي انفتحت على العديد من المرجعيات والأنساق المعرفية المستقاة من التاريخ والمجتمع والدين، كونها عالجت قضايا وطنية عميقة سعى من خلالها الكاتب إلى التأكيد على الهوية الوطنية في ظل الحرب والاستعمار،عبر رسالة إنسانية سامية ألح فيها على ضرورة التسامح والتعايش بين أبناء الوطن بكل أطيافهم ومعتقداتهم.فسلط الضوء على حقبة تاريخية مهمة في تاريخ الجزائر. عن طريق السرد السيرذاتي الذي عكس عمق تجربته وجماليتها من خلال القدرة على احتواء الأحداث والوقائع والذوات المتصارعة.ونحاول في هذه الدراسة استظهار أهم المرتكزات المرجعية التي اشتغل عليها الروائي وأساليب توظيفها.من هنا نؤكد على أن استثمار هذه الطاقات المرجعية كان لإعادة بعث الماضي التليد.

الكلمات المفتاح:، مرجعية، ثقافة، متخيل،سرد، تاريخ،هوية.

Abstract:

The novel has a cultural identity that emerges from many cognitive references embodied by the novelist in a world of art where the realistic, referential and imaginary overlap. The novel “Me and Hayim” by Lahbib Sayeh was opened to many references and cognitive contexts. It tackled deep national issues through which the writer sought to assert national identity in the midst of war and colonialism. He emphasized the need for

* نور الهدى غرابة.norelhouda.gheraba@univ-biskra.dz.

tolerance and coexistence among the people of the homeland with all their sects and beliefs. He also highlighted an important historical era in the history of the Algerains through the self-narrative, which reflected the depth of his experience and its beauty in being able to contain events and conflicting personalities in the study, we try to show the significant references that were used and the methods of employing them by the novelist.

Keywords: Reference, Culture, Imaginary, Narrative, History, Identity

تمهيد

المتتبع لمسار تطور الكتابة الروائية في الجزائر من نشأتها إلى تاريخ اليوم يكتشف أنها مرت بالعديد من المحطات الإبداعية التي ساهمت في نضجها،فاكتست بذلك مكانة هامة، ما جعلها تستقطب أنظار النقاد والدارسين،وذلك لكونها حقلا ثريا تشابكت فيه قضايا الماضي والحاضر والمستقبل، وبما أن الرواية الصورة المصغرة عن الواقع نجد أن الروائي الجزائري استحضر في نصوصه الصور والرموز المعبرة عن الخصوصية الثقافية وفجر أسئلة عديدة انفتح فيها على الثقافة والتاريخ والسياسة وخطابات الهوية....

والحبيب السائح من هؤلاءالمبدعين الذين خلفوا إنتاجا روائيا متنوعا، حيث اشتملت تجربته الروائية على العديد من المعارف المتعلقة بالفكر والتاريخ وقضايا الواقع، فطرق العديد من المواضيع التي تتعلق بالوطن؛ فتحدث عن (الثورة التحريرية، مرحلة ما بعد الاستقلال والضبابية التي انتابتها،الاضطرابات السياسية، وأحداث العشرية السوداء، وهذا دون أن ينسىإشراكالتراث فقد كان مولعا بخصوصية المكان (وهران،سعيدة،الصحراء) فامتازت تجربته بالعمق والوعي والانتصارلصوت الضمير الجزائري.

من خلال هذه الدراسة سنقوم بقراءة آخر أعماله المعنونة ب{أنا وحاييم}، التي سعى من خلالها إلى طرح قضايا وطنية عميقة لها أثر بالغ في تاريخ الجزائر زمن الاحتلال الفرنسي، فحدثنا عن الحرب وجرائم الاستعمار، ومحاولة الذات الجزائريةالتأكيد على هويتها رغم أجواء المعاناة والألم.

وانطلاقا من هذه المعطيات ستحاول دراستنا استظهار المحطات التاريخية التي استدعاها الروائي كذلك وإبراز تمثلات الهوية ومن ثم الإجابة عن جملة من الأسئلة أبرزها:

– ما المقصود بالمرجعيات الثقافية؟ كيف يبني النص الروائي مرجعيته؟

– استحضار المرجعيات الثقافية هليتم فيه تبني ما تحمله من قيم ومقاصد ؟ أم هي العالم الذي ينهل منه الروائي مواضيعه الروائية؟

– ما العلاقة التي تربط التاريخ بالرواية؟ ولماذا يلجأ الروائي إليه ويعيد صياغته وفق ما يقتضيه نصه؟

أولا:تحديد المصطلحات: مقاربة اصطلاحية:

ينفتح مصطلح المرجع والمرجعية على الشساعة المعرفية، فهما لا يردان على صورة دلالية واحدة بل هما متعددا الدلالة، لأنهما ينتميان إلى خطابات معرفية متنوعة.

1– المرجع:

استعمل هذا المصطلح في اللغة الفرنسية منتصف القرن العشرين مأخوذا من اللغة الإنجليزية، وقد اختلفت فيه التنظيرات وتعددت التصورات حول مفهوم المرجع،غير أن أقرب الحقول المعرفية التي يمكن استغلالها في مجال الدراسة السردية، هي حقول المباحث اللسانية التي ترى أن دراسة المرجع تعني ما "يرجع إليه اللفظ وتؤول إليه القضية"[1]، فعالم الرواية يبنى ويتشكل دلاليا من خلال ما يحيل عليه الواقع المرجعي المعيش. بناءً على ذلك فإن مصطلح المرجع مكثف دلاليا يتشكل من خلال السياق الخارجي، ولا يكتمل إلا بالتفاعل معه.

وورد عند رشيد بن مالك أن المرجع "من مواضيع العالم الحقيقي التي تشير إليها كلمات اللغة الحية. تبدو كلمة موضوع غير كافية ذلك أن المرجع يغطي الأوصاف والأفعال، والأحداث الحقيقية فضلا عن ذلك يبدو العالم الحقيقي محصورا، لأن المرجع يشتمل أيضا على العالم الخيالي"[2]. من خلال تفحص كل المقاربات التي تؤطر مفهوم المرجع، نلاحظ أنه يمثل " هوية النص في بُعديه الداخلي والخارجي"[3]، فالقارئ عندما يطلع على الخطاب الروائي يكون في رصيده مجموعة من المعارف القبلية المكتسبة، وسلطة المرجع تكون كل مرة خارج النص، لكنه يحاول إسقاطها على ما يقرأ ويثبتها على النص، من هنا تتضح له طبيعة الموضوع المتناول.

2–المرجعية

مصدر اللفظ من اللغة الانجليزية(reference)، وتعني "الوظيفة التي بواسطتها تحيل سمة ما على موضوع للعالم خارجا عن حقل السيميائيات، حقيقيا أو خياليا"[4]. وتبعا لهذا التصور فإن مرجعية

النص الروائي تقوم على علاقة المبدع وكيفية رؤيته للعالم من حوله، فهو يحاول أن يعطينا تصورا عن هذا الواقع الذي يفجر أسئلته، وفق عمل تخييلي يمتزج فيه الواقعي بالفني.

كما تُعَرف على أنها "العالم الذي يحيل عليه ملفوظ لغوي، علامة منفردة كانت أم تعبيرا مركبا،ويكون ذلك العالم إما واقعيا موجودا حاضرا، وإما متخيلا لا يطابق أي واقع خارج التعبير اللغوي. وهذا يستلزم بالضرورة من يدرك ذلك العالم أو يتمثله، ثم ينتج الدلالات التي يمكن أن يعبر عنها العالم المرجعي المعروض في التعبير "[5]، وهنا يظهر جليا لنا أن مرجعية النص الروائي عبارة عن عالم فني وفكري، مشحون بحمولات دلالية وجمالية، يكون القارئ مجبرا على كشفها وفك شفرتها.

و"الرواية التي تعتمد المرجعيات قد تأخذ مرجعيات من الواقع المعيش، أو من التراث والفلكلور والتاريخ أو من الفكر والثقافة والمعارف أو من الفكر الإيديولوجي، أو في سياقات اللغة وجمالياتها، وهذه المرجعيات وغيرها ذات علاقة ليس بالنص وحده، بل بكاتب النص وقارئه أيضا"[6]. فقارئ الرواية يكتشف أنه أمام مجموعة من القضايا المطروحة لأن النص الروائيّ يشكل "الحقل الذي يجب أن تتفجّر فيه أسئلة الراهن أشكالاً جماليّة مقلقة،تقدم الجديد وتبحث عن الجديد، وعن المسكوت عنه، وبذلك تُقدّم عبر النصّ الروائيّ، البنية الثقافيّة– الاجتماعية في حركتها، فتصدر قضاياها،ورؤياها، ورؤاها، وطموحاتها وآمالها"[7]. تبعا لهذا التصور فإن مرجعية النصّ الروائيّ تُبنى من خلال علاقة المبدع بالعالم؛ فهو يحاول أن يعطينا تصورا عن هذا الواقع ينسجه وفق عالم نصي تخييلي، مما يجعله وسيطا "بين الإنسان والعالم، وبين الإنسان والإنسان، وبين الإنسان ونفسه، والوساطة بين الإنسان والعالم هي ما يصطلح عليه بالمرجعية"[8].

3– الثقافة

حاول الكثير من العلماء والمفكرين الوصول إلى معنى جامع ودقيق لمفهوم الثقافة، لكن الظاهر يدل على أن هذا المصطلح لا يمكن حصره في مفهوم واحد، لكون الثقافة تنفتح على العديد من المجالات التي تؤطرها. سنورد في الآتي أهم التعاريف التي حاولت الإحاطة بالجوانب المتعددة لمفهومها.

فبفعل ما تشهده مسألة الثقافة من تجددا مستمر عبر مراحل نمو تفكير البشر،بفعل التطورات التي يمر بها المجتمع وكذا التمازج الثقافي الذي يعود لأسباب كثيرة كالبعثات العلمية والاستعمار. ظهرت أواخر القرن الثالث عشر منحدرة من cultura اللاتينية، والتي تعني "العناية الموكلة للحقل والماشية، وذلك للإشارة إلى قسمة الأرض المحروثة"[9]، في هذا القرن ارتبط مفهومها بالحقل والماشية وظلت كذلك في القرون التي تلت هذا القرن. ومن أقدم التعريفات التي حاولت الإحاطة بالجوانب المتعددة لها ما جاء به الأنثروبولوجي البريطاني إدوارد تايلور(Edward burnettTylor) أواخر القرن التاسع عشر في كتابه المعنون بـ:"الثقافة البدائية"؛وقد ذهب فيه إلى أن الثقافة هي "ذلك الكل المركب الذي يضم المعارف والمعتقدات والفنون والأخلاق، والقانون والعرف وكل المقدسات والعادات الأخرى، التي يكتسبها الإنسان كعضو في مجتمع معين، أو منتمي إلى جماعة معينة"[10]، والواضح من التعريف ارتباط الثقافة بالعناصر والمكونات والمعارف التي يكتسبها الفرد من محيطه الاجتماعي، فهي تتعلق بتفكير وسلوك الأفراد. كما تعرف على أنها"عبارة عن عالم يصنعه الإنسان، وتمكنه من صنعة القدرة على الترميز، على إلحاق معان غير مباشرة تجريدية بالأشياء والأحداث"[11].فالمثقف هو من يصنع تاريخ أمته ويساهم في بناء حاضرها ويقوي صلتها بماضيها.

ثانيا: تقديم

مُنذ صدور رواية " أنا وحاييم" شَابها الكثير من الجدل النقدي بتباين ردود الرؤى النقدية حولها، وذلك لأنها تمثل عينة من الروايات التي عالجت علاقة الأنا والآخر، من زاوية مختلفة عما تم تناوله سابقا، فهي تؤسس لرؤية جديدة قوامها التمرد على ثقافة التعصب الديني، وصناعة التواصل الإنساني عبر تقبل التنوع العرقي الذي يتشكل منه المجتمع الجزائري، ونبذ الاستعمار بكل أشكاله والتمسك بالهوية.

فالرواية تطرح موضوعا شائكا، وتنطلق أحداثها من استرجاع ذكريات الحرب المؤلمة التي ارتسمت بالذاكرة، لكن هذه الحرب ولّدت صداقة شكّلت أسمى مَظاهر التعايش السلمي والتسَامح الدينيّ رغم الاختلاف العرقي. جمعت بين اثنين هما "أرسلان حنيفي ابن القايد"من عائلة جزائرية و"حاييم بن ميمون اليهودي" منذ الطفولة، امتازت تلك العلاقة بينهما بالشقاوة والتمرد خاصة على ألفونسو باتيست.وتبدأ الرواية باسترجاع أرسلان لشريط ذكرياته الجميلة مع صديقه حاييم

في مدينة نَشْأتهما سعيدة التي زاولاَ فيها الدراسة الابتدائية فالثانوية.ما جعل السرد الروائي يمتزج بالسرد التاريخي، الأمر الذي جعل تلك العلاقة تتميز "بشفافية خاصة، حيث يبدو التاريخ "الواقعي" شفافا حول لعبة السرد"[12].فقد مكن الهيكل السردي الواضح المعالم واللغة المتوازنة والسلسة من التأثير على القارئ وجذبه ليبحث أكثر في تفاصيل الرواية. فبالرغم من الاختلاف العرقي والديني بينهما لم يمنع ذلك من التعايش السلمي والصداقة الحقيقية، فكانا بمثابة عائلة واحدة، نقل لنا التجارب التي مرا بها معا وصولا إلى الدراسة الجامعية،التي جعلت الميولات تُحدث الاختلاف فقد اختار الأول دراسة الفلسفة والثاني الصيدلة.

تصور الرواية ما تعرض له الجزائريون إبان الاحتلال الفرنسي من جرائم وحشية وتمييز عنصري، حيث كان يطلق عليهم "الأنديجان"،كما تؤرخ للمقاومة ضد الاحتلال وما أبداه الشعب من صمود وكفاح لاسترجاع الحرية والسيادة الوطنية.وبعد التحاق أرسلان بصفوف الثوار ينظم حاييم أيضا، جعل صيدليته مأوى لهم كما وفر الأدوية للجرحى في صفوف المناضلين والثوار، وتعرج أيضا على فترة ما بعد الاستقلال وما طبعتها من ضبابية، بعد تهجير الفرنسيين والأقدام السوداء استغل البعض الفرصة وتم الاستيلاء على كل ما خلفه الفرنسيون وفرض السيطرة من جديد، تنتهي الرواية بوجع الفقد والفراق، فكان المرض والموت النقطة الفاصلة لصداقة جمعت حلاوة الأيام ومرها.

ثالثا: المرجعيات التاريخية (سرد الأحداث التاريخية)

الرواية والتاريخ مصطلحان متلازمان يكملان بعضهما البعض، فقد عملت الرواية على تأريخ الأحداث ونقل الوثائق التاريخية والشخصيات، حيث شكلت المرجعية التاريخية"طاقة يتم استثمارها في العمل الروائي نظرا لما تختزنه من أحداث وتواريخ مهمة، فالتاريخ عبارة عن سجل يحمل في طياته ماضي مليء بالحوادث المختلفة والمتضاربة أحيانا أخرى "[13]، الأمر الذي جعل الروائيين ينكبون على التاريخ لبعثه من جديد، وكشف حقائقه المسكوت عنها وصياغتها في تشكيل أدبي فني ذو أبعاد تاريخية، فهو "ينظر بإحساسه الفني إلى التاريخ على أنه المادة التي يستطيع عبرها تصوير رؤيته للواقع، والتعبير عن تجربة من تجاربه، وهو بذلك لا يكتب التاريخ، بل يقيم معالم له، ويحاول خلقه من جديد على وفق رؤيته"[14]، فالروائي عندما يستحضر المادة

التاريخية ليس الهدف منها سرد الأحداث فحسب، وإنما لبعث الماضي من جديد ومحاورة الحاضر من خلاله.وفي الأتي سنعرض أهم المراحل والمسارات التاريخية التي ألقت الرواية الضوء عليها:

1- التمثيل السردي التاريخي للأحداث:(كتابة التاريخ الوطني واستعادة الذاكرة):

أول ما نلتمسه ونحن نطلع على صفحات الرواية هو استرجاع ذاكرة الماضي، التي تحمل في طياتها ذكريات مؤلمة للذات المسْتَعمَرة التي تعاني العنف، من طرف المسْتَعمر الذي سلبها هويتها وقيد حريتها، في المقابل نجد صورة الآخر المسالم النبيل الذي يمثل نفسه ولا يمثل الجماعة ككل؛ وهو شخصية (حاييم اليهودي)،واسترجاع الذاكرة الجماعية "يؤدي دورا كبيرا في ضمان الاستمرارية الثقافية التي تمكن جماعة ما من الحفاظ على ارثها الثقافي والمعرفي المشترك، وصيانته من النسيان والتلاشي والدمار، وهكذا تبدو الذاكرة بمثابة ذخيرة ثقافية حية تستوعب باستمرار القيم الثقافية لجماعة ما بأشكالها التعبيرية والرمزية؛ أي كل ما يميزها عن غيرها، ويبلور موقفها من الوجود"[15].

من المراحل التاريخية التي وردت في الرواية ما يلي:

أ- المرحلة الأولى: الجزائر في سنة 1944 وما بعدها

عكست هذه المرحلة الحياة الاجتماعية القاسية التي كان يعيشها الجزائريون إبان الاحتلال في منطقة سعيدة ومعسكر من تمييز عنصري وتهميش للأهالي الذين يطلق عليهم "الأنديجان"، وهو ما يعكس ثنائية الأنا والآخر المتصارعان والمتقصي لأحداث الرواية يجدها مليئة بصور الفوضى والتشرد فالعلاقة بين الأنا والأخر طبعها تسلط الآخر الذي كان الطرف الأقوى في هذا الصراع وهذا ما عبر عنه أرسلان في قوله: "فقد كنت أمام سلطة فرنسية لها الحق علي في معاقبتي بالتوقيف أو الطرد. ثم سألني لماذا؟ ولا شك أن غلالة اكفهرار كانت قد انتشرت على وجه مسيو ويل، وهو ينطق عبارة"هاه، لاراب"[16]، الأنديجان، لاراب صفتان اعتمدها الاستعمار للتقليل من شأن الجزائريين وإذلالهم،لأن فرنسا كانت يعتبر الأهالي أقل شأنا من الفرنسيين، فاتسمت العلاقة بالتمييز العنصري الذي مورسفي جميع المجالات، يقول: "لعله هو ذاك الشعور الذي أدخلني كما حاييم في تنافس، كل شيء فيه كان شديدا، مع ثلاثة وعشرين زميلا لنا من الأوروبيين والأقدام السوداء، الذين كانوا في غالبيتهم، خاصة المحظيين منهم بالنظام الخارجي، ينظرون إلينا، أنا وحاييم، نظرة أهل المدينة إلى الريفيين. وكانوا، لاسْمينا قد رتبونا بقوة أحكامهم المسبقة، ضمن خانة الأنديجان- تلك نظرة الأقدام السوداء والأوروبيين جميعا لغيرهم من الأهالي"[17]، فالآخر

المستعمر سعى لإثبات وجوده بطرق عديدة كالهيمنة والتعالي على الأهالي الذين يوصفون بالأنديجان.ونتيجة لذلك أصبحت الذات الجزائرية مغيبة ومرغمة على التنازل لسلطة أقوى اعتمدت على الترغيب والتخويف. ومن الأحداث التاريخية التي استرجعها الكاتب مصادرة الأراضي ومنحها للمعمرين مجانا، كما جاء في نص الرواية كقوله: "مما كنت طالعته في تلك الأرشيفات، أن المعمرين الأوائل الذين استوطنوا منطقة اليعقوبية التي تعتبر سعيدة مركزها، هم الذين أطلقت عليهم صفة العسكر الفلاحين؛ لأنهم كانوا تابعين للجيش الفرنسي، وكانوا مسلحين. وكان أغلبهم من الذين زوجوا يتيمات وفتيات من الملاجئ في المتروبول. ثم جيء بهم وتم التنازل لهم عن قطعة أرض. وهم في الأصل ليسوا سوى مجموعات من شذاذ الآفاق والجياع الذين استولوا على أملاك غيرهم"[18]، والمعروفُ تاريخياً أنّه منذ أن وطأت أقدام الفرنسيين أرض الجزائر عملوا على تهجير مجرمي أوروبا وسجنائها، وهم المعمرين الذين قدموا من جميع الدول الأوروبية إلى الجزائر وتم تجنيدهم، وأغلبهم عبارة عن لصوص ومشردين جيء بهم وتم توزيعهم عبر العديد من مناطق الوطن،ليتمتعوا بكافة الامتيازات والحقوق، فاستولوا على الأراضي والأملاك ونهبوا الخيرات بتفويض من فرنسا.

لقد كان الظلم بشتى وسائله هو المسيطر على الطرف المستضعف(الأهالي)، الذين لا يملكون أدنى الحقوق فحرموا من جميعها، هذه الأوضاع ولدت الانفجار بالنسبة للطلبة الجزائريين،الذين رأوا أن الحل للخروج منها يتمثل في اللجوء إلى المقاومة المسلحة فمن "الظلم التاريخي أن تكون نسبة عدد الأهالي، مقابل مجموع الأوروبيين والأقدام السوداء، تسعين في المائة، لتكون هذه النسبة هي نفسها من الأميين منهم؟" هذه الأوضاع ولدت الانفجار بالنسبة للطلبة الجزائريين الذين يمثلون الأقلية، حين رأوا أن الحل الوحيد للخروج من هذه الأوضاع المزرية هو اللجوء إلى المقاومة المسلحة "إن الما يجب، لإزالة الظلم التاريخي، يتطلب ثورة مسلحة"[19].

ب– المرحلة التاريخية الثانية:من 1954إلى 1962

لم تكن الظروف في هذه المرحلة أفضل من سابقتها بل تعتبر أكثر سوءا منها، نظرا لممارسات الاستعمار التي زادت حدة بسبب رفض الجزائريين للظلم والقوانين الجائرة، ونجد أن الرواية لم تختلف عن الحقيقة التاريخية، فعرضت أهم المحطات التاريخية وكانت تدل عليها بمؤشرات من

خلال تفاعل الأحداث والشخصيات، التي لم تبتعد عن الواقع بالرغم من أنها من فعل التخييل، هنا تتداخل المرجعية الواقعية مع المرجعية الروائية المتخيلة.

1- مرجعية الثورة:

من المواضيع التي طغت على الساحة الأدبية الجزائرية موضوع الثورة الجزائرية (حرب التحرير)،التي صارت موضوعا متداولا بكثرة، فلم تحضر في هذه الأعمال "بوصفها رقعة أرجوانية تزين النص الأدبي، ولا كجسر يمكّن الكاتب من العبور إلى اكتساب الشرعية الأدبية، وإنما الارتداد إلى صورة الحرب يمثل مرتكزا شرعيا نقديا، نقيضا لشرعية تاريخية يمثلها الخطاب الرسمي بشكل زائف"[20]، صورت الرواية الأجواء التي سبقت الثورة وكيف كانت ردة فعل فرنسا ومعمريها،يقول:«إني وجدت كثيرا من طلبة الأقدام السوداء والأوروبيين لا يخفون، هم أيضا، توجسهم من شيء خفي؛ ليس فحسب بل بسبب شائعات سرت عن هجومات بالأسلحة والمتفجرات وشيكة الوقوع، ولكن أيضا إلى افتتاحيات الصحافة التابعة لنفوذ كبار الكولون، من أرباب إنتاج الخمور والقمح والحمضيات، الداعية إلى قبضة أمنية أشد على دعاة الاستقلال، وخنق كل حركة لهم في مهدها، مذكرة بهزيمة "ديان بيان فو" المذلة في شهر مايو الماضي"[21]، تتواصل سلسلة الأحداث فنجد أيضا الحوارات التي تدور بين أرسلان والطلبة الأوروبيين"وبتوالي الأيام، ازددت شعورا بأني أضحيت محل عناية خاصة من زملاء لي صاروا لا يتحرجون في مواجهتي بأسئلتهم، خلال اللقاءات في الكافتيريا...، عن رأيي في نتائج سياسة الإدماج وفي الانتخابات؛ وعن وجهة نظري في الشائعات التي تسري حول إنشاء تنظيم سري يعد لعمل مسلح"[22]. والمقصود بالتنظيم السري هو اللجنة الثورية للوحدة والعمل والتي أسست في مارس سنة 1954، والثورة هي رد فعل قوي لإنهاء واقع الظلم والاستبداد، كما أنها إرادة تحرر زمن القمع وتحويل النفي إلى تحدّ، وإن كان الثمن الموت"، جاء في الرواية "ليلة عيد الأموات كانت حمراء بالبنط الأحمر الغليظ، وتحته بالأسود عمليات دامية في مناطق كثيرة من الجهة الشرقية نفذها خارجون عن القانون، وكان يظهر على صدر الجريدة التي نطالعها باستمرار "[23] كما نقل لنا ما جاء في جريدتي آلجيرير بيبلكان وإيكو دالجي"...ومهما تكن الوقائع المؤلمة، تلك التي تجري كل يوم مخلفة ضحايا في صفوف قوات الأمن والمدنيين أيضا،فإننا لن نزداد إلا إصرارا على أن نتساهل مع المخربين ولا الداعمين لهم

لحماية الجمهورية وبسط سيادتها، هذا يعني أنه صار ضرورة ملحة وعاجلة حظر الحزب الشيوعي الجزائري، الذي قرر الانتقال إلى العمل المسلح إلى جانب إرهابي جبهة التحرير "[24] .

ب– الاستقلال واستعادة الحرية المسلوبة:

وبتوالي الأحداث تستمر الرواية في نقل صور وأجواء الثورة، ورد فعل فرنسا على الثوار الذين تصفهم بالخارجين عن القانون والمجرمين، فاستعادة الكاتب لفترة بعيدة من تاريخ بلاده يؤكد على ارتباطه الذاتي بالذاكرة،التي تمثل جزءا مهما في تاريخ الإنسانية. وأجمل ما أسفرت عنه هذه المواجهات هو استرجاع الحرية تدريجيا،ورغم الفقد والوجع والانكسار نقلت لنا الرواية صور الابتهاج والنصر بإعلان الاستقلال، حين تابعت جموع الجزائريين "نشرات الأخبار المفصلة عن الإعلان الرسمي للاستقلال في أكثر من محطة "[25]، وحناجرها تلهج بـ"هتافات"تحيا الجزائر ترتفع من وسطهم، فتتموج إلى أبعد نقطة في الشوارع الخمسة. ثم تخبو. ثم تتلوها أخرى في إيقاع كوريكرافي مثير وخالب، تتخلله زغاريد قوية وحادة كأنها من حناجر نحاسية "[26]، هكذا كانت أجواء الاحتفال بالاستقلال والحرية بعد قرن ونصف من الاستبداد والظلم.

إن استرجاع الكاتب لهذه المحطات التاريخية الهامة، وإعادة بعثها من جديد لم يكن بداعي التوظيف التاريخي فحسب، وإنما يهدف من خلال استحضارها إلى التذكير والتعريف بهذه الفترة التاريخية،التي عرفت فيها الدولة الجزائرية نتيجةً الغطرسة الفرنسية، تحولات عديدة في جوانب مختلفة سياسية واجتماعية وثقافية.

رابعا:المرجعية الاجتماعية: (صورة الأنا و الآخر في الرواية)

الرواية من أكثر الفنون احتواءً للعلاقة الجدلية بين الأنا والآخر، كما نجدها أولت اهتماما كبيرا بالأنا الذي كان الطرف الأضعف في كل مرة، وفتحت أمامه المجال ليعبر عن أفكاره،آماله وخيباته،"وبما أنها تعد من أقدر الفنون على تقديم تفاصيل الحياة بكل حقائقها وأوهامها، مما يتيح لنا دراسة إشكالية العلاقة بين "الأنا" و"الآخر" فيها؛ إذ تستطيع أن تفتح أمام المتلقي طريق فهم الذات والآخر معا"[27] لكن الأمر يختلف في رواية "أنا وحاييم"، بالرغم من وجود "الآخر الفرنسي" المحتل والمغتصب، يقابله الطرف الآخر النبيل والمسالم،اختلافه في العقيدة والجذر لم يمنعه من العيش المشترك تحت راية الإنسانية. "حاييم اليهودي وعائلته" نموذج للعائلات اليهودية

الجزائرية، التي لم تغرها امتيازات فرنسا والتجنيس لضمان الحرية والحياة الكريمة في أجواء الحرب، بل فظلوا الانحياز لأصلهم والمحافظة على انتمائهم وعاداتهم.

إنّ البعد الرمزي لهذه الرواية سمح بخلق استراتيجية كتابة جديدة تشكلت مادتها من مواضيع لها صدى واسع في الفكر العربي والغربي الأنا والآخر الهوية والتاريخ الوطني، حيث جعل من شخصياته ونمط تفكيرها صورة تعكس الحياة في تلك الفترة. انطلاقا من هذا سنقدم قراءة للثنائية:

1- صورة الأنا (الذات و ملامح تشكل الهوية الجزائرية):

عرضت الرواية العديد من العادات وصور الحياة في المجتمع الجزائري التي لم تغير الحرب منها شيئا، فعائلة أرسلان مثلها كأي عائلة جزائرية كانت متمسكة بعاداتها وقيمها،فمن خلالها تحس بطعم الهوية الوطنية ما " أضفى على الحكي نكهة قريبة من الحميمية، من خلال تلك الأوصاف الدقيقة والسرود المناسبة"[28]، فتحدث لنا عن الأطباق التقليدية واللباس الجزائري الأصيل والاحتفال بالمناسبات الدينية، ورد ذلك في قوله: "ولكني كنت أيضا أخبرت حاييم عن حفل نهاية موسم الحصاد. وقلت له إني تمنيت لو أنه كان حاضرا معي ليشاهد فانتازيا الخيالة ويأكل مشوينا وسفة الكسكس بالعسل"[29]، هذه العادات التي كانت تتميز بها الذات الجزائرية جعلتها لا تستسلم لواقعها الذي فرض عليها، وإنما كانت نقطة القوة الدافعة للتمسك بالوطن والهوية، يقول: "أخرجت مواعين الفخار والملاعق الفضية من خزانة الأواني في المطبخ، وكانت لا تخرجها إلا للخاصة من الضيوف أو في مناسبة مهمة تجتمع العائلة خلالها. وحضرت لي، للفطور والغذاء والعشوية والعشاء، مأكولاتي الحلوة اللذيذة الحارة والدسمة، من بغرير ومسمن ومبسس... " [30]، وكان للباس أيضا دور، يقول:" فلا تتخللهن إلا نادرا امرأة من الأهالي المسلمين ترتدي الملحفة أو الحايك، لباسها التقليدي في الخروج. أو رجل في لباسه التقليدي، هو أيضا، بعباءة وكنبوش أو شاشية على رأسه وآخر بطربوش غالبا "[31] فالذات هنا وصلت إلى ذورة النضج والوعي بالمكان(الوطن) والهوية. انطلاقا من هذه الأفكار المحورية تستثمر الرواية مقومات الهوية المرتبطة بالواقع المعيش والمستوى الاجتماعي في تلك الفترة وحضورها يدل على التمسك بالمكونات الأساسية للثقافة الجزائرية.

2-صورة اليهود في الرواية

أثار الحديث عن اليهود في الرواية حيزا واسعا من الجدال، وفجر العديد من الأسئلة عن الأسباب الحقيقية التي أدت بالحبيب السائح، أن يجعل من الشخص اليهودي إنسانا مميزا، شارك في الثورة وهو الذي عرف تاريخيا بخيانته وموالاته للاستعمار، لكن المتصفح للرواية يجده يتحدث عن العلاقات الإنسانية التي يسودها التسامح الديني رغم الاختلاف، لأن هذا هو الأصل في الحياة أن تبنى العلاقات على التفاهم والتحاور لا على العنف والتمييز الذي دمر حياة البشر.يقول: "صور نصفية مكبرة في براويز: الأولى لموشي والد حاييم بعمامة من الجوخ. والثانية لوالدته زهيرة سماح. كم وجدتها في نظرتها الطيبة المسالمة وحلي أذنيها ورقبتها وشدة عصابة رأسها تشبه جدتي!"[32]، وعائلة حاييم كانت من العائلات اليهودية المحافظة والمندمجة في الجزائريين إلى حد شعورها بالوطنية، وهذا ما عرض حاييم للتمييز العنصري وتم اعتباره من الأنديجان المتخلفين، لأنه لم يغير اسمه إلى اسم أوروبي، "فدليلهم بالنسبة لحاييم بن ميمون أنه لا يزال يستعمل اسما كان يجب على عائلته أن تغيره باسم أوروبي، كما فعلت ذلك عائلات من اليهود المستفيدين من قانون التجنيس "[33]، و"عائلة بن ميمون التي نزحت من الأغواط بعد احتلالها في بداية المنتصف الثاني من القرن الماضي، كما حدثني عنها حاييم ذات مرة، كان لسان أفرادها مستقيما وسليما في نطقهم الأصوات العربية، مثلهم مثل بقية اليهود الأهالي في جهات ومدن أخرى"[34]، فمن خلال هذا المقطع تجسدت في الرواية صورة اليهودي التي مثلها حاييم وعائلته، وما أراد لها الكاتب أن تتصف به من الانفتاح والتحاور، تتكلم اللغة العربية وتشترك مع العرب فيبعض العادات والتقاليد الخاصة بالأكل والزواج و"عوائد الأعراس عند عائلات اليهود والمسلمين وتشابهها، كما في مراسم موكب العروس يوم زفها إلى بيت العريس، مشيا أو في هودج أو على ظهر دابة! وألبسة الرجال، في تلك الأعراس تصف وحدها، لهذا وذاك منزلته الاجتماعية... "[35]، و"أجبت أن عائلتي مثل عائلة حاييم لا تأكلان من تلك اللحوم، ولكن لماذا كنت سأشعر بالغثيان لو أن المدير طلب مني أن أخصص له بعض تلك اللحوم بأسمائها، كما كنت أراها أحيانا في دكاكين الجزارين غير المسلمين واليهود مسلوخة معلقة من قوامها في معاقف أو مقطعة على طاولة العرض"[36]، فكانت هذه العائلة اليهودية تشترك مع المسلمين في عادات كثيرة، رفضت الاستعمار وجرائمه.

خامسا: المرجعية الدينية:

انطلاقا من أحداث الرواية وموضوعها نجد أن الكاتب وظف مؤشرات،استند فيها على المبادئ والأسس التي توضح الخصوصية الدينية للإسلام، والديانة اليهودية التي حافظت عليها عائلة حاييم، "لا أحد يختلف أن الدين السماوي أو الدين الوضعي لديه مادة غنية وعميقة معرفيا وفلسفيا وثقافيا، لتكون مرجعية من المرجعيات التي قد يرتكز عليها الكتاب، فالدين هو أحد منابع الثقافة، والمرجعية التي يلجأ إليها بعض الكتاب حينما يفكرون في كتابة نص ما، تبعا لمجموعة من القيم والمبادئ التي يؤمن بها هذا الكاتب أو ذاك"[37]، وقد نصت الأديان على ضرورة العيش المشترك والابتعاد عن التعصب الديني من أجل ضمان السلام والتسامح. إذ أن الدين يشكل الجزء الأكبر من هوية وثقافة المجتمعات، والحبيب السائح طرح فكرة جوهرية مفادها أن الاختلاف لا يولد العداوة والبغضاء لأن الإنسانية هي الأشمل وطعم الحياة الهادئة تقوم على تقبل الآخر والتحاور معه، والاختلاف في الدين والمعتقدات ليس سببا للانغلاق على الآخر، بل يجب الانفتاح والتسامح ما دمنا نشترك في الخلق، يبقى المعتقد حرية شخصية. من المؤشرات الدينية نذكر:"لا أعتقد أن في دينك كما في ديني عريا بهذا الذي كان عليه تمثال مدرستنا!تبسم ثم كتب بدوره على كراسه وأداره، بالحذر نفسه، إليّ فقرأت "لذلك يصفوننا بأهل الحرام! العري حرام. وأكل اللحم من غير ذبح حرام!"[38]، الواضح من هذا أن يهود الجزائر ومسلميها قديما يشتركون في بعض المبادئ في أكل اللحم وتجنب العري. وقال أيضا "لا أنسى أيضا مناسبة المولد النبوي والديك المعروف بريش نوار الفول الذي ذبحه لنا موشي أبو حاييم... استحوذ على وجه جدتي، استحوذا لم أعرفه من قبل وهي تقص علي، وأنا طفل نشأة الني محمد، فرحت حينها أتخيل له صورا متسائلا أكانت تشبه صور الأطفال الصغار في سنه؟"[39]، الاحتفال بالمناسبات الدينية من العادات التي تميز الجزائريين منذ القدم، وحتى في أصعب أيامهم لم يتخلوا عنها،يضيف "ووعدتني بطاجين رقاق آخر في عاشوراء القادمة أو المولد النبوي، إن صادف ذلك عودتي لعطلة. وقبل أن أقوم إلى غرفتي، حدثتها عن احتفاء أهل حي القصبة بالمولد النبوي؛ بإيقاد الشموع وربط الحناء وإخراج الصدقات"[40]، هكذا كانت ولازالت صور الاحتفال بالمناسبات الدينية التي توارثتها الأجيال.

أما عن الديانة اليهودية جاء" قرأت اسم حاييم بنميمون تحت النجمة السداسية محفورا بالحروف العبرية"[41]، "ولوهلة توهمت حاييم بوجهه الحي الذي رأيته عليه آخر مرة في وهران، ممددا في لحده

لم يزحف تحت التراب بجسده إلى القدس! فقد كان ذكر لي مرة أن كثيرا منهم في الشتات يؤمن بذلك. وعبر لي أن روح الإنسان تخلد في سماء التربة التي نبت فيها"[42]، تعد هذه من المعتقدات اليهودية التي تقول بأن الإنسان لما يفارق الحياة تخلد روحه في سماء التربة التي نشأ فيها، بالإضافة إلى دراية الكاتب بالمرجعية الدينية الإسلامية يتضح أيضا أنه على اطلاع ومعرفة واسعة بالديانة اليهودية وخصائصهم.

خاتمة:

توصف الرواية بأنها من الأجناس الأدبية التي تفتح فضاءً رحبا للروائي، ليسقط عليه كل مدركاته ومعارفه التي تكتنزها ذاكرته، فيطرح القضايا المسكوت عنها والصراعات التي تواجه المجتمع، وفقا لقالب فني يخضع للجمالية الشكلية واللغوية، ومن خلال قراءتنا لرواية أنا وحاييم وتحليلها وفقا للمرجعيات الثقافية وقفنا على جملة من النقاط أهمها:

-أن عودة الكاتب إلى الماضي واستعادة الذاكرة التاريخية كان بدافع بعثه من جديد وإسقاطه على الحاضر.

- تمظهرت المرجعيات الثقافية في رواية أنا وحاييم من خلال مجموعة من المؤشرات والمعطيات أبرزها:

السرد التاريخي للأحداث وتسليط الضوء على فترات مهمة زمن الاحتلال الفرنسي للجزائر، خصوصية المكان الذي يمثل الانتماء والهوية بالنسبة للجزائريين الذين تمسكوا به وبعاداتهم وتقاليدهم.

- تتصارع الذات الجزائرية مع الآخر الفرنسي من أجل التأكيد على هويتها في ظل التحولات السياسية والاجتماعية والأيديولوجية التي فرضها المستعمر..

-أكدت الرواية على وجود الوعي الواسع بالتاريخ واحتوائه،فكان توظيف المرجعيات الثقافية بشكل واسع، وبمستوى راق جدا وبطريقة محكمة مميزة،أبانت على قدرته في تحقيق الكثافة المرجعية التي يفرضها السرد مما ساهم في بلورة مجموعة من التصورات المرتبطة بالماضي والمجتمع.

- الاختلاف في الأديان والعرق ليس سببا لنبذ الآخر، قدمت لنا الرواية رسالة نبيلة عن التعايش السلمي والتسامح الديني.

– تناول الروائي الثقافة من جميع مظاهرها التاريخية والاجتماعية والدينية، واستطاع أن يلج في أعماق المجتمع، دون أن ينزاح عن التقنيات الفنية والجمالية للرواية.

–وهكذا غدت هذه المرجعيات نقاط تواصل إنساني تتقبلها العقول كأنها جزء من هوية لا يمكن نسيانها، لأن المرجعيات لا يقوم الفكر بالتساؤل عن مدى صحتها وواقعيتها، إنما يشحنها الاستحضار بطاقة إيجابية كونها فكرة سامية في روحها.

– المرجعيات الثقافية تحولت إلى بُعد جمالي يقصد كرموز دلالية إيحائية للتواصل والإعجاب.

هوامش

[1] تدوروف وآخرون: المرجع والدلالة في الفكر اللساني، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، ط2،2000،ص09.

[2] رشيد بن مالك: قاموس مصطلحات التحليل السيميائي، دار الحكمة،الجزائر، دط، 2000،ص ص152، 153.

[3] اليامين بن تومي: مرجعيات القراءة والتأويل عند نصر حامد أبو زيد، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011، ص145.

[4] عبد الملك مرتاض: نظرية النص الأدبي، ص389.

[5] عبد الرحمن التمارة: مرجعيات بناء النص الروائي، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013، ص52.

[6] فهد حسين: مرجعيات ثقافية في الرواية الخليجية، بيت الغشام، سلطنة عمان، ط1

[7] شهلا العجيلي: الخصوصية الثقافية في الرواية العربية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2011، ص61.

[8] عبد الله إبراهيم: السردية العربية الحديثة، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2003، ص85.

[9] دنيس كوش: مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية تر منير السعيداني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2007، ص17.

[10] دنيس كوش، ص31.

[11] فهد حسين: المثقف وأفق الانعتاق، تموز ديموزي، سوريا، ط1، 2019، ص81.

[12] أحمد بوحسن: الروائي و التاريخي في رواية كتاب الأمير مسالك أبواب الحديد لواسيني الأعرج، ضمن كتاب الهوية و التخييل في الرواية الجزائرية –قراءات مغربية ، رابطة أهل القلم، الجزائر، ط1، 2008، ص09.

[13] محمد القاضي: الرواية والتاريخ(دراسات في تخييل المرجعي)، دار المعرفة للنشر، تونس، ط1، 2008، ص65

[14] حسن سالم هندي إسماعيل: الرواية التاريخية في الأدب العربي الحديث (دراسة في البنية السردية)، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014، ص18.

[15] محمد الداهي : صورة الأنا و الآخر في السرد ، رؤية للنشر و التوزيع ، القاهرة ، ط1، 2013، ص203.

[16] الحبيب السايح: رواية أنا وحاييم، دار ميم للنشر، الجزائر، ط1، 2018، ص22

[17] الرواية، ص24.

[18] الرواية، ص103.

[19] الرواية، ص86.

[20] عامر مخلوف: الرواية والتحولات في الجزائر، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، 2000، ص9.

[21] الرواية، ص114.115.

[22] الرواية، ص116.

[23] الرواية، ص 124.

[24] الرواية، ص130.

[25] الرواية، ص217.

[26] الرواية، ص 219.

[27] ماجدة حمود: إشكالية الأنا والآخر، عالم المعرفة، الكويت، 2013، ص14.

[28] شعيب حليفي: ثقافة النص الروائي، المدارس للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، المغرب ،ط1، 2016، ص162.

[29] الرواية، ص42.

[30] الرواية، ص 51.

[31] الرواية، ص157، 158.

[32] الرواية، ص13

[33] الرواية، ص24.

[34] الرواية، ص29، 30.

[35] الرواية، ص40

[36] الرواية، ص22، 23.

[37] فهد حسين: مرجعيات ثقافية في الرواية الخليجية، ص 112.

[38] الرواية، ص 33، 34.

[39] الرواية، ص 108، 109.

[40] الرواية، ص109.

[41] الرواية، ص 330.

[42] الرواية، ص331.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 243 - 262 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

المضمون النحوي في كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي – مناهج الجيل الثاني–

Grammar Content in the Reading Book of the Fifth Year Primary Education: Second Generation Curricula

معاركة وسيلة [1]*، د/صلاح الدين ملاوي[2]

Maarka Wassila[1], Salah eddine Mellaoui [2]

مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة محمد خيضر– بسكرة (الجزائر)

Université Mohamed Khider , Biskra- Algeria

sila.wasoula@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/04/20	تاريخ القبول:2020/07/24	تاريخ النشر : 2021/03/30

ملخص البحث

يعد الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية، يستعمله المعلم والمتعلم كمرجع أساسي و يعتمد عليه لبناء التعلمات، وقد شهدت المنظومة التربوية تغييرات كثيرة في السنوات الأخيرة، مطبقة مايسمى بمناهج الجيل الثاني، مادفع إلى تعديل الكتب المدرسية بما يتوافق مع فلسفتها وتوجهاتها.

تهدف الدراسة إلى وصف وتحليل المضمون النحوي لكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الذي تم إخرجه وتوزيعه مع بداية الموسم الدراسي 2020/2019م.

اعتمدت الدراسة على آليات المنهج الوصفي متناولة:

- توجه المدرسة الجزائرية في تدريس قواعد النحو خلال مرحلة التعليم الابتدائي.
- التعريف بكتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي الموافق لمناهج الجيل الثاني.
- تقديم نشاط التراكيب النحوية من خلال ماجاء به الكتاب الجديد وتحليل مضمون مقرر نشاط النحو.
- انعكاسات اعتماد المقاربة النصية في تدريس التراكيب النحوية.
- نصوص القراءة وتوافقها مع مستوى المتعلمين واحتياجاتهم.
- الشواهد النحوية المُستَعمَلة في الكتاب ومدى تحقيقها لوظيفتها في الدرس.

الكلمات المفتاح : قواعد نحوية، كتاب مدرسي، سنة خامسة، تعليم ابتدائي.

Abstract :

* معاركة وسيلة. sila.wasoula@gmail.com

The textbook is an educational means used by the teacher and the learner as the basic reference and depends on it to build learning, the educational system has witnessed many changes in recent years, applying what is called the second generation curricula, and we fall into amending text books in accordance with its philosophy and orientations.
The study aims to collate and analyze the grammar of the Arabic language textbook of the fifth year primary education, which was produced and distributed at the beginning of the 2019/2020 academic year.
The study relied on the descriptive method mechanisms addressing:
- The Algerian school aims to teach grammar in primary school.
- Introducing the textbook of the fifth year primary education corresponding to the curricula of the second generation.
- Introducing the activity of grammatical structures through the contents of the new book and analyzing the content of the grammar activity course.
- The implications of adopting the textual approach in teaching grammatical structures.
- Reading texts and their suitability with the level of learners and their needs.
- The grammatical examples used in the book and the extent to which they fulfilled their function in the lesson.
Keywords: Grammatical rules, School textbook, Fifth year, Primary education

مقدمة:

تعتبر اللغة العربية من أهم الأنشطة التي يتلقاها المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي «باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكونا رئيسا للهوية الوطنية، ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة عرضية. ولذلك فإن التحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية / التعلمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة والكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية»[1] ،ولا يتحقق ذلك إلا بالتحكم في تراكيبها النحوية باعتبارها الأداة التي تقي اللسان من الزلل، و جاءت مناهج الجيل الثاني لتعزز تلك القيم الوطنية والإنسانية والتمسك بالهوية والإحساس بالانتماء، فقد طُبِّقَت على الطورين الأول (السنة الأولى والثانية) والثاني (السنة الثالثة والرابعة) خلال الموسم الدراسي 2017/2016م، من خلال إخرج كتب جديدة ومناشير ووثائق تفسر توجهها وفلسفتها، في

حين بقي الطور الثالث المتمثل في السنة الخامسة يستخدم كتب مناهج الجيل الأول مع بعض التغييرات التي أتت بها وثائق تكييف الكتب وفق الجيل الثاني، حتى تم إخراج كتب جديدة في الموسم الدراسي 2020/2019م وفق مناهج الجيل الثاني، مع دليل المعلم والوثيقة المرافقة، ومن بينها كتاب القراءة للغة العربية، وهو المدونة المعنية بالدراسة، مركزين على مضمون نشاط التراكيب النحوية، وكيف تم تناوله.

يعرض الجدول التالي أهم التغييرات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني والتي تتعلق بنشاط اللغة العربية:

	الجيل الأول	الجيل الثاني	التعليق
عدد الحصص	11 حصة	11 حصة	وقد خصص لنشاط تراكيب النحو 45 دقيقة في كلا الجيلين، إذ تجدر الإشارة أنه لم يطرأ تغيير على الحجم الساعي.
الأنشطة التعلمية	قراءة(أداء+ فهم)، تعبير شفوي وتواصل، قراءة، تراكيب نحوية، قراءة، صيغ صرفية/إملائية، مطالعة، تعبير كتابي، محفوظات، تصحيح التعبير الكتابي، إنجاز مشروع.	فهم المنطوق، تعبيرشفوي (استعمال الصيغ)، إنتاج شفوي، قراءة(أداء+فهم)، قراءة، تراكيب نحوية، قراءة، صيغ صرفية/إملائية، محفوظات، مطالعة، تعبير كتابي.	تم استحداث نشاط فهم المنطوق الذي من شأنه تطوير مهارة الاستماع، وإكساب رصيد لغوي للمتعلمين. أما نشاط إنجاز المشروع تم إدراجه في أسبوع الإدماج عند نهاية كل مقطع تعلمي.
نظام سير الدروس	نظام الوحدة التعلمية.	نظام المقاطع التعلمية.	تدوم الوحدة التعلمية أسبوع يُختتم بمشروع بيداغوجي شامل يستثمر أغلبية التعلمات، أما نظام المقطع فيدوم شهرا حيث تتظافر دروس اللغة العربية مع التربية الإسلامية والمدنية من أجل تحقيق كفاءات شاملة، ينطلق بوضعية مشكلة أم، ويُختتم بنصف أسبوع إدماج يعمل على تقويم وإدماج القيم والسلوكات والتعلمات لكل الأنشطة مع مشروع بيداغوجي وخلال ذلك يتم الإجابة عن الوضعية الانطلاقية الأم.
التقويم	يركز على تفعيل المهارات العقلية الدنيا (تذكر واسترجاع، استيعاب) خلال إنجاز الاختبارات التحصيلية.	يتطلب استعمال مهارات عقلية عليا (تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) خلال إنجاز مهام تعلمية.	يحتل التقويم في الجيل الأول حيزا زمنيا قصيرا، بسبب حصره في الاختبارات، في حين قد يطول زمن التقويم في الجيل الثاني؛ فهو مرتبط بمهام تستغرق وقتا، إلا أنها فعالة في تنمية الكفاءات.

أولا– تعريف القواعد النحوية:

- القاعدة: « أصل الأس، والقواعد الإساس، وقواعد البيت إساسه ،... قال الزجاج: القواعد: أساطين البناء التي تعمده، وقواعد الهودج: خشبات أربع معترضة في أسفله تركب عيدان الهودج فيها»[2]

يتضمن المعنى اللغوي مفهوم الأساس والركيزة التي يُبنى عليها الشيء.

- النحو:

لغة: ورد في لسان العرب « عن أهل اليونان، فيما يذكر المترجمون العارفون بلسانهم ولغتهم أنهم يسمون علم الألفاظ والعناية بالبحث عنه:نحوا.

والنحو: إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه، ونحوت نحوك أي قصدت قصدك »[3].

ومن بين المعاني المبثوثة في القاموس المحيط «النحو: الطريق ...والناحية: الجانب»[4].

فالنحو التوجه والقصد والطريق ومنه اتباع أهل العربية في طريقة كلامهم.

-اصطلاحا:

من أشهر التعريفات تعريف ابن جني:«انتحاء سمت كلام العرب في تعريفه من إعراب وغيره كالتشبيه، والجمع، والتكسير والإضافة، والنسب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها»[5].

ابن جني نظرته للنحو كانت واسعة فلم يكتفي بالإعراب والبناء، بل جمع بين النحو والصرف؛ وذلك طبيعي باعتبار أن هذين العلمين كانا متصلين متكاملين يخدمان بعضهما. كما أشار إلى الغاية من النحو؛ وهي رد من أخطأ من غير العرب إلى الصواب، فتعليم النحو ليس هو الغاية في حد ذاته، بل ماينجر عن تعليمه؛ إذ يعتبر «وسيلة تكفل سلامة التعبير وصحة أدائه، وفهم أفكاره وإدراك معانيه في غير لبس أو غموض»[6].

فتتضح أهمية النحو، أو بصيغة أدق أهمية تدريس النحو وتعلمه فهو يقوم اللسان ويصلح مابه من عوج، فهو«آلية مُنَظِّمَة للغة الفرد بأن تجعله يختار التراكيب الصحيحة التي تؤدي المعنى وتحسن أسلوب المتكلم وتجمله من خلال العوارض المختلفة التي تظهر في الكلام من حذف وإضمار وتقديم وتأخير»[7]

وبالجمع بين مفهومي القواعد والنحو يتبين أن القواعد النحوية هي تلك القوانين والأسس المستنبطة من اللغة العربية والتي تتعلق بضبط أواخر الكلم، والعلاقات الرابطة بين أجزاء التركيب اللغوي، والتي من شأنها حماية المتكلم من الوقوع في الأخطاء. وهي « قوانين اللغة وأنظمتها، ابتدعها أهل اللغة، وتعارفوا عليها، وطبقوها في استعمالاتهم اللغوية، وأصبحت معيارا للحكم على صحة هذا الاستعمال من عدمه»[8]

ويؤكد هذا التوجه د.صلاح الدين مجاور بقوله«النحو عملية تقنين للقواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، كما تقنن القواعد والتعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات وهو كذلك دراسة للعلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات فهو مُوَجِّه وقائد إلى الطرق التي بها يتم التعبير عن الأفكار»[9].

يعمل النحو على ترشيد فهم الكلام بعد أن كان له دور فعال في إنشاء قوالب لغوية تستوعب المعاني، فالتعبير عن الأفكار يتطلب تركيب رموز لغوية ذات دلالة ضمن قواعد النحو المتعارف عليها، وبذلك فالنحو يحول دون الوقوع في الخطأ عند الإفصاح عن الصور الذهنية بالكلام ، وفي الوقت نفسه يمنع اللبس في فهم ما يُسْتَقْبَل من صور سمعية.

ثانيا– تدريس القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية:

إن مرحلة التعليم الابتدائي لها خصوصيتها من حيث الفئة العمرية التي تتعامل معها، فالطفل دون العشر سنوات لم ينتقل إلى مرحلة التجريد بعد، حتى يفهم تلك العلاقات المعنوية بين الكلمات المكونة للتركيب اللغوي، لذلك وجب الأخذ بالنحو التعليمي والابتعاد عن نظريات النحو العلمي، فلا يتم التطرق إلى المفاهيم الأساسية للقواعد (الفعل والفاعل والمفعول به المبتدأ الخبر ...) في الأطوار الأولى (السنة الأولى والثانية ابتدائي) ،حتى يصل المتعلم إلى درجة من الوعي التجريدي، انطلاقا من السنة الثالثة، إذ يكفي في السنتين الأُولَتَيْن تلقينه النحو ضمنيا حيث يتم تقويم لسانه عن طريق ممارسة اللغة و تصحيحها من قبل المعلم دون التطرق للأسباب. إلى أن يكتسبها عن طريق الأذن الموسيقية، و يصبح قادرا على استقباح مايستثقله اللسان، فتعليم النحو في هذه المرحلة لا يخرج عن الهدف الأساسي لتعليم اللغة وهو التواصل وصون اللسان من الزلل. فقد ورد في منهاج التعليم الابتدائي أن الهدف من تعليم اللغة العربية للمتعلم هو جعله قادرا على أن:

«- يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، من شتى الوسائط وفي سياقات مختلفة.

- يتواصل بلسان عربي ويعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره ويعللها، في المواقف اليومية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.
- يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط ، قراءة مسترسلة واعية، من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة.
- يتواصل كتابة بنصوص منسجمة من مختلف الأنماط ، وينجز مشاريع كتابية لها دلالات اجتماعية»[10].

يُقدَّم نشاط التراكيب النحوية ضمن المقاربة النصية وهي المقاربة التي تجعل النص محورا تدور في فلكه كل الأنشطة اللغوية (نحو صرف وإملاء)، وتدوم الحصة التي يُقدَّم خلالها درس القواعد النحوية خمسا وأربعين دقيقة مجزأة إلى مراحل: وضعية الانطلاق، وضعية بناء التعلمات، ووضعية استثمار المكتسبات، وتمثل الوثيقة التالية مذكرة لكيفية تناول أحد دروس القواعد النحوية.

إعداد الأستاذة: سليمة علواني.

معلمة التعليم الابتدائي السنة الخامسة.

مؤسسة العمل: قيدوم العيد- زانة البيضاء.

مراحل الدرس	الأنشطة التعلمية	المدة
وضعية الانطلاق	ماهي أزمنة الفعل؟ ماهي علامة إعرب الفعل المضارع؟	5د
بناء التعلمات	**1 -قراءة السند:** لن يقبل الأمازيغيون أبدا أن يعيشوا تحت ذل الاستعباد. سيقوم كل حر بالدفاع عن أرضه. لقد ثرت على الرومان كي أرفع الظلم عن أبناء شعبي وأواصل كفاح الملك العظيم يوغرطة. **2 -المناقشة:** – استخرج كل الأفعال المضارعة. – ماهي علامة إعراب الفعل يقوم؟ – ماذا دخل على بقية الأفعال المضارعة؟ – كيف أصبحت علامة إعراب كل منها؟ **3 -بناء القاعدة:** -ينصب الفعل المضارع إذا سبق بأحد حروف النصب ومنها: أن، لن، كي، لام التعليل. علامة نصب الفعل المضارع هي الفتحة الظاهرة. مثل: لن أهمل دروسي أبدا. -والفتحة المقدرة مثل: لن يبقى المحتل بأرضنا. -وحذف النون مثل: اجتهدوا كي تبنوا وطنكم.	30د
استثمار المكتسبات	مطالبة المتعلمين بفتح كتاب الأنشطة اللغوية ص 27 وإنجاز التمرين2. اعرب ماهو مسطر في الجملة التالية: لَنْ أَرْقُدَ قَبْلَ أَنْ تَقُصَّ علي تلك القصة عن الملك يوغرطة الكلمة | إعرابها لن أرقد قبل أن تقصا	10د

ونلاحظ اعتماد النظرة التقليدية والتي تتلخص في المراحل التالية:

«– ملاحظة الأمثلة.

- التعريف بموضوع الدرس أو توضيح القاعدة اللغوية.
- التمارين التطبيقية العائدة إلى الدرس.

وهذه المراحل تدل على أن التلميذ قام بتطبيق القواعد المنصوص عليها ضمن المنهج التقليدي حتى يصبح متمكنا من الكلام الصحيح ويستقيم لسانه انطلاقا من حفظه للقواعد ثم تطبيقها كما حفظها»[11].

وهي طريقة جافة تجعل المتعلم لا يستخدم مهاراته الذهنية من تحليل، وتركيب، ونقد، بل يكتفي بالتذكر وتطبيق ماخزنه لحل التمارين التي في معظمها تفتقر لتحفيز المتعلمين على الإبداع والإنتاج إلا في حصص التعبير الكتابي.

ثالثا– تعريف الكتاب المدرسي:

يعرف بأنه «الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي وهو الذي يرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المنهاج العامة والخاصة، كما أنه يمثل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ نظرا لمقياس الصرامة التي تخضع لها محتوياته من قبل السلطات العليا»[12].

فهو وسيلة تعليمية يستغلها الأستاذ والمتعلم حسب مقتضيات الموقف التعليمي، و يمثل مرجعا مهما يساعد في بناء التعلمات وتحديد الأهداف المتوخاة من الدروس، وكيفية التحضير لها بالنسبة للأستاذ، في حين « يضع بين يدي المتعلم موارد هامة من النصوص وأنشطتها، رغبة في إكساب المتعلم قاعدة علمية متينة، وبناء كفاءات المواد... ، بالإضافة إلى الكفاءات العرضية والقيم»[13]، فهو يخدم الأستاذ والمتعلم على حد سواء.

رابعا– التعريف بكتاب القراءة سنة خامسة:

هو كتاب اللغة العربية لمستوى الخامسة من التعليم الابتدائي، طباعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لسنة 2020/2019م، طبعة أولى.

يتضمن كل أنشطة اللغة العربية إلا نصوص فهم المنطوق التي جُمِعَت في دليل المعلم.

- لجنة التأليف:
- بن الصيد بورلي سراب مفتشة التعليم الابتدائي.

- حلفاوية داود وفاء أستاذة التعليم الابتدائي.
- بن عاشور عفاف أستاذة التعليم الابتدائي.
- بوسلامة عائشة معلمة التعليم الابتدائي.
- الفريق التقني:
- التصميم والتركيب: فوزية مليك.
- الرسومات : زهية يونسي شمول.
- معالجة الصور: زهير يحياوي.
- التنسيق: زهرة بودالي و شريف عزواوي.
- محتوى الكتاب:

من خلال المقدمة التي يخاطب فيها المؤلفون التلاميذ بدا واضحا أن الكتاب يتبنى المنهج المتكامل في تعليم اللغة، حيث ورد فيها «أن اللغة وحدة مترابطة الفروع، وما تقسيمها بين استماع وقراءة وتعبير وتحليل وقواعد، إلا تشريح يسهل عليك-يقصد المتعلم- تعرف نواحي مختلفة من أوجه اللغة، بطريقة الملاحظة والتساؤل والتقصي والتركيز، حتى إذا انبريت للتعبير والإبداع، اكتملت لديك عناصر الشكل والمعنى، فيجيء إنتاجك في التعبير بين الشفهي والكتابي متناسقا متكاملا»[14].

والغاية من تدريس اللغة هو تحقيق التواصل في أحسن صورة وعلى درجة من الإبداع سواء في الجانب الكتابي أو الشفهي.

يتضمن الكتاب ثمانية مقاطع تعليمية، يعالج كل مقطع مجموعة من المواضيع الفكرية والثقافية من خلال الأنشطة اللغوية (فهم المنطوق، تعبير شفوي، قراءة، تراكيب نحوية، صيغ صرفية، قواعد إملائية، محفوظات، تعبير كتابي)، مدعما بمجموعة من المشاهد التي تخدم فهم المنطوق والتعبير الشفوي ونصوص القراءة.

خامسا- نشاط التراكيب النحوية من خلال الكتاب:

1- المقرر الدراسي:

عني البحث بالتراكيب النحوية من خلال ماورد في الكتاب، فقد عرض ثلاثة وعشرين درسا مرتبة كالتالي:

النحو
مكونات النص
الجملة وأنواعها
الجملة الفعلية وأركانها
الجملة المنسوخة بإن وأخواتها
الجملة المنسوخة بكان وأخواتها
الأفعال الخمسة
نواصب الفعل المضارع
جوازم الفعل المضارع
الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل
الأسماء الخمسة
جمع التكسير وإعرابه
جمع المذكر السالم وإعرابه
جمع المؤنث السالم وإعرابه
المثنى وإعرابه
المضاف والمضاف إليه
العطف
المفعول المطلق
الاستثناء بـ(إلا/ غير / سوى)
الفعل اللازم والفعل المتعدي
إعراب الفعل المعتل الآخر
علامات الإعراب الأصلية والفرعية
المبني
المعرب

ويتميز توزيع دروس المقرر بـ:

- النظرة الكلية: وهي نظرية بنوية تدرس اللغة انطلاقا من الكل نحو الأجزاء، «دروس الكتاب ترتكز حول البنية الأساسية للتركيب اللغوي المتثلة في الجملة وماينضوي تحتها من عناصر أساسية بحيث تستهل القائمة بالجملة وبعض تجلياتها السياقية، ويعرج على الجملة الفعلية وبعض أشكالها (فعل متعدي+ فاعل+ مفعول به) (فعل لازم + فاعل) (فعل مبني للمجهول+ نائب فاعل) لتصل إلى التفاصيل في أجزاء هذه الجملة (فاعل)

(المفعول به). ويتم النظر بعد ذلك في الجملة الإسمية وبعض تجلياتها (الجملة الاسمية المنسوخة بكان وأخواتها) (الجملة الاسمية المنسوخة بإن وأخواتها)»[15] .

- تقديم التراكيب الإسنادية على الغير الإسنادية كالجملة الفعلية ومايتولد عنها من فاعل ونائب فاعل، وتأخير التراكيب الغير إسنادية كالمفعول المطلق والاستثناء والعطف ...
- المنهج المقارن:وقد اعتمد الكتاب على مقابلة مجموعة من الظواهر اللغوية المتشابهة، فالأشياء بأضدادها تعرف، ومن ذلك الجملة الفعلية والاسمية، المضارع المنصوب والمجزوم، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم .«إذ أظهرت اللسانيات التقابلية الحديثة مدى أهمية وتأثير عملية المقارنة بين الخصائص اللغوية في تعزيز التقبل والاستيعاب عند متعلم اللغة»[16].

ترتيب الدروس لا بد أن يخضع لتفكير معمق قبل طرحه، حتى يتم تجنب اللامنطقية والقطيعة في عرضها، إذ عليها أن ترد مترابطة مشكلة مجموعات لغوية تسمح للمتعلم من استيعابها « فلا قيمة لوحدات لغوية الواحدة منها مأخوذة بمعزل عن المجموع، بل إنها تتحقق بالتقابل فيما بينها وبتداخلها لتشكل في مجموعها وحدة متكاملة ومنسجمة»[17]، ولا نرى في تأخير بعض الدروس مايفيد المتعلم بل بالعكس، تقديمها يعود بفائدة أكبر مثل : المعرب والمبني وعلامات الإعراب الأصلية والفرعية ، ومكانها بعد أنواع الجملة،أيضا اللازم والمتعدي يسبق المبني للمجهول ونائب الفاعل ونرى ضرورة تقديم دروس أخرى لم تنل الاهتمام مثل، أنواع الكلمة، أنواع الجمع، كما نقترح تبويب الموضوعات حتى يسهل استيعابها، إذ تخزن في ذهن المتعلم مرتبة تحت عناوين كبرى وأخرى فرعية، مما يجعل تذكرها سريعا وفعالا.

ونقترح التوزيع التالي :

- الجملة وأنواعها.
- المعرب والمبني.
- علامات الإعراب الأصلية والفرعية.
- الجملة المنسوخة بإن وأخواتها .
- الجملة المنسوخة بكان وأخواتها.

الأفعال: – الفعل الماضي.
– الفعل المضارع المرفوع.
– الفعل المضارع المنصوب.
– الفعل المضارع المجزوم.
– الأفعال الخمسة.
– الفعل اللازم والمتعدي.
– المبني للمجهول ونائب الفاعل.
– إعراب الفعل المعتل.

الأسماء: – إعراب المفرد وجمع تكسير.
– إعراب المثنى.
– إعراب جمع المذكر السالم.
– إعراب جمع المؤنث السالم.
– الأسماء الخمسة.
– المفعول المطلق.
– الاستثناء بإلا وغير وسوى.
– المضاف والمضاف إليه.
– العطف.

2– طريقة التدريس:

ينتهج الكتاب المقاربة النصية إذ يُسْتَهل درس التراكيب النحوية بألاحظ وأكتشف، وهو جزء مقتطف من نص القراءة، يُفْتَرَض أن يتضمن شواهد تخدم القاعدة النحوية، ويسعى من خلالها المعلم إلى بناء أجزاء القاعدة من خلال تنشيط التفاعل بينه وبين المتعلمين باستعمال مجموعة من الأسئلة بعضها مقترح في كتاب المتعلم.

– الشواهد: « يمثل الشاهد اللغوي المرجعية الرئيسية التي تؤسس لبناء القاعدة اللغوية، والنموذج الذي يقاس عليه لإثبات صحة القاعدة، والقياس عليه»[18] ، وعليه فهو يكتسي أهمية كبيرة، ويسهم في فهم المتعلمين وإثراء رصيدهم اللغوي، ويعتمد الكتاب

المقاربة النصية كما سلف الذكر، إلا أنها قاصرة على تغطية كل عناصر القاعدة النحوية، كما أن بعض الشواهد وردت مفككة تفتقر للانسجام والترابط، ونحس فيها نوعا من التكلف والمغالاة في محاولة لجعلها تتواءم مع مضمون النص والقاعدة معا مثل:

الأَسْماءُ الْخَمْسَة

أُلاحِـظُ وأَكْتَشِـفُ

ماذا لو تَبَهْتَ أخاكَ أو أباكَ أو جارَكَ حينَ تَرى الماءَ يُهْدَر ؟ فالماءُ ذو أَهَمِّيَّةٍ عَظيمَةٍ به تَسْتَمِرُّ الْحَياة، لذلكَ يُعْجِبُني حَمُو أُخْتي، فهو قُدْوَةٌ في اسْتِعْمالِ الْماءِ بِعَقْلانِيَّة .

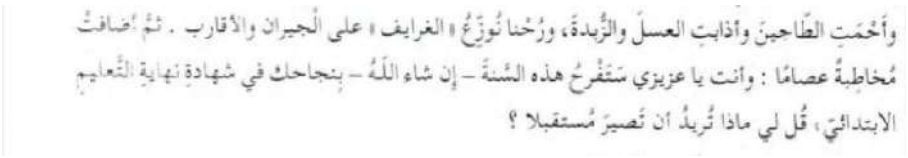
إنَّ تَرْشيدَ اسْتِهْلاكِ الْماءِ ليس شِعاراً تُرَدِّدُهُ بَغبَّكَ بل هو مُمارَسَةٌ يَوْمِيَّةٌ وثَقافَةُ حَياة .

فهذا النص مشتت، يبدو فيه نوع من المغالاة، ودَسٍّ للشاهد عُنْوَةً داخل النص، وكان من الأفضل استغلال المقاربة الجملية، التي تخدم الدرس أكثر.

كما أن اختيار الأمثلة من النص، يجعل المتعلم يحس بالنمطية والروتين، محصورا في موضوع واحد، مما يَحُدُّ من تفكيره وإبداعه، وكأن الظاهرة اللغوية المدروسة لا يمكن إيجادها إلا في ذلك النص والموضوع.

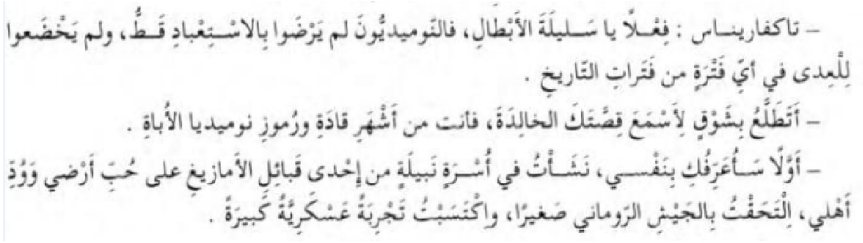
وبعض النصوص غير وظيفية لا تستجيب لحاجات المتعلم ولا تعمل على ترقية لغته، فنجدها فارغة من حيث الموضوع، ضعيفة اللغة ، وأخرى تتطرق لمواضيع ليست من اهتمامات المعتلم أو تفوق قدراته العقلية ومن ذلك:

- مهنة الغد: وهو نص يفتقد للقيم التي نصت عليها مناهج الجيل الثاني، ويفتقر للرصيد اللغوي الذي يفترض أن يكتسبه المتعلم فهو أقرب إلى العامية. فلاحظ هذا الجزء المقتطف منه:


وأَحْمَتِ الطّاحِينَ وأذابتِ العسلَ والزُّبدةَ، ورُحْنا نُوَزِّعُ « الغرايف » على الْجيرانِ والأقاربِ . ثمَّ أضافتْ مُخاطِبةً عصامًا : وأنتَ يا عزيزي سَتَفْرَحُ هذه السَّنةَ – إن شاءَ اللّهُ – بِنجاحكَ في شهادةِ نهايةِ التَّعليمِ الابتدائيّ، قُلْ لي ماذا تُريدُ أن تَصيرَ مُستقبلا ؟

- تاكفاريناس يتحدث: يتميز هذا النص بكونه يتحدث عن حقبة تاريخية مجهولة بالنسبة للمتعلم والخوض في تفاصيلها يجعله تائها غير مدرك للعديد من التسميات

والمصطلحات(النوميديين، الأمازيغ، الرومان)، مما يبعد النص عن وظيفته. فلاحظ ازدحام المعارف التاريخية التي تحتاج لشرح مطول في هذه الفقرة :

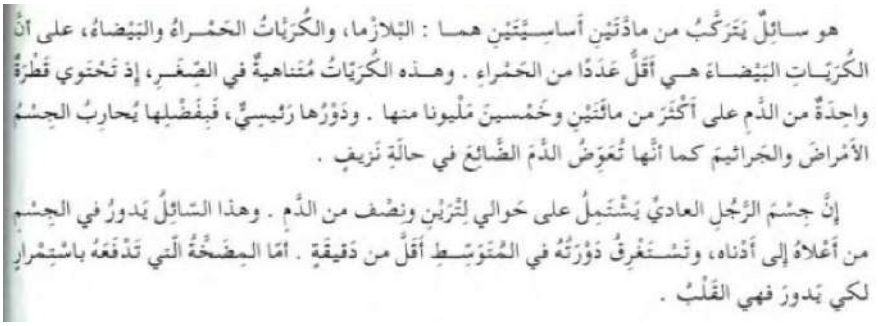

– تاكفاريناس : فِعْلاً يا سَليلَةَ الأَبْطالِ، فالنّوميديُّونَ لم يَرْضَوا بالاسْتِعْبادِ قَطُّ، ولم يَخْضَعوا لِلْعِدى في أيّ فَتْرَةٍ من فَتَراتِ التّاريخ .
– أَتَطَلَّعُ بِشَوْقٍ لِأَسْمَعَ قِصَّتَكَ الخالِدَةَ، فأنت من أَشْهَرِ قادَةِ ورُموزِ نوميديا الأُباةِ .
– أَوَّلاً سَأُعَرِّفُكِ بِنَفْسي، نَشَأْتُ في أُسْرَةٍ نَبيلَةٍ من إِحْدى قَبائِلِ الأَمازيغ على حُبِّ أَرْضي وَوُدِّ أَهْلي، الْتَحَقْتُ بِالجَيْشِ الرّوماني صَغيرًا، واكْتَسَبْتُ تَجْرِبَةً عَسْكَرِيَّةً كَبيرَةً .

فهو نص يخوض في حقبة تاريخية لا تخدم المتعلم، رغم تضمنه لعدد من القيم كالوطنية، والشجاعة، لكن من الأفضل تناول فترة زمنية أقرب للمتعلمين، فهذه المواضيع يمكن توفرها في نصوص تتناول الثورة الجزائرية أو أحد أبطالها.

- وادي الحياة :وهو نص علمي بكل المقاييس، والعيب ليس في هذا، وإنما لكونه يفوق مستوى المتعلم في الابتدائي، فهو يتحدث عن الدم ووظيفته وتركيبه والمناعة، ويجعل المعلم يدخل في متاهات مركزا على شرح الأمور العلمية، فيغفل عن الجانب اللغوي الذي يجب تحقيقه من الحصة.

وكان من المفترض انتقاء نصوص تخدم الوحدة التعليمية من حيث الجانب اللغوي، وتمثل أرقى مستوى ليكون مرجعا ينهل منها المتعلمون.

وهذا المقتطف يبين ذلك:


هو سائِلٌ يَتَرَكَّبُ من مادَّتَيْنِ أساسِيَّتَيْنِ هما : البَلازْما، والكُرَيّاتُ الحَمْراءُ والبَيْضاءُ، على أنَّ الكُرَيّاتِ البَيْضاءَ هي أَقَلُّ عَدَدًا من الحَمْراءِ . وهذه الكُرَيّاتُ مُتَناهِيَةٌ في الصِّغَرِ، إذ تَحْتَوي قَطْرَةٌ واحِدَةٌ من الدَّمِ على أَكْثَرَ من مائَتَيْنِ وخَمْسينَ مَلْيونا منها . ودَوْرُها رَئيسِيٌّ، فَبِفَضْلِها يُحارِبُ الجِسْمُ الأَمْراضَ والجَراثيمَ كما أنَّها تُعَوِّضُ الدَّمَ الضّائِعَ في حالَةِ نَزيفٍ .

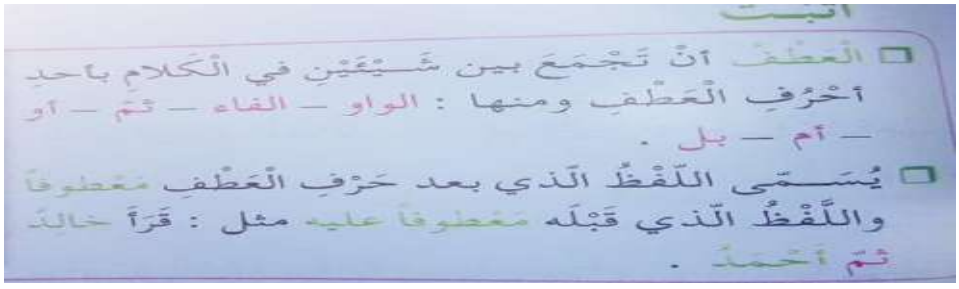
إنَّ جِسْمَ الرَّجُلِ العاديِّ يَشْتَمِلُ على حَوالي لِتْرَيْنِ ونِصْفٍ من الدَّمِ . وهذا السّائِلُ يَدورُ في الجِسْمِ من أَعْلاهُ إلى أَدْناه، وتَسْتَغْرِقُ دَوْرَتُهُ في المُتَوَسِّطِ أَقَلَّ من دَقيقَةٍ . أمّا المِضَخَّةُ الّتي تَدْفَعُهُ باسْتِمْرارٍ لكي يَدورَ فهي القَلْبُ .

وهنا يجد المعلم نفسه يشرح درسا في العلوم، بدلا من درس اللغة.

- الأسئلة: يكتسي السؤال أهمية كبيرة في طرق التدريس النشطة فمن خلاله يمكن تنشيط الحوار بين المتعلمين وكذلك تحفيزهم على التفكير، فالسؤال نابع عن إحساسهم بالحيرة

تجاه مشكلة تحتاج لحل، ولا بد أن يمتلك المعلم مهارة طرح الأسئلة، بحيث يرتبها بطريقة تسلسلية متدرجة تمكن المتعلمين من الوصول للحقائق، فيكشف عما« لديهم من فهم خاطئ في خبراتهم، فضلا عن إيجاد الترابط بين الأفكار الواردة في إجاباتهم، وتعزيز بناء المعرفة لدى الطلبة اعتمادا على معارفه السابقة»[19].

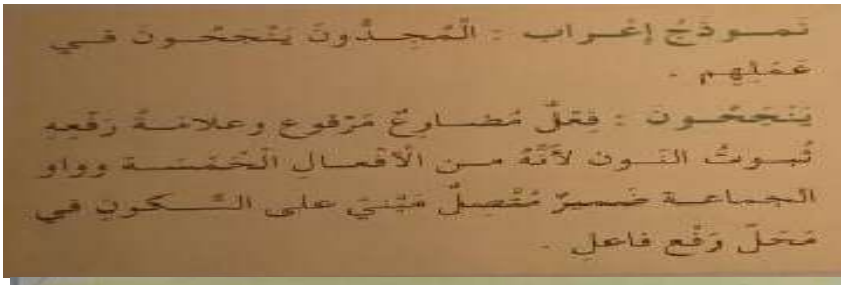
- أورد الكتاب مجموعة من الأسئلة التي تناقش الشواهد وتساعد المتعلم للوصول إلى القاعدة ، وقد جاءت الأسئلة مباشرة تستهدف الظاهرة اللغوية، متجاهلة الجانب المعنوي الذي له دور كبير في معرفة الوظيفة النحوية ،إذ أن النحو لا « يهتم بتتبع علامات الإعراب والبناء وحسب، بل هو علم يهتم أيضا بمعاني الكلام ومقاصد المتكلمين»[20] ، فمن الضروري إبراز المعاني التي تتضمنها الأمثلة و دور كل عنصر في الجملة، مما يساعد المتعلمين على ربط النحو بالمعنى واستشعار أهمية ذلك .
- القاعدة: تعتبر الأثر الكتابي المقدم للمتعلم، وقد تميز الكتاب بتحديده لمعالم القاعدة النحوية، ما يساعد المعلم ويخلصه من مشكل إعداد الملخص الذي يخشى فيه أن يُفْرِط في المعارف فيكون قد قدم ما يفوق مستوى متعلميه، أو أن يُفَرِّط فيكون مقصرا في حقهم، وقد وُسِمَت بأثبت، طغى عليها الاختصار والطابع التعليمي، وهذا مستحسن للغاية، فأغلبها لا تتجاوز سبعة أسطر، إلا أن التلخيص الذي يَمُسُّ بالمعارف الأساسية يُعَدُّ غفلة وضعفا في تقديم المادة النحوية، فمنها ما كان يفتقر للدقة والتفصيل ومن ذلك درس حروف العطف.

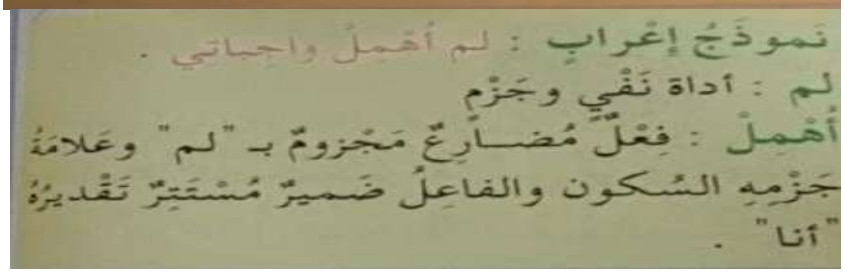


تمثل الصورة قاعدة درس حروف العطف والتي نلاحظ فيها عدم إدراج معاني حروف العطف وهي مهمة جدا. ونرى في ذلك تقصيرا، فهذا الأمر ليس بالمعقد الذي يستوجب حذفه في هذا

المستوى، وإنما يستدعي ضرورة تقديمها للمتعلمين بغرض تحسين مستوى تعبيراتهم وعدم الوقوع في خطأ توظيفها.

كما خصص الكتاب بعد كل قاعدة نحوية نموذجا إعرابيا واحد، ونرى أن ذلك غير كاف، فلو أدرج على الأقل مثالين أو ثلاثة، ولكن أكثر ما يعاب على هذه النماذج –التي كان من المفروض أن تكون دعما للمتعلمين ونموذجا يتبعونه وينسجون إجاباتهم على منواله– أنها في كثير من الحالات تتضمن ظواهر ليست من المقرر الدراسي لا في السنة الخامسة ولا قبلها، مثل الضمير المتصل، الضمير المستتر...وهي موضوعات مجردة تفوق مستوى المتعلمين.


نموذج إعراب : المجدّون ينجحون في عملهم .
ينجحون : فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنّه من الأفعال الخمسة وواو الجماعة ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل .


نموذج إعراب : لم أهمل واجباتي .
لم : أداة نفي وجزم
أهمل : فعل مضارع مجزوم بـ "لم" وعلامة جزمه السكون والفاعل ضمير مستتر تقديره "أنا" .

– التمارين اللغوية: يعرف التمرين اللغوي على أنه « عملية إجرائية الغرض منه تدريب المتعلم لترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللغوية، ويتم ذلك في صوغ أسئلة إجرائية تكون بمثابة تشخيص لصعوبات المتعلم والتأكد من مدى ترسخ هذه المعلومات والمكتسبات»[21].

تنعدم التمارين اللغوية الحينية في الكتاب، وقد تم تخصيص كتاب الأنشطة لتقديم التمارين والتطبيقات.

3– الشكل:

- خرائط المفاهيم: وقد استعملت «في المجال التربوي كاستراتيجية من قبل نوفك وقوين منذ أوائل الستينات تحت اسم منظومة المفاهيم أو خرائط المفاهيم، وهي عبارة عن أشكال تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر»[22].

وهذه المخططات قادرة على تسهيل استيعاب المتعلمين وكذلك تساعد على تبويب المعارف التي تلقاها وتصنيفها بين أصل وفرع، فعبد الرحمان الحاج صالح يرى أن تقديم النحو يستحسن أن يكون« على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز، ومن أحسن الوسائل للتبسيط الاعتماد على الصياغة الرياضية ، كعلامات الجمع+ والأقواس ()،[ ]، والأسهم وكل ما يساعد على إبراز العلاقات البنيوية التي تربط العناصر»[23]

ونجد في الكتاب مساحة مخصصة للخرائط المفاهمية المُلَخِّصَة للعديد من الدروس ضمن صفحاته الأخيرة، نشيد بذلك كثيرا فهي طريقة فعالة تسهل على المتعلم ترسيخ معارفه ، وتجعله متمسكا بكتابه.

- الطباعة والألوان: «اللون يساعد على جذب الانتباه، والربط المنطقي بين المعلومات وسرعة البحث عنها ... كما يستخدم في التأكيد على المفاهيم الرئيسة في الدرس»[24]

لذلك نلاحظ أن الكتاب قد استغل هذه النقطة بشكل جيد إذ ميز بين الأمثلة والقاعدة، واستعمل الألوان لتوضيح العناوين والكلمات الرئيسية في الدرس.

كما لُوِّنَت النماذج الإعرابية بلون مغاير من أجل إبرازها، واستعملت الأطر لتقسيم صفحة الكتاب، فالفصل بين الأمثلة والقاعدة والنموذج الإعرابي يسهم في تركيز المتعلمين وشد انتباههم، وتجنب التيهان.

الخاتمة:

يحتل الكتاب المدرسي مكانة مهمة في العملية التعليمية، فهو من أكثر الوسائل فاعلية، كما أنه يحظى برعاية كبيرة من طرف وزارة التربية باعتباره مترجما للمنهاج، والوسيلة التعليمية الأولى التي يعتمد عليها المعلم والمتعلم على حد سواء، لذا يجب الحرص على انتقاء مضامينه وكيفية إخراجه.

عني البحث بوصف وتحليل مضمون نشاط التراكيب النحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الموافق لمناهج الجيل الثاني، والذي أُسْتُحْدِثَ خلال الموسم الدراسي 2020/2019م.

توصل البحث لمجموعة من النتائج التي يمكن على ضوئها إجراء بعض التعديلات في محتويات الكتاب، من أجل تحسين تدريس نشاط التراكيب النحوية، لأهميته في تعليم اللغة، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- ترتيب عناوين المقرر ضمن أبواب أصلية وفرعية لتسهيل تمثلها وتذكرها، واستغلال مبدأ المقارنة والمجموعات، وجعل العناوين المتعلقة ببعضها البعض ترد متتابعة، فذلك يساعد على استيعابها، فالترتيب المتسلسل والمنطقي للدروس يؤدي إلى ترتيبها في ذهن المتعلم بشكل يستدعي بعضها البعض في حالة الحاجة لذلك، وبالتالي السرعة في التذكر والاسترجاع.
- كسر روتين المقاربة النصية واللجوء إلى شواهد من عيون اللغة العربية كالقرآن والشعر، وعدم الانقياد التام لماجاء به الكتاب المدرسي، وفتح مجال الحرية البيداغوجية للمعلمين من أجل تكييف الأمثلة بما يناسب الدرس ومستوى المتعلمين.
- تزويد كتاب المتعلم بفهرس للشواهد النحوية يراعى فيها إثراء الرصيد اللغوي وتوسيع آفاق الخيال لدى المتعلمين، فلا تبقى الظاهرة اللغوية حكرا على نص القراءة، كما يستعين بها المعلم للشرح أو كنماذج تطبيقية.
- تنويع طرائق تقديم دروس التراكيب النحوية والخروج من النظرة التقليدية، تلك النظرة البنيوية التي تهتم بالبنية وتعتمد قوالب جافة وثابتة للتمارين اللغوية، واستبدالها بطرق حديثة تستدعي تطوير إبداع المتعلم وتحفيزه على توليد وإنتاج نماذج جديدة للظاهرة اللغوية.
- انتقاء نصوص أرقى من حيث المستوى اللغوي وذات بعد أخلاقي وثقافي ووظيفي تخدم حاجات المتعلم وتناسب مستواه، والتخلص من النصوص العلمية والتاريخية، التي تبعد

المعلم عن الكفاءة المستهدفة وتغرقه في شرح مفاهيم معقدة لا يحتاجها المتعلم في هذه المرحلة.

- احترام النحو التعليمي ضروري ولكن دون تقصير في تقديم التفاصيل المهمة للدروس ومن ذلك : معاني حروف العطف ، بعض معاني حروف الجر، معاني إن وأخواتها، الأسماء المبنية ...
- إدراج بعض الدروس المهمة منها: أنواع الكلمة، أزمنة الفعل، أنواع الجمع.
- تكثيف النماذج الإعرابية.
- تجنب الخوض فيما هو غير مقرر ويفوق مستوى المتعلمين مثل: الضمير المتصل والمستتر والإعراب التقديري الذي يحتاج للتأويل.
- تجدر الإشارة إلى أن كتاب المتعلم وسيلة تعليمية، للمعلم الحرية في التعامل معها وفي طريقة استغلالها، بالكيفية التي يراها تخدمه وتخدم متعلميه.

هوامش

[1]: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 8.

[2]: ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، المجلد 3، باب –د–، دار الكتب العلمية، لبنان ، ط1، 2003، ص446.

[3]: ابن منظور، لسان العرب، المجلد 15، باب و–ى، المرجع نفسه، ص360–361.

[4]:الفيروزبادي، القاموس المحيط، ،باب النون، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 2007، ص 1343.

[5]: سندس عبد القادر الخالدي، أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، مجلة الفتح، العدد 42، 2009، ص8.

[6]: عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، مصر، د.ط، د.ت، ص151.

[7]: صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، بسكرة، الجزائر، العدد6، 2010، ص1.

[8]: محمد رجب فضل الله، مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد18، 2001، ص65.

[9]: محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، مصر، د.ط، 2000، ص365.

[10]: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص10-11.

[11]: صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مرجع سابق، ص3.

[12]: زيكور نزيهة و غيلوس صالح، قراة تحليلية في محتوى كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة ابتدائي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، الجزائر، العدد 4، ص168.

[13]: لجنة التأليف، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص3.

[14]: بن الصيد بوربني سراب وآخرون، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020/2019، ص3.

[15]: عبد السلام قدادرة، المبحث التركيبي في الدراسة اللسانية الحديثة، بين كتاب القواعد السنة السابعة أساسي وكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، كلية الآداب واللغات ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة منتوري، قسنطينة ، الجزائر، 2005/2004، ص 127.

[16]: عبد السلام قدادرة، المرجع نفسه، ص 96.

[17]: حبيبة لعماري بودلعة، دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة من التعليم الأساسي، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، ص 54.

[18]: زيد خليل القرالة، موقف النحاة من الشاهد النحوي في القراءات القرآنية بين القبول والرفض، الأكادمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية، العدد 18، جوان 2017، ص 4.

[19]: أحمد جبار راضي، استعمال الأسئلة السابرة في تدريس مادة النحو وأثره في التحصيل لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب، مجلة أهل البيت، العدد 8، ص301.

[20]:أحمد عبد الله حمود العاني، البنى النحوية وأثرها في المعنى، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق، 2003، ص1.

[21]: نسيمة حمار، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة –جامعة بجاية نموذجا–، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2011، ص118.

[22]: سندس عبد القادر الخالدي، أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب القواعد النحوية لدى طالبات الصف الثاالث متوسط، مرجع سابق، ص5.

[23]: صليحة مكي، طريقة تقديم نشاط قواعد اللغة العربية في السنة الأولى متوسط والسنة السابعة أساسي من خلال الكتاب المدرسي، دراسة مقارنة بناء على النظرية الخليلية الحديثة، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ص165.

[24]: عياد حمدان الهرش وأسامة الدلالعة وزياد عبابنة، أثر اختلاف استراتيجية التلوين في برمجية تعليمية في التحصيل المباشر لتلاميذ الصف الثالث أساسي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد 3+4، 2009، ص 479.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 263 - 282 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة باتنة–باتنة–

The Most Important Aspects of the Difficulties of Learning Spelling Faced by Primary School Pupils Field Study on a Sample of Fourth Year Primary School Pupils in Batna-

* راضية غربي [1]، بعيبن نادية[2]

radia gharbi [1], Baiben nadia [2]

[1] جامعة باتنة 1 مخبر التطبيقات النفسية في الوسط العقابي Universitè Batan. L.A.P.M.C

[2] جامعة باتنة 1 مخبر بنك الاختبارات النفسية والمدرسية والمهنية Universitè Batan. B.T.P.S

radiagharbi4@gmail.com[1]

baibannadia @gmail.com [2]

تاريخ الإرسال:.2020/04/20	تاريخ القبول:2020/10/15	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة الحالية إلى معرفة أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مستخدمين في ذلك المنهج الوصفي وتحليل محتوى لكتابات التلاميذ ، حيث تكونت عينة الدراسة من ثلاثين أستاذ ابتدائي اختيروا بطريقة عرضية من بين 04 مدارس ابتدائية بمدينة باتنة. و110 ورقة إجابة خاصة بتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. طبقت استمارة تتضمن سؤالا مفتوحا موجها للأساتذة. وبعد الإطلاع على التراث التربوي تم تحديد 7 وحدات ترميز على ضوئها تم تحليل محتوى كتابات التلاميذ. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تمثلت في سبع مظاهر: صعوبة في الإملاء القاعدي، الخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة، الخلط بين الحروف المتقاربة لفظا وكتابة، الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة، زيادة وحذف حرف، الخلط في كتابة الهمزة .واقترحت الدراسة تصميم اختبار تشخيصي خاص بالإملاء يمس جميع مهارات الإملاء .

الكلمات المفتاح: الإملاء، الصعوبة، صعوبات الإملاء، مرحلة التعليم الابتدائي، تلميذ المرحلة الابتدائية.

* غربي راضية: radiagharbi4@gmail.com

Abstract :

This study aimed at finding out the important aspects of the difficulties of learning spelling faced by primary school pupils through using the descriptive approach and analyzing the content of pupil's writings. The study sample consist of 30 teachers form 4 primary schools in Batna and 110 fourth year pupils' papers. A questionnaire with open ended questions was addressed to the teachers. After reviewing the study heritage, the content of the pupils' writings have been analyzed based on 7 coding units. The study found that the most important difficulties are seven aspects: difficulty in the basic spelling, confusing between the closed and open (taa) letter, confusing between the letters that are orally and written similar, confusing the short and long vowels, adding or removing letters and confusion in writing the hamazah letter. The study suggested creating a spelling diagnostic test that tackles all spelling skills.

Keywords: Dictation; Difficulty; Spelling Difficulties ;Elementary school; Primary school pupils student.

أولا–مقدمة:

تمثل الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية،.القراءة واللغة المكتوبة هذه الأخيرة التي تعتبر صيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد فهي من جهة مهارة تعليمية مهمة ووسيلة أهم لتعبير عن الذات. بل هي أكثر من هذا هي حافظة للتاريخ والتراث الحضاري وأداة رئيسية للتعليم والتعلم.[1]

لهذا وقع على عاتق المدرسة مسؤولية إكساب كل متعلم قاعدة من الكفاءات والمعارف من بينها إرساء أدوات التعلم كالكتابة، حيث يعتبر الهدف التدريسي بالنسبة للأطفال الصغار هو التأكيد على إكسابهم مهارات كتابة الحروف والمقاطع والكلمات ، الأسماء والعناوين والمفاهيم اللغوية المشتركة اعتمادا على الذاكر ة البصرية التصويرية لها، ومع تقدم التلميذ تصبح المهارات المستهدفة هي تدعيم قدرات التلميذ الكتابية للاعتماد عليها في الاتصال بالآخرين عبر الكتابة والتعبير الكتابي.[2]

ولما كانت المراحل الأولى من تعلم هذه المهارة تعتبر القاعدة التحتية والمهمة لتحدد مستقبل التلميذ الكتابي –إن صح القول – حظيت الكتابة بنصيب لابأس به من برامج المرحلة

الابتدائية مدعومة ببعض المهارات التي ترتبط بها كمهارات الاستماع (فهم المنطوق) مهارات التحدث (تعبير شفوي) والقراءة.[3]

ولضمان تحقق ذلك تم وضع برامج تعليمية تحتوي على مجموعة من الأنشطة تهدف إلى إكساب المتعلم هذه المهارة تتماشى وخصوصية المرحلة العمرية. وبرغم من هذه الجهود إلا أنه نجد بعض التلاميذ من يجد صعوبة في اكتساب هذه المهارة في مراحلهم الأولى من التعليم فيصبحون معسرين كتابيا مما يؤثر ذلك سلبا على أدائهم الأكاديمي، باعتبار أن الكتابة تشكل أهم الأسس التي يعتمد عليها تقويم كافة المهارات الأكاديمية، فالنسبة الأعظم من الامتحانات في كافة المواد الدراسية تأخذ صيغة اللغة المكتوبة، بدءا من المتطلبات الحياتية الأولية ككتابة اسم الطفل وهويته، وانتهاء بكافة صور التعبير الكتابي الأخرى التي تعتمد عليها المستويات الأكثر تعقيدا.[4]

ولما كانت الإملاء من أهم أسس الكتابة والتعبير الكتابي، وهو وسيلة لصحة الكلمة من حيث الصورة الخطية، حيث أنه لا سبيل لفهم الكلمة أو الجملة إلا به. ويعد الإملاء مقياسا دقيقا للمستوى الذي يصل إليه تلاميذ الابتدائي. فبالرغم من الثراء اللغوي الذي يكون لدى بعض التلاميذ إلا أن عدم تمكنه من أبجديات الإملاء يجعل ثراءه فقرا ولا قيمة له. وبالتالي فريسة للرسوب الدراسي إن لم نقل أزمة وصراع بين ما يملكه من مخزون معرفي لا يترجمه عمله الكتابي. ويرجع المختصون أسباب ظهور هذه الصعوبات خصوصية اللغة العربية وهذا في تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاختلافات والاستثناء فيها كالمد الذي يلفظ ولا يكتب، نحو هذا هؤلاء أو الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل: عمرو، أولئك هذا الاختلاف بين المنطوق والمكتوب.إضافة إلى تعدد صور الحرف باختلاف موضعه في الكلمة دون أن ننسى النقط الحروف. إضافة إلى نقص الدافعية وأساليب التدريس ...

هذا مما يجعلنا نسجل علامة توقف لإيجاد حلول للتخفيف من هذه الصعوبات. ولن يكون العلاج ناجعا إذ لم ينطلق من بيت الداء بمعنى آخر من نوعية الصعوبة.

لذلك كان لابد من تسليط الضوء على أهم مظاهر صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كون هذه المرحلة كما سبق القول تعتبر مرحلة قاعدية لهرم اللغة لدى الطفل. وذلك وفقا لطرفي العملية التعليمية أستاذ تلميذ. وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية من خلال معرفة أهم هذه الصعوبات من وجهة نظر أساتذة الابتدائي واستكشاف حقيقة وجودها من

خلال تحليل الأثر الكتابي لتلاميذ. هذا من أجل وضع خطط مناسبة وفي ضوء نوعية الصعوبة لبرامج تعليمية لتحسين المهارات التي اشتملت عليها الصعوبة.

وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

ما هي أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

–أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من أهمية متغيراتها، فمهارة الإملاء المكون الثاني لمهارة الكتابة، وأي صعوبة إملائية تؤثر تأثرا كبيرا على الكتابة والتعبير الكتابي،صف إلى ذلك أهمية المرحلة الابتدائية حيث تعتبر أهم مرحلة في حياة التلميذ الدراسية فمن خلال يتم إكسابه المعارف القاعدية التي ينطلق منها لبناء معارفها اللاحقة بكل سلاسة. وأي خلل في هذه المرحلة يؤدي إلى مشوار دراسي عويص للتلميذ، سواء على المستوى التحصيل أو النفسي.

ولتفادي ذلك كان لابد من الكشف عن مظاهر هذه الصعوبات من أجل وضع استراتيجيات لعلاجها وكذا لفت انتباه الأساتذة لها لتفاديها مستقبلا وعليه يمكن حصر أهمية الدراسة في:

–تزويد العاملين في مجال التربية والتعليم سواء أساتذة أو المسؤولين بنتائج الدراسة، لتفادي هذه الصعوبات مستقبلا.

–تساعد نتائج الدراسة في بناء اختبارات تشخصية لمعرفة الفئات التي تعاني من هذه الصعوبات ونوع الصعوبة .

–تزويد القائمين على بناء البرامج التدريبية بأرضية أو قاعدة ينطلق منها في وضع أهداف البرنامج من خلال معرفة الحاجات التدريبية لهذه الفئة.

– أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى:

–الكشف عن أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

–الكشف عن أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء التي أفرزها الأثر الكتابي للتلاميذ.

– التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

الإملاء: هو الرسم الصحيح للكلمات، والكتابة الصحيحة، تكتب بالتدريب والمراس المنظم، ورؤية الكلمات الصحيحة، والانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، واستخدام أكثر من حاسة في تعليم الإملاء، لتنطبع صور الكلمات في الذهن، ويصبح عند الطالب مهارة في كتابة الكلمات بالشكل الصحيح.[5]

صعوبات الإملاء: هو خروج التلميذ عن قواعد الكتابة الصحيحة. عند نسخ الكلمات أو الجمل.

ثانيا– الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

1–الخلفية النظرية:

–تعريف الإملاء:

يعرفه أحمد:" هو ذلك العلم الذي يعنى بالقواعد الاصطلاحية التي بمعرفتها يحفظ قلم الكاتب من الزيادة والنقصان، ويهتم بأمور محددة منها: كيفية كتابة الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وكذا الألف اللينة، ويفرق بين التاء المربوطة والمبسوطة كما يهتم بالأحرف التي تزاد والتي تحذف من الألفاظ، والتنوين وأنواع اللام إلى غير ذلك من أمور ترقى بمستوى الكاتب إلى الصحة اللغوية المنشودة بحيث تخلو كتابته من الأخطاء الإملائية التي تشيع في كتابات الدارسين والمثقفين.[6]

عرفه شحاته بأنه:"هو نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء أكانت منفردة، أم على أحد الحروف اللينة الثلاثة، والألف اللينة وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، ومصطلحات المواد الدراسية، والتنوين بأنواعه، والمد بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف واللام الشمسية والقمرية. ووظيفة الإملاء أنه يعطي صورا بصرية للكلمات تقوم مقام الصور السمعية عندما تعذر الإسماع.[7]

–أهداف تدريس الإملاء:

حدد ياقوت أهداف الإملاء في النقاط التالية:

1–إكساب التلاميذ المهارات اللازمة للكتابة بخط واضح مقروء خال من الأخطاء الإملائية.

2- تدريبهم على كتابة الكلمات كتابة صحيحة وتثبتها في أذهانهم.

3-تدريب حواسهم على إجادة والإتقان وتتمثل الحواس في: الإذن، العين، اليد...

4-اختبار معلوماتهم في كتابة الكلمات لمعرفة مواطن الضعف ومعالجتها.

5-كتابة التلاميذ لأجزاء مما يقرؤون يهيئ لهم تمييز صور الحروف في المواضع المختلفة.

6-تمكين التلاميذ من امتلاك زمام اللغة العربية والسيطرة على تراكيبها وذلك بالتدريب على كتابة همزتي الوصل والقطع، وهمزتي المتوسطة والمتطرفة في نختلف أوضاعها: على الياء، على الواو، على الألف ومفردة وكتابة الألف اللينة في الثلاثي من الأسماء والأفعال ودراسة مواضع الحذف والزيادة الكثيرة الاستعمال في الكتابة.

7-أن يعرف التلاميذ ضوابط رسم الكلمة والأصول الإملائية وأن يكتسبوا النوع الصحيح للكتابة والسرعة وأن تكون لديهم عادة التنظيم في الكتابة.

8-الإملاء وسيلة لتنمية دقة الملاحظة والانتباه، وتعويد الطلاب النظافة والترتيب والوضوح، وهي أمور لها تأثير كبير في التربية. والإملاء عملية تنسيق بين العين والذاكرة والأذن واليد، فالعين هي الوسيلة لمشاهدة الكلمة، وهي تساعد على رسم الصورة الصحيحة في الذهن، والذهن يساعد على تذكر صورتها حين كتابتها، ومن هنا وجبت تقوية الربط بين درس القراءة الإملاء، والأذن هي وسيلة لتمييز المقاطع والأصوات ذات المخارج المتقاربة حين الكلام، لذلك ينبغي تدريب الأذن على إدراك مابين تلك الأصوات من فروق بمطالبة التلاميذ بنطقها وتهجئتها وكتابتها، واليد هي العامل الفعال في الكتابة.[8]

-أنواع الإملاء:

الإملاء المنقول:

يتم عموما في الصف الأول ابتدائي وربنا يستمر إلى الصف الثاني ويكون على الطفل أن ينقل نصا مكونا من كلمات أو جمل قليلة تعلمها في درس القراءة إلى دفتره والهدف منه تعلم رسم الحروف والكلمات والتدرب على الكتابة وألفتها، واكتساب عاداتها الحسنة والتعود على الدقة في النقل والترتيب والمحافظة على جمال الخط الذي ينقل، ومراعاة علامات الترقيم، وهذا النمط من لإملاء هام جدا لأن التلميذ يكتسب من خلاله عادات الكتابة ويكون على المعلم أن يوجه عناية فائقة إلى تعويد طلابه العادات الحسنة في الكتابة: الجلسة على المقعد، ووضعية الورقة

وطريقة مسك القلم...، فالعادة الحسنة أو السيئة إذا اكتسبت سيكون من الصعب جدا إزالتها أو تصحيحها. [9]

أما فيما يخص طرق تدريسه تتمثل في:

-التمهيد لموضوع القطعة بقراءتها وفهمها قبل الكتابة إذا كان الموضوع جديد لم يسبق قراءته يستخدم في التمهيد عرض النماذج أو الصور كما يستخدم الأسئلة الممهدة لفهم الموضوع.

- عرض القطعة في الكتاب أو البطاقة أو على سبورة إضافية دون أن تضبط كلماتها في البطاقة أو السبورة حتى لا ينقل التلاميذ هذا الضبط ويقع في سلسلة من الأخطاء وتشق عليهم الملاحظة والمحاكاة من جراء هذه الصعوبات المتراكمة.

-قراءة المدرس القطعة قراءة نموذجية.

- قراءات فردية من التلاميذ حملا لهم على مزيد من دقة الملاحظة ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح خطأ في الضبط.

-أسئلة في معنى القطعة إذ كانت جديدة على التلاميذ للتأكد من فهمهم لأفكارها وفي هذه الخطوة تدريب للتلاميذ على التعبير الشفوي الذي ينبغي أن يكون له نصيب من كل درس.

-تهجئ الكلمات الصعبة التي في القطعة وكلمات مشابهة لها ويحسن تميز هذه الكلمات إما بوضع خطوط تحتها وإما بكتابتها بلون مخالف وإما بوضعها بين قوسين وذلك في حال استخدام السبورة الإضافية، وطريقة التهجئ أن يشير المدرس إلى الكلمة ويطلب من تلميذ قراءتها وتهجئ حروفها ثم يطالب غيره بتهجئ كلمة أخرى يأتي بها المدرس مشابهة للكلمة السابقة من حيث الصعوبة الإملائية ثم ينتقل إلى كلمة أخرى وهكذا. [10]

-النقل ويراعى فيه ما يأتي:

أ/إخراج الكراسات وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخين ورقم الموضوع، نقلا من السبورة.

ب/أن يملى المدرس على التلاميذ القطعة كلمة كلمة، مشيرا في الوقت نفسه إلى هذه الكلمات في حال استخدام السبورة الإضافية.

ج/أن يسير جميع التلاميذ معا في الكتابة، وأن يقطع المدرس السبيل على التلاميذ الذين يميلون إلى التباهي بالانتهاء من كتابة الكلمة قبل غيرهم.

د/قراءة المدرس القطعة مرة أخرى، ليصلح التلاميذ ما وقعوا فيه من خطأ أو ليتداركوا ما فاتهم من نقص.

هـ/جمع الكراسات بطريقة منظمة هادئة.

ز/إذا بقى من الحصة شيء من الوقت يمكن شغله بعمل آخر مفيد، مثل تحسين الخط أو مناقشة معنى القطعة على مستوى أوسع.

مزايا الإملاء المنقول:

-فيه تدريب على القراءة والتعبير الشفوي.

-تدريب على التهجئ ومعرفة الصور الكتابية للكلمات الجديدة التي تشير إلى صعوبة إملائية.

-يتعود التلميذ على دقة الملاحظة، وحسن المحاكاة، وتنمو مهاراته في الكتابة ويزيد إدراكه للصلة بين أصوات الحروف وصورتها الكتابية.

-يعود التلميذ على النظام والتنسيق وتجويد الخط.[11]

الإملاء المنظور:

يكون عموما في السنة الثالثة والرابعة، ويقوم على رؤية التلاميذ للنص الإملائي مكتوبا على السبورة عموما أو على ورقة من المقوى وبخط جميل، بحيث تثبت القطعة على السبورة، ويناقش مضمونها، ويتوقف عند الكلمات الخاصة بالقاعدة الإملائية، وتشرح، ثم تغطى القطعة وتملى بعد ذلك.

وهنا تلعب الذاكرة دورها، فالقطعة كانت مكشوفة قبل لحظات ثم غطت لإجراء التدريب الإملائي، ومعرفة مدى ما حصله التلاميذ من المعلومات، أما مصدر النص فقد يكون الكتاب أو سواه.

أما فيما يخص طرق تدريسه تتمثل في:

هي طريقة تدريس الإملاء المنقول إلا أنه بعد الانتهاء من القراءة، ومناقشة المعنى، وتهجئ الكلمات الصعبة، تحجب القطعة عن التلاميذ ثم يملى عليهم.

مزايا الإملاء المنظور:

-أنه خطوة تقدمية في معاناة التلميذ الصعوبات الإملائية، والتهيؤ لها.

-أن يحمل التلميذ على دقة الملاحظة، وجودة الانتباه، والبراعة في أن يختزن في ذهنه الصور الكتابية.

-أن فيه شحذا للذاكرة وتدريبا جديا على إعمال الفكر، للربط بين النطق والرسم الإملائي. [12]

الإملاء الاستماعي:

يمارس في الصفين الأخيرين من المرحلة الابتدائية وكذلك في الإعدادية وهو مستوى في الإملاء أرقى، فلم يعد التلاميذ هنا يرون النص، بل هم يكتبونه اعتمادا على إملاء المدرس له، أي اعتمادا على وضعية الاستماع، وهنا تلعب مهارة الاستماع(الفهم الشفوي) دورها وعلى دقة الفهم، ومدى استيعاب القاعدة وتتوقف دقة التعبير الكتابي وصحته، أي دقة إعادة النص الإملائي كما هو دون تحريف، وقد سبق أن أشرنا إلى أن النشاطين اللغويين الخاصين بهذه المهارة المركبة وهنا: لفهم الشفوي، التعبير الكتابي، متماثلان في الشكل والمضمون بمعنى أن على التلميذ أن يعيد إنتاج النص الإملائي بالضبط ودون أي تغير في شكله أو في مضمونه. [13]

أما فيما يخص طرق تدريسه تتمثل في:

-التمهيد بإتباع الطرق المتبعة في التمهيد لدرس المطالعة، وهو يقوم على عرض النماذج والصور، وطرح الأسئلة وخلق مجال للحديث والمناقشة.

-قراءة المدرس للقطعة، ليلم التلاميذ بفكرتها العامة.

-مناقشة المعنى العام ببعض الأسئلة، يلقيها المدرس على التلاميذ اختيار مدى فهمهم لما استمعوا إليه.

-تهجئ كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة وكتابة بعضها على السبورة، بإملاء التلاميذ وينبغي أن تعرض هذه الكلمات المشابهة كاملة حتى يكون كل عمل في الطريقة ذا أثر لغوي مفيد لتلاميذ مثلا: إذا كانت الكلمة الصعبة في القطعة هي كلمة"صحائف" لا يطلب المدرس من التلاميذ تهجئ هذه الكلمة نفسها ولكن يطلب إليهم تهجئى كلمتين تشبهانها مثل:رسائل/عجائب والطريقة أن يقول مثلا: أتتنى رسائل كثيرة في أيام العيد من منكم يتهجئ كلمة رسائل؟ وبعد أن يسمع الهجاء الصحيح يكتب هذه الكلمة على السبورة، بإملاء أحد التلاميذ ثم يكلف تلميذ آخر قراءتها ثم يقول مثلا: الأهرام من عجائب الدنيا، من منكم يتهجئ

كلمة "عجائب"؟ ويكتفي بسماع الهجاء الصحيح لهذه الكلمة ولاداعي إلى تسجيلها على السبورة. ومن فوائد هذه الطريقة أنها تدرب التلاميذ على أسلوب الاستنباط الذي تستخلص فيه قاعدة عامة من أمثلة مشابهة وهو أسلوب تربوي مطلوب في مواقف تعليمية كثيرة

-إخراج التلاميذ للكراسات وأدوات الكتابة وكتابة التاريخ، رقم الموضوع .

-قراءة المدرس للقطعة مرة ثانية، ليتهيأ التلاميذ للكتابة، وليحاولوا إدراك المشابهة بين الكلمات الصعبة التي يسمعونها والكلمات المماثلة لها مما كان مدونا على السبورة.[14]

-إملاء القطعة ويراعى في الإملاء ما يأتي:

أ/تقسيم القطعة وحدات مناسبة للتلاميذ طولا وقصرا مع ملاحظة أن الجار والمجرور كأنهما شيء واحد وكذلك المضاف والمضاف إليه.

ب/إملاء الوحدة مرة واحدة، لحمل التلاميذ على حسن الإصغاء وجودة الانتباه.

-استخدام علامات الترقيم في الكتابة.

-مراعاة الجلسة الصحيحة.

-قراءة المدرس للقطعة مرة ثانية، لتدرك الأخطاء النقص.

الإملاء الاختباري:

وهو في جوهره إملاء استماعي، ولكن هدفه مختلف قليلا، فالغاية من الإملاء الاستماعي التدرب على الإملاء، لاكتساب قاعدة إملائية معينة، أما الإملاء الاختباري فالغاية منه اختبار قدرة التلاميذ في أي مستوى تعليمي كانوا وذلك لتحديد مستوى إتقانهم لقواعد الإملاء عامة أو لقاعدة بعينها، ويكون هدفه تشخيصيا عموما.

أما فيما يخص طريقة تدريسه هي نفسها الخاصة بالإملاء الاستماعي مع حذف مرحلة الهجاء.[15]

-صعوبات الإملاء:تتمثل في

صعوبة اختلاف الكتابة عن اللفظ: في اللغة العربية كلمات عديدة لاتتطابق فيها الرسم النطق، وهذا يؤدي إلى الكثير من الأخطاء، ويسبب المشقة والتعب في تعليم الكتابة والقراءة ويؤدي إلى صعوبات تواجه المتعلم عند إملائه.[16]

أمثلة: الألف التي تكتب ولا تنطق(تجلسوا)، الألف التي تنطق ولا تكتب(الذي)، الواو التي تكتب ولا تنطق(أولئك)، الواو التي تنطق ولا تكتب(داود)، وعد التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة، وبين الألف الطويلة والمقصورة، بين النون والتنوين، كتابة اللام الشمسية.

صعوبة كتابة الهمزة: تمثل الهمزة صعوبة كبرى تواجه المعلم، فهي تختلف عن كل أصوات الحروف الهجائية العربية، حيث أنها لا تكتفي بتمثيلها بحرف واحد، بل تمثلها حروف متعددة، فتكتب على الألف، الياء، الواو أو على السطر، وتكتب في أول الكلمة ووسطها وفي آخرها وتعدد أشكال كتابتها زاد مشكلة صعوبة الإملاء تعقيدا.[17]

صعوبة كتابة الألف اللينة(ألف المد): التي تكتب في صورة الياء، وقد تكتب في صور أخرى، وارتباط قاعدة الألف اللينة بالصرف حينا وبالعادة حينا آخر زاد الصعوبة في فهمها وتطبيقها، وأكثر الكلمات المختومة اللينة يكتبها التلاميذ بصورة معينة إملائية تعودتها العين، لا يرجع فيها المعلم إلى أصل واوي أو يائي، ويظل الأمر مرتبطا بمدى استرجاع المملي لصورة الكلمة في ذاكرته، وصعوبة كتابة الألف اللينة يأتي من هذا التنويع فالكلمات تنطق وقد تكتب كما تنطق أو لا تكتب.[18]

صعوبة الفصل والوصل: تتكون الكلمة من مجموعة من الحروف ومجموعة هذه الحروف تعطي الكلمة معنى غير الكلمة الأخرى، وتمايز المعنى يستوجب تمايز اللفظين، إلا أننا نجد الصعوبة لدى المتعلمين في وصل بعض الكلمات بغيرها، بينما توجد كلمات لا توصل بغيرها. أما بالنسبة للفصل فيجب فصل الاسم الظاهر عن الضمير المنفصل.[19]

صعوبة كتابة التاء بنوعيها: صعوبة التاء المربوطة في الإملاء الخلط بين التاء والهاء فهي تكتب بصورة الهاء وتلفظ عند تحريكها بلفظ التاء وعند الوقوف بالهاء. وتختلف هاء التأنيث عن تاء التأنيث، كما تتجلى صعوبة التاء المربوطة في الخلط بينها وبين تاء التأنيث كذلك نقطها أو عدم نقطها.

صعوبة استخدام علامات الترقيم: تقوم علامات الترقيم مقام الحركات اليدوية أو تغير ملامح الوجه أو تنويع نبرات الصوت عند المتحدث، لهذا ألزم استخدام علامات الترقيم في الكتابة ومن بين هذه العلامات: النقطة، الفاصلة، علامة الاستفهام...

كما أنه توجد صعوبات أخرى نذكر منها:

*تقارب بعض مخارج الحروف في النطق (ت.ط)، (ك.ق).

*تشابه كثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي، تشابها يصعب معه التمييز بينهما مثل(ب.ت.ث)، (ج.ح.خ).

*تعدد أشكال بعض الحروف العربية، مثال على ذلك حرفا الكاف (ک/ك) والهاء(ه/ہ) والياء(ی/ي).

*تعدد صور بعض الحروف وتنوعها، فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة وفي وسكها وفي آخرها مثل حرف الياء.

*التنوين وهو صوت ينطق ولا يرسم في الكلمة، بل يرسم حركتين.

*هناك مشكلة الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل واو(عمرو) والألف بعد واو الجماعة مثل سافروا.

*مشكلة الحروف التي تلفظ ولا تكتب مثل:هذا، الله، الذي، التي، الذين، أولئك.

*اتصال لام الجر بالكلمات المبدوءة بأداتي التعريف(ال)-الشمسية والقمرية- ينتج عنه حذف همزة الوصل مثل: الرجل-للرجل/القمر-للقمر.

*اختلاف نطق الحروف العربية باختلاف ضبطها.

*بعض الحروف تنطق بطرق مختلفة(للحرف الواحد) مل تاء التأنيث في آخر الكلمة(شجرة) فمرة تنطق تاء وعند الوقف تنطق هاء، فالصوت يتغير والرمز لا يتغير.

*كما أن حرف الألف يشكل أيضا مشكلة، عندما يأتي في آخر الكلمة فقد يرسم ألف قائمة أو ألف مقصورة حسب القاعدة الإملائية، رغم أن لهما نفس النطق.[20]

2-الدراسات السابقة:

-دراسة وسلان (1990):

هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة لدى طلاب جامعة السلطان قابس

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

العينة: 40 كراسة ثم وضع قائمة بالأخطاء حسب تكرارها، ثم بناء اختبار تشخيصي في الإملاء والنحو تطبيقه على اثنان وستون طالبا وطالبة.

النتائج: أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا لدى طلاب الجامعة كانت على الترتيب : عدم التمييز بين همزة القطع وألف الوصل رسما، زيادة حرف أو نقصه، رسم الهمزة، إبدال حرف بحرف، الخطأ في حالات إثبات أو حذف همزة ابن وابن، عدم التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة، عدم التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.

-دراسة ناصر (1993):

هدفت إلى معرفة الأخطاء الشائعة في كتابات بعض تلاميذ الصف السادس ابتدائي بدولة البحرين.

المنهج: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي

العينة: 60 كراسة وذلك لتعرف على طبيعة الأخطاء الإملائية الشائعة ونوعيتها من خلال كراسات التلاميذ

الأداة: طبقت استبانة على 40 مدرسا ومدرسة من مدرسي المرحلة الابتدائية، ولتعرف على أخطاء التلاميذ الإملائية الشائعة من خلال آراء المعلمين.

النتائج: شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ من وجهة نظر المعلمين في الهمزة بمواضعها الثلاث والتاء المربوطة والمفتوحة، والألف اللينة والشمسية.[21]

-دراسة الدهماني وعوض (1998):

هدفت لمعرفة الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ بالمرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، وعلاقتها بالقواعد الإملائية التي درسوها.

العينة: 870 تلميذ بطريقة عشوائية تشمل على الصفوف1 و2و 3 متوسط، اختيرت عينة عشوائية تتكون من 855 ورقة بواقع 285 ورقة في كل صف تمثلت كتابات التلاميذ ثم قام بتحديد الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ من خلال تطبيق قطعة إملائية على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني. ولمعرفة العلاقة بين الأخطاء الإملائية والقواعد الإملائية المقررة على التلاميذ.

النتائج: ارتفاع النسبة المئوية للأخطاء الإملائية وانخفاض مستوى الأداء الإملائي لتلاميذ المرحلة المتوسطة وانخفاض نسبة الأخطاء الإملائية كلما انتقل التلاميذ لصف دراسي أعلى.[22]

ثالثا-الطريقة والإجراءات:

- منهج الدراسة:

المنهج الذي تم اعتماده هو المنهج الوصفي. حيث يسعى الباحث إلى الكشف عن أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما يتطلب استخدام المنهج الكمي والكيفي لمناسبته لموضوع البحث، حيث يتميز هذا المنهج بوصف مشكلة البحث ، بالإضافة إلى جمع المادة العلمية وتصنيفها ومعالجتها المعالجة العلمية باستخدام القياس والتصنيف والتفسير وتنظيم البيانات وتحليلها، ومن ثم استخراج النتائج ذات الدلالة والمعزى بالنسبة للمشكلة المطروحة للبحث.[23]

–حدود الدراسة:

الجدول رقم(01): يوضح حدود الدراسة

حدود مكانية	أربع مدارس الابتدائية
حدود زمانية	من2018/03/04 إلى2018/04/20
حدود بشرية	عينة من تلاميذ وأساتذة المرحلة الابتدائية

–عينة الدراسة:

اختيرت العينة بطريقة عرضية وهم عينة تلاميذ الممكن الحصول عليهم من المجتمع الأصلي . تضمنت 110 تلميذ من سنة الرابعة ابتدائي. و30 أساتذة التعليم الابتدائي

خصائص العينة:

كما سبق الإشارة العينة تضمنت فئتين فئة تلاميذ وكذا أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس مقاطعة 12ع والجدول التالي توضح خصائص كلا الفئتين:

الجدول رقم (02) يوضح خصائص العينة

العينة	المؤسسة	العدد
الأساتذة	ابتدائية عبد الله ملاخسو	6
	ابتدائية بن حبسة	2
	ابتدائية عبد الحفيظ	6
	ابتدائية طريق تازولت	16
التلاميذ سنة الرابعة	ابتدائية طريق تازولت	110

نلاحظ من خلال الجدول (02)أن عدد التلاميذ هي المسيطرة على العينة. ويعزى ذلك لعدم تعاون الأساتذة ورفضهم الإجابة والتعاون باستثناء ابتدائية طريق تازولت التي أجاب جميع أساتذتها كون الباحثة أستاذة بالمدرسة. حيث وزعت 45 ورقة وتم استرجاع إلا ورقة 30. باستثناء ابتدائية طريق تازولت التي أجاب جميع أساتذتها كون الباحثة أستاذة بالمدرسة.

-أداة الدراسة:

استمارة:

تم إعداد استمارة تحت عنوان: أهم مظاهر صعوبات التعلم الإملاء وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تضمنت سؤال مفتوح ينص على:

من وجهة نظرك ماهي أهم مظاهر صعوبات التعلم الإملاء التي يعاني منها تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

تحليل محتوى :

تم اعتماده لتحليل أوراق إجابات تلاميذ لثلاثي الثاني في مادة اللغة العربية ورصد أهم مظاهر صعوبات التعلم الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة. وذلك وفقا لوحدات الترميز التي تم وضعها مسبقا

-المعالجة الإحصائية: استخدام التكرارات والنسب المئوية.

-إجراءات التطبيق والتفريغ:

تم تطبيق الاستمارة الخاصة بالأساتذة أولا، لمعرفة أهم مظاهر الصعوبات الإملائية التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية السنة الرابعة، ثم تفريغ الاستمارة اعتمادا على التكرارات والنسب المئوية لكل مظهر —سيتم استعراض النتائج ضمن إجراءات الدراسة- واستنادا لنتائج

الاستمارة تم اعتماد كل مظهر مقترح من قبل الأساتذة كوحدة ترميز خاصة. على ضوءها تم رصد أهم مظاهر الصعوبة الإملائية في أوراق إجابات التلاميذ لتأكد من حقيقة وجود المظاهر المقترحة من قبل الأساتذة، أيضا استخراج مظاهر أخرى لم يتم ذكرها من قبلهم. وفي هذه الحالة تم اعتماد على التراث النظري–نتائج الدراسات السابقة– لتحديد وحدات ترميز أخرى تضاف لوحدات الترميز المقترحة من قبل الأساتذة.

رابعا–نتائج الدراسة وتحليلها:

السؤال: ما هي أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية، وأسفرت النتائج على مايلي:

الجدول رقم(03): يوضح أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء والنسب المئوية

العينة	التلاميذ		الأساتذة		المجموع		الرتبة
وحدات الترميز – نوع الصعوبة الإملائية–	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
1–الإملاء القاعدي(التعليل)	33	٪12.26	19	٪18.62	62	٪16.71	03
2–خلط بين التاء المربوطة والمفتوحة	34	٪12.63	14	٪13.72	48	٪12.93	05
3–خلط بين الحروف المتقاربة نطقا وكتابة	30	٪11.15	30	٪29.41	60	٪16.17	04

4-الخلط بين الحركات القصيرة و الطويلة	20	٪7.43	00	00	20	٪5.39	07
5-زيادة حرف(حرف ينطق ولا يكتب)	76	٪28.25	20	٪19.60	96	٪25.87	01
6-حذف حرف(حرف يكتب ولا ينطق)	55	٪20.44	19	٪18.62	74	٪19.94	02
7-الخطأ في كتابة الهمزة	21	٪7.80	00	00	21	٪5.66	06
المجموع	269	٪100	102	٪100	371	٪100	

يتضح من خلال الجدول رقم(03) أن مظاهر صعوبات تعلم الإملاء من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، كذا لما أسفرت عليه نتائج تحليل محتوى لأوراق إجابات التلاميذ وهذا وفقا لوحدات الترميز المعتمدة تمثلت في سبع مظاهر هي: الإملاء القاعدي(التعليل)-خلط بين التاء المربوطة والمفتوحة-خلط بين الحروف المتقاربة نطقا وكتابة-الخلط بين الحركات القصيرة والطويلة-زيادة حرف(حرف ينطق ولا يكتب)-حذف حرف(حرف يكتب ولا ينطق)-الخطأ في كتابة الهمزة.

تقريب اتفقت كلتا العينتين على وجود أغلبية المظاهر. إذ استثنينا الخطأ في كتابة الهمزة، والخلط بين حركات القصيرة والحركات الطويلة التي تم رصدها في كتابات التلاميذ ولم يتم الإشارة إليها قطا من قبل الأساتذة.

رغم اتفاقهم على وجود بعض المظاهر إلا أنهم اختلفوا في نسبة وجودها ويعلل ذلك لعدم التجانس بين العينتين من حيث العدد وكذا اختلاف في الأداة المطبقة.هذا من جهة ومن جهة أخرى اختلفوا في نوع الصعوبة التي نالت المرتبة الأولى فبالنسبة للأساتذة كانت الخلط بين

الحروف المتقاربة نطقا وكتابة(29.41٪) في حين أفرز تحليل المحتوى للأوراق على زيادة الحرف(28.25٪) الصعوبة الأكثر انتشارا من بين الصعوبة السبع يليه بالترتيب حذف الحرف(19.95٪)، الإملاء القاعدية (16.71٪)، خلط بين التاء المربوطة والمفتوحة(12.93٪)، الخطأ في كتابة الهمزة(5.66٪) والخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة(5.39٪).

الخاتمة:

لقد كان هدف الدراسة الحالية معرفة **أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وخلصت إلى تمركز الصعوبات في سبع مظاهر وهي:** الإملاء القاعدي(التعليل)- خلط بين التاء المربوطة والمفتوحة- خلط بين الحروف المتقاربة نطقا وكتابة- الخلط بين الحركات القصيرة والطويلة- زيادة حرف(حرف ينطق ولا يكتب) -حذف حرف(حرف يكتب ولا ينطق) - الخطأ في كتابة الهمزة

وهي نفس الصعوبات التي أشار إليها التراث النظري الخاص باللغة العربية بشكل عام والإملاء بشكل خاص(بن فليس-علام-رجب)، وأكدته الدراسات السابقة (دراسة وسلان1990، ناصر1993 والدهماني وعوض 1998) فبالرغم من قدم الدراسات إلا أن نتائجها أكدتها هذه الدراسة بعد مرور أكثر من 10 سنوات هذا أن دل على شيء فهو يدل على وجود الصعوبة واستمرارها على مر الزمان. ويعزى ذلك للخصائص التي تتميز بها لغتنا العربية عن باقي اللغات. وخلو بعض الظواهر الإملائية لقاعدة تحكمها. هذا ما يبرر انتشار صعوبة حذف أو زيادة حرف كون المسموع يختلف عن المكتوب. زد على هذا ارتباط بعض الظواهر الإملائية بمهارات نحوية وصرفية مما يفرض تمكن التلميذ منها أولا. هذا مما يستوجب القيام بدراسة أخرى للإحاطة بجوانب الموضوع لذلك نقترح

مقترحات:

-تصميم اختبار تشخيصي خاص بالإملاء يمس جميع مهارات الإملاء .

-تصميم برامج تعليمية قائمة على اللعب لتحسين مهارات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هوامش:

1-أبو الديار مسعد نجاح: الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، 2012، ص111.

2-فتحي الزيات: صعوبات التعلم-الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية-، دار النشر للجامعات، مصر، 2007، ص207.

3- فتحي الزيات: المرجع السابق، ص270.

4- -جمال عبد العزيز أحمد: الكافي في الإملاء والترقيم، جامعة القاهرة، سلطنة عمان، 2003، ص4.

5-أمل الشافعي:الإملاء المبسط -أهميته مهاراته وقواعده-، دار يافا العلمية، الأردن، 1999، ص17.

6- حسن شحاته: تعليم الإملاء في الوطن العربي-أسسه وتقويمه وتطيره-، الدار المصرية اللبنانية، مصر، 1992، ص12.

7- ابراهيم الخليل ،امتنان الصمادي: فن الكتابة والتعبير، دار المسيرة، الأردن، 2009، ص25.

8-بسام قطوس: المختصر في النحو والإملاء والترقيم، مؤسسة حمادة، الأردن، 2000، ص63

9-ياسر سلامة: كيف تتعلم الإملاء وتستخدم علامات الترقيم، دار عالم الثقافة، الأردن، 2003، ص12.

10-بن فليس خديجة: أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك الذاكرة البصريين-دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم(الكتابة والرياضيات) والعاديين-، رسالة دكتوراء، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة قسنطينة ، الجزائر، 2008، ص216.

11- بن فليس خديجة: المرجع السابق، ص217.

12-حسن شحاته، أحمد طاهر حسنين: قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق، دار العربية للكتاب، مصر، 1998، ص 58.

13- حسن شحاته، أحمد طاهر حسنين:المرجع السابق، ص59.

14-عبد الرحيم بن غرم الله الزهراني: الإملاء المبسط، مكتبة الملك فهد، السعودية، 2009، ص75.

15- عبد الرحيم بن غرم الله الزهراني:المرجع السابق، ص.76

16-عبد العزيز نبوى: أساسيات اللغة العربية-الكتابة الإملائية والوظيفية- النحو الوظيفي-فوائد اللغوية، مؤسسة المختار، مصر، 2004، ص64.

17-عبد السلام محمد هارون: قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، دار الطلائع، مصر، 2005، ص 45.

18- عبد السلام محمد هارون: قواعد الإملاء، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1993، ص38.

19-علام علي أحمد : الكتابة العربية الصحيحة إملائيا ونحويا ولغويا وصياغة، دار الوفاء، الإسكندرية، د.س، ص98.

20-فاروق الطباع: الوسيط في قواعد الإملاء والإنشاء، مكتبة المعارف، بيروت، 1993، ص25.

21-فضل الله محمد رجب: صعوبات الكتابة الإملائية، عالم الكتب، القاهرة، 1995، ص43.
22-سام عمار: اتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، لبنان، 2002، ص102.
23-محمد صالح الشنطي: فن التحرير العربي-ضوابطه وأنماطه-، دار الأندلس، السعودية، 2006، ص98.
24-محمد راجي بن حسن كناس: تعلم الإملاء من الألف إلى الياء، دار المعرفة، بيروت 2004، ص25.
25-يحي ميرعلم: دليل قواعد الإملاء ومهاراتها، مجلة الوعي الإسلامي، المجلد1، العدد78. 2004.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 283 - 299 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

تمثلات النسق في الفحولة الشعرية

قراءة نقدية ثقافية من منظور عبد الله الغذامي

Pattern Representations in Poetic Virility
A Cultural Critical Reading From Abdullah Al-Thaghami's Perspective

[*] سعيـــدة تومي[1]، مصطفى البشير قـــط[2]

Saida Toumi [1] mostefaelbachir. Gatt [2]

جامعة محمد بوضياف. المسيلة– الجزائر

University of M'sila

saida.toumi @univ-msila.dz[1]

mostefaelbachir.gatt@univ-msila.dz[2]

تاريخ الإرسال:2020/05/04	تاريخ القبول:.2020/09/17	تاريخ النشر : 2021/03/30

ملخص البحث

يتأسس النقد الثقافي بوصفه طرحا جديدا على إعادة قراءة الخطاب الأدبي ثقافيا بالتركيز أساسا على ما يضمره الخطاب وراء قناع اللغة الأدبية، وهو بذلك يمثّل بديلا مختلفا يتجاوز حمولة البلاغة وبريقها إلى حدود أكثر إضاءة وأوسع تحليلا حيث تمتد اشعاعاته إلى البحث عن الأنساق المضمرة كاشفة عن وجه مغاير تماما، فقبحيات النص التي تختفي وراء جمالية اللغة غالبا ما ترسم علاقات ثقافية غير معلنة لتقول شيئا آخر يختفي وراء النسق الجمالي والأدبي في صوّر كثيفة.

تروم هذه الورقة البحثية الوقوف عند مصطلح الفحولة الشعرية بدءا بالحديث عن تجلياته في العرف النقدي التراثي، ثم طرحة للمساءلة الثقافية بغية الكشف عن مضمرات خطابه النسقية.

الكلمات المفتاح : نقد ثقافي، مضمر نسقي، فحولة شعرية، سلطة النسق .

Abstract :

Cultural criticism is established as a new proposition to re-read the literary discourse culturally, focusing primarily on what is implied in the discourse behind the mask of the literary language, and thus represents a new alternative that transcends the load of rhetoric and its luster to more illumination and broader analysis as its radiations extend to the implicit patterns revealing a face that is completely different. The ugliness of the text

[*] سعيدة تومي saida.toumi @univ-msila.dz

that disappears behind the aesthetic of language often depicts undeclared cultural relations to say something else that hides behind the aesthetic and literary style in intense images.

This research paper intends to stand at the term poetic virility, starting with talking about its manifestations in traditional critical tradition, and then putting it to cultural accountability in order to reveal the implications of its rhetoric.

Keywords: Cultural criticism ; Embedded modality ; Poetic virility; Patten authority

مقدمة:

لا شك أن الإبداعات الأدبية تطرح بدورها قفزات تجديدية تتناغم في فهرستها الفكرية ضمن توقيعات الإبداعات النقدية، والنقد الأدبي في مناهجه وآلياته يجاهـــر أكثر مما يُبْطن، فهو الذي يوّجه الكاتب إلى البؤر الجوهرية التي تحفظ كيان الجنس الأدبي والفني والجمالي، ولذلك غالبا ما يقوم النقد ببيان سلبيات أو إيجابيات يمكنها أن تصقل تجارب الكاتب إلى حد لا يعرف فيه نفسه فيصير مغيبا بين تلاقح المنظورات وتصالب الرؤى، فوساطة النقد التي لم يطلبها أحد، تحفز الكاتب على التفكير فيما كان يريد قوله، وهنا تتعالى مفارقة عجيبة ومعقدة بين الشيء الذي يحسّه ويفكر فيه الأديب ليبعث بأهازيجه في ترتيب فسيفساء أدبية يخطّها ضمن خريطة لغوية وبين زخم القراءات النقدية التي يحاكيها ويقتدي بها.

هذه الاستمرارية الدائمة للنقد جعلته يبتعد بومضاته عن ديمومة الاستقرار وانحصار الرؤية النقدية ضمن زاوية واحدة، لذلك انبثق ما يسمى اليوم بـ "النقد الثقافي" الذي تمتد أواصره إلى الأنساق المضمرة من خلال شرارة اللامرئي التي تضيئ الداخل، فيكون جدواه افتضاضا لمضامين النقد الأدبي وتجاوزا لها إلى أُفُقٍ رحب تعلو فيه سلطة النسق على سلطة النص هذا الأخير الذي تنطوي ضمن مضامينه مضمرات نسقية شديدة الخفاء.

لقد انبثق النقد الثقافي بوصفه خطابا مغايرا يقوم على الكشف عن النسق المضمر الذي يفهرس المنظورات الفكرية مستبدلا البنية الأدبية المنغلقة على نفسها بالبنية المفتوحة على ثقافتها المتفاعلة معها، ولأن الثقافة واقعة معقدة ومتشعبة ومتفاعلة على نطاق واسع مع القيَم والأعراف والمعتقدات وتَمظهُرات الحياة بكل تفاصيلها فإنّها الأكثر من غيرها قدرة على ترسيخ الرؤى

والمرجعيّات الفكرية، بالإضافة إلى قدرتها على اختراق الحواجز واجتياز الموانع وترسيخ قيّم الثقافة.

ممّا لا شكّ فيه أنّ نظرية النّقد الثّقافي قد أسهمت إسهاما كبيرًا في إعادة قراءة النّصوص الأدبية قراءة تفاعليّة بالكشف عن التمثلات الثقافية والمعرفيّة التي تزخر بها النّصوص الأدبيّة، إذ تعد من النّظريات الجديدة التي عنيت بالدّراسات الأدبيّة، والتي كشفت عن نجاعتها في قراءة النّصوص وتحليلها والإفصاح عن تمثلاتها المعرفية والجماليّة، فهذه النّظرية احتفت بالجانب الثقافي والدلالة النسقية للنّص الأدبي عكس العديد من المناهج والنّظريات السّابقة التي ركزت على الجوانب الجمالية له، فالاهتمام بالثقافي أكثر من الجمالي ناتج عن حالات الانفتاح والوعي والتّطوّر الذّي وصل إليه النقد المعاصر، فقد سعت هذه النظرية إلى إجلاء القُبْحيات داخل النصوص الأدبية على عكس المناهج والنظريات النقدية السابقة التي مجدت الجماليات، فالهدف من هذه النظرية –على حد تعبيـــر الناقد العربي الغذامي « يتمثل في تحويل الأداة النقدية من أداة في قراءة الجمالي الخالص، وتبريره بغض النظر عن عيوبه النسقية إلى أداة في نقد الخطاب، وكشف أنساقه، وهذا يقتضي إجراء تحويل في المنظومة المصطلحية ».[1]

تأسيسا على ذلك ارتأينا في هذه الورقة البحثية الوقوف عند مصطلح الفحولة الشعرية لنرصد أولا مّا أقرّته المنظومة التراثية من مفاهيم وأسس لهذا المصطلح خاصة أنّها شكلت فلسفة جمالية وحُلمًا جعلت الشعراء يتسابقون إلى نيل درجتها والسعي لاتصاف بها، فكانت بذلك علامة فارقة في الثقافة النقدية السائدة آنذاك. لنخصص الجزء الثاني من هذه الورقة لما قدّمته قراءات النقد الثقافي لهذا المصطلح، فحاولنا بذلك استجلاء سلطة النسق الثقافي في إنتاج خطاب الفحل الشعري .

* فإلى أي مدى يمثّل النقد الثقافي مرجعية لها قيمتها في قراءة المصطلحات التراثية؟

*وما هي الإضافات التي يطرحها النقد الثقافي بوصفه خطابا مغايرا يسعى الى استنطاق مصطلحات ومفاهيم النقد التراثي؟

أولا / الفحولة الشعرية في العُرف النقدي التراثي : لقد أنتجت التجربة النقدية التراثية جملة من المفاهيم والمرتكزات الفاعلة في فهم الظاهرة الشعرية، سعيا منها لمقاربتها من جميع الجوانب (شعرا وشاعرا). وكان "الشاعر الفحل" منطلقا هاما وأساسا في تصنيف الشعراء، وإنزالهم المنازل

التي يستحقونها من منظور التلقي والانقياد الجمالي إلى جانب أثر المرجعيات التي لعب فيه عرف التلقي والقراءة دورا حاسما.

من هنا كانت هذه سِمة الفحولة الشعرية شرطا أساسا في التفوّق والتمايز والإبداع وحلم يسعى الشاعر لتحقيقه والاتصاف به في ظل الثقافة الشعرية المتداولة، « وكم كانت رغبته ملّحة للتفوّق في مواسم العرب الدينية والتجارية ومحافل شعرها وأسواقه »[2] سعيا منه لنيل شهادة الفحولة الشعرية من قُبــة النابغة الذبياني « التي تحولت إلى محجّ للشعراء طلبا للشهرة والإقرار بها مع تواصل الاحتكام إلى الأذن المتذوقة للشعر قصد إثبات صحة الإبداع »[3].

شكّلت الفحولة علامة فارقة في الثقافة النقدية السائدة آنذاك وانتقلت من دلالتها على الذكر من كل حيوان أو من دلالتها على النجم سهيل أو ذكر النخل أو ما إلى ذلك مما أفادتنا به معاجم اللغة [4]، إلى ميدان الشعر والشعراء لتوصف بها طبقة من الشعراء تميزت من غيرها في ميدان الموهبة الشعرية والإبداع الشعري. وهذا يعني عدولا في الدلالة وتحولاً في المفهوم اللغوي، وهذا التحوّل لم يتأثر بالبيئة البدوية المحيطة بالقوم آنذاك، أو يكونا نتاجاً لها فحسب، بل كان كذلك متأثرا بالحياة الاجتماعية السائدة التي كان يُغَلَّبُ فيها دور الرجل على دور المرأة، ويُنظر فيها إلى المجتمع على أنه مجتمع ذكوري أبوي، يسيطر فيه الذكر على الأنثى في الكثير من مجالات الحياة المختلفة.[5]

لقد كانت الفحولة من منظور الإحساس النقدي التراثي طاقة شعرية متميزة تحتاج إلى موهبة إبداعية، وقدرة كبيرة على أداء الفنون الشعرية المختلفة، كما أنّها تعني « طرازاً رفيعاً في السبك، وطاقة كبيرة في الشاعرية، وسيطرة واثقة على المعاني » .[6] إنّها لا تأخذ مدلولا واحدا ولا صفة واحدة، لكنها شرط أساس في التفوّق. فالفحل من الشعراء صفة للشاعر المتميّز القادر على مستوى المعاني والصيغ والأشكال الشعرية فاستحق منزلة الطبقات المتقدّمة بين أقرانه من الشعراء الآخرين.

كما أنّ الوصول إلى سّمة الفحولة الشعرية يتطلب جهدا كبيرا يبذله الشاعر ليصل إلى هذه المرتبة من التفوق والإبداع، وقد بيّن الأصمعي هذه الشروط : « لا يصير الشاعر في قريض الشعر فحلاً حتى يروي أشعار العرب، ويسمع الأخبار، ويعرف المعاني، وتدور في مسامعه

الألفاظ، وأول ذلك أن يعلم العروض ليكون ميزاناً له على قوله، والنحو ليصلح به لسانه، ويقيم به إعرابه، والنسب وأيام الناس، ليستعين بذلك على معرفة المناقب وذكرهما بمدح أو بذم » [7]

في ظل هذه الشروط (رواية الأشعار / سماع الأخبار/ معرفة المعاني والأنساب / الإحاطة بالعروض والنحو وغير ذلك من علوم ومعارف يحتاج إليها الشاعر) تتحقق الشاعرية التي ينبغي أن يتصف بها الشاعر فيكون شعره متميزاً وخطابه فاعلاً يرقى على مستوى النص الفحل الذي لا يضاهيه نص آخر .

إنّ الفحولة الشعرية تقتضي قدرات خاصية وذاتية، ولكن استثمارها، لا يحصل إلاّ إذا اتكأ – حتى تكتمل شاعريته ونضجه – على أشعار أسلافه يرويها، فتوسّع آفاقه ويقف على المعاني التي لم تطرق والألفاظ التي تتعاود في انتاجات سواه. [8]

إننا نكتسب خبراتنا من وحي تجاربنا وتجارب الآخرين الأكثر فاعلية وسِعة وثراء على مرّ الزمان وكذلك الفحولة الشعرية لا تكتسب فجأة ودون سابق ثقافة ولاوعي، فالشاعر عليه أن يستفيد من خبرات مختلفة ويكتسب معارف متعددة لتتشكل فحولته وتتفجر موهبته .

إنّ الفحولة الشعرية كمصطلح نقدي كانت علامة فاعلة ومرتكزا أساسا في تصنيف الشعراء إلى طبقات، فالنقد الذوقي يجعل من التفاوت سمة للشاعرية .[9] وغني عن البيان ما قدّمه ابن سلام الجمحي : « ففصّلنا الشعراء من أهل الجاهلية والإسلام والمخضرمين الذين كانوا في الجاهلية وأدركوا الإسلام، فنزلناهم منازلهم، واحتججنا لكل شاعر بما وجدناه له من حجة، وما قال فيه العلماء.. فاقتصرنا من الفحول المشهورين على أربعين شاعراً، فألفنا من تشابه شعره منهم إلى نظرائه، فوجدناهم عشر طبقات أربعة رهط كل طبقة، متكافئين معتدلين ». [10]

اقتصر ابن سلام على الفحول المشهورين من الشعراء، ولم يتجاوزهم إلى من لم يكونوا من الفحول، أو كانوا من الفحول ولكنهم لم يشتهروا بين الناس بأشعارهم، كما صنّف الشعراء حسب عصر كل واحد منهم وحسب الغرض الذي اشتهر به بالاعتماد على مبدأ الفحولة، فذكر طبقات الشعراء الجاهليين وأورد منهم عشر طبقات، في كلّ طبقة أربعة شعراء، ثم ذكر ثلاث طبقات لشعراء المراثي وطبقة شعراء القرى العربية وطبقة شعراء اليهود وطبقات الشعراء

الإسلاميين في عشر طبقات حتى العصر الأموي، غير أنّ الملاحظ أننا لا نجد أثرا للشعراء الذين عاصروه.

ظلّ الشاعر الفحل في منظومة النقد التراثي يعني التميّز والتفرد والتفوق . فالفحل هو من كانت « له مزية على غيره، كمزية الفحل على الحِقاق » .[11] والحقة من أولاد الإبل التي بلغ أن يركب عليها، كما يلتقي معنى "الفحولة" بمعنى "الذكورة" فالفحل من الرجال هو الذي تأكدت ذكورته جنسيا، والفحولة الشعرية هي اكتمال الجودة.[12] إنّها تعني سمة خاصة تكسِب الشاعر الأفضلية والسبق والبراعة في النظم.

إذن الفحل في الممارسة النقدية التراثية سمة خاصة بالشاعر الذي يملك أدوات إبداعية متقدّمة في القول الشعري معتمدا على ما للفحل من الإبل من صفات إيجابية تميزه من سواه، كما تميّز الشاعر الفحل بصفات إبداعية أهلّته ليكون في الطبقات المتقدّمة من الشعراء. إنّ صفة "الشاعر الفحل " تعني الشاعر المقتدر على قول الشعر الجيّد والمكثر منه. أصبح لهذا المصطلح مرجعية في الذوق الشعري التراثي، هذا ما دفع بابن سلام الجمحي لأن يجعل الفحولة عَلَماً على كتابه إذ وسمه بـ "طبقات فحول الشعراء".

تعني الفحولة الافتخار بالقوة وتقدير الشجاعة، والنفور من كل ما يعني الضعف، وكما أنه ينبغي أن يكون الرجل قوياً جسدياً، فكذلك يجب أن يكون الشعر متيناً في سبكه، محكما في نسجه هذا ما يبرز أثر البيئة الاجتماعية والثقافية في إقرار مصطلح الفحولة الشعرية، وهوما يدل على عمق التفاعل والتأثر بين الناقد والبيئة التي يعيش فيها.

إن إقرار النقاد بوجود تفاوت بين الشعراء في الموهبة والأداء والإبداع الشعري، تؤكده الاستعانة بمصطلح الفحولة لتصنيف الشعراء في طبقات، بعد أن أولوا عناية خاصة بالفوارق والاختلافات التي تجعل الشعراء في درجات، وتميز بعضهم من بعض في طبقات.

ثانيا /المضمر النسقي في النص الأدبي: يسعى النقد الثقافي – كطرح جديد ومغاير – إلى تحليل النصوص والخطابات الأدبية والفنية والجمالية في ضوء معايير ثقافية وسياسية واجتماعية وأخلاقية، بعيدا عن المعايير الجمالية والفنية. وبالتالي يعنى النقد الثقافي بالمؤلف، والسياق والمقصدية والقارئ والناقد...الخ ومن ثم فالنقد الثقافي نقد إيديولوجي وفكري وعقائدي، يهدف إلى كشف العيوب النسقية التي توجد في الثقافة والسلوك، بعيدا عن الخصائص الجمالية والفنية.

ويعني هذا أن النقد الثقافي هو فعل الكشف عن الأنساق وتعرية الخطابات المؤسساتية، والتعرف على أساليبها في ترسيخ هيمنتها، وفرض شروطها على الذائقة الحضارية للأمة [13].

يهدف النقد الثقافي إلى تذوّق النص بوصفه علامة ثقافية لا مجرّد قيمة بلاغية وجمالية، وذلك من خلال الكشف عن الأنساق المضمرة في الخطاب الثقافي، إنّه يتعامل مع النص على أنّه « حادثة ثقافيـة وليـس مجتلى أدبيا فحسب » [14]. فلم يعد النظر إلى النظام الداخلي للغة وحـده كافيا في البحث عن معنى النص، لأنّ الدلالة اللغوية لا تقدَم إلا المعنى الظاهر في حين يبقى ما يحمله من مضمرات اجتماعية وأعراف تاريخية وسياسية ونظم اقتصادية بعيدة عن الكشف والتعري بفعل التعمية البلاغية للخطاب الأدبي.

إنّ القراءة الثقافية للنصوص الأدبية هي آلية تعمل على قراءة النص وفق معطيات الثقافة السائدة في المجتمع لهذا « تسعى القراءة الثقافية إلى إعادة قراءة النصوص الأدبية في ضوء سياقاتها التاريخية والثقافية، حيث تتضمن النصوص في بناها أنساقا مضمرة ومخاتلة قادرة على المراوغة والتقنع ولا يمكن كشفها أو كشف دلالاتها النامية في المنجز الأدبي إلاّ بإنجاز تصوّر كلّي حول طبيعة البنى الثقافية للمجتمع ». [15]

فالنص الأدبي – وفق هذا المنظور– يغدو دالا على الثقافة ويستمد قوّته بحلول المدلول وحضوره فيه، وهو كذلك مادة ثقافية تختزل السلوكيات والممارسات والمفاهيم الثقافية السائدة في عصر المبدع والعصور السابقة في لغة مراوغة لا تستقر على معنى. [16]

إنّ النقد الثقافي لا يقصي الخطاب الأبي كنص ابداعي ولا يلغي الآثار الاجتماعية والنفسية له، و إنّما يأخذ النص من حيث ما يتحقق فيه من مضمرات نسقية تكشف عن أعراف ثقافية كامنة خلف البناء اللغوي.

وبذلك يغدو النص حالـــــة ثقافية إضافة إلى حالتها الأدبية الجمالية، ذلك أنّ دلالته المضمرة ليست مصنوعة من مؤلف، و لكنها منغرسة في الخطاب، مؤلفتها الثقافة ومستهلكوها جماهير اللغة على تعدد مستوياتهم الفكرية والثقافية والاجتماعية وبذلك فهي لا تنتج عن قصدية المبدع ولكنها تعكس الثقافة بتجلياتها المختلفة والمتعددة . [17]

أ/ تمثُـــلات النسق الثقافي في "الفحولة الشعرية" من منظور عبد الله الغذامي :

يعدّ الباحث عبد الله الغذامي أكثر النقاد العرب الذين عملوا على النقد الثقافي، وعنوا بتطبيق آلياته ومبادئه على الثقافة العربية كما يعدّ كتابه "النقد الثقافي/ قراءة في الأنساق الثقافية العربية" أول دراسة تشرح هذا النشاط الفكري نظريا ومعرفيا وممارسة.

لقد كان كتابه "النقد الثقافي" محاولة فريدة لفهم العيوب النسقية في الشعر العربي – بصفته ديواننا– والخطاب الأبرز للأمة العربية، عبر تتبع منافذ هذه العيوب في كتب التاريخ ومدونات الشعر حتى ينتهي للشعر المعاصر وقضية الحداثة.

في هذا السياق نحاول الاستعانة المنهجية والنقدية بما قدّمه النقد الثقافي كطرح جديد ومغاير لمقاربة مصطلح الفحولة الشعرية، نؤسس بها لنقد جديد يكشف معطيات معرفية أخرى تتجاوز حدود النص الشعري إلى ما يضمره من أنساق ثقافية.

ارتبط الشعر الذي ارتبط إلى حد كبير بالأمة العربية فأصبح جزءا منها كاشفا عن هويتها حاملا لفكرها وتاريخها وأحداثها، حتى أضحى يحيل إلى ثقافتها، ليتحول بذلك إلى نسق ثقافي يعكس الأمة العربية وفي هذا السياق يشير الغذامي في دراسته المذكورة إلى أنّ أحد الأصول النسقية في ثقافتنا العربية وهو نسق الشخصية الشعرية، ليؤكد أنها « الصفة التي مازلنا نتباهى بها وننتسب إليها بحق وصدق فنحن كائنات شعرية ولا شك، غير أن هذا ليس خبرا جميلا كما ظللنا نعتقد، بل إن كتابنا هذا سيزعم أن ما اكتسبناه من السمات الشعرية قد طبع ذاتنا الثقافية والإنسانية بعيوب نسقية فادحة، مازلنا ننتجها ونعيد انتاجها ونتحرك حسب شرطها ولعلها هي المسؤولة عن كثير من عوائقنا الحضارية » .[18]

غير أنه مع ذلك يشير إلى أن صعوبة هذه المقاربة نظرا للحصانة التي اكتسبها الخطاب الشعري العربي، التي جعلت نقده نوعا من المحرمات الثقافية بحجة تعالي الشعرية وتفردها مما يقتضي التعامل معها بخصوصية.[19]

إنّ الشخصية الشعرية – كما يؤكد الغذامي — نسق ثقافي مترسخ فينا، ونحن نعيد ترسيخه عبر تمثله في الخطاب وفي السلوك، ولطالما كان الشعر ومازال هو المهيمن على النسق الثقافي العربي وهو الفاعل الأخطر في تكوينه أولا وفي ديمومته ثانيا.[20]

يهمنا هنا أن نقف الأنا الفحولية، ونحاول أن نرصد تحوّلات مصطلح "الفحل" في ضوء ارتباطها بمفاهيم النقد الثقافي فالمعروف أن الشعر لطالما كان علم العرب ولم يكن لهم علم أصح منه كما يتكرر في نصوص المدونة النقدية التراثية في سياقاتها العرفية والثقافية ، وهو- حسب الغذامي- : « توصيف موضوعي صادق يصف الحال الثقافية للعرب مما جعل الشعر ديوان العرب، وسجّل وجودها الانساني والتاريخي ... وهذا لم يجعل الشعر مصدرا علميا وتاريخيا فحسب بل جعل له قيمة أخلاقية بما أنه ديوان المآثر وسجل الأخلاق ».[21] إنّه نص ثقافي بامتياز لا يحتاج إلى تأشيرة للدخول إلى حياة الناس الخاصة (مجالس السمر والمناظرات) والعامة (الأسواق والمساجد) بحكم أنه سجل لقيّمهم بل وعنوان لوجودهم الثقافي والحضاري.[22]

هذا ما أكسب هذا الخطاب شرعية الاقتداء، فتحوّل الشعراء إلى نماذج بشرية تحتذى أقوالهم وحتى أفعالهم، لتكون نماذج سلوكية تؤثر في النفس والمجتمع، وأصبح الشعر في النهاية صورة العربي النسقية والثقافية، فلا صفة للعرب من دون قول الشعر.

على الرغم من أن الشعر يكتسي جماليات كثيرة لا يمكن أن ينكرها أحد، مما يعني بالضرورة أننا سنستلهم منه نماذجنا في الفعل وفي التصور، إلا أنه مع ذلك يحمل صفات أخرى لها من الضرر ما يجعل الشعر أحد مصادر الخلل النسقي في تكوين الذات وفي عيوب الشخصية الثقافية لأننا في النهاية سنتمثل سيئاته مثلما نتمثل حسناته كما يذهب الغذامي.[23]

ولأننا في ضوء منظومة النقد الثقافي نبحث في عيوب الشخصية الثقافية العربية التي رسخها الشعر، وثبت وجودها في ظل جملة من الأفكار التي كان أولها صورة الأنا الفحولية أو الشاعر الفحل، الذي « ابتدأ فحلا شعريا غير أنه تحوّل ليكون فحلا ثقافيا يتكرر في كافة الخطابات والسلوكيات الاجتماعية والثقافية والسياسية، وما ذاك إلا لأن الشعر في الأصل هو علمنا وديواننا وما يحدث فيه يصبغ شخصيتنا، ويؤثر في تكويننا وتوجيه سلوكها وسيكون مسؤولا عن سماتنا الشخصية بمثل ما هو مستودع ثقافي لهذه السمات، ومرور ذلك من دون نقد هو ما جعل الشعرية علّة ثقافية تتحكم فينا من دون مساءلة أو مواجهة » .[24]

والحقيقة — كما يعتقد الغذامي – أنّ كل ذلك ظلّ يحدث من زمن الجاهلية وانبعاثها النسقي إلى زمن بني أمية، وتعزز في زمن التدوين إلى يومنا هذا، وكلّ القيّم التي صنعتها منظومة

الشعر تحوّلت في نهاية الأمر لتكون قيّما للذات العربية الثقافية ولمنظومة السلوك الاجتماعي العربي، فتشعرنت الذات العربية وتشعرنت القيّم معها .[25]

ولأن النقد الثقافي يسعى إلى أن يسهم في مناقشة النصوص الأدبية بوصفها صورة عاكسة لبعض تيارات المجتمع والثقافة، و حتى نبقى في إطار الحديث عن التراث العربي ومدى أهمية مصطلحات النقد التراثي على هذا المستوى، ذلك أنّ « النص الشعري العربي القديم ... نص ثقافي نسقي، يتوسل بجماليات اللغة وتشكيلاتها الاستعارية المراوغة بغية بناء عوالم وفضاءات نسقية لا متناهية » [26].

من هنا سنسعى إلى عرض جملة التصورات التي حملها النقد الثقافي لمصطلح (الفحولة الشعرية) فقد كان (اختراع الفحل) – حسب الغذامي – من أخطر المخترعات الشعرية / الثقافية وهو مصطلح ارتبط بفكرة الطبقة (طبقات فحول الشعراء)، كما ارتبط بالتعالي والتفوق والتفرد (الشعراء أمراء الكلام) وارتبط أيضا بتوظيف اللغة توظيفا منافقا (تصوير الحق في صورة الباطل والباطل في صورة الحق) [27].

و ليؤكد الغذامي الطرح الثقافي في الفكر العربي يقدّم بيتا من الشعر لجرير قال فيه :

أَنَا الدَّهْرُ يَفْنَى المَوْتُ والدَّهْرُ خَالِدُ * فَجِئْني بِمِثْل الدَّهْر شَيْئًا يُطَاوِله** [28]

يشرح الغذامي ذلك مؤكدا أن قول جرير يستند إلى رصيد ثقافي متجذر تقوم فيه الأنا مقاما أساسا وجوهريا، و يعتمد الخطاب على هذا الأنا اعتمادا مصيريا إلى درجة يصبح معها هذا القول هو الجملة الثقافية، ليس للشاعر فحسب وإنّما للثقافة ككل .[29]

كما يضيف الغذامي في السياق نفسه أنّ الأنا هذه ليست أنا جرير فحسب ولكنّها الأنا النسقية / الثقافية المغروسة في ذهن جرير، وبدوره يزيد من دورها وتعميمها، ولهذا كان احتفاء المدونين والكتّاب بهذه الأنا لأنها تمثل نسقا مشتركا وليست الأنا الجريرية فحسب. [30]

إنّ بيت جرير سالف الذكر هو في حقيقته ديالوج ثقافي – على حد تعبير الغذامي – أي أنه جاء ردّا على بيت قاله الفرزدق قبل ذلك مما يعني أنه خطاب نسقي .[31] وقد كانت البداية مع الفرزدق حين قال :

فَإِنِّي أَنَا المَوْتُ الذِي هُو ذَاهِب * بِنَفْسك فانْظُرْ كَيْفَ أَنْتَ مُحَاوِلُهُ**[32]

وحلف بالطلاق أنّ جريرا لا يغلبه فيه، فكان جرير يتمرغ في الرمضاء، و يقول : أنا أبو حزرة حتى قال : **أنا الدهر**... .[33] جوابا على بيت الفرزدق.

والمتأمل لهذه الحادثة كما يرى الغذامي- يلاحظ في يسر- تحوّل الخطاب من الجملة الواقعية الحقيقية في قول جرير(أنا أبو حزرة) إلى الجملة الثقافية / النسقية (أنا الدهر) في مقابل المرادف النسقي (أنا الموت).[34]

حين يقول الغذامي هذا الكلام فهو بذلك يضع جملة جرير في سياقها الثقافي الذي تولدت فيه، والأصل للأنا الشعرية / الفحولية النابعة أصلا من (النحن القبلية) وهي (النحن) المتضخمة والنافية للآخر بالضرورة .[35]

في ضوء هذا الأنموذج يرصد الغذامي ملامح الوجه المغيّب ويكشف عن القيّم التي يخفيها هذا الواقع الشعري من خلال توظيف جمل وعبارات لا تدل على الشخص الفرد بعينه وإنّما تعبر عن تضخم الفرد ليصبح ذاتا جماعية، تحمل أنساقا ثقافية كرّسها الشعر كفن والواقع كحقيقة ثابتة في موروثنا العربي.

من هنا كانت « شخصية الفرد المتوحد فحل الفحول ذي الأنا المتضخمة النافية للأخر ...هي من السمات المترسخة في الخطاب الشعري، ومنه تسربت إلى الخطابات الأخرى، ومن ثم صارت نموذجا سلوكيا ثقافيا يعاد انتاجه بما أنه نسق منغرس في الوجدان الثقافي، مما ربى صورة الطاغية الأوحد (فحل الفحول) » .[36]

من هذا المنطلق يتحمّل الشعر مسؤولية كبيرة في ترسيخ قيّم سلبية (الأنانية وحب الذات / إلغاء الآخر وتقزيمه) سادت وستسود المجتمع، تنعكس دون وعي في تصرفات الأفراد وحتى الجماعات ما يعزز النسق الثقافي عبر الأجيال.

يضيف في إطار عرضه لشخصية الفحل الشعري في الموروث العربي عبر تقديمه لأنموذج من الشعر الجاهلي متمثلا في معلقة عمرو بن كلثوم، ومن أبياتها الآتي[37] :

لَنَا الدُنْيَا ومَنْ أَمْسَى عَلَيْهَا * ونَبْطِشُ حِينَ نَبْطِشُ قَادِرِينَا**

بُغُـــــاة ظَالِمِينَا ومَا ظُلِمْنَا * ولَكِنَّا سَنَبْـــــــدَأُ ظَالِمِـينَا**

(...)

وَنَشْرَبُ إِذَا وَرَدْنَا المَاءَ صَفْوًا * وَيَشْـرَبُ غَيْـرُنا كَدَرًا وطِينَا**

وَنَحْنُ الحَاكِمُونَ إِذا أُطِعْنَا * ونَحْن العَازِمُون إِذَا عُصِينَا**

أَلَا لَا يَجْهَلَنَّ أَحَدٌ عَلَيْنَا * فَنَجْهَلُ فَوْقَ جَهْلِ الجَاهِلِينَا**

إنّ النص حادثة ثقافية نسقية ولهذا تكتسب أنساقه خاصية الانفتاح على فضاءات في الثقافة والإيديولوجيا والتاريخ، بحيث تُلحظ هذه المعطيات دون أن تكون متعالية على بنية الخطاب، بوصفها بنية نصيّة مثل اللغة المشكلة للنص بالإضافة إلى كونها نموذجا للتمثيل أو للفجوات النصيّة. [38]

والملاحظ أنّ هذا الأنموذج يمثل جملة من الطرح الثقافي /الإيديولوجي المكونة للنسق الاجتماعي ويكرّس فيها تضخيم الذات وإلغاء الآخر، و هذه الجملة النسقية يغرسها النسق الشعري المهيمن والمشعرن لكل سماتنا الشخصية الثقافية.[39]

يعدّ النص الشعري تشكيلا جماليا ثقافيا في آن واحد حيث تصبح المعطيات البلاغية أدوات مؤثرة تحفز المحلل الثقافي على اكتناه المدلولات النسقية في بنية النص الشعري.[40]

في ضوء النص السابق – يؤكد الغذامي –أنّ القيّم الناسخة للآخر التي ترى أن المكانة المعنوية لا تتحقق إلا بإلغاء الآخرين وهذا الإلغاء لا يتم إلا عبر الظلم، و هذه قيمة جاهلية مركزية، ألم يقل زهير بن أبي سلمى في منظومته الحكمية القيمية (ومن لا يظلم الناس يُظلَم) ثم إنّ هذا الظلم جوهر قيمي وليس رد فعل ظرفي، فهم بغاة ظالمون بطبعهم الذي تؤسس له القصيدة (**بغاة ظالمينا وما ظلمنا *** ولكنا سنبدأ ظالمينا**) والفرد الواحد منهم مهما كان صغيرا أو حقيرا فإنّه يفوق أي آخر من غيرهم مهما كان موقع ذلك الآخر، والرضيع الفطيم تخر له الجبابر ساجدينا، هؤلاء الذين يملكون الدنيا وقدرتهم هي قدرة البطش، حتى لا أحد يشرب صافيا سواهم وللآخرين الكدر، والعلاقة التي تربطهم بالآخرين هي في خوف الآخرين منهم. [41]

إنّ الشاعر يقدّم رؤيته ورؤية قبيلته التي تؤسس لنسق الثقافة المحيطة به والمفارقة لرؤية الآخرين فالبطش والظلم والجهل تضحي قيّما إيجابية إذا كان الهدف منها ساميا ونبيلا، بحيث تحمي هذه القيّم ذمار القبيلة، و بما أنّ الشاعر يفترض في الأخر على الدوام أمارات السوء والظلم فإنّ البدء بقمع هذا الآخر وإقصائه يمثّل سياسة أو تحرّكا ذكيّا في وأد الشر قبل أوانه.[42]

يتعزز النسق القافي في ضوء هذا الضرب من الأشعار التي يبقى يرددها الأجيال، فالفخر يوّلد الأنانية وحب الذات وإقصاء الآخر المختلف، من هنا تتغذى الثقافة المجتمعية عبر الأزمان بفعل رسوخ هذه القيّم الإنسانية التي غالبا ما ينعكس تأثيرها في سلوك الفرد. ففي الوقت الذي تعبّر فيه — في نسقها الظاهر – عن الثقة بالنفس والفخر بالأمجاد والأجداد، نراه تغرس فينسقها المضمر قيّم الأنانية وإلغاء الآخر وعدم تقبّل الغير.

من هنا فإنّ « تضخيم " الأنا القبلية " في المعلقة هو إلغاء لما دونها، وانغلاق على النظام القبلي وتثبيت لقيّمه وصون لصرامة هرمية بنائه. إنّها دعوة صريحة إلى الإلغاء والتدمير، وإعلان صارخ بأنّ " الآخر هو الجحيم " (أنى كان هذا الآخر) وبالتالي لا مجال للتعايش معه في حالة العصيان " القبلي" والتمرد على قيمة الطاعة التي تخترق "جسد" المجتمع العربي منذ العصور القديمة إلى الوقت الراهن » .[43]

بناء على ما سبق يتضح أن الشعر العربي قد أسهم سلبا إلى حد كبير في ترسيخ جملة من القبحيات، في صورة من التوظيف الجمالي الفني: « الشعر العربي عبر امتداده الطويل لعب دورا لا ينبغي التقليل من شأنه في تمرير رصيد لا يستهان به مما كان يسميه ابن رشد بـ "القيّم الشريرة" المساهمة في ترسيخ صورة الطاغية، عبر "شعرنة" قيّمه حتى صارت سلوكا اجتماعيا وسياسيا "رسميا" ومميزا للشخصية العربية » . [44]

إذن كشفت الاستعانة بمفاهيم النقد الثقافي عن جملة من السلوكيات السلبية التي تسربت في الخطاب الشعري العربي منذ الأزل ومازالت تلقي بظلالها على الأجيال والأمة العربية ولهذا كان لابّد لـ « القراءة النقدية لمنظومة القيّم في الثقافة العربية، وللأنساق التي تكونها يستوجب فضلا عن رصد للقيّم الايجابية، رصدا موازيا للقيّم غير الايجابية حتى تكتمل الصورة لمكوّنات هذه المنظومة الأخلاقية – كما هي – » [45].

إنّ مصطلح "الفحولة الشعرية" الذي فاخرنا به في فكرنا التراثي، لكونه امتدادا للفحولة الجنسية أو الذكورية بشكل عام، وظل يعني استمرار إعجاب العربي بالقوة، وتقديره للشجاعة، ونفوره مما هو ضدها من ضعف، فكما ينبغي أن يكون الرجل قوياً جسدياً، فكذلك يجب أن يكون الشعر قوياً في ألفاظه، متيناً في سبكه، رصيناً في عبارته، وفق ما أقرته سلطة الذوق الشفاهي / الجاهلي.

إلا أنّه مع قراءات النقاد المعاصرين – وتحديدا الباحث عبد الله الغذامي – في ضوء مقولات النقد الثقافي تحوّل إلى مشروع لصناعة الطغاة في الفكر والمجتمع العربي، لأنّه يسعى – في مجمله – إلى تضخيم الذات وتقزيم الآخر وحتى إلغائه من الوجود . إنّه يشكّل طاقة إيجابية للشاعر القائل ولكنّه ينتج في المقابل طاقة سلبية لدى المتلقي.

تعمل مثل هذه النماذج التي تعزز وتشجع على التمثل بـ " الفحل " على جعل الفرد والمجتمع رهين الفكر الطاغي المتسلط، لأنّ ذلك لن يقتصر على الشعر والإبداع فقط وإنّما سيشمل مختلف جوانب الحياة الإنسانية سواء الثقافية أو السياسية وبذلك تحولت الفحولة الشعرية من دلالتها على الشاعر المقتدر القابض على مكنونات الموهبة الشعرية إلى مشروع لصناعة الطغاة في العالم العربي لأنّه دائما يسعى إلى إقصاء الآخر وتقديس الذات وتقزيم الآخر، وهذا ما يغذي الشعور بالدونية وعدم المساواة بين أفراد المجتمع الواحد.

خاتمة:

إننا نقف أمام معطيات مغايرة تماما انبثقت من مقولات النقد الثقافي وهي قراءات خالفت القراءة النمطية لأنها بحثت في الوظيفة النسقية لشعر فحول الشعراء، لكن قراءة الغذامي وعلى الرغم من جديتها وطرافتها واحتكامها إلى منهج ذي أصول غربية في معالجتها لقضايا موروثنا النقدي لا يمكن ردّها جملة وتفصيلا في غياب الثقافي لصالح العرفي والسياسي، إلا أنّها في الآن ذاته لا يمكنها تلغي – هكذا – وبطريقة فاقدة للتأني، لجملة الأرصدة الشعرية التي برّر أصحابها مصطلح الفحل والفحولة، من خلال التأكيد على أنّ الشعراء متفاوتون وأنّ الفحولة حالة نسبية وأنّها إقرار واضح أنّ الإبداع بقدر ما هو موهبة، فإنّه جهد وصبر، مواقف واستغلال لطاقات القول ولغته ورؤاه، من هنا يأتي تبرير التراثي في مقابل مفردات النقد الثقافي.

ويبدو لنا ما طرحه الغذامي من خلال تشريحه للشعر العربي أمرا مبالغا فيه وحكم عام على الشعر العربي، فلا يمكن أن نقزّم شعرنا العربي بكامله في خانة في الاستكبار والتعالي واستصغار الآخر، ففيه من الحكمة والزهد والكرم والشجاعة ونصرة المظلوم ما يحمل لنا الكثير من القيّم الإيجابية. إنّ ما أسس له الغذامي لا يعدو أن يكون جزءا يسيرا من الشعر العربي لا يخضع للتعميم ولا يقاس بحجم تاريخ الشعر العربي.

هوامش:

[1]- عبد الله الغذامي: النقد الثقافي : قراءة في الأنساق الثقافية العربية، الدار البيضاء، (بيروت)، الطبعة الثالثة، 2005 ص:8.

[2]– مصطفى درواش: وجه ومرايا / المنظومة النقدية التراثية، دار ميم للنشر (الجزائر)، ط1، 2014، ص321.

[3]– المرجع نفسه، ص 321.

[4]– جاء في لسان العرب: " الفحل: الذكر من كل حيوان، وجمعه أفحُل وفحول وفحولة وفِحال وفِحالة ورجل فحيل: فحل.. والفحيل: فحل الإبل إذا كان كريماً منجباً... وكبش فحيل: يشبه الفحل من الإبل في عظمه ونبله... والعرب تسمي سهيلاً الفحل تشبيهاً له بفحل الإبل، وذلك لاعتزاله عن النجوم وعظمه... والفحل والفحال: ذكر النخل.. ولا يقال لغير الذكر من النخل فُحَّال.."

ينظر : محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، مج 10– مادة (فحل) – دار صادر للطباعة والنشر– ج10– ط5 – بيروت –2005، ص135– 136.

[5]– ينظر : حمود حسين يونس : في ارهاصات المصطلح النقدي القديم، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، العدد101، 2006– ص2.

[6]– احسان عباس: تاريخ النقد الأدبي عند العرب، دار الشروق للنشر والتوزيع، (الأردن)، ط2، 1993، ص41.

[7]– ابن رشيق القيرواني : العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، (لبنان)، ج1، ط5، 1981، ص 197– 198.

[8]– ينظر : مصطفى درواش: خطاب الطبع والصنعة / رؤية نقدية في المنهج والأصول، منشورات اتحاد الكتاب العرب، د ط، (سوريا)، 2005، ص 94.

[9]– ينظر: مصطفى درواش– وجه ومرايا / المنظومة النقدية التراثية، ص305.

[10]– ابن سلام الجمحي : طبقات فحول الشعراء، قراءة وشرح محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، (مصر)، ط2، ص23– 24.

[11]– الأصمعي : فحولة الشعراء، تح: ش توري، دار الكتاب الجديد، (لبنان)، ط2، 1980، ص5.

[12]– ينظر : توفيق الزيدي : مفهوم الأدبية في التراث النقدي، منشورات عيون، الدار البيضاء،(المغرب)، ط2، 1987، ص20.

[13]– ينظر: جميل حمداوي: النقد الثقافي بين المطرقة والسندان– مقال نقدي في الموقع الالكتروني http//www.diwanalarab.com نشر بتاريخ 2012/07/08.

[14]– عبد الله الغذامي : النقد الثقافي / قـراءة في الأنساق الثقافية العربية، ص65.

[15]– يوسف عليمات : لنسق الثقافي / قراءة في أنساق الشعر العربي القديم، عالم الكتب الحديث، (الأردن)، ط1، 2009، ص11.

[16]– ينظر : عبد الفتاح أحمد يوسف : قراءة النص وسؤال الثقافة، عالم الكتب الحديث، (لبنان)، ط1، 2009، ص15.

[17]- سعيدة تومي، المضمر النسقي في شعر المتنبي، مقال ضمن الكتاب الجماعي : النقد الثقافي / قضايا ورؤى، تأليف مجموعة من الباحثين الأكاديميين، تقديم : سعيدة تومي، منشورات ألفا للوثائق، ط1، 2020، الجزائر، ص 27،28.

[18]– عبد الله الغذامي : النقد الثقافي / قراءة في الأنساق الثقافية العربية – ص87.

[19]– ينظر : المرجع نفسه، ص 89.

[20]– ينظر : المرجع نفسه، ص93.

[21]– عبد الله الغذامي : النقد الثقافي / قراءة في الأنساق الثقافية العربية – ص97.

[22]– ينظر: ادريس جابري : الحداثة السياسية ومسألة القيم في الثقافة العربية، مجلة علامات، ج55، مج14– 2005– ص427.

[23]– ينظر : عبد الله الغذامي : النقد الثقافي / قراءة في الأنساق الثقافية العربية ، ص98.

[24]– المرجع نفسه، ص119.

[25]–ينظر : المرجع نفسه، ص119.

[26]–يوسف عليمات : النسق الثقافي / قراءة في أنساق الشعر العربي القديم، ص2.

[27]–ينظر : عبد الله الغذامي : النقد الثقافي / قراءة في الأنساق الثقافية العربية ، ص119.

[28]– جرير بن عطية بن كليب التميمي – ديوان جرير – تح: محمد إسماعيل الصاوي – مطبعة الصاوي – مصر –1935–ص 37. وينظر أيضا : ابن رشيق القيرواني : العمدة في محاسن الشعر، ج1– ص 209 .و ينظر : عبد الله الغذامي : النقد الثقافي / قراءة في الأنساق الثقافية العربية – ص119–120.

[29]– ينظر : عبد الله الغذامي، النقد الثقافي / قراءة في الأنساق الثقافية العربية، ص120.

[30]–ينظر : المرجع نفسه، ص120.

[31]–ينظر : المرجع نفسه، ص120.

[32]- همام بن غالب بن صعصعة الملقب بالفرزدق – ديوان الفرزدق تح : علي فاعور – دار الكتب العلمية ط1– 1987 – ص127.

[33]– ابن رشيق القيرواني : العمدة في محاسن الشعر، ج1، ص 209.

[34]– ينظر : عبد الله الغذامي : النقد الثقافي / قراءة في الأنساق الثقافية العربية ، ص120.

[35]–ينظر : المرجع نفسه، ص 120.

[36]-المرجع نفسه، ص93-94.

[37]-ينظر : عبد الله الغذامي : النقد الثقافي / قراءة في الأنساق الثقافية العربية ، ص121-122.و الأبيات في كتاب الزوزني : شرح المعلقات السبع، معلقة عمرو بن كلثوم، تح: محمد عبد القادر الفاضلي، المكتبة العصرية، (لبنان)، د ط، 2001، ص184، ص 194.

[38]- ينظر : يوسف عليمات، النقد النسقي / تمثيلات النسق في الشعر الجاهلي، الأهليّة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015، ص20.

[39]-ينظر : عبد الله الغذامي :النقد الثقافي / قراءة في الأنساق الثقافية العربية ، ص122.

[40]-ينظر : يوسف عليمات : النسق الثقافي / قراءة في أنساق الشعر العربي القديم، ص121.

[41]-ينظر : عبد الله الغذامي : النقد الثقافي / قراءة في الأنساق الثقافية العربية ، ص122-123.

[42]- ينظر : يوسف عليمات، النقد النسقي / تمثيلات النسق في الشعر الجاهلي، ص 94.

[43]-ادريس جابري : الحداثة السياسية ومسألة القيم في الثقافة العربية، ص 435، 436 .

[44]- المرجع نفسه، ص 435، 436.

[45]-المرجع نفسه، ص423.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 300 - 321 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

جدليّة الهُوِيَّة/ الاغتراب في الشعر الجزائري الثمانيني– نماذج مختارة–

identity Controversy / Alienation in the Algerian poetry of the eighties, selected models

* ط. د عبد الغاني ناصري [1]، أ. د. ليلى جودي [2]

Abdelghani Nasri[1], Leila Djoudi[2]

[1]جامعة الجزائر أبو القاسم سعد الله2- الجزائر، University of Algers 2- Algeria

مخبر الخطاب الصوفي للغة والأدب

[2]جامعة الجزائر أبو القاسم سعد الله2- الجزائر ، University of Algers 2- Algeria

nani.nasri34@gmail.com[1]

leiladjoudi@windowslive.com[2]

تاريخ الإرسال: 2020/04/20	تاريخ القبول:2020/06/10	تاريخ النشر: 2021/03/30

مُلخّص البحث

تَرْنُو الدِراسَة الموسومة« جدليّة الهُوِيَّة/ الاغتراب في الشعر الجزائري الثمانيني– نماذج مختارة–» إلى تَلَمُّسِ واكتِشَافِ ما يعتمل تحت جِلد النصِّ الشِعْريّ الجماليّ من خلفيات أيديولوجيّة وسياسيّة واجتماعيّة..، والتَغلْغُل في الأنساق الثقافيّة المضْمَرَة وتَشَكُّلاتها عبر بعض الدَّواوين الشعريَّة الجزائريَّة في فترة الثمانينيَّات، والتي بدورها أسَّست نصًّا شعريًّا انفتح على لغةٍ شعريَّة راقية، ورؤيةٍ عميقة، ومضامين تشمل مختلف القضايا الإنسانيّة المعاصرة، إذ تطفو لدى المتفحص في أشعارهم مضامين الهُوِيَّة بمختلف تجلِيَّاتِهَا الظاهرة والمضمرة. وبمقابلها تتشكَّل ظاهرة الاغتراب بضياع الهدف والهويَّة وانشطار الذَّات وانغلاقها واحساسها بالوحشة المكانيَّة والزمانيَّة..، لتبحث بعدها عن فضاء تأوِي إليه كمتنفس لتطليقِ اغترابها، وفي ضوء هذه الرؤية تتحدَّدُ الدِّراسَة التي تتوسَّل في انتهاج إجراءات النقد الثقافي لمعالجة القَضيَّتينِ المِحْوريَّتين:(الهويَّة / الاغتراب).

الكلمات المفتاح: الهوية– اغتراب – الشعر الجزائري – أنساق مضمرة.

Abstract:

The study aims at «controversial identity / Alienation in the Algerian poetry of the eighties, selected models »to discover and touch what is under the skin of the aesthetic poetic text as ideological, political and social backgrounds. And penetration into the implicit cultural systems and

* عبد الغاني ناصري. nani.nasri34@gmail.com

their forms through the Algerian poetry collections during the eighties, which in turn established for itself a poetic text that opened up to fine poetic language and a deep vision and contents that include various contemporary human issues. As it floated to us as we examined their poems, the contents of identity in its various manifestations, apparent and implicit... In return, the phenomenon of alienation is formed through the loss of purpose, identity, the fragmentation of the self, its closure, and its sense of spatial and temporal loneliness... Then, to search for a space that houses him as a breather to divorce her expatriation, and in light of this vision, our study is determined to pursue cultural criticism procedures to address the two central issues: (identity / alienation).

Keywords: Identity - Alienation - Algerian poetry - Implicit patterns

مقدمة:

إن ما يميز النص الأدبي زئبقيته، من حيث هو مجرة من المدلولات الظاهرة والمضمرة التي تسبح في فضاء دلالي مكثف بالإيحاءات والدلالات، فهو ليس مجرد قالب لغوي فحسب، وإنما هو دلالات وانحرافات عن المعاني الظاهرة البينة المعهودة التي لا يمكن حصر نتاجها الدلالي في رؤية معينة، وتبعا لذلك تباينت زوايا النظر للنص الأدبي، والشعري على وجه الخصوص، متجاوزة الرؤية السطحية التي تقف عند حد الأنساق البلاغية والجمالية التي تحيده عن مضمرات قابعة في عمق النص، وأنساق خفية مركزية في تكوين الخطاب المنفتح على العديد من قضايا فلسفة الحياة والوجود وصراعات الفرد وعلاقاته بالجماعة – الوعي الفردي والوعي الجمعي- ومختلف الجوانب الإنسانية والثقافية والاجتماعية والسياسية ..

في ضوء هذه الرؤية، تتأسس عنايتنا بموضوع:« **جدلية الهوية / الاغتراب في الشعر الجزائري الثمانيني – نماذج مختارة–**» كون السمة البارزة في النص المختلف* هي اللغة الشعرية المتفردة في معالجة الذات لمختلف قضايا الانسان والوجود وعلاقات الفرد وتعاطيه معها، وانتهاج الأدب كمرآة ووسيلة للتعبير عن مقتضيات العصر والمجتمع بمختلف تشابكاته وصراعاته، ومن هذه الزاوية تبلورت لدينا فكرة التعمق في التصور الثقافي، واستخراج تشكلات الهوية والاغتراب، خاصة وأن موضوع الهوية اكتسى أهمية بالغة وفضاء خصبا، وغدا من المواضيع الهامة التي أثارت الفضول والاهتمام من طرف المفكرين، ورواد الدرس الفلسفي المقارن (الحديث والمعاصر)**، فأخذ مساحة واسعة في مجالات البحث في العلوم الاجتماعية والسياسية

والاقتصادية والثقافية، فلا وجود لفرد أو جماعة دون وجود هوية تحدد حضورهم وانتمائهم، وفي المقابل يتشكل الاغتراب كظاهرة تتحرك بالتوازي مع مفهوم الهوية التي تطرح علاقات جدلية ثقافية ووجودية.

تسعى هذه الدراسة التطبيقية التركيز على اشتغالات ثنائيتي الهوية/الاغتراب، وكيفية تكوين وتشكل كل منهما في النتاج الشعري الجزائري عند أربعة شعراء من جيل مرحلة الاختلاف، وهم: "**الأخضر فلوس**" و"**عثمان لوصيف**" و"**مشري بن خليفة**" و"**علي ملاحي**"، حيث يقوم الاختيار هنا على تجلي هذه الظاهرة بقوة في نتاجاتهم، بالاعتماد على مقولات النقد الثقافي، وخطة بحث تتحدد في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

ماهي أبرز تشكلات الهوية عند شعراء فترة الثمانينيات؟ وكيف تمثلت في شعرهم ظاهرة الاغتراب؟ وماهي الفضاءات التي يلجأ إليها الشاعر لمواجهة وتجاوز الاغتراب؟

أولا: تمثلات الهوية في الشعر الجزائري الثمانيني:

تعد ظاهرة الهوية من الظواهر المطروقة في العديد من ميادين العلوم الانسانية (الفلسفة- علم الاجتماع- علم النفس – الأدب) والتي لاتحد بمفهوم واحد، فهي« خليط من خلفيات معرفية شتى يعززها الوعي، والانتماء»[1]، وعي الإنسان وشعوره واحساسه «بذاته وانتمائه إلى جماعة بشرية قومية أو دينية، مجتمعا أو أمة أو طائفة أو جماعة في إطار الانتماء الإنساني العام»[2]، ويفضي هذا التشظي والتعدد الابحار في عدة هويات منها – على سبيل المثال لا الحصر- الهوية الوطنية والدينية والثقافية وغيرها[3].

يشترط "**ألكس ميوتشيللي**" "**Alex Mucchielli**" أحد أبرز متخصصي هذه الظاهرة أن الشعور بالهوية يتحدد بالشعور بالكيان المادي- الفضاء- وبالانتماء ويقابله قضية بالالتزام، وبالتناسق والمقصود منها العلاقة الاعتباطية بين الذات والمجتمع، وباستمرارية الزمن الذي يرتبط بعمق التجربة التاريخية، بالاختلاف أو الفرادة ، بالقيمة النوعية، وبالاستقلال الذاتي، بالثقة، وبالوجود[4]، وما يجب الإشارة إليه أن هذه الهويات تقبع في الأدب، وتتجسد في هوية الفرد – الذات- وعلاقتها بالوطن والدين واللغة والثقافة، وكذا الخصائص المشتركة التي تربط جماعة ما، وكل مكون من هذه المكونات ينفتح على مضامين تدخل في صميم تكوين أحد الروافد.

1-الهوية الوطنية (National identity):

أ– ثقافات المدن الجزائرية وروح الانتماء:

توظيف بعض الشعراء الجزائريين للمدن الجزائرية أبان عن نسقين، أولهما: ظاهر وصف من خلاله الطبيعة ومميزات كل منطقة، وثانيهما: مضمر والغرض منه إبراز التعددية الثقافية، وهنا تأكيد غير مباشر على ثقافة وهوية وخصوصية كل منطقة، وهي صورة تعكس ثقافة الجزائر المتنوعة، وسنقوم بعرض نماذج للمدن الجزائرية عند شعراء النص الثمانيني، وتحديد مميزات كل منطقة لديهم.

–مدينة تيزي وزو :

يتغنى الشاعر "**عثمان لوصيف**" بـ"**تيزي وزو**" وشموخ جبالها ويصف لنا الحياة التي يعيشها الفرد، ويبرز لنا من خلال نصه الشعري هوية الفرد الأمازيغي الذي تحكمه ثقافة معينة وحياة متفردة من خلال جنيه الزيتون في القمم الشاهقات، وتغنيه بصفاء زيت الزيتون وطهره فيشبهه بماء زمزم النقي العذب الطاهر، ويتغلغل مستفيضا في استحضار السمات الثقافية ليوم العيد في مدينة "**تيزي وزو**" إذ يقول:

يَا– يَومَ عِيدٌ
تَخرجُ الفَتَيَاتُ يَحْمِلنَ الجِرَارَ
إِلى اليَنَابِيعِ السَخِيَّةِ [5]

إذ يؤكد الشاعر في هذه الأسطر عن الهوية الاجتماعية« والثقافية العامة التي تمثل الحد الأدنى المشترك بين جميع الذين ينتمون إليها، والذين تجعلهم يعرفون ويتميزون بصفاتهم»[6]، المتمثلة في عادات وتقاليد بادية "**تيزي وزو**"، حين تخرج الفتيات التي تحملن الجرار، وتذهبن نحو الينابيع السخية لتجلبن الماء، فتتسلل أشعة الشمس ملامسة شَعرهن، فوصفهن الشاعر بالياقوت.

– مدينة الجلفة:

تعرف "**الجلفة**" بالأصالة والتراث، فهي خصوصية ثقافية وهوية يتصف بها أهل البدو من سخاء وكرم، فهم ناس الحلفاء والشيح والطبيعة البدوية الرعوية في «بقعة جغرافية واحدة متشابهة من حيث التضاريس»[7]، تؤكد الحياة البسيطة والأصيلة والطبيعة الفسيحة لجماعة تشترك في سمات ثقافية تحدد هويتهم.

ويمثل "**عثمان لوصيف**" سمات المرأة السمراء الهلالية من بني نايل ذات الوشم والخلاخيل، بقوله:

لِلهِلَالِيَّاتِ سُمْرًا مِنْ بَنِي نَائِلٍ
لِلْخَلَاخِيلِ [8]

فُتِنَ الشاعر بجمالِ المرأة النائلية ذات العيون السوداء البارزة النجلاء، ما أكد انتمائهِ ومكوثهِ في هذه المنطقة وانصهارهِ داخل المجتمع الجلفاوي، الذي تتصفُ نساؤُهُ بجمالِ المرأة العربية الأصيلة من خلال مجموعة السمات المتقاربة، ليضيف وصفا آخر للمرأة النائليةِ ذات البخوراتِ وريحِ الجنِ وماردة "**الجلفة**"، فيقول:

آهٍ يا ذاتَ البُخُورَاتِ
وَرِيحِ الجِنِّ
يَا مَارِدَةَ الجَلفَة [9]

آسرته المرأة النائلية هنا وكأن لها قوى خفية تستحضر الجن عن طريق وضع الطقوس، فهو يذوب ويطلب الرفق بقلبه الذي ما عاد يحتمل، وذاته التي عشقت البنت العذراء الطاهرة من أولاد نائل، أين عزفت على أوتار الهوى، فكان الألم يلامس قلبه الرقيق، فالشاعر "**عثمان لوصيف**" لم يترك شيئا عن المرأة إلا وعرج عليه من جمال العين والحاجب ولون بشرتها السمراء ذات الأصل العربي، فهو العاشق المتمرد لبنت الندى البدوية، صاحبة الشعر المضفور في الخيمة العرباءْ.

كل هذه الصفات تتسم بها المرأة العربية عموما، والصحراوية والجلفاوية على وجه الخصوص، فهي هوية ثقافية أكدتها تضاريس البيئة، وميزات المرأة النائلية، وحتى الرجل باللحية البيضاء والثوب الحريري المخطط يفضي بنا التفكير مباشرة في الرجل من منطقة الجلفة، وهنا تأكيد للأصالة والتجذر، والحفاظ على تراث الأجداد، وتعد بحق هوية وانتماء ثقافي عكسه الشاعر، وأراد تحقيقه في ذهن المتلقي الذي يغوص لبنيته المضمرة والعميقة.

– مدينة وهران:

إن تعلق "**عثمان لوصيف**" بوهران بارز في نصوصه الشعرية، إذ يفتن بها ويتغنى بجمالها وسحرها، إذ يقول:

كُلّ الشِعَابِ تُؤَدِي إِلَى مَكَّةَ –
النَّاسُ فِي كُلِّ عَامٍ يَحُجُون.. يَعْتَمِرُون
ولَكِنَنِي أَنَا وَحْدِي حَجَجْتُ إِلَيْك
وقَبَّلْتُ رُكْنَكِ.. خَضَّبْتُهُ بِالدُمُوعِ.
فَلَا تَنْكُرْي تَوبَتِي وارْحَمِي
آهٍ! لَبَيك.. لَبَيك [10]

يبث الشاعر تعلقه ويزرع صوفيته في مدينة "وهران" التي عشقها، فهو المتيم الولهان لها، وبالرغم من انتمائه للبيئة الصحراوية، وتغنيه بجمالها وسحرها وذكر أمجادها إلا أن عشق "**وهران**" كان أقوى من النخلة والواحة، وأقوى من حبه "**نجد**" و"**بابل**" و"**مصر**" و"**الشام**".

–مدينة بسكرة:

اختزل الشاعر "**عثمان لوصيف**" مدينة "**بسكرة**" في منطقة "**طولقة**"، وهي مسقط رأسه، ويصفها بأهم الأوصاف التي تتسم بها المنطقة، فيقول:

النَخِيلُ هُنَا كَالعَرَائِس فِي عِيدِهَا الذَهَبِي
والعَرَاجِينُ مِثل الثُرَيَّاتِ أَو كَالحُلَي [11]

يتغنى الشاعر بالنخيل والتمور، ويصف لنا بداية فصل الخريف حيث تتدلى فيها عراجين التمور العسلية التي شبهها بالحلي والثريات، وأطلق عليها بالعيد الذهبي، وهنا ميزة ثقافية لمدينة طولقة في انتاج أجود أنواع التمور العالمية ذات النوعية الرفيعة. ورمز "**النخلة**" كثر توظيفه من طرف الشعراء المعاصرين، فهي تعكس التجذر والأصالة بالنسبة للفرد الذي يعيش في البيئة الصحراوية.

–مدينة باتنة:

يفتخر "**عثمان لوصيف**" بباتنة وجبالها، التي خلدت تاريخا مجيدا إبان الثورة التحريرية، فأمجادها نُحِتَتْ في الصخر، والشاعر يعرب عن دور ومكانة جبال الأوراس في تفجير الثورة، ونجد هذا الرمز قد وظف من طرف العديد من الشعراء العرب، فهو رمز التحدي والصمود والوقوف في وجه المستعمر الغاشم، والطاغوت الكافر، فكانت هذه القمم عبرة لمن يعتبر، إذ يقول:

قِمَمُ الأَوراسِ كَمْ ظَلَّتْ هُنَا تُرْسِلُ البَرْقَ شُواظًا وَشُرَر

تَقبِسُ الأَجيَالُ مِن أَيَاتِهِ وَفرٌ نُسَالِمُ تعد تَخْفي الخَبَر [12]

تعتبر "**الأوراس**" في كتابات الشعراء العرب عموما والجزائريين على وجه الخصوص، رمز لتمثيل الهوية الوطنية الجزائرية الشاوية، التي نبذت المستعمر، وطردت وحشيته، ورفضت الخضوع والخنوع.

ب–الثورة الجزائرية والاعتزاز بالوطنية:

شكلت الثورة الجزائرية مصدر إلهام لقريحة الشعراء، فهزت كيانهم ودغدغت وجدانهم، فتحركت الأقلام العربية عموما والجزائرية على وجه الخصوص، في رسم مسار الثورة من مقاومة الأمير القادر إلى غاية الفاتح من نوفمبر، الذي قابل الانفجار الثوري المدوي الذي اتسع ليشمل العالم ، فكانت بمثابة القطرة التي أفاضت الكأس بثورات تحررية مست العالم أجمع، فها هو الشاعر "**الأخضر فلوس**" في قصيدة "**وتجئ واثقة الخطى**" يعرب لنا عن تاريخ الجزائر الذي ارتبط بالهوية الوطنية التي حافظت على اللغة، والثقافة العربية الإسلامية، ورفضت الخنوع والخضوع بإرساء معالم الكرامة والحق، إذ يقول:

لتَرَى الأَمِير يَقودُ مَوكِبَ أُمَةٍ يَحدُوا الفَيَالِق والقَصَائِد عَسكَرَا

...

وَمَضَت سُنُون ثَورَةٍ فِي ثَورَةٍ تَهفُوا بَعِيدًا لِلصبَاحِ.. تَحَرَرَا..

وَيُطِلُ مِن وَجَعِ السِنِينِ وَحُزنِهَا شَعبٌ تَأَنَقَ لِلجِهَادِ.. وَكَبَرَا

...

وَتفَجَرَت أَرضُ الجَزائِر ثَورَة فَاضَ دَمُ الموارِ فِيها أَنهُرًا [13]

يترجم الشاعر في هذه الأبيات التزامه بالقضية الوطنية المتمثلة في الثورة الجزائرية، ويجسد سنين المعاناة، ورحلة الدفاع والذود عن الفضاء المكاني للوطن، ورفض الاستعمار الفرنسي الذي سعى لتدمير هوية الثقافة العربية والديانة الإسلامية ومحوهما، وهنا يتجلى الصراع والتصادم بين الأنا والآخر حول السيطرة وشغل الفضاء المركزي في مقابل الهامشي، إذ تعامل الثوار والمجاهدون مع الاستعمار بالندية، وجابهوه بكل الوسائل لتحقيق الاستقلال الذي حصل في الأخير من خلال تجسيد فكرة "**ما أخذ بالقوة لا يسترد إلا بالقوة**".

ج– التزام الشاعر بالقومية العربية :

التزم الشعراء بلافتة« الهوية المشتركة بين أبناء هذه الأمة، فضلا عن الداعمة الأخرى والمتمثلة بالتاريخ المشترك بين هؤلاء الناس، ولعل هذا الذي أوجد الربط في أذهاننا بين دلالة الأمة العربية والقومية»[14]التي تنضوي تحت لغة واحدة ودين مشترك، ونجد الشاعر "**الأخضر فلوس**" في قصيدة "**رحيل في الجراح**" يُضَمن عدة رموز وأماكن وشخصيات عربية تاريخية –تدخل في خضم الهوية القومية– ربطها بحرف النداء "يا"، إذ يقول:

يَا طَارِقِ العُشبُ المطَرَّزُ بالضُحى أَينَ الهَوى.. والفَتحُ.. والفُرسَانُ؟
يا ابنَ الوَلِيد حَوافِرُ الخَيلِ ارتَوتْ بِدَمِ الإِخَاءِ.. وذُبِحَت أَلحَانُ
كُسِرَت مَنَارَات الزَمَانِ فَمَا رَأَتْ فِي القُدسِ مَيتًا مَالَهُ أَكفَانُ [15]

استدعى الشاعر في هذه القصيدة الشخصيات التاريخية التي قامت بالفتوحات في البلدان العربية، فإحساسه الداخلي بالعجز جعله ينتهج تقنية القناع لمناداة الشخصيات العربية الاسلامية البطولية لإنقاذ الأوطان وتحريرها، وفي ذات السياق يبوح الشاعر "**علي ملاحي**" داخليا، بقوله:

عَفْوًا صَلاحُ الدِينِ كَانَ اسمِي.. وَهَارُونُ الرَشِيد [16]

يتأسف الشاعر على حال الوطن والواقع القابع فيه، هذه الحقيقة المرة التي تكتنف الوطن المصلوب من طرف رجال السياسة والطبقة الحاكمة.

كما ينحو الشاعر "**عثمان لوصيف**" نحوهما ليعرج على قضية فلسطين والأمل يكتنفه بأن تشرق شمس الحرية فيها، فتتطهر الأرض من النفايات البشرية والعسكرية الخبيثة الظالمة، فيقول:

يَا سُيُوفَ اللَيلِ لُوحِي
وَأَشِعِي..
مَزِقِي لَيلَ الحِدَادِ
بَدِدِي سُحبَ السَوادِ
...
وَلتُرَفْرِف فِي فَلَسطِين البَيارِق [17]

يبتغي الشاعر في هذه الأسطر تحقيق استقلال في فلسطين شبيها بالذي نالته الجزائر، ذلك أن التزامه بهموم فلسطين أعرب عن هويته العربية الإسلامية وانتمائه القومي لها.

استحضر الشاعر "**الأخضر فلوس**" الشعراء الرومانسيين ومن بينهم "**السياب**"، وتجلى في قصيدة "**صفحة ضائعة من سفر أيوب**" إذ انصهر مع الألم الذي عاشه سيدنا "**أيوب**" و"**بدر شاكر السياب**"، إذ يقول:

أَيُوبُ مُنطَرِحٌ أَمَام البَابِ يَسْفَحُهُ الحَنِين:
يَارَبُّ قَد ذَوَتِ الشِفَاهُ
"إِنِي أُرِيدُ أن أَمُوتَ".. يَغْسِلُنِي السُكُون
فَلَقَد تَعِبْتُ وَمَا أَنْتِ (أُمِي) وَلَا هَمَسَتْ
"وَفِيقَةُ" فِي الظَّلَامِ لتَحمِلَ
الطَيرَ المعَالِق بين أنيَابِ الثَوَانِي.. والشُجُونِ [18]

تتجلى في هذه الأسطر عذابات الذات الغارقة في بحر الألم، فجعلها تطفئ شجنها بشجن أقوى باستحضار ألم النبي "**أيوب**" عليه السلام، و"**السياب**" باستعراض مناداته ووجعه لحبيبته "**وفيقة**"، ولجوء الشاعر لهذا الاستدعاء أعرب عن انتمائه الشعري العربي، والهوية العربية القومية والدينية في الآن ذاته.

1-4- استلهام التراث:

يعتبر التراث من المصادر المهمة التي يستقي منها الشعراء أعمالهم الإبداعية بانتهاج تقنية القناع، وتوظيف شخصيات تراثية هي من صميم الثقافة العربية، من أمثال "**تأبط شرا**" و"**الحطيئة**" و"**المتنبي**" و"**المعري**"، وتوظيف الشعراء له أغراض تجاوزية للواقع والقلق فيه وعدم الرضى به، فحاول "**الأخضر فلوس**" و"**عثمان لوصيف**" أن يحاكيا التجاوز والخروج عن السلطة الذي طبقه الشعراء قبلهما، فهما يعيدان لنا الحادثة لتؤدي أغراضها داخل متن النص الشعري.

حاول "**عثمان لوصيف**" في قصيدة "**سليل الصعاليك**" حاول أن يحاكي الصعاليك في تمردهم على السلطة، فيقول:

لَسْتَ مِنِي إِذَا لَمَ تَخُوضَ مَعَ الشَنفَرَى وَتَأَبَطَ شَرَا
وَلَمَ تَتَسَربَلْ عِجَاجَا وَجَمْرًا [19]

أراد الشاعر هنا أن يخوض تجارب "**الشَنفَرَى**" و"**تأبط شرا**"؛ فهو يستحضر بطولاتهم كي تكون سندا يتمرد من خلاله على السلطة التي أهملته، وبالضبط وزارة الثقافة إذ لم تحتضنه وبددت

حكمته التي يمتلكها، جعلته يستعين بشخصيات شعرية عربية تفصح عن تجلي الهوية العربية. كما تناص مع نصوص "**امرئ القيس**"، و"**الشَنفَرَى**"، و"**نزار قباني**"، و"**سعدي يوسف**"، و"**مالك بن الريب**". وهنا تأكيد على تشبثه بالثقافة القومية العربية، ومنه تصريح غير مباشر بانتمائه الروحي.

يستحضر الشاعر "**الأخضر فلوس**" قصة حيْزِيَّة في قصيدة "**حَيْزِيَّة تنتظر العشاق**"، إذ يقول:

وَجَاءَتْ..
مِثلَ طَيْرٍ أَخْضَرِ الرِيشَاتِ "حَيْزِيَّة"
بِقَامَةِ نَخْلَةٍ فَرعَاء..
بِعَينَيْهَا يُغَرِدُ جَدْوَلٌ صَافٍ
كَأَنْوَارٍ سَمَاوِيَّة..[20]

يبحر الشاعر في وصفه "**حيزية**" جولييت الجزائر ذات الحسن والجمال التي أسرت محبها سعيد، حيث تعتبر أشهر قصة حب في تاريخ الجزائر، فحيزية أضحت هوية وطنية تراثية ارتبطت بالحب العذري العفيف مع سعيد في نهاية درامية وثقها "**أحمد بن قيطون**" في قصيدته الشعبية، وتتشابه قصتهما مع أسطورة عشق "**قيس**" و"**ليلى**"، وبالرغم من تضارب الروايات في سرد هذه القصة ومجرياتها، إلا أنها ألهمت أقلام الأدباء، وغناها كبار المطربين، وتحولت من قصة وطنية إلى قصة عالمية خلدها التاريخ.

د- الهوية الدينية (Religious identity):

إن الحس الصوفي باد عند شعراء النص الثمانيني، إذ أبان عن تشبعهم وانتمائهم لقيم وتعاليم الإسلام، فأعرب عن هويتهم الدينية، فها هو "**علي ملاحي**" في ديوانه "**أشواق مزمنة**"، يقول:

وَفِي سُفُنِ الحُلْم حِلّ لِكي يَحْتَوِينِي
وَلَا حَولَ إِلَا لِرَبِّ العِبَادِ
سَنَسْجُدُ لِله،، ثُمَّ البِلَاد،،
سَنَسْجُدُ لِله،، ثُمَّ البِلَاد،،[21]

يكرر الشاعر في هذه الأسطر الشعرية العبارة الآتية "سَنَسْجُدُ لِله،، ثُمَّ البِلَاد ،،" ليعرب لنا عن ثقافته، وهويته الدينية المتجلية في قوة الاتصال القائم بين العبد وربه، فكلما ضاقت به نفسه وأحس باغتراب ذاتي لجأ للسجود ليخرج من قلقه، فتقديس "الله" هو "الأول" و"الآخر" والأصل فوق كل اعتبار، ليتبعه السجود للوطن ،و هنا تتحدد قيمة الوطن وانصهاره فيه وحبه الشديد له.

أما "**الأخضر فلوس**" فيعانق بصوفيته المشهد الشعري بمسحة سردية وهاجس درامي، ليقف عند عديد المحطات والقصص الدينية بدءا من قصة "**الكهف**" و"**قابيل**" و"**هابيل**"، ومرورا باستدعاء شخصيات الأنبياء وصولا لمعانقة شعره النص القرآني بوعي ديني وهوية إسلامية صوفية وفق رؤية عميقة، إذ يقول في قصيدة "**قبلة للشمس الإيرانية**":

اليَومَ تَحبل بِالنِيرَان لَاهِثَةٌ لِتَحرِقَ اللَاتَ.. وَالعِزَى.. وَعِشْتَارَا
قَد بَرعَمَ الجُرحُ يَتلُو النَصرَ فَاتِحَةً يُسَبِحُ اللَّهُ.. امسَاءً.... وابْكَارَا
اللَّهُ أكبَرُ فِي الآفَاقِ طَائِرَةً قَدْ أَرسَلَ اللَّهُ لِلأَفيَالِ أَطيَارَا [22]

يوظف الشاعر في هذه الأبيات خصوصا، والقصيدة عموما بعض المعجزات للقوم الطغاة الكفار، فرؤيته الدينية واستحضاره هذه المعجزات أبان عن المقومات الإسلامية في مقابل الكفر، فـ« الدين من أهم مقومات الهوية إذ تذوب في الحروب والصراعات الهويات المتعددة وتصبح الهوية الدينية أكثر معنى»[23]، فكانت الهوية الإسلامية هي البارزة.

كما يبدع "**عثمان لوصيف**" في استحضاره النصوص والحوادث الدينية من قصص الأنبياء ومعجزاتهم، ومثال ذلك في قصيدة "**شريعة الحب**":

عَينَاكِ فِي غَسَقِ الدُجَى أَوْتَارُ وَمَعَارِجُ نَحْوَ السَمَاءِ وَنَارُ
...
صَلَيتُ بينَ يَديكِ فَانْتَشرَ الهَوَى وَالسِحْرُ والآيَاتُ وَالأَنوَارُ
وَعَصَرْتُ قَلبِي لِلرِمَالِ فَأزهَرَتْ بَالياسَمِين.. وَسالتِ الأَشعَارُ
مُتَصَوِفٌ لِلبرْقِ رَوحَانِيتِي بَحْرُ البُحورِ.. وَمِن دَمِي الأَمطَارُ
مُتجَاوِزٌ فِي اللَّهِ كُلَّ نُبُوَّةٍ حَقٌ.. وَكُلَ تَعَصُبٍ إِنكَارُ [24]

تتجلى في هذا المقطع الفلسفة الصوفية، وملامح الروح والحب "**الإلهي**" إلى درجة الفناء في المحبوب وانصهاره مع "**المرأة**"، فحب "**الإله**" هنا غذاء الشاعر ومصدر وجدانه في حضرته تنتش

الأفكار وتنتعش، فالحب هو التصوف والتصوف هو الحب، فجعل من الحب المعراج الموصل "لله".

هـ– الانتماء اللغوي (Linguistic affiliation):

وردت قصيدة " **أبجد هوز**" في ديوان "**أبجديات**" للشاعر "**عثمان لوصيف**"، وعنوان القصيدة هو ترتيب لحروف اللغة العربية وفق نظام " **أبجد هوز**" الذي يدل على الانتماء اللغوي للهوية العربية، مما يسمح بالتشارك والتواصل من خلال اللغة العربية، واستعمال الشاعر هذا الترتيب دليل مخاطبته الفئة المثقفة.

يهدي الشاعر "**الأخضر فلوس**" قصيدة "**أغنية للصيف والرحيل الأخير**" لأساتذة وطلاب معهد اللغة العربية بجامعة الجزائر، الذي كان في أحد الأيام طالبا لديهم، فيقول:

وَالأَدَبُ العَرَبِيُّ – الجَزَائِرُ بَاحَتْ بَأَسرَارِهَا لِلزَهرِ.. وَالثَمرِ
يَا مَعهَدَ الشَوقِ هَا قَد جِئْتُ مُكتَحِلًا لِلأصدِقَاء بِكُحلِ الشِعرِ.. بالصُوَرِ[25]

يعرب الشاعر في قصيدته عن هوية وطنية ،تجلت في طلب العلم في معهد الأدب العربي؛ « إذ تشكل اللغة العربية أهمية كبيرة في إثبات هوية الإنسان فهي تدل على ذاته وفكره»[26]، وتعتبر من الخصائص الجوهرية في ثقافة الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد في وجوده الاجتماعي ، تحت لافتة الهوية المشتركة بين أبناء الأمة العربية جمعاء.

ثانيا: تمثلات ظاهرة الاغتراب :

يعد مفهوم الاغتراب (Alienation) من أكثر المفاهيم التصاقا بالإنسان فهو « من طبيعته، بل يمكن القول إنه دافع من دوافعه الأساسية، يختلف من إنسان إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، ذلك لأنه يتلون بطبيعة صاحبه وبالمجتمع وما يحكمه من أنظمة ومؤسسات وبطبيعة العصر بما يحتويه من قيم وأعراف ومعارف»[27]، فاكتسى موضوع الاغتراب أهمية بالغة في الدراسات المعاصرة، وهذا مرده إلى الأوضاع التي تخص الجوانب النفسية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية، والاقتصادية والدينية التي عكسها الشعراء في نصوصهم الإبداعية، والتي تجلت في أشكال على النحو الآتي:

أ–اغتراب مكاني –خارج الوطن–:

يتمثل هذا النوع من الاغتراب في« ارتحال الذات عن مكانها الأول، الوطن المنشأ، والانتقال للعيش بمكان آخر فضاء جغرافي مغاير وسياق ثقافي مختلف تشعر معه بنوع من الاختلاف الهوياتي بل قد تحس الذات بنوع من القلق الكينوني والاضطراب الهوياتي ما يشعرها بنوع من الاغتراب الوجودي»[28]، مما يجعل الشاعر في إبداعه يبث قلقه الدائم، وعدم الرضى، والحنين للوطن، ورائحة تربته، ولعل ما يجسد هذا الاغتراب إحساس الشعراء باشتياقهم للوطن وتوظيفهم "**النيل**" في نصوصهم الشعرية؛ إذ يحس الشاعر "**الأخضر فلوس**" باغتراب مكاني جراء ابتعاده عن وطنه، فتحس الذات بوحشة في القاهرة، وبعدم الانتماء، فيتملكها التيه والتشظي، لتبوح في شعرها عن غربتها، وتمسكها بالهوية الوطنية، إذ يقول:

وَقَلْبِي يَحِنُّ لِأَرْضٍ،
–وَجِسمِي مُرْتَجِفٌ –مِثلَ غُصْنٍ تَكَسَرْ
لِيَشتَعِلَ الحُزنُ فِي "القَاهِرَةْ"[29]

وتقول أيضا:

..لَا النِيلُ يُشفِي تُرَابَ الأَرضِ مِنْ ظَمَأ
وَلَا أَبو الهَوْلَ– قَدْ أَقعَى عَلَى ذَنَبٍ[30]

يتجسد في هذه الأسطر الشعرية حضور الهوية في ظل غياب الوطن – في المهجر–، فالحنين للمكان الأول باد وصريح، وجسدت المداخل النصية الأتية: (يَحِنُّ– تَكَسَّرْ– يَشْتَعِلُ– الحُزْنُ– تُرَابَ– الأَرْضِ– ظَمَأ) إحساس الشاعر بالغربة، حتى بلغ به المطاف للظمأ وتعطشه لأرضه وتربة بلاده والحزن ينخره لدرجة الاشتعال في مصر، فلا جمال نهر "**النيل**" **ولا أثرية** "**أبو الهول**" كفيلة أن تنسيه أرضه وعشقه لها، ويشارك "**عثمان لوصيف**" الشاعر "**الأخضر فلوس**" في اغترابه خارج وطنه، وبالتحديد في مدينة "**النيل**"، ويتجلى في قوله :

أَتَسَلَّلُ وَفِي الهَاجِرَة
أَتَسَلَّلُ مُنْسَلِخًا
أَهٍ!.. مِنْ جَسَدِي المَيِّت [31]"

يحس أنه لا يتنفس خارج وطنه، وكأنه شبه ميت يحتاج لهواء الوطن ولرائحته الزكية، فغربته خارج وطنه بمثابة المعادل الموضوعي لإحساسه بالمصير الحتمي وهو الاختناق والموت.

ب- الاغتراب الاجتماعي (Social alienation):

يتحدد هذا النوع من الاغتراب باختصار شعور الذات أو« الفرد بالانفصال عن جانب أو أكثر من جوانب المجتمع، كالشعور بالانفصال عن الآخرين، أو عن القيم والأعراف والعادات السائدة في المجتمع، أو عن السلطة السياسية الحاكمة، إضافة إلى ما يصحب ذلك من إحساس بالأم والحسرة، أو بالتشاؤم واليأس وما يرافقه أحيانا من سخط أو تمرد أو نقمة أو ثورة.. »[32]، أما أغلب شعراء الثمانينيات فموقفهم من المجتمع هو الشكوى والصراخ والألم نتيجة الأزمات والأحوال المتدهورة، ومن جهة أخرى ثورتهم على المجتمع وانعزالهم فيه، لغربة القراء في استيعاب واستبطان نصوصهم الشعرية التي تعرض علل الواقع دون الوصول لنحت وعي جديد عند المتلقين، ورؤية تجاوزية مستقبلية.

يعيش الشاعر "**عثمان لوصيف**" غربة اجتماعية حين عانى من الفقر فاضطر لبيع مكتبته، وفي قصيدة "**فاقة**" تأكيد لتكريم النساء وإهانة الشاعر، حيث فقد مكانته وقيمته، ويستدل بقول سعدي يوسف، حيث يقول:

وَأَنْتَ الهِلَالِيُّ أَفْقَرُ مِنْ ذَرَّةٍ
ذَرَّةُ الرَمْلِ بَدَلَتْ تِيهًا بِتِيه[33].

يتماهى الشاعر مع "**سعدي يوسف**" في استحضاره للسيرة الهلالية – **تغريبة بني هلال**- بحثا عن مكان آخر ومستقر لكن دون جدوى، فتمسي الذات إثر بحثها عن مكان آخر في حالة تيه مستدام[34]، فالشاعر استدعى هذه السيرة في شعره ليعبر عن تيهه- بدلت تيها بتيه-، إذ يحس الشاعر بالتلاشي جراء فقره واغترابه، وانشطار الذات داخل الجماعة وعدم تحقيقها للتوازن، و"**عثمان لوصيف**" في هذه الحادثة ارتحل من "**وهران**" إلى "**سيدي بلعباس**" يتتبع خطى "**يوسف**" الذي درس سبع سنوات في بلعباس، وعانى التشرد والفقر حتى وصل به الحال لدرجة الإفلاس، فوصف ذاته بالصعلوك الغريب والعقرب البدوي المتيم الذي قذفته الصحاري إلى البحر، فيحس باغتراب روحي ذاتي.

كما يتمثل الشاعر "**مشري بن خليفة**" نفسه وذاته بين أرصفة الفقر، ويجسد وعي المثقف الذي يعبر عن هموم شعبه، فانحاز صوته للطبقات الفقيرة وعبر بحق على كون الفن تمثيل للأدب، إذ يقول في قصيدة "**سيدتي.. هذا المساء**":

أَبْحَثُ عَنِي بَيْنَ أَرْصِفَةِ الفَقْرِ [35]

يعيش الشاعر في هذا السطر الشعري انشطارا ذاتيا داخل مجتمعه تجلى في رحلة الذات إلى غياهب الفقر، فراح يفتش عنها في الشوارع، وهنا تأكيد على الانقسام وفقدان الذات للانتماء والدفء، مما جعلها تغترب اجتماعيا لحالة الوطن، حيث يمثل الفقر أحد بواعث الإحساس بالاغتراب للكثير من الناس في مجتمعاتهم، وعادة ما يشعر الفقير أنه غريب داخل الوسط الاجتماعي، فهو لم يستطع مواكبة المجتمع وتحقيق الاكتفاء، لأن الفقير يحس دوما بالغربة. فالغنى في الغربة وطن، والفقر في الوطن غربة، هذا الشعور بالفقدان والفراغ يعد آخرا خارج عن نطاق الأنا يكبح حريته وسعادته داخل المجتمع الذي غيب فيه أدنى حقوقه.

ج–الاغتراب الذاتي (Self–alienating):

يتجلى الاغتراب عن الذات هو عدم قدرة الفرد على التواصل مع عالمه الخارجي، الذي لا يستجيب لاحتياجات عالمه الداخلي إنّه الوعي المغترب، أو هو وعي يعيش غربته داخل واقعه الأصلي الذي يتدفق بالمشاعر الذاتية المتصدعة المتلونة بالانكسار، القلق، التشتت، والخـوف[36]، وهذا الوضع يعيشه –على الدوام– المثقف خاصّة في مجتمعاتنا العربية بوعيه المتناقض – غالبا– للواقع وخيبات أمله المتكررة فيه، فتتحول ذاته إلى ذات غريبة عن واقعها ومحيطها الأصلي، إذ يعيش الشعراء "**الأخضر فلوس**"، و"**علي ملاحي**"، و"**عثمان لوصيف**"، و"**مشري بن خليفة**" غربة داخلية، وأزمة هوية داخل الوطن الذي يحمل معنى الانتماء، فتنشطر الذات وتغترب داخل وطنها، فتبوح بوحدتها في هذا الوجود، فيتملكها الاحساس بالفناء، إذ يقول "**الأخضر فلوس**":

إِنَنِي فِي وِحْدَتِي مُنْذُ سِنِينَ
لَمْ يُمَزِّق مَسمَعِي غَيرَ السُكُونِ [37]

ويقول أيضا "**مشري بن خليفة**":

أَلْبَسُ دَمِي عَبَاءَةً
أَلْبَسُ مَوْتِي زَهْرَةً [38]

ويضيف "**علي ملاحي**":

دَوْمًا أُقَارِعُ وِحْدَتِي [39]

إن السمة المشتركة في هذه النماذج الشعرية هي أزمة الذات والوحدة المتبوعة بالألم والحزن، والشاعر يعيش في وطن غابت فيه الهوية، فأحس بالضياع واليأس حتى لجأ لاحتضان الوحدة ومعانقة السكون حتى ينخره، كما يفصح "**عثمان لوصيف**" عن الاغتراب والتيهان الذي يكابده في وطنه، ويمني ذاته أن تعيش الحرية والراحة النفسية، إذ يقول :

يَا لَيْتَ لِي كَانَ فِيهِ وَطَنّ
فَأَعَيشُ طَلِيقًا
وَأَشْتَمُّ أَوَّلَ طِينٍ
وَأَوَّلَ دِينٍ[40]..

ويقول:

وَأَنَا الشَاعِرُ البَدَوِيُّ
سَكَبْتُ الرِمَالَ عَقِيقاً
وَخُضْتُ الصَحَارِي
...
فَارحَم فُؤَادِي المُمَزَق[41].

توضح هذه الأسطر معاناة الشاعر جراء ما حدث للوطن الذي فقد معالمه، فأصبح بالنسبة للشاعر قيدا يقف في وجه حريته ويعتقله في زنزانة الوحدة التي يكابدها، فالشاعر يحس باغتراب شعوري ذاتي في وطن فقد قيمته.

د–الاغتراب ثقافي (Self–alienating):

تكاد ظاهرة الاغتراب تكون القاسم المشترك بين الشعراء الجزائريين، وهذه الغربة التي أصبح الشاعر يحسها في عالم مليء بالألم والصخب، هي غربة مرتبطة بفلسفة خاصة في الحياة لها دواعيها الخاصة وببيئتها الطبيعية التي ولدت فيها، فاحتضنها الشعر وأصبحت ملازمة له، وما نريد توضيحه في هذا الصدد أن الغربة لم تتحدد فقط في البعد عن الوطن والحنين إليه، بل توجد غربة داخلية في وسط الأهل والوطن، عانى فيها الشاعر البؤس والوحدة والتناسي داخل وطنه، فأقصي المثقف وتم تهميشه وضاع ضمير الجماعة والأمة، حين أصبح الوطن لعبة بين أيدي رجال على الثقافة، إذ يقول "**علي ملاحي**" :

أَنَا شَاعِرٌ ضَرَبِي وَطَنِي بِالتَنَاسِي [42]

ويضيف فلوس أيضا:

بِاسْمِ "الثَقَافَةِ" تَاجَرُوا وَعَلَى اسْمِهَا فَوْقَ الجُسُورُ تُصَلَب الأَوطَانُ [43]

يعتبر المثقف لسان حال الأمة يدفع بالوطن للازدهار، لكنه قوبل هنا بالإقصاء والتهميش وإبعاده عن السلطة واعتباراتها، مما ولد لديه إحساس بالوحدة والتناسي، وأنه آخر وجوده من عدمه سواء في هذا الوطن، وحاله من حال عامة الناس.

هـ–الاغتراب الوجودي (Existential alienation):

يعد الاغتراب الوجودي أحد أنواع الاغتراب التي تؤثر على نفس الشاعر، وما يتعلق بالنواحي الوجودية خاصة ما تعلق بالحياة والموت، واحساس الانسان بالاستعباد والبحث الدؤوب عن الحرية[44]، ومصيره في هذا العالم، وفي قصيدة "**المنفى**" تأكيد لفكرة الاغتراب الوجودي الذي يعانيه الشاعر ويعايشه، حيث أفصح بذلك في قوله:

مَنْفِيٌّ أَنْتَ.. يُحَاصِرُكَ الرَمْلُ

وَيُزَاحِمُ مَضْجَعُكَ النَمْلُ

فِي سَبْخَةِ هَذِي البَلْدَةِ.. [45]

يعرب الشاعر في هذه الأسطر الشعرية عن التيهان الذي يعيشه داخل بلده، وما نعلمه أن الوطن هو الأمان، والاطمئنان، والراحة، والانتمـاء، لينعكس الموقف ويتحول هذا الوطـن لغربـة، فيعاني الشاعر اغترابا وجوديا في وطنه الجزائر، وهذا دليل على التهميش الذي يعانيه الشعراء في مرحلة الثمانينيات والتسعينيات، فوزارة الثقافة شجعت وجوها وغيبت أخرى كانت قد حفرت أسماءها بأحرف من ذهب، ومن بينها عثمان لوصيف الذي مثل ووصف الانكسار الذي سببه الشعر، ويتحسر على النحس الذي يزاوله ووجوده المرتبط بفلسفة الغيـاب داخل بلده، فهو يطرح استفهامات استنكارية لهذا الواقع المر، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على ما يعكسه الاغتراب الداخلي في وجود ذات الشاعر ومعاناتها في وطنه، يقول:

خَلِّنِي.. خَلِّنِي هَذا اغْتِرَابِي

هَذِهِ شَهْوَتِي وَهَذَا عَذَابِي [46]

صرح الشاعر بالاغتراب الذي يعيشه، وأصر على المضي في وحدته واغترابه وعذابه، والبحث عن النهاية المحتمة لوجوده جراء الواقع المر الذي يكابده.

ثالثا–متنفس الاغتراب في الشعر الثمانيني:

الغاية من وراء هذا العنوان إبراز الفضاءات التي يلجأ إليها الشاعر كمتنفس للضياع والقلق والوحدة والحزن، والهروب من الواقع الاجتماعي والثقافي والوجودي، وقد ظهر في عدة صور نذكر منها:

عانى الشاعر "**عثمان لوصيف**" الوحدة والاغتراب الشعوري الروحي حين خانته حبيبته مع فتى مهووس، فكانت هذه الرؤية لفتاته بمثابة صدمة لقلبه المحب، فاغترب ولجأ للوحدة والانعزال بداخل الغرفة واعتنق البكاء وجعله الرفيق الذي يخفف عنه وجعه، حيث سالت الدموع كوديان جارفة لا تفقه معنى الجفاف، ويئس إثر هذه الواقعة التي جعلته يبقى وحيدا في روضة البيت متكئا على صخرة وحيد بلا أنيس في ظلام الليل الحالك، إذ يقول :

وَلَمْ أَدْرِ كَيفَ نَزَلتُ وَحِيدًا إِلَىَ رَوْضَةِ البَيْتِ مُسْتَيْئِسَا

فَقَضَيْتُ لَيْلَي عَلَى صَخْرَةٍ وَلَا أُنْسٍ إِلَا ظَلَامُ المسَا! [47]

كما يلجأ بعض الشعراء لدحض الاغتراب للمرأة، فهي الأنيس من الوحدة، والغرق في تيه الذات، إذ يقول **الأخضر فلوس**:

بِعَيْنَيْهَا رَأَى خَيْلَا.. وَقَافِلَةً

مِنَ العُشَاقِ تَزْرَعُ قَلْبَهَا مَطَرًا.. [48]

يستحضر الشاعر هنا قصة "**حيزية**" وهيام "**سعيد**" بها لأنها السند والمأوى، والهوية والبيـــت، والحب الدافئ الذي ينسيه انشطاره الداخلي، والمخرج من غرقه الذي يحسه ويعايشه.

كما يلجأ الكثير من الشعراء للخمرة والكأس، لتفريغ الآلام والآهات علها تكون متنفس للشاعر الذي يحس من خلالها بالسعادة، والراحة النفسية، والسكينة الروحية التي تنسيه الواقع المتعفن ووحدته التي يكابدها في وطنه المتشتت.

نجد بالمقابل أن الشعراء كلما ضاقت بهم السبل وتلونوا بطيف الغربة، يلجؤون إلى البحر كي يحتويهم ويبثوا له شجنهم وحزنهم، فها هو "الأخضر فلوس "يعانق البحر والحروف — الشعر– في قوله:

لَا شَيْءَ يَسْنُدُنَا غَيْرَ بَحْرٍ
تَهُومُ زُرْقَتُهُ فِي الأَبَدِ
لَا بِلَادَ لَنَا غَيْرَ هَذِهِ الحُرُوفُ [49]

الشاعر غارق تائه يعاني صراعا داخليا واغترابا ذاتيا حادا في القاهرة؛ إذ لم يجد سوى البحر ليتقاسم معه شوقه وحنينه ووحدته، وبالتغلغل جيدا في عمق هذه الأسطر نلحظ نسقين لمفردة البحر، الأول ظاهر يتجلى في البحر الحقيقي بأبعاده المكانية الجغرافية المادية، والثاني مضمر يتمظهر في البحر الشعري الذي يعبر من خلاله عن شجنه بإيقاع منصهر مع انفعالاته، ودليل ذلك أنه أرفق النسق الأول بزرقة البحر الجغرافي، والنسق الثاني بالحروف التي تشكل الشعر، وهنا نجد الشاعر يلجأ للقصيدة والبحر في الآن ذاته، لأن علاقة الشاعر وشعره بالبحر علاقة جدلية تكاملية.

الخاتمة:

كان الهدف الرئيس من هذا البحث هو تسليط الضوء على واحدة من أبرز الظواهر المتمثلة في الهوية والاغتراب، وتوصلت الدراسة في نهاية البحث لجملة من النتائج أهمها:

أبان الشعراء الجزائريون في نصوصهم الشعرية عن هويته وانتمائهم، الذي تراوح بين الانتماء للحرف العربي– اللغة العربية– الذي عد هوية عربية أصيلة، والانتماء للوطن من خلال توظيف لمجموعة العادات والتقاليـــد، والخصائص الثقافيـــة التي تتســـم بها كل مدينـــة من المدن الجزائريـــة، والانتماء الديني للعقيدة الإسلامية، فالشعراء أعربوا عن صوفيتهم وحبهم لله من خلال استحضار المعجزات والحوادث الدينية، والانتماء القومي المتجسد تارة في العروبة، وتارة في الدين، وتارة أخرى في المكان الذي يحدوه ثقافة واحدة مشتركة.

قام الشعراء باستحضار الشخصيات الأدبية العربية أمثال: المعري والمتنبي وتأبط شرا والشنفرى لدلالات ثقافية ترتبط بالانتماء وهوية الذات الشاعرة، فمحاكاة الشعراء دليل على تمردهم عن السلطة التي لم ولن تعرف قيمتهم في الأواسط الثقافية أين بددت حكمتهم وتجاهلت حرفهم الذهبي النقي وفكرهم الخصب وحسهم المرهف.

تجلت ظاهرة الاغتراب في وجوه عدة، تراوحت بين اغتراب خارج الوطن، وبالتحديد في مصر بالنيل، حيث حن الشعراء لوطنهم واشتاقوا لمعانقته، وتلمس تربته واستنشاق هوائه،

واغتراب داخل الوطن وسط الأهل خلف في فكرهم ووجدانهم وروحهم قلقا واضطرابا، في حين شكل الاغتراب الاجتماعي للشعراء قلقا وإحساسا بعدم الانتماء لفصيلة المجتمع، حينما عانوا الفقر والتشرد في وطنهم، إذ لم يستطيعوا تحقيق الاكتفاء، في حين أفصح الاغتراب الوجودي قلق الشعراء وانكسار حريتهم في هذا البلد، حيث لم يجدوا ذاتهم في المجتمع، فأحسوا بالغربة وعدم الاطمئنان.

يلجأ الشعراء في الكثير من الأحيان لمتنفس، يفرغون من خلاله شحناتهم السلبية واغترابهم وإحساسهم بالقلق والوحدة، فتجدهم تارة يعانقون المرأة، فيلبسونها ثوب الحب والقدسية لدرجة الانصهار في بواطنها الروحية، وتارة أخرى يتضرعون لله عزوجل فيعظمون حبهم له، ويرتمون مرة للفضاء كي يحتضنهم فيبثوا له شجنهم بين الصحراء والبحر والشعر..

هوامش:

* النص المختلف أو شعرية التجاوز والاختلاف، كل هذه التسميات تطلق على جيل من الشعراء الجزائريين في فترة الثمانينيات الذين أسسوا لنص شعري مختلف يتسم بالفرادة والتميز لغة وفكرا، رؤية ومضمونا، رمزا وتناصا وإيقاعا... هذا النص يمايز في كنهه وتكوينه للكتابة الشعرية التي كانت سائدة في مرحلة السبعينيات التي تلونت بالتوجه الأيديولوجي وموالاة التيار اليساري والغرق في الاشتراكية (شيوع مضامين التوجه الاشتراكي معجما وفكرا).

** مفهوم الهوية تكمن أهميتها في الحظ الوافر من الاهتمام والدراسة من طرف الباحثين في مختلف المجالات والتخصصات، والذي أفضى بالتعددية والتشظي والتبلور عبر مسارها التاريخي- جينا لوجيا الهوية- قديما وحديثا، ومن المفكرين الذين تناولوا مصطلح الهوية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، نذكر على سبيل المثال لا الحصر عند الفلاسفة الغرب، من بينهم: جوليا كريستيفا، جوديث بتلر ، ألكس ميوشيللي، تشارلز تايلور، مارتن هايدغر..

ومن بين الفلاسفة العرب نذكر: عبد الله العروي، محمد عبد الجابري، حسن حنفي..

[1] محمد فليح الجبوري وفوزية لعيوس الغازي: تمثلات الهوية في السرد الروائي، دار الرضوان للنشر والتوزيع (عمان)، ط1، 2020، ص23.

[2] عبد الحسين شعبان: جدل الهويات في العراق " الدولة والمواطنة" الدار العربية للعلوم ناشرون(بيروت)، ط1، 2010، ص23.

[3] ينظر: محمد فليح الجبوري وفوزية لعيوس الغازي: تمثلات الهوية في السرد الروائي، ص28.

[4]ينظر: ألكس ميوتشيللي: الهوية، تر: عبد الكبير معروفي، وزارة الثقافة–منشورات الزمن–، سلسلة ضفاف، (المغرب)، العدد 21، شتمبر،2016، ص89.

[5]عثمان لوصيف: أبجديات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع (الجزائر)، (د. ط)، (د.ت)، ص 65.

[6]أحمد بن نعمان: الهوية الوطنية– الحقائق والمغالطات–، دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع (الجزائر)، (د.ط)، 1996، ص23.

[7]سعيدة بن بوزة: الهوية والاختلاف في الرواية النسوية في المغرب العربي، دار نينوى (دمشق)، 2016، ص29.

[8]عثمان لوصيف: أبجديات، ص19.

[9]المصدر نفسه، ص26.

[10]عثمان لوصيف: براءة، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع (الجزائر)، (د. ط)، (د.ت)، ص53.

[11]عثمان لوصيف: الإرهاصات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع (الجزائر)، (د. ط)، (د.ت)، ص95.

[12]المصدر نفسه، ص33.

[13]الأخضر فلوس: الأعمال غير الكاملة، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية(الجزائر)، (د.ط)، 2016، ص648.

[14]محمد فليح الجبوري وفوزية لعيوس الغازي: تمثلات الهوية في السرد الروائي، ص39.

[15]الأخضر فلوس: الأعمال غير الكاملة، ص122–124.

[16]علي ملاحي: البحر يقرأ حالته، مطبوعات الجاحظية(الجزائر)، ط1، 2011، ص16.

[17]عثمان لوصيف: الإرهاصات، ص47.

[18]الأخضر فلوس: الأعمال غير الكاملة، ص209–210.

[19]عثمان لوصيف: براءة، ص18.

[20]الأخضر فلوس: الأعمال غير الكاملة، ص84.

[21]علي ملاحي: أشواق مزمنة، المؤسسة الوطنية للكتاب (الجزائر)، ط1، 1986، ص39.

[22]الأخضر فلوس: الأعمال غير الكاملة، ص142–144.

[23]محمد عمارة: مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، دار نهضة مصر، ط1، 1991، ص61.

[24]عثمان لوصيف: الإرهاصات، ص16.

[25]الأخضر فلوس: الأعمال غير الكاملة، 273–279.

[26]محمد فليح الجبوري وفوزية لعيوس الغازي: تمثلات الهوية في السرد الروائي، ص196.

[27]عمر بوقرورة: الغربة والحنين في الشعر الجزائري الحديث (1945–1962)، منشورات جامعة باتنة، د.ط، د.ت، ص13.

[28]رضا عطية: الاغتراب في شعر سعدي يوسف –قراءة ثقافية–، الهيئة العامة المصرية للكتاب(القاهرة)، ط1، 2018، ص151.

[29]الأخضر فلوس: الأعمال غير الكاملة، ص505-506.

[30]المصدر نفسه ص531.

[31]عثمان لوصيف: زنجبيل، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع(الجزائر)، (د. ط)، (د.ت)، ص85.

[32]سميرة سلامي: الاغتراب في الشعر العباسي- القرن الرابع هجري، دار الينابيع (دمشق)، ط1، 2000، ص151.

[33]عثمان لوصيف: أبجديات، ص74.

[34]ينظر: رضا عطية: الاغتراب في شعر سعدي يوسف -قراءة ثقافية-، ص194.

[35]مشري بن خليفة: ديوان سين، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين(الجزائر)، ط1، 2002، ص57.

[36]ينظر: عاطف السيد بهجات: انشطار الذات في ديوان تأبط منفي لعدنان الصائغ-جدل الرؤية وآليات التشكيل، مجلة كلية الآداب، جامعة بنها(مصر)، عدد يوليو، 2010، ص04.

[37]الأخضر فلوس: الأعمال غير الكاملة، ص47.

[38]مشري بن خليفة: ديوان سين، ص16.

[39]علي ملاحي: صفاء الأزمنة الخانقة، المؤسسة الوطنية للكتاب(الجزائر)، (د.ط)، 1989، ص71.

[40]عثمان لوصيف: زنجبيل، ص76.

[41]المصدر نفسه، ص79.

[42]علي ملاحي: العزف الغريب، مطبوعات الجاحظية(الجزائر)، ط1، 2011، ص08.

[43]الأخضر فلوس: الأعمال غير الكاملة، ص121.

[44]ينظر: إحسان عباس: اتجاهات الشعر العربي المعاصر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (الكويت)، ط1، 1978، ص60.

[45]عثمان لوصيف: نمش وهديل، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع(الجزائر)، (د.ط)، (د.ت)، ص50.

[46]عثمان لوصيف: براءة، ص43.

[47]عثمان لوصيف: الإرهاصات، ص94.

[48]الأخضر فلوس: الأعمال غير الكاملة، ص87.

[49]المصدر نفسه، ص618.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 322 - 340 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

جماليات القصيدة الشعبية:"عليكم سعيد العيد" للشاعر الشعبي ."أحمد بن عطا الله" مقاربة في إطار النظرية الشفاهية.

Aesthetics of popular poem " happy eid to you " of popular poet Ahmed Ben Atallah An approach in the Oral theory framework

أ. **البشير غريب**

Bachir gharib

جامعة قاصدي مرباح . ورقلة (الجزائر)، مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب

Université Kasdi Merbah Ouargla_ algeria

bachirgharib90@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2020 /04/20	تاريخ القبول:2020/06/16	تاريخ النشر : 2021/03/30

ملخص البحث

مازال هاجس البحث عن مفاتيح النص التراثي الشغل الشاغل لدى الكثير من الباحثين، لما يكتنز به من قيم جمالية في مستوياته عدّة (الشكل والمضمون) ومن بين النظريات الحديثة التي صوّبت اهتمامها بالتراث النظرية الشفاهية ، والتي أفرزت خصوصيات النص التراثي الشّفاهي واختلافاته مع النصوص الكتابية القديمة والحديثة، تغوص هذه النظرية في أعماق النص التراثي لتمنح القارئ إمكانات الولوج لعالم النص الأدبي من منظورها الذي تميّز به بين النصوص وتبرّره، نحاول في هذه المداخلة أن نطبّق هذه النظرية على نص من الموروث الشعبي وإن كان ينتمي إلى بداية القرن العشرين، لكن . كما يبدو لنا . النصوص الشعبية مازالت محافظة على شعريتها الشفاهية سيما وهي تتقارب مع النص التراثي في الكثير من الإرهاصات وظروف النشأة والبناء وأهمها أنّ صاحب المدوّنة أميّ لا يقرأ ولا يكتب وهو عامل مهم في المقاربة بين النمطين ومستفزّ لاستكناه التعالقات الشعرية بينهما، لهذا اعتمدنا النظرية الشفاهية كقارب إبحار رغبة منا في الوصول إلى ضفاف الخصائص الشفاهية في نص الموروث الشعبي واخترنا قصيدة شعبية للشاعر الشفاهي أحمد العطيلي (أحمد بن عطاالله ت 1945) من إقليم صحراء سوف وهو من أبرز الشعراء الشفاهيين في مطلع القرن العشرين .

الكلمات المفتاح : النظرية الشفاهية . نص شفاهي . موروث شعبي . الإيقاع . الصورة الشعرية .

Abstract

Researchers still try to find out the keys to the traditional text for the treasure of esthetic values it contains in several levels (form and content). Among modern theories that oriented our interest to this heritage the oral theory

which specified the characteristics of traditional oral text and its distinguished it from the written -ancient and modern- text . This theory dive down the depth of the traditional text giving the reader access to the world of the literary text putting out and justifying the difference between text from its point of view.

In this intervention we will try to apply this theory to a text from the popular heritage. This text although belonging to the early twentieth century it still preserve an oral poetic akin to the traditional texts especially as they converge with the traditional oral text in many stakes as the context, evolution, structure and the most important of which is that the poet is illiterate and couldn't read neither write his poems, which is an important factor that makes a great difference between the two patterns of poetry and moves the researcher to find out the real poetic relationship. Thus, we applied the oral theory in order to study the poetic characteristics of the popular heritage. We chose a popular poem from one of the most important oral poets in the early twentieth century, Ahmed Alattili (Ahmed been Atallah, D.1974) from the Souf Sahara territory.

Keywords: Oral theory – oral text- popular heritage rhythm – poetic image

توطئة:

تسعى الشعرية المعاصرة إلى استثمار كل ما أجادت به المخيلة البشرية من أعمال إبداعية، وفكرية، فلا غرو أن تمعن النظر في الإبداع الشعبي. إنه ليس خروجا عن قاعدة أو تجاوز خط أحمر، لما حفره الأدب الرسمي، مادام الفن محركه والجمال غايته، انطلاقا مما تدركه من فهم للحركيّة الأدبية المستحدثة، إبداع يبحث عن احتواء الحياة الشعبية في حساسية فنية، إنّه استفزاز للشعرية في تحسسها لرهاناتها باكتشاف العلل البعيدة وراء هذا الانجذاب وهذا الاحتواء!

وطورّت الثقافة الحضور الشفهي بإحياء الشكل السمعي، على حساب الجاذبية الشعبية المحدودة للعالم الأدبي المؤسَّس، أدّت إلى وعي،باكتساب الفرد العامي علاقة رومانسية مع لغته، من خلال سعيه في علاقاته الحميمية مع الآخر،تولدت علاقة انفتحت بينه وبين الإدراك السمعي عن طريق هاته اللغة الأم، وتقدمت الشعرية الشفاهية بالدرس والاهتمام بالتراث الشفهي الشعبي بما أحرزته من تنامي الوعي على المستوى النخبوي والشعبي إلى هذه الضرورة:

1– على المستوى النخبوي:

تتمثل في الرهانات النقدية الكبرى الساعية والطامحة إلى تحرير الأدبية من قيد التصور الرسمي المؤسساتي، من تنامي وانتشار بعض الفلسفات الداعية إلى هذا المسعى. مثل التفكيكية، النقد الثقافي... :

أ – **التفكيكية**: تقدم كاتجاه فلسفي وفكري ما بعد حداثي، يسعى لفهم الوجود من خلال نظرة ترى بتفكيك مختلف الأشياء بالحفر في المفاهيم والتصورات والمسلمات، رافضة بشكل نهائي كل مسعى احتوائي (السلطة / المركز/ المقدس) تُؤمن بالاختلاف والحوار كأساس لكل وجود، به معطية للقارئ/ الناقد أهمية بالغة في العملية الإبداعية.

ب– **النقد الثقافي**: نظرية في "نقد المستهلك الثقافي"[1] ترى المسْتَهْلَك نتاج مؤلف نسقي مضمر كوَّنَتْه الثقافة، إلى جانب المؤلف المعلن. فالمؤلف الظاهر هو ابن ثقافته، مصبوغ بها، خطابه خطابان، خطاب الذات الوجودية، وخطاب الذات الثقافية، من حيث هي حاضنة للذات الأولى.

وفق هذه النظرة يجعل النقد الثقافي الخطاب الأدبيّ من بين اهتماماته كحادثة ثقافية، فالنسق[2] يعدّ إفرازًا ثقافيًا يستهلكه الجمهور.فالنقد الثقافي إعادة نظر لهذا النسق، ويُعنى بالمتلقي الجمالي، والمتعلم، والشعبيّ كل خطاب بغض النظر عن كونه شعرًا أو نثرًا، أو حتى كلامًا شعبيا، حتى انفتح على مختلف مجالات العلوم والتكنولوجيا.

2 – على المستوى الشعبي : نوجزها في بعض النقاط الآتية:

– وجود تجارب فنية ناضجة حققت رواجا على المستوى الشعبي مما سمحت بميلاد أدب موازي لا يقل أهمية عل الأدب المعياري، سلطت عليها الأضواء على جميع المستويات الاجتماعية بضرورة إعادة النظر فيها.

– ما أحدثته ثورة الاتصالات والمواصلات بتقريب الأقطار المتباعدة من بعضها البعض، بتفعيل الملتقيات الشعبيّة المنظمة، والمهرجانات.... سمحت باكتشاف تقاليد ثقافية غريبة تبعث على الفضول والاستطلاع، كون الثقافة المحلية هي وجود طبيعي لا يشعر به الفرد الناشئ في تلك البيئة حيث يعتبرها من الأشياء التافهة والعادية جدًا، فكل بيئة تنشئ وتطور ثقافتها بعيدا عن رقابة البيئات الأخرى، لكن بدون شعور منهم للمنجز الحافز لفضول الغير بالاكتشاف والاستطلاع.

– الوعى الشعبي بضرورة اعتماده على نفسه وإعادة الثقة في إمكاناته وطاقاته بعدما همش من طرف الجهات الرسمية التي بقيت في منطقة الحدث السكوني عمقت الفجوة عوض تقريب التلاحم الطبقي، مما تنتجه من أدب نخبوي خاص جدًا يتعصى على الفهم والإدراك، يأتي الفرد العادي خارج دائرته، وهو بحاجة ماسة لهذا المنهل.

إنّ انجاز الشعرية في احتواء الحياة الشعبية في حساسيتها الفنية استطاعت تكريس مبدأ المشاركة في تشكيل معنى مشترك بين الإنسان، الإنسان العادي والوجود، النتيجة التي تحققت وفقا لهذا المبدأ، وقد تحول هاجس تقريب الأدب من الشعب إلى حركية فاعلة في تنمية الوعي وترقية نمطه، وتوسيع هذا النشاط ليصبح بذلك نزعة وجودية لحياة متغيرة على الدوام وهي ليست دائما كما نراها، بل أنّها كما في عيون الشعراء .

أولا . الشعر الشفاهي بمنطقة سوف:

إنّ المستطلع اليوم على واقع الحياة الشعبية بوادي سوف، تحققت هذه الظروف والأسباب تهيأت أرضية أدبية شعبية لعب فيها الشعر الدور الرئيس في تمثيل الحضور الثقافي، ويأتي هذا المجتمع بتموقعه شمال شرق الصحراء الجزائرية، بخصوصيات ثقافية واجتماعية اكتسبها من طبيعة البيئة، ومع تفاعلها مع الثقافات المجاورة على صعيد العديد من الأبعاد، عوامل وأخرى تظافرت وتشاكلت بين تاريخية واجتماعية وسياسية وبيئية سمح لظهور حركة شعرية راقية، تحتفل بعناصر فاعلة على الركح الثقافي أبطالها شعراء، يمتلكون من المقومات ما تخولهم لهذه المكانة،يتفننون في رسم مفاصل وحركات وسكنات حياة المجتمع ويصممون نسيج حضارته بما تجود به قرائحهم المبدعة،مواهب تمثلت في مثل الشاعر علي عناد، المهدي غمام، عبد المجيد عناد، محمد بن عطا الله، عبد الحكيم خليقة ، محمد البشير شوشاني، الجيلاني شوشاني....وغيرهم، حيث لا تتم المناسبات إلا وقصائدهم حاضرة، من وطنية وثقافية ناهيك على مناسبات الأفراح والجلسات لمنظمات الغير حكومية، الحفلات....حيث تضرب إليهم أكباد الإبل، والمسافات الطويلة لحضور ما يتحفون به الأسماع والألباب.

فهم المعبرون والمتطلعون لآمال أبناء المجتمع، وسيلتهم في ذلك هي اللغة ، اللغة الأم، كما جاءت ووردت بساكنها و متحركها وبقواعد منطقها الخاص، وجمالياتهاالمميّزة، كلغة عريقة تتسع لإمكانات وطاقات إيحائية غير محدودة، التي بها تمكن الشعراء الموهوبون من أبناء المنطقةمن الجيل

السابق، من وزن الشاعر ابراهيم بن سمينة، أحمد بن عطا الله، دويم، عبد الرزاق شوشاني.... اجتياز مسافات التاريخ المكتوب وحدود الجغرافية، حيث اخترقت إبداعاتهم الشعرية الذائقة الأدبية حدود المنطقة، فاستحقت قصائدهم أن تغنى في كلمكان وتسمع في كل زمان لتسكن من ثم في القلوب وفي الأفئدة الرقيقة، لولا محدودية انتشار ونطاق هته اللغة.

فاللغة أو اللهجة السوفية ليست مجرد وسيلة أو واسطة بالنسبة للشاعر السوفي بها ينشر إبداع جواده، ويخطها يراع مخياله، ولاهي فقط مفتاح انفتاحه على الكثير من التجارب والمعارف الشعبية المحلية المختلفة والاطلاع عليها واستيعابها، بل الإحاطة بثقافة تستمد نسغها إلى جانب ترسبات الثقافة المحلية، و تماهياتها وتأثرها بغيرها من ثقافات مجاورة إلى ثقافة كلية إسلامية عربية، والتمكن من ناصيتها غير الممتنعة، سُلّم لابد منه لارتقاء الشاعر بنفسه وبمجتمعه نحو آفاق الثقافة العربية الرحبة، وقطف عناقيد الإحساس الثقافي اللذيذ.

من هنا يأتي الشعر الشعبي أو الشفاهي كجانب هام من حيّز الذاكرة الشعبية فالقصيدة هي ثراء معرفي وثقافي يرصد صورة ولو بسيطة تعكس الحياة الاجتماعية والقيم الثقافية في المجتمع.

يندرج الشعر الشعبي السوفي كخاصية أي شعر آخر، كونه مؤسس على الشفاهية، باعتبار أن "الذاكرة قامت بدور متميز تماماً في الثقافة الشفهية عن ذلك الذي قامت به الثقافة الكتابة"[3] وهو ما تأسست عليه قصيدة "عليكم سعيد العيد" لـ"أحمد بن عطا الله" ومن ثم، صار لدينا اقتناع بضرورة الاستعانة بنظرية التأليف الشفاهي، في مقاربتنا للقصيدة ومنه كان تشكل عنوان المقالة:"جماليات الشعر الشعبي قصيدة:"عليكم سعيد العيد" لـ"أحمد بن عطا الله" مقاربة في إطار النظرية الشفاهية".

ثانيا: نظرية التأليف الشفاهي: تعدّ هذه النظرية قامت,في بعض أجزائها على جهود المفكرين والباحثين في الفكر عامة والآداب خاصة، حتى اكتملت مع ميلمان باري، واسهامات لورد، والتر. ج. أونج...، لكونها تنظر في النصوص من حيث هي مبنية على تقليد شفاهي، تراعي في مقاربتها الوضع الأصلي للقصيدة في الاستفاضة عن التشكيل المعماري لها المؤسس على إيقاع الموسيقي الموكلإليه قوة التأثير وشد الأسماع، فباعتبار النظرية الشفاهية نظرية سياقية بالدرجة الأولى، تنظر في المعنى نتاج تفاعل دلالي بين الكلمات داخل السياق يمكن استغلال منظور الفاعلية البديلة للمعنى كما تمثلت عند ريتشاردز كون" المعنى نتاج تشكل الدلالة على أساس

تفاعل الكلمة وما يجاورها سياقيا في ذلك تكتسب الكلمات خاصيات من كلمات أخرى منطوقة وغير المنطوقة يتشكل معنى جديد"[4]ومن البعد التنظيري للتداولية الذي يرى في المعني نتاج التعاون الثنائي للمؤلف والمتلقي، وبما يمكن أن يتجاوب ومنطقالنظام الشفاهي كونه ينفرد بخصوصيات يستمدها من المجال السياقي الوجودي والتداولي؛ إذ إنه متداخل النظم، ويجسد بؤرة اندماج طرق تفكير متعددة، وبخاصة "فيما يتصل بتشكيل اللغة المعددة الأصول والمحافظة عليها هو العملية الطبيعية لتكوين المعجم الشعري عبر الزمن، فالقصائد ..كانت تؤلف في لغة شعرية حيث كان قد احتفظ بالأشكال القديمة وأدخلت أشكالاً جديدة من خلال العون الذي أعطته هذه الأشكال للشعراء"[5]

هكذا وفي أمل تطوير وإعادة النظر في بعض مفاهيمها، بما يناسب ويستجيب لاستنطاق النص الشفوي في رؤيا حداثية تستثمر المنجز في الفكر النقدي المعاصر، فإذا كان لروادها(لباري ولورد) فضل الريادة، فالمطالب بالدراسات اللاحقة بالإضافة والزيادة، وأن تناقش إمكانية تطور النظرية وتقدم مفاهيمها وتوسيع أفقها، أمر منفتح التحقق مما يتيح استحضار انجازات نظريات أخرى ما يطمح إليه الدرس التنظيري الشفاهي، في ظل الانجازات الكبرى لفكر ما بعد الحداثة، أن يدرس إمكانية خطاب شفهي، دراسة تركز على دفع تشكل هذا الخطاب، تنطلق من المواصفات العامة للوجود السياقي "بما هو موجود و محاولة الوصول إلى نظرية عامة أكثر عمقا تطرح طبيعة الشفهي تتجاوز جدليتها مع الكتابي، بعد تصالح الثنائيات"[6] في فكر ما بعد الحداثة.

نظرية تحمل في طياتها **هَمّ** قصيدة شفاهية، قد تنشأ في الأدب النخبوي، تتخطى المفهوم السطحي للشفهي في إطار تطلعها لبناء مشروع شفهي يتماهى مع الأدب المعياري، يستفيد من المنجز في إطاره، يرتقي في سلم تدريجي بالذوق العامي، عندها ستكرّس كتقاليد عند الشاعر الشعبي لما يجب أن يكون عليه القصيد. نظرية تبحث عما هو واقعيليس بالمعنى الحسيوإنما تتطلع بالبحث عن شفاهية تستهدف الوجود الحقيقي، لما يمكن أن تتشكل على رؤيته القصيدة الشفاهية التي لا يظهرها الواقع المحسوس، وإنما يوجده عالم وراء هذا الواقع والخبرة الحسية

هذا في مشروع بعث التوجه الحداثي الذي لا يبقى في منطقة وصف الحدث دون إحداث موازنة بين القوى الأدبية والإبداعية، نظرية شفاهية تنظر إلى الأدب واحد عوض اثنان يستجيب

لوجودية سياقية، يمكن أن تشتغل عليها خصوصية بحثها التنظيري والإجرائي ما من شأنها تحطيم الحواجز الذهنية بين العامي والنخبوي.

ثالثا : عتبات النص الشّفاهي (عليك سعيد العيد):

وفي إطار هذا السعي، نحاول التعرف على القصيدة السوفية، وما تدر به من هذا الثراء، وهذا الرصد، وصورة الانعكاس من قيم الثقافة للمجتمع السوفي، ومنه وإبراز جمالياتها وكيف استثمر الشاعر هذا الثراء إلى عناصر جمالية في شعره.

من خلال أنموذج "أحمد بن عطا الله" في قصيدة:"عليكم سعيد العيد"*، التي يعود تأليفها إلى سنة 1945 ، حيث تسمح هاته الفترة بالاطلاع والتعرف على كنوز الذاكرة الشعبية السوفية، قبل تلاشي الكثير من العادات والتقاليد نتاج ما عرفه المجتمع على غرار المجتمعات الأخرى من تمازج المجتمعات في ظل المواصلات الحديثة والثورة التكنولوجية، لكنها مازال يدر سحرها إلى اليوم.

تعرض الشاعرلمحنة الغربة،فراق الأبناء الأهل والأحباب، ويحلُّ العيد؛ وهو مأسور خلف قضبانها، فتثور في نفسه الذكريات..؛ وهكذا لا يخلو العيد في كثير من الأحيان من منغصات قد نتعرض لها، وهذا ما تعرض له الشاعر, أصابته في نفسه وأهله وقد عبر عن ذلك بكثير من دموع الشعر في قصائد خلدها التاريخ، يكاد من ينصت إليها يشارك الشاعر معاناته ويلامس صوره وأحاسيسه، ولعل أفضل ما قال في ذلك في وصف حاله صبيحة عيد, وهو في ديار الغربة بتونس, حال بينه والأهل عسر الحال وما عليه المآل، من حاجة وفاقة، فلم يشاركهم الفرحة ويقاسمهم الابتسامة، فما وجد في نفسه إلا رسالة يبعثها عبر الأثير.

هكذا كتب قصيدته يصوّر فيها ما يعانيه هو وأحباؤه من مأساة ، فما أشد ما يلاقيه الشاعر وهو في زنزانة ضيقة وإن بدت لغيره واسعة، تطوف بخاطره وخياله صورة أطفاله وأبنائه وهم ينتظرونه في ليلة العيد، حتى يصور الشاعر نفسه كأنه يبصر أولاده والدمع ينهمر من أعينهم شوقًا إليه، فكيف تكون فرحة الأطفال بالعيد والآباء يرسفون في سلاسل الغربة وقيودها؟

أما الأهل في خارج السجن فلم يكن حالهم بأفضل من حال من بداخله، حيث رسم لوحة رائعة بها لحظات الأمل الحزينة وأيام الانتظار القاسية وساعات البين التي يلتقي فيها الحزن والأسى مع الأهل:

"عَلِيكُمْ سِعِيدْ الْعِيدْ عنْ مُعْتَادَه تْعَدُوهْ كِي قَبَلْ إسْنِينْالْعَادَه
تْعَدُوهْ دِيمَهْ دَايِمْ دوام فرحكم عَادَتْ فُطُورْ الْصَايِمْ
يدوم جمعكم فِي الْحَاضْرَة مِتْلاَيِمْ وكُلْ حدْ قَايِمْ في صلاَحْ بْلاَدَه
مِنْ فْرَاقْكُمْ قَلبِي قَعَدْ اقْسَايِمْ عَلِيكُمْ قِسَانِي البِعِدْ يَا نَشَّادَة
كُلْ مَنْ سَأَلْ عَنْ حَالِي يَا ابْرَيْتِي عِيدِي عَلِيهْ سْوَالِي
وَقُولِيلْهُمْ رَاهُ الْعْزِيزْ الْغَالِي سَهْرَانْ لَهَاجَعْ مْنَامْ رْقَادَهْ
ضَاقَتْ احْوَالِي الْبَكِيْ لِي امْوالِي عَلَى مَا اجْرَالِي ابْفَقْدْكُمْ يَا سَادَة
فَقْـدْكُم ذَبَلنِي سْتَحَشِتْ طَالْ الْوَقَتْ عُدُتْ نْغَنِي
نْحْكِي عَلِّي افْرَاقْهُمْ شَاغِلْنِي على سُرْبْتِي حَمَّة عَلِي وْ غَادَة
زُرْتُ الْمَدِينَة و جِيتْ لاَ قَابْلِنِي حَبِيبْ نِكرْمَهْ بِالْوِدْ يَا وِدَادَة
حَبِيبْ نِكرْمَهْ مِنْ نَاسِي إلِي افْرَاقْهُمْ حَيَّرْ مْنَامْ انْعَاسِي
نَّا كَامِلْ سُرْبْتِي اجْبالْ ارْوَاسِي إهِدُو الْقَاسِي وَيِّكرْمُو الْمُقَادَة
اجْوَلَتْ عَنْهُمْ مِثِيلْ امْبَاسِي مِنْ فِسُطْهُمْ مَكْتُوبْ عَنِي نَادَة
مَكْتُوبِي يَا رُفْقَايَا هُو إلِي هَزْنِي مِنْ ثَّمْ عُدُتْ هْنَايَا
لاَ بِعِتْكُمْ بِالْمَالْ لِلْشَرَايَا ولاَ عَنْ اسْوَايَا بْقَرْضَتْ الْفَسَادَة
كُونْ شَهَوْتِي طُولْ الْحَيَاةْ مْعَايا انْتُمْ أُونَايَا نِقْمَتْ الْحَسَادَة
اتْعَدُوهْ فِي ونْسِتْكُمْ واتْعَدُوهْ فِي مَجْمَعْ هَنَاء جِمْلِتْكُمْ
وبِالْفَرَحْ تَبْدَى زَاهْيَة امْلَمِتْكُمْ هَالْعَامْ وَالْقَابِلْ مِثِيلَهْ زَادَة
قَلْبِي عَلَى الْمَلاَلْ مِنْ فُرْقْتْكُمْ وَمَدْمَعْ حَجَايَاسَايِبْ بَدَادَة
مَدْمَعْ حَجَايَاسَايِبْ يِّرشَحْ قَطَارْ نَشْحْ ارْبَايِبْ
وَالْقَلَبْ مَا بِينْ الْجِوَاجِي طَايِبْ ابْنَارَهْ لَهَايِبْ شَاعلةوقَادة
بِقْبَاسْها فِرْقِتْ عزَازْ اقْرَايِبْ صَبْرِي رَحَلْ وَالْوَحْشْ جَابْ حْشَادَهْ
صَبْرِي رَحَلْ وَتْحَوَلْ قَصدْ شُورْ مِنْ قَلْبِي عَلِيهْ سَوَلْ
وَالْوَحْشْ فِي مَنْزَلْ ادْيَارَهْ دَوَلْ حَابِسْ امْطَوِلْ لاَ هَنَى فِي رْقَادَهْ
مِثِيلِي نِحِيزْ إبِلْ الْحِقْ امْخَوَلْ هَالْرَاسْ غَبْ عَطَلُوا مِيرَادَهْ

عَـطَلُوا تُورِيدَهْ مَحْكُومْ لاَ يَقْـدَرْ عَلَى الْتِعْنِيدَة
ومَرْسوفْ تِبْدِيلَهْ اغْطَاهْ اتْكِيدَهْ مِسْكِينْ لا يَبْلغْ على مُرَادَهْ
هَكَّه لِمْفارِقْ فِي لِمْلاحْ حَبِيبَهْ بِلا وِنِسْ فَدْ الْقَلَبْ جَارْ اكْسَادَهْ
بِلاُ وِنِسْ كَـانْ الْعَالِي وَلاَّ القلم والْمَحَبْرَة وَخْيَالِي
ضَاقَتْ احْوَالِي مِنْ افْرَاقْ عْيَالِي عَلِيهُمْ سْوَالِي كَانْهُمْ نَشَّادَة
نُغْرِدْ كِعْرُدْ الْحَمَامْ الْجَالِي فِي بِرْ خَالِي وِكِرْ غِيرْ بْلاِدَه
عَلِيكُمْ سِعِيدْ الْعِيدْ عن مُعْتَادَه اتْعَدُوهْ كِي قَبَلْ إسْنِينْ الْعَادَه[7]

رابعاً: جمالية النص الشّفاهي:

1 _ وحي الخطاب:

القصيدة وحي بثلاثة أطياف: الحنين يعتبر المحور وبمثابة البؤرة الرئيسة التي انطلق منها الشاعر في إنشاء رسالته، التحية والدعاء، الحالة النفسية والوجودية. هنَّ ثلاث طيوف متصلة فيما بينها في جو عام، تحكمه شدّةالحنين والشوق للوطن والأهل، فإذا تردد معنى الشوق والحنين كثيرا عند الشاعر فإنّ مرجع ذلك يعود إلى شعوره بالغربة التي عايشها بعيدا عن أهله ووطنه،والتي خرجت به عن حدود قدرته على التحمل. حتى نطق ألما "استاحشت" الشوق الذي يرافقه ألم داخلي وحسرة، وهذا ما قصده الشاعر، وسنلاحظ ذلك من خلال استكمالنا لدائرته الدلالية، وذلك برصد فضاء الخطاب.

لم يكن هناك حظ حتّى لبنية الاستهلال، فالشاعر من خلف قضبان الغربة قصد إلى الاستثارة الشعرية متوخيا وضع السامع في جو عاطفي مشحون شعريا مع إهداء التحيّة للأهل والترفع الواضح عن ترجمة أشواقه، لكن:غلبه البوح بحزنه العميق، باستمطار العاطفة ليتركها تتحدث عن مبتلاه، والتنفيس عن الألم من خلال العودة إلى خلق تبريرات وأسباب.

الاستهلال يحيّي الأهل، يدعي لهم بدعاء ينم على وعيه بجوهر الشعر وحقيقته، وبتجربة شعرية ناضجة، يتخطى العادي والمألوف، يزفهم بتحيّة قوامها روح وسرٌ كيان مناسبة العيد بمفهومه المجرد:

عَلِيكُمْ سِعِيدْ الْعِيدْ كِالْمُعْتَادَهْ تْعَدُوهْ كِقَبَلْ إسْنِينْالْعَادَهْ

متمنيا أن تدوم هاته السعادة كسعادة الصائم لحظة إفطاره، وكم لنا أن نتصور ذلك الشعور الرهيب، الذي يعج بكل معاني الغبطة، متناسيين معاناة اليوم ونحن على المائدة نتناول ما لذّ وطاب بعد طول نهار من العطش والجوع، خاصة في بيئة صحراوية مخيم عليها بفائض من الحرارة، وزائد من قسوة الطبيعة، في لحظات ننسى كل ما علق بالذاكرة: الأحقاد، المشاكل، المتاعب الذهنية والنفسية والاجتماعية، وغيرها كأننا نعاد من خلق جديد.

هنا تكمن مهام الشاعر الحقيقي، التقاط اللحظات الهاربة وتسجيل نقاط جزئية من الحياة نعايشها ونلاحظها ولا تخطر على البال، فالأشياء متقاربة لكن بنسب متفاوتة في سلم الارتقاء، والشاعر هو الذي يصنفها في سلمها، كيف لا واستطاع "أحمد عطاء الله" أن يهتدي إلى مثل هذا التركيب، ليعبِّر عن قمة ما يتمناه لأهله. بخلق هته المقاربة.

مِنْ فْرَاقْكُمْ قَلبِي قَعَدْ قْسَايمْ (أ)

عَلِيكُمْ قِسَانِي البِعِدْ يَا نَشَّادَة (ب)

بمعنى من جراء فراقكم قلبي جلس منقسما، كناية على قمة الحيرة بين العقل والذات، بين الواقع والحلم، كما توحي إلى حالة الدمار والشتات والضياع الذي سكن القلب واستوطن مكامن الروح.(أ)

ثم يقول(ب): لوصالكم سبقني البعد، فالبعد استحال عدو الشاعر، خطف منه عياله، شرّد العائلة، وحطم المائدة التي كانت تجمعهم فيما سبق.

هنا يحمل الشاعر "أحمد بن عطا الله" المسؤولية للبعد يشير إليه كأنه يمتلك قدرة بالتلاعب بالمصير والتصرف بالأقدار.

بعد أن هزمه البعد وسقوط "عطاء الله" تحت أسواره واستسلامه له، يأمر رسالته بأن تعيد على أهله سؤاله عن أحوالهم ، ولا يكتفي بهذا بل يحملها مسؤولية إبلاغهم بحاله ومآله، أنه لا يتسلل إلى جفنه نوم، ضاقت به السبل، وما بقي إلاّ البكاء أنيسا له :

وَقُولِيلْهُمْ رَاهُ الْعْزِيزْ الْغَالِي سَهْرَانْ لَهَاجَعْ مْنَامْ ارْقَادَهْ

ضَاقَتْ احْوَالِي الْبَكِيْ لِي امْوالِي عَلَى مَا اجْرَالِي ابْفَقْدْكُمْ يَا سَادَة

يشتاق قلب الشاعر إلى أهله إخوانه وأحبائه إلى كل من لم يطعم الراحة والهناء تحت ظل البين والفراق ليواسيهم، ويواسي جراحات قلبه وآلام نفسه فيقول:

نِحْكِي عَلِّي افْرَاقْهُمْ شَاغِلْنِي على سُرُبْتِي حَمَّة عَلِي أُ غَادَة

ف:"حَمَّة"= محمد، "عَلِي"= علي، "غَادَة"= عبد القادر، هي أسماء بلّهجة سوف للأسماء سالفة الذكر، هم أبناء الشاعر"أحمد عطاء الله" لكن عنصر مهم جدًا تفاداه الشاعر ألا وهي الزوجة، أم أولاده، كون أنه عيب أن تذكر أو بمجرد الإشارة إليها هي ثقافة البدوي عاداته وطبعه، بل صفة غريزية في الرجل فالمرأة عندهم عورة الرجل، تنقل بالهودج على ظهور الإبل، تحت جلابيب الظلام، وبحراسة مشدّدة، هي الكل بالنسبة إليه يدافع عنها بحياته بغير تردد، هي من خصوصياته الخاصّة جدًا، فإذا كان قد تذكّر الفرع كيف لا والأصل؟

2 / النزوع المادي لتشكل الصورة الشعرية:

تتشكل الصورة الشعرية من اللغة والعاطفة والخيال. وتحضر الصور الشعرية في النص حضورا قويا ومكثفا، ويشهد لذلك أن كل مقطع تقريبا يشكل صورة قائمة بذاتها. صور تؤدي وظائف نفسية ،تأثيرية ،تخييلية ... تشكل الوظيفة الكلية للخطاب هذا ما سنقف عليه عند تحليلنا :

لنتأمل الصورة

بِقْباسْها فِرْقِتْ عْزَازْ اقْرَايِبْ صَبْرِي رَحَلْ وَالْوَحْشْ جَابْ حْشَادَهْ

صَبْرِي رَحَلْ وَتْحَوَلْ قَصدْ شُورْ مِنْ قَلْبِي عَلِيهْ سَوَلْ

وَالْوَحْشْ فِي مَنْزَلْ اذْيَارَهْ دَوَلْ حَابِسْ امْطَوِلْ لاَ هَنَى فِي رْقَادَهْ

إنّها بحث الشاعر عن صياغة توائم بين فاعلية حركية الزمن وسكونيته (الشاعر) تفوض القضيّة لهواجسه، تقتفي رغباتها، وأمنياتها، بعد عجز الشاعر. فهذا الصبر الذي طال حبسه عزم وأرتحل، قاصدامن سأل عليهم القلب، ليترك مكانه لـ"**الْوَحْشْ** " الشوق الجارف يخالطه الأم الحاد،تسلمَّ دوره في الحكم والسيطرة. الذي فتك بالشاعر مما صاعد من حدّة أرقه، حتى أنّه لم يتسلل النوم إلى جفنه، بقي في حيرة واضطراب.

فقد جسدت الصورة "نشدان" عالم الوصل، الذي يسعى الشاعر وراءه، فتجاوزت التشكيل المادي لترتقي وتتوارى خلف وعي كتابي. في هذا الارتحال المدهش، على المستوى الشعري تسمو هته الصورة باللغة إلى الصفة التأثيرية، مناقضة للواقع، تتوخى خلخلة اللغة الصامتة بعد البوح، لاستفاضة قضايا الكشف، بما يحقق قمّة التصوير فيإيحاء قلق الدالة وسفر متاهات الشاعر التي بلغت منه حدّ الارتواء.

فالرسالة هنا رمز للبعد والبين وأسباب الجفاء فيما بين أب وأولاده، مما جعل الشاعر ينسج صورا شعرية تعكس آلامه:

"قَلْبِي عَلَى الْمَلاَلْ مِنْ فُرْقُتْكُمْ"

أهل سوف يمتلكون طريقة طهي عجيبة، تدس وتغمر الأكلة في الرمضاء التي كان على سطحها وقد النّار من الحطب الذي صار جمرا بعد إبعاده، حيث بلورات الرمل تصير في درجة حرارة عالية، تتحول في حدّ ذاتها إلى بلورات جمرية وهّاجة تنفر كل من يدنو إليها، يطلق عليها "الملال" تقدم كوسيلة طهي تقليدية، لتحضير خاصة ما تسمى "خُبْزَةُ الملَّة" فإذا كانت هذه نتاج الثقافة! نحن نسائل نتاج الشاعر ؟!

يبدو له أن يقيم الكون من إنصاته لثلاثة هياكل: القلب، الملال، الفراق، هياكل مبتغاة قصدا عند الشاعر لتشيد بدقة هته الصورة،القلب كأنّه رغيف داخل هذه المخبزة، إذا سألنا الصورة:أيُّ هاجس تحمل؟ ينقطع الحلم لينصت ومضات هذا القلب، وهو يبني على هداه الأول: المأساة التي ستتكرر في أثواب بلاغية ما لم يستطع تحمُّلُهُ النص،في ديون يسدِّد ثمنها السامع، من مقدمات ثرية تعود لتصوغ بِلُغة شفافة،مِسْرى تشخيص الحالة عبر صور متوالية. ليس تكرارا عاديا إنّه: تعميق، وإنْ شئنا :إلحاح على مسك مفاتيح لعالمه الفنيّ والوجودي. هكذا القصيد رسالة من ثمار الغربة مستخدمة بعض الدوال تحمل في مكنوناتها خلجات الشاعر الداخلية، فمن خلالها تم كشف حاله:

" مِثِيلِي نِحِيزْ إِبِلْ الْحِقْ مْخَوَلْ هَالْرَاسْ غَبْ عَطَلُوا مِيرَادَهْ"

فهو كالإبل الضعيف تعيس الحض لحِقَ متأخرا لورود الماء، لأنّ لا مكان له بين الإبل الأقوياء.حيثعبر بالصفة " نِحِيزْ= النحس " كون الصورة التي يسعى إلى بنائها تتطلب ذلك. كناية عن ضعف حاله بما بخلت عنه الدنيا، فيما جادت به على غيره.

ولقد اتخذت ذات الشاعر من مكونات البيئة القريبة منه خلال تتبع الصور الشعرية في النص، من أجل رسم أحاسيسه،والصورة في خاتمة القصيد تؤكد منهله، مما تعلق به بصر الشاعر، حيث عكست النتيجة النهائية لما تقدم لتشخيص حالته ونفسيته:

" نُغْرِدْ كِعُرْدْ الْحَمَامْ الْجَالِي فِي بِرْ خَالِي وِكِرْ غِيرْ ابْلاِدَه"

يغرد الشاعر خارج السرب كناية عن أنينه، أنين لا معنى له فلا أحد ينصت إليه، أو يلقي إليه بال. إنّه تركيب يرمز بعدم مبالاة الناس لأحاسيسه وما يعتمل في صدره، فهو شيئ تافه مجرد "**غُرْدْ**" أبْعِدَ وأجْلِيَ من موطنه الأصلي إلى مكان خال غريب عنه لا أنيس به ولا رفيق. فمن سيكترث لهاذا **الغُرْد** وتَغْريده؟

القصيدة تطالعنا بصور محتشدة ولوحات متلاحقة يجود بها خيال الشاعر الخصب والمتسم ببعد التصور، خيال يعانق الإطار العاطفي المشحون بعبق الحزن والأسى،وبالرغم من مادية بعض الصور، لكن يبقى فيها جمال وبهاء يدلان على جنوح المخيلة وتنامي المقدرة على التصوير .

هكذا كشفت مجموع الصور وما تحيل إليه من دلالات ومعان سجّلت القصيدة للبنية النفسية للشاعر بنية متزنة مؤمنة بقضاء الله وقدره، في تشكيل رؤياه للوجود هيّ من طبيعة الشعر الشفاهي الذي لا يقوم على التأمل والتعمق و المساءلة في غالب حالاته. فالتقاليد الشفاهية تُرْبَط بالأساس الديني و الثقافي و الحضاري الذي يتحكم فيها.

3/ الصيغ النصيّة الجاهزة:

إنّ اقتراح صيغ كبدائل جذرية تتجاوز كنف المتواتر الشفهي اقتراح تكتنفه ضبابية، يعد ضربا من المستحيل، فلا بدّ من تواترات صيغيّة حفرت في الذات؛ لتفرض نفسها من بين الآليات المتحكمة في إنشاء النص. تتقدم كدور محوري في كشف البنية، وحصر تشكله المميز، فباعتبار القصيدة رسالة استهلت بتحية متداولة "عليكم" لكن الشاعر خيب توقع المتلقي، الذي كان ينتظر "عليكم السلام" بـ"سعيد العيد" ليردف التحيّة بتمني لفظه صيغة جاهزة "اتْعَدُوهْ كِي الْعَادَه" وللتّعبير عن حيلولة المسافة بينهم استعمل "قِسَانِي البِعِدْ" وللتعبير عن معانات الغربة وحرقة الشوق، يستعين بأدوات معدّة لهذا الغرض مسبقا: ضَاقَتْ احْوَالِي، اسْتَحَشِتْ، مَكْتُوبْ، قَلْبِي، مَدْمَعْ حَجَايَا، الْجِوَاحِي، ابْنَارَهْ لَهَايِبْ، شاعلة وقَادة، الْوَحْشْ، صَبْرِي رَحَلْ....ويبقى دور الشاعر في حسن توظيفهذه الصيغ المتحركة واستغلال هذا المحمول اللفظي الذي يكتنفنا، كون الوجود اللغويعبارة عن أرضية زئبقية يحاول الأدب تبديدها.

يستغل الشاعر من المعجم الشفهي هذه الصيغة للدعاء في منتصف القصيدة تقريبا "تْعَدُوهْ فِي وِنْسِتْكُمْ واتْعَدُوهْ فِي جِمْلِتْكُمْ" متمنيا أن يقضوا العيد في أنسهم ويأنس بعضهم البعض، هكذا

يحاول الشاعر أن يخرج أهله من حالة الحزن والشوق للأب الغائب، ويكسر حالة الحزن المقيمة في جوانح روحه.

4 . التصاعد القولي:

التصاعد القولي أهم الوسائل الصوتية التي يعتمدها الشعر الشفهي كحافز للتذكر وللربط الذهني بين المقاطع المتتابعة للقصيد، تلك الوسيلة التي تحقق الانسجام. هي ربط البيت اللاحق بالسابق بتكرار لفظ أو تركيب أو جملة تنتهي به البيت (أو الفقرة) السابقة وتبدأ به البيت اللاحق، فإذا كانت كظاهرة صوتية من وسائل الشفاهية الحافزة على التذكر، كالصيغ والثيمات المتتابعة، فإن التصاعد القولي نوع من التنسيق بين الفقرات يساعد على التماسك بين أجزاء النص ويحقق هذا الانسجام الصوتي والدلالي. نلاحظ ذلك من البداية حيث يقول: عَلِيكُمْ سِعِيدْ الْعِيدْ عنْ مُعْتَادَه **اتْعَدُوهْ** كِي قَبَلْ إسْنِينْ الْعَادَه

اتْعَدُوهْ دِيمَـهْ دَايِمْ دوام فرحكم عَادَتْ فُطُورْ الْصَايِمْ

وفي: زُرْتُ الْمَدِينَة أُحِيتْ لاَ قَابْلِنِي **حَبِيبْ** نِكِرْمَهْ بِالْوِدْ يَا وِدَادَة

حَبِيبْ نِكِرْمَهْ مِنْ نَاسِي إلِي افْرَاقْهُمْ حَيَرْ مْنَامْ انْعَاسِي

وكذلك في قوله:

بقباسها فِرْقِتْ اعْزَازْ اقْرَايِبْ **صَبْرِي** رَحَلْ وَالْوَحْشْ جَابْ احْشَادَهْ

صَبْرِي رَحَلْ وَانْحَوَلْ قَصَدْ شُورْ مِنْ قَلْبِي عَلِيهْ سَوَلْ

وبتكرار تركيب أو جملة بكاملها "**مَدْمَعْ حَجَايَا سَايِبْ**" حيث ربطت البيت اللاحق بالسابق لينتهي به البيت السابق ويبدأ به البيت اللاحق في قوله:

قَلْبِي عَلَى الْمَلاَلْ مِنْ فُرْقُتْكُمْ **وَمَدْمَعْ حَجَايَا سَايِبْ** بَدَادَة

مَـدْمَعْ حَجَايَا سَايِبْ يِّرشَحْ قَطَارْ نَشْحْ رْبَايِبْ

فإذا كان انسياب الحركة السريعة تحدث انقطاعا على مسار الذات في اتجاه الموضوع يأتي التصاعد القولي طوقا للنجاة وحبلا للوصل، فيعوض الانقطاع بالاستنجاد بتشابه الكلمة أو التركيب لمواصلة الانسجام الآخر والأول من جهة ولإشعار المتلقي بالتدفق المستمر للحالة الانفعالية وعدم انقطاع السير في مسار الذات نحو الموضوع من جهة أخرى.

التصاعد القولي أو تشابه الأطراف والتجنيس، التصريع، التكرار، وغيرها من مظاهر المماثلة الصوتية: كالوزن والقافية، تشكيل فني جمالي للإيقاع الخارجي للشعر الشفاهي .

إن القصيدة لا تكتسب دلالتها العميقة إلا ضمن علاقة جدلية بين مجموع الأشكال الفنية: ألفاظ عبارات الخاضعة لأنواع من الإيقاع وضروب من القوافي، وأصناف من المماثلة الصوتية، في مجموعها تشكل الإيقاع الخارجي الذي يعد البنية التحتية كمستوى مدرك محسوس، ومن جهة أخرى مستوى داخلي مستتر يتصل بالجانب الخيالي و الانفعالي، وما تعبر عنه اللغة الشعرية من أفكار وأحلام وآمال

فإذا كانت اللغة المعيارية أو الكتابية تنزع إلى الدقة في التعبير اللفظي، حيث تتيح مجال واسع للاختيار على محور الاستبدال ببطئ، رؤية، إمعان...بينما تنزع اللغة العامية إلى ثراء السياق الوجودي (تنغيم بالصوت، التعبير بالوجه، الإشارة والإيماءات، الحركات الجسدية....) حيث يتناسب مع المقطع السابق:

قَلبِي عَلَى الْمَلاَلْ مِنْ فُرْقُتْكُمْ **وَمَدْمَعْ حَجَايَا سَايِبْ** بَدَادَة

مَدْمَعْ حَجَايَا سَايِبْ يِّرشَحْ قَطَارْ نَشْحْ رْبَايِبْ

وخاصة بإعادة العجز بكامله تقريبا، وهو ما يؤكد من سيطرة الحالة الانفعالية وما سيسايرها الشاعر بهذه الطاقة السياقية التي يستنجد بها في محاولة تقريب الصورة، والتعبير الانفعالي لما يجيش في خاطره، حيث لن تؤدي اللغة ومفرداتها الغرض، فاستنجد بهته الطاقة كتدعيم دلالي، لعلّ هذا سر إعادتها، "فثمّة عناصر غائبة من النص وهي على قدر كبير من الحضور في الذاكرة الجماعية"[8] تربطهم أكثر بالخطاب عن طريق هته الطاقة.

5 / التماثل الصوتي :

هي حركة تموجية صوتية تشبه تعاقب النقر على الدفّ, مما يُحدث فجوةً بين الفكرة أو الدلالة وبين الإيقاع, وذلك بالتنازع بين المخيلة والوعي, فلذة الإيقاع يسترسل معها الطبع, وقد يتجاوز الدلالة الظاهرية لأنها تُحرّك فيه دلالاتٍ غا مضة.

ففي قول الشاعر: "ضَاقَتْ **احْوَالِي** الْبَكِيْ لِي **امْوالِي** عَلَى مَا **اجْرَالِي** ابْفَقَدْكُمْ يَا سَادَة"

فإن الذي يتبادر للسامع بعد أن يشعر بلذة التجنيس هو التفريق من حيث المعنى بين الصيغ, الحال (**احْوَالِي**)والمناسبة (**امْوالِي**) **والمآل** (**اجْرَالِي**)

هكذا استعمل الشاعر التماثل بشكل يحدث في النفس استجابة وجدانية شعورية قد لا يجدا المتلقي لها تفسيرًا مرتبطًا بقاعدة بلاغية ,وإنما هو قبولٌ عفوي من المتلقي تلقاّه بمشاعره.

ومنها بعض الأشكال مثل: الجناس التصريع

أ–الجناس:

الجناس كلمة عربية وهي اصطلاح بلاغي في البديع يقوم علىالمحسنات اللفظية بان يؤتى في الجملة الواحدة بكلمتين تتشابهان،أو تكادان أن تتشابها في اللفظ وتختلفان في المعنى ويستحسن إذا كان سهلاً لا أثر للكلفة عليه وإذا خرج عن هذا الحد فانه معيب عند أهل النقد ويذهب بهجة الشعر وحسنه. نلاحظ: (سَايِبْ = ينهمر لكن لما تكرر في البيت الموالي وردت بمعنى: متروك ، نَاسِي = انْعَاسِي)

ب– **التصريع** :

هو جعل العروض مقفاة تقفية الضرب. إذا يُخْتم الشطر الأول بما خُتم به الشطر الثاني. وبيّن الدكتور علي الجندي وظيفته في إحداث الإيقاع الموسيقى، فقال: "والتصريع– في حقيقته– ليس إلا ضرباً من الموازنة، والتعادل بين العروض والضرب، يتولد منها جرس موسيقى رخيم، وهو لذلك من أمس الحلى البديعية للشعر وأقر بها إليه نسباً وأوثقها به صلة ، ونحن حينما نرهف آذاننا للإرشاد من شاعر معروف ، فأول ما نتشوف إليه ونترقبه منه هذا التصريع الذي يشبه مقدمة موسيقية خفيفة قصيرة، تلهب إحساسنا، ويهيئنا لاستماع قصيدته، وتدلنا على القافية التي اختارها فإن أغفلها أو أتى به رديئاً ركيكاً خيل أن شيئاً من الجمال ترك مكانه شاغرا"[9] فالتصريع في القصيدة التي بين أيدينا جلي واضح، في كل المقاطع تقريبا ومنها :

قوله : مَدْمَعْ حَجَايَا **سَايِبْ** قَطَارْ يِّرِشَحْ رَشْحْ **ارْبَايِبْ**

وَالْقَلَبْ ابْنَارَهْ **لَهَايِبْ** فِرْقِتْ اعْزَازْ **اقْرَايِبْ**

إنها أبيات أشبه بالبائية الموسيقية التي تتكرر فيها نغمة محددة، والنغمةهناصادرة عن حرف الباء، وما يزيد النغمة وضوحاً وطولاً حرف الياء السابق عليها، لتصبح النغمة مزدوجة، ويصدر الإيقاع قوياً، فتتعلق به الأسماع، وتسير مع النغمة من الشطر الأول حتى تلتقي بأختها. وكذلك قوله :

بِلاُ ونس كان **الْعَالِي** وَلاَّ كَانْ الْمَحَبْرَة والقلم وَ**خْيَالِي**

ضَاقَتْ **حْوَالِي** مِنْ افْرَاقْ **غْيَالِي** عَلِيهُمْ **سْوَالِي**

وإذا كانت هذه النغمة تنتج من تكرار الصوت في نهايتي شطري بيت واحد، فما بـ الأَم أنّها تكررت في خمسة أبيات متتالية، فإنّ النغمة تزداد إيقاعاً وجمالاً وتعلقاً بالأذن، وكأنّها قفلة موسيقية ينتهي بها بكل شطر، كقفلة القطعة الموسيقية.

والأمثلة على التصريع منتشرة في القصيدة لعلنا ندرك النغم الموسيقى من تكرار "اللاَّم، الميم، الباء، الدال" في نهايتي العروض والضرب، وعندما نلفظ بالأول منهما نتشوق إلى إكمال النغمة بنطق الثاني، وكأن البيت ذو قافيتين، إحداهما داخلية والأخرى خارجية .

ج . دلالة أصوات القصيدة

إن الخاصية الصوتية الأولى التي نلاحظها من خلال القصيدة اعتمادها خصائص الأصوات حيث يستعمل الشعر الشفاهي هذه الخاصية وبشكل أساس, فمن خلال القصيدة التي نهلت من معين حشد من الأصوات المتشابهة في الصفة، لتشيع نوعا من الصدى لما يشيره السياق من الإحساس بالقلق والتوتر الحاد، والإزعاج، فالكلمة قوة وفعل "فلا يمكن أن يصدرالصوت دونما استخدام للقوة "[10]نرى تكرار : "**الباء**" الشديد والانفجاري الاحتباسي يتقاطع بطريقة لافتة للنظر مع صوت تكراري كالراء، الدال، الضاد، الكاف المجهورة (ڤ=g) تتقاطع في تناوب وتتابع لتشيع ضجيجا مزعجا كأنه وصف صوتي للحواجز المادية (بعد المسافة)، التي فصلت بين الذات (الشاعر) والموضوع (الأهل) .

فإذا كانت هذه الحواجز مذكورة فإن صداها في نفس المتلقي هذه الأصوات العنيفة المتكررة في المقاطع الآتية بشكل خاص:

صَبْرِي رَحَـلْ وَالْتْحَوَلْ بِلاَّ وِنِسْ كَانْ الْعَالِي

وَلَى كَانْ الْمَحَبْرَة وَاخْيَالِي ضَاقَتْ احْوَالِي

مِنْ افْرَاقْ اعْيَـالِي عَلِيهُمْ اسْوَالِي

نلاحظ "الصاد"،"الراء"، في كلمة "الصبر" التي تثير إلى الأمل الوحيد وهو الوسيلة المادية للجمل الأصيل، الذي شخص فيه حاله، الذي يستقي من ظله المعنوي "الصبر" الذي يساعد الذات على قطع المسافة لوصل الموضوع: "مِثِيلِي نِحِيزْ **إِبِلْ**الْحِقْ مْخَوَلْ"

وبتضافر المعاني عند الشاعر فقد تضافرت لديه مكونات البنية الصوتية، فالتحمت الأصوات تلحما دلاليا فرغ الشاعر من خلالها شعوره بالغربة والحنين في حياته المقيدة إلى الوطن وأولاده، فانعكست هذه الغربة على البنية الصوتية في القصيدة فنجد بأنّ القافية التي غلبة على القصيدة هي القافية المقيدة التي تنبع من نفسية مقيدة التي تجسدت في حرف " ه" الساكنة تناسب والمعنى الذي يؤديه، كأنّ الشاعر يوظف موسيقى الأحرف لخدمة معناه.

قصيدة تتذبذب بالمتلقي صعودا هبوطا كما رسْمُ نبضات القلب، في مشاهد لا يمكن لك الهروب منها قبل أن تنتهي. إحساس صادق عذب، لا تكلّف. بساطة تلقي بالكلمات في قلبك، وسوف يزيد وقعها على المتلقي إذ تسنى له سماعها بصوت الشاعر.

فالشعر الشعبي في حاجة إلى السماع أكثر من القراءة، لهذا يسعى الشاعر إلى أن يوفر في قصيدته ما يربطه بجمهوره، فاهتم بالأوزان الصوتية وبأنواع القوافي حتى يضمن أكبر قدر من الغنى الصوتي لارتباط الشعر بالغناء ولتأثير هذا الأخير على المتلقي كـ"تأثير نفسي فسيولوجي يسري فيه الصوت الحسن، وقيل الغناء غذاء الأرواح كما أن الطعام غذاء الأشباح، وهو يصغي الفهم ويرفق الذهن ويلين العريكة، ويثني الأعطاف ويشجع الجبان ويسخي البخيل"[11] فيزيد الإنشاد والغناء من قيمة الشعر الجمالية، بل أكثر من ذلك أن الشاعر نفسه كان يطرب إذا يُغنّى شعره، لهذا كانت الحاجة قوية إلى سماع الشعر منه إلى قراءته، حيث ركز على المتلقي السامع ليس "عند هذا الحد، بل جُعِل من بناء القصيدة العربية بالشكل المعروف لجنب انتباه السامع وجعل سببكل غرض مرتبطاً به"[12] كعنصر فاعل ومتفاعل في تشكيل هذا البناء.

ختاما : "عليكم سعيد العيد" فضاء مفتوح فيه تتحرك والمتلقي، لتعيد ترتيب نبضات القلب ما عسى أن يضيف الشاعر "أحمد بن عطا الله" ونطلب منه أكثر من هته الباقة التي لا يُذِرْها الزمن، فقد وفّى واستوفى، ليقدم قصيدة استثنائية في المبنى والمعنى، وفي جمالياتها التي تعبر عن عمق تصويري ورهان جمالي لتجربتة شعرية خصبة، تراوحت بين اللغة الرشيقة والصور الشعرية الشفافة، والمضامين المخلصة لنسيم قلبه التواق لأهله. عكست الغنى المعجمي والدلالي للشعر السوفي، وتعدد عوالمه ومرجعياته التاريخية والجمالية، تترجم شجن الذات الشاعرة في حنينها لنبع السكينة.

هوامش :

[1]- عبد الله الغذامي:النقد الثقافي، قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2005م، ص81.

[2]- "النسق: يعدّ إفرازًا ثقافيًا يحدثه الخطاب الأدبيّ بكونه حادثة ثقافية"ينظر:الغذامي، النقد الثقافي، ص77, 78.

[3]- ولتر .ج. أونج: الشفاهية والكتابية، تر: حسن البنا عز الدين ومحمد عصفور، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، فبراير 1994، ص20.

[4]- ينظر : ريتشاردز أيفون أرمسترونغ: فلسفة البلاغة، تر: سعيد الغانمي، ناصر حاوي، أفريقيا الشرق، المغرب، 2002، ص74 .

[5]- ينظر:حسن البنا عز الدين، الكلمات والأشياء التحليل البنوي لقصيدة الأطلال في الشعر الجاهلي، دار المناهل ، لبنان، ط1/1989 .

[6]- الثنائيات التي كرّست عدائيتها قبل فكر مابعدالحداثة،كثنائية العقل/ العاطفة، العقل/ الجسد، الذات/ الآخر، المشافهة/ الكتابة، الرجل/ المرأة وما إلى ذلك: ميجان الرويلي/ سعيد الباز عي: دليل الناقد الأدبي (إضاءة لأكثر من سبعين تيارا أو مصطلحا نقديا معاصرا)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ص108.

[7]- أحمد زغب، أحمد بن عطاالله شاعر المفارقة الاجتماعية، مديرية الثقافة . الوادي الجزائر، 2012، ص 44.

[8]- تزفيطانتودروف: الشعرية، تر: شكري المبخوت و رجاء بن سلامة، دار توبقال، المغرب، ط1،1987،ص30.

[9]- علي الجندي : الشعراء وإنشاد الشعر، دار المعارف – القاهرة 1969، ص 134.

[10]- والتر ج. أونج :الشفاهية والكتابية، تر: حسن البنا عز الدين، سلسلة عالم المعرفة، ع182، شباط 1994، الكويت، ص91.

[11]- رشيد يحياوي: شعرية النوع الأدبي في قراءة النقد العربي، إفريقيا الشرق،ص112.

[12]- ينظر: ابن قتيبة: الشعر والشعراء، تح أحمد محمد شاكر، دار الحديث القاهرة، ط3، 2001. ج1 ، ص74.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 341 - 361 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

سياسات التمثيل في أدب الرحلة، مقاربة من منظور الدراسات ثقافية

representation policies in Travel literature a cultural studies approach

د. فيصل لحمر *

Faycal alahmar

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل (الجزائر)

University of Jijel- Algeria

Faycal_alahmar@yahoo.fr

تاريخ الإرسال:2020/04/20	تاريخ القبول: 2020/05/24	تاريخ النشر : 2021/03/30

ملخص البحث

يخضع أدب الرحلة لمجموعة من القوانين تشكلت من خلال تقاليد مارسها منذ أقدم الأزمنة الرحالة على اختلاف منابعهم ، تقاليد تحولت إلى ما يشبه النظرية للأدب الرحلي. في دراستنا هذه نريد طرح مجموعة من الأسئلة القادمة من أفق الدراسات الثقافية الذي نشتغل عليه، أسئلة تحاول أن تستنطق هذا النوع من زوايا لم يتم طرحها إلا نادرا، وقد اخترنا عمدا التطرق للرحلات التي قام بها صوب الشرق بعض الرحالة الأوروبيين، بهدف إلقاء نظرة فاحصة على ما يتم خلقه من أنظمة التمثيل، ومن استثمار لوجهات النظر التي يخلقها الرحالة كـ "آخر" ينظر بالضرورة إلى "آخر" آخر –إن صح التعبير. كما تعرضنا إلى نمط خاص من الرحلات هي تلك التي يقوم بها الكتاب في خيالهم وفي مقارباتهم النظرية في إطار ابتكار يوطوبيات معينة (الرحلات الخيالية صوب المدن الفاضلة)... ستكون هذه الرحلات رحلات خاصة لأنها رحلات ذات طابع يقف في منتصف الطريق بين الشعري (الخيالي البلاغي الجمالي الباحث عن الأثر الجمالي وعن سبل مجازية لفحص الذات) وبين الفلسفي (النظري التمثيلي الافتراضي الباحث عن الأثر العقلي وعن سبل افتراضية لفحص العالم ومكتسبات الإنسان المتحرك داخل هذا العالم).

ومن أجل معالجة هذه الأنماط التواصلية استعنا ببعض مقولات النقد الثقافي: الأنساق الثقافية، سياسات التمثيل، تحليل الخطابات، صور الآخر، ميكانيزمات الخطاب الاستعماري، الوصف الفلسفي العبر–تخصصي للخطاب الرحلي وللخطاب اليوطوبي.

* فيصل لحمر. Faycal_alahmar@yahoo.fr*

الكلمات المفاتيح: أدب الرحلة- سياسات التمثيل- الأنظمة التواصلية- اليوطوبيا- الآخر- تحليل الخطاب

Abstract
Travel literature has got certain rules formed through traditions and practices followed since ancient times by travelers from different origins, genre boundaries that turned into something similar to the theory of travel's literature. In our study, we want to question certain works describing trips made towards the East by some European travelers. Our choice was to take a closer look at what is being created from the acting systems, and from an investment of the views that travelers create as an "Other", necessarily looking at another "Other". We also dealt with writers describing their imaginative travels to certain utopias (imaginary trips towards supposed-to-be perfect cities), analyzing all the possible implications of representation.
In order to realise all this I used tools that belong to cultural criticism: cultural patterns, representation policies, discourse analysis, imagology, postcolonial discourse, an interdisciplinary philosophical approach of discourse.
Keywords: Travel literature - Representation policies – Systems of communication - Utopia - The other - Discourse analysis

1.مقدمة

لكل نوع أدبي محددات تفيده في تشكيل عائلة أدبية واضحة الجينات، وتفيد القارئ في الشعور بالراحة وهو يسير عموما على الخطى التي يعرفها والتي غالبا ما يقرأ وهو يتوقعها، ولكنها محددات تتحول مع الوقت إلى تقاليد ثقيلة ومثقلة يجتهد النوع كثيرا لكي يتحرك عنها ويخالفها من منظور متطلبات فعل "الإبداع" الذي هو فعل للخرق والمخالفة والتجاوز.

وأدب الرحلة كغيره من الأنواع الأدبية يخضع لجملة من الضوابط ترسبت من مئات أو آلاف النصوص، شغلت قرونا مديدة من سرود الرحالة الذين ذرعوا الأمكنة وشاهدوا تحولات المزاج التي تطرأ عقبا لتحولات الزمان والمكان، رحالة يبدو أنهم أخذوا درسا لم يتمكن منه غيرهم في معرفة "الآخر" وفي ضبط جموح "الهوية" التي تهيمن دائما على أنظمة التمثيل "اللغوي"، فتخلق لنفسها سياسات يتحرك من خلالها التمثيل الذي هو الصياغة اللغوية للعالم كما يرتضيها منشئ الخطاب، والتي هي تشكيلات خطابية علمنا ميشال فوكو ضرورة الحذر منها لأن لها عملا تحتيا

لطيفا خفيفا صعب تحسسه، ولكنه اشتغال عميق الأثر إلى درجة أنه ينتهي بأن يشكل طريقتنا في الوعي بالعالم وطريقتنا في الفهم وفي التصرف داخل العالم.

ما الثابت وما المتحرك في نظرية أدب الرحلة؟ ما هي الأسئلة التي نتوقع ان تكون مطروحة اليوم على هذا النمط بعدما وقف أمام مرآة التنظير مرارا ولأزمنة مديدة؟ كيف تعامل الفضاء ما بعد الكولونيالي مع هذه النصوص التي نشأت واشتد عودها في كنف الزمن الكولونيالي؟ ما هي سياسات التمثيل (ومنه أنظمة التواصل) التي تتحرك في هذه السرود؛ وخصوصا منها ما كان من السرود المتعلقة بالرؤية الأوروبية للشرق تحديدا أو ما كان في التصورات المثالية للبلاد الفاضلة (اليوطوبيا) التي تحركت عبر الجزء التخييلي من هذه الرحلات؟

نود في هذه الدراسة أن نطرح مجموعة من الأسئلة القادمة من أفق الدراسات الثقافية الذي نشتغل عليه، أسئلة تحاول أن تستنطق هذا النوع من زوايا لم يتم طرحها إلا نادرا، وقد اخترنا عمدا التطرق للرحلات التي قام بها صوب الشرق بعض الرحالة الأوروبيين، علما أن الرحالة الأوروبيين قد ذهبوا بعيدا في الممارسة وفي التنظير لهذا النمط الكتابي شديد الخصوصية، واختيارنا هذا كان هدفه إلقاء نظرة فاحصة على ما يتم خلقه من أنظمة التمثيل، ومن استثمار لوجهات النظر التي يخلقها الرحالة كـ "آخر" ينظر بالضرورة إلى "آخر" آخر —إن صح التعبير. كما تعرضنا إلى نمط خاص من الرحلات هي تلك التي يقوم بها الكتاب في خيالهم وفي مقارباتهم النظرية في إطار ابتكار يوطوبيات معينة (الرحلات الخيالية صوب المدن الفاضلة)... ستكون هذه الرحلات رحلات خاصة لأنها رحلات ذات طابع يقف في منتصف الطريق بين الشعري (الخيالي البلاغي الجمالي الباحث عن الأثر الجمالي وعن سبل مجازية لفحص الذات) وبين الفلسفي (النظري التمثيلي الافتراضي الباحث عن الأثر العقلي وعن سبل افتراضية لفحص العالم ومكتسبات الإنسان المتحرك داخل هذا العالم). ستكون رحلات في الزمان وفي المكان يتم من خلالها إنتاج أنماط هامة جدا للتمثيل (وبالتالي التواصل والتوصيل).

2– حد الرحلة/ حد الأدب

ينطلق أدب الرحلة دوما من مواضعة غير واضحة رغم أن اختيارات الكتابة تكون في أغلب الأحيان واضحة لا تشوبها شائبة. مواضعة مرتبطة حسبما نعتقده بالتقاليد التي تميز هذا النوع الكتابي، فهو نوع فيه سيطرة كبيرة للجغرافيا ولنمط غير قار من الإنسان. إنسان أهم ما يحدث له

أثناء الرحلة هو فقدان الطابع القار. إنه أدب ذو موضوع يبدو راغبا في الاستحكام في الفضاء؛ فهذا الأخير يتحول إلى علامة تتحدد من خلالها كل العناصر الأخرى. وقد يكون هذا بالضبط ما قصده القديس أوغسطين حينما تحدث عن مفارقة الرحلة قائلا: "يذهب الناس لأجل الانبهار بقمم الجبال الشاهقة، بموجات البحر الهائلة، وبالمسارات العظيمة للأنهار، وكذا بسواحل المحيط، وتحولات النجوم، ولكنهم في الحقيقة إنما يبحثون عن أنفسهم"[1].

فلسفة المسافر أو الرحالة هي فلسفة الجبري أو القدري المستكين للزمان والمكان وما يحل فيهما، محركه الرئيس هو الصدفة والمجهول والعَرَضي، وهو في ذلك مستعد لقبول كل ما جد من طوارئ الحياة. ولكن هنالك الجانب المعرفي الذي يحرك هذه الرحلات؛ جانب يرتبط كثيرا بموضوعنا الحالي: أنظمة التواصل. جانب يجيب الأسئلة الهامة: ماذا يريد أدب الرحلة أن يقوله؟ وكيف يتم تخليق المعنى وتوصيله في السياق الخاص جدا لأدب الرحلة؟

في هذا السياق يشرح الفيلسوف الفرنسي الهام أندري كونت سبونفيل رايه حول الشرق الذي كان يستوعبه كخرزان تقاصلي مليء بالكليشيهات الفارغة، قبل أن يكتشف فيه نوعا مما يمكن أن نسميه بالطاقة التواصلية. إمكانيات خلق المعنى وتوصيله عن طريق علامات هي نفسها معلّمات الرحلة ومحدداتها. وفي ذلك يقول: "لم يجذبني الشرق أبداً. لم أتخط في رحلاتي موسكو من الشمال و البندقية من الجنوب. ليس فقط من باب الاشمئزاز من السفر، ولكنني إن أجبرت على السفر فإن نيويورك سوف تغريني يقينا أكثر من الشرق. من حيث المبدأ، سوف أضحي بالشرق كله، من الهند إلى المحيط الهادئ، لقاء بعض شواطئ إقليم البريتون. وما يحدث هو أنني أكره النزعة التغريبية التي صنعت مجد الشرق في الغرب. أنا رجل غربي بامتياز: أحب مونتين وبوسان وموزارت ورافيل... علاوة على ذلك، فقد كنت دائما بمعزل عن إغراءات الروائح الشرقية. ما الذي يمكن أن يكون أكثر سخافة من هذا الشرق الرديء؟ الشرق عندي ظل دوما موضة، والموضة ليست كل شيء. فقد قادتني التجارب والتأملات إلى أن هناك أيضًا نصوص، يمكن للمرء أن يقرأها، وهنالك فكر، يمكن للمرء أن يحاول فهمه.

ولكنني قد تغيرت شيئاً فشيئاً. وقد قادني هذا، على مر السنين، إلى نوع من السحر، الذي أود أن أشرحه، لوجهة التفكير هذه. أرى أن معظم أصدقائي، وخاصة أن أكثرهم من الفلاسفة، مترددون في أمري. وهم يعتقدون أنني مجرد شخص آخر يستسلم للاتجاه المألوف... لكن الخطر،

كما يبدو لي، ليس كبيرًا. ما صرت أحبه، في هذا الشرق الذي أود أن أكتب كي أقوله، هو بالضبط ما لا يمكن أن تستوعبه الموضة، والذي هو دائمًا ما يحاول هدمه الغرب." [2]

الرحلات تجارب عقلية فلسفية إذن، وهذا بعد تواصلي هام جدا سنعود إليه مرارا في هذه الدراسة. وقد يكون مونتين من أوائل من استنهضوا هذا البعد التأويلي للرحلات، فهو الفيلسوف المركز في تأملاته على مشاهداته (ومشاهدات غيره أيضا) من خلال الرحلات. فنحن نعلم لماما – ومن خلال اطلاع سريع على مقالاته– اهتمامه بالسفر المعاصر إلى البرازيل، كما نتذكر شغفه بالحركة، التي دخلت في الفلسفة كمبحث خاص مستقل؛ أليس مونتين هو نفسه القائل : "أنا لا أصور الوجود، بل أصور عبوره "[3]

لقد دون مونتين رحلتيه إلى سويسرا وإيطاليا، وفيهما مقترحات مبكرة لطريقة جديدة في السفر بعيدًا عن المسار المطروق. و قد كتب سكرتيرته، الذي دوّن –كما هو معروف – أجزاء هامة من هذه الرحلات، في وصف نزعة مونتين في السفر بحثا عما لم يجده غيره من قبل من خلال سلوك طرق غير معبدة في سفره: "أعتقد أنه لو كان بمفرده مع عائلته، لكان قد ذهب إلى "كراكوفيا" أو إلى "اليونان" عن طريق البر، بدلا من القيام بالجولة المعهودة إلى إيطاليا؛ [...]. فقد حدث مرارا أن يشتكي المرافقون من أنه غالبًا ما كان يقود المجموعة بطرق متنوعة ومختلفة عما هو مألوف، وغالبًا ما يعود أدراجه فنجد أننا قد رجعنا إلى المكان الذي غادرناه من قبل [...]، فكان يجيب بأنه لن يذهب إلى أي مكان عدا المكان الذي كان فيه، وأنه لا يستطيع أن يفشل أو يحرف طريقه لأنه في الواقع ليست لديه أدنى خطة سوى السير في أماكن مجهولة."[4]

هل مونتين حالة معزولة في هذا الاتجاه الذي يشبه الاتجاه الشعري الذي غالبا ما يركب معلوم التواصل اللغوي بحثا عن الغريب العجيب غير المألوف؟ هل يمكن أن تكون الرحلة مسارا إبداعيا هي في حد ذاتها لا أن تكون إبداعاتها في صياغات المشاهدات كما يقتضي النوع عادة؟

سوف ندعي أن مونتين كان نادرة في زمانه. وأننا لن نكتشف هذا النزوع إلا في العصر الحديث؛ وتحديدا بدءا من القرن الثامن عشر، وخاصة في القرن التاسع عشر، حيث سيظهر تقليد يسمى "رحلة المتعة" أو "الرحلة الأدبية المحضة"

3– مجازات الخريطة و خرائط المجاز

كثيرا ما تواجهنا نصوص من أدب الرحلة، أو ما من المفروض أن يكون أدبا جغرافيا؛ حسب المصطلح السائد على أيامنا، كنصوص هيرودوت التي تجعل كل شيء يعبر المرآة (مرآة هيرودوت الشهيرة) لتفقد حقيقتها وتبتكر حقيقة شعرية هي التي تبقى ويكتب لها الخلود.[5]... ثم لا نلبث ونحن نبحث عما تولع به الأدبيات الجغرافية فنجد إدلاء هاما لفيلسوف مفكر رحالة ومنظر للرحلة مثل ميشال أونفري؛ يقول:" "إن فهم أمة ما لا يتم من خلال استثمار طويل الأمد فيها وفي تحليلها، بل من خلال نظام غير منطقي وغريزي في خلق التصورات، سريع بديهي ومبهر أحيانًا ، نظام يعتمد على الذاتية النقية المغمورة في العشوائية الملطقة للاحكام والمواجدة"[6]... فنجد أنفسنا نتساءل جديا عن الإمكانيات الواسعة للتطابق بين الشعري والجغرافي، أو بين التعبير الشعري والكتابة الرحلية.

والسؤال المركزي الموروث حول جوهر السرد الرحلي، هو ذلك السؤال حول طبيعة التجربة الرحلية؛ أي السؤال : لماذا نسافر وما فائدة هذه السرود؟

لقد كان الجغرافيون القدامى رحالة، وكان الرحالة القدامى يجوبون الأرض لكي يطلعوا على الحياة، ومنهم من ينتهي به الأمر جغرافيا، ومنهم من يقف على حواف الرحلة في مكان وسط بين الأديب والديبلوماسي وعالم الاجتماع الحذق.

ننظر اليوم إلى الجغرافي وحرفته فنجده شبيها بموظف حكومي يحلل المعطيات في مكتب مغلق ما، كعامل منسحب من العالم منقطع عن الناس ومهتم بالمعطيات والإحصاءات. والحصيلة هي أن المهام المنوطة بالجغرافيا قد تحولت الى مهام استعمارية في الغالب.

السؤال المطروح هو التالي: ما الذي حدث لنزعة ارتياد الآفاق وللولع بمعرفة ما يقف خلفها؟ هل تشبع الإنسان من معرفة العالم، أم أن معرفته لم تعد بريئة؟

الإجابة السريعة تغرينا بالقول بأن الإنسان قد انتقل بسرعة من استكشاف العالم أولا لاتقاء شروره، وثانيا انبهارا ومعرفة، إلى مرحلة الرغبة في السيطرة على العالم. وهو يبدو مسارا منطقيا. فبعد ذهاب دهشة الاستكشافات التي تظهر جيدا في أدبيات عصر النهضة، وبعد نشأة النواة الأولى للاستكشاف العنيف مع الإسكندر المقدوني ثم النواة الثانية مع أوروبا المسيحية التي انتقلت بأعداد كبيرة إلى الإلدورادو الهندي في أميركا، أصبحت اللعبة ممكنة جدا، فقد ذهب سحر المعرفة لتأتي مرارة المعرفة الاستراتيجية ذات البعد المهيمن. [7]

السؤال الذي يطرح نفسه في الإطار العام لهذا الموضوع سيكون: ما هي الإمكانيات الواردة للتواصل من خلال شفرات الجغرافيا؟ وكيف يمكننا تأويلها والحصول على أبعاد مجازية تحافظ على الجدوى المستمرة في الزمن لتلك السرود، في ظل أن السرود الاستعمارية الخبيثة غالبا ما يذهب سببها فتذبل وتموت؟

عندما قدم جيل دولوز (رفقة شريكه الفلسفي فيليكس غواطاري) مفهومه لرسم الخرائط في كتيبهما الشهير "الجذمور"Rhizome، لم يستهدف مباشرة الممارسة التي يشار إليها عادةً بهذا المصطلح. بل إنه قد ركز، بدلا من ذلك، على تطوير طريقة جديدة للنظر في ممارساتنا الحياتية والفكرية. فلا يعتبر رسم الخرائط مجرد تقنية علمية لتمثيل مساحة موجودة مسبقًا بشكل تخطيطي عن طريق رموز، وإسقاطات ونسخ رمزي. بل هو –في المقام الأول– نشاط حيوي، يتضمن صلات بكل عملية طبيعية أو ثقافية أو فردية أو جماعية. هو طريقة لتصور نظام معرفة ضمني يسير هذه العمليات. رسم الخرائط يتضمن أيضا إفشاء لأسرار إنسانية كثيرة وعميقة حول مخرَجات الوجود الحيوي أو التشكيل النفساني أو طبائع الجماعات، وكذا حول أي خلق فني أو التزام سياسي.[8]

سيقول دولوز تعليقا على المسافة الزمنية بين الطريقتين في التعبير: إنها خرائط تم تخطيطها بقدر نشاط الإنسان الخاص؛ فالإنسان يرسم خرائطه الشخصية في إطار الوعي الجغرافي الداخلي. في إطار ما تسمح به وظائفه من الوعي الجغرافي بالتجارب. أما النقاط والخطوط والمسارات التي تتشكل منها الخرائط فهي مسارات تجارب الإنسان ونشاطاته وبرامجه وتعرجاته وتحولاته وعواقب أفعاله ومجازفاته الوجودية، وتمثيلاته الإبداعية، إذ لا يفلت عمل الفكر والكتابة من هذا التحديد العام للممارسة التي تجعل المشاهدة البريئة للمسافر أحيانا تعيد قلب نظام الرؤى كليا. وقد صارت جملته الشهيرة حول فلسفة الخريطة معروفة: " "تعبر الخريطة عن هوية المسلك وهوية السالك أيضا. إنها تنصهر مع موضوعها." [9]

إن تأريخا سريعا للخرائط يجعلنا نقف عند عسر تمثيل سرعة الحياة مثلا، فهل تصلح خرائط كخطط المقريزي لتصوير العالم الذي رآه شارل جوزف مينارد في القرن 19، علما أن الأول مؤرخ يعنون كتابه " المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار" في إشارة واضحة إلى فعلي التأمل والتعلم، في حين أن مينارد هو المهندس الذي كان يؤلف في الجغرافيا وعلم الخرائط لأهداف

صناعية وتجارية وهندسية. الواقع هو أنه حتى القرن التاسع عشر وظهور السكك الحديدية، والتي ستغير سرعات التنقل،فتغير بذلك المسافات، لم يكن ممكنا ان نرى مثل هذه الخرائط الحديثة تظهر إلى الوجود. خرائط مينارد تحف حقيقية في هذا المجال. ففيها تمثيل الخسائر البشرية خلال حملات نابليون، ونرى فيها حركة الجيوش كتدفق متغير الأحوال. يجلب هذا الرجل رسم الخرائط الغربية إلى نطاق يتجاوز مجرد استنساخ الأسطح. إنه يمثل مشكلة تمثيل التدفقات البشرية، والتي يصعب عادة التعامل معها بطريقة مجدية...فالخرائط أبنية ثابتة تمثل وقائع حية متحركة. هناك صعوبة بصرية في رؤية الأسطح بتفاصيلها، ثم إن هناك العادة الغربية المخاتلة التي تجعلنا نعتبر أن الخطوط موضوعة على الأسطح بشكل ثابت...عادة تنبّه لها الرحالة أكثر من الجغرافيين، وفي ذلك يقول الفيلسوف رالف والدو إمرسون: "إننا نسافر حول العالم لنعثر على الجمال، لكننا إن لم نحمله بداخلنا فإننا لن نجده ".[10]

لنترك فيما يلي الخرائط الواقعية التي يجتهد الرحالة عموما كي لا يحترمها بقدرما يأخذها الجندي على محمل الجد. ولنعد فيما يلي إلى الجانب التأويلي من الخرائط؛ أي الخرائط المتصورة للعالم الأمثل الذي لا يسكن عموما إلا أذهاننا: خرائط اليوطوبيات.

4- اليوطوبيا وسياسات التمثيل

من الغرب أن نجد ترسيمة اليوطوبيا مرتبطة بالرحلة منذ ميلادها الأول. يوطوبيا طوماس مور هي جزيرة او أرض بعيدة يعثر عليها الفيلسوف مسافرا. وكذا يوطوبيا الفيلسوف النهضوي طوماسو كامبانيلا "مدينة الشمس" التي هي مدينة يكتشفها رحالة من مدينة جينوفا ثم يروي حكايتها في قالب حواري يذكر بافلاطون الذي روى في محاراته قصة جزيرة غرقت في البحر هي "أطلنطس"، و"جزيرة" الدوس هكسلي...والأمثلة تفوق إمكانيات الحصر، وخصوصا إذا دخلنا ميدان الخيال العلمي المولع بالرحلات. والظاهر أن الرحلات هي نوع من التطور الذاتي. نوع من المسارات التي يقوم بها الإنسان على خريطة الأيام وعلى أديم تجاربه عبر ارض الزمن الذي نقطعه في الحياة.[11]

لماذا نسعى منذ أفلاطون خلف اليوطوبيات؟ ونتصور دوما صورها المشوهة على المرايا في ما يسمى "الديسطوبيات" أو "اليوطوبيات المضادة"؟

ان اليوطوبيات وفقًا لتعريف البرتو تيننتي هي "ظاهرة ثقافية وعقلية متعددة الأوجه"[12] وليست مجرد خيالات تهدف كما هو معهود إلى المتعة والترفيه بالدرجة الأولى. في الواقع، لا تحرك

اليوطوبيات الإيديولوجيات عموما، بل روح الملاحظة وروح النقد التي تعمل على درجة واسعة تشبه ان تكون عقائد كونية، أو إيديولوجيات عالمية، تنتهي إلى ان تشكل خزانة من الموضوعات المتكررة (...).[13]

من هذا الموضوع تصبح اليوطوبيات أو اليوطوبيات المضادة عينا فصيحة للنظر صوب العالم الذي يحيط بهذه اليوطوبيا. إضافة إلى جعلها نفسها مؤشرا عقليا يقبع بين الرؤيتين الفلسفية والسياسية، دون أن تظهر براعة كبيرة في موضوع التنبؤ والتوقع الذي أعطى ذات يوم نفسه كاسم لهذا النوع الأدبي الخاص: "أدب التنبؤات"...وكما يقول ريكور:"إنها مسألة تأليف"... أي مزاوجة بين التفكير بعيدا عن الخيال، والتخييل لكشف خبايا التفكير... يقول ريكور دائما:"اليوطوبيا" ليست تيارًا للفكر، فكل يوطوبيا هي ثمرة التفكير والخيال والحساسية الخاصة التي تؤخذ في موقف اجتماعي معين ولحظة تاريخية خاصة، تتعامل بها بطريقة خاصة. فتتنوع المواضيع التي تتناولها المدينة الفاضلة، ولكن يمكن للمرء أن يستخلص سمات مشتركة. "إنها تتعلق بجميع مجالات الفكر والنشاط البشري. (...) ومع ذلك، فإن تنظيم المجتمع ككل هو الذي يتعرض للخطر في المدينة الفاضلة".[14]

الرحلة الأفضل في عالم اليوطوبيات هي رحلات في الزمن. وهنا يمكن طرح السؤال حول وعي الرحالة القديم بالتحرك في الزمن. وعي ربما تكون أحاديث الإسراء والمعراج — سواء ما صح منها وما هو دون ذلك– قد صنعت له أرضية جيدة في تراثنا. ونكاد نراه وعيا قابلا للتحول إلى أحد الأنظمة التواصلية التي نحن بصددها. كذلك ستصبح رحلة خيالية علمية كالتي قام بها ألدوس هكسلي في " عالم جديد فاضل" رحلة في الزمن بحثا عن يوطوبيا سيتضح زيفها سريعا. هي رحلة على متن عبَّارة اللغة، لا عبر مشرط الفيلسوف كما فعل طوماس مور ذات يوم.

تطرح اليوطوبيات مسألة هامة جدا هي طريقتنا في وصفها على اعتبار اننا نصف شيئا لا قبل لنا به. ما هو النظام التواصلي الذي سيستعمله أي كاتب لكي يتواصل معنا في إطار شيء يفترض أنه يشذ فيما وراء أي نوع من أنواع الأوصاف ويفيض فيما وراء كل الجغرافيات المتاحة.

ونحن نحاول توضيح ما يمكن توقعه من المدينة الفاضلة يواجهنا المعنى الأقرب الذي هو "الابتعاد" عن صعوبات اللحظة المشبعة بالشعور التراجيدي المصاحب لمسيرة الإنسان على الأرض من خلال استثارة تمثيل أفضل في المستقبل. هذا المفهوم القاعدي لليوطوبيا، الذي يجعل مبدأ السعادة

المختصرة في صورة المتعة الطفولية يسود على مبدأ الواقع في صورة تعمل دائما ضد اليوطوبيا؛ لأنها تفرغ هذه الأخيرة من أي أمل في الواقعية.

وهنا، ومن وجهة نظر أدب الخيال العلمي الذي يهتم كثيرا بالرحلتين في المكان والزمان، وجب السؤال حول صورة غزاة الفضاء القدامى (وهم فئة هامة من الرحالة لا ننتبه لها كثيرا)، والذين كان الغرباء عندهم هم غريبو الأطوار من السكان الأصليين للأراضي البعيدة التي علمهم رائد الفضاء الأول (كريستوف كولومبس؛ وليس نيل ارمسترونغ ولا يوري غاغارين) أن ينتقلوا إليها بعد وصف أهلها بوصف بريء – بشكل خال من البراءة– "السكان الأصليون"...هل "الأصلي" مجرد وصف ذي طابع تاريخي، بمعنى أنهم وجدوا بهذه الأرض قبل غيرهم، مما لا يعطيهم أية أولوية دينية —على اعتبار أن الفكرة الدينية التي حركت غزو الفضاء القديم تقتضي بأن الأرض لله وليست للسكان الأصليين، ولنتذكر بأن أول واشهر من موّل رحلة كريستوف كولومبس هي إيزابيلا "الكاثوليكية"...؟

أم أن الأصليين هي تسمية تدل على "مادة" خام ما تحتاج "تصنيعا" من قبل الرجل الأبيض الذي حمل نفسه مسؤولية معينة ؛"حمل الرجل الأبيض" الذي سيطرح مع مطلع القرن العشرين إشكالية جديدة حينما يدعي الجرمان بأنهم أكثر بياضا من البيض الآخرين الذين لا يتضح بياضهم جليا.[15]

غزاة الفضاء الذين تصورهم هربرت جورج ويلز عند مفترق القرنين 19 و20 في روايته "حرب العوالم" هم رجال خضر اللون. لون مثير للانتباه، فالأخضر في الثقافة البشرية يكتسي معاني كثيرة يغلب عليها ان تكون متنافرة مناقض بعضها لبعض: اليد الخضراء في أوروبا هي يد كثيرة الخير والبركة وصاحبها ينبت ويتكاثر كل ما يزرعه، واليد الخضراء في الثقافة المغاربية هي يد الرجل الصادق، معنى قد ينسحب على النبي "الخضر" الذي يعلم كل شيء ويقيم ميزان الحق، ولكن الأخضر يدل على الطبيعة والطبيعة كتاب متداخل المعاني: فالذهن الأخضر ذهن الشباب الذي يعوزه العلم وتنقصه التجربة على عكس النبي الخضر، والجنة خضراء، والشباب أخضر، ولكن الأخضر دال على الوسخ في الشرق الأقصى، وهو لون يضعه دانتي أليغييري في المطهر وليس في الجنة كما نتوقعه نحن...

الحاصل هو أن رجل الفضاء فيما نراه يأتي في رواية "حرب العوالم" لهربرت جورج ويلز في رحلة طويلة بهدف تدمير الكوكب الأخضر لأجل إحلال لون آخر لن نكتشفه لأن رجال الفضاء في الرواية، بعدما يسحقون البشر بشكل صاعق سريع مرعب، وبعدما يقتنع البشر بأنهم ميتون بائدون لا محالة، ينتهي بهم الأمر إلى أن يموتوا تلقائيا تحت أثر الجراثيم الأرضية التي لم يكونوا محصنين ضدها. فاللون الأخضر هو الذي يقتل اللون الأخضر في نهايه الأمر.

للملاحظة فقط، فكثير من الرحالة في القرن 19 قد جرهم ايضا هذا اللون. فهو اللون نفسه الذي استعمله مصممو البطاقات البريدية ذات البعد الدعائي بدءا من منتصف القرن التاسع عشر لتقديم صور للجزائر مغرية للشباب غير الراغب في الانضمام الى الجيش الفرنسي لغزو الفضاء الجزائري...بطاقات أهم ما فيها صور نساء عاريات مغريات يتجولن بحرية في الواحات الخضراء، يوطوبيا جنسية نصفها الوصف الجنساني للسكان الأصليين على انهم يوفرون للغزاة ممارسة جنسية متحررة يرفضها الخطاب الرسمي فيبرر الاستعمار في البداية لكي يحول هذه الممارسة إلى عنصر جذاب للجنود المترددين أو الذين يشتكون الجفاف الجنسي الاوروبي الذي تحدده الممارسة الكاثوليكية...[16]

إذا كان زائرنا المريخي سيكتب تقريرا حول زيارته كما فعل "ميكروميغاس رجل الفضاء الأول الذي زار أرض الفلسفة والأدب معا (في قصة فولتير الفلسفية الحاملة للعنوان نفسه)، فإنه سيطيل الحديث عن مفهوم اليوطوبيا، ذلك المكان الغريب الذي يسكنه سكان أصليون رغم أنه مكان غير أصلي لأنه نتاج العقل والتخييل (حاصل في الأذهان كما عبر عنه أبو نصر الفارابي)...ولكنه سيجد لدى "جيل دولوز" تفسيرا بديعا لطريقة بناء اليوطوبيا في العرف البشري، فهو يتحدث في كتابه "الاختلاف والتكرار" عن الرواية الطوباوية لصموئيل بتلر "إرهون" Erewhon، وهي كلمة إنجليزية عكست no-where بمعنى"لا مكان" الذي هو المعنى الحرفي للفظة اللاتينية utopia، تعبير يقرأ بطريقتين: "لا مكان"، أي "ليس هناك"، مما يترجم كأنه "خارج المكان" أو" في أي مكان "، ويعيد دولوز (رفقة رفيقه غواطاري) كتابة العنوان بالشكل التالي: now-here بدلا من no-where ... لتصبح اليوطوبيا الحقيقية هي تنويعات أبدية بآلة الخيال على ما يحدث في اللحظة البشرية بامتياز "الآن...و...هنا"[17]

5- التواصل الرحلي والتواصل الشعري

الرحلات المعاصرة تنتمي إلى هذا التقليد السردي نفسه الذي يثمن الانحدار، والهلهلة، والاقتراب من التجربة الحميمية.

يستوقفنا هنا المعنى الهام الذي يجمع بين الكتابة والحركة في المكان؛ ففي الكلام كما في الكتابة التوسع الافقي هو الاستطراد، والمعنى اللغوي من الطرد أي الإبعاد والتحريك في المكان أو النفي أو السير بعيدا، وكلها معان مرتبطة بالتنقل. وفي اللغات الغربية ذات الأصل اللاتيني أيضا نجد المقابل هو كلمة Digression ... وهي كلمة يشير أصلها اللاتيني نفسه إلى معنى المشي والتنقل (Digredi)[18]

في القرن الثامن عشر، سكنت الفيلسوف جون جاك روسو روح الترحال هذه. ورغم أنه لم يكتب رحلة، لكننا نعلم أنه قطع مئات الكيلومترات عبر أوروبا، في سويسرا، في إيطاليا، في فرنسا. ويتحدث أيضًا، في الاعترافات، عن "هوسه الغامض بالترحال"[19]، وهو شرط ضروري لحياته العقلية، وقد لاحظ أهمية ما يحدث في السفر من التأمل في الأحياء، وكذا ما في عرض نفسه في مكان آخر، وهمي أو حقيقي من فائدة.

روسو هو الذي اقترح فكرة التجوال الحر. وهو مفهوم على قرابة كبيرة بالرحلة. هو رحلة امشاج. أو رحلة في مرحلة جنينية. تحمل كل مواصفات الترحال من لا استقرار جغرافي، وكل ما يستتبع ذلك من التأمل ومن طريقة التفكير الذي يحترم ما يمكن ان نقترح تسميته " تقليد المتسكعين"[20].

يمكننا بالطبع أن نوسع قائمة المسافرين والكاتب في القرنين التاسع عشر والعشرين. لذلك يجب أن نذكر شيخ الرحالة الأوروبيين جيرار دي نيرفال، التي تستند رحلاته إلى أوروبا والشرق غالبًا على رفض الطرق التي تم تحديدها جيدًا، والتي يفضلها عليها الطرق الجانبية، شيء مما يمكن ان نسميه "طرق وطرائق النزوات والتعرجات"، كما يقول صديقه غوتييه. تماشيًا مع المسافرين السويسريين، بليز سيندرارز، الذي يدعي بوفييه، في La Chambre rouge، أنه يجب، مع عدد قليل من الآخرين، "أعمال كاملة تقريبًا". ما يوحد هؤلاء المؤلفين المختلفين بالطبع ليس فقط نوع من الرافعة مشبوهة قليلاً دائمًا. [21]

دعوة من مكان آخر بالنسبة لهم هو خيار وجودي، والذي يترجم إلى ما يسميه كينيث وايت "أدب حدود" [22]

....

في هذا السياق التواصلي الشعري، يروي أحد أعلام أدب الرحلة المعاصر لنا نيكولا بوفيي، في كتابه الهام جدا "الاشتغال على العالم" L'Usage du monde، رحلة إلى الشرق – لكن قصته تختلف تمامًا عن القصص الكثيرة لرحلات لشرق المعهودة منذ ماركو بولو، إذ غالبا ما كانت الأهداف التجارية والدبلوماسية تنطوي على ضرورة الإقامة في عواصم مثل القسطنطينية و أصفهان. يختلف الأمر مع الرحلة المعاصرة اين يغلب تفضيل الهوامش، وفي هذا حياد ايضا عن نمط من الرحلات ذات الطابع الاستعماري التي يحركها الهاجس الجنسي المتلذذ كما هي حال فلوبير مثلا كأشهر أنموذج على ذلك. وكل هذا لا يمنع ظهور العناصر المفاجئة التي وصفناها بالشعرية؛ فهناك دوما أحداث غير متوقعة ولحظات من الانزعاج وحتى من الكوارث الحقيقية تجبر المسافر على تعديل مشروعاته. كما هي الحال في رحلة لامارتين إلى الشرق؛ "فعندما علم لامارتين بتدهور صحة ابنته التي بقيت في بيروت، تخلى عن الذهاب إلى مصر وعاد مباشرة من الأراضي المقدسة إلى لبنان، لكن "جوليا" ابنته قد توفيت بالسل، في ديسمبر 1832. وهكذا يكمل لامارتين رحلته، فبعد اليونان، وزيارات الساحل السوري وفلسطين، نجد الشاعر الدبلوماسي ألفونس دي لامارتين يزور دمشق، تدمر، والقسطنطينية. الواقع انه يرفض جميع مراحل رحلة البحر الأبيض المتوسط التي تثير في نفس الوقت رحلة حج ورحلة ثقافية، لصالح رحلة خاصة به لا تخلو من طموح سياسي تم تأكيده عدة مرات في رحلته في الشرق (1835)"[23].

والواقع هو أن كل هذا يبقى من تقاليد التواصل في أدب الرحلة ولا يحسب على العنصر الذي نقترحه هنا من تحول الرحلة و سرودها إلى علامة مستقلة. علامة لا تنتمي لا إلى الوصف الجغرافي المحض ولا على الوصف الأدبي للأمكنة بالمفهوم الذي درجنا عليه. بل إن التواصل الرحلي في الحالات التي تستوقفنا ونستنطقها يصبح علامات خاصة جدا، علامات تحقق نمطا تواصليا "شعريا" من باب بحثه عن سبيلين لخلق المعنى مرتبطين بالشعر: السبيل التأويلي والبعد الجمالي.

مدخل آخر هام جدا لتطور الأنظمة التواصلية للأدب الرحلي هي تشبع هذا الأدب بروح معاصرة تجدد الخلفيات المعهودة في الكتابة الأدبية الغربية (الأوربية رأسا) في سياق حديثها عن الآخر. إن أنظمة التمثيل المعهودة قلما تضحي بموقع السيد الغربي المهيمن. الرجل الفائق الذي

يزور مكانا أهله أدنى منه مرتبة وأقل مستوى، بحث يصبح نظام التوصيف كله نوعا من المحاكمة الأخلاقية التاريخية الحضارية للبلدان التي يتم وصفها؛ والتي غالبا ما يتم تقزيمها إلى نظام مختصر من الأوصاف التي يسهل ربطها بطريقة تحيل على نفسها فقط. نظام تمثيلي يمثل حقيقة نصية لا تعاني كي تتحول إلى حقيقة خارج–نصية.

هاهو ذا صديقنا بوفيي الذي فضلنا تتبع خطواته يصف بعض مدارج رحلته : " (مررت بمقهى في ضواحي زغرب، لم أكن مستعجلا، نبيذ أبيض يقبع أمامي. شاهدت ذلك المساء فيما هو يتلاشى، ومصنعًا يفرغ من أهله، وشاهدت جنازة تمر – كانوا حافيي القدمين، بأردية سود وصلبان نحاسية. تشاجر اثنان من طائر ابو زريق بين أوراق شجرة زيزفون. قضمت نصف فلفل حار مليء بالغبار كان بيدي اليمنى، استمعت إلى أعماقي اليوم إلى الانهمار السعيد ليوم آخر كأنه كان واقفا على جرف). إنها وضعية رائعة، يمكن التعليق على كل كلمة قالها الرحالة على حدة. نلاحظ أولاً أن المسافر ليس في وسط مدينة كبيرة (عاصمة كرواتيا)، ولكن في "الضواحي"، وهو في وضعٍ غريب الأطوار يستمتع به تمامًا. في نوع من الحالم الغريب، لا يصف بوفيي فقط المشهد الذي يحيط به، سواء في المناطق الحضرية أو الريفية، فهو يقدم نفسه كعنصر مادي للواقع نفسه، كمادة هشة مقصودة لتختفي. بالنسبة لبوفيي، كل شيء ليس مجرد "غرور". أو بشكل أكثر دقة، فإن الطابع الزائل للوجود البشري مقبول، أفضل، فهو يوفر تهدئة عميقة، في نوع من التعايش بين موضوع ما، منذ البداية، يقدم نفسه على انهار (استعارة المنحدر)، وعالم تتقاطع مع علامات الموت (الدفن)، التفكك والهلهلة (الفلفل الحار) والصراع (الشجار على الشجرة)... هل نتعامل مع شكل من الرواقية الجديدة؟ أكثر من مجرد قبول مصير، من الضروري بدلاً من ذلك أن نتحدث، في حالة بوفيي هذه، عن فلسفة الخسارة، ليس بمعنى الدافع المرضي، ولكن بمعنى البحث عن الذات في انسجام مع العالم. هل كان من الضروري قضاء سنوات في السفر؟ نعم، بلا شك، لأن الرحلة – الرحلة الحقيقية – تآكل وتمزق، واحتكاك فكري وجسدي على حد سواء يفضي على الاتصال بواقع غريب".[24]

الغالب في تأويل هذا الحدث التواصلي هو أن الرحلة تتأثر بالسياق التاريخي/السياسي المحيط؛ السياق العام أولا، ثم السياقات الجانبية التي تظل حيوية ومنخرطة ونهمة بلا إشباع. سياقات الواقعة الرحلية والخطاب الملازم لها؛ سواء الخطاب الذي أنتج الرحلة أو ذلك الذي تنتجه الرحلة

بصفة بعدية، هي سياقات متحولة ومتكاثرة. تبلى وتموت ويتم تعويضها بسياقات أخرى. هي أيضا سياقات مسافرة رفقتنا. فكثير منها يحدث له ما يحدث للإرساليات اللغوية: إنها تخضع للتحريف فالتحوير. الخطابات تغير مساراتها مثلما أن الرحلات تغير مساراتها. وإذا كان مسافر المس يسير حسب مسار محدد سلفا فإن المسافر اليوم يخضع لترتيبات مختلفة تماما. إنه يتأثر بسفره لأنه مسافر صوب تجربته ولا يسافر محملا بتجربة مسبقة يبحث لها عن تطوير أو تبرير أو معاينة ليطمئن قلبه.

ربما تختزل هذه المسافة مقولتان مشهورتان ينطلق مسافر اليوم من إحداهما؛ والتي هي مقوله رالف والدو إمرسون "نحن نسافر بحثا عن الجمال الذي في العالم، ولكننا إن لم نكن نمتلك جمالا داخلنا قبل البدء في الرحلة أصلا فإننا لن نعثر على الجمال الذي في العالم ابدا... لكي يصل هذا المسافر إلى مقوله هكسلي الشهير التي مفادها إننا إنما نسافر لكي نكتشف إلى أي حد كنا على خطإ.

يعبر بوفيي عن هذا المعنى بشكل خاص، فيقول: " "الرحلة لا تحتاج مبررا ولا هدفا. لا يستغرق الأمر وقتًا طويلاً لتثبت لنا بأنها مكتفية ذاتيًا. نحن نعتقد أننا ذاهبون في رحلة، ولكن سرعان ما تكون الرحلة هي التي تذهب فينا، وربما تذهب بنا إلى غير رجعة"[25]

الظاهر هو أن الرحلة تنطلق من إمكانيات وجود مركزيات معينة تنشأ من "الموقع" المريح للرحالة؛ موقع يعززه فعل إلقاء النظرة، علما أن الرؤية والرأي يصدران عن المنطقة الثقافية نفسها... وما يحدث مع الرحلة الأدبية هو أنه يحدث نوع من التخلي عن المركزية الغربية المعهودة لفائدة نوع من الوعي "الإنساني" بالجغرافيا. فليس ذهاب الرحلة فينا ثم ذهابها بنا على غير رجعة مجرد تدويرة بلاغية، أو لعبة كلامية. بل هي تجربة في الوعي عميقة.

الرحلة بهذا المعنى تصبح هجرة في المعنى صوب مجاهل أو مجاهيل لا نعلم عواقبها. هي استراحة لا تخلو من أبعاد درامية. استراحة من اليومي تحرك سيل الاستثنائي "الشعري" المفارق.

يؤمن الأوروبيون المعاصرون بقوة العقل. ويعتقدون أنهم قادرون على التحكم في الزمان والمكان ثم إخضاع جميع عناصر الطبيعة لإرادتهم النهضوية المهيمنة بسلاح العقل على كل شيء.

ماذا يحدث حينما يصبح العقل نفسه مرتحلا من مداراته؟ حينما يتغير المحيط العقلي حيث تسود فلسفات أخرى عدا السبق المحموم، التنافس المجنون على الريادة، ثم تقديس الفردي على الجماعة. أي عدا مبدأ تقديم الشعري على الثقافي؟

حينها تحدث للعقل غربة تنقل السرد الذي هو استعادة أحداث إلى الأداء الشعري الذي هو تفجير لطاقات الدهشة الكامنة في التجارب وفي عمليات الوعي؛ مما لا يمنع الهدف التقليدي للرحلة الذي تدور حوله رحى جل الرحلات: النظر صوب السفر باعتباره تحسنًا في الذات وزيادة في المعرفة. وهو المعنى الذي ذكره صاحبنا الرحالة في بعض سياقاته الرحلية قائلا:" لقد عشت "غزو العقل باللا معقول"[26].

يعيدنا هذا التأمل الفلسفي إذن إلى فكرة ارتباط الرحلي بالحميمي التي ذكرناها سابقا. فنحن من خلال تجربة السفر نطل على ذواتنا، و الرحلة في نهاية الأمر مغامرة شخصية: تغير في تجارب ذاتية يحركها مهماز الأمكنة الأجنبية. عودة على الحميمي من خلال منظار المختلف والغريب. الرحلة تصلح أن تكون إعادة رسم للعلاقات مع العالم والمكان والزمان التي قد تبدو منطلقة من حيرة وضياع كما رأينا أعلاه مع بوفيي، القلق الذي يحدثه الاتصال المريب بمدينة غير معروفة؛ وكذا الاستعداد الذي وصفناه بالشعري للفرح، شعور الابتهاج، التفاؤل الصميمي للرحالة، وذلك الشعور الهش السريع والجدير بالتدوين بالسيطرة اللانهائية على المكان والزمان، لحظة الوعي الفائق بتجديد صلات الحدود وحدود الأشياء. هذا هو السبب في أن هذه اللحظات ثمينة يعمل الكتاب المدونون لرحلاتهم على نقلها بحرص كبير من جيل إلى جيل.

وليس بعيدا عن هذا الدور للخيال الذاتي المتعالي على الحيثيات الايديولوجية والإحداثيات الفلسفية والاعتبارات الثقافية والتاريخية وحتى الخطابية التي استغرقنا فيها أعلاه، ما أورده شارل بودلير في قصيدته "سفر" التي نترجمها فيما يلي:

بالنسبة للطفل ، عاشق البطاقات والصور،

الكون يساوي شهيته الشاسعة.

اه! ما أعظم العالم تحت ضوء المصابيح!

عالم تراه الذاكرة صغيرا دائما!

في صباح ما، سنخرج ملتهبي الذهان ،
والقلوب مثقلة بالاستياء وبالمرارة ،
وسوف نتبع إيقاع السهام الطائشة ،
هي تحاكي مدانا اللانهائي على المدى المحدود البحار:
بعضنا سعيد بالفرار من وطن سيئ السمعة.
آخرون يفرون من قرف المهد المتطاول،
وقلة منا؛ المصابين بفتنة الغرق في عيون امرأة ،
سعداء بالفرار من استبداد العطور التي تحمل الهاوية.
(...)
لكن المسافرين الحقيقيين هم الوحيدون الذين يغادرون
فتغادر ، قلوب خفيفة ، مثل البالونات ،
لا يهربون ابدا خوفا من الموت لا المكاتيب ،
ومن دون حتى معرفة السبب، لا يقولون إلا: حي على الرحيل!

أولئك الذين رغباتهم كالغيوم ،
والذين يحلمون ، كحال الجندي الوفي
مدافع ملذات كبيرة ، متغيرة ، غير معروفة ،
والذين لا وصف ولا اسم يكفيهم أبدا![27]

الخاتمة

في ختام هذا العرض نحاول جمع الخلاصات التي تراكمت عبر السطور والفقرات، والتي أوردنا بعضها لتجلي ضرورة النطق به في حينه، بدلا من انتظار نهاية البحث.

إحدى الخلاصات الهامة ستكون أن أدب الرحلة قد انتهى به المطاف عبر العصور إلى خلق شبكة من الرموز والعلامات ذات البعد العالمي، فكأن منطوق أدب الرحلة يحظى بما يشبه المفهوم العالمي لنمط من الكتابات تغير أقاليمها دون أن تتلاعب كثيرا بالسنن. وهي حالة كتابية خاصة.

وليس سبب الأمر انطواء للنوع حول قوانينه فيما يشبه النزعة الماضوية والتكلس وفتح باب الهيمنة للتقاليد الكتابية، بل إن هنالك فلسفة متكاملة تحدد إلى درجة بعيدة مكونات النظام التواصلي في هذا النوع تحديدا: الحركة في المكان، الضياع الزمني، تمثيل الآخر وتعقيداتها، الاستعداد للانبهار، هيمنة الانطباعات الأولية، وظهور ما يمكن ان نسميه بالعقل الوجداني، ثم مسائل الهوية من خلال لعبة المرايا ومرآة هيرودوت رأسا؛ تلك التي تحرف الصور لكي تمنح الرائي (المسافر) إمكانية مراجعة مكتسباته

على يد ثانية سوف نلاحظ أن نظام التمثيل الرحلي قد ذاب في "روح العصر" التي هي روح مشبعة بقيم وباراديغمات عصر الاتصال والتسويق، تسويق يبدو أنه قد طال حتى المفهوم نفسه تحت راية "العقلانية التواصلية" (حسب مصطلح يورغن هابرماس) أو نوع من "المحادثة الديمقراطية العالمية" (حسب تصور ريتشارد رورتي) ...بمعنى أن الفاعلين في الدائرة الرحلية ينتهون إلى التشارك في الفضاء، ويندرجون ضمن حركة تسعى لأجل التواصل العمومي الشامل الكلي. وربما يجوز لنا أن نعد هذا الملمح نوعا من التصحيح الذي قام به الرحالة الذين ازدهر عصرهم في ظل الأنظمة الرأسمالية الاستعمارية، لكي يتحول إلى نوع من التشاركية التواصلية القابلة للمحادثة؛ أي لإدراج صوت مختلف،صوت المقهور الذي كان حظه من قبل لا يتجاوز تكوين "لوحات ميتة" – حسب تعبير الرسامين– والذي يؤهله أدب الرحلة اليوم لإدراج صوته في المنظومة المنتجة للحوادث الخطابية التي ستنتهي إلى تشكيل الخلفية التمثيلية لأدب الرحلة.

أثناء تركيزنا على الجانب المادي لفعل الترحال، والجانب الإجرائي لمرتادي الآفاق المعول عليهم، والذين ينتهون إلى رسم خرائط لغيرهم؛ أي أنهم ينتهون إلى خلق باراديغمات جغرافية، أو علامات على أديم الأرض، لاحظنا أثناء هذا التركيز بأن الخرائط تعاني مما يعاني منه الشعر في النهاية الأمر، ويمكن لهايديغير في نهاية المطاف ان يفسر الإشكالية التي رصدها ميشال أونفري فيما يتعلق بالجوار الغريب بين "الشعري" و"الجغرافي"، والذي ينتهي في مراحل بعدية كثيرة إلى التماهي بين الاثنين؛ إذ يقول هايديغير ما مفاده أن الشعر يهب الأسماء التي تخلق الكينونة و تشكل جوهر الأشياء، ولا تكتفي بتسميتها فحسبُ... كذلك السرديات الجغرافية تعمل على رصد وقائع عقلية من خلال رصدها للمواقع الفعلية، هنالك فكرة نقترحها هنا قد تكون طريقا جيدا للباحثين في فلسفة السرد الجغرافي، تلك هي عمل هذه النصوص على التربية الديمقراطية

للعالم من خلال تسليط عين غير انتقائية وغير طبقية على الأرض وأهلها، فنحن نجوب رحلة مثل رحلة ابن بطوطة أو ابن فضلان أو رحلات هكسلي او جان كلود كاريير، فنجد الواحد قد صوّر الرحلة والعادات والتقاليد والحياة والأخلاق في عصره، وفي مختلف المناطق التي مرّ بها أو أقام فيها، فلم يغفل شيئا ممّا يراه ضروريا، استقصاء بصري وثقافي يسوّي بين مختلف أطياف الناس، من الحكام والأعيان وأبناء الشعب البسطاء.

التربية الجغرافية قد تكون علاجا ناجعا لكثير من أمراض الحضارة، من خلال رفض الانغلاق النفسي، وتجاوز عقدة تصفية الحسابات التاريخية، وتوسيع الجدل حول مسائل الهوية بهدف التقليل من حدة الاختلافات.

من وجهة نظر رابعة سوف نجد أن هنالك دورا تأويليا لفعلي النظر والتمثيل في الأدب الجغرافي. فما يمكننا أن نستخلصه كدرس من دولوز وغواطاري هو أن رسم الخرائط (سواء خرائط الجغرافيين المحترفين أو الخرائط الذهنية للمسافرين الذين يتبعون سبلا مرسومة معدة سلفا، أو يبتكرون على هامش الرحلة خرائط يصفون خطوطها عبر سرودهم التي هي ذات أداء مزدوج: أيقوني وكتابي... رسم الخرائط إذن لا يعتبر مجرد تقنية علمية لتمثيل مساحة موجودة مسبقًا بشكل تخطيطي عن طريق رموز، وإسقاطات ونسخ رمزي. بل هو – في المقام الأول– نشاط حيوي، يتضمن صلات بكل عملية طبيعية أو ثقافية أو فردية أو جماعية. هو طريقة لتصور نظام معرفة ضمني يسير هذه العمليات. رسم الخرائط يتضمن أيضا إفشاء لأسرار إنسانية كثيرة وعميقة حول مخرَجات الوجود الحيوي أو التشكيل النفساني أو طبائع الجماعات، وكذا حول أي خلق فني أو التزام سياسي.

وإذا كنا في عرضنا قد اخترنا الانتهاء بقصيدة بودلير التي ترسم ببراعة ملامح المسافرين رسما متعدد الأبعاد، فإننا سنقف هنا أيضا عند حدود التواصل الشعري في إطار أدب الرحلة. وخلاصة الخلاصة هي أن الواقع مهما اتسعت رقعته وانتفخت به الخطابات الواصفة يظل محدودا. والخرائط لا تقول كل شيء من مضمرات أمر هذا الواقع الذي يتحول في أدب الرحلة إلى حركة أفقية تنتج نوعا من الوجدان الجذموري كما يقول دولوز وشريكه غواطاري. لهذا يبقى الملجأ التأويلي للمشاهدة نبعا لا ينضب لمدوني هذه الرحلات . فالبعد الشعري يمنح المعاني التي تتولد في كنف الجغرافيا إمكانيات غير متناهية تبدأ بعد تمام رسم الخريطة، وتستمر حتى بعد نهاية الرحلة.

هوامش:

[1] Baldine Saint Girons, Vers une philosophie du voyage : Madame de Staël. In : Les voyages : rêves et réalités (ouvrage collectif, sous la direction de Jackie PIGEAUD) , Presses universitaires de Rennes, 2008, P175

[2] André Comte-Sponville,. Une éducation philosophique Presses Universitaires de France, 1998, pp. 49-50.

[3] Michel de Montaigne, Essais , Presses universitaires de France, 1965, livre trois, chap. II,

[4] Michel de Montaigne, Journal de voyage, éd. Fausta Garavini, Paris, Gallimard, coll. Folio,1983, p. 153-154.

[5] François Hartog, Le miroir d'Hérodote, essai sur la représentation de l'autre, Paris, Gallimard, Bibliothèque des Histoires, 1980, p. 19.

[6] Michel Onfray, Théorie du voyage, Poétique de la géographie, Livre de Poche, Paris, 2007, p.65

[7] فيصل الأحمر، سياسات الخطاب الأدبي، دار الوطن اليوم، الجزائر، 2020، ص ص 43/42

[8] Gilles Deleuze, Mille Plateaux, Paris, Éditions de Minuit, 1980, p. 16

[9]Gilles Deleuze, Critique et clinique, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Paradoxe », 1993, p83.

[10] سياسات الخطاب الأدبي، ص46

[11] صلاح معاطي، الخيال العلمي بين العلم والخرافة، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2013، ص49.
يراجع في ذلك أيضا:
فيصل الأحمر، مدراج التعبير ومعارج التفكير، دار سحر، تونس، 2017، ص: 21 و 134 ومواقع أخرى كثيرة من الكتاب.

[12] Philippe Raynaud (dir.), «Utopie » in Dictionnaire de Philosophie politique, Paris, PUF, 1996

[13] Paul Ricoeur, l'idéologie et l'utopie, Paris, Seuil, 1997, p 364

[14] Ibid., p365

[15] سياسات الخطاب الأدبي، 36

[16] م. نفسه، ص38

[17] Gilles Deleuze et Félix Guattari, Qu'est-ce que la philosophie ?, Paris, Éditions de Minuit (coll. «Critique»), 1991, pp104/106.

[18] Sarga Moussa, Nicolas Bouvier ou la réinvention du voyage en Orient au XXe siècle. Le Voyage etl'Orient, Jul 2003, Ankara, Turquie. p. 166

[19] Jean-Jacques Rousseau, Œuvres complètes, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, Paris, (1959), t. I, p. 54

[20] نشير إلى عنوان كتاب روسو: أحلام المتسكع المنعزل.

Jean-Jacques Rousseau , les rêveries du promeneur solitaire – le livre de poche, Paris, 2001

[21]Nicolas Bouvier, L'Échappée belle, Genève, Métropolis, 2000, p. 16

[22] Kenneth White, Petit album nomade, in Pour une littérature voyageuse, ouvrage collectif, Bruxelles, Éd. Complexe, 1996, p. 174.

[23] Sarga Moussa, La Relationorientale. Enquête sur la communication dans les récits de voyage en Orient (1811-1861),Paris, Klincksieck, 1995, chap. 5.

[24] Sarga Moussa. Nicolas Bouvier ou la réinvention du voyage en Orient au XXe siècle. op. cit. pp.168 /169

[25]N. Bouvier, L'Usage du monde, Paris, La Découverte, 1985, p. 10.

[26] Ibid., p.172

[27] Charles Baudelaire, les fleurs du mal, ed. Nathan, Paris, 2019, pp 207-208

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة 2021
ص: 362 -377 E ISSN: 2600-6634 /ISSN:2335-1586

صعوبات تعلم القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية وآليات مواجهتها

Difficulties in learning to read in the Algerian educational system and the mechanisms to cope with them

د. أحمد بناني *

Ahmed Benani

مخبر الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تامنغست

جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك – تمنراست / الجزائر.

University Amin alokal Hadj Moussa Ag Akhamouk-Tamanghasset- Algeria

benani.ahmed@cu-tamanrasset.dz

تاريخ الإرسال:2020/04/16	تاريخ القبول:2020/11/21	تاريخ النشر : 2021/03/30

ملخص البحث

تحاول هذه الورقة البحثية الوقوف على صعوبات القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية لأن القراءة تمثل جانبا مهما من جوانب المواقف التعليمية حيث أصبح هذا النشاط، يشكل انشغالا كبيرا في المراحل التعليمية الأولى؛ لأن التلاميذ الذين يشتكون من صعوبات القراءة يمثلون نسبة كبيرة من الحالات الشائعة، وبما أن القدرة على القراءة قد تتحول صعوبة إدراكها إلى ترك آثار بليغة في صياغة مهارات المتعلم لما للقراءة من دور في تنمية تفاعل المتعلمين مع محيطهم وإثراء مهاراتهم اللغوية، فهذا النشاط يعيش تحديات أصبحت تمثل عائقا لدى الأساتذة في الأطوار التربوية الأولى، و هو ما يجعلنا نبحث في صعوبات تعلم القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية وآليات مواجهتها، وذلك من خلال رصد تصور هذه الصعوبة، وتحلياتها والرؤى التي يمكن من خلالها محاصرة تداعياتها والخروج من صعوباتها، ثم ترسيخها كمهارة في إثراء رصيد التلميذ وصياغة شخصيته هذا ما سنقف عليه في ورقة علمية موسومة ب :" صعوبات تعلم القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية وآليات مواجهتها "

الكلمات المفتاحية: صعوبات، التعلم، المنظومة، التربوية، القراءة

Summary:

This paper tries to identify the difficulties of reading in the Algerian educational system; because reading is an important aspect of educational attitudes becoming a major concern in its early stages; because pupils who complain about reading difficulties represent a large proportion of common

* بناني أحمد benani.ahmed@cu-tamanrasset.dz

cases, and since the ability to read may turn difficulty to realize it to leave serious effects in formulating the skills of the learner; because of the role of reading in developing the interaction of learners from their surroundings and enriching their skills, which is one of the stations that are a concern for teachers In the first educational phases, which is what makes us look at the difficulties of learning to read in the Algerian educational system and the mechanisms to confront it by monitoring the perception of the teachers of this difficulty and its manifestations and visions through which it can be trapped its repercussions and get out of its difficulties to establish it as a skill in enriching the balance of the student and formulating his personality, this is what we will stand on in a scientific paper marked with: Difficulties in learning to read in the Algerian educational system and the mechanisms to address them.

Keywords: Difficulties, Learning, System, Pedagogical, Reading

مقدمة:

إن نشاط القراءة من أهم النشاطات التي توليها المنظومة التربوية والتعليمية أهمية كبيرة لأنها المنطلق لتعلم مختلف المهارات، واختبار مدى اكتسابها، والتحكم فيها، بل هي المدخل لمتابعة المتعلمين متابعة مستمرة تقف على مدى اكتسابهم لمختلف المهارات اللغوية، ودرجة ذلك الاكتساب، كما أن معظم التعلم يقوم على هذا النشاط المهم، فأي خلل يطاله فإنه سيؤثر على تعلم الطفل ويؤخر اكتسابه للمهارات والمعارف، بالإضافة إلى أنه من النشاطات التي تقف على حقيقة نمو شخصية المتعلم وتطور مجالاتها المتعددة.

القراءة مفتاح يرسم معالم شخصية المتعلم لأنها تتطلب تفعيل المتعلم للمفردات التي اكتسبها، وهو ما يستلزم اكتسابه لقدرة التمييز بين صوت وشكل المفردات، والتمييز بين الحروف والحركات ناهيك عن تمكنه من القدرة على الفهم، فبذلك تبدو القراءة مهمة للغاية مرتبطة بأهم العمليات الذهنية المتعلقة بتفكير المتعلم وعقله وهي الانتباه والذاكرة والإدراك، فعدم الاهتمام بهذا النشاط والتساهل معه، قد يعود بالضرر الكبير على شخصية المتعلم.

نشاط القراءة إذا رافقته صعوبات، فذلك مؤشر كبير على أن هناك خللا في العملية التعليمية وجب استدراكه والوقوف على تشخيصه نظرا لارتباط هذا النشاط بعمليات ذهنية معقدة، وأبعاد شخصية عميقة يسهم فيها البعد النفسي والاجتماعي، فما أهمية نشاط القراءة؟ وما الصعوبات التي ترتبط به؟ وما هي التحديات التي يعيشها بعض المتعلمين مع نشاط القراءة؟ وما هي النظريات المفسرة لهذا الضعف؟ وما الحلول الكفيلة بتجاوز صعوبات تعلم القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية؟ هذه أسئلة وأخرى سنقف عليها في مقال موسوم:" **صعوبات تعلم القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية وآليات مواجهتها** "

1- مفهوم صعوبات التعلم في العملية التعليمية

إن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى الاضطراب والتأخر في إحدى العمليات المتعلقة بالكلام، كالقراءة، والكتابة، أو اللغة، وكذلك الحساب، بل هو تأخر يعتري بعض المواد الدراسية، لوجود خلل معين، سلوكي أو انفعالي، وقد يعود إلى عوامل مختلفة منها العقلي، ومنها الاجتماعي والتعليمي (1)، فهي صعوبات تشير إلى عجز معين يسجل على مستوى عمليات تعلمية مختلفة ترتبط بالنشاطات الصفية والمقررات الدراسية تتصل بأبعاد نفسية وأخرى اجتماعية، وهي ليست مرضا ففي كثير من الأحيان نكتشف بأن طرق تلقي المتعلم تؤثر بشكل كبير في ذلك، بالإضافة إلى المحيط الذي ينظر إلى التأخر على أنه تخلف، وهو ما يؤثر على تقدير المتعلم لذاته .

صعوبات التعلم يعتبرها بعض علماء النفس تخلفا أو تأخر تطور عملية أو مجموعة عمليات، وهي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ أو الاضطرابات السلوكية والوجدانية(2) ، فهو مفهوم يربط بالتأخر النمائي المتعلق بخلل عصبي معين وهو ما يجعل تفسير علماء النفس والتربية لهذه الصعوبة مرتبط بالمرض، وهو ما يجعلهم يغفلون الجوانب الاجتماعية والثقافية والتعليمية التي تلقي بظلالها على هذه الصعوبة.

هذا المفهوم يعمقه بيتمان(Batman) حين ذهب إلى أن ذوي صعوبات التعلم أطفال يظهرون اضطرابا، تعليميا جليا، بين مستوى الأداء العقلي المتوقع، وبين المستوى الفعلي المتعلق بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية، وقد تنشأ حسبه عن الاختلال الوظيفي للعصب المركزي، في حين أنها ترتبط بالتخلف العقلي العام، أو الاضطراب الوجداني والثقافي، وغياب

الحواس(3) ، وهو مفهوم يشير إلى الفرق الشاسع بين الأداء المفترض لقدرات المتعلم والمستوى الفعلي الذي يمارسه المتعلم نتيجة خلل في العصب المركزي، وهي نظرة لصعوبات التعلم تجعل المتعلم مضطربا اضطرابا شديدا في العمليات الأساسية ليدخل في حيز التخلف العام، فمثل هذه الرؤية تجعل التعامل مع المتعلم صعب المراس، وهو ما يحول دون التفاعل الايجابي مع صعواباته.

فصعوبات التعلم يجنح بها علماء النفس نحو الاضطراب العصبي وقد ترجمت ذلك دائرة التربية الامريكية لصعوبات التعلم حين ذهبت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين ينبئون عن اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المهمة واللازمة لفهم اللغة واستعمالها محكية أو كتابية، ويتجلى ذلك في شكل خلل في الإصغاء والتفكير أو الكلام والتهجئة والكتابة، أو في إجراء العمليات الحسابية(4) ، فهي خلل يتجلى من خلال مؤشر اضطراب العمليات النفسية المرتبطة بعملية الكلام وكذا القراءة والكتابة والحساب.

لاتزال الرؤية العصبية تسيطر على مفهوم صعوبات التعلم يلخصها (مايكل بست)(Mackel Best) بذهابه إلى أنها اضطرابات نفسية عصبية في التعلم والتي تحدث في أي سن، وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي، وقد تعود إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث(5) ، وهو استبعاد لعوامل مهمة والتركيز على الأبعاد العصبية المرتبطة بالخلل الناتج عن الحوادث والأمراض.

صعوبات التعلم متعددة الزوايا لكن يجنح معظم المشتغلين عليها إلى ربطها بالجوانب العصبية، وبالأمراض وهو ما ما يغفل دور المعلم والوسائل التعليمية في هذه الصعوبات، وكذلك بناء المناهج التعليمية ومراعاتها للفروقات الفردية بين المتعلمين، فصعوبات التعلم تتداخل في مؤشراتها عوامل كثيرة ترتبط بمجالات الصحة والبيئة والوسط الاجتماعي والتعليمي.

2-القراءة وأهميتها في العملية التعليمية

إن القراءة من أهم الأنشطة التي تعتمد عليها العملية التعليمية في تشخيص مدى اكتساب المتعلم للمعرفة ومدى تفاعله معها وكذلك مدى نمو قدراته:

2-1-مفهوم القراءة

القراءة تشير إلى تلك العملية المتعلقة بقدرة الانسان على تلقي وفهم الرسالة المحولة عن طريق النص (6)، فهي عملية فك شفرات الرسالة التي يستقبلها المتعلم من خلال الفهم

والتفاعل، فمفهوم القراءة يشمل التعرف على الحروف والكلمات والنطق الصحيح، بالإضافة إلى الفهم والتحليل ةالاستنتاج، والتفاعل مع المقروء ونقده والمبادرة إلى البحث عن الحلول للإشكالات، وكذلك الربط (7)، فالقراءة قدرة المتعلم على فك الرموز والتعرف عليها، وتحويلها إلى منطوق صحيح، والتفاعل من المعاني التي تحملها، وفهمها، وهي عملية تقتضي تفعيل عمليات كثيرة تفكيك، فهم تحليل.

فالقراءة تعبر عن تلك العملية النفسية اللغوية التي يقوم المتعلم من خلالها بإعادة تشكيل معنى عبر عنه صاحب النص برموز مكتوبة وألفاظ مرسومة(8) ، وهي إشارة إلى أن القراءة تعبر عن عملية بناء المعنى الذي بثه الكاتب في حروفه وكلماته المخطوطة.

2-2-أهمية القراءة في العملية التعليمية

تكمن أهمية القراءة في أنها لا تخص مادة اللغة العربية من حيث هي لغة فقط بل تتجاوز ذلك إلى كل أنشطة التعلم، فلها صلة بمختلف مجالات اللغة ومواد التعلم مهما كانت بعيدة عن الحقل اللغوي، لأن التقصير في العناية بالقراءة وباللغة هو تقصير في كل مجالات المعرفة، فالذي يعتبر القراءة مفتاح المعرفة لم يجانب الصواب؛ لأن المتحكم في القراءة واكتسابها يوفق لاكتساب المناعة ضد الجهل والأمية والتخلف (9)، فالقراءة بالفعل مفتاح التعلم فالطفل يقرأ ليتعلم وكذلك كل متعلم، بل إن أهمية القراءة تخترق جميع مجالات المعرفة، فاكتسابها هو اكتساب لملكة التعلم والانفتاح على العالم وعلى مختلف المعارف، وهي تحصين للمتعلم من غياهب الجهل والأمية.

القراءة لها أهمية كبيرة في مختلف المراحل التعليمية وبخاصة في المرحلة الابتدائية، فهي المحور الأساس، والعمود الفقري الذي تبنى عليه المناهج، وستبقى كذلك، فهي تسهم في التكوين الفعال المبني على التعلم الذاتي، من خلال تمكين المتعلم من امتلاك القدرة على ممارسة القراءة الصامتة كعملية فكرية مجردة من الأصوات، وهي عملية يتم فيها فك الرموز المكتوبة، وفهم معناها دون نطق، ففيها تظهر قدرات المتعلم واستعداداته الفردية (10)، فالقراءة نشاط يحتاج إليه المتعلم في مختلف المجالات فهو طريق المتعلم إلى المعرفة وإلى الاعتماد على النفس في بناء تعلماته، وهي فضاء رحب لتفعيل المتعلم لقدراته وملكاته، ومن خلالها يمكن تقويم المتعلم تقويما مستمرا متتابعا يقف على مدى اكتساب المتعلم للمهارات المختلفة ومدى نمو شخصيته وتطور مكتسباته اللغوية والمعرفية.

القراءة تشبع حاجات المتعلم النفسية فتمكنه من التواصل مع الآخرين، والتفاعل معهم، ومشاركتهم أحاسيسهم، كما تمكنه من الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف، كما تشبع لديه حب التطلع والاكتشاف، ليقف على معلومات كانت بالنسبة إليه مجهولة لتغدو معلومة (11)، فالقراءة تراعي ميول المتعلمين، وتلبي حاجاتهم النفسية والاجتماعية، فبفضلها يحقق المتعلم التواصل مع الآخرين وكذلك التفاعل مع أفكارهم، وتشبع حب اكتشاف المجهول لديه، فبدونها يقف المتعلم عاجزا عن تبادل الأفكار وتحليلها ونقد مضامينها، ومناقشة أبعادها والاستفادة من مخرجاتها.

لم تعد القراءة مقتصرة على المدرسة بل تجاوزتها إلى مجالات بعيدة عن المدرسة لأن القراءة أصبحت عنصرا فعالا من عناصر التقدم العلمي وارتبطت ارتباطا بمشكلة المردود والانتاج، فلم يعد لزاما على المتعلم أن يقرأ وفقط، بل لا بد من أن يستفيد مما يقرأ ويطالع، وأن يضع في حسبانه بأن الجهود المصروفة في القراءة ينبغي أن يقابلها مردود معين ينعكس على شخصية المتعلم وابتكاراته وأبداعه وثقته في نفسه وتعلمه الذاتي (12)، فتجاوزت القراءة بذلك غرف الصف لتصبح مفتاح نهضة الأمم ورفعتها من خلال استثمار منجزها في بناء الفرد وصقل شخصيته، وتحقيق تطلعاته للمستقبل المتشبث بالفرد كثروة تقود إلى نهضة، فأصبحت محط اهتمام مختلف العلوم والحقول.

القراءة مفتاح التوازن لدى المتعلم وطريق تحقيق التكيف النفسي في مواجهة الصراع وحالات الاعاقة والقصور، فهي سبيل تنمية ميول المتعلم وتعزيز اهتماماته، والاستفادة من أوقات فراغه والاستمتاع بها (13)، فالقراءة مفتاح حفظ المتعلم لتوازن شخصيته أما الصراعات المختلفة، فهي تحقق الثقة في النفس والثقة في تجاوز العوائق، فتنمي ميوله وتحقق رغباته.

3-أهداف نشاط القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية

تختلف أهداف نشاط القراءة من مرحلة تعليمية إلى أخرى إلا أنها تبقى متكاملة تخدم أهداف بعضها البعض، فإذا كانت القراءة صامتة، فمن بين أهدافها كما وردت في مناهج اللغة اللغة العربية(14)

- أن يقرأ المتعلم النص قراءة صامتة واعية
- أن يكتشف فكرة النص العامة ويصوغها

- أن يحلل النص إلى وحداته الفكرية ويصوغ الأفكار الأساسية
- أن يصنف أفكار النص ويصوغ الفكرة الأساسية
- أن يلخص النص بصوغ جديد من إنشائه مشافهة وكتابة
- أن يستخلص المغزى من النص ويصوغه
- أن يصدر أحكاما حول النص مبديا رأيه في المضمون

فأهداف القراءة الصامتة أهداف تحاول جعل المتعلم يكتسب القراءة الواعية التي يتجلى فيها استعداده وتبدو فيها قدراته، وتمكنه من تفكيك النص إلى الأفكار التي تكونه، وكذلك حصر المعاني التي يحملها ويقسمها إلى أفكار أساسية وأخرى رئيسية، فغايتها تمكين المتعلم من الفهم والتفكيك والربط والتحليل للمكتوب والتفاعل مع معانيه.

أما إذا كانت القراءة جهرية فيلخص المنهاج أهدافها في (15)

- أن يكتسب المتعلم فنيات الوقف ويمارسها
- أن يسترسل المتعلم في القراءة الجهرية محترما علامات الوقف وكيفياته

فمن أهداف القراءة الجهرية تحكم المتعلم في الوقف وعلاماته، فتغدو ممارسة، وهو ما يمكنه من اكتساب فنيات التواصل والإلقاء، كما تمكنه من اكتساب السلاسة في الكلام باحترام المعاني والأفكار التي تبينها علامات الوقف ناهيك عن النبر والتنغيم.

كما يحدد المنهاج أهدافا لنشاط القراءة على مستوى الأداء المعنوي والأدبي وهي:

- أن يقرأ المتعلم قراءة معبرة بحيث يمثل المعاني في الجمل حسب الأساليب البلاغية الواردة
- أن يقرأ قراءة مؤثرة حسب الشكل التعبيري للنص المقروء
- أن يكتسب المهارات القرائية المناسبة للشكل التعبيري كالقصة والحوار والسرد

يبدو أن أهداف نشاط القراءة تستهدف تمثيل المتعلم للقراءة واستحضار تراكم المعاني في النص وتشكلها، فيقرأ قراءة تستجيب للموقف التعليمي ولخصوصية النص المقروء.

ومن الأهداف المهمة لنشاط القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية وبخاصة في المراحل الأولى (16)

- تنمية القدرة على جودة الإلقاء وحسن الأداء وتمثيل المعنى

- حصول ملكة اللسان العربية والقدرة على ممارسة تقنيات التعبير
- إثراء لغة المتعلم بثروة الألفاظ والعبارات والتراكيب والأساليب
- تنمية ذوق المتعلم الأدبي والجمالي
- تنمية القدرة على حفظ النصوص الشعرية وفقرات من النصوص النثرية

نشاط القراءة مهم في المراحل التعليمية الأولى لأن من أهدافه اكساب المتعلم مهارة الإلقاء، وبلوغه ملكة اللسان والطلاقة في الكلام، وتمكينه من ثروة لغوية تفتح المجال أمامه للتعبير والتواصل مع الآخرين بمختلف الصيغ والتراكيب وبمفردات متنوعة وتراكيب متعددة، إضافة إلى تمكين المتعلم من الذوق الأدبي الذي يميز به بين مختلف أصناف النصوص، وتمكينه من تثبيت أفضل النصوص وأبدعها وأجملها في ذهنه فيمتلك ملكة حفظ النصوص البديعة فيصقل لغته وأساليبه.

4-صعوبات تعلم القراءة وأعراضها في المنظومة التربوية الجزائرية

4-1-مفهوم صعوبة تعلم القراءة

يقصد بصعوبة تعلم القراءة عدم القدرة على الاستيعاب القرائي وعدم القدرة على القراءة كليا أو جزئيا، فهي صعوبة دائمة متعلقة بتعلم اللغة المكتوبة، تمس المتعلمين الذين يملكون قدرات ذهنية عادية شغوفين بالتعلم ومر على ممارستهم الدراسة مدة سنة، والمصاب بصعوبة القراءة شخص لديه عجز في اكتساب اللغة المكتوبة بدون تسجيل أي خلل حسي أو اضطراب عقلي أو سلوكي لديه(17)، فصعوبة القراءة متعلقة بعسر القراءة كما يسميه علماء النفس وهو العجز الذي يسجل عند المتعلمين في التعرف على الكلمات والجمل جزئيا أو كليا، وهو عجز لا يسجل فقط عند المتعلمين الذين يعتقد بأنهم مصابون بتأخر دراسي وإنما يصيب المتعلمين الذين يتمتعون بصحة جيدة ومستوى عادي، والذين لم تمض مدة على انطلاق تعلمهم، فليس بالضرورة أن يكون المتعلم مصاب بخلل عصبي ومرض معين.

كما أنه اكتشاف طبي حيث لوحظ بأن المصابين بصعوبة تعلم القراءة لا يعانون من صعوبة في الحساب بالرغم من أنهم يعانون صعوبة في التعرف على الحروف، وهو ما يؤكد حسب أطباء علم النفس واضطرابات الكلام بأن هناك مركزين منفصلين في الدماغ أحدهما يختص بالحروف والآخر بالأرقام، لذلك يخلط المصاب بصعوبة تعلم القراءة بين الحروف المتشابهة وهو ما

يجعل مفهوم صعوبة تعلم القراءة مفهوم لم يحسم المختصون التوافق حوله حيث نجد بأن معظمهم يركز على جملة المؤشرات السلبية والإيجابية التي تظهر على المصاب بصعوبات تعلم القراءة(18) ، فصعوبات التعلم مرتبطة عند علماء اضطرابات الكلام ببعض علامات صعوبات تعلم القراءة، مع أنهم أكدوا بأن المصاب بصعوبة تعلم القراءة ليس مصابا بالضرورة بصعوبة تعلم الحساب، فالطب يرجح وجود منطقتين منفصلتين واحدة للقراءة وأخرى للحساب، ليبقى المفهوم متصلا بأعراض عسر القراءة أو الديسليكسيا (Dyslexia) والتي تعني صعوبات تعلم الكلمات، وعدم القدرة على استيعاب الجملة جزئيا أو كليا.

ويشير (كالفي) إلى أن صعوبة تعلم القراءة بصفة عامة اضطرابات مخزنة لأن عرضها الأساسي هو الفشل، والضحية لا تكون قادرة على أن تقرأ أو تكتب، دون أن تعكس الحروف، والطفل الذي لديه هذا الاضطراب لا يستطيع أحيانا أن يتتبع التعليمات البسيطة، فبعض الأطفال ينبغي أن ينظروا إلى علامات في أيديهم حتى يتمكنوا من معرفة اليمين من اليسار(19) ، وهو تأكيد على أن مفهوم صعوبات تعلم القراءة ارتبط بأعراضه وعرف بها عند كثير من علماء النفس والتربية.

4-2-أعراض صعوبات تعلم القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية

هناك أعراض عديدة لصعوبات تعلم القراءة من بينها:(20)

-بطء القراءة

-أخطاء في القراءة

-ضعف الهجاء

-أخطاء التركيب النحوي في اللغة المكتوبة

-الاعتماد على السياق للتعرف على الكلمات

هذه أعرض وصفت بالثابتة تنتشر بين التلاميذ في المراحل الدراسية الأولى، وهي تظهر صعوبة تعرف المتعلم على الكلمات والتراكيب، وصعوبة التمييز بينها، والاستناد في الغالب إلى الحفظ الصوري للكلمات دون تهجية وكذلك الاستنجاد بالسياق لتحديد الكلمة ومعناها، وفي كثير من الأحيان لا يميز أصحاب صعوبات تعلم القراءة بين الحروف المتشابهة والمتقاربة في الصوت.

كما أن هناك أعراضا أخرى منها:(21)

- صعوبة التمييز بين الكلمات،
- صعوبة التعرف على ترتيب الأصوات وتتابعها
- صعوبة فهم التوجيهات التي يقصد بها
- عدم إدراك الأبعاد المكانية
- صعوبة تحكمه في متابعة السطر في القراءة
- وكذلك التردد في القراءة وتكرار الرجوع إلى الوراء أثناء القراءة

وهي جوانب تؤشر لوجود صعوبات تعلم القراءة، بل هي أعراض تشير إلى التشتت الكبير الذي يطبع المصاب بصعوبة تعلم القراءة فيميل إلى القلب، وحذف الحروف والأخطاء في النحو، ويجد صعوبة في التعبير عن ما يجول بذهنه، ويصعب عليه التنسيق بين المسموع من أصوات الكلام وتمثيلها اللفظي الذهني وهو ما يخلف عدم ثقة كبير في النفس واضطراب سلوكي ينعكس على مستقبل الطفل التعليمي إن لم يحظ بمتابعة وعناية خاصة.

وهناك أعراض وصفت بالمتغيرة وهي:(22)

- قلب الحروف أثناء الكتابة
- دلائل عصبية خفيفة
- عدم القدرة على تسمية الأصبع الذي يلمسه القائم بالاختبار وهو مغمض العينين
- عدم القدرة على تحريك اليد اليمنى مثلا أو أحد أصابعها إلا مع القيام بنفس الحركة في الجانب الأيسر
- عدم القدرة على القيام بالحركات المتصلة السهلة باستخدام ذراع واحدة

هذه الأعراض تبين ارتباط صعوبة تعلم القراءة بعدم التحكم في اتجاه كتابة الحرف، وكذلك عدم القدرة على التمييز بين الحركات حال إغماض العينين، والعجز عن القيام بحركات متتابعة باليد نفسها، وهي إشارة إلى التشتت الذي يعيشه الطفل المصاب بصعوبة تعلم القراءة أو عسر القراءة.

يذكر (تومسون ومارسلندر)بعض المؤشرات على صعوبات تعلم القراءة حيث يذهبان إلى أنها تتجلى في:(23)

-تحصيل المتعلم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمره العقلي وسنوات دراستة

-لا يظهر أي دليل على وجود عجز بالنسبة لحاستي السمع والإبصار، أو تلف أو نحراف أساسي

-يظهر صعوبة في تذكر نماذج الكلمة فلا يتعلمون بسهولة بالطريقة البصرية للقراءة

-يظهر ضعفا فبالنسبة للقراءة الجهرية

-يظهر اضطرابا كبيرا في تذكر توجه الحرف

فالطفل المصاب بصعوبة تعلم القراءة يظهر ضعفا كبيرا في التحكم في القراءة مقارنة بسنه وبالسنوات التي قضاها في الدراسة، وكذلك عمره العقلي، وهو ما يجعل المتعلم يعيش اضطرابا كبيرا على مستوى توازنه الشخصي لأنه اضطرابات تفقده الثقة في النفس وتهز تكيفه .

يصف (مونتر) الطفل المصاب بصعوبات التعلم بكونه:(24)

-نسبة ذكاء هذا الطفل عند المتوسط أو أعلى

-يقوم بعكس الحروف في القراءة أو الهجاء

-يحذف الكلمات الصغيرة أثناء الكتابة

-القراءة الصامتة عنده بطيئة إذا ما قورنت بالذكاء

-استرجاعه للكلمة ضعيفا وكذلك مهارات فك رموز الكلمة

وهي إشارة إلى عدم ارتباط صعوبات تعلم القراءة بذكاء المتعلم ففي الغالب ذكاؤه يكون فوق المتوسط ولكنه يعيش صعوبة في القراءة، وكذلك الأمر بالنسبة للحساب حيث تجده متفوقا في الحساب لكنه جد ضعيف في فك رموز الكلمات، وهو ما يجعله يقفز فوق الكلمات ويحذف بعضها، ويسرع دون مراعاة التتابع، و هي مظاهر مسجلة في مدارسنا وابتدائياتنا.

كما وقف العلماء على تقسيم للأعراض بحيث نجد أعراض:(25)

-**الديسوفونيسيا:** وهي الخلل في الربط بين صورة الحرف وصوته(Graphemephoneme) والقدرة على تطوير مهارات التهجئة.

-**الديسنمكسيا:**وهي الضعف في الذاكرة الحركية خلال الكتابة مثل الأرقام والأحرف

-**الديسيداسيا:** وهي خلل في رؤية الكلمة كوحدة كاملة وربط الوحدة بصورتها الكاملة

وهي أعرض ترتبط بعجز المتعلم عن التمييز بين صورة الحرف وتمثيله، وكذلك التنسيق بين الذهن والحركة ، وصعوبة إدراك وحدة الكلمة وكليتها.

وهو ما جعل بعض العلماء يذهب إلى أن المتعلم المصاب بصعوبة تعلم القراءة تكون لديه صعوبة كبيرة في تحديد جذور الكلمات وأصولها، وتحديد حروف الكلمات المتوالية، وعجز عن إيجاد الأصوات والرموز المتجاورة (26)، فالعجز الذي يعيشه المتعلم في تحديد الكلمات وإدراك تواليها، يحول بينه وبين اكتساب مهارة القراءة، فلا يستطيع تصور بنية الكلمة وتفكيكها.

5- النظريات المفسرة لصعوبة تعلم القراءة في المنظومة التربوية وآليات مواجهتها

اختلفت النظريات المفسرة لصعوبة تعلم القراءة وتعددت بحسب زاوية النظر التي تناولت هذه الصعوبات فمنهم من فسرها تفسيرا جينيا ومنهم من ذهب إلى التفسير العصبي، وبعضهم تبنى البعد التفسي، وآخرين ذهبوا مذهبا بيداغوجيا وهي كما يلي:

5-1-النظرية الوراثية وتفسير صعوبة تعلم القراءة:

تفسر هذه النظرية صعوبة تعلم القراءة بعوامل ورثها المتعلم فصعوبات تعلم القراءة المشتهرة في العائلة ينقلها الابن ابا عن جد، وكذلك الهيمنة الذكورية على الإناث في حالات صعوبة تعلم القراءة، وكذلك صوب تعلم القراءة والتوأم(27) ، فهي نظرية تثبت بأن الوراثة هي المؤثر الكبير في صعوبات تعلم القراءة التي يعيشها الكثير من المتعلمين

هذه النظرية تبناها الباحث الامريكي دوبزهانكي (Dobs Hankky) الذي عد صعوبات تعلم القراءة من الأمراض الجينية، ووافقه في الرأي (هالقرين دافوا)(Davois Hallgren) حيث درس سنة 1950، مائة وستة عشرة طفلا، وتوصل إلى أن تسعين بالمائة (90%) منهم ينحدرون من عائلات تعاني من صعوبات تعلم القراءة، وهناك من قدرها بعشرين بالمائة(20 %) (28)، فصعوبات التعلم جينية وراثية عند رواد هذه النظرية هو ما جعلهم يربطونها بالعائلة وتناقل أجيالها لأعراض صعوبات تعلم القراءة.

5-2-النظرية العصبية العضوية وتفسير صعوبة تعلم القراءة:

تفسر هذه النظرية صعوبات تعلم القراءة بإصابة دماغ المتعلم وهي نظرية اشتهرت بكندا وأمريكا حيث قام العلماء بتجربة وقفوا من خلالها على أن ثلاث وستين من خمس وتسعين حالة تعاني من صعوبات تعلم القراءة، كانت غير عادية، فهي نظرية من أقدم النظريات التي فسرت صعوبات تعلم القراءة بخلل تطوري أصاب تلافيف الدماغ (29)، فهذه النظرية تنحو منحى اعتبار صعوبات التعلم مرضا عضويا يحتاج إلى وصف أدوية بمقاربة عضوية تشريحية لعلاجه، مع أن العلماء لم يستطيعوا إثبات صلة صعوبات تعلم القراءة بخلل في الدماغ وتلافيفه.

5-3- النظرية النفسية العاطفية وتفسير صعوبة تعلم القراءة

جنحت هذه النظرية إلى تفسير صعوبات تعلم القراءة تفسيرا عاطفيا حيث ربطوا الصعوبات بالصراع النفسي الذي يعيشه المتعلم، وكذلك طبيعة نفسيته والمرحلة التي يمر بها، وهي نظرية مثلها مجالان المجال الأول يؤكد وجود اضطراب في علاقة الأنا بالوسط، والتي تؤدي إلى غموض المعالم هذا الغموض يمنعه من الوصول إلى الذكاء التحليلي والترميزي، وقد تبنى هذا المجال كل من (ميكائيلي وبورسيي)(Mucchielli et Bourcier) والمجال الثاني يؤكد على معطيات التحليل النفسي ، حيث اعتبروا صعوبات تعلم القراءة مظهرا من مظاهر الاتصال نتيجة اضطرابات عاطفية كانت موجودة لدى الطفل وهي جد عميقة، وقد تبنى هذه المجال (شاسانيي)(Chassagny) (30) ، فهي رؤية ربطت صعوبات تعلم القراءة بالبعد العاطفي واضطرابات العاطفة، وتأثيرها الكبير على شخصيته، وهو ما يفقده الذكاء التحليلي الترميزي، فيعجز عن فك رموز الكلمات والحروف.

5-4- النظرية الأداتية وتفسير صعوبة تعلم القراءة :

يربط رواد هذه النظرية صعوبات تعلم القراءة بالاضطرابات الوظيفية، فاستندوا في ذلك إلى الأخطاء التي يرتكبها المتعلم المصاب بصعوبة تعلم القراءة أثناء قراءته والتي ترتبط في الغالب باتجاه الحرف، فمنه من عدها خللا في التنظيم المكاني، وهناك من عدها عدم نضج وتأخر وظيفي، وهناك من ربطها بالغموض في الهيئة الجانبية، وكذلك الهيكلة المكانية،وإدراك الحواس وتمثلها،والهيكلة الزمانية حيث تتابع الأصوات في الزمن والتذكر السمعي، والتمايز بين معاني الأصوات، والترميز، والربط بين عدة عمليات في اللحظة الواحدة كالتنسيق بين حركة العينين و

التنفس في حال القراءة بصوت مرتفع، لأن كل ذلك يتطلب وجود قدرة على مستوى الإدراك الزمني(31) ، إنها نظرية تثبت أن صعوبات تعلم القراءة صعوبات تعود في مجملها إلى العجز عن الادراك المكاني والزماني وهو ما يجعل المتعلم يعاني من اضطراب في ضبط اتجاه حروف اللغة واتجاه قراءتها.

5-5- النظرية البيداغوجية وتفسير صعوبة تعلم القراءة :

وهي نظرية ترجع صعوبات تعلم القراءة إلى البداية السيئة في تعلم القراءة، فهي تؤكد على عدم وجود اضطراب معين وإنما هو صعوبة تظهر عندما يدخل الطفل الوسط المدرسي وتكون طرق التدريس غي موفقة، حيث تقدر الحالة العامة لعجز القراءة عند أطفال المدرسة الابتدائية ما بين عشرة وعشرين بالمائة(10 و20 %)(32) ، فهي رؤية تحاول التأكيد على دور بناء المناهج والوسائل المستعملة في التدريس في ترسيخ بعض صعوبات التعلم وبخاصة صعوبات تعلم القراءة، فإذا لم يكون الأستاذ تكوينا جيدا ولم يراعي الفروقات الفردية فلا ننتظر أن يوفق في اختيار الطريقة، والتعامل الحسن مع أصحاب صعوبات التعلم.

خاتمة:

إن نشاط القراءة نشاط مهم يستدعي أن نهتم بالصعوبات التي تواجه المتعلمين في اكتساب مهارة القراءة، وهو ما يتطلب المتابعة المستمرة للمتعلمين والوقوف على كل اضطراب مهما كان لاستدراك الصعوبات قبل تفاقمها، فمن الصعوبات ما يعود إلى البرامج والمناهج وعدم مراعاة هذه الأخيرة للفروقات الفردية، ومنها مايعود إلى الصراع النفسي وعدم التكيف الاجتماعي والنفسي، ومنها ما يكون عصبيا وهو نادر، وكذلك ما يعود إلى الخلل الوظيفي .

إن صعوبات التعلم تختلف من متعلم إلى آخر ودوافعها وأسبابها تختلف تبعا لذلك ينبغي التعامل مع كل حالة بشكل منفرد في ظل خصوصيتها، فللذاكرة دور كبير، وللبعد النفسي والثقة في النفس وتقدير الذات جانب فاعل في ذلك، فلا يمكن أن نسقط تفسيرا واحدا على حالات مختلفة ومتنافرة، فمراعاة الفروقات الفردية في التشخيص أمر ضروري،كما تفرض صعوبات تعلم القراءة وجود أخصائي أرطفوني متخصص في اضطرابات الكلام بالمؤسسات الابتدائية والتربوية لتشخيص الاضطرابات في حينها وعدم فسح المجال أمامها لتتفاقم، فتؤثر على تقدير المتعلم لذاته وثقته في نفسه وعليه:

-ينبغي أن تشخص صعوبات التعلم تشخيصا متكاملا طبي نفسي تربوي لغوي

-و تحديد مستوى المتعلم في تحصيل القراءة دوريا ومقارنته بقدرته الحالية

-تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة لدى الطفل بشكل مستمر

-تحديد أي العوامل يؤثر بشكل كبير في تعلم الطفل للقراءة

-اختيار أفضل الطرق فاعلية وتأثيرا وتشويقا لتدريس مهارة القراءة

إن صعوبات تعلم القراءة تستدعي تكامل جهود المعلم والأسرة والمدرسة والمتخصصين ووضع برامج علاجية محكمة لمتابعة أصحابها واستدراك عجزهم قبل تفاقمه في المراحل المقبلة.

هوامش:

[1]– السيد عبد الحميد سليمان، صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها،دار الفكر العربي ، القاهرة، ط1،2002، ص 92

2- محمود عوض الله سالم، مجمدي محمد الشحات، أحمد حسن عاشور، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر ، الأردن، ط1،2003، ص 23-24

3- نفسه، ص 24

4-راضي وقفي، صعوبات التعلم النظري والتطبيق، دار المسيرة للنشر عمان، ط1،2009، ص37

5-فوزية أخضر، المدخل إلى تعليم ذوي الصعوبات التعلمية والموهوبين،عمان، الأردن، 1997، ص70

[6] -محمود أحمد السيد، علم النفس اللغوي، منشورات جامعة دمشق، سوريا،ط،2، 1995-1996، ص114

7-نفسه، ص 114

-8 Paul Frausse , Jean Piaget ,traité de psychologie experimentale(langage communication et décision) ,p.u.f,France,1965,p 166

9-وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003، ص 22

10-نفسه، ص 22

11- محمود أحمد السيد، علم النفس اللغوي، ص 117

12-حنيفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط6، 2011، ص239

13-محمود أحمد السيد، علم النفس اللغوي، ص 117

14-وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى متوسط، ص 23

15- نفسه، ص 23

16- نفسه، ص 25

-17Monique Bertand,Mathilde Dumont,expression corporelle ,movement et pensée ,librairie,1972 ,p18

-18 J-M.Noél,La dyslexie en pratique éducative,Doin editeurs,paris,1976,p15-18

19- محمد علي كامل، مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم، مطابع العبور الحديثة ، القاهرة، مصر، 2005، ص 181

20-سميرة ركزة، فايزة صالح الأحمدي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، جسور للنشر والتوزيع، ط1،2016، ص34

21- مريامة عياد، عسر القراءة بين الاضطراب اللغوي والصعوبة الأكاديمية، ألفا للوثائق، ط1،2017، ص 96

22- سميرة ركزة، فايزة صالح الأحمدي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات ، ص 34

23- محمد علي كامل، مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم،ص 180

24- نفسه، ص 181-182

25- سميرة ركزة، فايزة صالح الأحمدي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، ص 35

26- محمد عودة الريماوي، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، دار المسيرة، الأردن، 2003، ص 306

27- مريامة عياد، عسر القراءة بين الاضطراب اللغوي والصعوبة الأكاديمية،ص 89

28- نفسه، ص 89

29-نفسه، ص 89

30- نفسه، ص 90

31- نفسه، ص 91-92

32- نفسه، ص 89-90

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 378 - 392 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

صورة المثقف بين الإثبات والاستلاب، رواية من قتل أسعد المروري للحبيب السايح أنموذجا

The Image of the Intellectual Between Evidence and Alienation-the Novel of "Who murdered Asaad El-Morrori" by El habib Al-Sayeh as a Model

لبنى بوعنان*

Loubna Bouanane

جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2 (الجزائر) مخبر المثاقفة العربية في الأدب ونقده

University of Setif- Algeria

l.bouanane@univ-setif2.dz

تاريخ الإرسال: 2020/04/20	تاريخ القبول: 2020/09/03	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

يروم هذا المقال التنقيب في شخصية المثقف الرافضة والمعارضة للسلطة، هذه الشخصية التي حملت على عاتقها مسؤولية مواجهة الأيديولوجيات الزائفة وكشف ممارسات الهيمنة وفضحها أمام المجتمع وقد اعتمدنا على رواية " من قتل أسعد المروري" للحبيب السايح كمتن إجرائي باعتبارها تنحو وتتطور في الأبنية الأركيولوجية للوعي الاجتماعي ولتمثلات مختلفة لواقع واحد، لاسيما أن المثقف قد تقمص أدوارا متعددة في علاقاته وفي حروبه مع السلطة من أجل تكريس ذاته وإثبات هويته الثقافية.

الكلمات المفتاحية : صورة المثقف، الهوية، السلطة، الإثبات والاستلاب، من قتل أسعد المروري

Abstract:

This article aims to explore the personality of the intellectual who rejects and opposes the authority, this figure who has taken upon itself the responsibility of confronting false ideologies and exposing the practices of domination and exposing them to society. We have relied on the novel " who murdered Asaad El-Morrori" by Habib al-Sayeh as a procedural body, as it tends and develops in the archaeological structures of social consciousness and different representations of one reality , especially since the intellectual has assumed multiple roles in his relationships and in his struggles in order to consecrate himself and prove his cultural identity.

* لبنى بوعنان: l.bouanane@univ-setif2.dz

Keyword: intellectual image, identity, authority, evidence and alienation, Who Murdered Assad El-morrori.

تمهيد:

واجهت الأعمال الثقافية تحديات كبرى أثناء مسيرتها في الإبداع والتجريب وعلاقتها بالسياقات الثقافية والمعرفية والبنيات الداخلية للمجتمع الذي تكتب عنه وتستمد مادتها منه، مما جعلها رهينة معايير اجتماعية سياسية معينة تمارس عليها نوعا من الرقابة، وهذا ما لا يتوافق مع غايات الإبداع وخصوصيات الكتابة في حد ذاتها، فالكتابة تنزع للحرية ولكسر القيود النفسية والاجتماعية، وتعبر عن ما عجز عن قوله هذا المجتمع الخاضع للمؤسسات السلطوية واتجاهاتها الأيديولوجية التي تعمل على التضليل الفكري للجماعات والأفراد حتى تضمن سير ممارساتها وسيطرتها على التفكير العام، ما جعل المهمة أمام المثقف أصعب فهو المعبر عن صوت الشعب المتبني لهمومه الاجتماعية، المنور لعقولهم والباحث عن حلول لمشاكلهم فهو إنسان غير عادي لأن رسالته تنويرية تهمه قضية الحقوق والواجبات والتطور العام لمجتمعه .

1: **مفهوم المثقف:**

من هو المثقف؟ هل كل شخص يفكر ويقرأ نعده مثقفا؟

هذا أحد الأسئلة التي حاول الكثير من الباحثين والمفكرين الإجابة عنها باعتبارها مفتاح الولوج إلى مكامن هذه الظاهرة، ولعل أول من بادر في البحث عن هذا المفهوم نجد أنطيونيو غرامشي وجوليان بندا وبالنسبة للأسماء العربية نجد إدوارد سعيد وعلي حرب...، وإذا ما توقفنا عند مفهوم المثقف عند كل واحد منهم نجده مقترن بالسلطة لأن دوره لا ينشط إلا في إطارها، وقد تأصلت هذه العلاقة بين المثقف والسلطة منذ عصور متقدمة في الثقافة العربية فعرفنا مجموعة من الأدباء والمفكرين الذين كانوا عبارة عن وسائط بين السلطان والعامة كأبي حيان التوحيدي ومسكويه والجاحظ وابن المقفع ..الذي كان ضحية آراءه الجريئة في الدفاع عن قضايا المجتمع، لأن السلطة منذ ذلك التاريخ الموغل في القدم كانت تنظر إلى المثقف كخادم للإرادة السياسية بحيث كان المثقف" يشارك نظريا في مشروع السلطة، ولم يكن يملك رفاهية اختيار موقف آخر، فالحرية والاختيار الواعي اللذان لا تكتمل دونها أية ثقافة إنسانية محترمة، كان عدوين مباشرين

للحكومات الاستبدادية التي لم تدرك أية هوامش للخلاف والاختلاف وأفهمت المثقفين منذ البداية أنها لا تريد غير طبقة من الموظفين المخلصين، وهكذا كانت تزداد مكانة الكاتب بمقدار قدرته على ترجمة مشروع الحاكم، وتقديمه للناس في حالة قشيبة من الخطابة والكتابة" [1] ذلك أن للسلطة يد في تسيير المؤسسة الثقافية ما جعلتها مراقبة، وإذا ما انتقلنا إلى التنقيب عن مفهوم المثقف في العصر الحديث وجدنا أن أول ظهور له كان مع الثورة الاشتراكية في بداية الخمسينات من القرن الماضي، بحيث ضم كل من العلماء والأدباء والفلاسفة في خانة المثقفين.

أما كلمة **المثقف** مصطلح لا يزال مفهومها ضبابيا، فهي لم تكن تأتي بهذه الصياغة لاسيما في الثقافة العربية، وتم التعبير عنها بمسميات مختلفة مثل "الأديب" " والفيلسوف"، أما في السياق الغربي فكلمة "المثقف بالإنجليزية قد تعني "المفكر" وقد ترتبط بعبارات مثل " البرج العاجي" و"إثارة السخرية" أو الاستهزاء وقد أكد هذا الاتجاه في التفكير ما ذكره المرحوم رايموند ويليامز في كتابه كلمات أساسية قائلا إن الكلمات الإنجليزية التي تعني المفكرين والصبغة الفكرية وطبقة المفكرين، كانت ذات دلالات تحط من قدرها، وقد ظلت هذه الدلالات سائدة حتى منتصف القرن العشرين"[2]

ولربما لا تعنينا الملفوظات والصياغات البلاغية لكلمة المثقف بقدر ما تهمنا معانيها ووظائفها، غير أننا نجد أنفسنا ملزمين بتوضيح تعريفاتها ومفاهيمها ومن بين أهم التعريفات وأشهرها نجد تعريف **أنطونيو غرامشي** "المناضل الماركسي الإيطالي، والصحفي والفيلسوف السياسي النابه (...) يكتب فيما كتب في مذكرات السجن قائلا: أن جميع الناس مفكرون، ومن ثم نستطيع أن نقول، ولكن وظيفة المثقف أو المفكر لا يقوم بها كل الناس"[3] هذا التعريف الذي أطلقه غرامشي على المثقف جاء شاملا في عملية التفكير فجميع الناس لهم القدرة على ذلك، غير أنه جاء خاصا ومميزا في الوظيفة فمهمة المثقف لا تقتصر على التفكير فحسب، لأن أفكاره لابد أن تكون مبتكرة ومبدعة وتؤدي رسالة توعوية تنويرية تخدم المجتمع كل حسب تخصصه، فكان المثقف عنده أقرب إلى المثقف التقليدي العضوي.

أما تعريف" **جوليان بندا**" فقد كان مختلفا فهو يرى أن المثقفين عبارة عن" جماعة صغيرة من ملوك حكماء يتحلون بالموهبة الاستثنائية والحس الأخلاقي العالي، وقفوا أنفسهم لبناء ضمير

الإنسانية، (...) المثقفون الحقيقيون يشكلون نخبة كائنات نادرة جدا في الحقيقة، مادام ما يرفعونه هو القيم الخالدة للحقيقة والعدالة التي هي بدقة ليست من هذا العالم"[4]

والملاحظ في تعريف " بندا " للمثقف أنه صنفه في مراتب سامية تجاوزت الواقع إلى ما ورائه وذهبت به نحو عوالم ميتافيزيقية، فلطالما احتفى بشخصيات دينية مثل المسيح وتأثر بآراء الفلاسفة والموغلين في الفن أمثال سقراط وفولتير ...ويؤكد ذلك صراحة في تعريف آخر له للمثقفين الحقيقيين حيث يقول" هم هؤلاء الذين نشاطهم بالدرجة الأولى ليس ملاحقة الأهداف العملية، والذين يسعون إلى مسرتهم في ممارسة فن ما أو علم ما أو تأمل ميتافيزيقي، باختصار في امتلاك مزايا غير مادية، ولهذا السبب يقولون بطريقة محددة : مملكتي ليست من هذا العالم"[5] وقد جاء مثقف بندا فريدا من نوعه في صورة لامعة تملؤها الجاذبية، نظرا لما يتحلى به هذا المثقف من نظرة ثاقبة فاحصة للأمور وصور باهرة تنادي بتخليد المبادئ الأخلاقية مثل العدالة وتقديس الحقيقة.

أما **إدوارد سعيد** فقد حاول أن يلم بمفهوم المثقف من كل جوانبه ما جعله يستعرض مجموعة من التعريفات المختلفة لبعض الباحثين في قوله:" استخدمت كلمات مرادفة للمثقف كالمتعلم، فماكس فيبر يعتقد أن المثقف يحمل صفات ثقافية وعقلانية مميزة، تؤهله للنفاذ إلى المجتمع والتأثير فيه بفضل المنجزات القيمية الكبرى، أما إدوارد شيلز فيعرف المثقف على أنه الشخص المتعلم الذي يمتلك طموحا سياسيا للوصول إلى مراكز صنع القرار السياسي، أو من خلال دوره المحوري الحاسم في توجيه المجتمع عن طريق التأثير على القرارات السياسية الهامة التي تؤثر على المجتمع ككل..."[6] وقد استفاد إدوارد سعيد من هذه التعريفات الكلاسيكية وتماهى معها من دون أن يتخلى عن رؤيته الخاصة فالمثقف عنده لا يمثل الفئة المتعلمة فقط ولا صاحب الكفاءة السياسية، وإنما كان يريد من المثقف أن يكون ذو هوية ثقافية اجتماعية تهبه شرعية النيابة والدفاع عن حقوق الطبقة الاجتماعية، وتوجهه هذا نابع من تجربة شخصية عايشها كمثقف مغترب محافظ على أصول الثقافة الوطنية، فكان مفهومه للمثقف أقرب لاعتقاد هشام شرابي الذي يرى بأن المثقف" هو الشخص الملتزم والواعي اجتماعيا، بحيث يكون بمقدوره رؤية المجتمع والوقوف على مشاكله وخصائصه وملامحه وما يتبع ذلك من دور اجتماعي فاعل من المفروض أن يقوم به لتصحيح مسارات مجتمعية خاطئة"[7]

غير أن محاولات المثقف في التصحيح والإصلاح والتغيير، قد أثار قلق بعض الجهات السلطوية العليا التي تتولى تسيير المجتمع، ما جعلها تبحث عن طرائق وحلول للتفاوض معه، وتجعله تابعا لها لا معارضا لإرادتها، فأخذت تبحث عن مثقفين يدافعون عن مصالحها ويكنون الولاء لها وقد أشار إدوارد سعيد إلى ذلك في كتابه خيانة المثقفين فقال" يجب دائما على المرء أن يبدأ مقاومته من وطنه ضد السلطة كمواطن يمكنه التأثير، لكن يا للأسف، فقد سيطرت القومية المتدفقة المتقنعة بالوطنية والمصلحة القومية على الشعور النقدي، الذي يضع الولاء للأمة فوق كل اعتبار في تلك النقطة ليس هناك سوى خيانة المثقفين والإفلاس الأخلاقي الكامل"[8] نفهم من هذا أن هناك مرجعيات مركزية كبرى تعمل على تبرئة سياقات الهيمنة تحت قناع الوطنية، وتبرر هيمنة السلطة على المؤسسة الثقافية وإنتاجها ما جعل المعرفة تئن في قبضة السياسة.

ما ذهب بالبعض إلى الاعتقاد بأن مكافأة المثقف على مهامه هي أن يجد له منصبا في السلطة بتأديته دورا سياسيا وقد فند إدوارد سعيد هذا الاعتقاد لأن مهمة المثقف وهدفه الأساسي هو" أن يرتقي بالوعي، وأن يصبح أكثر إدراكا للتوترات والتعقيدات، وأن يتحمل مسؤولية مجتمعه، هذا دور لا علاقة له بالتخصص، فهو متعلق بقضايا تتخطى حدود المجالات المهنية المحترفة" [9] لأن الاختصاص في ميدان ما أو علم ما يضيق دائرة الإدراك والمعرفة في المجالات الأخرى.

ليأتي **علي حرب** ويؤكد ما ذهب إليه إدوارد سعيد فهو الآخر لا يعترف بالاختصاص في فرع من فروع المعرفة ما جعله يقدم تعريفا شاملا للمثقف فهو يرى بأنه" من تشغله قضية الحقوق والحريات، أو تهمه سياسة الحقيقة، أو يلتزم الدفاع عن القيم الأخلاقية المجتمعية الكونية بفكره وسجالاته، أو بكتاباته ومواقفه، وقد يكون المثقف طوباويا أو عضويا، ثوريا أو إصلاحيا، قوميا أو أمميا، اختصاصيا أو شموليا، متفرغا لمهمته أو غير متفرغ، وقد يكون شاعرا أو كاتبا أو فيلسوفا أو عالما أو فقيها أو مهندسا، أو أي صاحب مهنة أو حرفة أو صناعة" [10]

بالتالي فالإنسان لكي يصنف في فئة المثقفين لابد له أن يكون على قدر من الثقافة التي تمكنه من تمثيل مجتمعه في مختلف المجالات السياسية والاجتماعية والأدبية... فالمجتمع يتطور بنشاط وفاعلية أفراده الذين يلقون على عاتقهم مهمة تقدم وتطور هذا المجتمع، باعتبار أن المثقف حامل لواء العلم والمعرفة والمتبني للمواقف الحضارية، إنه الذات الواعية بالظروف المعاشة التي تقود

الأمة إلى الرقي والازدهار انطلاقا من رقي مبادئه وإعمال فكره وإدراكه ووعيه، وقد أشار علي حرب هو الآخر إلى دور المثقف فقال بأن رهانه هو"خلق واقع فكري جديد بإنتاج أفكار جديدة، أو بتغيير نماذج التفكير، أو بابتكار ممارسات فكرية جديدة، أو بإعادة ابتكار الأفكار القديمة على أرض الممارسة وفي أتون التجربة"[11]

ثم إن ابتعاد المثقف عن تحقيق هذه الأهداف وتناسيه لدوره الحقيقي هو ما كان سببا في فشله، لأن ارتقاء الواقع الاجتماعي ينم عن خلق جديد للأفكار وإتباع سيل الإبداع ولا يتم بالتكرار والاستهلاك، بحيث يبدو المثقف" أعجز من أن يغير ما أراد تغييره، وجهله المركب بمهمته وبالواقع، أفضى إلى ممارسة التعسف والاستبداد، ولا غرابة ففي غياب الأفكار الخلاقة والأجواء الفكرية الخصبة تتخذ محاولات التغيير طابع الاستبداد من قبل السياسي، حيث يطغى الأمر على العقل وتحل المصادرة محل الفكر، أو تتخذ طابع التعسف من قبل المثقف نفسه"[12] هذا ما أدى إلى ظهور مجموعة أخرى من المثقفين تستحق التهجين لأنها انحرفت عن المبادئ الأخلاقية العامة من أجل المحاباة والحفاظ على مصالحها وسمعتها ومنصبها" هذه العادات الفكرية هي مصدر الفساد لدى المثقف دون منازع، وإذا ثمة شيء قادر على تشويه الحياة الفكرية المشبوبة و"تحييدها" ثم قتلها في النهاية، فهو استيعاب المثقف لهذه العادات."[13]

لذا جاء هذا المقال للبحث عن صورة المثقف داخل مجتمعه وفي علاقاته مع السلطة معتمدين في ذلك على رواية " من قتل أسعد المروري" "للحبيب السائح" أنموذجا.

2: صورة المثقف بين الإثبات والاستلاب في رواية "من قتل أسعد المروري ":

تمثل الرواية شكلا من أشكال التعبير عن الوعي الاجتماعي باعتبارها من " أكثر الفنون التصاقا بالحياة والواقع الاجتماعي، ذلك لأنها اهتمت ومنذ نشأتها الأولى بتصوير حياة الإنسان بجوانبها المختلفة واصفة ما يطرأ عليها من تغيرات فكل مرحلة يعيشها المجتمع تفرز نمطها الروائي الخاص بها، وهو ما أدى إلى انفتاحها ورفضها لجميع القيود."[14] فالرواية الجزائرية باعتبارها نص يحاكي الواقع ويمثله استطاعت التعبير عن القضايا العامة التي تشغل المجتمع الجزائري وتؤرقه فقد جاءت على غرار الروايات العربية والغربية تعج بالمرجعيات الثقافية على اختلاف روافدها التاريخية والاجتماعية والسياسية ومن بين هذه الأعمال نجد تجربة "الحبيب السايح" برواياته التي تعبر عن أوجاع المجتمع الجزائري وتاريخه وثقافته.

وقد ارتأيت أن تكون رواية "من قتل أسعد المروري" مسرحا لدراسة المثقف على اختلاف صوره وعلاقاته بالمجتمع والسلطة، إذ لا يخفى علينا مساهمة المثقف الجزائري في التفكير والفحص النقدي وتحليل المواقف واقتراح الحلول من أجل النهوض بالفكر التوعوي في الجزائر.

أ- موقف الإثبات ونظرة المثقف للسلطة:

إن المثقف الحقيقي في نظر بندا يفترض أن يكون على استعداد دائم لأن يعذب علنا أو ينبذ من المجتمع تماما في سبيل إثبات وجهة نظره وفضح ما يتستر تحت عباءة السلطة من فساد واضطهاد لحريات الأفراد في المجتمع الذي يسكنه وفي الوطن الذي يسعى إلى تنويره برؤياه وأفكاره وإنقاذه من وحل الظلمة والفساد، لذلك سمي بالمثقف المعارض أو المضاد لأن حياته دائما في خطر ومصيره سائر إلى زوال بسبب القوة التي تترصده وتحد من تقدمه ونشر مبادئه، ونجد في الرواية نماذج متعددة لمحاولات المثقف المعارض في سعيه لإثبات موقفه، وقد عرفت رواية " من قتل أسعد المروري" شخصيات مثقفة مختلفة تمثلت في"أسعد" الأستاذ الجامعي المتخصص في المسرح والتابع لحزب الحركة الديموقراطية وحوله تدور أحداث الرواية، ليأتي "رستم معاود" الصحفي من جريدة القوس، وهو البطل الذي يسعى إلى تتبع قضية مقتل الأستاذ "المروري" واستجلاء ملابساتها معتمدا في ذلك على وثائق وتسريبات ولقاءات مع رجال أمن وشهود من محيطي الضحية والمتهم، ثم تأتي "لطيفة منذور" الطبيبة الشرعية في المستشفى الجامعي كمثقفة أخرى تساند الصحفي "رستم" في بحثه عن الحقيقة. إضافة إلى شخصيات مثقفة أخرى تضج بها الرواية.

"... أتشوق لرؤية أستاذ جامعي يمثل مايقدمه لطلبته نظريا (...) " بوحزب " مابقات فيه رجلة ؟

وسكن متظرا، فقام بوحزب ومشط بعينين زائغتين" لا حزب ولا رجولة ولا زعامة! فضائح ونوائب (...) أخرج مسدسا من تحت جلابته ولوح به في الهواء (...) أنا الذي به طردت فرانسوا من هذه الأرض،(...)أخرس! كفاك كذبا على تاريخ الأمجاد."[15]

نجد أن المثقف في هذا المقطع يشير إلى مرحلة تاريخية ماضية يذكر فيها بدور الأحزاب السياسية التي بفضلها استطاعت الجزائر أن تخرج من محنتها وتطرد المستعمر على غير ما هو حال الأحزاب اليوم "بوحزب" التي تنشد مصالحها الخاصة فأصبحت رمزا للفضائح والفساد.

ونجد بأن وظيفة المثقف تتمثل في نوعين: النوع الأول ويضم المثقفين التقليدين من معلمين وإداريين الذين يلتزمون بنفس الوتيرة في أداء مهامهم، أما الثاني فيسميهم "غرامشي" بالمثقفين المنسقين أو الفاعلين ويرى بأن لهم صلة مباشرة بالطبقات الاجتماعية والمشاريع السياسية التي تعتمد على المثقفين في تنظيم مصالحها واكتساب المزيد من السلطة والمزيد من الرقابة.[16]

يجب على المثقف الحقيقي أن يعمل وفق المبادئ الإنسانية العامة ويسعى بفكره إلى نشر مبادئ الصدق والعدل في المعاملات وفضح الفساد الذي تمارسه بعض السلطات "اطمئن إنها من تسريبات موثوقة، هل تسمح بأن ندرجها كهامش؟ (...) لا أرى مانعا(...) فعلا، سيدي الرئيس! في هذا تجدون تفاصيل عن أنواع الغش التي شابت إنجاز الطريق السيار، ومبالغ الرشاوي والعمولات الصورية، قاطعه المهرج في العتمة يسأله عن بقية التقرير، فاستغرب له عن أي بقية يتحدث، فذكره بتلك التي تتضمن أسماء الشركات الأجنبية المتورطة، فرد عليه أنها قضية علاقات دولية."[17] نجد المثقف "أسعد المروري" في أداءه لهذا الدور المسرحي يسعى إلى فضح الصفقات التي قامت بها شركة المحروقات الوطنية مع شركة أجنبية، وتأسيس بنك خاص من أجل ذلك، فهو كمثقف يدعوا إلى فضح هذه المعاملات وإيقافها عند حدّها" والجميع يعلم أن ذلك كله كان يجري على مسمع ومرأى كما على هذا الركح فلم لم يتم توقيفه في حينه، كما نستطيع أنا وأنت توقيف مشهد هذه المهزلة."[18]

يتضح من خلال سطور الرواية أن المثقف"أسعد المروري"، كان مثقفا فاعلا يحشد كل طاقاته الحية من أجل التغيير وإخراج البلاد من وحل السياسات الفاشلة والوقوف في وجه السلطة بكل شجاعة حيث" كان يرى أن الوضع لم يعد يحتمل، وأن إنقاذ البلد من الانهيار القادم صار مسؤولية تاريخية للبدء، كان يجدها ضرورة إنشاء هيئة وطنية لتنسيق الجهد والفعل." [19]

أما بالنسبة لنظرة المثقف للسلطة تمثلت في صورة سلبية جراء الممارسات التي تركتها عالقة في ذهنية "أسعد المروري"حيث يقول في أحد مقاطع الرواية " أسيادكم! إني أراهم على موائدهم يأكلون كضباع، يتعاشرون كخنازير، يسرقون كجياع، يقتلون كمجرمين ثم يترهلون ككلاب ويتعفنون كتفاحة"[20] وهذا الوصف مؤشر دال على النهب وانتهاك حقوق الأفراد من قبل السلطة والأسياد إذ نلمح "المروري" يواصل تأدية دوره كمثقف فاعل في متون هذه الرواية عندما قام بتنظيم إضراب للأساتذة وكان هو من تولى المفاوضات مع الإدارة فنجده يقول:" إنا نحن جئنا في

هذا الزمن فلأن الوطن بحاجة إلى وجودنا، معا سنبني معا سنغير، ومعا سنلحق صوتا بأصوات الذين يغنون للحرية والعدالة، والآن اسمحوا لي أن أعرض عليكم وجهة نظري إلى التغيير السلمي في البلد."[21]

تشير المقاطع السابقة إلى أن المثقف قبل أن يسلك طرائق الرفض والتمرد حاول بكل الأساليب والصيغ أن يجد حلولا لأزمة الوطن في نطاق من الإصلاح والتعاون السلمي، فللمثقف حق في التعبير عن وجهة نظره في الأنظمة السياسية المقترحة ودوره في المجتمع يؤهله لتبني صوت الشعب وتوجيهه وتوعيته واقتراح الحلول لأزمته، غير أن شجاعته (أسعد المروري) هذه كلفته الكثير؛ بحيث أصبح مهددا من قبل جهات خاصة، وليس كل المثقفين يعملون على نشر نفس الرسالة فهناك فئة ممن "التحقوا بالسلطات وعملوا في خدمتها كأجهزة إيديولوجية، يزينون أفعالها، ويدافعون عن فشلها وهزائمها ويبررون ما أحدثته من تبديد."[22]

والنتيجة التي سيحصدها المثقف في كلتا الحالتين سواء كان معارضا للسلطة أو مؤيدا لها هي العجز والتهميش، لأن المثقف الحيوي والمعارض لأنظمة السلطة سيظل خصما مراقبا تحسبا لأي محاولة للتغير، وبالنسبة للمثقف التابع يظل أسير الأيديولوجيات المهيمنة لأنه لا يعبر إلا عنها ولا يكتب إلا من أجلها.

ب– موقف الاستلاب ونظرة السلطة للمثقف:

اتخذت السياسة منحى كبيرا في النص الروائي باعتبارها أحد الأنساق المشكلة للنص وأهم التيمات المحفزة لنشاط المثقف الذي عانى الويلات إثر محاولة التصدي لها ومخالفة آرائها، حيث كان المثقف " هو الشخص الذي يثير القضايا التي تقطع كل أنواع الروتين الاجتماعي والضغط السياسي"[23] إلا أن علاقة المثقف بالسلطة تحتمل وجهين متضادين، وجود مثقف معارض يعلن الصدام والقطيعة مع السلطة ويرفض الرضوخ لإرادتها، ومثقف خاضع مستلب الهوية كل نشاط يقوم به هو لخدمة هذه الجهة السلطوية المتصرفة في الشؤون العامة، " أولئك الذين يغطون للتلفزيون العمومي ولجرائد حكومية كنت أراهم جديرين بالرثاء، ذلك أنه لا هامش لهم غير ما هو رسمي (...) وهم يعرفون أن ما حرروه سيخضع لرقابة تبدأ من مدير التحرير (...) إلى ضابط الأمن."[24]

يكشف المقطع عن نسق ثقافي مضمر وهو تحكم السلطة في إنتاج الثقافة والمثقفين وبهذا رفع الستار عما يعانيه الفكر الجزائري من رقابة تحد من الإبداع الفكري والأدبي، وهذا ما جعل من هوية المثقف مستلبة وخاضعة، لأنه لا يكتب إلا لصالح السلطة خوفا على مصالحه الشخصية هو أيضا على خلاف المثقف" الطلائعي الذي يناقض السلطة صراحة وبشدة وهو يخشى الاستلاب فيها، باختياره موقعا خارجها فهو لا يطمئن لها، لذلك يؤثر الانفصال والوحدة والعمل السري أو الفردي أو الممكن أو الجماعي لكن بعيدا عن المؤسسة الرسمية ومصيره التهميش والمعاناة أو المقاومة والتحدي على الضفاف التي لا يلتقي فيها بجمهور واسع من الشعب."[25]

بالتالي فالمثقف في كل مواقفه إزاء السلطة ستكون أفكاره ومبادئه مقيدة وحبيسة حريتها وإبداعها، فإذا أراد المثقف أن يلتزم بمبادئه ويعبر عن أفكاره بصراحة وشجاعة صنف ضمن الخارجين عن القانون، تترصده العنصرية ويد السلطة" ثمة توهمته هلوس لي" ما السياسة غير التعهر" (...) اغتياله تراجيديا ولا يمكن قبولها، حسب المعلومات التي استلمتها فإن السيد المروري يكون تلقى جروحا كثيرة على مستوى الرأس، الأمر الذي يحملني على الاعتقاد بأن هذا الفعل عمل تعسفي."[26] لقد اغتيل المروري في ظروف غامضة إذ اختفى قبل خمسة أيام من العثور عليه جثة هامدة بمقر حزب الحركة الديمقراطية التي ينتمي إليها، وعند بداية التحقيق وإحالة ملف القضية إلى محكمة الجنايات بدأت التحريات وبدأت الشكوك والتساؤلات من قتل أسعد المروري؟ لماذا قتل؟ هذا السؤال الذي جاء من قبل الكاتب دون إحالة استفهام (؟) دالة على التساؤل، هل الحبيب السايح عندما حدد العنوان بهذه الصيغة أراد منا تحري يقينية خبر قتل الأستاذ "أسعد المروري" في متون الرواية التي انتهت ولم تفصح عن القاتل الحقيقي لهذا المثقف، إلا أن جميع المؤشرات تدل على تدخل يد السلطة في هذه الجريمة، فهل نفهم من هذا أن الصراع الذي يعيشه المثقف مع السلطة انتهى بغلبة السلطة وسقوط المثقف" ضحية أخرى لشبح الظلام وسط هذه الحال من الفشل والضياع المعمّين ! فهل من جدوى بعد للموت من أجل مبادئنا."[27]

إن المتتبع لسطور الرواية سيجد تكرار قرينة شبح الظلام بصيغ مختلفة أكثر من مرة لاسيما أن كل الجرائم التي تدخل فيها، كانت لإنهاء حياة مجموعة من المثقفين" أيادي الغدر تطال أستاذ الفلسفة علي زيطور أمام ثانويته"[28] هذا ما حملنا للنظر إلى هذه الجريمة (جريمة قتل المثقف "أسعد المروري") على أنها اغتيال سياسي مبعدين في ذلك الأسباب الجنسية، التي أتهم بها المروري" بدأ

يشاع عن القاتل أنه منحرف وعن الأستاذ أنه من المثليين"[29] هذا ما نفته كل من أطراف الضحية والمتهم ومنظمات حقوقية ومدنية لأن السلطة حتى وإن كانت لها يد في الجريمة لن تفصح عن ذلك وستغلفها بدوافع أخرى" ثق!ملف التحقيق سيسكت عن أسباب الاغتيال الحقيقية وإجراءات المحاكمة ستشوبها لطخات ظل وشك" [30] لأن السلطة ستنتصر دائما وذنب المثقف أنه أراد إقحام أفكاره ومقولاته ضمن المجتمع والأنظمة السياسية وذنبه أنه وجد في " زمن عنيف صنع أزمة جعلت هذا المثقف يعاني مسألة الوجود في واقع فقد الاستقرار والأمن."[31]

العنف والاضطهاد والخوف والضياع تلك هي الحال التي سيؤول إليها المثقف الذي يرى أنه بإمكانه أن يترك لمسة التغيير، بواسطة امتلاكه للأفكار والنظريات التي توجه التاريخ " لتنقلب عليه الوقائع والأحداث من حيث لا يفكر، فينظر بعين أمل للصيغ التي تحل المشكلات التي تعاني منها البشرية فتفاجئه الثغرات والاختلالات والاستبداد من طرف السلطات العليا، وهذا شأن من يعتقد أنه بوسعه تشكيل مجتمع على مقاس أفكاره وأحلامه ليكتشف في الأخير بأن أفكاره لم تكن سوى خيالات وأوهام لم تنقذه من الهلاك، ولكن بعد خراب البصيرة.[32]

بالتالي فالمثقف باعتباره قطبا معترفا بأهميته وقيمته في المجتمع سيكون لا ريب في دائرة الصراع بين المجتمع وبين السلطة في آن واحد، وستزداد مهمته صعوبة كلما أراد الارتقاء بفكره ومحاولة تطويعه لخدمة المجتمع وتصحيح الأنظمة السياسية، " قد يكون التحقيق نزيها، برغم أننا منذ الآن نعرف أنه ستعترضه موانع سياسية، لذلك فإن ملفه (...) لن يذهب إلى مداه. هل ترون أن هناك جدوى من التحقيق في ظل إجراءات تكبح الرأي؟

لن نطمئن إلى إجراءات تكييف هذه القضية والبث فيها بحكم (...) موافق لطبيعتها."[33]

يحيل إلينا هذا المقطع إلى صراع بين قطبين أحدهما مركز والآخر هامش له، ومن دون شك أن المركزية ستلحق بالسلطة؛ باعتبارها صاحبة القرارات على خلاف المثقف الذي تطبق عليه هذه القرارات.

3: فشل المثقف و أوهام الذات

حفلت رواية من "قتل أسعد المروري "بصور متنوعة للمثقف، من مثقف فاعل معارض استطاع أن يبوح بما يؤرق الواقع الاجتماعي ويفضح فساد السلطة، وهذا هو المثقف الحقيقي إلا أن المثقف الذي ظل رهين الأنظمة السياسية والتبعية للسلطة فهو مسلوب الهوية والفكر، لأنه

تخلى عن دوره كمثقف وأصبح عميلا سياسيا تتحكم في إنتاجه السلطة العليا، وهناك مثقف لا يجب علينا إغفاله أيضا وهو المثقف الذي ينشد أفكارا يصعب ممارستها وتطبيقها على مجتمعه، فيكون همه ملاحقة هذه الطموحات ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع لينصدم في الأخير بتبخر أفكاره وأحلامه وطموحاته، وهذا ما يشعره بالخسران وبالفشل الذي استمده من مجتمعه المهزوم فكريا ومعنويا.

" (...) حضنت وجهي بين يدي أبحث في ظلمة عينيّ عن لغة أخرى غير التي بها أحرر وبها أوصل إلى قارئ ينتظر غير الذي يعرفه (...) كذلك صرت أتوهم الصحافة والصحافيين جميعا في غربال السلطة الورقي والإلكتروني".[34] فهنا المثقف "رستم معاود" يعيش حالة صراع مع نفسه ومع مجتمعه ومع السلطة فغايته تنوير الرأي العام بحقيقة ملابسات قتل الأستاذ أسعد المروري إلا أن مقاله الذي كتبه من أجل ذلك قوبل بالرفض ولم ينشر بسبب التسريبات التي تمس السلطة، فأخذ يلوم نفسه ويبحث عن أخطائه ونواقصه التي حالت دون نشر المقال، ليكتشف أن لغته بريئة وأسلوبه مخلص وإنما لاندراج المقال ضمن القضايا الحساسة التي يتخوف الرأي العام من مجابهتها، لذا فالمثقف الجزائري يواجه تحديات عديدة تعيق ممارسته لوظيفته المعرفية.

"ففي غير مكان تتراجع القيم العامة المتعلقة بالعقل والاستنارة وحريات التعبير وحقوق الإنسان، خصوصا في العالم العربي، حيث المثقفون هم دوما مصدومون ومحبطون"[35] وكأنهم لا يزالون تحت سطوة المستعمر منعدمون بوجوده فالمجتمع رهين السلطة والمثقف رهين كل من المجتمع والسلطة " الطاعون والاستعمار شيئان متلازمان وعبقرية كاتبك تكمن في أنه استطاع أن يفصل بينهما ليغطي بالأول على الثاني، وكان لا يمكنه أن يدرج في روايته حال الجزائريين البائسة في وهران وقتها"[36]

نجد الكاتب في هذا المقطع يدرج فكرة "كامو" لأنها تخدم قضية اغتيال المثقف أسعد المروري باعتبار أن الاستعمار صورة رمزية للسلطة والطاعون رمز لحالة المثقف الجزائري، فهو يرى ضرورة الفصل بينهما لأن ذلك التلازم سيلغي أحد الطرفين، أي أن تدخل المثقف في عمل السلطة سيؤدي إلى إلغائه بالتالي فقاتل الأستاذ المروري مسخر من طرف السلطة وامتداد لصورة المستعمر "أيا يكن، فالدور التنويري والتحريري للمثقف الطليعي والنخبوي قد تزعزع منذ زمن، بعد أن فقد المثقف مصداقيته وبات على هامش الفعل التاريخي"[37]

يعزي علي حرب عزل المثقف واستبداده، إلى تخليه عن ممارسة وظيفته الحقيقية وهي إنتاج الأفكار واهتمامه بإقحام مقولاته في المجتمع وفي الأنظمة السياسية "يومه الأربعاء، نهض رستم آخر من سريري، من رمادي (...) ومشيت في اتجاه جادة الأمير عبد القادر عبر شارع خميسي فارغ الذهن والروح من أي توقيت، من أي صورة من أي هم، إلا من فشلي اللاذع"[38]

في هذا المقطع نلحظ استسلام المثقف واعترافه بفشله الذريع في تحقيق أهدافه وطموحاته، رستم معاود الصحفي النبيه الذي أرقته قضية اغتيال الأستاذ المروري لم تفلح كل محاولاته وتقاريره في تبيان الحقيقة للرأي العام، لأن هذا الرأي في حد ذاته مهزوم وراض بالفشل والاستسلام، فانتقل هذا الشعور المرير إلى نفسية المثقف الذي أصبح يشعر بضعفه وعجزه وهشاشة فكره ومنطلقاته.

خاتمة:

من خلال ما سبق التطرق إليه نخلص إلى مفاد القول من هذا المقال الذي عني بصورة المثقف بين الإثبات والاستلاب في رواية من قتل أسعد المروري للحبيب السايح، وقد عرفنا نوعين من الصور إيجابية تعمل على تقويم المجتمع وتصحيح مساراته، وأخرى سلبية امتثل فيها المثقف إلى السلطة والتمس لها الأعذار من أجل المنفعة، وقد حاولنا تلخيص أهم النتائج التي وقف عليها البحث فكانت كالآتي:

-اختلفت مفاهيم المثقف من باحث إلى آخر، هناك من عده وجه من وجوه النظام المؤسساتي التقليدي ومنهم من رأى أن المثقف هو المتمرد على هذا النظام، ومجموعة أخرى صنفته في مراتب خارجة عن الواقع الاجتماعي إلى عوالم ما ورائية كما هو الحال عند بندا.

ـ أن للثقافة سلطة وهيمنة على الأفراد الذين ينتمون إليها، وليس من اليسر المساس بها.

ـ يعد المثقف حامل لواء الثقافة المتبني لأفكارها والمعبر عن أنماط سلوكها فهو أول ممثل لها.

ـ جاءت رواية "من قتل أسعد المروري" لتثير لنا قضية المثقف الجزائري وما يعانيه من التهميش من قبل السلطة، باعتباره نموذجا للوعي الاجتماعي والثقافي والسياسي.

ـ المثقف الحقيقي لابد له من الالتزام بالمبادئ الإنسانية العامة التي تنشد الصدق والعدل ومحاربة الفساد.

ـ المثقف يمارس دوره الرسولي والإرشادي انطلاقا من بديهيات راسخة، مفادها أن الأفكار العظيمة هي التي تصنع مجتمع عظيم.

ـ المثقف الذي يستحق الاستهجان هو من يزيغ عن مبادئه رضوخا عند إرادة الدولة وإرضاء لها من أجل الحفاظ على منصبه ضمن التيار الرئيسي.

هوامش:

[1] محي الدين اللاذقاني، أباء الحداثة العربية–مدخل إلى عوالم الجاحظ والحلاج والتوحيدي، دار مدارك للنشر، ط1، 2003، ص110.

[2] إدوارد سعيد، المثقف والسلطة، تر: محمد عناني، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2006، ص19.

[3] المرجع نفسه، ص32.

[4] إدوارد سعيد، الآلهة التي تفشل دائما، تر: حسام الدين خضور، التكوين للطباعة والنشر، بيروت، 2003، ص18.

[5] المرجع نفسه، ص19.

[6] إدوارد سعيد، خيانة المثقفين–النصوص الأخيرة–، تر: أسعد الحسين، دار نينوى للدراسات والنشر، دمشق،2011، ص36.

[7] المرجع نفسه، ص ص 36 -37.

[8] المرجع نفسه، ص89.

[9] إدوارد سعيد، السلطة– السياسة –الثقافة، تر: نائلة قلقيلي حجازي، مكتبة دار الآداب، بيروت، ط1، 2008، ص418.

[10] علي حرب، أوهام النخبة أو نقد المثقف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2004، ص38.

[11] المرجع نفسه، ص ص 145- 146.

[12] المرجع نفسه، ص146.

[13] إدوارد سعيد، المثقف والسلطة، ص168.

[14] جوادي هنية، المرجعية الروائية في روايات الأعرج واسيني"رسالة ماجيستير "، اشراف مفقودة صالح، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2001، ص14.

[15] الحبيب السايح، من قتل أسعد المروري، فضاءات للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2017، ص24.

[16] ينظر، إدوارد سعيد ، المثقف والسلطة ، ص09

[17] الحبيب السايح، من قتل أسعد المروري، ص25

[18] المرجع نفسه، ص27.

[19] المرجع نفسه، ص 74.

[20] المرجع نفسه، ص30.

[21] المرجع نفسه، ص189.

[22] علي حرب، أوهام النخبة أو نقد المثقف، ص145

[23] ينظر: أمال ماي، المثقف والسلطة قراءة في رواية المستنقع.. التحليق بجناح واحدة، دار الألوان الأربعة، الجزائر، ط1، 2010، ص5.

[24] الحبيب السايح، من قتل أسعد المروري، ص196.

[25] ينظر، إبراهيم رماني إضاءات في الأدب والثقافة والأيديولوجيا، دار الحكمة للنشر، الجزائر، 2009.ص393.

[26] الحبيب السايح، من قتل أسعد المروري، ص81.

[27] المرجع نفسه، ص71.

[28] المرجع نفسه، ص50.

[29] المرجع نفسه، ص61.

[30] المرجع نفسه، ص101.

[31] عبد الحميد هيمة، المأساة الوطنية في الرواية الجزائرية"قراءة في نماذج من الرواية الجزائرية الجديدة، مجلة العلوم الإنسانية، بسكرة، ع29، 2013، ص232.

[32] ينظر: علي حرب، الاستلاب والارتداد، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1998، ص79.

[33] الحبيب السايح، من قتل أسعد المروري، ص60.

[34] المرجع نفسه، ص43.

[35] علي حرب، الاستلاب والارتداد، ص78.

[36] الحبيب السايح، من قتل أسعد المروي، ص175.

[37] علي حرب، الاستلاب والارتداد، ص78.

[38] الحبيب السايح، من قتل أسعد المروري، ص214.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 393 - 218 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

فن الأوبريت في الأدب الجزائري: "حيزية" لـ عز الدين ميهوبي أنموذجا

The operetta in Algerian literature"Hizaya" by Ezzedine Mihoubi as a model

د. موسى كراد *
Moussa kerrad
المركز الجامعي عبد الحفيظ بالصوف – ميلة – الجزائر
University Center Abdel Hafidh Boussouf - Mila - Algeria
m.kerrad@centre-univ-mila.dz

تاريخ الإرسال: 2020/04/20	تاريخ القبول:2020/07/20	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

تحاول هذه الورقة البحثية الوقوف عند فن جديد مستحدث في الأدب الجزائري الحديث عامة والمسرح على وجه الخصوص، وذلك عبر الكشف عن أسباب حضور هذا الفن في الخارطة الأدبية الجزائرية وواقعه ومنجزاته وإخفاقاته، وأهم الصعوبات التي اعترضت طريقه.

وقد كانت أوبريت (حيزية) للشاعر الجزائري عز الدين ميهوبي ميدانا وحقلا خصبا للتطبيق والتحليل وإبراز الرؤية والتجربة، من خلال الوقوف عند مضامينها وجمالياتها وإرشاداتها المسرحية. فما مدى حضور هذا الفن في المسرح الجزائري؟ وفيم تمثلت مضامينه وجمالياته؟

الكلمات المفاتيح: أوبريت؛ الأدب الجزائري؛ عز الدين ميهوبي؛ حيزية؛

Abstract

This research paper attempts to stand at a new art developed in modern Algerian literature in general and theater in particular, by revealing the reasons for the presence of this art in the Algerian literary map, its reality, achievements and failures, and the most important difficulties that encountered its way.

The Algerian poet Ezzedine Mihoubi's operetta “Hizia” was a fertile field of application, analysis and visibility, by standing up on its contents, aesthetics and theatrical instructions.To what extent is this art present in the Algerian theater? What are its contents and aesthetics

Key words: Operetta; Algerian literature; Ezzedine Mihoubi ; Heizia;

* موسى كراد m.kerrad@centre-univ-mila.dz

مقدمة:

إنَّ الناظر لنشأة المسرح الجزائري يلحظ أن بدايته كانت مع الأشكال الشعبية التراثية من مناظر الفرجة والحلقة المسرحية، وروايات المداحين، وخيال الظل، والكراكوز، وغيرها والتي تكاد تشترك جميعها في احتواء عروضها على الغناء، والتسلية والترفيه وأداة لمناهضة الاستعمار، رغم المنع التام الذي عرفته هذه العروض فإن هذا النوع من الترفيه الشعبي ظل يقدم ببعض المدن بعيدا في غفلة من عيون الرقابة الاستعمارية.

بالإضافة إلى العروض التمثيلية الشعبية التي تجمع بين الأداء الحركي والغناء والموسيقى كانت تقدم في الأعياد والمناسبات الدينية مثل المولد النبوي والحج وما ارتبط بزيارة القبور والأضرحة.

دون أن ننسى الزيارات المسرحية العربية، خاصة التي قامت بها فرقة عز الدين المصري سنة 1922م، والتي عرضت تجربتها في الجزائر فحازت على رضا الجمهور ففاق نجاحها نجاح فرقة جورج الأبيض حسب رأي نصر الدين صبيان، والذي يعلل النجاح الذي حققته هذه الفرقة إلى أسباب تتعلق بنوعية العروض نفسها فالمسرحيات التي عرضتها (فرقة عز الدين) تضمنت كما يقول الدكتور عبد المالك مرتاض أغاني وموالات شرقية جميلة، أطربت الجمهور الجزائري وقد يكون إعجابه بها أكثر من إعجابه بالمسرحيات[1]

وإثر ذلك بدأ الحراك المسرحي بالظهور كانت بدايته في المدارس والنوادي, فأقدم بعض الهواة الشباب على تقديم تمثيليات قصيرة ممزوجة بالأغاني والموسيقى أما طلبة المدارس الإسلامية فقدموا تمثيليات باللغة العربية الفصحى[2]، والتي لا تخلو من الغناء أيضا.

إذن كانت العروض المسرحية الأولى مرفقة بالغناء والموسيقى، وهذا ما ميز الانطلاقة الأولى للمسرح في الجزائر، وفي ذلك يتحدث أحمد بيوض عن الإرهاصات الأولى للمسرح الجزائري يقول:" كان الجو في هذه الفترة يتميز بصفة خاصة بإحياء السهرات الفنية الغنائية التي كانت تعرض خلال استراحاتها بعض السكتشات، ذات الطابع الفكاهي الهادف"[3] والجاد والرامي لبعث رسائل ظاهرة ومضمرة.

كذلك ارتبط وجود الغناء بالانطلاقة الفعلية للمسرح الجزائري الناطق بالغة الدارجة والتي مثلها عرض مسرحية جحا سنة 1926 لعلالو حيث اعتمدت هذه المسرحية في حل عقدتها على الغناء والطرب، من هنا فالمسرح في إرهاصاته وبداياته "ارتبط بالغناء وبلغة شعبية خفيفة قادرة على توصيل الفكرة وأداء الدور، بل وإطراب المتفرج"[4]

انطلاقا مما سبق هل يمكن لنا أن نقول بأن ارتباط المسرح بالغناء والموسيقى سهّل وفتح المجال لانتشار أنواع مسرحية غنائية كالأوبريت،؟ أم أنه كان عاملا سلبيا وقف في وجه تطور العرض المسرحي واستقلاله عن فن الغناء والموسيقى؟.

سنحاول الإجابة عن هذه الفرضيات من خلال الحديث عن مفهوم الأوبريت ودلالاته، وخصائصه، وحضوره ونشأته في الأدب الجزائري عامة ومن خلال تجربة عز الدين ميهوبي في أوبريته (حيزية).

1- الأوبريت: المفهوم والدلالة:

الأوبريت اصطلاح غربي للفظة معرَّبة لنوع فني خاص وجنس أدبي محدد السمات، اشتهر في الثقافات الغربية، وانتقل إلى الثقافة العربية بعد اكتمال أطره الفنية في الثقافة الغربية.

تعددت المفاهيم التي حاولت الإحاطة بمصطلح الأوبريت تبعا لنشأتها وتطورها، فقد أخذ المصطلح في التطور والتجدد منذ رحلته الأولى عبر التاريخ، فالأوبريت عبارة عن مسرحية إلا أنها تتميز عنها بوجود بعض الأجزاء الغنائية المرفوقة بالموسيقى الخفيفة "فهي مؤلف مسرحي يتركب من موضوع مرح يحتوي على موسيقى خفيفة ترافق الأجزاء المغناة "[5]

ونتفق في البداية أن هذه التسمية ليست أصيلة في اللغة العربية وإنما هي معربة اللفظة والتي تدل على نوع من الأنواع العروض الفنية الخاصة. فكلمة أوبريت (Operatta) بالإيطالية تعني " الأوبرا الصغيرة، وهي عمل مسرحي يصاحبه الاوركسترا ، ويحتوي علي جزءُ مغني والجزء الأخر حوار كلامي عادي، فهو نوع خاص من أنواع الفن الموسيقي المسرحي، يمثل التركيب العضوي للأوبرا الكوميدية ولفن المنوعات الذي يجمع بين الموسيقي والرقص والديالوج "حوار كلامي" في سياق الدراما المرتبطة به"[6]

هذا عن التعريف الغربي وجذوره الأجنبية، أما التعريفات العربية للأوبريت فلا تكاد تختلف عن نظيرتها الغربية؛ فنبيل راغب يعرفها بقوله:" يطلق اصطلاح الأوبريت على المسرحية

الخفيفة التي تجمع بين الحوار العادي بين الشخصيات والمقاطع الموسيقية والغنائية التي تعالج موضوع الحوار بأسلوب موسيقي مسرحي يميل إلي الروح الخفيفة في المعالجة "[7] وتحضر فيه المتعة والتسلية والرسالة الهادفة.

بينما يعتبر محمد التونجي أنها "مسرحية غنائية روائية فكاهية مرحة يتخللها التمثيل والحوار المسرحي والرقص، ولا يلتزم الحوار فيها على التلحين بجملة كاملة"[8]، فهي التقاء مجموعة من الفنون والأجناس الأدبية وغير الأدبية، مشكلة كوكتالا ممتعا وجميلا.

في حين يربطها محمود كامل بالشعر والجزل وهي الصورة الأولى التي ظهرت بها في الوطن العربي فيعرفها بقوله:" تصغير كلمة أوبرا وهي مسرحية غنائية، تتناول موضوعا هزليا في أغلب الأحيان وتكتب بالشعر أو الزجل وتتضمن مجموعة من الألحان الخفيفة المتنوعة والثنائية والجماعية، والرقصات التي ترتبط بفكرة الرواية ويتخلل الأوبريت حوار بين الممثلين"[9]

ف " أوبريت هو تصغير لكلمة أوبرا، وهي مسرحيه غنائية تتناول موضوعاً فكاهياً في أغلب الأحيان، وتكتب بالشعر أو الزجل وتشمل عدداً من الألحان الخفيفة المتنوعة والثنائيات والألحان الجماعية، والرقصات التي ترتبط بفكرة الرواية، ويتخللها حوار بين الممثلين "[10]، فهو "مسرحية أين نجد المرح والسهولة يطبعان الموضوع والأسلوب اللذين تستعيرهما من الكوميديا"[11]، كما تستعير بعض تقنيات التمثيل والاستعراض والغناء والرقص.

والملاحظ على جميع هذه التعاريف أنها أجمعت على أن الأوبريت مسرحية تتسم بالخفة والمرح، والبساطة والنهاية السعيدة، وحضور جملة من الأركان والعناصر التي تشكل هذا الفن المستحدث.

إنَّ أهم دور تضطلع به الأوبريت هو معالجة المشاكل الاجتماعية بل إنّها تتجاوز جرأتها إلى انتقاد السلطة وغالبا ما تحتوي على عناصر هزل اجتماعي أو سياسي"[12].

وقد تطورت ملامح الأوبريت في القرن العشرين فنيا ومضمونيا فأضحت موضوعات الحياة اليومية أبرز قضاياه؛ في قالب مرح، ومن الناحية الشكلية الفنية؛ بُني الأبريت – في شكله الحديث- على الحوارات المؤداة والمغناة معا. وعلى المشاهد التمثيلية في قالب مسرحي، وعلى الرقص والموسيقى الرشيقة المرحة المصاحبة للمقاطع المغنّاة..

2- خصائص الأوبريت:

ومن خلال ما تقدم يمكن أن نستخلص أهم خصائص الأوبريت[13]:

- نوع غنائي شعبي لا يخضع للقواعد الصارمة، ألحانها بسيطة يسهل ترديدها من قبل الجمهور.
- ويستند على الموسيقى في ألحان سهلة وسريعة الحفظ.
- تأتي على شكل حوار كلامي يطرح موقفا دراميا فيه فكاهة وتتخلله مقاطع غنائية خفيفة.
- تهدف للنقد الاجتماعي والسياسي.
- نهايتها تكون سعيدة بعيدة عن الواقعية التي تعبر عن الانفعالات.

من كل ما سبق يتضح أن الأوبريت هي مسرحية نثرية يتخللها بعض الغناء والرقص موضوعها قد يكون الغرض منه النقد لسلوكات اجتماعية أو سياسية أو حتى ثقافية عبر التقديم والتقويم الساخر الساخر، فالأوبريت إذن أسلوب تعبيري أدبي وفني يعتمد على اللغة ويجمع فنونا تعبيرية متنوعة ومختلفة تتساوق وتتناسق فيما بينها لتشكل فنا جديدا. وبشيء من التفصيل يمكن لنا من خلال هذا الجدول أن نستنتج أهم الخصائص[14] التي تميز فن الأوبريت حسب أهم الأركان التي تمثله وتحضر فيه بشدة:

الأركان	الخصائص
القصة	من الحياة اليومية
الموضوع	كوميدي
النهاية	سعيدة
الشخصيات	أبطالها من العامة
اللغة	تكتب نثرا ما عدا المقاطع الغنائية التي تكتب شعرا
الأداء الصوتي	حوار إلقائي تتخلله بعض الأغاني.
طبيعة الأغاني	حقيقة قصيرة، سهلة الحفظ، ترسخ في الذاكرة.
مكان العرض	في الساحات والقاعات والأماكن المتواضعة الخالية من الرونق
الأسطورة	إن حوت على الميثولوجيا فيجب أن تكون من روح عصرها.
الممثل	لا تتطلب أن يكون الممثل مغنيا
الأوركسترا	الآلات الموسيقية تكون بسيطة ومحدودة.

3- تجربة فن الأوبريت في الأدب الجزائري:

في هذا الميدان تظهر محاولة الباحثة سامية بوعلاق في دراستها النقدية الموسومة بفن الأوبريت في المسرح الجزائري، حيث حاولت الباحثة البحث عن البوادر الأولى لظهور فن الأوبريت بمفهومه الجديد الذي ارتبط به غداة الاستقلال؟ فقامت بالاتصال بالشعراء ممن كتب في هذا المجال وطرحت عليهم جملة من التساؤلات التي تدخل ضمن بحثها حول الأبيريت في المسرح الجزائري من قبيل: ما هو أول عمل أوبريتي بمفهومه الجديد عرفته الجزائر غداة الاستقلال؟ ومن هو مؤلفه؟، ولكنها لم تتوصل حتى إلى أدنى إجابات من شأنها أن تكون منطلقا ينير ويوجه بحثها.

وقد أشار محمد الأخضر عبد القادر السائحي إلى الباحثة إلى وجود نص قد يكون هو الآخر له سبق الريادة في هذا المجال يحمل عنوان (الفتاة البدوية) تأليف محمد الأخضر السائحي[15] لكنه للأسف نص ضائع لم يتم العثور عليه.

وتعترف سامية بوعلاق بهذه الصعوبة فتقول: "وهكذا وجدنا أنه من الصعب علينا إيجاد أول نص أوبريتي بمفهومه الجديد في الجزائر، أمام عجز أهل الاختصاص عن تحديد بداية لهذا الفن، فما كان علينا سوى الاتجاه إلى مؤلفات الشعراء الذين كتبوا في هذا الجنس، وبحثنا فيها عن أقدم عمل مسرحي غنائي، فكان أن عثرنا في نتاج محمد الأخضر السائحي على مسرحية شعرية قد يكون لها فضل الأسبقية تحمل عنوان (الراعي) وهي تحتوي على الكثير من الغناء وذلك في كتابه الذي يحمل عنوان (الراعي وحكاية ثورة) والذي تم نشره سنة 1988، ولقد حاولنا جاهدين التقصي عن تاريخ كتابتها و لكننا لم نصل إلى نتيجة محددة باعتبار أن الشاعر محمد الأخضر السائحي لم يكن يعمد في معظم الأحيان إلى تأريخ كتاباته الأدبية."[16]

إذن ومن خلال ما تقدم فان الباحثة تعتبر " أن مسرحية (الراعي) هي أول مسرحية غنائية – أوبريت بمفهومها الجديد– عرفها المسرح الجزائري."[17]

ومن بين المؤلفين الذين كتبوا في هذا المجال نذكر: محمد الأخضر السائحي، عبد القادر بن محمد أحمد الطيب معاش، عبد الله بن حلي، محمد بلقاسم خمار محمد الأخضر عبد القادر السائحي، عمر البرناوي أحمد حمدي، سليمان جوادي، عز الدين ميهوبي.. الخ

وما نلاحظه على النتاج الأوبريتي في الجزائر أنه "بدأ بانطلاقة ضعيفة إلا أنه عرف تطورا فيما بعد من عشرية إلى أخرى.. [18]

وعرفت " سنوات الستينات ظهور عملين (**أنا الجزائر**) (**النصر والاستشهاد**) بحكم أن الجزائر خرجت للتو من حرب ضارية فكان من الطبيعي أن تتسم الانطلاقة بالضعف، أمام جمهور أغلبه أُمِي.

.. بينما ارتفع العدد إلى أربعة أعمال سنوات السبعينيات و(**هي**:

(**حكاية ثورة**)

(**عزيز عزيزة**)

(**السخاب الأخضر**)

(**مسيرة الجزائر**)

مواكبة لما شهدته الجزائر من تغيرات اقتصادية واجتماعية وسياسية وثورات ثقافية زراعية صناعية فجاء أغلبها يشيد بالانجازات المحققة.

.. وارتفع العدد في الثمانينات إلى سبعة أعمال هي:

(**نداء التراب**)

(**الجزائر ملحمة البطولة والحب**)

(**علجية وحكاية نصر**)

(**وسام الخلود**)

(**صوت الأحرار**) [19] وهي أعمال أغلبها كان تخليدا لمناسبتي عيد الاستقلال وذكرى اندلاع الثورة،

في حين قفز العدد إلى من الفترة الممتدة من 1990إلى غاية 1998 إلى ثمانية أعمال وهي [20] (**جزائر الحب**)

(**حيزية**) (**سيتيفيس**)

(**الشمس والجلاد**)

(**08 ماي 1945**)

(**مصطفى بن بولعيد**)

(المعقد) (خيمة الأفراح).

وهي أغلبها أعمال ترتبط بالتاريخ والتراث لطبيعة المرحلة التي تستدعي النهوض بالهمم وإحياء بطولات الأجداد.. [21]، وقد أحصت الباحثة سامية بوعلاق مجمل الأوبريتات من سنة 1964 إلى غاية سنة 1998 ، نذكر بعضها في الجدول الآتي[22]:

السنة	اسم المؤلف	عنوان الأوبريت
1964	محمد الأخضر السائحي	أنا الجزائر
1968	محمد بلقاسم خمار	النصر والاستشهاد
1972	محمد الأخضر السائحي	حكاية ثورة
نوفمبر عام 1972.	محمد الأخضر السائحي	عزيز وعزيزة أو الجهد الأكبر
ما بين سنتي 1972و 1973	محمد الأخضر عبد القادر السائحي	السحاب الأخضر
1979	عبد القادر بن محمد	مسيرة الجزائر
1981/10/17	محمد بلقاسم خمار	الجزائر ملحمة البطولة والحب
1982/06/26	أحمد الطيب سلاق	ملحمية وحكاية نصر
1982	عبد الله بن حلي	وسام الخلود2
1984	عز الدين ميهوبي	مواويل الوطن
1987	عز الدين ميهوبي	قال الشهيد
يناير 1995	عز الدين ميهوبي	حيزية
جوان 1995	عز الدين ميهوبي	سيفاكس "سرد تاريخي"
نوفمبر 1995	عز الدين ميهوبي	الشمس و الجلاد
1997	صالح لمباركية	مصطفى بن بوعلي
1998	سليمان جوادي	خيمة الأفراح

4- تجربة عز الدين ميهوبي في فن الأوبريت: حيزية نموذجا:

تعد قصة حيزية واحدة من أشهر قصص الحب الممنوع في التراث الشعبي الجزائري، والتي عملت المخيلة الشعبية على تحويرها بالزيادة تارة، والنقصان تارة أخرى، فحاكت روايات كثيرة عن نهايتها، ومصير عاشقها بعد وفاتها.

(حيزية) هي أوبريت لعز الدين ميهوبي كتب على غلافها "غنائية امرأة من الجزائر" كتبت بتاريخ يناير 1995 وطبعت لأول مرة بتاريخ ديسمبر1997 وهي قصة وأغنية تداولتها الألسن وجسدت في أعمال سينمائية ومسرحية، وغناها المغنون أمثال خليفي أحمد، عبد الحميد عبابسة، رابح درياسة، " فحيزية هي بطلة قصة حب واقعية جرت أحداثها في أواسط القرن الماضي بين منطقة سيدي خالد الصحراوية جنوب بسكرة (تبعد عن الجزائر بـ 500 كلم شرقا) ومنطقة بازر سكرة القريبة من سطيف تبعد عن الجزائر بـ 300 كلم شرقا[23]

أعاد الشاعر عز الدين ميهوبي إحياء وصياغة قصيدة حيزية في شكل عمل فني يجمع بين الأداء المسرحي والغنائي وحتى الرقص، جاءت في سبع لوحات حملت العناوين (دمعة في العين، البئر والخيمة، زينة البنات، الرحلة إلى التل، قال الحادي، رؤيا وتخاطر، غضبة أب، موت حيزية) وقد جاءت "مركزة مطابقة للمتن، إذ صوّرت قصة حيزية من بدايتها إلى نقطة النهاية، وأدت وظيفة تناصية بامتياز حين شرحت مضمون المتن وبيّنت محتواه، فتراوحت بين الواقعي والخيالي، وسعت إلى الإحالة إلى الأماكن والأحداث، والحالة النفسية للشخصية الرئيسية حيزية، وما عانته من جرّاء حبّها لابن عمّها سعيد.. "[24] وهي مواقف جاءت في صراع درامي بسيط[25]. ويعود سبب أو مغزى الشاعر عز الدين ميهوبي في كتابة قصة حيزيه في إيمانه بضرورة الوفاء للتراث الشعبي العريق، ولقد حافظ الشاعر على الكثير من الحقائق التاريخية لهذه القصة إلا أنها لم تسلم من لمسات خياله، يقول عز الدين ميهوبي عن أوبيريت حيزية " تولدت من الرغبة الواعية والملحة في إعادة بعث التراث الوطني الجزائري في أشكال حداثية أصيلة تستمد قوتها وإبداعها من عبقرية الشعب الجزائري وذاكرته الزاخرة بالمواقف والبطولات والتضحيات.. كما أن عملية انجازي أوبريت حيزيه تدخل ضمن مشروع انجاز سلسلة من الأعمال الفنية التراثية الخالدة وإذا كان للغرب "روميو وجوليت" فان لنا "حيزيه".. وكفى"[26]. على حد قول الكاتب عز الدين ميهوبي.

أ. **مضمون الأوبريت ولوحاتها:**

تبدأ الأوبريت[27] سنوات من بعد موت حيزية، حينما يطلب سعيد من الشاعر ابن قيطون تخليد حيزية، في قصيدة رثائية، والكاتب يبين من خلال ذلك المقام الذي استدعي كتابة هذه القصيدة التي تعد من الموروث الشعبي الجزائري:

سعيـد: ..... وحيزية؟

ابن قيطون: دمعة في العين جرح في القلب.

سعيـد: ما أقدرت ننساها..

ابن قيطون: يا معزي بعد أعوام..يا مجدد في الأحزان[28]

مما جعل ابن قيطون ينظم هذه القصيدة ثلاث أيام فقط من موت حيزيه، رغم بعض الشك في هذا الزعم، فكيف بمحب يطلب من شاعر رثاء حبيبته بعد ثلاثة أيام فقط من موت حبيبته؟:

سعيـد: لا ما زالها حية بين أضلوعي .. في أدموعي .. بجاهك اسيدي خالد تطفي ناري وإجماري.

ابن قيطون: . أنت عاشق.. واللي يحمل نار في قلبو يبان للناس دخانها ..

و يا ويح من حب نجمة و في الليل خانها.. . أنت عاشق هادف في حبك

وأنا رايح انظم . أقصيدة في حيزية اللي حبيتها.

سعيـد: عمري ليك ومالي ليك .. آسيدي .. قول .. قول .. اهبالي زاد آسيدي[29]

في اللوحة الثانية يصور لنا عز الدين ميهوبي علاقة الحب الطاهرة الجميلة التي سادها الحب والتي تربط بين سعيد وحيزية حينما كان يعد أحدهما الآخر بالوفاء والإخلاص. ويرسم لنا بنبرة يملأها الكثير من الحزن حال حبيبان يخشيان المستقبل، واكتشاف أمرهما، في بيئة محافظة جدا تأنف مثل هذه القصص مما ينبئ بنهاية مأساوية لهذه القصة:

سعيـد: عارف إيجي يوم ويقولوا الناس اثنين حبوا بعض وماتوا..

حيزية: .. من الحب!

سعيد : عارف باللي أنا يتيم وجدي خلالي مال كثير وعمي هو اللي رباني.. وعارف باللي أنت زينة بنات العرش .. وعارف باللي ما نخونكش طول عمري.

حيزية: وأنا عارفة باللي والدي هو كبير العرش .. وعارفة باللي الناس رايحة تعرف اليوم والا غدوة رانا نحبو بعض .. وعارفة باللي ما نخونكش طول عمري.

سعيد: اسمك يا حيزية موشوم في دمي.

حيزية: وأنا ما نبدلش بيك رجال الصحراء والتل.

سعيد: وناس بكري قالوا "إذا أفسد الملح ما كان شي يملحوا[30].

أما في اللوحة الثالثة فيصف لنا الشاعر لحظات درامية عاشها البطلان حيزية وسعيد، بدأها بتصوير الحزن والحيرة والشك الذي راود حيزية في حدوث أمر للمحبين (حدس محب):

البنات تتغنى:

زِينَـة البنَـاتْ .. حيزِيـة مالـك حيرانَه .. يا خيـة

قَلْبـك مهـموم يا خـية ولاّ مسكُـون .. بِبلـية[31]

ويصدق ذلك الحدس وتزول تلك الحيرة لأن أباها يصله خبر ووشاية عن علاقة المحبين، فيصف لنا الشاعر وقع كلام الناس على والد حيزية، ولأن التقاليد لا تسمح، والشرف لا يقبل المساومة، يقرر والد حيزية الرحلة إلى التل في الغد دون اصطحاب سعيد، رغم محاولة أم حيزية ردعه عن قراره لكن دون جدوى. كل ذلك كي لا يلاحقه الناس بالهمز واللمز وحفاظا على شرفه..

الباي: سعيد يبقى في الصحراء .. ما يمشيش مع المرحول.

الأم: هذي أول مرة ما يروحش فيها معانا..

الباي: وآخر مرة ..

الأم: واش اعمل حتى يبقى هنا

الباي: هذا عام وأنا نسمع في كلام يدور بين الناس .. ويجيب لي في العار.

الأم: رجعت لكلامك اللولاني.

الباي: " علة الفولة من جنبها"

الأب واش تقصد؟

الأم: نقصد توجد علاقة بين سعيد وحيزية ..[32]

ولأن وقع الفراق لا يطيقه المحبون يروي لنا الشاعر حيزية تتسلل ليلا لمقابلة سعيد، وتخبره بأن الركب مرتحل إلى التل غدا، مودعةً إياه، مجددةً لعهد الوفاء القائم بينهما.

حيزية تغني:

غَدا نَرحلْ .. إلَى التّل فَلاَ تَقْلَقْ .. نَعود غَدا
وودع موكب الأَملِ فَطَير الراحلين شَدا
أنَا أهواك في حلي و في ترحالِنَا أبدا

سعيد يقول:

هي الأقْدار تَجمعنَا وتُبعدنَا إذَا شَاءتْ
علَى كَفَينِ تَجمعنَا فَتَسحقُنَا إذَا جاءتْ
فَلَيتَ الطَّير تَسمعنَا فَتَحملُنَا إذَا جاءتْ[33]

أما في اللوحة الرابعة فيصف لنا الكاتب على لسان الراوي ركب حيزية الذي همَّ بالرحيل والحالة التي بدت عليها حيزية في تلك اللحظة، وهي تترقب رؤية سعيد، ثم كيف أصبح سعيد بعد رحيل حيزية.

الراوي:

رِكْبوا الجحافْ في الأبكَار و اقْو البلْ نَحو التَّلْ
حيزِية حيرانَة .. اتطُلْ ما شَاف تْ حد شَاو النّهار
وِين سعيد زِين الكُّلْ وِين الفَارِس في المحفَلْ
....
سعيد وحدو في حيرة من يوم ما رحلَتْ قَمرة
لَيلُوا ونْهاروا مهموم حيزِية في قلْبو جمرة
لِمن يشْكيي.. احسره واللي في صدرو موشُوم
قَالُوا جن هذا الخَطْرة وألْطُفْ يا رب القُدرة[34]

أما في اللوحة الخامسة فيصور لنا حالة والد حيزية النفسية، فقد آلمه شيوع خبر حبهما لدى الناس جميعا، فصار يغضب من سماع أي كلام فيه تغني بالحب والهيام، يروي لنا الكاتب عدم تحمل الشيخ أحمد بن الباي لهذا الأمر مع أحد الحداة وهو يتغني بكلام عن الحب وولهه

ويصور لنا تلك المشادة الكلامية التي دارت بينهما وانتهت بصفع احمد بن الباي لهذا الحادي:

الحادي: و إذا قلت لرياح واش فيها؟

الباي: قلت كلمة زايدة تندم عليها.

الحادي: وإذا قلت العاشق واش فيها

الحادي: قلت لك.. ويصفعه[35]

يشتد العشق بسعيد من فرط غياب وفراق محبوبته، فقد مرّت شهور وفصول ولا أثر لحيزية ولطيفها ولركبها، ويسوق لنا الشاعر رؤيا لسعيد جاء فيها أن حيزيه تموت، ويدور بينهما حوار تراجيدي، فيتمثل حيزيه أمامه فيقول:

سعيد: دمعك على خدك جراي حيرانة

حيزية: دمعي من حبك جراي في ليلتك

سعيد: وقدك ذَابِل كي لرماش حيرانة

حيزية: ما يطير طير بلا لرياش ويجيلك

سعيد: في منامي شفتك في موت قربانه

عمر العاشق كي يفوت خسرانه

حيزية : عمر العاشق ورقة توت ذبلانه

واذا خطفتها لقدار يا حليلك[36]

في اللوحة أيضا يصف لنا الشاعر سوء حالة حيزية النفسية والجسدية، بالإضافة إلى قلق الأم على ابنتها وطلبها منها أن ترحم نفسها وترحمها:

الأم: يا حيزيه شهرين مروا يا بنتي وأنت تذبالي .. حالك يا مضنونتي ما يفرحش.

حيزية: راكي عارفة واش بي، سعيد هو سباب ضري.

الأم : يا بنتي .. إذا دام الحال على حالوا .. واحد منا يموت بوك من غمو وإلا أنت من عشقك.. وإلا أنا من حزني عليكم. هنيني يا بنتي وهني قلبك..

حيزية: أنا اللي نموت..

الأم : فال الشر ولا فالك

حيزيه: هذا مكتوبي[37].

وفي اللوحة الثامنة والأخيرة يزداد شوق حيزيه إلى سعيد ولم يبق لها إلا أن تناجيه رغم بعد المسافة...، فيشتّد مرضها وتسوء حالتها، فيقرر والدها العودة بها إلى سيدي خالد إلا أنها تلفظ أنفاسها وهي في طريق العودة بعد أن تطلب من أمها أن تسامحها على جريمة الحب التي ارتكبتها، وأي جريمة هذه التي ارتكبتها؟ أهي الحب؟ ثم تستسمح أمها في أن تغني لسعيد آخر أغنية.

حيزية تغني:

يا ولفي لفراق مراره

والدنيا ديما.. غداره

إذا مت ايقولوا.. اخساره

حيزية زينة لبنات

حبيتك يا ولد العم

واللي حبك ما يندم

ما خنتك والله يعلم

حبيتك حتى الممات

هذي وصية مني ليك

خليها وشم بيديك

حيزية تسنى فيك

في قبرها بعد الممات[38]

وفي المشهد الختامي "**تسقط حيزية ميتة في أحضان أمها وفي يدها قارورة سم تناولته لتنتحر وتموت**[39]. ورغم غرابة طريقة موتها فإن الاتفاق أن موتها كان بسبب تفاقم وسوء حالتها النفسية والجسمية، وقد خلّف موتها ندما عظيما من والدها حيث تمنى لو أنه استطاع أن يعيدها إلى الحياة ليزوجها من سعيد. أما سعيد فلم يعد يسعه الحزن، وغرق في بحر من الأحزان والآهات، يقول في وصف وصول خبر موت حيزية.

سعيد يأتيه الخبر فلا يصدق ويغني:

خذوني إليها ولا تتركوني
فروحي إليها ونور عيوني
خذوني إليها خذوني
أنام وأصحو بغير جفوني
خذوني أليها ولا تتركوني
تمزق قلبي وزاد جنوني[40]

والحقيقة التاريخية تؤكد أنَّ وقع خبر موت حيزية على سعيد كان كالصاعقة، فقد أصبح هائما بين الوديان و الصحاري.

وفي نهاية الأوبريت يقف سعيد عند قبر حبيبته – على عادة الشعراء القدامى في وقوفهم على الطلل في قصائدهم- فيقف ويستوقف ويسائل الطلل (القبر) قبر حيزية، في شكل مناجاة داخلية تراديدية عميقة، لكن دون مجيب ولا جواب.

سعيـد:
يا قبرها حيزيه أين
إني أنا غض اليدين
يا قبرها أحببتها
وأموت عشقا مرتين
يا قبرها
ما عدت ألمح ظلها
أو صرت أسمع صوتها
حيزيه غابت أينها؟
يا قبرها.
هلاّ ترد فأسمعك[41].

في الأخير يستسلم سعيد للحقيقة ولقدر الله، ويدرك أن كل شيء بيد الله ولكل أجل كتاب، وفي هذا دلالة بيّنة أن الإنسان المسلم بصفة عامة مهما تفاقمت أحزانه فسيعود في الأخير إلى خالقه طلبا لرحمته وعفوه:

سعيد بإيقاع آخر:

يا رِياح لاَ اتهبِي ويا انْواو لاَ تْصبِي
ويا انْجوم لاَ اطُلُوا ويا برور ما انْخَبِي
ويا ارمالْ لاَ اتهِلُّو ويا احباب زاد غُلْبي
ويا أطْيار لاَ تْعلُوا ويا اعمار لاَ تْجِبِ
وأيام لا تغــلُّوا كُلّ شي فْ يد ربِي[42].

ب. الحدث الدرامي والصراع في الأوبريت:

يعد الحدث الدرامي من العناصر الأساسية في فن الأوبريت الذي يُكتب بأسلوب مسرحي، حيث برزت ركائز البناء الدرامي الخادمة للقصة (بداية الأحداث، تشكل الصراع، بلوغ الذروة، الانفراج)، بالإضافة إلى البناء الفني الذي جمع في طياته جملة من الفنون والأجناس من سرد، وتمثيل وغناء، وموسيقى، مما جعل الحدث الدرامي فيها يأتي في مشاهد منفصلة تنقل جملة من المواقف والأحداث التي عاشها حيزية وسعيد، مع ما شكله الغناء من زيادة التأثير وإثارة العاطفة وجعل المواقف الدرامية أكثر عمقا وقوة.

فأوبريت (حيزية) " يتسم فيها الحدث بالتقطع عاقته كثرة المواقف التي تعبر عن المشاعر الذاتية باستخدام الغناء بأداء تعبيري يترجم العواطف والأحاسيس والانطباعات، وبإلقاء متفاوت بين المشاهد التمثيلية الحوارية والغنائية على شكل لوحات تقطع تسلسل الخطاب مجسدة باقتضاب مواقف من قصة (حيزية)، والأوبريت جاءت في شكل صور جاهزة وليست في شكل تسلسل وترابط للأحداث، ولقد ركز الشاعر فيها على أهم المنعرجات التي شكلت قصة (حيزية) وصنعت لها الشهرة "[43].

وقد استطاع الشاعر "من خلال قفزاته اللوحاتية أن يخلق عنصر الصراع فكل لوحة هي تصعيد نفسي باتجاه ذروة معينة. إن اهتمام عز الدين ميهوبي لم يكن منصبا باتجاه عالم الفن فتقسيمه للأوبيرت إلى لوحات يدخل في إطار رغبته في كسر الإيهام ورسم إيقاع داخلي متميز للنصوص سعيا منه لتحقيق شكل فني وجمالي منفتح على تعددية الفنون الداخلة في تركيبه من شأنه أن يخلق علاقة مختلفة عند الجمهور.."[44].

ت. اللغة والأسلوب:

إنَّ الدارس لأوبريت حيزية يلحظ بشدة هيمنة اللهجة العامية على النص، ويرجع ذلك الاختيار لأن ميهوبي استدعى شخصية تراثية واقعية هي شخصية (بن قيطون) ليكون راويا شاهدا لهذه القصة.. فكانت اللغة تراثية مشحونة بالإيحاءات والرموز.

ولعل الاتجاه إلى الكتابة بالغة العامية في (حيزية) "يعود إلى المزيد من محاولة تحري الواقعية خصوصا وأن شخصيات الأوبريت وبيئتها هي بيئة بدوية شعبية إذ لا يمكن أن يكلف الشخصيات النطق بالغة العربية الفصحى وذلك لواقعية الموضوع والتصاقه بالبيئة البدوية، ثم إنَّ الغرض منهما كان الكشف عن بعض السلوكيات التي تلتصق في هذه البيئات التقليدية من أجل نقدها مما جعلهم يلتمسون الصدق لتبليغ الرسالة إلى كافة فئات المجتمع.."[45].

فقد جاءت أوبريت (حيزية) لعز الدين ميهوبي بأسلوب لغوي يعتمد على العامية حيث عزز نصه بالشعر الملحون المحمل بشحنات من الحكم و الأمثال. حيث رصد لنا عز الدين ميهوبي جملة من الأمثال والحكم الشعبية المبثوثة على طول أوبريت (حيزية) من مثل: (اللي تحبوا قابله.. واللي تكرهوا جانبه)، (اللي ارقص يوم الجمعة يبكي انهار الحد)، (الفرح ماعندو عايلة.. والحزن عندو عايلة وولاد)، (اللي حبني ما بنى لي قصر.. واللي كرهني ما حفرلي قبر، (يا معزي بعد أعوام.. يا امجدد في الأحزان)، (زينة الثوب كمه.. وزينة الإنسان فمه)، (قطرة قطرة وتتملا الساقية)، (اذا افسد الملح ما كان شي يملحو)، (علة الفولة من جنبها)، (إذا شفت الطير بشارة، واذا ريشو طار خسارة.).

وقد أضفت هذه الأمثال والحكم على النص جوا ثقافيا تراثيا شعبيا ممتعا، حيث يجد القارئ المتعة والاستمتاع ويحمل معاني وعبر من شأنها التأثير على الفرد والمجتمع.

أما اللغة العربية الفصيحة فعمل توظيفها على " كسر رتابة النص الشعري، ودفع القارئ للتركيز عليها باعتبارها تنويعا لغويا يستقل بأبنيته وتراكيبه عن باقي المقاطع، ولكنه ينسجم معها في الوقت ذاته خادما موضوع المسرحية ومغزاها العام.."[46].

وقد حقق توظيف اللغة العربية في الأوبريت غايات نذكر منها[47]:

- إبراز مقدرة الشاعر عز الدين ميهوبي الشعرية.

- إبراز صوت الشاعر المعاصر الذي يمتزج بصوت الشاعر الشعبي ليرويا قصة تجاوزت الحدود الجغرافية والزمانية، ووحدت الماضي والحاضر.
- تناسب النفس الطويل في اللغة العربية مع السرد والوصف..
- جاء التعبير بالفصحى في معرض البوح والمناجاة، فعبّر عن معاناة سعيد في حب حيزية وحزنه عليها بعد وفاتها، لينقل القارئ من مستوى الحكاية الواقعي الاجتماعي إلى مستوى داخلي نفسي هو وجدان العاشق.

ث. الشخصيات في الأوبريت:

أما رسم الشخصيات في الأوبريت الواقعية عند عز الدين ميهوبي في أوبريته (حيزية) فيها فنجد أن الشاعر قد وفق إلى حد ما في رسم الأبعاد الفنية لشخصياته. وقد تعددت وسائل وطرق التشخيص في الأوبريت، نذكر منها:

- **الّتشخيص بالمظهر:**

والذي بواسطته نتعرف على الشخصية من خلال مظهرها وبشكلها وقوامها، ومكانتها الاجتماعية وطبيعتها، وهذا ما يظهره قول الشاعر، حيث ركز على المكانة الاجتماعية التي تحضى بها حيزية فهي ذات عز وجاه:

الفتيات يغنين:

حيزيه يا بنت الباي يا قمرة ضوت الخيام
قلبك يخفق للي جاي ومهرك ما عندوش اسوام
حيزية يا غالية علينا يا بنت العزة والجاه
قلب سعيد يسمع فينا من ولهو في حبك تاه[48].

ويذهب الشاعر في تشخيصه لسعيد هو الآخر إلى بيان حالته الاجتماعية فهو يتيم الأب وعمه هو صاحب الفضل عليه فهو من قام بتربيته وهو بالإضافة إلى ذلك صاحب مال وجاه ومحب مخلص ووفي لابنة عمه حيزية:

سعيد: عارف إيجي يوم ويقولوا الناس اثنين حبوا بعض و ماتوا..
حيزية: .. من الحب

سعيد: عارف اللى أنا يتيم وجدي خلالي مال كثير وعمي هو اللي رباني.. وعارف باللي أنت زينة بنات العرش .. وعارف باللي ما انخونكش طول عمري.

حيزية: وأنا عارفة باللي والدي هو كبير العرش.. وعارفة باللي الناس رايحة تعرف اليوم و إلا غدوة رانا انحبو بعض و.. عارفة باللي ما نخونكش طول عمري.

سعيد: اسمك يا حيزية موشوم في دمي..

حيزية: و أنا ما نبدلكش بيك رجال الصحرا والتل[49]

- **التشخيص بالفكر:**

ويظهر ذلك في شخصية الأم من خلال تصرفها بحكمة عندما يكتشف الأب أمر الحب القائم بين حيزية وسعيد وتحاول الأم تهدئة زوجها وإقناعه بأن الحب ليس أمرا مشينا.

الأب: نقصد توجد علاقة بين سعيد وحيزية..

الأم: هذا كلام ما يزيد ما ينقص

الأب: معنى هذا انك عارفة..

الأم: هما اولاد عم و.. ما فيهاش عيب اذا حبو بعضهم وتزوجوا[50]

ج. **إيقاع الأوبريت:**

تمزج أوبريت عز الدين ميهوبي في شكلها بين الحوار النثري والغناء، وهي بذلك تنتمي للأوبريت الواقعية حيث يتغير وزن الأغاني الموظفة أيضا من موقف إلى آخر حسب مقتضى الحال، فاختلاف الوزن يرتبط باختلاف الموقف فالموقف الرومانسي الفياض يناسبه الرمل مما يجعله أكثر ملائمة للغناء والتلحين في حين أن المتقارب أليق بالموقف الثاني الذي يناجي فيه سعيد المخاطب المجهول أنتم بأن يقوم بأخذه إلى حيزية لرؤيتها[51].

فالملاحظ على جرسها الموسيقي الإيقاعي أنها أوبريت ذات حس مأساوي وموسيقى حزينة بخاتمة تراجيدية. ولذلك عمد الشاعر إلى تنويع البحور من أجل رسم الشخصيات وتطويرها وحمل آراء وأفكار الشخصيات وتخير مواقع تكثيف العاطفة وإضفاء جرس وموسيقى الوزن المناسب على كلمات الحوار والأغاني المناسبة.

ح. **الغناء:**

أما عن الخطاب الغنائي فقد كان حضوره مكثفا في الأوبريت، وتجلى ذلك في جملة من الإرشادات المسرحية مثل " يغني، يغنين، تغني، يرد الغناء، ينتهي من الغناء، إيقاع اللحن المميز للأغنية..."[52]، حيث عكس هذا الخطاب الغنائي " الطابع التراثي الذي وسم النص، وانسجم مع بيئة حيزية البدوية التي تعتد بالموروث الشعبي، وتلهج ألسنة أهلها بمختلف الأغاني والمواويل في أوقات الفراغ والعمل، كما تناسب مع صيغة الأوبريت.."[53] باعتبار الغناء ركن من أركان الأوبريت المعاصر.

حيث امتزج في الأوبريت الحوار بالغناء والرقص والموسيقى، وتوزع ذلك على لسان شخصيات عديدة مثل حيزية وسعيد، والفتيات، والحادي وغيرها. والملاحظة التي نوردها حول المقاطع الغنائية في الأوبريت أنها جاءت في معظمها بالعامية مناسبةً لطبيعة الشخصيات وبيئتهم.

أما من حيث الوظائف التي أدتها المقاطع الغنائية، فنجد أنها ساهمت بشكل أو بآخر في كشف الحالة النفسية للعاشقين " وعبّرت عما يختلج في أعماقهما من مشاعر الشوق، والمناجاة ولوعة الفراق.."[54] على نحو ما نجده في المقطع الأتي:

حيزية تغني:

غدا نرحل.. إلى التلّ

فلا تقلق.. نعود غدا

وودع موكب الأهل

فطير الراحلين شدا

أنا أهواك في حلّي

وفي ترحالنا أبدا "[55]

بالإضافة إلى الوظيفة البنائية " التي عملت فيها الأغنيات على ربط اواصر النص عن طريق التعليق على الأحداث، وتلخيص المواقف، ووصف الأماكن والشخصيات وغيرها.."[56].

إنَّ اشتمال أوبريت حيزية على الحوارات المغناة كجزء رئيس، وحضور الموسيقى مع الألحان وسهولتها. وعدم اكتفاءها بالتمثيل بالحوار الملفوظ ليدل دلالة واضحة على أنها تنتمي لهذا الفن محققة الكثير من شروطه وخصائصه.

ومن خلال تتبعنا لبعض عناصر الأوبريت: الشخصيات، اللغة والأسلوب، الموسيقى الغناء في أوبيريت حيزية، يمكننا القول حول فن الأوبريت في الجزائر أن تجربة " لم تتخذ بعدا عميقا فالنتاج يتراوح بين القوة والضعف"[57]، إلا أن الباحثة بوعلاق ترى أن هذين السببين "ليسا أصل العلة التي تعاني منها الأوبريت في الجزائر فالسبب أدهى بكثير فما فائدة وجود ملحنين ومخرجين إذا لم يتوفر لدينا نص يرقى إلى مسرحية غنائية تتوفر فيها جل الخصائص الفنية، ويعتبر هذا المطلب من المستحيل تحقيقه إذا لم نجد كتاب أكفاء ينهضون بهذا الفن عن دراسة وتخصص عميقين، وخصوصا أمام فرض الشعراء دون المتخصصين في مجال المسرح سيطرتهم على هذا المجال مع جهلهم لأدنى خلفيات الكتابة في هذا الجنس المسرحي.."[58].

ويمكن تلخيص سبب التضارب القائم في الأوبريت الجزائرية من ناحية بنائها الفني والمشاكل التي تعيقها في النقاط التالية[59]:

- إنَّ أغلب كتاب الأوبريت في الجزائر هم شعراء يفتقرون للأدوات الفنية اللازمة للإبداع في هذا المجال مما أضفى على نصوصهم مسحة من الفتور والضعف الفني فهم لم يأخذوا هذا الفن لا عن دراسة ولا عن تكوين، وإنما دافعهم التجربة والتحدي.
- تجربة الكتابة الأوبريتية ليست ناضجة لعدم وجود مؤلفين مختصين في هذا المجال ثم إن من أتيحت لهم فرصة الكتابة في هذا المجال لم يصلوا إلى درجة التمرس والإجادة لأن إنتاجهم كان في أغلبه مناسباتيا ومحصورا في عدد يتراوح بين النص الواحد والثلاث.
- إن هذا الجنس المسرحي لم تعرفه الجزائر إلا غداة الاستقلال فهي حديثة العهد به فالنماذج التي بين أيدينا لا تعكس جنسا في حد ذاته وإنما تعكس مجهودات فردية وقد تراوحت بين القوة و الضعف.
- صعوبة الكتابة في هذا الفن والذي يتسم بالتعقيد لجمعه بين جملة من الفنون: الشعر، النثر المسرح.
- جهل الشعراء الجزائريين بفن الأوبريت كونهم يمثلون اتجاه اللغة العربية المثقفون ثقافة كلاسيكية فلا أحد منهم تخرج من جامعة عصرية، فخوضهم لتجربة الكتابة الأوبريتية لم يكن نتيجة دراسة و دراية لخصائص هذا الفن.

- إن أغلب ما كتب من أوبريتات كان مناسباتيا مما جعل الإنتاج يتسم بالضعف، وكثيرا ما كانت الغاية من وراء الكتابة في هذا الجنس هي الكسب المادي وتحقيق الشهرة.
- عدم وجود دراسات نقدية أخذت على عاتقها تقويم هذا الفن في الجزائر.
- تهميش هذا الفن على مستوى البث التلفزيوني.

خاتمة:

من خلال هذه الوقفة النقدية التي خصصناها لفن الأوبريت في الجزائر مع التطبيق على تجربة عز الدين ميهوبي من خلال أوبريته (حيزية)، توصلنا إلى عدد من النتائج يمكن الإشارة إلى أهمها فيما يأتي:

1. إنَّ الأوبريت جنس غربي النشأة والتطور والاصطلاح، وهو فن وأدب غنائي يشترك مع الأوبرا في الكثير من الأدوات إلا أنها تحتفظ لها بخصوصيات الموضوع وشخصياته والزمن القصير وبساطة وسائل العرض ونهاية العرض والموضوع.
2. إنّ الأوبريت هي مسرحية نثرية يتضايف معها الشعر والغناء والرقص والتمثيل عبر الحوار والسرد، والاستعراض، تهتم بنقد السلوكيات والمشاكل الاجتماعية والقضايا الوطنية والتاريخية الجادة، بالإضافة للمضامين العاطفية المليئة بالمغامرات والتسلية.
3. تتمثل سمات وخصائص الأوبريت في: قصة ذات بناء درامي في قالب مسرحي، وتعتمد على الأداء التمثيلي المسرحي بحوارات سردية، وأن تكتب لها حوارات شعرية ونثرية قابلة للتلحين والغناء، والالتفات إلى الموضوعات ذات الأبعاد العاطفية والاجتماعية.
4. إن موضوعات الأوبريت هزلية تتسم بالخفة والمرح ولكن هدفها ليس الضحك كغاية في حد ذاته وإنّما هو الضحك البَنَاء الرامي إلى تقويم السلوكيات وإصلاحها، فالدعابة في الأوبريت بقدر ما تكون مسلية بقدر ما تعكس واقعا مرا ومأساويا، أغانيها تزخر بروح الكاريكاتير الساخر والمتهكم بعيدة عن العمق العاطفي.

5. يمكن اعتبار (مسرحية الراعي) – حسب بوعلاق – لمحمد الأخضر السائحي أول مسرحية شعرية غنائية ذات بناء فني ناضج، بشرت بعودة فن الأوبريت في الجزائر بمفهومه الجديد الذي عرفته الجزائر غداة الاستقلال.
6. يمكن القول بأنّ ارتباط المسرح بالغناء والموسيقى سهّل وفتح المجال لانتشار أنواع مسرحية غنائية كالأوبريت، ولم يكن عاملا سلبيا وقف في وجه تطور العرض المسرحي واستقلاله عن فن الغناء والموسيقى. والدليل أنّ المسرح الجزائري واصل مسيرته وشق طريقه نحو التطور والازدهار ولم تعقه هذه العقبات، بل نؤكد أنها كانت خطوات تقدم بها للأمام في سبيل الرقي والإبداع.
7. استغل عز الدين ميهوبي الأوبريت في الترويج لقضايا وطنية وتاريخية واجتماعية والدفاع عن أخرى، بحيث استطاع أن يقدم رسالته وفق الوسيلة التي يراها مناسبة.
8. من خلال العرض التطبيقي نرى بأن أوبريت حيزية تنتمي للأوبيرت الواقعية. وذلك اعتبارا للموضوع الاجتماعي العاطفي الذي أثارته، واللغة والأسلوب الذي صيغت به.
9. حازت أوبريت حيزية جملة من السمات والخصائص التي وهبتها الصفة الاوبريتية من خلال العناصر الشكلية والأسلوبية والغنائية.
10. فقد اعتمدت على الشكل النثري والشعري، وعرض المضمون ضمن فصول ولوحات ومشاهد، والاعتماد على الموسيقى والألحان، والأداء الغنائي، والبناء الدرامي
11. مضمون الأوبريت حيزية جادُ – على عكس ما ترومه من ضحك ومرح وسخرية – رغم ارتباطه –ربما– بالتسلية والترفيه إلا أنه لا يمت بصلة للسخرية.

هوامش:

[1] نصر الدين صبيان، ظهور الحركة المسرحية في الجزائر بين التأثير الأجنبي الفرنسي والتأثير العربي الشرقي، مجلة الكاتب العربي، العدد13 سوريا 1985. ص 99.

[2] أبراهام دانينوس، نزهة المشتاق وغصة العشاق في مدينة طرياق في العراق، تحقيق و تقديم: مخلوف بوكروح، الصندوق الوطني لترقية الفنون والآداب، وزارة الثقافة، الجزائر، د ط 2002.ص 25

[3] أحمد بيوض، المسرح الجزائري نشأته و تطوره ،1926-1989 ، منشورات التبيين، الجاحظية الجزائر، د ط، 1998، ص 16.

[4] مخلوف بوكروح، المسرح الجزائري في رحلة البحث عن مؤلف، مجلة الأقلام، وزارة الثقافة والإعلام، دار الجاحظ، بغداد، العراق، العدد 06 آذار، السنة الخامسة عشرة، ، 1980، ص 167.

[5] Dictionnaire de la langue Français Encyclopédie et noms propres, P: 908 Alpha, Italie, 2ème éd, 1994.

[6] تيمور أبا شدزي، المسرح الموسيقي، ت، سامية توفيق القاهرة ، الهيئة المصرية العامة لكتاب 1999، ص 123

[7] نبيل راغب، دليل الناقد الفني. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، 2000.ص 27

[8] محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان ط2، 1999،ج2، ص 143.

[9] محمود كامل، المسرح الغنائي العربي، دار المعارف، مصر، د ط، 1977 ص 3.

[10] إبراهيم ذكي خور شيد، الأغنية الشعبية والمسرح الغنائي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب2000، ص . 52

[11] José BRUYR; l'opérette, PUF, paris, 2ème éd, 1974. P: 06. 07.

[12] طارق جمال الدين عطية، محمد السيد حلاوة، مدخل إلى مسرح الطفل، مؤسسة حورس الدولية، مصر، د ط، 2002، ص 140.

[13] ماري إلياس، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1997 ، ص 83.

[14] سامية بوعلاق، فن الأوبريت في المسرح الجزائري، 1964-1998، دراسة في موضوعاته وبنائه الفني، (مذكرة ماجستير) جامعة باتنة، السنة الجامعية: 2010/2009ص 26.

[15] محمد الأخضر السائحي، شاعر ومناضل، ولد في أكتوبر 1918 بقرية العلية دائرة تقرت ولاية ورقلة. حفظ القرآن على عدة مشايخ أشهرهم الشيخ محمد بن الزاوي والشيخ بلقاسم شتوحة ... ينظر: محمد الأخضر عبد القادر السائحي: روحي لكم. تراجم و مختارات من الشعر الجزائري الحديث، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د ط، 1986، ص137 -138.

[16] سامية بوعلاق، فن الأوبريت في المسرح الجزائري، ص 70

[17] المرجع نفسه، ص 71.

[18] المرجع نفسه، ص 72.

[19] المرجع نفسه، ص 72.

[20] المرجع نفسه، ص 72.

[21] سامية بوعلاق، فن الأوبريت في المسرح الجزائري، ص 72.

[22] المرجع نفسه، ص 73-74.

[23] عز الدين ميهوبي، حيزية "غنائية امرأة من الجزائر". مؤسسة أصالة للإنتاج الإعلامي والفني، سطيف، الجزائر ط1 ديسمبر 1997، ص 7.

[24] نادية موات، التّشكيل الفنيّ في أوبريت "حيزيّة" لعز الدين ميهوبي، حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 24 ، جوان 218، ص 278.

[25] سامية بوعلاق، فن الأوبريت في المسرح الجزائري، ص 137.

[26] عز الدين ميهوبي، حيزية "غنائية امرأة من الجزائر"، ص 10

[27] تم تلخيص مجريات أحداث الأوبريت من بحث الباحثة: سامية بوعلاق، فن الأوبريت في المسرح الجزائري. مع تصرف يسير.

[28] عز الدين ميهوبي، حيزية غنائية امرأة من الجزائر، ص 13

[29] المصدر نفسه، ص 13-14

[30] المصدر نفسه، ص 20

[31] المصدر نفسه، عز الدين ميهوبي، حيزية "غنائية امرأة من الجزائر"، ص 19- 0 2

[32] المصدر نفسه، ص 24-25.

[33] المصدر نفسه، ص 29

[34] المصدر نفسه، ص 31.

[35] المصدر نفسه، ص 34

[36] المصدر نفسه، ص 38-39.

[37] المصدر نفسه، ص 40- 41

[38] المصدر نفسه، ص 47-48.

[39] المصدر نفسه، ص 49.

[40] المصدر نفسه، ص 51.

[41] المصدر نفسه، ص 53-54.

[42] المصدر نفسه، ص 55.

[43] سامية بوعلاق، فن الأوبريت في المسرح الجزائري، ص 212.

[44] المرجع نفسه، ص 213.
[45] المرجع نفسه، ص 270 .
[46] نادية موات، التّشكيل الفنيّ في أوبريت "حيزيّة" لعز الدين ميهوبي، ص 281-282
[47] المرجع نفسه، 282.
[48] عز الدين ميهوبي، حيزية، غنائية امرأة من الجزائر، ص 18.
[49] المصدر نفسه، ص 19-20
[50] المصدر نفسه، ص 26.
[51] نادية موات، التّشكيل الفنيّ في أوبريت "حيزيّة" لعز الدين ميهوبي، ص 281.
[52] عز الدين ميهوبي، حيزية، ص 11 -17- 18-19-56.
[53] نادية موات، التّشكيل الفنيّ في أوبريت "حيزيّة" لعز الدين ميهوبي، ص 286.
[54] المرجع نفسه، ص 287.
[55] عز الدين ميهوبي، حيزية "غنائية امرأة من الجزائر"، ص 29.
[56] نادية موات، التّشكيل الفنيّ في أوبريت "حيزيّة" لعز الدين ميهوبي، ص 287
[57] المرجع نفسه، ص 296.
[58] المرجع نفسه، ص 296.
[59] المرجع نفسه، ص 296-298 بتصرف.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 419 - 440 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

فينومينولوجيا القراءة عند آيزر

Phenomenology of Reading at Iser

عبد الباقي عطاالله[1] * ديب حامة[2]

atallah abdelbaqi[1] Dib hama [2]

مخبر مناهج النقد المعاصر وتحليل الخطاب جامعة محمد لمين دباغين سطيف2 الجزائر

Mohamed lamine Debaghine Setif 2 University.Algeria

a.atallah@univ-sètif2.dz[1]

dibhama@gmail.com [2]

تاريخ الإرسال:20 /2020/04	تاريخ القبول:2020/10/23	تاريخ النشر : 2021/03/30

ملخص البحث

يعد القارئ الركيزة الأساس في الدراسات النقدية المعاصرة، المنضوية تحت ما يعرف اليوم باتجاهات ما بعد البنيوية، باعتباره العنصر الفاعل في العملية الإبداعية، حيث لا يمكن فصله عنها، وذلك راجع لتعالقه مع النص الأدبي، فمن خلال تفاعله مع النصوص تتكشف المعاني الكامنة داخل المساحة النصية، فمن دون القارئ يصبح النص شكلا جامدا لا حياة فيه، ولم يعد النص هو الذي يمارس السلطة على القارئ وإنما يقوم القارئ هو الآخر بممارسة سلطة على النص حتى يستطيع أن يلج إلى عالمه ويشارك في تكملة ما هو غائب في النص.

الكلمات المفتاحية: قارئ، قراءة، فينومينولوجيا، وولف غانغ آيزر.

Abstract: The reader is an essential pillar in critical studies, which fall under what is today known as post structuralism, as it is the active component in the creative process process from which which it cannot be separated from it due to its relationship with the literary text. Through its interaction with texts, the meanings underlying the textual space are revealed. Without the reader, the text becomes a static form that has no life in it. In addition, the text is no longer the one that exercises authority over the reader, but the reader also exercises authority over the text so that he can enter its world and participate in completing what is absent in the text.

Key Words: The reader - Reading - Phenomenology - Wolf Gang Iser

* عبد الباقي عطاالله. a.atallah@univ-sètif2.dz[1]

توطئة

شهدت الساحة النقدية المعاصرة زخما غير مسبوق فيما يخص تنوع المناهج النقدية وتعدد النظريات الرامية إلى مقاربة النصوص، باختلاف إجراءاتها وآلياتها التحليلية.

والمتتبع لحركة الفكر النقدي، يجد أنّه قد مر بمراحل تمظهرت في عدة اتجاهات(السياقية، النسقية، ما بعد النسقية)، هذه الأخيرة التي قلبت موازين المعادلة النقدية وركزت على المتلقي، حيث يعدّ التلقي الأدبي من أهم انشغالات الدراسات الأدبية، وخاصة منذ سبعينيات هذا القرن، فقد أصبح موضوع التلقي محورا أساسيا من محاور الدراسة النقدية حاليا، بالرغم من أنّ قضية التلقي رافقت حركية الإبداع منذ القديم، إلا أنّ التنظير لها لم يبد إلا مؤخرا نتيجة عوامل تاريخية وواجتماعية وسياسية، وعلى أساس إعادة الاعتبار للقارئ ظهرت جمالية التلقي الألمانية بعدما تناسته المناهج السياقية والنسقية حيث أصبح المتلقي يشكل بؤرة لافت في المناهج ما بعد النسقية، هذا الأخير الذي تناسته المناهج حيث أصبح هذا القارئ يشكل البؤرة النقدية اللافتة للانتباه في المناهج الما بعد نسقية، وهذا التغير قلب موازين العملية النقدية برُمَّتها، وفتح المجال واسعا لإرساء دعائم تأريخ جديد للعمل الأدبي مع هانز روبرت ياوس، والتأسيس لآليات قراءة جديدة للعمل الأدبي مع وولف غانغ آيزر. ماهي المقولات الإجرائية التي استلهمتها نظرية التلقي من الفلسفة الظاهراتية مع هوسرل والفلسفة التأويلية مع كل من غادامير وهيدغر؟ وهل تبلورت نتائج هذه المساهمة في إضفاء تلك القيمة المرجوة للقارئ، أم لا تعدو كونها مجرد استراتجية جاءت لتمارس قفزة إبستيمولوجية في مضمار النقد؟

فينومينولوجيا القراءة عند آيزر

تعد مدرسة كونستانس الألمانية رؤية نقدية جديدة في التركيز على أهمية القارئ ودوره البارز في التفاعل مع النصوص، فنظرية التلقي لم تكن ضد أية مقاربة من المقاربات النقدية الحديثة كالشكلانية والبنيوية والتفكيكية ...

"ولقد نشأت نظريات القراءة والتلقي والتأويل استكمالا للجوانب التي أهملتها البنيوية باعتمادها على المحايدة النصية، وتجاهلها للظروف الاجتماعية والتاريخية عن حدود النص فهدفها الأسمى وضع العملية الإبداعية في دائرة التواصل الإنساني بالنظر إلى طبيعتها وبنقل مركز الثقل من استراتيجية التحليل من جانب المؤلف– النص، إلى جانب النص – القارئ "[1]. أي أنّ

المناهج النقدية المعاصرة قلبت موازين المعادلة: مؤلف ⟵ نص، إلى المعادلة البنيوية التي تعطي أهمية بالغة للنص: نص ⟵ قارئ. وخلال مرحلة ما بعد البنيوية انبثقت عدة مناهج أشارت للقارئ مسلَطة الضوء عليه وجعلته الركن الأساسي في دراساتها الأدبية باعتباره مساهما في دينامية النص الأدبي.

كما يعدّ ياوس Jauss أول من اهتم بالقارئ في المدرسة الألمانية، وذلك في مشروعه الجمالي – جمالية للتلقي أو نحو جمالية للتلقي– من خلال جملة من المفاهيم والإجراءات؛ كمفهوم (أفق التوقع والمسافة الجمالية واندماج الآفاق)، إذ تتعلق كل المفاهيم التي جاء بها ياوس بالقارئ.

كما انتحى آيزر Iser منحى مغايرا نوعا ما من فلسفة ياوس التي أعادت الاعتبار للتاريخ الأدبي عن طريق مفهوم أفق التوقع، فآيزر حاول شرح أبعاد القراءة وآليات الفهم عند ذلك القارئ أو المتلقي للنص الأدبي، والمتتبع في هذا المجال يلاحظ أن نظرية التلقي مرتبطة بالظاهراتية، لأنّ أغلب المفاهيم التي جاءت بها هذه الفلسفة الذاتية – عن طريق أعلامها هوسرل ورومان انغاردن– قد تحولت إلى أسس نظرية ومفاهيم ومحاور إجرائية، ولقد تأثر آيزر أشد التأثر بالتيار الفينومينولوجيي، وهذا ما سنركز عليه في هذه الورقة البحثية، من خلال المفاهيم والأسس النظرية التي جاء بها آيزر.

1/ الفينومينولوجيا والمفاهيم المؤثرة في نظرية التلقي:

1-1 – الفينومينولوجيا:Phénoménologie

يرتبط اسم الفلسفة الفينومينولوجية بالفيلسوف الألماني إدموند هوسرل Husserl Edmund الذي بشر بها في ألمانيا، ثم ذاع صيتها في بقية الدول الغربية، كون هوسرل بلور نظريته على افتراض أنّ معرفة العالم لا تأتي بتحليل الأشياء خارج الذات، وإنما بتحليل الذات نفسها وهي تقوم بالتعرف على العالم، بتحليل الوعي،أي العلم الذي يدرس خبرة الوعي يمكن القول إنّ المشروع الفينومينولوجي، الذي يبحث في ثنائية الذات / الموضوع، كان أحدى المرتكزات النظرية والفلسفية التي تأسست عليها نظرية القراءة فيما بعد وظهرت ضمنه أطروحة (ظواهرية القراءة) يقول أحمد أبو حسن:" ولعل هذا ما دفع جورج بوليه ... إلى طرح الصعوبات النظرية والفلسفية التي تثيرها نظرية التلقي، ويرى بأنّ فهم هذه النظرية مرتبط أساسا بالمقاربة

الظواهرية التي اهتمت بتداخل الذات والموضوع، أو بثنائية القارئ والنص"[2] وقد صاغ هوسرل مفهومين مؤسسين للنظرية الجمالية وطورهما من بعده الناقد انغاردن وهما:

1-1-1- مفهوم التعالي: Transendance " ويقصد به هوسرل أنّ المعنى الموضوعي ينشأ بعد أن تكون الظاهرة معنى محضا في الشعور، أي أنّ إدراك كونه الظاهرة قائم على الفهم ونابع من الطاقة الذاتية والتفسير الفردي الخالص، حيث أنّ المعنى الموضوعي والخالي من المعطيات السابقة ينشأ بعد أن تكون الظاهرة معنى محضا في الشعور، فالمعنى عند هوسرل مرتبط بعمليات الفهم، وهو خلاصة الفهم الفردي الخالص "[3]، أي أنّ مفهوم التعالي هو أنّ المعنى الموضوعي الخالي من المعطى المسبق ينشأ بعد أن تكون الظاهرة معنى خالصا وإذا كان هوسرل يحدثنا عن ذات متعالية فالمعنى عنده مرتبط بخبرة الوعي وخلاصة الفهم الفردي الخالص. أما انغاردن فقد عدّل مفهوم أستاذه للتعالي ومنحه بعدا إجرائيا بتطبيقه على الأدب، بعدّه ظاهرة تقوم على بنيتين: بنية ثابتة نمطية وهي بنية الفهم Compréhension وأخرى متغيرة مادية وهي بنية النص Texte والأساس الأسلوبي للعمل الأدبي، وبهذا الشكل يتحدد المعنى بنتيجة التفاعل ما بين بنية النص وفعل الفهم "[4]. لذلك طبق انغاردن مفهوم التعالي على الأدب، كونه يرى أنّ المعنى يحصل كنتيجة للتفاعل بين النص وفعل الفهم الذي يمتلكه القارئ .

1-1-2:مفهوم القصدية: l'Intentionnalitée: هي قدرة العقل على توجيه ذاته نحو أشياء وتمثيلها لإنه يمتلك خاصيتي التوجه والتمثل، فنحن لا نعتقد فحسب أو نرغب فحسب بل نعتقد بشيء ما أو نرغب بشيء ما ولو كان اعتقادنا غير واقعي أو نرغب فيما لا يوجد. كما تعني الاتجاه نحو موضوع، أي إنّ الوعي يقصد أن يُدخِل علاقة مع موضوع ما، ما دام الوعي ليس وعيا خالصا، وما دام الوعي هو دائما وعي بشيء ما، إنّ القصدية هي التي تتيح إمكانية وصول ينشأ مفهوم القصدية من خلال الفهم الذاتي والشعور القصدي مستبعدا المعطيات والتجارب والقيم السابقة، وهذا هو شعار هوسرل العودة إلى الأشياء ذاتها، "إنّ المعنى حسب هذا المفهوم لا يُشكّل من التجربة والمعطيات السابقة، ولا من معايير التفكير الحتمي بل يتشكل من خلال الفهم الذاتي والشعور القصدي الآني، وفي هذا إلغاء للافتراضات المولدة لعملية الفهم وبناء لنظام معرفي لإدراك الظواهر قوامه الذات، ويقتصر دور القارئ إضافة إلى تهيئته الذاتية الآنية

لكشف عناصر العمل الأدبي على جلب قناعات مسبوقة، أو خلق سياق به سلسلة من المعتقدات والتوقعات التي يتم من خلالها تقييم مختلف سمات العمل "[5].

لقد حول انغاردن كذلك مفهوم القصدية من طابعه المثالي المجرد إلى حقيقة مادية تتحدد إجرائيا من خلال العناصر التي يتشكل منها النص الأدبي، كما جعل عملية الفهم تتأسس ضمن بنية النص الأدبي، وإدراك النص بقصدية إنغاردن قائم على عامل يوجد في ذاته وآخر يوجد خارجه وهو المتلقي.

الفلسفة الظاهراتية ركزت على الدور المركزي للإنسان في بناء المعنى بفعل الإدراك، والنقد الفينومينولوجي لا يركز على العمل الأدبي نفسه بل على خبرة القارئ وعلى هذا الأساس كانت هذه الأخيرة تمهيدا لنظرية القراءة.

2-1 – القراءة: Lecture

القراءة في معناها اللغوي: تعني الجمع والضم، سواء في جميع الحروف أو في الكلمة الواحدة أو بجمع الألفاظ في الجملة أو العبارة.

أما في معناها في الاصطلاحي " وقبل أن تكون تحليلا لمضمون هي إدراك حسي لرموز الخط وتعرف لها وتذكر لها "[6]، في الاصطلاح النقدي المعاصر، نلاحظ هناك كثرة مفاهيمية لمصطلح القراءة فليس من السهل تحديد مفهوم شامل لها، وذلك لتعدد النظريات المهتمة بالقراءات الفينومينولوجية والنفسية والتأويلية والشعرية والسوسيونقدية والسيميائية والتواصلية والتفكيكية.ومن البديهي أنّ القراءة النقدية المعاصرة " ليست هي أيضا بالقراءة التقبلية التي نكتفي فيها عادة بتلقي الخطاب سلبيا، اعتقادا منا أنّ معنى النص قد صيغ نهائيا وحدد فلم يبق إلا العثور عليه كما هو أو كما كان نية في ذهن الكاتب "[7]. أي أنّ القراءة المعاصرة ليست بالسطحية والبسيطة للنص الأدبي، بل هي " القراءة التي تستوجب التأمل والتحليل والتفكيك لأجزاء النص، وهي الفهم والتفسير، ويرى جوزيف يورت Joseph Jart في كتابه – التلقي في الأدب – " أنّنا في القراءة نصب ذاتنا على الأثر وأنّ الأثر يصب علينا ذواتا كثيرة فيرتد إلينا كل شيء فيما يشبه الحدس والفهم "[8]. أي أنّ القراءة هي تفاعل بين قارئ ومقروء، فَتُلزم القارئ على تحليل وتفكيك أجزاء النص حتى يتمكن من فهم معناه وتفسيره.

1-2-1- مستويات القراءة: ميز تودوروف بين ثلاثة أنواع من القراءة هي:

1-2-2- القراءة الإسقاطية: هي معاملة النص كوثيقة لإثبات قضية شخصية أو إجتماعية أو تاريخية، ويتوجب على المتلقي أي يحاول إثبات ما جاء في الوثيقة فيصبح النص هو الشاهد على هذا الإثبات بممارسة ضاغطة من طرف القارئ كما أن هاته القراءة "تنطلق من مفهوم يرى أنّ النص الأدبي هو عملية نقل أو ترجمة تبدأ من شيء أصلي لتحوله لآخر، ولذا فإنّ مهمة الناقد تتمثل في توجيهنا نحو الطريق المعكوس لاستكمال الدورة والعودة إلى الأصل"[9]. أي أنّ القراءة الإسقاطية ترى النص شيئا ثانويا غير أصلي، فهي لا تركز عليه وتنطلق من خارجه.

1-2-3- القراءة التعليقية: "وتسمى أيضا بالقراءة الشارحة، فهي تنطلق من الصعوبات التي يثيرها الفهم المباشر لنصوص معينة، ويمكن تعريفها بكونها جزءا داخليا من النص موضوع المناقشة"[10]. مثلا: نص تكون كلماته وجمله صعبة، لا يتيسر للقارئ العادي فهمها، فالقراءة الشارحة تحاول أن تبسط وتشرح الكلمات المعقدة بكلمات بديلة للمعاني نفسها.

1-2-4- القراءة الشعرية: وهي قراءة النص من خلال شفرته في ضوء سياقه الفني والنص هنا خلية حية تتحرك من داخلها مندفعة بقوة تحطم كل الحواجز بين النصوص ولذلك فإنّ القراءة الشعرية تسعى إلى كشف ما هو في باطن النص، وتقرأ فيه أبعد مما هو في لفظه الحاضر[11] أي أنّ القراءة الشعرية هي قراءة جمالية، تنظر إلى الأدب على أنّه شكل جمالي هدفه إحداث المتعة في ذات القارئ.

1-3 - القراءة الفينومينولوجية: Lecture Phénoménologique

من أهم نظريات القراءة في الحقل الثقافي الغربي: القراءة الفينومينولوجية مع هوسرل وهايدغر وغادمير " التي ترى بأن القارئ عبارة عن ذات واعية تتفاعل مع النص، وتمنحه وجوده، بمعنى أن الظاهراتية تعقد اتصالا إدراكيا وتفاعليا بين الذات والموضوع، فلا ذات بلا موضوع ولا موضوع بلا ذات "[12].

أما هانز جورج غادمير، يرى بأنّ القراءة " تعتمد على الفهم الذي يقوم بإسقاط مفاهيم سياقية تاريخية وأحكام مسبقة على النص لتأتي مرحلة التأويل التي تواجه تلك الأحكام المسبقة بمعطيات النص "[13] . وغادمير Gadamer هو من بلور أفق التوقعات الذي استفاد منه ياوس ووظفه توظيفا إيجابيا في قراءته الجمالية، ولكن بصيغة مفهوم آخر (أفق الانتظار)، ونجد التصور الظاهراتي كذلك عند الفيلسوف الوجودي جون بول سارتر وذلك في كتابه (ما الأدب) حين

يقدم إجابة عن القراءة. "إنّ الأدب في نظر سارتر ليس شيئا في ذاته وإنما هو كيان معطى يتحقق وجوده بفعل القراءة "[14]. وهذا يعني أنّ العمل الأدبي يبقى جسدا بلا روح ومجرد خطوط سوداء على الورق في غياب القراءة والقارئ هو الذي يمنحه الروح ليبعث من جديد.

2 – العلاقة الديالكتيكية بين القارئ والنص:

2–1– التفاعل بين القارئ والنص:

إنّ الاهتمام بالقارئ كانت بوادره منذ أن نادى رولان بارت Roland Barthes بموت المؤلف، صحيح أنّ البنيوية ركزت على النص وأغلقته، ولكن في مرحلة الما بعد تجاوزت أفكارها وفتحت النص ما جعل القارئ يلقى العناية والاهتمام بالدراسة من طرف تودوروف Todorovوأمبرطو إيكو Umberto Eco، ومنه فقد جاءت نظريات القراءة في مرحلة ما بعد الحداثة لتعيد الاعتبار للمتلقي بعد أن تسيد المؤلف زمنا طويلا مع علماء النفس ومؤرخي الأدب.

والقارئ في مجمل النظريات الكلاسيكية لم يكن إلا مستهلكا وهو بهذه الصفة يغدو كائنا خارجيا يستقبل العمل كوديعة فقط، يستقبل معناه الواحد وفي ذات الآن يستعيض عن قراءته، بما يوجه إليه لتفسيره كما يستغني عن قراءة النص في معظم الحالات معوضا إياها بقراءة غيره لها وهنا يطرح التساؤل: من هو القارئ الذي تريده نظرية التلقي الألمانية ؟ وما هو دوره ؟ وما علاقته بالنص ؟

قبل أن نتطرق إلى مفهوم القارئ ودوره في المدرسة الألمانية يجب أن نشير إلى حقيقة لا بد منها أن هانز روبرت ياوس Hans Robert Jauss هو أول من اهتم بالقارئ في نظرية التلقي الألمانية وبالعلاقة التفاعلية التي تحدث بينه وبين النص، وذلك من خلال جملة من المفاهيم الإجرائية التي تقدم الحديث عنها، كأفق التوقعات والمسافة الجمالية واندماج الآفاق.

ويعد آيزر Iser كذلك من الباحثين المهتمين بالقراءة والتلقي إلى جانب ياوس، غير أنّ آيزر اختط منحى مغايرا في دراسته للعملية الإبداعية وذلك بتركيزه على شرح أبعاد القراءة وآليات الفهم وركز كثيرا على العلاقة بين النص والقارئ التي تعتبر من أبرز القضايا في نظريته النقدية، فنقطة البدء في نظرية وولف غانغ آيزر الجمالية هي تلك العلاقة الديالكتيكية التي تجمع بين النص والقارئ " وتقوم على جدلية التفاعل بينهما في ضوء استراتيجيات عدة، ويرد آيزر هذا

التفاعل إلى الاتجاه الفينومينولوجي، حيث يرى أن الفينومينولوجيا وجهت اهتماما شديدا نحو دراسة العمل الأدبي الفني، وأكدت على أنّه لا يجب أن ينصب اهتمامنا على النص الأدبي فقط، بل أيضا وبمعيار مساو بالأفعال المتضمنة داخل الاستجابة الجمالية لهذا النص "[15] . ومن هنا يتبين لنا أنّ آيزر في تركيزه على العلاقة الديالكتيكية بين النص والقارئ كان نتيجة تأثره بالفلسفة الظاهراتية وتعاملها مع الأدب، حيث تركز في تعاملها مع الأدب على التقارب بين النص والقارئ.

ويرى آيزر أن الشيء الأساسي في قراءة كل عمل أدبي هو التفاعل بين بنيته ومتلقيه لهذا السبب نبهت هذه نظرية بإلحاح إلى أنّ دراسة العمل الأدبي يجب أن تهتم ليس فقط بالنص الفعلي، بل كذلك وبنفس الدرجة بالأفعال المرتبطة بالتجاوب مع ذلك النص. والتفاعل عند آيزر قائم على أساس التأويل عند القارئ بما يتجاوز ظاهر النص إلى ما وراء النص من معان، وبهذا التجاوز يقوم القارئ بعملية ردم الفراغات التي يتركها النص، وتدفع القارئ إلى الغوص في أعماقه، بحث تثير لديه عملية التخيل حيث تحصل عملية التبادل والتأثير بين النص والقارئ، فالمعنى في هذه الحالة ينتج من خلال التفاعل بينهما، فالعمل الأدبي ليس نصا بالكامل كما أنّه ليس ذاتي القراءة ولكنه تركيب والتحام بين الاثنين، ومن هذا يتبين لنا أنّ أول مهمة يقوم بها القارئ من خلال اتصاله بالنص هي التأويل، وذلك بتجاوز ظاهر النص إلى باطنه بإعمال خياله في سد ثغرات النص، لأنّ النص في الأخير يبقى بنية ناقصة لا يعرف الكمال .

ومن خلال كتابه فعل القراءة Lacte de Lecture يتحدث آيزر Iser عن هذا التفاعل الذي يحدث بين النص والقارئ فيقول: " النص ذاته لا يقدم إلا مظاهر خطاطية يمكن من خلالها أن ينتج الموضوع الجمالي للنص، بينما يحدث الإنتاج الفعلي من خلال فعل التحقق ومن هنا يمكن أن نستخلص أنّ للعمل الأدبي قطبين قد نسميهما : القطب الفني والقطب الجمالي، الأول هو نص المؤلف والثاني هو التحقق الذي ينجزه القارئ "[16]. أي أنّ القطب الفني يكمن في النص المتحقق عبر النسيج اللغوي وما يضمنه المؤلف في نصه أما القطب الجمالي فهو التحقق الذي ينجزه القارئ عبر عملية القراءة، ومنه فالعمل الأدبي لا يتحقق إلا من خلال التفاعل المتبادل بين نص المؤلف والقارئ.

ولقد استفاد آيزر من أبحاث علم النفس الاجتماعي لتوضيح أفكاره، فيرى "أنّ اللاتماثل هو شرط التفاعل بين النص والقارئ، فالتفاعل بين شخصين في الحقل الاجتماعي مثلا لا يحدث بشكل أقوى إلا عندما يجهل كل واحد منهما هوية الآخر، لأنهما حينئذ يكونان على بعضهما البعض تصورا غير مطابق للحقيقة ويتصرفان على أساس هذه الصورة المفترضة عن بعضهما البعض "[17] . فاللاتماثل هو شرط الديالكتيك بين النص والقارئ فإذا كان القارئ مدركا لخبايا النص ويعرف مؤلفه، فمن المنطقي أن لا يكون هناك جدل استيطيقي، لهذا يشدد آيزر Iser على ضرورة اللاتماثل بين النص والقارئ .

والاهتمام بطبيعة العلاقة بين النص والقارئ ليست اكتشافا جديدا حسب رأي – آيزر – رغم أنها تبدو جديدة في مظهرها وأسلوب طرحها، " وهذا ما تكشف عنه الكتابات التي أرخت لنشأة الرواية حيث يلاحظ لورانس ستيرن Laurence Stern في رواية ترتسترام شانداي أنه لن يجرؤ مؤلف ما يحترم دور القارئ (...) إلا أن يقسم عملية الإبداع إلى قسمين فلا بد أن يعطي المؤلف شيئا يقوم المتلقي بدوره بتخيله وهذا من أجل إبقاء خياله نشطا ومشغولا مثلما يكون خيالي أنا – كمبدع – كذلك نشاطا ومشغولا "[18] . ومنه فالعلاقة بين النص والقارئ علاقة قديمة ولها إرهاصات عديدة فيما كتب بعض المنظرين والفلاسفة في عصور سابقة، ولكن ما تتميز به مداخلات آيزر أنها تنطلق من طريق التعامل الفينومينولوجي الذي يرتكز أساسا على التساؤل حول القراءة، وبشكل أكثر عموما حول الإدراك الجمالي، والنقاد الفينومينولوجيون يهتمون بخبرة القراء الأفراد (المستمعون أو المشاهدون) التي تتناسب مع العمل الأدبي.

2–2 – أنواع القراء:

يشترك آيزر Iser مع ياوس Jauss في الاعتراض على المقاربات البنيوية التي تشدد على أنّ المعنى كامن في النص، " لأنه إذا تم التفاعل بين النص والقارئ، فإنّ هذا الأخير يسهم أو يشارك في صنع المعنى، والمعنى الذي يصنعه القارئ مختلف عن المعنى الذي صنعه المؤلف قليلا أو كثيرا، إذ لا يمكن لأي ناقد أن يزعم أنّه قد ألم إلماما تاما بالمعنى الذي أراده المؤلف"[19].

ولأن القارئ يعتلي قمة الهرم في عملية التلقي وبناء المعنى، فقال آيزر بالقارئ الضمني، وقال وولف بالقارئ المرتقب الذي يضعه الكاتب في اعتباره أثناء الكتابة، وقال ريفاتير بالقارئ المثالي

الذي فهم النص فهما تاما وتذوقه – بحسب هولب – **وقال** بارت بالقارئ غير البريء المتشرد بعدد من النصوص والإشارات السابقة.

2-2-1- القارئ المثالي Lecteur idéal: هو بناء خالص ينطوي على استحالة مُبَنْيَنَة للاتصال بحيث يمتلك دليل المؤلف نفسه، وفضلا عن أنّه يفك الشفرات المتحكمة في نظام النص، فإنّه مطالب بأن يفصح عن النوايا أيضا، وعليه كذلك أنّ يكون قادرا على استفاء معنى التخيل. وعليه أن يمتلك دليل المؤلف، وهو الذي يوجد في اللحظة التي تسبق الإبداع.

2-2-2- القارئ الأعلى (الجامع) : Lecteur super "يمثل القارئ الأعلى لريفاتيرMichel riffater، مجموعة من المخبرين الذي يلتقون دائما عند النقطة المحورية في النص وبالتالي يؤسسون وجود واقع أسلوبي من خلال ردود أفعالهم المشتركة، والقارئ الأعلى مثل أداة استطلاع تستعمل لاكتشاف كثافة المعنى المسنن في النص "[20] . يبين ميشال ريفاتير من خلال قارئه الأعلى أنّ الخصائص الأسلوبية لم تعد تحدد فقط بواسطة أدوات لسانية، فالقارئ له الدور الكبير في تحديد الخصائص الأسلوبية .

2-2-3- القارئ المخبر(الخبير): Lecteur Expert وهو مفهوم طرحه الناقد ستانلي فيش من خلال منظور نقدي يتوجه للقارئ أسماه (أسلوبيات العاطفة) ولمفهوم القارئ المخبر مجموعة من الشروط:

* أن يكون هذا القارئ قادرا على التحدث بطلاقة اللغة التي كتب بها النص.

* أن يكون متمكنا من المعرفة الدلالية كتلك التي يستعرضها المستمع الناضج عند مهمة الفهم، وهذا يشتمل على المعرفة (أي الخبرة بوصفها شيئا منتجا ومفهما لأوضاع معجمية واحتمالات تنظيمية ولهجات خاصة ومهنية، ولهجات أخرى) .

* أن تكون له كفاءة أدبية.

والقارئ الخبير ليس قارئا حقيقيا حيا، إنه قارئ حقيقي مضمر (أنا) يعمل بكل ما في استطاعته ليجعل نفسه مخبرا.

2-2-4- القارئ المقصود : Lecteure visé "جاء به الناقد وولف، وهذا القارئ أيضا متخيل القارئ أو فكرة القارئ كما هي مشكلة في تفكير المؤلف، أو الصورة التي يكونها المؤلف من القارئ، إذ تظهر بأشكال مختلفة داخل النص وهي التي تحدد نوع القارئ فباستطاعتها

إعادة توليد القارئ المثالي، ويمكنها أن ترتسم في ضوابطها وقيم القارئ المعاصر في المواقف والنوايا التربوية والاستعدادات المتطلبة من أجل التلقي "[21]. أي أن القارئ المقصود هو الذي يضعه المؤلف في ذهنه قبل تدوين العمل الأدبي.

3 – المفاهيم الإجرائية عندآيزر:

3–1– القارئ الضمني : Lecteur implicite

من خلال عرضنا لأنواع القراء السابقين، يرى آيزر أنّ جميع القراء يؤدون وظائف جزئية وهي عاجزة عن وصف علاقة (التماهي) بين النص والقارئ. فقد وجد أنّ العمل الأدبي ينطوي في بنياته الأساسية على متلق قد افترضه المؤلف، بصورة لا شعورية وهو متضمن في النص، في شكله وتوجيهاته وأسلوبه. إنّ مفهوم القارئ الضمني يشبه تماما مفهوم اللغة عند دوسوسير، فهو تحديد يوجه العمل الأدبي بصورة مقصودة أو غير مقصودة وجهة تحقق وظيفة تواصلية، غير أنّ آيزر بإحداثه لهذا القارئ أنّ يتجاوز أصناف القراء المعروفة في النظرية الأدبية المعاصرة عند (ريفاتير وستانلي فيش وأروين وولف)، وهو بذلك يؤسس لقارئه الضمني ويرى " بأن له جذوره المغروسة في بنية النص (...) وليس القارئ الضمني سوى دور القارئ المسجل أو المكتوب داخل النص (...) إن القارئ الضمني بنية نصية خالصة "[22]. أي أنّ القارئ الضمني ليس له وجود حقيقي، وهو ليس شخصا خياليا مدرجا داخل النص ولَكِنَه دور مكتوب في كل نص ويستطيع كل قارئ أن يتحمله، ومنه فإنّ دور القارئ الضمني يجب أن يكون نقطة الارتكاز لبنيات النص التي تستدعي الاستجابة.

إنّه قارئ لا وجود له ولكن له جذور متأصلة في بنية النص ولا يمكننا أن نشبهه أو نطابقه بالقارئ الحقيقي. " ومصطلح القارئ الضمني استعاره آيزر من مفهوم واين بوث حول المؤلف الضمني Lauteur implicite "[23] . وقد جاء آيزر بمفهوم القارئ الضمني ردا على انغاردن الذي يرى أنّ الفاعلية القرائية ذات اتجاه واحد ينبع من النص ويتجه إلى القارئ، في حين يرى آيزر أنّ القراءة عملية جدلية تبادلية مستمرة بين النص والقارئ، ولهذا وجد آيزر أن هذا المفهوم هو الأداة الإجرائية المناسبة لوصف التفاعل بين النص والقارئ.

يقول محمود درويش في قصيدته الرجل ذو الظل الأخضر:

نعيشُ مَعكَ

نسيرُ مَعكَ
نجوعُ معكَ
وحينَ تموتُ
نحاولُ ألاَ نموتَ معكَ "[24]

في عملية التحليل لإستنباط القارئ الضمني في الأبيات درويش نلحظ نوعا من التماهي والتشرب للذات المبدعة(ذات الشاعر) فقد انكتبت في النص فصارت تجسد هي عينها هذا القارئ (معك في كل شيء إلا في الموت لسنا معك) فحين تتلاشى الذات المبدعة يتلاشى معها الإبداع والمبدع له(المتلقي).

ويلمس القارئ الضمني بصيصا من الأمل في الإمساك بالمعنى المخبوء بداخل النص حيث يحدث اللقاء بينه وبين الرجل، ولكن الشاعر يزيد في حيرة القارئ حين يسائل الرجل عدة أسئلة:

ولكنْ
لماذا تموتُ بعيداً عن الماء
والنيلُ ملءُ يديكَ
لماذا تموتُ بعيداً عن البرق
والبرقُ في شفتيكَ ؟ "[25]

والقارئ الضمني أثناء تفاعله مع القصيدة حتما سيغرم بعنوانها(الرجل ذو الظل الأخضر) ويطرح تساؤلا، لماذا وصفه بالأخضر لأنّ الأخضر غالبا ما توصف به الطبيعة، فإذا كانت الألوان تحمل دلالات عامة في العادة، فإن لها دلالات خاصة عند محمود درويش، وهذه المرة يصف هذا الإنسان الذي يخاطبه في قصيدته بالرجل، لأنّ الرجولة لها دلالات ومواصفات خاصة، فلا يوصف المرء بها إلا إذا توفرت فيه مواصفات الرجولة، وهذا الإنسان الذي يخاطبه درويش تحققت فيه تلك المواصفات فوصفه بذي الظل الأخضر، والظل كما نعلم دائما يبدو أسودا ولا يمكن أن يتلون حتى ولو تلون الضوء، وهنا يطرح القارئ الضمني التساؤل ما علاقة الأسود بالأخضر، محاولا كشف الحجب وتحقيق المعنى الذي يقصده الشاعر، ومن الأسئلة التي يبنيها القارئ إثر تفاعله مع القصيدة يصل في الأخير إلى بناء معنى مثالي للقصيدة، يمكن أن يفسر وصف الشاعر للرجل بذي الظل الأخضر، بأنّ درويش وصفه كما هو في نفسه لا كما في الواقع، إنه حياة بكل

إجابياتها وعطاء بكل تجلياته وفداء بكل معانيه وخلود في كل زمان ومكان، وهذه المعاني يجدها القارئ في النص كله وليس في العنوان وحده.

2-3 – أماكن اللاتحديد: Lieux d'indétermination

تعدّ مواقع اللاتحديد خاصية جمالية، تميز الأدب الحديث عن الأدب الكلاسيكي الذي يتسم بالتماسك والانسجام والوحدة، وتشمل هذه المواقع العناصر التالية: الأفكار الغامضة الرموز المبهمة، الألغاز، الإيحاءات الضمنية، المفارقات، التناقضات، ثم البياضات مثل الحذف والانقطاع والتوقف.

وبالنظر إلى غموض هذه العناصر ولا تحديدها، فإنّ دور المتلقي يكمن في العمل على شحنها حسب قدراته المعرفية والموسوعية، " وإذا كان إنغاردن قد قلل من أهميتها كما لاحظ آيزر، فإن آيزر اعتبرها شرطا أساسيا في أي فعل تواصلي، وهذا ما دفع ياوس إلى الاعتراف بمدى أهميتها عند آيزر، إذ ذهب إلى أنّ درجة اللاتحديد هي مقياس الفعالية الجمالية للعمل الأدبي ومقياس انفتاح بنيته التي تسمح بإنجاز تأويلات متعددة "[26]. ذلك أنّ انغاردن يرى أنّ أماكن اللاتحديد لا تؤدي – في نظره – إلا دورا ثانويا في عملية التحقيق والقارئ يكتفي فقط بملء ومنه فإن مفهوم أماكن اللاتحديد جاء به انغاردن، حيث يرى أنّه لا فائدة للقارئ أن يملأ أماكن اللاتحديد في النص كلها، لأنّ بذلك يَسلُب جمالية العمل الأدبي وينزل به إلى مصاف الابتذال، في حين يستفيد آيزر من هذا المفهوم ويجعله مفهوما أساسيا في نظريته وذلك لأهميته في خلق التفاعل بين النص والقارئ وفي تحقيق النص، وطوره فيما بعد فأصبح يشير إلى معنيين متعارضين، ففي الوقت الذي كان في انغاردن يعتقد أنّ مساهمة المتلقي في ملء هذه المواقع وتحديدها يجب أن تتم بكل تلقائية ... إذ يتوهم القارئ تحديدا للعمل، فإنّ آيزر يستبعد تلك النمطية ويرى أنّ تلك العملية تجعل المعنى يسير بصورة أفقية من النص إلى المتلقي .لأن آيزر يرى – كما رأينا من قبل – أنّ المعنى يحصل نتيجة العلاقة الجدلية من النص إلى المتلقي ومن المتلقي إلى النص، وهذا أحد اعتراضات آيزر Iser على انغاردن.

وكمثال عن أماكن اللاتحديد يقول بدر شاكر السياب:

" رحلَ النَّهار

ها إنهُ انطفأتْ ذبالتُهُ على أفقٍ توهجَ دونَ نار

و جلستِ تنتظرين عودةَ سندباد من السّفار
و البحرُ يصرخُ من ورائِك، بالعواصفِ والرعود
هو لن يعود !
أو ما علمتِ بأنَه أَسرته آلهة البحار
في قلعةٍ سوداء في جزرٍ من الدمِ والمحار
هو لن يعود ..
رحلَ النهارُ"[27].

في هذا المقطع من قصيدة رحل النهار نرى أنّ الشاعر وظف رمز السندباد كاسرا بذلك أفق التوقع، ما خلق جوا من التفاعل بين النص والقارئ، وهذا المقطع يحتوي على كثير من الغموض مرغما بذلك المتلقي الدخول بمحاورة النص، ومنه تبرز الطاقة الإبداعية لدى السياب كمعظم الشعراء المعاصرين، فقد انفتح النص الشعري على عوالم لا نهائية من الدلالات الإيحائية ما يجعل التفاعل بين النص والقارئ لا يعرف التوقف.

أول ما يتبادر إلى ذهن القارئ عند اتصاله مع هذا المقطع من قصيدة السياب هو: ما علاقة السندباد بالسياب، والقارئ يعرف أنّ السندباد شخصية أسطورية مشهورة بالسفر والترحال، وبمعرفة السندباد يمسك القارئ ولو بالقليل بالمعنى الذي يقصده الشاعر فيتبادر إلى ذهنه أنّ الشاعر وظف رمز السندباد للتعبير عن حاله، لأنّه يقال أنّ بدر شاكر السياب في آخر عمره أصيب بمرض ألزمه التنقل من مشفى إلى مشفى، ولكن الشاعر يزيد في حيرة القارئ، لأنّ القارئ يعرف عن السندباد الأسطوري يعود ظافرا بالكنوز والأموال، أما سندباد السياب فلا رجاء بعودته إذ تضيق فسحة أمله مع مرضه، ويأخذ الموت في أعمال السياب الأخيرة (1962 – حتى وفاته 1964) حيزا واسعا، حيث يصبح الموت ظاهرة متجذرة، حوَّلت حياة السياب إلى هواجس وهذيان وكوابيس وهموم يومية.

3-3 – البياض (الفراغ): Les blans textuels

يؤكد آيزر وجود نوع آخر من الفراغات تختلف عن أماكن اللاتحديد التي تحدث عنها انغاردن وإذا كانت هذه الأخيرة تتوزع على الخطاطات وأجزاء المنظورات النصية المتداخلة فيما بينها، وتشير إلى سمات أو جوانب الموضوع القصدي التي لم يحددها النص وتثير لدى القارئ

عمليات الإكمال أو الملء الضرورية لتحقيق الموضوع الجمالي، " فإن هذه الفراغات التي يسميها آيزر البياضات النصية Les blans textuels تتمثل بالضبط في مجموع التفككات التي تفصل بين أجزاء المنظورات النصية، ووجودها داخل النص يشير إلى سكوت النص عن ارتباطات أو علاقات دلالية معينة يمكن أن تقوم بين مختلف أجزائه وخطاطاته ويجب على القارئ أن يتمثلها "[28] أي أنّ القارئ تكمن وظيفته أثناء دخوله عالم النص في سد وملئ الفراغات الكامنة فيه وذلك لإنتاج المعنى، وكلما زادت البياضات النصية كلما تعقدت عملية التركيب والتوليف بين مختلف أجزاء النص، وزادت حيوية وإنتاجية نشاط التخيل والتمثيل لدى القارئ.

ومن الأشكال التي قد يرد فيها البياض في الشعر:

3-3-1- انتهاء البيت الصوتي بنقاط: " يكثر هذا النوع من الصمت أو الحذف في القصائد المدروسة، حيث تتوزع على الأسطر الشعرية نقاط استرسال تدل على حذف جزء من الكلام أحاله الشاعر للقارئ، بهدف تشويقه وإدهاشه من خلال إدخاله في جو ضبابي"[29]. أي أنّ الشاعر المعاصر يعمد إلى ترك فراغات في قصائده، بغية تشويق القارئ وإشراكه في عملية الإبداع وذلك بإعمال القارئ لخياله، يقول نزار قباني في قصيدة أحبك:

يتغيَّرُ – حينَ أُحِبُّكِ – شكلُ الكرة الأرضيَّهْ ..
تتلاقى طُرق العالم فوق يديْكِ .. وفوقَ يَدَيَّهْ
يتغيَّرُ ترتيبُ الأفلاكْ
تتكاثرُ في البحر الأسماكْ
ويسافرُ قَمَرٌ في دورتِي الدَمَوِيَّهْ
يتغيَّرُ شَكْلي:
أُصبحُ شَجَراً .. أُصبحُ مَطَراً ..
أُصبحُ أسوداً، داخلَ عينٍ إسبانيَّهْ .."[30] .

في هذا المقطع، نلمس ذكاء الشاعر نزار في بناء قصيدته وتركه لمساحات بيضاء مسكوت عنها، جاعلا القارئ في حيرة وفي لهفة وشوق للتفاعل مع النص وإكمال المناطق المسكوت عنها بإعمال خياله وتمثله للبياضات، فيتصور القارئ مشاعر الشاعر وحسه المرهف اتجاه حبيبته . وأول ما يشغل بال القارئ هو: من هذه التي تتغير من أجلها الكرة الأرضية ويتغير ترتيب الأفلاك

ويسافر القمر في الدورة الدموية للشاعر نزار ؟ هل هذه المرأة امرأة عادية كنساء الدنيا ؟ أم أن الشاعر يتصور ويحلم بامرأة مثالية ؟ ومنه فنزار قباني لم يترك للقارئ فرصة للإمساك بالمعنى الحقيقي، ولم يكشف له عن اسمها وصفاتها بل اكتفى بالتعبير عن مشاعره الجياشة اتجاهها، ما يجعل القارئ يتخيل معشوقة نزار مفترضا عدة تصورات عنها: قد تكون الحور العين، قد تكون مجرد حلم لنزار، وقد لا تكون هناك امرأة أبدا في حياة الشاعر.

3-3-2- تقطيع للكلمة، يقول عبد الله العشي:

ثُمَ غابَت

كَأنْ قَمَرْ

مُدَ مِنْ سابِعِ السَّماواتِ اليَدينِ ومَسحَ عَنْ جَبهتي ...

واسْ

تَتَر[31]

...

في هذا المقطع نلمس مدى تبطيء الشاعر للإيقاع من خلال تقطيعه لكلمة استتر لينقل لنا كيفية اختفاء المرأة بعد ما انتظر لقاءها زمنا طويلا، وبهذا التقطيع نرى أن الشاعر جسد حالته النفسية .

3-4 – السجل النصي: Répertoire textuel

أثناء التقاء القارئ بالنص، لا يمكن للقارئ أن يلج عالم النص بشكل مباشر، دون أن تكون لديه أية خبرة عنه أو مواضعات واتفاقات، لأنّ ذلك يمكن للنص توصيل معناه للقارئ ولكي يستطيع النص توصيل معناه أو موقفه من محيطه الخارجي، فإنّه يلجأ إلى مجموعة من المعايير والمواضعات والاتفاقات التي تكون سابقة عليه ومعروفة لدى جمهور المتلقين والتي يستطيع بفضلها أن يخلق وضعية سياقية مشتركة بينه وبين القارئ، وبحيث يتمكن هذا الأخير من استيعاب ووصف ما لم يصرح به النص وينوي الوصول إليه وهذه المواضعات والاتفاقات الضرورية لإقامة وضعية تواصلية معينة، هي ما يسميه آيزر بالسجل النصي، إنّها المنطقة المألوفة التي يلتقي فيها النص والقارئ من أجل الشروع في التواصل.

وهذه الاتفاقات والعناصر المألوفة التي تكوّن السجل النصي، " لا ترجع فقط إلى النصوص السابقة، بل وكذلك وربما بدرجة أكبر إلى المعايير الاجتماعية والتاريخية وإلى السياق التاريخي الثقافي بمفهومه الواسع الذي يكون النص قد نجم عنه (...) إنّ السجل هو الجزء التكويني النصي الذي يحيل بالضبط ما يقع خارج النص " [32] . وهكذا يعتبر السجل مفتاح الدخول إلى فضاء النص، وعناصر السجل هي التي تعطينا صورة عن الواقع الخارجي للنص أو سياقه الذي يظهر منه غير أنّ النص الأدبي لا ينقل هذه المواضعات والمعايير والتقاليد إلى داخله كما هي، بل نجدها دائما في حالة اختزال وتتلقى تشويها يشكل الشرط الأساسي لعملية التواصل " ولكي تُحرِّر إمكاناتها الافتراضية والمنفية Négativité ويكون بإمكانها أنّ تشير إلى الحل الذي يريد أن يقترحه النص بشأن الواقع، وبالتالي فإنّ وجودها داخل السجل النصي يمنح معلومات هامة بشأن الكيفية التي يبنى بها المعنى الذي يقصده النص "[33] . وبفضل السجل النص إذن يتجلى الأفق الذي يحدد إطار التحاور بين النص والقارئ، وبفضله يمكن للقارئ أن يعيد بناء الوضعية التاريخية التي يحيل إليها النص ويرد عليها الفعل.

إنّ سجل النص يمثل نقطة التقاء القارئ مع النص، ويعتبر وسيلة مساعدة للقارئ لفهمه وذلك بإحالته على السياق الخارجي للنص، لأن النص يعتبر كرد فعل خاص عن واقع خارجي، ولكن بكيفية مختلفة، وهذا ما يخلق التفاعل بين النص والقارئ.

3-5 – الاستراتيجيات النصية: Stratégies textuelles

كما رأينا من قبل، أنّ السجل النصي عبارة عن نصوص سابقة ومعايير اجتماعية وحتى السياق التاريخي الثقافي الذي يكون النص قد نجم عنه، ولكن عناصر السجل هذه يجب أن تكون منظمة وفق استراتيجيات لكي يهتدي بها القارئ في تفاعله مع العمل الأدبي ويبني معناه، كي يتحكم النص في أفعال الفهم لدى القارئ أو في عمليات تحقيق التوافقات النصية المعلقة أو المعطاة افتراضيا فقط، فإن النص ينظم استراتيجية معينة ولكي تحقق الاستراتيجيات النصية هذه المهمة فعليها أن تربط عناصر السجل النصي ببعضها البعض. وهذا يعني أنّ الاستراتيجيات النصية هي المسؤولة عن كيفية توزيع وترتيب وتنظيم عناصر السجل النصي، وبالتالي فعلى ضوئها يتحدد النص في بنائه وفي شكله الخاص، " وعليها أيضا أن تقيم العلاقة بين السياق المرجعي للسجل النصي وبين القارئ المدعو لتحقيق نسق التوافقات النصية "[34]. أي أنّ من وظائف

الاستراتيجيات: تنظيم عناصر السجل بالربط بين السياق المرجعي للسجل والقارئ المدعو لتحقيق نظام التوازن، بالإضافة إلى دمج الذات القارئة في النص.

تجمع الاستراتيجيات النصية إذن بين وظيفتي تنظيم عناصر السجل النصي بكل ما تثيره من إحالات مرجعية، وتنظيم شروط التلقي أو التواصل، ولكن ما دامت مهمة التوليف أو التنسيق بين العناصر النصية قد تركت للقارئ، فإنّ الاستراتيجيات لا يمكنها أن تنظم السياق المرجعي للسجل ولا شروط تلقي النص بكيفية كلية وكاملة، لتكتفي بتقديم بعض الإمكانات التوليفية للقارئ لأنه لو كانت الاستراتيجيات النصية هي التي تحدد كل شيء فإنّها ستشل خيال القارئ، ولن يكون له في هذه الحالة أي دور تنظيمي يقوم به.

ولمعرفة إلى أي مدى تسهم الاستراتيجيات في ترتيب وتنظيم السجل وإشراك عملية التلقي، يكفي إعادة التصرف في سرد رواية أو مسرحية أو قصيدة، فإنّ تلك المحاولة تنتهي إلى تدمير تلك النصوص، لأنّها ألغت استراتيجيتها الأصلية، واتخذت لها بنية استراتيجية تقوم على التلخيص أو التطويل أو الشرح، أي أنها اتخذت لها بنية مغايرة إنّ ما يحدث حينئذ هو فقدان التنظيم الاستراتيجي للخطاب التخيلي وهو الجهاز الموصل الذي يربط بين عناصر السجل.

إنّ السجل النصي يعبر عن علاقة النص بالواقع، والاستراتيجيات النصية هي علاقة النص بالقارئ، فالقارئ لا يمكنه أن يفهم معنى النص دون أن يستعين بالسجل، والنص لا يمكن أيقدم معناه دفعة واحدة، ولو كان ذلك ممكنا لما كان للقارئ دور، ولهذا يتيح النص مجموع من الاستراتيجيات تربط بين السجل والقارئ ومن خلال هذا يستطيع أن يفهم معنى النص.

وكمثال عن السجل والاستراتيجيات النصية، نفترض أن نقدم لقارئ ما المقطع التالي من دون ذكر عنوانه ومؤلفه:

عُيونُك شَوكةٌ في القلبِ
تُوجعني .. وأعبدُها
وأحميها من الريحِ
وأُغمِدها وراء الليل والأوجاع .. أُغمدها
فيشعل جُرحُها ضوءَ المصابيح
ويجعل حاضري غدُها

أعزَّ عليَّ من روحي
وأنسى بعد حينٍ، في لقاء العين بالعينِ
بأنَّا مرة كنّا، وراء الباب، إثنينِ !
كلامُك ... كأغنيةْ
وكنت أحاول الإنشاد
ولكن الشقاء أحاط بالشفة الربيعيَّة
كلامك، كالسنونو، طار من بيتي
فهاجر باب منزلنا، وعتبتنا الخريفية
وراءك حيث شاء الشوقُ ..."[35]

عند ما يلج قارئ ما فضاء هذا النص ويشرع في قراءته، ما من شك أن يتبادر في ذهنه أن الشاعر يتغزل بحبيبته كإنسانة، ولكن إذا كتبنا له عنوانه واسم مؤلفه، سيتكون له سجل عن هذا النص، فالشاعر محمود درويش شاعر فلسطيني، متأثر بالنكبة الفلسطينية والعجز والخوف الذي تملك العرب في الدفاع عن الحق، والقصيدة غزيرة بعناصر السجل من معايير اجتماعية وتاريخية وأحداث تحيل بما يقع في فلسطين الجريحة وعناصر السجل هذه ترغم القارئ على إعادة قراءة القصيدة وبناء معنى جديد، فهذه القصيدة تعكس عشق الشاعر للوطن (فلسطين)، ويستهل الشاعر قصيدته في تغزله بمحبوبته " الوطن " فعيونها أي ذكراها كالشوكة في قلبه تسبب له الألم، خاصة عندما يتذكر أحداث النكبة وما قام به الاحتلال من ممارسات وحشية ضد أبناء وطنه، وأراد الشاعر أن يحمي حبيبته من الريح أي يحمي فلسطين من المحتل، وشبه الشاعر محبوبته فلسطين بطائر السنونو، وهو كما نعلم طائر مهاجر وهنا يرمز الشاعر إلى فقدان الوطن وغيابه بسبب نفيه من طرف الاحتلال وتهجير الاحتلال للفلسطينيين رغما عنهم.

خاتمة:

إنّ ما بعد النسقية جاءت كتجاوز للمناهج النسقية، وحاولت تصحيح أفكارها، ففتحت النص ونادت بتعدد المعنى ولا نهائية التأويل، معيدة بذلك الاعتبار للقارئ الذي كان مهملا في الدراسات السابقة، وجعلته أساسا في دراساتها الأدبية باعتباره العنصر الفعال في العملية الإبداعية الذي.

– جمالية التلقي بوصفها نظرية لم تكن بالضِدِّ اتجاه أي مقاربة من المقاربات النقدية الحديثة كالشكلانية والبنيوية والتفكيكية وغيرها، إنما نشأت لإكمال الجوانب التي أهملتها المناهج التي سبقتها.

– تعد مدرسة كونستانس رؤية نقدية جديدة في التركيز على أهمية القارئ ودوره البارز في التفاعل مع النصوص.

– يعد التيار الفينومينولوجي من أهم التيارات المؤثرة في مشروع وولف غانغ آيزر القرائي، لأنّ الفلسفة الفينومينولوجية ركزت على الدور الحيوي والمركزي للإنسان في بناء المعنى بفعل الإدراك، وعلى هذا الأساس كانت الفينومينولوجيا تمهيدا لنظرية التلقي.

– كانت جهود آيزر في تحليل عملية إنتاج المعنى، وذلك من خلال تركيزه على العلاقة بين النص والقارئ في ضوء مقولاته الإجرائية كالقارئ الضمني، أماكن اللاتحديد، البياضات.

– إن العلاقة بين النص والقارئ علاقة ديالكتيكية (جدلية) – كما يرى آيزر – من النص إلى القارئ ومن القارئ إلى النص، معترضا بذلك على انغاردن الذي يرى أنّ الفاعلية القرائية ذات اتجاه واحد من النص إلى القارئ.

– نظرية التلقي لم تهمل المؤلف والنص، بل ركزت على تحليل العلاقة النص / القارئ.

– يجب التمييز بين عمل كل من ياوس وآيزر، فإذا كان الأول ركز على دراسة الأدب دراسة خارجية، حيث انصب جهده على تتبع تاريخ تلقي النصوص الأدبية، فإنّ آيزر قد ركز على دراسة النص الأدبي دراسة داخلية في لحظة زمنية بعينها، كاشفا عن الآليات النقدية التي من شأنها جعل النص الأدبي يمارس تأثيره على قارئه وعكس.

– أهم ما في نظرية التلقي، أنّها خلقت الحوار بين الذات والموضوع، أي بين النص والقارئ.

– تشهد الساحة النقدية تسارعا بيننا وعمليا في تمحيص الأعمال الأدبية وتبرز التجاوز الجلي في تعاقب وتمايز المناهج النقدية. هذه العملية التجاوزية لا تهمل القديم في حين تستمر في البحث عن الجديد، فنظرية التلقي جعلت القارئ يشكل قطب الراحى في ثالوث الإبداع غير أنّها أفرزت مفاهيم غامضة جعلت الباحث يجد صعوبة في فهمها فهي لا تعدو أن تكون مجرد جمالية لا تملك آليات الإجرائية تجعلها تشكل منهجا مستقتلا بذاته.

– قد نشهد تجاوزا لما بعد النسقية أو بما يسمى ما بعد بعد النسقية توظف من خلاله آليات إجرائية تطور أكثر في فعل التشاركي وفق جدلية بين القارئ ونوعه، القارئ وأنساقه الثقافية، فالقارئ ونصنصته في فعل الإبداعي.

– يمكن للإجراءات التي اجترحتها نظرية التلقي أن تسهم في إضاءة كثير من مناطق الغامضة في النصوص العربية واستكناه مخبوءاتها نظرا لمرونة، خصوصا مع آيزر سهلة التطبيق وهذا ما اتضح في بعض النماذج.

هوامش:

[1] قاسي صبيرة: النص الأدبي بين الإنتاجية الذاتية وإنتاجية القارئ، مجلة قراءات،جامعة معسكر، العدد 1، السنة2014 ص 221.

[2] ينظر: أحمد بو حسن، نظرية التلقي والنقد الأدبي الحديث، ضمن كتاب: نظرية التلقي(اشكالات وتطبيقات)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب، ص 24.

[3] خالد وهاب: جمالية التلقي والتأثير في ثلاثية أحلام مستغانمي،إشراف أد عباس بن يحي مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأدب العربي، مخطوط بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة،2016 ص 43-44.

[4] بشرى موسى صالح : نظرية التلقي أصول وتطبيقات، ط 1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، (بيروت)، 2001، ص 35.

[5] قاسي صبيرة: النص الأدبي بين الإنتاجية الذاتية وإنتاجية القارئ، مجلة قراءات، ص 224.

[6] حسن مصطفى سحلول: نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، اتحاد الكتاب العرب (دمشق)، 2001 ص 21.

[7] عبد الناصر حسن محمد : نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات(القاهرة)، 1999، ص 64.

[8] المرجع نفسه : ص 65.

[9] فاضل ثامر : اللغة الثانية، ط 1، المركز الثقافي العربي (بيروت)، 1994، ص49.

[10] المرجع السابق، ص 50.

[11] المرجع السابق، ص 56.

[12] جميل حمداوي : نظريات القراءة في النقد الأدبي، شبكة الألوكة، ملف على الرابط www.alukah.net

[13] المرجع السابق، ص 18.

[14] المرجع السابق، ص 18.

[15] سامي إسماعيل: جماليات التلقي، ص 111.

[16] فولفغانغ آيزر: فعل القراءة، ت: حميد لحميداني، الجلالي لكدية، مكتبة المناهل، فاس(المغرب) .ص 12.

[17] المرجع السابق، ص 6.

[18] سامي إسماعيل: جماليات التلقي، ص 113.

[19] خليل موسى: آليات القراءة في الشعر العربي المعاصر، الهيئة العامة السورية للكتاب (دمشق)، 2010، ص 187.

[20] فولفغانغ آيزر: فعل القراءة، ص 24.

[21] عبد الناصر حسن محمد: نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص 135 – 136 .

[22] ينظر: عبد الكريم شرفي: من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، ط 1، منشورات الاختلاف (الجزائر)، 2007 ص 189.

[23] صباحي حميدة : بناء المعنى وتجلي الموضوع الجمالي في شعر عبد الله العشي، قراءات،جامعة بسكرة، العدد 4 السنة 2012 ص 237.

[24] سامر محيي الدين أمين: روائع من قصائد محمود درويش، ط1، دار كنوز المعرفة (الأردن)، 2008، ص 161

[25] المرجع نفسه، ص 161

[26] المرجع السابق، ص 36.

[27] سامر محيي الدين: روائع من قصائد بدر شاكر السياب، كنوز المعرفة (الأردن)، 2008، ص 145.

[28] عبد الكريم شرفي: مقدمة حول إشكالات القراءة والتأويل في النظريات الأدبية الغربية الحديثة، إشراف :عبد القادر بوزيدة، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في قضايا الأدب ونظرية القراءة، مخطوط بجامعة الجزائر، 2010. ص180.

[29] صباحي حميدة : بناء المعنى وتجلي الموضوع الجمالي في شعر عبد الله العشي، قراءات، ص 243

[30] نزار قباني: ديوان أحبك .. والبقية تأتي، ط 7، 1993، ص 13.

[31] لخميسي شرفي: جمالية الصورة البلاغية في ديوان مقام البوح، مجلة قراءات، جامعة بسكرة، العدد 3، السنة 2011،ص3.

[32] عبد الكريم شرفي : من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، ص 194.

[33] خالد وهاب: جمالية التلقي والتأثير في ثلاثية أحلام مستغانمي،إشراف أد عباس بن يحي مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأدب العربي، مخطوط بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة،2016 ص 64.

[34] المرجع نفسه، ص 201

[35] سامر محيي الدين أمين: روائع من قصائد محمود درويش، كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع (الأردن)، 2000ص 69.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 441 - 463 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

لسانيات التلفظ وتحليل الخطاب الشعري:

دراسة في المشيرات المقامية في مرثية مالك بن الريب

The Enunciation and Analysis of Poetic Discourse
Study of Deictics in the Elegy of Malek Ibnu Ar-rayb

د. كريم الطيبي*

Karim Taibi

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، تطوان-المملكة المغربية.

The Regional Academy for Education and Training- Tetouan / Morocco

Karimtaibi1988@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/11/05	تاريخ القبول:2021/01/03	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

تسعى هذه الدّراسة إلى مقاربة نصّ شعريّ عربيّ قديم من منظور نظريّ حديث، ويتعلقّ الأمر بنظرية التلفظ بوصفها مقاربة في تحليل الخطاب انبثقت من المباحث اللسانية التي تُعنى بدراسة اللغة دراسة علميّة، على أن اهتمامنا في هذا المقام سينصب على تقديم صورة حول هذه النظرية كما تجلّت في كتابات منظرها الأول إميل بنفنيست، ثم الانتقال إلى استعراض بعض الاتجاهات التي طوّرت نظرية التلفظ وعمقتها بشكل مجمل، وذلك بالتركيز على المقولات التي تنبني عليها، والأسس اللغوية الإجرائية التي تتيحها في مقاربة الخطابات، وسنحاول تعضيدا للتصور النظري، تقديم نموذج تطبيقي يتجلّى في تحليل قصيدة مالك بن الرّيب الذي نظمها في رثاء ذاته.

كلمات مفتاحية: لسانيات التلفظ؛ المشيرات المقامية؛ قصيدة؛ الرثاء.

Abstract:

The present study consists of approaching an ancient Arabic poetic text from a modern theoretical perspective. It is the theory of the enunciation as an approach of the analysis of discourse, and which results from the linguistic works studying the language according to a scientific approach. In this regard, our interest is oriented towards the proposal of a reading in accordance with the postulates of the theoretician Émile Benveniste. Then we will review the different trends that have developed and deepened the theory of utterance in general, while basing ourselves on its fundamental words and the operational linguistic bases offered by the theory in question. Likewise, we will try to support this theoretical conception, by the

* كريم الطيبي Karimtaibi1988@gmail.com

presentation of an applied model, namely the analysis of the elegiac poem of Malek Ibnu Ar-rayb.
Keywords: Linguistics of enunciation; Deictics; Poem; Elegy.

مقدّمة

تتوقّف هذه الدّراسة عند نظرية التلفّظ بوصفها مقاربة إجرائية انبثقت من البحث اللّساني، غير أنها تجاوزت ما اعترى لسانيات العبارة من قصور ومآخذ، وانشغلت بربط الخطاب اللغوي بسياقه ومخاطبيه ومكانه وزمانه، انطلاقا من مشيرات ومعيّنات تطبع اللغة، ومن بوتقة هذا الانشغال المعرفي انبجس إشكال الذّاتية في اللغة، وظهر مبحث لسانيّ يُعنى بدراسة الأمارات الذّاتية، بناءً على فرضية مؤدّاها أن الذاتية متجذّرة في النّظام اللغوي. ممّا يعني أن للذات المتكلمة كينونة لغوية تطفو في ملفوظاتها بشكل من الأشكال، ومن ثمّ فإن القارئ تتداعى إليه صورة تلفّظية عن المتكلم يشكّلها بناء على بعض الملفوظات والضّمائر وصيغ الأحكام وألفاظ القرابة، مثلما يحتفظ النصّ الأدبي بمشيرات سياقيّة تحيل إلى مقام التلفّظ ومكانه وزمانه. وتتنزل هذه الورقة البحثية في هذا المنحى، إذ تروم دراسة قصيدة مالك بن الرّيب من منظور لسانيات التلفّظ، وذلك من خلال رصد المشيرات المقاميّة والأمارات الذّاتية التي تحفل بها.

ومن ثمّ، تحاول الدّراسة الإجابة عن الإشكال التّالي: ما أسس نظرية التّلفّظ؟ وما تجليات المشيرات المقاميّة في مرثيّة ابن الريّب؟

ولبلوغ هذا المرام، ارتأينا الوقوف عند جماع من المباحث هي:

أولا–لسانيات التلفّظ والمشيرات المقاميّة:

1– من لسانيات الجملة إلى لسانيات التلفّظ:

2– التلفظ والذاتية في اللغة:

ثانيّا– المشيرات المقاميّة في مرثيّة مالك بن الرّيب:

1– التعريف بالشاعر وبناء القصيدة:

2– المشيرات المقاميّة في القصيدة:

وتعتمد الدّراسة مقاربة تحليليّة تتوسّل بالأدوات التي أتاحتها نظريّة التلفّظ، من خلال رصد الأمارات اللغوية والمشيرات المقامية.

أولا–لسانيات التلفّظ والمشيرات المقاميّة:

1– من لسانيات الجملة إلى لسانيات التلفّظ:

من المعلوم أن اللسانيات علم استوى على عوده مع العالم فرديناند دوسوسير (Ferdinand de Saussure) الذي يُنعت بأنه مؤسس اللسانيات الحديثة حيث أعاد الخصوصية البنيوية للغة بعد أن كانت موضوعًا معمّمًا على علوم إنسانية شتّى، وقد اجترح سوسير منهجًا علميًّا موضوعيًّا صارما في التعامل مع ظاهرة اللغة، مؤكدا أن موضوع هذا العلم هو دراسة " جميع مظاهر الكلام عند الإنسان"[1]، ومن أجل هذا انكب البحث اللساني على دراسة اللغة البشرية الطبيعية بغية جرد المشترك اللساني بين الناس، ومن ثم وضع قواعد ثابتة خاصة باللغة. والجدير بالذّكر أن سوسير فصل بين اللغة والكلام؛ فهو يرى أن اللّغةَ نظامٌ من الرموز المختلفة الَّتي تحيل إلى الصُّور الذِّهنية والأفكار، كما أنها نتاج اجتماعي، إذ تنضبط لمجموعة من التقاليد والقوانين التي تواضع عليها مجتمع ما لاستخدام هذه الملكة، وإضافة إلى هذا فاللغة تخضع للتّصنيف والدّراسة والتحليل. أما الكلام فهو "متعدّد الأشكال متباين المقوّمات، متوزّع في الآن نفسه بين ميادين متعددة بما فيها الفيزيائي والفيزيولوجي والنفسي، منتمي في الآن نفسه إلى ما هو فردي وإلى ما هو اجتماعي. ولا يتسنى لنا ترتيبه ضمن أي قسم من أقسام الظواهر البشرية لأننا لا نستطيع أن نستخرج وحدته"[2].

يعكس هذا الفصل المائز بين اللغة والكلام التصنيفَ الدقيق الذي سكّه الاتجاه السوسيري، وقد اتجهت جهود البحث، وَفْقَ هذا التصور، صوب اللغة من خلال معالجة النسق المشَكِّل لنظامها، وتحليل عناصره، وتفسير علاقاته التراتبية، وفي مقابل ذلك تغاضت عن الكلام تحت ذريعة أنه ظاهرة فردية عارضة لا تتعالق مع المستوى اللساني الذي يشكل بؤرة الاشتغال بناءً على هذا التصور.

لا أحد ينكر المحصول المعرفي الذي جنته تصورات دي سوسير، بحيث أخرجت اللسانيات من طابعها الشمولي واللاعلمي وأطّرتها ضمن سيرورة تحليليّة تقوم على العلميّة والموضوعيّة. كما أن أبحاثَ دي سوسير شكّلتْ الأساسَ الابستمولوجي الذي انبثقت منه اتّجاهات لسانيّة مختلفة. إلا أن تطورَ مباحثِ اللّسانيات وانفتاحَها على العلوم الإنسانيّة الأخرى بَيَّنَ المعايب التي تعتور اللّسانيّات البنيويّة، إذ على الرّغم من جدّتها في مقاربة البنية اللغويّة مقاربةً وصفيّةً علميّة، إلا أنها

تبقى لسانياتٍ اختزاليةً تَقْصِرُ اهتمامَها على النَّسق اللّغويّ وحده، وقد أومأ العالم الأمريكيّ أفرام نعوم تُشُومِسْكِي (Avram Noam Chomsky) إلى هذه المسألة موضّحا أنّ "اللسانيات البنيوية وإن كانت تتمتّع بطابع العلمية إلا أن آفاقها ضيقة ومحدودة، فلا يكفي أبدا أن نصف الظاهرة اللغوية، بل علينا أن نعلل القدرة الإبداعية والإنتاجية التي تخوّل لنا إنتاج وتوليد الجمل اللامتناهية في لغة بعينها"[3]. وقد انعكس هذا التّصوّر الاختزالي على دراسة الخطاب الأدبي، إذ ركّزت اللّسانيات البنيوية على البناء الدّاخلي للعمل الأدبي من خلاله مستوياته: الصوتية والتركيبية والمعجمية والدلالية، مع إغفال المشيرات خارج اللسانية، التي تسهم في تكوين الإنتاج الأدبي خصوصا المتكلّم صاحب الحدث اللغوي، ومردّ هذا يعود إلى الأسسِ المنهجية للّسانيات؛ إذ إنها تعتمد المنهجَ التّجريبي في دراسة اللغة، والمتمثّل في جمع المدوّنات اللّغوية ثم تصنيفها وترتيبها، ومن ثمّ فإن ما يهم اللّساني هو"الحدث وليس صاحب الحدث"[4]، وإلى جانب هذا، ظل طموح اللسانيات البنيوية مقصورا على دراسة الجملة، بوصفها بنية لغويّة كبرى، فعكفت على دراستها وتحليل مكوناتها، ووصف أجزائها، وقد تقاسمت اللّسانيات التي جاءت بعد دي سوسير هذا المنحى، الأمر الذي جعل لسانيات الجملة (البنيوية والتوزيعية والتحويلية والوظيفية) قاصرة عن بلوغ التأثيرات الخارجية التي تُسهم في تكوين الخطابات الإنسانيّة، وعاجزةً عن ملامسة مكونات التواصل خارج لسانية. وقد برزت نظرية التّلفّظ لتراجع هذا التّصور الاختزالي، وتُعيد الاعتبارَ للعناصر الخارجية المكونة لفعل التواصل، وتقدم رؤيةً جديدةً لعمليّة التلفّظ. وشكّلت جهود إميل بنفنيست (Emille Benveniste) طفرةً نوعيّةً في هذا المضمار.

ينطلق بنفنيست، في بناء تصوّره، من تجاوز الجملة بوصفها وحدة كبرى، والاستعاضة عنها بمفهوم جديد هو الخطاب، يقول:" فمع الجملة نترك مجال اللّسان بوصفه نظاما للعلامات، وندخل في عالم آخر، هو اللّسان بوصفه أداةً للتواصل، حيث التعبيرُ هو الخطاب"[5]. ولا شك أن هذه الطّفرة الانتقالية من مستوى الجملة إلى مستوى الخطاب ستفتح آفاقا جديدة للبحث اللساني، وسَيُؤَسِّس منظورا مغايرا في التّصدي للظّاهرة اللغوية تنظيرا وتطبيقا، وذلك بالاعتماد على عناصر خارج لسانية تتحكم في إنتاج الخطاب. ويمكن اكتشاف الملامح الأولى للتّصور الجديد من خلال تعريف الخطاب من منظور بنفنيست، إذ يعرفه بقوله:"هو كل تلفظ يفترض متحدثا ومستمعا،

تكون للطرف الأول نية التأثير في الطرف الثاني بشكل من الأشكال"[6]. تتبدّى لنا من خلال التعريف المقدّمِ الشَّبكة المفهومية الجديدة التي وظفها رائد نظرية التلفظ لإرساء معايير الخطاب وأسسه، وهي تنبني على مكونين بارزين هما المخاطِب والمخاطب بوصفهما طرفيْن مشاركين في عملية التلفظ، كما أسبغ بنفنيست البعد التواصلي الذي يضطلع به المتكلم بفعل التلفظ، إذ إن الملفوظ يروم، التأثير في المخاطب من خلال الاختيارات الملفوظية التي يصطفيها المتلفظ.

إن التلفظ Enonciation يرتبط بالاستعمال الفردي الذي يقوم به المتكلم أثناء التحدث، إنه عملية الكلام التي يضطلع بها المتلفّظ في لحظة معينة أمام الآخر، ومن ثم ميّز بنفنيست بين التلفظ Enonciation بوصفه عملية إنتاج الكلام؛ أي فعل القول الذي يقوم به المتكلم، والملفوظ Enoncé باعتباره نتيجة لعملية التلفظ أي القول أو الخطاب الذي ينتجه المتكلم في سياق معين أمام مخاطَب معين. لذلك لخّص بنفنيست مفهوم عملية التلفظ في كونها "ممارسة الفرد للغة"[7]، ومن هذا التعريف استمد اسكومبر وديكرو مفهومهما للتلفظ إذ يعرفانه بقولهما:" التلفظ بالنسبة إلينا هو ذلك النشاط اللساني الممارس من قبل المتحدث في لحظة الحديث، وأيضا من قبل المستمع في لحظة الاستماع"[8]. أما جان سيرفوني فيقدم تعريفا دقيقا يقول فيه:" الملفوظية تفترض وجود متحدث ومخاطَب، وهي تتموضع في الزمن عند لحظة محددة، أما عاملا الملفوظية (المتحدث والمخاطب) فيقعان في الفضاء أي في مكان معين لحظة حصول الملفوظية"[9]. والملاحظ من هذه التحديدات أن نظرية التلفظ قد تخلصت من النزعة المعيارية التي لازمت البحث اللساني، والتفتت إلى عناصر تواصلية خارج لسانية، إذ تشكل آلية من آليات إنتاج المعنى داخل الملفوظ، بحيث يغدو الوقوف عندها أمرا لا غنى عنه في استجلاء الإطار المرجعي المتحكم في سيرورة الخطاب، وتتلخَّص هذه العناصر في طرفي العملية التلفظية: المخاطِب والمخاطَب، وسياق التلفظ المتعلق بالزمان والمكان. وحقيقٌ بالذِّكر أنّ المتكلّم حاز مكانة مهمةً في اللسانيات التلفظية؛ حيث تنبّهت إلى قاعدة أساس مفادها أن كلّ إنتاج خطابي:"يقتضي وجود متكلم منتج يشارك في عملية التلفظ بصورة مباشرة"[10] وجعلُ المتكلِّم قطب الرَّحى مردّه إلى ما يضطلع به من أدوار في عمليَّة التلفُّظ، فهو يتشابك مع كل العناصر المكونة لهذه العمليّة، إذ يقيم "علاقة مع مخاطَبه وكذلك مع ملفوظه لتتجسد في الأحداث الكلامية، والشيء الغالب في هذه الأحداث أنها تسمح للمتكلم بأن يخصّ نفسه بالحديث، وينظم حوله المعطيات المكانية والزمانية لمجموع الحيز

التخاطبي"[11] وعلى أساس هذه الاعتبارات تنطلق نظرية التلفظ من توصيف الخطاب بناء على استشفاف الآثار اللسانية المحتضنة لعناصر عملية التلفظ، أي استخلاص:

- الملفوظ المسند إلى المتكلم.
- الملفوظ المسند إلى المخاطَب.
- الملفوظ المسند إلى الحالة التلفّظية.

إنّ التصور المنهجي لنظرية التلفظ يرتكز على تتبّع آثار طرفي التلفظ في الخطاب، من خلال جرد المشيرات اللسانية التي تحيل على المتكلم والمخاطَب من جهة، وتشخيص الإحالات المقامية التي تؤطر سياق التلفظ وذلك بالوقوف عند عنصري الزمان والمكان.

وتجدر الإشارة إلى أن دراسات بنفنيست اسْتَقَتْ أسُسَها من التقسيم النحوي العربي للضمائر المتمثلة في المتكلم والمخاطب والغائب، تقول الباحثة مريم فرنسيس:"من خلال هذه التسميات العلمية التي نقلها بنفنيست إلى اللسانيات المعاصرة أدرك أن عملية القول والتصاقها الحميم بصاحبها يحددان كل إحالة كلامية"[12].

إن توصيف الملفوظات والبحث عن المشيرات الدالة على عناصر التلفظ فيها، أدّى إلى صياغة مبحث جديد في نظرية التلفظ، وهو مبحث الذاتية في اللغة، ويشكل هذا المبحث العمود الفقري الذي تنبني عليه نظرية التلفظ.

2- التلفظ والذاتية في اللغة:

إن انشغالَ التّصور المنهجيّ الذي اقترحه بنفنيست بدراسة الملفوظات/الخطابات ضمن إطارها المرجعي، وفي علاقاتها بالمتكلم والمخاطَب والمقام التلفّظيّ الذي قيلت فيه، أفضى إلى طرح إشكال الذاتيّة في اللغة؛ فمكوّن الذّاتية حاضر داخلَ الملفوظات بشكل من الأشكال، يقول بنفنيست:"إن الإنسان ينشأ ذاتا داخل اللغة وعبرها، لأن اللغة وحدها تؤسس مفهوم "أنا"/"ego" في الواقع وذلك في واقع اللغة، وهو ذاته واقع الوجود"[13]. ومن هنا أصبح البحث في الملفوظات/ الخطابات عن المشيرات التي تُبيّنُ آثارَ المتخاطِبَيْن وزمانَ التلفظ ومكانَه من صميم نظرية التلفّظ. يوضّح بنفنيست أكثر هذه المسألة بقوله:"إن الذاتية التي نعالجها في هذا السياق هي قدرة المتكلم على فرض نفسه "ذاتا". إنها تتحدد، لا عبر الإحساس الذي ينتاب كل شخص بنفسه، بل الذاتية تتحدد وحدة نفسية تتعالى على مجموع التجارب المعيشة التي تؤلف بينها والتي

تضمن محايثة الوعي... فالذي يقول "أنا" هو "أنا" ثمة نقف على أساس الذاتية التي تتحدد بوضعية الشخصية اللسانية"[14]. والحديث عن "الأنا" في النّظرية التلفظية يفترض وجود "الأنت"؛ فالذّاتية لا تتحدّد إلا بوجود طرفٍ ثانٍ يقابل ذات المتكلّم وهو المخاطَب الذي نتوجه إليه بالخطاب، "فأنا لا أستعمل ضمير "أنا" إلا عندما أتوجّه إلى شخص ما، يكون "أنت" في خطابي. إن شرط الخطاب هذا أساسي للشخص، لأنه شرط يستلزم التبادل إذ أُصبح أنا أنت في خطاب مَن يُصبح بدوره أنا في خطابه"[15]. وعلى هذا الأساس يصير المتكلّمُ كائنا اجتماعيا لا بدّ له من التّفاعلِ مع الآخر في إطار العملية التّواصلية، وحتى في غياب مخاطَبٍ واقعيٍّ يمكن افتراض مخاطب ضمنيّ، يقول ميخائيل باختين:"ينشأ التلفّظ بين شخصين منتميين عضويّا إلى المجتمع، وإذا لم يكن هناك محاور فِعْلي فسوف نفترض مقدّما هذا المحاور في شخص، لنقل، إنه ممثل طبيعي للفئة الاجتماعية التي ينتسب إليها المتكلم"[16]. ويتجسّد طرفا الخطاب في الملفوظات التي تؤكد حضور المتكلم من خلال الأمارات اللسانية والقرائن الإشاريّة التي تحيل إليه، والتي تُدعى"المبهمات" وهي "فئة من الكلمات، يتغير معناها حسب المقام"[17]، ويمكن حصرها فيما يلي:

- **الضمائر:**

حدّد بنفنيست توصيفًا يَبْسُط فيه القرائن اللغوية التي تحيل على ذاتيّة المتلفظ في ملفوظاته، وقد لخّصها في الثالوث:"أنا، الآن، هنا" مبتدئا بالضّمير بوصفه أبرزَ وحدةٍ لغويةٍ تحمل دلالة مرجعيّة تدلّ على المتكلّم داخل مقام التلفظ، يقول:" إن الضّمائر هي نقاط الارتكاز الأولى لوضع الذاتيّة في اللغة. وتتبعها أنواع أخرى من الأسماء المعوّضة (كاسم الإشارة والاسم الموصول) تشاطرها المنزلة ذاتها"[18]. وقد أسّسَ بنفنيست نظريته في الضّمير على فكرة أن الضمائر خارج إطارها التلفّظيّ فارغة الدلالة؛ فهي لا تحيلُ على معنى مرجعيّ في ذاتها، بل إن مرجعيتَها مرتبطة بالمقام التلفظيّ الذي استعملت فيه، يقول بنفنيست:"إن خارج الخطاب الفعلي، الضمير ليس إلا شكلا فارغا لا يربط بموضوع ولا بمفهوم"[19]. ومن هنا قسّم بنفنيست القرائن الإحالية إلى نوعين هما:"فارغة" و"مليئة"، و"ربط العلامات الفارغة بذاتية المتكلم، والمليئة بموضوعية التعبير عن الغائب"[20]، وقد صنّف الضمائر ضمن الكلمات الفارغة التي لا تصير مليئة إلا بإرجاعها إلى سياق القول، ويوضح هذه المسألة قائلا:" لا يوجد هنا "أنا" يسع كل "الأنوات" التي تتلفّظ بها

الأفواه كل حين من قِبل المتكلمين، بالمعنى الذي نجده في مفهوم "شجرة" الذي تلتقي حوله جميع الاستعمالات الفرديّة لكلمة شجرة. ف"أنا" لا يعيّن أيّ كِيان معجميّ"[21]. ويذهبُ بول ريكور إلى تأكيد التصوّر نفسه، يقول:" الضمائر هي بالضبط لا دالة، الكلمة "أنا" ليس لها دلالة في ذاتها، "أنا" هو الذي، في جملة، يمكن أن ينطبق على نفسه "أنا" على أنه هو الذي يتكلم، إذن الضمير هو أساسا اشتغال الخطاب، ولا يحمل معنى إلا حينما يتكلم شخص ويعين نفسه بقوله "أنا""[22]. وعليه نستنتج أن الضّمير خارج سياق التلفظ يبقى كلمة ميّتة لا معنى لها، ومدلوله مرتبط بمن يحيل عليه في مقام تلفظي معين.

- **الزمن:**

ركّز بنفنيست على دراسة الزّمن بوصفه قرينةً من قرائنِ الإحالةِ على سياقات التلفظ، وحاول أن يبلور تصورا لمفهوم الزمن ضمن نظرية التلفظ، ينطلق فيه بإرساء معالم إحالية الزمن من خلال تقسيم أزمنة اللغات إلى الماضي والحاضر والمستقبل والخلوص إلى نتيجة مؤداها أن "الجامع المشترك بينها هو الإحالة على "الحاضر". والحال أن هذا الحاضر بدوره ليس له من إحالة زمنية إلا معطى لسانيا... إن المعيار الزمني للحاضر لا يمكن أن يكون إلا داخل الخطاب"[23]. وقد درس بنفنيست علاقة الزّمن بالمتكلّم ليصل إلى تقسيم الزمن إلى ثلاثة أقسام[24]:

– **الزمن الطبيعي**: يحس به الإنسان ويدركه في حياته، يختلف انقضاؤه من بيئة لأخرى، ومن مجتمع لآخر. يمتاز هذا الزمن من غيره من الأزمنة باللانهائية والخطية بمعنى الاستمرارية.

– **الزمن التاريخي**: يمثل الإنسان جزءا لا يتجزأ من البيئة التي ينتمي إليها، ومادام كائنا حيّا تنتابه مجموعة من الأحداث يمكنه أن يؤرخ لحياته من بدايتها إلى نهايتها أو العكس، وذلك عن طريق الذاكرة لتأليف ما يدعى بالسيرة الذاتية.

– **زمن الحدث**: الزمن اللغوي، أو ما يدعوه "بنفنيست" بزمن الحديث أو زمن الخطاب حسب "تودوروف"، وهو البحث عن تمثيلية الزمن في ارتباطه مع لحظة الحديث. يتجلى زمن الحديث في الحاضر الذي يشكل مرجعيته، أما الماضي والمستقبل متعلّقان به، فكلما استعمل المتكلم الصيغة النحوية الدالة على الحاضر جعل الحديث متزامنا لحال الخطاب.

وتحضر آثار الزّمن في الملفوظات من خلال قرائن لسانيّة كالأفعال وظروف الزمان، وقد اقترحت أوركيوني تصنيفا مهمّا للمبهمات الزمانية، حيث قسمتها إلى أربعة أقسام:

المبهمات التزامنية: وتدل على الزمن الحاضر مثل: الآن، في هذا الوقت...

المبهمات القبلية: وتدل على الزمن المنقضي مثل: الأمس، منذ قليل، قبل ساعات...

المبهمات البعدية: وتدل على الزمن الذي لم ينقض بعد مثل: غدا، في الأيام المقبلة، السنة القادمة...

المبهمات الحيادية: زمنها غير محدد، ودعيت بهذا الاسم لأنها تخرج عن المبهمات المحددة بسبب اختلافها عنها [25].

وتجدر الإشارة إلى أن دراسة بنفنيست للزمن وعلاقته بالفعل في اللغة الفرنسية أفضت إلى تمييز الملفوظات إلى قسمين "التعبير الذاتي" و"التعبير الموضوعي"، وهذا التصنيف تفتقت منه الثنائية الشهيرة "الخطاب" في مقابل "التاريخ/القصة"، و"تمييز بنفنيست بين القصّة والخطاب قائم على منحيين مختلفين في الإحالة الكلامية: الإحالة الإشارية في الخطاب واللاإشارية في القصة"[26].

إن الخطاب، في تصوّر بنفنيست، قائم على الذاتيّة، من خلال القرائن الإحالية التي يحتويها، والدالة على مُنتِج الكلام ومستقبِله ومقامِ التلفظ، بينما تغيبُ هذه القرائن في القصّة التاريخيّة، لأنها –في نظر بنفنيست– موضوعيّة لا تحيل على الذاتية. والملاحظ أن هذا التصوّر عَرَفَ انتقادات تُظهر النّقص الذي يعتوره، فجان سيرفوني أقرّ بأنّ قضية اللاإشارية ليست مقصورةً على التّاريخ، يقول:" وهناك ملاحظة بسيطة تتعلق بالإشاريات وهي أن غيابها ليس وقفا على التاريخ، ففي الخطاب العلمي الذي يشير بنفنيست إليه ليس هناك مبرر لظهورها (أي المؤشرات)"[27].

وتذهب الباحثة مريم فرنسيس إلى تأكيد الخلل المنهجيّ الذي شمل تصوّر بنفنيست بقولها:" بالرغم من أهميّة ما أتى به بنفنيست في مضمار دراسة آليّة التخاطب ودوره الرائد في لسانيات النص، فإننا نرى بعض النّقص والإشكالية في تمييزه الثنائي بين القصة والخطاب، التمييز الذي يعتبر عصارة ما قدّمه في هذا الشأن، أو بالأحرى ما احتفظت به لنفسها المناهج التطبيقية الفرنسية في تحليل النصوص ودراسة الأسلوب، وروجت له ترويجًا آليا إلى حد ما"[28].

- **المكان:**

لا ينفصل المكان عن الزمان، بحيث يشكّلان معا تواشجا وثيقا في الإحالة المقامية على سياق التلفّظ، لذلك ربط الباحثون في نظرية التلفظ بينهما في التحليل، تقول ذهبية حمو الحاج:" كثيرا ما رُبطت مقولتا الزمان والمكان ببعضهما البعض، يتأسس الزمان ابتداءً من اللّحظة التي يتحدّث

فيها المتكلّم إلى شخص معيّن، كما يتأسّس المكان في تلك النّقطة من الفضاء التي يتواجد فيها أثناء الحديث (لحظة التلفظ)، فإن قلنا مثلا "خديجة هنا في الجامعة يتعيّن أن خديجة على مقربة من المتحدّث الموجود أثناء قوله في الجامعة"[29]. يتّضح أن الملفوظاتِ تحتفظ بالآثار المرجعيّة التي تبرز اللّحظة الزّمنية التي تحدّث فيها المتكلم، ولا تنفصل هذه اللحظة الزمنية عن الفضاء المكاني الذي أطَّرَ الحدث الكلامي، ومن هنا تنبع أهمّية القرائن الدالة على المكان في تحديد مقام التلفظ، إذ "تختص بتحديد المواقع بالانتساب إلى نقاط مرجعية في الحدث الكلامي، وتُقاس أهمية التحديد المكاني بشكل عامّ انطلاقا من الحقيقة القائلة، إن هناك طريقتين رئيستين للإشارة إلى الأشياء، هما إما بالتسيمة أو الوصف من جهة أولى، وإما بتحديد أماكنها من جهة أخرى"[30].

ويمكن استشفاف تمظهرات مقام التلفّظ من خلال ظروف المكان مثل:(أمام، قرب، خلف، وراء، شمال...) وهي كلّها مشيرات يمكن من خلالها رصد سياق التلفظ. والشيء نفسه بالنسبة لأسماء الإشارة مثل:(هنا، هناك، ذاك، هذا...) فهي أيضا تُشكّل الآثار المرجعيّة المحِيلة على المكان.

يتبدّى لنا، من خلال ما سبق، أن نظريّة التلفّظ تنظر إلى الخطاب بوصفه حاويّا للذاتية، ويمكن إدراك مكامن تذويت الخطاب من خلال جملة من القرائن اللغويّة الدّالة على عناصر التلفظ، فالضّمائر تحيل بشكل مباشر على المتكلّم الّذي يضطلع بأثر التلفّظ، وكذلك المتلقّي الذي يوجه له الكلام، والإشاريات الزمنية والمكانية تحيل على مقام التلفظ.

وقد أضافت أوريكيوني Orecchioni بعض القرائن الإشارية التي تشكّل فضاءً بارزا لحضور الذاتية وهي:

* **ألفاظ القرابة:** ترى أوريكيوني أنّ ألفاظ القرابة هي ألفاظ علائقيّة، تضطلع بوظيفة الدلالة على من له صلة قرابة بالمتكلم.

* **الأحكام:** وهي ألفاظ تبرز حكم القيمة، ويعكس هذا الحكم أبعادا ذاتيّة لا علاقة لها بالموضوعيّة، لأنها مرتبطة بتوجّهات المتكلم وآرائه، وتختلف هذه الأحكام بين ما يدل على الإيجابية وبين ما يدلّ على السلبية.

تتجلى إذا، قضيّة الأحكام، من خلال نزوع المتكلم إلى الإفصاح عن انفعالاته ومشاعره وانتماءاته وأفكاره. وهذه المشيرات تجسّد بجلاء حضور الذاتية في الخطابات.

نستنتج مما سبق أن نظريّة التلفّظ، انطلاقا من تصور بنفنيست، قامت بطفرةٍ مهمّة تمثّلت في توسيع مجال اللّسانيّات الضيّق، من خلال تأسيس منظور جديد ينبني على "مبدأ تجاوز حدود لسانيات الملفوظ التي تمتد عبر مساحة الوقائع اللغويّة التي يقوم بها المتكلم في مواقف خطابية محدّدة، وَفق تشكيلةٍ من الجمل المحقّقة، إلى إمكانية توسيع نطاق موضوع البحث اللساني ليشمل كل الظواهر المتعلقة بشروط إنتاج الخطاب، بوصفها استراتيجية مناسبة لوقف توظيف اللغة عن طريق فعل استعمال فردي في إنتاج الملفوظات، ضمن الشروط المقامية الخاصة بعملية التلفظ ذاتها"[31].

ومرتكزات نظرية التلفّظ في تحليل الخطاب تتلخّص فيما يلي:

- العناصر المشاركة في عملية التلفظ (المتكلم والمستمع).
- مقام التلفظ.
- الظروف الزمنية والمكانية.
- الظروف العامّة لعمليّة التلفظ (السياق التاريخي للتلفظ، موضوع التلفظ...)[32].

لقد قدّمت نظرية التلفظ أدوات وآليات إجرائية تسمح بالاستفادة منها واستثمارها في تحليل الخطابات عموما والخطاب الشعري على وجه الخصوص، وسنحاول تتبّع قصيدة مالك بن الرّيب في الرّثاء من منظور تلفّظيّ، من خلال رصد المشيرات المقاميّة.

ثانيّا– المشيرات المقاميّة في مرثيّة مالك بن الرّيب:

1– التعريف بالشاعر وبناء القصيدة:

أ– عـــن مالك بـن الريب:

يُعَدُّ مالك بن الريب التميمي من أشهر الشعراء الصعاليك المسلمين، ونسبه هو:" مالك بن الريب بن حوط بن قوط بن حسل بن ربيعة بن كابية بن حرقوص بن مازن بن عمرو بن تميم"[33] وقد ولد في بادية تميم بالبصرة[34] وبها ترعرع، ويُكَنَّى بأبي عقبة، لأن له ابن يسمى عقبة، وبنت اسمها شهلة. ولا تقدّم لنا الكتب التي وثقت ترجمته أية معلومات عن حياته. وقد أشار الدكتور حسين عطوان إلى هذه المسألة، وليتجاوز هذا الفراغ المعرفي، قدم تقسيما مهما لحياة الشاعر بناءً

على ما وسجَّله في شعره، حيث قسمها إلى مرحلتين:"مرحلة التصعلك والتلصص، ومرحلة التوبة والصلاح والجهاد في سبيل الله، أما في المرحلة الأولى فيبدو أنه عاش معيشة كلها كفاف وشظف، كما كان يرى أن الحكام الأمويين هم مصدر شقائه وافتقاره، وأنهم كانوا يريدون له أن يذل ويستسيغ الهوان، مما أوغر صدره عليهم، وأغراه بالعصيان والثورة ضدهم."[35] إن وُغُولَ ابن الريب في صحاري الصعلكة وجبالها مرده جملة أسباب، منها ما هو سياسي، إذ إنَّ العصر الأموي الذي جَايَلَهُ الشاعرُ هو عصر تشتُّتٍ طَائِفِيٍّ وانقسامٍ حزبِيٍّ بامتياز، فانتشر الظلم والاقتتال، وعمت الفتنة والفساد، الأمر الذي هيّج مشاعر الصعاليك وجعلهم يتحولون إلى كائنات بشرية يملؤها الحقد والعنف والكره والانتقام. ولا شك أن العامل السياسي له تأثير مزدوج على الحياة الاجتماعية وكذا الاقتصادية، فتردي الوضع السياسي في الدولة الأموية انعكس عنه ترديٌّ في الحياة المادية، حيث حصلت اختلالاتٌ فَجَّةٌ في بيت المال، بفعل استنزاف أموال المسلمين في ما لا ينفع، فَسَادَ البؤسُ وعمَّ الفقر، فكان، والحال هذه، من الصعاليك أن اختاروا منهجَ اللُّصُوصية والإغارة لضمان عيشهم. لقد كانت هذه الدوافع وراء توجيه ابن مالك حياته إلى الصعلكة، غير أن شاعرنا كان يمتاز بخصائص فريدة ميزته عن باقي الصعاليك، فقد كان صعلوكا قويا وفارسا شجاعا وقد سجّل هذه الصفات في يائيته التي نحن بصدد الاشتغال عليها والتي يوثق فيها حدث اقتراب وفاته الأمر الذي جعله يرثي لحاله ويندب حياته.

ب–في تعريف الرثاء:

تكاد المعاجم القديمة تجمع على أن كلمة "رثى" تعني البكاء على الميت والنواح عليه؛ حيث نجد – مثلا– في لسان العرب:" رثى فلان يرثيه رثيا ومرثية، إذا أبكاه بعد موته، فإن مدحه بعد موته قيل: رثاه يرثيه ترثية، ورثيت الميت ريا ورثاءً ومرثاة ومرثية ورثية: مدحته بعد الموت وبكيته ورثوت الميت أيضًا إذا بكيته وعددت محاسنه. وكذلك إذا نظمت فيه شعرًا ورثأت رثاءً إذا نظمت شعرًا"[36] والمعنى نفسه نجده في القاموس المحيط:" رثيت الميت رثيا ورثاءً ورثاية، بكسرهما، ومرثاة ومرثية، ورثوته: بكيته، وعددت محاسنه كرثيته ترثية، وترثيته: نظمت فيه شعرًا."[37]

أما فيما يخص المفهوم الاصطلاحي، فالرثاء يعتبر فنا من فنون القول الشعري، إنه غرض من الأغراض الشعرية العربية التي برزت في الشعر الجاهلي وعُرف منذ ذلك الوقت إلى الآن على أنه ذكر لمحاسن الميت وإظهار الحزن والولولة والتفجع لفقدانه. ولعل حينما نتحدث عن الرثاء في

الشعر العربي فإننا نستحضر الشاعرة الخنساء التي اشتهرت بمراثيها العظيمة لأخيها صخر التي "استفحلت في رثاء أخيها صخر، وكان أخاها لأبيها ولكنه كان أحب إليها من معاوية وهو لأبيها وأمها."[38] وكان الشعر في المراثي "إنما يُقال على الوفاء، فيقضي الشاعر قوله بقوله حقوقا سلفت، أو على السجية إذا كان الشاعر قد فجع ببعض أهله، أما أن يقال على الرغبة فلا، لأن العرب التزموا في ذلك مذهبا واحدًا، وهو ذكر ما يدل على أن الميت قد مات، فيجمعون بين التفجع والحسرة والأسف والتلهف والاستعظام، ثم يذكرون صفات المدح مبللة بالدموع حتى قال قدامة: إنه ليس بين المرثية والمدحة فصل إلا أن يُذكر في اللفظ ما يدل على أنه لهالك، ومن أجل ذلك لم يتبسطوا في معاني الرثاء والفجيعة من الموجودات وما يتبع ذلك من درس العواطف المحزنة والبحث عن أماكن الألم في نفس الإنسان"[39]. والغرض من هذا الرثاء هو كما أكّد ابن رشيق:"أن يكون ظاهر التفجع بيّن الحسرة مخلوطًا بالتلهف والأسف والاستعظام"[40].

وإذا تأملنا مفهوم الرثاء عند شوقي ضيف، نجد أنه يتخذ ثلاثة أشكال:" الندب والتأبين والعزاء"[41]. وقد فرّق ضيف بين هذه الأشكال، فالندب: هو بكاء الأهل والأقارب والتفجع عليهم وبيان مدى الحزن الذي يعتصرهم والنازلة التي حلَّت بهم ويمتدّ ندبهم إلى من يحلون بمنزلة النفس ممن يحبون ويواليهم؛ أما التأبين: فتجاوز النواح واللطم إلى الثناء على الميت وتعداد فضائله ومزاياه وبيان الفراغ الذي تركه المتوفى عندما يخرّ نجمه ويهوى شبابه؛ والعزاء: مرثية عقلية فوق التأبين إذ ينفذ الشاعر فيه من حادثة الموت الفردية إلى الموت نفسه فيتأمله مليًّا مما يؤدي به إلى معانٍ فلسفية عميقة.

وقد انبثق من فن الرثاء اتجاه آخر هو فن رثاء الذات، وهي التي يرثي فيها الشاعر نفسه قُبَيْل موته، فيذكر فيها مغامراته وأمنياته وتأملاته للحياة والموت. بحيث تعدو القصيدة "وعاء لأحاسيس مرهفة وصادقة وقوية ليس وراءها غير الشاعر نفسه"[42]. وهكذا فإن رثاء الذات يعتمد على معايشة الشاعر للموت الحقيقي ويبني تجربة فردية شعرية يصور فيها آماله وآلامه وفلسفته للحياة ويعيد إحياء ماضيه وبطولاته ومغامراته. وتندرج يائية مالك بن الريب ضمن هذا الإطار، إذ إن الشاعر يرثي نفسه قُبَيْلَ موته، وتجدر الإشارة إلى أن مسألة موته اختلف فيها الباحثون، وأذيعت حولها ثلاث روايات أما الأولى فهي قولهم أنه "مات وهو بخان فرتثته الجن لما رأت غُربته ووحدته، ووضعت الصحيفة التي فيها القصيدة اليائية تحت رأسه"[43]. وهي رواية لا نشك في بطلانها، فقد

أكد الدكتور حسين عطوان أنها "أسطورة من الأساطير"[44]، أما الرواية الثانية فهي زعمهم بأنه قُتل وهو في غمرة الحرب، إذ طُعن بطعنة فسقط يصارع الموت. أما الرواية الثالثة وهي الأقرب إلى جادة الصواب فهي أن مالكا بعد انتهائه من الغزو والجهاد في سبيل الله وعودته إلى أهله وعشيرته اشتد عليه المرض فأنشد تلك القصيدة يرثي بها نفسه، فمات قبل أن يبلغ موطنه.

ت–القصيدة ورثاء الذات:

– تمني قبل الموت:

بَسْمَلَ الشاعر قصيدته الرثائية والبكائية في حقِّ نفسه، بتمنٍ ممزوج بمعاني الأسى والحرقة يقول فيه:

ألا ليتَ شِعري هل أبيتنَّ ليلـــةً * بجنب الغضَى أُزجي القِلاصَ النواجيا

إن مالكا وهو يدنو من الموت شيئا فشيئا، لم يجد سوى فتح باب التمني عسى أن يجود القدر بليلة يبيت فيها قرب شجر الغضا، ذلك الشجر الذي ينبت في رمل صحاري القصيم، بيد أن الغضا ههنا رمز دلالي توسّل به الشاعر ليدل على موطنه الأصلي وأهله وأبنائه، ففي القصيدة ما يحيل إلى أن مالكا متعلق بعشيرته وأبنائه، الأمر الذي يجعله يتمنى أن يموت وسطهم ويختم لحظاته الأخيرة معهم. ويتأكد المعنى من خلال هذا البيت:

لقد كان في أهل الغضا لو دنا الغضا * مزارٌ ولكـــــنَّ الغضا ليس دانيا

فالشاعر ودّ في لحظات موته لو يزورهم، لكن طول المسافة حالت دون ذلك.

– من رحلة الضلالة إلى رحلة الهدى:

توثّقُ بكائيةُ مالكِ بنِ الريب المرحلة الثانية من حياته، حيث انتقل من كونه صعلوكًا "فاتكًا لصًا يقطع الطريق"[45]، إلى حياة الإيمان والذب عن دين الله والجهاد في سبيله، وذلك بعد أن صاحبه سعيدُ بنُ عثمانَ بنِ عفّان وجعله في جيشه، وقد كان له أثرٌ كبيرٌ في نشر الدين الإسلامي في بلاد ما وراء النهر، حيث شارك في فتح بخارى وسمرقند. ويحضر هذا المنعرج الذي طبع حياة ابن الريب في مرثيته، الأمر الذي جعلها وثيقةً تاريخيةً تحكي ذات الشاعر، يقول:

ألم ترَني بِعتُ الضلالةَ بالهـــدى * وأصبحتُ في جيش ابن عفّانَ غازيا

دعاني الهوى من أهل أُودَ وصُحبتي * بـــــذي (الطَّبَّسَيْنِ) فالتفتُّ ورائيا

إن الشاعر يستحضر، في هذه اللحظة العسيرة من فترات ما قبل الموت، حَدَثَ انتقاله من حياة الضلالة ودخوله إلى نور الهدى لعله يقوّي عزيمته في مواجهة الموت الذي أوشك على خطف روحه، ثم يشارك الآخر بحكي تجربته الذاتية التي تؤرخ لحدث توبته لعلها تكون عبرة لمن يعتبر.

– الرثاء وأمجاد الذات:

إن الرثاء يدل، فيما يدل عليه، على "وفاء الشاعر لمن رحل عن الدنيا، فهو بهذا يعلّم مكارم الأخلاق، إضافة إلى ما يذكر من محاسن الراحل، وبهذا يكون أبعد أثر بسبب صدق العاطفة"[46] وإذا كان رثاء النفس يختلف عن الرثاء في أن الشاعر يرثي نفسه بنفسه، فإن الغايات والمطامح لا تختلف، فرثاء الذات يعتمد كذلك على ذكر محاسن الذات وأمجادها، واسترجاع مغامراتها وبطولاتها قيد حياتها. والنظر في القصيدة يؤكد رسوخَ هذا المنحى في رثاء الذات، فمالك نَثَرَ صفاتِه الحميدةَ، وخلالَه المثلى، واسترجع ذكريات بطولاته، يقول:

أجبتُ الهوى لما دعانـي بزفرةٍ * تقنَّعتُ منـــــها أن أُلامَ ردائيا

يجيب الشاعر نداء سعيد بن عثمان بن عفان حينما دعاه إلى الجهاد في سبيل الله، ونشر الدعوة الإسلامية، وذلك في واقعة "ذي الطبسين"، وفي هذا تأكيد على شجاعة الشاعر وقوة شكيمته، وقد أكدت كتب الأخبار، فيما تناقلته عن مناقبه، أنه كان شابا جميلا وقويا وشجاعا وكانت أيام صعلكته يمضيها مع أشد الناس لصوصية وفتكا ونهبا، وكان من رفقائه شظاظ الضبي الذي يُضرب فيه المثل في النهب فيقال: ألصُّ من شظاظ. لقد استثمر ابن عثمان بن عفّان ما يمتاز به مالك بن الريب من بأس وقوة وحنكة ودهاء في الحروب ضد أعداء الدين، ذلك أن مالكا وجد نفسه في مقارعة الأعداء راحة له، ووجد في الإيمان والجهاد غايته وكأنه قبل هذا كان هائما في الدنيا دون وجهة، وتزداد حيرتنا حينما نعرف أن شاعرنا هو الذي كان يحرض سعيدا على خوض الحروب لنشر الدعوة، فكان حينما يرى تراجعا من سعيد في الحرب يهجوه ويحقد عليه. لقد ارتبطت حياة مالك، في مرحلته الثانية، بمقارعة الأعداء ليصبح مشروعه الأساس هو الدفاع عن راية الإسلام، ونقف عند هذا في قوله:

وأصبحتُ في أرض الأعاديَّ بعد ما * أرانيَ عــن أرض الآعاديّ قاصِيا

– الكُنْتِيّة وبطولة الذات:

تحضر في قصيدة مالك بن الريب ظاهرة لافتة للنظر وهي ظاهرة الكُنْتِيَّة، إذ إن الشاعر كان يردد، في أكثر من بيت، الفعل الماض الناقص (كنت) مقترنا بضمير المتكلم (تُ) الذي يحيل على ذاتية الشاعر، وتدل الكنتية إلى استرجاع الإنسان ماضيه حنينا وشوقا، أو تعاليا من خلال إبراز أمجاد الذات في ما مضى، والتوسّل بالكنتية حقيق بأن "يعيد "إنتاج الذات عبر قيم البطولة"[47] وبها تقدّم "الذات في لحظات الفعل والزهو والفخر، وينسب إليها من الأفعال ما يكون به الافتخار"[48]. ويمكن الوقوف عند هذه الظاهرة في الأبيات التالية:

خذاني فجرّانـــي بثوبـــــي إليكـــما * فقد كنتُ قبـــل اليوم صَعْباً قِياديا
وقد كنتُ عطَّافاً إذا الخيـــل أدبَـرتْ * سريعاً لدى الهيجا إلـــى مَنْ دعانيا
وقد كنتُ صبّاراً على القِرْنِ في الوغى * وعـــن شَتْمِيَ ابنَ العَمِّ وَالجارِ وانيا

لقد قدّمَ ابن الريب، من خلال الكُنْتِيّة، صورة عن نفسه، ولا تخرج هذه الصورة عن جانبها البطولي، فقد أسبغ على ذاته صفات محمودة مثل الشجاعة والقيادة والقوة، وإلى جانب أنه يعطف على العدو الذي يتقهقر في الحروب، وينبري إلى ساحة الوغى إذا دُعي دون خوف أو تماطل. إضافة إلى صفة الصبر التي فاق بها أقرانه في معترك الحرب. يتبدى لنا أن الشاعر أعاد صياغة ماضيه الحافل بالأمجاد التي تبعث على الاعتزاز والفخر، وحاول بها أن يملأ شعوره بالضعف والألم مع اقتراب وقت الرحيل إلى الحياة الأخرى.

2- المشيرات المقاميّة في القصيدة:

إن قراءة النص الشعري الذي يرثي فيه الشاعر نفسَه، تؤكد حضور مشيرات متمثلة في قرائن لغوية متنوعة تحيل على ذات المتكلم وسياقيْ التلفظ المكاني والزماني، وهذا يبرز لنا فرضية عدم استقلال النص عن ذات قائله، إذ إن المشيرات اللغوية الذاتية التي احتشدها الشاعر في أبيات القصيدة لا تُعيّن مكامن انبجاس التذويت فقط، بل تؤكد أن المتكلم هو بؤرة النص. ويمكن تقسيم المشيرات إلى ثلاثة أقسام:

4-1- المشيرات الشخصية:

أ- ضمائر الحضور:

تتجلى المشيرات الشخصية في القرائن اللغوية التي تحيل على المخاطِب والمخاطب في النص، وتشمل ضمائر المتكلم والمخاطب، وهي قرائن إشارية فارغة الدلالة لا تتحدد مرجعيتها إلا بالنظر

إلى سياق التلفظ في الملفوظ/ القصيدة. وتضطلع الضمائر بوظيفة تعيين طرفي التواصل في مقام تلفظي محدد. ويمكن الوقوف على ضمائر متنوعة:

*** ضمائر تحيل على المتكلم:**

استعمل الشاعر ملفوظات كثيرة تتضمن ضمائر مرتبطة بالاسم وهو ما يدل على الملكية، وهذا الإجراء الأسلوبي يضطلع بوظيفة التعبير عن الذات وما يتصلها بها ومن الأمثلة الموضحة: شعري- رحلتي- هامتي- بنيّ- أمري- رَحْلي- ثاويا- وثاقيا- صحابتي- لحاجتي- انتهائيا- قضائيا- منيتي- جسمي- وفاتيا- فنائيا- مضجعي- ردائيا- قياديا- عهدي- خليليَّ- أوصالي- عظاميا- نفسي- ماليا...

كذلك نجد ضمائرَ المتكلم المرتبطة مع الفعل والتي تدل على الفاعلية مثل: أبيتنَّ- أُزجي- بِعتُ- أصبحتُ- أراني- تقنعت- أجبتُ- التفتُّ- تذكرتُ- أبصرتُ- مُتُّ-أقلّبُ- أرى- أقول- أعدْ- أتركُ- أجِدْ... وتدل هذه الأفعال على الذات المتكلمة التي اضطلعت بفعل التلفظ، وتشتمل هذه الملفوظات على أفعال قام بها المتلفظ نفسه، وقام بسردها في القصيدة تجسيدا للتحول الذي طبع حياته والمتمثل في الانتقال من عالم التلصص والإغارة والصعلة إلى عالم الهدى والصلاح الجهاد والدعوة في سبيل الله. وإذا كانت ضمائر الفاعلية تدل على سلطة المتكلم في التلفظ، فإن الضمائر المفعولية تبرز خضوع ذات مالك بن الريب تحت سلطة أخرى تقوم بالفعل، ومن الأمثلة الدالة على هذا: تريني- دعاني- يرجعني- منيتموني- نهانيا- ارفعوني- لا تعجلاني- دعانيا- ارفعوني- تراني- خلفتموني... وتعبر ضمائر المفعولية على لحظة الضعف والعجز التي ألمت به.

إن الملاحظ هو هيمنة الضمائر المحيلة على الذات المتكلمة، وهي ذات الشاعر مالك بن الريب، فالنص قصيدة سردية تؤكد انغراس الذات المرجعية من خلال مركزية ابن الريب في حكي تجربته الشخصية لحظة الموت؛ وتجدر الإشارة إلى أن القصيدة تندرج ضمن "رثاء الذات" بوصفه فنا يقوم فيه الشاعر برثاء نفسه، فيذكر في شعره مغامراته وأمنياته وتأملاته وفلسفته للحياة والموت، وعلى هذا الأساس تغدو القصيدة "وعاء لأحاسيس مرهفة وصادقة وقوية ليس وراءها غيرُ الشاعر نفسه"[49]. وتحضر بالمقابل الضمائر الدالة على المخاطَب، لتأكيد فاعلية الممارسة اللغوية بوصفها عملية تبادل الكلام بين طرفين أو أكثر.

*** ضمائر تحيل على المخاطَب:**

يحضر المخاطب في يائية مالك بن الريب بوصفه مشاركا في العملية التواصلية، ومحيلا على سياق التلفظ، ونقف عند تجليات ضمائر المخاطب في ما يلي:

- المخاطب المؤنث: تتجلى الضمائر الدالة على المخاطب المؤنث في سياق حديث مالك بن الريب مع أمّه تذكيرا لها على زيارته بعد الموت وأمثلة حضور هذا الضمير: اعتادي، سلمي، أُسقيتِ.
- المخاطب المذكر: وهو يحيل على صاحبي الشاعر اللذين كانا معه أثناء محنته، واستعمله للوصية والطلب الذي يتضمن أفعالا وأوامر تلخص التعامل مع جثته بعد الموت ومن تجلياته هذا: انزلا- أقيما- لا تعجلاني- قوما- هيئا- خُطّا- رُدّا- لا تحسداني- خذاني- جُراني- أسمعا- خلفتماني- لا تنسيا.

ب- ضمائر الغياب:

لا نسجل حضورا لافتا لضمائر الغياب في القصيدة، فهي معدودة نحددها كما يلي:

- المفرد المذكر (هو): يتجلى في قوله: غريب بعيدُ الدار ثاوٍ بقفرة، واصفا حالته وهو بعيد عن أهله وأحبابه في أرض خالية وموحشة، فدل الغياب على الإحساس بالاغتراب المكاني الذي اندلع في نفس الشاعر.
- المفرد المؤنث (هي): وجاء سياقه ضمن حديثه عن امرأة كانت تبكي مع أسرته، يقول:"وباكية أخرى تهيج البواكيا".
- الجمع المؤنث (هن): ويحيل على أسرة مالك ابن الريب المتمثلة في أمه وابنته وخالته "فمنهن أمي وابنتاي وخالتي".

4-2- المشيرات الزمانية:

تحضر جملة من المشيرات الزمانية المبهمة التي تحيل على سياق التلفظ، ولا يمكن فك شفرات هذه المبهمات الزمانية إلا بإرجاعه للمرجع الذي قصده الشاعر ومن أمثلة هذه المشيرات: يوم- بعض ليلة- غداة غد- الضحى... لقد ارتبطت هذه القرائن الزمنية بحاضر التلفظ لدى الشاعر، بيد أنه ارتبط بالماضي وما يحمله هذا الماضي من أمجاد وبطولات ارتباطا وجوديا، ويتمظهر هذا الارتباط

بجلاء في ظاهرة "الكنتية" بوصفها "انتقال إلى وعي جديد يستوعب الإشارة إلى عملية التذكر وممارسة استعادة الماضي وتمثيل الأحداث على ساحة الحياة مجددا بواسطة فعل التلفظ أو الحكي"[50] تدل الكنتية إلى استرجاع الإنسان ماضيه حنينا وشوقا، أو تعاليا من خلال إبراز أمجاد الذات في ما مضى، والتوسّل بالكنتية حقيق بأن "يعيد "إنتاج الذات عبر قيم البطولة"[51] وبها تقدّم "الذات في لحظات الفعل والزهو والفخر، وينسب إليها من الأفعال ما يكون به الافتخار."[52] ويمكن الوقوف عند هذه الظاهرة في الأبيات التالية:

خذاني فجرّانـــي بثوبـــــي إليكـــما * فقد كنتُ قبـــل اليوم صَعْباً قِياديا
وقد كنتُ عطَّافاً إذا الخيـــل أدبَـرتْ * سريعاً لدى الهيجا إلـــى مَنْ دعانيا
وقد كنتُ صبّاراً على القِرْنِ في الوغى * وعـــن شَتْمِيَ ابنَ العَمِّ وَالجارِ وانيا

لقد قدّمَ ابن الريب، من خلال الكُنْتِيّة، صورة عن نفسه، ولا تخرج هذه الصورة عن جانبها البطولي، فقد أسبغ على ذاته صفات محمودة مثل الشجاعة والقيادة والقوة، وإلى جانب أنه يعطف على العدو الذي يتقهقر في الحروب، وينبري إلى ساحة الوغى إذا دُعي دون خوف أو تماطل. إضافة إلى صفة الصبر التي فاق بها أقرانه في معترك الحرب. يتبدى لنا أن الشاعر أعاد صياغة ماضيه الحافل بالأمجاد التي تبعث على الاعتزاز والفخر، وحاول بها أن يملأ شعوره بالضعف والألم مع اقتراب وقت الرحيل إلى الحياة الأخرى.

4-3- المشيرات المكانية:

ترتبط بالمشيرات الزمانية المشيرات المكانية التي تحيل على الفضاء الذي يحدد وضعية المتكلم أثناء التلفظ، أو التي لها علاقة بالذات المتكلمة بما يؤكد على مرجعيتها التاريخية، والجدير بالذكر أن المتكلم/ الشاعر مالك بن الريب هو المحدد الذي يرسم الفضاء المكاني في قصيدته، إذ من خلاله يتعيّن " موضعُ الأحداث والأشياء والموضوعات التي يحويها الخطاب، لأنه يرسم العالم في النص انطلاقا من موقعه في هذا العالم."[53] غير أن الملاحظة التي تسترعي انتباهنا، هي أن المكان لا يدل على بعده المادي بوصفه حيزا يؤطر التلفظ، بل يلتبس المكان بأبعاد تجريدية ورمزية تعبّر عن الحالة النفسية التي اجتاحت مالك بن الريب أثناء التعبير عن تجربته الشعرية، ويمكن الوقوف عند نوعين من المكان في القصيدة:

- مكان أليف: وهو المكان الذي أَلِفه الشاعر وعاش فيه وتفاعل معه واستحضره في قصيدته بدافع الحنين والشوق إليه فهو الحاضن لماضي الشاعر، ومن أمثلة الأمكنة الأليفة:
- الغضا: وهو نوع من الشجر لا ينبت إلا في رمال الصحاري، ردده الشاعر ست مرات في قصيدته، متمنيا العودة إليه والمبيت بجنبه، إن هذا يجسد حنين الشاعر إلى الغضا بوصفه مكانه الأليف بعد أن غادره نحو أمكنة غريبة معادية، ولا شك أن الغضا كذلك رمز دال على أهل الشاعر الذي افتقدهم وشعر بالحنين نحوهم كذلك، بيد أن سياق التلفظ المكاني يؤكد بعده عنهم، ونلمس هذا من خلال القرينة المكانية (ولكن الغضا ليس دانيا).

1- مكان معاد: وهو المكان الذي يحيل على سياق التلفظ، أي الذي شكّل الإطار الفضائي للكلام، فبعد أن مثّل المكان الأليف الماضي الذي يحن إليه مالك بن الريب، يشكل المكان المعادي الحاضر الذي يعيشه، يقول:"أصبحتُ في أرض الأعادي"، أي إن مكان التلفظ يرتبط بأرض العدو الذي أصبح المكان الذي يتردد عليه الشاعر بعد التحاقه بجيش المسلمين بقيادة سعيد بن عثمان بن عفان؛ واذا كانت أرض العدو تشكل المكان المفتوح، فإن القفرة التي وقع فيها صريعا تمثل المكان المحدد لسياق التلفظ، وتمثل مشيرات مكانية أخرى مثل: لحدي- رابية-مضجعي- جدث- مرو...

وهناك مشيرات مكانية مرجعية تحيل على سياق رحلة مالك بن الريب مثل: ذي الطبسين- قرى الكرد- خراسان- أعلى الرقمتين...

4-4- ألفاظ القرابة:

تعدّ ألفاظ القرابة ألفاظ علائقية وليست قرائن إشارية كما أكدت أوريكيوني، لكنها ملمح من ملامح الذاتية التي تبرز علاقة ذاتية المتكلم في الخطاب، ومن نماذجها في القصيدة: ابنتي- أصحابي- أمي- ابنتاي- خالتي...

خاتمة ونتائج الدراسة:

توثّقُ بكائيةُ مالكِ بنِ الريب المرحلة التحول الذي طرأ في حياته، حيث انتقل من كونه صعلوًكا "فاتكًا

لصًا يقطع الطريق"[54]، إلى حياة الإيمان والذب عن دين الله والجهاد في سبيله، وذلك بعد أن صاحبه سعيدُ بنُ عثمانَ بنِ عفّان وجعله في جيشه، وقد كان له أثرٌ كبيرٌ في نشر الدين الإسلامي في بلاد ما وراء النهر، حيث شارك في فتح خراسان وسمرقند. وقد حضرت هذه المعطيات المرجعية التي طبعت حياة ابن الريب في مرثيته، الأمر الذي جعل هذه القصيدة وثيقةً تاريخيةً تحكي ذات مالك بن الريب. وقد حاولنا تحليل هذا النصّ الشعري من منطلق أدوات التحليل التي أتاحتها لسانيّات التلفّظ، من خلال رصد مختلف المشيرات المقاميّة التي حفلت بها هذه القصيدة، وقد انتهى التّحليل إلى استشفاف جُماع من المشيرات أبرزها: مشيرات شخصية كضمائر الحضور والغياب، ومشيرات زمانية ومكانية، إضافة إلى مشيرات تختزن ألفاظ القرابة.

هوامش:

[1] فيرديناند دي سوسير، دروس في الألسنية العامّة، تر: صالح القرمادي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، 1985م، ص: 24.

[2] نفسه، ص: 29.

[3] نقلا عن: جلال الدين مصطفاوي، لسانيات الجملة، لسانيات النص: قراءة في المفهوم والعلاقة، مجلة مقاربات، عدد 17، المجلد 9، 2014م. ص: 129.

[4] منذر عياشي، مناهج اللسانيات ومذاهبها في الدراسات الحديثة، مجلة ثقافات، العدد 15-16، يوليو 2005م، ص:14.

(5) E. Benveniste, Problèmes de Linguistique Générale, Gallimard, T1, P.130

[6] Ibid, P.246.

[7] E. Benveniste, Problèmes de Linguistique Générale, T1, P.12

[8] J.C. Anscombre, O.Ducrot, L'argumentation dans la langue.P18.

[9] جان سيرفوني، الملفوظية، ترجمة: صالح المقداد، ص: 27.[9]

[10] E. Benveniste, Problèmes de Linguistique Générale, T1, P.12

[11] ذهبية حمو الحاج، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ص: 88.

[12] في بناء النص ودلالته، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، ط1، 1998م، ص: 142.

[13] إميل بنفنيست، الذاتية في اللغة، تر:صابر حباشة، مقال ضمن كتاب:"لسانيات الخطاب:الأسلوبية، والتلفظ، والتداولية"، ص:137.

[14] نفسه، ص:138.

[15] نفسه، ص:138.

[16] تزفيتان تودوروف، المبدأ الحواري ميخائيل باختين، تر: فخري صالح، ص:92.

[17] أوريكيوني، فعل القول من الذاتية في اللغة، تر: محمد نظيف، ص:51.

[18] إميل بنفنيست، الذاتية في اللغة، مرجع مذكور، ص: 141.

[19] ذهبية حمو الحاج، التداولية واستراتيجية التواصل، ص:155.

[20] مريم فرنسيس، محاور الإحالة الكلامية وبناء النصوص، مجلة آفاق المعرفة، العدد 404، ماي 1997م. ص:149.

[21] إميل بنفنيست، الذاتية في اللغة، مرجع مذكور ص:140.

[22] نقلا عن:"فعل القول من الذاتية في اللغة"، ص:55، وأُنظر أيضا: التداولية واستراتيجية التواصل، ص: 155.

[23] إميل بنفنيست، الذاتية في اللغة، مرجع مذكور ص:141.

[24] أُنظر: لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ص:105-106.

[25] ذهبية حمو الحاج، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ص:107.

[26] مريم فرنسيس، محاور الإحالة الكلامية وبناء النصوص، مقال مذكور ص:152.

[27] جون سيرفوني، الملفوظية، ص:49.

[28] مريم فرنسيس، مقال مذكور، ص:152.

[29] ذهبية حمو الحاج، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ص:113.

[30] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب: مقاربة لغوية تداولية، ص:84.

[31] هواري بلقندوز، التحليل عبر اللساني بين الجملة والنص: توصيف ومناقشة، مجلّة الأثر، ص:251

[32] أُنظر: قضايا المتكلم في اللغة والخطاب، ص:59. والتداولية واستراتيجية التواصل:150، ولسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ص:89.

[33] الأغاني، ج19، ص:163.

[34] الشعراء الصعاليك في العصر الأُموي، حسين عطوان، ص: 157، دار المعارف بمصر.

[35] نفسه، ص: 157.

[36] لسان العرب، مادة/ رثى.

[37] القاموس المحيط، مادة/ رثى.

[38] تاريخ آداب العرب، مصطفى صادق الرافعي. ص: 52

[39] نفســـه.ص: 81.

[40] العمدة لابن رشيق. ص: 140.

[41] الرثاء، شوقي ضيف. ص:5

[42] رثاء النفس في الشعر الأندلسي، مقداد رحيم، ص: 7

[43] الشعراء الصعاليك في العصر الأموي، ص:162

[44] نفسه، ص162.

[45] الشعر والشعراء، ابن قتيبة. ص:353.

[46] نظرية أبي عثمان الجاحظ في النقد الأدبي، عيسى السعدي، ص: 230.

المصطلح–التأويل: دراسة في أوليات خطاب السيرة الذاتية في التراث العربي، أحمد عسيري، مجلة [47]الخطاب، ع13،ص:11 .

[48] المرجع نفسه، ص:11 .

[49] مقداد رحيم، رثاء النفس في الشعر الأندلسي، ص: 7

أحمد عسيري، المصطلح–التأويل: دراسة في أوليات خطاب السيرة الذاتية في التراث العربي، مجلة الخطاب، ع13، [50]ص:15

[51] نفسه،ص:11 .

[52] نفسه، ص:11 .

[53] رزيق بوزغاية، قيام الساعة في القرآن الكريم: مدلولية النص ومرجعيته، ص: 466.

[54] ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ص:353.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 464 - 484 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

لغة النّص الشّعري الجزائري ما بعد الحداثين، من تشظّي البنية إلى تشظّي الدّلالة
–الأخضر بركة أنموذجا–

Post-modern Algerian Poetic Language .. From Structure Fragmentation to Significance Fragmentation - l'Akhdhar Barka as a Model -

* فرج الله يعقوب[1]، أ.د راوية يحياوي[2]

Ferdjallah yaakoub[1], raouia yahiaoui[2]

مخبر تحليل الخطاب / جامعة مولود معمّري / تيزي وزّو (الجزائر)

University of Tizi ouzou- Algeria

yaakoubferdjallah@yahoo.com :

تاريخ الإرسال:2020/04/20	تاريخ القبول:2020/08/27	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

إنّ التّشظّي من السّمات التي ظهرت على النّص الشّعري الجزائري ما بعد الحداثي، نتيجة ثورة الشّاعر الجزائري المعاصر على أعراف الكتابة الكلاسيكيّة، حيث ساهم في ميلاد نوع جديد من الكتابة؛ يتميّز بالتّنافر والتّضاد والاختلاف ممّا يؤجّج الصّراع بين الكاتب والنّص والقارئ؛ لذلك تأتي هذه الدّراسة لتسلط الضّوء على هذه الظّاهرة، من خلال إبراز التشظّي الحاصل على مستوى اللّغة الشّعريّة وفاعليّته في تشظّي الدّلالة، مستهلّين هذه الورقة بإشكاليّة توجّهنا مفادها: كيف يتمظهر التشظّي داخل اللّغة الشّعرية؟ وما هي آليات اشتغاله داخل النّسيج النّصي ليساهم في إنتاج الدّلالة؟

الكلمات المفتاح : ما بعد حداثة؛ تشظّي؛ قصيدة ما بعد حداثيّة؛ لغة شعريّة.

ABSTRACT :

Fragmentation is a feature of the post-modern Algerian poetic text, as a result of the revolution of the contemporary Algerian poet against the customs of classical writing, as it contributed to the birth of a new type of writing; It is characterized by repulsion, contradictions and differences, which fuel the conflict between the writer, the text and the reader; Therefore, this study comes to shed light on this phenomenon, by highlighting fragmentation at the level of poetic language and its effectiveness in significance fragmentation. We will start this study

* فرج الله يعقوب yaakoubferdjallah@yahoo.com

with the following questions: how is fragmentation formed in poetic language? Then how does fragmentation work within the text to contribute to the production of meaning?
Keywords: Postmodernism; Fragmentation; Postmodernist poem; Poetic language

مقدّمة:

يعتبر التشظّي سمة من السّمات التي تميّزت بها ما بعد الحداثة، إن لم نقل بؤرة غموضها لأنّ ما بعد الحداثة كما جاء في دليل النّاقد الأدبي "مظلّة عامّة تتشظّى داخل نفسها لتكوّن ذاتها، فتتعدّد وتنقسم إلى ما بعد حداثات مختلفة، مجموعها العام يشكّل ما بعد الحداثة العامّة، ويكون هذا الانقسام والتّشظّي سمتها القارّة"[1] التّي انعكست على المبدع فصار يبحث في شظاياه وانقساماته عن ذاته المبعثرة في هذا العالم المشتّت، كما يرى فاضل ثامر أن التّشظّي هو سمة متولّدة عن حالة ما بعد الحداثة تجسّد حالات "الهدم لما هو قديم وفيه يسقط النّسق ويسقط التّمركز الأحادي وتُخْلَقُ بدلا من ذلك سلسلة من البؤر الشّعريّة المتشظّية التي تخلخلت فيها ثوابت الأجناس الأدبيّة من خلال تداخل اللّغات والرّؤى والأساليب"[2]، وعمت الفوضى داخل الجسد الشّعري.

غير أن هذه الفوضى أنتجت لنا جيلا مُجَدِّدًا من الشّعراء الجزائريّن؛ الذين برزوا منذ مطلع الألفيّة الثّالثة، حيث تأثّروا بطروحات ما بعد الحداثة، فصاروا يبحثون عن لغتهم الشّعريّة الخاصّة بهم، ويسعون دائما إلى تجاوز مقوّمات اللّغة الشّعريّة الكلاسيكيّة، وهذا كلّه من أجل خوض غمار اللّحظة الرّاهنة، ومسايرة وتيرة التّحولات الاجتماعية المعاصرة، التي تستوجب أدوات كتابة مغايرة، وذائقة جماليّة تختلف أيّما اختلاف عن سابقتها.

وبما أنّ النّص الشّعري عامة والجزائري خاصة، ذو ارتباط وثيق بالعصر وبحالة ما بعد الحداثة فقد قفز هذا المصطلح إليه، بعد أن تمثّل الشّعراء الجزائريون المعاصرون هذه السّمة ما بعد الحداثية، التي تعبّر وتجسّد حالتهم المتلبّسة بجدل الذات والعالم والأشياء، الرّاغبة في الانعتاق من كل ما يساورها من شك وحيرة وقلق تسببت فيه السّلطة، العولمة، ثقافة الاستهلاك ... إلخ فَصَيَّرَت المجتمع الجزائري إلى واقع قاس ومشوّه، وأحالت وجود الشّعب الجزائريّ في هذا العالم إلى

حاضر "يمتاز بكونه حاضرا مبعثرا متشظّيّا، وممزّق الأوصال، ومشحونا بالتّناقضات والمفارقات"[3] كون هذه السّرديّات الكبرى، أصبحت عاجزة عن استمالة أفراد المجتمع الذين تشبعوا بأكاذيبها، وثاروا ضد هذه السلطات المركزية يفضحونها، ويكشفون كل نفاق يتخفى وراء الحلول المقترحة لعلاج هذا المجتمع.

كل هذا جعل المبدع يطمح إلى السّكينة ويجنح إلى الهدوء في ظل التّشظّي، والبحث عن ذاته في بواطن الأشياء البسيطة البعيدة عن التّعقيد الذّي هو لغة السّلطة، ما انعكس على شعره واتضح في لغته، التي اتسمت بطابع التّشظّي هي الأخرى الذي لا نقصد به ذلك المؤدي إلى الفرقة دون الوصول إلى وحدة أو التئام، بل هو ذلك التّشظّي الذي يساهم في إنتاج النّص الشّعريّ، وبعث الحياة فيه، وتوليد آفاق جديدة من الدّلالات، وفتح عوالم من المعاني، ممّا يجعل من ذلك النّص متشظّيا كحياة الشّاعر الجزائريّ المتكوّنة من سلاسل متشظّية.

وكبداية لورقتنا البحثيّة هذه سنستهلّها بإشكاليّة توجّهنا وتؤطّر مجهودنا أثناء الدّراسة مفادها: كيف يتمظهر التّشظّي داخل اللّغة الشّعرية؟ وما هي آليات اشتغاله داخل النّسيج النّصي ليساهم في إنتاج وتوليد الدّلالة؟

لكن قبل الانطلاق في عمليّة البحث، وسبر أغوار هذه الظّاهرة في عمران النّص الشّعري الجزائري ما بعد الحداثي، لابد من وضع جملة من الفرضيات التي سنستعين بها في هذه الدّراسة لإضاءة بعض الجوانب المعتّمة فيها، ومنها: ما المقصود بما بعد الحداثة؟ ما هو واقع اللّغة الشّعريّة في النّصوص الإبداعيّة ما بعد الحداثيّة؟ وما هي المكاسب التي حقّقتها في ظلّ هيمنة التشظّي على النّصوص الشّعريّة؟ ثم كيف تساهم المفارقة باعتبارها آلية من آليّات التّشظّي في تطوير اللّغة؟

وعلى ضوء ما سلف ذكره تستهدف الدّراسة تسلّيط الضوء على هذه الظّاهرة، من خلال إبراز التشظّي الحاصل على مستوى اللّغة الشّعريّة وفاعليّته في تشظّي الدّلالة، معتمدين في ذلك على آليّات التّحليل التي تستبطن اللّغة الشّعريّة وتستنطق المناطق التي عرفت توظيف هذه الظّاهرة، بالإضافة إلى الكشف عن آليّاتها، وكيفيّة إنتاج اللّغة للدّلالة في ظل هذه الظّاهرة.

كما سننتهج في ذلك خطّة نبدؤها بمقدّمة، نشير بعدها إلى تعريف موجز لما بعد الحداثة حتّى يدرك القارئ الفترة الزّمنيّة التي يغطّيها البحث، لنستعرض في العنصر الموالي تطوّر اللّغة الشّعريّة داخل المدوّنة الجزائريّة المعاصرة، وكيفيّة اتّسامها بظاهرة التّشظّي، لننتقل بعد ذلك إلى رصد هذه

الظّاهرة الحاصلة على مستوى اللّغة الشّعريّة، بحيث ينتقل معها ذلك التّشظّي في البنية إلى التّشظّي في الدّلالة، ثم نقف بعدها على كيفيّة اشتغال المفارقة داخل اللّغة الشّعريّة، باعتبارها وجها خفيّا لهذه الظّاهرة، حيث تلعب دورا بارزا في مخاتلة القارئ، لنصل في الأخير إلى خاتمة نجمل من خلالها أهمّ ما توصّلنا إليه في هذه الدّراسة التي قمنا بها.

أوّلا: ما بعد الحداثة..نظرة عامة حول المفهوم:

يجمع الدّارسون على أن الفترة الزّمنيّة التي شهدت بداية التّحوّل نحو مرحلة ما بعد الحداثة – وإن كان هذا التّقسيم المرحليّ نظريّا فقط– كانت منذ منتصف القرن الماضي، وهي فترة لم تشهد جدلا كبيرا بالقدر الذي شهده مصطلحها ومفهومها. جدل نحاول تجنّبه نظرا لأنّ المجال لا يتّسع للخوض فيه، لذلك سنكتفي بالإشارة إلى منطلقات هذه المرحلة وبداية إرهاصاتها، حيث يتمثّل منطلقها الرّئيسي بفقدان الثّقة في العقل الذّي ظلّ مهيمنا طوال مرحلة الحداثة، ومنذ ذلك الحين بدأت تسود جملة من التّغيّرات الفكريّة والفلسفيّة والثّقافيّة التي تسعى "لتقويض الميتافيزيقا الغربيّة، وتحطيم المقولات المركزيّة التّي هيمنت قديما وحديثا على الفكر الغربي، كاللّغة، والهويّة، والأصل، والصّوت، والعقل... وقد استخدمت في ذلك آليّات التّشتيت والتّشكيك والاختلاف والتّغريب. وتقترن ما بعد الحداثة بفلسفة الفوضى والعدميّة والتّفكيك واللامعنى واللانظام"[4] وكذا تحطيم النّسق المغلق، عكس ما كان سائدا في مرحلة الحداثة.

ثانيا: تطوّر لغة الشّعر الجزائري المعاصر:

ربّما لا يتطلّب النّظر في لغة الشّعر الجزائري ما بعد الحداثي عينا بصيرة أو نظرة خبير ليرى التّطور الحاصل على صعيدها، وهذا ما أكّده النّقاد والدّارسون لها، حيث أجمعوا على أنّها أصبحت لغة مشاغبة تغري القارئ بالتكشّف وإجلاء ما خفي من المعنى له، عندما تبدأ بمغازلته، وتبيّن له بأنها ترغب فيه كما يقول عن ذلك رولان بارت في كتابه لذّة النّص، لكن ما إن تورّطه حتى تتوارى محتجبة عنه، تطلب محاولة أخرى في عمليّة رفع الحجب عن المعنى.

هي هكذا لغة النّص الشّعري الجزائري ما بعد الحداثي، لغة مبهمة وغامضة كونها تتميز "ببنية مخلخلة متشظّية متشذّرة بفراغاتها وغياب روابطها"[5] التي تجمع بين الدّوال المكوّنة للبنيان النّصي، الأمر الذي ينقلها من الدّلالة الأحاديّة إلى تعدّديّة الدّلالة، وإذا تعدّدت الدّلالة فهذا يعني تعدّد القراءات وانفتاح النّص على التأويل.

ثالثا: من تشظّي البنية إلى تشظّي الدّلالة:

وقد جاءت لغة بعض الشّعراء الجزائريين المعاصرين متشظّية في بنيانها اللّغوي؛ الأمر الذي أثّر على منتوجها الدّلالي فجاء هو الآخر متشظّيا، وهذا الذّي يبدو عليه نصّ "عتبات البياض" للأخضر بركة، المشحون بالدّلالة المتشظّية؛ حيث يعتبر "عملا حفريّا تتناسق فيه شعريّة الذّات مع منطقيّة الرّؤيا الباحثة عن موضوعات جديدة غير ملموسة، وتتناسب فيه حمولات المعنى المكتشف مع موازين اللّغة الأخاذة في توصيف الشّيء"[6] الذي هو البياض الرّمزي المشير إلى النّقاء الرّوحي للشّاعر "الأخضر بركة".

حيث يتجسّد هذا البياض في دلالته العامّة عبر عتبات متشظّية، ودوالّ منتشرة، مبعثرة، متفرّقة عبر الجسد النّصي تجمع بينها رغم تباعدها علاقات موضوعيّة ودلالة مركزيّة واحدة، تحتّم على هذه الدّوال السّفر في مناطق البياض القصيّة، ثم العودة مجدّدا إلى تلك الدّلالة المركزيّة التي أصبحت هي الأخرى متشظّيّة إثر تشظّي عناصرها وجزيئاتها، بحيث تثير كلّ مجموعة من هذه الدّوال أو الجمل النّصّيّة، العديد من الأسئلة الوجوديّة، الفكريّة، والفلسفيّة، وتسافر بالمتلقّي في عوالم التّخييل لاكتشاف دلالات البياض المتشظّيّة، المحرّكة لسلاسل الدّوال تلك وفق تركيبة فنّية، المنتشرة بداية بالدّوال التي تفرض على القارئ استعمال مخيّلته وهي:

1- البحث عن البياض عبر ذاكرة الحنين:

يمتطي الشّاعر صهوة الكتابة للسّفر في عوالم الحنين، مفتّشا بين ثنايا ذاكرته عن تلك اللّحظات التي مازلت تغازل وجدانه، وهذا كلّه حتّى يستطيع امتصاص رحيق الطّهر والبراءة منها، التي يرغب من خلالها الشّاعر في تغذية النّص بصور سرياليّة وتعابير مجازيّة تفتح شهيّة القارئ "فتجعله يتقدّم في قراءة النّصّ، ومعه صوب المعنى"[7] المنتشر عبر توالي المدلولات وتناسقها واتّصالها المتين بالدّوال الأخرى المشكّلة للدّلالة العامّة، يقول الشّاعر:

نباح كلب الرّيح أبيض، مثل جملة شاعر منسيّة في النّصّ،
بيضاء احتمالات السّواد،
إوزّة بيضاء تعبر لوحة الرّسّام سهوا في الجدار،
فراشة بيضاء، يرسمها دخان النّار فوق الفرن،
ماء الحزن أبيض، مثل وشم في ذراع الجدّة،

الصّباح أبيض، غيمة بيضاء تجلس في كتاب قراءة،
بيضاء أسنان الهواء تعضّ أنفاسي أمام البحر،[8]

يظهر التّشظي في هذا المقطع واضحا، وذلك عبر تقنيّة التّكرار التي يسعى "الأخضر بركة" من خلالها إلى التّوكيد على حضور ذاته في كلّ لحظة شعريّة يرتحلّ إليها، حيث تكرّرت كلمة «أبيض» أو «بيضاء» في كل سطر من أسطر النّص مرّة واحدة أو مرّتين ، ويأتي هذا التّكرار التّوكيديّ ليحدّ من حالة النّفي والاغتراب الذي أصبح يشعر به الشّاعر على أرض الواقع، لكنّه في الوقت ذاته يعمل على تشظّي الذّات في الكون الشّعري، ومنه إلى تشظّي الدلالة التي يسعى القارئ للقبض عليها.

وتشكّل العودة بالذّاكرة إلى المواطن التي بقيت راسخة في ذهن الشّاعر أولى محطّات الانعتاق من اللّحظة الزّمنيّة الآنيّة، التي تعاني من التدّنيس الواقعي، صوب النّقاء الوجودي الخالص الذي تبحث عنه الذّات الشّاعرة، كون هذه العودة كما يقول عبد الحميد هيمة "تحمل دلالة التحرّر من كلّ نظام والهروب من كلّ قانون .. الهروب من اللّحظة الآنيّة لمعانقة المطلق"[9] والخالص في عالم الشّاعر الخاص، بعد انتفت في العالم الواقعي الرّاهن أساسيات الكينونة الفعليّة، وهو ما يؤّيده محمّد زكي العشماوي، بعد أن شبّه الشّاعر الذي يرجع من خلال ذاكرته إلى محطّات تاريخيّة معيّنة يحنّ إليها بذلك "الإنسان المذعور الذّي يخاف أن يدنّسه الواقع إن هو لمسه، والذّي يرى فيه عدوّا خطرا فيهرب ما وسعه الهروب إلى الخيال الطّفوليّ إلى عالم الأحلام والوهم محاولا ما استطاع أن يتجنّب الخوض في المجتمع الحديث"[10]، حيث يقول الشّاعر في مقدّمة نصّه:

بيضاء في الصّبح السّماء
كصوف خرفان المراعي، أم كقمصان الضّباب فويق
سهل..؟
لا نعوت ولا صفات للبياض،
مذاق خبز الأم أبيض،
ريشة العصفور في خيط النّسيم،
بخار إبريق الحليب
ورغوة الصّابون تقطر من لباس اللّيل في حبل النّهار[11]

يمزج الشّاعر في هذا المقطع العديد من التّراكيب التي تصل حدّ التّناقض، حيث يجمع في هذه البنية اللّغويّة التّوكيد والنّفي معا، وهذا ما يباغت القارئ، ويؤدّي حسب أماني فؤاد إلى "تصادم الحضور مع الغياب، وتصادم الملفوظ مع المفهوم، والحياة مع الموت، تصادم البوح الإبداعي باليأس من البوح، تشكيل المفردة هنا هادئ ولكنّه قاتل، مفردة تميت مفردة بكاتم الصّوت، فليس هناك مواجهات ساخنة أو معارك ضارية، فبعد قراءة المشهد ينسرب إليك شعور بالعدم، اللّغة تمحو ذاتها لأنّها ذات ممحوّة"[12]، وعلى هذا الأساس فإنّ هذا التّشظّي اللّغوي يساهم في بعثرة الدّلالة التي ظنّ القارئ أنّه قريب من الوصول إليها من خلال الجملة التّالية: «بيضاء في الصّبح السّماء»، لكنّه يتفاجأ بحالة من النّفي تكتنف عملية القبض على دلالة البياض، وذلك من خلال عبارة «لا نعوت ولا صفات للبياض»، ليعود الشّاعر مجدّدا إلى سياق التّوكيد ممارسا لعبته في ملاعبة القارئ عبر أسطر النّص اللاحقة.

كما نلاحظ اعتماد الأخضر بركة على آليّة أخرى من آليات التّشظي وهي الاستفهام أو لغة السّؤال كما تسمّيها أماني فؤاد حيث ورد السطر الثّاني من المقطع في "صيغة سؤال كامل لا ينطلق من قاعدة ولا يأمل أن يصل إلى قاعدة إيمانيّة، بل هو تساؤل اللّجاج والتّأرجح بين طرفي المعادلة الجدليّة المستمرّة القائمة بين توازنات الأضداد، وفي مناطق حائرة وقلقة بين حدود الأشياء والمعاني والأفكار"[13]، ويقول الشّاعر أيضا في مقطع آخر:

الإيقاع في تنهيدة الأمواج أبيض،
إصبع التّلميذ مصبوغا بطبشور الخيال الحرّ،
جرح في لحاء شجيرة التّين،
انكسار بداية الأمطار فوق زجاج نظّارات أعمى.[14]

يعكس هذا المقطع حركيّة كثيفة للدّوال التي جعلها الأخضر بركة تصطّف في علاقات مختلفة، مثل تركيب السّطر الثّاني من المقطع «إصبع الطّفل – الصباغة – الطّبشور– الخيال الحر»، بحيث تبرز من خلال هذه التّوليفة ظاهرة التّشظّي اللّغوي، المؤدّية إلى التّعدّد الدّلالي، بالإضافة إلى عنصر التشويق والدّهشة التي تستطيع بفضلها تأدية دورها في رسم الصّور ونحت المجازات التي تعبّر بقوة عن المعنى المراد إبرازه من طرف الشّاعر، هذا على إثر الخاصّيّة الأولى، أمّا الخاصّيّة الثّانية فهي كون هذا الائتلاف اللّغوي المتشظّي يصدم المتلقّي فيفرض عليه الخوض مع

الشّاعر في عوالم الحنين في تداخلها المعقّد، مستفيدا في ذلك من قدرة الشّاعر على التحكّم في اللّغة الشّعريّة، وما يدعم قولنا هذا؛ هو إنّه إذا تأمّلنا جيّدا الصور الشّعريّة التي أوردها الأخضر بركة، يلمح ببساطة أنّها تنفر من السّرد الطّويل الذي يسلب النّص شعريّته فيغدو على إثره باهتا، ويقترب "من السّرد الشّعري الذي يهمل كثيرا من التّفاصيل منتصرا للمجاز، ويبني حكايته على شراكة بين الأشياء المعلومة في العالم وبين انبعاثها من جديد داخل العالم الشّعريّ"[15]، وعلى ضوء كل هذا يتحقّق هدف الشّاعر من هذا المقطع وهو إبراز العتبة الأولى من عتبات البياض من خلال دلالات الحنين إلى النقاء والصفاء النّفسي الخالص، وذلك بحلة لغويّة متشظّية.

2- الصّمت عتبة أخرى للبياض:

يَعْبُرُ الأخضر بركة عبر البُنى اللّغويّة المتشظّية للمقطع الثّاني، إلى دلالة جزئيّة أخرى، مستعملا آليّة مهمّة من آليّات التّشظّي اللّغوي وهي اللّغة البسيطة الحاضنة للتّناقض والتّعدّد. هذه الدلالة الجزئيّة تمثّل عتبة مهمّة من عتبات البياض يخوض خلالها غمرات الصّمت، منتشيا بحالة تأمّليّة ترفع الغطاء عن هذا الواقع، وتزيد من وضوح رؤية الشّاعر، ليمرّ عبره إلى عوالم الإبداع، بعد أن امتلك الأداة الفاحصة للقيام بذلك، فالصمت هو الفعل المرادف لعمليّة التأمّل، أو كما يقول محمّد بنيس "من رحم الصّمت يولد هذا التأمّل، وفيه يقيم. سنة بعد سنة، يتعاظم الصّمت"[16] فيُكْسِبُ الذات الشّاعرة قوة في البصر والبصيرة؛ التي لا تلبث أن تتحوّل إلى معول لهدم هذا العالم بمختلف عناصره المكوّنة له، وإعادة بعثه من جديد في عالم الشّعر، حيث يتخلّص هناك من الشّوائب التي علقت به فدنّسته، ثم يتطهّر بعد ذلك، ويظهر في ثياب الصفاء والنقاء الخالصين، يقول الشّاعر:

الصّمت بيت أبيض الجدران
قبل إدارة المفتاح في قفل الكلام،
وبعد أن يتوقّف المفتاح في قفل الكلام،
الصّمت كرسيّ البياض[17]

إنّ الصّمت أو العمليّة التأمّلية التي يمارسها الشّاعر، هي التي تحرّك عمليّته الإبداعيّة والبيت الأبيض الجدران الذي تقيم فيه، لذلك جنح الشّاعر إلى التّشظّي اللّغوي المبني على التّضاد، (قبل إدارة المفتاح في قفل الكلام، / وبعد أن يتوقّف المفتاح في قفل الكلام،)، حتّى يفتح أفق التأمّل،

ويكسر حدوده، فيصبح الصّمت متشظّيا في كلّ شيء، وهذا بفضل الثّنائيّة الضّدّية قبل وبعد التي تساهم العلاقة التي تجمعهما في الهروب من تحديد حيز دلالي معيّن، نحو خلق دلالة أعمق وأوسع من الدّلالة السّطحيّة، فلم يعد للصّمت/التأمّل بداية أو نهاية، وإنّما حالة استثنائيّة يعيشها الأخضر بركة حتى تستدعي فعل الكتابة، حيث يقول أيضا:

أبيض ديجوره

هذا التّأمّل في ثقوب الوقت[18]

هذه الحالة الاستثنائيّة يعتبرها محمّد بنيس شرطا من شروط الكتابة، تستولي على الشّاعر حتى يبلغها، لتعطيه منظارا جديدا يبصر عبره اتساع الحياة والموت. إنّها تُكسبه حياة أقوى ممّا تعوّد عليه، كونها ساهمت في تشظّيه، خالقة ذاتًا أخرى غريبة عنه، تساهم في تفعيل العلاقة التّكامليّة بين تشظّي اللّغة وتشظّي الدّلالة، حيث يقول: "الصّمت، إذن، ضرورة. لابدّ منه للكتابة (...)، لأنّه الطّريق إلى ميلاد إنسان غريب عنّي، لا أعثر عليه إلا في العزلة. وهي التي تدلّني على المكان الأصليّ، الكتابة. أي أنّ ما يعيدني إلى الصّمت هو الرّغبة نفسها في الكتابة، بل هي الكتابة. لذلك يلزمني أن أذكر، بالمناسبة، أنّ هذا الصّمت متعدّد. ولا يمكن اختزاله. صمت يمتدّ من ما قبل الكتابة إلى الكتابة. يقع بين خارج الكتابة وداخلها. في الصّمت تنشأ الكتابة مثلما الصّمت في الكتابة يدوم، ذلك هو صمت الكتابة. إنّه المابين. أو هو إن شئت، البرزخ الموجود بين اللامكتوب والمكتوب"[19]، هناك حيث يقبع البياض.

ذلك البياض الذي يسعى الشّاعر الأخضر بركة إلى أن يعيشه ويُلزم المتلقي أن يعيشه هو الآخر عبر آليّات فنّيّة لغويّة تساهم في تشظّي الدّلالة وتغييبها، لأنّها ترتكز على اقتناص اللّحظة الزّمنية المتَأَمَّلَة في تَفَلُّتِهَا، ثم الاعتماد على التّعبير المقتضب، والجمل القصيرة، واللّغة البسيطة (الصّمت بيت أبيض الجدران، أبيض صمت الجبال، بداهة فيها تنام عواصف المعنى ...) لتشابه تماما تلك اللّحظة الهاربة الاستثنائية في حياة الشّاعر الخالية من التعقيد، المفعمة بروح وجوديّة تصدح بالحياة، وبهذا يصبح هذا "النّصّ على قِصَرِ عباراته واقتضاب التّعبير فيها يكون مثقلا بمعان عميقة"[20]، متشظّية عبر توالي الدّوال، تحتاج بعد ذلك فقط إلى فعل الصّمت/التأمّل العميق من قبل القارئ الذي يدخل طرفا ثانيا -إلى جانب الشّاعر- يساهم في تفعيل العلاقة التّكامليّة بين تشظّي اللّغة وتشظّي الدّلالة، حتّى يلامس من خلالها هو أيضا ذلك البياض، لأنّ قصر

العبارة يعني فسح المجال أمام المتلقّي ليعاين لحظة زمنيّة توجد في شظايا الكلمات، وكونا "في المادّة يتحرّك. ثمّ كأنّك في صفاء الصّمت تنصت إلى هذا الكون بالحواس كلّها، بحثا عن الاستثنائيّ"[21] كما يقول عن ذلك محمّد بنّيس.

لقد سعى "الأخضر بركة" من خلال عمليّة الصّمت هذه أو العمليّة التأمّليّة في دلالتها أو ممارستها من قبل القارئ والتي يستوي من خلالها العالم خلقا آخر، إلى بلوغ الدّلالة الكبرى المؤطرة لجملة الدّوال الجزئيّة المتشظّية وهي البياض، لذلك جعل الصّمت في إحدى الأسطر الشّعريّة (الصّمت كرسيّ البياض) بمثابة عرش يعتليه البياض، أو هدفا ساميّا يصبو إليه الشّاعر والقارئ على حدّ سواء، كمثل الذي يبحث عن مجد أو عظيم إنجاز، هذا هو الصمت الذي "يعيد الجسد إلى لحظة الارتطام بالعالم، أشياء وإنسانا وكونا، ذلك هو الإحساس الذّي يعنيه العرب القدماء بكلمة الشّعر"[22]، وسعوا إلى بناء تعريفاتهم حوله.

3- السّفر عبر الماء في ثنايا الأنا للقبض على البياض:

سنركّز في هذا العنصر على تشظّي اللّغة الشّعريّة بعد أن أصبحت لغة متشيّئة؛ حيث عمد الأخضر بركة إلى أشياء هذا العالم، ينسج بها لغته الخاصّة، مع ما تتيحه هذه الأشياء من خصائص فيزيولوجيّة كالتّحوّل، الانشطار، التمدّد، التّصاعد، ... تساهم حسب أماني فؤاد في خلق لغة قادرة على التقاط معنى مبتكر في لحظة تكوّنه نفسها، وهذا الخلق في النّص الذي بين أيدينا، أساسه عنصر الماء الذي وظّفه الشّاعر بكثرة، ولذلك سنرى فيما يلي كيف أن هذه المادّة بخصائصها، وتحولاتها وتمظهراتها المختلفة، ولجت ثم تماهت في اللّغة الشّعريّة فأدّت إلى تشظّيها، لتؤثّر بعد ذلك في تشظّي الدّلالة.

يفرض الماء نفسه في قصيدة عتبات البياض دالا طاغيا ومسيطرا على سيرورة النّص الشّعري، موجّها للعمليّة الإبداعيّة، حيث تسرّب في انسيابيّة وسلاسة إلى أعماق النّسيج اللّغوي للنّص، محدثا فيه نوعا من الخلخلة المفضية إلى إعادة هيكلة للدّوال، وهذا بفضل الدّلالات العميقة التي يحملها عنصر الماء، ثمّ من الهيكلة البنيّويّة تغلغل بعد ذلك إلى الفضاء الدّلاليّ العام متحكّما فيه ومؤطّرا له، بحيث أصبح ظاهرا أنّ الأخضر بركة "يمجّد الماء بوصفه أصلا ورمزا للنّقاء والطّهارة، هو الذّي يمسح كلّ متّسخ وينزع عن الوجود ما يعكّره، لذلك تحنّ الكائنات إلى التّمرّغ في أمواجه

والتّستّر بردائه، فعطر الماء فوّاح، وقطراته تبعث الحياة في كلّ شيء"[23] كان قد شهد الموت في هذا العصر.

ولعلّ ما يؤكد قولنا هذا هو سعي "غاستون باشلار" من خلال الدّراسة التي قام بها عن الماء إلى إثبات أنّ هذا العنصر، قد تحوّل إلى أداة فنّية فاعلة في النّصوص الشّعريّة، فهو يساهم في تشظّي لغتها، من خلال حضوره المكثّف داخلها، وأثناء ذلك الحضور يحدث التفاعل بين جزئيات الماء في شتى تحولاته وتمظهراته وبين بنيّة اللّغة الشّعريّة، لتفرز هذه العلاقة في الأخير رمزا طبيعيّا غنيّا بالدّلالات المتشظّية، المتناثرة، المتحوّلة، المتفجّرة ... قادرا على قول ما يختلج العالم الداخلي العميق للإنسان، كما أنّه يعبّر تعبيرا قويا صادقا، عن أحلام الشّاعر التي يسعى إلى ملامستها، وإفضاءاته التي يصبو إلى البوح بها، لذلك "فالماء له ارتباط بالشّعر؛ إذ الشّاعر هو الإنسان الوحيد الذي يتقن جيّدا فنّ الإصغاء للماء وللأسرار التي لا يبوح بها إلا لعاشقه. وهذا ما جعل باشلار يصوّر الماء على أنّه كائن حيّ"[24] يتواصل مع الشّاعر، في لحظة تأمّل ومكاشفة، يسمح خلالها الماء للشّاعر إلى الدخول إلى أعماقه، ليكافئه بعدها بأن تحوّل إلى وسيلة تساعد الشّاعر على الكتابة، لهذا يقول غاستون باشلار في هذا الصّدد: "هكذا سيبدو لنا الماء مثل كائن شامل، له جسد، وروح، وصوت وقد يكون للماء، أكثر من أيّ عنصر آخر، واقع شعريّ كامل، ويمكن أن تضمن وحدة ما شعرية الماء، على الرّغم من تنوّع مشاهده، إذ يجب أن يوحي الماء إلى المشاعر بواجب جديد"[25] عليه أن يؤدّيه، وعليها أن تنصاع –أي المشاعر– لهذا الطّلب.

ويبدو أن هذا التأثير والتّشظّي الذي أحدثه الماء على النّص بنيويا بما ساهم في تشظّيه الدّلالي، قد أضفى عليه –النّص– مسحة صوفيّة، أتاحت للشّاعر الانتقال عبر لحظة مكاشفة في سفر روحي يتبصّر من خلاله أسرار الكون والعوالم الدّاخلية العميقة للإنسان لملامسة البياض فيهما، وهذا الذي نلحظه من خلال الأسطر الشّعرية التّالية المتشظّيّة عبر النّص الشّعري:

ماء الحزن أبيض/بيضاء أسنان الهواء تعظ أنفاسي أمام البحر/ دمعة السّكير/الإيقاع في تنهيدة الأمواج أبيض/انكسار بداية الأمطار فوق زجاج نظّارات أعمى/النّوم أبيض مثل ماء مشيمة كونيّة/أبيض موتي كماعون تقطر فيه صوت الماء من حنفيّة الأرق/ سليقة الماء الممزّق فوق أحجار/دموع النّاي في البريّة، السّحب البعيدة.

فالأخضر بركة يستعين بالماء في شتّى تمظهراته المادّية (ماء، بحر، دمعة، أمواج، مطر) ليكون بوّابة الولوج إلى عوالم الأشياء، فيفتح مغاليقها ويعين بفضل انسيابيته على الوصول إلى المناطق القصيّة فيها، وعلى هذا الأساس انتقل الماء من هيأته الفيزيولوجيّة إلى أداة فنّية تساهم في العمليّة الإبداعيّة، حيث أصبح بمثابة "المداد الذي يكتب به الشّاعر تجربته"[26] عندما يكون في حالة مخاطبة للحياة أو الاقتراب من شراستها على حدّ تعبير صلاح بوسريف، كما أنّه تخلّص –أي الماء– من الدّلالات الطّبيعيّة التي تصاحب هذا اللّفظة في سياقاتها الاعتياديّة، مرتقيا إلى دلالات صوفيّة أخرى خفيّة تتموقع خلف الدّلالة الظّاهريّة لهذا الماء، وهي دلالات ناضحة بالحياة، معانقة للمطلق في محاولة لتحقيق ذلك التّماهي بين الذّات وهذا الوجود، لأنّ الشّاعر في غمرة ذلك التّسامي الرّوحي تتلاشى ذاته في سبيل الاتحاد مع الكون الذي يعيش فيه، فتنشأ من هذا الاتّحاد ذات أخرى متشظّية، تعيش حرارة التّمرّد، عصيّة على الخضوع، رافضة لنمطيّة الواقع المعيش؛ الذي أصبحت تراه بشفافيّة واستجلاء لا يستطيع أي إنسان آخر أن يراه كما تراه هي، حيث يقول الأخضر بركة:

كلّما اسودّ البياض، ابيضّت الكلمات في حمّى القصيدة،
كلّما قمر تكسّر في تجاعيد المياه، ارتجّت الأجراس
في روح البحيرة،
كلّما ثلج تهاطل،
قام ثلج آخر من نومه فينا إليه،
القلب عاصمة البياض،
ولو تقلّب مثل معدن فضّة في النّار،[27]

فكما نلاحظ من خلال الأسطر الأولى تحقّق ذلك الاتّحاد بين الشّاعر والوجود، بحيث استطاع رسم لوحتين تجسّدان ذلك التماهي بين الكون والأنا، ثم انطلاقا من هذا التّماهي يحدث تفاعل آخر بين العالم الدّاخلي للشّاعر بمختلف مكنوناته النّفسيّة، والعالم الخارجي، وهذا التّفاعل يبرز في قوله (كلّما قمر تكسّر في تجاعيد المياه، ارتجّت الأجراس/ في روح البحيرة)، لكن الشيء الخفي في هذا التّفاعل هو وجود طرف ثالث يتسبّب في نزوع الشّاعر نحو هذه الاتّحاد والذي يكون في الطّبيعة هو الرّيح في العادة التي تتسبّب في تحريك المياه، حتّى تتكسّر صورة القمر

المرتسمة فوق سطح البحيرة الرّامزة إلى البياض، غير أنّ هذه الرّيح لم تدرك بأنّها عندما كسرت صورة القمر بأنّها ستحرّك أيضا الأجراس المعلقة بمحاذاة البحيرة وفي روح الشّاعر أيضا لأن العالم الدّاخلي للشّاعر والواقع متجاوران.

ولا يتوقّف الشّاعر عند هذا البوح الشّعري المفعم بالشّغف الرّوحي بل يسترسل بانسيابيّة وشفافية مرة أخرى في فضاء هذا الكون الفسيح، وفي لحظة مكاشفة أخرى متحرّيا عن الحقيقة التي يودّ بلوغها، راسما مشهدا على شاكلة المشهد الأوّل، لكنّه يزيد من اتّساع الرّؤية الصّوفية التي تعلن عن ميلاد ذات متشظّيّة جديدة سندها في ذلك هو الماء، في هيئة فيزيولوجيّة مختلفة هي الثّلج وهذا من خلال قوله (كلّما ثلج تهاطل/قام ثلج آخر من نومه فينا إليه)، لكنّ الملاحظ على قول الشّاعر هنا هو تأجج الاتحاد بين ذاته والكون لتصل إلى أسمى مقامات الارتباط تجسّدها الثّنائيّة الفعليّة (تهاطل وقام) التي تحيل إلى التلاقي المادّي والتلاقح الرّوحي، الذي يحقّق الطّهر النّفسي والنّقاء الوجداني بعد أن سيطرت على الشّاعر هواجس مجتمع فاسد، يعاني من برودة العلاقات الإنسانيّة، ما جعله يستعين بالثّلج الذي يرمز إلى التّطهير.

لقد كافأ الماء الأخضر بركة –بعد أن شبّع نصّه به– بأن وهب لغته أكسير الحياة الأبديّة من خلال مساهمته في تشظّيها المؤدّي إلى تشظي دلالتها، كما أنّه أكسب "النّص قوّة البّحر، وانسيابيّة أمواجه، وخصائصه الصّوتيّة. لقد اهتمّ الشّاعر بعنصر الماء جاعلا منه أكبر العناصر خصبا في خطاب القصيدة، وليهيمن عليها، وليخصّب عناصرها، فيظهر لنا توق الشّاعر إلى تموّج الماء، إلى حركته وتحوّله وعبوره، وبما يزخر من أبعاد رمزيّة وإيحاءات أسطوريّة"[28]، أطّرت مختلف فضاءات النّص الشّعري وساهمت في نقل رؤية الشّاعر إلى المتلقّي.

رابعا: المفارقة أو الوجه الخفي للتّشظّي:

تعتبر المفارقة ظاهرة أسلوبية وآلية من آليّات التّشظّي اللّغوي، أدرجها النّقاد ضمن خانة الشّغب اللّغوي الذي يمارسه الشّاعر في نصّه الشّعري ليعمل على تشظّي بُنَاه، بدءا بأفلاطون الذي يعدّ أوّل من استعمل المصطلح في مملكته المثاليّة، حيث جعل مفهومه مقترنا بالتّلاعب اللّغويّ وهذا عندما "صوّر لنا التّلاعب والاستعمال المراوغ للّغة عند سقراط"[29]، وصولا إلى العصر الحديث حيث بقيت محافظة على صفات المخاتلة والمراوغة "وعلى جمع النّقيض بالنّقيض، والمؤتلف بالمختلف في بوتقة واحدة وفي زمن بيولوجي ونفسيّ واحد أيضا"[30] فيعرّفها خالد

سليمان بقوله هي عبارة عن "لعبة لغويّة ماهرة وذكيّة بين الطّرفين، صانع المفارقة وقارئها على نحو يقدّم فيه صانع المفارقة النّص بطريقة تستثير القارئ وتدعوه إلى رفض معناه الحرفي، وذلك لصالح المعنى الخفيّ"[31] المحِيلِ إلى عالم المتناقضات الذي أصبح يلّف الإنسان من كلّ جانب، حتى إنّ الشّاعر من خلالها يحاول تلمّس جوانب حياته المتشظّية بمختلف تناقضاتها ضمن هذا الرّاهن الاجتماعي والثّقافي بمكانه وزمانه، لأنّه يشكّل وجوده وكينونته، فكيف تساهم يا ترى هذه المفارقة في تشظّي بنية النّص الشّعري، وكيف تؤثّر على الدّلالة فتشظّيها؟

لنا بذلك عينة هو ديوان الأخضر بركة الأخير الموسوم بـ"لا أحد يربّي الرّيح في الأقفاص" حيث يشتمل على مفارقات وجودية صارخة، كونه يسترسل في طرح أسئلة وأفكار حول وجوده في الواقع الاجتماعي والثّقافي، "ويتحقّق هذا النّوع من المفارقة حين تدخل الذّات في مراقبة ما حولها بحساسيّة شديدة، وتبدأ في اكتشاف كون التّناقضات التي تملأ العالم، وتؤثّر على عالمها الخاص. وهي بهذا مفارقة ذات طبيعة تأمّليّة فلسفيّة تترك الإنسان مفعما بالشّك والحيرة أمام مواضيع مرتبطة بهويّته وماهيّة وجوده، بالذّات والآخر، بالحياة والموت، الحبّ والكراهيّة، وغيرها من الثّنائيّات المتعارضة التي قد تتحوّل في لحظة مفارقة إلى أشياء متساوية وبالقيمة نفسها"[32] التي تتحدّد بها جواهر الأشياء.

هذه الأسئلة والأفكار الوجوديّة تتزاحم منذ العتبات الأولى للدّيوان، وذلك عبر عنوانه «لا أحد يربّي الرّيح في الأقفاص»؛ المحتفي فيه بالمفارقة المنبنية على أساس دلالات السّجن والتّقييد وهو المعنى الظّاهريّ الذي يُدهش القارئ ويستثيره لاستمالته بغية توريطه لاستكشاف مكنوناته، وفي مقابل ذلك هناك دلالات التّحرّر والانعتاق الممثّلة للمعنى الخفيّ.

وقد تجسّدت هذه المفارقة العنوانيّة على مستوى الصّياغة والتّشكيل اللّغوي وكذا على مستوى الدّلالة، حيث أراد الشّاعر من خلال التّشكيل اللّغوي للعنوان أن يتوسّط الدّال (كلمة الرّيح) دالّين آخرين هما (يربي) و(الأقفاص)، فلم يجعل عنوانه على سبيل المثال: الرّيح لا تربّى في أقفاص، أو الأقفاص ليس أمكنة تربى فيه الرّيح، وذلك أن هذا النّوع من التّشكيل اللّغوي، والترتيب الخاص لدوال العنوان يوحي بمعاناة هذه الرّيح – التي من خصائصها الحرّية والانفلات – من حاجزين يمنعانها من الحركة والتّرحال ويحدّان من حرّيتها، أوّلهما التّربية (يربّي) التي تحمل دلالات التّطويع والإخضاع لمبادئ معيّنة ولإيديولوجيّات خاصّة، والثّاني هو القفص (الأقفاص)

الذي يحمل معاني السّجن والتقييد، وذلك بعد أن جرّد الأخضر بركة هذه الرّيح من طبيعتها المادّية الفيزيائيّة وألبسها ثياب التّذوّت الإنساني ثمّ أجبرها على الخضوع والخنوع والسّجن لتعادل بذلك ذات الشّاعر وما تعانيه أثناء كتابتها للنّص؛ لأنّها لم تعد تمثّل نفسها – هذه الرّيح – بل أصبحت تمثّل الشّاعر، وتنطق بلسانه لتعبّر عن حاله وهمومه، و"التجريد هنا ليس مجرّد آلية تشكيليّة، بل هو فلسفة عميقة، ترى أبعد من حدود البصر، وتستشعر أعمق ممّا خلف السّطوح من الأشياء. هذه الفلسفة لا تنبري عن موقف إيديولوجي ضيّق ومحدود، بل عن موقف أنطولوجي أكثر عمقا وامتدادا، يُحسن كيف يرصد مشاهد الصّورة بانعكاساتها على مرايا الذّات بدقّة عالية المستوى، والعكس صحيح أيضا، كيف تنعكس الذّات رؤية، ومعاناة واقعيّة، وتفاصيل يوميّة على أجزاء الصّورة المشهد، لتمنحها الحياة، وواقعيّة الموقف"[33] الذي يعاني فيه الشّاعر حالة التّشظّي على إثر السّجن الوجوديّ.

وبهذه المفارقة في مستواها التشكيلي يؤكّد الأخضر بركة على مغايرته في توظيف ظاهرة المفارقة بعد أن اعتمد كما تقول راوية يحياوي: "آليات مغايرة لآليّات الشّعراء الآخرين، ومن بينها الدّخول مع الطّبيعة والأشياء في تبادل الممارسات، فتؤنسن الأشياء ويشيّأ الإنسان؛ إنّه يحاول أن يتقمّص الوجود وأن يكون صوته مشبعا بفلسفة وحدة الوجود"[34] بحيث يظهران كتلة واحدة، بعد أن تماهت بينهما الحواجز، فلم يعد يفصل بينهم أي فاصل.

أمّا على المستوى الثّاني فتزداد من خلاله المفارقة وضوحا وتجلّيّا لأنّ هذه الرّيح وإن كانت مقيّدة في العنوان وسجينة مثل الشّاعر، فهذا يعني أنها أظهرت المعنى الزّائف وأضمرت المعنى الخفيّ، ذلك أن الشّاعر يتّخذ من هذا التّقييد مرتكزا للوقوف، وسبيلا نحو التحرّر الذي يمارسه عبر نصوص الدّيوان عامّة ونصّ "الرّيح" خاصّة الذي يتغيّر فيه تركيب عناصر الجمل الشّعريّة، ويعاد فيه تشكيل الدّوال، بحيث يعود فيها الدّال (كلمة الرّيح) إلى صدارة الجمل الشّعريّة، وهذا لأنّها صارت ذاتا فاعلة مقرّرة لمصيرها ومتحرّرة من كل الإيديولوجيّات المفروضة عليها وأصبحت هي التي تأخذ زمام المبادرة، تسافر، ترتحل، وتمارس أفعال التّحرّر وهذه أمثلة عن ذلك من قصيدة "الرّيح":

الرّيح معماريّة الهذيان/ الرّيح فوق الرّمل تكتب ثمّ تمحو،/ الرّيح فوق الماء تسكر ثمّ تصحو،/ تهبّ الرّيح كي تتكلّم الأشجار،/ الرّيح لا ترتاح في مقهى/ الرّيح انكسار قناعة الفولاذ/ عطر

الرّيح موسيقى الرّذاذ على التّراب/ الرّيح غربال الفصول/ الرّيح امرأة تزغرد في تلابيب المكان/ الرّيح أرض ليس يحرثها سوى المخيال/ لا تحمل الريح الحقائب حين ترحل/ الرّيح مئذنة الخريف وصولجان البحر،/ الرّيح متّكأ القصيدة/ تفتح الريح الرّسائل حين ينبثق الحنين من الحجارة،/ الرّيح في الصّفصاف بيتهوفن مصاب/ الريح فوق بحيرة البطّ المرابط في مساء السّهو/ بعد الرّيح يمكن أن يدق الصّمت مسمارا/ الرّيح تشهد: لا إله لها هنا في الأرض إلا الله،[35]

وتستمرّ لذّة المفارقة في نصوص الدّيوان باستمرار مفارقة الذّات لذاتها عبر التأملات الفكرية الفلسفيّة الوجوديّة التي يقوم بها "الأخضر بركة" للواقع، وكذا رصد مختلف التّناقضات التي تعيش حوله حيث يقول في مقطع "ورد اليوم الثّاني" من قصيدة "الأوراد" والتي هي عبارة عن قصيدة شذرية/مقطعيّة تتألف من عدّة مقاطع لكل مقطع منها عنوان:

تستمرّ الحياة
على عجل في التّدحرج فوق الرّصيف
دكاكين سلعتها واحدة
تستمرّ الحياة
على مهل في التّبوّل بين جدارين فوقهما
كتب العابرون شتائمهم ومضوا
تستمرّ الحياة
هلاميّة
في التّسوّل بين نهارين بينهما
عظمة سقطت من فم المائدة[36]

من خلال هذا المقطع نلاحظ أن نيران المفارقة الوجوديّة تتأجج أكثر، وذلك بفضل القدرة التي يتمتع بها الشّاعر على ابتكار تشكيلات جديدة للكلمات ومهارته في الصّياغة الفذة للدّوال، بحيث جعلها تستفيد من شتى أنواع العلاقات التي تجمع بينها سواء كان تضادا أو تنافرا، فتحقّق لتلك المفارقة الوجوديّة التي صاغها الشّاعر أبعادها البلاغيّة، وتعبيرها الإيحائي، بعد أن هيّأ نفسه جيّدا "للانفتاح على حركة الجدل التي تدير الوجود وتملأ بالصّراع حياة الإنسان (...)، ومن ثمّة

يصغي إلى نداء الوجود، وينفذ إلى التّناغم الكوني العام الذّي يحجبه التّنافر الظّاهر"[37] بين الأشياء الموجودة في العالم والرّؤية الخاصّة للشّاعر الأخضر بركة.

وعلى هذا الأساس نقل الشّاعر بفضل هذه المفارقة الوجوديّة المتلقي إلى داخل الواقع ليلامس حجم المتناقضات والمفارقات الموجودة فيه ويعاين عن كثب ما يتخبّط فيه، لكن ليس ذلك عبر المعنى الظاهري المخادع والمراوغ الذي تؤدّيه دلالة العبارة (تستمرّ الحياة)، بل عن طريق شعريّة المفارقة التي تصبح "هنا وجها من وجوه تمظهر المعنى المختلف بطرائق تعبيريّة مخاتلة"[38] يبدو فيها للمتلقّي أن الدّلالة السّطحيّة لتلك العبارة (تستمرّ الحياة) صحيحة، بالرّغم من المفارقات الثلاث التي تنضوي تحت عبارة (تستمر الحياة) في النّص، في حين أن المعنى الخفي الذي يقبع في ثناياها هو عرقلة سيرورة الحياة بسبب هذه التّناقضات التي تشكّل أبرز الأزمات والمشاكل التي يتخبّط فيها المجتمع، وهذه المفارقات هي:

– المفارقة الأولى: مفارقة الزّمن الضّديّة التي تؤدّيها العبارات (على عجل في التّدحرج فوق الرّصيف/دكاكين سلعتها واحدة/على مهل في التّبوّل بين جدارين فوقهما/كتب العابرون شتائمهم ومضوا)، فبين العجلة الكبيرة التي تميّز حياة أصحاب المال ونهمهم لكسب الثروة مستولين في ذلك على أرصفة الطّريق التي هي حق للمارّة، حتى أصبح هذا المشهد بفعل تكرّره مظهرا من مظاهر الرّتابة والنّمطيّة، تأتي الصّورة الأخرى المضادّة لها وهي تباطؤ سير الزّمن عند أولائك الذين لا شأن لهم بالحياة ولا قيمة لهم فيها؛ كونهم يعانون من وطأة الشّقاء والحرمان، فلا اهتمام ينالونه، ولا حقّ يأخذونه فهم مجرّد عابرين فقط في هذه الحياة.

– المفارقة الثّانية: المفارقة المكانيّة التي تنبني على أساس الثنائيّة الدّالّيّة (فوق الأرصفة/بين جدارين) حيث أنّ الأرصفة التي هي أماكن للمارة وحقّ من حقوقهم المدنيّة، غير أنّ هذا الحقّ سلب منهم بفعل تنامي ثقافة الاستهلاك وطغيان الاقتصاد الرأسمالي وهو ما جعلها تعيش حركيّة ذات وتيرة متسارعة، وعلى الضد من ذلك هناك الطّرقات التي يّكتَبُ على جدرانها فتكون عادة مهجورة ولا تعرف حركة سير كثيفة كما الحال مع الأرصفة وهناك تبدو وتيرة الحياة بطيئة.

– المفارقة الثّالثة: المفارقة الطّبقيّة التي يشهدها هذا الواقع إذ أصبح متشظّيا إلى فريقين فريق يضم أصحاب رؤوس الأموال والاقتصاديّين في هذا العصر الرّأسمالي الاستهلاكي، وفريق آخر يضم الطّبقة الكادحة ممّن يعيشون الشّقاء ويعانون الحرمان بمختلف أشكالهما، ويخضعون لنظرة

دونيّة من طرف المجتمع، فيحاولون الخروج من خناق التهميش والحصار والطّبقيّة، إلى فضاء البوح والتّعبير المفتوح عبر هذه الجدران.

وأمام هذا التّناقضات التي أصبح يشهدها الرّاهن الاجتماعي والثّقافي، يستمرّ الشّاعر الأخضر بركة من خلال هذه المفارقات التي هي أساس التّشظّي اللّغوي، في البوح بما "يعتمل في دواخل الذّات الشّاعرة وهي تؤسّس لرؤيتها الخاصّة بها، وتبحث في الآن نفسه عن احتمالات للتّعبير تكسر بها نمطيّة الكلام السّائد وتفتح بواسطتها نافذة على المعنى المبتكر والتّعبير المغاير، وإذا كان هذا ما يتأتّى لبعض الشّعراء تحقيقه"[39]، فلأنّ شعريّة النّصّ هنا كما يقول صلاح بوسريف، هي "إنصات لنبض الذّات وهي توقّع نموذجها، وتَفيض عن حدود اللّفظ والمعنى، لتتكاثر وتتشظّى"[40] داخل بنيانها اللّغوي، كما تستمرّ اللّغة أيضا في عمليّة المخاتلة والمراوغة عبر المفارقات التي يقوم بها الأخضر بركة في تفعيل تشظّي الدّلالة، وذلك كلّه بغية وضع القارئ في دوّامة استفهامات كبيرة حول حقيقة استمراريّة هذه الحياة في ظلّ هذه الإشكاليّات والأزمات التي يشهدها المجتمع الجزائري المعاصر.

خاتمة:

وفي ختام هذه الدّراسة نصل إلى أن ظاهرة التّشظّي قد أمدّت اللّغة الشّعريّة بطاقات إبداعيّة، بحيث أصبح بإمكانها معانقة اللّحظة الزمنية المعاصرة، وسبر أغوار الحدث الاجتماعي الرّاهن، بما يساعد الشّاعر الجزائري المعاصر على صنع عالمه الخاص المنبني وفق رؤيته الخاصة للكون، وهذا بفضل طريقته الخاصة في صناعة لغته الشّعريّة الخاصة ذات الدّلالات الحيوية الدّائمة، والمنفلتة من كلّ القواعد والأعراف اللّغوية الكلاسيكيّة، وحتّى نجمل ما توصّلنا إليه من خلال هذه الورقة البحثية نورد أهم النتائج المتوصّل إليها:

– إنّ النّصوص الشّعرية الجزائرية لجيل الشّعراء الجزائريين ما بعد الألفيّة الثالثة هي نصوص ما بعد حداثية وذلك لتبنّيها تقنيّات وآليات وطروحات هي من صميم ما بعد الحداثة كالتّشظي، انفتاح النّص على التأويل ...

– انفتاح النصّ الشّعري الجزائري ما بعد الحداثي على آفاق تجريبيّة جديدة لم يعهدها في المراحل التّاريخيّة السّابقة التي مرّ عبرها وحتى في مرحلة الحداثة، فكما لاحظنا أنه غامر في لغة

جديدة لها خصائص وميزات مغايرة وتتبنّى تقنيّات وآليّات جديدة، في محاولة للخروج بهذه اللّغة من بوتقة الحداثة وانغلاقها إلى فضاء ما بعد الحداثة ورحابها.

– رغم التغيّرات التي مر بها النّص الشّعري في رحلته التّاريخيّة إلى أنه يبقى ملامسا للواقع الاجتماعي والثّقافي الذي يعيش فيه الشّاعر، وفضاءً للبوح وإفضاءاته التي تعتري ذاته، ولهذا جاء النّص مشتظّيا بمجرّد أن عايش الشّاعر تجربة التّشظي على أرض الواقع.

– إن التّشظّي هو سمة تأخذ حيزا معتبرا من جسد النّص الشّعري، كما أنّه يتمظهر وفق العديد من الآليّات منها ما درسناها في هذا البحث، ومنها ما لم نتناوله بالدّراسة، ليبقى الباب مفتوحا أمام محاولات أخرى لإثراء هذا المجال وتسليط الضّوء أكثر على هذه السّمة.

هوامش:

1– سعد البازعي وميجان الرّويلي: دليل النّاقد الأدبي، المركز الثّقافي العربي (المغرب)، الطّبعة الثّالثة، 2002، ص 223.

2– فاضل ثامر: شعريّة الحداثة من بنية التّماسك إلى فضاء التّشظّي، دار المدى للثّقافة والنّشر (دمشق/سوريا)، 2012، ص 10 – 11.

3– ناصر حسن يعقوب: أشكال التّعبير عن دلالات التّشظّي في شعر محمود درويش، مجلّة جامعة دمشق، (سوريا)، المجلّد 29، العدد الأول والثّاني، 2013، ص 468.

4– جميل حمداوي: نظريّات النّقد في مرحلة ما بعد الحداثة، مؤسّسة المثقّف العربي (أستراليا)، 2010، ص 15.

5– عبد الرحمن محمّد القعود: الإبهام في شعر الحداثة –العوامل والمظاهر وآليّات التّأويل–، المجلس الوطني للثّقافة والآداب (الكويت)، 2002، ص 298.

6– عبد القادر رابحي: شعريّة التّحوّلات.. الأخضر بركة بعيدا، في عمق الغاب، موقع ثقافات، 20 جوان 2016، تاريخ الدّخول: 20 مارس 2020، http://thaqafat.com/2016/06/31810

7– محمّد الأمين سعيدي: شعريّة المفارقة في القصيدة الجزائريّة المعاصرة، دار فيسيرا (الجزائر)، 2013، ص162.

8– الأخضر بركة: لا أحد يربّي الرّيح في الأقفاص، منشورات الوطن اليوم (سطيف)، 2016، ص 105.

9– عبد الحميد هيمة: البنيات الأسلوبيّة في الشّعر الجزائري المعاصر، مطبعة هومة (الجزائر)، 1998، ص58.

10- محمّد زكي العشماوي: الأدب وقيم الحياة المعاصرة، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب (الإسكندريّة/مصر)، الطّبعة الثّانية، 1984، ص 176.
11- الأخضر بركة: لا أحد يربّي الرّيح في الأقفاص، ص 104.
12- أماني فؤاد: تحوّلات الصّورة الشّعريّة في قصيدة ما بعد الحداثة، مجلّة علامات في النّقد (جدّة)، العدد 70، المجلّد، 18، شعبان 1430 هـ/أغسطس 2009، ص 109.
13- المرجع نفسه، ص 109.
14- الأخضر بركة: لا أحد يربّي الرّيح في الأقفاص، ص 105.
15- محمّد الأمين سعيدي: شعريّة المفارقة في القصيدة الجزائريّة المعاصرة، ص 161.
16- محمّد بنّيس: الحداثة المعطوبة، دار توبقال (الدّار البيضاء/المغرب)، الطّبعة الثّانية، 2012، ص 20.
17- الأخضر بركة: لا أحد يربّي الرّيح في الأقفاص، ص 104.
18- المصدر نفسه، ص 106.
19- محمّد بنّيس: كلام الجسد، دار توبقال (الدّار البيضاء/المغرب)، 2010، ص 113.
20- محمّد عروس: التجريب في الشعر الجزائري المعاصر، دار الألمعية (قسنطينة)، 2012، ص 171.
21- محمّد بنّيس: كلام الجسد، ص 113.
22- محمّد بنّيس: الحقّ في الشّعر، دار توبقال (الدّار البيضاء/المغرب)، 2007، ص 203.
23- صفيّة دريس: بنية الخطاب الشّعري عند عبد الحميد شكيل، دار الألمعيّة (قسنطينة)، 2014، ص130.
24- أحمد قيطون: حضور الماء في الشّعر الجزائري المعاصر، مجلّة مقاليد، جامعة ورقلة/الجزائر، العدد 03، ديسمبر 2012، ص 141.
25- غاستون باشلار: الماء والأحلام، ترجمة: علي نجيب إبراهيم، مركز دراسات الوحدة العربيّة (بيروت)، 2007، ص 05.
26- صفيّة دريس: بنية الخطاب الشّعري عند عبد الحميد شكيل، ص 133.
27- الأخضر بركة، لا أحد يربّي الرّيح في الأقفاص، ص 107.
28- عبد الغني خشّة: إيضاءات في النّص الشّعري الجزائري، دار الألمعيّة (قسنطينة)، 2013، ص 65.
29- رزيقة بوشلقيّة: التّشكيل الفنّي في الشّعر النّسائي الجزائري المعاصر، دار ميم (الجزائر)، 2015، ص95.
30- المرجع نفسه، ص 95-96.
31- خالد سليمان: المفارقة والأدب، دار الشّرق (عمّان)، 1999، ص 46.
32- محمّد الأمين سعيدي: شعريّة المفارقة في القصيدة الجزائرية المعاصرة، ص43.

33- سليمة مسعودي: جدليّة الصّراع في نصّ النّبتة التّي تنام فوق الثّلاجة لعبد القادر رابحي، موقع فني دي زد، تاريخ النّشر: 2018/07/20، تاريخ التّصفّح: 2019/08/05، عنوان الموقع: https://www.fenni-dz.net/جدلية-الصراع-في-نص-النبتة-التي-تنام-فوق/

34- راوية يحياوي: البنية والدّلالة في شعر أدونيس، دار ميم (الجزائر)، الطّبعة الثّانية، 2014، ص39.

35- الأخضر بركة: لا أحد يربّي الرّيح في الأقفاص، ص ص 5-12.

36- المصدر نفسه، ص 110.

37- محمّد لطفي اليوسفي: لحظة المكاشفة الشّعريّة -إطلالة على مدار الرّعب-، سراس للنّشر (تونس)، الطّبعة الثّانية، 1998، ص 25.

38- محمّد الأمين سعيدي: شعريّة المفارقة في القصيدة الجزائرية المعاصرة، ص68.

39- المرجع نفسه، ص79.

40- صلاح بوسريف: المغايرة والاختلاف في الشّعر المغربيّ المعاصر، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع (المغرب)، 1998، ص 08.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 485 - 503 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

مساءلة الخطاب النقدي المغربي بين حداثة الرؤية وخصوصية التجريب – سعيد يقطين انموذجا–

Accountability of the maghreb critical discourse between the novelty of vision and the specificity of expremention –said yaktine as a model-

كنزة محمدي [*] [1] أ.د: علي ملاحي [2]

Kenza Mohammedi[1], Pro: Ali Mellahi[2]

مخبر اللغة وفن التواصل جامعة يحي فارس –المدية (الجزائر).

Yahya Fares University – Media - Algeria

Language and Communication Art Laboratory

Kenzamohammedi04@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/04/19	تاريخ القبول:2020/09/29	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

لخص إن ما استوعبته المقاربة النقدية التي أقدم عليها سعيد يقطين من تجربة سردية في محاولة لمعرفة القواعد العامة، وأهم الملامح التي تحدد سردية النص فرض علينا الدخول في مكاشفة مفتوحة على فرضيات سعيد يقطين، وفلسفته لجس نبضات الخطاب الروائي الغني بالتجريب وحداثة الرؤية، كل ذلك بهدف إدراك الطريقة التي قدم بها الراوي المبدع المادة الحكائية في الرواية، وكيفية تحويلها وتأطيرها في صياغة هي أقرب إلى التماثل النموذجي.

الكلمات المفاتيح : خطاب– رؤية– تجريب– حداثة.

Abstract :

We summarized that the critical approach that Said Yaktine had understood from a narrative experience in an attempt to learn the general rules, and the most important features that define the narrative of the text forced us to enter into an open disclosure on the hypotheses of Said Yaktine, and his philosophy to sense the pulses of narrative discourse rich in experimentation and modern vision, all in order to understand how the creative narrator presented the narrative material in the novel, and how to transform it and frame it in a formulation that is closer to the model.

Keywords: Discourse - vision - experimentation – modernity

[*] كنزة محمدي: Kenzamohammedi04@gmail.com

تمهيد:

جاءت الرواية العربية لتحتل مكانة متميزة في المشهد الثقافي العربي، وهي تسعى لفرض وجودها في الساحة، فقد عملت على فرض هذا الوجود تحت اسم الحساسية الجديدة، أو التجريب الذي عرفته الرواية الأجنبية في صيرورتها، لأن الحداثة كما نعلم قد ضربت الشعر ضربا عرض الحائط بل صارت له مقبرة، وترك الشعر العربي المعاصر لفائدة الرواية فصار ينظر إليها على أنها " ديوان العرب الجديد". فبرزت الرواية من خلال شكلها الذي يتميز، وربما يمتاز بمرونته وانسيابيته، ولكن تنوع الشكل الروائي وتجدده الدائم، وقدرته على الإنتاج تؤثر بها عوامل عديدة لعل أهمها: تمرد الشكل الروائي المستمر على ذاته استجابة لظروف البيئة المحلية، وطواعيته، وقدرته على استلهام أدوات، وتقنيات فنية متنوعة من الشعر والدراما والسينما والتراث القصصي والشفاهي، فالشكل الروائي في جوهره صورة لغوية سردية مكتوبة للفعل البشري، إنها بتعبير أخر عناصر تكوينية متحركة، تتحكم بولادتها، وتشكلها وتفاعلها وحركتها حركة أخرى هي الرؤية الفنية.[1]

وعلى الرغم من الترابط الداخلي بين قضية التجريب والحداثة فإننا ما نريده في هذه الدراسة، هو اختبار هذه الفرضية النقدية من خلال التحليل العام لبعض النماذج من الروايات التي انتقاها سعيد يقطين، حتى نتمكن من التماس خيوط المطابقة بين رؤية الكاتب الجوهرية وبين طريقة بنائها الفني بشكل عام. معتمدين في ذلك المنهج الوصفي التحليلي لما يقتضي توصيف التجربة الجديدة المبطنة بأشكال من التنوع والتكثيف. فكيف تمظهر التجريب في الخطاب النقدي اليقطيني؟ وما علاقة ذلك بالحداثة؟ هذه الأسئلة النقدية وغيرها سنحاول الإجابة عنها انطلاقا من الأيقونات النقدية التي أقرها سعيد يقطين في شروحاته، وجسه لنبضات الخطاب الروائي بهدف إدراك الطريقة التي قدم بها الروائي المبدع المادة الحكائية في الرواية، وكيفية تحويلها، وتأطيرها وبلورتها في صياغة هي أقرب إلى التمثال النموذجي.

أولا– التجريب والحداثة:

يبدو أن مفهوم التجريب في الرواية من المفاهيم النقدية التي تتفق ومفهوم الحداثة، فهما وجهان لعملة واحدة، فحين يختص مصطلح (الحداثة) بالشعر ونقده– إذ تمت الحداثة أساسا في

الميدان الشعري مع حركة الشعر الحديث، ويختص مصطلح التجريب بالأجناس الأدبية الأخرى ونقدها كالقصة القصيرة والرواية، والمسرحية، وقد غدت الحداثة (رؤيا) أو (موقفا) من العالم قبل أن تكون شكلا فنيا، وان كانت كل حداثة تفترض شكلا فنيا جديدا، ومن هذا فان الحداثة ليست مدرسة أدبية أو مذهبا أدبيا، إنها منحى في فهم الوجود، وحركة إبداع تماشي الحياة في تغيرها الدائم ولا يكون وقفا على زمن دون آخر[2].

ونعني بالتجريب تلك المحاولات الفنية العامة، وخاصة تلك التي ظهرت في الأدب كأدوات للتعبير عن معاناة الأديب العربي، تلك المحاولات التي تنساب أو تتجلى بصورة واضحة، أو خفية والتي تمضي عبر منعطفات لغوية، أو بلاغية حيث تكون في النهاية أسلوبا أو مجموعة من الأساليب الطريفة المعقدة لما يسمى "بصيرورة" النضج الفني بهذا الأدب.

وهي ظاهرة جديرة بالدرس التفصيلي لما تميز به من طابع الأصالة والمعاصرة[3]. وتظل كل محاولة لتحديد التجريب تحديدا دقيقا منقوصة ما لم تتعرض لعلاقته بالحداثة، وتكمن اهمية هذه العلاقة في طبيعتها الخاصة ذلك أنها لا تقوم على تعارض واضح بين طرفيها بقدر ما تقوم على تداخلهما واشتراكهما في العديد من الخصائص، ناهيك عن التباس مفهوم كل من التجريب والحداثة[4]

ضمن هذا الفهم فانه تتجاوز الرواية التجريبية فهما تبسيطيا، والذي لا يزال مجرد مغامرة شكلية لتكون تجربة جديدة في جميع مستوياتها لا الشكلية فقط، لكن ضمن فهم جديد للرواية وماهيتها كما بدورها ووظيفتها.

وقد استعملت الحداثة بديلا عن التقليد، ومن ثم البحث عن بعض تجلياتها في كل ما كان مناهضا للقديم، تجاوز للقديم، أو الموروث، أو حتى تجاوز العقل والمنطق، المؤسسة على الرؤية الخاصة والذاتية والابتكار في الشكل **الفني، والبناء اللغوي ما أمكننا أن نطلق عليه مغامرة دائمة تبحث فيها الكتابة، كما** يقال الرواية الحداثية أو التجريبية هي رواية الحرية، لأنها تنظر في سلطة الخيال، وبذلك يكون التجريب كما عرفه يقطين هو إفراط في التجاوز، هدم للغة وتكسير لبنياتها.

ولعل السبب الذي أسهم في التباس مفهوم الحداثة حسب الناقد "خليفة غيلوفي" هو أن الثقافة العربية لم تبلور تصورا جماعيا حول الحداثة في اتجاه، أو رابطة، أو مدرسة مثلما حدث

في الغرب مثلا؛ إذ ارتبطت الحداثة هناك بجملة من الاتجاهات التي مثلت مختلف الفنون من أدب ومسرح ورسم وموسيقى، والتي عبرت عنها حركات كثيرة من خلال التقائها حول جملة من المبادئ الأساسية الدائرة حول التجديد ورفض القديم في مجال الفن، ورفض أشكال التفكير السائدة إلى محاولة تجاوز "رؤية العالم" والتصورات التي كانت تؤطرها تلك الأنساق الفكرية، والفلسفية حول المجتمع والإنسان في علاقته مع من حوله[5]. بمعنى أن الأدب المعاصر ليس أدبا حداثيا بالضرورة، فهو قد يحقق مفهوم الحداثة باعتبارها قيمة أو غاية، ذلك أن الشيء الحداثي هو الذي يظل متمردا رافضا متجاوزا لكل القيم الجمالية، والفنية السائدة من اجل أن يوجد قوانينه الخاصة وجماليته الجديدة، فالأمر متعلق "بترهين الخطاب"، أو المراهنة على الرواية من خلال سؤال الحداثة باعتبارها رواية مبنية على التاريخ، وإنها مرحلة جديدة عن الرواية التقليدية ومفارقة لشروطها وظروفها.

الموقف الذي وضحه الناقد "محمد عزام" من الأدب التجريبي باعتباره ذهنية شاملة للكيفية التي تتطور بها العملية التجريبية " فالتجريب ليس مغامرة تنطلق من الصفر لتنتهي إلى الصفر، ولكنه منهج جديد ورؤية واضحة في بلورة الخاص والعام والذاتي والجماعي، ولكن هذا لا يعني أدبا شعاريا ،أو قصصيا *طوطولوجية لاتحرق دسيم الأشياء وتكتفي بالوقوف عند سطوح الظواهر، كما لا نرغب في أدب تجريبي يرصد الحيرة أمام الأشكال الإبداعية، فأدب التجاوز هو رؤيا متكاملة لا تستند إلى خلفية واحدة، ولا تستقي مادتها من الواقع المرصود فقط، وإنما عنصر التكامل ضروري"[6]

فمصطلح التجريب "يستعمل للدلالة على البراعة في البناء والحرص على التجويد، والسعي إلى مخالفة السائد مخالفة حبلى بالإضافة إلى الجمالية، تؤكد السابق الرفيع وتؤصله، فتلغي المتهافت من الذاكرة، وتبشر بالطريف والنبيل فتضيق السبل على من يستعملون الكتابة" [7]. وبناء على ذلك يصبح التجريب حسب الناقد بن جمعة بوشوشة "التجريب أفق كتابة يصدر عن هاجس التجديد الذي لا يتحقق إلا عبر التحرر من آثار السائد مما يجعله يمثل شكلا من أشكال تكريس حرية المبدع الروائي من خلال ثورته على الأشكال النمطية في الكتابة الروائية "[8]

وعلى هذا الأساس يكون التجريب بهذا المعنى خيار جمالي غايته الانخراط في مشروع تحديثي جديد، هو تجاوز الأشكال النمطية السائدة قصد خلق جو التغيير والتحول وبالتالي الانسلاخ من هيمنة المستهلك الجاهز، وفي هذا إدراك لمفهوم التجريب

من خلال هذه الآراء النقدية لمفهوم الحداثة والتجريب، يتضح جليا انه كثيرا ما يرتبط التجريب الروائي بالحداثة، باعتباره مفهوم نقدي حداثي، فالتجريب الذي نعتبره نتاج الوعي الحداثي هو الذي يتبلور صلب صياغة مفهوم جديد للإنسان من خلال ترسيم علاقة جديدة بالمجتمع والكون وهو إعادة النظر في الأدوات والمعايير، وكثيرا ما يتصادم مفهوم التجريب بالتجديد تحت خضام الحداثة، غير أن الأمر يقتضي الفصل والتفريق بين الاثنين ونجد الناقد "فيصل الدراج" في كتابه " نظرية الرواية والرواية المغربية" يرى أن الفرق بين التجريب والتجديد "هو أن التجريب يتأسس على الإمعان في فعل التجاوز، وذلك باقتراح أشكال جديدة، أما التجديد فهو اجتياز بصيغ أدبية قائمة"[9]. وبالتالي تكون العلاقة والنقاط الفاصلة بين مرتكزات الحداثة الأدبية وتوجهات الكتابة التجريبية تتحدد من خلال المفاصل الثلاث التي صنفها الدكتور صلاح فضل والتي تتمايز في كثير من الأحيان بقدر ما تتداخل في حالات كثيرة ويمكن إجمالها فيما يلي:

-ابتكار عوالم متخيلة جديدة لا تعرفها الحياة العادية ولم تتداولها الدراسات السابقة، مع تخليق منطقها الداخلي وبلورة جماليتها الخاصة والقدرة على اكتشاف قوانين تشفيرها وفك رموزها لدى القارئ العادي بطريقة حدسية ولدى الناقد المتخصص بشكل منهجي منتظم.

-توظيف تقنيات فنية محدثة لم يسبق استخدامها في هذا النوع الأدبي تتصل بطريقة تقديم المتخيل وتحديد منظوره أو تركيز بؤرته مثل تيار الوعي، أو تعدد الأصوات، أو المونتاج السينمائي، أو غير ذلك من التقنيات السردية المتجددة.

-اكتشاف مستويات لغوية في التعبير تتجاوز المألوف والسائد، ويجري ذلك عبر شبكة من التعالقات النصية التي تتراسل مع توظيف لغة التراث السردي أو الشعري أو اللهجات الدارجة[10].

من خلال هذه النقاط الأساسية يتبين لنا أن التجريب هو انعكاس إجرائي للحداثة، فالمغايرة والتجاوز ومخالفة المعيار، هو التجريب الذي يمكن النزوع التجريبي من الاستمرار ويعمق رؤية الكتابة التجريبية وهي تنفتح على مغامرة التخطي.

ثانيا– تجليات الحداثة والتجريب في الخطاب الروائي المغربي "قراءة في كتاب" القراءة والتجربة" و "تحليل الخطاب الروائي"

من المؤكد أننا اليوم أمام طفرة حداثية في نصوص الرواية العربية بصفة عامة، والمغربية على وجه الخصوص من خلال القراءة لبعض المتون السردية التي تعكس تجارب روائية، بما هي إفرازات نوعية تتجاوز وتتعارض مع العلامة الكلاسيكية، وتشكل عوالمها الخاصة من أنواع تحويل الواقع من خلال أساليب سردية متنوعة وتوظيفات لغوية، وصوتية ومضامين تخييلية، فيأتي التجريب ليخلخل الميثاق القرائي والنصي معا كما أشار إلى ذلك يقطين ، سواء على مستوى القصة أو على مستوى الخطاب.

لقد تشكلت التجربة الروائية الجديدة بالمغرب منذ الثمانينات، وقد اتسمت هذه التجربة الجديدة بالقراءة الجديدة، ولا يمكن أن تنهض القراءة الجديدة بذلك، ما لم تكن هناك التجربة الأصلية، ويقصد سعيد يقطين بالتجربة الجديدة ليس صفة التجديد هنا المتصلة بالزمن، ومستعملة كنقيض للقديم؛ "ولكنها مرتبطة بمدى إنتاجيتها المتميزة من أعادات الإنتاج السائدة ومدى فعلها في إقرار متغيرات جديدة في ممارسة الإنتاج الادبي والنقدي والفكري عموما"[11].

ويحدد الناقد مظاهر الجدة في كتابه الأول "**القراءة والتجربة**"، في جانبين: يتمثل – أولهما– في ''البحث في مكونات الخطاب الروائي البنيوية''. وثانيهما في ''استعمال أدوات ومفاهيم جديدة تمتح بالأخص من السرديات narratologie التي يعمل الباحثون في ''البويطيقا'' على بلورتها وتدقيقها لتصبح اتجاها متميزا في تحليل الخطاب السردي بصفة عامة'' ما عدا هاتين الإشارتين لا يذهب الناقد بعيدا في توضيح الجوانب المنهجية في الدراسة، مع العلم أن الممارسة النقدية البنيوية قدمت من خلال أطروحات متعددة: بعضها يستمد أسسه من علم المنطق، وبعضها من اللسانيات ...إلخ. هناك إشارة إلى ثلاثة مفاهيم إجرائية، ينطلق منها الناقد لإبراز المشترك بين النصوص الروائية المدروسة هذه المفاهيم الثلاثة هي: الانزياح السردي – الميثاق السردي –الخلفية النصية.

انطلق يقطين في هذه القراءة من أربع خطابات هي (الأبله والمنسية وياسمين) للميلودي شغموم (وردة للوقت المغربي) لأحمد المديني (رحيل البحر) لمحمد عز الدين التازي، و(بدر زمانه) لمبارك ربيع، وهي الروايات التي اختارها الناقد لأنها تتماشى والتجربة الروائية الجديدة، فقد كتبت

بطريقة خاصة ومغايرة منذ أواسط السبعينات، وفي هذه القراءة يشير إلى ضبط العلاقة بين القراءة والتجربة؛ حيث تعتبر التجربة ممارسة من خلال تفاعل (الذات) الكاتب مع الموضوع(مادة الكتابة)، وبدون التفاعل بينهما لا يمكن التأشير لعملية الإنتاج التي نعتبرها مرحلة لاحقة عن المرحلة التي يقع فيها التفاعل، فالذات الكاتب يعيش التجربة، أي تجربة التفاعل مع الموضوع (مادة الكتابة) ويقصد بها شبكة معقدة من العلامات تمتزج فيها مختلف الأحاسيس والانفعالات، وما تراكمه تجربة حياة الكاتب في إطار تفاعله مع محيطه الاجتماعي المعيش، والمتخيل، وتبدأ عملية التجربة تأخذ طابع الممارسة عندا يبدأ التفاعل بين الذات والموضوع[12]

ويضع الناقد خطاطة لتوضيح العلاقة بين القراءة والتجربة وفق التقسيم الثلاثي:

1- القراءة: ممارسة -التجربة: ممارسة

2-قراءة التجربة: انتاج تجربة القراءة انتاج

3-قراءة التجربة وتجربة القراءة: ممارسة - انتاج

ووفق هذا التقسيم يوضح يقطين أن الممارسة منطلقة من معطى الممثل في التفاعل بين القراءة وكذلك الأمر نفسه يحصل مع التجربة بين الذات والموضوع، فيحدد طابع الممارسة على مبدأ التفاعل، ثم ينتقل التفاعل من المرحلة (أ) إلى المرحلة (ب) بمفهوم الفعل أي من الممارسة إلى الإنتاج، وفي المرحلة الثالثة (ج) يحدث بما يسمى إنتاج الإنتاج بمعنى فعل الفعل وفي هذه المرحلة تكون عملية الإنتاج تبلور التجربة(الممارسة) وتعطيها طابعها الكتابي (إنتاج الخطاب)[13].

فيتفاعل الكاتب انطلاقا من خلفيته النصية بمختلف روافدها، ومن خلال تجربته الإنتاجية يكون الانزياح عن الثوابت السردية القائمة، وعن وعي مسبق فيحدث أن يتكسر الميثاق السردي، وهو الذي اشرنا إليه سابقا بتحطيم المألوف والمتداول، الذي يظل القارئ متمسكا به بسبب ثبات خلفيته النصية المتوقعة لما سيحدث لكن في هذه الحالة يحدث مخالفة أفق التوقع ويكون السرد متقطعا ومشتتا لذهنية القارئ.

وان الإشارة إلى التحول الذي عرفه أسلوب الرواية العربية، والذي وظفه النقاد العرب لوسم هذه التجربة الجديدة" الحساسية الجديدة، التجريب، أو التجربة الجديدة" لم يأت ليقطع مع الإيديولوجيات أو يتجاوزها كما يتصور البعض، لقد صارت الإيديولوجيات تأخذ أشكالا جديدة؛ حيث تم تنسيب القناعات المطلقة، وحل محلها السؤال عن الواقع والمجتمع والفرد،

والعالم، وبرز ذلك على مستوى الكتابة القصصية، من خلال العمل على تقويض الشكل التقليدي الخطي، واعتماد الشذرات والتداعي الحر، وتقطيع السرد، باستخدام تقنية تعدد الرواة، والصيغ،..إيذانا بإعلان ضرورة نهاية الصوت الأحادي السائد، وكان كل ذلك تعبيرا عن رفض مطلق للمسلمات وتجسيدا لقلق وجودي يتمركز حول الذات، ضدا على الواقع والمجتمع على اعتبار أنها السبب في كل ما جرى. فقد عملت التجربة الجديدة على تكسير عمودية السرد، وذلك بإعادة النظر في بناء القصة –العالم، والعمل على تقديمها بشكل مختلف تماما(السرد المتقطع)، واتخذت موقفا من القصة وتمثله، ورفضت القصة تماما (السرد المرسل)[14].

1– قراءة في المكونات البنيوية للخطاب الروائي في "وردة للوقت المغربي" لاحمد المديني:

"وردة للوقت المغربي" مثلها مثل "الابله والمنسية وياسمين" للميلودي شغموم، وكذا "رحيل البحر" لعز الدين التازي، و"بدر زمانه" لمبارك ربيع، باعتباره نص انزياحي يخالف المألوف لتوقعاتنا وما يترسخ في أذهاننا من خلفية نصية " الأمر الذي جعل بالكثيرين في المجال ينعتون هذه التجربة الروائية الجديدة على سبيل المثال بالتجريب، وهذا النعت لم يكن يخلو أحيانا من القدح، فإن أهم ما يومئ إليه هو ما تميزه هذه التجربة وغيرها من الروايات ومحاولتها تجاوزها، وإذا كان هذا الوصف يفقد إلى الخاصية فهو عاجز عن استيعابها وحصر محدداتها، وضبط مكوناتها لأن هذه التجربة تجرب أدوات جديدة، وتدخل عناصر جديدة غير معتادة"[15].

يذهب يقطين إلى أن الخلفية النصية في هذه الرواية تأتي تبعا لعدد القراء وفي علاقة ذلك مع النص الغير مألوف، وقد كانت المكونات البنيوية لخطاب "وردة للوقت المغربي" انطلاقا من خصوصية الخطاب والتي تتجلى في: تداخل الخطاب–تداخل الرواة وفردانية اللغة– وظيفة الخطاب.

أ– بناء الخطاب: قسم يقطين الخطاب الروائي في وردة للوقت المغربي بحسب التمييز بين القول والسرد إلى وحدتين كبيرتين جاءت الوحدة الأولى في بداية الخطاب إلى الصفحة 26 (...والواقع ما هو بالضبط؟ ومن كان منكم يرغب في اليوم الآخر فليترك هذا الكتاب"[16].

الوحدة الأولى: تنتهي عند السؤال لتعلن عن بداية خطاب جديد " فليترك هذا الكتاب" الذي سيعنون في الصفحة27 ب وردة للوقت المغربي، فالوحدة الأولى يهيمن فيها "القول" فليست

هناك قصة لها فضاؤها وشخصياتها وزمانها ومكانها، وهم الضمير المتكلم فيها قول الشيء، ولا يهمه منطق مايستند إليه، والحرية في الانتقال بدون قرائن دلالية، أو تركيبية تربط بين أقسام، خطابه "أريد أن أتذكر– لا أتذكر"[17].

وبالتالي فإن صيغة العرض الشعري تهيمن في الوحدة الأولى كما يسميها يقطين" الذات الثانية للشاعر أو الراوي وكما تسمى الذات الثانية للشاعر في الخطاب الشعري في النقد الأنجلو أمريكياً[18]. أما صيغة السرد فتهيمن في الوحدة الثانية من خلال الراوي/الشخص (ضمير المتكلم أي الراوي المشارك في الحدث حيث تتجلى في هذه الوحدة قصة تحوي على أحداث وشخصيات وفضاء وزمان.

–أحداث: ولادة–صراع– انتفاضة–اعتقال

–شخصيات: جلول ولد خيرة–السيد الكبير– سكان الشاوية–سي محمد– قاسم

–فضاء: الشاوية–جنوب مراكش–بني ملال– فاس

–زمان: ما قبل الاستقلال–الاستقلال–مارس65–بداية السبعينات

غير أن القصة يفككها الخطاب مما ينجم عن ذلك الصعوبة في الإمساك بالقصة كونها مفككة وهي عملية مقصودة حيث أن شخصية "جلول ولد خيرة" في الشاوية التي يهيمن فيها السيد الكبير ويسيطر على من فيها، لكن فيما يلي تصبح الشاوية "وجلول ولد خيرة" أشياء تستذكر في مجرى العرض الشعري (الأقوال)، وبعدها تبرز الدار البيضاء، ومصطفى قاسم والانتفاضة والاعتقال دون أن تكون هناك روابط وظيفية تربط بين الوحدات أو تحكم منطق الحكي، يقول يقطين عن هذا التجاوز انه الانزياح عن المألوف لتشتيت ذهن القارىء " فالروائيون الجدد قدموا لنا قصصا وحبكات بطريقة كتابية تختلف جذريا عن الرواية التقليدية، فسعى الروائي الجديد إلى تكسير وحدة القصة، وتفكيكها، والى تكسير لغة المحكي، وتشذير بنيات العالم الروائي، إن الأساسي عنده إبراز لامنطق العالم ومعناه الخارجي"[19]

ب–**تداخل الرواة وفردانية اللغة:** يشير "جميل حمداوي" أيضا في كتابه الذي سبق ذكره " مستجدات النقد الروائي" أن الرواية البوليفونية(المتعددة الاصوات والرواة) مجموعة من الشخصيات، أو الأصوات التي تتصارع فيما بينها فكريا، وإيديولوجيا، وبالتالي تملك أنماط من الوعي المختلف عن وعي الكاتب وإيديولوجيته الشخصية، وهذا يعني أن الشخصيات في الرواية

تتمتع باستقلال نسبي، ولها الحرية الكاملة في التعبير عن عوالمها الداخلية، والموضوعية تتعارض مع كلمة المؤلف أو السارد، وفي هذا المجال يكون ديستويفسكي هو خالق الرواية المتعددة الأصوات Poliphone[20]. وهكذا تظهر الشخصيات في الرواية البوليفونية باعتبارها وجهات نظر تجاه العالم، أو اعتبارها أقنعة رمزية وإيديولوجية. فالشخصية تقوم بدور مهم في ربط خيوط الحبكة السردية، كما تدل على علامات اجتماعية وسياسية، وثقافية مختلفة يتم تأويلها تبعا للسياق التداولي الذي تتم فيه عملية القراءة " والسمة الدلالية للشخصية ليست ساكنة، ومعطاة بشكل قبلي، الشخصية هي دائما تكاثف لأثر سياقي ونشاط استذكاري وبناء يقوم به القارئ.

يذهب **سعيد يقطين** بنفس تقسيم الخطاب إلى وحدتين، الوحدة الأولى متعلقة بالعرض الشعري كما أسماه والذي تتجلى فيه الأقوال، أما الثانية متعلقة بالسرد.

الوحدة الأولى: العرض الشعري في هذه الوحدة يهيمن ضمير المتكلم/الراوي–الشاعر أو ضمير الغائب ومن خلال فردانية لغة الخطاب يبدو كون الراوي واحدا، فالراوي الشاعر هو الذي يتكفل بإرسال الخطاب ذي الصيغة العرضية الشعرية ليبرز ملامح ذات المتكلم في مواجهة ومناقضة الآخرين، فالأنا متمرد، قلق، واع، مهووس.أما الآخرين فيمارسون الخضوع والاستكانة **"لا افهم أن تتجمهروا في الأرحام وتتظاهروا في الأسرة ولا يصدر عنكم سوى فحيح رغبات جاهزة سلفا....ها انتم إذن ترون أن البون شاسع والمدى جمرات، وبكل هذا فالسد القائم بينا عميق الغور وأنا موقن أننا لن نلتق، هو طلاق..."**[21] إن الآخرين تبعا لهذا الخطاب قامع (جبار) ومقموع مستكين، من خلال العرض الشعري يتم استنهاض المقموعين واستفزازهم وإعلان التمرد عن القامع، فاللجوء إلى هذا الصوت يعبر عن الذات القلقة الرافضة لكل شيء، فصوت الراوي هو المؤطر للوحدة كلها والمميز لها.

الوحدة الثانية: السرد: يتعدد الرواة في "وردة للوقت المغربي" حيث تأتي الرؤية السردية خارجية كما يوضحها سعيد يقطين في تحليل الخطاب الروائي ؛أي تبدلات إرسال الخطاب من خلال تبدل "الرواة" " **إني موقن أن حمدان الذي كنته قد أصبح كائنا أخر تماما منذ ذلك الوقت، منذ وقت الكيس واحتراق الشجر، وانه لاشيء قادر على إطفاء النار التي بداخلي"**[22] إن كل هذا التداخل بين هذه الشخصيات والرواة يجعلنا أمام خطاب مفكك، لا تشد بين عناصره، ومكوناته إلا فردانية اللغة التي يتكلمونها جميعا، التي تدلي عن الصوت الأحادي.

2- الميتاروائية وعلاقتها بالحداثة:

يذهب **يقطين** في كتابه "**قضايا لرواية العربية، الوجود والحدود**" إلى ان "**الميتاروائية**" كونها تتم من خلال الوعي الذاتي الذي ينطلق منه الكاتب في إنتاجه الروائي وعبر هذا الوعي يمارس الحكي كإبداع من خلال ترابطه بنقد يتم على الحكي نفسه، فتتطور الرواية من القصة الجيدة إلى تكسير القصة، إلى إنتاج مزدوج يدمج فيه إبداع القصة بنقدها، فتنتقل من الرواية إلى الميتارواية، مرورا بالرواية الجديدة، أو اللارواية وفق هذه الصيرورة تحقق الرواية نوعيتها كخطاب أدبي دائم الانفتاح والتحول والتعدد في مواجهة التحولات التي يزخر بها العالم المعاصر[23].

فمنذ أواخر الستينات عرفت الرواية العربية الجديدة، ونحن نتحدث عن النقد الروائي بالمغرب ظهور تجارب مميزة متميزة لا يزال النقد الروائي عاجزا عن الكشف عن بنياتها، ولعل البعد الميتاروائي واحدا من تلك الأبعاد التي بدأت الرواية العربية الجديدة بتوظيفها.

وبالقراءة المتتابعه فقد كان يقطين يشير إلى هذا المفهوم من خلال ما يطلق عليه ب "تداخل الخطابات" أو حضور بنية الخطاب النقدي في الرواية على وجه خاص، من تناوله بالدراسة في فصل من كتابه القراءة والتجربة، الموسوم إشكالية الخطاب الروائي الجديد بالمغرب، وما أسماه "**بالمجرى المتحول**"؛ حيث أن المجرى الجديد يكمن "في كونه يرمي إلى التخلص من إسرار المسبق والجاهز، بما يحملان من دلالات على مستوى الرؤية والوعي والممارسة، وعلى كافة الأرصدة"[24].

في هذا التحديد يعطي سعيد يقطين مفهوما دقيقا للتجريب "إن الإفراط في ممارسة التجاوز هو ما تتم تسميته *بالتجريب* وهي التسمية التي تكرر الحديث عنها في أواسط السبعينات في مناقشات قصص "التازي" وا"لمديني"، وفي هذا الإطار تكون التجربة الروائية الجديدة بالمغرب تأتي لتنصب في مجرى ثقافي متحول على المستوى العربي"[25] فما أسماه يقطين بتداخل الخطابات باعتباره خاصية من خصائص الخطاب الروائي الجديد بالمغرب ؛ حيث أصبح الخطاب الروائي يستوعب بنيات خطابية متعددة: المسرحي، الشعري، الديني، الحكائي، الشفوي، الصحافي، السياسي، التاريخي.

ويأتي تداخل الخطابات هنا وتعددها في إطار انفتاح الخطاب الروائي عليها لتقوم بوظائفها في مجرى الخطاب، وتتضافر مع الطرائق الموظفة في بنائه، وهذا ما يجعلها تسهم جميعا في

إثراء عالم الخطاب الروائي وتشكيل مكوناته[26] فتوظيف الظاهرة نفسها دعت يقطين إلى ترهين البحث فيما أطلق عليه بالميتاروائي مواكبة للدراسات النقدية الأجنبية التي وظفت هذا المفهوم، لرصد تطور استخدام البنيات الجديدة في الرواية العربية والمغربية.

فالميتاروائي اذن يكمن في وجود بنيات نصية "طارئة" على الرواية بتوظيف إحدى إشكال التفاعل النصي، والذي يرتبط إجمالا بالميتانص، ارتباط الخاص بالعام، وفق هذا التصور يغدو الميتانص شاملا لكل ماهو متصل بالبنيات النصية الطارئة، والطارئ ما يأتي "مشوشا" على ماهو رئيسي ويصبح الميتاروائي مقتصرا على البنيات نفسها والتي تتصل بماهو سردي أو حكائي، أو روائي[27].

وهذه سمة التجريب الجديدة المتعلقة بإشكالية الخطاب الروائي الجديد بالمغرب؛ حيث أن كل الخطابات، أو النماذج الأربعة المختارة التي درسها سعيد يقطين في كتابه القراءة والتجربة حاول من خلالها الكشف عن آليات اشتغال الميتاروائي وأسباب توظيفه في الرواية، وكذا إعطاء النص الروائي أبعادا جديدة يجعله يعطي الرواية طابعا خاصا لا نجده في الرواية التقليدية.

نستطيع الخلاص إلى أن الدراسة التي قام بها يقطين أفرزت أربع مبادئ أساسية على مستوى الأربع روايات المتخذة أنموذجا تمثلت فيما يلي:

- الحجز: الابله والمنسية وياسمين
- التفكك: وردة للوقت المغربي
- التجاوز: بدر زمانه
- التوالد: رحيل البحر

وكل بنية من هذه البنيات الأساسية استخرجها يقطين انطلاقا من التحليل الذي قام به على مدار قراءات مختلفة المكونات، التي تنتظم ضمن تلك البنيات، كما يلاحظ ترابط هذه البنيات جميعا وتكاملها، حيث تظهر في مختلف الخطابات، فالحجز وجد بأشكال مختلفة في "وردة للوقت المغربي" وبدر زمانه ورحيل البحر، قول الشيء نفسه بصدد التفكك والتجاوز والتوالد، إنها بنيات كلية لكن محدداتها الأساسية نجدها تكمن في كل تلك الخطابات وهذا ما أعطاها صفة الاشتراك البنيوي في مجموع الخصائص التي تميزها كتجربة روائية جديدة[28].

3–الرؤية السردية بين الخطاب التاريخي والخطاب الروائي في كتاب " تحليل الخطاب الروائي":

ويقف سعيد يقطين على الرؤى السردية المستعملة ليتحدث عن العلاقات الموجودة بين النصوص في حال اشتغالها وعلاقاتها ببعضها البعض في بعض الأحيان لا يتم استدعاء بعض عناصر هذا الخطاب في الخطاب الروائي، وكأنه غير ذات دلالة مباشرة في الخطاب إلا انه يتم توظيفه بشكل منسجم مع السياق الخطابي الذي ورد فيه لإعطاء أبعاد متميزة.

جاء في بدائع الزهور" **ولما كان مستهل الشهر يوم الاثنين جلس السلطان في الميدان، وطلع إليه الخليفة والقضاة الأربعة فهنأوا السلطان بالعام الجديد ورجعوا إلى دورهم ثم في ذلك اليوم نزل الزيني بركات بن موسى المحتسب وصحبته الأمير كرتباي والي القاهرة، وأشهروا المناداة في القاهرة بالأمان والاطمئنان والبيع والشراء...وقد تقدم القول بأن المماليك اثأروا فتنة كبيرة حتى حنق منهم السلطان، وقد تقدم القول بما كان سبب في ذلك فما ان طلع السلطان إلى القلعة وبات بها أصبح.. فأمر بان ينادي في القاهرة بما تقدم ذكره..."**[29].

نلحظ في هذا المقطع السردي التاريخي الذي حاول سعيد يقطين أن يحلله وفق الأدوات المستعملة في تحليل الرؤية السردية في الخطاب الروائي وهي كالأتي:

أ–شكل سردي واحد: هو البراني الحكي، على اعتبار ان الراوي المؤرخ لا يشارك في القصة، في مادة حكيه فقد كان "ابن أياس" معايشا للعديد من الأحداث التي يسردها في كتابه التاريخي (بدائع الزهور)، وبالأخص ما اتصل بأحداث القصة التي نجدها في "الزيني بركات"، لكن مع ذلك لا يمكن اعتباره شخصية في المادة التاريخية لان موضوعها يرتكز حول أخبار الدولة، فالموضوع يرتكز بالضرورة حول الموضوع التاريخي.

ب–**صوت سردي واحد:** هو الناظم الخارجي على اعتبار أن مايسرده من أحداث وأخبار هو في الوقت نفسه ما يراه بمنظار خارجي، أي هو في الوقت نفسه مبئرها من الخارج ونجده يتركز على الموضوعات التالية في المقطع المستشهد به:

–السلطان: استقبال المهنئين، ب–الزيني بركات: إشهار الندءات، ج–المماليك: توعد الزيني بركات بالقتل.

جاءت هذه الخطابات على شاكلة التنويع في التبئير على اختلاف مواضيعها ،لكن مبئرها هو نفسه القائم بالسرد أي محدد الموقع هو (الناظم) " إن الناظم ينتقل من فضاء إلى أخر، ومن الزمن الحاضر إلى الماضي ساردا ومبئرا، الذي بشيء بسلطته المعرفية المطلقة، انه يأخذ صورة الراوي التقليدي للحكي"[30]

وهكذا يظهر الخطاب التقليدي التاريخي من خلال هذا المثال بتدقيق المسافة الزمانية وتحديدها على صعيد من التسلسل فتأتي أحادية الرؤية السردية وليدة تطور محدد للحكي، المعرفة المطلقة والصوت الأحادي عبارة عن سمات دالة على مبتغى الراوي التوجيهي لأنه يوجه المروي له ؛اي المتلقي ليشاركه رؤيته السردية ووفق هذا يبين سعيد يقطين أن الراوي المؤرخ من خلال استعماله ضمير الغائب في إرسال مادته الحكي "براني الحكي" فهو يقيم بينه وبين الحدث مسافة وهذا ما يتيح له إمكانية تسيير الأحداث وفق تسلسلها الخارجي، وفق علاقة سببية علية.

–في الزيني بركات: نجد أنفسنا أمام رواة متعددين يتناوبون في تقديم القصة ومشاركون في القصة باستثناء "الرحالة البندقي" ويظهر كذلك راو غير مشارك لكنه يسهم في تأطير الفضاء[31] (أول الناس، وصف المدينة صباحا) فيقدم لنا مادة القصة. فمشروع يقطين يهدف إلى رسم هيكل لتحليل الخطابات الروائية، وقد عني بتحليل بعضها وان استأثر هذا الخطاب بالتحليل الواحد كون هذه الشخصيات تميل إلى عالم اجتماعي ذات أصول ريفية، وانها تعيش في عالم محكوم بتناقض كبير إبان مرحلة تاريخية محددة وهو على وجه التحديد زمن الهزيمة وما تلاها من انكسار على مستوى البنية الفكرية للشخصية العربية.

الراوي –(الراوي–الخطاب–المروي له) –المروي له. هذه الصورة الأولى التي يقدمها لنا خطاب الزيني بركات، فالراوي الأول هو الناظم الذي يقوم بتأطير الخطاب ككل، ولكنه يتناوب وآخرين في تقديم المادة الحكائية. فقد تجاوزت الزيني بركات النص التراثي من خلال التخلي عن مفهوم الراوي كلي المعرفة الذي يعكس أحادية الرؤية إلى تفتح السرد على مختلف الأصوات، ووجهات النظر المتباينة. وفي هذا الباب يقول الناقد "خليفة غيلوفي " " إن النص التجريبي بما هو –مغامرة إبداعية– مغامرة نقدية ترفض الاستكانة إلى القواعد والمسلمات النقدية المتداولة، إذا ما أرادت هذه القراءة أن تكون لمستوى النص الذي تباشره" [32]. مثلا: **"يضطرب قلبه كفرخ صغير ابتل**

ريشه"[33] وفي موقع أخر: "**بهجة تمتد إلى روح سعيد بطيئة كسريان ماء في شقوق ضيقة**"[34] فالراوي لايكتفي بسرد أفعال الشخصية او تحديد أوصافها، وانما ينفذ إلى دواخلها ايضا.

–في الوقائع الغريبة: يأتي الخطاب هنا بالراوي المؤطر الذي يبدأ بإبراز علاقته براوي القصة عن طريق الكتابة، يتكلف راوي قصة الخطاب بالحكي بضمير المتكلم، وهو يحكي قصته الذاتية، انه ذات السرد وموضوعه في الآن نفسه، بينما المروي له لايظهر أمامنا إلا في بداية الخطاب ونهايته، إن الراوي المؤطر للخطاب يتحول إلى مروي له من خلال العديد من الإشارات مثل (**يامحترم، يامعلم..**) فيظهر الراوي المؤطر الجديد ليعلق على القصة"(**سعدي نحاس الملقب أبو الثوم، ويقال ابو الشوم**)[35]. فيبرز المروي له راويا يتحدث عن الخطاب المرسل اليه:

الراوي–(الراوي–المروي له)–المروي له. فالراوي الأول هو مؤطر الخطاب الناظم، وهو يتحول إلى مروي له في علاقته بالراوي الثاني يتلقى القصة لكنه براني عنها، انه غير مشارك فيها (**ابحثوا معي عن المتشائل**)

–في أنت منذ اليوم والزمن الموحش: نجد أنفسنا أمام الناظم الداخلي الذي هو في شخصية "شبلي" منظور عربي يقدم المادة الحكائية، وسرعان ما يتحول إلى الفاعل الداخلي، ينفتح الخطاب في " أنت منذ اليوم" حيث "عربي" يبئر أباه وهو يمسك بالعصا يتربص بالقطة:(**رأيته من النافذة، واقفا بباب المطبخ، وبيده العصا..**)[36]

وبضمير المتكلم يمارس السرد والتبئير، ويرصد حركات أبيه إلى أن يقتل القطة، ثم يشير بعد ذلك إلى جلسة والديه على مائدة الإفطار وطريقة أكل والده، إننا هنا إمام رؤية سردية جوانية داخلية تقدم لنا منظور الفاعل الداخلي.

وعلاقة المبئر "عربي" بالمبأر القطة علاقة داخلية لذلك فالراوي يسرد ما رآه العربي لذلك طالق سعيد يقطين على الراوي الناظم الداخلي من خلال ضمير الغائب يتحدث عن "عربي (**وكان رأسها مفصولا عن جسده ومسلوخا، رآه عربي عندما فتح الباب فاحتبطت معدته، فأشاح وأسرع هابطا إلى المدرسة**)[37] هنا يظهر وجه ثاني للرؤية السردية تنتقل من الجوانبة الداخلية إلى البرانية الداخلية عن طريق التناوب، والتداخل من خلال تبئير شخصية "عربي" للسرد. كذلك الأمر بالنسبة إلى " الزمن الموحش" فشخصية "شبلي" يؤكد من خلال السرد (الفاعل الداخلي) أنه يعمل على تعرية الجميع بمن فيهم نفسه ايضا (**لابد من عبور النار الداخلية في محاولة**

تطهيرية بذلك تتألق النفس وتظل في مركز الوهج وعلى هذا النحو يمكن أن نتخلص من العكر القديم) [38]، هنا في سياق الحديث عن الطفولة والذاكرة بين "شبلي" و" منى" تتمظهر الكثير من الرؤى السردية وبالأخص الرؤيتين الجوانية الداخلية والذاتية (**سمه ماشئت... مطلوب منه أن يستشهد او ينسحب. في الحالة النواسية بين الشهادة والانسحاب، كنت أقع وفي هذه النقطة الحرجة كنت ابحث مع منى عن شيء أخر في دمشق، وقط لم أكن ابتغي مجدًا...**[39] وهنا يرى الباحث سعيد يقطين أن الناظم الداخلي قد انتقل من تأطير الفضاء " دمشق التي تلوح وجعا..." ثم بعد ذلك إلى تأطير الشخصية المركزية "شبلي" من خلال طرح السؤال عن رغبة شبلي في دمشق.

-في عودة الطائر إلى البحر: وهنا موضوع التبئير حول شخصية "صفدي" فيظل الناظم الداخلي يسرد من خلال "صفدي" أو من منظور إحدى الشخصيات في الأرض المحتلة، وهناك علاقات بين الشخصيات في إطار تبادل الحكي (قضية الضبع) لكن المروي له المجرد غير مشارك[40]. وفي هذا الخطاب نجد الرؤية السردية البرانية الداخلية مهيمنة أفقيا (ينتابهم الهلع والخوف، بعضهم يتأهب لجمع الناس وتنظيمهم "طه كنعان/ عزمي عبد القادر" **وعندهم امل ممزوج بالتوجس بالرجوع إلى اوطانهم وبيوتهم التي طردوا منها في 1948**)[41]. بهذا الشكل يمارس الراوي السرد من منظور "صفدي" وهو يتحدث إلى طلبته وزملائه.وبهذه الوتيرة تتعدد المنظورات إلى ما يجري الحرب ،وتتحول من فضاء إلى أخر ومن شخصية إلى أخرى مع التركيز على صفدي، التي تؤطر رؤياته كل الرؤيات وتستوعبها مما يجعلنا أمام رؤية سردية متحولة في آن واحد وهي كالأتي:

*الراوي-(بيروت-صفدي)، *الراوي-(الارض المحتلة)، *الراوي-(بيروت-صفدي)*، الراوي-(الارض المحتلة)،. *الراوي-(بيروت-صفدي)

إن المسافة التي تبرز لنا في علاقة الراوي (الناظم) بالمروي له المجرد تقوم على تباعد، وهي نفسها التي تتم بين الكاتب والقارئ، وهذه التقنية تتضافر على مستوى تقنيات الخطاب وما تعرفه من لعب بتكسير عمودية السرد وخطيته، وتفصيله في ثوب تجريبي يزخر بهده السمات والخصائص التي تميز الخطاب الروائي العربي الجديد، لمعرفة القواعد العامة، أو أهم الملامح التي تحدد سردية

النص وهو ينفتح على التراث العربي من خلال الصيغ، وأنساق الأدوات الجمالية التي يوظفها الجنس الروائي.

خاتمة:

نلخص في الأخير لنقول لقد تشابكت لدى سعيد يقطين في صياغته لقضية التجريب الأبعاد الذاتية والموضوعية، والتي انصهرت في بوتقة واحدة، بحيث تعانقت تجربة الناقد في نزوعه نحو التجديد، والتجريب مع تجربة الحداثة في المنزع نفسه، كضرب من الجرأة التاريخية والحضارية، وجرأة على تطوير الأساليب القديمة في الأدب والنقد، هذا ما اذا استعرنا التساؤل الذي يصوغه رولان بارت "أليست الحداثة هي أن نعرف ماينبغي تجنب العودة اليه"[42].والجرأة على الظهور والطموح والتبشير بعصر حديث، وهذا ما تمظهر في دراستنا لملامح الظاهرة خاصة في كتابه "القراءة والتجربة، حول التجريب في الخطاب الروائي بالمغرب" والذي يمثل رؤية متقدمة وناضجة بكل أبعادها الجمالية.

هوامش:

[1]- ينظر: -شكري عزيز ماضي، من إشكاليات النقد العربي الجديد، البنيوية-النقد الأسطوري-مورفولوجيا السرد-مابعد البنيوبة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، (بيروت)، ط1،1997ص204.

[2]- ينظر:جمال باروت، الشعر يكتب اسمه، اتحاد الكتاب العرب، (دمشق)، 1981، ص19-53

[3]-عبد السلام محمد الشاذلي، حول قضايا التغريب والتجريب في الأدب العربي المعاصر، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، (لبنان)، (بيروت)،ط1، 1980م، ص71.

[4]-خليفة غيلوفي، التجريب في الرواية العربية، بين رفض الحدود وحدود الرفض، الدار التونسية للكتاب، (تونس)، ط1، 2012م، ص186.

[5]-ينظر: حليفة غيلوفي، المرجع السابق، ص188.

[6]-محمد عزام، اتجاهات القصة المعاصرة في المغرب، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دط، (دمشق)، 1981، ص401.

*الطوطولوجيا: من الإغريقية معناها قول الشيء نفسه، ويقال عن جملة ما انها طوطولوجية إذا كانت تنعت وتقيم بالصواب دائما أي إن نتيجتها صحيحة دائما مهما كانت نسبة المتغيرات أو تقييم الجمل الأولية او المزاعم/الموسوعة الحرة ويكيبيديا طوطولوجيا ar.m.wikipidia.org/wiki

[7]-عمر حفيظ، التجريب في كتابات ابراهيم درغوثي القصصية والروائية، صامد للنشر والتوزيع، 1999، ص09.

[8]-بن جمعة بوشوشة، التجريب وارتحالات السرد الروائي المغاربي، المغاربية للطباعة والنشر والإشهار، ط1،(تونس)، 2003م، ص10.

[9]فيصل الدراج، نظرية الرواية والرواية العربية، المركز الثقافي العربي،دط، (بيروت)، (لبنان،) دت،ص165.

[10]-ينظر: مجموعة من الكتاب، الرواية العربية، ممكنات السرد، أعمال الندوة الرئيسية، لمهرجان القرين الثقافي الحادي عشر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (الكويت،) ج1، 2008م، ص104-105.

[11]-سعيد يقطين، القراءة والتجربة، حول التجريب في الخطاب الروائي بالمغرب، دار الثقافة، ط1، (الدار البيضاء،) (المغرب)،1406هـ-1985م، ص08.

[12]-ينظر: سعيد يقطين، القراءة والتجربة، المرجع السابق، ص15.

[13]-المرجع نفسه، 14

[14] ينظر: سعيد يقطين، قضايا الرواية العربية الجديدة، الوجود والحدود، دار الأمان،ط1، (الرباط)، 1433هـ-2012م، ص107-108.

[15]-ينظر: سعيد يقطين القراءة والتجربة،ص24

[16]-وردة للوقت المغربي، احمد المديني، دار الكلمة،ط2، (بيروت)، 1983م، ص26

[17]-المصدر نفسه، ص05

[18]- ينظر: سعيد يقطين، القراءة والتجربة، ص94

[19]-سعيد يقطين، قضايا الرواية العربية، الوجود والحدود، المرجع السابق، ص123

[20]-جميل حمداوي، مستجدات النقد الروائي بالمغرب، ط1، 2011م، ص134.

[21]-وردة وردة للوقت المغربي، ص06-20.

[22]-المصدر نفسه، ص63

[23]-سعيد يقطين، قضايا الرواية العربية، الوجود والحدود، ص124

[24]-ينظر: سعيد يقطين، القراءة والتجربة، ص285.

[25]-المرجع نفسه، ص288

[26]-سعيد يقطين، القراءة والتجربة، ص295

[27]-ينظر: سعيد يقطين، قضايا الرواية العربية الجديدة، الوجود والحدود، ص125-126.

[28]-ينظر، سعيد يقطين،القراءة والتجربة، ص298

[29]بدائع الزهور في وقائع الدهور، ابن اياس المطبعة الكبرى الأميرية، بولاق، ج3، 1312هـ، ص4-5.

[30]– سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي،، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،ط4، (المغرب)،(بيروت)، 2005م ص370.

[31]–سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي،ص371.

[32]–خليفة غيلوفي، التجريب في الرواية العربية، بين رفض الحدود وحدود الرفض، المرجع السابق، ص200.

[33]–جمال الغيطاني،الزيني بركات، وزارة الثقافة والإرشاد القومي بسوريا، دط، (دمشق)، 1974م، ص30.

[34]–المصدر نفسه، ص 34.

[35]– اميل حبيبي،الوقائع الغريبة في اختفاء سعيد بن أبي النحس المتشائل، دار الفرابي، ط2، 1994م، ص207

[36]تيسير سبول، أنت منذ اليوم، ابن رشد، الأعمال الكاملة،1980م، ص07.

[37]–المصدر نفسه، ص09.

[38]–حيدر حيدر، الزمن الموحش، المؤسسة العربية،ط2، (لبنان)، ص44

[39]–المصدر نفسه، ص23–

[40]–ينظر، سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، ص385.

[41]–حليم بركات،عودة الطائر إلى البحر، دار النهار، ط1، 1969م.

[42]––رولان بارت، درس السيميولوجيا، تر: عبد السلام بنعبد العالي،دار توبقال للنشر، ط2، (الدار البيضاء)، ا(لمغرب)،1986م، ص66

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 504 - 530 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

*مظاهر التبئير وأنواعه في فيلم "باب الشمس"

Focussing's aspects and types in "Bab al shams" movie

* بوالصبعين آمنة[1]، بن مسعود وافية[2]

Boucebaine amina[1], Ben messaoud wafia[2]

جامعة الاخوة منتوري –قسنطينة-1- الجزائر

University of brothers Mentouri Constantine-1- ALGERIA

aminaboucebaine@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/04/17	تاريخ القبول:2021/01/12	تاريخ النشر : 2021/03/30

ملخص البحث

تتصل إشكالية هذا المقال بتحديد مفهوم التبئير وأنواعه في المحكي السينمائي، الذي يعد من أهم التقنيات في التشكيل الفيلمي ، ومناقشة كيفية عمل السارد (سارد، كاميرا، شخصية) في دفع عملية السرد للأمام من خلال تعدد مظاهر التبئير؛ حيث يعمل الفيلم على توظيف مجموعة من العناصر السمعية والبصرية بهدف تحقيق الأثر النفسي في المتلقي، وقد مكّن التبئير في فيلم «**باب الشمس**» من وضع المشاهِد داخل الحكاية، إضافة إلى خلق تجاوب شعوري مع المواقف التي تمر بها شخصيات الفيلم من خلال القدرة الاتصالية التي خلقها مخرج الفيلم عبر حركات الكاميرا و زواياها، والمؤثرات الصوتية.لتنتج بذلك تجربة فنية مميزة، معتمدا على أحداث واقعية مع إعادة تشكيلها فنيا وإبداعيا لتخلق بعدا دراميا يشد انتباه المشاهد.

الكلمات المفتاح : محكي فيلمي، نص بصري ،تبئير، عينية، سمعية.

Abstract :

The problematic of this article relates to defining the concept of focusing in the film narration, which is one of the most important techniques in film formation, and discussing how the narrator (a narrator, a camera, a character) works in pushing the narration process forward through multiple perspectives, as the film works to employ a set of audio elements .The visual aim is to achieve the psychological impact on the recipient, and the focus in the movie "**Bab Al Shams**" enabled the viewer to be placed inside the story, in addition to creating an emotional response to the situations experienced by the film's characters through the communicative ability created by the film

* بوالصبعين آمنة.aminaboucebaine@gmail.com

director through the camera movements and angles, and acoustic effects . This produces a distinctive artistic experience, relying on real-life events while reconfiguring them artistically and creatively to create a dramatic dimension that catches the viewer's attention.
Keywords: Film narration, Visual text, Focus, Sample, Audio

مقدمة :

يجمع الرواية والسينما تاريخ طويل، وقد بدأت هذه العلاقة بالنقل والاقتباس فقدمت لنا روائع سينمائية لا مثيل لها، لقد أحدث فعل التحول من المكتوب إلى المرئي والمسموع نقلة كبيرة في عالمي الرواية والسينما على حدٍ سواء،إذ أقاما علاقة نفعية تبادلية فبينما كانت الرواية المنهل الذي استقت منه السينما مواضيعها وأفكارها وقد ساهم ذلك في زيادة نسبة المشاهدة وبالتالي ارتفاع المبيعات ،في المقابل ساعدت هذه الأخيرة في نشر الرواية فاستطاعت الإغراءات البصرية خلق جمهور جديد للرواية ، كما تمكنت من الاستفادة من التقنيات السينمائية وأثرت بها نصوصها كالاستباق الاسترجاع الزمنيين وتقنيات المونتاج وغيرها.لكن ما عاب هذه العلاقة هو اتهام السينما بأنها تفرغ العمل الأدبي من محتواه الفني،حيث يرى أصحاب هذه النظرة أن الأفلام المقتبسة لم تعط النصوص الروائية المقتبس عنها حقها كاملا،ويقودنا هذا للحديث عن الاقتباس وأنواعه ؛إذ تخضع عملية النقل إلى اعتبارات فنية وتقنية تراعي النص السردي المكتوب والبصري معا،فنقل رواية تتألف من 300 صفحة وضغطها في مدة زمنية تتراوح بين الساعة والساعة والنصف ليس بالأمر الهين ؛إذ من الصعوبة تحقيق عامل الوفاء في النقل لذا كان الحديث عن الاقتباس الحر والمقيد أمرا ضروريا،إن التزام صانع الفيلم التزاما حرفيا بالنص المقتبس يعد ضربا من المستحيل؛ لذا يلجأ إلى عملية انتقائية "فترجمة الأعمال اللأدبية المعتمدة إلى أعمال سينمائية ملحقة، ما كان لها أن تتم دون خيانات فنية وأمانات قاتلة ، لأن تحصيل الأفكار الروائية كان بمثابة ولوج جنة،لكن إخراجها سينمائيا كان جحيما لتذويب العوائق،لتحصيل شكل جديد،يعصف بسردية الروائي الوصفية و المملة "[1]،يسعى صناع الأفلام باتخاذهم قرار خيانة النص المقتبس إلى إعادة خلق نص جديد يتماشى مع خصوصيات الشكل البصري فيحافظون بذلك على تيمة الفيلم وأفكاره و تقديمها في شكل مغاير، كان هذا في بداية مراحل الاقتباس الروائي ؛أما ما نشهده اليوم توجه المخرج أو السيناريست إلى الوفاء و التقيد أكثر بالنص الروائي

،ولعل ذلك راجع إلى الإخفاقات التي عرفتها السينما حين تخلت عن مضمون النصوص وتحريفها ،مما أثار سخط المتلقي.دون أن نغفل عن سلبية الأمر والذي يولد شيئا من الملل والنفور إذا ما كانت الرواية طويلة نوعا ما، إضافة إلى حكم المتلقي المطلع على الرواية مسبقا والذي ينتظر عملا سينمائيا يضاهي روعة الرواية ، فيصعب بذلك عمل المخرج الذي يحاول الوصول إلى تطلعات المشاهد حتى يلاقي عمله النجاح المرغوب،يمكننا القول أن السينما قادرة على احتضان الحياة وإبرازها بطرق سردية قريبة مما تقدمه الرواية أو أكثر ، ولهذا سعت إلى استقلالية التعبير وأدوات البناء ، لأن إشكالية الرواية والسينما ليست جديدة خاصة فيما يتعلق بالتغيرات التي تطرأ على النص الروائي أثناء عملية النقل والاقتباس على مستوى التقنيات السردية الخاصة بكل وسيط، فالفيلم السينمائي مجال تعبيري خاص وفريد من نوعه متميز عن الفنون والأشكال التعبيرية الأخرى ، وهو ليس هينا وسلسا في الدراسة؛ إذ يعتمد على عناصر مرئية غير ملفوظة لا يمكن التعبير عنها بالكتابة أو بالصوت أيضا –على الرغم من أهمية الحوار و الصوت في الفيلم السينمائي–، فطورت السينما تقنياتها و أساليبها، فلم تعد الرواية غاية تسعى إليها ؛بل مجرد وسيلة تمكنها من الاستحواذ على المواد الحكائية الأساسية وتحويلها لنص بصري، وهذا بفضل عبقريتها الفنية التي مكنتها من خلق صيغة سردية خاصة بها تدمج بين المحكي المكتوب والمحكي المرئي بواسطة إضافة تقنياتها الخاصة كالمونتاج، وبامتلاك الفيلم الروائي هذه السمة السردية الخاصة، تحصل على صفة المحكي المتكامل المتكون من عناصر سردية وبصرية سمحت له بإمكانية تحليله وفق مناهج التحليل السري فهما يتقاسمان عناصر كثيرة ومن بينها **"التبئير"** (**foccussing**)أو **"وجهة النظر"** (**Point of view**). فتبني الكاميرا وجهة نظر إحدى الشخصيات،أو هيئة السرد وكيفية تقديمها للحدث يؤثر بشكل مباشر على المتلقي أثناء استقباله لمتتاليات الصور ة و المشاهد التي تنقلها آلة التصوير،فيولد بذلك الدلالات والأفكار التي تساعده على إدراك المحكي .لتصبح وجهة النظر التي يختارها صانع الفيلم وسيلة درامية تحت تصرفه ،والتي لها القدرة على وصف أهمية الأحداث أو الشخصيات من عدمها،وعلاقتها بالآخرين.

لذا كانت إشكالية البحث هي محاولة الوقوف على مفاهيم التبئير داخل المحكي الفيلمي، وتحديد أنواعه ومظاهره التي يمكن أن يحتويها الوسيط البصري، وكيفية تشكيلها للمعاني

والدلالات التي تقود المتلقي إلى الإدراك والفهم الحقيقي لمقاصد المخرج والغرض من توظيفها. وقد سار ذلك بالإجابة عن التساؤلات التالية: ما هو التبئير في المحكي الفيلمي؟، ما هي أنواعه و مظاهره ؟ و ما هي التقنيات والإجراءات المتاحة للمخرج حتى يتمكن من إبراز وجهة نظره داخل المحكي الفيلمي؟وسيكون الهدف منها الكشف عن دلالات التبئير بأنواعه داخل الفيلم السينمائي وكيف يساعد التبئير المشاهد في إدراك العوالم الحكائية داخل الفيلم.مفترضا مايلي:إذا استطاع يسري نصر الله مخرج الفيلم تحقيق توليفة متناسقة لمظاهر التبئير الفيلمي المتنوعة بفضل خبرته التقنية فسيستطيع تحقيق الدلالة المطلوبة منها،إضافة إلى مساهمة اختياراته لزوايا النظر وأنواع اللقطات التي ستتمكن من رفع القيمة الفنية للعمل أو ستترتب عنها نتائج أخرى؟ مستعينة في ذلك بالمنهج الوصفي التحليلي الذي يعّرف بأنه: «وصف ماهو كائن ويتضمن وصف الظاهرة الراهنة و تركيبها، وعملياتها ، والظروف السائدة، وتسجيل ذلك وتحليله وتفسيره »[2].وقد مكنني الإجراء من البحث في معاني ودلالات التبئير، وكيفية اشتغاله داخل السرد الفيلمي، عبر تحليل العينة المختارة للبحث وهي فيلم "**باب الشمس**".

وقبل أن نغوص في تحديد مفاهيم هذه التقنية من الضروري تحديد سبب اختيارنا لمصطلح " **التبئير**" (**focussing**)بدلا من المصطلحات الأخرى حتى لا يقع الخلط بينها.

فالمعروف أن عملية التواصل في الوسط البصري تتم عبر تكاثف مجموعة من المكونات كالكلمات والإشارات وتعبيرات الوجه، إضافة إلى الوصف المصاحب للحركة وما يحمله من تأويلات أثناء الكلام، وقد تتعدد المعاني والدلالات باختلاف حركات وزوايا التصوير وهذا ما تترجمه تقنية "**التبئير**"

وبعد الاطلاع على عديد الدراسات في السرد السينمائي اتضح أن أغلب المنظرين بنوا دراساتهم على النظرية الجينيتية(نسبة إلى **جيرار جينيت**(**Genette Gérard**))، التي ساعدتهم على تطوير نظريات السرد الفيلمي، وقد أثرت أعمال كل من **أندريه غودرو** (**André Gaudreault**)،**فرنسوا جوست**(**François Jost**) والتي اعتمدتها في دراستي هذه .فقد وضعوا تمييزا بين الرؤية والمعرفة التي جمعهما **جينيت** تحت مصطلح تبئير فأخذت وجهة النظر في السينما منحى آخر لتبدو أكثر شمولية ووضوحا مما كانت عليه سابقا.

- **لماذا مصطلح تبئير؟**

يتبادر إلى الذهن عند الوقوف على عنوان كالتبئير في المحكي الفيلمي سؤال كان من الضروري الاجابة عنه وهو: كيف يمكن استخدام مصطلح سردي روائي(التبئير)،في تحليل عمل سينمائي. وكإجابة أولية نستطيع القول أن ما سمح لهذه الإمكانية هو الرابط الموجود بين الوسيطين السردي اللفظي والبصري الذي يتمثل في المحكي أو العملية السردية الموجودة في الفيلم، هذه العملية التي تعتمد لقطات صور و أصوات منتظمة وفق طريقة مختارة مسبقا من طرف صانع الفيلم لتنتج محكيا قادرا على تقديم معاني ودلالات فيقول بول ريكور "في الحقيقة النظام غير موجود ،بل إن له وجودا افتراضيا فقط ،والرسالة وحدها هي التي تضفي الفعلية على اللغة ،ثم يأتي الخطاب ليوطد وجود اللغة نفسه "[3]فالخطاب الفيلمي نظام تدعمه التقنيات وكل تقنية تحمل رسائل وسياقات تعطيه قيمته الفعلية ودلالته.ومن بين التقنيات اختيار حجم اللقطة وكيفية الانتقال بين اللقطات ونوع الزوايا وحركات الكاميرا،إضافة إلى الأصوات بمختلف أنواعها.

و بالرجوع إلى أعمال "**جيرار جينيت**" (الذي يعود إليه الفضل في وضع مصطلح **" التبئير"**؛ إذ أقام تمييزا واضحا بين مشاكل الصوت والرؤية التي كثر فيها الخلط سابقا هذا الخلط بين من يروي؟ ومن يتحدث؟ أي بين من يحكي؟ وما يحكى(المحكي)، ومن يرى ؟ .والذي رفضه **جينيت** لذلك فقد عرف التبئير بقوله : « أقصد بالتبئير تضيقا في حقل الرؤية ، أي عمليا انتقاء للمعلومات السردية بالمقارنة مع ما كانت التقاليد تسميه معرفة كلية [...]، أداة هذا الانتقاء (المحتمل) هي بؤرة متموضعة ، أي نوع من القناة للأخبار لا تسرب إلا ما تسمح به هذه الوضعية »[4]

أدى تضييق حقل الرؤية إلى تبني وجهة النظر في الحكاية وحصرها للسارد وحسب وجهة نظره الخاصة ، أو من وجهة نظر إحدى الشخصيات ، أو حسب وجهة نظر حكاية أخرى ، ليقوم بعد ذلك بتمديد هذا المصطلح خارج المجال البصري الخالص ليتجاوز المضمون البصري ليصل إلى الإدراك والفهم ، وبذلك يكون التضييق الذي رمى إليه **جينيت** معارضا للمعرفة الكلية للسارد ، فلقد كان هدفه هو فك اللبس الواقع بين الصوت و المنظور وهو يدخل تصور التبئير في خطوة منه إلى تمديد المصطلح إلى مجال أوسع يتعدى ما تراه العين، مما يسمح للمتلقى باستيعاب وفهم التبئير بالمعنى الواسع ليشمل الرؤية ، الاستماع والتحليل والفهم، وحتى الإحساس والمشاعر المصاحبة لتلقي النص البصري، وبهذا الخصوص يقول حمادي كيروم : «يجمع مصطلح

التبئير الجينيتي بين المعرفة والرؤية،وإذا كان غموض المصطلحين مشروعا في مجال الرواية لأن استعمالها يأتي من باب الاستعارة فقط، فإن هذا الغموض يصبح محرجا عندما نفكر في وجهة النظر في مجال فن بصري كالسينما.خصوصا أن الفيلم الناطق يمكن أن يبين ما تراه الشخصية ويقول ويفكر»[5] ، يفرق **جينيت** بين وجهة النظر في السرد اللفظي والسرد البصري ،إذ للوسيط البصري خصوصية الصوت المسموع" **السمعية**" و الصورة الظاهرة للعين "**العينية**" ؛ الأمر الذي يستدعي التفصيل أكثر في هذه الخصائص لذا أطلق عليها مصطلح أشمل وهو "**التبئير**" الذي يعد آلية سردية.في حين تكون زوايا النظر تقنية من تقنيات التصوير السينمائي تشمل مختلف درجات الزوايا، منخفضة جدا ،منخفضة ،أفقية ،عالية ،عمودية ،إسقاطيه وغيرها من الأنواع العديدة المتاحة للاستعمال بواسطة الكاميرا والتي من خلالها تحدد كيفية النظر للشخصية والحدث داخل الإطار .

أولا :مفهوم التبئير في المحكي الفيلمي:

يرى نقاد السينما أن كل لقطة تتضمن وجهة نظر مختلفة عن الأخرى، وخلال تصوير الفيلم يتم أخذ لقطات ضمن كادرات متغيرة تعبيرا عن وجهة نظر المخرج ، هذا الاختيار يدخل ضمن الرؤية الإخراجية الخاصة به، التي تبرز قدرته الإبداعية وتمنح التفرد والخصوصية للفيلم السينمائي الذي هو بصدد العمل عليه وقد تنبه المخرجون إلى التنويع في التبئيرات من خلال تغيير سلم اللقطات وحركات الكاميرا ،ويمكن تعريف التبئير في الفيلم على حسب قول "**فرانسيس فانوى**" (**Francis Vanoye**): تفهم وجهة النظر في السينما بثلاث طرق:

* وجهة نظر بالمعنى البصري: أي من أين يتم التقاط الصورة التي نراها؟
* وجهة النظر بالمعنى السردي: من يسرد الحكاية؟وهل موقعه قابل للتحديد؟
* وجهة النظر السمعية :إلى من نستمع ؟ وهل نقطة الاستماع تتفق هنا مع وجهة النظر البصرية؟[6].

من الواضح أن تقنية التبئير تختلف كليا عن الرواية ، فالسينما تعتمد تقنيات أخرى لإبراز وجهة النظر؛ أهمها زوايا التصوير ، ومواقع الكاميرا التي تساهم في تشكيل اللقطات والمشاهد ، وتحدد خصوصية الصورة المقدمة ، ليأتي بعد ذلك المونتاج الذي يعطيها صيغتها النهائية يقول **لوي دي جانيتي**(**Louis de Janetti**) "[7]كلما حرك المخرج آلة التصوير إما ضمن

اللقطة الواحدة أو بين اللقطات فإنه يقدم لنا وجهة نظر جديدة نستطيع أن نقيم من خلالها المشهد" بانتقال المخرج بين القطات بمختلف أنواعها يمنح المتلقي فهما وإدراكا لما يحدث داخل المشهد من خلال عرضة وربطه للأحداث أو التغيرات الزمنية أو المكانية ، بالإضافة إلى ذلك يمكن القول إن السينما تفوقت على الرواية؛ إذ انتقلت من الصورة الذهنية التي تتشكل في مخيلة القارئ ، إلى إنتاج هذه الصورة وجعلها حقيقة وواقعا ، وذلك بفضل تكاثف كل من الصورة والصوت لتحقق الانتقال من المدرك اللفظي إلى المدرك المرئي و المسموع ، لذا "فالمحكي الفيلمي ينهض على ما هو مسرود ، المتلفظ به ومالا ينطق"[8] ما يميز المحكي الفيلمي هي مكوناته التي تختلف عن مكونات المحكي الروائي فنجده قائما على مجموعة عناصر متكاملة تشكل باجتماعها الدلالة الفيلمية ؛ إذ يعتمد عل الصورة ،الصوت (الموسيقى، الضجيج والأصوات والمؤثرات المختلفة)، وعلى رأس هذه العناصر الكاميرا التي تمثل المصور الأكبر والذي يعمل على توجيه المتلقي ويتحكم في كل ما هو معروض.وندرك هنا أن المحكي الفيلمي ليس ثابتا بل تميزه الحركة ولا تقتصر الحركة على السير والمطاردات و المعارك بل تتعداها إلى الحركة العاطفية و النفسية تحدث في نطاق عقل وعواطف الشخصيات وتنتقل إلى المتلقي عبر الصوت و الصورة ، ويستفيد الفيلم السينمائي من تكاثف الصوت والصورة؛ فالتخاطب المباشر له قدرة التأثير الحسي على الملقي والتي تريه الحدث من زوايا مختارة قادرة على تغيير وجهة نظر المتلقي، فالبؤرة المحددة لها إمكانية جذب العين إلى ما يمكن أن تراه أفضل رؤية وفي هذا الصدد يقول **" فرانسوا جوست"**: «إن مفهوم زاوية النظر لا يمكن أن يفهم إلا في ارتباطه بوجود شخصية معينة ، إذ لا معنى له خارج هذا الإطار (أي الزاوية السمعية أو البصرية) لا معنى لها كمعنيين مجردين ،ويتمثل هذا الجانب الإجرائي لهما في وصف علاقة السارد بالكائنات التي يحكى عنها ، وكدأب المحكي لا تأخذ زاوية النظر البصرية معناها إلاّ مع تعاقب الصور »[9]

نستنتج من تعريف **"جوست"** أن التبئير في المحكي الفيلمي ينتج عن علاقة تكاملية بين مجموعة العناصر الأساسية ، مثل وجود الشخصية المبأرة وتكون إما ساردة أي تقوم بعملية التبئير ، أو محل التبئير ، وإما تكون الآلة (الكاميرا) التي تضمن الحركة المستمرة للصور مما يضمن التسلسل الحدثي وخلق التكامل السردي.

ولقد تجاوز مفهوم التبئير في الفيلم هذه العناصر ليصل أبعادًا أخرى؛ إذ لا يقوم هذا الأخير على التشكيل البصري فقط، بل يعتمد على الحواس الأخرى وأهمها السمع ، بما أن الفيلم يقوم على النظامين السمعي و البصري ، فالصوت له دور بالغ الأهمية في تشكيل التبئير داخل المحكي الفيلمي ، وقد أشار إلى ذلك **"أندريه غودرو" "وفرانسوا جوست"** في قولهما : « إذا كانت العينية والسمعية يؤثران على شريط الصورة وشريط الصوت ، نستنتج أن التبئير يصور على أنه وجهة النظر المعرفية التي اعتمدها السرد ، و لا يمكن استنتاجها ببساطة طالما لم يتم استيعابها ميكانيكيا وذلك لسببين :

أ- قد تعتمد القيمة المعرفية العينية على إجراءات الإخراج والديكور

ب-القيمة المعرفية السمعية تعتمد على الصوت المفتوح»[10]

يحيلنا هذا إلى أهمية التكامل و التوليف بين عناصر الإخراج الفيلمي المرئية و المسموعة؛ فهي عملية قائمة على مشاركة جميع التقنيات، فصوت الراوي يعد وجهة نظر سمعية بإمكانها أن تثبت للمتلقي صحة ما يراه، وأن الصوت الذي يسمعه مصاحب للصورة التي نقلت إليه أو لغيرها، هذه الاتصالات بين الرؤية والصوت تجعلنا نفهم ما الذي نراه وما الذي نسمعه، هل الشخصية هي من تنقل إلينا الصوت، أم هو قادم من مصدر آخر خارج المحكي. هذه المصادر تمكن من لتحقق مؤثرات درامية أقوى فعالية وتأثير، إذ تحرر الصوت من مصاحبة الصورة و أصبح يشغل بطريقة معبرة ورمزية.و حسب ما سبق نستنتج أن للتبئير أهمية قصوى في إدراك عوالم الفيلم السينمائي ويمكننا تقسيمه إلى نوعين: التبئير البصري (العينية)و التبئير السمعي (السمعية).

1- التبئير البصري (العينية) ocularization :

يتم إيصال الحكاية إلى المشاهد عبر السرد، إذ لا تتحقق متعة المشاهد عبر العرض المباشر للأحداث عرضا كرونولوجية، لذلك يلجأ المخرج إلى السرد وفق كيفية محددة تتماشى مع رؤيته الإخراجية وتصوراته حول الحكاية وكيفية تلقي المشاهد لها وتصبح الكاميرا بالإضافة إلى الشخصيات وسيلة المخرج التي تحدد من خلال حركاتها من يرى؟ وما يرى؟ وماهي العلاقات الممكن إنشاؤها مع المتلقي وتعرف العينية على أنها «الإدراك العيني للعالم الحكائي، إما بانتمائه إلى المشاهد أو إلى احدى عناصر المحكي» [11]

يشير هذا المفهوم على أن المحكي الفيلمي ومن خلال العينية يعتمد على الصورة بالأساس؛ أي ما تعرضه الكاميرا وما تراه الشخصيات الموجودة داخل الإطار وتصبح وجهة النظر المنقولة في هذه الحالة وجهة النظر الإدراكية التي يرمي إليها المخرج فيحاول أن يجعل اللقطة أكثر واقعية، فينقلها بأدق التفاصيل ليتفاعل المتلقي معها بكل حواسه.رغم أن السينما لا تسعى إلى الواقعية ولا يجب أن تكون كذلك ؛ بل تعرض ما بين سطور الواقع.

قبل أن نفصل في مسألة العينية في المحكي الفيلمي كان من الواجب التطرق إلى نقطة مهمة وهي مسألة السارد داخل هذا المحكي؛ يرتبط مفهوم التبئير بالسارد ، فيمكنه أن يأحذ مكان الكاميرا ؛ويكون له دور كبير في تشكيل الدلالة وترتيب الأحداث ووصف الأماكن والشخصيات ،وأثناء ذلك يأخذ هذا السارد صفات متعددة ،لكن أهم مايميزه أنه شخصية خيالية إفتراضية على عكس مايظهر عليه في المحكي الروائي إذ يرد ساردا حقيقيا فيقول في هذا الصدد **غودرو**"نجده يظهر لنا في هذه الحالة المحكي المزدوج؛أين يجعلنا الشريط الصوتي نسمع كلام سارد ما،في حين يحيل إلى هيئتين سردستين تعمل إحداها على سرد قصتها المعيشة علانية بصوت حي،ويمكن القول أن الثانية هي "المصور الأكبر"،الذي لايظهر شخصيا،فهو شخصية خيالية وغير مرئية"[12].يتضح لنا أن السارد في المحكي الفيلمي متعدد الصفات صفةبصرية ؛أين يأخذ مكان الكاميرا وسصبح ساردا عليما، أوصفة لفظية حين يلجأ إلى شخصية من الشخصيات لتأخذ دور السارد فيصبح بذلك ساردا ثانويا.

وهنا تكون أمام نوعين من العينية داخلية أولية، وداخلية ثانوية

أ– عينية داخلية أولية : initial internal ocularization

يتم إسناد مهمة السرد للشخصية ، فتتماهى وتتطابق عين الكاميرا مع عين إحدى الشخصيات مما يولد رؤية ذاتية وتمنحها سلطة التبئير، أو عبر تعليق إحدى الشخصيات خارج الحقل الذي يشغل الشاشة ، ويكون هنا التبئير عبر الصوت إذ ينشأ عنه تفاوت زمني بين الصوت والصورة وقد عرفه **جوست** على أنه : « يفترض التبئير الداخلي أن يختزل المحكي إلى ما تعرفه الشخصية ، وكمثال على ذلك (المفاجأة عند هيتشكوك) ويتطلب هذا الوضع أن تكون الشخصية حاضرة في كل المتواليات السردية وأن تظهر من أين تستسقي معلوماتها حول احداث الفيلم »[13]، يدرك المتلقي من خلال التبئير الداخلي أن كل ما يصل إليه يمر عبر وعي الشخصية

دون إظهارها ؛ بل يحدث ذلك بشكل سلس فتحدد الكاميرا حقل رؤية الشخصية فتنجذب إلى داخل الحدث بدل من البقاء كمراقب من الخارج فتجبرنا الكاميرا على رؤية ما تراه الشخصية .

تعرف العينية الداخلية الأولية أيضا بأنها : «العينية تعتمد تشكيلات عديدة ،تتشكل الحالة الأولى عندما توسم مادية جسد معين داخل الدال، أكان ثابتا أم متحركا،أو وجود عين معينة تسمح بتمييز شخصية غائبة عن الصورة ،وذلك دون الرجوع إلى السياق ،فالأمر متصل إذا بافتراض النظرة دون إظهارها بالضرورة ،ولكي نفعل ذلك نشكل صورة ما كإشارة،أو أثر يسمح للمشاهد بتأسيس رابط فوري بين من يرى وجهاز وجهات النظر الذي أمسك أو أعاد إنتاج الواقع ببناء مماثلة مع إدراكه الخاص»[14]؛ تسمح لنا العينية الداخلية الأولية بإقامة رابط بين ما يُرى على الشاشة ومن يَرى؛ إذ يجب أن يكون صاحب النظرة موجودا داخل المحكي ،فتعمل الكاميرا على إظهار الذوات المشاركة في المحكي وكذلك مسار إدراكها وموضوعه.وفي حالة غياب الشخصية دخل الصورة فإن المخرج يعطي المشاهد إشارات ودلالات تدل عليها فتساعد المتلقي على إدراكها .

كما يفترض هذا التبئير « وجود نظرة يكون صاحبها داخل المحكي الفيلمي بالضرورة ، وتجري الإشارة إليه على أنه كذلك ، فهي تبئير ذاتي للعالم ، حيث تعمل الكاميرا على إظهار الذات و المرور بعد ذلك إلى تحديد مسارها بالضرورة ، وتجدر الإشارة إليه على أنه كذلك ، فهي تبئير ذاتي للعالم ، حيث تعمل الكاميرا على إظهار الذات و المرور بعد ذلك إلى تحديد مسار إدراكها وموضوعه باستخدام آليات الربط السينمائية المتعددة مثل الربط بالنظر ، والاختلاس و التطفل خلق حاجز ما ، وتعتيم جانب من الشخصية المدركة ، وتحريك الكاميرا للدلالة على وجود شخص خلفها ، وتغيير وجهات النظر والتركيز على الموضوع المدرك »[15].يعمل المخرج على إبقاء المتلقي مرتبطا بتوالي الصور والأحداث من خلال إنشاء لقطة تأسيسية تسبق الانتقال إلى وعي الشخصية فيوضح العلاقة بين الناظر والمنظور إليه فيدنو المتلقي من الحدث ويشعر بالاندماج فيه. فالمشاهد يدرك أنه ليس شخصية الفيلم ،لكن حجم اللقطات ،وكيفية الانتقال بينها قادر على أن يولد داخل المتلقي شعورا حقيقيا بما تمر به الشخصية ، فيصبح الأمر تفاعليا.

وقد استخدم فيلم "**باب الشمس**" هذه النظرة بطرق متعددة كل منها حسب الدلالة التي يرمي إليها المخرج.

وقبل البدء في استعراض النماذج يجب الإشارة إلى أنه لا يمكن إحصاء جميع الأمثلة الموجودة في عينة الدراسة، فالفيلم روائي طويل متكون من جزأين وكل جزء من ساعتين تقريبا لذا فقد قمت باختيار أهم النماذج بالنظر إلى اختلافها ،قيمتها في تحريك الحدث إضافة إلى قيمتها الدلالية.

استخدم المخرج العينية الداخلية الأولية بكثرة وبصور متعددة في الفيلم بجزأيه ؛إذ ترتبط عادة بمشاهد الحوار الثنائية أو المتعددة ، وقد كانت للمخرج رؤية و مغزى من وراءها، مبينا من خلالها مستوى العلاقات القائمة بين شخصيات العمل ، من خلال المشاهد الحوارية القائمة بينها، التي تبين مستوى تلك العلاقات ونوعيتها ، ونورد مثالا على ذلك : في مشهد من الجزء الثاني للفيلم تظهر أم حسن وهي تفتح الباب لرجال الشرطة الذين قدمِوا للبحث عن خليل فلم تسمح لهم بالدخول مدافعة عن خليل الذي تعتبره ابنا لها.وقد استعمل المخرج تناوبا بين أحجام اللقطات منوعا بين القريبة والمتوسطة

3 2 1

العينة (1):عينية داخلية أولية.

وقد حددت العينية في المتوالية(1) على أنها داخلية أولية تبعا لوجود الشخصية المبئِرة أو الناظر و المبأَر أي موضوع النظرة ف(أم حسن) توجه كلامها ناظرة إلى رجال الشرطة ويبادلها الرجال الحديث والنظر فلا يحتاج المشاهد إلى السياق لتحديد هيئات السرد في المشهد حتى يتم الإدراك ،لأنها واضحة ومعروضة أمامه.

ندرج مثالا آخر، الذي كان غالبا في الفيلم ،خاصة في الجزء الثاني وهو إظهار الحوار بين الشخصيات من وراء الكتف،والعينة تشرح ذلك :

العينة (2):عينية داخلية أولية

احتوى فيلم باب الشمس على مشاهد كثيرة تظهر شخصية خليل بالخصوص وشخصيات أخرى من وراء الكتف ،تحدد هذه العينة عينية أولية داخلية ففي المتوالية الأولى لقطات من حوارات الدكتور خليل وشمس والمتوالية الثانية حوار الدكتور (خليل) مع المحقق ،لا تظهر المشاهد تعابير وجه (خليل) حين تكون الكاميرا متموضعة عند الكتف،فيبرز الموضوع المبأر على أنه مركز الاهتمام فالاقتراب إلى وجه شخصية بشكل كبير عبر اللقطات القريبة أو حركة الزووم ليس بسيطا كما يظهر، وإنما لديه أهداف محددة ؛إذ يكتسب المحكي الفيلمي حيويته من خلال هذه اللقطات التفصيلية ذات القيمة الدرامية الوصفية . فهي تظهر صفات الموضوع أو الشخصية وتلفت لها الانتباه لمنحها الأهمية الكبرى في المشهد ،وتمكن المتلقي من اختراق العالم الشعوري للشخصية بفعل اقترابها الشديد، فتمنحه مجالا مناسبا للرؤية ،يمكن لهذه الزاوية–الخلفية من وراء كتف الشخصية– أن تولد ضغطا على المشاهد ؛فظهور الشخصية نصف جانبية أو أقل يمنح شعورا بالتوتر ،كما تدل على تهميش وتقليل شأن الشخصية ،ف(خليل) يعاني من تهميش نفسي و اجتماعي إذ تخلت عنه أمه وهو صغير، وبعد حبه الكبير لشمس اكتشف أنها لا تبادله نفس الشعور،زيادة على ذلك وجد نفسه متهما بقتل زوجها ، فرفضه المجتمع واضطر للاختباء في المستشفى والاعتناء ب(يونس) هروبا من الواقع ،وخوفا من أهل(شمس) الذين يسعون للانتقام لمقتلها.

ولكثرة استخدام المخرج لهذا النوع من العينية نورد مثالا آخر:

3 2 1

العينة (3):عينية داخلية أولية

تظهر هذه العينة المأخوذة من الجزء الثاني لفيلم "باب الشمس" لقطة متوسطة مع زاوية منخفضة لقائد الكتيبة التي ينتمي إليها (خليل) إذ يبحث عن القائل ""نحنا صرنا آلهة "" ليعاقبه ؛ففي الليلة التي سبقت الحدث شهد العالم صعود أول إنسان إلى سطح القمر ليخرج خليل وبعض أصدقاءه إلى ساحة المعسكر رافعين رؤوسهم نحو السماء وردد (خليل) عبارة ""نحنا صرنا آلهة ""يتبعها إطلاق للرصاص من أسلحتهم .وبعد سماع القائد للحادثة قرر معاقبة القائل فيعترف خليل بذلك فأرغمه القائد عللى الزحف وسط الساحة مرددا عبارة ""لا إله إلاّ الله".إن اختيار المخرج لزاوية الكاميرا لم يكن اعتباطيا ،فالزاوية المنخفضة تأتي للتأكيد على قوة وسلطة الشخصية، وقد بينت قدرة القائد وصرامته بمقابل ضعف شخصية (خليل) التي ترمز إلى كثير من الشباب الفلسطيني الذي عانى من النكبات والمقاومات.

نستطيع تقديم مثال آخر عن العينية الداخلية الأولية و هو ما توضحه العينة التالية:

3 2 1

العينة (4) :عينية داخلية أولية

تظهر العينة مشهدا (لنهيلة) مع الشيخ (أبو يونس) داخل أحد مخيمات اللاجئين في دير الأسد بعد هروبهم من غارات الاحتلال الإسرائيلي،يبدأ المشهد بلقطة متوسطة بزاوية أفقيةّ،هذه الزاوية التي كانت مهيمنة نوعا ما على الفيلم ،تأتي نهيلة وتجلس بجانب الشيخ وتقول له: ""ايش بدك تعلمني اليوم"" فيقول لها ""اليوم شعر"" فيسمعها البيتين التاليين تصحبه نبرة البكاء، وتردده نهيلة وراءه:((ما الحب إلاّ للحبيب الأول... كمنزل يألفه الفتى...وحنينه أبدا لأول منزل)).أظهر

المشهد حوارا بين (نهيلة)و(الشيخ) هذا الحوار الذي يحمل في طياته معاناة الشعب الفلسطيني الذي قاسى ويلات القتل والتهجير والتشتت العائلي، فأسرة يونس المقاوم في الجبال ضد الاحتلال كغيرها من سكان عين الزيتون اللذين نجوا من الموت ،رمت بهم الأقدار على الحدود اللبنانية في مخيمات للاجئين بعيدا عن منازلهم وأراضيهم و أحبائهم ،فما بقي لهم سوى الذكريات والحنين والأمل في العودة يوما ما .

ب–عينية داخلية ثانوية: secondary internal ocularization

تقدم لنا التقنيات السينمائية نوعا آخر من العينية والذي يعدُ ثانويا وهي في هذه الحالة «تحدد باعتبار أن ذاتية الصورة تتشكل بالروابط (مثل المجال والمجال الضديد)، و بالسياقية؛ لأن صورة ماترتبط بالنظر المعروض في الشاشة –بشرط أن يتم احترام بعض القواعد ((النحوية))– ستكون مثبتة داخله»[16] .

في هذه الحالة من العينية على المشاهد ربط الرؤية بالسياق الذي تجري فيه الأحداث فالمبئِر والمبَأَر في إطارين مختلفين ويتم الربط بينهما من خلال عمليات المونتاج.

تظهر هذه العينية من خلال بعض النماذج أغلبها بتقنية الاسترجاع أو الاستباق أو الحلم حيث يتم الربط بين الرؤية وصاحبها من خلال المونتاج، وندرج فيما يلي بعض العينات لتقديم توضيح حول ما سبق.

العينة رقم (1):عينية داخلية ثانوية.

تظهر العينية عملية استرجاع للماضي من طرف خليل ،الدكتور خليل الجالس مع شمس في ساحة الملعب يحكي لها طفولته و عن والدته فتعرض الأحداث من وجهة نظر الشخصية خليل وتم الربط بين الماضي والحاضر من خلال التداخل بين الصورتين (لاحظ الصورة4) فيدرك المتلقي عملية الانتقال التي حدثت داخل المشهد. على أساس روابط بصرية مثل تغيير الديكور بين المشهدين فخليل وشمس جالسان خارجا لتنتقل الصورة رقم (5) إلى داخل المنزل.

يعرض النموذج الثاني تمظهرا آخر للعينية الداخلية الثانوية من خلال الحلم

3 2 1

العينة رقم(2):عينية داخلية ثانوية

يظهر في المشهد الذي يبدأ بلقطة جانبية متوسطة الدكتور خليل جالس مع أم حسن فتقول له ""البارح أجاني ملك الموت ووشوشني ، اجاني هاتف الصبح وقالي استعدي "ثم يتم تتحرك الكاميرا بحركة زووم لتقترب من أم حسن فتغمض عينيها وندخل عقلها الباطن لنرى حلمها فأدت هذه الحركة إلى عزل الحدث (الحلم) عن الإطار الذي يدور فيه المحكي، كما إستطاع المخرج عبر هذا المشهد نقل المتلقي من زمن إلى آخر حين انتقل إلى حلم أم حسن فاعتمد التقنية للدلالة على التغير الزمني ؛من أهم التقنيات و أقدمها استعمالا هو تغيير اللون بين مشهد الماضي والحاضر؛ إذ ينتقل المشاهد من مشهد بالألوان إلى مشهد بالأبيض والأسود أو تتغير درجة اللون لتصبح باهتة أو ساطعة أكثر .وقد استعان مخرج الفيلم بهذه التقنيات ليجاري حركات وانفعالات الشخصيات لتقدم للمشاهد في قالب أكثر واقعية.

ج–العينية من الدرجة صفر: zero degree ocularization

يكون فيها السارد أو المصور الأكبر أكثر علما من الشخصيات، ويتم تشكيل هذا النوع من العينية عبر اللقطات العامة ،ومن زاوية نظر محددة تبرز دور المصور الأكبر الذي يتيح للمصور والمتلقي الهيمنة والسلطة على الشخصيات ،وتعرف العينية درجة صفر :«وعلى العموم يكون الراوية الأكبر والمصور في هذا النوع من التبئير غير مشتركين في القصة،وإنما يكونون مراقبين ملمين بكل شيء يزودون القارئ بكل الوقائع التي يحتاجها حتى يفهم القصة»[17].فالسارد العليم لا مفر منه في المحكي الفيلمي على عكس الرواية التي يمكن لها التخلي عنه،فيمنحنا المصور الأكبر نظرة شاملة للعوالم السردية فدون أن يسمح لنا بتحديد موقعه .

كما يعرفها "**أندريه غودرو** "بقوله: «حين تكون الصورة مقدمة دون وجود هيئة تنظر إليها داخل المحكي، أو شخصية معينة،وعندما تكون الصورة نقية —دون وجود من يظهرها — كما يقول الأمريكان نتحدث عن العينية من الدرجة صفر ،إذ تحيل اللقطة إلى المصور الأكبر؛حيث

يمكن للحضور أن يكون أقل علانية»[18].يتم تحديد العينية في الدرجة الصفر بواسطة عدة خيارات متاحة للمخرج من خلال موقع الكاميرا وحركاتها .كوضعها بعيدا عن الشخصيات إذ تمنح للمتلقي نظرة عامة للمشهد فتزوده بمعلومات غالبا ما تجهلها شخصيات الفيلم، أو تضعه في موضع المراقب.

كانت العينية في الدرجة الصفر مصاحبة للحكي وبكثرة في الفيلم ونعرض فيما يلي أمثلة على ذلك.

رقم(1):عينية من الدرجة الصفر

تعرض العينة في البداية وصفا من زاوية مرتفعة لكمين قام به (يونس)مع عناصر المقاومة ضد اجنود الاحتلال الاسرائيلي، لينتقل مباشرة لعرض صورة للمقاومين والأهالي بحركة بانورامية داخل الخنادق معمقة الدلالة المطلوبة وتوظيفا للواقع الذي آل إليه الشعب الفلسطيني ،تلتها لقطة عكس إسقاطيه للغارات التي شنها الاحتلال ردا على الكمين .ثم يظهر لنا المخرج هروب الأهالي من المخبأ فسمح المصور الأكبر للمشاهد بكشف وقائع متعددة ليدركها من خلال وجهة نظره الخاصة.

وفي عينة أخرى جاءت كالتالي:

العينة رقم(2):عينية من الدرجة الصفر

توضح لنا المتتالية السابقة وصفا لقرية "عين الزيتون" وهي مسقط رأس يونس ،إذ قام المخرج بعرض صور للقرية بلقطات مختلفة من منظور المصور الأكبر بغرض الوصف؛إذ يرتبط المشهد ببداية استرجاع خليل لحكاية يونس فقدم المخرج هذا الوصف لتحديد المكان الذي ستدور فيه أهم أحداث الفيلم .

من خلال تحليل ما سبق نستطيع القول أن كيفية اختيار نوع اللقطة وحجم الزاوية له دور كبير في إبراز وجهة النظر؛ "يمكن لتغيير حجم الموضوع(اللقطة) في السينما أن يعبر عن معان عديدة ومتنوعة تتجاوز معناه المكاني المباشر " [19] تشكل اللقطة المكون الأساسي للغة السينمائية وبفضلها تتشكل المقاطع والمشاهد ،ومن خلال التغيرات التي يحدثها المخرج على اللقطات و الزوايا بفعل حركة الكاميرا تُمنح الصور المعروضة دلالاتها ،كما يمكن عرض أكثر من حدث داخل الإطار الواحد ويقول في ذلك دومينيك فيلان **Dominique Villain** "الحركات و الايقاع والمؤثرات يجب أن تخضع كلها للحدث وتكون في خدمته"[20]إن هذا التناسق بين العناصر إضافة إلى الحركة تستطيع تحديد نوعية التبئير والهيئات القائمة به ،إضافة إلى منح قيمة فكرية وفنية للعمل كما تبين قدرات المخرج التقنية ،وهذا ما كان واضحا في مشهد حلم أم حسن؛إذ تمكن يسري نصر الله من تحقيق توظيف دلالي لحركة عدسة zoom فتمكن المتلقي من خلالها من فهم ما يدور بين خليل وأم حسن ومكنه من انتقال سلس إلى داخل الحلم دون إحداث انقطاع يشوش على المتلقي.

2- التبئير السمعي (السمعية):auricularization

ينتمي الفيلم إلى الفنون السمعية البصرية، إذ لكل من الصوت والصورة أهمية ومكانة داخل المحكي الفيلمي ،فما نبحث عنه هنا ليس ماهية الأصوات ومصدرها فقط؛وإنما الكشف عن دلالات الأصوات وكيف يتم إدراكها من قبل المتلقي؟وهل يتطابق هذا الإدراك مع إدراك الشخصية؟ ،ولعل هذا ما أشار إليه غودرو حين قال: « لا يقتصر الاهتمام على الضجيج المدرك،بل كذلك إلى معالجة الضوضاء والكلام والموسيقى ؛أي كل ماهو مسموع»[21].تلعب كل المعالجات الصوتية دورا مهما على مستوى أفعال الشخصيات، كما يمكن أن تكون الموسيقى عاملا في تحديد نوع الفيلم أو في ايصال معنى معين للمتلقى، فلا نستطيع الفصل بين الصوت والصورة فحين نرى شخصية من خلال لقطة مكبرة وتكون مصاحبة لصوت ما نبدأ بطرح الأسئلة .هل الصوت حقيقي أم تخيل ؟.تذكر أو هلوسة؟.فيمكن للاستماع أن يؤثر على وتيرة السرد ،فللحوار و الصمت، و الضجيج، والمؤثرات الصوتية الأخرى أهمية تتضح من خلال المعلومات التي تضيفها للصورة وللحكم على الشخصيات إذ أن طريقة اختيار صوت ما أو مقطوعة موسيقية،قد تساهم في فك بعض الايحاءات التي تحيل عليها الصور

يحيلنا هذا إلى العقبات التي نواجهها أثناء تحليل التبئير السمعي؛إذ علينا أولا تحديد موقع الصوت:«إن الأصوات في الفيلم قد تكون لها شخصية تشخصها داخل الصورة وتحدد موضعها أو تكون في المجال الضديد أو لا يجري تعيينها داخل الفيلم على الإطلاق،فهي أصوات خارجية»[22] .قد يحتوي الفيلم على أصوات غير محددة المصدر كأصوات لمشهد وسط الغابة إذ تأتي الأصوات من جهات مختلفة و لا نستطيع تحديد مصدرها أكانت من داخل الصورة أو خارجها ،فقد لا يتم ضبط مصدر الصوت في الفيلم في بعض الأحيان وهذا لهدف معين.وبالرغم من ذلك يجب أن لا يتعارض الصوت مع الصورة فيجب أنى يكونا مترافقين حتى تتم عملية الفهم بشكل جيد .وللسمعية أنواع منها

أ- سمعية داخلية أولية : initial internal auricularization

من الضروري في السمعية الداخلية الأولية تحديد مصدر الصوت سواءً كان حوارا أو ضجيجا .ويتم إدراك الأصوات من خلال إدراك الشخصية ،ويتم ذلك من خلال العمليات الحوارية التي تدور بين المتحاورين ويكون المشاهد في موقع المستمع«إذ لم تكن لدينا مؤشرات تدل على ما

يُسمع سيكون من الصعب معرفة إذا كان هذا الصوت قد تعاملت مع أذن شخصية أو لا ،لذا فلا يمكن للصوت أن يدل على هيئة مرئية إلاّ إذا توفر ما يدل على ذلك» [23] .

نستنتج أنه يستلزم وجود علامات تساعد المتلقي على تحديد مصدر الصوت والتأكد من أنه لا يخضع للتشويش الذي يؤدي بالضرورة إلى سوء الفهم وكمثال عن ذلك يمكن أن ندرك من خلال العملية التحاورية بين الممثلين وهو السمة الغالبة على الفيلم فقد كانت معظمها حوارات ثنائية بين يونس ونهيلة، الدكتور خليل وأم حسن، خليل وشمس، يونس وخليل، بالرغم من أن هذا الأخير لم يكن تفاعليا بحكم أن يونس في غيبوبة فالحوار كان من طرف واحد إلاّ أنه قدم لنا عدة وظائف منها الإخبارية والتاريخية إذ يحكي لنا خليل تاريخ الشخصيات عبر الاسترجاع.لذا جاء الصوت ظاهرا في أغلب المشاهد داخل الإطار الذي تتحرك فيه الشخصيات مقيدا بما تعرضه الكاميرا.

يعرض النموذج الأول: السمعية المتعلقة بالحوار بين الدكتور خليل ويونس

3 2 1

العينة رقم(1):سمعية داخلية أولية

ظهر هذا الحوار الثنائي بين (خليل) و(يونس) بكثرة في الفيلم كونه قائما على استرجاع خليل لقصة يونس الأسدي ؛ وبالرغم من أن يونس في غيبوبة إلاّ أن الدكتور خليل لم يكف عن محاولة إيقاظه مستعينا بالحكايات علها تكون محفزا له فيستيقظ من غيبوبته ،كما يدل على تمسك خليل بالتاريخ لاعتقاده أنه سيكون الإكسير الذي سيوقظ يونس و الشعب الفلسطيني من سباته، فيقول خليل "هسا أحكيلك قصتي "، أحكيلك من الأول " ،"راح أحكيلك حكايتك". وهكذا يستمر خليل في سرد الأحداث على مسامع يونس النائم.

ب– سمعية داخلية ثانوية: secondary internal auricularization

يتم من خلالها إدراك الأصوات بعد عملية المونتاج ، إذ الصوت لا يصدر داخل إطار الصورة المعروضة (الصوت من جهة والصورة من جهة أخرى) «عندما يتم السماع للصوت

المضاف بالمونتاج أو التمثيل البصري».[24] حيث يستعين المخرج بعملية المونتاج لإضافة صوت لا ينتمي للكادر الذي تدور فيه الأحداث ، مع الإشارة إلى أن الشخصية تستمع لذلك الصوت القادم من الخارج . في الفيلم الذي هو محل الدراسة والتحليل نماذج قليلة من هذه السمعية نورد منها:

3 2 1

العينة رقم(1):سمعية داخلية ثانوية

تظهر العينة مشهدا ل(خليل) وهو في مكتب التحقيق بعد استدعاءه للاستجواب في قضية مقتل شمس ،يبدأ االمشهد بزاوية أفقية ولقطة متوسطة لخليل جالس على الأرض مقابل المحقق ،فيأتي صوت من خارج الغرفة من الواضح أنه ل (أم حسن) وهي تقول مخاطبة العسكري الواقف على باب الغرفة ""قيم ايدك عني يا قليل التربية ،مش شايفني قد ستك"". وبعدها تدخل وتتحدث مع المحقق وتعاتبه لاعتقاله (خليل) ، يستطيع المشاهد إدراك أن صوت (أم حسن) قد تم إضافته إلى المشهد عبر المونتاج ،فلا تظهر شخصيتها داخل الاطار لكن المشاهد يستمع لصوتها وهذا يعد سمعية داخلية ثانوية.

بالإضافة إلى العينة السابقة يمكن أن تظهر السمعية الداخلية الثانوية بشكل آخر في الفيلم من خلال العينة الموالية

العينة رقم (2):سمعية داخلية ثانوية

يظهر في المشهد (خليل) كعادته في المستشفى يقوم بالاعتناء (بيونس) ويحاول أن ينهضه من السرير فيضع رجلي يونس فوق رجليه ويمشي بخطوات ثقيلة نحو الباب وفجأة يصدر صوت لإطلاق النار من خارج الغرفة فيسقط خليل ويونس وفي نفس اللحظة تدخل الممرضة زينت لتشاهد يونس واقعا فوق خليل فيسألها خليل ""شو هاد الصوت"" فترد (زينب) ""هادول جماعة أبو على"" فيرد خليل ""بدك الصراحة نأزت ،افتكرتهم أهل شمس إجو يقتلوني""

الواضح هنا أن الصوت تم تركيبه بفضل المونتاج وأكدت (زينب) أنه صوت إطلاق رصاص من خارج المستشفى ليتم إدراك السمعية من خلال السياق.

ج–سمعية من الدرجة الصفر: zero degree auricularization

السمعية في الدرجة الصفر هي كل الأصوات التي لا تنمي إلى المحكي.فلا يظهر صاحب الصوت داخل الإطار و لا يمكن تحديد موقعه أو مصدر الصوت وقد عرفها **غودرو و جوست** كالتالي: «في الحالات التي تتبع شدة الصوت داخل شريط السمع بتقلبات المسافة الظاهرة للشخصيات ، أو عند الخلط الذي يعمل على تعدد المستويات لأسباب قابلية الفهم(كمثال نخفض الموسيقى لكي نسمح بمرور الحوار)،فالصوت غير مرتبط بأي هيئة داخل المحكي ،بل يرتبط بالسارد الضمني»[25] تضمن الفيلم بعض العينات لكنها قليلة ومن بينها:

3 2 1

العينةرقم(1):سمعية من الدرجة الصفر

المشهد من الجزء الثاني وهو مشهد مقتل (شمس)؛ حيث تدخل إلى الحارة ويصاحب الصورة صوت أغنية عالٍ ثم ينخفض صوت الأغنية ليسمح لنا بسماع حوار شمس مع الرجل الذي يهم بغلق دكانه فتسأله شمس ""يا خوي تعرف بيت أب على علاء " فيرد الرجل ""ما بعرف "" ثم يعود صوت الأغنية لترتفع في مشهد إطلاق الرصاص على (شمس) ليغطي عليه .يبدو أن المخرج تعمد الصوت العالي للأغنية ؛فهي ساعدت المشاهد على توقع ما سيحدث لشمس في حين تجهله هي فالأغنية حزينة ""يبكي ويضحك لاحزنا ولا فرحا ...كعاشق قد خط سطرا في الهوى ومضى.... كبرعم لمسته الريح فانفتحا" تساهم الموسيقى في توالد الأفكار ويمكن إدراج هذه الأغنية **كسارد خارجي voix over** إذ يظهر الشريط السمعي وجود صوت دون الاشارة إلى وجود صاحبه داخل الإطار ويتم ذلك لغايات معينة فقد رسمت كلمات الأغنية مصير شمس ،لذا قام المخرج بدراسة اختياراته،فالأغنية مزيج من النزعة الوطنية ومشاعر الحزن تدل على مصير (شمس) المأساوي الذي ينتظرها إذ ستتعرض للتصفية انتقاما لقتلها(سامح أبو ذياب) ،فكانت الموسيقى ذات طابع انفعالي معبر عن المشهد هيئت للمتلقي أجواء المحكي . .

وللتوضيح أكثر يمكن أن نورد مثالا آخر أين تظهر السمعية في الدرجة الصفر بشكل آخر

3 2 1

العينة رقم (2):سمعية من الدرجة الصفر

نتحدث في هذه الحالة عن صوت يسمعه المشاهد وهو صوت لا ينتمي إلى أي هيئة داخل المحكي voix over، فالصور تظهر (خليل) في نهاية الجزء الثاني من الفيلم أين

ذهب باحثا عن مغارة باب الشمس، المكان الأسطوري يرمز إلى حب (نهيلة ويونس) والذي لطالما اعتبره (خليل) مجرد مكان خرافي ليجده في النهاية ،بالمقابل يستمع المشاهد إلى صوت من الواضح أنه لنهيلة فتقول""حبيبي يونس أنا حاسة أني قربت ألاقي ربي ،فجمعت كل أحفادي اللي اسمهم يونس ..يونس ابن نور،يونس ابن سالم ،يونس ابن مروان ،يونس ابن نزار وقلتلهم عن سرنا قلتلهم عن باب الشمس"".والملاحظ أن المستمع لا يستطيع تحديد موقع الصوت طيلة المشهد. يستخم المخرج هذه تنويعات في أنماط الرواة ،غلا أنه لا يمكن الإتماد على الصوت الخارجي بنسبة كبيرة في الفيلم ؛بل في مواضع معينة ومختارة فقط لأن ذلك يتنافى مع مميزات المحكي الفيلمي الذي أساسه الصورة .

لن تتوقف قدرة الصوت داخل العمل السينمائي أو تنحصر في الأمثلة التي سبق ذكرها ،نستطيع الاشارة إلى نقطة أخرى وهي قدرة الأصوات و الاشارات على تحديد الزمن، يمكن للاستماع أن يؤثر على وتيرة السرد ،فللحوار و الصمت، و الضجيج، والمؤثرات الصوتية الأخرى أهمية تتضح من خلال المعلومات التي تضيفها للصورة وللحكم على الشخصيات؛ إذ أن طريقة اختيار صوت ما أو مقطوعة موسيقية،قد تساهم في فك بعض الايحاءات التي تحيل عليها الصور. يمكن للصوت أن يحدد الزمن أو وقت وقوع الأحداث.

يستطيع السارد أو مخرج الفيلم تغيير مواقعه مستعيرا المشهد الزماني منتقلا من شخصية إلى أخرى،أو يستخدم زمنه التأليفي الخاص الذي قد لا يتطابق مع الزمن الخاص بكل شخصية، فالمواقع الزمنية المتعددة تعبر عن اختلاف وجهات النظر أيضا، فيتم تقديم الحدث في سياق السرد من وجهات نظر مختلفة تبعا لمواقع زمنية تتغير بين الماضي ،الحاضر، والقفز إلى المستقبل، وقد اعتمد ذلك كل من إلياس خوري في الرواية ويسري نصر الله في الفيلم .

أما الشكل الأكثر تعقيدا حين يقدم الحدث نفسه من مواقع زمنية متعددة، فيكون السرد مزجا بين وجهات نظر مختلفة ،وهنا يتم ادارة السرد من منظور مزدوج تارة من المنظور الزماني للشخصية ،وفي الوقت نفسه من وجهة نظر السارد أو المخرج ويكون الاختلاف بينهما جوهريا لأن السارد يظهر بصورة السارد العليم الذي يعلم أكثر من الشخصيات.

. وهكذا استطاع (يسري نصر الله) أن ينقل لنا رؤيته الاخراجية من خلال تعدد مظاهر التبئير بما تحمله من دلالات وبعد تحليل النماذج السابقة لهذه المظاهر في الفيلم الروائي **"باب الشمس"** يمكننا أن نختم بتقديم أبرز النتائج المتوصل إليها من خلال النقاط التالية :

3- خاتمة:

يعد البحث في مسألة تقنيات السرد الفيلمي بما فيها التبئير مغامرة شيقة لا تنتهي، خاصة إذا كان الفيلم ك ""باب الشمس "".فقد تم الكشف من خلال هذا المقال عن تعدد أنواع هذه التقنية داخل المحكي الفيلمي و قد توصلت إلى عدة نتائج واستنتاجات أهمها

- يختلف التبئير في المحكي الفيلمي باختلاف الموضوع المبأَر أو الشخصية المبئرة ويتدخل كل من الشخصية الساردة والكاميرا والمتلقي في إنتاج التبئير فيتفاعل المشاهد معها بحواسه وإدراكه ويمنحها الدلالات الازمة لفهم الحكاية.
- لا يمكن أن يتشكل محكي دون وجود ذات ساردة وزاوية نظر ترى من خلالها العوالم السردية
- يحظى الوسيط البصري بمساحة حرية كبيرة في استعمال وجهات النظر المختلفة والتي تتراوح بين العينية والسمعية بأنواعهما، فتساهم جميع الحواس في تشكيل التبئير ،إذ يتم الادراك السمعي والبصري معا داخل الفيلم،وقد تمكن يسري نصر الله في فيلمه من تنويع الزوايا بين المنخفضة والمرتفعة الاسقاطية، وغيرها ليمده ذلك بأفضل وجهة نظر وبالتالي أفضل تكوين للصورة الفيلمية.
- اعتمد فيلم باب الشمس على المرويات الشفوية المنقولة من طرف الدكتور خليل ، وقد ساهم ذلك في تعدد وجهات النظر التي عمل المخرج على تنسيقها وفق رؤيته الإخراجية الخاصة.
- يمكن أن يكون لاختلاف التبئيرات وتعددها في الفيلم خاصية في إغناء الحكاية،لكن الإكثار منها أو الخطأ في اختيار الزاوية المناسبة وكيفية إدراج هذه الاختلافات قد يخلق انفصالا بين الفيلم والمتلقي؛ فنلاحظ أن المخرج (يسري نصر الله) قد وقع فعلا في الرتابة ؛فالفيلم روائي مقتبس عن الرواية التي تحمل نفس اسم الفيلم ""**باب**

الشمس"" التي تمتاز بطول نفسها السردي، فسار الفيلم على خطاها فوقع في الرتابة بسبب ذلك، إضافة إلى استعماله الكبير للزاوية الأفقية والتي تولد هذا الشعور،فالتنويع في تكوين الصورة المتحركة ضرورة لابد منها إلى جانب المحافظة على تجانس الأسلوب بتحقيق التكامل بين العناصر النفسية والجمالية .

- للسمعية أهمية لا تقل عن العينية في الفيلم ؛حيث يمكن تحقيق التوكيد البصري من خلال الأصوات المختلفة الموجودة داخل المحكي؛ كالحوارات والمؤثرات الصوتية والموسيقى، وهذا ما اعتمده فيلم "باب الشمس" من خلال استعمال الأغاني والموسيقى التصويرية التي غلب عليها طابع الحزن تبعا لتيمة الفيلم.
- مشاهد الفيلم الجيدة هي نتاج التكوينات الصورية والسمعية المشحونة بالدلالة والفكر والحركة المعبرة سواء من الشخصيات أو الكاميرا؛ وقد ساهم ذلك في "باب الشمس" من دفع السرد وتدفقه ، و وضع المتلقي داخل حيز شعوري واقعي ينقل حقيقة المآسي التي عاشها الفلسطينيون كأفراد وكأمة تحلم بالعودة إلى أراضيها المقدسة يوما ما.
- يستخدم كل من الروائي والمخرج الاشارات الفظية والبصرية للدلالة على تغير الزمن ؛ كتغير اللون أو وضع اللافتات المكتوبة كذلك التغيرات الواضحة في الشكل الخارجي للشخصية ،أو الاشارة باللفظ ،حتى لا يشكل ذلك للمتلقي صدمة ويلفت انتباهه إلى هذا التغير.

وفي الختام أقترح على الباحثين التوجه الى دراسة التبئير في السرد السينمائي نظرا لخصوصية التقنية وأهميتها في كشف العوالم الحكائية للفيلم وقدرته على مساعدة المتلقي في الفهم والإدراك ، خصوصا وأن الدراسات العربية في المجال قليلة وآفاق البحث في الموضوع واسعة.

- **عينة البحث فيلم" باب الشمس":**

" باب الشمس" فيلم روائي مقتبس عن رواية "باب الشمس" للروائي البناني إلياس خوري عرض لأول مرة في فرنسا سنة 2004 .اعتمد المخرج في فلمه الخط السردي للرواية إلى حد كبير فالقصة مبنية على استرجاع التاريخ وماضي الشخصيات ،كما تميز الفيلم بقفزات زمنية كبيرة وانتقالات طويلة أثناء عرضه للأحداث.

إخراج : يسري نصر الله ،

سيناريو وتأليف: يسري نصر الله ومحمد سويد

بطولة: باسل خياط(خليل)، ريم تركي(نهيلة)، عروة النيربية(يونس).

موسيقى تصويرية: ماهر كروان وتصوير: سمير بهزان

يتألف الفيلم من جزئين:الجزء الأول بعنوان (الرحيل) ،والجزء الثاني بعنوان(العودة)

يروي الفيلم حكاية طرد الفلسطينيين من أراضيهم وتهجيرهم إلى مخيمات للاجئين بلبنان، وذلك في أربعينيات القرن الماضي، تروى قصة النكبة الفلسطينية على لسان الدكتور خليل الذي يسرد حكايات مختلفة أهمها حكاية المناضل يونس مع زوجته نهيلة ومآسي المقاومة والنزوح.

صوِّر الفيلم في جزأين "الرحيل " ومدته ساعة واثنان وعشرون دقيقة "العودة" ومدته ساعتان. خصص الجزء الأول لقصة يونس فقط ،أما الجزء الثاني فقد طغت عليه قصة الدكتور خليل فكانت القصة الاطارية.وقد حمل الفيلم تيمة خاصة ،فهو سرد لكفاح الشعب الفلسطيني ومعاناته مع الاحتلال الاسرائيلي، فعاش التهجير والتشتيت وفواجع الموت ،لذا كان الكفاح تيمته المميزة ،الكفاح من أجل البقاء ومن أجل العلاقات الانسانية وتجلى ذلك من خلال الشخصيات ك (يونس) رمز النضال و(نهيلة) رمز الإيثار والعطاء،و(خليل) رمز الانسانية. وقد وصف نقاد السينما الفيلم بالطموح إذ برز فيه جهد كبير في التصوير والمونتاج والإخراج.

هوامش:

[1]:سعيد علوش،جدل الأدبي والسينمائي،دار أبي رقراق للطباعة والنشر،(المغرب)،ط2008،1،ص24.

[2]:أبو طالب محمد سعيد: علم مناهج البحث،دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع (العراق)،1990، ص94.

[3]:بول ريكور،نظرية التأويل الخطاب وفائض المعنى،ترجمة سعيد الغانمي،المركز الثقافي العربي (المغرب)،ط2 ،2006 ص34

[4]:جيرار جينيت وآخرون:نظرية السرد من وجهة النظر إلى التبئير،ترجمة ناجي مصطفى، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي(المغرب)، 1989،ص113

[5]:حمادي كيروم: الاقتباس من المحكي الروائي إلى المحكي الفيلمي،منشورات وزارة الثقافة–المؤسسة العامة للسينما(سوريا)،ط1،2005،ص85.

[6] :Françis vanoy/ ANNE Goliot-lété, Précis d'analyse filmique, Armond colin, 2eme éd, paris,2007,p 40.

[7]:لوي دي جانيتي ،فهم السينما،ترجمة جعفر علي،منشورات عيون،1993،ص72.

[8]:فاضل الأسود،السرد السينمائي،الهيئة المصرية العامة للكتاب،(مصر)،ط1996،1،ص142.

[9] : André Gaudreault et François Jost, Le récit cinématographique, Armand colin cinéma, 2eme éd, paris, p181.

[10] : André Gaudreault et François Jost , pp 137-138.

[11]: وافية بن مسعود: تقنيات السرد بين الرواية والسينما، دار الوسام العربي للنشر،ط1، (لبنان)،2011،ص304.

[12] : André Gaudreault et François Jost, p40.

[13] :André Gaudreault et François Jost, p138.

[14] : André Gaudreault et François Jost, p131.

[15]: وافية بن مسعود: تقنيات السرد بين الرواية والسينما،مرجع سابق ص306.

[16]: المرجع نفسه، ص310

[17]:ينظر لوي دي جانيتي،فهم السينما،يترجمة جعفر علي،منشورات عيون،1993 ،ص71

[18] : André Gaudreault et François Jost,p.133

[19]:يوري لوتمان،مدخل إلى سيميائية الفيلم،ترجمة نبيل الدبس،مطبعة عكرمة (سوريا)،ط1،1989،ص41.

[20]:دومينيك فيلان،الكادراج السينمائي،ت صادق شحلت،أكاديميةالفنون،(القاهرة)،1998،ص268.

[21] : André Gaudreault et François Jost,p134.

[22]: وافية بن مسعود: تقنيات السرد بين الرواية والسينما،مرجع سابق ، ص319

[23] : André Gaudreault et François Jost,p136.

[24] : André Gaudreault et François Jost: p135.

[25]: André Gaudreault et François Jost, p136.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 531 - 554 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

مقـــولات النظرية الاسلوبية بين المرجعيـــات المعرفية اللسانية والممارسة الاجرائية

The Stylistic Theory Principles between the Linguistic Cognitive References and the Procedural Practice

[*] د_متلـــف آسيـــة

Dr.metlef assia

جامعة حسيبة بن بوعلي _الشلف_ الجزائر.

مخبر نظرية اللغة الوظيفية

Hassiba Ben Bouali University, Chlef, Algeria_

Functional language theory laboratory

Metlef.assia@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/04/20	تاريخ القبول:2020/08/03	تاريخ النشر : 2021/03/30

ملخص البحث

تحظى الاسلوبية بموقع متفرّد في النقد المعاصر تفرُّد طرقها الجمالية في قراءة النص الادبي واستنزاف دلالاته الكامنة في الجسد اللغوي للنصوص، فهي تسعى الى اكتناه فرادة النص الادبي من خلال ما يضمره من وظائف جمالية واستخلاص المائز من أبنية النص اللغوية باستنطاق مخزونها الدلالي والجمالي الذي لن ينجل إلاّ باعتمادها على مجموعة من الاجراءات والاستراتيجيات التي بسطت نفوذها على النص الادبي.

من هذا المنطلق تروم هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن ذلك المخاض الابستيمي الذي عاشته الاسلوبية لتخرج من رحم اللسانيات فتحاول الاستقلال والاختلاف عنها في ظل تواشج معرفي متداخل الى حد الانصهار ومنفصل الى حد التوازي هذا من جهة، ومن جهة ثانية تسعى الى تتبع الآليات الاجرائية للتحليل الاسلوبي للنصوص الأدبية تحليلا بنيويا أسلوبيا يرمي من خلاله إلى وصف الأثر الأدبي كبناء فني متكامل الأجزاء هدفه البحث عن السمات الجمالية التي تضمن تفرّد وتميّز النص الأدبي في تضافراته السياقية وتواشج مكوناته وبنياته اللغوية.

الكلمات المفتاح :نظرية، الأسلوبية مرجعيات، لسانية، ممارسات، اجرائية .

[*] متلف آسية metlef.assia@gmail.com

Abstract :

Stylistics has a particular status in Contemporary Criticism, due to its unique aesthetic methods in reading the literary text and to the exhaustion of its implicit significances in the texts. In fact, it aims at examining the literary text uniqueness through its aesthetic functions and extract the advantage of the structures of the linguistic text by extracting its semantic and aesthetic stock by relying on a some procedures and strategies that have influenced the literary text.

Accordingly, this paper attempts to reveal that epistemic situation stylistics has witnessed to be separated from linguistics, so that it stands alone as an independent branch which differs from it in cognitive interaction. Moreover, this study seeks to follow the procedural mechanisms of the stylistic analysis on which the stylist critic is working in analyzing the literary texts

Keywords: Theory, stylistic, references, linguistic, practices, procedural

مقدمـــــة:

شكّلت الاسلوبية منذ ظهورها خلال القرن العشرين قضية شائكة دغدغة الحس النقدي عند الدارسين فحامت حولها أسئلة كثيرة تناقش شرعية وجودها ومدى جدواها، وما يمكن أن تقدمه للنصوص الأدبية بحيث اتّسعت حتى كادت تنبسط على رقعة اللغة كلّها، فقد باتت وبلا ريب من أكثر المناهج النقدية المعاصرة قدرة على تحليل ووصف النصوص الادبية لذا كان لزاما عليها محاورة العلوم المجاورة لها والمناهج السائدة لتحديد موضوعها بدقة واستدعاء آلياتها الاجرائية التي تميّزها عن غيرها من المناهج وتكسبها جدارتها العلمية كمنهج ناجع قادر على استكناه النص وتحديد ما يجعل منه نصا أدبيا جميلا، ليس على الطريقة البلاغية والمعيارية السابقة التي قتلت المؤلف وأزاحت السياق إزاحة قصرية، بل ما فتأت تبحث لنفسها عن خصوصية الاجراء والمنهج من خلال محاولة تلمّس تلك الطاقة الجمالية القادرة على التأثير في المتلقي ومنحه لذّة تذوّق النّص والإيمان بخلفياته الجمالية التي تنعكس فيها بصمة مؤلفه لأنها تسعى لإظهار التميّز والتّفرد في النصوص الابداعية فهل وفقت في ذلك؟

أولا: بين إشكالية الاسلوب وفلسفة النظرية الاسلوبية:

1_قراءة في المفاهيم والحدود:

إنّ تتبع حقيقة العلوم وجوهرها لا يتأتى إلاّ من خلال القبض على أهم مرجعياتها الفكرية وامتداداتها المعرفية فإذا خصصنا الحديث عن النظرية الاسلوبية وخصوصيتها المعرفية لا بد لنا

الانطلاق من جوهر القضية كما أشار فيلي ساندريس وهو الأسلوب والسبل المتبعة في دراسته وتحديد خصائصه والتّعرُض له بوصفه مشكلة،هي ضرورة حتمية لما له من حضور جليّ في معظم العلوم الفنية والعلمية، إلاّ انه ورغم اهميته لم يتفق الادباء والدارسون على تحديد الاطار النظري للأسلوب ولم يجمعوا على تعريف واحد، فكلٌ تناوله حسب انتمائه لمذهب فني دون آخر وكذا اختلاف الاتجاهات الادبية والتي لا تخص اللسانيات فحسب[1]، إذ ويمكن ردّ الخلافات النظرية حول تعريف الاسلوب الى مبادئ ثلاثة تتلخص كما يلي[2]:

أ_الذين ركزوا على العلاقة بين المنشئ والنص راحوا يتلمّسون مفاتيح الاسلوب في شخصية المنشئ وانعكاس ذلك في اختياراته حال ممارسته للإبداع الفني و بذلك رأوا أنّ الأسلوب "اختيار".

ب_أنّ من اهتم بالعلاقة بين النص والمتلقي التمس مفاتيح الأسلوب في ردود الأفعال والاستجابات التي يبديها المتلقي أو السامع، و من ثم يكون الأسلوب قوة ضاغطة على حساسية المتلقي.

ج_أنصار الموضوعية في البحث أصروا على عزل طرفي عملية الاتصال(المنشئة والمتلقي) إذ رأوا وجوب التماس مفاتيح الأسلوب في وصف النص لغويا .وما اختلافاتهم إلاّ من منطلق الزاوية التي يستفتح بها وصف النص، فمنهم من قال بأنّه انحراف عن نمط، و منهم من رأى بأنّه إضافات إلى تعبير محايد، و منهم من رأى أنّه خواص منظمة في السمات اللّغوية تتنوع بتنوع البنية و السياق وبناءً على اختلاف منطلقات النقاد والدارسين الاسلوبيين ظهرت أسلوبيات مختلفة أسلوبية شارل بالي Bali shawl وأسلوبية ريفاتير michael riffaterre وليوسبيتزر....الخ

ورغم فشل اللسانيات في اعتقاد "فيلي سندريس" من تطوير تعريف الاسلوب وكشف نظرية منظمة تخصه و مناهج مناسبة لتحليله، إلاّ أنّه لا ينفي وجود الاسلوب كظاهرة مرافقة للغة[3]، وعلى الرغم من الجدل والاختلاف إلاّ أنّ وجود الظاهرة _الاسلوب_ يؤكد التوافق والتطابق المعرفي الوحيد بين هؤلاء، فالاهتمام بتلك العناصر التي تحدد الاسلوب(الخطاب والمخاطب، والمخاَطَب)إنمّا يؤكد مسعى استجلاء تلك العلاقة الحميمية التي تجمع العناصر الثلاث والتي تجسد التفاعل بينها لتحقق ذاته وخصوصية دراسته هذا من جهة ومن جهة ثانية يرجع الناقد "موسى

ربابعة" تعددية تعريفات الاسلوب الى خصوبة هذا العلم وتشعّب روافده وفي الحين تعكس هذه التعددية ما يحيط به من شكوك وآراء تقلّل من أهميته في دراسة النص الادبي[4].

ففي خضم هذه التحليلات حاولت الدراسات الاسلوبية أن تحدّد الاطار النظري لمفهوم الاسلوب لكي تستطيع تلمّس جوهره وماهيته إلاّ أن مفهومه ظل زئبقياً منفلتاً ومتمدداً، فمنذ أن عرّفه "غوتيه"Goethe" سنة 1783 حين قال:" أنّه لمن المناسب أن تراعي كلمة أسلوب مراعاة خاصة ليبقى في حوزتنا تعبير أو مفهوم خاص نميّز به الدرجة الرفيعة التي يمكن أن يبلغها الفن"[5]، ويتجلى بوضوح الفكر المثالي في تلك الحقبة الزمنية والذّي يشير الى أنّ الاسلوب فن رفيع، إلاّ أنّ ما تبقى من هذا المفهوم هو أنّ "الاسلوب هو الاطار الذي تتجلى فيه فنيّة القطعة اللغوية"[6] فينحصر مفهومه في الكيفية التي تميّز بين العمل اللغوي والعمل اللغوي الفني أي على حد تعبير لفي سندرس الاعمال ذات الاسلوب و الاعمال التي ليس فيها أسلوب "إذ تختلف الاساليب باختلاف التخصصات التي لا تقتصر على الجمال الفني.

ولعل التقييم والفصل بين أسلوب ولا أسلوب يعود الى خصوصية النظرية الاسلوبية التقييمية وهو "تقويم يرتكز على التصنيف المعاصر فيشير الى تلك الخصائص – وفي أحسن الاحوال_ جميل وقبيح"[7] إلاّ أنّ هذا التقويم الذي ينحصر في المعيار المنظّم أسلوبيا كجميل_قبيح، جيد_سيء، ومثلها صحيح_خطأ، يمكن اعتماده في الاساليب ذات الخصوصية العلمية أو الاخبارية أي البعيدة عن الاساليب الفنيّة والشعرية التي يختلف التعامل معها فيشكّل النظام التقييمي لها من خلال ما تحققه من مفاهيم جمالية وأدبية خاصة.

لذا فقد أكّد النقاد أن التناول الاسلوبي إنّما ينبغي أن ينصب على اللغة الادبية، لأنها تمثل التّنوع الفردي المتميّز في الاداء بما فيه من وعي واختيار وبما فيه من انحراف عن المستوى العادي المألوف بخلاف اللغة الاعتيادية التي تتميّز بالتلقائية ويتبادلها الاطراف بشكل دائم وغير متميّز[8]، فالنص حينما "ينفك من تسلّط النمط وتبعيته، وينفلت من الاستعمال او العرف اللغوي تتراجع وظيفته الإيصالية بإزاء الوظيفة الجمالية التاثّرية أي أنّه يتحول من تعبير محايد الى تعبير موسوم أي من تعبير غير متأسلب الى أسلوب"[9].

ومما يثير الجدل ويشخّص المشكلة الحقيقية في تحديد الاطار النظري للأسلوب هو تداخله بين علمي اللغة والأدب لأنّ الغرض الاسلوبي في الحقيقة في المجالين "فقد يكون الخلاف حول مرجعية

أي عرض في الاسلوبية الى مدخل في علم اللغة أو في علم الادب لأن العرض الاسلوبي في حقيقته له مكان في المجالين "[10]، ما يدلّ على تجاذب العلمين السابقين لدراسة الاسلوب أي تحليله بمناهج اللسانيات وأسسها من ناحية، وتحليله بمناهج علم الادب وأسسه من ناحية ثانية، ويكمن تحدي الاسلوبية في حسن انتقائها من مناهج اللسانيات وعلم الادب ما يتوافق وطبيعة دراستها للنصوص الادبية واستجلاء جماليتها فهي تتخذ قرائن النسيج اللغوي كأدوات تحليلية لاستنطاق النصوص كما تستوعب مسبقا كلّ خصائص البنية اللغوية التي يقوم عليها النص فتفسّر وتحلل تلك التوليفات والبدائل اللغوية الى إبداع فني يحقق الجمالية والتّفرد، فيتشارك علماء اللغة وعلماء الادب لدراسة الاساليب الفنية.

وفي حديثنا عن الاسلوبية كنظرية اكتمل وجودها وتحددت تصوراتها يجدر بنا تحديد تلك العلاقة الرأسية بين مصطلح الاسلوب والأسلوبية فلعل كثرة الانتقادات والشكوك حول الأسلوب هو ما أثار الشبهات حول الاسلوبية كمنهج نقدي تعرّض كغيره من المناهج للانتقادات والخصومات، فما الدور الذي كان يؤديه مصطلح الاسلوب في القرن العشرين بعد ظهور مصطلح الاسلوبية وكيف لهما أن يتجاورا ويتحاورا معا؟ وللإجابة عن هذا الاشكال يجب الحديث عن نقاط مهمة نلخصها فيما يلي:

أـطبيعة الدراسات الاسلوبية ذاتها وسيادة النزعة العلمية الصارمة محاكاة "العلم اللغة"[11]، فقد نشأت في أحضان علم اللغة إلاّ أنّها اختلفت عنه في كونها ترشدنا الى اختيار ما يجب أخذه من هذه المادة للتّوصل الى التأثير في المتلقي، فالأسلوبية هي البحث في الاسس الموضوعية لإرساء علم الاسلوب[12]، فإذا كانت الدراسات اللغوية "تركز على اللغة فإنّ علم الاسلوب يركز على طريقة استخدامها أو أدائها إذ أنّ المتكلم أو الكاتب يستخدم اللغة استخداما يقوم على الانتقاء والاختيار ويركب جمله ويؤلف نصه بالطريقة التي يراها مناسبة"[13]، ويعود ذلك في حقيقة الامر الى المنبع الذي نهلت منه الاسلوبية وهو الثنائية اللغوية التي جاء بها ديسوسير يقول المسدي "أهم مبدأ معرفي يستند إليه تحديد حقل الاسلوبية يرتكز أساسا على ثنائية تكاملية هي من مواضعات التفكير اللساني وقد أحكم استغلالها علميا سوسير وتتمثل في تفكيك مفهوم الظاهرة اللسانية الى واقعتين،أو لنقل الى ظاهرتين وجوديتين:ظاهرة اللغة وظاهرة العبارة(Langue-Parole)،وقد اعتمد كل اللسانيين بعد سوسير هذا الثنائي فحاولوا تركيزه في التحليل وتدقيقه بمصطلحات تتلوّن

بسمات اتجاهاتهم اللّسانية ..."[14]، فتبقى الاسلوبية تعتمد على الكلام كحقل لها، إلاّ أنّها كانت تعود الى الاسلوب في التفريق بين مستويات الكلام وتصنيفاته.

بـاتساع دائرة الاسلوب عن دائرة الاسلوبية، فقد دخل مصطلح الأسلوب في الدراسات البلاغية و النقدية، سواءً، باعتباره نظاما و قواعد عامة كما كان في منهج الدراسات الكلاسيكية، و التي تسعى إلى إيجاد المبادئ العامة لطبقة من طبقات الأسلوب، أو للتعبير في جنس أدبي معين،أم باعتباره خصائص فردية كما تتجه المدارس الحديثة الوصفية على اختلاف بينها؛ إذ كانت هذه دائرة الأسلوب، فإن الدائرة التي تحتلها الأسلوبية أضيق بكثير؛ لأنّها تعني "الوصول إلى وصف و تقييم علمي محدد لجماليات التعبير في مجال الدراسات الأدبية و اللّغوية على نحو خاص"،و تبقى الإشارة إلى أن ظهور مصطلح الأسلوبية "لم يلغ مصطلح" الأسلوب"؛ إنّما تحددت للمصطلح القديم دائرة و وظيفة في إطار المصطلح الجديد [15].

جـولتوضيح الفكرة أيضا تجدر بنا الاشارة الى أنّ لعلم الاسلوب شق نظري وشق تطبيقي شأنه في ذلك شأن الفروع العلمية الاخرى كلّها فمصطلح الاسلوبية هو علم جامع بين الجانبين لا تفريق بينهما، إلاّ أنّ فيلي ساندريس يشير الى أنّ"نظرية الاسلوب"ولأسباب توضيحية تستعمل للإشارة الى علم الاسلوب اللغوي (العام) وتستعمل الاسلوبية للإشارة الى كل من علم القواعد التطبيقية للأسلوب وعلم الوسائل الاسلوبية(الاسلوبية المعيارية والوصفية)[16]. وعليه فإنّ نظرية الاسلوب و الاسلوبية يشترط كلٌ منهما الاخر لأنّ الظواهر الاسلوبية الحقيقية هي الاساس الذي يعتمد عليه في اكتمال بناء النظرية في النهاية ولأنّ الاسلوبية لا يمكنها أن تصف قدرا من المواد اللغوية المجمّعة وغير المتجانسة من غير أساس نظري تعتمد عليه[17].

فمما لاشك فيه أن تحديد الاسلوب يقتضي على الأقل توا شجا إجرائيا مع الأسلوبية كما يشير "حسن ناظم، وإن كانت ثمة دراسات تناولت تحديدات الأسلوب بمعزل عن تحديد الأسلوبية فمن الجليّ أنّها سقطت في التكرار، أو أنها أضفت غموضا على تلك التحديدات من حيث أرادت الكشف عنها، وعملية المواشجة بينهما هي عملية اختزال وتجنب التكرار وعملية تبسيط للمشكلات التي يثيرها تحديد الأسلوب لتستجيلها الأسلوبية والعكس صحيح[18].

ثانيا_ المرجعية اللسانية للدرس الاسلوبي:

سننطلق في تحديدنا للمرجعية اللسانية للدّرس الاسلوبي من رصد موجز لتلك الروافد الفكرية للأسلوبيّة، فبعد1902 وما جاء به "شارل بالي Ch- Bali" المؤسس الفعلي للأسلوبية جاء كل من "ج،ماروزو"G- Marroso و"م_كراسوM- Krassó"الفرنسيين ليضفيا على الدرس الاسلوبي المنهج الوضعي المنطقي، وهذا ما أثار ردة فعل الالمان أمثال "ل_سبيتزر"ونادوا بانطباعية المنهج الاسلوبي فنشأ صراع بين الوضعية والمثالية كان له الاثر الكبير في بلورة المنهج الاسلوبي في الساحة النقدية[19]، وكأنّ الاسلوبية جاءت لخدمة نظرية الخلق في الادب الاوروبي، ومرجع اعتقادنا هذا ينبع من خلال ايمان الفلاسفة بالجمال الخالص كركيزة أساسية في أي دراسة أدبية لذا فإن نظرية الخلق قد ساهمت مساهمة كبيرة في التأكيد على النص الادبي وصياغته وسموه الفني،ولفتت الانظار الى ضرورة التركيز عل علاقات النص الداخلية وعلى عدم استخدام معايير غير فنية[20] كما نادت بفردانية التعبير الادبي وأنّه لا يمثّل إلاّ حصيلة فردية معاشة، لذا قال "جورج بيفون G-Buffon" "الاسلوب هو من الانسان عينه"(le style est de L'homme mêm[21]، وبالتالي يجب تلمّس هذه الشحنات الفردية الجمالية من خلال الاجراءات التي تمدها بنا الاسلوبية وهي تبحث عن قوام الكشف لنمط التفكير والإبداع عند المفكرين والأدباء.

ففي خضم هذا المخاض الابستيمي المتعسّر ولدت الاسلوبية التي عرّفها مجموعة من الباحثين أمثال "أريفاي Michel Orivih" بقوله: أنّها "وصف للنص الادبي حسب طرائق مستقاة من اللسانيات"[22]، فهي بذلك منهج لساني يتسلّط على الخطاب الفكري و الادبي قصد استجلاء روابطه الداخلية المكونة له، ثم آلية تأثيره على المتلقي، أما "دولاس Dulas" فيشير الى أنّها "تعرف بأنّها منهج لساني" الحين ذاته " ينطلق ريفاتير Rafatyr من تعريف الاسلوبية " على أنّها "علم يهدف الى الكشف عن العناصر المميزة التي بها يستطيع المؤلف الباث مراقبة حرية الادراك لدى القارئ المتقبل وجهة نظره في الفهم والادراك، فينتهي الى اعتبار الاسلوبية "السنية"تعنى بظاهرة حمل الذهن على فهم معين وإدراك مخصوص"[23]، فهذه التصريحات تعد بمثابة فرضيات لاستجلاء خصوصية الدرس الاسلوبي وتتبع تلك العلائق المتشابكة التي حددت مقولاته النظرية.وخصوصيته الاجرائية .

فتضافر هذه المعطيات تؤكد تلك العلاقة الوطيدة بين الظاهرة الادبية وحقول الدراسة اللسانية فكل "نظرية أسلوبية لسانية يجب أن تكون مؤسسة تأسيسا دقيقا وأن تكون متكاملة لسانيا،

وهذا يتجلى في التقويم الذاتي للسانيات الحديثة حين تعدُّ نفسها البحث العلمي الدقيق للغة، فأي نظرية من هذا القبيل لا يمكن أن تكون بالضرورة أكثر من نظرية فرعية تدخل ضمن الصياغة العامة للنظرية في اللسانيات[24]، فهي تستقي معالمها الاجرائية من علم اللغة العام وبالخصوص اللسانيات التي سعت الى تجسيد فكرة علمنة اللغة شكلا ومضمونا أي التعامل معها من منظور يمجّد التجربة العقلية وينأى عن كل تفسير تاريخي أو سياقي للغة، وفي نفس التّوجه المعرفي وترسيخ فكرة علمنّة اللغة سعت الاسلوبية الى فصل النّص الادبي وتخليصه من السياقات الخارجية وشروطه الابداعية ولذلك فقد حاولت أن تكون"منهجا بديلا وعلميا منضبطا، وهو منهج يهدف الى تحليل الخطاب الادبي والكشف عن أبعاده الجمالية الفنية[25]

فالوصف اللساني للأسلوب يجب أن يراعي بأنّ للأدب خصوصية تميّزه عن الوقائع اللسانية الخاصة حتى وإن كان يقوم على أسس ومكونات لغوية، ولذلك فإن تحليل لساني خالص لا يمكن أن ينتهي إلاّ لإبراز الجوانب اللسانية وحدها، فإذا كانت نشأة دراسة الاسلوب من اللسانيات في الغالب ومن منطلقات أخرى أحيانا، فإنّه لا ريب أنّ الاسلوبية هي دراسة اللغة وأنّ موضوع النقاش المثار هو كيفية دراسة اللغة الادبية "وعلاقة اللسانيات بهذه الدراسة الادبية ليست أمرا يسيرا بالرغم من وجود منطقة مشتركة بينهما وبهذا تكون الاسلوبية المنطقة الفاصلة بينهما، ذلك أنّ علوم اللغة كما يشير نور الدين السد اهتمت بما يقال في حين أن الاسلوبية اهتمت بكيفية ما يقال.

فالكشف عن أصول التفكير الاسلوبي متجذر في الدرس اللساني فالأسلوبية عند بالي كما يشير عبد السلام المسدي لا تبحث عن شرعية لوجودها إلاّ في الخطاب الالسني أينما كان[26]، من منطلق أّن اللسانيات تعنى بالتنظير الى اللغة كشكل من أشكال الحدوث المفترضة وأنّ الاسلوبية تتجه الى المحدث فعلا ... "[27]، ما يجعلنا نستدعي تلك الثنائية المتكاملة التي جاء بها العالم اللغوي ديسوسير في مطلع القرن العشرين وأحكم استغلالها وهي اللغة Langue والكلام Parole وتلك الفروق المعرفية بينهما، فقد نهلت الاسلوبية من هذين المعطيين لأنّها تدرس الخطاب الادبي انطلاقا من لغته وعلاقة اللغة بالمعنى من جهة وتدرس الصلات التي تربط بين التعبيرات الفردية الجماعية "من جهة ثانية.

وقد كان هذا التمييز بين اللّغة كظاهرة لغوية مجردة توجد ضمنا في كل خطاب ولا توجد أبدا هيكلاً ماديا ملموسا، و الكلام باعتباره الظاهرة المجسدة للغة مساعدا على تحديد الأسلوبية إذ أنّها لا يمكن أن تتصل إلاّ بالكلام، وهو الجسر المادي الملموس الذي يأخذ أشكالا مختلفة[28]، ففي ظل هذا التوجّه صارت الأسلوبيات جزءا لا يتجزأ من الدرس العلمي أو اللساني .

انطلاقا مما تقدّم حدّد اللسانيون موضوع علم الاسلوب على ضوء الدراسات اللسانية ورأوا "أنّه دراسة التعبير اللساني أي لخواص الكلام ضمن نظام الخطاب، فعزلوه بذلك عن باقي النظم الإشارية التي تضطلع هي الاخرى بالتعبير بواسطة أدوات غير لسانية"[29]، .فقد سعت الاسلوبية وبكل تميّز الى دراسة الكلام على أنّه نشاط ذاتي في استعمال اللغة، أما جاكبسون فقد عرّف الاسلوبية على أنّها "البحث عما يتميّز به الكلام الفني عن بقية مستويات الخطاب أولا، وعن سائر الفنون الانسانية ثانيا"[30]، فالملاحظ أنّه حصرها_ الاسلوبية_ في الكلام الفني دون غيره من مستويات الخطاب الاخرى.

إلاّ أنّه تجدر بنا الاشارة الى أنّ "هذا التفريق بين اللغة والكلام موجود ضمنيا في كل أنواع الخطاب، فاللغة هي صورة الخطاب، أما الكلام فهو المميز الوحيد للرسالة (الخطاب)"[31] ونستحضر في هذا السياق التفات بالي الى التفريق بين الخطاب الحامل للحدث الابلاغي البحت والثاني الحامل للشحنات العاطفية والقيم التعبيرية وهو ما أهمله أستاذه ديسوسير فإذا كان هذا الاخير قد حدد الاطار العقلي والذهني والمنطقي للّغة أي اهتمّ بجسدها فإنّ بالي قد نفخ الروح في الجسد من خلال اهتمامه بالجانب الوجداني العاطفي وهو ما يمثّل روح اللغة، وهنا تتجلى خصوصية الدراسة الاسلوبية في كونها تركّز على تتبع آثار الشحنات في الخطاب وتأثيرها على المتلقي .

إنّ التفات بالي للجانب العاطفي والوجداني في اللّغة لم يشفع له ابتعاده عن الاهتمام بأسلوبية الادب بل اقتصر على أسلوبية اللغة لانّ التفاتته هذه لم تتجاوز حدود اللغة العامة وبذلك "يكون بالي قد جعل الجانب التأثيري ليس في اللغة من حيث هي استعمال، وانّما من حيث هي ظاهرة قائمة في اللغة بشكلها العام "[32]، ومن هنا ابتعدت أسلوبية بالي عن النص الادبي ولم تدرسه بمعاييرالنقد الاسلوبي على الرغم من كفاءة إجراءاتها، إلاّ أنّ هذه النظرة ما فتأت أن اتّسعت بعد "بالي" وظهور المشتغلين بالدراسات الاسلوبية واللّذين سرعان ما عزلوا الاسلوبية

عن الخطاب الاخباري اليومي أمثال (ليوسبيتزر1887_1960) ودراسته التي أحدثت تحولا جذريا في الافادة من اللغة في دراسته للنصوص الادبية وخاصة الاسلوب الفردي للأديب من خلال اعتماده على الكشف عن ملمح أو ملامح لغوية تشكّل ظاهرة أسلوبية.[33].

ففي رحلة بحث الاسلوبية عن ذاتها المعرفية نجدها تقيم علائق متشابكة مع مجموعة من المعارف والعلوم فإذا كانت "السنية سوسير قد أنجبت بالي، فإن هذه الالسنية نفسها قد ولّدت الهيكلية أو الشكلانية، التي احتكت بالنقد الادبي فأخصبا معا شعرية "جاكبسون"وإنشائية "تودوروف"وأسلوبية "ريفاتير"،ولئن اعتمدت كل هذه المدارس على رصيد ألسني من المعارف، فإن الاسلوبية معها، قد تبوأت منزلة المعرفة المختصة بذاتها أصولا ومناهج "[34]، فلعل هذا التواشج المعرفي هو ما جعلها تنهل من تلك العلوم اللسانية لتروي ضمأها الفكري وأفقها الاجرائي الذي ترسّخ بطروحات جاكبسون التي قدّمها في الندوة العلمية بجامعة "إنديانا"الامريكية وكان محورها (الادب)"القى فيها جاكبسون محاضرته حول اللسانيات والإنشائية فبشّر يومها بسلامة بناء الجسر بين اللسانيات والأدب "[35]، بالإضافة الى ما قدّمه حول "أدبية الأدب هذه الفكرة التي عدّت بؤرة توجه جديد في الدراسات اللسانية وربطها بالأدب وظهور البويطيقا فإذا كانت اللسانيات قد اهتمت باللغة وعزلتها عن كل ما يحيط بها، فإن الاسلوبيين قد عزلوا الظاهرة الادبية عن غيرها من الظواهر الاخرى من منطلق فكرة جاكبسون "ليس موضوع العلم الادبي هو الادب وإنّما هو الادبية أي ما يجعل من عمل معين عملا أدبيا"[36]، ومن هنا أوقد شرارة الدراسات الاسلوبية والتي تجلّت بوضوح في ذلك التقسيم لوظائف اللغة وسنخص بالذكر الوظيفة السادسة وهي "الوظيفة الشعرية "والتي تجسد في بعض أبعادها التّوجه الاسلوبي ولكن من منطق جاكبسوني إذ لا تتحقق هذه الوظيفة إلاّ من خلال ذلك التضام بين مبدأ الاختيار والتركيب اللّذان يعتمدان مبدأ التعادل يقول جاكبسون:"إنّ الوظيفة الشعرية تكمن في إسقاط مبدأ التعادل من مبدأ الاختيار على مبدأ التركيب "[37]، وهذا ما يحقق جمالية اللغة التي تسعى الاسلوبية الى التنقيب والنّبش عنها في كل النّصوص الادبية التي تتناولها بالدّرس والتحليل .

ففي ظل هذه المصوغات اللغوية الجاكبسونية حوّل جاكبسون التحليل الاسلوبي الى تحليل لساني وذلك لأنّ الوظيفة الشعرية التي يركز عليها توجد في المرسلة الشعرية والتي هي ككل المراسلات واقع ألسني إلا أنّها تتوقف عن التصريح و الافصاح عن مغزاها فيلعب المتلقي دور

المعاين والكاشف، وبهذا تكتسب الوظيفة الشعرية اكتفاءً ذاتيا من خلال امتلاكها لخواص تمتاز بها فقد اطلق على كلام المرسلة الشعرية أنّه انزياح وانحراف وغير ذلك، فالمرسلة الشعرية عند ياكبسون لا تعبّر عن نفسها بسهولة متناهية[38]، إلاّ أنّ تحليل هذه المرسلة الشعرية يخضع للتحليل اللساني على عكس ما نادى به ريفاتير وسيكون لنا في هذا كلام فيما سيأتي .

أما الثنائية اللسانية الثانية والتي شكّلت منعرجا أساسيا في بناء الفكر الاسلوبي هي المحور النظمي والاستبدالي أذ يقرّ "جورج مولنيه" Georges molinie بتأثير المفاهيم اللسانية التي أتى بها ديسوسير في الاسلوبية الغربية وخاصة في حديثه عن هاذين المحورين فالاول:"تنتظم عليه الوحدات اللغوية لتؤلف سلسلة معينة من الكلام في مقاطع وكلمات وجمل"[39]، في حين المحور الاستبدالي "تنتظم عليه العلاقات بين كل إشارة من الاشارات الموجودة في المرسلة الكلامية والإشارات الاخرى التي تنتمي الى اللّغة نفسها،وهي علاقات تربط في ذهن المتكلم والسامع بين الاشارات التي تنتمي الى نمط واحد وتقوم بوظيفة لغوية مشتركة، وتستطيع أن تحل في مكان الاخرى في سياق السلسلة الكلامية، لكن دون الاخلال بالنظام النحوي "[40]، وتتحدد طبيعة العلاقة على المحورين على الشكل التالي :

المحور النظمي ← علاقات تمايز ومفارقة ← علاقات حضورية .

المحور الاستبدالي ← علاقات تنافر وتضاد ← علاقات غيابية.

ويؤكد بسام بركة أنّ مولنيه قد انطلق من هذا المنهج السوسيري في تحليله لاشتغال اللغة بهدف تحديد خصوصية الخطاب الادبي في كونه يقلب لعبة هاذين المحورين[41]، فهذه الخصائص لا تتأتى إلاّ في ظل عملية اختيار مجموعة من البدائل اللغوية على المستوى الاستبدالي وحسن نسجها وسبكها على المستوى النظمي لتشكل الخواص الاسلوبية التي يتفرّد بها اسلوب أدبي عن أسلوب آخر.

ويتواصل استثمار الاسلوبية لتلك المخرجات اللسانية الديسوسيرية في فكرة أنّ العلامة اللغوية هي دال ومدلول، ومن أبرز الاسلوبيين الذين استثمروا هذه الثنائية اللغوية "دوماسو ألونسو" الذي أخذ بفكرة ديسوسير في النظر الى الظاهرة اللغوية على أنّها نظام من الاشارات وأنّ هذه الاشارات تتألف من عنصرين الدال والمدلول عند ديسوسير والمفهوم أو المدرك الذهني كصورة أولى والصورة الذهنية كطرف ثاني في المعادلة عند دوماسو الونسو، فقد خالف هذا الاخير ديسوسير

في مفهومه للمدلول على أنّه مفهوم أو مدرك ذهني وما الدال الى ناقل له فقد وصف الونسو هذه الفكرة بأنّها فكرة عقيمة وبعيدة عن الواقعة اللسانية، إذ أنّ الدوال لا تنقل المفاهيم فحسب بل هي ذات وظيفة معقدة يدخل في نطاقها تداعي المعاني والشحنات العاطفية والانسجام المتزامن ولا يمكن عدّ المدلول هو المفهوم فحسب لأننا لا نستطيع عزله عما يلتحم به في السياق.[42]، ويؤكد ألنسو أنّ الوظيفة الاساسية للأسلوبية هي سبر العلاقة بين مجموع الدال ومجموع المدلول عن طريق بحث العلاقة بين جميع العناصر الجزئية ومن ثمّ الوصول الى العلاقة الكاملة لدمج كل تلك العلاقات الجزئية وهي في الحقيقة كثيرة جدا الى الحد الذي يتعذّر معها دراسته ولا بد في هذه الحالة من الاختيار الذي ينبغي أن يكون للعناصر التي تكون أوثق صلة بالموضوع وأوضح دلالة [43].

ثالثا_خصوصية الممارسة الاجرائية في الدرس الأسلوبي:

إنّ تحديد منهج معين للدراسة ال

اسلوبية لا يزال يتّصف بنوع من الضبابية والتعتيم لزئبقية النظرية الاسلوبية وتداخلها حتى الانصهار مع مجموعة من المعارف المجاورة منها اللّسانيات والبلاغة والنقد الادبي، والشعرية فكلّما اقتربنا منها لتحديد مناهجها الاجرائية نجدها تنفلت وتتمدد لتشمل زوايا متعددة ومختلفة، بالإضافة الى عدم اتفاق الاسلوبيين على منهج واحد لدراسة النصوص دراسة أسلوبية شاملة خوفا من أن" تتحول الاسلوبية الى علم معياري يشهر تصنيفاته الجافة أو أن تتحول الى أكداس من الجداول والاحصائيات التي تفقد النص جماليته في الوقت الذّي تحاول فيه الاسلوبية نفسها أن تكشف عنها "[44]، إذ تتحدد اشكالية المنهج في خصوصية الدراسة الاسلوبية ذاتها و يتمظهر افتقارها لمنهج واضح كما يشير "بشير تاوريريت":"في تداخلها مع البنيوية نفسها كمنهج اتّضحت معالمه نسبيا، علاوة على ذوبان ملامحها في الحقل السيميائي واتكائها على الاحصائي ...يضاف الى ذلك اتكاؤها على مفاهيم ثانوية القيمة (الانزياح، الانحراف الكلمات المفتاحية، امكانات النحو) فهي تذوب في الكثير من الاحيان اجرائيا في معالم المناهج الاخرى وهذا ما يفقدها شخصيتها"[45]، إلاّ أنّ حسن ناظم يرى في هذا التواشج بين الاسلوبية والحقول المعرفية الاخرى ثراءً تتجاذبه كل الاطراف فقد "باتت عقيمة تلك الفرضية التي رسخت مفهوم استقلال الحقول المعرفية عن بعضها البعض، في حين يثبت الواقع الراهن أهمية التمازج والتواشج وطريقة الاخذ

والعطاء بين الحقول نفسها، رافضا وصف الاسلوبية بكونها درسا مشلولا بل هي "**انتقائية** "فيشير حسن ناظم أنّه بهذا الوصف قد شخص اجراءات الاسلوبية من دون أن نلتمس مشروعية متعسّفة في الحكم عليها "[46].

إنّ المتمعّن في الدراسات الاسلوبية التي حذت حذو التطبيق يلحظ وبجلاء اختلاف الاسلوبيين في اجراءاتهم التحليلية بل وعيهم الشديد بخطورة التحليل الاسلوبي فيتبيّن لنا هذا عند أحد أهرامات الدّرس الاسلوبي "عبد السلام المسدي "في بحثه التطبيقي "التضافر الاسلوبي وإبداعيات الشعر نموذج"ولد الهدى " الذي لم يتقيّد فيه بمنهجية أسلوبية واضحة واحدة في الآونة الاخيرة حيث يخلط خلطا عشوائيا بين ملامح الاسلوبية و الاجراء الاحصائي و يتمظهر ذلك في جملة من الجداول الاحصائية والقياسات الرياضية الصارمة لا تلتقي أبدا مع الابجديات الجمالية والمعرفية للنص الشعري في شيء[47].

إلاّ أنّ هذا لا ينفي ما كتبه المسدي حول الاسلوبية فهو يعي بوعي كبير أصول النظرية وخاصة كتابه الذّي يعّد مرجعا مهما في الدراسات الاسلوبية وهو"الاسلوب و الاسلوبية"،إلاّ أن صعوبة القبض على المنهج واتساع معطيات التحليل هي ما خلخلة خصوصية التطبيق فيها وتتأكد الفكرة فيما أشار اليه في نفس الكتاب حين نفى:"أن تؤول الاسلوبية الى نظرية نقدية شاملة لكل أبعاد الظاهرة الادبية،فضلا من أن تطمح الى نقض النقد أصوليا وبناء على ذلك تمسك عن الحكم في شأن الادب من حيث رسالته _فهي قاصرة عن تخطي حواجز التحليل_التي تقيم الاثر الادبي والاحتكام الى التاريخ بينما رسالة النقد كامنة في إماطة اللثام عن رسالة الأدب ففي النقد اذا بعض ما في الاسلوبية وزيادة في الاسلوبية إلاّ بعضه[48]، فمحاولة ربط الاسلوبية بالنقد الادبي لا يتأتى إلاّ من خلال التحليل الذي يطول القيم الجمالية للبنى الاسلوبية المستكشفة، إذ يفترض بالأسلوبية أن لا تكتفي بأن تلعب دور اعداد مستلزمات الناقد الادبي، فتقوم بتهيئة المخططات ليقوم هذا الاخير ببدء محاورته للنص، "لقد آن للأسلوبية أن تدرك مدى امكانياتها الحقيقية، ولهذا ينبغي عليها أن تتطّلع الى ما وراء مخططاتها لترصد القيّم الجمالية التي تختفي وراء البنى الاسلوبية المستكشفة في النّص الشعري "[49]، ولعل منهج حسن ناظم المتّبع في دراسة نص السياب أكدت هذه المقولة فقد حدد خطة تحليله في الشكل التالي[50]

- استكشاف البنى الاسلوبية المهيمنة في النّص السيابي

- ربط هذا الاستكشاف باستكشاف آخر يتمثّل في تحليله القيم الجمالية التي تتمخض عن هذه البنى ومن ثمّ تدخل الاسلوبية عبر ربط الاستكشافين وهذا مجال حقل النقد الادبي .

ففي تقديرنا أنّ نجاح الاجراء الاسلوبي واتضاح معالمه لا يتجسد إلاّ في ظل تكريس مصادر النظرية من أجل هدف تطبيقي فما جدوى استيعابنا الكامل للنظرية وعجزنا عن تطبيقها على النصوص الادبية، وهذا ما يجعل المنهج النقدي منهجا هجينا مطموس الملامح.

وغير بعيد عما تقدّم نؤكد فكرة أن الاسلوبية تسعى جاهدة الى الكشف عن البنى الاسلوبية المتميّزة التي تضفي على النص القيم الفنية الجمالية المتفردة من خلال تحليلها للبنى اللسانية "فالأسلوبية _اذن _وصف للبنى التي يتوفر عليها النص الشعري، وصف يكشف عن طرائق القول، ومن ثم فهي كشف عن الخصائص المتمخضة عن تلك الطرائق، إنّها وصف يندفع ليشمل المناحي الجمالية ويندفع الى المدى الذي يقيم جسرا بينها وبين النقد الادبي ليخلص الوصف من الاجراءات التقنية الخالصة [51]، ومن هذا المنطلق "فالأسلوبية هي مجموعة الاجراءات التي ترتبط _على نحو وثيق _فيما بينها بحيث تؤلف نظاما استشعارياً يتحسس البنى الاسلوبية في النص "[52]، فإذا تشكّلت هذه القناعة المعرفية في كون هيام الاسلوبية بتتبع السمات المتميّزة الفريدة التي تكون بمثابة الباعث للتحليل الاسلوبي، بمعنى أنّ الظاهرة الاسلوبية التي تستفز التحليل الاسلوبي الذي لا يتجلى إلاّ من خلالها، فلماذا يجزء الأسلوبيون النصوص الأدبية إلى مستويات لسانية (صوتية، تركيبية ودلالية)كإجراء تحليلي أسلوبي في حين لا تتجلى الظواهر الاسلوبية لربما إلاّ في مستوى واحد فقط بل لنقل حتى وان تلمسنا جمالية هذه البنى اللغوية نجدها متفاوتة في كل مستوى فلماذا لا يسعى المحلل الاسلوبي الى تلمّس الظاهرة الاسلوبية ومدى فاعليتها في تحقيق الغاية والهدف الجمالي فتكون دراسته مركزة وشاملة محترمة خصوصية التحليل وطبيعته، ويترك مهمة دراسة المستويات اللسانية للتحليل البنيوي اللساني، وهذا لا ينفي ابدا ضرورة تمكّن الناقد الاسلوبي من الادوات الاجرائية المستقاة بالدرجة الاولى من اللسانيات.

فعلى الرغم من اقتناع حسن ناظم فيما اشار اليه في مدخل كتابه "البنى الاسلوبية "بضرورة الحفاظ على خصوصية التحليل الاسلوبي بوصفه نظام من خلال اكتشاف البنى الاسلوبية المتميّزة والمتفرّدة داخل النصوص الادبية إلاّ أنّه يشير في الحين ذاته الى "أنّ الاسلوب هو النظام الذي

يتزامن فيه وجود المستويات الصوتية والتركيبية والدلالية وبهذا تكون الاسلوبية على حد تعبيره منهجا بمعنى أنّها مجموعة من الإجراءات الأداتية تمارس بها مجموعة من العمليات التحليلية التي ترمي الى دراسة البنى اللسانية في النص الشعري وعلاقات بعضها بالبعض الآخر بغية ادراك الطابع المتميّز للغة النص الشعري نفسه، معرفة القيمة الفنية والجمالية التي تستتر وراء تلك البنى "[53]، بمعنى أنّ تقسيم النّص الى مستويات لغوية يبقى ضرورة حتمية تفرضها الدراسة الأسلوبية، فقد اعتمد حسن ناظم في تحليله لأنشودة المطر لبدر شاكر السياب توزيع وفصل المستويات ويؤكد أنّه توزيع شائع ومتطلب منهجي لا محيد عنه في مثل هذه الدراسة، إلاّ أنّه يحمّل القارىء الجزء الاكبر في الادراك الشمولي لأسلوبية السيّاب وتلك هي مهمة النظر الى التحليلات المنقسمة على المستويات الاخرى لا بوصفها تحليلات منبتة الصلة عن بعضها البعض، بل بوصفها كتلة ملتحمة، وعلى القارئ أن يتأمّل التحليلات بشكل تزامني مادامت السمات الاسلوبية التي يكشفها التحليل انّما هي موجودة في النص على نحو تزامني وليس على نحو يحيلها على عناصر متعددة[54].

وعلى هذا الاساس فصل ريفاتير بين التحليل الاسلوبي والتحليل اللساني من خلال الاهتمام بالقارئ حين يشير الى تلك العلاقة التي يجب أن تنشأ بين الرسالة والمخاطب يقول ربابعة :"إن هذه الرؤية تستطيع أن تتجاوز أن كون الاسلوبية تحليلا ألسنيا يميز عناصر الأسلوبية في رسالة ما، وإنّما يكون للقارئ دور في تمييز هذه العناصر، ولذلك يقوم القارئ في اسلوبية ريفاتير بدور مهم جدا وهو دور يقوم على الوعي و الادراك لما تمثّله العناصر الاسلوبية من وظائف داخل النص الادبي"[55]، وهذا ما يظهر الاختلاف في قصدية الباث عند ريفاتير والتي سنفصل فيها فيما سيأتي وفي اطار محاولة اثبات خصوصية الاجراء الاسلوبي ارتأينا أن نشير الى ذلك الاختلاف بين ما جاء به ياكبسون والذي يؤسس فيه لتحليل لساني، وما جاء به ريفاتير وتميّز به من خصوصية الاجراء الاسلوبي في قراءة النصوص الادبية ولعل هذه الخصوصية تكمن في جمعه بين التحليل البنيوي والأسلوبي .

عُرف عن ريفاتير انهماكه في فحص منهجية ياكبسون ومعاييره لتحديد الأسلوب ومن هنا كانت الانتقادات التي وجهت اليه تبيّن قصور هذه المنهجية وتلك المعايير وتحاول أن تطرح معايير بديلة من أجل معاينة هذا المشكلة المعقدة (الأسلوب)[56].

سبق وأن أشرنا أنّ طروحات ياكبسون ساهمت في تطوير الدراسات الأسلوبية ولعلّ بؤرة هذا التطور هي تلك الوظائف الستة للغة والتي تجسد عملية التواصل في وظائفها المختلفة، وذلك من خلال وظيفة كل واحدة منها،إلاّ اننا سنسلط الضوء على الوظيفة الشعرية للغة لكونها أبرز وظائف الفن الادبي وأكثرها اهتماما بجمالية اللغة "[57]، ففي هذا السياق يشير بيارجيرو أن ياكبسون لم يستعمل قط كلمة الاسلوبية وقلما استخدم كلمة الأسلوب لأنّه يبدّلها بأخرى وهي الوظيفة الشعرية [58]، وفي هذا الصدد يؤكد جاكبسون أنّ الوظيفة الشعرية لا تتحقق إلاّ بذلك التضام الحاصل بين محور الاختيار ومحور التركيب يقول "إنّ الوظيفة الشعرية تكمن في اسقاط مبدأ التعادل من مبدأ الاختيار على مبدأ التركيب "[59]، ففي ظل هذه المصوغات اللغوية حوّل جاكبسون التحليل الاسلوبي الى تحليل لساني وذلك لأنّ"الوظيفة الشعرية التي يركز عليها ياكبسون توجد في المرسلة الشعرية، والتي هي ككل المراسلات واقع ألسني،،إلاّ أنّ اللغة التي تحمل كلماتها تتوقف عن التصريح و الافصاح عن مغزاها ...هذا التوقف يفقد متلقي المرسلة قدرته على الكشف عن مضمونها فيلعب دور المعاين الذي يحاول أن يستخلص من المرسلة ذاتها السنن المستعملة في كتابتها"[60]، وبهذا تكتسب الوظيفة الشعرية اكتفاءً ذاتيا من خلال امتلاكها لخواص تمتاز بها تختلف عن خواص الوظائف الأخرى فقد أطلق على الكلام في المرسلة الشعرية بأنّه انحراف أو انزياح وغير ذلك من هذه المسميات التي أصبحت أحد أهم تعريفات علم الأسلوب ولهذا استطاع ياكبسون أن يميّز بين ما هو شعري عمّا هو غير شعري فالوظيفة الشعرية عند ياكبسون لا تقوم بالإبلاغ إذ أنّ تحوّل الاسلوب في المرسلة الشعرية يجعلها منطوية على ذاتها فلا تعبّر عن نفسها بسهولة متناهية[61].

فالملفت للانتباه أنّ المنهج الياكبسوني قد أصرّ على تحقيق مبدأ التعادل لتكتمل الوظيفة الشعرية داخل النص الأدبي، إلاّ أنّ هذا لا يعني على الاطلاق أنّ الوظيفة الشعرية وبعد تحقيقها للمعادلة قد أدت دورها ووظيفتها المنوطة بها في التحليل الاسلوبي وهو تحقيق جمالية النّص وتفرّده وتميّز توليفاته الأسلوبية هذا التّميز الأسلوبي لا ينشأ إلاّ عن طريق الظهور المفاجئ للعناصر اللغوية من غير أن يكون في السياق الذي قبلها أي اشارة الى احتمال استعمالها أو توقّعها، أماّ القيم الاسلوبية للعناصر فإنّها تنشأ من السياق الذي ترد فيه، مما يجعل الاسلوب بذلك يستند الى الخروج على المعيار الذي لا يتشكّل إلاّ في النصّ "[62]، وهذا ما يُحدث اللّذة لدى المتلقي.

ناهيك عن "أنّ الوقائع الاسلوبية _في الاخير _هي عناصر لسانية بيد أنّ بؤرة الاهتمام ينبغي أن تشدّد على المعيار الذي يمكن أن نميّز في ضوئه بين الوقائع الاسلوبية والوقائع اللسانية الصرفة "[63]، فقد قصّر ياكبسون عن بلوغ التحليل الاسلوبي في كونه وضع الشفرة معيارا للتمييز بين ما هو لساني وما هو أسلوبي أي أنّه أهمل البنية المتميّزة للفن الادبي التي تختلف عن البنية المتمثلة في الشفرة بالإضافة الى أنّه وبهذا الاجراء قد اختزل الاسلوب الى مجموعة من البنى المتماثلة، أو لنقل إنّه اختزله الى التوازي parallélisme[64].

على النقيض مما قدّمه جاكبسون تظهر طروحات ميكائيل ريفاتير التي سعى من خلالها الى اظهار خصوصية الاجراء الاسلوبي ويشير الى ذلك حميد الحمداني مترجم كتاب "معايير تحليل الأسلوب "لريفاتير أنّه قد وجد في "اسلوبية ريفاتير بالتحديد ذلك النزوع الصارم الى وضع علم موضوعي لدراسة الاسلوب وتحليله، باعتبار أنّ ذلك سيكون بديلا عن الاسلوبية الانطباعية التي كانت تترك المجال الأوسع للذات ولأحكام القيمة، فضلا عن أنّها كانت لا تهتدي الى مواقع الاجراءات الاسلوبية إلاّ بواسطة الحدس، وهي لذلك كانت تخطىء كثيرا منها[65] فأوّل ما قام به ريفاتير هو علمنة معايير التحليل الاسلوبي مؤمنا بأنّ"التحليل اللساني غير قادر على دراسة الاسلوب واكتشافه في النصّ، ولانّ نتائج الابحاث اللسانية تبقى دائما محصورة في مجال دراسة الوقائع اللسانية كما يتم التعامل في الغالب مع الاجراءات الاسلوبية على أنّها أيضا مجرد وقائع لسانية"[66]، فبهذا التّوجه تتحدد الرؤية عند ريفاتير بالفصل بين التحليل اللساني والأسلوبي باعتبار أن الاسلوبية البنيوية تهتم بتحليل الخطاب الادبي الحامل للأسلوب الكامن في اللغة ووظائفها فليس ثمة أسلوب أدبي إلاّ في النص.

في خضم سرد أفكار ريفاتير لا يمكننا تجاوز مفهومه للأسلوب الأدبي يقول :"أعني بالأسلوب الأدبي، كل شكل ثابت Permanent فردي ذي مقصدية أدبية "، أي أنّ الاسلوب هو الشّكل المكتوب والفردي الذي يحمل بين ثناه القصدية التي أشار الى انّها "لا تعني بالضرورة تلك الحمولة الدلالية بل كل مقصدية تجد في النص بعض ما يبررها على مستوى وحداته البانية، أي تلك الحمولة الجمالية"[67]،.فلا يمكن أن تنجز الرسالة بعيدة عن غاية متوخاة أي قصدية متحققة.

بيد أن أهم النقاط التي ركز عليها ريفاتير دراسته وخالف فيها رومان ياكبسون اهتمامه بالوحدات الاسلوبية في النص لتمييز الوحدات اللغوية التي لا تقع ضمن المعطيات الأسلوبية،

ولأنّ النص يحتوي على بعض الظواهر التي يمكن أن تعدّ أسلوبا ويحتوي على وحدات لغوية لا يمكن أن تحتوي على سمات أسلوبية "تصبح الاسلوبية قائمة على الانتقاء أو الاختيار في المعالجة أي معالجة الظواهر الاسلوبية دون الالتفات الى العناصر الأخرى"[68]، وتجدر بنا الاشارة الى أنّ السمات الاسلوبية هي سمات فوق لغوية Extra linguistique[69] بحيث تولد بعدا دلاليا وجماليا في النص.

فإذا اكتفى جاكبسون بالنظر الى الوظيفة الشعرية بعدّها الوظيفة الاهم في التحليل الاسلوبي فإن ريفاتير أعاد النظر في مفهوم هذه الوظيفة وحتى لا تبقى هذه السلطة الشعرية مهيمنة على باقي الفنون الادبية الاخرى فإنّه اقترح استبدال مفهوم الوظيفة الشعرية بمفهوم **الوظيفة الاسلوبية**"التي تدرس داخل الملفوظ اللساني تلك العناصر المستخدمة لفرض طريقة تفكيك المسنّن (Encodeur) على مفكّك السنن (Décodeur)،بمعنى أنها تدرس فعل التواصل لإنتاج خالص لسلسلة لفظية، ولكن باعتباره حاملا لبصمات شخصيّة المتكلّم وملزما لانتباه المرسل إليه"[70](ريفاتير،ص68)، فأسلوبية ريفاتير تركز على فكرة التواصل التي تحمل طابع شخصية المتكلم في سعيه الى دغدغة أفق المتلقي فاعتنى عناية قصوى بالمنشيء الذي يشفّر الرسالة والمخاطب الذي يفكك الشيفرة، ففي الوقت الذي حاول فيه ياكبسون أن يحقق استقلالية الرسالة في كونها ظلت مكتفية بذاتها، أثبت ريفاتير أن تحقيق تميّز هذه الرسالة لا يتجلى إلاّ بانفتاحها على المتلقي الذي يؤولها ويفكك شيفراتها انطلاقا من توليفاتها اللسانية اللغوية، فإذا كانت غاية الباث في عملية الابلاغ العادي أن يصل بالمتقبل الى مجرد تفكيك الرسالة اللغوية لإدراكها فإن غاية الباث في عملية الابلاغ العادي تتمثل في توجيه المتقبل توجها يقوده الى تفكيك الرسالة اللغوية على وجه معين مخصوص، فيعمد الباث عندئذ الى شحن تعبيره بخصائص اسلوبية تضمن له هذا الضرب من الرقابة المستمرة على المتقبل في تفكيكه للمضمون اللغوي "(عبد المطلب،1994،ص198). فاهتمام ريفاتير بالمتلقي هو الذي يفصح عن منطلق اجرائي خاص يستطيع من خلاله تحديد خصوصية التحليل الاسلوبي وخاصة حين يتلمسّ القارئ ويتحسّس الجمال في الخطاب الادبي فيؤكد على تلك العلاقة الشائكة بين المسنّن(المرسل) ومفكك السنن(المتلقي).

ففي خضم هذه العلاقة يتكشّف التحليل الاسلوبي الريفاتيري القائم على تتبع تلك الاجراءات الاسلوبية في الكتابة الادبية بحيث يشير الى أنّ" القوى الكامنة لهذه العناصر غير متحققة في النص بل في المتلقي، لذلك يقترح الاستفادة من نظرية الخطاب وذلك بالاعتماد على القارئ لتحديد تلك العناصر مثلما اعتمدت هذه النظرية على المستمع في تحليل الخطاب الكلامي"، لذا يعدّ القارئ عنصرا مهما في التحليل الاسلوبي ما يجعلنا نربط وبصفة آلية بين الأسلوبية ونظرية التلقي، إذ تصبح عملية التلقي وبصفة آلية بمثابة معيار لتحديد الوقائع الاسلوبية التي يتوفر عليها النص الشعري[71]، وخاصة في ارتباط مفهوم الاسلوب بعنصر المفاجأة التي تصدم متلقي الرسالة وتحدث تشويشا له "فكلما كانت السمة الاسلوبية متضمنة للمفاجأة فإنّها تحدث خلخلة وهزة في إدراك القارئ ووعيه[72].

والمسترعي للاهتمام في نظرية ريفاتير التركيز على المثيرات أو المنبهات الاسلوبية بالاعتماد على معيار "القارئ النموذجي "Architecteur "وهو بديل عن القراءة الفردية الانطباعية، كما يمثل معيارا موضوعيا هدفه الاساسي تبيان أن النص رغم طابعه القار من الناحية الشكلية والفيزيائية فهو نص متحرك وغير قار من الناحية الأسلوبية[73]، ما يدلّ أنّ أسلوب النص متحرك على الدوام من خلال التقائه بالمتلقي الفعّال الذي يخضع هذا الاخير لسياقات القراءة ولشروط فك التسنين يقول ريفاتير :"...موضوع تحليل الاسلوب هو الوهم الذي يخلقه النص في ذهن القارئ وهذا الوهم ليس بالطبع خيالا خالصا ولا تصورا مجانيا :فهو مشروط ببنيات النص وبمثيولوجية أو اديولوجية الجيل أو الطبقة الاجتماعية للقارئ "[74]، لذا عرفت أسلوبية ريفاتير بأسلوبية التلقي.

حديثنا عن معايير التحليل الاسلوبي الريفاتيري لا يمكننا إغفال معيار "السياق الاسلوبي" contexte stylistique الذّي يعرّفه كمايلي هو:"نموذج لساني مقطوع بواسطة عنصر غير متوقع، ويشير عبد الحميد الحمداني الى أن ريفاتير لا يقصد بالنموذج اللساني ذلك المعيار اللساني العام، بل النموذج اللساني هنا متصل بالنص، لأنّ كل نص مسؤول عن إنتاج نموذجه الخاص، بحيث يولد خروقات خاصة به ويحقق شروطها حتى يتمكن أيضا من إنتاج تناقض آخر بين هذا الخرق أو الكسر وبين السياق المقطوع[75] Kومن المعايير التي لا يمكن الانصراف عنها في التحليل البنيوي الاسلوبي "التضافر"convergence والذي يلعب دورا كبيرا في كشف ذلك الزخم

الجمالي الفني للغة الناتج عن "إركام مجموعة من الإجراءات الأسلوبية المستقلة في نقطة معينة من النص"[76] ووظيفة هذا المعيار إثارة الانتباه وجلب القارئ لمواطن التميّز والتّفرد في النص

خاتمـــة: نصل في الاخير الى مجموعة من النتائج سنسردها كالآتي:

_نستدل من خلال عرضنا لتلك التقاطعات بين الاسلوبية واللسانيات أنّ هناك فروقا جوهرية في الاهداف والنتائج، فإذا اكتفت اللسانيات بوصف لغوي للنصوص في أطر جاهزة تتشخص في ذلك الاجراء المستوياتي فإنّ الدّرس الاسلوبي يبحث في هذا الزخم اللّغوي الذي يضفي الجمالية داخل النصوص ويحقّق التميّز والتّفرد، فعلى الرغم من محاولة الاسلوبية التّخلص من التبعية اللّسانية إلاّ أنّها لم تقو على الاطلاق في تحقيق ذلك، فتطور اللسانيات منهجا وميدانا أدى الى تطوّر الاسلوبية أيضا بحيث اكتملت نظرتها للنّص الادبي ولازالت تحاول القبض على اجراءاتها التحليلية التي تعددت واختلفت بحسب وجهات نظر دارسيها.

_يعدُ الاختلاف في التوصيف المنهجي للأسلوبية بين النقاد والدارسين أمرا طبيعيا نابع من صعوبة وتعقيدات الدراسة الأسلوبية لانّ كل فريق من هؤلاء ينظر الى الاسلوبية من زاويته التي يؤمن بأنّها قادرة على أن تتلمّس جوانب التحليل الأسلوبي للنصوص، فلازالت في نظرنا علم يحتاج الى الفهم والتدقيق في حدوده كما أنّه متعطش الى توصيف منهجي نابع عن طبيعة الدراسة الاسلوبية ذاتها.

_اقترح "حسن ناظم"مقترحا جديرا بالاهتمام والنقاش في قضية التصنيف المنهجي للدراسة الاسلوبية إذ أشار أنّه يفترض بالتحليل الاسلوبي أن يعتمد على نوع من المواشجة بين أسلوبيات عدّة، فطبيعة الدراسة يجب أن تكون "**أصطفائية**" Electic، وهو ما سار على شاكلته أثناء تحليله لشعر السيّاب إذ اعتمد في تهيئة الاجراءات المنهجية على اتخاذ ذلك الخيط الذي يربط الاجراءات التي اصطفيها من وجهات نظر متعددة ومختلفة أي أنّ دراسته تشدو وحدة ضمن تنوّع معيّن، إلاّ أنّ الدّارس للكتاب والمتمعن في طريقة تحليله لا يجده يبرح ذلك التقسيم اللساني للنصوص والإشارة في كل مستوى الى احدى الظواهر الاسلوبية التي فرضت نفسها كإجراء متميز كالتكرار والانزياح .يجب الانطلاق منه في التحليل.

_ ومن خلال عرضنا الموجز لأسلوبية ريفاتير يتبيّن لنا أنّه حاول وضع معايير محددة للتحليل الاسلوبي تجاوز بها أسلوبية "بالي"و"ليوسبيتزر" فإذا كان الاول قد ركّز على الطاقات التعبيرية

الكامنة في عمق اللغة فإنّ الثاني قد أصرّ على ربط الاسلوبية بذات صاحب النص، إلاّ أنّ تفرّد ريفاتير في اسلوبيته نابعة من اهتمامه بالخطاب بعدّه أهم عنصر قادر على كشف الجمالية، لذا فقد كانت اسلوبيته بعيدة عن الذاتية و الانطباعية هذا من جهة ومن جهة ثانية يشير ريفاتير لقدرة اللغة الادبية بإجراءاتها الاسلوبية على خلق سياقات خاصة أي معايير ظرفية وخرقها في نفس الوقت وهذا يؤدي الى إضعاف سلطة المعيار العام، وشلّ فاعليته في تقدير وضبط انزياحات اللغة المسؤولة عن خلق السمات الاسلوبية في النص الأدبي، وبهذا فقد حقق ريفاتير أحد أهداف الدراسة الاسلوبية من خلال تجاوز مفهوم المعيار الذي تقاس على أساسه انزياحات اللغة عبر مراحل زمنية متواترة.

هوامش:

[1]_محمد عزام، الأسلوبية منهجا نقديا، ط1، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1989،ص45.

[2]_ينظر:سعد مصلوح، الأسلوب، دراسة لغوية احصائية، ط3، عالم الكتب القاهرة،ص45.

[3]_ فيلي ساندريس، نحو نظرية أسلوبية لسانية، تر:خالد محمود جمعة، ط 1، دمشق، دار الفكر،2003، ص28.

[4]_ ينظر:موسى ربابعة سامح ط1، الأسلوبية مفاهيمها و تجلياتها،الأردن، دار الكندي للنشر و التوزيع2003،ص21.

[5]_ فيلي ساندريس، نحو نظرية أسلوبية لسانية،ص49.

[6]_المرجع نفسه، ص49.

[7]_ المرجع نفسه.ص49_50.

[8]_ينظر: محمد عبد المطلب، البلاغة و الأسلوبية، ط 01، القاهرة، بيروت،1994،ص 86.

[9]_ رشيد الددة عباس، الانزياح في الخطاب النقدي و البلاغي عند العرب ط01، بغداد، 2009، ص144.

[10]_فيلي سندريس، نحو نظرية لسانية أسلوبية، ص19

[11]_ أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة و التراث، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،1998 ص19.

[12]_ينظر: عزام محمد، الاسلوبية منهجا نقديا، ص 11.

[13]_موسى ربابعة سامح، الاسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، ص 9.

[14]_ عبد السلام المسدي،الأسلوبية و الأسلوب، ط3، الدار العربية للكتاب.، 1982،ص 38.

[15]_ محمد عزام، مرجع سابق ص4.

[16]_فيبي سندريس، مرجع سابق ص20.

[17]_ المرجع نفسه ص20.

[18]_حسن ناظم، البنى الأسلوبية، دراسة في انشودة المطر للسياب، ط01، الدار البيضاء المغرب، 2009، ص22.

[19]_ينظر:عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، ص21

[20]_ينظر: شكري عزيز الماضي، في نظرية الأدب،دار المنتخب ط1، بيروت،لبنان،1993 ص77,

[21]_يوسف وغليسي، اشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ط01، الجزائر، منشورات الاختلاف. 2009.ص189

[22]_عبد السلام المسدي، مرجع سابق، ص48

[23]_ عبد السلام للمسدي، مرجع سابق،،ص49.

[24]_ليفي سندريس، مرجع سابق،ص 22.

[25]_موسى ربابعة، مرجع سابق ص9.

[26]_عبد السلام المسدي،الاسلوب والأسلوبية، ص38.

[27]_منذر عياشي،،الاسلوبية و تحليل الخطاب، ط01، مركز الانماء الحضاري،.2002،ص9.

[28]_محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية،مرجع سابق، ص204

[29]_منذر عياشي، الاسلوبية وتحليل الخطاب، ص9.

[30]_عبد السلام المسدي،الاسلوب والأسلوبية،ص108_109.

[31]_بشير تاوريت،، مناهج النقد الأدبي المعاصر، دراسة في الأصول و الملامح و الإشكالات النظرية و التطبيقية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،2008، ص195.

[32]_موسى ربابعة،الاسلوبية مفاهيمها وتجبيلتها، ص11.

[33]_المرجع نفسه،ص 11.

[34]_بشير تاوريتيت، مرجع سابق،ص191.

[35]_المرجع نفسه ص195.

[36]_تيزفيطان تودروف،، **الشعرية**، تر:شكري المبخوت ورجاء بن سالمة،ط1، الدار البيضاء المغرب، دار توبقال للنشر. 1990ص89.

[37]_ عبده الراجحي،ص117.

[38]_موسى ربابعة، ص 15.

[39]_جورج مولنيه، الأسلوبية، تر:بسام بركة، بيروت، ط01، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، 1999ص8_9.

[40]_ المرجع نفسه ص9.

[41]_ المرجع نفسه ص 9.

[42]_ فردينان دي سوسير،علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، ط01، الموصل. 1988، ص 98

[43]_ محي الدين محسّب، الأسلوبية التعبيريةعند شارل بالي، مجلة علوم اللغة، المجلد1، العدد1998،02، ص43_44,

[44]_ حسن ناظم، البنى الأسلوبية، ص9.
[45]_بشير تاوريريت، مرجع سابق، ص236.
[46]_حسن ناظم، البنى الأسلوبية، ص24.
[47]_ ينظر بشير تاوريريت،ص238.
[48]_ ينظر عبد السلام المسدي،ص 115.
[49]_ حسن ناظم، البنى الاسلوبية،ص 9.
[50]_ ينظر المرجع نفسه ص10.
[51]_ ينظر:حسن ناظم، البنى الاسلوبية،ص 30.
[52]_ المرجع نفسه ص30.
[53]_ المرجع نفسه ص30.
[54]_حسن ناظم، البنى الأسلوبية، ص10.
[55]_ موسى ربابعة، الاسلوبية مفاهيمها وتجلياتها،ص17.
[56]_ينظر:حسن ناظم، البنى الأسلوبية، ص73.
[57]_موسى ربابعة، الاسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، ص13.
[58]_ ينظر:بيارجيرو،الأسلوبية، تر:منذر عياشي، ط2، مركز الانماء الحضاري1994.ص123.
[59]_عبده الراجحي، علم اللغة و النقد الأدبي وعلم الأسلوب، المجلد الأول العدد الثاني. 1981،ص117
[60]_موسى ربابعة، الاسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، ص13.
[61]_ينظر: المرجع نفسه ص15.
[62]_ أولريش بيوشيل،، الأسلوبية اللسانية،خالد محمود جمعة،مجلة نوافذ العدد13. سبتمبر2000، ص131.
[63]_ حسن ناظم، البنى الأسلوبية، ص68.
[64]_ ينظر،حسن ناظم، البنى الأسلوبية، ص 68.
[65]_ ميكائيل ريفاتير، معايير تحليل الأسلوب، تر:حميد الحمداني، ط01، الدار البيضاء منشورات دراسات سال،1993،ص4.
[66]_المرجع نفسه،ص5.
[67]_ المرجع نفسه ص5.
[68]_موسى ربابعة، الاسلوبية مفاهيمها وتجلياتها،ص16.
[69]_ ينظر، المرجع نفسه ص23.
[70]_ميكائيل ريفاتير،معايير تحليل الأسلوب، ص7.
[71]_ ينظر: حسن ناظم، البني الأسلوبية،ص76.
[72]_ينظر:موسى ربابعة، الاسلوبية مفاهيمها وتجلياتها،ص17
[73]_ميكائيل ريفاتير،ص9.

[74]_ميكائيل ريفاتير، ص18.

[75]_ ينظر: المرجع نفسه ص10.

[76]_ينظر: المرجع نفسه ص10.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 1 السنة: 2021
ص: 555 - 578 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

موقف أحمد مكي الأنصاري من منهج النحاة في إقامة الدليل النحوي

Ahmad Makki Al-Ansari's position from the grammar approach in establishing the grammar evidence

أحمد قرومي *

guerroumi ahmed

جامعة بن يوسف بن خدة – الجزائر1 (الجزائر)

university of algiers- Algeria

a.guerroumi@univ-alger.dz

تاريخ الإرسال:.2020/04/20	تاريخ القبول:2020/10/02	تاريخ النشر: 2021/03/30

ملخص البحث

إن نظرة أحمد مكي الأنصاري إلى منهج النحاة المتقدمين تختلف اختلافاً كثيراً عن المنهج العام الذي سار عليه جل الدارسين بين القديم والحديث، وذلك من خلال الطعن في آراء النحاة منذ بدايات نشأة الدرس النحوي، خاصةً ما تعلق بالاستشهاد القرآني وتوظيفه في إقامة الدليل النحوي، وإن هذه النظرة المغايرة تبعث في النفوس الكثير من التساؤلات التي تتعلق بهذه القضية المهمة في الدراسات النحوية فما هو موقف أحمد مكي الأنصاري من منهج النحاة في إقامة الدليل النحوي؟ وما هي مطاعنه ومآخذه على الدرس النحوي؟

الكلمات المفتاح: منهج النحاة ،الدليل النحوي ، النحو العربي

Abstract :

Ahmed Makki Al-Ansari's view of the approach of advanced grammarians differs greatly from the general approach that the majority of scholars have followed between the old and the modern, by challenging the opinions of the grammarians since the beginnings of the grammatical lesson, especially with regard to the Quranic illustrations and its use in establishing the grammatical evidence. The different view raises many questions in the souls regarding this important issue in grammatical studies. What is Ahmad Makki Al-Ansari's position on the grammarians' approach to establishing the grammatical evidence? What are its challenges and drawbacks on the grammatical lesson?

Key words: Grammarians Approach, Grammatical evidence, Arabic grammar

* أحمد قرومي a.guerroumi@univ-alger.dz

المقدمة :

إذا نظرنا إلى أراء الدكتور أحمد مكي الأنصاري[1] في ميزان النقد النحوي نجده اعتمد الكثير من الآراء والمواقف التي كانت تحمل في طياتها العديد من المواقف المتناقضة والمتباينة، من خلال مؤلفاته المختلفة والتي كانت في نهاية المطاف سبيلاً إلى دعوته إلى نظرية نحوية جديدة أسماها نظرية النحو القرآني، وإذا أمعنا النظر في تلك الآراء والمواقف نجدها تصب دائما في إقامة هذه النظرية والدعوة الصريحة إليها، ولقد انتقد منهج النحاة المتقدمين ووصفهم بأوصاف لا تليق بجلالة قدرهم وفضلهم وهم الذين كان لهم السبق في إقامة صرح النحو وبناء قواعده المحكمة إلا أن الأنصاري انتقد منهج النحاة بين التصريح والتلميح، وأحيانا يطعن فيهم طعناً مباشراً، في إشكالات وتساؤلات تجلت في مؤلفاته إذ يقول:"وليت الأمر وقف عند النحويين، إذن لقلنا إنهم يتعصبون لمذاهبهم وقواعدهم النحوية والعصبية تعمي وتصم ولكن الأمر جاوز كل حد وانتشرت العدوى بين المفسرين كذلك، ماذا أقول لهؤلاء النحاة، وأولئك المفسرين؟ ماذا أقول لهؤلاء النحاة وأولئك المفسرين الذين داروا في فلك النحويين[2]، وإن الإجابة على هذه التساؤلات تحمل الكثير من التناقض وهو ما نجيب عنه في هذا المقال سائلين التوفيق من الله العلي القدير.

منهج النحاة المتقدمين وموقف احمد مكي الأنصاري منه :

لقد نشأ النحو العربي على أيدي علماء بارزين كان لهم الفضل والمكانة العلمية والاصطفاء لهذا الفن، والتوفيق من الله تعالى لخدمة العربية والقرآن الكريم، وكان البعض منهم ينتمي إلى أهل اللغة كأمثال عيسى بن عمر وأبي عمر بن العلاء والخليل بن أحمد الفراهيدي ويونس بن حبيب، فاهتمامهم بالقراءات دفعهم إلى دراسة النحو منذ وقت مبكر للموازنة بين ما سمعوه من القراءات القرآنية وما ورد في كلام العرب الأصيل[3]، وبجهود كل من الخليل بن أحمد وعيسى بن عمر الثقفي وأبي عمر ابن العلاء استقام للنحو صلبه، وقوي عوده، وظهرت معالمه وتفريعاته وحدد إطاره العام، ومما لاشك فيه أن النحو قد نشأ في ظلال القرآن الكريم، وعلى هذا السبيل سار النحاة في مسلك التقعيد النحوي بالتوازي مع القراءات القرآنية، وبين السماع اللغوي العام والمتمثل في أشعار العرب وخطبهم ونثرهم وبين لغات القبائل المختلفة والتي كان لها الاشتراك التام في الوضع اللغوي، لأن القرآن الكريم أنزل على سبعة أحرف، مراعيا بذلك التمايز اللغوي

بين لغات العرب وقبائلهم، على غرار لغة قريش التي كانت تمثل اللغة المشتركة وهي اللغة العامة في التقعيد النحوي .

وإن السمات البحثية التي أشار إليها الأنصاري نجد معالمها في أصول المدرستين البصرية والكوفية، وهي أساس الخلاف النحوي وفروعه، وقد يلتقي البصريون والكوفيون على رأي واحد، وقد يختلف فريق منهم في نفس الرأي، و قد يحصل اتفاق بين علماء طائفة معينة بين بصريين وكوفيين حول مسألة نحوية معينة، وازداد الخلاف بين مدرستي البصرة والكوفة، وظهرت معالمه المذهبية حين التقى نحويا المذهبين في بغداد خلال القرن الثالث وهما المبرد وثعلب، اللذين كانا خير مثيلين[4]، ولقد اتسعت المفاهيم النحوية من خلال التنوع الذي سلكه النحاة في مسالك الحجية والاستدلال، من خلال القياس، والتعليل وهما المسلكان المهمان في التأصيل النحوي، ونقل السيوطي أن الكوفيين لو سمعوا بيتاً واحداً فيه جواز شيء مخالف للأصول جعلوه أصلاً، وبوبوا عليه بخلاف البصريين"[5]، وكأن الكوفيين بحسب هذا القول يبنون قواعدهم على شاهد واحد غير مكترثين بكثرة الشواهد التي تنقض القاعدة، إن وجهات نظر الكوفيين وآراءهم متمثلة في آراء الكسائي والفراء وثعلب، تختلف عن وجهات نظر البصريين في بعض التفاصيل والفروع، هذه حقيقة لا ينكرها إلا معاند، لكنها آراء ووجهات نظر قد تُوسع فيها وغُذيت ليصل الأمر إلى جعلها أساس المذهبين الكوفي والبصري، ويبدو أن تأليف بعض القدماء في هذا الخلاف بين الكوفيين والبصريين كان الباعث الأول للوصول إلى هذا الحد[6].

ولقد اعتمد الأنصاري في نقده النحوي كثيراً من الآراء المختلفة والمواقف المتباينة سواءً تعلقت بالنحاة المتقدمين أم النحاة المتأخرين، وذلك باعتبار المنهج اللغوي الدقيق والنظر النحوي السليم ولا يتحقق ذلك إلا بالجمع وليس بالتفريق، ومن منطلق الدفاع عن القرآن وعن قراءاته المختلفة بنى الأنصاري أقواله ووجه انتقاداته اللاذعة إلى منهج النحاة بأوصاف متباينة يجعل الوقوف عليها أمراً محيرًا، فاعتمد منهجاً جديداً دعا به إلى تصحيح النحو القديم الذي اعتبره خارج عن مضمونه الذي من أجله وضع ومقصده الذي لغاية وجد، فانحرف إلى مسار التعليل والقياس، ثم ابتعدت المدارس النحوية في تقعيدها عن القرآن الكريم واتجهوا بالدرس النحوي إلى الجدل العقلي وغيره من المسارات المختلفة، ويؤكد أن القرآن الحجة البالغة وعلى أساسه يكون

تقعيد القواعد،كما ينبغي تصحيح ما وضع منها إذا ما تعارض مع شيء من القراءات المحكمة" ونجدها دعوة صريحة منه ترددت كثيراً في مؤلفاته المختلفة .

وصف مكي الأنصاري النحاة بأنهم طغاة وطعنوا في القراءات ولم يتعاملوا مع النص القرآني في جعله المصدر الأول من الاستدلال لذلك تساءل مستغرباً، ماذا أقول لهؤلاء النحاة الطغاة، إنني لا أجد شيء أكرم من قولي سامحهم الله[7]، فنجده وصف النحاة بأنهم طغاة تكرر ذلك كثيراً في آرائه وعلى سبيل الإجمال، بدون شرط أو قيد، وكأن النحاة تعمدوا الطعن وساروا عليه وأيدوه والتزموا به، فهذا الكلام لا يحق بمقام النحاة الأجلاء الذين قعدوا القواعد ووضعوا الأصول وحفظ الله بهم لغة القرآن الكريم واتسعت بجهودهم المدارس النحوية واتسع الفكر النحوي، إن نظرة الأنصاري تحمل في طياتها تحاملاً على جماهير النحاة، والأقوال التي نسوقها أفضل شاهد على ذلك ، لأنه جعل النحاة على اختلاف مدارسهم النحوية فريقاً واحداً إذا يقول: ألا ترى معي أن النحويين بوجه عام، ولاسيما البصريين قد جاوزوا الحد المعقول، وأسرفوا على أنفسهم في اللغة والدين، فأيُ منهج لغوي سليم يهدر قدراً كبيراً من شواهدها الموثوق بها دون أن يدخلها تحت القاعدة العامة[8]، إن الطعن الذي اعتمده الأنصاري في نقده لمنهج النحاة بشكل عام ونحاة البصرة على سبيل الخصوص لا يستقيم في مقام النقد النحوي لأن البصريين دافعوا عن القرآن وفق أصول منهجهم، والكوفيون كذلك، ولكل مدرسة منهجها، إلا أن الأنصاري اتهمهم بالطعن وعدم الاعتماد على المنهج السليم، إذ يقول"ولعل سبب الإنكار يرجع إلى التسرع في وضع القاعدة قبل أن يتعمقوا في البحث والاستقصاء، فإذا خالفتهم الشواهد، أخذوا في الإنكار والتضعيف والهجوم العنيف، وهذا ليس من المنهج العلمي في شيء، فاللغة العربية أوسع من أن يحيط بها عالم بصري أو كوفي[9].

إن القضية ليست من باب التسرع الذي وصف به الأنصاري النحاة وإنما هو اتساع لغات العرب واختلافهم في المفردات والمعاني من حيث بنية تلك المفردات التي وقع فيها الخلاف النحوي، لأن اختلاف اللغات هو الذي جعل الكم الكثير في بناء القواعد النحوية واستقراء الموروث الذي جُعل سبيلاً للاستنباط فاختلفت نظرة النحاة، فاللغات تختلف قوةً وضعفاً والضعف والقوة ليس في القراءة وإنما في اللغة التي وردت بها القراءة، وهو رأي خديجة الحديثي"إن توجيه الضعف إلى القراءة مباشرة إنما يحمل القراءة على إحدى لغات العرب الموصوفة بالضعف

والقلة ومع ذلك فهي لغة تصح القراءة بها، فالضعف والقلة عنده ليس في القراءة نفسها وإنما في اللغة التي قرأ بها القارئ"[10]،ولكن الأنصاري يُحَمّل البصريين المسؤولية ويوجه لهم الاتهام المباشرة، ويُحَملهم تبعات القواعد التي تختلف مع بعض أوجه القراءات القرآنية فيقول:"ولكن البصريين على وجه العموم يلتزمون بالقاعدة الصماء التي يضعونها بأيديهم ولا يبالون بعد ذلك بما يرد من الشواهد[11]، إذا نظرنا إلى هذا الخلاف وجدناه في أوجه لغوية مختلفة بين لغات العرب ولعل البعض منها جاء في قراءات معينة من القرآن الكريم وكذلك ورده في أشعار العرب، والخلاف يقع في أيهما اقرب للفصاحة والشمول، إلا أنه يوجه النقد المباشر لمنهج نحاة البصرة على العموم، مؤكداً أنه لو كان إدخال الشواهد يهدم القاعدة هدماً تاماً لالتمسنا لهم المعاذير وقلنا أن اللغة تحتاج إلى شيء من التقعيد،...ولكن العصبية تعمي وتصم، فلا يسمع المتعصبون نداء العقل والدين والمنهج السليم[12].

ولكن هذا الالتزام بالقاعدة العامة التي لا تدخل تحت الضرورات أو الاستثناءات لأنها مستمدة من اللسان العربي قبل مسيرة الوضع والتأليف يقول الخليل بن أحمد"إن العرب نطقت على سجيتها وطباعها وعرفت مواقع كلامها وقام في عقولها علله وإن لم ينقل ذلك عنهم"[13]، لكن الأنصاري دائماً يوجه السهام إلى النحاة ويحملهم كل النتائج التي وقعت وكانت سبباً لذلك الخلاف مهما كان نوعه، وإذا رجعنا إلى طبيعة المنهج والدراسة النحوية نجد أن الكوفيين ترخصوا في أمور كثيرة تشذ عن القياس واعتدوا بالشواذ إذا وصلت عن طريق الثقاة، إضافة إلى ذلك الجانب السياسي كانت الكوفة مستقر المحدثين ومهبط الصحابة والتابعين، فكانت تعتد بالإخبار الجزئية في استخراج الأحكام النحوية وترخصوا في أمور كثيرة، أما البصرة فكان المعتزلة يتزعمون الحركة الفكرية فأهملوا الشواذ في اللغة ولم يعتدوا بأخبار الآحاد فجعلوها مما يحفظ ولا يقاس عليه"[14]، والأنصاري يجعل النحاة فريقاً واحداً وأن الخلاف كله بسبب التعصب ضد القراءات إذ يقول"واختلفت آراء النحاة اختلافا كبيراً، وتملكهم العصبية المذهبية فتعصبوا للقواعد النحوية، ضد القراءات القرآنية، فوصفوها بأبشع الصفات، ورموها بالقبح، والخطأ،والضعف،واللحن،والرداءة، والشذوذ،وأحيانا يحكمون عليها بالبطلان، وعدم الفصاحة، لنرى بأعيننا مدى تعسف البصريين وتمسكهم بالقاعدة الناقصة التي وضعوها بأيديهم في مصنع التقعيد[15]، ولا ننسى أن مصنع التقعيد هذا الذي جعله النحاة معياراً في وضع القواعد، وفي

حقيقة الأمر نجد اختلافاً في هذه القضية فمصنع التقعيد هو أصله كلام العرب الذي نطقت به على سليقتها وطباعها فاللغوي أو النحوي هدفه إقامة الدليل من موروث اللغة وأصولها لذلك يقول ابن فارس"واعلم أن اللغوي شأنه أن ينقل ما نطقت به العرب ولا يتعداه وأما النحوي فشأنه أن يتصرف فيما ينقله اللغوي ويقيس عليه"[16]، ثم يتساءل الأنصاري ويجعل تعليلات معينة لمنهج البصريين فيقول"والجواب أن البصريين لا يعدمون الحيلة فهم يلجئون إلى التأويل مهما كان مخالفاً لطبيعة اللغة وذوقها العام وحسها اللغوي السليم، ويؤكده تأكيدًا جازماً على اعتبار منهجهم وتمسكهم به"والتأويل هو المركب الذلول الذي يمتطيه البصريون كلما أعزتهم الحيلة وحاصرهم الدليل تلو الدليل[17]، فهي أوصاف عامة ساقها الأنصاري على عمومها دون استثناء وإن المنهج المتبع في وضع القواعد واستنباط الأصول والتي اعتمدت في أساسها على اللغة القرشية المشتركة، ولا يمكن للإنفرادات القليلة أن تبنى عليها الأصول النحوية العامة، وإذا كان النحاة البصريون قد ذهبوا إلى تخطئة قراءات مشهورة فإنهم من غير شك لا يأخذون بالشواذ على اتصال سندها وجريها على العربية، إذا كان هذا موقفهم من القراءات فليس عجباً أن يكون لهم موقف مماثل من لغات القابل البعيدة عن مواطن البداوة[18]، ويوجه طعنه المباشر للمذهب البصري بتساؤل وإجابة غير دقيقة ولا مفصلة للوقائع والأحداث التي اعتراها النحو العربي يقول "فماذا تنتظر من البصريين غير التفلسف ...فإن المغالاة في التفلسف النحوي أفسد النحو بوجه عام حين أخضعوه لمنطق العقل، ونسوا أن اللغة لها منطقها الخاص الذي قد يتفق مع منطق العقل، وقد يختلف معه في بعض الأحيان[19].

إن تحرير القول في هذه القضية يحتاج إلى تفصيل واسع، ولعل الأقرب منها إلى الصواب أن التعليلات العقلية والمنطقية والفلسفية كانت في مرحلة متأخرة جداً عن القرون الأولى لأن تعليلات البصريين للظواهر النحوية كانت بعيدة عن التعليلات الكلامية والمنطقية لأنها وجدت قبل نشر الترجمات وكتب علم الكلام[20].

مطاعن أحمد مكي الأنصاري في منهج النحاة المتقدمين:

إن العصبية بالوصف العام لا يمكن أن يوصف بها جماهير النحاة لأنها نظرة مغايرة للصواب ولا تمت بصلة إلى العدل المنطقي الذي ينبغي أن يسلكه كل باحث، وإذا سلمنا جدلا بوجوده فانه لا يمكن الوصف بها إلا في حالات نادرة تتجلى في تعارض الأدلة بين أصول المدارس

النحوية واختلاف اللهجات واللغات، ثم إذا نظرنا إلى كل من منهج البصريين ومنهج الكوفيين نجد أن المسيرة الأولى كانت مشتركة ثم حصل الانفصال بين المدرستين النحويتين وكل مدرسة اعتمدت منهجها النحوي الخاص بها في الاستدلال العقلي والنحوي، لأن الاختلاف حصل في تقديم الأصول بعضها على بعض، فأي دليل أقوى من دليل، وأيُ لغة أقرب إلى الصواب من لغة، وكذلك اللهجات المختلفة في قربها إلى اللغة المشتركة في الفصاحة من حيث القوة والضعف، وهو أمر معلوم بالضرورة في اختلاف المدارس النحوية، إلا أن نظرة الأنصاري كانت مختلفة تماماً في كل هذه القضايا، فيصف النحاة بأوصاف بعيدة كل البعد عن التحليل المنطقي الذي ينبغي أن يسلكه الباحث في حق المتقدمين من أعلام اللغة الواضعين لها، و ينتقد الأنصاري البصريين فيقول"ولكنها العصبية المذهبية تطغى على كل شيء عند البصريين...فانظر إلى أي حد يبلغ التعصب للمذهب كأنه منزل من السماء...ولكنها العصبية المذهبية تعمي وتصم فلا يسمع المتعصبون نداء العقل والعلم والمنهج السليم...ولكنها العصبية والتحيز[21].

فنجده يصف المذهب البصري على العموم بالتعصب وأنها النظرة العامة والمسلك المنتهج الذي جعله البصريون طريقاً لهم في الدراسات النحوية وفي التعامل مع التخريجات القرآنية التي لا تتوافق مع أصول قواعدهم ومنهجهم في الاستدلال اللغوي، وفي المقابل نجده يتعاطف مع الكوفيين بعض الشيء فيقول"بل هناك أقطاب من النحاة وغيرهم تجردوا من العصبية المذهبية، ونظروا إلى القضايا النحوية نظرة موضوعية، فكان التوفيق حليفهم من الدفاع عن القرآن الكريم... إلى أن بعض النحاة الحادين على اللغة، الغيورين على القرآن الكريم تصدوا لهؤلاء الطاعنين، وألقموهم حجرًا بل أحجارًا، لكثرة ما جاءوا به من أدلة وحجج[22]، وهو يشير في هذه الأقوال إلى ابن مالك، وكذلك وابن هشام الأنصاري اللذان توسعا في الاستلال بالقراءات القرآنية سواء المتواتر أو الشاذ في مصنفاهم المعروفة، ولكنه ليس في كل المسائل بل في القليل منها لأن الأنصاري نظرته إلى النحاة متباينة ومختلفة كل الاختلاف فتجده أحياناً يتهجم على كل النحاة عموماً وأحياناً يخص بالطعن نحاة البصرة، وأحياناً يجعلهم فريقاً واحداً في الطعن والرد والانتقاد وهي النظرة العاملة والشاملة في جل آرائه التي وجهها لهم في التخريج النحوي والاستدلال اللغوي.

إن المنهج النحوي قائم على قواعد وأصول في بناء الدليل النحوي وهو المعتمد في مسار المدارس النحوية، بينما يوجه الأنصاري الانتقاد الشديد لهذا الاستدلال سواء كان كوفياً أم بصرياً "فالجيل الأول من النحاة البصريين كان موقفهم من القراءات موقف من يعد القراءة سنة متبعة، ولكن هناك طائفة من نحاة البصرة المتأخرين تجاوزوا موقف أساتذتهم الأولين، وتعرضوا لبعض القراءات التخطئة تارة وبالرفض والإنكار تارة أخرى، فوقفوا منها موقفهم من سائر النصوص اللغوية الأخرى، فما وافق منها أصولهم ولو بالتأويل قبلوه، و ما أباها رفضوا الاحتجاج به ووصفوه بالشذوذ أو القبح حتى ولو كانت هذه القراءات من القراءات السبعية"[23]، ولكن الأنصاري ينتقد هذا المنهج ويدعوا صراحة إلى تعديل قواعد النحو العربي التي تتعارض مع بعض أوجه القراءات فيقول"وينبغي على واضع القواعد أن يعدل القاعدة أو ينسفها نسفاً إذا اصطدمت بالوارد الثابت الصحيح طالما توافرت له الكثرة التي تسمح بنسف القاعدة وبنائها من جديد...لكن النحاة الطغاة نسوا كل ذلك أو تناسوه"[24]، وسنتطرق إلى بعض الأمثلة التطبيقية التي ساقها الأنصاري وبين حقيقتها في ميزان الدرس النحوي.

المثال الأول:﴿ وَاتّقُواْ اللّهَ الّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِ وَالأَرْحَام ﴾[25]هذه القراءة تسمى في كتب الخلاف النحوي باسم عطف الاسم الظاهر على الضمير المجرور دون إعادة الخافض فشاع هذا الاصطلاح في جل الكتب التي تناولت الخلاف النحوي أو أشارت إليه وهي من المسائل المهمة في الخلاف بين البصريين والكوفيين، وإذا نظرنا إلى تخريج القراءة ونسبتها إلى أصحابها نجدها منفردة عن القراءة العشرة وتفرد بها حمزة بن حبيب الزيات[26]، والعطف على الضمير المجرور غير جائز عند جماهير البصريين منهم سيبويه والأخفش والمبرد والزجاج والنحاس، وذهب كثير من العلماء أن المنع هو مذهب البصريين جميعاً ولا يستثنى منهم أحد[27]، أما الكوفيون ذهبوا إلى جواز العطف على الضمير المجرور[28].

وإذا جئنا إلى موقف أحمد الأنصاري نجده أقام علي البصريين حملة عشواء وصفهم فيها بكل الأوصاف فيقول"لقد جاوزوا كل حد معقول حين طعنوا في بعض القراءات وخطؤوها ولحنوا قارئها وحرموا القراءة بها تحريماً قاطعاً...وهذا المنطق الذي كتبت ما كتبت دفاعاً عن كتاب الله وإنصافاً للحق والحقيقة من بعض النحاة الطغاة سامحهم الله[29]، ويوجه نداءه فيقول"وكان على النحاة أن يتقبلوها كما وردت ولا يعترضوا عليها بالتخطيء والتجريح[30]، فمن ضعفها الزجاج

بقوله:"وأما الجر في الأرحام فخطأ في العربية ولا يجوز إلا في اضطرار الشعر وخطأ أيضاً في أمر الدين عظيم[31]، يوجد الأنصاري انتقاده إلى البصريين بقوله"ولعلك تلاحظ أن البصريين هم الذين يعارضون القراءة، وليس الكوفيين...على عادة النحويين البصريين احترام الشعر أكثر من الروايات القرآنية مع الأسف الشديد[32]، فنجد الأنصاري كعادته دائماً يتحامل على جمهور البصريين وينسب إليهم الطعن العام في القراءات القرآنية ورفضها والعجيب أننا نجد التناقض في آرائه، نجده مرة يصفهم على سبيل الإجمال، وأحياناً يتراجع عن القول ونجده في هذه القراءة جعل البصريين فريق، فلا يمكن أن نصف البصريين أنهم جاوزوا المعهود، وأسرفوا على أنفسهم في اللغة والدين كما يصفهم الأنصاري بل لابد أن نسلم بكل الآراء وتقام في ميزان النقد النحوي وفق الأسس الثابتة لذلك فتوجيه الطعن للمبرد أو غيره، أو غيره من البصريين يقول الأنصاري"ولم يكن المبرد هو البصري الوحيد الذي اقتفى آثار سيبويه في الطعن على هذه القراءة بل هناك جمعٌ غفيرُ من البصريين الذين ألفوا هذا المورد الآسن...أما الكوفيون فكانوا على منهج لغوي سليم غاية السلامة[33]، وفي المقابل يجعل الكوفيين على منهج سليم في غاية السلامة، ولقد اتجه الدرس النحوي إلى قبول هذه القراءة وجعلها في الاعتراف النحوي والسلامة الصحيحة ابتداء من ابن يعيش وابن مالك وأبي حيان والسمين الحلبي وابن هشام والسيوطي وذهب ابن الحاجب إلى وجوب إعادة الخافض وتبعه في ذلك ابن عصفور الاشبيلي، وخلاصة القول أن التعميم في المسائل الجزئية التي هي مناط النظر والاجتهاد لا يعدوا أن يكون مجازفة علمية"[34]، والأنصاري دائما يشيد بقول ابن مالك وآرائه تجاه قبول القراءات القرآنية والاستشهاد بالحديث النبوي الشريف الذي يرى الأنصاري أنه صاحب الدفاع عن القراءات والانتصار لها فيقول عنه "وإذا أردت القول الحصيف والعقل المتزن والمنطق السديد فعليك ابن مالك في هذه القضية بالذات[35].

إن بن مالك كانت له آراء ومواقف في التصحيح والاستدراك على النحاة المتقدمين وتوسيع دائرة الاستدلال، فصحح المسار في الكثير من الآراء النحوية وقعدها وهذبها وجعل لها أصولاً تستند إليها وتستمد قوتها من تلك القواعد.

فهذا خلاف نحوي كل نحوي اجتهد بما جادت به قريحته، ولا يمكن أن نجعل من الخلاف القليل في بعض الأوجه النحوية أحكاماً عامةً، فالخلاف وارد باختلاف القبائل واختلاف اللهجات واختلاف المذاهب والمدارس النحوية، لذلك نجد الفراء الكوفي يرفض بعض القراءات ولا يتبعها

ونرى المبرد ينكر على ابن عامر قراءة "الأرحام"بكسر الميم والزجاج يخطئها والزمخشري يضعفها ونجد ابن جني يرد على المبرد إنكاره لها بقوله"وليست هذه القراءة عندنا [36]، ومن جهة أخرى موقف نحاة الكوفة، أنهم يتخذون من القراءات سنداً لأقيستهم، فكل قراءة ردها البصريون كانت سنداً لقياس أعلنه الكوفيون[37]، ومعلوم أن بعض القراءات جاءت بأوجه مختلفة، قُبل الكثير منها وتوقف النحاة في القليل من تلك الأوجه، وأحسن مثال على ذلك قراءة الأرحام بالخفض جاءت في القرآن وجاءت في الشعر العربي، ولكنها مخالفة للأصول المعهودة عند عامة النحاة ،لذلك توقف النحاة فيها، وحاولوا تخريجها على لغات العرب الذين وردت على لسانهم، فإذا كانت تلك اللهجات ضعيفة لغةً أو قليلة استعمالاً، لا يشمل ذلك بطيعة الحال الطعن في القراءات القرآنية بل هي أحكام عامة تسري على عموم الأحكام النحوية.

المثال الثاني: قوله تعالى"إن هذان لساحران" إن هذه الآية تحمل الكثير من الخلاف النحوي في توجيهها منذ المسيرة الأولى للدرس النحوي إلا أن مكي الأنصاري وجه انتقاداته إلى النحاة على سبيل العموم والإجمال فنجده يقول"إن النحاة أمر عجيب، يخطئون القراءات حسب أهوائهم ونزعاتهم ومقاييسهم المختلفة، ومن أعجب ما رأيت في هذا الميدان مهاجمتهم للقراءة أن هذان لساحران، حيث قالوا إنها مخالفة للقاعدة النحوية[38]، ولم تسلم واحدة منها من هجوم النحاة الطغاة[39]، فالأنصاري دائما يوجه الانتقادات إلى النحاة ويحملهم أوزار ذلك الخلاف الذي حدث، ويصفهم كالعادة بأنهم طغاة وأنهم كانوا سبباً في رفض القراءات والطعن فيها والحكم عليها بالضعف أو عدم القبول ولكن وسوف نبين الخلاف في هذه القراءة، كالآتي قرأ أبو جعفر والحسن وشيبة والأعمش وطلحة وحميد وأيوب وخلف في اختياره وأبو عبيد وأبو حاتم وابن عيسى الأصفهاني وابن جرير وابن جبير الأنطاكي والأخوان والصاحبان من السبعة (إنَّ) بتشديد، والنون هذان بألف ونون خفيفة لساحران "إنَّ هذانِ لَساحران"[40]، قال ابن زنجلة وهذا الحرف في كتاب الله مُشْكَلٌ على أهل اللغة وقد كثر اختلافهم في تفسيره فحكا أبو عبيدة أنها لغة كنانة يجعلون ألف الاثنين في الرفع والنصب والخفض على لفظ واحد، فيقولون (أتاني الزيدان، ورأيت الزيدان، ومررت بالزيدان)[41]، وقال المبرد:أحسن ما قيل في هذا أن يجعل "إنّ" بمعنى (نعم)[42].

وقرأت عائشة والحسن والنخعي والجحدري والأعمش وابن جبير وابن عبيد وأبو عمرو إن هذين بتشديد نون إن وبالياء في هذين بدل الألف"إنَّ هذين لَسَاحران"[43]، قال أبو زرعة قراءة

أبو عمر"إنَّ هذين "بالياء ،لأن التثنية المنصوب والمجرور بالياء في لغة فصحاء العرب وأبو عمرو مستغن عن إقامة دليل على صحتها[44]، وقال الزجاج لا أجيز قراءة أبي عمرو لأنها خلاف المصحف، وقالت جماعة منهم عائشة وأبو عمرو هذا مما لحن الكاتب فيه وأقيم بالصواب[45]، قد اختلفوا في قراءة هذا الحرف فقرأه أبو عمرو بن العلاء، وعيسى بن عمر"إنّ هذين لساحران" وذهبا إلى أنه غلط من الكاتب كما قالت عائشة[46]، وإن المنبع الذي أستمد منه العلماء القواعد هو كلام العرب، شعره ونثره فوجدوا منه المطرد والغالب والكثير والقليل والنادر والشاذ والضعيف والضرورة فسجلوه ودونوا منه القواعد[47].

نجد مكي الأنصاري يطعن في هذه التخريجات التي ارتضاها النحاة، ويجعلها في غير ميزانها العادل وفي غير موضعها المنصف فيقول"ونسبوا إلى بعض الصحابة أقوالا مدسوسة ومزورة هم منها براء براءة الذئب من دم يوسف[48]، وهنا يشير الأنصاري إلى قول جماعة ومنهم عائشة وأبو عمرو أن هذا مما لحن الكاتب فيه وأقيم بالصواب[49]، لذلك نجد مكي الأنصاري يصف ابن هشام الأنصاري بأنه دائما مصدر إشعاع وإمتاع وأنه كان عقلاً ناضجاً معطاءً، وأنه كان قمة من القمم الشوامخ في النحو العربي، ويصف أن النحاة يتأولون بالتأويل المتعسف وأن النحاة قد أخطئوا فهم هذا الباب، وتدوينه، ثم تجرءوا على تغليط العرب في بعض أحكامهم ويقول" وقديما ضاق القدماء بهذا المسلك المقيت من النحاة الطغاة[50]، إن هذه الأوصاف التي تبناها الأنصاري وجعلها سمة للنحاة السابقين لا ينبغي أن تكون في ميزان النقد النحوي لأنهم أبلوا بلاء حسناً في الدفاع عن الكتاب وعن تأصيل اللغة وبناء أصولها وفروعها، وإن حركة التأليف النحوي وبعد استقرار العلوم توجهت للقرآن الكريم بالتوجيه والإعراب والبيان، فإنه لا يخلوا كتاب نحو من شواهد القرآن ولا يخلوا كتب تفسير من بينان أوجه الإعراب واللغة لأنها مفتاح الشريعة وأساس فهم القرآن.

المثال الثالث: قراءة الفصل بين المتضايفين في قوله تعالى ﴿وَكَذَلِكَ زَيَّنَ لِكَثِيرٍ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ قَتْلَ أَوْلَادِهِمْ شُرَكَآؤُهُمْ﴾[51]، إن قراءة ابن عامر في وجه من الوجوه كان محل إشكال وأخذ ورد بين النحاة وبين القراءة وكان لمكي الأنصاري حظه من هذا الخلاف والتوجيه وإبداء الرأي حول هذا التوجيه النحوي الذي يسمى في عُرْف الخلاف النحوي بالفصل بين المتضايفين، فاخْتلفُوا فى قَوْله "وَكَذَلِكَ زين لكثير من الْمُشْركين قتل أَوْلَادهم شركاؤهم"، فَقَرَأَ ابْن عامر وَحده "وَكَذَلِكَ زُين"

بِرفْع الزاي، الْبَاقُونَ بِنصب الزاي[52]، قرأ ابن عامر وحده ورفع اللام من (قَتْلُ)، ونصب الدال (أولادَهم)، (شركائِهم) خفضاً بالياء، وقرأ الباقون، بفتح الزاي، واللام من (قتلَ)، ورفع الشركاء، وكسر الدال قال أبو منصور وهذا عند الفصحاء رديٌّ جِدًّا، ولا يجوز عندي[53]، وقد قال أبو حيان عن هذه القراءة"جمهور البصريين يمنعونها"[54]، ونجد الأنصاري يصف النحاة بأنهم طغاة جراء هذا الموقف الذي اتخذه النحاة في التعامل مع الوجه الذي قرأ به ابن عامر وهي قراءة قرآنية يقول"فجعلت القرآن حجة بالغة في القواعد النحوية بدلا من إخضاع القراءات للقواعد، ورفضها إن خالفت شيئاً مما صنعوه بأيديهم من القواعد الناقصة القاصرة كما هي الحال في قراءة ابن عامر[55]، والفراء كان يضعف قراءة ابن عامر بالفصل بين المضاف وهو قتل, والمضاف إليه وهو شركائهم بالمفعول به[56]، ويوجه السيرافي قراءة ابن عامر وهذا خطأ عند النحويين[57].

فالأنصاري يتهم سيبويه أنه وضع القاعدة التي تصطدم بها ثم جاء من بعده فصرح بما لم يصرح به سيبويه[58]، ثم يوجه تساؤله فيقول"ولعلك تلاحظ أن سيبويه وصف الفصل بين المتضايفين بالقبح[59]،فسيبويه يعتبر القران الكريم مصدراً أكثر أهمية لاستنباط القواعد واستشهادًا عليها فكانت آياته الكريمة معرضاً لكثير من الآراء النحوية والتوجيهات الإعرابية فحفل كتابه بالشواهد القرآنية الكثيرة، حيث بلغت شواهده القرآنية ما يقرب من أربع وسبعين و ثلاثمائة آية[60]، فموقفه من القراءات موقف معتدل وقد استشهد بها واستخلص منها القواعد وقاس عليها كلام العرب أو قاسها على كلام ونظر إليها نظرته إلى الآيات الواردة في المصحف العثماني[61]، وهذه هذه الحقيقة والموقف الذي ينبغي أن يعلم في ميزان النقد النحوي.

لقد اختلف النحاة في الأخذ بقراءات القرآن الكريم فكان البصريون لا يعتبرونها حجة ولا يعتمدون عليها في استنباط قواعدهم، إما بتخطئة القراءة حتى ولو كانت متواترة وقارئها من السبعة إذا كانت غير موافقة لأقيستهم وقواعدهم، وكان الكوفيون وابن مالك يحتجون بها ويعتدون حتى بالشاذ منها ويقيسون عليه ويبنون أحكامهم وقواعدهم[62]، وإن سيبويه سابق لجمع القراءات القرآنية وسابق لتسبيعها وتصنيفها، والسابق لا يخضع لحكم اللاحق[63]،بخلاف ما يراه الأنصاري في أن ظاهرة التعصب عند سيبويه تراها واضحة كل الوضوح في ثنايا الكتاب حينما يتعرض للقراءات المختلفة فكان يرجح قراءة القراء البصريين على قراءة القراء الكوفيين[64]، فإن هذا الرمي بالتعصب للبصريين يكون مجانباً للصواب وللحقائق العلمية المتعارف عليها، لأن في عصر

سيبويه لم تكن القراءات معلومة ولا محددة لأن تسبيع السبعة والعشرة من القراءات كان متأخراً عن عصر سيبويه.

إن الأنصاري يقسم النحاة الذين تعرضوا لإنكار قراءة ابن عامر إلى قسمين منهم من ضعفها ومنهم من جَهَّلَ قارئها، فلا تَلُم الأول واعذره ولا تلم الثاني بتجهيله وتخطئة إياه مع ثبوت قراءته ورفع قدره وصحة ضبطه وتحقيقه[65]، وفي النهاية يتعجب الأنصاري من مواقف النحاة ويقول"كيف هان على النحاة أن يهاجموا هذه القراءة ويصفوها بالقبح والرداءة[66]، وإذا نظرنا إلى هذا الخلاف نجده خلافاً متشعباً بين البصريين والكوفيين في الرفض وهو من الخلاف العام المتعلق بالصيغ والشواهد المعلومة عند العرب، وأن هذا الوجه من القراءة ليس معروفاً عند البصريين ولا مشهورا عن ثقة يؤخذ بلغته، ونجد الفراء من الكوفيين طعن في هذا الوجه من القراءة، وذكر أبو علي الفارسي أنه قبيحٌ قليلٌ في الاستعمال، ونجد كذلك مكي بن أبي طالب في القرن الخامس يضعف هذا الوجه ومضى على هذا الأمر الزمخشري والعكبري وابن يعيش[67]، وعليه فإنه لا يختلف الفريقان في أن الفصل بين المضاف والمضاف إليه لايجوز في سعة الكلام بل يختص بالشعر، ولم يتصد نحاة البصرة المتقدمون إلى القراءة بشيء إلا الزجاج من متأخريهم في حين نجد أن الفراء يرد هذه القراءة ومن تبعه من الكوفيين لأنهم خصوا الفصل بالظرف والجار والمجرور في الشعر[68].

نجد أن الأنصاري في هذه المسألة يبحث لعله يجد في كتاب سيبويه رفضاً لهذه القراءة أو تخريجاً لها ولكنه يؤكد أنه لم يجد ومع ذلك رماه بالتهم وحمله بما لم يقل ويؤكد هذا باعترافه"وبالتالي لم أعثر على طعن صريح لسيبويه في قراءة ابن عامر بالفصل بين المتضايفين...غير أننا إذا أردنا أن نضع الأمور في نصابها نقول أن سيبويه هو الذي وضع القاعدة التي تصطدم بهذه القراءة السبعية[69]، ولكن نتساءل ما هو موقف الأنصاري من سيبويه في قراءة ابن عامر، نجد أن الأنصاري يُقر أنه لم يعثر على طعن لسيبويه، ثم يتراجع ويتهم سيبويه بالطعن في القراءات فيقول"وهذا يدل على أن سيبويه ضالع في هواه مع القواعد النحوية ضد القراءات القرآنية...فأيقنت وأرجحت أن سيبويه بالذات لم يتعرض للطعن الصريح على قراءة ابن عامر...ومعنى أن سيبويه وضع القاعدة النحوية التي تصطدم بهذه القراءة السبعية صحيح أنه لم يصرح بالقراءة نفسها ولكنه عارضها معارضة خفيفة بوضع القاعدة النحوية المعارضة لها[70]

ويقول"وأشهد سيبويه كان قمة في الذكاء وبخاصة حينما يريد إخفاء ما في نفسه حيال القراءات التي يعارضها ولكنه لا يريد أن يتصدى لها بالإنكار الصريح لسبب أو لآخر، فكان يلف ويدور وأخيراً يضع القاعدة النحوية التي تصدم بهذه القراءة وتردها رداً قاطعاً دون أن يذكر القراءة نفسها[71].

يشير مكي الأنصاري في موضع آخر إلى أن الفراء هو الذي تطرق لهذا الأمر والتعرض للقراءات الشاذة "وأن الفراء إمام مدرسة الكوفة بعد الكسائي هو أول من تعرض للقراءات الشاذة بالإنكار"[72]، ولكن لا يخفى علينا ألا ننسى قول الإمام الفراء المتهم في الطعن في القراءات، فجده هو المدافع عنها بكل شدة، وقوله الخالد وهو أشهر من نار على عَلَم مُؤَكداً أن الكتاب أعرب وأقوى في الحجة من الشعر[73]، وفي المقابل مكي الأنصاري يتهجم على الفراء فيقول"ولكن الفراء تتجاذبه الأهواء فينزع أحياناً منازع البصرة في تخطئ بعض القراءات تاركاً مسلك قومه الكوفيين من إتباع الوارد واحترام الشواهد وخاصةً ما كان من القرآن، وأحياناً يتهجم على العرب يخطئهم في لغتهم، بل أكثر من هذا تهجم على القرآن الكريم في بعض قراءاته السبعية تماماً كما كان يفعل البصريون من قبله ومن بعده[74]، ثم يقول بعدها كلاماً أشد وطأةً من سابقه "فانظر إلى الفراء تنتابه النزعة البصرية فيخرج عن طبيعته السمحة عن منهج الكوفيين السليم إزاء القراءات القرآنية...في منهجه الذي تأثر بمنهج البصريين إلى حد بعيد[75].

إن من الإجحاف أن نطعن في من لهم فضلٌ عظيمٌ في خدمة العربية وإقامة بنائها، ولا ننسى مكانة الفراء وهو يحي بن زياد من نحاة الكوفة وشيوخها في العربية، بل يعد الكسائي وتلميذه الفراء النحويان اللذان رسما صورة النحو الكوفي ووضعا أسسه وأصوله وأستقل بها عن النحو البصري[76]، وإن مما جعل الخلاف النحوي كثيراً ومتشعباً هو أن النحاة لم يتركوا صغيرةً ولا كبيرةً من الكلام العربي الذي استطاعوا الوصول إليه إلا سجلوه، وأثبتوا له حكماً، سواء في الكليات أم في الجزئيات أم المطرد أم المنحرف، وبذلك جاء علم النحو في صورة دقيقة شاملة وملمة بجميع دقائق اللغة[77]، إن القضيةَ ليست قضيةَ الفراء أو مدارس نحوية بصرية وكوفية، إن القضية كُلَّهَا في اختلاف بعض الأوجه وبعض الظواهر القرآنية المخالفة لما هو شائع في اللغة القرشية، وجاء في القراءات على لغات أخرى حُكمَ على أهل تلك القبائل بعدم الفصاحة أو مخالفة مشهور اللغة وفصيح القول وبيان الخطاب، ولم تستقم تلك الأصول والقواعد إلا بعدما

استقام فن القراءات وصارت له أصوله وقواعده التي تتحكم في مصير أوجه القراءات بداية من ابن سلام وابن مجاهد وابن الجزري فكانت سلسلة ذهبية في إقامة فن القراءات وفق أصول وضوابط معلومة، وثبت في كتب القراءات بأنه لما كانت المائة الثالثة واتسع الخرق وقل الضبط...فكان أول إمام معتبر جمع القراءات في كتاب أبو عبيد القاسم بن سلام وجعلهم فيما أحسب خمسة وعشرين قارئا مع هؤلاء السبعة"[78]، فالعناية بالقراءات وتصنيفها وترتيبها من حيث القوة والضعف بدأ من عصر ابن مجاهد والطبري، لذلك كان سيبويه يحيل على القراءات بدرجة الحذر في الإسناد مخافة الغلط أو الطعن فيها، لذلك كان اختياره وترجيحه من باب الحس اللغوي الراجح في علم النحو، وعدم ترجيح قراءة على أخرى لا يستلزم الطعن فيها والأنصاري يؤكد هذه الفكرة ولا يختلف طرحه بين معتقده لأنه يقر بهذه الحقيقة.

وإذا جئنا إلى بعض التفصيل نجد أن مكي الأنصاري انتقد الكثير من النحاة بطرق لا تليق في حقهم وعُلُو منزلتهم وفضلهم على اللغة العربية والقرآن الكريم بداية من سيبويه وابن الأنباري والفراء وتهجمه على جماهير نحاة البصرة تارة، وانتقاده لمنهج الكوفيين تارة أخرى، مرة بالثناء ومرة بالطعن والاستدراك والاعتراض عليهم، وهذا الذي نلاحظه في مؤلفات مكي الأنصاري بحجة الانتصار للقرآن ضد النحويين والمستشرقين أو الطعن في آراء سيبويه بمؤلف مستقل أو الفراء أو غيرهم، وجل مؤلفات مكي الأنصاري فيما أعتقد وما توصلت إليه من البحث في آرائه وانتقاداته لمذاهب النحاة بين القديم والحديث، ونجده يقول عن ابن الانباري"ونعود إلى ابن الأنباري في كتابه الآخر المسمى بالأنصاف وكان حقه أن يسمى بالإجحاف لما فيه من تعصب شديد للبصريين ضد الكوفيين...وفيه أن ابن الأنباري وهو البصري المتعصب يضعف الرأي الذي اختاره سيبويه والخليل...ويصفه بأنه البصري المتعصب ويضعف الرأي الذي أختاره سيبويه[79]، ولعلك تلاحظ أن ابن الأنباري جعل الكوفيين في المؤخرة،...بل إن ابن الانباري نهج سيبويه في تغليط العرب مع اعترافه بأن الوارد من الشواهد موثوق به تمام الثقة...وصفه لابن الانباري وسيبوبه فيقول أن المسلك السليم عندهم الرد والتخطئة للكلام العربي الصريح ما لم يتفق مع القاعدة النحوية البصرية فكأن النحو كل شئ ينبغي أن يكون في خدمته وطوع إرادته وإلا حكم عليه بالإعدام مع الأسف الشديد[80]، إن كل هذه الوجه والانتقادات التي وجهها الأنصاري إلى جماهير النحاة لا يمكن أن نقبلها في ميزان النقد النحوي،

لذلك قيل أن الناطق باللغة إذا استعمل لهجة ضعيفة لم يكن مخطئا لكلام العرب ولكنه يكون مخطئاً لاختيار أجود اللغتين"[81]، كما أنه لا ينبغي الخلط بين حجية القرآن الكريم وحجية القراءات القرآنية، فحجية القرآن معلوم من الدين بالضرورة أما القراءات فإن حجيتها لغوياً مرهون بتحديد نوعها، والظاهرة الموجودة فيها وصلتها بغيرها من مظاهر اللغة، ومدى اطرادها أو قصورها أو تضافرها مع غيرها أو تنافرها، وأن حجية القرآن الكريم لا تستلزم حجية القراءات القرآنية[82]،إن الكلام الذي ساقه مكي الأنصاري في حق سيبويه أوفي حق ابن الانباري نرى أنه لا يستقيم في ميزان النقد النحوي لأنه يحمل الطعن المباشر لجيل كان من خيرة الأجيال في حمل زمام اللغة وصيانتها وقيام قواعدها وأصولها، فهذا الذي لا يُرْتَضى بحالهم ولا يليق بمقامهم.

دعوة مكي الأنصاري إلى تعديل القواعد النحوية وإقامة النحو القرآني

لقد ألف الدكتور أحمد مكي الأنصاري عدة مؤلفات ومصنفات وكانت آراءه تصب دائما في نقد آراء سيبويه وإن لم نقل في أغلبها، فنجد مكي الأنصاري دائماً في أغلب مؤلفاته يوجه دعوات إلى تعديل القواعد النحوية، وإقامة قواعد تستمد قوتها ومادتها من الشواهد القرآنية وكما يسميها تصحيح الهرم المقلوب، وأن تجعل أساليب القراءات القرآنية هدفاً أساسياً في تقعيد القواعد وإقامة الأصول وبناء الفروع ولكن إذا نظرنا إلى الدرس النحوي وإلى اختلاف القراءات القرآنية نجد أن هذه الدعاوى بعيدة كل البعد، وليس كل النحاة رفضوا القراءات وإنما وقع الخلاف في بعض الأوجه القليلة وهي في ذاتها لا يمكن أن تقام لها نظرية كما يدعو إليها الأنصاري وكان خليقاً بهم أن يتخذوا القرآن الكريم منبعهم الذي لا يغيض ومصدرهم الأول في كل تقعيد ومن هنا كانت دعوتنا الحارة لاتخاذ الخطوات الجادة في إخراج النحو القرآني[83]، ثم يوجه الأنصاري أحكامه الاستباقية في شعار قديم كان وصفه "وقديما قالوا الرجوع إلى الأصل فضيلة، ولكن البصريين لا يلتزمون بهذه الفضيلة، ولا يتركون غيرهم يلتزم بها أو يقترب منها، فالقاعدة عندهم مقدسة في أعلى مراتب التقديس، وتلك طريقة مألوفة عند بعض النحاة الذين يتعصبون للقواعد ويرفضون الوارد من الشواهد[84].

فالأنصاري دائما يدعو النحاة إلى تعديل القواعد النحوية وقبول القراءات كما فعل فريق من الكوفيين، ويحاول التماس المعاذير للنحاة، وأنه لا يتهمهم في خلق ولا في دين وفي المقابل يتهمهم بالعصبية المذهبية والتمسك بالقواعد حتى أسرفوا على أنفسهم في اللغة والدين

وتجاوزوا الحد اللائق بهم، بل لابد عليهم أن يصححوا ما تعارض مع القراءات القرآنية، لذلك الأنصاري يصف البصريين أنهم يحترمون الشعر أكثر من القراءات القرآنية ولكن هذه النظرة لا تستقيم في ميزان النقد النحوي فكل النحاة جعلوا النص القرآني في أعلى المراتب في الحجية، وفي الأخير يحاول الأنصاري أن يلتمس المعاذير للنحاة بحكم المنهج الذي سار عليه الدرس النحوي منذ النشأة والتأسيس، وهو المنهج المعتدل ومقولة الصدق أنه ينبغي أن يعتذر للنحاة من الخطأ والزلل، إن سلمنا به سواء تعلق ذلك بوضع القواعد وتأسيسها أو تعلق بالشرح والبيان والإيضاح من الرعيل الذي جاء بعدهم وهذا هو عين الإنصاف فيقول"ولكن إذا أردنا الإنصاف قلنا أن أسلافنا القدماء قد أدو واجبهم قدر المستطاع ولم يدخروا جهداً في خدمة اللغة العربية، لغة القرآن وخليق بنا أن نلتمس لهم المعاذير وألا نحملهم جريرة العصر كله فتلك سمات البحث والتأليف في ذلك الحين، ومن الغبن الفاحش لهم ولجهدهم أن نقيس مسالك الفكر في الزمن الغابر بمقاييس المنهج الحديث في الزمن الحاضر[85]، لذلك لا يمكن أن تكون آراء الأنصاري في هذا المسار موفقة من جانب إعادة صياغة النحو العربي الذي استقر عليه علم اللغة منذ قرون وسارت به الركبان في كل زمان ومكان وأن نظرة الأنصاري في هذا الأمر تشمل مواضع تعد على الأصابع لا غير.

وتعتبر هذه الظاهرة قليلة جداً، ولا يمكن أن نطعن من خلالها في آراء النحاة ومذاهبهم، لأن المسلك في ذلك ليس هو الغالب في جُلّ القضايا النحوية، بل في مسائل قليلة جداً وهذا هو مذهب جل الباحثين المحققين[86]، فمن المستحيل وضع قاعدة نحوية تسع جميع الظواهر المتضاربة في القراءات القرآنية، ولا يمكن وضع قواعد تسع كل الظواهر اللغوية الأمر الذي يتطلب القول باعتماد بعض القراءات دون بعضها الآخر[87]، وإن من التوجيهات في سياق الخلاف بين النحاة والقراء، نجد أن بعض الباحثين يتجه إلى أن النحاة عدو النص القرآني محايدًا لا يدخل شاهداً في الطور الأول من تاريخ الشاهد النحوي ثم شرعوا يستشهدون به في الطور الثاني بعد استقرار الأحكام النحوية، وإلا كيف يقيموا قواعد نحوية معتمدة على النص القرآني لتفسير النص نفسه لذلك لجئوا إلى الاستشهاد بكلام العرب[88].

إن مكي الأنصاري استقى بعض هذه الأفكار من الدكتور عبد الخالق عضيمه كما صرح هو بذلك، إلا أن الأنصاري كان أشد قسوة من على مذاهب النحاة وآرائهم، فيقول محمد عبد الخالق"هذه الحملة الآثمة استفتح بابها وحمل لواءها نحاة البصرة المتقدمون، ثم تابعهم غيرهم

من اللغويين، والمفسرين، ومصنفي القراءات"[89]، ولكن هذه النظرة الإجمالية صححها الدارسون وحققوا القول الصواب فيها ولا ينبغي أن تطلق على سبيل الإجمال بل لابد فيها من تحري الرأي الدقيق والمنصف، وإلا نظرة الإنصاف التي ساقها بعض الباحثين هي أن بصريي القرن الثالث هم الذين طعنوا في القراءات وهي أمثلة قليلة لا يصح أن يتخذ منها ظاهرة لا خاصة ولا عامة، وقد كانوا يصفونها بالشذوذ، ويؤولونها، ما وجدوا إلى التأويل سبيلا[90]، ويذهب الأنصاري في خلاصة بحثه أن سيبويه كان يتصدى للقراءات ويعارضها معارضة خفيفة دون أن يذكر نص الآية بصراحة، ولكنه يضع القاعدة التي تصطدم بهذه القراءة وتعارضها أشد معارضة تلك هي القضية الأساسية في هذا البحث[91]، ويرد شوقي ضيف على هذه الآراء وأنه ليس في كتاب سيبويه تخطئة واحدة لقراءة من القراءات مع كثرة ما استشهد به منها وقد صرح بقبولها جميعا مهما كانت شاذة على مقاييسه، إذ قال أن القراءة لا تخالف لأنها سنة[92].

لكن هذه الآراء التي توصل إليها الأنصاري ترد من عدة وجوه ومن ذلك، ألا يتم الحكم بما لم يستشهد به في الكتاب لان القواعد المستمدة من استقراء كلام العرب وما ثبت عنهم قد يختلف مع وجوه القراءات لأن القراءات احتوت اللهجات العربية المختلفة وهذا الاختلاف له أثر في الإعراب وفي سياق الخطاب، لذلك سيبويه لم يطعن في القراء وإنما حكم على تلك الوجوه النحوية، والقراءات مختلفة في وجوه الإعراب وهو كان يختار الوجه الأصح والأفصح عند عامة العرب وربما كانت تلك اللغات لهجات قليليه لقبائل محددة ودليل ذلك أن الخليفة عثمان بن عفان اختار لسان قريش ولم يختر لسان قبيلة أخرى، لذلك كان القياس النحوي وإعمال القواعد والأصول النحوية والقياس والتعليل مما اشتهر عند أغلبية النحاة من أجل الوصول إلى الصنعة المكتملة وإحكام القواعد النحوية، لأن المنهج العام الذي سارت عليه المذاهب النحوية على خلاف بينهم من حيث الاستدلال النحوي مع كثرة الشواهد وسعة اللغة العربية سواء من اللغة المشتركة أم لغة قريش أم لغات القبائل الأخرى، وأن الإنكار والاعتراض على القراءات القرآنية لا يختص بالبصريين ولا يختص بالنحويين، فمن علماء الفقه والحديث وغيرهم ممن أنكر بعض القراءات، فقد أنكر أبو عمرو بن العلاء بعض القراءات السبعية وكذلك الكسائي وكذلك الطبري وهو من علماء القراءات وهو صاحب اختيار وغيره من المفسرين[93]، إن إنكار القراءات ليس حكرا على أحد بل هم و مرتبط بالقصور البشري وقد يخفى على بعض العلماء تواتر بعض

القراءات وإذا كان الذي سبع السبعة أبو بكر ابن مجاهد قد أنكر عدداً من القراءات في كتابه كقراءة "كن فيكون" بالنصب، ووصفها بأنها غلط، فإذا كان أهل القراءات أنفسهم خفي هذا عليهم ويفعلون ذلك فلماذا يخص النحويون باللوم والاتهام[94]، ويبدوا أن السبب الذي جعل بعض النحاة البصريين يرفضوا بعض القراءات يعود إلى الاختلاف في المنهج بين النحاة والقراء، فإن منهج النحاة يقوم على القياس والاعتماد على أشهر اللغات وأكثرها شيوعا واستعمالا وأحفلها بالشواهد، ثم تعليل هذه الظاهر، في حين يقوم منهج القراء على الرواية دون الالتفات إلى شيوع اللغة أو ندرتها أو شذوذها[95]، ومع هذا تعتبر هذه الظاهرة قليلة جداً، ولا يمكن أن نطعن من خلالها في آراء النحاة ومذاهبهم، لان المسلك في ذلك ليس هو الغالب في جل القضايا النحوية، بل في مسائل قليلة جدا وهذا هو مذهب جل الباحثين المحققين.

الخاتمة:

إن تعدد القراءات وتنوعها واختلافها يحمل تحفظاً في بعض وجوه القراءات عند الكثير من اللغويين والنحاة فظل الأمر على حاله حتى جاء ابن مجاهد فصنف في القراءات وبين أقسامها وحدد المتواتر والشاذ وكذلك واصل ابن الجزري المسيرة بعد ابن مجاهد فاتضحت معالم القراءات القرآنية، ولا يمكن أبداً أن نتهم السابقين من اللغويين والنحويين والمفسرين بالطعن في القراءات لأنها لم تكن معلومة بالضبط والدقة، والتي جاءت بعد عصور متأخرة نسبياً عن الدرس النحوي، فتبقى اجتهادات النحويين واللغويين تمثل خلاصة الفكر النحوي، واجتهادات القراء هي تمحيص وبيانٌ وتفصيلٌ لأحكام الكتاب المبين بقراءاته المختلفة.

وإن الطعن في منهج النحاة وفي مسلكهم واتهامهم بالأباطيل لا يقبل في ميزان النقد النحوي لأن الله سخرهم لخدمة لغة التنزيل والعناية بالذكر الحكيم، وإن الكثير من هذه المطاعن تحمل دعاوى مغرضة الهدف منها الطعن في أصالة النحو العربي والطعن في لغة القرآن، والدعوة إلى العامية وترك لغة التنزيل والابتعاد عنها بدعاوى التيسير النحوي وغيره مما يصد طالب النحو عن معينه العذب ومصنفاته الواسعة التي هي تراث الأمة ومجدها الخالد الذي جعله الله أساساً لفهم كتابه العزيز.

هوامش:

1 ترجمة أحمد مكي الأنصاري: ولد بصعيد مصر سنة 1921م،خريج كل من الازهر، ودار العلوم، ومعهد التربية، تحصل على درجة الدكتوراه من جامعة القاهرة عام 1960م، اشتغل مدرسا بكلية الاداب جامعة القاهرة ثم رئيساً لقسم اللغة العربية، درس في العديد من الجامعات العربية واقام بمكة المكرمة واشتغل استاذاً للدراسات النحوية، توفى سنة 2003م، وترك العديد من المؤلفات والمقالات،انظر:نظرية النحو القرآني، بطاقة تعريفية بالمصنف.

2 الأنصاري، أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، دار المعارف، مصر، 1973م، ص105، ص179

3 محمد البنا، ابن كيسان النحوي، دار الاعتصام بمصر،1978م،ص162

4 المخزومي، مهدي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو،ط2، 1958م، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ص57

5 السيوطي جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، ص129

6 ا نظر:السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، ص75

7 الأنصاري، أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص،هـ

8 المصدر نفسه، ص،هـ

9 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص ،هـ ، ص 178، ص102

10 الحديثي،خديجة، موقف سيبويه من القراءات والحديث، مجلة كلية الآداب العراقية، العدد الرابع عشر سنة 1970-1971م، ص214

11 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص158

12 المصدر نفسه، ص هـ

13 أبو المكارم علي، مدخل إلى تاريخ النحو، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة،2008م، ص115

14 أنظر: المخزومي مهدي، الخليل بن أحمد الفراهيدي أعماله ومنهجه، طبعة الزهراء بغداد،1960م، ص39

15 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص،ج د، ص11

16 الزعبلاوي، صلاح الدين، مع النحاة وما غاصوا عليه من دقائق اللغة وأسرارها،منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1992م،ص58

17 أنظر: الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص18

18 السامرائي إبراهيم، المدارس النحوية أسطورة وواقع، دار الفكر، الطبعة الأولى،عمان،1987م، ص23

19 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص2

20 انظر:حضر موسى محمد محمود، النحو والنحاة المدارس والخصائص، عالم الكتب، بيروت لبنان، الطبعة الأولى،2003م، ص251

21 أنظر:الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص22، ص29، ص31، ص135

22أنظر:الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين ص108، ص62

23 الخثران عبد الله بن حمد، مراحل تطور الدرس النحوي، دار المعرفة الجامعية، 1993م، ص180.

24 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص31

25 سورة النساء الآية01

26 انظر: ابن الأنباري أبي البركات، الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة الأولى،2002م، ص371

27 انظر: بكار عبد الكريم، أثر القراءات السبع في تطور التفكير النحوي، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،2014م، ص45

28 سورة البقرة، الآية217

29 الأنصاري أحمد مكي، سيبويه والقراءات دراسة تحليلية معيارية، دار المعارف،1972م، ص249

30 الأنصاري، سيبويه والقراءات دراسة تحليلية معيارية، ص235

31 مكرم عبد العال سالم، أثر القراءات القرآنية في الدراسات النحوية،مؤسسة علي جراح الصباح، الكويت، ص78

32 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، دار المعارف، مصر، 1973م، ص4، ص41

33 الأنصاري،أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص7، ص10

34 انظر: بكار عبد الكريم، أثر القراءات السبع في تطور التفكير النحوي، ص46، ص47

35 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص26

36 المساعيد، إبراهيم سطعان عواد، الاستدلال بالقراءات القرآنية في كتاب الخصائص لأبي الفتح عثمان ابن جني الموصلي، ص25

37 الطويل السيد رزق، الخلاف بين النحويين، المكتبة الفيصلية، مكة المكرمة،الطبعة الأولى،1984م، ص164

38 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص61

39 المصدر نفسه، ص61

40 الأندلسي، أبوحيان، محمد بن يوسف، البحر المحيط في التفسير، تحقق صدقي محمد، جميل، دار الفكر، بيروت،1420هـ، 349/7

41 المصدر نفسه،349/7

42 بن زنجلة ،أبي زرعة عبد الرحمن بن محمد حجة القراءات، تحقيق سعيد الأفغاني، مؤسسة الرسالة، بيروت،الطبعة الخامسة،1997م، 455/1

43 الألوسي،شهاب الدين محمود، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت،533/8

44 ابن زنجلة،حجة القراءات، 454/1

45 الأنصاري، ابن هشام جمال الدين، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن مبارك ومحمد علي، دار الفكر، بيروت لينان، الطبعة الخامسة،1989م، 238/6

46 ابن قتيبة، الدينوري،تأويل مشكل القرآن، تحقيق، إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ص38

47 انظر: عبد الحميد حسن، القواعد النحوية مادتها وطريقتها، مكتبة العلوم مصر، الطبعة الثانية، 1952م، ص203

48 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص62

49 الأنصاري، ابن هشام جمال الدين، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، 238/6

50 أنظر: الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص97، ص96، ص87، ص101

51 سورة الأنعام، الآية137

52 بن مجاهد أبو بكر البغدادي، السبعة في القراءات، تحقق شوقي ضيف،دار المعارف،مصر، الطبعة الثانية،1400هـ، ص270

53 الأزهري، أبو منصور محمد الهروي، معاني القراءات للأزهري، مركز البحوث في كلية الآداب جامعة الملك سعود السعودية، الطبعة الأولى،1991م، 389/1، 388

54 عمر، أحمد مختار، البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، الطبعة الثامنة، 2003م، ص29

55 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص107

56 شوقي ضيف، لمدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، 1982م،ص270

57 السيرافي أبو سعيد المرزبان، شرح كتاب سيبويه، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2008م، 242/1

58 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص112

59 المصدر نفسه، ص114

60 الخثران عبد الله بن حمد، مراحل تطور الدرس النحوي، ص175

61 خديجة الحديثي، دراسات في كتاب سيبويه، وكالة المطبوعات الكويت، ص47

62 خديجة الحديثي، أبوحيان النحوي، منشورات مكتبة النهضة، بغداد الطبعة الأولى،1966م، ص417

63 حبيب عبد الله عبد النبي، حقيقة القراءات القرآنية في كتاب سيبويه، مجلة دراسات البصرة، السنة السابعة،2012م، العدد14،ص14

64 الأنصاري أحمد مكي، سيبويه والقراءات، ص232

65 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص127

66 المصدر نفسه، ص172

67 بكار عبد الكريم، أثر القراءات السبع في تطور التفكير النحوي، ص50،ص51

68 انظر: طه محسن، الفصل بين المضاف والمضاف إليه، دار الينابيع، سورية دمشق،الطبعة الأولى 2009م، ص20

69 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص118

70 المصدر نفسه، ص110

71 الأنصاري أحمد مكي، سيبويه والقراءات دراسة تحليلية معيارية، ص6

72 شوقي ضيف، المدارس النحوية، القاهرة، دار المعارف، الطبعة الثانية، 1968م، ص6

73 الفراء، أبو زكريا يحي بن زياد، معاني القرآن، دار المصرية للتأليف والترجمة، مصر،ص22.

74 مكي الأنصاري، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص50

75 المصدر نفسه، ص116

76 محمد محمود حضر موسى، النحو والنحاة المدارس والخصائص، عالم الكتب بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2003م، ص235

77 عبد الحميد حسن، القواعد النحوية مادتها وطريقتها، ص204

78 ابن الجزري، شمس الدين محمد بن يوسف، النشر في القراءات العشر، تحقق علي محمد الضباع المطبعة التجارية الكبرى،ج34/1

79 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص73

80 الأنصاري أحمد مكي، سيبويه والقراءات، ص133، ص137، ص139

81 علي،أبو المكارم، مدخل إلى تاريخ النحو العربي، ص215

82 انظر: علي أبو المكارم، مدخل إلى تاريخ النحو العربي، ص188،ص189

83 الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص و

84 المصدر نفسه، ص124، ص159

85 أنظر: الأنصاري أحمد مكي، الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين، ص41، ص74، ص178

86 المساعيد إبراهيم سطعان عواد، الاستدلال بالقراءات القرآنية في كتاب الخصائص، ص22

87 أبو المكارم علي، مدخل إلى تاريخ النحو العربي، ص189

88 انظر: حسين أحمد بوعباس، موقف نحاة طور النشأة من الشاهد القرآني، المجلة العربية للعوم الإنسانية، 2016م، ص12، ص18

89 عبد الخالق عضيمة، دراسات في أسلوب القرآن الكريم، مطبعة السعادة، مصر، الطبعة الأولى، 1392هـ ،ج19/1

90 الطويل السيد، الخلاف بين النحويين، ص166

91 المصدر نفسه، ص103، ص104

92 شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص157

93 أنظر: أبو مالك العوضي، صناعة الاستدلال اللغوي، ص121

94 أنظر: المصدر نفسه، ص122

95 الخثران عبد الله بن حمد، مراحل تطور الدرس النحوي، ص185

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 10 **No** 1 **Année :2021** **Pp(579 - 596)**

An In-depth Investigation into the Project-Based Learning in Algerian Secondary Education: Teachers' and Learners' Perceptions, Challenges and Difficulties.

بحث معمق في التعلم القائم على المشروع في التعليم الثانوي بالجزائر. تصورات المعلمين والتلاميذ، التحديات والصعوبات.

***Belmekki Asma[1], Baghzou Sabrina[2]**
بلمكي اسماء[1]، بغزو صبرينة[2]
Abbes Laghrour University of Khenchela – Algeria
جامعة عباس لغرور بخنشلة– الجزائر
belmekki.asma@univ-khenchela.dz [1]
bsabrina083@gmail.com [2]

Rec. Day : 06/04/2020	Acc. day: 12/01/2021	Pub. day: 30/03/2021

Abstract:
This descriptive research aims to investigate the status of Project-based Learning which has been adopted by the Ministry of National Education as a reform to smoothly shift to a learner-centered pedagogy. Most educators face a myriad of challenges in applying the approach. Pupils, on the other hand, are apathetic and refuse to take over responsibility. With an aim to shed light on the difficulties those teachers and pupils encounter, this paper focuses on providing an accurate description of how projects are being implemented in secondary schools. Two questionnaires were posted online. The study consisted of teachers from nine provinces and pupils from different levels studying at Elhachemi Bouzidi School, Khenchela. The results revealed that English projects are not properly dealt with. While pupils need more support and motivation, teachers prove to be lacking the necessary skills, training, and guidance.

Keywords: Project based-Learning, Teachers, Pupils, Perceptions, Challenges, Difficulties

ملخص البحث

* Asma Belmekki. belmekki.asma@univ-khenchela.dz

يهدف هذا البحث الوصفي إلى التحقيق في وضعية منهج التعلم القائم على المشروع والذي تبنته وزارة التربية الوطنية بوصفه إصلاحا للانتقال بسلاسة إلى مبادئ التدريس المتمحورة حول المتعلم. يواجه معظم المعلمين عددا لا يحصى من التحديات في تطبيق هذا المنهج.و من جهة أخرى ، يظهر التلاميذ لامبالاة شديدة و يرفضون تحمل المسؤولية. بهدف تسليط الضوء على الصعوبات التي يواجهها هؤلاء المعلمين و التلاميذ، يركز هذا البحث على تقديم وصف دقيق لكيفية تنفيذ المشاريع في المدارس الثانوية.شملت الدراسة أساتذة التعليم الثانوي من تسع ولايات و تلاميذ من مختلف المستويات يدرسون في ثانوية الهاشمي بوزيدي ،خنشلة حيث تم وضع استبيانين على الانترنت لكل منهما. كشفت النتائج أن مشاريع مادة اللغة الانجليزية لا يتم التعامل معها بالشكل الصحيح. بينما يحتاج التلاميذ إلى مزيد من الدعم و الدافعية لتطبيق المشروع ، أثبت المعلمون أنهم يفتقرون إلى المهارات الضرورية والتدريب والتوجيه.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على المشروع، الأساتذة، التلاميذ، التصورات، التحديات، الصعوبات.

I- Introduction

Today, the ever-growing demand for English language learning has given priority to finding appropriate ways to improve this language teaching. Many reforms have been implemented to ameliorate the status of English in Algerian schools, and the most recent educational reform the "Competency-based Approach" (CBA) has been adopted since 2012 to cope with globalization and to develop the education system as well. And since Project-based Learning (PBL) occupies a prominent place in language curricula around the world today, the Algerian Ministry of Education has also adopted it to be part of the curriculum under CBA. In fact, PBL can be considered as an integral part of CBA and this is clearly stated in the teacher's book AT THE CROSSROADS "One of the most distinctive features of the Competency-Based Approach is its integration of project work as part and parcel of learning strategy." The authors also stated that "…, it is only through carrying out project work that we and our learners can live up to the basic principles of the Competency-

Based Approach..." (Riche et al., 2011, pp. 26-27). Accordingly, the Ministry of National Education applied a project-based design, and it became popular especially in EFL classrooms.

In secondary EFL classes, learners have project works to present at the end of each unit of teaching. Those projects are supposed to motivate pupils and improve the way they learn the language. Learners work to make a final product that includes written and oral forms. However, there is a serious problem concerning the implementation of this approach in EFL classrooms, which will consequently affect its success in Algerian schools. Unfortunately, based on the author's observation as being a secondary school teacher for 9 years the project work is not dealt with properly either by teachers or learners. Most secondary school teachers are not knowledgeable enough about its implementation, and most of them consider it a boring and time-consuming activity. On the other hand, pupils are not interested in doing English projects, and most of them prepare their work a few days before their presentation even though they have a period of almost a month or more to do so. They come to class and they barely read the findings from the paper that they have copied from the internet.

Therefore, this research study sheds light on the way PBL is addressed in Algerian secondary schools. Becket (2002) stressed the significance of studying both teachers' and learners' practices and experiences to better examine the application of the approach. Accordingly, in the present study, we focus on both teachers' and learners' perceptions, as well as the difficulties that they encounter when dealing with English project workshops.

II - Literature Review

1. The Project-based Approach

During the last 20 years, teaching has extremely changed. Learning has moved to the learner-centered approach which requires an understanding of learners' individual needs, learning styles, differences, interests and preferences. The emphasis now is more on PBL principles that necessitate creativity as well as the ability to solve real life problems.

Project-based Learning is an approach in which a group of learners work on issues of their interest to find solutions and share the findings with a wider audience (Wrigley, 1998). It is a model of teaching that shifts learning from teacher-centered to learner-centered. Diffily (2001) defines PBL as conducting an in-depth investigation where the educator prepares research-based tasks that should be related to the learners' personal interests and preferences. It gives more control to the pupils who are supposed to direct their own learning. In this approach, learners have to prepare complex tasks with challenging questions that pave the way for developing autonomy through solving real-life problems over an extended period of time to get a final product using the target language (Blumenfeld,1991; Thomas, 2000; Diffily, 2001; Harun, 2006; Simpson,2011). This means that it is a systematic teaching learning method that allows learners to interpret, analyse and make judgments; it also requires real understanding, questioning, planning scheduling, monitoring, assessing, and evaluating (Hrun,2006).

Based on what has been stated above, we can say that PBL is an in-depth inquiry-based approach in which pupils have to be involved in a long term activity that necessitates a set of complex tasks and skills that require planning, preparing, analyzing, revising, sharing and evaluating.

Project Based Learning (PBL) Origins

Project-Based Learning is not a new educational practice (Simpson, 2011). Larmer, Mergendoller, and Boss (2015) spoke about its history stating that it dates back to the 16th century, where architects, sculptors, and other craftsmen needed to practice what they learn in schools in real life, and they were given assignments, called "progetti", to work on churches, palaces,…etc. This was the first time when the word "project" was used. However, the first scholar who related project work to education was John Dewey's pupil Kilpatrick in the 1918's. Kilpatrick (1918) described it as a "hearty purposeful act" (p.1); stating that if a person has a purpose in mind and heart willing to do something that needs to go through steps, we can call it a project.

PBL ideas can also be rooted in Vygotsky's theory of social interaction (Wrigley, 1998), where he emphasized the importance of social interaction in learning. These purposeful interactions with society, peers, and teachers can help learners, with lower abilities, to face the challenges they find in learning (Wrigley, 1998).

2. Benefits of PBL

Several studies have been conducted with the aim to determine the importance of applying PBL in EFL classes.

In 1991, Blumenfeld et al. emphasized the idea that students cannot learn appropriately when they are unengaged and bored, which makes their learning superficial. So, to motivate and engage learners to become creative, autonomous, problem solvers, and critical thinkers, researchers have focused more on learners' project works that improve pupils' learning through launching real-life investigations.

A study conducted by Yazzi-Mintz (2010 as cited in Larmer et al., 2015) reveals that the majority of the informants (high school students) complain about getting bored in class due to the uninteresting, irrelevant old methods of teaching, and when asked about other alternatives, the majority preferred group projects.

Using PBL in EFL classrooms has a lot of benefits as it allows learners to include what they learn in real-life situations unlike traditional teaching (Markham, Larmer, and Ravitz, 2003). Being passive learners who just pay attention, receive the information and repeat it is no longer acceptable (Harun, 2006). Now learners are requested to use what they learn in class to solve real-life problems, and direct their own learning guided by well-trained educators.

PBL is an efficacious method that facilitates educators' teaching, and prepares learners for college (Larmer et al., 2015). After graduating from secondary schools, students will face courses that are more research-based; thus, using PBL in secondary schools is the perfect way to accustom those kids to the skills needed for courses that necessitate problem-solving, critical thinking and decision making skills. Furthermore, this approach prepares learners to be future researchers; it can also help them become

independent active members able to discuss and negotiate their needs, and evaluate the world around them (Larmer et al., 2015).

There are multiple steps that help augment the benefits of project work. Alan and Stoller (2005) state that both educators and learners have first to agree on the theme of the project, set clear the project's final outcome, and negotiate their audience. The authors added that teachers and learners then have to construct the project's details, and set learners' roles and responsibilities. They insisted on providing learners with pedagogical activities, resources and material depending on the task they are going to carry out. Finally, students should gather the information they need using different methods, then they have to analyze the data, and submit their project to be evaluated by both learners and educators (Allan and Stoller, 2005).

3-Teachers 'and Learners' Roles in PBL

In Algerian secondary education, learners have become passive participants due to the traditional educational approaches and teacher centeredness. However, the new educational reform PBL under (CBA) has come to engage passive learners to be responsible for their own learning. The teacher; therefore, becomes a facilitator rather than instructor who directs students' learning. In Project-based Learning, the teacher's role is pivotal; it changes from an educator who transmits knowledge, commands and directs learners, to the one who guides and facilitates learning (Wrigley, 1998). John Dewey sees that the teacher's role is crucial as teachers create appropriate learning contexts for their pupils; design creative projects with engaging topics, scaffold materials, and assess learners' progress (Larmer et al., 2015).

Teachers have to be familiar with their learners' needs and interests. In some cases, teachers can even adjust the curriculum according to the needs of their learners (Little, 2007). To reach this stage, they have to be well trained and equipped with the necessary skills that allow them to guide and help learners perform their best based on their own choices and interests (Wrigley, 1998).

Following this, the teachers' and learners' roles are then interrelated. While teachers guide, learners become active

members able to use the target language; they become embroiled in the process of education (Simpson, 2011).

Regarding the literature on implementing PBL in EFL classes, studies by (Wanchid & Wattanasin, 2015; Phuong, 2017) explored students' attitudes towards project activities, and stated that learners had positive feelings toward the English project and were aware of its benefits. In another study, Baghoussi & El Ouchdi (2019) investigated the obstacles that teachers of exam classes face when implementing PBL in the Algerian EFL context. The study highlighted the difficulties that EFL teachers encounter when dealing with project works, and reported that the implementation of this approach is really challenging due to many reasons.

However, it is worth noting that most of the findings regarding the implementation of PBL focused on just one side, either teachers or learners. The research literature on the subject of PBL and its' implementation and challenges is for this reason limited. As a result, this study is an attempt to fill this gap by investigating both students' and teachers' perceptions toward the use of Project-based Learning in EFL classes to better pinpoint and examine the obstacles, and find concrete solutions eventually.

III- Methodology

1. Method

In the present study, we opted for the descriptive method. We made use of two questionnaires to collect quantitative and qualitative data.

The web-based surveys were constructed using Google forms. We placed a link to the teachers' questionnaire on a social media network so that it can be shared, and to attract a wide range of respondents from all over Algeria. For the pupils' survey, a link to the author's school website was placed, with a simple invitation for pupils to fill it in.

We analyzed teachers' perceptions and challenges as well as pupils' views and difficulties with regard to PBL. Teachers from nine cities: Annaba (5), Biskra (8), Chlef (5), Guelma (2), Khenchela (15), Oum Elbouaghi (7), Skikda (3), Tlemcen (4), and Ain Mlila(1)) participated in this study. The second questionnaire

included fourty four pupils of different levels: 1st year (13), 2nd year (25), and 3rd year (06) who study at Elhachemi Bouzidi Secondary School, Khenchela.

2. Aims

The main aim of the present research paper is to investigate the real situation of Project workshops in Algerian Secondary schools. Our purpose is to explore teachers' views and obstacles as well as pupils' difficulties in PBL.

VI- Results

1. Teachers' Questionnaire results

a. Teachers' perceptions of the position of project-based learning in Algerian secondary schools.

With regards to teachers' perceptions of the position of PBL in Algerian secondary schools, Table 1. Shows that most teachers (90%) agree that PBL is given an important position in EFL classes under the Competency-based Approach, and the majority (88%) say that PBL gives learners more freedom and control over their learning unlike the traditional methods of teaching. Furthermore, the number of teachers who think there are difficulties in applying the project set in the syllabi make up (96%). In addition, (96%) of the informants assert that they really need guidance on how to implement PBL under CBA. Finally, almost all of the participants (96%) complain about the topics presented in textbooks saying that they don't motivate and engage learners.

Table 1. Teachers' perceptions of the position of project-based learning in Algerian secondary schools.

Item (N=50)	Agree	Disagree	Neutral
CBA gives PBL a significant role in EFL classes	90%(45)	4%(2)	6%(3)
PBL gives learners more control over their learning	88%(44)	8%(4)	4%(2)
There are difficulties in applying the project set in the syllabi	96%(48)	4%(2)	0%
I need guidance about how to implement PBL under CBA	96%(48)	2%(1)	2%(1)
The topics proposed in the textbook don't motivate learners to be more creative	96%(48)	2%(1)	2%(1)

b. The implementation of PBL

Table2. shows that the majority of the participants (70%) never collaborate when they plan for project work. Most of them (66%) rely on the topics available in textbooks, only a minority (24%) used to sometimes adapt topics and look for creative ways to motivate their learners. Specifically, the majority (64%) report that they don't provide learners with materials and guidance that would facilitate their work. In addition, most of the participants never devote sessions for their pupils to do their projects in class or even check their progress due to shortage of time and the overloaded curriculum. In short, most teachers disregard the key elements of a successful project work which are: planning, creative adaptation, collaboration, guidance, and progress checking, which will negatively affect learners' project performances.

Table2. Teachers' way of applying PBL.

Item (N=50)	Always	Sometimes	Rarely	Never
I collaborate with my colleagues when I plan for the project work	4%(2)	8%(4)	18%(9)	70%(35)
I rely on the topics presented in the textbook	66%(33)	24%(12)	4%(2)	6%(3)
I provide my pupils with resources, materials(websites, books,…etc) to help them for their project	10%(5)	6%(3)	20%(10)	64%(32)
I devote weekly sessions for pupils to do their projects in the classroom and check their progress	8%(4)	12%(6)	14%(7)	66%(33)
I teach my pupils how to work cooperatively	6%(3)	20%(10)	24%(12)	50%(25)

c. Teachers' evaluation of project work

As shown in Table 3 only (30%) of the participants prepare special grading rubrics when assessing pupils' performances. Interestingly, most teachers (62%) do not allow for self/peer evaluation, and they do take into consideration their pupils' class participation, tests, and exams scores when evaluating their completed work. Surprisingly, (74%) of the informants used to give shared group grades to motivate pupils to work together , and put emphasis on the importance of cooperation. Some teachers even want to elude the challenges of individual group member grading, and get rid of the difficulty of monitoring who exactly

does what. Giving the same mark to all the members of a team is unfair; it reduces motivation and enthusiasm, and hinders the positive outcomes of group work.

Table3. Teachers' evaluation of the project work

Item(N=50)	Yes	No
I prepare special grading rubrics that help me focu on the skills I am looking for in each project	30%(15)	70%(35)
I allow my pupils to conduct self/peer evaluation	38%(19)	62%(31)
When I evaluate, I take into consideration my pupils' class participation, test and exam scores	84%(42)	16%(8)
I focus on grading pupils individually	26%(13)	74%(37)
Members of the same group receive the same mark	74%(37)	26%(13)

d. Challenges that teachers face when applying project work.

Fig. 1 shows that the majority of the respondents (34%) declare that applying English projects is challenging due to the lack of training and guidance on PBL. Some of the informants complain about the poor coordination and collaboration between teachers while others criticize the topics of the textbooks being boring and unsuitable. Some teachers (10%) mention the incredible lack of teaching materials and resources that would facilitate the application of the approach, and others (8%) say that overcrowdedness is a real problem, where teachers have to control up to 40 pupils and manage their work. Finally, (6%) of the participants claim that PBL is an approach that needs time to be appropriately implemented; its application is even harder with exam classes due to the extended curriculum and the full exhaustive time table.

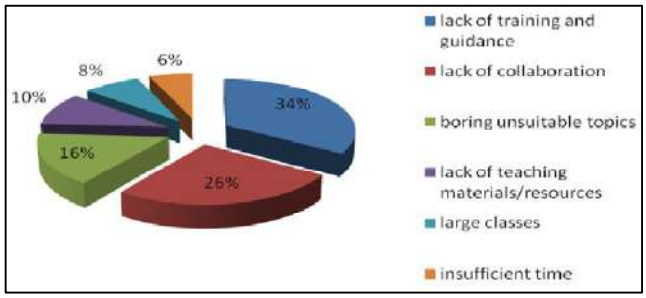


Figure1. **Challenges faced by EFL teachers.**

e. Teachers' difficulties with their pupils' projects

The difficulties that teachers encounter with their pupils' projects are shown in Fig. 2. A large number of respondents (24%) say that their pupils usually present ready-made projects that they copy directly from the internet without any addition or modification. Others (22%) add that their pupils come to class and hardly read their completed work from papers, so it becomes a boring reading session. Another group of respondents complain about lack of motivation, creativity, critical thinking, and problem-solving skills among their learners. In addition to that, teachers (14%) notice repetitive team conflicts, and report that the majority of their pupils prepare their projects a day or two before presenting the work.

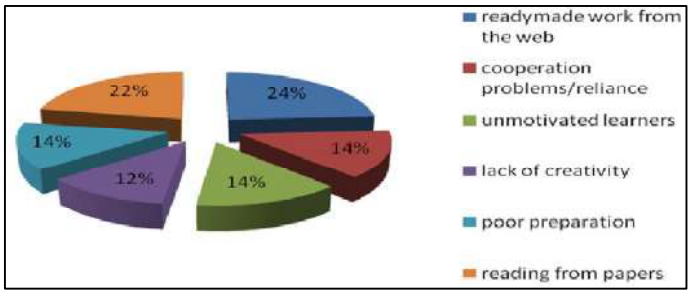


Figure2. **Teachers' difficulties with pupils' projects.**

2. Pupils' questionnaire results

a. Pupils' attitudes towards English projects

Table 4 shows that most participants are not interested in doing English projects, this may be due to the nature of topics that teachers select, or the way in which teachers launch the project and assign team roles. This can trigger negative feelings like fear, negligence, and boredom when it comes to project presentation. More specifically, more than half of the respondents (65%) are unaware of the benefits that projects may provide because they believe that projects are for assessment purposes only. However,

most of the respondents prefer doing their projects in class during school hours under the teacher's supervision and guidance.

Table 4. Learners' attitudes towards English projects.

Item(N=44)	Yes	No
Projects help me extend my knowledge and use it in real life	15(34%)	29(65.9%)
Projects help me improve my English and be more responsible	21(47.7%)	23(52.2%)
I am interested in doing projects of English	13(29.5%)	31(70.4%)
The topics of English projects are fun and motivating	5(11.4%)	39(88.6%)
I like to work on my project in class with my peers and teacher	40(90%)	4(10%)

b. Pupils' preparation of their project work

As illustrated in Fig. 3, half of the participants prepare their project work a day before sharing it with the class, and (47.7%) of the informants prepare their work a week earlier. Only a minority (2.3%) works on a weekly basis.

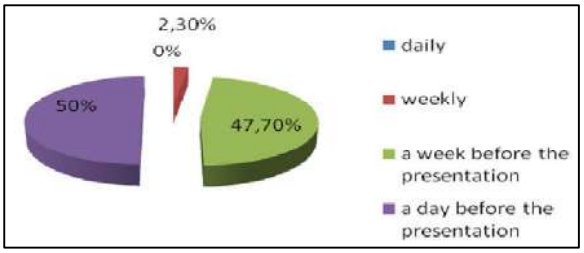


Figure 3. **Pupils' preparation of the project work.**

c. Pupils' presentation and self-evaluation of their projects

Results in Table 5 show that the majority of the informants (86.3%) do not integrate ICT's in their work. Instead, they just copy what is found on the web, without any modification. In addition, most of them (86.3%) never meet to rehearse before sharing the findings, and it appears that more than a half of them (63.6%) tend to depend on some team members to complete the assignment. As far as self/ peer evaluation is concerned,

respondents (65.9%) declare that they are not allowed to evaluate their own or their peers' work.

Table 5. Pupils' presentation and self/peer evaluation

Item(N=44)	Yes	No
I use power point, videos, pictures, songs,…etc in my project	6(13.6%)	38(86.3%)
I copy what I find on the web with, no modifications are made	37(84.0%)	7(15.9%)
I rehearse with my peers before presenting the project	6(13.6%)	38(86.3%)
I depend on some group members to do the work for me	28(63.6%)	16(36.3%)
I used to evaluate my own and my peers' work	15(34.0%)	29(65.9%)

d. Pupils' difficulties with Projects of English

The third block presents the difficulties that secondary school pupils encounter while doing their English projects. As shown in Fig.4, the majority of pupils (27%) struggle to get their projects done on time, for their teachers launch the project and then never check their work progress. Furthermore, a large number of pupils (23%) face difficulties with online information searching, so they get confused and can't decide on which information to take and which to leave out. Some learners (18%) complain about the topics of their English projects being old- fashioned and boring; they even say that this type of topics encourages them to bring ready-made information from the web. (16%) of the correspondents experience conflicts within their teams; they could not decide on team roles, and most of them usually rely on the most active member to complete the assignment. Besides, some of those pupils add that it is difficult for them to meet outside school time. Finally, most third-year pupils complain about insufficient time and full-time tables. So, they prefer to study hard for the baccalaureate exam rather than waste time on project work.

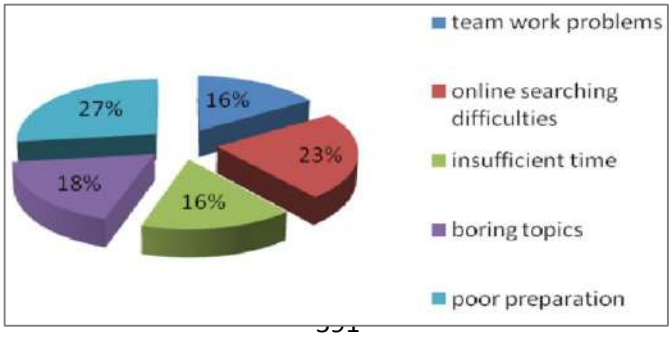


Figure 4. **Learners' difficulties with project workshops**

V- Discussion

Results of the current research paper indicate that secondary school educators are aware of the position and importance of PBL in EFL classrooms under CBA. They approve that the new way of teaching is no more teacher-centered, and that it gives learners the steering wheel. However, the current results show that teachers are facing a lot of challenges while implementing the projects available in English textbooks. This tells us that teachers are not knowledgeable enough about how to apply this kind of teaching method that is why they need more help and guidance.

The pupils' questionnaire results, on the other side, reveal that most secondary school pupils show negative feelings about the project of English considering it a boring useless session. They are unaware of its importance and the effects it has. They seem careless, uninterested, and unmotivated when it comes to project workshops, and this is due to several reasons.

First, teachers' answers highlight the total absence of collaboration and coordination between pedagogues when preparing and planning for project workshops. Collaboration plays a significant role in making PBL, and any other teaching/learning, successful. When planning, teachers have to make sure that teaching trough PBL is delightful and challenging.

Second, most teachers often use the topics of the textbooks even though they complain about it being boring and unsuitable, and this what pupils hate the most. They think those topics are old-fashioned, boring, and demotivating. Thus, educators should not only rely on the text book. They have to adapt and look for creative topics that fit the students' age, interest, and ability so as to guarantee motivation.

Then, pupils seem disoriented when it comes to probing for the required information as they find difficulties in doing their investigation on millions of different websites and sources. So, teachers ought to provide learners with different resources and materials, and guide them through online searching techniques that clarify what search codes to use in search engines, what

results to pick, and how to limit, analyze and share the information according to the objective set for the project.

Additionally, most teachers do not devote sessions for pupils to work on their projects in class; nevertheless, they complain about pupils' late preparation, ready-made work and bad performance. It is the main reason why pupils forget about the assignment, and prepare their work days or hours before handing it. It is also the main reason why it turns out into a boring reading session. So , keeping a weekly track of the pupil's work progress changes everything.

Furthermore, teachers rarely prepare special grading rubrics when assessing their pupils' work. Rubrics are important, for they contain criteria that let pupils know what is expected of them. They also enable teachers to objectively monitor and evaluate the performances. Likewise, teachers rarely allow for self or peer evaluation, and their learners still see evaluation as an intricate part of classroom activity. Self/ peer evaluation raises students' autonomy, and encourages them to be more responsible. As usual, teachers often take into consideration pupils' participation, tests and exam scores when evaluating their pupils' work. This is completely damaging to those shy learners who do not participate in class but actually do their best to perform well, or even those less talented pupils who did not use to get high scores and work well in projects. Correspondingly, educators used to give the same grade to all team members, so pupils see that there's no need to put in extra effort since they all get the same mark.

Finally, the majority of pupils do not know how to deal with team conflicts effectively; they feel excluded from taking their real part in a team, and view group assignments with suspicion and dread as it takes time and effort to arrange schedules and meetings, interact, make decisions, integrate the work of group members and learn from one another. Cooperation in PBL is compulsory and educators had better teach their pupils the art of working in groups since cooperation empowers and challenges pupils to use the target language to express their views, share knowledge, and negotiate matters. It is the only way through which pupils use the target language freely.

VI- Conclusion and Recommendations

This research paper has attempted to investigate the implementation of PBL in EFL classrooms in Algerian secondary schools. The findings of the research study show that Project-based Learning is not given the importance it deserves in EFL classrooms. It reveals that most pupils have negative feelings about project workshops of English, and are unaware of the benefits that they provide. In a similar vein, the teachers' results uncovered the different problems and difficulties that they face when implementing the approach. Close results with the study of Baghoussi & El Ouchdi (2019) were obtained. These results reveal the challenges that teachers face that include: lack of training, collaboration, and pedagogical meetings. They also reveal the lack of material that would facilitate the application of such activities.

Project work helps learners improve the target language, be autonomous and gain control over their learning. Teachers should change the way they see things first in order to get things changed for the best. Learners have huge talents that can be discovered if their teachers put them on the right path. Thus, it is up to the teacher to change learners' visions and attitudes, and turn failures into opportunities that lead to great accomplishments.

Based on the previous discussions and research studies, we suggest the following key elements that would help improve the results of project activities in Algerian secondary schools and maximize its benefits:

- The Algerian Ministry of Education had better devote more pedagogical meetings, seminars and training sessions to guide teachers on how to implement the project based pedagogy effectively. We also insist on collaboration between teachers when planning for pupils' projects.
- Teachers have to devote sessions to let their pupils work on their projects in class, provide them with the necessary materials, sources, guide them and check their progress as frequently as possible. They should also try different

cooperative learning models and techniques in order to engage pupils and raise their motivation to learn.

- Teachers should urge their pupils to share their final work with other classes, friends, or even parents. They can organize a special day for project presentations, prepare certificates or small prizes for the best work and ask pupils to record and share online.
- Finally, educators should take advantage of social media services to get in touch with their pupils (the responsible of each group) to frequently check the work of each member and make sure they are in the right direction. Pupils will like it and it will improve the teacher-learner relationship and build trust.

Bibliography:

1. Alan, B., & Stoller, F. L. (2005). Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms. *English Teaching, Forum*, 43 (4), 10-21.
2. Baghoussi, M., & El Ouchdi, I. Z. (2019). The Implementation of the Project-Based
Learning Approach in the Algerian EFL Context: Curriculum Designers' Expectations and
Teachers' Obstacles. *Arab World English Journal, 10* (1), 271-282.
3. Beckett, G. (2002). Teacher and Student Evaluations of Project-Based Instruction. *TESL Canada Journal*, *19*(2), 52-66.
4. Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 369–398.
5. Diffily, D. (2001). Real-World Reading and Writing through Project-Based Learning. Retrieved October13, 2020 from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453520.pdf
6. Harun, Y. B. (2006). *Project-Based Learning handbook "Educating the Millennial Learner''*. Kuala Lumpur: Educational Technology Division Ministry of Education.
7. Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers college record*, *19*(4), 319-335.
8. Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. Alexandria, USA: ASCD.

9. Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, *1*(1), 14-29.
10. Markham, T., Larmer, J., & Ravitz, J. (2003). Project-Based Learning Handbook: A Guide to Standards Focused Project-Based Learning for Middle and High School Teachers. Novato, CA: Buck Institute for Education.
11. Phuong, Hoang Yen. (2017, May 20). Students' Attitudes Towards Project Activities In Pilot English Textbooks.Tesol Conference Proceedings 2017 Innovation And Creativity In Teaching And Learning Foreign Languages, Ho Chi Minh City, Vietnam. Retrieved December10, 2020 from https://www.researchgate.net/publication/323412895_STUDENTS'_ATTITUDES_TOWARDS_PROJECT_ACTIVITIES_IN_PILOT_ENGLISH_TEXTBOOKS
12. Riche, B., Arab, S. A., Hami, H., Ameziane, H., & Louadj, K. (2011). At *the Crossroads: Secondary Education Year One*. Algeria: ONPS.
13. Simpson, J. (2011). Integrating project-based learning in an English language tourism classroom in a Thai university (doctoral Thesis). Australian Catholic University, Australia.
14. Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, California: Autodesk Foundation.
15. Wanchid, R., & Wattanasin, K. (2015). The Investigation of Students' Attitudes toward Project Work in Enhancing Independent Learning in English I at King Mongkut's University of Technology North Bangkok. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *6*(5), 581.
16. Wrigley, H. S. (1998). Knowledge in action: The promise of project-based learning. *Focus on Basics*, *2*(D), 13-17.

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 10 No 1 **Année :2021** **Pp(597 - 618)**

Online-Problem Based Learning: Bringing New Perspectives in English Writing Classrooms

التعلم الالكتروني القائم على المشكلة: طرح آفاق جديدة لفصل التعبير الكتابي في أقسام اللغة الانجليزية

[*]Karima Achouri[1], Ramdane Mehiri[2]

كريمة عاشوري، رمضان مهيري

Mohamed Kheider Biskra University (Algeria),

جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)

karima.achouri@univ-biskra.dz[1]

ramdanemehiri@yahoo.fr [2]

Rec. Day : 08/11/2020	Acc. day: 09/12/2020	Pub. day: 30/03/2021

Abstract:

Engaging the students in their writing process becomes recently a focus that is as important as the content we teach. Problem-based Learning (PBL) is one approach that could bridge the gap between the learners and their writing process through enhancing group communication wherein each individual tries to reflect to a given real-world situation, making reasonable decisions to construct a coherent piece of writing. In an attempt to keep in pace with the 21st century requirements, online-PBL (O-PBL) can be used as an alternative approach that aims to develop what is already in existence. Aiming to measure the impact of O-PBL on improving the students writing abilities, a pre-experimental research was conducted with 38 second-year students enrolled at Tébessa university. Results revealed a significant increase in the students' written performances and an eagerness toward managing problems in an online educational space.

Keywords: Group Communication; O-PBL; PBL; Writing.

ملخص البحث

أصبحت فكرة إشراك الطلاب في عملية الكتابة في الآونة الأخيرة نقطة تركيز مهمة مثلها مثل المحتوى الذي نعلمه. بالتالي يعد التعلم القائم على المشكلة منحى مناسب يمكن أن يسد الفجوة بين المتعلمين وعملية الكتابة من خلال تعزيز التواصل الجماعي حيث يفترض أن يتأمل كل فرد في موقف واقعي يمّكنه من اتخاذ قرارات معقولة لبناء قطعة كتابية متماسكة. في محاولة لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين،

[*] Karima Achouri. karima.achouri@univ-biskra.dz

يمكن استخدام التعلم القائم على المشكلة عبر الإنترنت كمنحى بديل يهدف إلى استكمال وتطوير ما هو موجود. سعيا إلى قياس تأثير هذا الأخير على تحسين قدرات الطلاب الكتابية تم إجراء دراسة بحثية تجريبية مع 38 طالباً في السنة الثانية في جامعة تبسة. كشفت النتائج عن تحسن محسوس في أداء الكتابة للطلاب وعن ميولهم على إدارة الإشكالات في مجال تعليمي قائم على شبكة الإنترنت.

الكلمات المفتاحية: التواصل الجماعي ؛ التعلم القائم على المشكلة عبر الإنترنت ؛ التعلم القائم على المشكلة ؛ الكتابة.

I. Introduction

Recently, attention in English as a Foreign Language (henceforth, EFL) teaching and learning context has shifted from teacher-based approach to student-based approach. This shift can be seen in the way teachers are trying to equip their students with some possible learning materials that could help them to be self-reliant and enhance their sense of life-long learning as well. Student-centeredness can be seen in different learning methods, collaborative learning method is among the best examples that falls within the tenets of the students-centered approaches. This latter, can be applied in diverse ways of teaching and learning. PBL is one way to provide support to enhance collaborative skills, it is through it, that learning problems could be collaboratively solved. Those problems often come within a real-world framework as a context for learning (Cheaney & Ingebritsen, 2006). What matters most, here, is the flexibility of this model in making it possible to be applied across "different subjects and disciplines" (Savin-Baden, 2000, p. 3), in the sense that it can be applied in all aspects of language learning in general, and in writing classrooms in particular. So, as the writing skill is communicative in nature, collaborative work in writing classrooms seems to be central as it focuses more on the cyclical nature of such skill. Owing to the fact that in most writing classrooms, learning through a PBL approach often causes some temporal and physical problems that is the reason why, teachers and students alike seem to be reluctant toward learning and teaching through such model. So, taking into account those constraints, we seem to be urged to think about some alternatives that could overcome the existed problems. As a way to adequately respond to those constraints, the PBL flexibility enables the

teachers to go beyond the conventional physical context (e.g., classrooms) so that the different in-class activities can possibly be achieved in an online mode of communication leading to the occurrence of the so-called O-PBL which, in fact, does not give too much thought to both; the "*here*" and the "*now"*.

So, as this changing time of globalization has increased the abilities of distant communication, and as the integration of any forms of that distant communication remains to be a trend that has been recently put into practice in language classrooms, it was therefore, felt important to make a valid conclusion to confirm the results of previous studies concerning the potential use of O-PBL in the field of language learning, most precisely in EFL writing classrooms. Accordingly, the main aim of the present study was to see the effect of O-PBL on developing second-year university students' writing level in terms of vocabulary, organization, grammar, and mechanics. Given to this, the following question has been addressed:

1. Does the experience of learning through O-PBL help the students to develop their writing abilities with due regard to vocabulary, organization, grammar, and mechanics?

Building on the above stated research question, this study states the following alternative hypothesis (H1) along with its parallel null hypothesis (H0).

1. H1: There will be a significant difference in the students' writing before and after the integration of O-PBL in terms of vocabulary, organization, grammar, and mechanics.
2. H0: There will be no significant difference in the students' writing before and after the integration of O-PBL in terms of vocabulary, organization, grammar, and mechanics.

II- Literature Review

II-1. Writing

As it has already been mentioned, writing as a major component of any language learning, has a collaborative nature. This nature lies in giving focus to the purpose of any piece of writing and to the importance of the intended audience (Kern, 2000). So, having a readership in mind is a social action itself. In practical terms, it is the act of interacting with an audience that gives birth to meaning and even influence quality writing; that is the reason why teachers have to drive their students to work collaboratively in order to negotiate meaning. In this respect, Bruffee (1984 p. 642) has claimed that;

> … our task must involve engaging students in conversation among themselves at as many points in […] writing […] process as possible and that we should contrive to ensure that students' conversation about what they […] write is similar in as many ways as possible to the way we would like them eventually to […] write. The way they talk with each other determines the way they will think and the way they will write

That quote has emphasized the importance of involving the students in their writing process by managing tasks that can help them to negotiate their abstract thoughts before putting them on papers.

II.2. Problem Based Learning (PBL)

Through the course of time, the concept of learning through managing problems has been gradually introduced in the field of education. Generally speaking, PBL is based on the belief of the "want to know" as the students will be stimulated to solve those problems which are based on reality (Harper-Marinick, 2001; Ngeow & Kong, 2001; Savin-Baden, 2007). This method of learning takes into consideration "the challenge of making students' thinking visible" (Tan, 2004, p. 7). It is through interaction and team work that students would collaboratively demonstrate their ideas in order to build meaningful learning outcomes. So, being a collaborative approach allows all the classroom members to be involved in team work; including weak, intermediate and excellent students, it is then an "ideal for heterogeneous classrooms where students with mixed abilities can pool their talents collaboratively to invent a solution" (Delisle, 1997, p. 7). From a cognitive standpoint, PBL embraces the use of metacognition and self regulation (Tan, 2004) as the act of managing problems requires a deep understanding of the situation at hand, which itself requires a number of cognitive processes and mental activities (Tan, 2003). Certainly, PBL works within five cognitive principles, individuals; therefore, can learn with such model through (1) having some prior knowledge about the given topic as it can determine the amount of information that can be proceeded, (2) the activation of that prior knowledge by the use of special cues within the context under study, (3) the way in which that knowledge is organized must be related to the given situation, (4) the ability to activate the prior knowledge in the long term memory, and finally (5) the elaboration of that prior knowledge in a collaborative discussion (Schmitt, 1993). Given to the previous principles, it can be said that PBL has a direct link with "the

realistic situation" (Loyens, Kirschner, & Paas, 2011, p. 6) and the already existed knowledge. In this case, one could say that within the principles of the PBL model there is an obvious shift in the three dimensions of language learning (the teacher, the students, and the content to be taught). The following figure better demonstrates that shift,

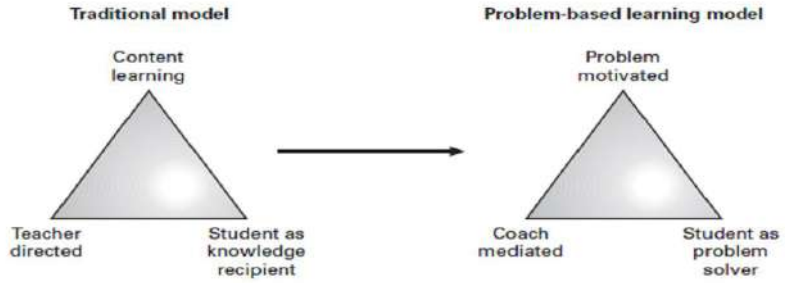


Figure 1. A comparison between the TM and PBL-M
The source. Tan, 2003, p. 12

It can be seen that in the Traditional Model (TM) of teaching the two major focus are both the teacher and the content learning, while the learner is just a knowledge receiver or a "spoon feeding figure". However, in a PBL-Model (PBL-M) the major focus is the student him/herself being the only problem solver, wherein the teacher becomes just a "guide on the side" rather than a "sage on the stage", whereas the content takes the shape of a problem-based tenor. In this model, the role of the teachers occurs at the very beginning by providing the students with the necessary guidance whenever it is needed until the students gain "full independence" (Barrows & Tamblyn, 1980, p. 9).

II.3. Online-Problem Based Learning (O-PBL)

Since we are living in a digitalized world, we need to redefine the way of teaching and learning in order to keep up with the intended outcome of the 21st century. As a point of fact, the concept of problem solving can be used in an online-based environment. The idea of O-PBL is quite simple, so what is used to be conducted in a face-to-face mode is now going to be done in a Virtual Learning Environment (VLE) through the use of the synchronous instant-messaging forums which are under the umbrella of Computer-Mediated Communication (CMC). Before the discussion moves on, a small account should be given to CMC. This mode of communication is concerned with any human to human interaction that happens in an online mode of communication through electronic devices (Herring, 1996), either

asynchronously (at a different point in time) where the individual need not to be logged simultaneously, or synchronously (in the same period) where the individuals need to be logged simultaneously (Mills, 2006). So, managing electronic communication for the sake of conducting some PBL activities could "empower students to engage in electronic collaboration" (Watson, 2004, p. 193). In such a way, O-PBL offers more (a) flexibility to the students, (b) enhances both the pedagogical and the technological experience of students, (c) works well for interprofessional learning (d) integrate diverse learning resources, (e) promoting collaboration beyond the classroom borders, (f) reduces the students' isolation and provide more support, and (g) offers the students the choice of when, what and how to learn (Savin-Baden, 2007).

So, regarding the previous small account concerning PBL and O-PBL, a clear-cut line has to be presented between both of them. One major difference between both concepts lies in the way the group members are interacting with each other. In the traditional PBL model, the students are obliged to meet in a face-to-face mode of learning either in or outside class time, whereas in an O-PBL model, the interaction takes place in an electronic mode either synchronously or asynchronously regardless the "when" and the "where". The synchronicity calls, primarily, "for spontaneity and give-and-take between group members with immediate feedback" (Cheaney & Ingebritsen, 2006, p. 9), while the asynchronicity "provides more time for the individual research required for to a student to fulfill his or her role in the group, and also stimulates reflection on the relevant issues the group is discussing" (ibid.). Another concern has to do with the role of the teacher. In the traditional PBL, the teacher acts as a monitor that guides the situation from distance without being fully dominating the group, whereas his role becomes much more harder in an electronic sphere as the process becomes more difficult and time-consuming. Another consideration must be directed to the student him/herself, in an O-PBL environment the student requires a great amount of intrinsic motivation as the context of learning is totally different. Students requires large amount of motivation because once at home they are not going to exclusively focus on their learning but rather on other personal issues (house-work, family, entertainment and so many other occupations) (Cheaney & Ingebritsen 2006).

III. Research Methodology Design

III.1. The Choice of the Method

As the researchers in the present study are interested to measure the impact of O-PBL on developing the students' writing abilities, it was seen appropriate to conduct an experiment to reach such an aim. However, since within the domain of social sciences, it is almost difficult to conduct a true experimentation due to the human complexities (Hatch & Farhady, 1982), a quasi-experimental design seems to best fit both our objective and the nature of our context. Thereby, we have opted for the one-group pretest−post-test. Within that design, we have measured a group of students on the dependent variable (writing) before introducing the experimental manipulation (O-PBL). Following that manipulation we have measured again the group performances in order to make an account for differences between the pre-test and the post-test scores (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

III.2. Participants

The study was comprised of 38 students enrolled in Cheikh Larbi Tebessa university at the department of Letters and English language during the academic year 2019/2020. The subjects of this study were chosen conveniently because the convenient sampling technique seems to be the most appropriate one as the participants were already available (Best & Khan, 2006). Their age varies from 18 to 28 years old. They seem to share the same academic background as they have taken the same written expression course during their first year. Technologically speaking, the participants have been identified as having advanced technological skills toward the use of Instant Messaging (Facebook Messenger). Broadly speaking, students with that age are generally belonging to the digital native generation. A generation of young people who have been grown up in the technological era (Dingli & Seychell, 2015). As such, we could expect satisfactory outcomes in further steps of the present research.

III.3. Procedures

Overall, the suggested treatment lasted for six weeks in general. The first two weeks (6 hours) have been mainly devoted for the training on PBL, and the remaining weeks (four weeks, that is, 12 hours) have been dedicated to the intervention. In those two weeks, the researchers have raised the students' awareness toward writing within a PBL model. Showing them the difference between writing under the umbrella of that model and writing under the conventional teaching model. The rationale behind this, was to make the students realize that their learning would be more practical if they focus more on developing

different skills (teamwork and problem-solving skills as a case in point) that could help them as future citizens to hold out in the present interconnected world. Prior to the intervention, being ourselves the investigators and the appliers of the intervention, we have created seven groups in the Facebook Messenger (see figure 2 below) so that every thing would be under our control.

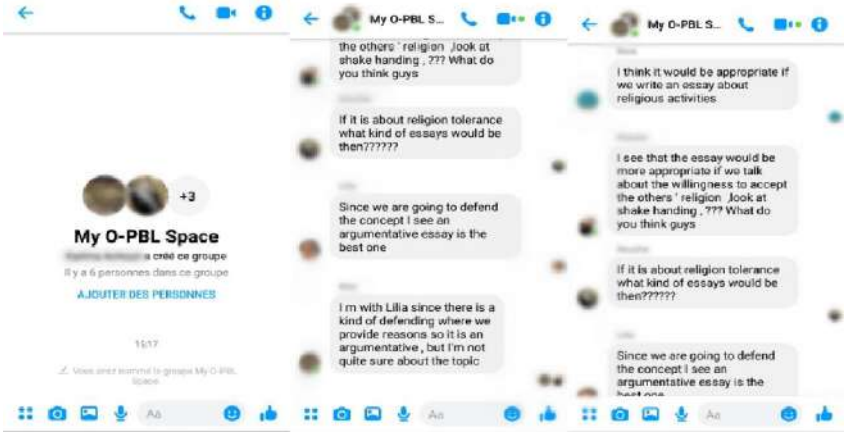


Figure 2. Sample of a Facebook Messenger Group

As a first step toward the intervention, we have followed Burch (2000) cycle of learning which consists of four main stages; the problem, initial analysis, research, and reporting. As far as the problem is concerned, it has been presented in a form of pictures (see figure 3 and 4) upon which the students wrestle to identify the target topic (the intended writing assignment).

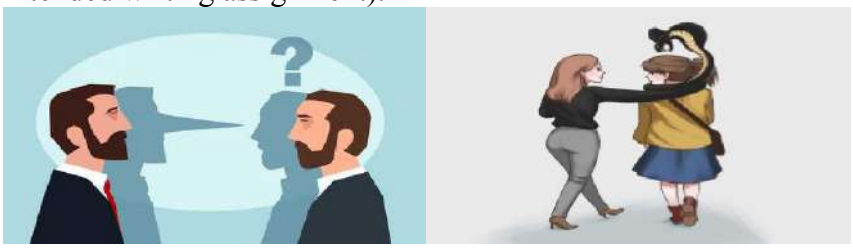


Figure 3. Topic one

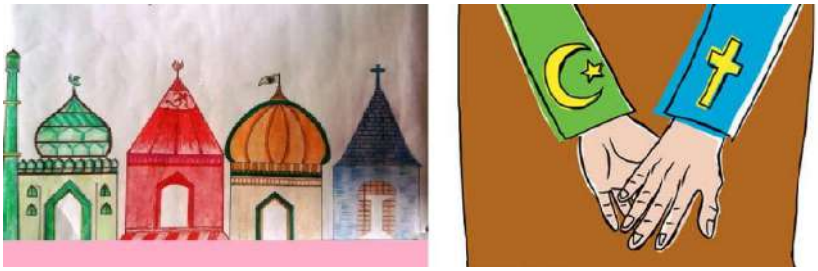


Figure 4. Topic two

So, once they determine what will be discussed, in terms of deciphering and interpreting the intended topic behind the picture, they "actively participate in their learning" (ibid.). As the problem stage seems to be very critical, several characteristics have been taken into account to ensure sufficient scaffolding for effective brainstorming. Those characteristics can be narrowed down into five main dimensions as raised by Loyens, Kirschner, and Paas (2011) who have claimed that problems in a PBL activity "must build on prior knowledge, elicit discussion, stimulate SDL (Self-direct Learning), encourage knowledge integration and transfer, and be relevant for the students' future profession" (p. 8). Actually, when prior knowledge is minimal, nothing could be expected from the students, hence the brainstorming would be difficult, if not impossible. The students prior knowledge can only be retrieved when the problem can elicit discussion through the use of specific cues. Accordingly, in order to elicit discussions that could further activate the students SDL, ill-structured problems (a problem that does not contain sufficient information to solve it or it cannot be solved at all) were often used in order to stimulate the formulation of the learning issues, because within such kind of problems, various solutions can be generated (ibid.). We have been also careful to provide problems that should help the students make a link between what they have already acquired as knowledge and the given situation (the available knowledge). Problems have been relevant as well to their future profession (ibid.).

With the second stage, or the initial analysis stage, the students have been supposed to answer three main questions; "*what is known*", "*what is needed*", and "*what should be done*". What matters most here is the collaborative way through which the students have constructively explored and answered the aforementioned questions. By answering the first question, the students have activated their prior knowledge by the help of the special cues that have been presented in the provided

pictures. For example, the metaphorical long nose which represents "lying" has been used as a special cue in that case, and the cartoon of *Pinocchio* as a case in point has been supposed to be the students' prior knowledge. So, these two concepts have been considered to be the starting points upon which the students have tried to convert "the hidden message" (the problem) into a meaningful text.

Having collecting enough information concerning the subject matter, the second question tends to target what type of essay writing is needed to be adopted in the given situation (descriptive, narrative, expository, or argumentative writing). Answering the last question; however, has helped the group members to make a preliminary outline to their essays as each one of them has been assigned to write a part of the essay (introductory paragraph, the body, or the concluding paragraph). After having collaboratively answering the three questions, the students have started to perform what they have previously agreed upon in terms of outline. Reaching this stage does not mark an end to the problem solving activity, but rather, it was sometimes the beginning of a new identification to some issues. It is, with this stage, that the students "come to recognize researching as a skill, as a means to an end of managing problems competently. In this way students teach themselves" (ibid.). As a last stage in the cycle, the students have been able to solve the given problem by reporting their works with their own words in a form of a coherent essay.

As far as grouping is concerned, the researchers have grouped the students heterogeneously, in that, every single group was composed of a number of students with varied levels; weak, intermediate, and advanced ones. We have intended to create groups of five and six students as groups with that number tend to be more controllable (Brown, 2000), and vital to ensure the effectiveness of the PBL strategy in an online mode (Savin-Baden, 2007). From an intellectual perspective, grouping with due regard to that heterogeneity would help lower-level students to acquire some knowledge from their higher-level peers whose level will be enhanced as well from the peer-to-peer discussion. Grouping heterogeneously, then, can "maximize the breadth of experiences and academic skills available to the group" (Cheaney & Ingebristen, 2006, p. 2). Group learning can also help the students to "develop skills at […] organizing, working as a team, negotiating, and critiquing".

Before the discussion moves on, it is worth mentioning that since the nature of the current study has been undertaken within a web-based sphere, some minor modification has been made in order to adjust the PBL model with the objective of the current study. So, concerning the training stage, it has been achieved in a face-to-face environment as the concept of O-PBL shares the same fundamental with the traditional PBL; providing only the necessary technological skills. So, even when we have aimed to digitalize the PBL model, we have tried to keep working under the same principles so as to remain consistent with the prescribed framework to obtain the same success (Pluta, Richards, & Mutnick, 2013).

It is worth mentioning that our role as instructors during that task becomes electronic-moderators (henceforth; e-moderators), wherein we have been directing the students' learning in an online mode of communication. We have tried to intervene whenever necessary to help the student not to deviate from the intended objective of the activity.

III. 4. Instruments

Trying to reaching the objectives of the present endeavor, answering the addressed question, and confirming the formulated hypotheses, we have used two main data instrumentations, a pre-test and a post test which have been set just before and right after the manipulation of the suggested treatment. Following the post-test, a post-treatment interview has been conducted with five students to elicit specific points concerning their perceptions about using O-PBL. It should be noted as well that prior to the intervention, an interview has been conducted with the participants to identify the writing aspects that the students consider as the most difficult in writing. As far as the post-treatment interview is concerned, a focus group interview has been used as a supplementary mean to help us getting full insights and understanding the students' online experience.

So, before the discussion carried on, some points concerning our choice of the focus group interview and the number of respondents as well need to be clarified. The rationale behind our choice has been related to the nature of the current study itself, since our study has been implemented within a collaborative tenets, it would be consistent if we conduct a focus group interview as such kind of interviews is usually achieved through a group discussion. As far as the size of the group is concerned, we have conducted it with just five students, because we have been convinced by the fact that groups should be small enough so

that everyone would have an opportunity to share his/her insight and quite large to obtain a diversity of perceptions (Krueger & Casy, 2015); that is why groups of five students have been seen workable.

In a nutshell, this research paper has followed a mixed-methods approach, which is basically used to address "… both the 'what' (numerical and quantitative data) and 'how or why' (qualitative) types of research questions. This is particularly important if the intention of the researcher is really to understand different explanations of outcomes" (Cohen et al., 2018, p. 33), and since the quantitative data have been collected first, and further clarified with qualitative data, we can say that this study was purely explanatory (Fraenkel, Wallen, & Hyun 2012).

IV. Results and discussion

Before we go any further, it should be noted that the students' writing essays have been corrected with due regard to the four writing components (vocabulary, organization, grammar, and mechanics) where each one of them has been attributed to the mark of five, hence, the scoring was out of twenty.

IV.1 Quantitative Data Analysis

Quantitatively speaking, data obtained from both tests (pre-test and post-test) were interpreted through calculating the two mean scores (M), the standard deviation (SD), and the paired sample t-test. The calculation has been made by the help of the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version. 23. It should be recalled that, since each participant has been tested before and after the implementation of the suggested intervention, we have then two related samples of scores. In this case, a paired sample t-test has been considered to be the most appropriate statistical test (Gray & Kinnear, 2012).

After we have obtained the scores of both tests (pre and post-test), a comparison between the two mean scores has been made (see table 1).

Table 1.

Difference in Means Scores between the Pre-test and the Post-test

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pre-test	9.2737	38	.79438	.12887
Post-test	12.0066	38	1.41956	.23028

Results have revealed that the mean score of the pre-test was 9.2737, and that of the post-test was 12.0066 with a standard deviation equal 0.79438 and 1.41956 respectively. The difference between the two mean scores equal 2.7329 which indicates a noticeable significant statistical variation in the students' achievement in both conditions, that is, before and after treatment. This initial result could ensure to a far extent the efficacy of the planned strategy in enhancing the four writing aspects (vocabulary, content, grammar, and mechanics).

To further confirm the obtained result, a paired sample t-test has been ran (see below). From table 2, we can see that the *t value= -9.229* which correlates to a degree of freedom *df*=37 which has been significant at α =.000 which is lower than the *p-value* α = 0.05. It should be reminded that in social sciences the p value (α) is set at 0.05. This latter, indicates that there is 95% probability that the difference between the two mean scores of the same group did not occur by chance. So, since the *Sig. value* is lower than the *p-value*, we can safely say that the students' writing achievements in the four writing aspects have significantly improved after the treatment application.

Table 2.

Paired Sample Test

	Paired Differences							
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference			df	Sig. (2-tailed)
				Lower	Upper			
re-test post-test	-2.28289	1.52476	.24735	-2.78407	1.78172	-9.229	37	,000

To get a detailed assessment toward the four measured components, we have calculated the mean score of each component individually before and after the intervention to see if the suggested treatment has led to a significant statistical improvement in every single area (see below).

Table 3.

Mean Scores of the Four Writing Aspects in The Pre-test and the Post-Test

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Vocabulary	Pre-test	2,3750	38	,64134	,10404
	Post-test	3,1513	38	,65641	,10648
Organization	Pre-test	2,3882	38	,50570	,08204
	Post-test	3,3684	38	,71361	,11576
Grammar	Pre-test	2,3684	38	,50248	,08151
	Post-test	2,9605	38	,60551	,09823
Mechanics	Pre-test	2,5921	38	,71994	,11679
	Post-test	2,5263	38	,70899	,11501

So, as it can be seen from table 3, the mean score of vocabulary in the pre-test was $\bar{x} = 2{,}3750$ while that of the post-test was $\bar{x}$ = 3,1513. Concerning organization, its mean score in the pre-test was $\bar{x}$ = 2,3882, while in the post-test was $\bar{x}$ = 3,3684. The Grammatical aspect had a mean score equal $\bar{x}$ = 2,3684 in the pre-test and $\bar{x}$ = 2,9605 in the post-test. The mean score of the mechanical skills in the pre-test was $\bar{x}$ = 2,5921, while in the post-test was $\bar{x}$ = 2,5263. Remarkably, there was a slight improvement in the three first components which indicated the success of the O-PBL in enhancing the students writing abilities. Whereas, in the last component (mechanics) we have noticed a modest regression in the students' performances, a setback with a difference of (-0.0658).

The obtained data from table 3, can be graphically interpreted to better display the difference between the mean scores of the four above-mentioned writing criteria. So, the situation is better presented in figure 5,

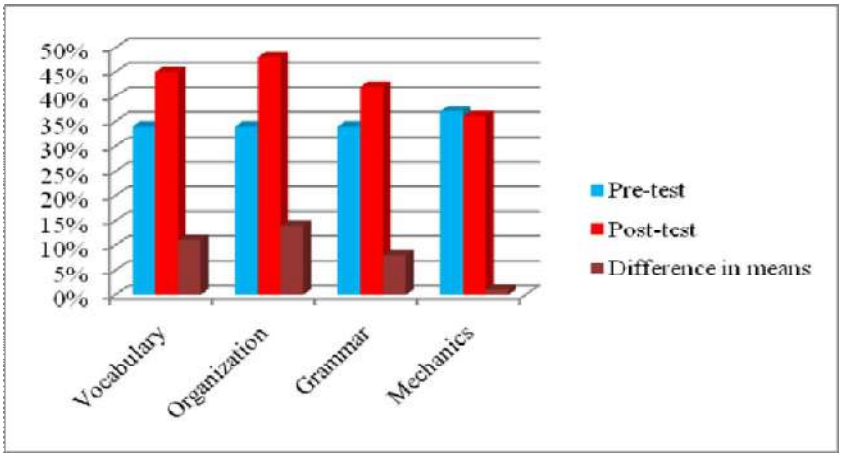


Figure 5. Compartive Analysis between the Four Writing Components

Generally speaking, figure 5 clearly showed an apparent difference between the students' achievements in both the pre and the post-test. As far as the vocabulary aspect is concerned, we can see that the students scores in the post-test were higher than those recorded in the pre-test with a difference in means equal to 11% which seems to be a significant percentage. As for the organizational skills, the students appear to record higher achievements in the post-test compared to to the pre-test scores with 14% difference in means which is absolutely a considerable difference. The same thing has been found with grammar, where a meaningful difference between means estimated with 8% has been documented. Till this point in researh, we can say that the suggested treatment has positively affected the students' performances in the aforementioned areas. Coming to the mechanical skill achievements, yet there was a very small regression, but we still could say that the students' record appeared to remain stable as the difference in means was equal to 0.0658 which itself does not indicate too much diverengence in their written performances. To us, the obtained findings might be attributed to the short period of time allotted to the intervention, that is, within that short span of time, students seemed unable to raise their level of achievement concerning this problematic area. For that, we can assume that if much time was given to the implementation of such strategy, more satisfactory outcomes will be recorded. On the basis of the above-mentioned data, it might be concluded that, the obtained results clearly denoted that the significance difference has not been attributed to chance or other extraneous factors but just to the applied treatment.

The statistical analysis of the students' pre-test and post-test has been taken as an answer to the addressed research question stated earlier: "Does the experience of learning through O-PBL help the students to develop their writing abilities with due regard to vocabulary, organization, grammar, and mechanics?".

So, since the study findings have revealed a significant difference at the significance level less than $\alpha < 0.05$ in the mean scores of the pre-test and the post-test of the target group after the involvement in an O-PBL writing experience. Accordingly, we can safely say that our question has been positively answered.

Having in mind the afore-stated statistical findings, we have been able to say that the suggested treatment has proved its efficiency in the writing classroom. So, the fact that we have obtained a significant difference between the two mean scores (before and after treatment) has allowed us to confirm the H1 and reject the H0. The H1 that has suggested that there will a be a statistical difference between the two mean scores after treatment, while the H0 has indicated that there will be no difference so far.

IV.2. Qualitative Data Analysis

Qualitatively speaking, the researchers have conducted the interview to further validate the quantitative data. So, owing to the fact that this kind of 'reporting' has an "introspective" nature (Wallace, 1998, p. 37), in this regard, the participants have been supposed to report data about themselves. In order to interpret the gathered materials, this study has used the coding approach as a process through which data have been broken into small units, categorized altogether and interpreted under three main dimensions:

a. Common Drawbacks of PBL

Given to the fact that the traditional PBL had different drawbacks that have been raised by the participants; that is the reason why they have perceived O-PBL in a positive manner. According to them, this new way of learning has overcame to some extent these drawbacks. Due to the fact that these activities are naturally time consuming. Time has been classified among the major obstacle. Most of the interviewees have reported that discussing their writing in the classroom has never been sufficient, they have been obliged at each time to extend their meetings outside the classroom official time in order to carry on what they have started. Doing so, has led at each time to another problem which was the non-availability of some peers who usually "escape" (as

they have reported) from such synchronous face-to-face conversational activities, either because of some occupations or because they are reluctant toward such kind of social activities because of some psychological traits (shyness, for example) or even to their negligence. As opposed to PBL, O-PBL has been seen as a remedial way through which the participants had this opportunity to network together depending on their personal schedule. So, within that model they were 'flexible', they did not use this term, but they have referred to the fact of being able to manage their projects according to their personal, academic, or professional occupations. From this small account, we can say that O-PBL has bridged some gaps left by the traditional PBL.

b. Digital-based PBL

Under this dimension, the interviewees have reported that with the internet connectivity, their writing assignments has been productively achieved by a simple tap from their keyboards without having to physically attend. They have claimed as well, that with the help of their Facebook-Messenger group, they have been able to network together and to seek access to information in a synchronous mode. They have further added that within a digital dimension, whomever had an internet connectivity can have an access to the group community. So, we can say, now, that the divergence of this digitalized world have broken the geographical and the temporal boundaries. No more thought are going to be given to the physical space and to the temporal constraints.

c. Comfortable Learning Space

Our interviewees have reported that the context of Web 2.0 technology, has offered them with a comfortable learning environment through which they have been allowed to be engaged in less threatening discussions. It has also increased their learning productivity; wherein they have became more "talkative" as opposed to face-to-face discussions through which they have been used to remain silent and even hesitant just in fear of being interrupted by that kind of classmates who usually tend to compete for speaking right. The following excerpt better clarifies what has been reported,

[Excerpt, student 3]:

"….talking in Messenger…helped me a lot in being eager to share my ideas with my peers than I usually did, no one could see me, no one could interact me just because I had not properly articulated some words… I had more time to search for the appropriate vocabulary, I had

more time to deeply think about what I'm going to say… Messenger conversation has also helped us to eliminate the turn-taking way of discussing with which I actually felt uncomfortable".

Given to what has been said, we can say that the Facebook Messenger group has eliminated some hindrances that usually appear in a face-to-face PBL such as; the "when", the "where", and even the "how" which stands for the way in which the students achieve their learning debate.

Considering the qualitative data, we can say that most students have been uncomfortable with the traditional classroom discussion which most of the time leads to unwelcomed debates because of the students' focus over the surface features (the correct pronunciation as a case in point) and neglect the main focus (e.g., the peer-to-peer discussion).

V. Conclusion

The findings of this study showed how the experience of O-PBL has led to an increase in the students' scores and how it has affected their perceptions as well. From the obtained data, the researchers have identified several challenges that usually appear in a face-to-face PBL. These challenges have been covered with the concept of learning through managing problems in an online mode of learning. The aforementioned challenges have mainly to do with attendance, time, and scheduling issues. Given to the fact that many educationalists are always defending old ways of teaching in general and in managing problems in particular, it has been seen appropriate if we put forward some practical recommendations that could be taken into account in further studies by future researchers and teachers.

Since this changing time of globalization has increased our need in creating a suitable atmosphere, our responsibility, as teachers has been increased as well. So, trying to adjust the teaching process within the 21st century framework, demands not only that we acknowledge recent instructional practices, but also to have that ability to control some extraneous variables that might contribute either in the failure or the success of the intended concept. What we want to say, in this case, is that before engaging the students in an O-PBL activity, teachers have to consider some important factors including the learners' dimensions, preferences, aims, and purposes of the pedagogical activity (Fitzpatrick & Donnelly, 2010). As a practical matter, working through online-based approaches require a deep understanding of the educational settings.

Teachers, therefore, are required to take into account all the previous factors in order to ensure to some extent the success of such mode of learning. Taking the learners' preferences as an example, implies two major dimensions; the learners' familiarity with the suggested online platform and their eagerness toward the intended strategy principles (e.g., collaborative tasks). As far as the first dimension is concerned, that is, the students' familiarity with the proposed online forum, Lee (2009) has claimed that "it is essential to provide students with sufficient training, so that they become comfortable with new tools" (p.437). So, making sure that the students are competent users of the target application, could facilitate the designed plan, that is, there would be no need to provide them with some training about how to appropriately use the suggested online tool. In this case, teachers would gain extra time that might be invested in other steps. Concerning the second dimension, teachers need to raise the students' awareness toward the importance of being involved in a social environment of learning by identifying the possible skills that could be acquired. In the same respect, teachers have to appropriately prepare the students by explaining the notion of collaboration in an online-based environment in order to avoid the hostile debates that usually appear in such social activities. They should emphasize some appropriate ways of discussions "… such as questioning each other, sharing resources, co-operating rather than competing, learning to value teamwork, accepting diverse perspectives and enjoying the possibility of disagreement and conflict as a means to team and individual learning" (Savin-Baden, 2007, p. 56).

With regard to the research method, it has been felt the urge, to acknowledge some limitations that have been recognized during the realization of this paper. First and foremost, we have not been able to randomly assign two groups of individuals to participate in the study due to some administrative restrictions and because have worked under the umbrella of the quasi-experimental design; within which it has been impossible to create new groups while there have been intact groups (already available groups). We have been obliged as well to work with that small sample size; that is the reason why the generalisability of our findings has been limited to some extent. Perhaps, further research should be undertaken to explore the suggested treatment by using a more convinced sampling technique and a larger sample size to yield more conclusive results.

Time shortage have been also identified as a major problem. We have been restricted by this latter in early stages of the research, most precisely during the training process. In fact, six hours seem not to be sufficient in our context where English is not the students' first language since in this context the students are in need of careful guidelines and directions. Yet, the subjects under investigation have already dealt with this strategy in previous learning stages; however, those few hours have remained not to be enough to validate the reliability and the authenticity of the obtained data. In fact, at that time, it was impossible to us to schedule extra sessions to make some training tutorials because of our workload and the learners' daily life commitments. More researches are then needed to account for the aforementioned constraint.

The researchers have been also unable to conduct this study for a longer period of time because at this stage of learning (second year) students have been supposed to deal with essay writing in the second semester which is much shorter than the first one. Further researchers; therefore, are invited to usefully explore the proposed intervention in a longer period of time (e.g., the first semester of the third year).

Bibliography

1. Barrows, H., & Tamblyn. R. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer Publishing Company.
2. Best, J.W. & Khan J.V.(2006). *Research in Education* (10th ed.). London: Pearson Education.
3. Burch, K. (2000). *A Primer on Problem-Based Learning for International Relations Courses. International Studies Perspectives, 1*(1), 31–44.
4. Brown, H. D. (2000). Teaching by principles: An interactive approach to language Pedagogy (2nd ed.). London: Longman.
5. Bruffee, K. A. (1984). Collaborative learning and the 'conversation of mankind.' *College English, 46* (7), 635–652. doi:10.2307/376924
6. Cheaney, J. D., & Ingebritsen, T. (2006). *Problem-based Learning in an Online Course: A case study. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 6* (3).
7. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8thed.). London: Routledge.

8. Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom.* Alexandria: ASCD.
9. Dingli, A., & Seychell. D.(2015).*The new digital natives: Cutting the chord*. Heidelberg: Springer.
10. Fitzpatrick, N., & Donnelly, R. (2010). Do you see what I mean? Computer mediated discourse analysis. Dublin: IGI Global. Retrieved March 6, 2019 from: https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=ltcbk
11. Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York. Mc Graw Hill.
12. Gray, C.D., & Kinnear, P.R. (2012). *IBM SPSS Statistics 19 Made Simple*. New York: Psychology Press.
13. Harper-Marinick, M. (2001). Engaging students in problem-based learning; Retrieved April 12, 2019 from: https://fr.scribd.com/document/259768937/Engaging-Students-in-Problem-Based-Learning-VU5
14. Hatch, E., & Farhady, H. (1982). *Research design and statistics for applied linguistics*. New York, NY: Newbury House.
15. Herring, S. C. (1996). Computer mediated communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives. Amsterdam: John Benjamins.
16. Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: OUP.
17. Krueger, R. H., & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (5th ed.). Los Angeles: SAGE.
18. Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish- American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning, 22* (5), 425-443.
19. Loyens, S. M. M., Kirschner, P. & Paas, F. (2011). Problem-based Learning. *Faculty of Arts, Social Sciences & Humanities,* 1-59.
20. Mills, S. C. (2006). *Using the Internet for active teaching and learning.* Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
21. Ngeow, K., & Kong, Y. S. (2001). Learning to learn: Preparing teachers and students for problem-based learning. *ERIC Digests*. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication database (ED457524).
22. Schmitt, H. G. (1993). Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education 27,* 422-432.
23. Pluta, W. J., Richards, B. F., & Mutnick, A. (2013) PBL and Beyond: Trends in Collaborative Learning, Teaching and Learning in Medicine, 25:sup1, S9-S16, doi: 10.1080/10401334.2013.842917

24. Savin-Baden, M. (2000). *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
25. Savin-Baden, M. (2007). *A practical guide to problem-based learning online.* London: Routledge.
26. Tan, O-S (2003). *Problem-based learning innovation: Using problems to power learning in the 21st century*. Australia: Gale Cengage Learning.
27. Tan, O-S (2004). *Enhancing thinking through problem-based learning approaches*. Australia: Cengage Learning.
28. Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
29. Watson, G. (2004). Integrating problem-based learning and technology in education. In O-S Tan (Ed), *Enhancing thinking through problem-based learning approaches* (pp.187-201). Australia: Cengage Learning.

Ichkalat journal ISSN:2335-1586E ISSN: 2600-6634
Volume 10 **No** 1 **Année :2021** **Pp(619 - 634)**

The Effectiveness of Integrating Translation in Teaching English for Specific Purposes at the Workplace. The case of Technicians in L'Algerie Telecom Company in Saida, Algeria

أهمية الترجمة في تدريس اللغة الانجليزية لأهداف خاصة في تكوين العمال. دراسة حالة تقنيي الشركة الجزائرية للاتصالات بسعيدة الجزائر

[*]Mokhtaria Kherraz[1], Mohamed Yamin Boulenouar[2]

مختارية خراز[1]، محمد يمين بولنوار[2]

University of Saida – Dr. Moulay Tahar (Algeria),
Phd at Djilali Liabes University – SBA (Algeria) [1]
Djilali Liabes University - SBA (Algeria), [2]
kherezmokhtaria@yahoo.fr
medya.bln22@gmail.com7

Rec. Day : 04/11/2020	Acc.day: 20/01/2021	Pub. day: 30/03/2021

Abstract:

This paper explores the need to integrate translation in teaching English for Specific Purposes within the training that technicians of L'Algerie Telecom Company in Saida undergo. Indeed, the present study aims at shedding light on the effectiveness of implementing translation in teaching technicians who represent the sampling of the study in hand. As for data collection instruments a questionnaire was addressed to the technicians and An interview was conducted with the responsible in charge of the training to collect quantitative and qualitative data. The results revealed that translation is misused by trainers; it is rather used without any appropriate technique or strategy. Hence, the purpose of the paper is to suggest effective and suitable English training program in which translations takes the lion share as means of teaching English for Specific Purposes at the workplace.

Keywords: English for Specific Purposes, technicians, translation, English training

مُلخّص البحث

[*]Mokhtaria Kherraz. kherezmokhtaria@yahoo.fr

يهدف هدا المقال إلى تسليط الضوء على ضرورة إدماج الترجمة في تدريس اللغة الانجليزية، لأهداف خاصة في عملية تكوين التقنيين بالشركة الجزائرية للاتصالات في مدينة سعيدة على وجه الخصوص. بالنسبة لوسائل جمع البيانات فقد تم اختيار استبيان موجه إلى تقنيي شركة الجزائر للاتصالات الذين يعملون في الجناح التقني للمؤسسة من جهة، بالإضافة إلى مقابلة مع المسؤولة عن عملية تكوين عمال المؤسسة. أفضت النتائج إلى أن التقنيين في شركة الجزائر للاتصالات بالرغم من أنهم يستفيدون من التكوين الذي تندرج فيه الترجمة كوسيلة للتدريس، إلا أن غياب إستراتيجية مناسبة يبقى عائقا أمام متطلبات هؤلاء التقنيين وحاجتهم لتعلم هذه اللغة، مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على تحسين كفاءتهم اللغوية. لذلك تهدف هذه الدراسة إلى اقتراح برنامج تكوين في اللغة الإنجليزية ، يعتمد على الترجمة كوسيلة فعالة للتدريس لفائدة هذه العينة من العمال والتي تمكنهم من تطوير مهاراتهم اللغوية.

. Introduction

After the dominance that English has achieved as a language of communication over all fields, a new approach within this language started to spread in different domains; it is English for Specific Purposes henceforth (ESP). In Algeria, for instance, ESP began to invade the higher educational field where it is now taught academically in most of the specialties. Then, due to the wide spread of computerization and because it has unified people everywhere to learn English as a global language, ESP has quickly shifted to the occupational setting in most of the companies in Algeria. It is worth noticeable that today many managers seek to up-date their employees' English competencies in order to catch up the path with foreign organizations and be competitive as well. As a result, English training for human resources is now crucial. Hence, integrating ESP within workplace training has become a MUST.

As for the present study, technicians who are working in the technical body of L'Algerie Telecom Company (AT) in Saida undergo a workplace training in which English for Specific Purposes is integrated as a subject matter, yet they still face

difficulties to improve their competencies in both spoken communication and written communication. For that reason, the study in hand intends to identify the main reason (s) of that weakness and to suggest fruitful solution so that the respondents may improve their English performance. The research paper has the following research questions:

- What type of English program suit the technicians' needs, wants and interests?
- What measures ought to be taken so that the English training be beneficial for both the technicians and their company?
- Can translation serve technicians in their workplace training?

In accordance with the research questions the following hypotheses are suggested:

- Since the respondents are working in the technical service, they would need English for their software needs.
- AT technicians work is mainly related to technology then they are aware of their English needs. Among the fruitful measures to be taken is to involve the trainees in selecting their English program through conducting needs analysis.
- Translation has improved successful results in teaching non-native learners and this may be the case of technicians as non-native trainees.

. ESP and its implications

.1.ESP interpretations

English for Specific Purposes or in short ESP has come into birth since the early 1960's. Indeed, this approach has emerged due to the specific needs that learners have demonstrated in learning English as (Mackay and Mountford, 1978, p. 4) state that ESP is "generally used to refer to the teaching of English for clearly utilitarian purpose". This approach was first meant with teaching/learning field, in this vein Harmer (1983, p. 1) defines ESP as "…situations where the student has some specific reasons to learn a language". Hence, ESP has developed its own methodology, material and syllabus as Hutchinson and Waters (1987, p. 6) argue "Both ESP learning situation and the target

situation will influence the nature of syllabus, materials, methodologies and the procedures of evaluation".

From another perspective, ESP is seen as an approach of learning the language particularly by adult learners who are workers, in this sense Mackay and Mountford (1978) claim that ESP is a form of teaching English for utilitarian purpose that is defined with reference to some occupational demands such as telephone operators, civil airline pilots, in vocational training such as technical trades and some academic or professional studies such as engineering and medicine.

In short, though scholars have not agreed on a common definition of ESP, what is clearly understood that this approach is deeply related to the teaching/learning of specific elements in the language that are grounded on the needs of learners.

.2.Historical Review of ESP

Actually, there are three common reasons to the emergence of ESP (Hutchinson & Waters, 1987), the demand of a new world, revolution in linguistics and focus on the learner. These factors paved the way to the emergence of teaching ESP in the early sixties. The demand of "a brave new world" was due to the expansion of science, technology and economics in addition to the economic power of the United States in the post world war have resulted in the dominance of English on the international scale.

Moreover, English teaching moved out of the educational establishment to a demand to fulfill the needs of the new generation of learners who knew why they needed to study English and the major reason was business.

-A revolution in Linguistics occurred because of the radical change that appeared in the linguists researches; while their previous researches were based on describing the features of the language, instead they began to focus on the way in which language is used in real communication for instance, in the late 1960s and the beginning of 1970s, there were many attempts to describe English for Science and terminology(EST). (Hutchinson and Waters, 1987) state that one of the discoveries was that spoken and written English vary that is to mean given the particular context in which English is used, the variant of English

will change which resulted in the variation of the language according to the different situations then it was the language instructions which meet the needs of the learner in specific context that shaped the language in use.

-A focus on the learner's learning was given because the learners were seen to use different learning strategies, employ different skills and be motivated by different needs and interests so; more importance was given to the ways in which learners acquired language.

.3.Characteristics of ESP

Being influenced by Strevens (1983), Dudley-Evans (1997) has divided English for Specific Purposes into absolute and variable characteristics.

Table 01: Absolute and Variable Characteristics of ESP

Absolute	Variable
ESP ●meets specific needs of learners. ●uses many methodologies ●centered on appropriate language in grammar, lexis, register, study skills and discourse	ESP ●designed for specific disciplines ●uses different methodology from General English ●designed for adult learners ●assumes basic knowledge from ELT

. Training at the Workplace

In any occupational context, employees represent Human Resources. Nevertheless, the latter is more practical and formal. Indeed, the success or failure of any company or organization is depending on the quality of its Human Resources. In other words, the essential element for developing any company is the role of the people in the organization. Therefore, to ensure good outcomes and increase productivity for the company training human resources to up-date their professional and language knowledge at the workplace is crucially required in order to be creative and competitive with other companies either national or international ones.

In this vein, Price (2007) states:

« *All the decisions, strategies, factors, principles, operations,*

practices, functions activities and methods related to the management of people as employees in any type of organization ; all the dimensions related to people in their employment relationships : and all the dynamics that flow from it : all aimed at adding value to the delivery of goods and services ; as well as the quality of work life for employees and hence helping to ensure continuous organizational success in transformative environment » (p 30-31)

Price has stated the most important criteria related to the management of employees at any work place and that ensure employees satisfaction on one hand and organizational success on the other hand. Besides, training employees at the workplace is an important factor that influences employees' skills, abilities and attitudes. It also helps up-date their professional performance with the advance of technology and enables them to manage the functions of the newly technical equipment.

In this vein, Armstrong (2006) states that Performance means what and how people achieve it. Hence, Performance refers to all what is affective in matter of knowledge, skills and competencies. In other words, having high potential employees does not mean that they will succeed. Yet, they must know what they have to do and how to do it. That is why training experts often use the phrase "workplace learning and performance".

.1.Training benefits

Training in the workplace has a central meaning in the discussion of the role of Human Resources in any organization. Training is the key reason for success because there is a continuous change in the strategies of the management of any company and L'Algerie Telecom must go hand in hand with these changes. Technicians in L'Algerie Telecom have a direct connection to the company's quality of service and to the Company's technological investment. For that reason, managers should have adapted training programs for the benefits of their employees as well as for the organization because training:

√ Increases confidence and motivation.

√ Decreases risks because well trained employees can use the equipment without waste.

√Brings a sense of security and therefore reduce labor turnover and absenteeism.

√Involves the employees in the change process and provide them with the skills needed.

√Enhances their responsibility and therefore increase pay and promotion

√ Improves the availability and quality of the staff

.1. a. Language skills at the workplace

During the 1960s, 1970s and 1980s, training employees focused on the writing side only. Then focus shifted to "spoken interaction" including spoken interaction and oral presentation and this gave the four skills (listening, reading, writing and speaking) full attention. Later on training has covered "business communication skills" including socializing, telephoning, meetings, oral presentations and negotiation. Hence, work place training evolution kept up with advanced communication technologies such as "telecommunication, computer network and video conferencing" (Dudley-Evans and St John, 1998, p. 13) which is the case of technicians in L'Algerie Telecom Company.

.2.Training Program Design

In any organizational setting, success depends on whether the company trains its employees or not for workplace training gives employees the skills they need to perform well in their jobs. Training may involve a multi-week period that is why designing the suitable program must carefully be planned. Therefore, the best design might be as follow:

√ Plan a detailed training outline.

√Include (in the program) the training factors that motivate employees to both learn and apply what they learn in the workplace.

√ Choose the right and suitable content (books, exercises and activities).

√ Provide the needed material (Ipad, workbooks, power point slides, course activities and web and computer-based activities).

√Decide about the schedule so as not to disinterest employees (full day training is not as effective as half a day or

three-fourth a day).

√Appraise and reward employees for using the new skills they acquired during their training.

√ Involve the trainees in designing the program through conducting a needs analysis. Yet, What does needs analysis mean ?

Needs Analysis is one of the important criteria which were adopted and validated in ESP. Target Needs and Learner Needs analysis is considered as the corner stone of English for Specific Purposes that leads to a very focused course, Dudley-Evan and St. John (1998). On his side, Jordon (1997) proposes that Needs Analysis should be the first step to divide syllabuses, courses, materials and even the type of teaching and learning that takes place, thus the learner's purposes are placed in the central position within the framework of needs analysis. Furthermore, clear distinctions are made by (Hutchinson and Waters, 1987) to distinguish between Target Situation Needs (what the learner needs to do in the target situation) and Learning Needs (what the learner needs to do in order to learn). They break Target Needs down into three categories: Necessities, Lacks and Wants. Necessities are" what the learner has to know in order to function effectively in" the target situation" (Robinson, 1991). Lacks are the "necessities the learner needs". Wants are "what the learner wants or feels he needs"

. Translation in Teaching ESP at the Workplace

Previously, translation had its own status in teaching foreign languages to non-native speakers through the *Grammar Translation Method.* It has, for a long time, served the teaching/learning field so much that good outcomes could be achieved by learners. Later on, it was ignored and disfavored for years as Widdowson states “Translation has long been in exile” (2003, p.160). Yet, after the rapid spread of English for Specific Purposes which is mainly devoted to both academic and occupational settings translation has come back to the surface for the important role it plays in improving learners’ language skills namely; listening, speaking , reading and writing. At last, Translation has established itself as “a fifth skill” in the

classroom.

Several researchers tried to highlight the importance of using translation in teaching EOP. Yakhlef (2012), for instance, could demonstrate the significance of using translation in teaching vocabulary and collocations for words frequently have more than one meaning as they may be used in different contexts. Besides, Leonardi (2010) work focused more on the need to teach the characteristics of business and financial texts in matter of their cultural terms so as the learners can boost the comprehension of such texts. Among earlier studies, Widdowson (2003) claimed that translation activities are mainly recommended for advanced level learners which is the case of the respondents of the study in hand.

Like teacher/learner context, trainer/trainee at the workplace also requires using translation as a technique in teaching communicative activities and tasks. Within the scope of the study in hand, translation would certainly serve and facilitate leaning English for Specific Purposes for the technicians who have shown a great interest in learning ESP. Accordingly, translation can be taught through a variety of tasks such as role playing, drilling, games, etc.

. Data Collection Instruments

For data collection intruments, a questionnaire and an interview were applied for the present research. The questionnaire was addressed to the target respondents; technicians in AT company whereas the interview was conducted with the manager in charge of the in-service training of the employees. Hence, the collected data for the present study was both quantitative and qualitative. Indeed, both questionnaire and interview have completed each other in a way to have an insight view of employees' English training context. What comes next is an analysis of the collected data.

.1. Analysis of Questionnaire A

As far as AT technicians are concerned, among 100 technical employees there were a total of 35 technicians. Yet, only 30 respondents have filled the questionnaire and returned back with a percentage of 85.71%.The results of the planned questionnaire

which comprised two rubrics (personal information and impacts of integrating translation in the training on employees' opinions) revealed the following results:

Table 02: Respondents' Personal Information

From the table above, it can be noticed that there are more men than women who are working as technicians and this due to the difficult tasks related to them. Besides, most of the respondents are aged between 30 and 40 which mean that they are young and ready to undergo training and learn more. Whereas, the majority

Item	Measure	Number	Percentage
Gender	Female	12	40%
	Male	18	60%
Age	30	07	23.33%
	30-40	15	50%
	40-50	08	26.66%
	More than50	00	00%
Job experience	10	08	26.66%
	10-20	18	60%
	20-30	04	13.33%
	More than 30	00	00%

have more than 10 years of experience with a percentage of 80% which is advantageous for them; that is to mean they are expert in their field so as to undergo an English training which will help them investigate their knowledge through the use of another language. In other words, they will be able to improve their professional skills; the aim that AT Company seeks to achieve. All the characteristics of the sampling in the present study demonstrate that the respondents may improve successful results in the case the English training is well organized in matter of selecting suitable program, implementing a good strategy to use translation as a means to teach that program, providing the needed materials and designing effective courses followed by planned

oral and written tests.

The next table is about the technicians' opinions about the training they undergo.

Table 03: The Need of Translation in the Training

The table above clarifies that though technicians have demonstrated a remarkable acceptance to learn English in their training using translation. More than 65% have explained that they could not achieve their goals through the training courses they have done. Yet, according to the respondents among the obstacles they face is the lack of suitable practice when learning through translation, more than 60% said that the translation tasks

	SD	D	DL	AL	A	SA
Individual goals achievement	00	4.16	62.50	20.83	8.33	4.16
Help acquire good understanding	00	12.5	8.33	16.66	54.16	8.33
Be skillful	00	00	16.66	25	29.16	29.16
Translation use rises performance	00	00	8.33	16.66	50	25
Translation teaching rises motivation	00	00	00	16.66	41.66	41.66
Suitable translation input	50	16.66	33.33	00	00	00
Trainer's English competency	00	00	00	00	58.33	41.66
The good way of teaching translation	00	00	58.33	41.66	00	00
Trainees' interest in using translation	00	00	00	00	00	100
The match of translation tasks to trainees' needs	16.6	25	25	25	8.33	00

do not match their needs nor their wants or interests. For that reason, it seems important to take the respondents' demands into

consideration.

.2. Analysis of the interview

As it was mentioned earlier, the interview was conducted with the responsible in charge of training employees in AT Company in Saida. It is important to mention that the interviewee was helpful and the interview lasted for one hour. A preplanned list of questions was useful as a guide though some questions were added and some others were modified as the interview was semi-structured. In order not to forget the details, with the note-taking a record was used in order to save the responses and re-listen to them several times.

The first point that was tackled was about the timing of the training, the interviewee replied that the timing was suitable for the trainees as they undergo an in-service training that is to mean that training is part of their work. Indeed, their workplace training begins from 9 p.m to 2 p.m and lasts for five days each semester. Another question was about the availability of the materials, she replied that all the needed materials were available such as computers, data shows, videos, etc.

The third question concerned the trainer's qualifications; the interviewee assured that among the required criteria to be a trainer in the company is to be well qualified in English. Moreover, the trainer herself undergoes English trainings. Yet, she often faces difficulties with the trainees for they are not able to express themselves in English and this was her response for the fourth question. According to the responsible in charge of the training of employees in AT Company, technicians show a high level of motivation when it comes to a matter of English workplace training because they are aware of the importance English plays in improving their tasks as they also know that English is more and more required in the field of telecommunication that is why having a good level in English would certainly have positive effects on the outcomes of technicians in their jobs. Yet, the lack of a suitable English program lies as an obstacle for both the trainer and the trainees. In fact, the trainer makes remarkable efforts in designing English courses for the benefits of the trainees but this is still not enough to fulfill their needs, wants and

interests. About using translation in teaching English to trainees, as she made several class observations, the respondent explained that the trainer‘s role is limited to training and not to design a whole training program in which a variety of activities and tasks may be taught through translation. Hence, translation use is very limited because according to her designing a suitable practice goes beyond the trainer’s ability for it requires the participation of different parties such as experts in the field of telecommunication, stakeholders of the company and experienced teachers of language. This may be noticed through the tests results technicians get in spoken and written tests by the end of each training period. Indeed, the respondents do three types of assessment: oral tests, written tests and both but because of their low competency, their results are weak which affects their psychological readiness to learn English, their interest and their motivation negatively.

The respondent showed us a chart and said that The results technicians get at the end of each training reflect their real level in improving their English competency in mastering spoken tasks and written ones. Indeed, 25% of competency in oral English means that the respondents are unable to represent their company in an international conference. Besides, 30% of competency in written English refers to the need for a rich and suitable program that may help the respondents to be able to confront the new demands of the telecommunication expertise among which English competencies are crucial. Actually, there is a clear call to integrate translation in training the respondents in order to help them ameliorate their language skills and improve their feedback.

. Conclusion

To conclude, the present study main purpose is to pave the way for further researches because training employees whose work requires English at the work place is still neglected by researchers and needs too much importance in order to ameliorate the status of English language particularly in the economic sector.

Indeed, after having tested the hypotheses through submitting a questionnaire that was addressed to the technicians in L’Algerie Telecom Company as a case company in addition to an interview

that was conducted with the manager in charge of the training, the results revealed that English for Specific Purposes (ESP) is integrated in training AT employees particularly the technicians who are the case of the present study. Yet, there is a mismatch between the trainer and the trainees. In other words, the trainer prepares a program which is, according to her point of view, suitable for the demands of the telecommunication field. Besides, technicians require for an English program that can be specific to their technical work like software applications and hardware (equipments) in addition to the terminology that they need to know in order to solve any problem that may occur while installing any material and this cannot be achieved unless translation tasks are implemented within the English program which is devoted to the technicians at their workplace.

Therefore, to overcome this problem, here are some fruitful suggestions of different kinds of tasks that may help the respondents to learn and practise at the same time such as gap filling, match in pairs, translating short passages that are related to computer software and hardware, searching for the synonyms and opposites of some terminology, etc. Indeed, AT technicians need to improve their reading and writing skills more than speaking and listening. Thus, firstly, practice should imply the translation of the needed vocabulary (words in isolation). Secondly, proposing short technical texts such as computer and its components, input, output and storage peripherals to be translated may help respondents refine their knowledge because they are supposed to translate according to the context. As far as English vocabulary is concerned, learning English collocations and compound words will help them acquire more vocabulary where as the writing skill; trainees may practice it through gap filling as a start and move on to more difficult tasks like ordering statements and writing short passages using translation.

. References

[1]Armstrong, M. (2006). Performance management: key strategies and practical guidelines.3rd edition. Kogan Page Limited

[2]Dudley-Evans, T. (1998). An Overview of ESP in the 1990s. Paper

presented in the Japan Conference on English for Specific Purposes, Fukushima.
[3]Dudley-Evans, T& St John, M.J. (1998). Development in ESP, aMulti-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press: The Edinburgh Building, UK, p13
[4]Harmer, J. (1983,1). The practice of English language teaching, New York: Longman, p1
[5]Hutchinson.t. & Wters,A. (1987). English for Specific Purposes. A Learning Centered Approach, Cambridge. Cambridge University Press, p6
[6]Jordan, R. R. (1997). English for Academic Purposes. Cambridge: Cambridge Univ.Press.
[7]Leonardi, V. (2010). The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From theory to practice. Bern: Peter Lang.
[8]Mackay, R. and Mountford, A. (1978). English for specific purposes: a case study approach, London: Longman, p4
[9]Price, A. (2007). Human Resource Management in Business Context.3rd Edition.London. Thomson Learning, p30-31
[10]Robinson, P. (1991). ESP Today: A Practitioner's Guide, Hemel Hempstead, Pretice Hall International.
[11]Strevens, P. & Johnson, E. (1983). Sea speak: A project in applied linguistics, Language Engineering, and eventually ESP for sailors. English for Specific Purposes.
[12]Widowson, H. G. (2003). Defining Issues in English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, p160
[13]Yakhlef, Z. (2012). Some Principles on the Practice of the Receptive and Productive Skills in Teaching Translation, Revue de Traduction et Langues 11(1).

. Appendices

1. The questionnaire:

I would be thankful if you respond to the following questionnaire, this is for your benefits in conducting the English training you undergo in your company (you can respond in English, French or Arabic)

A. Rubric one: (Tick the right answer)

-Gender: Female / Male
-Age: 10 / 10 -20 / 20-30 / 30
-Job experience: 10 / 10-20 / 20-30 / 30

B. Rubric three: (Tick the right column)

-This training course has achieved my individual goals.
-It helped me acquire a deeper understanding for my job.
-My attendance helped me rise my English performance level.
-My readiness helped me perform well in the training course.
-The creation of an appropriate training environment rose my motivation.
-The organization of the training courses in its specific timing helped me.
-The trainer is an expert in his area of competence.
-He responds in respect of the trainees' needs.
-The number of the trainees is appropriate.
-The program matches my needs, wants and interests.

The symbols which are abbreviated in the table are:
SD (Strongly disagree) / D (Disagree) / DL (Disagree little)
AL (Agree little) / A (Agree) / SA (Strongly agree)

2. The interview:

I would be grateful if you accept to conduct an interview and respond to some questions about the workplace English training your software employees undergo.

A. Rubric one:

-Is the timing of the English training your employees undergo suitable for them?
- How about the materials? Are they available?
-Is the trainer well qualified in English?
- Is the English program available?
- Does the trainer face any difficulty in her teaching?
- What kind of difficulties she faces?
- Are trainees motivated when learning English?
- Does the trainer integrate translation in her teaching?

B. Rubric two: Statistics about their tests results

- Do the trainees have English tests?
- What skills are they assessed in?
- How are the results they get from their English assessment?

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 10 **No** 1 **Année :2021** **Pp(635- 648)**

The Meaning of Absence in Yvonne Vera's Under the Tongue and Calixthe Beyala's, Your Name Shall be Tanga

دراسة معاني الغياب في روايتي

Yvonne Vera's Under the Tongue and Calixthe Beyala's, Your Name Shall be Tanga

[*]MELLOUK Rebeh1, MEHDI Rachid[2]

ملوك ربح[1] , مهدي رشيد[2]

[1] Mouloud Mammeri University (Tizi Ouzou),
[2] Abderrahmane Mira University (Bejaia),
Email r.malouk@univ-soukahras.dz

Rec. Day: 09/11/2020	Acc. day: 16/01/2021	Pub. day: 30/03/2021

Abstract:

Rape and incest are canonical concepts in the representation of sexual abuse in South African fiction where the female body is transgressed. Calixthe Beyala's Your Name Shall be Tanga and Yvonne Vera's Under The Tongue reveal the unethical perceptions of the female body accentuated through the social, historical and cultural rituals of female oppression and subversion. These women authors problematize silence as they convey their female protagonists' traumatic sense of victimization and pain and represent 'absence' as a reality rooted in their psychological struggle. Silence and absence are very telling images because they mean emptiness and strongly reflect the social and emotional damage these females suffer. Throughout this article, I want to study the different meanings of 'absence' conveyed in these novels as protagonists, Tanga and Zhizha, forced to silence when struggling with the violent forces of rape and incest.

Keywords: Absence, Silence, Sexual abuse, the feminine body.

ملخص البحث

يعكس أدب جنوب افريقيا صورة نمطية عن الاعتداء الجنسي ضد المرأة، إذ يعتبر الاغتصاب وسفاح القربى من المفاهيم التي تعرف جسد المرأة على أنه كيان منتهك يعكس هويتها المغتصبة. Calixthe Beyala و Yvonne Vera من خلال روايتيهما Your Name Shall be Tanga و Under The Tongue تحاولان الكشف عن التصورات غير الأخلاقية لجسد الأنثى والتي تبرز من

[*]MELLOUK Rebeh. Email r.malouk@univ-soukahras.dz

خلال الطقوس الاجتماعية والتاريخية والثقافية لقمع المرأة. تناقش كلا من الكاتبتين إشكالية "الصمت"، حيث ينقلن الإحساس بالعنف والصدمة لبطلات عكسن مفهوم "الغياب" كواقع متجذر في نضالهن النفسي. الصمت و"الغياب" صور جد معبرة لمعني "الفراغ الذاتي" تعكس بقوة التفكك الاجتماعي والحسي الذي تعاني منه المرأة.

من خلال هذا المقال، ارتأيت دراسة المعاني المختلفة "للغياب" التي تناولتها الروايتان، والهيمنة التي أُجبرت البطلتين على مجابهة العنف النفسي و الاعتداء الجنسي في صمت.

الكلمات المفتاحية: الغياب، الصمت، الاعتداء الجنسي، الجسد

Introduction:

Female sexuality is a focal concern to many writers who draw attention to women's unvoiced experiences of sexual abuse in stories based on the body as a metaphor for existence. The body is one of the realms within which social vices are performed and transgression is marked. Misconceptions of the body disfigure the meaning of sexuality and form a culture of transgression that embodies different perceptions of sexual violence and define women's state of being « as "other" and also as marginal, silent, absent from the public sphere, confined in private spaces »[1] (d'Almeida, 1994, p. 22) . Writers and theorists stood against the perception of "women's rape by culture" [2], (Muponde, 2002, p. 95) which came of prominence in south Africa especially in Zimbabwe and Cameroon, and decided to change the dominant mode of dehumanizing the female body by showing that the rhetoric of pain these women embody in their suffering is best represented through different images of silence and absence. Defeating silence and voicing pain is women's biggest challenge to change one of the rituals of oppression made possible through absence, the cultural hegemony of patriarchy and sexual violence. In theorizing the gendered meaning of sexual violence, South African scholar Naylor Nikki asserts that "The intension of gender-based violence is to perpetuate and promote hierarchical gender relations. No matter how the violence is manifested it ultimately serves the same end: the preservation of male control and power…sexual violence is thus seen and contextualized as a form of social control."[3] (Naylor, 2008, p. 7)

Readings in South African fiction differ in evoking the trauma of black women caught within the dilemma of rape and incest and their

struggle to survive the figurative and literal meaning of their victimization that society adopts. Consequently, the literary study of incestuous abuse is a clear representation of a social phenomenon of violence strongly found an echo among different theorists who raised the tension over the liability of society in women's sexual abuse as sociologist Vikki Bell maintains that "[S]ociologists and anthropologists have traditionally regarded incest as disruptive of the family and therefore disruptive of the social order. By contrast, feminism has suggested that, paradoxical as it may seem, incest is actually produced and maintained by social order: the order of a male dominated society"[4] (Bell, 1993, p. 57). Therefore, the feminist discourse held in Under the Tongue and Your Name Shall be Tanga reflects the writers' commitment to re-envision the feminine body and urge us to question what does absence embody and how did both authors portray its traumatic influence in defining the body and female sexual being?

1. The volatile entity of the body

The violated female body is a site of conflict in which the destabilizing discourses of oppression ,that deny women their femininity and self-agency, are reflected and hence the struggle to cope with the pain of emptiness and transgression introduces a society full of disturbing meanings of repression and destruction the reason why women « were considered passive participants in rape, which was somehow a natural aspect of their social existence ».[5] (Kowaleski-Wallace, 2009, p. 475)This passivity is best represented by Yvonne Vera and Calixthe Beyala as they introduced two different female protagonists who suffered from incest and struggled differently for healing. Beyala narrates the development of Tanga's sexual life as she was raped many times by her father and forced to prostitution by her grand-mother.

Although Tanga wanted to marry Hassen, her man, and dreams of making a family with him, he refused because Tanga can no longer claim her body as her own. But Vera introduced Zhizha as a weak, traumatized child who couldn't bear the reality of sexual violation and found refuge in silence. In narrating incest, both Yvonne Vera and Calixthe Beyala try to give voice to pain embedded in different experiences of loss, absence and victimization. Therefore, to challenge the dominant culture of sexual violence and passivity, south African writers have inscribed to women the role of militant figures to rebel

against the debilitating forces of life that brought them within the traumatic circle of rape and incest; to revolt against the subversion of their voices by creating « a feminine language that struggles to undermine the dominant phallogocentric logic » (Kowaleski, 2009, p. 325) that used to define their social existence. Hence, their repressed voices reflect a vision of absence through which victimization and silence are defined.

2. Absence and Female Victimization

One of the shared images deeply evoked in the novels of Yvonne Vera and Calixthe Beyala is absence enacted mainly through the calling of memory to « convey a sense of escape from the entrapment of language, traditional cultural memory and history »[6] (Muponde R. &., 2005, p. 197). Memory in Your Name Shall Be Tanga and Under The Tongue embodies an aggressive past of violence and holds within a mixture of feelings of loss, distortion and deception that summarize black women's sense of sexual and psychological victimization. The particularity of revealing memory in their novels indicates the damage 'silence' has caused to these women as they suffer a reality of a violated body. Given to this reality, Ann Cahill, a professor on feminist philosophy, through her book Rethinking Rape asserts that "to violate the sexed body of a woman in a way that is laden with political and sexual meanings is to attack the integrity of her person"[7] (Cahill, 2001, p. 14) which forms her sense of being and wholeness.

The theorization of female sexual abuse as predominantly cultural defines transgression as a cultural performance in a patriarchal society where male sexual power is seen "as a cultural absolute"[8] (Dworkin, 1981, p. 23). Rape in both novels is not just about revealing female's disfigured meanings of sexuality and identity it also questions how male's ideology of subjugation and the "sexual connotations of rape had made of brutality, its sheer violence and destructiveness, virtually invisible" (Cahill,2001, p. 20)

Throughout the narrative course of the novels, both authors offer a close reading to a damaged social reality of existence -both of Tanga and zhizha - caused by the loss of self as the first motive towards « nothingness » and strengthened by absence that reflects different images of loss like the loss of identity, faith in oneself and in society stressing on the fact that memory is the only refuge when absence pervades. Absence in both novels evokes family as a source of trauma in which visions of chaos, abundance and restlessness offer meanings of

rupture, question father/mother-daughter relationships and narrate the challenging dilemma of victimization in women's lives and reflects those complicated moments of struggle for « a language of agency » (Kowaleski, 2009, p. 589) that is going to liberate their voices .

Remarkably both protagonists lost their sense of belonging to a normal family in which the absence of their mothers left a huge emotional gap and helped in their rape; an embedded « distrust of sexuality that takes mothers away from their daughters, and young women's dread of the snare of motherhood »[9] (Shaw, 2004, p. 38). Both Vera and Beyala evoke absence differently but they share visions of pain and silence. Narrating memory in these novels emphasizes the protagonists' metaphors of psychological entrapment within « the contours of a violent past »[10] (Flanagan, 2002, p. 338) that kept them from overcoming their suffering and sense of exclusion and marks the absence of a' present of their own'; a present « that remains essentially colonial and is characterized by its inability to sustain itself except through repeated acts of violation »[11] (Jolly, 1992, p. 44)

3. Absence of voice in Under the Tongue

Yvonne Vera achieved much recognition as a Zimbabwean woman writer who has devoted her fiction to reconfigure the social misperceptions of women's bodies and the nation's debilitating past of colonialism. Remarkably both the body and the nation are key concepts used metaphorically in her fiction to comment on the social fabric of the African historical and cultural existence within which women struggle for recognition against the forces of sexual abuse as a form of oppression because their "violated bodies can be understood as disturbing scars on the texture of the nation, a trope that captures their ambiguous position of simultaneous belonging and not-belonging to the nation". [12] (Toivanen, 2010, p. 6) Breaking the rules of social taboos and voicing sexual transgression is a challenge that reflects Vera's tendency of thinking and revolt against female victimization and silence that stripped women their femininity and made them feel a sense of brutality. Vera's portrayal of rape, silence, abortion and victimization in her novels is to narrate how silence changes these women's course of life and made them "fail in their pursuit of their desire to understand their own bodies"[13] (Hunter, 1998, p. 80) the reason why Vera asserts that " I am against silence…The books I write try to undo the silent posture African women have endured over so many decades."[14] (Soros, 2002).

As a feminist writer, she fought against women's suppressed voices felt mainly in her novels Without A Name (1994) and Under The Tongue (1996) where she portrays silence as a paralyzing way in mending the wounds of rape and incest arguing that in « the African context, spoken word still belongs to a masculine sphere that women cannot easily access, and that writing can provide women with a space for intervention » (Toivanen, 2010, p. 3). In Nehanda, Butterfly Burning and The Stone Virgins, Vera's focus on the body is aggressive and metaphorical for it is portrayed as an arena of conflict that reflects the nation's war for cultural and political liberation. Vera's artistry in weaving events and telling about silent pains is reflected in her choice of different female protagonists whose despair and struggle are manifested only in their inner world. A technique brings forth internal monologue as the best way to voice their deception and bring readers closer to their suffering and sense of trauma. In commenting her successful imagery of pain, Vera states "I always need to be anchored in such a way that I am inside a character, seeing this fragmented or fractured world, and how-usually a woman-is trying to bring pieces together in her mind, to choreograph her life" (Muponde, 2002, p. 219). But despite her hope for liberating women's voices, she still believes that women's agency is manipulated by sexuality and motherhood is one of the images of victimization.

Winner of the 1997 Commonwealth's Prize for best novel from Africa, and two years later won the prestigious Swedish literary award ''The Voice of Africa'', Under The Tongue is a novel about Zhizha, a victim of incest who longs « to forget the thunder of departing innocence » [15] (Vera, 2002) . Vera's focus on evoking absence in this novel is to prove that sexual abuse is not just about male's sexual desire but rather it is the product of different discourses focal in shaping Zhizha's social world. The absence of Zhizha's innocence is a feeling that seizes her sense of being and narrates her loss of self because "[i]ncestuous assault prepares the girl child for conventional femininity, a life for accepting subordination to the males around her" (Bell, 2002, p. 67). Zhizha's experience of rape reflects a social paradigm of masculinity embodied in her father's brutal sexual desire that forced his daughter to muteness. Vera's traumatized protagonist manifested her pain and survival through silence as she evokes:

> Father whispers an embrace of lightning. I bite hard on my tongue….My voice is crumbling and falling apart and spreading

> through his fingers. My voice hides beneath rock…My voice is lost. Astray. Salt spreads through my eyes….My voice blinded. My voice wishing to escape. My voice pulled from its roots, dug from sleep. My voice falling. My voice empty and forgotten. My voice slips in a dying whirl that grows small and faint. My cry is stolen. (UT, 2002. p 123)

Zhizha's absence of voice is the authors focal concern, because in revealing her muteness, the protagonist has chosen strong words like 'falling apart', ' beneath rock', ' blinded', 'empty' , 'forgotten' and ' stolen' just to lament the damage within and reflect her sense of trauma and state of chaos in which language is no more a viable weapon for healing. In narrating rape, there is a very telling figurative image when Zhizha said« Father has drunk the forbidden water from the sea, swallowed the deep unknown things of my growing » (p. 125). The forbidden water is her 'body' and drinking that water is 'incest'. The water of the sea is forbidden, it doesn't give life and so is her body normally it doesn't give pleasure to her father's sexual desire. A child still doesn't know the meaning of life that her body represents. Through incest, Muroyiwa, the father, disfigured his daughter's passion of childhood and stole the hidden things that are going to make her a woman because Zhizha. "[t]he female child represents a challenge to his authority and must be subdued"[16] (Cossins, 2000, p. 59). Muroyiwa's figurative meaning of absence is best represented through his inability to preserve his image as a normal loving father who gives more than life to his daughter who, in her turn, defined her trauma when she said « I lost the song of my growing » (UT,125) that her grandmother taught her. Muroyiwa embodied the role of the oppressor as he violated the social norms of family and parenthood and exercised his masculinity on Zhiza's fragile body.

Interestingly, narratives of silence, suffering and absence in Zhizha's life have as meaning a struggle for reconciliation with herself and with the social forces that dominates her family. Zhizha's reaction to the pain inflicted in her body is manifested through the different allegorical use of « earth », « darkness », « light » and « water » that emphasizes Vera's use of nature as a cultural embodiment of being, survival and healing; an image strongly evoked in the character of the grandmother as she "cries

to the stars and the shadows and the mysteries of the earth" (p.131) the pain of victimization and the absence of voice that " vanishes into the darkness" (p.132) inside Zhizha . Vera's focus on presenting the grandmother, who carries Zhizha's « pain in her mouth » (p.123), as the only reality in Zhizha's suffering is just to celebrate the power of the mythical beliefs of healing that nature symbolizes and reflect the memory of a gendered historical pain that the grandmother experienced before Zhizha; a sorrow that made both characters struggle to defeat silence and build feelings of trust and longing :

> Grandmother turns into an unforgettable whisper of lament. She throws our voices to the moon. She gives us a song for healing, for a memory without sorrow. The song buries all our desperation and our loss. Her voice rises and the moon grows bright into our dreaming, moving and turning a trembling light, round and smooth with her weariless giving. She throws our voices to the sky and night falls around our faces, featherly over our outstretched arms. The moon grows wide into the sky with Grandmother's calling , growing wide, the moon covers the sky. (p.132)

Remarkably both Zhizha and her Grandmother react differently to the meaning of victimization and silence. Both seized by despair and pain, both cry the absence of Runyararo, the mother as Zhizha evokes:

> An empty wave steals into my thought and i grow dizzy with my emptiness, grow hollow with the memory of my mother's mothering grace and giving. I long for mother…I look for my mother at the bottom of silent lakes. I watch a shadow creep slowly onto her face. I have wounded her with my forgetting, wounded myself. I long for the moment of birth. (p. 217)

4. Absence as dispossession in Your Name Shall Be Tanga

Absence in Under the Tongue is one of the forces that form the characters' reality of being and give meaning to silence and transgression. what Vera wanted to convey in evoking 'absence' is fully shared and presented by Beyala in Your Name Shall Be Tanga where she reveals the victimization of the black female body through voicing memory in a confined prison. Writing the feminine body in this novel condemns the patriarchal enterprise that made of the body the incarnation of pain and sexual pleasure which goes beyond the forces of rape and incest to introduce prostitution as a marker of dispossession.

Beyala's preoccupation with evoking the meaning of 'dispossession' is best represented through Tanga's strong words, sometimes pornographic, when she describes her body's coercive obedience to the demands of men repeating the sexual past of her mother as a prostitute. Beyala's focus on dispossession problematizes the body and the feminine discourses of subjugation as professor of francophone literature Rangira Béatrice Gallimore explains:

> Le discours patriarcal africain a créé une fissure entre la femme et son corps et a fait de celui-ci un mythe. Les différentes œuvres féminines examinées ont démythifié et démystifié le corps féminin à travers une écriture qui expose et dénonce les abus infligés à la femme, à son corps. C'est une écriture qui échappe à la censure sociale, une menace, dans la mesure où elle provoque la désintégration de l'ordre social préétabli.17 (Gallimore, 1997, p. 60)
>
> [The African patriarchal discourse created a rupture between the woman and her body and made it a myth. The various female works examined have demystified and demystified the female body through a writing that exposes and denounces the abuses inflicted on the woman, and her body. It is a writing that escapes social censorship, a threat, insofar as it causes the disintegration of the pre-established social order]

Cameroonian writer, Calixthe Beyala has always been interested in portraying how the performance of sexuality of her female characters, which is embodied in prostitution, is seen as a sign of revolt for liberation and self-affirmation. As the advocator of women's voice and agency and a leading figure in francophone literature, Beyala's works and tendency of thinking present her as "the perfect illustration of a new surge of the African woman today: she wants to conquer other voices, breaking away with traditions and stereotypes"[18] (Cazenave, 2000, p. 119). Her choice of different women as prototypes of sexual abuse form her critical thinking about the rituality of sexual and patriarchal oppression that evokes stories. Of pain and suffering embedded in the memory and became a tradition for many generations. Tanga's narrative voice in the prison unveils a disturbing social universe that defines her existence through the coercive liaison between the phallus and the body that became a ritual in her family. The phallocentric society that Beyala portrays reveals painful feelings of loss and absence which transcend the real meaning of victimization not just of Tanga but of all the women in her life for the "Body, the most

visible difference between men and women, the only one to offer a secure ground for those who seek the permanent, the feminine "nature" and "essence" remains thereby the safest basis for racist and sexist ideologies."[19] (Trinh, 1989, p. 100)

Beyala's choice of the prison cell is so figurative for it represents another part of the world that Tanga used to grapple with. Despite feelings of confinement, hostility and pain in the prison cell, Beyala evoked true moments of compassion, love and harmony between Tanga and Anna-Claude, a white European woman, for both of them were "pursued by the same barbarous phantoms" [20] (Beyala, 1996, p. 7) that made them prisoners of their bodies before they end up in a prison cell. The liaison between both characters eliminates all the racial and cultural differences of their social world and unfolds shared stories of sexual victimization and oppression that marks their struggle to break silence and rebel against their social dichotomy -marked by rape, incest, sex and prostitution.

Tanga, the African girlchild-woman, lost confidence in herself but she found refuge in Anna-Claude's inner where she got the courage to recount her story and reveal her trauma. Swaying between the disfigured past and the lost present, using flashbacks to mark moments of pain and challenging her despair is how Tanga narrated the phallocratic transgression over her body and entity. Remarkably, absence of innocence in Tanga's story is a strong motive to her victimization and suffering, because she lost the dream of childhood when her father had raped and impregnated her at the age of eleven and made her kill their son. After the trauma of incest, Beyala portrayed more dramatically the departed innocence when the mother old one forced Tanga to prostitution to support the family breaking therefore all the social and ethical values that stand against sexual violations and abuse.

Being a prostitute persecutes Tanga and made her a stranger to the world around her and even to herself, she experienced a mode of life beyond her emotional and sexual capacities in which her body became accustomed to the sexual submissiveness of men that eclipsed her existence and made her the "shadow of a life that's lost its way…the body that's wilted from too much suffering." (Tanga, 1996, p.108) Despair in Tanga's story is one of the elements that Beyala uses to evoke how dreams of a decent life are disfigured by the darkness of the streets where Tanga struggles to challenge the ritual of victimization

that inscribed other children like her as heirs to the oppressive vices of society. Tanga's "mutilated childhood" (p.19) encouraged her to desert the corners of the streets that used to sculpture herself and her existence because she was fascinated by the dream of marriage and motherhood. Her unconditioned love to Hassen triggered in her the desire to live differently and change her pre-figured identity of sexual aggression and exploitation. She speaks of her absent joy with rebel saying:

> From now on…I will be the woman dressed in white, a garland of flowers in my hair to weave life tirelessly, so that each day will be life. I will have my house, the garden, the dog, the magpie at the end of a meadow, children. The last word pulls me up short. Children, real ones, not this childhood of Iningué where the child doesn't exist, has no identity…Has parents to provide for and gets beaten so it will obey. (p.46)

Apparently, womanhood in Your Name Shall Be Tanga is an illusion because none of the women in Tanga's life struggled to reclaim their usurped femininity and identity, they couldn't properly perform their roles as mothers in a disruptive social universe but they participated in their self-destruction and victimization through prostitution. As for Tanga, the sense of illusion is strongly felt when she presents herself as "the girlchild-woman" because the sexual abuse in her childhood made her a hyphenated character, she is the child prostitute whose body marked her premature womanhood and introduced her into the world of prostitution. She escaped her family just to realize her dream of motherhood with Hassen, to redefine her identity and end up her suffering. But Hassen reflected the patriarchal fabric of oppression when he refused to marry Tanga and give her a new chance in life because her womanhood is a volatile construct embodied in "a thigh, breasts buttocks, a mass of flesh poured out by the gods to announce the coming of woman, a swelling of flesh that will not be named" (p. 16). To defeat the sense of being anonymous, Tanga decided to get beyond the meaning of absence that shaped her life by adopting Mala a "nobody's son" (p.47) who "has closed [her] genitals with his raw tenderness" (p.131) and pulled her out of the world of prostitution. She just wanted to "give him his stolen childhood" (p.51) and reclaim her right for motherhood. In Iningué many children like Mala suffer abundance; they know nothing about existence because their identity was

shaped by absence and abuse. Tanga has never forgotten the strong liaison between her past and the present life of these children, the thing that made her rebel against the social forces of victimization by saving herself through Mala, she decided to fight "for the child– for all these children who are born adult and will never know how to measure the harshness of their destiny; these children who are widowers of their childhood, to whom even time no longer makes any promises" (p. 47)

Conclusion

Of particular importance is the meaning of mutilation conveyed in the novels of Yvonne Vera and Calixthe Beyala yielded because of the different aggressive social forces and the patriarchal oppression that impose on women an unusual mode of life made possible through their bodies. Remarkably, the feminine body in the incestuous family is seen as a utility of victimization and survival for Zhizha was doomed to silence, battling her trauma of incest through internal monologues and Tanga challenged her family by refusing to remain a prostitute, she created a new world of her own in which her body can refuse to be transgressed. The girl-child as a protagonist who suffers sexual abuse is the writers' new vision through which they portray how women's sense of femininity is gradually usurped in which the ideologies of resistance to the phallocratic violence suffer the loss of those spaces of subjectivity that used to help the female construct her identity and existence. Absence, in both novels is seen as a complicating motive of victimization because it represents the emptiness that the protagonists wanted to kill. It is absence, with all its aspects, that marks their emotional and psychological rupture with their family and social environment which made them hopeless and helpless and drugged them towards self-exile. Their struggle towards self-definition is a challenge towards defeating absence and the cultural taboos that disfigured their childhood and enriched the literary discourse on women's victimization. The troubled childhood of both protagonists reflects the writers' commitment to deeply criticize the fragile social fabric that fosters females' sexual abuse, silence and subversion and tolerates their sexual and psychological mutilation. Their engagement in childhood evocation "is a psychogenic impulse of self-assertion and self-research" [21] (Okolie, 1998, p. 30) because femininity, as a

cultural abstract, became no more the essence of a sexed subjectivity and a liable sense of identity. The female body and its entity in South African fiction remain in question since sexual transgression is firstly rooted in the aggressive enterprise of masculinity embodied in the figure of the father as the first sexual perpetrator in the family. Depicting women's struggle against oppression and sexual abuse remains unfulfilled because their pain and challenge in a culturally mutilated society remains unpredictable as Cixous, maintains "In 'woman' I see something that cannot be represented, something that is not said, something above and beyond nomenclatures and ideologies." [22] (Eagleton, 2010, p. 261)

Bibliography

Books

Bell, Vikki. (1993). Interrogating incest: Feminism, Foucault, and the law. London and New York: Taylor & Francis.

Beyala, Calixthe. (1996).Your name shall be Tanga. Heinemann Educational Books.

Cahill, Ann. Jill. (2001). Rethinking rape. Cornell University Press.

Cossins, Anne. (2000). Masculinities, sexualities, and child sexual abuse. Martinus Nijhoff Publishers

d'Almeida, Irène. Assiba. (1994). Francophone African women writers: Destroying the emptiness of silence. University Press of Florida.

Dworkin, Andrea. (1981). Men possessing women. New York: Perigee.

Eagleton, Mary. (2010). Feminist literary theory: a reader. John Wiley & Sons.

Gallimore, Rangira. Béatrice. (1997). L'oeuvre romanesque de Calixthe Beyala: le renouveau de l'écriture féminine en Afrique francophone sub-saharienne. Editions L'Harmattan.

Kowaleski-Wallace, Elizabeth. (2009). Encyclopedia of feminist literary theory. Routledge.

Muponde, Robert. & Primorac Ranca. (2005). Versions of Zimbabwe: New approaches to literature and culture. Harare: Weaver Press.

Muponde, Robert, & Maodzwa-Taruvinga, Mandivavarira. (Eds.). (2002). Sign and taboo: Perspectives on the poetic fiction of Yvonne Vera. Harare: Weaver Press. Naylor, N. (2008). The politics of a definition. South Africa: Juta and Company Ltd.

Trinh, Thi. Minh. Ha. (1989). Woman, native, other: Writing postcoloniality and feminism. Indiana University Press.

Vera, Yvonne. (2002).Without a name and under the tongue. Macmillan.

Review

Cazenave, Odile. (2000). Calixthe Beyala's "Parisian Novels": An example of globalization and transculturation in French society. Sites. 4(1), 119-127

Flanagan, Joseph. (2002). The seduction of history: Trauma, re-memory, and the ethics of the real. Clio, 31(4), 387

Hunter, Eva. (1998). "Shaping the truth of the struggle" an interview with Yvonne Vera. Current writing: Text and Reception in South Africa, 10(1), 75-86.

Jolly, Rosemary. (1992).The gun as a Copula: Colonization, rape and the question of pornographic violence in JM Coetzee's dusklands. Journal of Postcolonial Writing, 32(2), 44-55.

Okolie, Maxwell. (1998). Childhood in African literature: a literary perspective. African Literature Today, (21), 29-35.

Shaw, Caroline. Martin. (2004). turning her back on the moon: virginity, sexuality, and mothering in the works of Yvonne Vera. Africa Today, 35-51.

Toivanen, Anna. Leena. (2010). Remembering the Nation's Aching Spots: Yvonne Vera's Authorial Position of a Witness and Healer. Postcolonial Text, 5 (4)

Article obtained from the internet or a full-text database

Soros, Eugene. Yvonne Vera: Breaking the Silence [Interview] Harare, 23 September, 2002 [available online]. Retrieved June 22, 2018 from http://www. worldpress. org. Africa/736

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 10 **No** 1 **Année :2021** **Pp(649 - 665)**

Virginia Woolf's Mrs. Dalloway From Gender Perspectives

(السيدة دالواي) لفرجينيا وولف، من منظور النوع الاجتماعي

***Yaqot ELBECHIR[1], Naimi AMARA[2]**
ياقوت البشير[1] نعيمي عماره [2]
[1] University of Djilali Liabes, SBA (Algeria)
[2] University of Hassiba Benbouali, Chlef (Algeria)
Email: elbechirdalila@gmail.com

Rec. Day : 04/11/2020	Acc. day: 17/01/2021	Pub. day: 30/03/2021

Abstract:

During the Victorian era, women did not have rights neither to work nor to vote, they were only addressed to be mothers and wives. Virginia Woolf experienced this repression in that era. Thus, she tackled the issue in her novel Mrs. Dalloway where she envisions the city of London from a feminist perspective to unveil the oppression of women by introducing different characters, situations and events. This study aims at exploring feminism, gender roles and stereotypes in the novel and how Woolf sees the identity of women at that time. The analysis of gender roles and stereotypes represented in the novel was carried out based on the new critical school's concept of 'distant reading'. Also the analytical approach was used to interpret the characters' gender roles and stereotypes Woolf depicts in the novel. The different female characters like Sally, Clarissa, Miss Kilman and Elezabeth are used to declare that gender roles and social attitudes can be changeable, women and men are not necessary different, feminine features are not limited to females only and vice versa.

Keywords: Victorian era, Gender roles, Gender stereotypes, Virginia Woolf.

ملخص البحث

خلال العصر الفيكتوري ، لم يكن للنساء الحق في العمل أو التصويت ، بل كانت موجهة فقط لتكون أمهات وزوجات. عانت فيرجينيا وولف من القمع كغيرها من النساء في تلك الحقبة. وهكذا، تناولت هذه القضية في روايتها السيدة دالواي إذ تصور مدينة لندن من منظور نسوي

* Yaqot ELBECHIR. Email. elbechirdalila@gmail.com

وتكشف النقاب عن اضطهاد المرأة من خلال توظيف شخصيات واستخدام مواقف وأحداث مختلفة. تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف النسوية وأدوار الجنسين والقوالب النمطية في الرواية، وكيف ترى وولف هوية المرأة في ذلك الوقت. تم تحليل الأدوار والقوالب النمطية الجنسانية الممثلة في الرواية بناءً على مفهوم المدرسة النقدية الجديد "القراءة عن بعد". كما تم استخدام المنهج التحليلي لتفسير أدوار الجنسين والصور النمطية التي تصورها وولف في الرواية. تُستخدم الشخصيات النسائية المختلفة مثل سالي وكلاريسا وميس كيلمان وإليزابيث لتبيان أن أدوار الجنسين والمواقف الاجتماعية يمكن أن تتغير، وأن النساء والرجال ليسوا بالضرورة مختلفين، وأن السمات الأنثوية لا تقتصر على الإناث فقط والعكس صحيح.

الكلمات المفتاحية: العصر الفيكتوري، أدوار الجنسين، الصور النمطية للجنسين، فيرجينيا وولف.

1. Introduction

The Victorian age represents males' domination as well as women's emancipation. Queen Victoria's reign is considered as an 'Age of Novelists' as many scholars and writers suggest. Particularly, female writers and their works were more taken into consideration in Victorian era and the twentieth century's society and values. The common situations and ideologies that were prevailed during that era affected the Victorian novelists in general and Virginia Woolf in particular since she was raised into a Victorian family and these values were reflected in many of her works such as *Mrs Dalloway*, *The Light House* and *The Waves*. During the twentieth century, literary works aimed to depict reality as it is. Her writings aim to reveal the concerns of women as a woman and as an individual in society by showing them how to gain meaning in life and construct their own identities. The novel *Mrs Dalloway* was written by Virginia Woolf and published in 1925. It is a literary work about the preparation of a special party by Clarissa Dalloway as a description of one night in June 1923, wherein Woolf tried to examine the traditional gender roles and that it had changed very little in post war world. But she

could at the same time show that men and women can be both equal and that emotional qualities are not necessary restricted in the novel. This study tends to tackle the gender roles, mainly women's roles and the stereotypes that were prevalent in the English society at that time by depicting their aspects from the novel. A research question was raised that is how and what are the gender roles and stereotypes presented in Virginia Woolf's *Mrs Dalloway?*

1.1. Gender Vs Sex

1.1.1. Sex

Sex refers to the biological characteristics of a person as to be a female or a male, yet the notion gender refers to what male and female are expected to do in the society. According to Reeves and Baden (2000) 'Sex refers to the biological characteristics that categorize someone as a female or male; whereas gender refers to the socially determined ideas and practices of what is to be female or male' (p. 30). Sex is identified as biological and physiological aspects that men and women adopt naturally but gender denotes social construction of differences among men and women.

1.1.2. Gender

The term gender differs from the term sex. Gender refers to the characteristics that differentiate between masculinity and femininity. Gender means the different social, biological, and cultural constructions. These constructions focus on how femininity and masculinity are different and how their meaning is able to change depending on the various constraints surrounding them. In other words, gender refers to the characteristics of women, men, girls and boys that are socially contructed. This includes roles, behaviours, expressions and identities. Thus, a person's gender is a result of social experiences; in contrast, sex is considered as a result of natural and biological differences. The distinct use of terms 'sex' and 'gender' signifies a consciousness of the cultural and the geographical differences that refer to gender inequality as a result of social processes.

1.2. Gender Roles

During the socialization process, children learn how to behave from those around them. They are introduced to certain

roles that are typically linked to their biological sex. Thus, gender roles are the roles that men and women are expected to do based on their sex. Many societies have the traditional view of the feminine gender roles which prescribes that women should behave in ways that are nurturing. The main traditional feminine role that women might engage in upbringing her family by working full time at home. However, men are typically seen with masculine gender role such as head of the house hold, providing financial supports, and making important family decisions. According to Blackstone (2003)

'Gender roles are based on the different expectations that individuals, groups and societies have of individuals based on their sex and based on each society's values and beliefs about gender. Gender roles are the product of interactions between individual's cues about what sort of behavior is believed to be the appropriate for what sex. Appropriate gender roles are defined according to a society's beliefs about differences between the sex' (p. 335)

As revealed earlier, women are anticipated to be responsible for running the household. Mothers have to cook meals, clean and to do other house activities such as taking care of the children and their needs. Unlike men, who are seen as responsible for the family financially and the main providers of the family's requirements, as well as guiding their families and making final decisions. Gender roles are learned not natural, they are passed from generation to generation. From childhood people start to distinguish between a boy and a girl and the different roles they are assigned to. For example, girls start to imitate their mothers as they are females and the same thing for boys who began to play the role of the father.

Stereotyping is one factor that attributes in the division of gender roles which have a negative effect on gender roles. For example, women are not seen as strong and powerful enough to take leading positions. Such stereotypes led to gender inequality as Marinova (2003) claims 'There is a need to combat persistent gender stereotyping, which had led to insufficient sharing of tasks and responsibilities by men for giving within families, households

and communities and unequal power relationships between women and men.'(p. 5). One point to emphasize on is that gender roles differ across societies and cultures as well as they can be changed overtime.

1.3. Stereotypes

Stereotypes are formed in social context through a combination of observing others, learning and mental process. Stereotypes are general beliefs about groups that highlight the differences between them. These differences vary from one group to another, stereotyping covers racial groups. Gender is influenced by stereotypes that is defined as the over generalization about the features of an entire group based on gender such as the idea of women being inferior, weak and lack the traits of leadership compared to men. These beliefs can be falsified by providing examples of women from different ages, races, and cultures that held high leading positions. Women are also generalized as subservient which gives them the role of a mother who takes care of the house but that does not necessary mean that men lack nurturing traits. In this respect, ' A gender stereotype is a generalized view or preconception about attributes, or characteristics that are or ought to be possessed by women and men or the roles that are or should be performed by women and men. Gender stereotypes can be both positive and negative. For example women are nurturing or women are weak' (United Nations Human Rights, September, 2O14). The significance of stereotypes to each individual depends on the way they look at stereotypes. Gender stereotypes and gender roles are interlinked. And these stereotyped roles output the males' dominance over females patriarchy.

1.4. Patriarchy

The concept of patriarchy has evolved from women's struggles all over the world. It covers the multiple structures of males' domination and exploitation that affect women's life. There have been attempts to explain the oppression of women in biological terms they suggest that men are naturally more competitive than women because of their high level of Testosterone, which makes them aggressive and power-hungry, consequently they occupy

high status positions in society, leaving women to the subordinate roles. If we consider that there had been no non-patriarchal society before, which leads to the assumption that patriarchy must be somehow related to biology. However, if it is proved that there had been non-patriarchal societies the nit is more likely to assume that patriarchy is man-made. Patriarchal society gives absolute priority to men and some extent limits women's human rights also. Patriarchy refers to the male domination both in public and private spheres.' (Sultana, 2011, p. 1). As she claims women were and still exploited by men whether at home or at work. First at home, she was not allowed to make decisions and most of them could not leave their homes without a permission from the father or the husband. Second in public sphere, men have control of the most key positions in social entities lie governmental and corporational positions. According to Walby (1990), 'Patriarchy as a system of social structures and practices in which men dominate, oppress and exploit women' (p, 20). Patriarchal conditions could vary between cultures and classes such as women of upper class were given more credits than women in middle and lower classes (Sultana, 2011, p. 13).

2. Results and Discussion

2.1. The Presentation of Feminism in Mrs. Dalloway

Feminism can be defined as the belief of having equal rights to men by constructing a movement that celebrates women's emancipation from the patriarchal society that they were living in. It is an ideology that aims to get social, political and economic equality between the two genders, males and females. This movement's objective is to encourage women's awareness of their rights. Women before were regarded as passive objects in which the only role that would be acceptable for them by society is marriage, however, men were the norms that build society. This unfair division led to the appearance of many feminist groups that aimed to find solutions to women's wondering. Although these feminist groups could not answer women's question, but such understanding could make them realize their purposes and encourage them to start composing.

Virginia Woolf was one of those feminist writers who was considered as an important writer at that time. Woolf was living in a depressed atmosphere, she grew up in a family ruled by patriarchy and domination from her father towards his wife which influenced her. After her mother's death, Virginia Woolf became submitted to her father's endless demands for sympathy and emotional support from his daughters. Over the years, Woolf's emotion of disliking male's domination that was represented in her family was growing continuously with combination with her appreciation for women.

Virginia Woolf in her time started to read different literary works that were produced by famous and relevant females writers who were against patriarchal society they were living in. She also used to examine their lives and how they interpret their feelings towards these dominations in literature. In her novels, Virginia criticizes the established society in general. She used to determine different kinds of females in different contexts and help women know that according to their society they are inferior and passive objects by providing them with an archtype female convention to depend on. In *Mrs Dalloway*, for example, the idea of the diversities of female characters was clearly determined. In her novel, Woolf tried to characterize how the patriarchal English society affected women's lives. She unveiled the real situations of women such as loneliness and frustration they were suffering from. Their lives have been shaped by moral, ideological and traditional elements. '*Mrs Dalloway'* was a story about a single day on June, during this day Clarissa, the protagonist of the novel, gives a party in the evening when Peter Walsh suddenly comes. In her party, Clarissa meets some of her old friends such as Sally Seton, Whitebeard and others. Over the story Clarissa's experiences of love were present in all its parts. She had experienced two lovers, her love to Richard Dalloway, and the most important one was the one with Peter and her love to her female friend Sally Seton. Clarissa deeply loved Peter, she finds herself thinking of him all the time but her personal privacy and her freedom made her decided not to marry him. In her relationship with Peter, an unchangeable tension between love

and personal independence was characterized in Clarissa's soul. This was as a result of the aggressive social structure where women were hated and ignored. Peter is characterized by the identity of a male dictator in which he believes that he has the right to commend her how she should live and what she should do. For this reason she decided to marry Richard rather than Peter. Clarissa understands that if she married Peter, she would not find the kind of independence and freedom she thought is necessary for being happy.

'For in marriage a little licence, a little independence there must be between people living together day in day out in the same house; which Richard gave her, but with Peter everything had to be shared, everything gone into' (*Mrs Dalloway*, p. 5)

In *Mrs Dalloway*, Clarissa's relationship with her husband has not proved to be successful. Throughout Woolf's presentation of Clarissa and Richard relationship, she emphasizes that marriage was not necessary a happy relationship between men and women, and a mutual understanding between a spouse and wife in patiarchal society, even while living under the same roof. Virginia Woolf's *Mrs Dalloway* called for excluding all masculine values of competition and dominance. She called for a society of women as an alternative to the authoritarian structures. Woolf found a refreshing freedom and a mutual understanding in her relationship with women. She clearly presented it in *Mrs Dalloway*

'It was a sudden revelation, a tinge like a blush which one tried to check and then, as it spread, one yielded to its expansion, and rushed to the farthest verge and there quivered and felt the world come closer, swollen with some astonishing significance, some pressure of rapture, which split its thin skin and gushed and poured with an extraordinary alleviation over the cracks and scores. Then, for that moment, she had seen an allumination ; a match burning in a crocus ; an inner meaning almost expressed' (*Mrs Dalloway*, p.26)

For Clarissa, the most intense emotions she would ever experience were that with her old friend Sally Seton. Sally was also against the patriarchal society which means that she was an

anti-patriarchal woman. Woolf used to describe such relations as a gift

'She felt that she had been given a present, wrapped up, and told just to keep it, not to look at it- a diamond, something infinitely precious, wrapped up, which, as they walked (up and down, up and down), she uncovered, or the radiance burnt through, the revelation, the religious feeling!'

Concerning the character Miss Kilman, Miss Kilman lost her job as a teacher on the ground that she might have German sympathies by the beginning of the war.She considered herself victimized by her patriarchal society which made her stand against the entire world and had the idea of revenge from it. The cruelty of life made her think of going to the church and be a solace because for her it was the only solution at that time. For Miss Kilman, religion is her only choice to overcome her disappointments though the only purpose of religion is to teach love which was against Miss Kilman's will which was the mastering of the raging passon of hatred, her want to be a solace was marked to be a failure. Miss Kilman considers Clarissa is the reason why she became a product of this cruel society. A society that knows nothing about the sufferings and the poverty she experienced, she was victimized by it that is why she felt that the only way to have revenge from her society was to humiliate Clarissa.

'If she could felled her it would have eased her. But it was not the body, it was the Soul and its mockery that she wished to subdue ; make feel her mastery. If only she could make her weep, could ruin her; humiliate her; bring her to knees crying' (*Mrs Dalloway*, p.107)

This way of thinking makes her put down her femininity by dressing like men and behaving with ruthleness and fostering aggressive masculine values

Another character that was introduced in Virginia's novel to foster feminism in her novel was Clarissa's daughter, Elizabeth Dalloway, who was an example of an unconventional woman. She has desires to have a career or a professional life. She gives a promise for the construction of a new identity for women.

2.2. The Presentation of Gender Roles and Stereotypes in Mrs Dalloway

The novel of *Mrs Dalloway* tackles the traditional gender roles and stereotypes in post world war era. Woolf strives to represent the slight changes that touched the English society from her own point of view in order to reveal the situations and the realities of women's experiences. Woolf implied different female' characters such as Clarissa, Sally, Lucrezia, and Kilman to illustrate different roles which were occupied by women of that time.

2.2.1. Gender Roles

2.2.1.1. The Women As Mothers And Wives

Women's roles in the Victorian era were conventional, they were submitted to their roles as wives and mothers because they were the only roles that suited them. There were also a gendered division in their society which was represented by two different spheres 'public' and 'private'. The private sphere was represented by women, yet the public sphere was characterized by men.The private sphere for women means 'home' however men's sphere represents society, independence and domination. Woolf was one of the writers who stand against the Victorian family values. In the novel *Mrs Dalloway*, Woolf generally portrays female characters' roles as mothers, wives and daughters. Woolf tries to differentiate their roles to contrast the Victorian ideas about women because at that time even education was limited only to learn how to be good wives and mothers.

'The entire education of women ought to be in relation to man. To please him, to be use to him, to love and honour him, to rear his children, to tend him in manhood, counsel, console him, make life pleasant and sweet for him ; these are the duties of woman in all their infancy' (pp. 139-140)

In Woolf's novel, *Mrs Dalloway*, the informal education of women is portrayed and represented by her female character, Clarissa. Although she is considered as a remarkable woman by her brilliance in hosting parties, but that does not mean that she is a well educated woman

'She knew nothing, no language, no history, she scarcely read a book now, except memoirs in bed....could not think, write, even play piano.' (*Mrs Dalloway*, p. 105)

In *Mrs Dalloway*, Woolf uses the female characters to portray how the roles of mothers and wives are represented and determined in various and different states to show how she is against the traditional society that impose inferiority to women. To begin with, the character Clarissa is somehow presented as a woman that does not really embody the conventional Victorian values of a mother and a wife. She does not perfectly do her duties, for her the reason behind being a wife was to realize her needs and desires to have a position in society by marrying a prominent gentleman in the government as well as the exaggerated need for security which Richard provides her.

'The obvious thing to say was that she was wordy; cared too much for rank and society and getting on in the world' (*Mrs Dalloway* , p. 65)

The second female character that represents a mother and a wife in Woolf's novel *Mrs Dalloway* is Sally Seton; Although being under the control of a man and becoming a housewife is against her will, but the patriarchal society that she is living in imposed her to play these roles.

'It was seeing blue hydrangeas that made her think of him and the old days_ Sally Seton, of course! It was Sally Seton_ the last person in the world one would have expected to marry a rich man and live in a large house near Manchester, the wild, the drawing, the romantic Sally!' (*Mrs Dalloway* , p 61)

Lucrezia is the only female character that displays the real 'Angle of the house' in the novel. She plays the role of a wife by perfection in which she used to be under her husband's control. She is always trying to please him and help him in various occasions. She also wanted to become a mother, but because she is representing the good Victorian wife she accepts her husband's will who rejected the idea of being a father.

'He was happy without her. Nothing could make her happy without him! Nothing he was selfish, so men are. For he was not ill. Dr Holmes said that there was nothing the matter with him.

She spread her hand before her. Look! Her wedding ring slipped_ she had grown so thin. It was she who suffered-but she had no body to tell.' (*Mrs Dalloway*, p.18)

2.2.1.2. The Woman as Hostess

During the twentieth century, the act of hostess ship plays an important role in Britain in which it brought a great awards and outcomes for women. Although these practices were highly experienced and taking part in society's matters, that did not mean that they do not submit to the public judgement and gossip because of the kind of independence that females were privileged by at that time.

Female hostess ship was characterized by a great success in the twentieth century's Britain which was identified with the realization of the suffrage movements that gave to women the opportunity to create their own businesses and traveling alone which resulted the possibility to master hosting and planning parties.

In Virginia Woolf's novel *Mrs Dalloway* the act of hostess ship was clearly portrayed. Women before were considered as 'the angles of the house' in which their role was limited to be mothers and wives in the private sphere that they were the representatives of it. In *Mrs Dalloway*, Woolf comes out of the ordinary when she determines the protagonist of the novel, Clarissa, as a successful party planner instead of being a good wife and mother.

Clarissa, in her domestic sphere, had a privileged role represents her as a brilliant hostess in whom she used to receive and entertains various and different guests in her home. By doing that Clarissa used to mix the two spheres together.

2.2.2. Gender Stereotypes

Woolf works out on the social stereotypes in enclosing, femininity, in particular how women should behave with the surrounding people, those beliefs are constantly described through the female characters' lives and relations. Woolf strives to make her female characters combat the social expectations and the gender stereotypes. The character Clarissa, the central female character in Mrs Dalloway, is a figure whose relationships with

her surroundings reveal many things about her personality. Although Clarissa may not be considered as the best portrayal of women and their relations, she is able to trespass those prescribed positions for women. Woolf attempts to introduce females relationships as close to her society's reality as possible. Clarissa Dalloway's several relationships serve to contradict the strict gender norms of the patriarchal society in which she lives. Clarissa shares different and distinctive relationship with everyone in her life. Through her relationship with herself and Sally, gender norms and femininity are presented.

2.2.2.1. Clarissa's Relationship With Sally

The relationship between Clarissa and Sally is a kind of complex. It seems as a strong friendship but also can be identified as same gender attraction (homosexuality). As it is stated in the novel when Clarissa and Sally kissed each other, Clarissa found it as one of her greatest feelings. 'Something warm which broke up surfaces and rippled the cold contact of man and woman, or women together' (*Mrs Dalloway*, p. 26). Clarissa always remembers her romantic kiss with Sally as being her true love, but is never able to share it. The same example of these homosexual relationships is the one between Septimus and Evans.

Sally was the first one that Clarissa shared secrets and true affection with, but she decided to marry Richard, a man, while she had feelings for a woman. This is because she could not realize that kind of relationships due to roles and expectations that the patriarchal society implied at that time. That kind of relationship did not exist and its only choice is to be suppressed.

2.2.2.2. Clarissa's Relationship With Richard

Clarrissa preferred to marry Richard rather than Peter because she is overly oppressed with having privacy of her own. Richard gave Clarissa the freedom she was looking for. He paid much attention to his relationship with her, he did everything he could do in order to rise up to her expectations and show her that she means the world to him and that her comfort is what he wants for her even though he finds difficulties in expressing his love to her. 'For the house sat so long that Richard insisted, after illness, that she must sleep undisturbed' (*Mrs Dalloway*, p. 25). Richard

was and still deeply in love with Clarissa, he is happy for her being part of his life: 'Richard is obviously happy about having married an attractive representative wife, who would properly fulfill her female duties of a mother and a perfect hostess and thus fitting Clarissa perfectly for her role in the pretentious, limited world of facts' (Lessova, 2011, p.21). Whereas, Clarissa is not satisfied with her relationship with her husband. 'She had failed him' (*Mrs Dalloway*, p.25). She keeps feeling that she is missing something. 'It was not beauty; it was not mind. It was something central which permitted; something warm which broke up surfaces' (*Mrs Dalloway*, p.26). Richard's life style makes Clarissa feels loneliness which led her to arrange parties and gather people around them. Despite her loneliness, Richard supports her ideas and desires which can be considered as a post world war effect on society. Woolf represented the husband wife relationship between Clarissa and Richard as a long durable relationship despite all its strange events.

2.2.2.3. Clarissa's Relationship With Miss Kilman

Clarissa and Kilman are two different characters. Kilman is affected by religion and love; whereas, Clarissa despises the two words and what they represent. They also have a competitive relationship over controlling Elizabeth. Clarissa is afraid that Doris will make Elizabeth convert and take her away from her. And Miss Kilman is afraid to stay alone if Elizabeth chooses to go on her mother's steps. This constant competition leads to an intense relationship between them, for instance, when Kilman compares herself with Clarissa, she realizes that the things Mrs. Dalloway has, she does not have.

'with her greatest gift, Clarissa is able to detect this incredible hatred, hypocrisy and jealousy of Miss Kilman's masked behavior, but she realizes she is not Miss Kilman herself that she finds so repulsive, but rather 'the idea of her', all the similar insensitive and domineering women 'love and religion' (Lessova, 2011, p.25). Kilman does not express her hatred directly to Clarissa, but she shows it in an indirect way by her deeds and looking. Additionally, Clarissa does not waste a chance without

her trying to humiliate her and look down to her, and she pushes her to cry sometimes.

To sum up, by rejecting Peter as her spouse, throwing parties, sexual attraction toward Sally, and androgynous connection to Septimus, Clarissa escapes from fix and definitive gender identity. She occupies a position in the middle through the process of becoming. Through unfixed gender identity of Clarissa, the novelist wants to show that gender is constructed by compulsory social discourse and people around her (Mahboubeh & Nozar, 2015). Virginia Woolf introduced the topic of gender roles and stereotypes about females from a female perspective. She introduced women in the role of wives, mothers and hostesses as their only roles, especially the upper class women, but at the same time represented characters that opposed such generalized roles like Miss Kilman and Elizabeth, who is represented as 'the new woman'. Additionally, she tackles females' relationships which is homosexuality and femininity in order to break the norms and challenge the traditional expectations. Wolf represented her society's traditions and at the same time challenged them by introducing new roles and norms

3. Conclusion

Virginia Woolf was one of the feminist writers whose writings were influenced by their experiences as a female, her literary works are about women's rights and position in a male dominated society. Her concerns about feminine troubles are delineated in novels like Mrs. Dalloway. In this novel, she claims that women should have equal rights with men, by showing that both males and females are capable of having the same traits whether being it female or male traits. Also, she managed to prove that besides being a mother and a wife, women can endure their own identity through social movements. This study tends to show that Virginia Wolf is able to use the novel to show that gender roles in post-war world changed a little, and she manages to introduce men and women as equal of each other in having feminine features as it is the case with Peter Walsh who sheds tears in many situations in the novel, ''he was not like as an expected English gentleman''. As she introduced new kinds of

relationships, homosexual relations, for instance, Clarissa and Sally's relation as well as Septimus and Evan's affair who could not fulfill their desires except with a same gender partner. Furthermore, Woolf writes Mrs. Dalloway in order to reveal the truth about women's life, especially married women. She aims to depict the sufferings and struggles of the female characters in their community. It is noticed that the married characters are in fact having two lives, the one they are living and another one they wished to live. Clarissa for example, when she married Richard she dreamt of a better life and a secure one within she would get the privacy she looks for, but she ends up with a feeling of loneliness in her attic. Lucrezia Warren Smith is another example of a woman who suffers in her maritual life. Wolf exposes marriage as a source of sadness and alienation to some women to show that marriage is no longer the institution that provides women with happiness and security. She encourages them to get an identity rather that confine themselves to particular expected roles. For that, she introduces Miss Kilman to reflect that some women's desires cannot be achieved within marriage. Mrs Dalloway is a feminist work that reveals women's realities in marriage and society. Besides, Woolf represents some changes in the English society as a result of post world war by which she urges women to emancipate from social roles and expectations and liberate themselves from the social stereotypes.

4. Bibliography

1. Blackstone, Amy. "Gender Roles and Society." Human Ecology: An Encyclopedia of Children, Families, Communities, and Environments. 2003, pp 335 -338, edited by Julia R. Miller, Richard M. Lerner, and Lawrence B. Schiamberg. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO. ISBN I-57607-852-3
2. Lessova, Barbora (2011) Human Relationships in Virginia Woolf's Mrs. Dalloway. BA Thesis. Charles University in Prague, p.25
3. Mahboubeh Moslehia and Nozar Niazib, A Study of Gender in Virginia Woolf's *Mrs. Dalloway,* Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities, Vol. 5, No. 4, April, 2015 pp. 238-248. ISSN 2249-7315 238 www.aijsh. org

4. Reeves Hazel and Sally Baden (2000) Gender Development: Concepts and Definitions. Brighton, UK; University of Sussex
5. Sultana, Abeda (2011) 'Patriarchy and Women's Subordination: A Theoretical Analysis'. *Art Faculty Journal.* 4(0), 1-18 - December 2012 DOI: 10.3329/afj.v4i0.12929
6. United Nations Human Rights, Gender Stereotypes and Stereotyping and Women's Rights' N.p (2O16).
7. Walbey, Sylvia. (1990). *Theorizing Patriarchy*. Cambridge USA : Basil blackwell,.
8. Woolf, Virginia. (1953). *Mrs. Dalloway* (1925, 2nd ed. Vol. 1). Orlando: Harcourt, Brace, & World Inc.
9. Woolf, Virginia. (2002). *Mrs Dalloway (*1925, reprint 2002). Beirut : York press. Print
10. Woolf, Virginia. (2004). *Mrs Dalloway*. 1925. London: Random House.

Revue Ichkalat E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 10 **No** 1 **Année :2021** **Pp(666 - 681)**

L'effet du brouillon collaboratif sur la cohésion des textes de spécialité : cas de la filière des sciences économiques.

The effect of the collaborative draft on the cohesion of specialty texts: case of the economics department.

[*] **BOUKOUROU Salah Eddine** [1] , **SEBANE Mounia Aïcha**[2]
Université Mustapha Stambouli, Mascara, (Algérie).
Laboratoire en ingénierie des programmes de langues dans les filières de spécialités.
boukourou.salah@univ-mascara.dz [1]
msebane@univ-mascara.dz [2]

d/recép:06/11/2020	a/ acc: 14/12/2020	d/ pub: 30/03/2021

Résumé :

Cet article a pour objectif l'étude des effets du brouillon collaboratif sur l'amélioration de la rédaction d'un texte de spécialité à travers les dysfonctionnements des phrases produites par les participants, au sein de groupes nouvellement constitués en contexte universitaire.

Nous avons adopté comme démarches expérimentales l'analyse génétique et l'analyse textuelle des brouillons et des textes produits par des étudiants de première année master inscrits au département des sciences économiques. Ces étudiants ont été subdivisés en trois groupes expérimentaux, un groupe test et deux groupes témoins.

Les premiers résultats de notre expérimentation montrent que le brouillon collaboratif contribue à augmenter la concentration des sujets, à diminuer leur surcharge cognitive liée à la mise en texte et il leur donne un contrôle orthographique qui améliorera avec la répétition les différents dysfonctionnements des phrases.

Mots-clés: Agrammaticalité, Asémanticité, Brouillon collaborative, Cohésion, Types de brouillons.

Abstract:

The aim of this article is to study the effects of the collaborative draft on improving the writing of a specialty text through the

[*] BOUKOUROU Salah Eddine. *boukourou.salah@univ-mascara.dz*

dysfunctions of sentences produced by participants, within groups newly formed in an academic context.
As an experimental approach, we have adopted genetic analysis and textual analysis of drafts and texts produced by first-year master's students enrolled in the Department of Economics. These students were subdivided into three experimental groups, one test group and two control groups.

The first results of our experiment show that the collaborative draft helps to increase the concentration of subjects, decrease their cognitive overload related to texting and it gives them an orthographic control that will improve with repetition the various dysfunctions of sentences.

Keywords: Agrammaticality, Asemanticity , Collaborative draft, Cohesion, Types of drafts

I- Introduction:

Produire un texte de spécialité en langue française par des étudiants à l'université algérienne est une tâche difficile sur différents plans : linguistique, référentiel et cognitif. Le plan linguistique se manifeste dans l'activation des connaissances sur le système de la langue utilisée. Quant au plan référentiel, il concerne des connaissances spécialisées sur le domaine évoqué, peu familières pour ces étudiants. Tandis que le plan cognitif ne se limite pas juste aux traitements orthographiques et grammaticaux, il s'attache en effet à la mobilisation des divers processus cognitifs complexes comme la planification et la révision. La non maitrise de ces processus, qui ne sont pas enseignés à l'université, met ces mêmes étudiants en difficultés rédactionnelles (Sekrane & Legros, 2012).

Notre objectif dans cet article est de tester, à travers le plan cognitif, l'effet du brouillon collaboratif sur la cohésion des textes de spécialité produits par des étudiants de master en sciences économiques. Sachant que la cohésion touche la structure interne du texte. Autrement dit, les relations qui se manifestent à l'intérieur de la phrase et les liens entre les phrases elles-mêmes. Par ailleurs, un dysfonctionnement au niveau phrastique peut influencer partiellement, voire totalement, le sens et la structure globale du texte, la cohérence (Shirley, 1994).

Selon Dubois et *al.* (2001), l'absence de la cohésion se manifeste dans l'agrammaticalité et l'asémanticité des phrases. La première se voit lors de la violation des règles de la grammaire dont le sens reste soit flou ou ambigu pour le lecteur selon la nature de la règle violée. Quant à la deuxième, elle se distingue quand les phrases deviennent inaccessibles pour le lecteur à cause de la malformation syntaxique, la contradiction ou le manque d'information. De ce fait, nous nous penchons dans ce travail de recherche sur l'analyse des textes de spécialité à travers ces deux types de dysfonctionnement des phrases soit l'agrammaticalité et l'asémanticité.

En effet, les résultats de notre pré-test au département des sciences économiques ont révélé des dysfonctionnements grammaticaux et sémantiques dans les productions écrites des participants. Par conséquent, nous avons opté pour le brouillon collaboratif comme un dispositif d'aide à la production d'un texte de spécialité. C'est le brouillon qui favorise le travail en groupe et associe également les deux types de brouillons expliqués par Alcorta (2001) : instrumental (sous forme des mots clés, de grandes lignes, des schémas…) et linéaire (sous forme d'un texte). Car d'un côté, la collaboration permet d'activer des connaissances du domaine évoqué en réduisant le taux d'erreurs (Ede & Lunsford, 1990). Et d'un autre côté, la planification est le premier processus cognitif qui confronte l'étudiant-rédacteur lors de la production des textes. Il se manifeste afin de gouverner tout le processus d'écriture (Flower &Hayes, 1981).

À partir de ces considérations théoriques découlera la problématique suivante :

- Dans quelle mesure le brouillon collaboratif pourrait-il aider les étudiants de première année master en sciences économiques à surmonter leurs difficultés liées à la construction des phrases afin de produire un texte de spécialité cohésif et cohérent ?

Afin de répondre à cette problématique, nous poserons les hypothèses suivantes :

H1 : Le brouillon collaboratif permettrait aux étudiants de contrôler les dysfonctionnements de la phrase durant le processus d'écriture.

H2 : Le type de brouillon utilisé aurait un impact sur la cohésion et la cohérence des textes produits.

II- Méthode:

1- Participants:

24 étudiants âgés entre 22 et 53 ans, répartis en trois groupes expérimentaux (G1, G2 et G3), représentent notre échantillon expérimental. Ils sont inscrits en première année master « comptabilité et contrôle de gestion » pour l'année 2018/2019 au département des sciences économiques à l'université Mustapha Stambouli de Mascara.

Le premier groupe (G1) (N=8), groupe expérimental, est réparti en deux sous-groupes de quatre étudiants chacun. Il utilise le brouillon collaboratif guidé par un cours support. Le deuxième groupe (G2) (N=8), premier groupe témoin, est subdivisé également en deux sous-groupes de quatre étudiants chacun. Ce groupe utilise le brouillon collaboratif non guidé. Et, le troisième groupe (G3) (N=8), deuxième groupe témoin, est censé planifier et produire des textes de spécialité individuellement et sans aucun outil d'aide.

2- Outils d'analyse :

Pendant notre expérimentation nous avons opté pour les outils suivants :

a- Grille d'évaluation des brouillons :

L'objectif de cette grille est d'analyser les brouillons des participants à travers des items qui sont répartis en deux axes : le type de brouillon employé et les opérations de la révision textuelle. Nous n'exploiterons dans cet article qu'un seul item qui concerne le type de brouillon (Annexe N° I).

b- Grille d'évaluation des textes finaux:

Nous avons élaboré cette grille afin d'analyser les textes finaux des sujets. Et pour étudier également les effets des types des brouillons utilisés sur ces textes (Annexe N° II).

3- Procédure expérimentale :

Dans un premier temps, les étudiants des trois groupes ont été tous soumis à un même pré-test concrétisé dans un questionnaire et une production écrite individuelle (1er jet). Le temps imparti à la première tâche est une heure (01h) et pour la deuxième, une séance de deux heures (02h). L'objectif étant d'analyser les représentations des participants vis-à-vis le processus d'écriture et la façon d'employer leurs brouillons lors de la production des textes de spécialité.

Dans un deuxième temps, nous avons scindé l'effectif des participants en trois groupes (G1, G2 et G3), qui comportent équitablement les trois profils d'étudiants : faibles, moyens et plutôt bons en langue française, afin de produire le deuxième jet. Cette répartition a été basée sur les résultats du premier jet, à partir des critères suivants : la pertinence des idées, la progression des informations et l'emploi des termes de spécialité.

En ce qui concerne le groupe test, G1:

D'abord, nous avons présenté aux étudiants de ce groupe un cours de deux (02) heures sur la manière d'utilisation d'un brouillon collaboratif qui combine entre le type linéaire et le type instrumental. Ce cours a été exploité après par les sujets comme un outil d'aide durant la production du deuxième jet (un cours support).

Puis, dans la même séance, nous avons partagé les rôles entre les participants en nous référant aux résultats du premier jet et aux travaux de Barlow (1993) adaptés selon le besoin de notre recherche : une personne-ressource (leader), deux participants et un secrétaire.

Ensuite, deux jours plus tard, et dans une séance d'une heure (01h), les sujets réalisent un brouillon collaboratif.

Enfin, dans le jour suivant, se déroule la troisième séance, d'une heure (01h) aussi. Elle est consacrée à la mise en texte finale du deuxième jet à partir des brouillons produits pendant la séance de la planification collaborative.

Quant aux groupes G2 et G3, les étudiants planifient et produisent leurs textes finaux également en deux séances d'une heure chacune (01h), mais sans bénéficier du cours support.

Pendant l'expérimentation et pour tous les groupes, l'enseignant de spécialité intervient dans la salle de classe pour répondre aux soucis des étudiants dans tout ce qui concerne leur spécialité. Et, nous intervenons également sur le plan linguistique suite à la demande des participants, sachant que toutes les productions écrites de ces participants ont été réalisées sur papier.

4- Consigne d'écriture:

Dans les deux jets, les participants sont censés répondre à la même consigne d'écriture qui a été lue et expliquée (parfois même en langue arabe) par nous-mêmes dans toutes les séances et à chaque groupe. Cette consigne est la suivante :

« Comment s'exerce le contrôle du budget de la commune ?

Pour répondre à la question mentionnée ci-dessus, vous devez produire un texte dans lequel vous :
- rédigerez une introduction, un développement et une conclusion.

➢ Dans l'introduction, vous :

-amènerez le sujet traité par une présentation générale qui attire l'attention du lecteur.
-poserez ce sujet soit d'une manière implicite à travers des constats et des affirmations qui mènent directement aux problèmes posés ou d'une manière explicite via des interrogations.
-diviserez ce sujet en éléments de réponse sous forme des points qui serviront d'un plan à élargir et à enrichir après au niveau du développement.

➢ Dans le développement, vous :

- utiliserez les procédés explicatifs de :
- La définition.
- La reformulation.
- L'énumération.
- La cause et la conséquence.

-respecterez la terminologie relative à votre spécialité et au thème abordé.
- emploierez la forme impersonnelle avec la troisième personne du singulier ″ il ″.
-conjuguerez les verbes au présent de l'indicatif.
-respecterez la ponctuation et les majuscules.

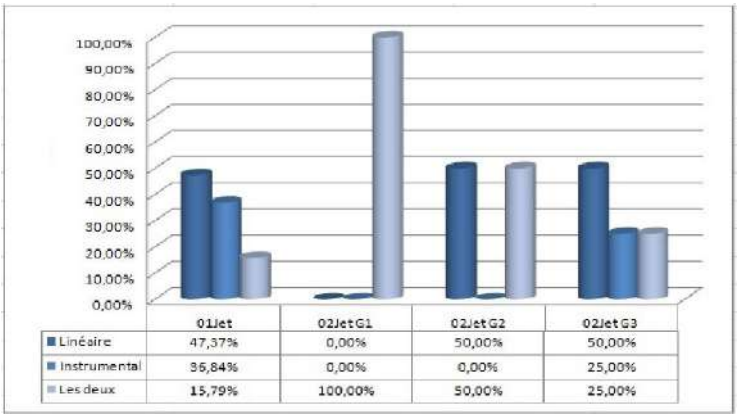
➢ Dans la conclusion, vous :

-ferez une synthèse de tous les éléments expliqués dans le développement. »

III- Analyse des résultats :

1- Type de brouillon utilisé :

En nous basant sur les résultats de la figure ci-dessous, nous constatons que chaque sujet utilise le type de brouillon qui lui semble utile pendant la production des textes de spécialité.



	01Jet	02Jet G1	02Jet G2	02Jet G3
Linéaire	47,37%	0,00%	50,00%	50,00%
Instrumental	36,84%	0,00%	0,00%	25,00%
Les deux	15,79%	100,00%	50,00%	25,00%

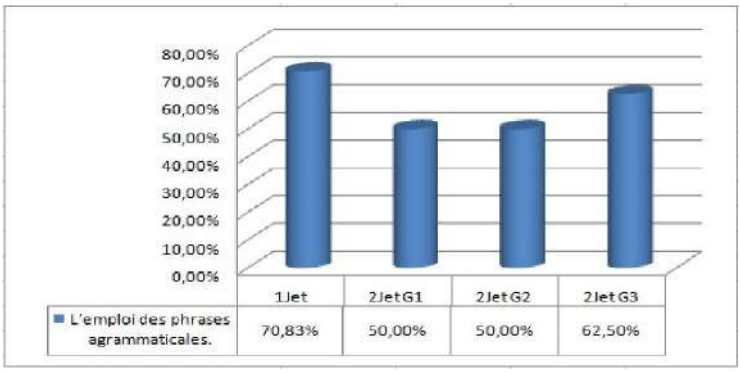
Fig.1. Type de brouillon utilisé.

Dans le premier jet, les brouillons ont été exploités par les participants selon des façons différentes. Presque la moitié des sujets opte pour le brouillon linéaire, soit 47,37 %. D'autres utilisent le brouillon instrumental, soit 36,84 %. Tandis que le reste des étudiants favorisent le brouillon qui rassemble les deux types, soit 15,79 %.

Lors du deuxième jet, nous constatons que tous les étudiants du groupe test (G1) utilisent le brouillon collaboratif qui combine les deux types de brouillons. Or, 50 % des participants du premier groupe témoin (G2) se servent du brouillon collaboratif linéaire et l'autre moitié préfère travailler sur le brouillon collaboratif qui combine les deux types afin de produire leurs textes. Cependant, la plupart des sujets du deuxième groupe témoin (G3) préfèrent le brouillon linéaire, soit 50%. Le reste se penche sur le brouillon instrumental (25%) et le brouillon qui associe les deux types (25%).

2- Emploi des phrases agrammaticales :

Contrairement au premier jet dans lequel 70,83% des participants emploient des phrases agrammaticales, le deuxième jet enregistre différent taux d'agrammaticalité : 50% pour le G1 et le G2 et 62,50 % pour le G3 (voir figure 02).



L'agrammaticalité se manifeste selon plusieurs manières dont les plus fréquentes sont des erreurs de marques verbales (« L'ordonateur faire », « le contrôleur public verifier », «de préparé », « pour préservé »), des erreurs de marques nominales (« les procédure », « les fiche », « les procédure administratif », « des fonds public ») et des difficultés avec le pronom relatif « qui » (« les documents qui prouve cette dépense », « […] les engagement qui faire avec le contrôleur public qui déjà signé et verifier avec l'ordonateur de la commune »).

3- Emploi des phrases asémantiques :

Dans le premier jet, les phrases asémantiques sont présentes dans la majorité des textes produits par les participants, soit 62,50%. L'analyse du deuxième jet nous montre que ce type de phrases figure dans 75,00 % des textes écrits par les sujets de G3. Cependant, les productions écrites des deux groupes G1 et G2 ne contiennent aucune phrase asémantique (voir figure 03).

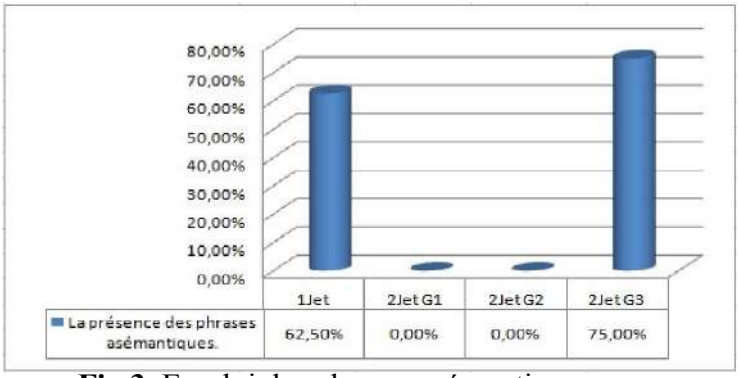


Fig.3. Emploi des phrases asémantiques.

En outre, la plupart des phrases asémantiques sont soit des phrases inachevées (« En 2éme étape : après l'exécution l'inspection du travaille. », « Les actes budgétaires soumis a un contrôle bien spécifique, avant et après. ») ou bien des phrases agrammaticales (« 1er étape : preparation de le SG de la commune dans le budget prematives avant le 31 octobre et le budget supplémentaire avant le 15 juin de l'année.»).

IV-Interprétation et discussion des résultats :

Dans le présent travail de recherche, les résultats enregistrés montrent qu'il existe une baisse considérable dans l'emploi des phrases agrammaticales et des phrases asémantiques chez les participants qui ont travaillé avec le brouillon collaboratif. Pour les groupes G1 et G2, l'agrammaticalité a diminué de 70,83% dans le premier jet à 50,00% dans le deuxième jet. De même pour les phrases asémantiques qui ont baissé de 62.50% dans les textes produits pendant le premier jet à 0,00% dans le deuxième jet.

Ces écarts dans les résultats obtenus s'expliquent comme suit:

- Dans la planification collaborative, l'attention est partagée entre les membres de groupe, les idées sont flexibles, modifiables et interprétables selon différents angles et tout cela contribue à favoriser l'engagement des participants, à augmenter leur concentration et à diminuer leur surcharge cognitive (un signe d'épuisement du cerveau du rédacteur) liée à la mise en texte (Geoffre, 2013).
- La nature du travail collaboratif « résulte d'interactions sociales et cognitives, comme celles qu'on peut observer entre le maître et l'apprenti. L'apprenti observe le maître, l'interroge, discute avec lui et suit ses conseils. Le maître commente, critique et corrige le travail de l'apprenti. » (Lave & Wenger, 1991, Cité par : Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p.132) Ces interactions permettent aux sujets du G1 et du G2 de contrôler les différents dysfonctionnements de la phrase d'une façon plus efficace que les sujets de G3 (écriture individuelle). Donc, la première hypothèse est validée.

Nous expliquons ainsi les résultats identiques (de 50% d'agrammaticalité et 0% d'asémanticité) obtenus par le groupe test G1 et le premier groupe témoin G2 par le fait que « la collaboration ne se crée pas spontanément même lorsqu'on partage un même espace de

travail. » (Penalva & Montmain, 2002, p.45) Ce qui prouve qu'il est important d'assurer un accompagnement pédagogique nécessaire aux participants pendant plusieurs séances du travail avec et sur le brouillon collaboratif.

De plus, nombreuses sont les recherches qui montrent les effets de type de brouillon utilisé sur la longueur et sur la qualité des textes finaux (Alcorta, 2001 ; Piolat, Roussey & Fleury, 1994 ; Isnard & Piolat, 1993). D'après notre expérimentation, les résultats obtenus nous montrent que les sujets qui ont opté pour le brouillon linéaire, soit dans le premier ou dans le deuxième jet, ont produit des textes sous forme d'un résumé qui n'échappe pas aux dysfonctionnements des phrases. Cela s'explique par le fait que ces sujets emploient la stratégie des connaissances racontées (Bereiter & Scardamalia, 1987). Autrement dit, les participants s'engagent rapidement et librement dans une formulation linguistique spontanée des idées récupérées directement de la mémoire à long terme sans faire un plan de rédaction.

Et, les mêmes résultats ont été enregistrés pour ceux qui ont travaillé seulement avec le brouillon instrumental dans les deux jets. Cela revient à la nature de ce type de brouillons qui ne comprend pas une intention immédiate de communication avec un lecteur potentiel. Il met le rédacteur dans une situation de communication avec lui-même à travers des schémas, de grandes lignes ou des listes et des énumérations (Alcorta, 2001). Pendant la production des textes finaux, ces participants n'arrivent pas à développer convenablement et correctement leurs idées déjà générées dans ce type de brouillon. Ce qui mène à un taux d'agrammaticalité et d'asémanticité supérieur à celui enregistré par les deux autres types de brouillons.

Cependant, l'utilisation du type de brouillons qui combine entre le brouillon linéaire et instrumental (Annexe III) a donné des résultats meilleurs par rapport aux deux types précédemment cités que cela soit au niveau d'agrammaticalité (50,00 % vs 62.50 %) ou d'asémanticité (0,00% vs 75,00%). Ce chevauchement entre ces deux types de brouillons permet aux participants de se libérer de la surcharge cognitive provoquée lors du contact direct avec le texte (Kellogg, 1994) et ainsi de produire des textes de spécialité cohésifs, cohérents et riches en informations (Annexe IV). La deuxième hypothèse est donc validée.

V- Conclusion :

L'analyse des premiers résultats obtenus montre l'efficacité du brouillon collaboratif dans la production d'un texte de spécialité. Il permet aux participants de se libérer de la charge cognitive liée à la confrontation directe avec la mise en texte qui inhibe leur créativité au début de la rédaction. Ce blocage aboutit à une page blanche ou dans les meilleurs des cas à des bribes de phrases incorrectes et incohérentes. À cet égard, l'usage du brouillon collaboratif comme dispositif d'aide à la rédaction augmente la concentration des étudiants, leur donne un contrôle orthographique qui améliorera avec la répétition les différents dysfonctionnements des phrases.

De ce fait, il nous semble primordial de sensibiliser les étudiants de master aux enjeux des brouillons comme une première étape vers le développement du « savoir écrire ». D'où l'importance de l'intégration du brouillon collaboratif, sous forme d'ateliers d'écriture, dans le système universitaire algérien dès la première année de licence afin de surmonter les difficultés fossilisées liées à la production écrite.

Pour conclure, cette démarche pourrait constituer un premier pas vers une nouvelle perspective dans l'utilisation du brouillon collaboratif via des outils informatisés tels que « Etherpad » et « Framapad » avec l'instauration du travail à distance et la motivation des étudiants. Nous publierons d'autres résultats de cette recherche dans des travaux ultérieurs.

VI-Bibliographie :

1- Alcorta, M. (2001), Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, In Revue française de pédagogie, N° 137, La pédagogie et les savoirs: éléments de débat, pp. 95-103.
2- Barlow, M. (1993), Le travail en groupe des élèves, Paris : Armand Colin.
3- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987), The psychology of written composition, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
4- Dubois, J. et al. (2001), Dictionnaire de linguistique, Paris : Larousse.
5- Ede, L., & Lunsford, A. (1990), Singular texts/plural authors : perspectives on collaborative writing, Illinois : Southern Illinois University Press.

6- Flower et al., (1994), Making thinking visible : writing, collaborative planning and classroom inquiry, Illinois : National Council of Teachers of English Editorial Board.
7- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1981), A cognitive process theory of writing, In College Composition and Communication, Vol. 32, N° 4, pp. 365-387, Illinois : National Council of Teachers of English.
8- Geoffre, T. (2013), Étude du contrôle orthographique d'élèves de cm2 : situation de planification collaborative, In Le français aujourd'hui, N° 181, pp. 47-57, Paris : Armand colin.
9- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001), Apprentissage collaboratif à distance, Québec : Presses de l'Université du Québec (PUQ).
10- Isnard, N. & Piolat, A. (1993), The effects of different types of planning on the writing of argumentative text, In G. Eigler & T. JecNe (Eds.), Writing : Current trends in European research, pp. 121-132, Freiburg: Hochschul Verlag.
11- Kellogg, R.T. (1994), The Psychology of Writing, New York: Oxford University Press.
12- Penalva, J-M. & Montmain, J. (2002), Les référentiels de connaissances : travail collaboratif et intelligence collective, In La lettre d'ADELI, N° 48, pp. 40-46.
13- Piolat,A., Roussey, J-V. & Fleury, P. (1994), Brouillons d'étudiants en situation d'examen, In Le français aujourd'hui, N° 108, pp. 39-49, Paris : Armand colin.
14- Sekrane, F-Z. & Legros, D. (2012), Effet du travail en binôme sur l'activation des processus de planification lors de la production d'un texte explicatif en L2 en contexte plurilingue, In Synergies Algérie, N° 17, pp. 199-214.
15- Shirley, C-T. (1994), Langue de spécialité – cohésion, culture et cohérence : Une approche discursive, Actes du 15e colloque du GERAS, In ASp, la revue du GERAS, Vol. 5/6, pp. 61-68, [Disponible en ligne] : https://journals.openedition.org/asp/4019 (consulté le 24 janvier 2020)

VII- Annexes:

Annexe I : Une partie de la grille d'évaluation des brouillons.

La grille d'évaluation du brouillon N°…..

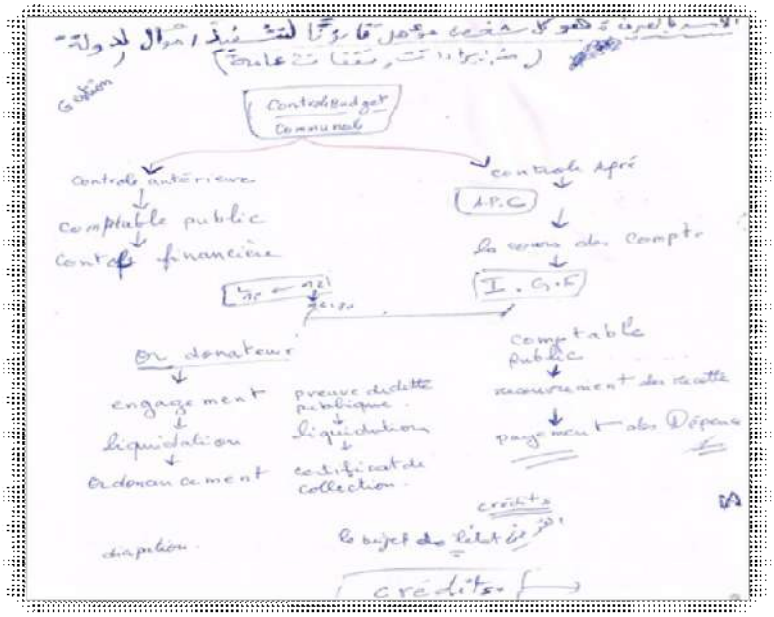
Les critères d'évaluation				OUI	NON
I- Le type de brouillon (Alcorta, 2001 ; Alcorta & Ponce, 2009)					
I-1- Le brouillon est de type linéaire.					
I-2- Le brouillon est de type instrumental.					
I-2-1- Si oui, il contient :					
1- Des mots clés	2- De grandes lignes	3- Des listes et des énumérations	4- Des schémas		

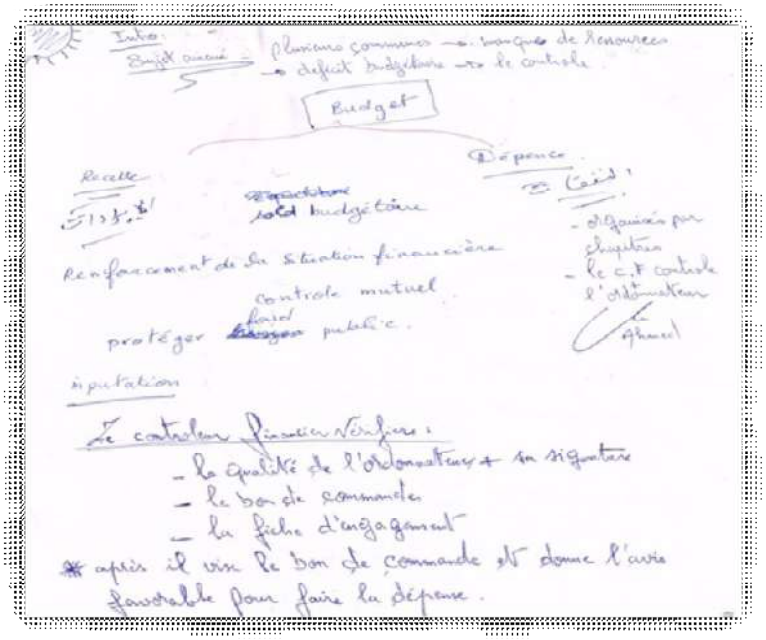
Annexe II : Une partie de la grille d'évaluation des textes finaux.

III- Langue utilisée (L'adaptation des travaux de : Catach, 1980)									
III-1-L'utilisation des connecteurs logiques entre les phrases ou leurs constituants.									
III-1-1- Si oui									
Emploi non pertinent		Emploi moyennement pertinent		Emploi pertinent					
III-2- L'emploi des phrases agrammaticales.									
III-3- La présence des phrases asémantiques.									
III-4- L'utilisation des termes de la spécialité.									
III-4-1- Si oui									
Emploi non pertinent				Emploi pertinent					
III-5- Les règles d'orthographe.									
III-5- 1- Des accords des groupes nominaux		III-5- 2- Des accords des groupes verbaux		III-5- 3- Des homophones lexicaux		III-5- 4- Des homophones grammaticaux		III-5- 5- Des erreurs à dominante phonétique	
OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON
III-6- La présence de la forme impersonnelle.									
III-7- L'emploi de la forme passive.									
III-8- L'utilisation du présent de l'indicatif.									
III-9- L'emploi des mots substituts pour éviter la répétition.									
III-10- La présence des abréviations.									
III-11- L'emploi de la ponctuation.									
Pertinent		Moyennement pertinent		Non pertinent		Absence de la ponctuation			
III-12- Usage des majuscules.									
Pertinent		Moyennement pertinent		Non pertinent		Absence des majuscules			

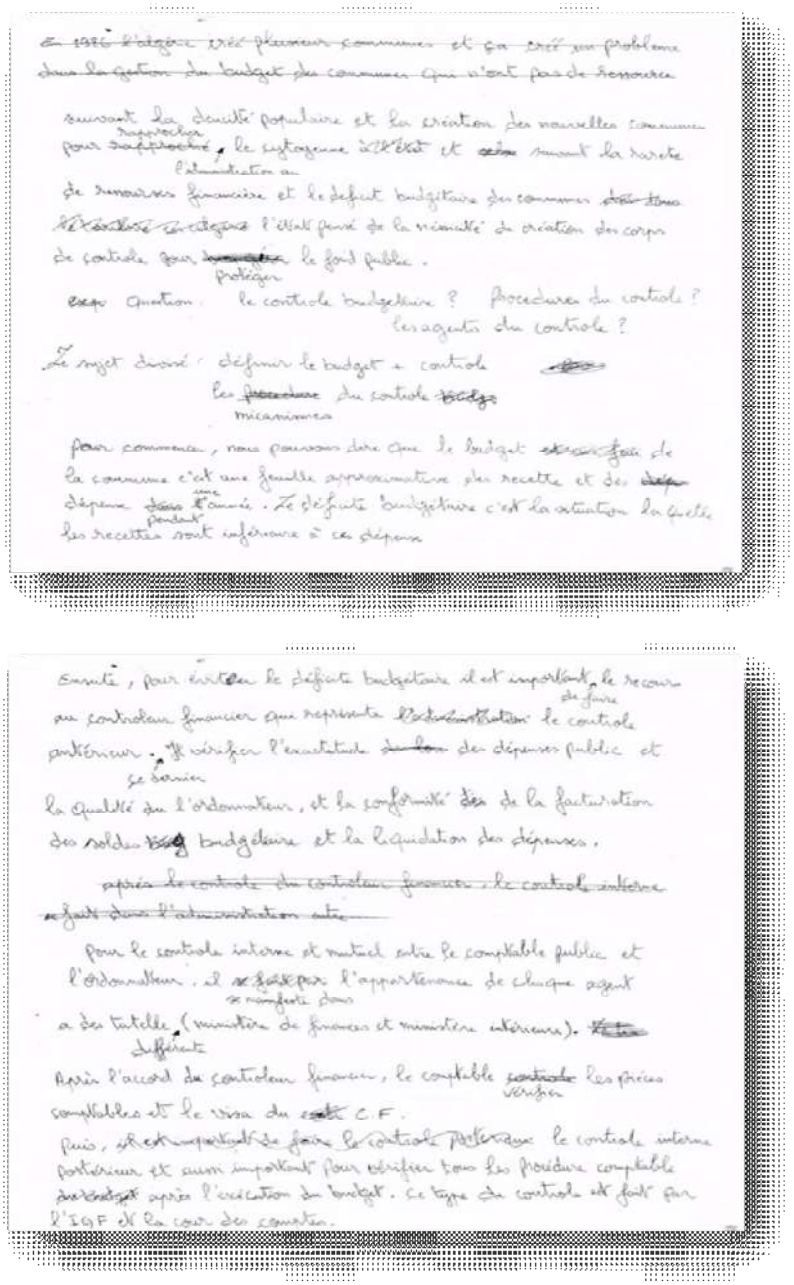
Annexe III :

- Brouillons de type instrumental du groupe test G1 :





- Brouillon linéaire du groupe test G1 :



Annexe IV : Texte final (2éme jet) du groupe test G1 :

Suivant la densité populaire et la création des nouvelles communes pour rapprocher l'administration au citoyenne et suivi la rareté de ressources financière et le déficit budgétaire des communes, l'état pensé de la nécessité de création des corps de contrôle pour protéger le fond public Donc, comment faire le contrôle budgétaire ? et quel sont les procédures du contrôle ? quel sont les agent du contrôle financière ? Afin de bien présenté le sujet il est important de définir les termes budget et contrôle Puis les micanismes du contrôle seront expliqués ci-dessous.

Pour commencer, nous pouvons dire que le budget de la comm c'est une feuille approximative des recette et des dépense pendant une année. le déficité budgétaire c'est la situation la quelle les recettes sont inférieure à ces dépense.

Ensuite, pour éviter le déficité budgétaire il est importa de faire le recours au contrôleur financier qui représente le contrôle antérieur. ce dernier il vérifier l'exactitude des dépenses public et la qualité de l'ordonnateur, et la conformité de la facturation des soldes budgétaire et la liquidation des dépenses.

Pour le contrôle interne et mutuel entre le comptable public et l'ordonnateur, il se manifeste dans la l'appartenance de chaque agent a des tutelle différente (ministère de finances et ministère intérieure). Après l'accord du contrôleur financier, le comptable vérifier les pièces comptables et le mise du C.F

Puis, le contrôle interne postérieur et aussi important pour vérifier tous les procédure comptable après l'exécution du budget. Ce type de contrôle est fait par l'IGF et la cour des comptes.

Pour conclure, l'état a créé le contrôle antérieur ou postérieur pour préserver le bon fonctionnement des fonds public. Et pour que la commune ne tombe pas dans le déficite budgétaire.

ICHKALAT JOURNAL
ON LANGUAGE AND LITERATURE

International quarterly journal issued by the University of Tamenghast (Algeria) /It deals with literary, linguistic and critical studies in Arabic, English and French

Volume 10 Issue no 1 March 2021

T1

Arab Influence Factor for 2019 (1.2)

CORRESPONDENCE

All correspondences on behalf of the Editor-in-Chief should be addressed to:
B.P. 10034 Sersouf-Tamenghasset- Algeria
Tel: (213) 0666215077

Email :ichkalatmag@yahoo.fr

Web site. https://ichkalat.cu-tamanrasset.dz/

The journal's link on the Algerian portal for scientific journals:
http/www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/238

Legal deposit number: 2012-169
Issn:2335-1586
e.issn:2600-6634

Tamanghasset University Publications

Publishing rules of the journal

The journal welcomes the participation of researchers from all Algerian, Arab and foreign universities and research centers, and accepts studies and research specialized in literary, human, social and scientific issues in Arabic, English and French according to the following rules:

-Research should be characterized by theoretical originality and scientific contribution.

- To be written on the form of Ishkalat journal paper (carried from the journal's website on the portal) on format (word) on a sheet of paper size (16 cm x 24 cm) in the font (Traditional Arabic) size (14) for the board and (12) for footnotes, not exceeding (25) pages and not less than (12) pages.

- The first page is devoted to the title of the research, the name of the researcher and his degree, his e-mail, his phone number, and a summary in Arabic in no more than (150) words and the same in English, the translation must be correct (avoid Google literal translation), as well as keywords at the bottom of each summary.

- The research should begin with a preface or an introduction and ends with a conclusion or results. It is also required that the search be divided into subtitles.

- Figures and graphs should be in the form of an image so that they can be modified in the journal's page.

-The submitted research is subject to scientific arbitration prior to publication.

-The researcher must adhere to the scientific integrity, and assures not to publish the research before in any publication or journal. (The researcher should make a declaration of ownership of the article and not publish it before, in a document to be sent to him after accepting the research to be directed to arbitration).

-Mandatory documentation by citing sources and references through academic marginalization on the last page of the article, provided that the marginalization is automatic and without the inclusion of brackets in its numbers.

-The research should be exclusively sent through the Algerian portal for scientific journals ASJP at:

http/www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/238

The author is responsible for his scientific content

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

Honorary Director

Pr.Abdelghani Choucha (Rector of Tamenghast University Center)

Editor-in- Chief :

Pr. Ramdane.Hinouni

Editorial Team:

Laid Djellouli (Algeria) / Mohamed Dridi (Algeria) / Mohamed Amine Khalladi (Algeria) / Abdelhakim Ouali Dada (Algeria) Mohamed Bakadi (Algeria) / Ali Khalaf Alobaidi (Iraq) /Ahmad Mihammad Bisharat (AEU) / Yahia Nechat (Morocco) Mostafa Ahmed Qonbor (Qatar) / Khedr Mohamed Abou jahjouh (Palistine) / Ahmed Farhat (KSA) / Ahmad Ali Ali Laqm (KSA) Dhia ghani Alabboudi (Iraq) / Ali Abdal-Amir Abbas Al Khalis (Iraq)

(Expertise team)

Dr.Badreddine Loucif,(univ. of Khenchela)
Dr.Mounira Hamideche (Univ. Algers2)
Dr.Abderrahman Bassou (.univ. c.of Ain Temouchent)
Dr.Mohamed Dridi (univ.of Ouargla)
Dr.Rachid Chibane (u.c. of Tindouf)
Dr. Faiza Dekhir (u.c.of Tamanrasset)
Dr.Achour Hanbli (univ. Tébessa)
Dr. Nacera Idir (univ. of Tizi ouzou)
Dr.Fouzia Amrouche (ue university)
Dr.Hadjira Meddane (univ. of Chlef)
Dr.Mohamed Hattab (univ. Of Adrad)
Dr.Souad Guessar (univ of Bechar)
Dr. Mohamed Besnaci. (Univ. Lumière Lyon ll France)
Dr.Hicham Belmokhtar (u. c. of Tissemssilt)
Dr.Mohamed Amin Dris (Univ. of Mascara)
Dr. Sidahmed Khalladi (Univ. Of Adrar)
Asma Bayat (university of El oued)
BOUSBAI Abdelaziz (univ.of Ouargla)
Chebli soumya ,(univ. of Khenchela)
Dewer Aicha ,(univ. of Oran)
salah.faid ,(univ. of M'sila)

FETITA Belkacem Kamel-eddine (univ.of Ouargla)
Guettafi Sihem (univ.of Biskra)
Hoadjli Ahmed Chaouki (univ.of Biskra)
OUNIS SALIM ,(univ. of Khenchela)

Index (English and French)

Author	Title	page
Belmekki Asma[1] **Baghzou Sabrina**	**An In-depth Investigation into the Project-Based Learning in Algerian Secondary Education: Teachers' and Learners' Perceptions, Challenges and Difficulties.**	**579**
Karima Achouri[1] **Ramdane Mehiri[2]**	**Online-Problem Based Learning: Bringing New Perspectives in English Writing Classrooms**	**597**
Mokhtaria Kherraz[1] **Mohamed Yamin Boulenouar[2]**	**The Effectiveness of Integrating Translation in Teaching English for Specific Purposes at the Workplace. The case of Technicians in L'Algerie Telecom Company in Saida, Algeria**	**619**
MELLOUK Rebeh1 **MEHDI Rachid[2]**	**The Meaning of Absence in Yvonne Vera's Under the Tongue and Calixthe Beyala's, Your Name Shall be Tanga**	**635**
Yaqot ELBECHIR[1] **Naimi AMARA[2]**	**Virginia Woolf's Mrs. Dalloway From Gender Perspectives**	**649**
BOUKOUROU Salah Eddine [1] **SEBANE Mounia Aïcha[2]**	**L'effet du brouillon collaboratif sur la cohésion des textes de spécialité : cas de la filière des sciences économiques.**	**666**